



Venir au monde : sociogenèse des manières enfantines de (se) représenter l'espace mondial

Anne-Cécile Ott

► To cite this version:

Anne-Cécile Ott. Venir au monde : sociogenèse des manières enfantines de (se) représenter l'espace mondial. Géographie. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2022. Français. ⟨NNT : 2022PA01H100⟩. ⟨tel-03997029⟩

HAL Id: tel-03997029

<https://theses.hal.science/tel-03997029v1>

Submitted on 20 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Thèse de doctorat

Pour l'obtention du grade de docteur de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Discipline : Géographie

École Doctorale de Géographie de Paris (ED 484)

Venir au monde

Sociogenèse des manières enfantines de (se) représenter l'espace mondial

Anne-Cécile OTT

Thèse sous la direction de **Clarisse DIDELON-LOISEAU**

Présentée et soutenue publiquement le 21 octobre 2022

Composition du jury :

Sonia LEHMAN-FRISCH, Professeure, Université Paris Nanterre, UMR LAVUE – Rapporteuse

Wilfried LIGNIER, Chargé de recherche CNRS HDR, EHESS, UMR CESSP – Rapporteur

Arnaud BRENNETOT, Professeur, Université de Rouen Normandie, UMR IDEES – Examineur

Thierry RAMADIER, Directeur de recherche CNRS, UMR SAGE – Examineur

Jean-François THÉMINES, Professeur, INSPÉ Caen, UMR ESO – Examineur

Clarisse DIDELON-LOISEAU, Professeure, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, UMR Géographie-cités – Directrice

« Il m'est arrivé de dire que l'anthropologue est un « badaud professionnel », au sens où il transforme en un mode de connaissance une curiosité spontanée pour le spectacle du monde et pour l'observation de ses congénères qui est ancrée dans sa personnalité bien avant qu'il ne songe à embrasser ce métier. Lévi-Strauss disait à juste titre qu'avec les mathématiques et la musique l'ethnographie est l'une des rares vocations authentiques. Dans mon cas, cette curiosité m'est venue assez tôt. Elle m'a bien sûr conduit à voyager -j'y reviendrai-, mais elle est aussi inséparable du sentiment insidieux, ressenti dès l'enfance, d'être en quelque sorte mal adapté au monde dans lequel le hasard de la naissance m'avait plongé. J'ai l'impression, pour en avoir parlé avec des collègues, que cette inadéquation tranquille est commune chez les ethnologues, peut-être plus généralement chez les praticiens des sciences sociales et les philosophes. Elle conduit en somme à douter que le monde dans lequel on vit soit donné naturellement ; bien que l'on puisse y remplir des fonctions et mener une vie à peu près normale par ailleurs, on ne s'y sent jamais complètement à son aise car on a toujours le sentiment qu'une partie de soi-même observe l'autre en train de jouer un rôle sur la scène sociale avec plus ou moins de bonheur et de conviction.

Ces dispositions induisent une forme de distance réflexive vis-à-vis du théâtre de nos actions, et celle-ci peut suivre deux voies différentes. L'une correspond au regard de l'écrivain, du romancier, et consiste à faire de son rapport aux autres la matière et l'objet de ses fictions. L'autre voie est celle qu'incarnent les sciences sociales : elle conduit à s'interroger en permanence sur l'état de la situation sociale et du milieu dans lequel on se trouve, sur les valeurs qu'on y défend et les normes de conduite jugées acceptables, sur la part que l'on y prend en tant que sujet, et notamment en tant que sujet politique. Cette habitude d'une distance assumée à l'égard de soi-même et des autres est un aspect important de la vocation dont je parlais, et elle est quelques fois favorisée par le milieu social. » (Philippe Descola, 2014, *La composition des mondes*, pp. 7-8)

REMERCIEMENTS

1. La mémoire me manque : je me rappelle trop.

58. Les noms qui occupent notre vie nous consolent sans doute de tout ce qui est sans nom.

Roberto Juarroz, *Fragments verticaux*, 2002, José Corti

La thèse a été pour moi une formidable aventure, incroyablement riche, tant sur le plan scientifique que sur le plan humain. Elle a été marquée par des rencontres qui ont durablement façonné ma vie professionnelle comme ma vie privée.

Comment ne pas commencer par remercier Clarisse Didelon-Loiseau, ma directrice de thèse ? Non pas parce que c'est un passage obligé, mais parce qu'elle a été une de ces rencontres clefs. Clarisse, je vous remercie pour la richesse de votre suivi, pour la qualité de votre écoute et de votre présence, ainsi que pour votre générosité qui a sans aucun doute excédé le plan professionnel. J'espère avoir l'opportunité et la chance de pouvoir poursuivre nos échanges, ici ou ailleurs. Cette aventure n'aurait pas été la même sans vous.

J'adresse mes très sincères remerciements à Arnaud Brennetot, Sonia Lehman-Frisch, Wilfried Lignier, Thierry Ramadier et Jean-François Thémines d'avoir accepté de lire, commenter et évaluer mon travail. Vos recherches ont toutes influencé une partie de la mienne, c'est donc un honneur de pouvoir échanger avec vous.

J'ai eu la chance de bénéficier de l'accompagnement d'un comité de thèse et remercie avec beaucoup de sincérité ses membres, dont les conseils m'ont toujours été bénéfiques : Christian Grataloup, Julie Pagis, Jean Estebanez et Amandine Chapuis.

Merci également à Gaelle Gillot et Alexis Sierra pour nos échanges chaleureux lors de mes comités de suivi.

Cette thèse n'aurait simplement pas pu exister sans les enseignantes, les enseignants et les enfants qui m'ont fait confiance, m'ont accueillie et ont accepté de travailler avec moi de longues semaines ou de longs mois. Un très grand merci à vous !

Je tiens ensuite à remercier chaleureusement Florence Smits, sans qui cette thèse n'aurait peut-être jamais démarré. Ce sont effectivement ses cours d'une très grande qualité et son goût pour la transmission qui m'ont fait découvrir la géographie universitaire et m'ont donné envie de poursuivre dans cette voie. Ce sont également ses précieux conseils qui m'ont orientée vers d'autres lieux fondamentaux dans mon parcours.

Il y a tout d'abord eu Créteil, haut lieu de ma construction personnelle et scientifique, où j'ai tant appris d'un grand nombre d'enseignants. J'adresse tout particulièrement mes remerciements à Jean Estebanez,

Amandine Chapuis, Fabrice Ripoll, Claire Hancock, Muriel Froment-Meurice et Sophie Blanchard. L'ENS a ensuite également été un lieu au cœur de mon projet de thèse. Un merci très sincère à Magali Reghezza-Zitt, qui a été ma tutrice et qui est une figure tutélaire du début de mon parcours, mais aussi à Pauline Guinard, Pascale Nédélec et Emmanuelle Cunningham-Sabot. C'est à l'ENS que j'ai par ailleurs découvert le séminaire *Sciences sociale de l'enfance* animé par Julie Pagis et Wilfried Lignier. Un merci très appuyé à eux deux, pour leur soutien mais surtout pour leurs travaux passionnants, qui sont assurément ceux qui m'ont le plus donné envie de faire mon métier.

La suite de mon parcours universitaire s'est faite, en thèse, à l'Université Paris 1 où j'ai également commencé et appris à enseigner. Je remercie l'ensemble des enseignants et personnels qui ont permis et facilité cet apprentissage. J'ai notamment une pensée pour Clarisse, Ségolène, Sophie H., Hadrien, Julie G. et Matthieu. Merci également à Antoine de m'avoir permis de découvrir le plaisir du co-encadrement. Merci à Candice, de l'École doctorale, de nous accompagner avec tant de gentillesse et de patience dans les méandres administratifs du parcours doctoral. Je remercie également les équipes pédagogiques et administratives de l'Université d'Artois, avec lesquelles j'ai eu grand plaisir à travailler et qui rendu extrêmement simple et enrichissante cette année d'enseignement qui coïncidait pourtant avec la période de fin de thèse. Un merci particulier à Valérie Morel, pour sa bienveillance et pour nos riches discussions dans le train. Mais aussi à Claire, pour le partage des expériences pédagogiques et des expériences de vie.

Que dire enfin du laboratoire dans lequel j'ai effectué ma thèse et passé une si grande partie de ma vie ces dernières années. Je suis infiniment reconnaissante à toutes celles et ceux qui, à Géographie-cités, m'ont permis d'effectuer ma recherche doctorale dans de si bonnes conditions, sur le plan matériel comme sur le plan humain. Merci tout d'abord à celles et ceux qui m'ont tant de fois facilité la vie administrative et qui sont ou ont été des supports précieux du quotidien : Martine, Dorothee, Stéphanie, Véronique, Saber, Catherine et Ludovic. Merci aux directeurs de l'UMR qui ont jalonné mon parcours, Arnaud et Eric ; aux directeurs et directrices de l'équipe P.A.R.I.S, acteurs et actrices clés dans la vie du labo : Antoine (un merci tout particulier pour m'avoir fait découvrir son fonctionnement, encore à rue du Four) puis Hadrien et Sophie. Merci à toutes celles et ceux avec qui j'ai pu échanger et de qui j'ai pu apprendre en séminaire d'équipe ou en AG de labo, je pense notamment à Thomas L., Laurent, Julie V., Nadine, Camille, Antoine F., Nicolas, Anne, Sophie, Béatrice, Ségolène (merci aux deux dernières pour l'animation de la transversalité, qui est un espace de stimulation scientifique), Djemila, Claude, Hadrien, Marion M., Christophe, Marie-Vic, Pierre, Céline, Sylvie, Sabine, Renaud, Léna et Denis (un grand merci pour nos échanges, pour le partage de tes découvertes, parfois improbables mais toujours passionnantes). Merci également aux ingénieurs qui ont croisé ma route : Constance, Aurélie, Justin, Mattia, Trystan, Joséphine.

La vie de l'UMR ne serait assurément pas ce qu'elle est sans les doctorants qui s'y sont succédés, à rue du Four comme à Condorcet. Merci aux aventuriers et aventurières de la première heure : Robin (pour m'avoir presque tout appris de la vie du labo et du fonctionnement de l'institution plus largement), Matthieu (pour avoir rendu tellement simple mon intégration au labo), Julie, Lucie, Paul, Thibault, Julien, Brenda (ma première soutenance !), Marion A. (pour les gâteaux aux quatre heures de

préparation et les jeux improbables), mais aussi Joséphine (pour les puzzles et le yoga), Milan (pour la *team* socialisation et la solidarité en fin de thèse !), Cécile (pour les bretzels, qui sont de l'amour avec un peu de sel), Anaïs (pour les randos évidemment), Achille, Romain, Ulysse, Marie M., Laetitia, Natalia, Ryma, Eugenia, Damien, Daphné, Chloé, Luc, Julie, Juste, Dilruba, Sylvestre, Odile, Dorian, Florence, Solène, Olivier. Il y a ensuite eu celles et ceux qui ont rejoint l'aventure à Condorcet et qui ont rendu la suite du voyage toujours aussi riche : Thomas, Anton, Léo (pour le persil et le vélo), Lucas, Corten, Mathilde, Fanny (mention spéciale pour l'initiation au ski de fond), Ivan, Antoine, Camille (pour tes mots gentils et tes encouragements), Mégane (pour l'incroyable résumé de *Titané*), Natacha, Clément, Jean, Kei, Jordi, Sonia, Cinzia, Annaëlle, Noémie, Jennifer, Kristina, Hugo, Alexandra, Maxime, Marine, Léa C. (pour le spritz St-Germain), Thibaud B. (pour l'exégèse revisitée des Textes !), Marie J., et tous celles et ceux que j'oublie sûrement. Un merci tout spécifique à l'équipe des doctorants de Clarisse, avec qui j'ai partagé, d'une manière ou d'une autre, des moments inoubliables : Thomas, Camille et Nolwenn.

Un grand merci à l'incroyable collectif de doctorantes et doctorants qui a contribué à enrichir mon travail et ce manuscrit, de par des discussions riches, des supports techniques, des questionnements qui poussent à toujours se dépasser. Dans l'ordre des relectures : Julien, Julie, Mégane, Anton, Paul, et puis Paul encore (et encore), Milan et Matthieu. Je n'oublie pas non plus l'aide ô combien précieuse de Lucie (reine de la mise en page et autrice de la couverture, qui illustre si bien la thèse !), de Robin, de Mathilde et d'Antoine. Ni celle des relecteurs et relectrices qui ont traqué, à la toute fin, les ultimes coquilles, les accents sur les majuscules et les virgules (celles qui manquent et celles qui sont en trop) : Joséphine, Anton, Camille, Marion, Alexandra, Natacha, Léo, Thibaud, Hugo, Antoine et Matthieu.

Le labo a également été l'occasion de faire des rencontres qui excèdent en tout point le cadre professionnel et de brouiller durablement les frontières entre travail et amitié. Plus généralement, ces liens d'amitié et d'amour, au labo comme ailleurs, ont structuré ces années de thèse et ont construit la personne que je suis aujourd'hui.

Merci aux membres du groupe Bretagne, qui comptent bien évidemment pour moi chacun en-dehors de ce collectif numérique de fanfarons. Robin, tu es une personne absolument centrale dans mon cheminement institutionnel et scientifique, mais je te remercie également pour ta présence amicale, pour ton écoute et tes avis tranchés qui font toujours avancer. Julie, merci pour la beauté de ton intelligence, mais aussi pour les expressions « imagées », les gifs improbables et les singes avec des haltères. Lucie, merci d'être de tous les voyages, les voyages scientifiques comme les voyages à la mer, pour le partage des pleurs au téléphone comme des rires au(x) restaurant(s). Thibault, merci d'être aussi attentionné, derrière la carapace, les canards et les chansons sur un obscur prince des neiges (puissent les Brochets connaître un avenir plus brillant que leur passé). Julien, merci d'être cette rock star aux conseils toujours précieux et qui pousse à être une meilleure version de soi-même. Aurélie, merci pour la profondeur d'âme derrière la discrétion et pour ton art subtil de la blague et du bon mot (on ne souligne pas assez ta grande contribution au groupe Bretagne sur ce plan). Brenda, première « soutenance », première « titu », merci pour la simplicité et le *fun* que tu as gardés.

Ils sont « bretons » mais ils sont aussi collègues, colocos et néanmoins amis (tant pis pour le plagiat). Paul, je ne pense pas être capable de trouver des mots qui disent suffisamment bien ce que tu as

représenté pour mon travail et moi. Tu es le meilleur partenaire intellectuel que j'ai jamais eu et que j'aurai sans doute jamais. Ta rareté fait aussi des merveilles dans la vie : merci d'être un ami et allié précieux, de ceux vers qui on a toujours envie de se tourner en dernière instance. Matthieu, je n'aurais pas beaucoup plus les mots pour résumer toutes ces dernières années, pour te dire ce que tu comptes, pour souligner la richesse de notre amitié et affirmer sa solidité. Tu as été de tous les instants, les bons, les mauvais, les drôles, les tristes, les signifiants et les insignifiants. Pourvu que ça dure, encore.

Je remercie aussi les amis de longue date. Ceux du groupe au nom indicible, que je nommerai pudiquement « *l'équipe de Créteil et d'ailleurs* » : Romain, Marion, Clémence, Cyril, Thomas, Natacha, Laure-Anne, Jérôme. Puis celles et ceux qui sont là depuis plus longtemps encore : Marina, Mathilde G., Laura (et François), dont l'amitié me suit et me porte considérablement. Mathieu, le grand frère que je n'ai jamais eu, et Claire (et Léonie bien sûr) : merci d'être là et d'être devenus au fil du temps plus encore que des amis, de la famille.

Il y a des rencontres plus récentes qui n'en restent pas moins fondamentales. Une pensée particulière à Marion, mon binôme depuis maintenant plusieurs années, et à Alessandro : merci pour tout — le soutien, la folie et le matelas gonflable. Mais aussi à l'équipe du bureau : Anton, Antoine et Mathilde, merci d'avoir été l'essence du bulldozer, d'avoir fait de notre espace de travail un lieu de joie. Antoine, merci d'avoir été patient et impatient. Anton, merci d'être cet ami à l'incroyable qualité d'écoute, à la finesse du jugement hors du commun et d'être un exemple de courage et d'amitié. Mathilde, merci pour Yannick, pour la *tristitude* et la Dacia ; merci pour ta présence au quotidien et les petits mots de tous les jours, ceux qui sauvent de tout.

Antoine, merci encore un peu plus fort, d'être le soleil que tu es, de rendre mon monde si simple et si beau. Merci pour le bonheur immense. Vivement la vie qui vient.

Je tiens enfin à remercier ma famille, mon noyau, sans qui rien n'aurait été possible. Merci à mes parents, Bernard et Marie-Odile, à mon petit frère Léonard, ainsi qu'à ma tante et marraine, Martine. Votre présence indéfectible et votre amour sans faille m'ont toujours donné une force extraordinaire.

Quatre pages ne peuvent suffire à vous dire à quel point vous avez toutes et tous compté et à quel point vous compterez encore, mais une chose est sûre, le monde pour moi c'est vous.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	2
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	7
CHAPITRE 1 - LA GENÈSE DU MONDE. RETRACER LA SOCIOGENÈSE DES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES DU MONDE.	27
CHAPITRE 2 - EXPLORER LE MONDE DES ENFANTS. UNE APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE AJUSTÉE À UN OBJET COMPLEXE ET À DES ENQUÊTÉS PARTICULIERS.	65
CHAPITRE 3 - LE MONDE DANS LES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES, UN OBJET POLYSÉMIQUE ET POLYMORPHE.	131
CHAPITRE 4 - L'AGENCEMENT DU MONDE DANS LES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES : CONFIGURATION DES RAPPORTS ENTRE TOUT ET PARTIES.	190
CHAPITRE 5 - LE MONDE DE L'ÉCOLE : PARTOUT ET NULLE PART, PRÉSENCES D'UN OBJET SCOLAIRE PARADOXAL.	284
CHAPITRE 6 - LE MONDE COMME PRODUIT D'UN PROCESSUS DE SOCIALISATION.....	367
CONCLUSION GÉNÉRALE	440
ANNEXES	452
BIBLIOGRAPHIE	472
TABLE DES MATIÈRES	489
TABLE DES FIGURES.....	497
TABLE DES ENCADRÉS.....	500

INTRODUCTION GÉNÉRALE

MANIÈRES DE FAIRE DES MONDES. CIRCULER ENTRE LES
REPRÉSENTATIONS D'UN OBJET COMPLEXE.

« Bonjour, bonjour.
Bienvenue sur cette planète.
Nous l'appelons la Terre.

C'est ce grand globe,
qui flotte dans l'espace
et sur lequel nous vivons.

Nous sommes heureux
que tu nous aies trouvés
car l'espace est immense.

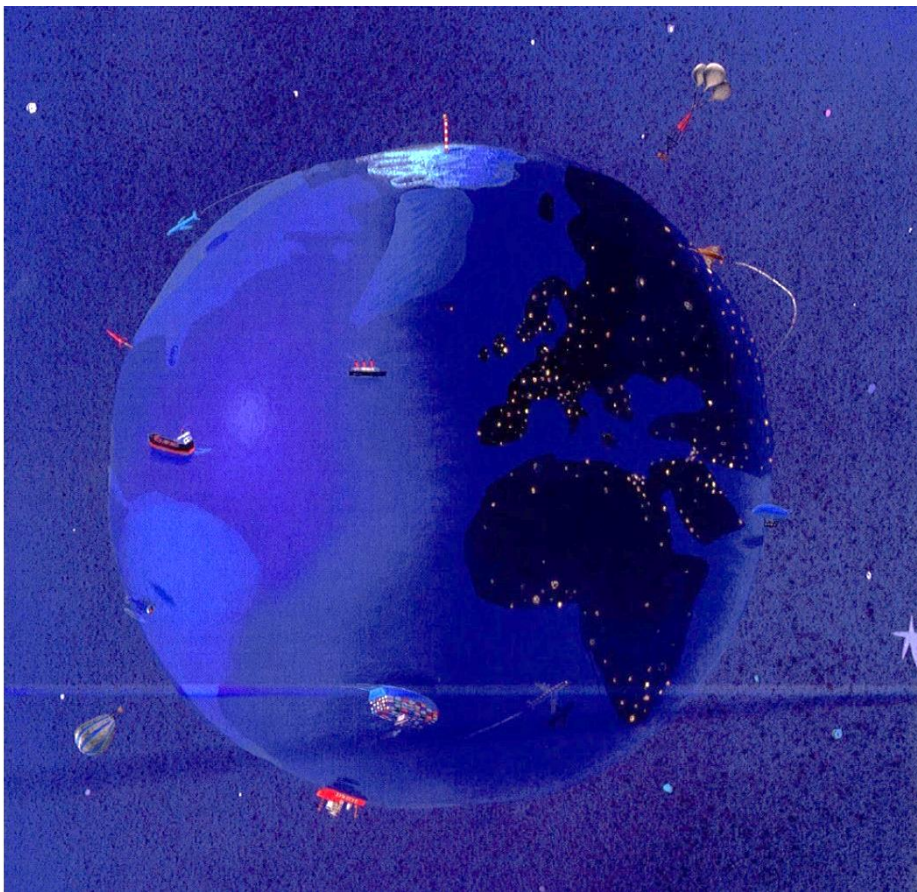
Il y a tant à voir et à faire sur
la Terre,
alors commençons
par faire un petit tour. [...]

Même si nous avons fait
beaucoup de chemin,
nous n'avons pas tout
compris,
alors il te reste plein de
choses à faire.

Tu comprendras beaucoup
par toi-même.
Souviens-toi seulement de
laisser des notes pour les
autres.

La Terre a l'air grande.
Mais nous sommes
nombreux à y habiter
alors sois gentil.
Il y en a assez pour tout le monde.
En résumé, voilà la planète Terre.

Prends-en bien soin,
nous n'en avons pas d'autres. »



Jeffers Oliver, 2018, *Nous sommes là*, Kaléidoscope.

LES ENFANTS AU CŒUR DU MONDE ?

« *Faire un petit tour* » de la Terre pour en apprendre les contours, prendre goût à la découverte et s'approprier un enjeu de protection de cet espace de vie « *immense* » : d'un coup de plume et de crayon, Oliver Jeffers, dans son album jeunesse *Nous sommes là*, se met en scène comme jeune père qui transmet ses « *notes concernant la vie sur la planète Terre* » à son nouveau-né. Par un envoi final — « *nous n'en avons pas d'autres* » — l'auteur renvoie aux préoccupations écologiques indissociables des discours sur la préservation de la planète, qui incorporent presque systématiquement une tension temporelle, celle de l'avenir, où les générations futures incarnent alors tout autant un problème qu'une ressource.

Ces discours mobilisent tout d'abord la catégorie d'« enfant » et interroge *a fortiori* sur la conception et la construction de ce groupe social. Pourtant, si l'actualité politique et environnementale place les enfants au cœur du monde et de son avenir, d'autres discours, notamment scolaires et savants, les tiennent au contraire plus éloignés du monde. Dans la littérature académique (Ansell, 2009 ; Holloway et Valentine, 2000a) comme dans les orientations institutionnelles du *curriculum* (Clerc, 2002 ; Thémines, 2016), encore influencées par les conceptions développementalistes piagétienne (Piaget, 1926 ; Piaget et Inhelder, 1947), les enfants sont effectivement davantage associés, voire cantonnés, à l'espace local — le global étant de fait jugé trop abstrait et trop éloigné des préoccupations et capacités enfantines. Ce travail de recherche interroge ce paradoxe, reflet d'un potentiel changement social voire anthropologique en cours, qui transforme aussi bien les représentations du monde que le rôle social conféré aux enfants.

Le texte et les illustrations d'Oliver Jeffers soulèvent un autre enjeu essentiel : celui des manières dont le monde est donné à voir, et des possibilités d'actions qui leur sont associées. Son album donne en effet voir une certaine représentation de l'espace mondial, tantôt appelé « *planète* », « *Terre* », « *globe* » ou « *planète Terre* », et entendu comme lieu de vie de l'humanité toute entière, espace de toutes les opportunités mais aussi de grande fragilité. Or, le monde est avant tout un objet de représentation, connu par ses représentations : « *le monde n'est pas un donné, mais un construit, et il n'y a pas de mondialité sans perception, sans représentation du monde* » (Arrault, 2007, p. 56). Le géographe Denis Cosgrove souligne davantage le rôle central des représentations dans la connaissance du monde et surtout dans les possibilités d'actions sur celui-ci : « *representations have agency in shaping understanding and further action in the world itself* » (Cosgrove, 2003, p. x). Au-delà d'un enjeu de production de savoir et de visée descriptive, saisir les représentations du monde revient à analyser des visions politiques, sur le monde et tel qu'il pourrait ou devrait être.

Les représentations du monde et leur charge politique sont, dans ce travail de recherche, associées à la période de l'enfance, déterminante dans les modalités de formation du rapport à soi et du rapport à l'Autre, soit une période clef dans la construction du « *destin social des individus* » (Lahire, 2019). Appréhender les représentations du monde produites par les enfants revient donc à

interroger leur projection dans l'espace aussi bien que la construction précoce de l'altérité. La description des manières de penser et dire le monde chez les enfants revêt ainsi un enjeu primordial : celui de comprendre à partir de quelles opérations, notamment celles de distinction, sont construits dès le plus jeune âge, les Autres et l'Ailleurs. Comme le décrit très bien Bernard Lahire à l'entame d'*Enfances de classe*, « les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde » (*Ibid*, p. 11). Si les enfants ne vivent pas dans le même monde social, tout suggère qu'ils pensent et disent différemment le monde comme objet géographique. Ce sont leurs manières différentes et inégales de faire des mondes qui sont ainsi au centre de cette thèse.

LES CONTOURS DU MONDE ET DE SES REPRÉSENTATIONS

L'exergue d'Oliver Jeffers soulève un certain nombre d'enjeux scientifiques : qu'il s'agisse des liens entre discours savants et productions enfantines, des inégalités sous-tendues par les représentations différenciées, du rapport entre les représentations et les registres d'action qui leur sont associés ou de la pluralité des supports (carto)graphiques et discursifs qui donnent à voir le monde dans sa polysémie.

Décrire des manières de faire des mondes : c'est bien l'objet de cette thèse. Afin de saisir la complexité du « monde », cette thèse mobilise les différentes dimensions de la notion de représentations, se plaçant ainsi dans l'héritage de travaux sur les représentations de l'espace mondial entrepris depuis plusieurs décennies, quoi que relativement peu nombreux et fortement influencés par les démarches cognitivistes. Je propose d'enrichir ce champ de recherche par une approche originale : analyser les représentations mentales du monde chez de jeunes enfants, en considérant les représentations aussi bien comme produit que comme processus. Cela permet de dépasser les approches capacitaires en replaçant les représentations dans leur contexte de production.

La pluralité des mondes.

« Les univers de monde aussi bien que les mondes eux-mêmes peuvent être construits de bien des manières » (Goodman, 1978, p. 21) : l'idée de pluralité de mondes est emprunté à Nelson Goodman. Dans son ouvrage *Manières de faire des mondes*, le philosophe soulève des questionnements qui sont au cœur de ce travail de recherche :

« en quel sens au juste y a-t-il plusieurs mondes ? [...] De quoi les mondes sont-ils faits ? Comment sont-ils faits ? Quel rôle jouent les symboles dans ce faire ? Et comment faire le monde est-il relié au connaître ? » (*Ibid*, p. 16)

N. Goodman confirme par ailleurs l'importance fondamentale de la description : on n'accède au(x) monde(s) que par les descriptions qui en sont faites. Plus encore, « on est limité par les manières de

décrire. *À proprement parler, notre univers consiste en ces manières plutôt qu'en un monde ou des mondes.* » (Ibid, p. 17). La description du monde, ou plutôt de la surface de la Terre, est l'entreprise séculaire des géographes (Cosgrove, 2003 ; Robic, 2006). Ils n'ont néanmoins pas le monopole du monde : leurs manières de faire des mondes ne sont pas considérées ici comme davantage justes ou correctes que d'autres et les représentations enfantines ne sont ni analysées ni mesurées à l'aune des représentations des géographes. L'histoire de la géographie du monde et les différentes façons dont la discipline est « *hantée par l'idée du monde* » (Ibid) permettent néanmoins de situer la démarche de ce travail.

Le monde des géographes : la construction progressive d'un objet de recherche.

La construction du monde comme objet scientifique par les géographes, fruit d'un processus sur le temps long, peut être résumée en quatre idées fortes :

- C'est un geste scientifique associé au bouclage du monde par l'extension de l'œkoumène et à la prise de conscience de sa finitude.
- C'est un geste scientifique influencé par des évolutions politiques et économiques (colonisation, capitalisme néolibéralisme) qui modifient notre rapport au temps, à l'espace, à l'Ailleurs et à l'Autre.
- C'est la construction d'une démarche scientifique en tant que telle : le monde devient autant objet scientifique qu'échelle d'analyse.
- C'est la construction progressive d'un nouveau référentiel social et spatial (le Monde), d'un lieu et d'une unité pour l'humanité associés à des représentations graphiques et symboles particuliers.

Des savants (souvent considérés aujourd'hui comme les premiers géographes) collectent des connaissances sur l'œkoumène depuis l'Antiquité¹, ce qui va contribuer fortement à la prise de conscience de son bouclage puis de sa finitude. Cette prise de conscience, issue des avancées scientifiques mais également des projets politiques, s'accroît fortement à partir de la fin du XVème siècle au moment de l'exploration et de la colonisation par les Européens d'espaces alors inconnus d'eux. D'après le géographe Vincent Capdepuy, plus que l'expédition de C. Colomb, c'est le tour du monde de Fernand de Magellan en 1519 qui est une étape décisive dans « *la mise en relation des différentes parties d'un Monde entraînées dans son unité et dans sa finitude* » (Capdepuy, 2011, p. 6). La **conscientisation du bouclage de la Terre grandit progressivement**, notamment à mesure des progrès scientifiques dans les moyens de transports et de communications, qui permettent de réduire les distances et d'ainsi accroître la vision du monde comme totalité et de « *[matérialiser] l'existence d'une réalité planétaire* » (Arrault, 2008, p. 78). Dans le courant du XIXème siècle, **l'essor de la mondialisation économique et du capitalisme** entraîne également un **changement de focale**

¹ On peut penser aux travaux d'Eratosthène de Millet sur la circonférence de la Terre au troisième siècle avant notre ère ou de Claude Ptolémée, auteur de *La Géographie*, qui recense un siècle plus tard les connaissances sur le monde acquises jusqu'alors.

chez les géographes qui vont alors considérer peu à peu le monde comme une échelle d'analyse pertinente, en s'appuyant notamment sur le concept d'« économie-monde » de Fernand Braudel ou celui de « système-monde » tel que pensé par Immanuel Wallerstein. Le géographe Olivier Dollfus va d'ailleurs reprendre la notion de « système-monde » en dépassant les approches économiques pour relier dans une approche systémique, sans privilégier un domaine en particulier : « *ni l'économique, ni le politique, ni le culturel, [...] ni, bien entendu, « la dotation en facteurs naturels » ou les « contraintes » imposées par le climat, le relief ou les étendues terrestres et océaniques* ». Au contraire, « *ces éléments sont pris pour ce que qu'ils sont dans leurs interactions, parce que qu'ils sont les uns par rapport aux autres* » (Brunet et Dollfus, 1990, p. 275). Le Monde d'Olivier Dollfus est alors pris comme un tout, comme une totalité qui « *n'est pas la somme de ses parties* » (*Ibid*, p. 274). **Le monde devient plus qu'une échelle d'analyse, c'est un toponyme, un lieu** ; il se différencie ainsi de certains termes qui pouvaient auparavant en être synonyme :

« Le Monde est ici écrit avec une majuscule parce qu'il est un toponyme, seulement l'une des acceptions du mot « monde ». Souvent utilisé comme synonyme, le Monde se différencie de la Terre qui désigne la planète toute entière, ou le support physique et continental sur une partie duquel se déploient les activités humaines. Le Monde n'a pas toujours existé. Cet objet géographique spécifique résulte du « processus » nommé « mondialisation ». Ce terme, d'invention récente [...] désigne une tendance ancienne de transformation de l'écoumène en espace. » (Grataloup, 2008a)

C'est dans le même sens que Michel Lussault parle d'« *avènement du monde* » pour qualifier cette **production d'un nouvel espace** par la mondialisation, le Monde, (Lussault, 2013), qui est alors un nouveau référentiel social et spatial pour l'humanité. Le Monde devient aussi un objet scientifique singulier pour les géographes ; un espace ou un lieu particulier qu'ils peuvent étudier (Lévy, 2008). M. Lussault reprend également une idée travaillée par Denis Cosgrove avant lui : cette émergence du Monde perçu dans sa totalité doit beaucoup aux premiers clichés de la Terre effectués successivement par les missions spatiales Apollo 8 et Apollo 17, en 1968 et 1972. La première photographie, intitulée « *Earthrise* » représente un lever de Terre depuis la Lune et la seconde « *Photo AS17-22727* » (également intitulée *a posteriori* « *la Bille bleue* » (Reghezza, 2015)), la face éclairée de la Terre dans son ensemble. Ces images ont été abondamment reproduites, jusqu'à en devenir iconiques, et sont le support de différents types de discours sur la Terre comme totalité et sur l'unicité du Monde :

« These two views of the terrestrial globe have been more widely reproduced than any others from the program or indeed any other single image of the earth. They remain in wide circulation today, used for an array of purposes from commercial advertising, book illustration, emblems, and symbols of "global" educational, humanitarian, and ecological issues. They have become the image of the globe, simultaneously "true" representations and virtual spaces. » (Cosgrove, 2003, p. 257)

Les représentations et leurs supports graphiques (cartes, photographies, globes...) jouent un rôle fondamental dans la création du Monde. Les images sont au cœur des productions et des analyses

des géographes et elles sont la condition de possibilité de l'émergence du Monde comme lieu. Clarisse Didelon-Loiseau pose même la question de l'existence du Monde comme territoire, en partant des postulats suivant : le Monde est une échelle géographique banale, il est façonné par des phénomènes matériels mais aussi idéels et l'individu et le Monde sont deux niveaux scalaires d'analyse pertinents et privilégiés (Didelon-Loiseau, 2013). Elle propose de faire la géographie du territoire-Monde à partir de trois composantes de la notion de territoire : le territoire comme appartenance et représentations, le territoire comme appropriation et le territoire comme pratiques spatiales (*Ibid*). L'approche de C. Didelon-Loiseau se distingue néanmoins de celles évoquées plus haut en cela que la géographe teste ses hypothèses à partir d'une enquête sur les représentations et pratiques d'étudiants de 18 pays du monde, réalisée à partir de la méthode des cartes mentales. Elle se place ainsi dans une tradition, qui reste relativement peu développée, celle de l'analyse des représentations mentales du monde.

Saisir les représentations vernaculaires du monde : l'influence méthodologique de la démarche cognitiviste.

À partir des années 1980, des géographes s'intéressent aux variations dans les représentations du monde et les imputent largement à la subjectivité des individus enquêtés. Les différents travaux réalisés mettent notamment en valeur le rôle central de la carte mentale, puis des opinions, pour capturer les représentations mentales vernaculaires. Pour la plupart, ils restent néanmoins très influencés par une démarche cognitiviste.

Dans la lignée des travaux de psychologie environnementale, les géographes s'intéressent en effet initialement, de manière préférentielle, à la (mé)connaissance factuelle du monde par les individus, à la justesse de leurs représentations au regard de représentations (savante ou institutionnelles) hégémoniques. Les représentations vernaculaires de l'espace mondial sont alors essentiellement abordées à travers un prisme capacitaire. Certains géographes se penchent par exemple sur le centrage du monde représenté sur les cartes mentales (Saarinen, 1987), sur l'estimation par les individus des superficies de différentes régions du monde, que ce soit de mémoire ou en référence à une région donnée (Kerst et Howard, 1978 ; Brown et Siegler, 1993 ; Battersby et Montello, 2009) ou testent les capacités des enquêtés à reconnaître et nommer des portions de l'espace mondial (Pinheiro, 1998 ; Chokor, 2003). T. F. Saarinen et C. MacCabe ont demandé à des étudiants de dessiner à main levée une carte du monde et d'y placer les continents et les pays avant de mesurer la qualité des cartes recueillies (Saarinen et MacCabe, 1995). Ces travaux ont pour point commun de tester les capacités des individus à connaître la géographie de l'espace mondial et son découpage.

Plus récemment, un autre questionnement traverse les travaux des géographes sur les représentations mentales du monde : il porte sur les appréciations et dépréciations des espaces, dans un objectif de dépassement de ces approches capacitaires. C'est notamment un des apports des recherches effectuées dans le cadre de l'enquête *EuroBroadMap* et de ses suites, autour de Claude Grasland notamment (Grasland et al., 2011). Cette enquête, effectuée auprès d'étudiants de 18 pays,

invitait les enquêtés à citer des lieux du monde selon leurs préférences : ils devaient donner des noms de pays et de villes dans lesquels ils aimeraient vivre et ne pas vivre. On leur proposait également de proposer un découpage du monde et d'associer des mots aux espaces découpés (Brennetot et al., 2013). La combinaison des analyses de la connaissance et de l'appréciation des espaces permet de mettre au jour empiriquement l'existence de hiérarchisations et révèle l'influence de certaines métagéographies sur les représentations individuelles² (Lewis et Wigen, 1997 ; Grataloup, 2009). Cette thèse s'inscrit donc dans ce mouvement de dépassement des approches capacitaires - longtemps dominantes dans les travaux sur les représentations de l'espace mondial — afin de tenir compte des goûts et des dégoûts des enquêtés, c'est-à-dire de leurs jugements de valeur.

Ces deux courants de recherches partagent néanmoins une portée relativement descriptive, étudiant les représentations mentales des individus en ne les replaçant que peu dans leur contexte de production, si ce n'est dans le contexte géographique de leurs auteurs, par exemple en prenant en compte l'influence du pays d'origine ou du lieu de résidence de l'enquêté. T.F. Saarinen questionne le centrage du monde des étudiants enquêtés en fonction de leur pays d'origine (Saarinen, 1987), M. Belarem et ses collègues s'interrogent sur « *l'existence ou non d'une singularité de la carte mentale des étudiants tunisiens par rapport aux autres pays* » (Belarem et al., 2015) et les analyses de l'enquête *EuroBroadMap* font la part belle aux variations entre les étudiants selon le pays dans lequel ils ont été interrogés (voir par exemple (Didelon-Loiseau, 2013)). On observe ainsi une forme d'écueil spatialiste chez les géographes qui se sont intéressés aux représentations du monde. J. Q. Pinheiro se démarque par sa volonté de prendre en compte un ensemble de facteurs pouvant expliquer les différents degrés d'inclusion des pays dans les cartes mentales de ses enquêtés (des étudiants brésiliens), et ce au moyen d'analyses de régression multiples (Pinheiro, 1998). Il ne considère toutefois que des variables caractérisant les états³ et non les caractéristiques des personnes interrogées ; et reconnaît lui-même que cette approche « externaliste » ne suffit pas à elle-seule à comprendre la construction des représentations mentales du monde (*Ibid*, p. 327). Il donne l'exemple de l'influence probable des voyages ou de la profession des enquêtés. Les chercheurs *EuroBroadMap* se sont eux intéressés à l'influence de la discipline de rattachement des étudiants interrogés, notamment sur leur sentiment d'appartenance territoriale (Didelon-Loiseau, 2013) ; mais les variables telles que la classe sociale ou le genre restent dans l'ensemble très peu travaillées par les recherches mentionnées. Ces variables sont parfois évoquées, mais le plus souvent comme pistes à creuser pour de futurs projets éventuels. C'est le cas dans les travaux issus d'*EuroBroadMap* par exemple : « *individual factors related to gender, field of education, or level of income should finally not be neglected, even if they are difficult to capture* » (Grasland et al., 2011, p. 134), « *les analyses doivent être encore*

² Des mailles continentales et étatiques dans les découpages du monde ou encore de la dichotomie Nord/Sud notamment.

³ Par exemple leur taille, la longueur de leur trait de côté ou des indicateurs économiques, sociaux, culturelles ou religieux : la participation des états à la Coupe du monde de football est ainsi prise en compte, au vu de l'intérêt porté par les étudiants brésiliens pour ce sport.

approfondies pour préciser la part des variations spatiales et des variations sociales » (Beauguitte, Didelon et Grasland, 2012, p. 163).

Certains géographes soulignent notamment que l'institution scolaire peut influencer les représentations du monde de leurs enquêtés (Pinheiro, 1998 ; Saarinen, 1999), en privilégiant notamment certaines représentations et projections cartographiques, celle de Mercator par exemple (Battersby et Montello, 2009). Cela fait écho à des travaux plus directement en lien avec la didactique de la géographie : Pascal Clerc (Clerc, 2002) ou plus récemment d'Alexandra Baudinault (Baudinault, 2017) ou Sylvie Joublot-Ferré (Joublot-Ferré, 2020) ont accordé tout ou partie de leurs recherches⁴ aux représentations et pratiques du monde de la culture scolaire en géographie. Ils questionnent la place accordée au monde dans les *curricula* français et interrogent notamment le caractère normatif et stéréotypé des représentations du monde qui y sont véhiculées. De l'autre côté du spectre, en interrogeant dans sa thèse récente les représentations de l'espace mondial produites par les lycées, Nolwenn Azilis Rigollet montre que leurs représentations témoignent de fait « *du discours normatif de l'école* » et qu'elles sont notamment « *héritées d'un nationalisme méthodologique dont l'école demeure dépositaire* » (Rigollet, 2022, p. 281).

Cette thèse se place ainsi dans la continuité de ces travaux, en cela qu'elle analyse des représentations mentales vernaculaires de l'espace mondial. Elle s'en distingue néanmoins en accordant, comme nous le verrons, une place plus fondamentale aux représentations comme processus et à la dimension sociale de ces représentations.

Les représentations : une entrée pour saisir le monde dans sa complexité

La notion de représentation est particulièrement riche et l'approche représentationnelle est structurée par un certain nombre de dualismes qui en montre toute la polysémie, polysémie que je souhaite exploiter dans la thèse :

- Les représentations sont à la fois mentales et matérielles. Par représentation mentale on entend ici « *un ensemble de connaissances ou de croyances, encodées en mémoire et que l'on peut extraire mentalement* » (Dortier, 2002) ou encore « *un ensemble structuré, fonctionnel et évolutif d'idées, de croyances, d'opinions* » (Le Lay, 2016). La représentation matérielle est comprise comme une production qui « *stabilise des idées dans le monde concret des objets* » (*Ibid*). Mon travail de recherche se concentre avant tout sur les représentations mentales du monde. Elles sont néanmoins saisies dans leur dimension matérielle (principalement sous forme de discours et de productions graphiques, même si une attention a également été portée aux gestes⁵) et articulées à des représentations matérielles qui peuvent les influencer (telles que les

⁴ Les thèses d'A. Baudinault et de S. Joublot-Ferré portent sur les savoirs géographiques à l'école élémentaire de manière générale et sur les pratiques spatiales des adolescents (étudiées en tant qu'elles permettent de questionner les enseignements de la géographie), le monde n'y occupe qu'une place parmi d'autres.

⁵ Voir le troisième point ci-dessous.

représentations cartographiques auxquels les enfants ont accès dans le cadre scolaire, par exemple).

- Les représentations sont individuelles et collectives. Une représentation individuelle « *ne vaut que pour un sujet unique* » (Debarbieux, 2004) et « *a pour substrat la conscience de chacun* », tandis qu'une représentation collective a pour substrat « *la société dans sa totalité* », elle est « *partagée par tous les membres d'un groupe* » et a « *pour fonction de préserver le lien entre eux, de les préparer à penser et agir de manière uniforme* » (Moscovici, [1989] 2003). Cette thèse articule représentations individuelles et collectives, en s'intéressant notamment aux logiques de transmission et d'incorporation par les individus de représentations collectives du monde. Le terme de représentations sociales se substitue parfois à celui de représentations collectives. Je n'opère pas ce glissement ici, actant que toutes « *les représentations spatiales sont de véritables représentations sociales* » (Dias et Ramadier, 2017) et que « *la représentation de l'espace géographique s'élabore en lien avec les positions successivement occupées dans l'espace social (la trajectoire sociale), et les rapports sociaux qu'elles impliquent* »⁶ (Ibid, p. 326).
- Les représentations sont des produits et des processus. Les représentations enfantines de l'espace mondial étudiées dans la thèse ne sont pas uniquement analysées pour elles-mêmes, comme de purs produits (idées, images, symboles, etc.), mais bien comme processus (André, 1998), comme constructions, influencées sur le temps long comme sur le temps court par différents facteurs sociaux (individuels, collectifs, institutionnels, etc.). Cela permet de ne pas figer les représentations recueillies et de les envisager comme dynamiques et susceptibles d'évoluer. Dès lors, plus que la représentation en elle-même, c'est également la pratique de représenter qui doit être prise en compte. Les théories non-représentationnelles (Thrift, 2000, 2008 ; Thrift et Dewsbury, 2000) et plus-que-représentationnelles (Lorimer, 2005) apparues dans la géographie anglophone au début des années 2000 ont alerté sur le caractère possiblement réifiant des approches purement représentationnelles de l'espace et insisté sur l'importance du corps et de l'incorporation (*embodiment*), par-delà les discours ou les images : la construction des catégories de pensée et des représentations serait indissociable des pratiques incorporées. Les représentations mentales du monde peuvent alors se donner à voir à travers des gestes et des pratiques corporelles, des performances (Chapuis, 2010) des individus. Il s'agira donc d'essayer de leur donner une place dans la thèse.

Le choix d'une entrée par la notion de représentation se justifie en outre par les propriétés de l'objet monde. Contrairement à la perception qui « *renvoie à une réalité présente dans l'action* », la représentation permet en effet de traiter d'une « *réalité absente et reconstruite* » (Depeau, 2005a), ce à quoi le monde correspond. La notion de perception a néanmoins été privilégiée dans des travaux récents qui

⁶ La dimension sociale des représentations mentales de l'espace, au cœur de ce travail, est développée plus bas dans cette introduction.

traitent de la socialisation enfantine (comme ceux de Wilfried Lignier et Julie Pagis sur la genèse des perceptions de l'ordre social (Lignier et Pagis, 2017)). La géographie des perceptions a d'ailleurs également connu des heures de gloire, bien qu'elle soit aujourd'hui moins en vogue. Dans la géographie française, les représentations symboliques de l'espace constituent plus généralement

« une nouvelle thématique qui apparaît au cours des années 1970 et se développe plus avant dans les années 1980 pour finalement se « normaliser » et devenir un objet (parmi d'autres) de la géographie française contemporaine. » (Pichon, 2015, p. 95)

Des changements notables s'observent toutefois au fil des décennies au sein même de cette « *nouvelle thématique* », qui est loin d'être homogène. L'analyse du lexique employé par les géographes travaillant sur les représentations de l'espace est féconde pour souligner des divergences malgré un intérêt de recherche commun :

« de façon schématique, on peut considérer que les années 1970 sont plutôt marquées par la prédominance des termes de « vécu » et de « perception », tandis que les années 1980 verraient plutôt se développer un couple « perception » (qui se maintient) et « représentations » (qui émerge plutôt au milieu de la décennie) » (Pichon, 2015, p. 105)

Le terme de perception a ensuite largement été délaissé par les géographes français, depuis le milieu des années 1980 (Bailly, 1985 ; Brunet, [1992] 2006 ; Le Lay, 2016 ; Pichon, 2013). Je ne privilégie néanmoins pas uniquement la notion de représentation pour suivre le cours historique de ces évolutions épistémologiques. En effet, que l'on considère la perception comme « *fonction par laquelle l'esprit se représente des objets en leur présence* » (Bailly, 1984, 1985) ou comme « *acte de terrain* » (Brunet, [1992] 2006), « *[réalisé] au contact d'un objet dans le monde concret* » (Le Lay, 2016), cette dernière semble peu opérante pour parler du monde, objet géographique non perceptible, toujours absent et qui résiste à la prise ou à la saisie sensorielle et immédiate. À l'inverse, le concept de représentation, en tant que « *construction mentale du terrain* » (Brunet, [1992] 2006) qui consiste à « *évoquer des objets en leur absence* » (Piaget et Inhelder, 1947) permet « *d'aller au-delà de la perception de l'environnement réel en se référant à des espaces non-actuellement perçus ou à des espaces imaginaires* » (Bailly, 1984, p. 133) et est donc particulièrement pertinent pour étudier l'objet « monde ».

Forte de cet héritage épistémologique et méthodologique, cette thèse se propose d'analyser un nouvel objet : les représentations du monde chez de jeunes enfants, appréhendées comme catégorie de pratique.

UNE APPROCHE ORIGINALE DES RÉPRÉSENTATIONS DU MONDE : ENQUÊTER AUPRÈS DE JEUNES ENFANTS.

Le monde pour les enfants : des catégories d'analyse aux catégories de pratique.

Ce travail se concentre en effet sur les représentations du monde des enfants, en l'occurrence en âge d'être scolarisés à l'école élémentaire, c'est-à-dire âgés de 6 à 11 ans. Cette démarche cible une catégorie d'acteur le plus souvent marginalisée par les travaux sur les représentations du monde en géographie, qui abordent cet objet principalement comme une catégorie d'analyse (voir par exemple (Arrault, 2007)). Relativement peu de recherches existent sur le monde comme catégorie de pratique. Ces dernières se concentrent par ailleurs souvent sur un même type d'acteurs : les étudiants — essentiellement parce qu'ils constituent un public facilement accessible pour les universitaires enquêteurs. On peut citer des exceptions, comme la thèse récente de N. Rigollet qui porte sur les lycéens. Elle ne s'intéresse par ailleurs pas à ces acteurs qu'en tant qu'enseignante du secondaire, mais bien parce que l'adolescence est l'âge où « *les lycéens deviennent en partie maîtres de leurs déplacements et sont en plein apprentissage d'une autonomie spatiale et d'affirmation de leurs souhaits de mobilité professionnelle et étudiante* » (Rigollet, 2022).

Ma thèse porte également sur le monde comme catégorie de pratique chez les enfants, à partir d'une analyse résolument empirique. Or, le monde est une notion qui a pour particularité d'être à la fois un concept scientifique, comme établi précédemment, et un concept spontané ou quotidien (distinction empruntée à Lev Vygotsky (Vygotski, [1934] 2015)). Pour le dire avec les mots de Michel Brossard, psychologue du développement, qui s'est penché sur les apports possibles du psychologue russe aux sciences de l'éducation, les concepts spontanés se construisent chez les enfants par l'expérience, mais « *les activités de structuration de [cette] expérience sont avant tout « agies », pratiquées, non conscientes* » (Brossard, 2009, p. 74). À l'inverse, les concepts scientifiques naissent au cours de situations d'apprentissage, ils consistent en une conceptualisation des « *opérations de pensées elles-mêmes* », et est « *centré sur les opérations intellectuelles qu'il faut réaliser pour comprendre un phénomène* » et pour analyser les relations entre les concepts (*Ibid*, p. 75). Le monde est une notion dont les enfants font usage au quotidien, notamment pour désigner certaines généralités : « *l'ensemble constitué des êtres et des choses créés* », c'est-à-dire tout ce qui existe, mais aussi « *la terre et par métonymie, la surface de la terre où vivent les hommes* », « *la vie* » pour reprendre certaines définitions du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). Quoique peu traité dans les cursus de géographie⁷, le monde, comme objet géographique, fait également l'objet d'un apprentissage scolaire.

Cette pluralité conceptuelle implique donc de ne pas imposer de définition du monde *a priori*, et d'accepter, voire d'assumer la polysémie et le flou de la notion au départ de l'enquête. Géographe intéressée par l'espace mondial, je suis entrée sur le terrain sans préciser ce point, c'est-à-dire sans privilégier auprès des enfants une acception du monde plutôt qu'une autre. J'ai donc accepté le

⁷ Plus de précisions seront apportées dans le Chapitre 5.

double caractère de concept spontané et scientifique de la notion, le(s) sens accordé(s) au « monde » par les enfants eux-mêmes étant au cœur de mes préoccupations. Ce choix se retranscrit aussi dans l'écriture : contrairement à certains travaux proches des miens (Didelon-Loiseau, 2013 ; Rigollet, 2022) je n'écris que rarement « monde » avec une majuscule, et le fais uniquement pour faire référence à une acception très précise du monde, à savoir la représentation du monde perçu comme un tout, comme le plus haut niveau de l'échelle géographique, auquel il faut adjoindre une pensée politique et sociale à cette échelle (Grataloup, 2011a).

Les enfants, des acteurs essentiels pour appréhender les représentations du monde.

Aborder des représentations vernaculaires du monde, par l'empirie et par les catégories de pratique permet de ne pas survaloriser arbitrairement ou *a priori* les catégories et concepts scientifiques et disciplinaires mobilisés pour le décrire. Analyser ces représentations chez les enfants en particulier présente plusieurs intérêts complémentaires, qui seront développés au cœur du manuscrit :

- Le premier, épistémologique, consiste à enrichir les travaux sur les représentations du monde, en prenant en compte des acteurs peu enquêtés, voire ignorés sur ces questions ; et par là même de contribuer à développer la géographie des enfants (Chapitre 1).
- La prise en compte des représentations enfantines du monde contribue également à répondre à certains enjeux sociaux et politique. L'entame de cette introduction offerte par Oliver Jeffers a rappelé le rôle conféré de nos jours aux enfants pour relever certains défis globaux, ou plutôt les espoirs placés en eux. De manière plus générale, l'étude des représentations individuelles de l'espace est primordiale pour comprendre les pratiques sociales et spatiales (Gould et White, 1974, p. 27) : elles reflètent un certain état du monde. Les représentations sont ainsi un vecteur possible de changement : comprendre la genèse des représentations contemporaines permettrait ainsi de changer les représentations et pratiques de demain (*Ibid*), les enfants étant par ailleurs des acteurs privilégiés de ce changement. Avec un certain lyrisme, Peter Gould et Rodney White font même des enfants « *notre unique espoir* » de rendre le monde meilleur, et ce dès le début des années 1970 :

« the one hope we all have of creating a more humane, less selfish, more understanding and compassionate world. [...] The children remain the one hope we have, yet we seem capable only of poisoning them as quickly as we can, generating in their minds images of other people, other places, and other ways of living that we have shaped and annealed in our vicious and savage adult world. » (Gould et White, 1974, p. 149)

Contrairement aux propos de Gould et White mon travail ne consiste pas à voir des enfants comme des sauveurs : reste que l'analyse des représentations enfantines du monde d'aujourd'hui semble fécond pour comprendre et préparer le monde du futur. La prise en compte de leur manières concrètes de représenter le monde présente donc en tant que telle un enjeu social et politique.

- Enfin, l'intérêt consiste à étudier une période précise : l'enfance, soit une période où se mettent effectivement en place les schèmes structurant les manières « *d'être, de faire, de penser* » (Lignier, Lomba et Renahy, 2012). La socialisation primaire est absolument fondamentale dans la construction du « *destin social des individus* » (Lahire, 2019, p. 13). Analyser les représentations du monde dans l'enfance consiste donc à les observer lors d'une étape primordiale de leur construction (Chapitre 1).

ÉTUDIER LA DIMENSION SOCIALE DES REPRÉSENTATIONS MENTALES DU MONDE, À LA CROISÉE DE PLUSIEURS CHAMPS DISCIPLINAIRES.

Un positionnement interdisciplinaire entre géographie sociale et culturelle et sociologie de l'enfance

L'approche originale proposée par ce travail a été influencée par plusieurs champs scientifiques et disciplinaires, ce qui place la thèse dans un cadre interdisciplinaire, par-delà certains effets d'affichage. L'interdisciplinarité a effectivement le vent en poupe, le terme même est « *[omniprésent] dans les programmations scientifiques actuelles* » (Gravier, 2018, p. 13). Ma pratique de l'interdisciplinarité est loin d'une posture de principe, elle n'est pas non plus liée à ma formation universitaire initiale (mon inscription disciplinaire ayant toujours été en géographie), elle découle directement de mon objet de recherche et de la démarche adoptée pour m'en emparer.

Le monde et ses représentations ont été des sujets de prédilection des philosophes et l'enfance appartient largement à des disciplines que l'on pourrait qualifier de psychologiques ou de thérapeutiques, la pédiatrie et la psychologie clinique restant des sciences dominantes de l'enfance (Lignier, 2019). Cette thèse s'écarte de ces champs et s'inscrit *a contrario* dans les sciences sociales, à l'interface de plusieurs champs et sous-champs disciplinaires, notamment la géographie, discipline de formation, et la sociologie. Mon travail se positionne donc à l'interface entre la géographie sociale et culturelles (des représentations) et la sociologie de l'enfance.

La construction de ce sujet de recherche s'inscrit d'abord dans un parcours universitaire structurée autour de la géographie : ma formation en géographie sociale et culturelle a de fait durablement marqué mon positionnement scientifique et plus précisément ma manière de faire de la géographie des représentations de l'espace mondial. C'est notamment lors d'un cours de géographie culturelle de licence 3 dans lequel étaient présentées plusieurs images représentant le monde et parmi elles un planisphère illustré pour enfants que sont nées l'idée et l'envie de travailler sur ces supports. Par la suite, ce projet s'est précisé et a légèrement évolué pour se concentrer en premier lieu sur les représentations produites par les enfants eux-mêmes. C'est ainsi à partir de cet ancrage que je suis venue aux questions représentationnelles et aux enjeux politiques et sociaux liés aux représentations, notamment dans une perspective postcoloniale. Mon intérêt pour les dimensions

sociales de ces représentations, mon approche des représentations comme constructions sociales et l'importance à accorder de l'attention à des acteurs socialement plus vulnérables doivent effectivement beaucoup à ce parcours universitaire initial.

La sociologie de l'enfance constitue un deuxième pôle disciplinaire de ce travail de recherche : traiter de la construction sociale des représentations enfantines du monde n'a pu se faire sans une familiarisation à et un enracinement en sociologie. Les travaux et séminaires de Julie Pagis et Wilfried Lignier m'ont sensibilisé à l'étude des différenciations sociales et historiques des enfants et du rôle des pratiques et des institutions dans leur socialisation. Mon approche, voire ma curiosité, méthodologiques proviennent aussi essentiellement de la sociologie, en particulier en ce qui concerne les enfants et leurs particularités — ma formation en géographie sociale m'ayant déjà familiarisée aux méthodes qualitatives, aux enquêtes de terrain et à l'importance de la réflexivité. Mon mémoire de master 1 sur les représentations du monde d'enfants scolarisés à l'école maternelle fut l'occasion d'une enquête effectuée en Alsace auprès d'élèves de grande section (GS), qui de fait avaient pour certains des représentations graphiques et discursives de l'espace mondial. S'est ainsi articulée, autour ce parcours de géographe et de ces premiers travaux scientifiques, une première intuition de recherche qui préside à l'ensemble de cette thèse : les enfants ont des représentations du monde plurielles, et peuvent, dès le plus jeune âge, en avoir du monde comme espace mondial.

Enfin, si la psychologie demeure une discipline de référence, à la fois sur la question des représentations spatiales et sur les enfants, j'entretiens néanmoins un rapport contrasté à cette discipline, davantage éloignée de mon cursus universitaire. Cette thèse m'a donc amené à me positionner par rapport aux approches cognitivistes notamment, du fait d'une certaine réticence vis-à-vis d'une tendance développementaliste qui, dans la lignée des travaux de Jean Piaget et Bärbel Inhelder, envisage les représentations spatiales comme un développement par stades successifs, l'enfant évoluant de représentations égocentrées à des représentations allocentrées plus abstraites, lesquelles n'apparaîtraient qu'à partir de l'âge de 8 ans environ (Piaget, 1926 ; Piaget et Inhelder, 1947). Ces travaux fondateurs ne permettent néanmoins pas de comprendre des différences pourtant observées entre les enfants à âge égal. Des approches relevant de la psychologie sociale et culturelle m'ont toutefois apporté des éclairages conceptuels opportuns pour appréhender mon objet de recherche. D'une part, des psychologues, à la suite des travaux pionniers de Denise Jodelet et Serge Moscovici (Jodelet, 2003 ; Moscovici, [1989] 2003), travaillent sur les liens entre représentations spatiales et rapports sociaux, et affirment le caractère fondamentalement social des représentations de l'espace (Dias et Ramadier, 2017). Dans l'héritage de ces approches, je considère également que

« même quand elles sont étudiées comme productions d'un individu, médiatrices de son rapport à l'environnement, les représentations spatiales qui concernent une réalité socio-physique, sont constitutivement sociales. L'espace qu'elles expriment est un espace social. » (Jodelet, 1982)

D'autre part, la sociologie, par capillarité, m'a orienté vers certains travaux de psychologie culturelle, fortement réinvestis par des sociologues (Lignier et Mariot, 2013). C'est le cas des travaux de Lev Vygotski ou de Jerome Bruner, qui sont particulièrement féconds pour traiter de la question du langage et donc des dimensions discursives des représentations, c'est-à-dire des manières de dire le monde (Vygotski, [1934] 2015 ; Bruner, [1983] 2016).

Faire la sociogenèse des représentations du monde dans l'enfance.

Ce positionnement, à la croisée de plusieurs disciplines et champs de recherche, m'a progressivement conduit à vouloir retracer la sociogenèse des manières enfantines de représenter le monde, et donc d'identifier des principes et axes de recherche. Premièrement, le choix de travailler sur des enfants tient moins à l'aspect inédit de l'étude des représentations du monde pour ce groupe social, qu'à la volonté de considérer ces représentations comme des constructions sociales et l'enfance comme une période clef dans ce processus de construction.

Deuxièmement, il s'agit de comprendre les filtres à travers lesquels les enfants ont accès au monde, ainsi que les structures et institutions qui créent, contrôlent ou influencent ces filtres (Gould et White, 1974). Cette posture constructiviste, qui souligne que l'accès à la réalité est toujours médiée, a été adoptée par la plupart des géographes qui s'intéressent aux représentations de l'espace. En effet,

« notre monde serait toujours pré-construit par des filtres, des grilles de lecture, des systèmes de représentation ou des façons d'agir qui configurent notre inscription en son sein et nos interactions avec lui. » (Orain, 2007)

Étudier les représentations enfantines du monde comme constructions sociales nécessite donc, pour reprendre les mots de Nelson Goodman d'étudier « *les procédés qui permettent de construire un monde à partir d'autres* » :

« Pour construire le monde comme nous savons le faire, on démarre toujours avec des mondes déjà à disposition : faire, c'est refaire. L'anthropologie et la psychologie du développement mental peuvent étudier les histoires sociales ou individuelles de ces constructions du monde, mais il vaut mieux laisser à la théologie la recherche d'un commencement universel ou nécessaire. Mon intérêt ici concerne plutôt les procédés qui permettent de construire un monde à partir des autres. » (Goodman, 1978, p. 22)

Si *faire* des mondes c'est effectivement *refaire* des mondes, il s'agit alors également de s'intéresser en creux aux manières dont le monde est *présenté* aux enfants et de les articuler à leurs propres manières de le *représenter*. En d'autres termes, je cherche à retracer la genèse sociale des représentations enfantines du monde. Comment les enfants se représentent-ils le monde et pourquoi le représentent-ils d'une manière plutôt qu'une autre ? Voilà, somme toute, le questionnement central de travail de recherche.

Les hypothèses structurantes de la thèse.

Trois hypothèses principales structurent ce travail de thèse :

- Les **représentations du monde sont évolutives** : on ne représenterait pas le monde de la même manière à 6 et 11 ans. Les travaux de psychologie du développement invitent à supposer sur les enfants les plus âgés ont davantage de représentations à l'échelle mondiale que leurs cadets (Piaget, 1926 ; Piaget et Inhelder, 1947). Ceux de sociologie ou d'anthropologie, que les représentations des plus jeunes doivent être davantage influencées par la culture enfantine (Arleo et Delalande, 2010a), ce qui suppose notamment un poids fort dans les représentations observées des univers imaginaires, fictionnels et ludiques⁸. A titre d'exemples, je conjecture qu'une importance toute particulière va être accordée aux animaux, au domaine fantastique ou aux personnages fictifs dans les dessins et discours des enfants sur le monde. De même, je fais l'hypothèse que les enquêtés vont s'intéresser davantage à des espaces privilégiés par l'industrie culturelle destinée aux enfants, tels que le pôle Nord par exemple.
- Les **représentations sont socialement différenciées**, car influencées à la fois par les positions des enfants dans l'espace social (c'est-à-dire par leurs caractéristiques sociales telles que la classe sociale, le genre, l'origine migratoire) et par les instances qui les socialisent au monde et à ses représentations (l'école, la famille, les médias, les groupes de pairs notamment), et qui diffèrent d'un enfant à l'autre. De fait, l'âge n'est pas une variable suffisante pour comprendre les diverses manières dont les enfants représentent le monde. Plus précisément, à partir de mes travaux antérieurs, je fais l'hypothèse que le milieu social et la famille ont une influence primordiale sur les manières de représenter le monde. Mon enquête de master 1 tendait également à montrer une différence entre les filles et les garçons, les représentations du monde comme espace mondial recueillies auprès de grande section ayant toutes été produites par des garçons.

⁸ J'emploierai la notion d'univers imaginaire pour me référer aux productions des enfants eux-mêmes, soit quand ils ont recours à des objets imaginaires génériques (êtres légendaires, objets fantastiques), soit quand ils inventent des histoires sans référence manifeste à un univers fictionnel préexistant. Sera alors appelé univers fictionnel ce qui renvoie à une construction de l'imagination référencée (mention d'un personnage de fiction connu, d'un film, jeu vidéo, album, etc.). Ces deux catégories restent toutefois largement poreuses, notamment parce que les univers imaginaires enfantins sont largement inspirés des univers fictionnels auxquels ils sont confrontés (Dauphagne, 2012 ; Letourneux, 2011). Il y a également des liens forts qui unissent univers fictionnels d'un côté et univers ludiques de l'autre. Des chercheurs ont par exemple mis en lumière les hybridations et échanges entre les fictions dites narratives (livres, films, BD, etc.) et les activités ludiques fictionnelles (jeux, jouets) (*Ibid*). Il y a d'abord hybridation par le fait que certains objets appartiennent aux deux sphères (certains jeux vidéo, jeux de rôles), mais aussi parce que ces deux sphères communiquent fortement (certains jeux et jouets font explicitement références à des fictions narratives, d'autres se déclinent sous forme de livres, films, etc. À l'inverse, certains livres, films et autres sont déclinés en divers jeux et jouets. Ce sont ces phénomènes d'hybridation et de déclinaison des univers fictionnels qui conduisent à parler de « transfictionnalités » (Saint-Gelais, 2011). J'emploierai la notion d'univers ludique pour analyser la présence et les références à des jeux ou des jouets, qu'il s'agisse d'objets matériels (toupies, jeux de plateaux, poupée, peluche, attractions, etc.) ou non (jeux de devinettes, jeux autour de mots, de comptines, etc.).

- Les **représentations du monde ont déjà, dès l'enfance, une dimension sociale et politique** : le monde tel que le représente les enfants ferait écho au monde social. Cette hypothèse découle de mes travaux de master qui tendaient à montrer que, face à une dépolitisation importante de la géographie scolaire, les enfants repolitisaient parfois les questions spatiales (Ott, 2017). Cela s'observait à travers leur tendance à appréhender les espaces par le geste de classer, juger ou hiérarchiser — dès la maternelle ils émettaient par exemple des jugements de valeurs sur les espaces qu'ils aimaient ou qu'ils n'aimaient pas. Je continue donc dans ma recherche doctorale à tester l'hypothèse que l'analyse de leurs représentations du monde peut révéler l'existence chez les enfants d'un sens politique et social, qui leur est pourtant souvent dénié (Percheron, 1974 ; Zarca, 1999 ; Throssell, 2015 ; Simon, 2017a).

Le dispositif méthodologique

Mon approche méthodologique repose sur une enquête de terrain réalisée dans quatre écoles élémentaires parisiennes socialement contrastées, auprès de 248 enfants, scolarisés dans des classes de CP, CE2 et CM2. Accéder à une diversité de profils sociaux et balayer l'ensemble du spectre de la scolarisation primaire ont rendu possible l'analyse évolutive et différenciée des représentations du monde qui est au fondement de ce projet de recherche. Dans chaque classe enquêtée, j'ai déployé un dispositif pluri-méthodologique et processuel composé de quatre activités :

- une activité individuelle de dessin commenté ;
- une discussion autour du mot « monde », avec l'ensemble du groupe et appelée *brainstorming* ;
- une activité sur le modèle des épreuves par tâches de reconstitution d'un planisphère illustré ;
- et enfin des entretiens semi-directifs en petits groupes.

A été adjoint à ce protocole un travail d'observation flottante des interactions entre pairs et entre enfants et enseignants durant mon temps sur le terrain, des discussions informelles et entretiens semi-directifs plus formalisés avec les professeurs. En aval de l'enquête, j'ai également travaillé sur les matériaux en lien avec le monde, mentionnés par les enfants ou leurs enseignants, qu'il s'agisse de supports scolaires ou médiatiques. Mes réflexions méthodologiques ont enfin toujours été articulées à des questionnements éthiques permettant d'adopter une approche ajustée à un objet complexe et à des enquêtes particuliers.

Le dispositif d'enquête a en outre une particularité : il vise à *saisir* les représentations enfantines du monde et, par la même, *suscite* des manières de faire des mondes. Pour le dire autrement, il permet d'*observer* un contexte social et *produit*, dans le même temps, un contexte social particulier. Ce double mouvement soulève des critiques relativement courantes dans les travaux de recherche, notamment menés auprès d'enfants, qui plus est sur des sujets *a priori* éloignés de leurs préoccupations quotidiennes. Poser des questions aux enfants sur ce qu'est le monde pour eux serait biaisé,

entraînant alors des réponses fantaisistes, parce que les enfants n'auraient pas d'eux-mêmes soulevé ces questionnements. D'autres chercheurs ont déjà très bien répondu à ces critiques. A l'entame de leur travail sur les perceptions enfantines de l'ordre social Julie Pagis et Wilfried Lignier rappellent ainsi que solliciter des enfants sur des sujets peu courants n'a en soi rien de spécifiquement inédit pour eux : « *ces conditions singulières [d'enquête] ne réinventent pas complètement — loin de là — l'expérience infantine. Les enfants sont par définition habitués à faire face à des situations nouvelles pour eux* » (Lignier et Pagis, 2017, p. 19). Ils réfutent en outre l'idéal de neutralité des dispositifs d'enquête, jamais atteint : seul compte l'objectif de la méthodologie déployée. En l'occurrence il s'agit d'observer *comment* les enfants construisent leurs représentations du monde, y compris dans le moment même de la pratique de représentation, en réponse aux questions posées et à mes manières de les poser et en lien avec le contexte de production des représentations et des interactions (avec les pairs, les enseignants et moi).

Loin d'être un obstacle, le dispositif méthodologique conçu comme partie prenante de la construction des représentations du monde des enfants rencontrés constitue au contraire une force. Le travail d'enquête leur donne en effet la possibilité de s'exprimer sur des sujets sur lesquels on les estime incompetents, alors qu'ils ont pourtant des choses à dire. Plus encore, il participe au développement du monde comme concept scientifique chez les enquêtés : en les amenant à déployer leur pensée et leur(s) vision(s) d'une notion ou d'un objet dont ils font usage au quotidien, l'enquête invite les enfants à conceptualiser « le monde » et à confronter leurs propres représentations à celles des autres.

LOGIQUE D'ORGANISATION DU MANUSCRIT.

Trois mouvements structurent cette thèse (voir Figure 1), organisée en organisée en six chapitres :

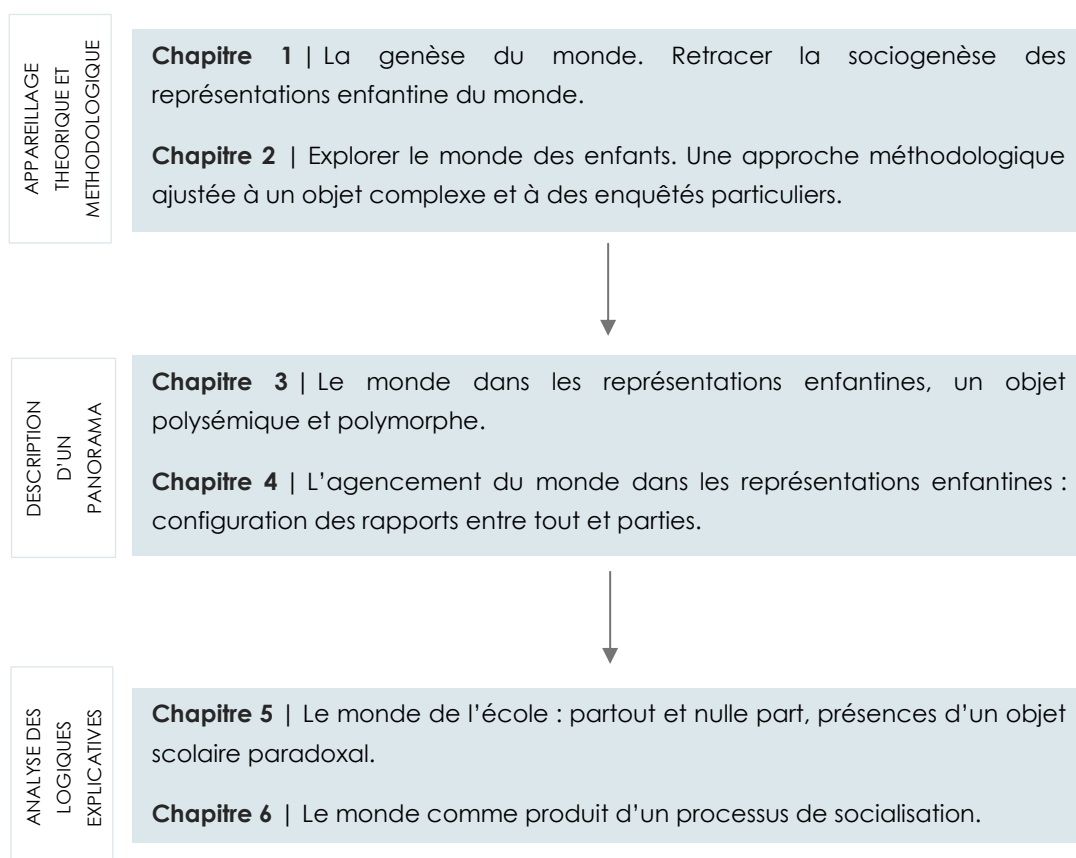
- Le **Chapitre 1** revient sur l'approche théorique adoptée dans la thèse, c'est-à-dire sur le projet de faire la sociogenèse des représentations enfantines du monde, en approfondissant les intérêts et enjeux de prendre les enfants comme acteurs privilégiés pour observer des manières de faire des mondes, et de se concentrer sur la construction sociale de leurs représentations.
- Le **Chapitre 2** détaille la méthodologie mise en place pour explorer le(s) monde(s) des enfants. Après la description du processus itératif qui a présidé à la construction de l'enquête et à l'accès au terrain dans onze classes de quatre écoles élémentaires parisiennes, je précise l'approche déployée pour travailler *avec* des enfants, et présente le travail réalisé sur la relation d'enquête, pour *faire avec* la dissymétrie due à une certaine vulnérabilité sociale de ces acteurs particuliers. La construction d'un protocole pluri-méthodologique et processuel a ainsi parmi de relever un triple défi : s'adapter aux spécificités enfantines,

analyser des représentations d'un objet complexe comme le monde, et le faire précisément avec des enfants, souvent maintenus éloignés de cet objet du fait de sa complexité.

- Le **Chapitre 3** dresse un panorama de ce qu'est le monde pour les 248 enfants rencontrés. Une analyse des mots, des images et des symboles mobilisés par les enquêtés pour représenter le monde montre une diversité de formes, d'échelles et de significations pour penser ce(s) monde(s) enfantin(s). Trois représentations idéaltypes du monde émergent : le monde est à la fois monde de l'intime et pensé à l'échelle locale ; appréhendé comme espace mondial, comme objet encyclopédique ; et parfois comme Monde, c'est-à-dire à l'échelle mondiale mais avec une profondeur politique et sociale associée à cette échelle.
- Le **Chapitre 4** opère alors un resserrage de l'analyse sur les représentations du monde à l'échelle mondiale, en étudiant l'agencement entre des représentations qui peuvent sembler contradictoires : celles d'un espace mondial organisé en différentes parties hiérarchisées qui révèlent des logiques de pouvoir forts, et celles d'un Monde pensé comme un tout, qui constitue plus que la somme de ses parties.
- Les Chapitres 5 et 6 déploient des logiques explicatives qui permettent de comprendre les représentations recueillies, entre convergence et différenciation, ainsi que leur construction sociale. Le **Chapitre 5** se concentre sur l'institution scolaire, sphère de socialisation fondamentale, bien que le monde y occupe une place paradoxale, pour expliquer un phénomène de standardisation des représentations, observée à mesure de l'avancée en âge et de la progression dans la scolarisation primaire.
- Enfin, le **Chapitre 6** élargit la prise en compte des processus de socialisation à l'œuvre derrière la construction des représentations enfantines. L'institution scolaire ne permet effectivement pas d'appréhender les différenciations qui persistent à âge égal et au sein d'un même groupe classe : les représentations du monde des enquêtés doivent ainsi être comprises comme des produits d'un processus de socialisation pluriel. Une attention particulière est portée à l'importance des rapports sociaux de classe, sur le temps long avec l'influence de la socialisation familiale, et sur le temps court de l'enquête, par les interactions, notamment langagières, entre les pairs, qui révèlent d'inégales dispositions à faire et dire le monde.

Analyser à la fois *comment* les enfants représentent le monde et *pourquoi* ils le font d'une manière plutôt qu'une autre nécessite en effet d'articuler deux dimensions : d'une part, l'établissement d'un panorama et la description des représentations du monde dans sa polysémie ; d'autre part, l'influence des dimensions sociales et facteurs de socialisation sur les différentes manières de représenter le monde observées sur le terrain. Cette articulation implique donc une progression de l'argumentation par écho, dans un objectif d'approfondissement analytique des éléments énoncés plus haut.

Figure 1 | Schéma d'organisation du manuscrit.



Chapitre 1 - LA GENÈSE DU MONDE. RETRACER LA SOCIOGENÈSE DES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES DU MONDE.

« Issues concerning children should be incorporated into all geographic research endeavours. I am convinced that such incorporation can only improve the quality of life and lead to better balanced human relationships. Whether we are concerned with transportation, environmental perception, housing, migration or a host of other geographical topics, geographers who ignore the importance of children do so at the risk of overlooking the contributions which a focus on the world and experiences of 'future adults' can provide.

Geographers must view reality through the eyes of both children and adults. To do otherwise is to remain more than half blind. Changes in thinking will certainly not come easily, nor be instant. It will be a process, a series of steps taken over a number of years. There is a long way to go along a long, difficult but fascinating and rewarding road. »

(James, 1990, p. 282-283)

L'épigraphe de ce chapitre est issu d'un article de la géographe Sarah James, qui s'interroge comme son titre l'indique — « *Is there a 'place' for children in geography ?* » — sur la place que la géographie peut et doit accorder aux enfants (James, 1990). Sa réponse est sans appel : « *les questions relatives aux enfants doivent être intégrées dans tous les projets de recherche géographique* »⁹. Les deux paragraphes mis en exergue formulent par ailleurs un certain nombre de remarques, qui sont autant de lignes de force qui structurent l'approche théorique adoptée dans cette thèse et esquissée dans l'introduction générale, et qui seront déployées dans ce premier chapitre. Trois d'entre elles seront discutées plus avant :

- La première concerne la prise en compte des enfants dans la géographie. La revue de la littérature anglophone qu'elle fait en 1990 fait dire à Sarah James que « *la route est encore longue* ». Ces années-là marquent pourtant un tournant dans le paysage géographique anglophone, qui va de fait accorder une place grandissante aux enfants, à leurs pratiques et représentations spatiales, jusqu'à constituer un véritable champ de recherche à part entière, les *children's geographies*. La géographie francophone n'a que peu suivi ce mouvement.

⁹ Traduction personnelle de « *Issues concerning children should be incorporated into all geographic research endeavours.* »

- Une deuxième remarque (esquissée notamment à travers la phrase « *geographers must view reality through the eyes of both children and adults. To do otherwise is to remain more than half blind* »¹⁰) invite à s'interroger sur les manières dont on conçoit l'enfance et les enfants, et notamment leur positionnement social par rapport à leurs aînés, ce qui a des impacts théoriques (mais aussi méthodologiques, voir Chapitre 2) sur l'analyse de leurs pratiques et représentations spatiales.
- Une troisième, primordiale pour l'ensemble de la thèse, souligne ce que peut apporter cette prise en compte par les géographes des enfants et l'attention particulière portée « *au monde et aux expériences des 'futurs adultes'* » pour reprendre les mots de Sarah James.

Ce sont là autant d'enjeux théoriques, de questionnements et de défis auxquels je me suis confrontée dans cette thèse. En outre, si faire de la géographie des enfants et avec des enfants est déjà un défi en soi, travailler sur leurs représentations du monde est une gageure. Les vœux de Sarah James ont en partie été exaucés comme en témoignent la richesse et le dynamisme des *children's geographies* contemporaines (voir 1.1.1.). Le monde comme objet géographique reste toutefois un grand absent de ces travaux, y compris dans la sphère académique anglophone. Ce chapitre sera l'occasion de déployer les raisons de cette absence et de développer les soubassements théoriques qui éloignent les enfants du monde pour les cantonner au domaine du privé et à l'échelle locale. Il s'agira également de les contester, en montrant que les enfants sont toujours déjà confrontés à l'échelle globale, qu'ils peuvent avoir des représentations du monde et que ce dernier n'est pas *a priori* un objet géographique qui leur est plus étranger que d'autres (1.1.2.). Étudier les représentations enfantines du monde est donc possible. Je cherche cependant à aller plus loin en montrant qu'analyser les représentations spatiales du monde à travers les enfants est nécessaire.

Cette nécessité ne renvoie pas seulement à des vides disciplinaires à combler : on s'est intéressé aux représentations du monde chez les adultes, les étudiants ou les adolescents, il faudrait donc compléter la liste des acteurs et classes d'âge enquêtés ; on s'est intéressé aux représentations et pratiques d'espaces de grande échelle chez les enfants, il faudrait donc compléter la liste par une enquête sur des espaces de plus petite échelle. Ces deux raisons et justifications de l'objet d'étude sont parfaitement valables, et elles ont de fait également présidé à la construction de la thèse. Cependant s'intéresser aux enfants pour comprendre la construction des représentations mentales du monde est aussi nécessaire parce que l'enfance est une période absolument fondamentale dans la mise en place de schèmes et de dispositions structurants (1.1.3). Pour le dire avec les mots de Bernard Lahire, « *les temps de prime socialisation jouent un rôle décisif dans la formation des premières dispositions mentales et comportementales* », rôle d'autant plus décisif que ces premières dispositions sont reconnues

¹⁰ « *Les géographes doivent voir la réalité à travers les yeux des enfants et des adultes. Ne pas le faire, c'est rester plus qu'à moitié aveugle.* » (traduction personnelle)

comme particulièrement durables du fait de leur caractère premier et primordiales dans la construction sociale des individus (Lahire, 2019).

Ni les enfants ni les représentations du monde ne sont donc étudiés dans cette thèse pour eux-mêmes. Ce qui m'importe est de comprendre comment les représentations du monde se construisent et d'observer ce processus de construction à une période essentielle dans la mise en place de dispositions pratiques et symboliques. L'objectif de la recherche est donc de retracer la sociogenèse des représentations du monde (1.2.). Comme évoqué en introduction générale, cela implique non seulement de se demander comment les enfants représentent le monde mais surtout pourquoi ils le font d'une manière plutôt qu'une autre. Se concentrer sur la dimension sociale des représentations spatiales enfantines comme je le fais implique enfin de porter une attention toute particulière aux mécanismes de différenciation entre les enfants et entre leurs représentations. Cela consiste à prendre en compte les conditions d'existence inégales des enquêtés et à voir si les caractéristiques sociales des individus influencent leurs manières de représenter le monde, mais aussi à interroger l'influence sur leurs représentations des instances, multiples et elles aussi différenciées, qui les socialisent.

1.1. ÉTUDIER LES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES DU MONDE : INTÉRÊTS ET ENJEUX.

Les représentations enfantines du monde ont très peu été étudiées par les géographes. Cela semble s'expliquer, d'une part, par le développement relativement faible des géographies des enfants dans la recherche francophone, et, de l'autre, par les réticences des traditions anglophones comme francophones à considérer les enfants comme des acteurs produisant des représentations du monde, et plus largement d'espace de petite échelle. Néanmoins, un ensemble de travaux théoriques comme empiriques (comme ceux que j'ai pu esquisser préalablement à la thèse) semble remettre en question le bienfondé de ces réticences. Mes travaux de recherche menés en master m'ont effectivement montré que les enfants avaient bel et bien des représentations du monde (Ott, 2017). Dès lors, il apparaissait possible d'en dresser un panorama et de retracer la construction de ces représentations dans l'enfance, période clef pour l'apprentissage de « *manières de penser et d'agir* » (Lignier, Lomba et Renahy, 2012).

Un des enjeux principaux de cette thèse est donc d'étoffer les géographies des enfants, en prenant pour objet d'étude un espace de petite échelle, qui a été largement ignorée, y compris dans la recherche anglophone où les *children's studies* et les *children's geographies* sont des champs constitués. Ce travail vise donc à montrer que le champ de recherche portant sur les représentations spatiales des enfants gagne à être enrichi par des analyses des représentations du monde, mais aussi que le monde gagne à être étudié à partir d'un travail sur les représentations enfantines. Mener ce projet

à bien nécessite de passer outre ou de remettre en cause un certain nombre de préjugés et postulats théoriques : le monde serait un objet complètement étranger aux enfants, ces derniers n'auraient pas ou peu de représentations et pratiques du monde, et il serait dès lors inopportun de les considérer comme objet de recherche.

1.1.1. Les géographies des enfants : un champ de recherche singulier ?

Avant même de souligner que les recherches portant sur les géographies enfantines du monde sont rares, il faut constater que plus généralement les géographies des enfants occupent une place contrastée dans le paysage académique mondial. Deux cas seront principalement abordé ici : d'un côté celui de la géographie anglophone (notamment britannique et étatsunienne), marqué par l'existence (précoce) d'un champ de recherche constitué et structuré (les *children's geographies*), et de l'autre, celui de la géographie francophone (et principalement française) dans laquelle les rapports des enfants à l'espace occupent une place marginale. Les géographies des enfants peuvent y être un objet de recherche, mais elles ne forment assurément pas un champ à part entière.

1.1.1.1. Les géographies des enfants dans la recherche anglophone, un champ constitué.

Dans la recherche anglophone et particulièrement en Grande-Bretagne, les *children's geographies* forment un champ à part entière depuis la fin des années 1990. L'intérêt de géographes pour les enfants remontent aux années 1970. On pense notamment à un article programmatique pour la discipline écrit par William Bunge en 1973 dans *The Professional Geographer* (Bunge, 1973). Quoique court, le texte de W. Bunge fait le point sur les écueils et enjeux de la géographie contemporaine. Il déplore que la géographie ne soit pas une science cumulative (les nouveaux champs de recherche effaçant souvent dans la littérature la pertinence des précédents) mais aussi l'absence de prise en considération de certains sujets et de certains acteurs — au premier rang desquels les enfants. Ses aspirations pour faire avancer la discipline font alors la part belle aux enfants, que ce soit à travers la question scolaire, leur place dans les villes ou les dangers auxquels ils sont confrontés dans leurs espaces de vie (*Ibid*). Vingt ans plus tard, Sarah James rappelle les « *admirables intentions* » de W. Bunge tout en déplorant que son programme de recherche ait été peu suivi d'effets (James, 1990).

L'émergence des géographies des enfants naît toutefois principalement dans le sillage de travaux de psychologie environnementale (Blaut et Stea, 1971 ; Hart, 1979). Cette dernière est effectivement un des trois piliers sur lesquels la nouvelle géographie culturelle anglophone s'appuie pour défendre l'importance de prendre les enfants en considération dans la discipline (Matthews et Limb, 1999). La sociologie et l'anthropologie constituent le second de ces piliers, les travaux de Jens Qvortrup (Qvortrup et al., 1994) ou de Allan James et Allison Prout (James et Prout, [1990] 1997) ayant eu une influence considérable sur les géographes s'étant emparés de la question des rapports des enfants à l'espace. La structuration des *children's geographies* doit enfin beaucoup aux

apports de la géographie critique et féministe des années 1990. Depuis les années 1980, les géographes culturels anglophones redéfinissent les objets et sujets de la géographie (Philo, 1991 ; Pile et Thrift, 1995) et portent un intérêt marqué pour les populations socialement et académiquement marginalisées, dénonçant la concentration des chercheurs sur les pratiques et représentations d'individus qui sont essentiellement des hommes, adultes, blancs, valides, de classe moyenne (Matthews et Limb, 1999)¹¹. C'est dans ce contexte qu'émerge un ensemble de travaux sur les enfants et leurs géographies. Il est intéressant de noter qu'un bon nombre de géographes ayant par la suite travaillé sur les enfants ont dans un premier temps investigué d'autres catégories de population en marge : les femmes et les minorités sexuelles pour Gill Valentine (Valentine, 1992 ; Bell et Valentine, 1995), les « *outsiders* » en général et les tziganes en particulier pour David Sibley (Sibley, 1981), ou encore les personnes handicapées pour Hugh Matthews (Matthews et Vujakovic, 1995). Les rapports de genre sont au cœur des préoccupations de la plupart de ces géographes, qui viennent aux enfants par ce biais-là. C'est également le cas dans la géographie étatsunienne pour Stuart Aitken par exemple (Aitken et Herman, 1997). Malgré la montée en puissance de ces objets de recherche, à la fin des années 1990, Hugh Matthews et Mélanie Limb déploraient encore le développement relativement faible de travaux portant sur les géographies des enfants, et établissaient alors, dans un article fondateur, un agenda à suivre pour faire émerger la géographie des enfants comme champ (Matthews et Limb, 1999).

Depuis les années 2000, ce courant ne cesse de grandir et de se consolider : des chercheurs toujours plus nombreux publient toujours plus de travaux sur ces questions. Il se structure tout d'abord autour d'une revue dédiée, *Children's geographies*, créée en 2003 et dont le premier éditorial consacrait le « *coming of age for children's geographies* » (Matthews, 2003). Avec la parution de six numéros par an, la revue illustre bien le « *baby-boom* » de ce champ (Lehman-Frisch et Vivet, 2011) et sa fertilité dans la recherche anglophone. L'existence même de cette revue révèle par ailleurs la vitalité et la structuration d'un ensemble de chercheurs, britanniques pour l'essentiel, travaillant sur les enfants et l'espace. Ces derniers s'appuient également sur un groupe de recherche à l'échelle nationale, mais aussi internationale, sponsorisée par la RGS-IBG, le GCYFRG (*Geographies of children, youth and families research group*)¹². Le groupe soutient notamment les recherches actuelles qui portent sur les géographies des enfants, des jeunes et des familles (en offrant des prix de thèse, etc.). Il organise aussi régulièrement différents événements scientifiques d'ampleur : au seul congrès annuel de la RGS, le GCYFRG était à l'origine de pas moins de neuf sessions en 2016, cinq en 2017, sept en 2018 et neuf en 2019¹³. Ainsi, comme le résument S. Holloway et H. Pimlott-Wilson, les géographies des enfants, de la jeunesse et de la famille constituent dorénavant une « sous-discipline » qui s'est solidement imposée dans le paysage de la géographie anglophone :

¹¹ Ces auteurs se placent donc dans la droite ligne de ce que W. Bunge dénonçait ou appelait de ses vœux en 1973.

¹² En 2021, la RGS-IBG compte 32 groupes de recherche, tous domaines de la géographie, physique et humaine, confondus.

¹³ Il y a environ 400 sessions chaque année au congrès de la RGS.

« Geographies of children, youth and families in the field has moved from being a minority concern, to one firmly established as a subdiscipline within geography with its own structures within geographical institutions, journals, conferences, culture and an increasing number of researchers ». (Holloway et Pimlott-Wilson, 2011, p. 10)

L'ampleur des géographies des enfants dans le monde académique britannique s'explique également par l'offre universitaire dans la discipline. Plusieurs universités anglaises, pour ne prendre que quelques exemples, comportent au sein de leurs départements de géographie plusieurs enseignants-chercheurs spécialistes de ces questions et proposent ainsi des cours, au niveau master comme au niveau licence, sur les enfants et leurs rapports aux espaces. A l'université de Loughbourough, le département de géographie et environnement se structure autour de deux groupes de recherche, dont un sur les « enfants, les jeunes et les familles » (« *Children, youth and families* »). Il est porté par des chercheuses influentes des *children's geographies*, comme Sarah Holloway, Louise Holt ou encore Sarah Mills et Helena Pimlott-Wilson ; L. Holt et S. Mills ont par ailleurs porté deux projets récemment financés par l'ESRC¹⁴ (la première a travaillé sur l'inclusion/exclusion d'enfants en situation de handicap à différentes échelles, et la seconde, sur les expériences enfantines du *National Citizen Service*¹⁵). Leur présence explique la création d'un module « *geographies of children and youth* » (géographies des enfants et des jeunes) destiné aux étudiants en troisième année universitaire¹⁶. Les trois premières chercheuses évoquées encadrent par ailleurs toutes des thèses qui portent sur les enfants. Le cas de Loughbourough n'est pas isolé. On retrouve des profils et offres similaires dans d'autres universités, comme celle de Birmingham, autour de Peter Kraftl notamment, ou encore de Sophie Hadfield-Hill. Ici aussi, le premier encadre un module sur les géographies des enfants, destinés aux étudiants de niveau équivalent à la licence. A l'Université de Newcastle, le « *Geography of social change research group* »¹⁷ comporte un axe majeur sur les « espaces des enfants et des jeunes », animé par des chercheurs comme Peter Hopkins, Matej Blazek ou Matthew Benwell ; et le groupe de travail interdisciplinaire « géographie - sciences politiques — sociologie » affiche un intérêt particulier pour les enfants et les jeunes (« *Youth research group* »). La dynamique observée dans la recherche a des influences directes sur l'enseignement, puisqu'ici également, un module sur les « jeunes, l'espace et l'identité » est proposé aux étudiants. Enfin, on pourrait également développer le cas de l'université de Northampton, qui, avec Faith Tucker et John Horton par exemple, compte dans ses rangs des chercheurs pionniers du renouveau des géographies des enfants du début des années 2000 (Faith Tucker dispense d'ailleurs un module de « géographies des enfants » et il existe un parcours pour les étudiants dans leurs premières années universitaires dédié aux enfants et aux jeunes (« *Children and Youth BA Hons* »)).

L'existence de ce champ, non seulement constitué mais aussi dynamique et structuré institutionnellement par divers canaux, dans la recherche anglophone en géographie explique que

¹⁴ *Economic and Social Research Council*, organe institutionnel de financement de la recherche au Royaume-Uni.

¹⁵ Il s'agit d'un service civique proposé aux adolescents anglais et nord-irlandais âgés de 15 à 17 ans.

¹⁶ Plus précisément, en troisième année du BA Hons, équivalent à la licence française.

¹⁷ Groupe de recherche sur la géographie du changement social.

les travaux qui portent sur les enfants et les espaces soient aujourd'hui nombreux et divers (Holloway et Valentine, 2000a ; McKendrick, 2000). Il ne va pas s'agir ici de présenter de manière exhaustive les différents travaux anglophones des géographies des enfants, mais plutôt, à partir des synthèses déjà effectuées, de retracer globalement la diversité des approches et de donner quelques exemples majeurs. On peut reprendre ici les cinq grands domaines isolés par Sonia Lehman-Frisch et Jeanne Vivet dans leur état de l'art (Lehman-Frisch et Vivet, 2011) : comme dans la géographie francophone, des approches cognitivistes (1) s'intéressent aux compétences spatiales des enfants (voir notamment les nombreux travaux de James Blaut et David Stea, dont (Blaut, 1997 ; Blaut et Stea, 1971)¹⁸ ; des travaux s'interrogent sur les représentations et pratiques qu'ont les enfants eux-mêmes des territoires dans lesquels ils évoluent (2) (pour l'idée que les enfants sont acteurs et créateurs de leur environnement voir (Sibley, 1991 ; James, 1991), pour des exemples précis voir (McKendrick, 2000)) ; d'autres se penchent sur les politiques et institutions qui encadrent les pratiques et représentations de l'espace chez les enfants (3), par exemple (Krafft, Horton et Tucker, 2012) — et notamment l'institution scolaire (Valentine, 2000) ; des recherches s'intéressent ensuite à « *d'autres dimensions et d'autres échelles* » (Lehman-Frisch et Vivet, 2011), à travers les recherches sur les migrations ou encore sur l'échelle du corps (4) ; enfin, un nombre important de réflexions portent sur les dimensions éthiques et méthodologiques¹⁹ de la recherche menée auprès d'enfants (5) (voir par exemple Holt, 2004 ; Bell, 2008 ; Hopkins et Bell, 2008 ; Skelton, 2008 ; Skelton, Evans et Holt, 2017).

C'est dans la sphère académique britannique que le champ des géographies des enfants est le plus développé et structuré. Néanmoins, du fait notamment de la mobilité internationale des chercheurs anglophones dont il est question, les questionnements sur les rapports des enfants à l'espace ont pu prendre une place importante dans des universités hors du Royaume-Uni. Stuart Aitken (qui a entamé ses études supérieures en Ecosse avant de réaliser sa thèse au Canada, à l'University of Western Ontario) a déjà été évoqué comme un chercheur référent à l'échelle mondiale des géographies des enfants depuis les années 1990 et comme un des animateurs principaux des recherches menées sur ce sujet aux États-Unis. Professeur à l'Université de San Diego, il y a fondé le YESS, *Young people's Environments Society and Space research center* et y anime par exemple des séminaires sur les droits des enfants ou l'activisme chez les jeunes. Ces centres d'intérêts se retrouvent également, entre autres, à l'Université Nationale de Singapour (NUS) autour de Tracey Skelton ou à l'Université d'Auckland autour d'Ann Elizabeth Bartos, toutes deux initialement issues des géographies critiques et féministes et dont les premiers travaux de recherche portent sur les relations entre espace, genre et pouvoir. A la NUS, T. Skelton enseigne un module intitulé « *Young People and Children: Global Perspectives* » et deux des trois recherches doctorales qu'elle encadre en

¹⁸ Mais, contrairement à ce que l'on peut constater en France, dans le monde académique britannique elles sont devenues minoritaires.

¹⁹ Le contenu de ces réflexions sera développé davantage dans le chapitre suivant (Chapitre 2).

2021 portent sur les jeunes²⁰. Ces deux exemples illustrent le phénomène de diffusion des savoirs et des domaines de recherche : avant d'obtenir un poste à Singapour, T. Skelton était professeur à l'Université de Loughborough, déjà évoqué comme haut lieu des géographies des enfants, et A.E. Bartos a mené ses études et le début de sa carrière dans des universités étatsuniennes avant de s'établir en Nouvelle-Zélande. Cette dernière a également travaillé en collaboration avec des chercheurs européens s'intéressant aux enfants et à l'espace, et notamment avec Kirsi Paulina Kallio de l'Université de Tampere en Finlande, où se développent des travaux importants sur les géographies des enfants et plus particulièrement, autour de K.P. Kallio et de son ancien directeur de thèse Jouni Häkli, sur l'agentivité politique de ces acteurs (Kallio et Häkli, 2010, 2013, 2015 ; Häkli et Kallio, 2018).

Ce tour d'horizon, partiel et impressionniste, illustre toutefois l'existence dans plusieurs universités du monde, de recherches vivaces sur les pratiques et représentations spatiales enfantines, et ce grâce à l'influence de certains chercheurs en particulier, qui travaillent en réseau et sont issus de traditions (voire de formations) universitaires proches.

1.1.1.2. Les géographies des enfants dans la recherche francophone, un champ émergent ?

Dans leur éditio du troisième numéro de la revue *Carnets de géographes* sur « *les géographies des enfants et des jeunes* », Sonia Lehman-Frisch et Jeanne Vivet rappellent, par contraste, l'originalité de ce sujet et le faible nombre de travaux portant sur le rapport des enfants à l'espace dans la géographie française (Lehman-Frisch et Vivet, 2011), constat déjà établi auparavant par un groupe de chercheurs, affiliés principalement à l'UMR CNRS ESO (6590). En 2006, ils organisent un colloque international à Rennes, qui donne lieu en 2010 à la publication d'un ouvrage collectif sur les *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien* (Garat et Vernicos, 2010). Si cet ouvrage s'appuie sur des travaux et des traditions anciennes, il reste isolé, mais illustre l'émergence d'un champ dans la géographie francophone.

Il existe des recherches qui s'intéressent aux rapports des enfants à l'espace dans la géographie française depuis les années 1970 (André, 1998 ; Lehman-Frisch et Vivet, 2011). Elles ont notamment pris corps dans les courants alors en vogue dans la discipline en France, ceux de la géographie des perceptions (Bailly, 1977) puis des représentations (Bailly, 1984, 1985), et de l'espace vécu (Frémont, [1976] 2015). Ces courants se placent dans le sillage de travaux anglophones sur les représentations mentales de l'espace, tels que ceux menés par Kevin Lynch sur les représentations des villes de Boston, Jersey City et Los Angeles par leurs habitants (Lynch, [1960] 2005) ou ceux de Peter Gould sur les représentations étudiantes de l'Alabama, de la Californie et de la Pennsylvanie (Gould, 1966), ou encore de P. Gould et R. White (Gould et White, 1974). Ces travaux étatsuniens ont par ailleurs eux-mêmes été largement influencés par la psychologie

²⁰ Il s'agit des thèses de géographie d'Ananya Buhan (*'Desh Bhakti vs Yuva Shakti : Understanding the Spatialities of Youth Activism'*) et de Balawansuk A. Lynrah, (*'Youth aspirations and marginalisation in Bodoland, India'*).

cognitive, et notamment par les recherches de Jean Piaget (Piaget, 1926). On retrouve dans ces recherches françaises comme anglophones le postulat que l'espace est un construit, individuel et collectif et que ses représentations évoluent, aussi bien avec l'âge qu'en fonction du groupe socio-culturel auquel appartient l'acteur qui produit la représentation. C'est pourquoi les représentations enfantines de l'espace intéressent tout particulièrement les chercheurs travaillant sur les représentations spatiales, et ce dès la fin des années 1940 pour ce qui est de la psychologie cognitive (Piaget et Inhelder, 1947).

Cette approche cognitiviste des représentations spatiales enfantines semble aujourd'hui encore inspirer une partie des travaux francophones sur les rapports des enfants et de jeunes à l'espace, qui portent sur les compétences spatiales enfantines (Granié et Espiau, 2010), sur les connaissances qu'ont les enfants de l'espace (Legendre, 2010 ; Ramadier et Depeau, 2010) ou encore de leur utilisation de ce dernier (Enaux et Legendre, 2010). Si des géographes participent à ces travaux (l'ouvrage collectif de 2010 cité ci-dessus (Garat et Vernicos, 2010) est publié dans la collection « Géographie sociale » des Presses Universitaires de Rennes, et le géographe Olivier David est un des trois porteurs du projet), ces derniers restent le plus souvent l'apanage de chercheurs en psychologie, et notamment en psychologie environnementale. On pense par exemple aux nombreux travaux de Sandrine Depeau, Thierry Ramadier ou Alain Legendre ; la première, chargée de recherche en psychologie environnementale à l'UMR ESO, est notamment responsable scientifique du projet « MOBIKIDS »²¹, financé par l'Agence Nationale de la Recherche de janvier 2017 à juin 2019. Cette relative mainmise des psychologues sur les pratiques et représentations enfantines de l'espace est à replacer dans un contexte plus général où les neurosciences, la psychologie et la pédiatrie restent les « sciences dominantes de l'enfance » (Lignier, 2019, p. 8).

Quoique « minoritaires », des travaux issus d'une autre tradition émergent depuis les années 2010 dans la géographie française, davantage héritiers de la sociologie. Il ne va pas s'agir ici de retracer l'histoire des recherches en sociologie sur les enfants et leurs pratiques de l'espace, initiées dès les années 1950 puisque cela a déjà été fait ailleurs (Lehman-Frisch et Vivet, 2011). Notons simplement l'existence de travaux de géographes qui, dans cet héritage et en travaillant de concert avec des sociologues, prennent en compte « *la dimension spatiale de la socialisation enfantine* » (Gayet-Viaud, Rivière et Simay, 2015) ou les effets de l'espace sur les sociabilités et pratiques enfantines — et inversement (Authier et Lehman-Frisch, 2012a ; Lehman-Frisch et Authier, 2013 ; Lehman-Frisch, Authier et Dufaux, 2012), ou encore sur les « *manières d'habiter* » des enfants (Authier et Lehman-Frisch, 2012a, 2012b).

Cet ensemble de travaux s'inscrit dans une approche de géographie sociale ou de sociologie urbaine et vise à apporter un regard neuf sur des sujets classiquement abordés par les chercheurs s'intéressant à l'espace urbain — la gentrification notamment. En examinant « *la place et le rôle des*

²¹ Ce projet s'intéresse aux mobilités quotidiennes enfantines, analysées principalement à partir de collectes de données GPS.

enfants dans la gentrification des centre-villes », il s'agit par exemple de questionner la mixité sociale de certains quartiers en se demandant si les pratiques enfantines sont socialement plus mixtes que celles de leurs parents (Authier et Lehman-Frisch, 2012a). Les enfants sont dans ces recherches considérés comme des acteurs à part entière et sont placés au cœur du dispositif d'enquête, adapté à leurs spécificités : J-Y Authier et S. Lehman-Frisch ont par exemple utilisé la méthode du dessin et ont mené des entretiens de format court (entre 15 et 20 minutes maximum) munis d'un ensemble de photographies, visant à faciliter la parole enfantine (*Ibid*). Sur le plan thématique comme sur le plan méthodologique on retrouve donc des approches similaires aux travaux anglophones, mais elles restent rares. En outre, certaines équipes de recherches, comme celles de l'UMR ESO et des universités de l'Ouest français, ont des axes et des projets prenant les pratiques enfantines en compte : l'axe 1 « *Production et hiérarchisation des mondes sociaux* » est l'occasion de « *questionner et représenter les hiérarchisations sociales dans l'espace* » et l'analyse intersectionnelle des rapports de domination prend en compte les rapports sociaux d'âge, notamment autour des travaux d'Isabelle Danic. L'UMR ESO travaille également pour son prochain projet (2022-2026) sur des questions méthodologiques de « *participation, co-production et traduction des résultats de recherche* » : des ateliers de cartographie participative sont alors prévus auprès d'enfants enquêtés dans le cadre du projet MOBI'KIDS. L'axe 2 « *Pratiques, expériences et représentations de l'espace* » interroge les « *formes d'ancrage des pratiques de circulation* » et là encore, les enfants et leurs mobilités sont étudiées et révèlent des « *rapports d'altérité variés* »²².

Malgré ces travaux, la géographie des enfants est loin d'être un champ constitué en France : les recherches s'intéressant aux enfants dans la discipline restent peu nombreuses, il n'y a pas de revue qui soit dédiée à ces questions, ni de parcours universitaire spécifiquement orienté sur ces thématiques. Comprendre ces décalages et différences de structuration nécessiterait un travail plus approfondi sur l'épistémologie de la géographie française et la structuration des champs scientifiques en France. On peut toutefois avancer ici quelques hypothèses explicatives. D'une part, la moindre diffusion des courants critiques et radicaux dans la géographie française pourrait expliquer la place moins importante des géographies des enfants (les travaux critiques, notamment sur le genre et l'espace par exemple, sont de plus en plus nombreux mais leur poids institutionnel semble encore restreint). D'autre part, l'université française fait la part belle aux travaux en didactique, que ce soit au sein de groupes de recherche spécialisés dans la didactique de la géographie (à l'équipe EHGO de l'UMR Géographie-cités ou au sein de l'UMR ESO par exemple), dans des laboratoires de didactique plus généraliste (on peut penser au LDAR de l'Université de Paris, Laboratoire de Didactique André Revuz) ou au sein des Inspé (pour Institut Nationale Supérieur du Professorat et de l'Education), qui forment les enseignants du primaire et du secondaire. Les travaux effectués dans ces cadres sont sans doute plus étiquetés comme des

²² Extraits du Document d'autoévaluation des unités de recherche produit par l'UMR ESO pour l'HCERES, qui présente les trois axes transversaux structurant le programme de l'UMR pour la période 2022-2026. Disponible ici : <http://eso.cnrs.fr/fr/axes-de-recherche.html>.

recherches en didactique qu'en géographie des enfants, et se concentrent par définition plus sur les enjeux liés à la géographie scolaire et à l'enseignement de la discipline qu'aux points de vue des enfants eux-mêmes. Par ailleurs, les travaux de recherche réalisés dans les instituts de formation sont possiblement moins visibles, car moins l'objet de publications dans des revues scientifiques généralistes, et le plus souvent réalisés par des auteurs qui occupent un poste d'enseignant dans le primaire et le secondaire et non à l'université.

1.1.2. Les petites échelles, des parents pauvres de la géographie des enfants.

On observe donc certes des différences nettes entre le développement des géographies des enfants francophones — encore émergentes, et celui des *children's geographies* anglophones, très dynamiques et dont la croissance ne semble pas faiblir. Néanmoins, un point commun semble relier ces deux « courants » : la faible part des travaux qui s'intéressent aux petites échelles. Les petites échelles sont effectivement les parents pauvres des géographies des enfants, quelle que soit la tradition considérée.

1.1.2.1 Une concentration sur les espaces locaux et les lieux de l'expérience.

Les géographes français se sont majoritairement concentrés sur les rapports des enfants aux espaces urbains. Dans les années 1970-1980, Alain Metton et Michel-Jean Bertrand s'intéressent par exemple aux perceptions enfantines des grandes agglomération (Metton et Bertrand, 1974), Robert Ferras, aux perceptions du centre de Montpellier d'enfants et de retraités (Ferras, 1978), Bernadette Mérenne-Schoumaker à celles du centre de Liège (Mérenne-Schoumaker, 1980), et Jean-Bernard Lugadet-Agraz aux « représentations enfantines de l'espace urbain » de Clermont-Ferrand (Lugadet-Agraz, 1989). La recherche contemporaine semble toujours accorder une importance particulière à l'échelle de la ville. Les travaux de Sonia Lehman-Frisch et Jean-Yves Authier portent par exemple sur la place des enfants dans des quartiers gentrifiés de Paris, San Francisco et Londres (Authier et Lehman-Frisch, 2012a, 2012b ; Lehman-Frisch, Authier et Dufaux, 2012) ; les *Annales de la recherche urbaine* consacrent, en février 2016, un numéro spécial à « la ville des enfants et des adolescents » et en 2007, Kyriaki Tsoukala proposait une synthèse sur « les territoires urbains de l'enfant » (Tsoukala, 2007). De même, les travaux actuels à cheval entre la géographie et la psychologie environnementale (comme ceux développés au sein de l'UMR ESO et évoqués plus haut) portent également sur les représentations et pratiques urbaines : Alain Legendre a enquêté à Arpajon, en banlieue parisienne (Legendre, 2010), ou plus généralement sur « l'espace de vie urbain quotidien » (Enaux et Legendre, 2010), et S. Depeau et T. Ramadier sur « l'espace urbain quotidien » (Ramadier et Depeau, 2010), ou encore de S. Depeau sur les trajets domicile-école (Depeau, 2005b). Au sein des espaces urbains, certains géographes se sont concentrés sur les

espaces publics, de manière large (Rivière, 2016, 2018)²³, ou sur des lieux particuliers, tels les *skateparks* par exemple (Riffaud, Gibout et Recours, 2016), ou encore sur l'espace de la rue (Morelle, 2007). Une partie de ces travaux portent plus particulièrement sur les mobilités des enfants et des jeunes, mais, alors que cette thématique pourrait être propice à une diversification des échelles prises en compte, ils restent centrés sur les espaces de vie, qu'il s'agisse du quartier (Giroud, 2010), de l'agglomération (Garat et Vernicos, 2010 ; Oppenchaim, 2012), ou éventuellement du département (David, 2011).

De manière peut-être plus surprenante, on observe également un intérêt certain des géographes français pour le rapport des enfants aux espaces montagnards, et ce jusque dans les années 1990. Ces recherches ont notamment été menées, par des chercheurs de l'université de Grenoble, autour d'Hervé Gumuchian. Ce dernier encadre en 1980, un Travail d'Etude et de Recherche (TER) sur la « perception de l'espace montagnard par l'enfant » (Faivre, 1980) et coordonne l'année suivante un numéro spéciale de la Revue de géographie alpine sur cette question. Dans ce volume, H. Gumuchian s'intéresse à « *la montagne française vue par l'enfant* » (Gumuchian, 1981), R. Mériaudeau à « *l'enfant, l'école et la montagne* » (Mériaudeau, 1981) et D. Zmirou à la « *santé de l'enfant et [au] milieu familial en montagne* » (Zmirou, 1981). Ces réflexions autour des représentations enfantines des espaces montagnards, et notamment alpins, se poursuivent tout au long de la décennie, puisqu'en 1990, Michelle Masson soutient sa thèse de doctorat sur les *Représentations spatiales et savoirs sur la montagne des enfants et préadolescents scolarisés*, toujours à l'Université Joseph Fourier de Grenoble (Masson, 1990).

Si cet intérêt pour les représentations et pratiques enfantines des espaces montagnards a faibli, on observe l'émergence de travaux davantage consacrés à des micro-espaces. Cette tendance semble héritée des travaux d'anthropologie et de sociologie de l'enfance, qui se sont parfois intéressés à l'espace de la cour de récréation (Delalande, 2001), ou à celui logement (Pirus, 2005), et même plus particulièrement à la chambre d'enfant (Gouyon, 2006 ; Lignier, 2010). Les géographes se concentrent quant à eux davantage sur les espaces scolaires, soit de l'école (Frouillou, 2010, 2011), soit de la salle de classe (Guern et Thémines, 2017).

Avec certes une diversité plus grande dans les travaux, les recherches anglophones en géographie des enfants se concentrent elles aussi majoritairement sur les espaces de grande échelle : de l'espace intime du corps (Colls et Hörschmann, 2009 ; Kraftl, 2016 ; Woodyer, 2008), l'espace micro du logement (Gabb, 2010 ; Lewis, 2011), à celui, plus macro, de la ville ou de la campagne, en passant par les espaces de l'école (Thomson, 2005) ou ceux des institutions de loisirs. En résumé,

« the emphasis on the local (and its coupling with agency and concrete) has dominated research in the sub-discipline, especially in the UK ». (Ansell, 2009, p.205)

²³ Clément Rivière est sociologue, mais travaille en étroite collaboration avec des géographes ; il a été post-doctorant au Lab'Urba (EA 7374), et est co-rédacteur en chef de la revue en ligne *Métropolitiques.eu*.

John McKendrick propose en 2000 un état de l'art et une bibliographie annotée qui passe en revue les travaux existant en géographie des enfants (McKendrick, 2000), en les classant notamment par le type d'espace auquel ils font référence. Il est intéressant de constater que parmi ces espaces (la maison, l'école, les terrains de jeux, le quartier, la rue, la ville, la campagne, les lieux de consommation et le cyberspace), pourtant diversifiés, on retrouve très peu d'espaces de petite échelle, et que le monde est absent. Une dizaine d'années plus tard, l'anthologie (le *reader*) dirigée par Louise Holt (Holt, 2011) confirme cette concentration sur des espaces « micro » ; elle est d'ailleurs structurée autour de quatre thèmes qui correspondent à quatre types d'espaces et d'échelles différents : l'échelle du corps, le *home*, la ville et les espaces publics, et les « espaces institutionnels » (essentiellement l'école et les institutions périscolaires).

On constate toutefois des appels et incitations à travailler sur les représentations et pratiques spatiales enfantines à plus petite échelle, et ce depuis vingt ans déjà. Dans son éditorial à un numéro spécial de la revue *Childhood* sur les espaces de l'enfance, Chris Philo décrit la place prise par les espaces locaux et par les « géographies intimes » de l'enfance dans le champ des géographies des enfants, tout en affirmant l'importance d'élargir les recherches aux échelles macro et au global, et d'étudier les interactions entre toutes les échelles, seul moyen de comprendre les phénomènes sociaux et spatiaux dans leur complexité (Philo, 2000). Près de dix ans plus tard, cet appel semble avoir été peu entendu, puisque Nicola Ansell confirme la concentration des géographes sur les « micro-géographies » des enfants et incite le champ de la géographie des enfants à revoir sa « politique scalaire » (*politics of scale*), à déconstruire ses manières de penser les échelles, et plus concrètement à prendre en compte tout type d'espace, y compris des espaces lointains et de petite échelle²⁴ (Ansell, 2009). Cette nécessité d'élargir le champ d'investigation des géographies des enfants est ensuite régulièrement réaffirmée, dans les sphères anglophone (Holt, 2011), mais aussi francophone (dans une moindre mesure). Sonia Lehman-Frisch et Jeanne Vivet invitent par exemple à s'interroger sur les manières dont les enfants imaginent « d'autres espaces, plus vastes ou plus lointains » (Lehman-Frisch et Vivet, 2011, p.1).

Si ces divers états de l'art, élaborés par des chercheurs à différents moments dans le temps, continuent à rappeler l'intérêt qu'il y aurait à ouvrir le champ à des espaces de plus petite échelle, ces appels confirment le faible nombre de travaux portant encore sur ces questions. Certains chercheurs s'y sont néanmoins intéressés. On recense par exemple tout un ensemble de travaux portant sur la construction des identités collectives et des imaginaires nationaux (Gullestad, 1997 ; Koester, 1997 ; Throssell, 2015) ; mais ils sont rarement le fait de géographes de formation, même si ces derniers ont également produit des travaux portant plus généralement sur la construction de l'altérité. S. Holloway et G. Valentine se sont par exemple intéressées aux représentations que des enfants britanniques et néo-zélandais avaient d'autres nations (Holloway et Valentine, 2000b), et

²⁴ Nicola Ansell parle alors de « *descaling* ».

Lorraine Van Blerk et Nicola Ansell, à l'influence des expériences migratoires des enfants sur leur construction identitaire et leur rapport à l'espace (Van Blerk et Ansell, 2006a, 2006b).

Pour ce qui est plus précisément des représentations du monde, en France, on peut noter les recherches de spécialistes de didactique de la géographie, qui s'interrogent sur les représentations spatiales des enfants et leur enseignement, qu'il s'agisse des représentations de « *l'espace personnel, véritable "bulle privée", lieu du corps, [de] l'espace social, support spatial des relations sociales [ou de] l'ailleurs, au-delà des espaces quotidiens* » (André et al., 1989, p. 16-18). Micheline Roumégous se demande quant à elle « *quelle géographie [il faut] enseigner aux petits enfants* », et conclut que le chantier le plus urgent consiste à travailler sur l'image de l'espace-monde donnée aux élèves. La géographie à enseigner

« consisterait, pour commencer au moins, à savoir faire s'interroger [les] élèves sur leur 'Imago Mundi', leur représentation première de la Terre, du monde, comme espace de nos vies, de nos sociétés ». (Roumégous, 1987, p. 38)

Toujours dans le champ de la didactique, Martine Vaugien travaille sur les représentations du monde d'enfants habitant dans le Pacifique, pour conclure à l'existence d'une représentation du monde « *apprise qui relève de l'école, et [d'] une représentation vécue issue de l'expérience* » (Vaugien, 1993). Plus récemment, P. Clerc s'est interrogé dans sa thèse sur les représentations du monde enseignées aux collégiens et lycéens français (Clerc, 2002), en s'intéressant aux programmes, aux manuels, aux références diverses de la culture scolaire en géographie. Alexandra Baudinault poursuit en partie ces réflexions dans son « *ethnographie des savoirs géographiques à l'école élémentaires* » en étudiant notamment, dans un chapitre de sa thèse, l'évolution du « rapport au monde » dans les programmes scolaires français entre 1977 et 2005 (Baudinault, 2017).

1.1.2.2. Comment expliquer ce désintérêt pour les espaces de petite échelle ?

Malgré les travaux évoqués à l'instant, le relatif désintérêt pour le rapport des enfants aux espaces de petite échelle, dans la recherche francophone comme anglophone est indéniable, et semble notamment prendre racine dans les manières de conceptualiser l'enfance. En effet, les travaux s'inspirant de la psychologie comme la géographie scolaire tendent à éloigner le monde des enfants, jugé trop complexe ou trop abstrait pour un jeune public. À l'inverse, les nouvelles sciences sociales de l'enfance anglophones, en insistant sur l'agentivité des enfants et sur l'importance de prendre en compte leur propre perspective, se cantonnent aux espaces que ces jeunes acteurs pratiquent et foulent aux pieds dans leur vie quotidienne.

Rappelons effectivement tout d'abord l'influence des traditions cognitivistes, qui, dans la lignée des travaux de Jean Piaget, associent le développement des représentations spatiales des enfants à des stades. J. Piaget observe une évolution des référents spatiaux en fonction de l'âge : les enfants très jeunes n'ont d'abord que des « pré-représentations » de l'espace, des représentations spatiales égocentrées, puis des représentations des espaces proches, et enfin des représentations plus allocentrées et plus abstraites, à partir de l'âge de huit ans environ (Piaget, 1926 ; Piaget et Inhelder,

1947). Les représentations égocentrées, celles que l'on retrouve chez les jeunes enfants, sont celles d'espaces proches, connus, du quotidien, des espaces dont les individus peuvent faire l'expérience corporelle (Ramadier et Depeau, 2010). À l'inverse, les représentations allocentrées ressortent du domaine de l'abstraction et permettent aux individus de se représenter un espace en son absence. Dans ces traditions, le monde est rattaché à ce second type de représentations, ce qui explique aussi largement pourquoi l'étude de ses représentations chez les enfants a pu sembler impossible. De manière générale, on constate que le monde est toujours associé à l'idée d'abstraction, contrairement aux espaces plus locaux, qui seraient eux de l'ordre du concret (Grataloup, 2008b). Dans leur théorie des « coquilles de l'homme », Abraham Moles et Elizabeth Rohmer (Moles et Rohmer, 1972) développent également l'idée que l'on connaît et s'approprie avant tout l'espace proche (en premier lieu celui du corps ou du geste immédiat), et que notre maîtrise cognitive (Paulet, 2002) des espaces diminue en fonction de l'éloignement de ces espaces, le dernier d'entre eux étant « le vaste monde ».

Cette conception de l'espace et de ses représentations connaît un grand succès, aujourd'hui encore, notamment dans la géographie scolaire, où l'idée de décentration est au cœur des programmes et de la construction du *curriculum*. Comme nous le verrons dans le Chapitre 5, l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire est avant tout centré sur les espaces locaux, même si une ouverture sur les espaces lointains et de petite échelle est opérée, notamment à partir du cycle 2 (et plus précisément de la classe de CE2). En pratique, la littérature, comme mon expérience de terrain, montrent que les pratiques enseignantes renforcent encore l'importance de l'espace micro dans la culture scolaire en géographie. Là encore, l'étude des petites échelles est jugée trop abstraite, et trop complexe pour des jeunes enfants. On préfère entrer dans la géographie par l'exemple et donc par l'expérience directe que les enfants peuvent faire de leur école, de leur quartier ou de leur ville. Les capacités des enfants sont jugées trop faibles pour aborder d'autres espaces, considérés comme trop abstraits. Jean-Pierre Terrail a effectivement noté cette tendance à la sous-estimation des élèves et au repli sur l'exemple et sur ce qui est jugé plus concret dans un grand nombre de traditions scolaires :

« Menées sur plusieurs décennies, et à tous les niveaux du système éducatif, de la maternelle au lycée, les enquêtes internationales qui ont entrepris de comparer les contenus et les pratiques d'enseignement ont toujours conduit aux mêmes conclusions : face à des élèves réputés faibles, les contenus des savoirs sont jugés trop ambitieux, trop intellectuels trop abstraits ou trop arides, et l'on préfère penser qu'ils comprendront mieux avec des exemples ». (Terrail, 2016, p. 44)

De même, des entretiens menés en 2015 avec des enseignants de cycle 3 lors de mon terrain de master 2 confirmaient leur réticence à aborder des espaces comme l'Europe ou le monde avec leurs élèves. Ils affirmaient ainsi :

« Ce qu'on fait souvent c'est la ville, une exploration de la ville, de l'environnement. C'est beau de partir sur du très lointain, sur des grands concepts, mais ça reste conceptuel » (Michel, enseignant de CM2 de l'école Haut-Poirier à Mulhouse).

« Parler de l'Europe et de la mondialisation en CM est difficile », « c'est un concept qui reste quand même très abstrait [...], très flou, très, très vague ». (Gilles, enseignant de CM2, de l'école Célestin Freinet à Mulhouse).

Ce confinement des enfants aux échelles locales n'est par ailleurs pas que le fait de la géographie scolaire et des acteurs qui l'animent. De manière plus générale, il est à mettre en lien avec la conception de l'enfance dans et par les sociétés occidentales. Dans ces sociétés et leurs discours, les enfants appartiennent à la sphère du privé et de la famille (Ansell, 2009 ; Holloway et Valentine, 2000a) et sont écartés du domaine public, que ce soit sur le plan social ou, plus matériellement, sur le plan spatial. Leur présence dans les espaces publics est toujours plus encadrée (Qvortrup, 2005) et limitée à des lieux dédiés (les espaces scolaires, les aires de jeux, les parcs).

Si l'on a vu que les premiers travaux des géographies des enfants, en se plaçant dans un paradigme « cognitiviste », s'intéressaient peu aux pratiques et représentations enfantines d'espaces de petite échelle, on peut faire un constat similaire pour les travaux de traditions plus récentes. En effet, depuis les années 1990, les nouvelles sciences sociales de l'enfance (*new social studies of childhood* ou NSSC) sont devenues le paradigme dominant dans les recherches anglophones sur les enfants (Ansell, 2009). Néanmoins, quoique pour des raisons différentes, les NSSC privilégient également le local. En mettant en lumière l'importance de considérer l'enfance comme un construit social et les enfants comme des acteurs sociaux à part entière, les chercheurs se plaçant dans cette nouvelle tradition favorisent les analyses portant sur les perspectives des enfants eux-mêmes, et ainsi sur l'expérience directe que font les enfants de leur environnement et sur l'influence qu'ils peuvent avoir sur lui. L'idée sous-jacente étant que les enfants ne peuvent avoir d'expérience directe et de pratiques que d'espaces qu'ils fréquentent dans leur vie quotidienne. Le relatif rejet du global par les penseurs de ce courant s'explique également par l'association de l'idée de global à l'idée d'universel, qui semble s'opposer à l'entreprise de différenciation sociale qu'ils mettent au cœur de leurs travaux. Dans les années 2000, le paradigme des théories non-représentationnelles ou plus-que-représentationnelles joue également un rôle non négligeable sur les recherches des géographies des enfants (essentiellement dans la sphère anglophone). En mettant au cœur de leurs travaux les corps, les sensations et les émotions, les chercheurs influencés par ce courant vont eux aussi davantage étudier les espaces de l'intime et du quotidien.

Le monde est donc un espace particulièrement peu étudié par la géographie des enfants, et de manière plus générale, les petites échelles sont délaissées par ce courant, malgré des appels de chercheurs influents du domaine, notamment dans la sphère anglophone. Si l'on considère que le monde est également un objet peu pris en compte par les géographes, étudier les représentations enfantines du monde et de l'espace mondial semble donc être une gageure. Mes expériences de master portant déjà sur des représentations enfantines d'espace de petite échelle, en l'occurrence du Monde et de l'Europe, m'ont toutefois permis d'observer que les enfants avaient bel et bien des

représentations de ces espaces et que dresser un panorama de leurs représentations du monde présentait plusieurs intérêts.

1.1.3. Le monde, un objet à la portée des enfants. Légitimation de l'objet d'étude.

La rareté des travaux sur le sujet pourrait laisser penser qu'il ne fait pas sens d'étudier cet objet chez ces acteurs particuliers. Lors de mes premiers contacts avec les enseignants et directeurs d'établissement, j'ai parfois dû m'employer pour convaincre ces derniers que mon objet de recherche n'était pas inadapté ou trop ambitieux. Pour plusieurs d'entre eux, le sujet semblait en effet, de prime abord, très aride et peu en phase avec ce qu'on pouvait attendre de leurs élèves. Les réticences quant à ce type d'études reposent cependant sur des idées et *a priori* qu'il s'agit de remettre en question.

1.1.3.1. Déconstruire le mythe de l'abstraction

L'idée selon laquelle le monde est un objet abstrait et donc hors de portée des enfants est discutable à au moins deux titres. Premièrement, il ne va pas de soi que l'abstraction pose problème, et qu'il faille l'éviter lorsqu'on travaille avec des enfants. Cet évitement repose avant tout sur une tendance à la minimisation des capacités des enfants, soulignée et décriée de longue date par des chercheurs travaillant auprès d'eux et issus de différentes traditions scientifiques. Pour ce qui est des géographes, même ceux issus de la psychologie environnementale et qui travaillent sur la cognition spatiale ont insisté sur les capacités des enfants : « *Children can* » comme le rappelle James M. Blaut à la fin des années 1990 (Blaut, 1997). Une décennie auparavant, David Stea et lui (Blaut et Stea, 1971) ont montré les capacités géographiques (et notamment cartographiques) des enfants : « *very young children can readily learn map skills and macrospatial concepts [...], children of school-entering age can deal with maps. The operative word in 'can'. Children can* » (Blaut, 1997, p. 152). Néanmoins comme J.M. Blaut l'explique, ces idées rencontrent encore régulièrement de fortes oppositions, y compris dans le milieu scientifique. C'est notamment le cas des travaux de Roger Downs et Lynn Liben, qui invoque Jean Piaget pour déclarer « *suspect* » que des enfants de six ans puissent lire et faire des cartes (Downs et Liben, 1987, p. 211). À la suite de M.H. Matthews, Sarah James déplore également une sous-estimation des capacités « environnementales » (« *environmental skills* ») des enfants (James, 1990, p. 281). Cette tendance est encore soulignée, y compris dans la littérature française, deux décennies plus tard. Pour n'en donner qu'un exemple, Géraldine Bozec a montré dans son travail sur l'Europe que « *les enfants ont plus de connaissance [...] que semblent le supposer les enseignants* » (Bozec, 2010, p. 177). J'ai moi-même pu confirmer empiriquement ce propos au sujet des représentations de l'Europe d'élèves de CM1-CM2, mais aussi à propos des représentations d'enfants de grande section de maternelle sur le Monde. Sans avoir abordé le sujet à l'école, certains enfants rencontrés ont ainsi évoqué d'eux-mêmes les différences entre Europe, Union européenne et zone euro, ont eu des débats sur la pertinence de l'intégration de la Turquie à l'Europe ou encore sur

l'appartenance géographique, politique et symbolique à l'Europe des départements et régions d'outre-mer français. De même, mon enquête de master 1 a montré que certains enfants, certes peu nombreux, et parmi les plus dotés socialement et scolairement, ont choisi de représenter « le monde » à l'échelle mondiale, sous forme de planisphère (pour des exemples plus détaillés voir (Ott, 2017)). On ne peut donc pas poser *a priori* que les enfants ne sont pas capables d'avoir des connaissances ou un point de vue à partager sur les espaces de petite échelle ou sur un objet géographique comme le monde.

Secondement, on peut légitimement questionner la pertinence de l'assimilation du local au concret et du global à l'abstrait. Selon Nicola Ansell, les dichotomies enfants/adultes, local/global, concret/abstrait et agentivité/structure et leur mise en parallèle, héritées de la tradition philosophique des Lumières, sont toujours largement répandues aujourd'hui et incorporées par les nouvelles sciences sociales de l'enfance (Ansell, 2009). Ces dernières ont d'ailleurs été critiquées pour leur perpétuation de ces dualismes modernistes, de moins en moins adaptés aux conceptions contemporaines de l'enfance, surtout dans un contexte mondialisé (Prout, 2010). C. Grataloup a également montré la diffusion de ces catégorisations dans la géographie scolaire française :

« Du local au mondial : ce cheminement est une idée récurrente des apprentissages géographiques qui repose sur quelques principes simples que l'on pourrait résumer par quelques oppositions binaires. Au couple micro/macro (ce qui n'exclut pas, bien sûr, les échelons intermédiaires) correspondraient les tandems : simple/complexe, proche/lointain (ou ici/ailleurs), concret/abstrait, donc, au bout de compte, la distinction « bon pour les plus jeunes » versus « à réserver à de plus grands élèves. » (Grataloup, 2008, p. 18)

Le géographe dénonce cette « *redoutable [...] assimilation du micro au concret et du macro à l'abstrait* », qui repose sur une vision partielle et erronée de l'abstraction, qui est alors uniquement considérée comme « *l'inverse des données immédiates des sens* » (Ibid, p. 20). Cela explique selon lui que l'enseignement en France s'intéresse si peu au monde et aux petites échelles, mais aussi plus généralement aux sciences sociales. C'est également le constat établi par Nicola Ansell à propos des nouvelles sciences sociales de l'enfance anglophones :

« Too often local, concrete and agency are conflated into an acceptable focus for research, in opposition to a global, abstract or structuralist perspective that is viewed with suspicion as too 'distant' from real children. » (Ansell, 2009, p. 194)

En mettant sur un même plan agentivité enfantine, concrétude et local et en les valorisant au détriment du global, rangé du côté de l'abstraction, les recherches anglophones délaissent elles aussi largement l'analyse des représentations et pratiques du monde chez les enfants, quand bien même les assimilations effectuées sont théoriquement parfaitement discutables (Ibid).

1.1.3.2. Des enfants toujours déjà confrontés au monde

Ce désintérêt s'appuie par ailleurs sur l'idée que les enfants n'auraient pas de pratiques et de représentations d'espaces de petite échelle. Là encore cette idée est à discuter. Les enfants sont effectivement confrontés à un environnement médiatisé qui les met en rapport avec l'« extérieur ». Ce n'est en outre pas récent, comme en atteste l'ancienneté des objets destinés aux enfants mettant en scène le monde et la découverte des espaces et sociétés qui le composent. Le musée du Quai Branly a ainsi consacré en 2018 une exposition à ces objets (livres, jeux, dessins animaux, articles publicitaires) et à leur évolution dans l'histoire. Intitulée *Le magasin des petits explorateurs*, cette exposition s'attardait notamment sur les manières dont les enfants ont été et sont encore confrontés au monde et à l'alterité dans les récits offerts par les productions culturelles qui leur sont destinées. Dans la préface du catalogue de l'exposition, Stéphane Martin, le directeur du musée, rappelle ainsi que « l'inconnu du lointain » et « le plaisir de la découverte » sont des « ressorts [...] au cœur de l'économie de l'imaginaire qui, depuis les jeux de cartes géographiques du XVIII^{ème} siècle [...] façonne les productions à destinations de l'enfance et de la jeunesse » (Bondaz et Musée du quai Branly-Jacques Chirac, 2018). L'ethnologue Julien Bondaz, conseiller scientifique de l'exposition précise quant à lui que « les enfants ont longtemps fait provision de curiosité [notamment] dans les récits d'exploration ou l'imagerie coloniale » (*Ibid*, p. 15), notamment au XIX^{ème}, du fait du développement de l'économie capitaliste et du système impérialiste. C'est à cette période que « les supports disponibles pour l'évocation des sociétés lointaines et des aventureux voyages se caractérisent par leur abondance et leur grande diversité » et qu'on constate une « marchandisation toujours plus massive des représentations » de ces sociétés et du monde (*Ibid*, p. 20).

Cette tradition d'apprendre le monde aux enfants perdure de nos jours, « les dernières générations se [familiarisent] avec les figures de l'altérité dans les bandes dessinées, les films d'animation ou les jeux vidéo » (*Ibid*, p.15). On peut également souligner la richesse des productions littéraires consacrées à cette question. Chacune des principales maisons d'édition françaises publie un atlas pour la jeunesse, voire plusieurs, destinés à des publics d'âge différent. Si l'on prend l'exemple d'Actes Sud Junior, on remarque l'existence d'au moins trois atlas : *L'Atlas de Crocolou* (dès 2 ans), *L'Atlas des animaux du monde* (dès 5 ans) ou encore *L'Atlas — Comment va le monde ?* (pour les 10 ans et plus), mais aussi d'encyclopédies comme *La planète en partage*, dans la collection « A petits pas ». De même, aux éditions Milan jeunesse, pas moins de sept atlas sont référencés pour un public allant de 5 à plus de 10 ans : *L'Atlas des merveilles du monde*, *Les Enfants autour du monde*, *Le Grand atlas du foot*, *L'Atlas des aventuriers*, *L'Atlas des inégalités*, *L'Atlas aventurier des animaux* et *L'Atlas vagabond-un monde d'aventures*. À ces deux exemples parmi d'autres s'ajoute la multiplication de rayons pour la jeunesse entièrement dédiés à la découverte du monde dans les librairies. Le monde devient ainsi un objet phare de l'industrie culturelle destinée à la jeunesse, et les enfants sont donc potentiellement confrontés dès leur plus jeune âge à de multiples images du monde.

De nos jours, la télévision et plus encore Internet accroissent le degré d'exposition des enfants au monde, ainsi que leur autonomie dans leur consommation de ce dernier. Il existe des programmes télévisés pour enfants prenant pour objet l'exploration du monde : c'est par exemple le cas de *Géo*

Jet, série animée diffusée sur France 5 entre 2015 et 2020 ou de *Mouk*, initialement diffusée sur la même chaîne depuis 2011, et rediffusée ensuite sur France 4 et M6. Dans la première, quatre personnages « *explorent le monde à la découverte de ses merveilles en compagnie de leur guide Musicorne, une licorne funky au débanché disco*²⁵ » : à chaque épisode correspond la découverte d'une nouvelle « *merveille* », c'est-à-dire un lieu ou monument emblématique. La seconde est construite sur le même modèle : Mouk, un petit ours, et son ami Chavapa, un petit chat, sont « *deux globe-trotters inséparables, qui traversent monts et vallées à vélo*²⁶ », là encore chaque épisode de 11 minutes est l'occasion d'explorer un nouveau lieu du monde. Les enfants rencontrés sur le terrain n'ont cependant presque jamais évoqué ces deux dessins animés spécialisés²⁷. Ce ne sont en outre évidemment pas les seuls accès des enfants à l'espace mondial. Dès la fin des années 1990, des géographes anglophones s'intéressent plus largement au rapport des enfants aux médias (« *Television and other media bring that 'outside' to children* » (Aitken et Herman, 1997, p. 81)), et notamment au cyberspace, en tant qu'il leur donne accès à une infinité d'espaces, quelles que soient leur distance ou leur étendue (Matthews et Limb, 1999). Gill Valentine et Sarah Holloway ont porté un projet ESRC intitulé « *Cyberkids* » qui explore les modifications des rapports à l'espace induites par le développement des technologies de l'information et de la communication ; elles montrent que grâce aux TICE les enfants développent des interactions avec d'autres sphères que celles de l'intime et du local, et même avec potentiellement tous les espaces du globe (Valentine et Holloway, 2002). De même, la multiplication des images du Monde (dans les journaux télévisés par exemple (Grataloup, 2011b)) et de la planète (Reghezza, 2015) dans les médias nous permet de faire l'hypothèse que les enfants peuvent en avoir des représentations. En ce sens, plusieurs enfants sur mon terrain ont fait mention de l'application *Google Earth* leur permettant de naviguer sur leur tablette à travers l'espace mondial.

Les pratiques de mobilités, touristiques ou migratoires, sont une autre source d'accès à des espaces lointains ou à des représentations de niveaux macros, et la littérature récente montre qu'il « *est important de ne pas sous-estimer la mobilité spatiale des enfants* » (Ansell, 2009, p.193). Les expériences enfantines d'espaces tel que le monde peuvent donc être indirectes (lorsqu'elles sont faites *via* les médias), mais aussi directes ; les expériences spatiales directes ne concernent donc pas uniquement les espaces locaux. Il y a toutefois certes des différences de nature entre ces expériences directes et indirectes, ou entre les expériences et pratiques d'espaces fréquentés au quotidien et ceux d'espaces parcourus de manière très occasionnelle.

Les enfants sont également historiquement confrontés au monde dans la sphère scolaire : les cartes sont ainsi des figures incontournables des murs des salles de classes (Genevois, 2019) et Jean-Pierre Chevalier fait remonter l'utilisation fréquente des planisphères et des globes dans les écoles

²⁵ Synopsis proposé par *Google* (consulté pour la dernière fois en avril 2022).

²⁶ *Idem*.

²⁷ Ils ont évoqué d'autres dessins animés, n'ayant pas forcément de rapport direct avec l'espace mondial. Leurs pratiques médiatiques se concentrent par ailleurs dès le plus jeune âge sur des plateformes comme YouTube ou Netflix. Le Chapitre 6 développe plus avant cette question des pratiques médiatiques des enquêtés.

élémentaires à la Révolution française (Chevalier, 2005)²⁸. L'analyse précise des manières d'aborder le monde dans les programmes scolaires sera effectuée plus loin (Chapitre 5), il ne s'agit donc pas ici d'entrer plus avant dans les détails, mais de montrer que même s'il occupe une place relativement faible dans le *curriculum*, le monde est abordé par la géographie scolaire, et les enfants y sont donc *a priori*²⁹ confrontés relativement tôt. L'institution scolaire a notamment pour mission dès l'école maternelle de permettre aux enfants d'« explorer le monde ». Il s'agit même de l'un des cinq grands domaines d'apprentissage présentés dans le Bulletin officiel spécial n°2 de mars 2015, qui présente les nouveaux programmes³⁰. L'espace mondial est quasiment absent dans les programmes destinés au cycle 1 ; on note néanmoins une évolution entre le programme de 2008 et le plus récent, datant de 2015³¹. En effet, dans le programme précédent, l'espace n'était abordé qu'à travers le niveau local ou micro-local : « à l'école maternelle, l'enfant découvre le monde proche » ou « tout au long de l'école maternelle, les enfants apprennent à se déplacer dans l'espace de l'école et son environnement immédiat ». Si cet « environnement immédiat » est toujours évoqué, en 2015, dès la première phrase d'introduction du domaine de compétence « explorer le monde », il est également précisé que

« l'un des objectifs de l'école maternelle est précisément d'amener [les enfants] progressivement à considérer le temps et l'espace comme des dimensions relativement indépendantes des activités en cours, et à commencer à les traiter comme telles ».

Un des objectifs visés, même s'il arrive tardivement dans la progressivité des apprentissages, est alors de favoriser « une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde ». L'échelle mondiale est très peu abordée dans les programmes du cycle 1 (PS-MS-GS), mais une volonté de dépassement du niveau local est à noter dans le dernier en date. Pour ce qui est de l'école élémentaire, au cœur de l'enquête de ce travail de thèse, on note la présence d'un domaine de compétence « Questionner le monde » au cycle 2 (CP-CE1-CE2), puis « Histoire et géographie » au cycle 3 (CM1-CM2-6^{ème}). C'est au cycle 2, qu'il s'agit de passer « d'un espace autocentré à un espace géographique et cosmique » et de commencer « à penser la planète, donc sa géographie, comme un tout dans sa variété et sa complexité ». Au cycle 3, les élèves doivent penser les espaces de vie « à toutes les échelles » ; les programmes doivent leur permettre d'aborder « la diversité des « habiter » dans le monde », « le développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre » ou encore de « découvrir différents lieux dans le monde tout en poursuivant la découverte et la connaissance des territoires de proximité ».

²⁸ Voir également le Chapitre 5.

²⁹ Nous verrons notamment qu'il existe des différences locales fortes dans les enseignements d'une classe à l'autre, et que l'enseignement du monde et de l'espace mondial est très variable selon les enseignants.

³⁰ Les quatre autres domaines sont les suivants : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » et « Construire les premiers outils pour développer sa pensée ».

³¹ Les programmes nationaux pour les écoles maternelles et élémentaires ne changent pas tous les ans. Ces dernières années, un programme a été promulgué en 2002 et un autre en 2008 et un dernier en 2015, qui avait donc toujours cours lors de mon terrain.

1.1.3.3. L'enfance, période clef pour comprendre la construction des représentations du monde.

Il est donc possible de réfuter théoriquement que les enfants n'ont pas de représentations et de pratiques du monde. S'y intéresser semble par ailleurs d'autant plus légitime qu'ils sont toujours plus confrontés à la figure du monde, que ce soit dans le cadre de l'institution scolaire ou des loisirs. Cette confrontation montre que le monde doit à la fois être abordé comme un objet représentationnel construit, mais aussi en construction. L'enfance est dès lors d'autant plus importante à considérer qu'elle est une période clef pour comprendre les processus à l'œuvre dans cette construction.

De manière générale, cela renvoie à l'importance de la socialisation primaire dans l'acquisition « *des diverses manières d'être, de faire et de penser* » (Lignier, Lomba et Renahy, 2012). En particulier, le monde est un objet dont l'apprentissage débute dès les premières années d'existence, comme en témoignent le florilège de produits culturels visant à faire découvrir le monde aux enfants, ou encore certains aspects du *curriculum* français. Nombreux sont les sociologues qui, même sans avoir concentré leurs travaux sur les enfants, ont effectivement reconnu l'importance de l'enfance dans la formation des individus (de Durkheim à Berger et Luckmann, en passant par Elias ou Bourdieu). Et « *l'idée d'une importance fondamentale des premières années d'existence des individus dans leur formation appartient désormais aux représentations communes de la personne.* » (Darmon, [2011] 2016, p. 11). C'est dans ces premières années, que les enfants acquièrent les filtres à travers lesquels ils appréhendent le monde qui les entoure, et donc également le monde dans son acception plus restrictive d'objet géographique. L'enfance permet d'observer la genèse de certaines propriétés, manières d'agir et de penser : prendre en compte la socialisation primaire est fondamental, à la fois parce qu'elle est première, et parce qu'elle est primordiale (Lignier, Lomba et Renahy, 2012).

Cette période est primordiale en ce qu'elle contribue largement à façonner des dispositions qui ont toutes les chances de perdurer, au moins en large partie, à l'âge adulte :

« Travailler sur de très jeunes enfants est essentiel étant donné l'importance des effets de la socialisation précoce sur le destin social des individus. Les temps des primes socialisations jouent un rôle décisif dans la formation des premières dispositions mentales et comportementales (dispositions à agir, percevoir, penser, sentir, apprécier, etc.) qui vont les marquer durablement. » (Lahire, 2019, p. 13)

Pour comprendre la construction des représentations du monde, s'intéresser à l'enfance semble donc indispensable ; à la fois parce que les premières années d'existence jouent un rôle considérable dans la socialisation et l'acquisition des pratiques et représentations, mais aussi parce que, de fait, les enfants commencent à cette période à être confrontés au monde comme objet géographique, aussi bien dans qu'en dehors de l'institution scolaire. Les dispositions évoquées par B. Lahire ci-dessus peuvent être diverses et les façons dont les enfants sont confrontés au monde peuvent donc être inégales, ne serait-ce que parce qu'ils sont socialisés de manière différenciée (dans des familles,

des écoles, des groupes de pairs différents, etc.). L'objectif de cette thèse est d'analyser ces différenciations, en retraçant la genèse sociale des représentations du monde des enfants rencontrés.

1.2. RETRACER LA GENÈSE SOCIALE DES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES DU MONDE.

Les sections qui précèdent ont contesté les approches qui éloignent les enfants du monde, en avançant non seulement la légitimité qu'il y avait à étudier les représentations du monde chez les enfants mais surtout en affirmant l'intérêt notable de les appréhender dans l'enfance, période fondamentale dans la construction des dispositions mentales et des individus. La seconde partie de ce chapitre a pour objectif de préciser la posture théorique développée, qui conditionne à la fois la problématique de la thèse et les grilles d'analyse utilisées pour y répondre. Chercher à savoir comment les enfants représentent le monde et pourquoi ils le font d'une façon plutôt qu'une autre, c'est tout d'abord se placer dans une certaine conception de l'enfance ; en l'occurrence une conception que l'on pourrait qualifier d'hybride, qui consacre les enfants comme acteurs sociaux tout en les replaçant dans les structures qui les socialisent (1.2.1.). Dès lors, l'objectif poursuivi est de retracer la sociogenèse des représentations enfantines du monde, c'est-à-dire de comprendre la construction sociale de cet objet géographique, en portant une attention aux conditions d'existence et aux instances socialisatrices différenciées auxquels les enfants sont inégalement confrontés (1.2.2.).

1.2.1. De l'enfance aux enfants : pour une approche hybride.

Si le monde et ses représentations sont des constructions, ce sont des constructions situées, c'est-à-dire qu'elles sont fonction du contexte spatial et temporel dans lesquels elles sont produites et des propriétés des acteurs qui les produisent. En l'occurrence, il s'agit ici des enfants, qui sont eux-mêmes à appréhender comme des construits et des acteurs sociaux. Néanmoins, cette vision des enfants est elle aussi située dans l'espace et dans le temps, et reste relativement récente.

1.2.1.1. L'enfance, une construction située.

Avant que les travaux fondateurs d'historiens tels que Philippe Ariès (Ariès, [1960] 1973) ne déconstruisent cette idée, l'enfance était perçue dans la sociétés occidentales comme « *une réalité universelle [et] naturelle* » (Delalande, Rayou et Danic, 2006, p.21), un donné. L'âge biologique était alors le principal critère de définition de l'enfance. Néanmoins, si la majorité des premières définitions de l'enfance s'appuient sur le critère de l'âge, elles ne proposent pas toutes les mêmes

délimitations. La naissance est généralement la limite inférieure retenue, mais il n'y a pas de consensus quant à la limite supérieure. Yveline Lévy-Piarroux propose en 1985 une revue des définitions de l'enfance présentes dans les dictionnaires et encyclopédies à partir d'un corpus de dix ouvrages publiés entre 1755 et 1979. Elle met ainsi en lumière « *cette curieuse incapacité des dictionnaires à fournir une limite supérieure à l'âge d'enfance [qui] semble bien représentative du flou qui règne dans les esprits à cet égard* » (Lévy-Piarroux, 1985, p. 5). D'après l'*Encyclopédie* de 1755, l'enfance s'achève à l'âge de 7-8 ans. Plus récemment, dans les années 1970, le *Petit Robert* et le *Grand Larousse de la langue française* mentionnent l'âge de 13-14 ans. La définition institutionnelle internationale qui fait aujourd'hui référence, celle retenue par la Convention des Droits de l'enfant des Nations Unies de 1989, préfère fixer la limite à 18 ans. Ce débat n'est cependant pas crucial dans le cadre de cette thèse : les enfants rencontrés sur le terrain sont en effet âgés de 6 à 10 ans, leur « statut » d'enfant, qui plus est dans la société française contemporaine, est peu discutable. Cette contextualisation permet néanmoins de rappeler le caractère construit et situé de l'enfance et l'évolution du contenu de la notion. Y. Lévy-Piarroux montre également que l'enfance est, encore au milieu des années 1980, avant tout « *un problème à résoudre* » (*Ibid*, p. 8), sur le plan juridique, pédiatrique ou psychologique, et que l'« *existence sociale* » des enfants n'est pas prise en compte dans les principaux dictionnaires et encyclopédies de la période. Elle affirme quant à elle que l'enfant est un être social à part entière, idée qu'entérinent également les institutions qui dotent les enfants de droits spécifiques (Kallio et Häkli, 2013), et ce dès la fin des années 1950 (la Déclaration des Droits de l'Enfant de l'ONU date de 1959).

Néanmoins, cette perception de l'enfant comme être social n'est pas encore une conception de l'enfant comme acteur social. Le XX^{ème} siècle est encore marqué par une conception de l'enfant comme être « *passif et déterminé par son environnement* » (Delalande, Rayou et Danic, 2006, p.27). L'enfant est avant tout défini par la négative, par tout ce qu'il n'est pas (Lévy-Piarroux, 1985), à savoir, essentiellement, un adulte. Gill Valentine résume ainsi les critères mobilisés dans l'Angleterre du siècle et qui opposent adultes et enfants :

« in twentieth century Britain, children have been located within a particular set of narratives that define them in opposition to adults. While adults are sexual, responsible, competent, strong, decision making agents ; children are asexual, irresponsible, incompetent, vulnerable, human 'becomings' in need of protection ».
(Valentine, 2000, p. 257-258)

Cette définition de l'enfant comme individu asexué, irresponsable, incompétent, vulnérable et être humain 'en devenir', qui a besoin de protection, s'applique également à la conception de l'enfance dans la société française de la même époque, et dans les recherches en sciences sociales de l'enfance. Il n'est d'ailleurs pas anodin que dans la littérature francophone avant les années 1990, on retrouve principalement des travaux et définitions de « l'enfance » ou de « l'enfant » ; si les enfants sont considérés comme des êtres sociaux, ils forment une réalité homogène et indifférenciée, marginalisée socialement. Leur emprise éventuelle sur le monde social n'est pas envisagée.

À partir des années 1990, avec l'essor des nouvelles sciences sociales de l'enfance, cette vision de l'enfance, jugée essentialisante et réductrice, va évoluer : « *l'enfant va être appréhendé comme construction sociale, comme acteur social, comme acteur de sa socialisation* » (Delalande, Rayou et Danic, 2006, p. 27). Dans la tradition française, ce changement de paradigme s'appuie notamment sur des travaux de sociologie, comme ceux de Marie-José Chombart de Lauwe, qui dès la fin des années 1970 propose une définition plus complexe de l'enfant, qui est à la fois « *un membre d'une catégorie sociale d'âge* », mais aussi « *un individu en état de changement [...] possédant des caractéristiques propres* » et un « *membre d'une classe sociale* » (Chombart De Lauwe, 1976, p.524). Dix ans après, Jean-Claude Chamboredon atteste l'« *invention de l'enfance* » par l'institution scolaire notamment, mais aussi par un certain nombre d'acteurs hors de cette institution qui créent un marché autour de l'enfance et font ainsi émerger une culture enfantine ; ces agents produisent et entérinent l'idée d'« *enfant-créateur* » (Chamboredon, 1985). Le XXème siècle serait le « *siècle de l'enfant* », celui où la conception de l'enfance dans les sociétés occidentales a été bouleversée (James et Prout, [1990] 1997). Cela s'est accompagné comme nous l'avons vu plus haut d'un changement de paradigme dans la recherche, avec notamment l'émergence des nouvelles sciences sociales de l'enfance. Des chercheurs comme Allison James et Alan Prout vont alors prôner une approche de la recherche et une refonte de la notion de socialisation à partir d'une approche centrée sur les enfants eux-mêmes, partant de l'idée que les enfants sont acteurs de leurs propres vies et non des sujets passifs soumis à des déterminismes structurels (*Ibid*). Leur rôle et leurs perspectives dans et sur le monde social doivent être pris en compte, car ils sont partie prenante de ses transformations. Pour le dire autrement,

« because children are participants in the social world, what they do or say can have an effect on other people, ideas, events and also on the ways in which policy interventions in their lives take root or not ». (James, 2013, p. 174)

Du chemin a donc été parcouru entre le milieu du XXème et le début du XXIème siècle : les enfants ont acquis le statut d'être puis d'acteur social, et deviennent des sujets de plus en plus importants à prendre en compte pour comprendre le monde social et ce qui s'y joue.

1.2.1.2. S'intéresser aux enfants et à leurs représentations sans les extraire du monde social : ni « adultocentrisme » ni « enfantisme »

Si cette nouvelle manière d'appréhender les enfants montre l'intérêt qu'il y a à travailler sur les représentations enfantines, elle n'est toutefois pas sans risque : risque notamment de sur-évaluer les capacités d'action des enfants et d'extraire ces derniers du monde social. Il s'agit alors d'adopter une position théorique intermédiaire qui prenne en compte les représentations et pratiques enfantines tout en les replaçant dans leur contexte de production.

Les nouvelles sciences sociales de l'enfance affirment non seulement que les enfants sont des acteurs sociaux, mais soulignent également leur *agency*. Ce concept, issu des sciences sociales anglophones, souvent utilisé tel quel dans les travaux francophones ou traduit notamment par le terme d'agentivité (Garnier, 2015) a été forgé en réaction aux conceptions passées ou considérées

comme passéistes de l'enfance (voir 1.2.1.1.), entre autres dans le sillage des théories féministes, cherchant à redonner toute leur place à des acteurs dominés du monde social, dont les femmes et les enfants font partie (Delalande, 2014). L'agentivité se traduit généralement comme une « *capacité individuelle d'agir de façon autonome* » ; elle confère la capacité « *d'influence ou de transformer son environnement, matériel et humain [...], d'avoir prise sur les autres, sur la vie sociale et culturelle en général* » (Garnier, 2015, p. 162-163). Pour ce qui est plus précisément des enfants, leur agentivité suppose également « *une reconnaissance et acceptation par les adultes du pouvoir enfantin d'agir* » (Delalande, 2014). Pour le dire avec les mots d'Anthony Giddens, l'agentivité des acteurs sociaux implique également une conscience de ces acteurs de leur compétence à influencer le monde dans lequel ils évoluent :

« Il est enfin également important de souligner que, pour Giddens, les acteurs sociaux sont compétents, au sens où ils font preuve d'une « conscience pratique » qui réside dans leur capacité à « connaître les règles et les pratiques grâce auxquelles la vie sociale de tous les jours se fait et se refait dans le temps et dans l'espace (1987, 76) ». (Devin, 2015, p. 33-34)

D'après Emirbayer et Mische (Emirbayer et Mische, 1998), l'agentivité repose par ailleurs sur plusieurs dimensions : une dimension itérative — la capacité à réactiver de manière sélective des éléments passés ; une dimension projective — la capacité à « *configurer ses [futurs] actions en fonction de ses attentes* » et une dimension pratico-évaluative — la capacité à évaluer des situations et alternatives dans le présent (Deschenes, 2016). Selon l'anthropologue David Lancy, les sciences sociales de l'enfance sont depuis le début des années 2000 fortement influencées par les théories de l'agentivité, au point qu'il évoque un « *agency movement* » (Lancy, 2013). Les travaux qui se concentrent sur l'agentivité enfantine ont la particularité de se centrer sur la perspective des enfants eux-mêmes (*a child-centered approach*), d'insister sur les compétences, notamment sociales, des enfants et de valoriser la parole de ces derniers (James, 2013). Si ces aspects-là semblent particulièrement féconds pour mener des recherches auprès d'enfants, la concentration sur l'*agency* pose un certain nombre de problèmes, relevés notamment par David Lancy.

Ce dernier a pour ainsi dire fait le procès de l'agentivité enfantine et des travaux centrés sur cette approche. Il développe un ensemble de points problématiques, aussi bien sur le plan théorique que méthodologique. Pour n'en citer que quelques-uns : l'agentivité est un concept ethnocentré, classiste et hégémonique (Lancy, 2013). Pour le dire autrement :

« il y a une dérive dans l'utilisation du concept de *child agency* par des chercheurs peu scrupuleux qui s'en servent pour faire leur plaidoyer pour un enfant libéré de l'autoritarisme, voire de l'autorité de l'adulte. Ils adhèrent à un modèle social d'enfant promu dans les classes sociales favorisées et intellectuelles de l'élite urbaine. » (Delalande, 2014)

Ni David Lancy, ni Julie Delalande ne militent pour une disparition du concept et de ces apports, ils invitent toutefois les chercheurs qui le font à prendre toutes les précautions scientifiques et méthodologiques nécessaires à l'utilisation d'un concept et à ne pas poser cette agentivité comme

un acquis *a priori*, avant même tout travail d'enquête et de terrain. Le principal souci posé par les recherches faisant de cette agentivité un prérequis ou postulat indiscutable est qu'en voulant jouer la liberté contre le déterminisme, elles poussent à une autonomisation des pratiques enfantines, alors rendues asociales, ou à tout le moins déconnectées du monde social adulte dans lequel elles prennent place. Selon Bernard Lahire, il s'agit là d'une « *formidable régression scientifique* » (Lahire, 2019, p. 22), au mépris de certaines évidences sur le positionnement social des enfants, notamment des plus jeunes. Ces derniers sont en effet, dans notre société, toujours soumis à une certaine forme de dépendance, juridique, institutionnelle et familiale, dont on ne peut faire abstraction. Prenons un exemple simple, celui des mobilités, touristiques ou migratoires : il va s'en dire que les enfants n'ont que peu d'autonomie en la matière ; ils peuvent éventuellement contribuer au choix des destinations, mais restent dans tous les cas dépendants des adultes, qui encadrent leurs pratiques — la notion même de mobilités enfantines indépendantes est aujourd'hui largement remise en cause par les sciences sociales (Mikkelsen et Christensen, 2009). Bien que le concept d'agentivité apporte des éléments intéressants à la compréhension des enfants et de leurs représentations et pratiques, il s'agit de voir *par-delà* cette agentivité (Krafft, 2013), notamment pour ne pas oublier que les enfants sont toujours partie prenante de relations sociales et intergénérationnelles, qu'il serait vain de les appréhender comme des acteurs « hors-sol » et parfaitement autonomes, et peu pertinents de les isoler (Lignier et Pagis, 2017).

La démarche adoptée dans la thèse vise au contraire à prendre en compte les enfants et leurs particularités, mais tout en les positionnant dans le monde social. Il s'agit donc d'une démarche hybride, qui a pour objectif de dépasser des dichotomies tels que agentivité/structure ou encore le dualisme adultocentrisme et enfantisme, structurant les recherches sur la socialisation enfantine (Simon, 2016). La première posture revient à refuser aux enfants le statut d'acteur social évoqué ci-dessus pour ne les considérer que comme des individus incomplets, adultes en devenir, tandis que la seconde loue leur existence en tant que groupe social distinct aux pratiques singulières. Dans cette approche, les enfants sont alors « *[saisis] dans une illusoire apesanteur sociale* » (Neveu, 1999, p. 183), et c'est pourquoi il faut tout autant « *en finir avec l'enfantisme* » (*Ibid*). On peut tout-à-fait reconnaître que les enfants sont dans une situation de dépendance aux adultes et aux institutions sans en faire des êtres passifs (Lahire, 2019, p. 23).

Je considère effectivement les enfants comme des acteurs sociaux à part entière, qui ont des discours, des représentations et des pratiques de l'espace, que l'on peut dès lors étudier en tant qu'objets de recherche. À l'instar de I. Danic, J. Delalande et P. Rayou, j'estime que

« l'enfant n'est pas un être totalement manipulé et entièrement déterminé par son environnement, [mais qu'] il a des marges de manœuvre qu'il met à profit, [qu'il] transforme les situations auxquelles il participe à son avantage, se construit en adhérant mais aussi en sélectionnant, en réagissant, en modifiant les façons d'agir et de penser qui lui sont proposées ». (Delalande, Rayou et Danic, 2006, p. 28)

De même, il est vrai que penser les enfants uniquement en négatif des adultes, c'est passer à côté de pratiques sociales et culturelles propres à ce groupe (Arleo et Delalande, 2010a), effectives ici et maintenant, en *acte*, et pas uniquement en *puissance*. Néanmoins, on ne peut pas imaginer que ces pratiques sont « *une pure création spontanée* » (Lignier et Pagis, 2017, p. 11) ; il faut donc les replacer dans les structures, institutions et réseaux dans lesquelles elles sont produites et reproduites. La notion de reproduction n'est pas à entendre ici comme répétition mécanique et inconsciente de schèmes appris, mais bien comme re-production, c'est-à-dire production de schèmes nouveaux à partir des schèmes hérités. Wilfried Lignier et Julie Pagis préfèrent alors parler de « recyclage symbolique » :

« il consiste en un déplacement — socialement différencié — des schèmes de division et de hiérarchisation imposés aux enfants dans les contextes pratiques qu'ils connaissent le mieux (la vie domestique, la vie scolaire, la vie entre pairs), vers des domaines de la pratique qu'ils doivent davantage découvrir, dans lesquels ils sont moins directement engagés, et dans lesquels il leur appartient de se repérer ». (Lignier et Pagis, 2017, p. 20)

Dans notre cas, cela revient à faire l'hypothèse que les enfants construisent leurs représentations du monde et leurs pratiques de représentation en recyclant des représentations auxquelles ils sont confrontés dans les sphères domestiques ou scolaires par exemple, c'est-à-dire en puisant dans ces représentations connues pour les mobiliser selon leurs besoins et leurs intérêts. Il s'agit donc de reconnaître aux enfants une certaine agentivité, sans toutefois oublier les effets des structures sur leurs représentations et pratiques (Ansell, 2009 ; Kraftl, 2013). Ce sont même précisément les relations entre les enfants, leurs pratiques et représentations, et les acteurs de leur socialisation (des adultes ou des pairs) qui nous intéressent ici, reconnaissant avec Bernard Lahire que

« [l'enfant forme ses modalités propres de comportement en fonction des différentes situations sociales qu'il a été amené à vivre, et notamment des différentes relations sociales au sein desquelles il a été inséré. Ses actions et ses capacités sont à penser comme des réactions qui « répondent » *relationnellement* aux actions et aux capacités des différentes personnes socialement et affectivement significatives de son entourage. » (Lahire, 2019, p. 28)

Cette approche hybride et relationnelle n'est pas inexistante dans les travaux de géographes qui se sont intéressés à l'enfance. Dès les années 1990, dans un article réflexif sur la place des enfants en géographie, Sarah James milite pour une géographie qui dépasserait les descriptions des différences entre les perceptions spatiales des enfants et des adultes, pour chercher à comprendre comment ces différences se produisent, en se concentrant sur les interrelations entre adultes et enfants, sans oublier que les adultes produisent en très grande partie les espaces dans lesquels les enfants et eux-mêmes, évoluent et qui influencent leur positionnement dans les rapports sociaux et de pouvoir :

« We must also understand how these differences come about. We must incorporate the fact that adult actions mediate the relationship between children and the

environment in many circumstances, and vice versa. Furthermore, adults are ultimately responsible for forming the environments which influence both children's and adults' positions in the social and power structures which is all highly relevant to children and the environment they command. » (James, 1990, p. 281)

Pour étudier les pratiques et représentations spatiales enfantines, il convient donc de ne pas les isoler de leur contexte de production.

1.2.2. Comprendre les représentations enfantines du monde en retraçant leur genèse sociale.

L'objectif de la thèse n'est pas uniquement de dresser un panorama des représentations enfantines du monde pour elles-mêmes, parce que les enfants sont des acteurs à part, qui auraient des représentations singulières, ressortissant d'une « culture enfantine ». Cette recherche a bel et bien pour objectif de comprendre ces représentations du monde, en étudiant les mécanismes de construction, c'est-à-dire en retraçant la genèse sociale. Cela implique concrètement de prendre en compte les différenciations sociales entre les enfants, en tant qu'elles peuvent influencer leurs représentations. Plus encore que d'essayer uniquement de restituer l'influence des conditions d'existence des enfants, il s'agira de préciser les processus par lesquels les enfants sont socialisés au monde et à ses représentations.

1.2.2.1. Sociogenèse des représentations enfantines du monde : pourquoi représenter le monde d'une manière plutôt qu'une autre ?

Précisons tout d'abord que la socialisation n'est pas abordée ici comme un processus linéaire, comme l'expression pourrait le laisser croire et comme les approches développementalistes le font le plus souvent. On ne considère pas les enfants (et leurs représentations) comme des individus (ou des représentations) asociaux au départ et qui se socialiseraient progressivement. L'approche défendue ici est celle qui considère les enfants comme des individus toujours déjà sociaux, et ce même avant leur naissance. C'est une conception du social comme « *une condition, un mode d'existence* ». Comme le précise Wilfried Lignier dans l'ouvrage tiré de son Habilitation à Diriger des Recherches, *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire* :

« Elle signifie, pour un être, qu'il voit sa manière d'exister affectée (et donc différenciée) par des relations, matérielles (par exemple, une interaction physique) et symboliques (par exemple, une relation d'institution), s'établissant avec des êtres qui lui préexistent, plus précisément des êtres du même genre que lui (pour ce qui nous concerne ici, d'autres humains). A ce titre, un individu humain est bien social à partir du moment où il commence à exister, à la fois physiquement et symboliquement — c'est-à-dire dès avant la naissance (en tant qu'embryon observable, en tant que désir parental cristallisé, par exemple). » (Lignier, 2019, p. 28)

L'idée de relation est effectivement fondamentale : le social, c'est le relationnel, retracer la genèse sociale d'une pratique ou d'une représentation équivaut donc à étudier comment cette pratique ou cette représentation est informée et affectée socialement par les relations entre un individu et ces congénères.

Pour ce qui nous occupe, cela implique d'appréhender les représentations spatiales comme produits et comme processus. Si c'est une étape indispensable, l'analyse des représentations enfantines du monde comme produits, qu'ils prennent la forme de discours, de production graphique, de gestes, ou une autre forme matérielle, ne peut suffire à la compréhension de leurs mécanismes de construction. Il faut donc les considérer comme des processus, cette notion étant elle-même multidimensionnelle : sur le temps long de la vie, les représentations doivent être appréhendées comme des constructions sociales, susceptibles d'évoluer et, sur le temps court de l'enquête, il faut s'intéresser au processus de représentation en train de se faire, c'est-à-dire à ce qui se joue dans l'action même de représenter³². Cela permet de ne pas aborder les représentations de manière figée, car

« concevoir toute représentation comme un déjà-là mentalement organisé [...] un 'quelque chose' qu'il importerait de repérer et d'exhiber avant tout apprentissage, ce serait prendre le risque de dissimuler ce qui est l'essentiel, l'activité de représentation, le processus sous ses produits » ((Kerlan, 1987) cité par (André, 1998).

Retrouver le *processus* sous les *produits*, c'est se demander pourquoi les enfants représentent le monde d'une manière plutôt qu'une autre, questionnement au cœur de ce travail de recherche.

Retracer la genèse sociale des représentations enfantines du monde c'est aussi, pour le dire autrement, tenter de passer du *comment* au *pourquoi*. Cette entreprise est un défi qui semble compliqué à relever dans le cadre d'une thèse, au vu de la quantité de paramètres à prendre en compte pour mesurer précisément tous les effets influençant les représentations et pratiques. Par ailleurs, les logiques qui sous-tendent les représentations étant souvent floues, et ce y compris pour les enquêtés eux-mêmes, il peut être aventureux de chercher à comprendre le *pourquoi* des représentations. Néanmoins, s'il faut sans doute renoncer à l'idée de pouvoir expliquer chaque geste ou chaque élément de discours, il semble important de ne pas tomber dans un relativisme, qui consisterait à penser que l'on doit se contenter de la simple description des représentations enfantines du monde comme produits, sans rien pouvoir dire des processus à l'œuvre dans leur construction. Se demander pourquoi les enfants représentent le monde d'une façon plutôt que d'une autre implique alors non seulement de chercher à comprendre ce qui influence leurs représentations, mais aussi de s'interroger sur leurs objectifs et intérêts propres à produire telle ou telle représentation. Il s'agit donc de retracer la sociogenèse de leurs représentations, mais aussi, dans une certaine mesure, la sociogenèse de l'acte de représenter le monde.

³² Voir également Figure 1.1 (schéma de synthèse).

Faire la genèse sociale des représentations enfantines du monde nécessite alors en premier lieu de prendre en compte les différenciations enfantines.

1.2.2.2. La nécessité de prendre en compte les différenciations enfantines.

Une hypothèse forte structure cette thèse : les représentations enfantines du monde varient en fonction des propriétés sociales des enfants qui les produisent. Et, c'est précisément ces variations et les manières distinctives de représenter le monde qu'il est intéressant d'étudier

À l'inverse, les approches cognitivistes traditionnelles, ou ce que W. Lignier, C. Lomba et N. Renahy appellent « *les sciences habituelles de l'enfance* » (au premier rang desquelles la psychologie), ont davantage cherché à déceler les points de convergence dans les représentations et pratiques enfantines (Lignier, Lomba et Renahy, 2012). Nous y reviendrons (cf. Chapitre 6) mais cette thèse emprunte aux travaux de sociologie qui considèrent que le propre de cette discipline est précisément l'étude des différences (Lahire, 2019 ; Lignier, 2015). Comme l'écrit Jean-Claude Passeron dans sa préface, intitulée « Le sens et la domination », à un ouvrage de François Chevaldonné sur « *l'accès au média dans les campagnes algériennes* » :

« Seules, on le sait, différences, contradictions et inégalités nourrissent utilement la connaissance sociologique. A trop rechercher ce qui est également vrai de tous les hommes, s'agirait-il seulement de ceux d'une même civilisation ou d'une même classe, une science de l'homme qui abdique pour une vaine quête des essences ou des instances ultimes son propos constitutif de connaître par différence finit toujours par avouer l'insignifiance anthropologique dont elle se contente. Il n'y a de sociologie que des rapports inégaux. » Jean-Claude Passeron dans (Chevaldonné, 1981, p. 7)

Dans ce travail, les points communs entre les représentations recueillies sont évidemment analysés, mais il me semble en effet primordial de porter une attention toute particulière à ce qui diffère entre les représentations du monde chez les enfants, de « *connaître par différence* » pour paraphraser Jean-Claude Passeron.

En géographie, ce n'est pas cette approche des sciences sociales qui a dominé l'étude des représentations spatiales. Cela s'explique par des réticences développées dans certaines branches des sciences sociales qui veulent qu'une concentration sur les mécanismes structurels à l'œuvre derrière les comportements individuels confinerait à un trop grand déterminisme. L'idée selon laquelle analyser les représentations spatiales au prisme de certaines variables sociales reviendrait à figer ces représentations et à adopter une approche déterministe (André, 1998) ne me semble toutefois pas fondée. Il ne s'agit effectivement pas de relier *a priori* des représentations et des catégories, ni de penser que les représentations sont immuables et homogènes selon telle ou telle caractéristique, mais au contraire, de prendre en compte un maximum de facteurs d'influence, tout au long du processus et des activités, afin de voir comment les représentations se forment, évoluent, se consolident ou se contredisent. De même, si des traits communs entre certains groupes semblent ressortir des analyses, il ne s'agit pas de tirer des conclusions généralisantes qui viendrait lisser

toutes les différences, y compris au sein d'un même groupe. Cependant, l'enfermement, par peur du déterminisme, dans un individualisme méthodologique et dans une échelle purement micro semble être un problème fondamental pour comprendre les représentations du monde chez les enfants et la construction chez ces derniers de cet objet géographique à part.

On retrouve toutefois des traces d'une approche plus sociale, structurelle et différentialiste, chez certains géographes. En effet, si les approches « représentationalistes » ayant connu un essor important parmi les géographes français des années 1980 ont eu tendance à se placer davantage du côté de l'individu (Pichon, 2013), des géographes comme André Vant (qui dans les années 1970 parlaient encore davantage de « perceptions ») notaient déjà que « *la perception n'est jamais neutre* » et qu'elle « *est toujours alimentée par un stock d'informations collectées soit directement, soit indirectement* ». Selon lui, les perceptions sont toujours « *affectées par les caractéristiques démographiques de l'individu, par sa position dans un groupe social, déterminé, par sa situation géographique dans la ville* », par exemple (Vant, 1974, p. 72-73). Dans cette lignée, mon travail a donc notamment comme objectif d'« *observer les conditions d'existence qui amènent [les enfants] à se singulariser* » (Lignier, Lomba et Renahy, 2012, p. 17), mais aussi de prendre en compte les manières dont ils sont différenciés par les autres, y compris par des pairs.

Plus concrètement, je m'intéresse aux propriétés sociales différenciées des enfants et aux manières dont ces propriétés peuvent avoir une influence sur leurs représentations du monde. Sont prises en compte des caractéristiques sociales classiques telles que l'âge, la classe sociale, le genre, l'origine migratoire, ou encore le niveau scolaire. Je me demande si le fait d'appartenir à tel ou tel milieu social, et donc d'avoir accès à tels ou tels objets ou telles ou telles pratiques, joue un rôle sur ce que signifie le monde pour les enfants, ou sur leurs représentations de l'espace mondial. Quant aux manières différenciées dont les enfants peuvent être identifiés, elles sont appréhendées principalement dans le cadre de l'institution scolaire. Par exemple, le fait d'être identifié systématiquement par le personnel enseignant ou par des pairs comme un individu issu de telle nationalité (que ce soit de façon péjorative ou méliorative) entraîne-t-il un rapport particulier au monde, à ses espaces et ses sociétés ?

Dans l'énumération ci-dessus des caractéristiques sociales prises en compte, l'âge vient en tête de liste des éléments considérés comme explicatifs dans bon nombre de travaux sur l'enfance. Cela renvoie principalement à la vision réductrice des enfants comme « *petits être en développement* », « *catégorie qui invite à prêter la plus grande attention à la variable d'âge, à la construction de l'intelligence, d'une maturité psychique* » (Neveu, 1999, p. 179). La vision développée ici est tout autre. Certes, la différenciation des représentations enfantines du monde en fonction de l'âge est un élément important à prendre en compte, comme le rappelle les hypothèses présentées dans l'introduction générale de la thèse et comme le souligne la construction du terrain et le déroulement de l'enquête dans des classes de différents niveaux de scolarisation (pour rappel : CP, CE2 et CM2, voir Chapitre 2). L'approche mobilisée comporte donc bien une dimension évolutive. Néanmoins, l'âge est ici considéré *a priori* comme une variable parmi d'autres ; mes travaux précédents sur les

représentations spatiales enfantines m'ont effectivement montré qu'il n'y a pas d'homogénéité dans les représentations d'enfants d'une même classe d'âge et que cette variable ne peut alors pas suffire, seule, à les expliquer.

Ne pas accorder d'importance particulière à l'âge biologique, c'est rappeler la primauté du social sur l'individu. À l'inverse, les psychologues tels que J. Piaget considèrent que la source du développement est à chercher dans l'individu lui-même et dans ses capacités cognitives, essentiellement différenciées selon des stades liés à l'âge. Pourtant, dès la première moitié du XX^{ème} siècle, d'autres psychologues se sont opposés à cette vision, en remettant les interactions sociales au centre du développement de l'enfant. C'est le cas de Lev Vygotski (Vygotski, [1934] 2015), qui place notamment le langage au cœur du développement cognitif. Pour le dire simplement : la pensée se construit à partir du langage et donc des interactions avec autrui, il n'y a pas de pensée ou d'apprentissage qui aurait une forme qui préexisterait aux relations sociales. Le grand apport de psychologues comme L. Vygotski, ou après lui de Jerome Bruner et du courant de psychologie culturelle de manière plus générale, est qu'ils replacent le social au centre des travaux sur la pensée, l'apprentissage ou le développement. La manière dont ils positionnent les individus dans le contexte social et culturel dans lequel ils évoluent rend l'approche de ces chercheurs plus dynamique que la vision piagétienne par stades de développement, qui peut tendre à essentialiser les enfants, et donc leurs représentations et pratiques.

Pour analyser et comprendre les manières enfantines de représenter le monde, une première étape consiste donc à prendre en compte les conditions d'existence, différenciées et inégales, des enfants enquêtés (Lahire, 2019).

1.2.2.3. Étudier un système de facteurs d'influence.

Comme nous l'avons vu ci-dessus, faire la sociogenèse des représentations enfantines du monde implique de dépasser la seule prise en compte des conditions d'existence et propriétés sociales des enfants, pour étudier « *le cadre relationnel des pratiques [et représentations] enfantines* » (Lignier, 2019, p. 39). Il s'agit donc d'observer la socialisation au monde et à ses représentations en pratique, de se demander qui socialise les enfants et comment. Comme le souligne Bernard Lahire, « *le temps de l'enfance est un temps de socialisations multiples* » (Lahire, 2019, p. 30) et la socialisation primaire (mais c'est également vrai de la socialisation secondaire) est plurielle (Lahire, [1998] 2005). Étudier la socialisation enfantine implique donc de prendre en compte dans l'analyse l'influence de différentes instances socialisatrices. L'enfance étant la période

« où se font sentir les influences conjointes, et parfois contradictoires, de la famille (et, à l'intérieur de celle-ci, des parents et parfois des beaux-parents, de la fratrie, voire des membres de la famille élargie), de l'institution scolaire maternelle et primaire, de la nourrice et des agents chargés de la garde des enfants, des professionnels de l'enfance (pédiatres, orthophonistes, psychologues, etc.), du groupe des pairs (camarade de classe, de voisinage, enfants d'amis des parents, etc.) ainsi que des industries culturelles, des médias audiovisuels et des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Toutes ces sources de socialisation jouent

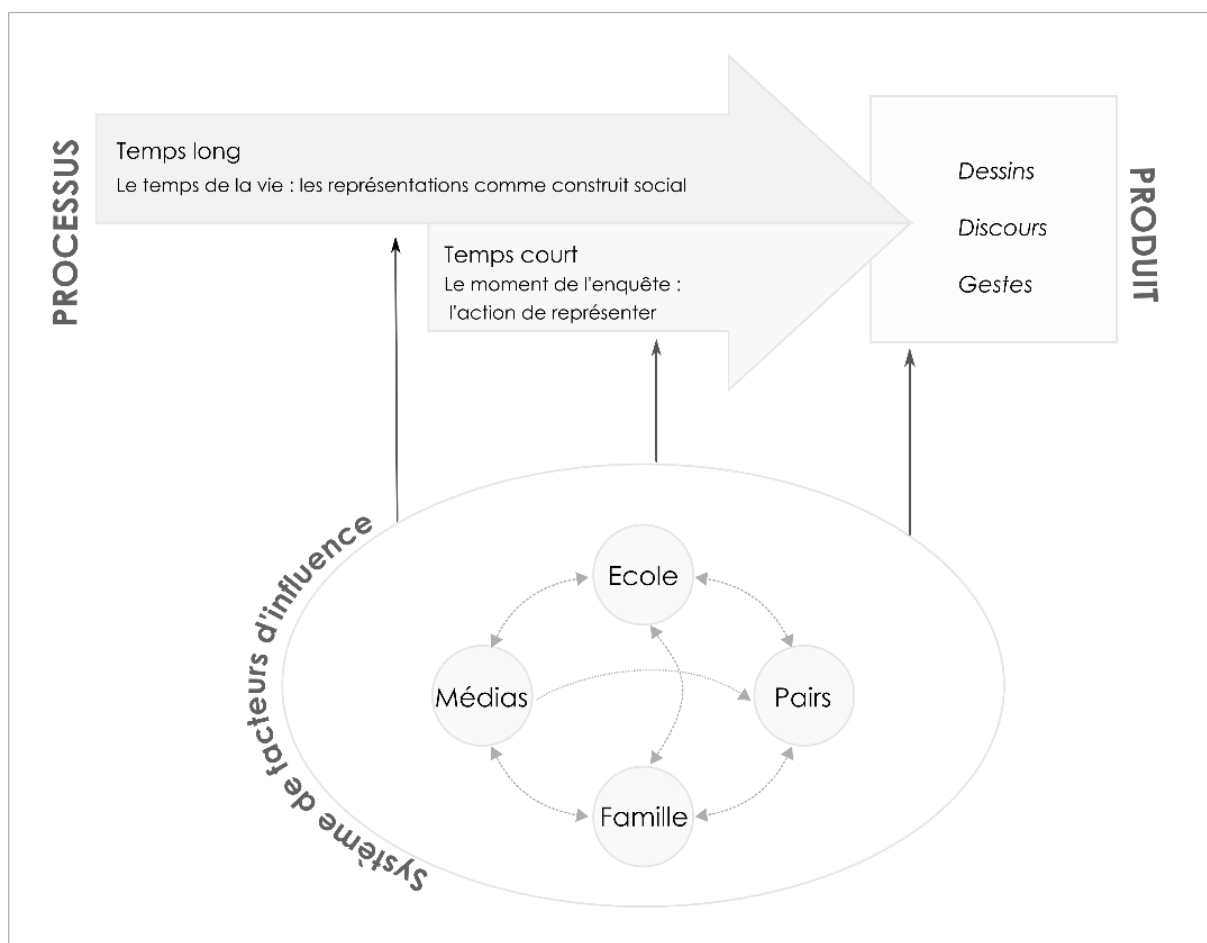
tantôt de concert et tantôt les unes contre les autres, ce qui peut donner lieu à des tensions ou à des incompréhensions. » (*Ibid*, p. 30-31).

Dans le cadre de cette thèse, seules certaines instances de socialisation seront évoquées, considérées parmi les plus importantes dans la socialisation primaire : la famille, l'institution scolaire, les médias et les groupes de pairs (Figure 1.1). Les manières d'aborder les effets de ces sphères socialisatrices seront détaillées dans le chapitre suivant (Chapitre 2, voir notamment 2.3.2.1.). On peut déjà esquisser qu'elles seront approchées le plus souvent par des *proxys* : la famille, par certaines données objectives sur le milieu social des enfants (les professions des parents par exemple) et par des pratiques familiales telles que décrites par les enfants (pratiques de mobilités, pratiques médiatiques, etc.) ; l'environnement médiatisé et l'industrie culturelle par une attention particulière portée à certains produits ou objets culturels évoqués par les enfants sur le terrain. L'influence des groupes de pairs est quant à elle prise en compte par une observation des interactions entre les enfants sur le terrain (essentiellement durant la réalisation des activités menées auprès d'eux, en groupes). L'institution scolaire est enfin abordée à la fois par des discussions avec les enseignants, par un examen des programmes et des contenus et supports pédagogiques mobilisés, et par la perception qu'ont les enfants de ce qui leur est enseigné sur le monde. L'impact des différentes instances de socialisation sur les représentations du monde est étudié à partir de l'observation de modalités concrètes de transmission de certaines représentations ou dispositions. C'est bien avant tout de certains discours ou de certaines pratiques observées durant les activités menées sur le terrain que l'on part, pour pouvoir essayer, dans un second temps, de démêler les effets des différentes structures sociales sur ces représentations et pratiques de représentations du monde. Il s'agit donc « *de se situer au niveau microsociologique de l'individu pour identifier l'effet des structures sociales* » (Darmon, [2011] 2016, p. 52). Comme nous le verrons, cela représente des défis sur le plan méthodologique, d'autant que l'on ne peut par exemple pas considérer qu'être en contact avec telle ou telle sphère soit suffisant pour que son pouvoir de socialisation soit effectif :

« le 'milieu' ne joue pas de manière abstraite, et il ne suffit pas à l'enfant d'être entouré ou environné d'objets culturels ou de personnes aux dispositions particulières pour intérioriser un certain rapport à la culture : présence ne signifie donc pas forcément effet socialisateur » (Darmon, [2011] 2016, p. 54).

La présence d'un globe ou d'atlas dans la famille ne peut effectivement pas signifier en soi qu'un enfant possède un capital culturel qui le sensibilise particulièrement à la géographie. En effet, si ces objets ne sont pas activement mobilisés par les référents familiaux, leur impact sur la socialisation de l'enfant sera probablement faible voire nul. Il s'agira donc d'essayer de comprendre comment se déploient les mécanismes de socialisation des enfants rencontrés au monde et à ses représentations.

Figure 1.1 | L'étude des représentations dans leur complexité : articuler les représentations comme produits, comme processus et leurs facteurs d'influence.



Par ailleurs, toutes les instances ne sont pas investies du même pouvoir de socialisation, que ce soit sur le plan pratique ou symbolique (Lahire, [1998] 2005). De manière générale, la famille reste une instance primordiale de la socialisation primaire. La socialisation familiale est effectivement, selon B. Lahire, « à la fois précoce, intense, durable et, pendant un temps au moins, sans concurrence ni comparaison », ce qui explique « l'étendue et la force de son influence sur les comportements ultérieurs » des enfants (Lahire, 2019, p. 32). Elle n'occupe toutefois pas « tout le terrain de la socialisation enfantine » (*Ibid*, p. 31). La sociologie insiste tout particulièrement sur l'École, « plaque tournante de la socialisation primaire » (Darmon, [2011] 2016, p. 64), qui occupe une « place considérable [...] dans le façonnage social des individus » (Lahire, 2019, p. 36). Le poids des différents facteurs et sources pouvant influencer les représentations enfantines du monde n'est donc pas considéré comme égal *a priori*. Sur le plan pratique, on peut par exemple supposer qu'un professeur remplaçant fréquenté une seule journée dans l'année aura un impact moins fort sur un enfant, qu'un professeur fréquenté au quotidien voire durant plusieurs années. Sur le plan symbolique, l'autorité parentale a par exemple plus d'effets potentiels que celle d'une assistante maternelle ou d'un ou une animateur/animateur de centre de loisirs. Le schéma de la Figure 1.1 laisse toutefois penser, graphiquement, à une mise

sur un même plan des quatre sphères prises en compte dans la thèse. Cela s'explique par le fait que je compte essayer d'appréhender leur influence par le terrain et sur le terrain.

Tout laisse en outre à penser que les influences à l'origine d'une pratique (en l'occurrence la représentation du monde) sont nombreuses et imbriquées les unes aux autres, et forment système. Comme dans tout système, ce qui importe alors n'est pas tant d'appréhender les différents éléments indépendamment que leurs interactions. Plusieurs types d'imbrication sont à souligner, comme l'illustrent les flèches en pointillés gris clair sur le schéma de synthèse. La famille peut ainsi avoir, dans une certaine mesure, un contrôle direct sur d'autres instances de socialisation, en filtrant les socialisations enfantines multiples (*Ibid*). Elle peut par exemple choisir l'école dans laquelle les enfants sont scolarisés, orienter leur accès à tel ou tel média, voire à certains groupes de pairs. De même, l'institution scolaire est « *à la fois institution de socialisation spécifique et espace de mise en contact et d'articulation des autres formes de socialisation, voire institution évaluatrice des produits des autres instances de socialisation.* » (Darmon, [2011] 2016, p. 64). Dans son analyse de la culture scolaire en géographie, Pascal Clerc a par exemple insisté sur les liens forts qui existent entre l'École et les médias : selon lui, c'est au début des années 1980, que les médias font « *irruption [dans] la sphère scolaire* » (Clerc, 2002, p. 115), du fait de la volonté grandissante de mieux comprendre le monde et les questions de sociétés. Les professeurs de géographie (pour ne mentionner que ce cas précis) font alors un usage important des journaux pour étoffer leur culture personnelle et pour enrichir le contenu de leurs enseignements. A un niveau moins individuel, on constate une très grande proximité entre les discours scolaires et médiatiques sur certains espaces et sociétés du monde (*Ibid*). Par ailleurs, les interactions entre la famille et l'École ont été mises en lumière par Jean-Claude Chamboredon, qui a montré que les dispositions de classes se créent précisément « *dans la relation entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire* » (Chamboredon, 1985). Il s'agit donc de faire des allers-retours entre les différentes sphères de la socialisation primaire, qui interagissent les unes avec les autres, et peuvent être tout autant complémentaires qu'en concurrence.

CONCLUSION

Ce premier chapitre a permis de préciser le cadre théorique et les lignes de force qui structurent ce travail de recherche, de sa conceptualisation et problématisation à l'analyse des résultats. En s'appuyant sur une littérature transdisciplinaire (voir Introduction générale), principalement au croisement de la géographie des représentations de l'espace mondial et de la sociologie de l'enfance, cette thèse propose certains apports théoriques et disciplinaires, qui peuvent être ici résumés en trois points principaux.

(1) Elle complète le champ, à peine émergent en France, de la géographie des enfants. Relativement peu de travaux dans la géographie française considèrent effectivement cette catégorie d'acteurs, encore plus rares sont ceux qui traitent des espaces de petite échelle et du monde comme objet

géographique. Ce dernier point se vérifie également dans la tradition anglophone, qui accorde pourtant depuis les années 1990 une place de choix aux *children's geographies*. S'intéresser aux enfants, et à leurs représentations spatiales est certes important car ce sont des acteurs non négligeables (ne serait-ce qu'en nombre) de notre société, mais ça l'est d'autant plus que l'enfance est une période clef dans la construction des pratiques et représentations. C'est plus généralement une période fondamentale dans la « *fabrication des individus* » (Lahire, 2019). On souscrit ainsi à l'affirmation de Sarah James citée en épigraphe à l'entame de ce chapitre, qui rappelle que tous les champs de la géographie gagneraient à prendre les enfants en compte (James, 1990).

(2) Mon travail offre plus précisément une approche renouvelée de l'étude des représentations de l'espace mondial. Les travaux de géographie qui s'y sont intéressés se sont largement concentrés sur les représentations spatiales comme produits, adoptant une approche relativement descriptive des représentations mentales et vernaculaires du monde. Inspirés par les orientations cognitivistes et développementalistes de la psychologie environnementale, ils visent principalement à mesurer les connaissances factuelles des individus sur le monde et l'adéquation de leurs représentations aux représentations savantes. Cette thèse insiste au contraire sur la dimension sociale des représentations mentales de l'espace mondial et donc sur l'appréhension des représentations comme processus plus que comme simples produits. Elle vise à retracer la genèse sociale de ces représentations, à voir comment les enfants sont socialisés au monde et à ses représentations. Elle cherche donc également à comprendre pourquoi les enfants se représentent le monde d'une manière plutôt qu'une autre, en se concentrant ainsi sur les différenciations entre les représentations et donc entre les enfants qui les produisent.

(3) Les deux premiers apports évoqués renvoient plus précisément à la discipline géographique. Plus généralement, la thèse propose un apport aux sciences sociales de l'enfance en traitant d'un objet peu pris en compte par ces dernières, le monde. Cela s'explique par une mise des enfants à distance du monde, par différentes traditions scientifiques, pourtant parfois opposées. Pour le dire de manière synthétique, la perspective que l'on pourrait qualifier de moderne et cognitiviste a tendance à éloigner les enfants du monde en considérant cet objet géographique comme trop abstrait, sous-estimant ainsi les capacités des enfants à se le représenter. Mais les nouvelles sciences sociales de l'enfance, plus proches des courants postmodernistes et qui insistent au contraire sur l'agentivité des enfants, s'intéressent elles aussi très peu aux espaces de petite échelle, privilégiant les lieux dont les enfants font l'expérience directe, quotidienne, soit l'espace de vie qu'ils peuvent fouler aux pieds. Mon travail de recherche, entamé depuis le master, montre non seulement que les enfants sont bel et bien confrontés au monde, qu'ils en ont des représentations, que cela peut être pour eux un espace vécu³³. La suite du manuscrit permettra de préciser les modalités de cette

³³ Armand Frémont, à qui l'on doit la paternité de la notion, distingue effectivement l'espace de vie (soit « *l'ensemble des lieux fréquentés par une personne ou par un groupe social* ») et espace vécu, compris comme « *l'ensemble des lieux de l'« espace de vie » et de « l'espace social * » auxquels s'ajoutent les valeurs psychologiques qui s'attachent aux lieux et qui unissent les hommes à ceux-ci par des liens immatériels* » (Frémont, 1980, p. 49). * L'espace social étant lui-même défini par A. Frémont comme

acception du monde comme éventuel espace vécu pour les enfants. Par-delà le fait qu'il est donc possible de prendre en compte le rapport des enfants au monde, il est important de le faire du fait des enjeux sociaux et politiques soulevés par les représentations du monde (voir Introduction générale). Retracer la sociogenèse des représentations du monde et de la pratique de ces représentations informe également sur le monde social et permet d'observer la construction des mécanismes de différenciation, voire de certaines inégalités. S'intéresser à la manière dont les enfants sont socialisés au monde dans leur famille, c'est effectivement aussi s'interroger sur les inégalités d'accès aux pratiques culturelles et touristiques ou sur les différents registres de mobilité (selon qu'on ait affaire à des mobilités touristiques ou familiales, etc.). De même interroger le processus de socialisation au monde dans et par l'institution scolaire, c'est également mettre en lumière les mécanismes structurels, qui là encore peuvent montrer des différenciations et inégalités entre enfants, mais aussi des processus de reproduction et de transmission d'une façon de représenter le monde. Nous verrons par exemple le rôle de l'École dans cette transmission d'une représentation relativement standardisée (Chapitre 5) d'un espace mondial organisé autour de certains haut lieux et particulièrement hiérarchisé et stéréotypé (Chapitre 4). Comme l'écrit Allison James, « *if childhood is literally the birthplace of the next generation of adults [...] children's socialisation is also concerned fundamentally, with the question: how do societies reproduce themselves?*³⁴ » (James, 2013, p. 37).

Cette synthèse en trois points des premiers apports théoriques que la thèse propose invite, comme le constate la géographe Sarah James dans l'article « *Is there a 'place' for children in geography* », à souligner l'intérêt d'une prise en compte des enfants par la géographie et à réaffirmer, depuis la recherche française et plus de trente ans après, que si « *le chemin à parcourir est [effectivement] encore long et difficile, il est [assurément] fascinant et gratifiant*³⁵ » (James, 1990, p. 283). Comme nous l'avons vu, un certain nombre de marches théoriques sont encore à gravir (pour reprendre une métaphore de S. James) : ces marches et défis sont également d'ordre méthodologique. Le chapitre suivant explore ces défis méthodologiques en montrant comment on appréhende les représentations d'un objet complexe comme le monde auprès d'enquêtés particuliers que sont les enfants.

suit : « *l'ensemble des lieux fréquentés par une personne ou par un groupe auquel il convient d'ajouter l'ensemble des interrelations sociales qui sous-tendent ce réseau* » (Ibid).

³⁴ « *Si l'enfance est littéralement le lieu de naissance de la prochaine génération d'adultes [...] la socialisation des enfants est aussi concernée, fondamentalement, par la question : comment les sociétés se reproduisent-elles ?* » (Traduction personnelle).

³⁵ Traduction personnelle.

Chapitre 2 - EXPLORER LE MONDE DES ENFANTS. UNE APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE AJUSTÉE À UN OBJET COMPLEXE ET À DES ENQUÊTÉS PARTICULIERS.

« Chacun ayant été enfant, et parfois ayant des enfants, il ne s'agirait alors que d'extrapoler ce qui peut avoir été vécu ou observé dans son propre espace domestique. Travailler sur les enfants serait ainsi plus facile, plus amusant, mais bien moins sérieux ou rigoureux que sur les adultes. S'en tenir à ce préjugé, c'est bien évidemment méconnaître les recherches récentes sur l'enfance, dont l'un des apports principaux est d'avoir montré la complexité des rapports aux objets et des méthodes d'analyse à mettre en œuvre dans ce domaine particulier. »

(Octobre et al., 2010, p. 15)

La citation de Sylvie Octobre en épigraphe de ce chapitre présente un certain nombre d'idées reçues sur la recherche menée auprès d'enfants. Travailler avec des enfants en sciences sociales, c'est effectivement être confronté à un certain nombre de présupposés, qui sont examinés depuis longtemps (Fine et Sandstrom, 1988) sans pour autant avoir disparu dans la recherche contemporaine. L'introduction de ce chapitre va revenir sur ces principaux présupposés, parfois antinomiques, et en indiquer les implications scientifiques et méthodologiques.

Un premier ensemble d'idées reçues couramment diffusées lorsque l'on travaille auprès d'enfants concerne les liens entre leur monde et celui des adultes, et la commensurabilité de ces deux mondes.

(1) Une première posture répandue, évoquée par Sylvie Octobre dans l'épigraphe, veut qu'il soit aisé de travailler avec des enfants et de les comprendre, avant tout parce qu'on a nous-mêmes été enfant : « *we have all 'been there' in one way or another* » (Philo, 2003, p. 9). C'est ce qui fait de l'enfance une forme d'altérité toute particulière, qui a été expérimentée, quoi que sous des formes différentes, par tout un chacun :

« We have all been 'children', or at least biologically young, so, perhaps uniquely in this concern for a form of otherness, we have all been that other once, and may still contain some form or traces of it. » (Jones, 2001, p. 177)

Les traces qui perdureraient de l'enfant que nous avons été, nous donneraient accès, relativement aisément, à la compréhension des pratiques et représentations enfantines.

(2) À l'inverse, certains chercheurs, insistent sur l'incommensurabilité qui existe entre enfants et adultes, malgré cette expérience commune des premiers âges de la vie. Stuart Aitken emprunte ainsi

au psychiatre Ernest G. Schachtel le concept de « *childhood amnesia* » pour souligner que « *les adultes ne peuvent plus traiter cognitivement les expériences de la petite enfance* » — « *adults can no longer cognitively process early childhood experiences* » (Aitken, 1994). Sur un plan différent, cela rappelle également le *topos* des enfants comme créatures mystérieuses dont le monde est impénétrable. Ce *topos* est fréquent dans la littérature ou l'art en général. Les propos du peintre August Macke, dans un texte intitulé *Les Masques* et paru en 1912 dans l'*Almanach du Blaue Reiter* l'illustrent bien :

« Créer des formes, c'est vivre. Les enfants, qui créent directement à partir du mystère de leurs sentiments, ne sont-ils pas plus créateurs que l'imitateur des formes grecques ? Les sauvages ne sont-ils pas des artistes, eux qui ont leur propre forme, forte comme la forme du tonnerre ? »

Ce parallèle fréquent entre « enfants », « création », « mystère » et « sauvagerie » a pour ambiguïté d'être certes mélioratif, mais essentialisant : il contribue à mettre les enfants à distance, et à une distance irréductible. C'est ce qui peut relier la posture des chercheurs évoqués et celles des artistes : cette idée selon laquelle les enfants forment toujours un monde à part, auquel les adultes, une fois qu'ils en sont sortis, n'auraient plus accès.

Si des chercheurs comme Stuart Aitken ont mis l'accent sur ce différentiel fort entre monde des enfants et monde des adultes, il n'en reste pas moins vrai qu'ils ont fait des enfants et de leur(s) monde(s), au sens large du terme, un objet de recherche, et qu'ils ont donc mis en place des méthodes et outils permettant d'accéder à cette altérité enfantine. Les deux types de présupposés résumés ici ont par ailleurs des implications scientifiques sur les manières d'appréhender (ou non) les enfants dans la recherche en sciences sociales :

(1) Le fait de travailler avec des enfants peut de prime abord être accusé d'un manque de scientificité — « *travailler sur les enfants serait ainsi plus facile, plus amusant, mais bien moins sérieux ou rigoureux que sur les adultes* » (Octobre et al., 2010a, p. 15) —, essentiellement parce que tout le monde est à même d'observer des enfants et d'avoir un avis sur leur comportement. C'est d'ailleurs sur cette idée reçue que les éditeurs de l'ouvrage de Gary Fine et Kent Sandstrom, *Knowing Children*, ouvrent leur introduction :

« All of us study children. If not our own, certainly those down the block, those portrayed on television, those who come to visit, or those who simply lounge about blocking the entrance to the subway or mall. It could hardly be otherwise for our sense of what it means to be an adult depends in crucial ways on what we think it is (was) like to be a child. » (Fine et Sandstrom, 1988, p. 7)

Si « *nous étudions tous les enfants* », que reste-t-il à dire et à faire aux chercheurs sur ce sujet ? Le reste de l'ouvrage vise précisément à déconstruire l'idée selon laquelle observer des enfants au quotidien induirait d'en comprendre et d'en objectiver les pratiques, et à présenter les approches et méthodes à adopter pour étudier ces objets scientifiquement.

(2) À l'autre bout du spectre, considérer les enfants comme trop mystérieux ou trop différents a pu entraîner un évitement de ces acteurs, encore relativement peu pris en compte dans la recherche en sciences sociales et en géographie (Chapitre 1). Cela est d'autant plus vrai pour les plus jeunes enfants. Dans les années 2010, Louise Holt propose de développer davantage la géographie des nourrissons (*infant geographies*), constatant que ces derniers sont les grands absents des géographies des enfants et des jeunes pourtant en plein essor dans le monde académique anglophone. Cette absence s'explique selon elle par une certaine conception de l'agentivité, qui exclut les plus jeunes enfants, encore dénué du langage. La crainte d'une non-adéquation des nourrissons aux méthodes dont ils ont l'habitude aurait conduit les chercheurs à s'en désintéresser (Holt, 2013, 2017).

Les présupposés évoqués ont également des conséquences sur les manières de considérer les enfants en tant qu'enquêtés, une fois intégrés au cœur d'un protocole de recherche. Samantha Punch résume deux attitudes principales et antagonistes, qui s'accompagnent de deux postures méthodologiques différentes (Punch, 2002, p. 322) :

(1) Certains travaux insistent sur le fait que les enfants sont en fait des enquêtés comme les autres, proches de adultes dont il ne faut pas exagérer l'exceptionnalité, au risque de les considérer comme incapables et incompetents. Cette approche implique d'utiliser avec les enfants le même arsenal méthodologique qui serait mobilisé avec des adultes, sans distinction.

(2) D'autres perçoivent au contraire les enfants comme des enquêtés complètement différents des adultes. Dans ce cas de figure, seule l'observation participante et l'immersion ethnographique prolongée pourraient permettre aux adultes enquêteurs d'avoir accès aux perceptions enfantines.

S. Punch rappelle toutefois l'existence d'une troisième voie (3), plus hybride, sans doute celle qui est aujourd'hui la plus couramment empruntée par les chercheurs qui travaillent auprès d'enfants en sciences sociales. Elle consiste à considérer les enfants comme des acteurs à part entière, au même titre que les adultes, mais qui possèdent simplement des compétences différentes auxquelles le chercheur doit s'adapter. Ces compétences doivent bien être comprises comme différentes, et non comme moindres ou dévaluées par rapport aux compétences des adultes. Il s'agit dès lors de développer des dispositifs méthodologiques, souvent inspirés de ceux mis en place auprès d'adultes, plus adaptés aux compétences des enfants. Cette thèse s'inscrit dans cette troisième approche et le présent chapitre vise à présenter les manières dont j'ai exploré le monde des enfants. C'est une exploration qui se veut rigoureuse, pas-à-pas, et qui implique un savoir-faire particulier, une certaine imprégnation sur le(s) terrain(s) et des ajustements aux particularités des enquêtés. Je parle des particularités des enquêtés en tant qu'enfants, mais aussi des particularités des enquêtés en tant que groupe hétérogène : à l'instar des adultes auxquels ils sont classiquement opposés, tous les enfants n'ont ni les mêmes compétences ni les mêmes intérêts, ce qui a également des répercussions éthiques et méthodologiques. Le travail que je réalise sur les représentations spatiales enfantines depuis mes années de master m'a effectivement sensibilisée aux enjeux liés à la méthode et à leur importance fondamentale dans le processus de recherche :

« les questions méthodologiques ne sont jamais secondaires. Elles sont même un élément décisif de l'appréciation d'une activité de recherche, car, chargées de « traduire » une problématique en dispositif d'enquête, elles organisent la confrontation du projet et du réel et contraignent à sortir de débats d'idées toujours nécessaires mais jamais suffisants. » (Delalande, Rayou et Danic, 2006, p. 93)

Dans une première section, ce chapitre reviendra sur la construction de l'enquête réalisée et sur les procédures d'accès au terrain, sans masquer les allers-retours, bifurcations et renoncements qui ont été nécessaires à la réalisation de l'enquête dans sa version finale (2.1.). Il s'agira ensuite de revenir sur les particularités enfantines évoquées plus haut dans cette introduction, pour souligner que si les enfants connaissent une marginalisation sociale et institutionnelle, il est possible de *faire avec*, voire de contrevenir à certains rapports de domination, par la construction d'une démarche éthique, qui place les enfants au cœur du dispositif et qui accorde une importance particulière à la relation d'enquête (2.2). Afin de travailler avec les enfants sur un objet complexe comme le monde, j'ai mis en place d'un protocole expérimental, pluri-méthodologique et processuel en quatre étapes (une activité de dessin commenté, une activité de *brainstorming* ou discussion en classe entière, une activité de reconstitution d'un planisphère en petits groupes et une dernière phase d'entretiens en petits groupes). Ce protocole a par ailleurs été doublé d'un travail d'observation dans les classes et de discussions avec les enseignants. C'est précisément la pluri-méthodologie et le croisement des méthodes de recueil et d'analyse qui ont permis à la fois de saisir les représentations enfantines dans leur complexité, et de saisir les représentations de l'ensemble des enquêtés, quelles que soient leurs différences et la place qu'ils occupent dans le monde social (2.3).

2.1. LA CONSTRUCTION DE L'ENQUÊTE ET L'ACCÈS AU TERRAIN : UN PROCESSUS DIALECTIQUE

La citation ci-dessus de J. Delalande, P. Rayou et I. Danic rappelle toute l'importance de la méthodologie et son rôle fondamental dans la traduction d'« *une problématique en dispositif d'enquête* » (*Ibid*, p. 93). Ce processus de traduction n'a néanmoins rien de linéaire. La construction de l'enquête de terrain, tout comme l'élaboration du projet de recherche, se fait largement par itération et va-et-vient entre les questionnements scientifiques et la mise en pratique du dispositif méthodologique (Olivier de Sardan, 2008). Les tâtonnements qui sont au fondement du processus dialectique évoqué sont souvent évacués dans le travail d'écriture et de rédaction de la thèse. Il me semble au contraire important de donner à voir le « bricolage » (Denzin et Lincoln, [1994] 2018 ; Petit, 2010) qui a été nécessaire à la réalisation du projet de recherche. Cette mise en lumière permet à la fois de donner des pistes de réflexions méthodologiques et de comprendre comment certains questionnements fondamentaux de la thèse ont été construits.

La réalisation du projet passe par de multiples allers-retours entre problématique, méthodologie et expérience de terrain. Comme le constate Emmanuelle Petit à la suite de Robert Emerson :

« le cheminement méthodologique d'une recherche démarre souvent par une expérience ancrée dans le terrain. Un terrain vécu, observé, et interprété. Ces relations établies avec le terrain influencent à la fois le déroulement et l'aboutissement de la recherche (Emerson, 2003). » (Petit, 2010, p.9)

L'histoire de cette thèse est en effet fortement liée à des expériences de terrain, réalisées dans des classes de maternelle et d'élémentaire mulhousiennes au cours de mes recherches de master 1 et 2. C'est en enquêtant dans des écoles alsaciennes auprès de jeunes enfants sur leurs représentations du monde et de l'Europe que se sont construites et affinées certaines questions mais aussi certaines méthodes. C'est là qu'a été confortée l'idée d'analyser de manière évolutive et différenciée les représentations enfantines du monde, de le faire dans des établissements scolaires, au moyen d'un dispositif pluri-méthodologique. Si ce plan n'a, dans ses grandes lignes, que peu évolué, dans le détail plusieurs éléments du projet initial ont dû être remaniés du fait de contraintes liées notamment à l'accessibilité des terrains d'enquête.

2.1.1. Comment mener à bien une analyse évolutive et différenciée des représentations enfantines du monde ? Retour sur le projet initial.

Un aspect central du dispositif d'enquête mis en place pour analyser les représentations du monde chez les enfants est resté stable dans le temps : le fait de mener à bien cette étude dans le cadre scolaire. D'autres lieux peuvent permettre de rencontrer des enfants, qu'il s'agisse des centres de loisirs, des clubs de sport ou des espaces domestiques par exemple. L'école s'est toutefois immédiatement imposée comme le terrain d'enquête idoine.

2.1.1.1. Pourquoi l'école ?

Un travail de réflexivité permet tout d'abord de mettre au jour les raisons pratiques, personnelles, voire émotionnelles, qui ont présidé au choix de l'école comme terrain d'enquête. Ce retour réflexif n'est pas purement anecdotique, au contraire, et à l'instar de Marie Morelle et Fabrice Ripoll,

« il nous semble fondamental d'interroger le rapport du chercheur à son objet et de le considérer comme un rapport d'implication, non seulement intellectuelle mais aussi pratique [...]. En tant que science humaine/sociale, la géographie doit interroger la posture qu'adoptent les chercheurs, depuis le choix du sujet, la construction de l'objet, jusqu'à la manière de présenter et d'interpréter les résultats, en passant par les méthodologies et l'expérience du terrain. Nous devons nous demander au nom de quoi les chercheurs vont effectuer leurs choix, et pour quelles conséquences. » (Morelle et Ripoll, 2009)

Dans mon cas, le choix du sujet, la construction de l'objet et l'expérience de terrain ont effectivement des implications personnelles fortes. Mon travail de recherche, dans ses différents aspects, doit ainsi beaucoup à ma mère, professeur des écoles en maternelle. Sur le plan pratique, son métier m'a permis de passer depuis mon enfance beaucoup de temps dans des établissements scolaires et auprès de jeunes enfants. Mon temps libre a souvent été occupé à faire des activités avec les élèves dans la classe de ma mère ou à réfléchir avec elle à différentes questions pédagogiques. Cela a eu pour effet l'acquisition d'un certain « savoir-faire », indispensable à toute enquête de terrain, et ce avant même le début de ma formation d'apprentie-chercheuse. J'ai en effet pu tester des activités et me familiariser à dialoguer avec les enfants, ce qui a sans nul doute entraîné un gain de temps pour mes travaux de recherche. Comme le note Jean-Pierre Olivier de Sardan,

« il faut avoir dû souvent improviser avec maladresse pour devenir peu à peu capable d'improviser avec habileté. Il faut, sur le terrain, avoir perdu du temps, beaucoup de temps, énormément de temps, pour comprendre que ces temps morts étaient des temps nécessaires. » (Olivier de Sardan, 2008, p. 45)

Or, dans le cadre d'une recherche doctorale, il est rarement possible de perdre beaucoup de temps, d'accumuler les « temps morts » et les moments d'improvisation, pourtant nécessaires. Avoir pu le faire, à l'envi, a permis l'acquisition progressive de ce « savoir-faire » sans lequel mener une enquête sur les représentations du monde chez de jeunes enfants n'aurait pas été possible. Ma mère m'a par ailleurs transmis sa passion, ce qui a assurément fait naître chez moi l'intérêt de travailler avec des enfants et m'a sensibilisée contre les discours qui en font des individus incapables, qui n'auraient rien à dire sur le monde qui les entoure. Sur un plan plus pratique et fonctionnel, c'est également grâce à ma mère que j'ai pu entrer facilement dans des établissements scolaires mulhousiens pour y effectuer mes terrains de master 1 et 2. Si le choix de mon sujet de thèse, qui se place dans la continuité de mes travaux précédents, doit toujours beaucoup à ces attaches personnelles et émotionnelles, mes connaissances familiales n'ont pas joué de rôle sur mon accès au terrain parisien.

Par-delà mon implication pratique, pour reprendre les mots de Fabrice Ripoll et Marie Morelle, et émotionnelle, le choix de l'école s'est également imposé pour des raisons intellectuelles et scientifiques. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les enfants sont en effet confrontés aux représentations du monde notamment dans le cadre scolaire (1.1.3.2.). Du fait de la puissance normative de l'école et de sa légitimité à socialiser, on peut supposer que les représentations qui y sont transmises ont un poids important. Nous avons par ailleurs souligné le rôle de l'école comme « *plaque tournante de la socialisation primaire* » (Darmon, [2011] 2016) (1.2.2.3) : l'école fonctionne ainsi comme un laboratoire qui permet d'étudier dans un même mouvement l'influence de différentes instances de socialisation. À la fois lieu et institution, l'école offre de nombreuses possibilités : rencontrer une masse critique d'enfants, étudier l'influence du *curriculum* de la culture scolaire sur les représentations enfantines, ou encore prendre en compte l'impact des groupes de pairs sur les représentations et pratiques des enfants.

Le projet initial visait donc à se rendre dans des écoles primaires parisiennes pour y rencontrer des enfants âgés de 6 à 11 ans. La focalisation sur l'école primaire s'explique par ma volonté de travailler avec des enfants particulièrement jeunes, qui restent moins pris en considération que les collégiens et les lycéens, de montrer comme je l'ai dit précédemment l'intérêt de ce jeune public et par le fait que de nombreux schèmes de représentations et pratiques se mettent en place à ces âges-là (1.1.3.3.). Ayant déjà travaillé sur les représentations du monde d'enfants de grande section de maternelle, j'ai souhaité élargir la focale en étudiant d'autres catégories d'âges. Mes travaux précédents servent toutefois de point d'appui voire de comparaison dans mon travail de thèse. Au départ, il était question de me rendre dans quatre niveaux de primaire : dans des classes de CP et de CM1 lors de la première année de thèse et dans des classes de CE1 et CM2, la deuxième année. Il s'agissait de faire un suivi de cohorte entre les deux années de terrain : je souhaitais par exemple suivre les CP vus en première année, en CE1 l'année suivante. Cela devait me permettre de mesurer les évolutions des représentations enfantines à la fois sur différents niveaux de la scolarisation primaire, et à l'échelle individuelle sur un pas de temps de deux ans. Pour le dire autrement, j'aurai pu observer comment les enfants représentent le monde en début et en fin d'école élémentaire et comment les représentations d'un même enfant peuvent évoluer d'une année sur l'autre. Cette démarche avait également pour objectif de mesurer le plus finement possible l'impact des connaissances scolaires acquises à différentes étapes de la scolarisation.

Pourquoi Paris ? Deux questions différentes transparaissent derrière cette interrogation : à la première — pourquoi avoir initialement choisi la capitale plutôt qu'un autre lieu ? —, il faut tout d'abord répondre par des raisons pratiques de proximité avec mon lieu de travail et de vie. La seconde — pourquoi n'avoir travaillé que dans Paris *intra-muros* ? — soulève des enjeux scientifiques et méthodologiques. L'enquête aurait pu être menée dans des contextes géographiques très différents, et il serait intéressant de le faire. Se concentrer uniquement sur le milieu urbain, qui plus est exclusivement parisien, a des conséquences potentielles sur l'enquête réalisée. Lors de mon terrain de master 2 sur la place de l'Europe dans les imaginaires géographiques d'enfants mulhousien j'ai en effet pu observer l'influence du contexte alsacien sur les représentations des enquêtés. Néanmoins, mener à bien une recherche doctorale implique de faire des choix. Un des choix forts de cette thèse a été de prendre en compte l'influence des différenciations sociales sur les représentations enfantines — hypothèse de travail, qui découle de résultats obtenus lors de mes travaux de master. Or, prendre en compte à la fois une variable sociale et une variable géographique (en enquêtant par exemple dans une école de Paris *intra-muros*, dans une école de la proche banlieue et dans un établissement du périurbain) aurait nécessité de multiplier le nombre d'établissements à étudier (il aurait effectivement fallu trouver des écoles aux profils sociaux différents pour chaque contexte géographique), ce qui n'était pas faisable dans le cadre de ce travail.

2.1.1.2. Sélectionner les établissements pour embrasser « l'éventail exhaustif des profils sociaux »³⁶.

Comme cela vient d'être évoqué, mes travaux de master 1 et 2 m'ont permis de formuler l'hypothèse d'une différenciation sociale des représentations enfantines du monde. Les enfants ne représenteraient pas le monde de la même façon selon leur âge, leur origine sociale, migratoire, ou encore leur genre. Afin de pouvoir tester ces hypothèses, j'ai décidé de me rendre dans plusieurs établissements ayant des profils sociaux distincts. Initialement, j'avais envisagé d'enquêter dans trois écoles différentes, comme lors de mes terrains de master. Il s'agissait d'aller dans une école au profil plutôt défavorisé, dans un établissement favorisé et dans un établissement au profil intermédiaire, afin de minimiser les effets de concentration sur des profils extrêmes, et d'embrasser « l'éventail exhaustif des profils sociaux » (Lignier et Pagis, 2017). En outre, afin de pouvoir mesurer au mieux l'influence de l'origine migratoire des enfants sur leurs représentations, je prévoyais d'enquêter dans des établissements accueillant une part d'importante d'enfants d'origine immigrée.

Afin de sélectionner les établissements à contacter et d'objectiver cette sélection le plus possible, j'ai procédé en 2016 à une analyse statistique des profils sociaux à l'échelle de l'IRIS, qui est l'échelle la plus fine à laquelle on accède aisément à des informations sur les caractéristiques socio-démographiques de la population³⁷. J'ai alors retenu un certain nombre de critères, devant me permettre de mener mon analyse socialement différenciée des représentations enfantines du monde : tout d'abord un ensemble de critères économiques et sociaux tels que le taux de présence des différentes PCS, le taux de chômage et le taux de familles monoparentales, puis la part de population immigrée dans chacun des IRIS parisiens. Des Classifications Ascendantes Hiérarchiques (CAH) avaient ensuite pour but de m'aider à délimiter des catégories et regroupements d'IRIS intéressants. Les CAH ont effectivement permis de distinguer trois catégories intéressantes à l'échelle parisienne :

- Une **catégorie 1** d'IRIS présentant une très forte sur-représentation d'employés et ouvriers, de chômeurs et de familles monoparentales, une sur-représentation de population immigrée, mais une très nette sous-représentation de cadres et professions intellectuelles supérieures. Cette catégorie regroupe des IRIS du Nord et de l'Est de Paris, ainsi que les IRIS de la limite Sud de la commune.
- Une **catégorie 2** montrant une sur-représentation des cadres et professions intellectuelles supérieures, et une sous-représentation de tous les autres critères (même si la part de professions intermédiaires et d'artisans et de commerçants est proche de la moyenne parisienne). Elle regroupe surtout des IRIS du centre et de l'Ouest parisien.

³⁶ (Lignier et Pagis, 2017)

³⁷ L'IRIS a été utilisé comme approximation pour établir le profil social des établissements. Depuis 2019, la Ville de Paris a publié des données statistiques et cartographiques sur les secteurs scolaires. Ces secteurs de la carte scolaire montrent qu'un établissement élémentaire public accueille des élèves résidant dans plusieurs IRIS jouxtant l'établissement. En 2016, je n'ai toutefois pris en compte que l'IRIS de l'école.

- Enfin, **catégorie 3** mettant en avant des IRIS au profil relativement proche de la moyenne parisienne, avec une sur-représentation des professions intermédiaires.

Les CAH n'ont toutefois pas permis de distinguer des IRIS présentant à la fois une sur-représentation de cadres et une part importante de population immigrée. Je me suis donc appuyée en parallèle sur la littérature grise, et notamment sur le rapport publié en 2010 par l'*Observatoire des quartiers prioritaires* de l'APUR de 2010. Ce rapport recense un certain nombre de données et de cartes sur le profil sociodémographique des quartiers parisiens, et ce y compris à l'échelle de l'IRIS. En consultant par exemple les cartes représentant le revenu médian d'une part et la part de la population immigrée dans la population totale, de l'autre, on peut distinguer des IRIS où le revenu médian de la population est très élevé, et qui concentrent un pourcentage relativement élevé de population immigrée par rapport à la moyenne parisienne. On peut par exemple citer (parmi d'autres) le quartier de la Monnaie dans le 6^{ème} arrondissement, le quartier du Gros Caillou dans le 7^{ème} ou encore l'ouest du quartier de la Muette dans le 16^{ème} arrondissement.

Ce travail préliminaire pour objectiver la sélection des établissements de l'enquête m'a alors conduit à cibler certains quartiers, et donc certaines écoles : j'ai ainsi commencé la prospection dans trois arrondissements, et plus précisément trois IRIS, l'IRIS 2311 dans le 6^{ème} arrondissement (quartier très favorisé), l'IRIS 5021 dans le 13^{ème} (au profil plus intermédiaire) et l'IRIS 7705 dans le 20^{ème} arrondissement (qui appartient au périmètre du quartier prioritaire « Belleville-Amandiers » ciblé par la Politique de la ville).

2.1.2. Des contraintes aux évolutions et reconfigurations de la démarche.

Une fois cette analyse préliminaire effectuée, il a fallu entrer directement en contact avec les responsables des établissements sélectionnés par le travail théorique préalable, qui vient d'être exposé. Néanmoins, la prise de contact s'est avérée plus ardue que prévue, et il a fallu opérer un certain nombre de changements pour s'adapter aux contraintes du terrain.

2.1.2.1. Les écoles primaires : des terrains difficiles d'accès.

Les écoles primaires sont effectivement des terrains relativement difficiles d'accès. C'est pourquoi j'ai essayé de formaliser le plus possible mes premiers contacts avec les directeurs et directrices d'école. Je leur ai envoyé un courrier électronique contenant ma sollicitation, ainsi qu'un document présentant mon projet de manière synthétique, mon *curriculum vitae* et une lettre de recommandation officielle de ma directrice de thèse. Je complétais mon envoi par des appels téléphoniques pour présenter ma demande et mon projet de recherche de vive voix. Ces démarches n'ont toutefois pas été efficaces et n'ont pas donné les résultats escomptés.

Sur plusieurs mois d'essai, entre octobre 2016 et février 2017, seul un directeur m'a répondu favorablement. Les autres chefs d'établissements sollicités m'ont opposé une faible disponibilité

des enseignants, déjà mobilisés par d'autres projets (y compris de recherche) et subissant d'autres contraintes. La littérature a effectivement souligné que « *la phase d'entrée sur le terrain s'avère parfois délicate en situation de surétude* » (Chossière, Desvaux et Mahoudeau, 2021). Il est possible que la concentration très importante d'institutions de recherche universitaire dans la métropole parisienne entraîne une sur-sollicitation des enseignants pour des projets s'inscrivant dans une grande variété de disciplines, et réduise ainsi les possibilités d'enquête pour d'autres chercheurs. Néanmoins, cet argument ne peut suffire à lui seul à expliquer le nombre de refus essayés ; le directeur ayant accepté de m'accueillir dans son école recevait d'ailleurs déjà une autre chercheuse dans son établissement³⁸. Notons par ailleurs, que les échecs rencontrés semblent socialement différenciés : c'est effectivement dans les établissements des quartiers les plus favorisés (notamment des 5^{ème} et 6^{ème} arrondissements) que les refus ont été les plus catégoriques. Les difficultés à enquêter dans les milieux favorisés ont largement été étudiées par les sociologues, qui mettent notamment en avant la maîtrise des codes sociaux par ces milieux (qui ont donc toutes les cartes en main pour accepter ou refuser une proposition) et leur pratique accrue de l'entre-soi (Jounin, [2014] 2016 ; Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989).

Il aurait certainement été plus simple et plus concluant d'entrer directement en contact avec les enseignants, mais les directeurs et directrices des établissements faisaient barrage et je n'avais pas, au moment de mes premières tentatives, de connaissances personnelles pouvant me faire rencontrer des professeurs des écoles travaillant à Paris. N'ayant pu trouver qu'un établissement en février 2017, j'ai dû m'adapter et modifier ma stratégie, pour ne pas compromettre la faisabilité de mon projet de recherche. C'est alors que certaines contraintes et obligations administratives se sont transformées en opportunités. Entrer dans une école ne peut effectivement se faire sans obtenir une autorisation officielle : j'ai donc dû contacter le Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale (DASEN) de l'Académie de Paris pour pouvoir faire mon terrain. J'ai également fait part au DASEN de mes difficultés à trouver des directeurs et directrices volontaires pour m'accueillir. Il m'a alors proposé son aide et j'ai été contactée par l'Inspecteur d'une circonscription du 13^{ème} arrondissement, d'autant plus désireux de travailler avec moi que son projet annuel d'alors concernait l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Je l'ai donc rencontré, ainsi que deux conseillères pédagogiques de la même circonscription, afin de discuter de mon travail, d'envisager des partenariats possibles³⁹ et de trouver des écoles adaptées à mon protocole. J'ai ensuite été mise en contact avec deux enseignantes de CP, d'un établissement plutôt favorisé du 13^{ème} arrondissement, et d'un établissement relativement défavorisé de la même circonscription.

Au même moment, une de mes professeurs d'université m'a présenté une enseignante de sa connaissance travaillant dans une école primaire du 14^{ème} arrondissement. Ainsi, un nombre

³⁸ Il y avait également une chercheuse en mathématiques qui faisaient des activités avec les enfants dans une autre des écoles dans lesquelles je suis finalement allée.

³⁹ Des changements dans les équipes de l'Inspection de circonscription ayant eu lieu au cours de mon terrain, aucune suite n'a pu être donnée à une étroite collaboration avec les formateurs, malgré plusieurs relances.

suffisant d'établissements a finalement pu être trouvé dans Paris *intra-muros*, et les modalités et sources effectives d'accès au terrain ont été différentes : cet accès s'est fait *via* un directeur d'école comme prévu initialement, par mobilisation de mes connaissances personnelles et enfin par recours à la hiérarchie de l'Education nationale.

2.1.2.2. Abandon du suivi de cohorte et remaniement des niveaux enquêtés.

Si les écoles ont bien été trouvées, la perte de temps occasionnée par les mois de recherches infructueuses a nécessité d'adapter le protocole imaginé lors de la construction du projet de thèse. Plusieurs modifications des desseins initiaux ont été envisagées : de l'élargissement du périmètre dans lequel sélectionner les établissements à la réduction du nombre d'écoles ou de classes enquêtées en passant par la modification des activités prévues (en retirant par exemple une phase du dispositif pluri-méthodologique envisagé).

Le choix à opérer a été facilité par les difficultés intrinsèques à la mise en place du suivi de cohorte initialement prévu. Ces difficultés sont au moins doubles : les groupes classes sont rarement les mêmes d'une année sur l'autre, y compris au sein d'une même école (ce qui aurait conduit à suivre des enfants dispersés dans plusieurs classes différentes), et le *turn-over* entre écoles est important en région parisienne. L'abandon du suivi de cohorte s'est alors accompagné d'un remaniement des niveaux enquêtés : j'ai dû me concentrer sur un seul niveau au dernier trimestre de l'année scolaire 2016-2017 (soit la première année de thèse), le CP, et ai choisi de travailler l'année suivante avec des CE2 et des CM2. Cela m'a donc permis de travailler avec des enfants à la fois au début, au milieu et à la fin de la scolarisation primaire, et ce dans quatre établissements⁴⁰.

2.1.3. Un terrain d'enquête multi-sites et multi-classes pour penser les différenciations.

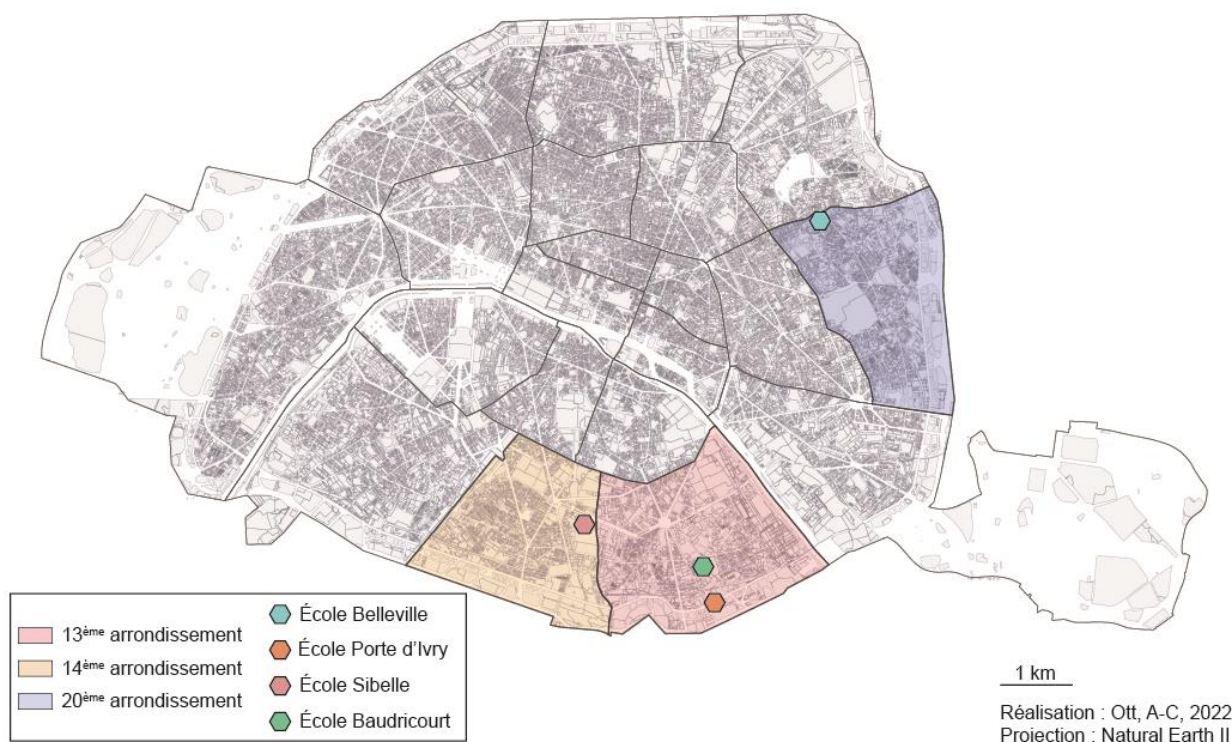
Le terrain d'enquête stabilisé est donc à la fois multi-sites et multi-classes ; travailler dans quatre écoles et trois niveaux par école vise à permettre l'étude des différenciations entre les enfants et leurs représentations. On questionnera néanmoins la mesure dans laquelle les nécessaires adaptations de la démarche ont eu une influence sur la concrétisation de mes premières intentions.

2.1.3.1. Les établissements et les classes finalement enquêtés⁴¹.

Entre début mars 2017 et fin juin 2018, je me suis rendue dans quatre établissements parisiens : l'école Belleville dans le 20^{ème} arrondissement de Paris, l'école Sibelle, située dans le 14^{ème} et les écoles Baudricourt et de la Porte d'Ivry dans le 13^{ème} arrondissement (Figure 2.1).

⁴⁰ L'ajout d'un quatrième établissement au terrain d'enquête s'explique par mon refus de me désister auprès d'enseignants ayant accepté de m'apporter leur aide, et offre en outre la possibilité de renforcer l'échantillon des enquêtés et ainsi de diversifier les profils étudiés.

⁴¹ Le nom des établissements scolaires n'a pas été anonymisé dans le manuscrit de thèse. Eu égard aux informations fournies quant à la localisation et à la contextualisation des écoles dans leur quartier, cette anonymisation aurait été

Figure 2.1 | Localisation des écoles de l'enquête

J'ai enquêté la première année de la thèse dans une classe de CP de chacune de ces écoles, et la seconde, dans trois classes de CE2, deux demi-classes de CE2 à l'école Sibelle⁴² et trois classes de CM2. Au total, j'ai travaillé avec 248 enfants⁴³, dont 91 élèves de CP, 84 élèves de CE2 et 73 de CM2 (Figure 2.2). Le plus faible nombre d'enfants de CM2 s'explique par l'impossibilité que j'ai eu de me rendre dans la classe (unique) de CM2 de l'école Belleville⁴⁴. Pourquoi dès lors ne pas voir cherché à enquêter dans une classe de CM2 d'un autre établissement ? Par-delà les difficultés déjà évoquées à trouver des directeurs et enseignants volontaires, cela aurait eu un intérêt limité. Premièrement, il me semblait important de maintenir une cohérence dans le protocole d'enquête, et donc dans les écoles enquêtées d'une année sur l'autre. Secondement, les différences entre le nombre d'enfants des trois niveaux pris en compte restent raisonnables et déséquilibrent peu l'ensemble des effectifs. Il n'était par ailleurs pas plus judicieux de chercher à travailler avec les enfants du CM2 de l'école Belleville par des biais détournés (à la cantine ou lors des activités périscolaires), et ce pour des raisons logistiques, mais aussi scientifiques, le protocole ayant été pensé pour être en partie mené en classe entière.

relativement factice. Néanmoins, l'ensemble des enquêtés rencontrés (enfants et enseignants) a été anonymisé (voir note de bas de page n°26 de ce chapitre).

⁴² Il n'y avait pas de classe de CE2 dans cette école, mais des classes de CP-CE2 et CE1-CE2.

⁴³ Tous les 248 enfants n'ont cependant pas systématiquement réalisé les quatre activités, certains élèves étant absents à tel ou tel moment de l'année. Voir le tableau de synthèse des enquêtés en Annexe 3.

⁴⁴ L'enseignant titulaire ne pouvant être régulièrement présent dans l'année, la directrice de l'école a estimé qu'il serait trop compliqué de demander à différents remplaçants de me recevoir.

Figure 2.2 | Les classes et effectifs enquêtés.

DATE DE L'ENQUETE	NIVEAU	ÉCOLE	EFFECTIF
2017 (mars-juin)	CP	Belleville	17
		Sibelle	24
		Baudricourt	25
		Porte d'Ivry	25
			91
2017-2018 (novembre-juin)	CE2	Belleville	27
		Sibelle	18
		Baudricourt	16
		Porte d'Ivry	23
			84
	CM2	Sibelle	27
		Baudricourt	22
		Porte d'Ivry	24
		73	
			Total : 248

2.1.3.2. Quelles influences sur la faisabilité de l'étude de l'évolution des représentations et des différenciations enfantines ?

S'il avait été initialement prévu d'enquêter dans des écoles aux profils bien marqués et différenciés socialement, les contraintes d'accès au terrain ont entraîné une remise en question de ce projet initial. Néanmoins, une brève présentation du profil social des quartiers des établissements enquêtés et des enfants rencontrés permet de voir que des différenciations sociales peuvent tout de même être prises en compte.

Le profil social du quartier des établissements de l'enquête.

L'analyse des caractéristiques sociales des IRIS dans lesquels sont situées les quatre écoles de l'enquête permet de montrer une relative diversité sociale entre les quartiers concernés. Si l'on reprend la typologie établie par l'INSEE en 2017 dans un rapport intitulé « *Une mosaïque sociale propre à Paris* »⁴⁵, on observe que les écoles Belleville (20^{ème} arrondissement) et Baudricourt (13^{ème} arrondissement) sont situées dans des « *territoires accueillant les classes moyennes* », l'école Sibelle (14^{ème} arrondissement) dans un « *territoire accueillant des cadres dans le parc locatif privé* », et l'école de la Porte d'Ivry dans un « *territoire vulnérable* ». Trois des cinq « *profils socio-démographiques parisiens* » identifiés par l'INSEE sont donc représentés dans l'enquête (Annexe 1).

Les « *territoires vulnérables* » sont par exemple caractérisés par une surreprésentation des employés ou ouvriers (53,9 %), des chômeurs (19,2 %), des bas revenus (45,3 %) et des non-diplômés (24,9 %). Ce sont également eux qui comptent la plus forte part de familles monoparentales (31,7 %) et de population immigrée (29,6 %). A l'autre bout de l'échelle sociale, les « *territoires des cadres dans le parc*

⁴⁵ Rapport en ligne, dernière consultation en juin 2022 : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2572750>.

locatif privé », à l'instar des « *territoires aisés* », regroupent davantage de cadres (50,5 %), de bacheliers et diplômés du supérieur (66,5 %), et moins d'employés ou ouvriers (21,7 %), de chômeurs (9,5 %) ou de population immigrée (16,1 %) que les autres types de territoires et que la moyenne parisienne. Les « *territoires de classes moyennes* » sont plus proches des taux parisiens moyens, même s'ils sont également caractérisés par une population d'ouvriers et d'employés (36,1 %), de personnes à bas revenus (38,7 %), de chômeurs (14,1 %), de non-diplômés (14,4 %), de familles monoparentales (23,6 %) ou d'immigrés (23,5 %) plus importante (Annexe 1).

Si l'on recentre les analyses à l'échelle des arrondissements et des IRIS étudiés, on observe des phénomènes similaires, comme l'illustre le tableau ci-dessous (Figure 2.3). L'école Sibelle est ainsi située dans un IRIS qui compte dix points de pourcentage de plus de cadres que les IRIS des écoles Belleville et Baudricourt, et 30 de plus que l'IRIS de l'école de la Porte d'Ivry, et une part de diplômés de l'enseignement supérieur (45,58) légèrement au-dessus de la moyenne parisienne, et bien au-dessus des autres IRIS (il y a 7 points d'écart avec l'IRIS Gare 6, plus de 15 points d'écart avec l'IRIS Belleville 12 et plus de 37 avec l'IRIS Gare 2). L'IRIS dans laquelle se trouve l'école la Porte d'Ivry présente en effet un profil beaucoup moins favorisé, avec une très faible part de cadre (2,86 %), et un revenu médian également largement inférieur à celui des autres IRIS (12 965 euros, contre 27 400 pour l'IRIS Parc Montsouris 3 ; 22 494 pour l'IRIS Gare 6 et 22 185 pour l'IRIS Belleville 12). Le revenu médian de l'IRIS Gare 2 est en outre deux fois moins important que le revenu médian parisien.

Figure 2.3 | Profil social synthétique des IRIS et arrondissements des écoles de l'enquête

	BELLEVILLE		SIBELLE		BAUDRICOURT	PORTE D'IVRY		PARIS
	Iris ⁴⁶ Belleville 12	20 ^{ème} arr.	Iris Parc de Montsouris 3	14 ^{ème} arr.	Iris Gare 6	Iris Gare 2	13 ^{ème} arr.	
Part Artisans, Commerçants, Chefs d'entreprise	3,84	2,55	2,61	2,44	2,28	1,19	2,19	3,18
Part des Cadres et Professions Intellectuelles Supérieures	21,39	21,18	32,15	28,4	22,61	2,86	24,2	27,64
Part des Professions Intermédiaires	17,69	17,27	15,55	14,49	15,43	11,17	15,54	15,01
Part des Employés	14,02	16,79	14,99	12,31	14,26	22,13	14,98	13,32
Part des Ouvriers	11,45	7,8	4,18	3,81	6,25	11,22	5,05	5,01
Part des retraités	12,26	17,8	14,07	18,94	19,95	30,75	19,53	17,95
Part des autres sans activité	19,35	16,6	16,45	19,54	19,19	20,71	18,48	17,86
Part des chômeurs	11,38	10,83	7,01	7,53	9,43	10,76	8,24	9,01
Part des étrangers	23,44	13,6	12,01	14,4	13,04	31,37	13,6	14,3
Part des immigrés	31,44	21,4	17,85	20	25,4	38,8	22	20,3
Part des diplômés de l'enseignement supérieur	29,69	30,37	45,58	44,39	38,7	7,89	38,57	42,57
Revenu médian	22 185	18 953	27 400	27 097	22 494	12 965	22 670	25 830

Source : INSEE (DataFrance), 2010 (sauf « Part des chômeurs », 2012 ; « Revenu médian », 2011)

⁴⁶ Il s'agit des IRIS des établissements.

Le profil social des enfants de l'enquête.

A l'échelle des classes, on observe dans l'ensemble que toutes les écoles du terrain présentent un profil relativement « mixte »⁴⁷ (Figure 2.4), avec toutefois une légère sur-représentation des enfants issus de milieux plus populaires⁴⁸ dans les écoles du 13^{ème} arrondissement, et notamment à l'école de la Porte d'Ivry (47,2 % pour 46 % à l'école Baudricourt), et une part légèrement plus élevée d'enfants des catégories supérieures à l'école Sibelle, dans le 14^{ème} arrondissement (36,2 %, soit 10 points de plus que pour l'école de la Porte d'Ivry par exemple). Il faut cependant préciser, comme l'ont noté Julie Pagis et Wilfried Lignier à propos de leur enquête dans des établissements du 20^{ème} arrondissement entre 2010-2012, que :

« la mixité [observée] attire plutôt, outre les familles populaires, des familles situées, du point de vue du type de métiers exercé par les parents, du côté du pôle culturel et souvent public des classes moyennes et supérieures. [Et], à l'autre bout de l'espace social, [que l'] enquête a plutôt pris en compte des familles populaires relativement stables, et pas les plus précarisées — ces dernières n'ayant que rarement la possibilité d'habiter dans un quartier de Paris *intra-muros* ». (Lignier et Pagis, 2017, p. 14)

Parmi les 113 mères et pères des enfants enquêtés appartenant à la catégorie agrégée qualifiée de « supérieure », 58 % ont une PCS correspondant à la description INSEE des professions intellectuelles et artistiques supérieures et cadres de la fonction publique, près de 32 % sont des cadres administratifs ou d'entreprise, 9 % appartiennent aux professions libérales et seul un parent d'élève entre dans la classification « chef d'entreprise de 10 salariés ou plus ». Si on prend l'exemple des 16 élèves de CE2 de l'école Baudricourt, 6 d'entre eux font partie d'un milieu dit « supérieur », et ils ont tous au moins un parent, si ce n'est deux, exerçant une profession intellectuelle supérieure. On retrouve par exemple deux universitaires économistes, une maîtresse de conférences en littérature, un conservateur, un ingénieur des Ponts et Chaussées, un professeur de mathématiques au lycée, un directeur exécutif d'un observatoire de la fonction publique ou encore une scénariste et réalisatrice.

On observe également certaines particularités dues à la localisation des écoles : l'école de la Porte d'Ivry accueille par exemple les enfants habitant dans les résidences du 13^{ème} arrondissement réservées aux logements de fonction des militaires et employés des forces de l'ordre. Plus de 33 % des enfants rencontrés dans cet établissement ont ainsi au moins un parent travaillant dans ce

⁴⁷ Le profil social des élèves et des classes a été établi à partir des renseignements obtenus sur les professions des parents. Ces informations ont été demandées aux enfants durant les entretiens, et corroborées (voire, plus rarement, invalidées ou corrigées) par les enseignants. A l'école Baudricourt, j'ai également pu comparer les informations obtenues avec celles renseignées par les parents directement, dans des fiches de renseignement. Dans certains autres établissements, les directeurs ne demandaient plus aux représentants légaux des enfants de renseigner leur profession. Pourquoi ne pas avoir administré un questionnaire aux parents d'élèves, comme cela a été fait récemment par d'autres sociologues et politistes travaillant auprès d'enfants (Lignier et Pagis, 2017 ; Simon, 2017a) ? C'est une méthode que j'avais mise en place sur mon terrain de M1 dans des écoles maternelles mulhousiennes, mais qui s'était avérée infructueuse : beaucoup de questionnaires n'avaient pas été retournés (malgré les nombreuses relances des enseignants), et une partie non négligeable des questionnaires reçus était non exploitable. J'ai donc choisi d'écarter cette méthode dans le cadre de la thèse.

⁴⁸ La manière dont les catégories ont été construites pour la thèse est présentée en Annexe 2.

domaine. Il y a toutefois de la mixité sociale y compris parmi ces enfants de militaires, policiers ou gendarmes, puisqu'on retrouve aussi bien des filles et fils de soldats en service, que d'employés administratifs, d'officiers que de non-gradés.

Figure 2.4 | Profil social des enfants des quatre écoles de l'enquête.

a. Dénombrement

Profil social	BELLEVILLE	SIBELLE	BAUDRICOURT	PORTE D'IVRY	Total
Supérieure	15	25	18	19	77
Intermédiaire	14	24	15	19	72
Populaire	14	19	29	34	96
NR	1	1	1	0	3
Total	44	69	63	72	248

b. Dénombrement (% en colonne)

Profil social (%)	BELLEVILLE	SIBELLE	BAUDRICOURT	PORTE D'IVRY	Total
Supérieure	34,1	36,2	28,57	26,4	31,0
Intermédiaire	31,8	34,8	23,81	26,4	29,0
Populaire	31,8	27,5	46,03	47,2	38,7
NR	2,3	1,4	1,59	0,0	1,2

Figure 2.5 | Enfants ayant de la famille qui vient d'un pays étranger ou qui habite à l'étranger (profils en ligne).

École	BELLEVILLE	SIBELLE	BAUDRICOURT	PORTE D'IVRY	Total
Non	12	18	15	15	60
Non (%)	27,3	26,1	23,8	20,8	24,2
Oui	26	45	41	49	161
Oui (%)	59,1	65,2	65,1	68,1	64,9
NR	6	6	7	8	27
NR (%)	13,6	8,7	11,1	11,1	10,9

Quant à l'origine migratoire des enfants, n'ayant pas pu obtenir d'informations précises et officielles, de la part des directeurs, je n'ai pas pu avoir accès de manière systématique au lieu de naissance des parents, et ne peux donc pas connaître précisément la part d'enfants rencontrés issus de l'immigration récente. Néanmoins, grâce aux entretiens, je sais si les enfants ont de la famille qui vient d'un pays étranger ou qui habite dans un pays étranger, et de quel(s) pays il s'agit (« *Et est-ce que vous avez de la famille qui habite hors de la France, ou toute votre famille elle habite en France ?* »). Au total, 221 enfants ont répondu à la question et sur cet ensemble de répondants, 73 % ont dit avoir de la

famille d'origine étrangère ou qui réside dans un pays étranger. Des différences non négligeables existent entre les établissements, même si dans les quatre écoles une majorité d'enfants a des attaches familiales hors de France : c'est le cas pour 77 % des élèves de l'école de la Porte d'Ivry⁴⁹, pour 73 % des élèves de l'école Baudricourt, de 71 % de ceux de Sibelle et de 68 % de ceux de Belleville. Le nombre de pays différents mentionnés par les enfants est très important : on en compte jusqu'à 36 à Sibelle, 34 à Baudricourt, 27 à l'école de la Porte d'Ivry et 22 à Belleville.

Figure 2.6 | Les espaces dans lesquels les enfants ont de la famille hors de la France continentale.



Comme l'indique la carte ci-dessus (Figure 2.6), sur l'ensemble des écoles, les pays dans lesquels les enfants ont le plus d'attaches familiales sont la Chine, le Maroc, l'Algérie, l'Italie, l'Espagne, la Tunisie ou encore le Canada. Là encore on observe des différences entre les écoles : la très forte présence de la Chine et des pays d'Asie du Sud-Est (notamment du Vietnam et du Cambodge) étant essentiellement portée par l'école de la Porte d'Ivry. Les pays du Maghreb sont très représentés dans l'ensemble des établissements, tout comme l'Espagne et l'Italie.

Les écoles finalement retenues pour l'enquête n'ont certes pas permis de rencontrer un public d'enfants issus des classes sociales les plus favorisées, possédant à la fois un capital culturel et un

⁴⁹ On trouve donc la part la plus importante de ces enfants à l'école de la Porte d'Ivry. Si l'on se réfère aux données présentées dans la Figure 2.3 à l'échelle de l'IRIS, on note effectivement que l'IRIS Gare 2 compte une part de population étrangère et de population immigrée plus importante que celle des autres IRIS qui nous intéressent ici (avec 31,4 % d'étrangers et 38,7 % d'immigrés)

capital économique très élevés, ni un public d'enfants issus des milieux les plus précaires. Le terrain ne permet donc pas d'embrasser « *l'éventail exhaustif des profils sociaux* » (Lignier et Pagis, 2017, p. 15). L'important n'était néanmoins pas d'atteindre cette exhaustivité mais plutôt de pouvoir observer des profils sociaux différenciés, ce qui est permis par le panel des écoles constitué.

L'enquête telle qu'elle a été réalisée s'est donc largement construite par un processus dialectique, par des allers-retours entre questionnements scientifiques et hypothèses de travail d'une part, et contraintes pratiques d'accès au terrain, de l'autre. Ces contraintes ont entraîné des remaniements du projet de recherche, sans pour autant affecter ce dernier en profondeur, et sans compromettre la faisabilité de l'analyse évolutive et différenciée de représentations enfantines du monde. Ces considérations permettent de rappeler que

« l'enquête n'est pas le coloriage d'un dessin préalablement tracé, [mais que] c'est l'épreuve du réel auquel une curiosité préprogrammée est soumise ». (Olivier de Sardan, 2008, p. 51)

Dans cette enquête, l'épreuve du réel, c'est aussi se confronter à des enquêtés particuliers. Si, comme on l'a vu dans l'introduction de ce chapitre, il ne faut pas exagérer la singularité des enfants ou surestimer leur exceptionnalité, travailler auprès d'eux et avec eux implique de questionner un certain nombre de points, relatifs à la relation d'enquête ou à l'adoption de méthodes et techniques d'enquête adaptées.

2.2. DES ENQUÊTÉS PARTICULIERS : COMMENT TRAVAILLER AVEC DES ENFANTS ?

Comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre, la conception que la société et les chercheurs ont des enfants est construite socialement. Nous avons également rappelé que plusieurs visions de l'enfance, parfois antagonistes, sont véhiculées par les sciences sociales de l'enfance. Or, la manière dont le chercheur, dans une société donnée perçoit les enfants a une influence directe sur sa façon d'aborder ces jeunes acteurs et sur les méthodes qu'il met en place pour travailler auprès d'eux. Faire de la recherche avec des enfants présente certaines spécificités, qu'il va s'agir ici d'explicitier : le statut social de ces enquêtés entraîne par exemple une certaine dissymétrie dans la relation d'enquête. Réfléchir à la nature de cette dissymétrie, ainsi qu'aux possibilités de dépassement des rapports de force qui structurent les relations enfant/adulte, enquêté/enquêteur, semble être un pré-requis indispensable à la mise en place d'un dispositif méthodologique. Afin de pouvoir collecter des données de qualité et de pouvoir interpréter le matériau recueilli, il est indispensable de penser le protocole et les méthodes en ayant à l'esprit les enjeux et questionnements éthiques inhérents au travail auprès d'enfants (si ce n'est au travail de recherche auprès d'enquêtés en général).

2.2.1. Avoir les enfants pour interlocuteurs : une relation d'enquête dissymétrique ?

Les questions éthiques qui se posent quand on construit et met en place un dispositif méthodologique ne sont évidemment pas propres à la recherche menée auprès d'enfants. Ces derniers occupent toutefois une position particulière dans la société, ce qui a des conséquences sur la relation d'enquête entre le chercheur et ces jeunes enquêtés. Si l'éthique est « *au cœur de bien des questionnements, hésitations et inquiétudes inhérents à la recherche* » (Collignon, 2010, p. 63), on retrouve relativement peu de traces des réflexions de chercheur sur l'éthique dans les recherches francophones en géographie. Elles sont cependant omniprésentes dans la sphère académique anglophone, particulièrement dans les travaux portant sur les enfants⁵⁰. Cela s'explique certainement par le caractère problématique apparent de la recherche auprès d'enfants. Effectivement, la relation d'enquête entre un chercheur et des enfants apparaît comme hiérarchique et asymétrique, ces derniers étant perçus comme vulnérables. On verra néanmoins qu'il y existe une réelle labilité des rapports de pouvoir entre le chercheur et les enfants auprès desquels il mène son enquête.

2.2.1.1. Une relation hiérarchique...

Comme nous l'avons dit, les questions éthiques se posent y compris dans le cas de recherches menées auprès d'adultes, toutefois, comme le rappelle Gill Valentine (Valentine, 1999), elles sont d'autant plus prégnantes dans le travail de recherche auprès d'enfants, du fait des rapports de pouvoir dissymétriques qui existent entre les adultes et les enfants.

Une marginalisation institutionnelle et sociale.

En effet, les questionnements éthiques

« refracted in particular ways within child-oriented research because of the unequal relationships of power between adults and children ; the way that adults mediate access to children ; the legal complexities of children's position as minors ; and the particular nature of the environments -- school and the parental home -- in which researchers usually encounter young people » (Valentine, 1999, p. 143).

La chercheuse britannique souligne principalement la marginalisation des enfants sur les plans social et juridique : en tant que mineurs, ils sont soumis à l'autorité des adultes et ne sont pas détenteurs de l'autorité légitime. Pour le dire avec les termes de Samantha Punch, « *les enfants sont marginalisés dans une société adulte-centrée* » (Punch, 2002, p. 323). G. Valentine mentionne également le fait que ce sont obligatoirement les adultes qui jouent un rôle de médiateur dans l'accès que l'on peut avoir aux enfants (et par conséquent, qui contrôlent cet accès), et dans l'accès que peuvent avoir les enfants aux autres et aux espaces. C'est particulièrement vrai dans ce qu'elle appelle « le monde de l'institution » (Valentine, 2000), et notamment dans l'environnement scolaire. Bien que

⁵⁰ Voir par exemple (Bell, 2008 ; Skelton, 2008 ; Skelton, Evans et Holt, 2017).

la vision portée sur les enfants, notamment dans les sociétés occidentales, ait beaucoup évolué, ils conservent donc bien une place à part, encore caractérisée par une « *marginalisation socio-spatiale* » et par un défaut de pouvoir par rapport aux adultes (Holt, 2004).

Une distance générationnelle.

La dissymétrie dans la relation d'enquête entre le chercheur et les enfants provient également de la « distance générationnelle » qui sépare ces individus (Lehman-Frisch et Vivet, 2011 ; Oppenchaim, 2012). Cette distance joue un rôle non négligeable sur plusieurs aspects de l'enquête. Tout d'abord, la différence d'âge qui existe entre un chercheur, même jeune, et des enfants scolarisés à l'école primaire pousse les enfants à identifier de prime abord l'enquêteur comme un adulte détenteur d'autorité (à l'image de son enseignant ou d'un éducateur par exemple). Dès lors, la différence d'âge entre l'enquêteur et les enquêtés, tout comme l'ancrage institutionnel de la recherche menée, peuvent avoir un impact la relation de confiance, mais aussi sur le consentement des enquêtés. L'obtention du « consentement éclairé » (« *informed consent* ») des participants à la recherche est au cœur des chartes et comités d'éthique régissant la conduite des recherches menées auprès d'enfants (mais aussi auprès d'autres acteurs en situation potentielle de marginalité) dans le monde académique anglophone (Fine et Sandstrom, 1988 ; Valentine, 1999 ; Collignon, 2010). Or, obtenir le consentement de jeunes enfants n'est pas sans poser problème : en effet, comment évaluer le degré de consentement ou encore leur degré de compréhension des objectifs de la recherche en cours ? Le fait que le terrain de thèse se déroule dans le cadre scolaire peut également entraver le consentement des enfants : ces derniers peuvent en effet ne pas oser s'opposer ou contredire un adulte qui vient les solliciter. « *Il peut [donc] exister une confusion aux yeux des [jeunes] entre la recherche proprement dite et les activités scolaires habituelles* » et donc obligatoires (Oppenchaim, 2012). Se pose alors notamment la question de l'obtention d'une autorisation parentale pour mes enquêtés, mineurs. Comme l'explique Encadré 1, si les parents ont été tenus informés de mes activités dans les classes, leur autorisation formelle n'a pas été sollicitée.

Encadré 1 | Quelle place pour les parents d'élèves dans la mise en place du protocole ?

Faire de la recherche avec des enfants implique tout d'abord de prendre en compte leur statut particulier de mineurs qui rend « *nécessaire au niveau légal l'obtention d'une signature de leurs tuteurs adultes* » (Oppenchaïm, 2012, p. 3). Dans le cadre de mon terrain, cela n'a pas impliqué de demander aux parents d'élèves une autorisation formelle pour que leur enfant puisse participer aux activités. Cela s'explique par plusieurs raisons.

Premièrement, j'ai jugé que l'Éducation nationale faisait autorité quant à ma présence dans les classes. L'institution, à l'échelle des écoles comme à l'échelle de la Direction académique des services de l'Éducation nationale, a été tenue au courant de mes activités de recherche dans plusieurs écoles parisiennes. Au sein de classes, les activités que je menais étaient intégrées comme des activités parmi d'autres menées par les enseignants, parfois avec une intervenante extérieure, comme ici avec moi, et qui ne nécessitent pas systématiquement un assentiment parental.

Deuxièmement, j'ai considéré à l'instar de ce que souligne Gill Valentine, qu'il y a une différence entre « *assent* » et « *consent* » : c'est-à-dire entre l'assentiment/l'autorisation parentale et le consentement des enfants (Valentine, 1999, p. 143). Alors que les perspectives développementalistes traditionnelles, dans la lignée des conceptions piagétienne de l'enfance, insistent sur l'importance de cet assentiment des parents, les approches plus récentes de cette période de la vie, affirment la priorité du consentement donné par les enfants eux-mêmes, dont les compétences en matière de compréhension du protocole de recherche, de ce qui est attendu d'eux et de leurs possibilités de refus sont reconnues et soulignées (*Ibid*). Dans le cadre d'une recherche menée auprès d'adolescents de banlieue parisienne, Nicolas Oppenchaïm évoque même le caractère éthiquement problématique du contrôle parental, notamment lorsqu'il viserait à empêcher à un enquêté de s'exprimer. Le sociologue a ainsi jugé que « *le consentement des adolescents prime sur celui de leurs parents ou des institutions qui en ont la charge* » (Oppenchaïm, 2012, p. 4).

Si, comme développé ci-dessus, le consentement d'enfant plus jeunes pose davantage question, tout a été mis en place dans cette recherche pour qu'ils comprennent ma venue et mon travail et que le caractère non-obligatoire des activités proposées soit bien compris. Enfin, je tenais néanmoins les parents informés de ce que nous avons réalisé avec les enfants, par le biais d'un petit fascicule explicatif, présentant la méthode et quelques pistes de résultats, qui a été inséré dans le classeur ou cahier d'activités des enfants. La protection de l'identité des enfants a par ailleurs été garantie par un processus systématique d'anonymisation (voir note de bas de page n°63).

Des acteurs vulnérables ?

La relation d'enquête qui unit enfants enquêtés et adulte enquêteur est ainsi hiérarchique, notamment en raison de la marginalisation institutionnelle et sociale des enfants, et de la distance générationnelle qui sépare ces deux groupes d'acteurs. Cela a contribué à la diffusion d'une

perception des enfants comme des acteurs vulnérables, ou comme des « acteurs faibles »⁵¹ (Payet, Rostaing et Giuliani, 2010), avec lesquels faire de la recherche est donc perçu comme « risqué » (Carter, 2009). Il y a cependant un danger à percevoir uniquement les enfants au prisme de la vulnérabilité. Tout d'abord parce qu'il s'agit d'une vision partielle et largement erronée de la réalité et de la relation d'enquête, comme nous le verrons ci-dessous ; mais aussi parce que cela a pu conduire à un évitement dommageable de cette catégorie de la population dans la recherche. Cet évitement est problématique pour différentes raisons : il limite l'étendue des connaissances que l'on peut avoir sur un phénomène et sur les enfants, et réduit par ailleurs ces acteurs au silence en ne leur laissant pas la possibilité de s'exprimer dans l'espace de l'enquête (Cree, Kay et Tisdall, 2002). Il ne faudrait effectivement pas que les exigences éthiques empêchent la tenue de toute recherche auprès d'enfants (Carter, 2009 ; Oppenchain, 2012), dont les perspectives sont pourtant importantes à prendre en compte.

2.2.1.2. ...mais une labilité des rapports de pouvoir.

Si le statut et la place particulière des enfants dans la société leur confèrent une certaine vulnérabilité, cette dernière n'est pas l'apanage des plus jeunes, et les adultes ne sont évidemment pas invulnérables (Carter, 2009). Il serait réducteur de penser que les relations entre les enfants et les adultes se résument à un rapport entre acteurs impuissants et puissants, faibles ou forts ou dominés et dominants (Holt, 2004). En effet, « résumer le rapport intervieweur/interviewé [...] à un rapport de domination constitue une simplification grossière » (C. Delcroix dans (Payet, Rostaing et Giuliani, 2010, p. 134)). Même si dans la société les adultes sont considérés comme occupant une position hiérarchique supérieure à celle des enfants, sur le terrain, en pratique, les relations se complexifient.

La mise en contact de deux mondes.

« *Le terrain n'est pas un pillage mais une rencontre, un échange* » (Delalande, Rayou et Danic, 2006) ; cette rencontre est également la confrontation de deux mondes, ou le plus souvent, comme dans le cas de cette thèse, l'irruption d'un chercheur — étranger — dans le monde des enquêtés. Ce qui n'est pas sans une certaine forme de violence, symbolique. Pour le dire autrement,

« l'indécence ontologique de l'enquête est également liée à ce qu'elle inscrit la rencontre dans une forte asymétrie. L'enquête prend acte de l'étanchéité des mondes et la manifeste. L'enquêteur se déplace (dans le monde de l'enquêté), mais il s'agit d'une simple visite, d'une incursion. Il se ménage toujours un retour dans son monde, il n'invite pas l'autre dans celui-ci (quand bien même il en manifesterait l'envie) et il n'offre pas non plus par l'enquête un accès à une plus grande mobilité pour l'individu affaibli. « Faisons un voyage, mais dans votre monde ! », telle serait la vision cynique de l'enquête, mais qui n'est pas totalement dépourvue de vérité. » (Payet, Rostaing et Giuliani, 2010, p. 15)

⁵¹ La notion d'« acteur faible » doit être prise en compte à la fois comme une catégorie descriptive (les enfants sont marginalisés) mais aussi comme une notion théorique : l'acteur faible « n'est pas faible par essence » et il a « une action en propre » (Payet, Rostaing et Giuliani, 2010, p. 10).

Cette « vision cynique de l'enquête » n'est certes « pas dépourvue de vérité », elle reste toutefois réductrice.

Le chercheur mis à l'épreuve.

En effet, malgré leur position de « dominés » sur l'échelle sociale, les enfants peuvent également mettre le chercheur à l'épreuve sur le terrain. Les enfants enquêtés peuvent remettre en question la position du chercheur : « *les positions identitaires dominantes peuvent être contestées/ transformées, consciemment ou inconsciemment, à travers des stratégies de résistance* » (Holt, 2004, p. 15). Ces stratégies de résistance peuvent par exemple prendre la forme d'une demande de justification du travail du chercheur par les enquêtés, qui « *interrogent, interpellent, somment le chercheur de se justifier, de participer, de prendre parti, de quitter une position de surplomb, bref d'être présent au monde* » (Payet, Rostaing et Giuliani, 2010, p. 13). A plusieurs reprises des enfants m'ont ainsi interrogée sur ma présence dans leur classe et sur le bienfondé de mon travail. Pour ne citer que certains exemples parmi d'autres, ce fut le cas à l'issue de la deuxième séance de travail dans l'école de la Porte d'Ivry : en sortant de la classe pour déjeuner, Amandine, une élève de CM2, vient me voir pour me demander : « Anne-Cécile, pourquoi tu fais ça en fait ? Ça sert à quoi ? ». De même, au cours de la même activité, mais dans un autre établissement, Madiba, élève de CE2, m'interpelle alors que j'anime une discussion en classe entière depuis plus de huit minutes déjà : « Madame, c'est quoi le but en fait ? ». Madiba n'était pas présent au moment où j'ai présenté l'activité, néanmoins les premières minutes de la séance n'ont visiblement pas suffi en elles-mêmes à lui faire comprendre l'intérêt de « l'exercice » et le jeune garçon me le signifie. De même, une de ses camarades, Hava, m'a par la suite demandé : « mais qu'est-ce que tu vas faire avec tout ça ? ». Les enfants ne se contentaient d'ailleurs souvent pas d'une seule explication et n'hésitaient pas à revenir à la charge pour obtenir des précisions, comme en témoigne ici l'exemple d'Hava :

Anne-Cécile : Vous vous souvenez, je vous avais dit que je vais dans plusieurs écoles mais aussi dans plusieurs types de classes : l'année dernière j'étais dans des classes de CP, cette année je suis dans des classes de CE2 comme vous, et de CM2. Et moi ce qui m'intéresse — pour l'instant je n'ai pas encore eu le temps de le faire mais je note tout ce que vous pensez et après j'analyse les différences : est-ce que les CP, les CE2 et les CM2 ils ont envie de dire le même type de choses sur le monde ? Quelles sont les différences ? Comment ça évolue et pourquoi ? Tu vois un peu l'idée ? »

Hava : Mais ça va servir à quoi ?

Anne-Cécile : Ça va servir à comprendre mieux comment les enfants ils se représentent le monde, comment ils voient le monde ».

Hava : Ok !

La position apparemment dominante du chercheur est ainsi régulièrement questionnée par les enfants, qui peuvent le sommer de se justifier et de leur rendre des comptes sur sa présence, ses agissements et ses objectifs.

Par ailleurs, bien que le refus de répondre au chercheur ou de réaliser les activités puisse être compliqué pour les enfants du fait de la tenue de la recherche dans le cadre scolaire et par la présence des enseignants, ils sont capables de mettre en place des stratégies leur permettant de contourner une consigne qu'ils ne souhaitent pas respecter. Je précisais toujours que les activités n'étaient pas obligatoires, et un élève de CM2 s'est saisi de cette possibilité et n'a pas souhaité participer à une des séances. Un autre enfant, un garçon de CP, n'a pas voulu dessiner⁵² et a décidé de lui-même d'écrire les paroles d'une chanson à la place. Les enfants ne doivent donc pas être réduits dans le cadre de l'enquête à leur statut institutionnel et social : ils ont des capacités d'action qui leur permettent de complexifier les rapports de force entre enquêtés et enquêteurs, et le chercheur peut lui-même contrevenir à ces rapports de domination, en s'affranchissant des visions normatives portées sur les enquêtés par les institutions (Payet, Rostaing et Giuliani, 2010, p. 9) et en mettant en place des conditions d'enquête et des méthodes adaptées. Ces deux aspects sont par ailleurs indissociables : « *la manière dont le chercheur perçoit le statut des enfants [influençant] le choix des méthodes* » (Punch, 2002, p. 322).

2.2.2. Construction d'une démarche éthique. Et participative ?

Afin de réduire la dissymétrie inhérente à la relation d'enquête qui réunit un chercheur, adulte, et des enfants, il a fallu penser et mettre en place une démarche respectant au mieux les enfants et leurs particularités. Il s'agit à la fois d'une nécessité éthique et scientifique : la relation de confiance tissée avec les enquêtés, l'adaptation des méthodes d'enquête à ces derniers étant la condition *sine qua non* à l'obtention de données exploitables. Le paradigme de la participation est alors un cadre fondamental pour penser la recherche menée auprès d'acteurs comme les enfants. La démarche participative présente néanmoins des limites théoriques et méthodologiques avec lesquelles il faut composer.

2.2.3.1. S'ajuster aux particularités des enfants

Faire de la recherche avec des enfants implique de se confronter à un ensemble de questionnements, remarques ou critiques liés à la spécificité (tout du moins supposée) de ces enquêtés.

Des acteurs peu fiables ?

Un présupposé est particulièrement répandu : les enfants ne seraient pas fiables, mais, au contraire, des enquêtés menteurs aux discours fantaisistes (Punch, 2002 ; Simon, 2016). Ce préjugé n'est pas infondé, car les enfants peuvent avoir des raisons de mentir au chercheur auquel ils sont confrontés. Premièrement, à l'instar d'un public adulte, ils peuvent ne pas avoir envie d'aborder un sujet qu'ils

⁵² Nous reviendrons sur le détail des différentes activités dans la partie suivante du chapitre (2.3.1.1.).

estimeraient sensible, qui plus est avec un adulte, souvent inconnu. Secondement, peut-être encore plus que des enquêtés plus âgés, les enfants peuvent vouloir faire bonne impression auprès du chercheur, en répondant ce qu'ils pensent être une réponse attendue par l'adulte, ou en cachant certains éléments qu'ils ne jugent pas dignes d'être présentés (Punch, 2002). Il est toutefois possible de pallier ce problème en travaillant sur la relation d'enquête, sur la méthodologie et en s'adaptant aux enfants avec lesquels on échange. Pour le dire en reprenant les termes d'Alice Simon :

« accéder à la vérité lorsque l'on analyse le discours enfantin n'est donc ni plus facile, ni plus difficile qu'avec les adultes, mais cela impose de considérer les spécificités liées à l'âge, sans les considérer pour autant comme des obstacles » (Simon, 2016, p. 12-13).

Ces spécificités liées au jeune âge sont de plusieurs ordres : par-delà la question du statut social des enfants évoqué plus haut, elles concernent essentiellement le langage et les capacités de concentration possiblement limitées de ces acteurs, ou encore leur expérience du monde, nécessairement plus restreinte que celle des personnes plus âgées (Boyden et Ennew, 1997, p. 37). Il s'agit donc avant tout pour le chercheur de *trouver sa juste place*, afin de construire une relation de confiance avec les enfants, et de *trouver les bons mots*, afin qu'une véritable rencontre, qu'un échange soit possible avec les enquêtés (Delalande, Rayou et Danic, 2006).

Trouver sa juste place.

L'établissement d'une relation de confiance entre chercheur et enquêtés est effectivement indispensable au bon déroulé de la recherche, qui plus auprès d'enfants ; c'est le seul rapport entre enquêteur et enquêtés qui soit à la fois approprié sur le plan de l'éthique et fécond sur le plan scientifique. Comme le rappelle Judith Ennew : « *lies and evasions are less likely when a researcher has built up a relationship of trust with children* » (Ennew, 1997). Trouver sa juste place, en tant que chercheur, auprès des enfants, adopter la bonne posture, n'est toutefois pas aisé. Les difficultés tiennent tout d'abord à la distance générationnelle et à la proximité de l'adulte avec les figures d'autorité, éléments évoqués plus haut. Pour faire face à cette seconde difficulté, j'insistais dans ma présentation à mon arrivée sur le terrain, puis au début de chaque activité, sur le fait que je n'étais pas « maîtresse », que les activités que je proposais ne seraient pas « des exercices » et qu'il n'y aurait donc « pas de bonne ou de mauvaise réponse ». Si l'on se réfère à la typologie établie par G.A. Finn, le chercheur peut adopter quatre attitudes possibles face aux enfants : il peut tantôt avoir le rôle de « *dirigeant* » (proche de celui du professeur), le rôle de « *leader* » (il est alors animateur, une sorte « d'enseignant amical »), celui plus neutre de simple « *observateur* » ou enfin celui d'« *ami* » (il s'agit alors de créer une relation de sympathie avec les enquêtés). En fonction des situations, l'enquêteur peut être amené à adopter l'une ou l'autre attitude (Delalande, Rayou et Danic, 2006, p. 106-107). J'ai essayé d'éviter le plus possible d'avoir à endosser le rôle de « dirigeant », afin de ne pas renforcer la dissymétrie des rapports de pouvoir dans la relation d'enquête et d'ainsi prendre le risque de fragiliser la relation de confiance établie avec les enfants. Néanmoins, au cours de l'enquête, surviennent toujours des

moments où l'on est contraint de reprendre un rôle d'adulte ou proche de celui des autorités enseignantes (Holt, 2004). Ces moments correspondent le plus souvent à des situations problématiques auxquelles j'ai pu assister, par exemple à des moments où il y a mise en danger potentielle de certains enfants (pris à partie par d'autres) ou encore à des situations qui peuvent mettre à mal la confiance que m'ont accordée les enseignants (quand les enfants font trop de bruit et gênent les autres ou quand ils jouent à dégrader du matériel scolaire). Quant à la « barrière de l'âge » (Lignier, 2008), elle ne saurait évidemment être complètement franchie, mais il s'agit d'adopter une posture intermédiaire, c'est-à-dire de « *ne pas prétendre ne pas être « plus qu'un enfant », mais s'efforcer de devenir, le temps d'une enquête, « moins qu'un adulte »* » (Ibid, p. 23). Dans mon cas, cette entreprise a notamment été facilitée par un certain nombre d'éléments qui ont pu contribuer à « *l'invisibilisation de ma différence physique* » (Ibid, p. 27) : étant une femme, jeune, petite et me présentant avec une attitude joviale, les enfants me considéraient très rapidement comme une personne facile d'accès. Il ne faut en effet pas oublier, qu'en définitive, ce sont les enfants qui jouent un rôle important dans la définition même de la position que l'on occupe en tant que chercheur. Il leur appartient d'inclure ce dernier dans une relation de complicité et de confiance — ou non. J'ai été agréablement surprise de voir que passées les quelques premières secondes, les enfants m'intégraient immédiatement et chaleureusement à leur environnement. Par ailleurs, la confiance s'est tissée tout au long des semaines, au quotidien, par des attentions et par l'intérêt manifesté à chaque élève, en-dehors même des temps d'activités liés à l'enquête. La récréation est ainsi un moment privilégié : les enfants ont eu tendance à me solliciter beaucoup, pour jouer ou pour parler, et à me présenter souvent à d'autres camarades de leur école. C'est dans ces moments que l'on voit quels enfants seront des « *informateurs privilégiés* ». La même relation ne s'instaure effectivement pas avec tous les élèves, « *certain deviennent au fil des jours des informateurs privilégiés — tels que les nomment dans leur jargon les ethnologues — alors que d'autres restent indifférents, peu intéressés voire hostiles à la démarche de recherche* » (Delalande, Rayou et Danic, 2006, p. 109). Je n'ai personnellement rencontré aucune vraie réaction d'hostilité, mais il est vrai que certains enfants, quoique peu nombreux, restaient indifférents à ma présence. Plus concrètement encore, la proximité avec les enfants se renforce par certaines attitudes encouragées durant les activités, telles que l'invitation immédiate au tutoiement, à l'informalité (que ce soit sur le plan du langage : je ne reprenais jamais les enfants quand ils usaient du langage familier, et en usait moi-même, dans une certaine mesure ; ou sur le plan corporel et matériel : je proposais souvent, durant les activités en petits groupes, d'être assis par terre (Figure 2.7), il m'arrivait également d'ôter mes chaussures). Ainsi, l'informalité, la complicité et l'écoute m'ont semblé être des éléments fondamentaux pour créer un climat propice au travail de recherche mené auprès d'enfants.

Figure 2.7 | L'informalité, une approche au service de la relation d'enquête.

Trouver les bons mots.

La question du langage qui vient d'être évoquée est par ailleurs au cœur des préoccupations méthodologiques dans les enquêtes auprès de jeunes acteurs. Il existe effectivement des particularités langagières chez les enfants, qu'il faut prendre en compte si l'on veut éviter d'être mal compris, ou pour limiter le risque de suggestion. Et « *le seul moyen de l'éviter [ce risque de suggestion] est d'apprendre à connaître le langage enfantin et de formuler les questions dans ce langage même* » (Piaget, 1926, p. XXII). Je me suis donc efforcée d'adopter un vocabulaire simple et des formulations claires (Simon, 2016, p. 11), afin de ne pas ajouter de la complexité à un sujet *a priori* déjà difficile à aborder (le monde). Néanmoins, il serait caricatural de s'arrêter à l'idée que les enfants comprennent peu de choses et possèdent des compétences langagières très limitées, et ainsi de percevoir le langage enfantin uniquement au prisme du manque. Ils peuvent certes user de certaines tournures particulières, qui leur sont propres, mais c'est également à l'adulte chercheur de faire un travail d'adaptation. C'est en ce sens que Samantha Punch affirme que « *the language dilemma is mutual* » (p. 328). Pour ne donner que deux exemples, adapter mon langage à celui des enfants a pu consister à utiliser certaines images pour préciser une question pouvant sembler aride, et ce afin de réduire l'abstraction de certains questionnements. Lorsque je demandais aux enfants de « *dessinez le monde* », sans autre forme de précision, j'ajoutais tout-de-même la formule suivante : « *dessinez ce que vous avez dans la tête/ce qui vous vient dans la tête quand on vous dit « le monde »* ». Dans le même ordre d'idée, lors des entretiens en petits groupes, dernière activité de l'enquête⁵³, je souhaitais redemander aux enfants de manière assez générale ce que signifiait « le monde » pour eux. Pour ce faire, j'utilisais

⁵³ Pour une présentation complète du protocole méthodologique, voir plus bas la section 2.3.1.1. de ce chapitre.

alors un artefact langagier leur permettant de se projeter dans une situation plus concrète : « *Je ne sais pas si vous avez des petits frères ou des petites sœurs mais si vous deviez leur expliquer (ou expliquer à quelqu'un), simplement, en une petite phrase pour résumer, ce que c'est le monde pour vous, vous diriez quoi ?* ». Faire appel à une figure d'un enfant plus jeune qu'eux et mettre mes enquêtés dans une position « d'enseignant » avait pour objectif de les valoriser et de mettre la question plus à leur portée.

Des particularités situées socialement et culturellement.

S'ajuster aux particularités enfantines implique donc de trouver sa juste place et de trouver les bons mots pour s'adresser à eux. Ces particularités ne sont cependant pas universelles : elles sont elles aussi socialement différenciées. Il n'y a pas de « langage enfantin » partagé par tous les enfants, y compris du même âge, et même les capacités de concentration des enfants peuvent varier en fonction d'un ensemble de paramètres, notamment socio-culturels. Comme le résume Alice Simon à propos de son enquête sur la socialisation politique d'enfants âgés de 8 à 11 ans, scolarisés à Montpellier :

« au sein des groupes d'enfants étudiés, ces spécificités sont plus ou moins saillantes, par exemple selon l'âge des enfants, mais aussi leur niveau scolaire ou encore leur origine culturelle et sociale » (Simon, 2016, p. 7).

Ces considérations sont des pré-requis à la bonne tenue d'une enquête réalisée auprès d'enfants et au déploiement du protocole méthodologique. Il s'agit effectivement de mettre en place des méthodes adaptées à l'âge des enfants, c'est-à-dire à leurs compétences langagières et à leur capacité de concentration, en tenant compte des milieux sociaux et culturels dont ils sont issus. J'ai rencontré dans le cadre de ce travail une difficulté supplémentaire en souhaitant mettre en place un protocole répliquable et identique pour tous les niveaux scolaires enquêtés.

2.2.3.2. Construire une démarche participative ?

S'ajuster aux enfants est donc une condition *sine qua non* au bon déroulé de la recherche et à l'obtention d'un matériau riche et exploitable (Hill, 1997 ; Punch, 2002). Ce constat, maintenant omniprésent dans les travaux contemporains de sciences sociales impliquant des enfants, a entraîné l'essor des démarches participatives.

Le paradigme de la participation et ses limites.

Depuis les années 1990-2000, la recherche participative s'est effectivement particulièrement développée dans le champ des géographies des enfants. Ce développement s'est fait à partir de différents canaux : par la reconnaissance institutionnelle (par les Nations Unies principalement) des droits de l'enfant et les travaux qui en ont découlé (Hart, 1992 ; Beazley et al., 2009) ; par le développement des *new social studies of childhood* (James, Jenks et Prout, 1998 ; James et Prout, [1990] 1997), évoqué dans le chapitre précédent ; ou encore par d'autres courants scientifiques influents. On peut notamment citer le retour des approches matérialistes en géographie (Whatmore, 2006),

qui mettent au cœur de leurs préoccupations le partage de la connaissance, les réflexions sur la (co)-production du savoir, ou pour le dire autrement, « *la redistribution de l'expertise, qui consiste en une reconnaissance de la multiplicité des pratiques de production de la connaissance* » (Ibid, p. 604).

Il reste cependant à préciser ce que signifie participatif et ce qu'implique concrètement la participation des enfants à la recherche. Dans son sens le plus faible, la participation peut correspondre à une simple présence des enfants dans une enquête, dont ils prennent part à la marge ; dans un sens plus fort, qui est celui qui est le plus couramment employé dans la recherche actuelle, la participation nécessite une implication active des enfants dans la recherche, une prise en compte de leurs discours et de leurs actions, et le développement de méthodes qui permettent l'*empowerment* de ces acteurs⁵⁴ (Boyden et Ennew, 1997). Il ne s'agit dès lors plus de faire de la recherche *sur* ou *à propos* des enfants, mais bien de faire de la recherche *avec* eux (Hill, 1997). Là encore, il est important de distinguer divers degrés d'implication des jeunes acteurs enquêtés. Pour ce faire, on peut s'appuyer sur « *l'échelle de participation* » conceptualisée par Roger Hart en 1992 dans un rapport écrit pour l'UNICEF (Hart, 1992), et reprise par Barbara Franklin dans le manuel de Boyden et Ennew (Boyden et Ennew, 1997). Dans les deux cas, la participation effective débute lorsque les enfants sont invités à exposer librement leurs idées et que ces dernières sont prises au sérieux par le chercheur et valorisées dans le travail d'interprétation et d'analyse (ce sont les étapes de 4 à 6 sur l'échelle de R. Hart et de 6 à 8 sur celle de B. Franklin (Figure 2.8)). Le degré le plus haut de participation correspond quant à lui à une liberté laissée aux enfants dans le choix même de l'objet de la recherche et des méthodes mises en place (étapes 7 et 8 chez Hart et 9 et 10 chez Franklin). Lors d'un *workshop* auquel j'ai participé à l'Université de Loughborough les 7 et 8 décembre 2017, Louise Holt a souligné un véritable glissement ces dernières années d'un intérêt pour les outils et techniques participatives à un modèle de co-construction de la recherche, où la participation intervient de la conceptualisation du sujet à l'analyse des données en passant par la conduite du terrain. Dans un article plus récent, la géographe britannique confirme cette idée de co-production comme nouvelle orthodoxie, que ce soit pour les chercheurs eux-mêmes ou les organismes qui les financent, et en montre les limites (Holt et al., 2019).

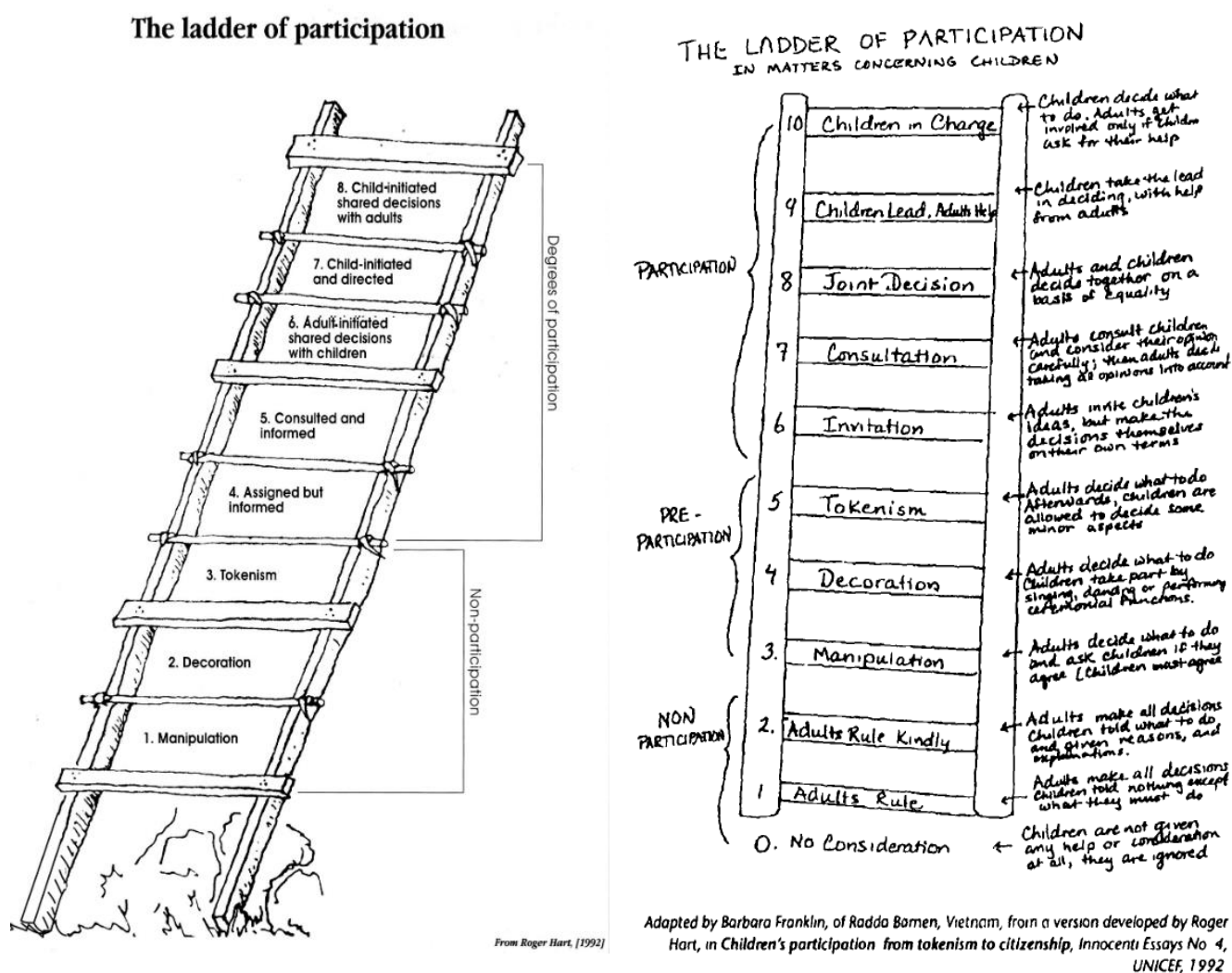
On peut en effet se questionner sur la pertinence et le bienfondé de la co-production comme nouveau paradigme pour la recherche menée auprès d'acteurs marginalisés. Il faut par exemple revenir sur l'évolution qu'a connue la recherche, notamment britannique : la participation et plus encore la co-production, d'abord au cœur des approches critiques, et ainsi relativement marginales, ont été mises à l'agenda institutionnel du monde académique (Holt et al., 2019 ; Slater, 2012). Ce qui signifie qu'elles sont devenues des attendus, si ce n'est des prérequis, notamment pour les recherches de financement. Dans un article de 2012, Tim Slater dénonce cette récupération politique de la co-production par un système politique, dénoncé par les acteurs ayant initialement prôné la nécessité de la participation comme alternative aux manières dominantes de faire de la

⁵⁴ C'est-à-dire de leur donner un pouvoir, une capacité d'agir, malgré leur position sociale relativement dominée ou défavorisée.

recherche⁵⁵. La co-production serait devenue un outil de la politique néo-libérale concurrentielle menée par les gouvernements en place ces dernières années (Slater, 2012) (et notamment britanniques pour ce qui nous occupe précisément ici, les recherches participatives et les recherches avec les enfants étant encore assez peu développées en France). Par ailleurs, au-delà des risques de dévoiement institutionnel de la notion, la co-production ne permet pas de lever tous les problèmes et questionnements scientifiques et éthiques posés par le travail mené auprès d'enfants. En effet, même dans le cas où la co-production est mise pratique, il reste à savoir avec qui co-produire : ce questionnement est particulièrement vif dans le cas d'une recherche auprès d'enfants et dans le milieu scolaire. S'agit-il d'intégrer les enseignants à ce travail de co-production ? Comment gérer alors leurs intérêts et ceux des enfants, potentiellement divergents ? La co-production est-elle toujours un outil d'*empowerment* pour les acteurs rencontrés ? Autant de questions qui demeurent, tant la co-production et la participation sont devenues des « boîtes noires » (Holt et al., 2019), des notions « fourre-tout », de plus en plus mobilisées mais peu remises en question, et rarement expliquées et précisées.

⁵⁵ Il faut ici à la fois entendre « dominantes » comme synonyme de « les plus courantes » et dans son sens le plus politiques, c'est-à-dire comme manières imposées par des acteurs détenteurs du pouvoir à des acteurs ou populations plus marginalisés.

Figure 2.8 | Les échelles de la participation, selon R. Hart et B. Franklin.



Dans le cadre de cette thèse, la démarche s'est voulue inclusive (*Ibid*), la participation des enfants (au sens le plus fort du terme) est néanmoins restée limitée⁵⁶. Il s'est agi de mettre leurs représentations et leurs discours au cœur du projet, de les faire participer aux différentes activités de manière bienveillante, de toujours leur laisser une marge de manœuvre sur leur degré d'implication et de reconnaître (que ce soit auprès d'eux ou auprès de leurs enseignants) leur expertise. Je suis néanmoins allée sur le terrain en ayant des questionnements préalables et un protocole méthodologique déjà défini (ce qui était d'ailleurs souvent une condition *sine qua non* à mon entrée sur le terrain : présenter les activités que j'allais faire avec les enfants était nécessaire pour justifier le bienfondé de ma sollicitation auprès des directeurs d'établissement et des personnels enseignants). Si on ne peut pas parler de co-production pour ce travail de recherche, il me semble qu'il a tout de même apporter des choses aux enfants rencontrés.

⁵⁶ Si l'on reprend les échelles présentées sur la Figure 2.8, on peut considérer que j'ai atteint le niveau 5 sur celle de R. Hart et le niveau 7 sur celle de B. Franklin.

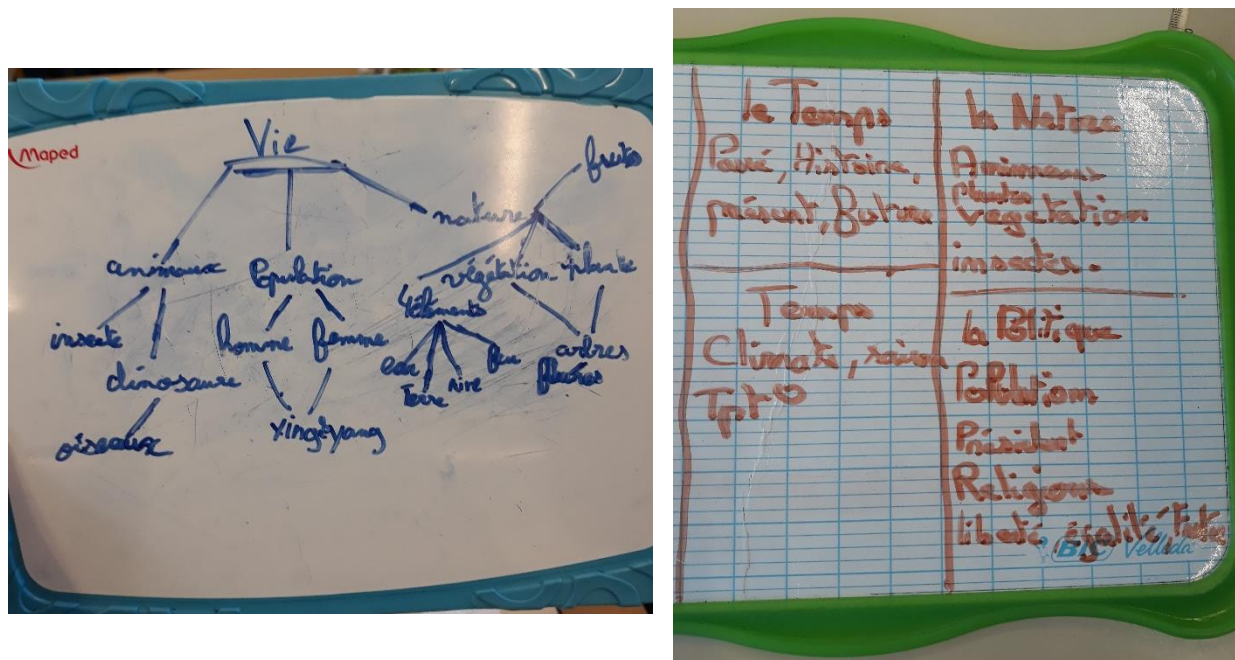
2.2.3.3. Don et contre-don : quels apports de la recherche pour les enquêtés ?

On a évoqué plus haut le caractère dissymétrique de la relation entre les enfants enquêtés et l'adulte enquêteur dû à la position marginale occupée par les enfants dans la société. Il y a par ailleurs un autre type de dissymétrie notable dans la relation d'enquête (et dans tout travail de terrain mais plus particulièrement dans celui-ci) : si les enquêtés donnent de leur temps et de leur énergie pour que l'enquêteur puisse mener à bien son travail, qu'apporte le chercheur en retour ? Si « *le terrain n'est pas un pillage, mais une rencontre, un échange* » (Delalande, Rayou et Danic, 2006, p. 114), quelles sont les modalités de cet échange ? Pour qu'il y ait échange, il ne peut y avoir de « *don à sens unique fait par des enquêtés que nous sommes allés chercher et qui n'ont rien demandé* » (Ibid) : un contre-don est nécessaire.

Confronter les enquêtés à des connaissances nouvelles.

Pour ce qui est des enseignants, ce dernier prend principalement la forme de discussions, sur mon sujet, mais aussi sur la géographie de manière plus générale. Ils se sont tous, chacun à leur manière, intéressés à mon travail, m'ont demandé de leur donner des nouvelles, voire m'ont proposé de poursuivre ma collaboration avec eux si l'occasion se présentait. Certains ont par ailleurs affirmé s'être servis de ma venue pour travailler la géographie plus en profondeur. Claire, enseignante de CM2 de la Porte d'Ivry a par exemple profité d'une des activités, la discussion en classe entière (voir 2.3.1.1.), pour faire faire aux élèves un exercice de classification notionnelle. Durant cette activité, je notais au tableau les mots que les enfants de la classe associaient au terme de monde : une fois la discussion terminée, Claire a demandé à ses élèves de prendre leur ardoise pour catégoriser les différents mots ayant été prononcés, pêle-mêle sous forme de liste. La Figure 2.9 donne deux exemples de choix effectués : un sous forme d'arbre (il est intéressant de constater que c'est le terme de « vie » qui a remplacé le terme initialement central de monde) et un autre sous formes de cases, au nombre de quatre lorsque la photo a été prise (« le temps » au sens historique, « le temps » au sens climatique, « la nature » et « la politique »). Cet exemple montre que mon travail était pleinement intégré au projet pédagogique et que ma venue n'était pas simplement un moment de perturbation du programme établi par le personnel enseignant. A l'issue de mon passage, j'envoyais par ailleurs à tous les enseignants un bref résumé synthétique de ce que j'avais réalisé avec les enfants et des premières pistes d'analyse qui se dégagnaient. Je me suis également engagée à leur envoyer la thèse une fois finie, ainsi qu'un document de synthèse, plus facilement manipulable, présentant les principaux résultats obtenus.

Figure 2.9 | Quand l'activité de recherche se poursuit en activité scolaire : du brainstorming à un exercice de classification notionnelle.



Le contre-don nécessaire au bon déroulé de la recherche ne concerne bien sûr pas uniquement les enseignants, mais aussi les enfants, principaux acteurs de ce travail de terrain. Un premier apport pour les enfants tient au caractère original du sujet abordé : le monde est peu traité par la géographie scolaire, et de manière plus générale, les projets de recherche en sciences sociales menés dans des écoles restent peu nombreux. J'ai donc proposé aux enfants rencontrés, un projet « *allant à l'encontre de la routine scolaire* » (Oppenchain, 2012), ce qui a attisé leur curiosité. Ainsi, Amandine, l'élève de CM2 mentionnée plus haut, qui m'a demandé « Anne-Cécile, pourquoi tu fais ça en fait ? Ça sert à quoi ? », a ajouté après la réitération de mes explications : « nous c'est vrai qu'on a pas l'habitude de nous demander ça ». Les activités menées ayant été présentées comme extra-scolaires (ou *a minima* parascolaires), elles ont notamment été appréciées par les enfants (« c'était trop bien, c'était archi bien ! », Bastien, CP, école Sibelle), qui y voyaient l'occasion de faire une expérience nouvelle, ou parfois un moyen de contourner les habitudes et obligations scolaires plus classiques.

Certaines activités ont également été construites dans un souci éducatif. Il ne s'agissait pas de dispenser un enseignement aux enfants ou de faire une leçon de géographie, mais d'apporter si possible de la connaissance durant la réalisation des activités. Concrètement, cela signifie que par le biais de l'enquête réalisée, les enfants ont été amenés à conceptualiser, ou à mettre des mots ou des images, sur la notion de « monde », comme ils ne l'avaient jamais fait auparavant. En devant réfléchir au « monde », ils ont dépassé le domaine de l'expérience et le domaine du rapport immédiat et empirique aux objets pour avancer dans la généralisation et l'abstraction. Par ailleurs, je cherchais également à confronter les enfants à des représentations alternatives du monde. Ces derniers sont habitués, par les médias, la production culturelle pour la jeunesse ou la culture scolaire,

à certaines visions du monde, largement européen-centrées et stéréotypées (Clerc, 2002 ; Grataloup, 2009 ; Ott, 2018). J'apportais sur le terrain trois planisphères différents, que je présentais au début de l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré (2.3.1.1.), avec trois projections différentes : une projection Robinson centrée sur l'Europe (celle utilisée comme fond de carte pour l'activité), une projection Robinson centrée sur l'Amérique et une projection de Bertin (1937), azimutale. Je laissais d'abord les enfants observer les cartes (Figure 2.10), puis leur demandais s'ils voyaient où était l'Afrique sur chacune d'elles. Leur premier réflexe fut presque systématiquement de montrer l'espace au centre du planisphère ; certains reconnaissaient après réflexion qu'il s'agissait de l'Amérique du Sud sur la carte centrée sur les Amériques. La grande majorité des enfants, si ce n'est tous, n'avait jamais vu ce type de planisphères ; les projections Mercator restant encore les plus répandues, notamment dans les classes de mon terrain (Chapitre 5). En outre, en montrant aux enfants une diversité (nature/culture, tradition/modernité) d'images pour chaque espace, c'est-à-dire également des images qu'ils voient très peu dans la littérature enfantine (comme celle d'une grande ville africaine par exemple), j'espérais pouvoir contribuer à élargir leurs connaissances des espaces du monde et les confronter à des représentations moins imprégnées d'un héritage européen qui pérennise encore largement des stéréotypes et rapports de domination issus de la période coloniale.

Figure 2.10 | Sensibiliser les enfants à différentes projections cartographiques



Valoriser la parole et les opinions enfantines.

Mon approche visait en outre à valoriser les enfants le plus possible : je faisais par exemple l'effort d'apprendre les prénoms de chacun dès le début du terrain, ce qui en a d'ailleurs impressionné

certain (par exemple, Agathe, une élève de CM2 : « Juste, vous vous⁵⁷ souvenez vraiment de tous les prénoms de tout le monde ?! »). Cette valorisation passait également par le fait d'exposer d'une manière transparente les tenants et aboutissants de mon projet, c'est-à-dire de considérer les enfants comme des interlocuteurs capables de comprendre, si on leur explique simplement, ce que peut être un travail de recherche. L'extrait de carnet de terrain⁵⁸ ci-dessous permet d'illustrer à la fois la manière dont j'essayais d'expliquer ce que je faisais aux enfants mais aussi l'enthousiasme de la plupart d'entre eux :

« A la récréation, je suis rejointe par S. et M. [deux filles de CE2 de l'école de la Porte d'Ivry]. [...] Je reparle avec elles du projet, elles me demandent s'il va y avoir un livre ou plusieurs [ma thèse], et S. me demande si je vais encore voir d'autres enfants dans d'autres écoles. Je re-raconte tout. Je dis que les enfants m'aident beaucoup et que sans eux le projet ne pourrait pas se faire et que je vais les remercier au début du « livre ». Les filles semblent contentes : « Oh !!!! On va être connues ! ». Je leur parle des remerciements car S. me demande si les enfants seront dedans. Je raconte qu'ils seront dedans mais qu'il faut éviter qu'on puisse reconnaître les gens, et qu'alors je vais devoir changer les prénoms. Ça leur plaît et elles me demandent si elles peuvent choisir le leur. « Héloïse ! » dit tout de suite M., et ce sera Hortense pour S.⁵⁹ » (le 07/06/2018).

À l'instar de celles d'Hortense et Héloïse, j'ai effectivement pu noter sur le terrain, au quotidien, diverses manifestations d'enthousiasme des enfants à l'égard de mon projet. Nombreux furent celles et ceux qui me demandaient de rester plus longtemps dans leur classe, de revenir à la rentrée suivante ou qui m'interrogeaient sur de potentielles retrouvailles après mon départ. J'ai même reçu des invitations informelles à des anniversaires ou une proposition d'un groupe d'élèves de CP de l'école Sibelle qui souhaitaient poursuivre une activité, chez moi, le week-end : « tu nous invites chez toi samedi ? Et on va parler du monde ! » ; un dessin qui me représente, entourée de cœur ou encore un mot et dessin, donnés en récréation me remerciant de ma venue. Si ces quelques exemples peuvent paraître anecdotiques, ils illustrent néanmoins la relation de confiance qui a pu être tissée sur le terrain avec les jeunes enquêtés et montrent que ce dernier a bien été l'occasion d'une rencontre et d'un travail en commun, et non d'un « pillage » (Delalande, Rayou et Danic, 2006).

⁵⁷ J'invitais les enfants à me tutoyer dès notre rencontre, le réflexe du vouvoiement de l'adulte, particulièrement encouragé dans la sphère scolaire, pouvait néanmoins persister durant les premières activités.

⁵⁸ Mon travail de terrain ne prenant pas la forme d'une immersion ethnographique, je n'ai pas tenu de carnet de terrain de manière systématique et journalière. J'avais néanmoins toujours un cahier sur moi afin de pouvoir prendre des notes sur les moments et discussions informels que je partageais avec les enfants ou les enseignants entre les activités.

⁵⁹ J'ai pris en considération le souhait des deux filles et les ai donc nommées Héloïse et Hortense dans ce manuscrit. Je n'ai toutefois pas proposé à tous les enfants de choisir leur pseudonyme : cela aurait sans doute été chronophage, mais surtout je souhaitais que les prénoms choisis pour l'anonymisation reflètent les caractéristiques sociales portées par le prénom d'origine (Coulmont, 2014), ce qui était le cas pour « Héloïse » et « Hortense ». Pour reprendre les mots de Leroy (cité par Jounin), dans le travail d'anonymisation, « les prénoms choisis, par leurs relations avec les différents stocks de prénoms disponibles en France et en français, répondent à un certain nombre de paramètres sociaux, dont le sexe [...], mais aussi l'âge, l'origine « ethnique » et, de façon moins évidente peut-être, la classe sociale » [Leroy, 2006, p. 33]. Cité dans Coulmont, p. 47

À chaque étape du terrain, je montrais également aux enfants que je tenais leurs opinions personnelles en haute estime, je sollicitais leur expertise et les remerciais toujours pour le temps et les informations qu'ils m'apportaient. Ils ont semblé particulièrement apprécier le fait d'être considérés comme des interlocuteurs importants et, dans la mesure du possible, comme des égaux, que ce soit au cours des activités ou durant des moments plus informels. Dans ce cadre, le chercheur apporte donc quelque chose aux enquêtés, qui peuvent eux aussi tirer un bénéfice du projet « *en raison du prix que [ces derniers] accordent à l'attention que leur prête [l'enquêteur] et à la reconnaissance qu'elle suppose de l'intérêt de leurs propos* » (Mauger, 1991, p. 137). Lorsque je demandais aux enfants, pendant les entretiens en petits groupes, s'ils se souvenaient de la raison de ma venue dans leur classe, plusieurs d'entre eux ont effectivement insisté sur l'idée que je m'intéressais spécifiquement au point de vue des enfants sur le monde. C'est ce qu'illustrent les propos d'Élise et de Thalie, élèves de CM2 de l'école Sibelle :

Anne-Cécile : Est-ce que vous vous souvenez de quoi parle mon projet, le projet que je fais avec vous ?

Élise : C'est de faire une thèse sur le développement des enfants.

Thalie : Nan, sur ce que les enfants pensent. [...] De ce que les enfants pensent du monde.

Affirmer aux enfants que leurs connaissances et leurs avis sont précieux et dignes d'intérêts permet ainsi une certaine « *redistribution de l'expertise* » (Whatmore, 2006, p. 604).

Restituer les résultats de sa recherche

Enfin, « *le contre-don est aussi constitué par cette présentation des résultats de notre travail à l'ensemble des personnes qui nous ont accueillis, enfants et adultes* » (Delalande, Rayou et Danic, 2006, p. 114). La restitution de la recherche effectuée a pris différentes formes sur mon terrain. J'ai déjà évoqué plus haut les retours pour les enseignants, que ce soit au moment du terrain, ou une fois la thèse achevée. Pour ce qui est des enfants, dans toutes les classes, un travail de restitution au fil de l'eau a eu lieu pour les deux activités où ils réalisaient une production matérielle : je scannais systématiquement le produit de l'activité pour le remettre à chaque enfant. J'ai également remis aux enseignants une feuille synthétisant le travail effectué, ainsi que quelques premières pistes d'analyse, à placer dans le cahier ou classeur de chaque élève — ce qui me permettait également de faire un retour indirect aux parents d'élèves. Je n'ai toutefois pu effectuer, faute de temps⁶⁰, une restitution orale plus complète de l'expérience partagée uniquement dans deux classes (les CE2 et CM2 de la Porte d'Ivry). À l'issue du terrain, je suis retournée une heure dans ces classes, afin de présenter aux enfants une synthèse de ce que nous avons fait ensemble et un aperçu de ce que j'allais faire avec les informations qu'ils m'avaient apportées. Je leur soumettais aussi certaines de mes interrogations et hypothèses, pour voir ce qu'ils avaient à en dire. Je regrette de ne pas avoir pu généraliser ce

⁶⁰ Les dernières activités couraient dans la plupart des classes jusqu'aux derniers jours de l'année scolaire.

moment de restitution à l'ensemble des classes enquêtées, car il a été extrêmement enrichissant, et a permis de donner encore plus de sens à mon travail auprès et avec les enfants (ces derniers ayant eu la possibilité de m'interroger plus avant, et *a posteriori*, sur les tenants et aboutissants d'un travail de recherche). Je profitais également de ce temps de restitution⁶¹ pour revenir plus en profondeur sur certains points importants liés à mon travail de thèse, c'est-à-dire sur la diversité des représentations enfantines du monde et sur leur construction sociale, ou encore sur le caractère parfois stéréotypé de certaines représentations de certains espaces du monde. Je rapportais par exemple deux images que nous avons observées durant une activité, à savoir une photo de la plage de Copacabana et du littoral urbanisé de ce quartier de Rio, et une photo du quartier d'affaires de Lagos. Lors de l'activité, très rares furent les enfants à reconnaître dans ses photos un paysage provenant d'un pays africain ou sud-américain ; la restitution a alors permis de réfléchir avec eux aux raisons de l'assimilation extrêmement fréquente de ces espaces à la nature ou à la tradition, et non à la modernité ou à l'urbanisation par exemple. J'espérais ainsi pouvoir contribuer à élargir les connaissances des espaces du monde de mes enquêtés et les confronter à des représentations moins imprégnées d'un héritage européen qui pérennise encore largement des stéréotypes et rapports de domination issus de la période coloniale. Les intérêts pédagogiques et citoyens de la recherche menée se sont ainsi trouvés directement renforcés par cette phase de restitution.

S'il ne s'agit pas de faire des enfants des acteurs trop différents des autres, ils n'en restent pas moins des enquêtés ayant certaines particularités, à prendre en compte sur le terrain et dans la construction du protocole méthodologique. Les approches participatives fournissent un cadre de pensée intéressant pour s'ajuster à ces particularités enfantines. Il s'est agi dans cette thèse de considérer les enfants enquêtés comme des acteurs à part entière, de respecter leurs paroles et leurs discours, et de recueillir ces derniers d'une manière adéquate, par le biais de méthodes respectant leur âge, leur position sociale et institutionnelle marginalisée (sans toutefois les considérer uniquement comme vulnérables) ou leurs spécificités langagières. Les réflexions méthodologiques doivent occuper une place importante dans tout travail de recherche : elles sont encore plus cruciales dans un travail mené auprès d'enfants, qui nécessite un « *savoir-faire* » particulier, essentiellement « *appris sur le tas* » (Olivier de Sardan, 2008, p. 26). Les géographies des enfants, et les recherches impliquant ces derniers de manière générale, font d'ailleurs office de laboratoire et sont à l'origine de réflexions (sur l'éthique notamment) et de méthodologies originales, qui permettent de faire évoluer les pratiques de la recherche en sciences sociales (Woodyer, 2008). Pour le dire autrement, « *they are well placed to play a more active role in the development of contemporary theoretical debates and understanding* » (*Ibid*, p. 359). Travailler avec des enfants en géographie implique par exemple de remettre en question des « *méthodes trop confortablement installées dans le consensus des sciences sociales, au point de ne plus faire l'objet [...] d'un questionnement légitime* » (Lanne, 2018, p. 199) ; de trouver comment *faire autrement* qu'avec les outils classiques du géographe, que sont les questionnaires ou les entretiens par exemple. Plus généralement encore, les manières dont les chercheurs considèrent les enfants dans leurs

⁶¹ Dans les deux classes, les restitutions et discussions avec les enfants ont été enregistrées.

travaux peuvent influencer leur perception et leur prise en compte dans le monde social (Punch, 2002), par-delà le monde académique, ce qui confirme avec force que « *les questions méthodologiques ne sont jamais secondaires* » (Delalande, Rayou et Danic, 2006, p. 93).

2.3. ACCÉDER AUX REPRÉSENTATIONS ENFANTINES DU MONDE : CONSTRUCTION D'UN PROTOCOLE PLURI-MÉTHODOLOGIQUE PROCESSUEL.

Afin de pouvoir appréhender les représentations enfantines du monde et de comprendre comment elles se forment, je me suis donc rendue dans quatre écoles élémentaires, pour travailler avec 248 enfants et rencontrer leurs enseignants. Sur le terrain, j'ai mis en place un protocole pluri-méthodologique, qu'il va s'agir de présenter. Un travail a également été nécessaire en-dehors du terrain, et ce afin de saisir différents facteurs susceptibles d'influencer les représentations du monde et leur construction (on peut par exemple penser aux représentations médiatiques, sous différentes formes). Si un croisement des méthodes de recueil et des sources a été nécessaire pour saisir la complexité des représentations, leurs similitudes et différenciations, il faut enfin multiplier et croiser les méthodes de traitement et d'analyse des données recueillies.

2.3.1. Sur le terrain, appréhender les différents aspects d'un objet complexe.

L'enquête de terrain est au cœur du dispositif mis en place dans la thèse. Enquêter sur les représentations présente, en soi, des difficultés méthodologiques ; les enfants sont des enquêtés qui nécessitent la mise en place de méthodes spécifiques ; enfin, étudier le monde — comme objet géographique — reste une gageure, même pour des géographes (Arrault, 2007 ; Didelon-Loiseau, 2013 ; Lévy, 2008). Se confronter conjointement à ces trois enjeux nécessite donc de porter une attention toute particulière à la méthode et implique la construction d'un protocole pluri-méthodologique. Il s'agit plus spécifiquement de mettre au jour des mécanismes de différenciations et des similitudes entre les représentations enfantines du monde, et ce en fonction de différents paramètres, tels que l'âge par exemple. Pour ce faire, j'ai construit un protocole expérimental, en plusieurs étapes, et en prenant en compte les enjeux éthiques présentés plus haut dans ce chapitre. Si les activités menées avec les enfants forment le cœur de mon enquête de terrain, la complexité de l'objet abordé invite également à utiliser certaines méthodes connexes, au premier rang desquelles l'observation et le dialogue avec le personnel enseignant.

2.3.1.1. La mise en place d'un protocole pluri-méthodologique.

Le protocole développé emprunte effectivement, dans une certaine mesure, à la méthode d'expérimentation, au cœur des travaux de psychologie sociale par exemple. L'expérimentation, qui présente cependant de nombreuses limites, a pour objectif de « *permettre de poser des questions de recherche circonscrites, de tester des hypothèses précises [...] grâce à la manipulation de variables, de comparer les résultats auprès de groupes de contrôle, et d'obtenir de résultats statistiques dont on peut mesurer les degrés de validité et de fidélité* » (Jouët, 2005, p. 139). Le dispositif choisi a cela d'expérimental qu'il a été créé en amont du terrain, dans une approche hypothético-déductive, et qu'il s'applique de manière identique à l'ensemble des enquêtés, afin de pouvoir obtenir une certaine comparabilité des données recueillies, et ce dans un ordre précis. Néanmoins, on ne peut parler d'expérimentation au sens le plus stricte du terme, comme le feraient les psychologues ou les cognitivistes ; si ce n'est les différentes classes et les élèves d'âge différents, il n'y a par exemple pas de groupe de contrôle. Il s'agit bien avant tout d'un travail de sciences sociales, qui tend toutefois à normaliser, voire à systématiser, le protocole et son déploiement sur le terrain.

Le dispositif mis en place comporte quatre phases, qui se distinguent tant par le type d'activité réalisée que par des modalités différenciées de mise en œuvre. Comme le résume le tableau présenté ci-dessous (Figure 2.15, p. 111), le travail mené avec les enfants a débuté par une activité de dessin commenté, suivie d'une discussion en classe entière (appelée ici *brainstorming*), d'une activité de reconstitution d'un planisphère illustré et a pris fin avec des entretiens.

Le dessin commenté

L'activité de dessin⁶² commenté est la toute première que je proposais aux enfants, dès mon arrivée sur le terrain : elle jouait donc le rôle de « *warm-up activity* » (Punch, 2002) — ou « d'activité brise-glace » pour paraphraser une expression couramment utilisée dans la recherche au Québec —, elle avait donc notamment pour fonction de mettre en place et d'installer la relation d'enquête entre les enfants et moi. Cette première phase devait permettre de répondre à certains des principaux questionnements de la thèse, et a notamment pour objectif de comprendre ce que signifie le « monde » pour les enfants rencontrés, c'est-à-dire de mesurer la diversité des représentations et significations de cet objet, de voir quelles sont les dimensions spatiales du monde dans les représentations enfantines et de savoir quelles thématiques les enfants associent au monde. Une attention particulière a été portée à la part de l'imaginaire et du ludique dans leurs représentations (ce qui permet de s'interroger sur le poids de la culture enfantine), et aux aspects politiques qu'on peut éventuellement y retrouver (voir Chapitre 1).

⁶² Comme vu précédemment, les représentations mentales de l'espace ont largement été étudiées, notamment par les géographes, au moyen de cartes mentales (voir Introduction générale). L'absence de ce terme, et la préférence pour celui de dessin commenté, peut donc surprendre. J'ai néanmoins fait ce choix pour deux raisons : parce que je ne préjugeais pas *a priori* de retrouver des représentations spatiales du monde dans les productions graphiques enfantines, et par souci de privilégier l'usage d'une notion vernaculaire (dans les classes de maternelle par exemple le dessin commenté est utilisé lors d'activités de langage).

Pour répondre à ces questionnements, après m'être présentée⁶³, je proposais aux enfants, réunis en classe entière, de « *dessiner le monde* », sans plus de précisions (si ce n'est de « *dessiner ce qu'il vient dans [leur] tête quand on [leur] dit « le monde »* ») : c'est ce flou volontairement laissé dans la consigne qui permet de faire émerger la diversité des représentations — il ne s'agissait pas d'imposer aux enfants une représentation *a priori*. Ils disposaient d'une feuille blanche A4 que je leur distribuais, et pouvaient utiliser les outils (crayons, feutres, etc.) qu'ils souhaitaient. Une fois le dessin terminé, je me rendais auprès de chaque enfant individuellement pour recueillir un commentaire sur sa production. Parler avec les enfants de leur dessin est indispensable, car cela permet de comprendre plus finement ce qui a été dessiné (et pourquoi), et de limiter les risques de surinterprétation (Smørholm et Simonsen, 2017). Le commentaire a notamment été crucial pour en apprendre plus sur les thématiques et objets dessinés par les enfants pour représenter le monde, ainsi que sur leurs intentions, et notamment sur les messages à caractère social et politique qu'ils pouvaient souhaiter faire passer à travers leurs dessins. Ces éléments sont en effet rarement compréhensibles par le chercheur à la seule vue de ces derniers (Brooks, 2009).

La méthode du dessin commenté n'est cependant pas sans présenter des biais ; une des principales difficultés réside dans le rapport difficile que certains enfants peuvent avoir au dessin. En effet, il ne faut pas partir du principe que le dessin est obligatoirement une activité évidente et allant de soi pour les enfants. Comme le précisent Sesilie Smørholm et Jan Ketil Simonsen dans un article sur les dessins d'enfants comme outil d'exploration ethnographique, il s'agit d'une activité située culturellement et socialement, qui n'est pas confortable pour tout le monde : « *that the method fosters a relaxed and enjoyable atmosphere, establishes trust, good rapport, and mitigates distress cannot be assumed a priori; it would depend on the individual research situation* » (Smørholm et Simonsen, 2017, p. 382). Pour pallier cette difficulté potentielle, je précisais dès le début de l'activité que si quelqu'un ne voulait pas dessiner, il était libre de ne pas le faire. Un élève du CP de la Porte d'Ivry, Florian, a par exemple décidé de lui-même d'écrire une chanson sur le monde qu'il avait apprise lors des activités périscolaires (Figure 2.11). Néanmoins, sur les 238 enfants présents lors de cette première phase, seul Florian et un autre enfant de CP, Ibrahim de l'école Belleville, qui m'a donné une feuille blanche, ont choisi de ne pas dessiner. Seconde difficulté, la présence de l'enseignant durant cette activité en classe entière, qui entraîne sans doute des biais : l'enseignant peut par sa seule présence rendre compliquée la possibilité pour les enfants de refuser de faire l'activité. Les enseignants rencontrés m'ont largement laissé le champ libre et permis de gérer seule le déroulement des activités, il arrivait néanmoins qu'ils parviennent mal à cacher leur étonnement ou mécontentement face à certaines attitudes et à certains dessins. Cela pouvait se traduire par des injonctions à dessiner ou par des remarques sur le contenu des dessins : « *ça, ça te fait penser au monde ?!* ». J'intervenais alors

⁶³ Je me présentais devant chaque classe en donnant mon prénom, en disant que je venais demander l'aide des enfants pour comprendre ce qu'ils pensaient du monde, et pour savoir ce que ça voulait dire le monde pour eux. J'insistais sur le fait qu'il n'y aurait jamais de bonne ou mauvaise réponse dans les activités, que je n'étais pas « maîtresse », et proposais aux enfants de me tutoyer. J'expliquais également que nous allions être amenés à nous voir plusieurs fois au cours de l'année ou dans les semaines suivant cette première activité.

en général pour rappeler que ce n'était pas un problème si l'enfant ne voulait pas dessiner, qu'il pouvait dessiner ce qu'il souhaitait, et que cela était dans tous les cas déjà un résultat pour moi.

Figure 2.11 | Le contournement de l'activité de dessin par Florian (CP, Porte d'Ivry).⁶⁴

ferle tour du monde en 80 jours pour parler à les toudroidevan
 ferle tour du monde en 80 jours pour parler à les toudroidevan
 voyagez en monguolofier du pôle nord au pôle sud
 échapper à la colère du triangle des Bermudes
 voir les chutes du Nicaragua la grande muraille de Chine et les sables du Sahara
 que la lune illumine.

« Faire le tour du monde en 80 jours, poussé par le vent, aller tout droit devant. Faire le tour du monde en 80 jours, du haut d'une nacelle, rêver d'universel. Voyagez en montgolfière du pôle nord au pôle sud, échapper à la colère du triangle des Bermudes. Voir les chutes du Nicaragua, la grande muraille de Chine et les sables du Sahara que la lune illumine. »

Le brainstorming

La seconde phase du protocole consiste quant à elle en un *brainstorming* en classe entière. Elle vise à répondre aux mêmes objectifs que la première activité, mais a pour intérêt de faire varier la situation d'expression : il s'agit d'une discussion orale, collective, et non plus d'une activité écrite, individuelle. Cela offre ainsi la possibilité d'évaluer l'influence des groupes de pairs sur les représentations des enfants.

Très concrètement, je demandais aux enfants de me dire ce qu'est le monde pour eux, ce à quoi « le monde » leur fait penser. J'incitais également les enfants à débattre s'ils n'étaient pas d'accord avec une proposition d'un camarade ou s'ils ne la comprenaient pas. Je notais au tableau tous les mots proposés par les enfants⁶⁵.

⁶⁴ Je retranscris les propos dans la légende, Florian ayant écrit en phonétique : « faire le tour du monde en 80 jours, du haut d'une nacelle, rêver d'universel » étant par exemple sur sa feuille « ferle tour du monde encatrevinjour du o du nasellerévé du nivercelle ». La chanson retranscrite par Florian, intitulée « Faire le tour du monde en 80 jours » a été créée en 2013 par le groupe *Les Enfantastiques*.

⁶⁵ À partir de la seconde année de thèse, c'est-à-dire sur le terrain dans les classes de CE2 et de CM2, j'enregistrais également cette activité, afin de pouvoir prendre en compte plus précisément qui disait quoi, et dans quel ordre.

Figure 2.12 | La prise de note des paroles des enfants pendant le brainstorming. L'exemple de la classe de CP de l'école Belleville.



Faire parler les enfants en classe entière est intéressant, notamment pour observer d'éventuels effets de groupe, mais n'est pas simple : cela tend en effet à inhiber la prise de parole des enfants qui se sentent moins à l'aise à l'oral, et, au contraire, à entraîner un accaparement de la discussion par un petit nombre d'entre eux, très à l'aise. Ces derniers pouvaient également jouer le rôle de « leaders d'opinion », et lorsqu'ils proposaient un mot ou une idée, par effet boule de neige, une grande partie de la classe se focalisait sur ce mot ou cette idée. Je prenais alors garde à solliciter tout le monde et à ne pas interroger systématiquement les mêmes enfants. Il a également fallu trouver des techniques pour sortir des brèches dans lesquelles les enfants pouvaient s'engouffrer : c'était particulièrement le cas quand un enfant proposait un mot par goût du jeu ou de la provocation (par exemple : « Les Power rangers ! », « Le monde ça me fait penser à GTA et à Clash Royale⁶⁶ ! » ou dans un autre registre « moi ça me fait penser à un gros prout ! », « je pense à la cuvette des W.C »). Il était alors particulièrement difficile de sortir des énumérations presque sans fin de tous les jeux vidéo (ou parcs d'attraction par exemple) connus par les enfants, ou d'enrayer le plaisir que ces derniers trouvaient à enchaîner les affirmations « provocantes »⁶⁷. Dans ces situations, la présence des enseignants était souvent plus une aide qu'un frein.

⁶⁶ Des jeux-vidéos prisés par certains jeunes enquêtés.

⁶⁷ Ces dernières ne sont pas problématiques en elles-mêmes, il fallait cependant les limiter, du fait du temps relativement restreint qui m'était alloué pour réaliser chaque activité.

La reconstitution d'un planisphère illustré

Après la phase de dessin commenté et le *brainstorming*, chaque enfant a été invité à reconstituer un planisphère illustré, dans l'esprit d'une épreuve par tâche. L'idée de l'activité est née suite à une réflexion et à un travail mené depuis mes années de master sur les planisphères illustrés pour enfants. Ces objets sont particulièrement intéressants à étudier, notamment parce qu'ils constituent une des formes privilégiées de découverte du monde pour les enfants. Non seulement parce que « *penser le monde, aujourd'hui comme hier, c'est d'abord imaginer un planisphère* » (Grataloup, 2011b, p. 2), mais aussi parce que ce sont des supports très présents dans la géographie scolaire comme dans l'édition jeunesse. Une analyse critique de ces objets loin d'être neutres, bien qu'affichant souvent des prétentions d'objectivité et d'universalité, a permis de mettre au jour des points communs à ces différentes « mise en carte » du Monde. Parmi ces points communs on retrouve : une utilisation quasi systématique des continents, ainsi qu'une naturalisation de ces derniers (Grataloup, 2009) ; un européocentrisme marqué dans les projections et centrages ou encore une vision stéréotypée du monde, de ses espaces et de ses sociétés dans les images et symboles qui leur sont associés (Ott, 2018). Avec cette activité, il s'agit notamment de voir quelles images les enfants associent à tel ou tel espace et d'observer dans quelle mesure ils reproduisent, ou non, les représentations et stéréotypes qui leur sont souvent proposés, notamment dans les planisphères et atlas illustrés.

Pour ce faire, j'ai distribué à chaque enfant un planisphère vierge en format A3 et une enveloppe avec 36 étiquettes représentant des photographies miniatures (Figure 2.13). Pour neuf grandes régions du monde, j'ai sélectionné une photographie représentant un animal, un paysage, un élément culturel traditionnel et un élément culturel moderne (voir le détail de la construction de l'activité dans l'Annexe 4). Durant cette activité, les enfants avaient sous leurs yeux un exemplaire de chaque image en format A4⁶⁸, en plus du planisphère et des miniatures. Ils avaient pour consigne de coller sur la carte les étiquettes qui leur faisaient penser à un endroit précis (continent, pays, ville, etc.), et de remettre dans l'enveloppe celles qui ne leur faisaient penser à rien. Cette troisième phase du protocole méthodologique a été réalisée en groupe de cinq, le plus souvent hors de la classe, dans une salle d'étude ou dans la bibliothèque de l'école, voire dans la salle de pause des enseignants à l'école Belleville.

La principale difficulté rencontrée lors de cette phase du protocole est plus de l'ordre de la frustration que du biais. Il aurait en effet été intéressant de pouvoir reprendre le planisphère reconstitué avec chaque enfant qui l'a produit, afin de discuter précisément des choix effectués. Au cours de l'activité, je notais sur mon carnet de terrain tous les éléments signifiants que je pouvais observer, c'est-à-dire des remarques sur les images, sur les stratégies de collage, sur tel ou tel espace. Néanmoins, en devant à la fois veiller au bon déroulement de l'activité, indiquer aux enfants la localisation des lieux demandés, ou encore leur remontrer une ou plusieurs images en format A4,

⁶⁸ Ils pouvaient constamment se référer aux images en A4, s'ils souhaitaient voir la photo en plus grand format.

il est évident que j'ai dû manquer certaines interactions entre les enfants. Il aurait par ailleurs été trop chronophage — et donc inenvisageable — de tous les interroger individuellement.

Figure 2.13 | Exemple de planisphère illustré reconstitué.



Les entretiens

Enfin, pour la dernière phase du protocole, j'ai mis en place des entretiens en petits groupes. La grille et la forme des entretiens ont été pensées pour être applicables aussi bien avec les CP que les CE2 et les CM2. Il s'agit d'entretiens à la forme « composite », essentiellement sur le mode semi-directif, mais avec des questions fermées, qui appellent des réponses précises (par exemple « *est-ce que vous avez de la famille qui habite hors de la France, ou toute votre famille habite en France ?* »), et des questions plus ouvertes (par exemple « *si vous deviez expliquer à quelqu'un ce que c'est le monde pour vous, vous diriez quoi ?* »). La dernière partie de l'entretien prenait la forme de courts « jeux de rôle » : les enfants étaient invités à se projeter plus tard dans leur propre vie (« *est-ce que vous pouvez me donner des exemples, environ trois, d'endroits ou de pays où vous aimeriez aller ou habiter quand vous serez grands ?* »), et dans la peau d'un personnage fictif (« *ça n'existe pas, mais imaginez que ça existe une Présidente ou un Président du monde, et imaginez que c'est vous ! Qu'est-ce que vous feriez, qu'est-ce que vous auriez envie de faire si vous étiez présidente ou président du monde ?* »)⁶⁹. Il ne s'agit pas de jeux de rôle au sens premier du terme, aucune mise en scène ou aucun rôle de composition n'étant demandée, mais de questions posées de manière ludique, sous forme d'« exercices » de projection. Cela permettait aux enfants d'aborder

⁶⁹ La grille d'entretien complète est visible en Annexe 5.

concrètement des sujets qui auraient pu leur sembler compliqués à aborder (à savoir leur rapport au monde et au monde social), et ils se sentaient par ailleurs directement impliqués.

Pourquoi mener des entretiens en petits groupes ? Souvent, les chercheurs qui travaillent sur les représentations spatiales interrogent leurs enquêtés individuellement, et ce pour que ces derniers livrent le plus possible leurs représentations propres. Mais il aurait évidemment été encore plus chronophage de faire passer les enfants un par un, cela était donc peu envisageable. Par-delà ces raisons pratiques et techniques, discuter avec les enfants par petits groupes présentent des intérêts certains : cela permet d'éviter l'effet « interrogatoire » qui peut mettre les enfants mal à l'aise et de dédramatiser la situation inconfortable de discuter avec un adulte peu connu (Delalande, Rayou et Danic, 2006, p. 136). Ce fut également une occasion supplémentaire de prendre en compte l'influence potentielle des pairs sur les représentations, et d'étudier les interactions sociales entre les enfants rencontrés.





Il s'agissait initialement de mener chaque entretien avec un binôme d'enfants, qui se seraient choisis eux-mêmes. En pratique, il a fallu être plus flexible, faire passer les enfants deux par deux étant trop chronophage quand les effectifs s'élevaient à une trentaine d'élèves par classe (dans le CM2 de l'école Sibelle par exemple), et/ou quand l'ensemble de l'enquête s'est déroulé vers la fin de l'année scolaire (ce fut le cas pour le terrain dans les CE2 et CM2 de l'école de la Porte d'Ivry). Comme le résume le tableau ci-dessous (Figure 2.14), la majorité des 95 entretiens a cependant bien été effectuée avec des binômes (dans 67 % des cas), mais 16 d'entre eux ont été menés avec des groupes de 3 et 13 avec des groupes de 4. De la même manière, il a fallu être flexible sur l'idée initiale d'auto-détermination des groupes ; les ateliers en groupe avaient effectivement lieu en même temps que les activités menées en classe par l'enseignant. Etaient donc disponibles pour travailler avec moi les élèves n'étant pas particulièrement occupés, ce qui limitait les possibilités. Ce sont donc le plus souvent les enseignants qui désignaient les groupes, ils essayaient toutefois de tenir compte de ma volonté de ne pas mettre ensemble des enfants aux « caractères » trop différents (c'est-à-dire un enfant très expansif avec un camarade très timide). Cela n'a toutefois pas toujours été possible, ce qui a pu entraîner des disparités dans les prises de parole pour certains groupes.

Figure 2.14 | Synthèse des entretiens en petits groupes

CLASSE	ÉCOLE	PAR 2	PAR 3	PAR 4
CP	Belleville	6	1	
	Sibelle	10		
	Baudricourt	12		
	Porte d'Ivry	7		
CE2	Belleville		1	5
	Sibelle	7	1	
	Baudricourt	8		
	Porte d'Ivry	2	6	
CM2	Sibelle			7
	Baudricourt	8	1	
	Porte d'Ivry		6	1
		60	16	13

Le tableau de synthèse ci-dessous montre par ailleurs que les quatre activités ont la particularité d'être toutes d'une durée relativement restreinte. Pour le dessin, je restais une heure dans la classe, temps maximal pris par certains enfants pour dessiner, mais s'ils avaient terminé rapidement, ils passaient à autre chose. Le *brainstorming* a duré en moyenne une demi-heure par classe, moment à partir duquel les capacités de concentration des élèves sur une même activité commençaient à diminuer. De même, les phases 3 et 4, en petits groupes, ont peu dépassé les 30 minutes. La durée des entretiens était flexible de manière à correspondre aux besoins et envies des différents groupes : certains entretiens n'ont ainsi pas dépassé le quart d'heure, quand les enfants présents, particulièrement timides, répondaient aux questions de façon laconique. Cela s'explique par des contraintes externes (le fait de devoir s'adapter aux disponibilités des enseignants et aux temps scolaires) mais aussi par des raisons éthiques et scientifiques (le temps de concentration des jeunes enfants n'étant pas extensible).

Figure 2.15 | Synthèse des activités réalisées avec les enfants.

PHASE	METHODE	CONSIGNE	DEROULEMENT	OBJECTIFS	ILLUSTRATION
1	Dessin commenté	« Dessinez le monde. Ce à quoi vous pensez dans votre tête quand on vous dit « le monde » ».	En classe entière Dans la classe ± 1h	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre ce que signifie le « monde » pour les enfants. - Savoir quelles sont les dimensions spatiales de leur(s) monde(s) - Savoir quelles thématiques ils associent au monde 	
2	Brainstorming	« Dites ce à quoi vous pensez quand on vous dit « le monde » ».	En classe entière Dans la classe ± 30-40 min	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Idem</i> - Repérer des effets de groupe et évaluer l'influence des pairs. 	
3	Reconstitution d'un planisphère illustré	« Vous avez chacun une carte et une enveloppe avec 36 étiquettes. Si une image vous fait penser à un endroit précis, vous la collez. Sinon vous la laissez dans l'enveloppe ».	Par groupes (5-7 enfants) Hors de la classe ± 30-40 min/gp	<ul style="list-style-type: none"> - Voir quelles images les enfants associent à quels espaces. - Voir quelles différenciations ils font entre les espaces du monde. 	
4	Entretien	« J'aimerais juste discuter encore un peu avec vous de ce qu'on a fait ensemble et vous poser quelques questions » (cf. grille d'entretien en Annexe 5).	Par groupes (2-4 enfants) Hors de la classe ± 20 min/gp	<ul style="list-style-type: none"> - Contrôler la stabilité des réponses précédentes. - Obtenir des informations sur l'environnement social et les pratiques domestiques. - Obtenir des précisions sur le rapport (social et politique) des enfants au monde. 	

La pluri-méthodologie au service d'intérêts scientifiques et éthiques.

Le caractère pluri-méthodologique du protocole répond lui aussi à des enjeux scientifiques et éthiques propres à l'objet d'étude et aux particularités des enquêtes.

Faire varier les types de productions a rendu possible l'appréhension des représentations du monde dans leur complexité. Se concentrer sur une seule activité aurait effectivement pu entraîner des erreurs et des biais liés à la particularité de certains outils. Le dessin a par exemple été choisi parce qu'il est particulièrement adapté pour aborder avec des enfants, des idées et des concepts, ce que Margaret Brooks nomme des « *big ideas* » (Brooks, 2009). Il joue un rôle de médiateur, c'est un moyen d'accéder à la pensée, notamment chez les enfants : « *par le dessin, ils sont capables de représenter et d'explorer des idées de plus en plus complexes* » (Ibid, p. 319). Le monde est à la fois un concept spontané et un concept scientifique pour reprendre la terminologie de Lev Vygotski (Vygotski, [1934] 2015) ; en interrogeant les enfants sur leurs représentations du monde et sur ce que signifie la notion pour eux, on leur demande de passer de l'un à l'autre. Et le dessin permet ce passage, et le facilite du fait de la visualisation des idées qu'il implique (Brooks, 2009, p. 327). Plus classiquement, le langage est un medium privilégié pour rendre compte des représentations (Vygotski, [1934] 2015) ou pour « *extérioriser une idée ou un concept* » (Brooks, 2009), y compris auprès d'enfants assez jeunes. Comme nous le verrons plus en détail dans le cours de la thèse, il s'est avéré que seul le langage soit parvenu à mettre au jour certains aspects des représentations enfantines du monde, que l'activité initiale de dessin n'avait pas révélé. C'est le cas de la dimension politique et sociale des représentations de l'espace mondial : seuls 7,5 % des dessins et commentaires associés présentent en effet un message à caractère social ou politique, alors que dans le *brainstorming* et les entretiens ils ont été beaucoup plus nombreux (notamment dans les classes de CM2). L'outil « dessin » et la représentation graphique de manière générale ne sont effectivement certainement pas le meilleur moyen d'exprimer ce type d'idées, ou le sont en tout cas moins que le langage⁷⁰, d'où l'intérêt de déployer une méthodologie qui associe des productions écrites et orales.

Par ailleurs, la pluri-méthodologie offre également de faire varier les situations d'énonciation. Cela pallie certains biais éthiques et liés au caractère socialement situé des activités considérées individuellement. Diversifier les formes et registres des activités est gage d'une plus grande possibilité d'adaptation à l'ensemble des enquêtes. L'activité de *brainstorming* qui implique une prise de parole des enfants en classe entière a cela d'intéressant qu'elle permet de questionner d'éventuels effets de groupe, mais peut également inhiber la prise de parole des enfants qui se sentent moins à l'aise à l'oral, et, au contraire, à entraîner un accaparement de la discussion par un petit nombre d'entre eux, très à l'aise. De même, lors des activités en petits groupes (malgré mes efforts pour permettre aux enfants de choisir leur(s) partenaire(s), quelques-uns de ces groupes ont été constitués par les enseignants, et dans certains cas cela a pu entraîner une inhibition d'un des

⁷⁰ Pour reprendre les mots de Paul, un élève de CE2, au sujet du foisonnement de mots prononcés lors du *brainstorming* par ses camarades : « *on aurait pas pu dessiner tout ça* ».

enquêtés. Certains enfants, notamment les mieux dotés en capitaux culturels et scolaires, ont semblé avoir un sentiment de légitimité (« *sense of entitlement* ») (Lareau, [2003] 2011) accru à prendre la parole, se sont imposés comme *leaders* d'opinion. Cela a pu entraîner d'importantes inégalités de prise de parole durant les entretiens. Cet effet s'est également observé dans les groupes composés de plusieurs garçons et une fille, ou encore d'enfants parfaitement francophones et d'un enfant dont le français n'est pas la langue maternelle (voir Chapitre 6). Pour ces enfants-là, l'activité de dessin (ou celle de reconstitution d'un planisphère illustré, dans une moindre mesure) a alors pu être un espace de plus grande liberté d'expression.

À l'inverse, le dessin n'est pas non plus un outil qui met tous les enfants à l'aise (Smørholm et Simonsen, 2017) : aucune méthode n'est idéale et dépourvue de biais. Pour pallier la majeure partie d'entre eux, la diversification des techniques employées semble être le moyen le plus sûr d'accéder aux représentations du monde de l'ensemble des enfants rencontrés.

2.3.1.2. Aspects processuels du protocole, temporalités de l'enquête.

Le dispositif déployé est non seulement pluri-méthodologique mais il est également processuel : l'ordre dans lequel se déroulent les activités procède d'un choix délibéré. Les quatre phases du protocole détaillées ci-dessus ont été présentées dans l'ordre de leur mise en œuvre sur le terrain. Plus généralement, la question de la temporalité se pose à plusieurs niveaux : celui du moment de l'enquête, celui de la durée de cette dernière, et celui de l'enchaînement des activités.

Le moment auquel l'enquête se déroule peut effectivement avoir une influence sur les informations recueillies. On peut par exemple supposer que la coupe du monde de football 2018, qui a débuté peu après la fin de la seconde année de mon terrain, a pu influencer les représentations du monde des enfants de CE2 et de CM2 rencontrés à cette période. De manière plus significative encore, les attentats de Charlie Hebdo étaient par exemple présents dans les représentations de l'Europe des élèves de CM1 et CM2 rencontrés en 2015 dans le cadre de mon master. De même, les attentats de novembre 2015 à Paris, et les attaques terroristes de manière générale, ont été évoqués sur mon terrain de thèse à plusieurs reprises. Néanmoins, dans la pratique, aucun événement d'actualité dans mes périodes de terrain n'a semblé avoir une influence collective profonde et durable sur les représentations recueillies. Les enfants pouvaient évoquer au cours de nos discussions certains éléments ayant attiré leur attention dans les journaux télévisés⁷¹, mais ces mentions dépassaient rarement l'anecdote.

Si le dispositif méthodologique déployé a été le même dans toutes les classes, la durée de l'enquête, c'est-à-dire la temporalité de ma présence dans les classes, a différé d'une école à l'autre. À l'école Sibelle, les quatre phases du protocole ont couru du mois de mars 2017 à fin juin 2018, soit la quasi-totalité de l'année scolaire. Au contraire, elles ont été réalisées sur deux semaines avec le CE2 et

⁷¹ Ce fut par exemple le cas du sauvetage d'un jeune enfant accroché à un balcon à Paris par Mamadou Gassama, un jeune homme malien, le 26 mai 2018. Ou encore de l'éruption du volcan Kilauea à Hawaï à partir d'avril de la même année.

CM2 de l'école de la Porte d'Ivry. Cette différence s'explique avant tout par les disponibilités et choix des enseignants ayant accepté de me recevoir dans leur classe. Les activités ont ainsi été tantôt enchaînées sur un pas de temps très court, tantôt sur des mois, étant alors parfois espacées les unes des autres de plusieurs semaines. Cela a eu un impact sur les activités en elles-mêmes (les enfants ayant davantage à l'esprit ce que nous avons déjà fait) autant que sur la relation d'enquête. La proximité et les liens de confiance entre les enfants et moi ont effectivement été plus forts quand j'étais plus présente sur un temps court ; en me voyant tous les jours où presque pendant quelques semaines - et non de manière moins assidue, tout au long de l'année -, les enfants apprenaient à mieux me connaître et s'appropriaient davantage le sujet de la recherche.

Ces deux premières réflexions sur la temporalité de l'enquête portent sur des éléments largement indépendants de moi, et qui ne font donc pas partie intégrante de la construction du dispositif méthodologique. En revanche, l'ordre et l'enchaînement des quatre phases de l'enquête procèdent de choix délibérés. Plusieurs objectifs étaient visés, notamment aborder les différents aspects de l'objet d'étude et établir la meilleure relation d'enquête possible. Je commençais donc par aborder le sujet (*le monde*) de manière volontairement large et vague durant les activités de dessin commenté⁷² et de *brainstorming*, avant de me recentrer sur l'espace mondial et d'introduire un planisphère lors de la troisième activité. Les entretiens permettaient enfin de faire un lien entre les trois premières phases, en abordant aussi bien la notion de monde de manière large (précisément afin de laisser émerger la diversité des représentations enfantines du monde, sans en imposer une *a priori*), que des questions qui ressortissent davantage de la géographie et du monde comme espace géographique. Les deux premières activités ont été menées avec la totalité du groupe classe, et les dernières avec des plus petits groupes : les enfants avaient donc le temps de s'habituer à ma présence, et étaient alors beaucoup moins intimidés de se retrouver en faible nombre avec moi. C'est également dans cette perspective que les entretiens closent le protocole : il semblait plus judicieux de poser aux enfants des questions plus personnelles (sur leurs habitudes familiales par exemple) lorsqu'ils me connaissaient davantage.

2.3.1.3. Saisir la complexité des représentations : l'observation comme méthode connexe.

Saisir la complexité des représentations enfantines et de leur construction implique par ailleurs de regarder au-delà du déroulement du protocole et des activités. L'observation a alors toute son importance sur le terrain, qu'il s'agisse d'observer les pratiques de représentation des enfants durant les activités ou les interactions entre pairs ou encore entre les enfants et les enseignants. Elle n'a toutefois pas été utilisée dans cette thèse comme une technique centrale de l'enquête, ni de manière systématique, mais a pris des formes différentes et permis de satisfaire plusieurs objectifs, comme le résume le tableau de synthèse ci-dessous (Figure 2.17, p.117).

⁷² *A priori* ma venue n'était pas préparée en amont par les enseignants. Certains d'entre eux ont toutefois pu me présenter comme faisant de la géographie, cette information n'a toutefois pas semblé avoir de conséquences sur les représentations des enfants, qui découvriraient tous mon projet au fur et à mesure des activités.

J'ai effectivement mis en place sur le terrain différentes modalités d'observation. La principale, qui est également la plus formalisée, a consisté à observer les enfants durant la réalisation des quatre activités, et à noter immédiatement les éléments observés sur un carnet de terrain. Je la qualifie donc d'observation « clinique » (Ciccone, 2012), dans la mesure où j'observais le plus systématiquement possible les interactions entre les enfants, mais aussi leurs discours ou leurs gestes lors de la réalisation des activités expérimentales. J'étudiais alors les pratiques de représentation des enfants, pratiques qui permettent de comprendre comment les représentations du monde se construisent chez ces jeunes acteurs. À ce titre, je prêtai une importance particulière à la question du mimétisme. De manière plus informelle, j'ai observé les interactions entre les enfants, ou entre les enfants et les enseignants, en récréation, dans les moments de transition (les arrivées ou sorties d'école par exemple) ou encore durant le temps scolaire en classe, quand je pouvais y assister (avant de commencer une activité — ou après, entre le passage des groupes). Dans ces cas-là, il s'agissait d'« observation flottante », définie par Colette Pétonnet comme une méthode qui

« consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser « flotter » afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes. » (Pétonnet, 1982, p. 39)

Dans les moments informels évoqués, je ne mobilisais effectivement pas mon « *attention sur un objet précis* », mais étais à l'affût d'éléments et interactions pouvant informer mes questionnements de recherche ou me permettre de comprendre davantage mon terrain d'étude et les acteurs enquêtés. L'observation des interactions sociales, entre pairs ou avec les enseignants, avait pour objectif de m'aider à mieux comprendre la construction des représentations étudiées et ce qui les influence. Je notais alors *a posteriori* les informations intéressantes sur mon carnet de terrain. Dernière forme d'observation utilisée, celle, matérielle, des écoles et des salles de classe : l'affichage mural pouvait effectivement aider à la compréhension de certains éléments présents dans les représentations des enfants rencontrés — la présence de cartes par exemple, ou celle de panneaux sur différents pays du monde ou sur la citoyenneté, qui illustrent un projet d'école. Ce fut par exemple le cas à l'école de la Porte d'Ivry où les classes de CM2 ont travaillé en 2017 sur les institutions de la République française et sur des propositions de lois qu'ils feraient « *s'ils étaient présidents* »⁷³. Leur travail a fait l'objet d'un affichage sur les murs de l'école.

L'observation a donc été mobilisée sur le terrain sous différentes formes⁷⁴, de manière plus systématique ou plus informelle, que ce soit pour étudier les pratiques de représentations des

⁷³ Cet exemple est particulièrement parlant parce qu'il fait directement écho à la question que je posais à la fin des entretiens en petits groupes (2.3.1.1.). Notons toutefois que ce ne sont pas les enfants que j'ai rencontrés qui ont été à l'origine de ce travail et qu'ils n'ont pas fait référence à ces affichages lors de nos discussions.

⁷⁴ On pourra s'étonner que je ne définisse pas ici l'observation par mon degré d'implication sur le terrain et que je parle pas d'observation participante ou non-participante, distinction traditionnelle en sciences humaines. À l'instar de la

enfants, les interactions entre pairs, ou les pratiques enseignantes et les interactions entre enseignants et élèves. Les observations effectuées doivent permettre de comprendre au mieux les représentations enfantines du monde et leur construction, et d'en saisir la complexité. Elles ont par exemple été particulièrement fructueuses pour analyser les effets de mimétisme entre les enfants : si l'analyse textuelle permet de prendre en compte ce phénomène dans les discours (*via* la reprise d'idées ou de syntagme), seule l'observation de la pratique de représentation en train de se faire a permis de les mettre au jour dans l'activité de dessin commenté. Dans chaque classe, pendant que les enfants dessinaient, je passais parmi eux, observais ce qu'ils faisaient, comment ils le faisaient et dressais des plans de classe (Figure 2.16). Cela m'a permis de voir les effets de circulation entre les idées, mais aussi le sens de ces circulations. Voir quels sont les enfants « copiés » et « copieurs » est en effet instructif sur la construction sociale des représentations et notamment sur la « *construction interactionnelle* » de ces dernières (Lignier et Pagis, 2017, p. 94). Loin d'être un pur biais, le mimétisme est souvent également un résultat d'enquête à part entière (voir par exemple Chapitre 6, notamment la section 6.3.).

posture que Camille Schmoll et Marianne Morange prêtent à une majorité de géographes, ma démarche « [se situe] dans l'entre-deux » (Morange, Schmoll et Toureille, 2016, p. 67) : l'observation effectuée était certes, dans une certaine mesure, participante (je me suis émergée pour un temps plus ou moins long dans les écoles de mon terrain, et les enfants connaissaient l'objet de ma présence parmi eux) ; je n'effectuais néanmoins pas les activités en même temps que les enfants et ma présence sur le terrain n'avait rien de comparable à celle d'un chercheur menant un travail ethnographique de longue durée.

Figure 2.16 | L'établissement de plans de classes, couplé à l'observation, permet la mise au jour de processus de mimétisme.

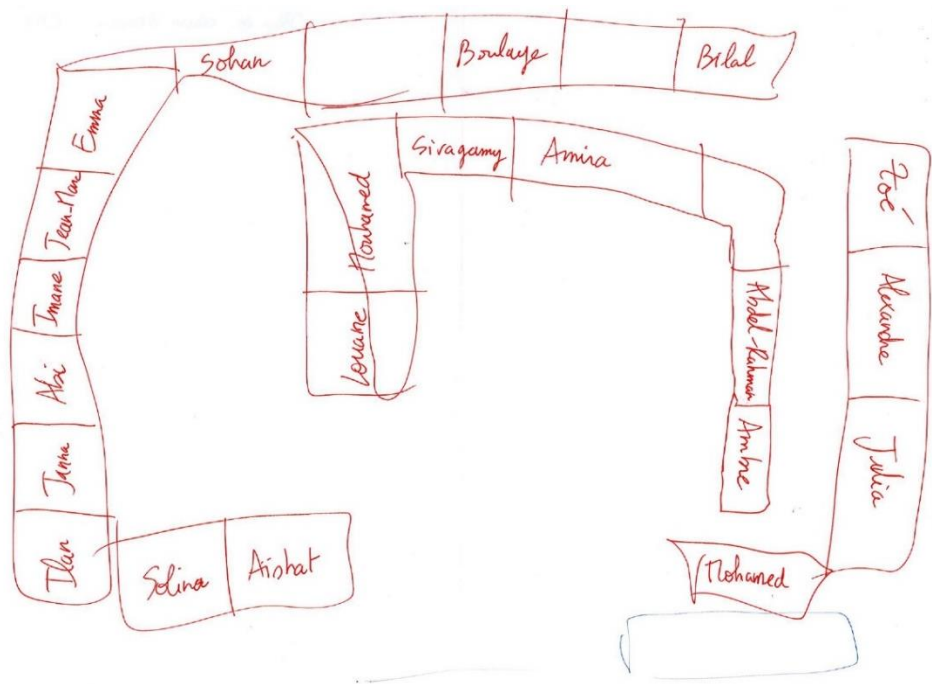


Figure 2.17 | Synthèse des différentes formes d'observation mobilisées sur le terrain.

	Lieux de l'observation	Type d'observation	Objectifs de l'observation
Observation des enfants durant les activités	Lieux de déroulement des activités (classe, bibliothèque, salle d'étude, etc.).	Observation « clinique »	- Etudier les pratiques de représentations des enfants (par exemple, le mimétisme). - Observer les interactions sociales avec les pairs et les enseignants.
Observation des enfants durant les moments de transition	Salle de classe, couloirs, cour de récréation.	Observation flottante	- Observer les interactions sociales avec les pairs et les enseignants.
Observation des enseignants	Salle de classe, salle des maîtres, couloirs, cour de récréation.	Observation flottante	- Obtenir des informations sur les pratiques pédagogiques.
Observation des écoles	Salle de classe, couloirs, salles communes des écoles, cour de récréation.	Observation flottante	- Observer la présence d'éléments matériels pouvant influencer les représentations enfantines.

2.3.2. Caractériser et différencier les représentations enfantines du monde : croiser les méthodes de recueil et d'analyse.

Pour rappel, les représentations enfantines du monde sont étudiées dans cette thèse comme produits, mais également comme processus, c'est-à-dire qu'une attention particulière est portée aux facteurs et mécanismes sociaux qui les influencent et permettent de comprendre leur construction. C'est pourquoi le protocole présenté ci-dessus est pluri-méthodologique. Toutefois, pour appréhender cet objet le plus finement possible, si le croisement des méthodes est nécessaire, il n'est pas suffisant.

Dès lors, la triangulation semble être une stratégie adéquate et particulièrement efficace « *pour étudier autant d'aspects différents que possibles du phénomène visé (Flick, 1998)* » (Apostolidis, 2005). La notion de triangulation, emprunté par les sociologues à certains travaux de psychologie des années 1960 (par exemple à ceux de Donald T. Campbell), a notamment été travaillée par Norman Denzin qui rappelle la nécessité d'utiliser différentes méthodes d'observation et d'étude, chaque méthode « *révélant différents aspects de la réalité empirique* » (Denzin, 1978, p. 28). La triangulation est effectivement une stratégie qui permet de prendre en compte les différents aspects qui composent et définissent l'objet de recherche, mais c'est également une stratégie de validation des données, des résultats obtenus et de leur interprétation. Faire varier les méthodes et outils de recueil des données permet effectivement d'éprouver leur stabilité (Silverman, [1959] 2013). Il ne s'agit cependant que d'une seule forme de triangulation. Cette thèse s'appuie sur une stratégie de « *triangulation multiple* » (Silverman, [1959] 2013, p. 304) : comme le synthétise la Figure 2.18, il s'agit de trianguler les méthodes, mais aussi les sources et les références théoriques et disciplinaires (Apostolidis, 2005 ; Berger et al., 2010 ; Denzin, 1978). Ces auteurs évoquent également un quatrième type de triangulation, la triangulation des chercheurs, qui permet l'appréhension d'un même objet par des regards différents ; dans le cadre d'une thèse qui ne prend pas place dans un projet collectif, cette opération n'a pas été possible.

Il va s'agir ici de montrer la triangulation en pratique, telle qu'elle a été appliquée dans la thèse. Si la triangulation des méthodes a été présentée avec la description détaillée du protocole (3.3.1.) et celle des théories au cours de l'Introduction générale et du Chapitre 1, il s'agit à présent d'insister sur la triangulation des sources, qui seule peut permettre la prise en compte du système de facteurs influençant les représentations enfantines, puis de montrer que cette démarche permet d'ouvrir la boîte noire de la recherche qualitative en explicitant notamment les différentes méthodes d'analyse des données recueillies ainsi que leur croisement.

Figure 2.18 | Articulation de plusieurs opérations de triangulation (d'après (Apostolidis, 2005).

Types de triangulation	Opérations de recherche	Objectifs
TRIANGULATION DES METHODES	-Activités avec les enfants (n ± 248). (1) Dessin commenté (2) Brainstorming (3) Planisphère reconstitué (4) Entretiens -Observations.	Croiser les méthodes pour avoir le meilleur aperçu des représentations du monde chez les enfants ; valider ainsi les résultats obtenus par chaque méthode.
TRIANGULATION DES SOURCES	-Une analyse de matériaux de la culture scolaire. -Les discours et pratiques des enseignants. -Une analyse de certains supports de l'édition jeunesse.	Mettre en perspective les données recueillies auprès des enfants en analysant des données présentant des représentations du Monde faites pour eux. Essayer d'expliquer les représentations enfantines du Monde et leurs sources d'influence.
TRIANGULATION DES THEORIES	Mobilisation croisée de sources géographiques et sociologiques mais aussi de contributions issues de la science politique et de la psychologie.	Comprendre un système de représentations ; articuler les différents niveaux de l'analyse.

2.3.2.1. Comment prendre en compte un système de facteurs d'influence ?

Pour comprendre comment se construisent les représentations enfantines du monde, il faut s'intéresser à différents types de facteurs pouvant les influencer. Comme le montre le schéma de la Figure 1 du Chapitre 1 (voir section 1.2.2.3.), quatre sphères d'influence, qui sont quatre instances différentes de socialisation, sont abordées : la sphère scolaire, la sphère familiale, la sphère médiatique et celle des groupes de pairs. Leur prise en considération dans le cadre de cette thèse reste cependant fragmentaire et inégale. Fragmentaire, tout d'abord, parce que chacune de ces instances socialisatrices peut faire l'objet de plusieurs travaux de recherche à part entière ; leur appréhension, dans un même mouvement et, non comme objet principal de la recherche, mais comme éclairage nécessaire à la compréhension des représentations du monde chez les enfants et de leur construction n'est donc ici que partielle. Inégale, ensuite, car les quatre sphères évoquées ne sont pas pareillement prises en compte et subissent des traitements différenciés. L'influence de l'école, de la famille, des médias et des pairs est donc appréhendée via des *proxys*, qui permettent d'avoir accès, de manière souvent détournée, à des sphères et aspects qui n'ont pas tous pu faire l'objet d'une enquête approfondie dans le cadre de cette recherche doctorale. Ces *proxys* procèdent de choix, qu'il s'agit ici d'exposer ; si l'importance des différentes instances évoquées sur la

socialisation enfantine a été soulignée dans le chapitre précédent, il faut maintenant présenter les modalités concrètes de leur prise en compte.

L'influence de l'École

La sphère scolaire occupe sans aucun doute une place particulière et prépondérante dans la thèse, notamment parce que l'école est le lieu de l'enquête et de la rencontre avec les enfants, acteurs au centre de cette recherche. L'influence de l'institution scolaire est abordée par divers canaux : tout d'abord à travers l'analyse des derniers programmes scolaires nationaux et à travers celle des pratiques enseignantes locales, *via* l'observation informelle des enseignants (Figure 2.17) et les discussions et entretiens menés avec eux. Ensuite, grâce à l'analyse de certains de leurs supports d'enseignement de la géographie, récupérés lors du terrain.

Lorsqu'on s'intéresse au rôle que peut jouer l'institution scolaire sur les représentations enfantines du monde, on ne peut faire l'économie d'une analyse du *curriculum* et des orientations nationales présentées dans les programmes officiels de l'Education nationale. Au cours de mon terrain, le programme était celui entré en vigueur à la rentrée 2016 et publié au *Bulletin officiel* n°11 de novembre 2015. Néanmoins, les programmes précédents étaient de fait toujours au centre des pratiques enseignantes effectives, c'est pourquoi je m'intéresse également aux programmes de 2002 et 2008 (ainsi qu'aux compléments de programme de 2012), ce qui permet par ailleurs d'étudier des évolutions potentielles de l'enseignement de la géographie, et plus précisément du monde, sur les deux dernières décennies. À l'inverse, je prends également en compte le programme publié au *Bulletin officiel* en juillet 2018 et effectif à la rentrée 2019, afin de replacer mes observations et analyses dans un contexte actuel plus général.

Afin de dépasser l'analyse, hors-sol et décontextualisée, des directives et orientations à l'échelle nationale, je me suis intéressée aux pratiques locales des enseignants rencontrés sur le terrain. En les observant de manière informelle lorsque j'étais présente dans les classes (voir 3.3.1.3.), ainsi qu'en discutant avec eux entre les activités ou durant les temps de pause, mais aussi en m'entretenant avec eux de façon plus formelle, à la fin de l'enquête. Avec les quatre enseignantes de CP, lors de ma première année de terrain, si un temps particulier a bien été dégagé pour faire un bilan à l'issue du terrain, il n'y a pas eu d'entretien à proprement parler. J'ai formalisé davantage le protocole lors de ma seconde année de terrain, avec les enseignants de CE2 et CM2, en suivant une grille d'entretien (voir Annexe 5) et en enregistrant les échanges⁷⁵. Durant ces entretiens, il s'est agi d'aborder trois thèmes que j'avais intitulé « la géographie », « le monde et l'échelle mondiale » et « la classe ». Le premier thème visait à en apprendre davantage sur l'enseignement de la géographie par chacun des enseignants, sur leur rapport au programme officiel ou encore sur leur ressenti personnel sur la géographie et son enseignement en primaire. Le deuxième, à savoir ce qui avait été abordé en classe en rapport avec le monde et à demander leur avis sur certains points qui

⁷⁵ Lorsqu'il n'a pas été possible de revoir les enseignants en face-à-face, la grille d'entretien leur a été envoyée par e-mail.

sont ressortis des activités (par exemple l'intérêt des enfants pour le système solaire, leur rapport « politique » au monde ou pour les questions environnementales). Enfin, je profitais de ces entretiens pour vérifier certains renseignements sur les élèves (les professions des parents par exemple), et pour obtenir des informations sur le niveau scolaire de chacun par exemple.

C'est par ailleurs durant ces entretiens et discussions avec les enseignants que j'ai appris quels supports ils utilisaient ou non pour enseigner la géographie. À partir de ces informations, j'ai retenu un certain nombre de supports, essentiellement des manuels scolaires et des fiches d'activités, qui seront analysés et mobilisés plus en détails pour éclairer certains résultats et permettre de comprendre comment les représentations géographiques apprises dans le cadre scolaire informent (ou non) les représentations enfantines, en l'occurrence, du monde (Chapitre 5).

L'influence de la famille

La famille est un acteur majeur de la socialisation (1.2.2.3), qui joue à ce titre probablement un rôle non négligeable sur la formation des représentations enfantines. Le temps contraint de la recherche doctorale implique obligatoirement des choix et renoncements, et il n'était donc pas envisageable de faire une enquête de terrain supplémentaire, cette fois dans des familles. Mon expérience de master m'a par ailleurs montré que faire des entretiens avec quelques parents d'élèves sous forme de coups de sonde pouvait être intéressant, mais difficile à mettre en place et superficiel. J'ai donc choisi d'aborder la famille et la socialisation familiale par des moyens détournés, en interrogeant les enfants durant les entretiens. Il a été question d'en savoir davantage sur les professions des parents, sur les pratiques touristiques et migratoires de la famille, sur la présence de certains objets dans la sphère domestique ou encore sur les pratiques médiatiques des enfants, et de leur entourage de manière plus générale. Une des questions, posée dès le début de l'entretien (« *Est-ce qu'à la maison vous parlez du monde parfois ?* »), et volontairement plus large et plus flou, avait en outre pour objectif de faire parler les enfants au sujet de leur famille et de leur maison de manière libre et spontanée. Elle a permis d'en apprendre davantage sur les interlocuteurs privilégiés des enfants ou encore sur leur entourage (présence de frères ou de sœurs).

L'influence de l'environnement médiatisé

La mention des pratiques médiatiques des enfants et des objets liés à la géographie possédés par les familles montre bien que les différents facteurs d'influence doivent être appréhendés comme formant un système : ces pratiques et l'accès à ces ressources étant contrôlées par les acteurs des autres instances que sont la famille et l'institution scolaire, et influencées par les groupes de pairs. Ils sont donc mobilisés comme *proxy* pour aborder la socialisation familiale et scolaire, mais aussi en tant que tels pour évaluer l'influence sur les enfants de l'environnement médiatisé dans lequel ils évoluent. Par environnement médiatisé on entend l'environnement indirect dans lequel les enfants sont en « *situation de perception [...] dans le cadre de relations à distance (spatiales, temporelles), avec des réalités plus abstraites* » (Lignier et Pagis, 2017, p. 59-60), et ce notamment par le biais de médias

tels que la télévision, Internet ou la radio, ou encore *via* la production littéraire ou ludique pour la jeunesse. L'influence de cet environnement médiatisé est ici prise en compte à deux niveaux. A l'échelle du terrain, les questions posées aux enfants sur leurs pratiques durant les entretiens ont déjà été évoquées. J'ai ensuite pris ponctuellement en compte certains éléments saillants qui sont ressortis de l'enquête : telle chaîne *YouTube* ou telle série de dessins animés (par exemple *Il était une fois...l'Homme*, *Il était une fois...notre Terre*) régulièrement mentionnées par les enfants, d'âges et d'écoles différents.

L'influence des pairs

Dernière sphère de socialisation et d'influence à mentionner : les groupes de pairs. Les modalités concrètes de prise en compte de l'influence des camarades sur les représentations enfantines ont déjà été évoquées. Cela s'explique par le fait qu'elle a été exclusivement appréhendée à travers le terrain dans les classes, et a donc été intégrée à la construction du dispositif méthodologique en quatre phases mis en place dans les classes et au travail d'observation. Pour rappel, j'ai à la fois tenu compte des effets de mimétisme et de l'influence des pairs sur les pratiques de représentations des enfants durant les activités en train de se faire, et, dans une moindre mesure, des interactions sociales entre les enfants de manière plus générale. Ces dernières permettent par exemple de comprendre la récurrence de certains éléments et motifs dans des représentations, alors même que les enfants chez qui on les retrouve ne réalisent pas l'activité en même temps ou au même endroit. Certains groupes d'amis peuvent effectivement avoir des habitudes de jeux, des centres d'intérêts communs, partager des effets de mode dans la cour de récréation, qui peuvent imprégner leurs représentations.

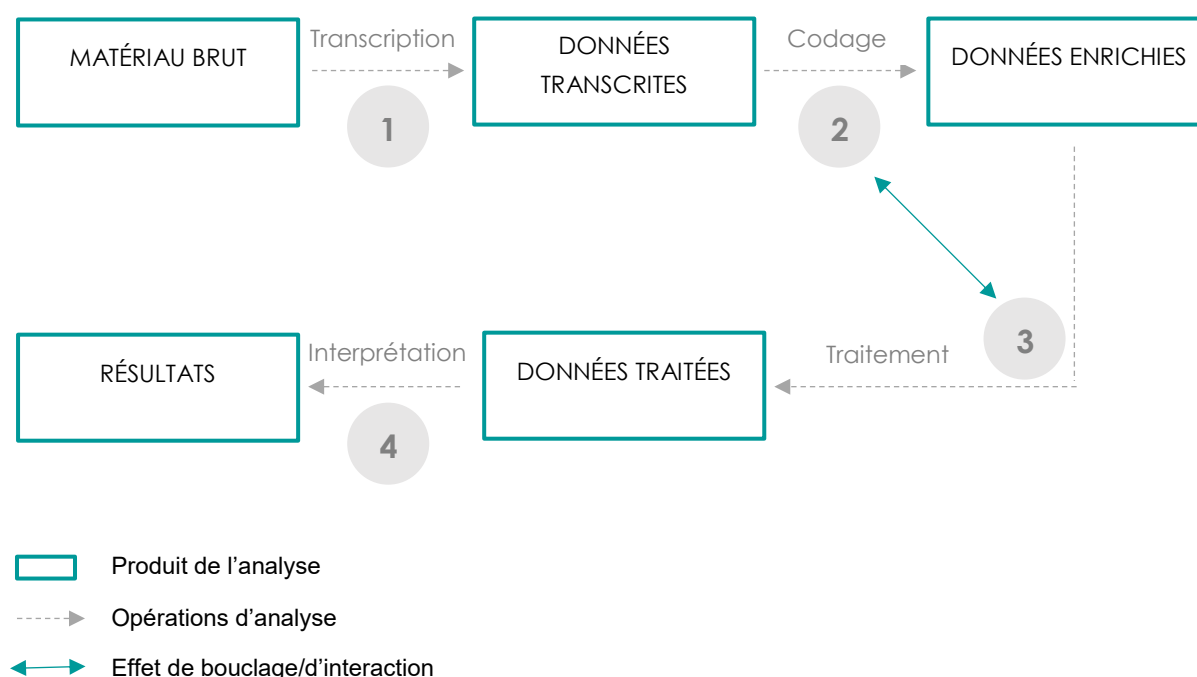
Prendre en compte l'influence des quatre instances de socialisation que sont l'École, la famille, l'environnement médiatisé et les groupes de pairs permet de répondre à deux enjeux : sur le plan théorique, comprendre comment se construisent les représentations enfantines du monde, dans quel(s) contexte(s) elles prennent forme, et pourquoi les enfants vont représenter le monde de manière différenciée ; et sur le plan méthodologique, cela permet de trianguler les sources et ainsi de mettre en perspective les données recueillies auprès des enfants en les confrontant aux représentations par lesquelles ils sont entourés, et notamment à celles qui sont produites *pour* eux.

2.3.2.2. Ouvrir la boîte noire de la démarche analytique qualitative.

La présentation du protocole méthodologique mis en place, du terrain arpenté et des sources mobilisées est un passage obligé de la recherche en sciences sociales. Néanmoins, dans les travaux de recherche qualitative, l'analyse des données recueillies reste souvent une « boîte noire », qui fait l'objet de peu de développement et d'explicitation (Morange, Schmoll et Toureille, 2016). Il va s'agir ici d'ouvrir cette boîte noire et de présenter la démarche analytique qui a été déployée. Une majeure partie de ce chapitre a été consacrée aux modalités de recueil de différents types de données, que ce soit sur le terrain dans les écoles ou en-dehors. Néanmoins, d'autres questions se posent une fois ces données récupérées, lorsque l'on est en possession d'un matériau brut, dont il

faut s’emparer et qu’il faut traiter. Le schéma ci-dessous (Figure 2.19) synthétise les étapes de l’analyse, qui permettent de transformer un matériau brut en résultats. Ces étapes sont à la fois constituées de produits (du produit « brut » au produit « fini ») et de différents processus ou opérations d’analyse (de la transcription à l’interprétation des données).

Figure 2.19 | Schéma de la démarche analytique générale.⁷⁶



La première opération indispensable à l’analyse des données brutes récoltées sur le terrain est un travail de transcription du matériau. Cette transcription a pris des formes différentes selon les activités :

- Pour la **phase 1** de dessin commenté, j’ai numérisé l’ensemble des dessins et dactylographié sur un carnet de terrain en format numérique les commentaires dictés par les enfants et pris en notes sur le moment sur des carnets de terrain, sous forme manuscrite.
- Pour la **phase 2** de *brainstorming*, j’ai dactylographié, pour toutes les classes enquêtées, sous forme de listes les mots et expressions données par les enfants à partir des photos prises sur le terrain. Pour les classes de CE2 et de CM2, j’ai complété ce travail par la retranscription des enregistrements des séances, en ajoutant par exemple l’ordre dans lequel les mots ont été cités, le prénom des enfants à côté de leur prise de paroles,

⁷⁶ La phase 4 du schéma renvoie au processus final d’interprétation qui parachève le travail d’analyse. Le geste interprétatif ne se résume toutefois pas à cette étape, mais est intervenu à chaque moment de la démarche depuis sa conceptualisation.

ainsi que les propos tenus lors d'interactions informelles entre les enfants, ou entre les élèves et l'enseignant.

- Pour la **phase 3**, j'ai numérisé les planisphères illustrés par les enfants et retranscrit de manière dactylographiée les observations notées sur mes carnets de terrain sous forme manuscrite.
- Pour la **phase 4**, j'ai effectué une retranscription exhaustive de tous les entretiens menés avec les différents groupes d'enfants, soit plus de 20 heures d'enregistrement, qui se sont traduites par 314 pages de texte retranscrit.

Cette première étape de la démarche analytique permet donc d'obtenir ce qui est appelé ici des « données transcrites » ; une fois transcrites, les données peuvent être organisées et triées grâce à différentes formes de codage. Là encore, les choix de codage effectués diffèrent en fonction des activités, mais on retrouve dans l'analyse du matériau recueilli auprès des enfants aussi bien des processus de codage ouvert que de codage fermé (Morange, Schmoll et Toureille, 2016) :

- Les données de la **phase 1** ont essentiellement été analysées à partir d'un codage fermé, à travers une grille d'analyse, établie en grande partie en amont du terrain, à partir des principales hypothèses de travail qui structurent la thèse, et des hypothèses de travail spécifiques à cette première activité. La grille est organisée en six sous-parties : une première section renseigne des informations sur le profil de chaque enfant (son école et sa classe d'appartenance, son genre, son profil social), une deuxième, très courte, porte sur la forme de la production (dessin, texte, etc.), et les quatre suivantes correspondent aux quatre questionnements et hypothèses liés à l'activité de dessin commenté et portent donc sur : les échelles mobilisées sur les dessins, les thématiques abordées, le poids des imaginaires fictionnels et ludiques et enfin, la présence d'éléments liés au politique. Cette grille prend par ailleurs en compte, de manière distincte, aussi bien les informations visibles sur les dessins, que celles qui figurent dans le commentaire fait par les enfants. Ces commentaires sont également codés de manière plus ouverte, afin de faire émerger d'éventuels éléments saillants, ressemblances ou dissemblances entre les enfants, les classes ou les écoles. Cette première grille a ensuite été complétée par une seconde grille d'analyse, permettant de détailler davantage les symboles, objets et éléments thématiques présents sur les dessins (cf. Annexe 6).
- Les données de la **phase 2** ont quant à elles davantage fait l'objet d'un codage ouvert. A l'échelle de l'ensemble des établissements et classe par classe, les mots donnés par les enfants ont été triés, observés, analysés, les hypothèses centrales de la thèse en tête, mais sans grille d'analyse *a priori*. Un traitement plus systématique a toutefois été appliqué aux toponymes mentionnés par les enfants dans cette activité (voir Chapitre 4 par exemple).

- Les données de la **phase 3** sont traitées à partir d'un processus de codage fermé. Dans la base de données créée figure, comme pour le traitement des autres activités, les renseignements sur le profil de chaque enfant, puis de manière plus spécifique : le nombre d'étiquettes collées sur le planisphère, le caractère compulsif ou non de l'enfant-colleur⁷⁷, et, pour chaque étiquette, on sait si l'étiquette a été collé ou non, si elle a été collée « au bon endroit », et dans le cas contraire, dans quelle grande partie du monde (préalablement définie) elle a été collée. C'est ce qu'illustre la Figure 2.20 qui présente la partie de la base de données, traitant les informations relatives au collage de l'étiquette « Caribou » pour chaque enfant :

Figure 2.20 | Extrait de la base de données construite pour l'analyse de la phase 3.

Code Enfant ⁷⁸	École	Classe	Nb étiquettes collées	Colleur compulsif	Caribou collé/pas collé	Caribou bien /mal collé	Caribou localisation
0101	Belleville	CP	32	non	1	1	
0102	Belleville	CP	30	non	1	0	AMS
0103	Belleville	CP	9	non	0		
0104	Belleville	CP	29	non	1	1	

- Les données de la **phase 4**, à l'inverse, ont été traitées à travers un processus de codage ouvert⁷⁹. Les entretiens ont été analysés question par question : les lectures et relectures de toutes les réponses permettent de dégager des lignes de force et de faire émerger des catégories d'analyses.

L'opération de codage des données conduit à l'obtention de « données enrichies », prêtes pour les traitements — qu'il s'agisse de comptages, de traitements ou de créations de catégorisations. Le traitement des réponses à la dernière question des entretiens (à savoir « *Imaginez que ça existe une Présidente ou un Président du Monde, et imaginez que c'est vous ! Qu'est-ce que vous feriez, qu'est-ce que vous auriez envie de faire si vous étiez présidente ou président du monde ?* ») permet par exemple de dégager plusieurs groupes de réponses et ainsi divers enjeux et rapports au monde des enfants rencontrés. On observe alors une grande similitude entre les réponses obtenues et les analyses effectuées par Julie Pagis et Wilfried Lignier sur le rapport à la politique d'enfants eux aussi scolarisés à l'école élémentaire : les enfants proposent tantôt des lois très personnelles et centrées sur leur propre personne, tantôt des lois centrées sur leur vécu d'enfants, ou alors des lois beaucoup plus générales sur le fonctionnement de la société (Lignier et Pagis, 2017). Le contenu de ces lois enfantines pour régir le monde sera développé ultérieurement, dans le Chapitre 4 ; cet exemple illustre néanmoins

⁷⁷ Un enfant est qualifié de « colleur compulsif » lorsque les carnets de terrain indiquent qu'il a collé ses étiquettes sans stratégie de collage propre, c'est-à-dire, soit parce qu'il a copié sur un camarade, soit parce qu'il a voulu coller les étiquettes au hasard.

⁷⁸ Afin de rendre les croisements entre les analyses plus aisés, et d'éviter les confusions, j'ai attribué un code à chaque enfant, et ce pour le traitement de l'ensemble des activités.

⁷⁹ Si ce n'est pour les données factuelles sur le profil des familles, qui ont également été recueillies durant les entretiens, et ont été recensées de manière systématique dans une base de données qui synthétise le profil de chaque enfant.

le fait que les données qualitatives, codées de manière ouverte, peuvent, elles aussi, être traitées de manière rigoureuse, triées et ordonnées.

Comme le montre le schéma de la Figure 2.19, il existe toutefois une grande porosité entre les différents moments de l'analyse des données, qui se fait avant tout par des interactions, par exemple entre opération de « codage-données enrichies » et opération de « traitement-données traitées ». En effet, le traitement de certaines données fait parfois émerger des éléments qui permettent d'enrichir davantage ces données et de préciser l'opération de codage. Par exemple, l'importance des questions environnementales mise en lumière par un premier travail de traitement des données recueillies a impliqué de porter une attention particulière à l'environnement dans le processus de codage *via* les grilles de lecture et d'analyse, qui ont ainsi pu être complétées et perfectionnées. L'ensemble de la démarche d'analyse repose ainsi sur de constants allers-retours entre une approche hypothético-déductive et une approche plus inductive : les phénomènes observés le sont à partir d'hypothèses de travail pré-établies, mais les questionnements et hypothèses évoluent du fait de l'expérience de terrain. Les différentes hypothèses qui structurent les grilles de lecture et d'analyse permettent également d'établir des liens entre les différentes données analysées et de croiser les résultats de chaque phase du protocole. Prenons l'exemple de la troisième hypothèse principale développée dans l'Introduction générale de la thèse : les représentations du monde rendent compte de l'existence d'un sens politique et social chez les enfants. Cette dimension politique a été prise en compte dans la première phase dès la construction de la grille d'analyse en amont du terrain, avec le codage de présence ou absence de « messages politiques » sur les dessins, notamment sur cinq thématiques en particulier (l'environnement, les inégalités, les migrations, les conflits et les questions de genre). Pour la phase 2 de *brainstorming*, c'est au moment de l'analyse des données sous forme de codage ouvert que j'ai accordé une attention particulière aux mots et expressions renvoyant au domaine politique au sens large. Pour la phase 3, la question du sens politique enfantin est intervenue lors de l'observation de l'activité en train de se faire (je soulignais les remarques des enfants témoignant de ce sens politique et social) puis davantage encore au moment du travail interprétatif, en me demandant si les choix de collage opérés par les enquêtés renvoyaient à des stéréotypes et à des mécanismes de hiérarchisation (Chapitre 4). Enfin, la dernière question de ma grille d'entretien (phase 4) visait explicitement à explorer ce sens politique, et les enjeux pratiques associés, en demandant aux enfants ce qu'ils feraient s'ils étaient présidents du monde. Les hypothèses sont donc des fils conducteurs qui ont structuré l'ensemble du processus d'analyse pour l'ensemble des étapes du protocole.

Dernière opération indispensable à l'analyse, l'interprétation. Une fois les données traitées, elles doivent effectivement être interprétées, et ne peuvent l'être qu'au moyen du travail de triangulation évoqué plus haut. L'interprétation se fait effectivement à partir du croisement des analyses des différentes données recueillies au cours de toutes les phases du terrain, mais aussi à partir des données obtenues en interrogeant d'autres sources (les enseignants, les supports scolaires, la production culturelle pour la jeunesse...). Elle se nourrit enfin, sans aucun doute, et de manière

plus informelle, de l'expérience de terrain elle-même et d'un ensemble de connaissances et d'impressions non quantifiables, accumulées au contact des enquêtés. On observe donc que l'interprétation n'est pas uniquement l'aboutissement de la démarche analytique mise en place, mais qu'elle est présente à toutes les étapes du processus d'analyse, mais aussi de récolte, et plus en amont encore, dès la construction du projet de recherche et de la méthode. Comme le résume Bernard Lahire dans *L'esprit sociologique* :

« l'enquête en sciences sociale est ponctuée d'actes d'interprétation (interprétation d'indices, de traces, d'opérations de sélection ou de codage, de corrélations statistiques, de discours ou de gestes) et ces actes, lorsque le travail est bien fait, interviennent à tout moment de l'enquête [...] Le travail interprétatif n'intervient donc pas après la bataille empirique, mais avant pendant et après la production des « données » qui ne sont justement jamais données mais constituées comme telles par une série d'actes interprétatifs » (Lahire, [2005] 2007, p. 41-42)

CONCLUSION

Le présent chapitre a dressé les contours de l'enquête mise en place et de la démarche méthodologique déployée pour accéder aux représentations enfantines du monde et pour comprendre pourquoi les enfants représentaient le monde d'une manière plutôt qu'une autre. Après un certain nombre d'amendements au projet initial et plusieurs remaniements, j'ai mené une enquête de terrain entre mars 2017 et fin juin 2018 dans quatre écoles élémentaires parisiennes, des 13^{ème}, 14^{ème} et 20^{ème} arrondissements, auprès de 248 enfants, âgés de 6 à 11 ans et scolarisés en CP, CE2 et CM2. Les classes enquêtées m'ont permis d'avoir accès à une large partie de l'éventail des profils sociaux et de balayer l'ensemble du spectre de la scolarisation primaire, ce qui a rendu possible l'analyse évolutive et différenciée des représentations du monde qui est au fondement de ce projet de recherche.

Explorer le monde des enfants, *avec* des enfants, nécessite d'adopter une démarche qui leur est ajustée, sur le plan éthique et sur le plan méthodologique, les deux étant indissociables. Cela consiste à opter pour une posture que l'on pourrait qualifier d'hybride, qui, d'une part, évite d'exotiser les enfants, mais qui, de l'autre, n'ignore pas pour autant ce qui les rend différents des adultes. Pour le dire autrement, il s'est agi de ne pas faire des enfants une catégorie (homogène) de purs Autres, « lointains », « bizarres », « qui [suscitent] la curiosité » et « [attisent] la curiosité », et qui restent avant tout des êtres inférieurs⁸⁰ (Staszak, 2008), en l'occurrence à leurs aînés. Dés-exotiser l'enfance et la recherche conduite auprès d'enfants implique néanmoins de prendre en compte le fait qu'ils ont des compétences différentes des adultes et que ces compétences doivent être intégrées au dispositif méthodologique. Il faut donc laisser aux enfants rencontrés une forme d'étrangeté (Fine et Sandstrom, 1988, p. 35), mais en leur ôtant tout mystère et en analysant leurs pratiques et

⁸⁰ Ce sont les caractéristiques du regard exotisant telles que les définit Jean-François Staszak.

représentations au moyen d'outils scientifiques de recueil et d'analyse. C'est ce challenge que décrit Owain Jones :

« From adult perspectives children's geographies may well appear bizarre and irrational, and the challenge is to translate these into the rational language of academic research and writing without, in the process, losing those very characteristics which may be at the centre of understanding children's geographies. » (Jones, 2001, p. 177)

Si le travail d'analyse a consisté à traduire les propos des enfants dans le langage rationnel de la recherche académique (pour reprendre les mots de Jones), il a d'abord fallu transcrire une partie de mon langage académique pour le rendre plus adapté à mes enquêtes. Travailler sur la relation d'enquête — en trouvant sa juste place, en trouvant les bons mots et en faisant des enfants des acteurs, valorisés, pleinement intégrés au processus de recherche — a été la condition *sine qua non* au bon déroulé de la recherche.

Cette thèse s'attaque de front à un second *challenge* : celui d'appréhender les représentations d'un objet complexe, le monde, jugé difficile d'accès pour les enfants, et dont les définitions sont polysémiques. Seuls la pluri-méthodologie et l'aspect processuel du protocole ont permis de relever ces défis : en me donnant la possibilité d'entrer sur le terrain sans définition du monde donnée *a priori* (durant l'activité de dessin commenté et le *brainstorming*) puis de me concentrer par la suite sur l'espace mondial, ses représentations et son organisation par les enfants (dans l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré et dans les entretiens en petits groupes), mais aussi en me permettant d'accéder à la diversité des représentations enfantines. Il faut entendre par là la diversité des représentations chez un même enfant et entre les enfants, mise au jour par la variation des activités et des situations d'énonciation.

L'expérimentation menée dans cette thèse a donné de nombreuses satisfactions, elle a néanmoins également engendré certaines frustrations. La principale frustration est née du passage d'une ethnographie plus circonscrite lors des enquêtes réalisées en master à une enquête élargie. Pour le terrain de thèse, je souhaitais effectivement élargir mon enquête afin de pouvoir dégager davantage de grandes tendances, ce qui a de fait été très riche. J'ai en contrepartie dû renoncer aux aspects plus ethnographiques de ma recherche : en multipliant le nombre de classes enquêtées, j'ai pu passer un temps, certes non négligeable, mais restreint dans chacune d'entre elles. Cette question des temporalités est centrale dans la frustration qui a perduré à l'issue de l'enquête. La nécessité de m'adapter à mon propre calendrier et plus encore à celui des enseignants m'a donné l'impression de ne pas pouvoir assez approfondir certains points. J'en développerai ici deux :

- Le fait de ne pas avoir pu faire de restitutions dans l'ensemble des classes. Ce moment de restitution a été très riche : à la fois pour renforcer la démarche éthique de contre-don développée plus haut dans le chapitre, mais aussi du fait des discussions réflexives avec les

enfants qui ont enrichi les données obtenues sur leurs manières de représenter le monde⁸¹. J'ai donc regretté de ne pas avoir pu mettre en place ces séances dans toutes les écoles.

- Le fait de n'avoir pas creusé davantage les discussions avec les enseignants. Si j'ai bien réalisé avec certains enseignants des entretiens approfondis, ça n'a pas pu être systématiquement le cas. Les enseignantes de CP ont été entretenues de manière plus informelle, et Cyril (CE2, Belleville) et Gaëlle (CM2, Belleville) ont répondu à mes questions sous forme de questionnaire par mail, ce qui a entraîné des réponses beaucoup moins développées que durant des entretiens.

Ces deux écueils sont à la fois dus à des erreurs d'organisation de ma part, à des imprévus liés aux calendriers des enseignants, mais aussi sans doute aux difficultés que j'ai parfois ressenties à insister auprès des professeurs des écoles qui m'avaient déjà accordé beaucoup de leur temps. Cela m'a apporté des enseignements pour de futures recherches dans le cadre scolaire : si les choses étaient à refaire, je m'arrangerais notamment pour réussir à démarrer les terrains plus tôt dans l'année scolaire, et n'attendrais pas la fin de l'enquête pour solliciter des entretiens avec les enseignants. L'issue de mes terrains a souvent coïncidé avec la fin de l'année scolaire, période extrêmement chargée dans les écoles, ce qui est assez peu propice à l'ajout de nouvelles sollicitations (restitutions, entretiens, etc.).

J'améliorerais également certains points plus techniques concernant la mise en place et le déroulement des activités du protocole :

- Si c'est compliqué à réaliser, filmer les différentes phases du dispositif aurait pu être précieux pour pouvoir observer davantage les interactions entre les enfants, qui ne sont pas toujours aisées à analyser quand on doit mener de front le déroulement des activités et gérer un groupe.
- Avec davantage de temps à ma disposition, je complèterais la phase 3 de reconstitution d'un planisphère illustré par un moment de discussion relativement libre en petits groupes, en aval de l'activité, autour des photographies présentées aux enfants. La photo-élicitation avait été une réussite en master, et cette discussion aurait sans doute permis le développement de dialogues riches qui auraient donné plus d'informations sur le rapport des enfants à certaines images et à leur lien avec les différents espaces du monde.
- Les planisphères illustrés reconstitués par les enfants ont fait l'objet de traitements statistiques. L'activité a été relativement chronophage, mais si j'avais eu plus de temps, j'aurais souhaité pouvoir revenir avec les enfants, individuellement ou en petits groupes,

⁸¹ Certains enfants ont notamment développé davantage leur discours sur certaines photographies de la Phase 3, ce qui a permis d'en savoir plus sur leurs stratégies de collage mais aussi sur leur rapport à l'Autre et à l'ailleurs plus généralement.

sur chacun de leurs choix de manière plus systématique — ce qui m’aurait permis de doubler les comptages d’un traitement plus qualitatif.

Plus généralement, un approfondissement des facteurs pouvant influencer les représentations enfantines du monde serait fécond. J’ai assumé dans cette thèse de me concentrer principalement sur les productions enfantines et donc d’appréhender les sphères d’influence potentielles par des *proxys*, c’est-à-dire le plus souvent par ce que les enfants disaient eux-mêmes, de la famille, des médias, de l’école ou de leurs pairs⁸². Ce travail gagnerait à être complété par un travail de terrain mené dans les espaces domestiques et par une analyse de certaines productions médiatiques. Je songe notamment à une analyse des atlas illustrés destinés aux enfants, plus approfondie que celle esquissée en master (Ott, 2018) ; ou encore à une analyse, qualitative et quantitative (notamment grâce à l’analyse textuelle), du traitement du monde et des questions internationales tel qu’il peut être fait dans les journaux d’actualité pour la jeunesse, *Le Petit Quotidien* ou *Mon Quotidien*, souvent cités par les enfants rencontrés.

Malgré des biais et des frustrations, la démarche pluri-méthodologique mise en place a permis d’explorer le monde des enfants dans sa complexité et d’en retracer la genèse sociale. Les quatre chapitres qui suivent vont permettre le déploiement des résultats obtenus grâce à elle : les deux premiers (Chapitres 3 et 4) dressent un panorama général de ce que veut dire le monde pour les enfants rencontrés et plus précisément, de leurs manières de représenter et d’organiser l’espace mondial. Les deux derniers (Chapitres 5 et 6) analysent pourquoi les enfants représentent le monde de telle ou telle manière, en se concentrant tout d’abord sur une sphère de socialisation en particulier, l’École, avant de montrer plus largement que le monde est le produit d’un processus de socialisation, où jouent à plein plusieurs instances socialisatrices, dont les effets s’entrecroisent et/ou se renforcent.

⁸² Ces deux dernières sphères ayant également été approchées autrement : par les discussions avec les enseignants et le travail fait sur le matériel scolaire à disposition ; et par l’observation des interactions entre les groupes de pairs.

Chapitre 3 - LE MONDE DANS LES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES, UN OBJET POLYÉMIQUE ET POLYMORPHE.

« Il y a avait eu des ciels et des océans, des routes interminables et défoncées à travers des forêts et des montagnes, la torpeur somnambule des aéroports, l'éveil devant le bleu du monde, enfin toute cette poésie facile dont n'importe qui peut désormais s'étourdir sans peine. Mais dans tous les pays inconnus que j'avais visités, le même sentiment de « déjà-vu » m'avait toujours accompagné. La ville de mon rêve d'enfant se confondait maintenant avec l'univers tout entier et je pouvais tourner mon regard dans n'importe quelle direction, partout c'était elle dont je retrouvais la forme. »

(Philippe Forest, Sarinagara, 2004, p. 20)

Le géographe témoigne du monde terrestre, en rend compte et le convoque, grâce aux instruments du « langage descriptif, de la cartographie et en général de l'iconographie » (Besse, 2003, p. 9). Comme le dit Jean-Marc Besse, le rôle de la géographie est notamment d'« organiser la visibilité du monde », en créant des « espaces de l'imagination géographique », mettant le monde en scène comme un spectacle (*Ibid*, p. 10-11).

Je propose ici de déplacer quelque peu le geste du géographe, en analysant et en décrivant les représentations des enfants, le plus souvent reconnus et pris en compte comme public des espaces de l'imagination géographique :

« Ces espaces sont aussi des endroits où se règlent des rapports sociaux face au spectacle du monde. Le public y est défini de manière variable : il est, tour à tour, « l'enfant », « la foule », « le peuple », « les masses ». Il applaudit et il s'étonne, il s'éduque, mais aussi, à la fin, il paie. » (Besse, 2003, p. 12).

Si le spectacle du monde produit par les géographes, mais aussi l'École ou l'industrie médiatique ou culturelle, n'est pas ignoré dans la réflexion menée dans ce travail de recherche, ce dernier se concentre avant tout sur le monde représenté par les enfants eux-mêmes, envisagés non plus comme simples spectateurs, mais comme acteurs à part entière, producteurs d'images et de discours à travers lesquel le monde terrestre se fait visible.

Le premier travail d'analyse consiste à dresser un panorama de ces représentations (qu'elles soient dessins ou discours), c'est-à-dire des formes et des significations données au « monde » comme catégorie d'usage ou de pratique chez les enfants. Pour ce faire, revenir au geste de décrire semble primordial. La première partie de ce chapitre porte donc une attention toute particulière au « détail

du monde » pour paraphraser le titre d'un essai de Romain Bertrand sur « *l'art perdu de la description de la nature* » (Bertrand, 2019). L'historien déplore la perte de la tradition de la description fine de la nature, dans le menu détail, telle que la pratiquait les naturalistes du XIX^{ème} siècle :

« à rebours de l'antique savoir des surfaces, pour qui la raison tenait dans un regard, contre la connaissance par assonances, qui se contentait d'effleurer les êtres pour recueillir sur leurs ailes et leurs pétales les lois de leur présence, ont œuvré ceux qui voulaient à tout prix être profonds, ceux qui désiraient aller au fond des choses, quitte pour cela à les éviscérer. Le parti de l'entaille l'a peu à peu emporté sur l'art du détail, et avec lui la loi des ensembles, qui conduit souvent à ne plus penser que par cheptels. Le temps n'est plus — mais la tendresse a ses saisons — où d'aucuns faisaient promesse et profession de croquer le monde au cas par cas, s'efforçant de saisir les choses dans l'éclat de leur apparition, ourlées de la dentelle de l'instant, à jamais singulièrement belles. » (Bertrand, 2019)

L'idée est ici de réconcilier « *l'art du détail* » et le « *parti de l'entaille* ». Les premiers moments du chapitre visent en effet à « *croquer le monde au cas par cas* », à proposer une analyse minutieuse des mots, des symboles, des images utilisées par les enfants pour décrire et représenter le monde (voir notamment 3.1.2. et 3.1.3.). Néanmoins, cette recherche est un travail de sciences sociales, et à ce titre, sans succomber à la tentation téléologique, elle ne renonce pas à toute forme d'explication des phénomènes observés. Après avoir détaillé les mondes représentés par les enfants, je cherche à observer de possibles récurrences entre les représentations et donc à voir si des « *cheptels* » se constituent (ce sont les catégories de la typologie présentée dans la section 3.1.4.). Après avoir saisi « *les choses dans l'éclat de leur apparition* », je me demande alors pourquoi telle chose plutôt qu'une autre ? Ces premiers questionnements sur les logiques de différenciations dans les manières enfantines de mettre « *le monde en scène* » (Besse, 2003) révèlent dans un premier temps le caractère évolutif des représentations recueillies. A certains égards, les mondes représentés par les enfants ont des âges : de manière générale, le monde représenté par les plus jeunes d'entre eux n'est pas celui représenté par leurs aînés (dans les formes comme dans les significations qui lui sont conférées). Les évolutions des représentations enfantines à mesure de l'avancée en âge seront au cœur de la seconde partie de ce chapitre (3.2.), alors que la suite du manuscrit s'attardera sur les différenciations qui peuvent persister à âge égal (voir notamment Chapitre 6).

3.1. LE MONDE DANS LES REPRESENTATIONS DES ENFANTS : DRESSER UN PANORAMA.

Les enquêtes que j'ai menées en master auprès de jeunes enfants mulhousiens ont montré que le monde est un objet qui peut exister dans leurs représentations (Ott, 2017) et cela a largement été confirmé par le terrain effectué dans le cadre de cette thèse. Cela ne veut néanmoins pas dire que le monde a été un objet aisé à circonscrire pour les enfants (3.1.1.). Comme cela transparait dans la première partie du manuscrit, les représentations du monde chez les enfants n'ont pas, en tout cas pour elles-mêmes, été étudiées par les géographes que ce soit dans la géographie de tradition francophone ou anglophone. Prendre le temps de décrire les représentations du monde récoltées sur le terrain est dès lors une étape indispensable. Ce chapitre a donc pour objectif, dans un premier temps, de dresser un panorama de ces représentations, c'est-à-dire de les donner à voir. Pour ce faire, il va s'agir de décortiquer les différentes images et attributs qui composent ce panorama. L'analyse des matériaux recueillis révèle que ces images sont nombreuses et diverses ; et ce foisonnement d'objets, de symboles et de mots mobilisés par les enfants pour représenter le monde nécessite de réaliser une opération de réduction de la complexité, notamment par différentes opérations de catégorisation et de comptage (3.1.2. et 3.1.3.). Si ce travail liminaire est nécessaire, il n'est pas suffisant car il ne permet pas de saisir l'objet-monde dans sa polymorphie, dans sa polysémie et plus généralement dans sa complexité, qui est pourtant une composante intrinsèque de l'objet. Le croisement des matériaux recueillis grâce aux différentes méthodes de recueil ainsi que le croisement des analyses va permettre de faire un état des lieux de cette complexité et de dresser des « tableaux de pensée » (Weber, [1904] 1965) du monde chez les enfants (3.1.4.).

3.1.1. Le monde, un objet qui fait peur mais un objet qui fait sens.

A mon arrivée sur le terrain, je débutais mon enquête auprès des enfants par une activité de dessin commenté durant laquelle ces derniers furent invités à « *dessiner le monde* » mais sans plus de précisions (voir Chapitre 2). Cette entrée en matière *in medias res*, nécessaire afin de laisser émerger toute la diversité des significations du monde pour les enfants, a pu surprendre, impressionner, si ce n'est inquiéter certains enquêtés. Je consignais sur mon carnet de terrain plusieurs réactions perplexes, à l'instar de celles de Lorette et Enora du CE2 de l'école de la Porte d'Ivry qui restèrent longtemps devant leur feuille blanche sans rien dessiner ou de celle de Héloïse, élève du CM2 du même établissement, qui me dit dès l'annonce de la consigne : « c'est dur... ». Les difficultés énoncées dans ces exemples pris parmi d'autres ont également pu être exprimées par certains enfants à l'entame des autres phases de l'enquête. Alors que je présente l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré, Slim (CP, Sibelle) s'exclame « c'est dur mais moi je vais pas lâcher ! ». Dans

certains cas, des phénomènes de mimétisme ont pu, indirectement, indiquer les difficultés de certains enfants à représenter le monde. Il me semble important de ne pas considérer le mimétisme comme un problème (Lignier et Pagis, 2012, 2017), un biais méthodologique, qu'il aurait fallu évacuer à tout prix et qui compliquerait ou invaliderait les analyses. Il dit en effet des choses intéressantes que ce soit comme ici sur les difficultés rencontrées par un enfant pour produire une représentation qui lui est propre ou de manière plus générale sur les pratiques de représentations des enfants ou sur l'influence des groupes de pairs. Dans la classe de CM2 de l'école Sibelle, Alice a semblé peiner à trouver de l'inspiration pour dessiner le monde et est restée longtemps devant sa feuille sans rien produire. Elle s'est finalement inspirée de son amie Clémence qui a dessiné « la Terre et avec les différentes couleurs de peau ». Comme le montre la Figure 3.1, les dessins paraissent quasiment identiques, représentant le globe terrestre et des éléments symbolisant trois couleurs de peau différentes (des bras dans un cas et des tâches de couleur dans l'autre).

Figure 3.1 | Des phénomènes de mimétisme sur les dessins : le cas de Clémence et Alice.



Clémence, CM2, Sibelle : « Ça pour moi c'est la Terre et avec les différentes couleurs de peau. »

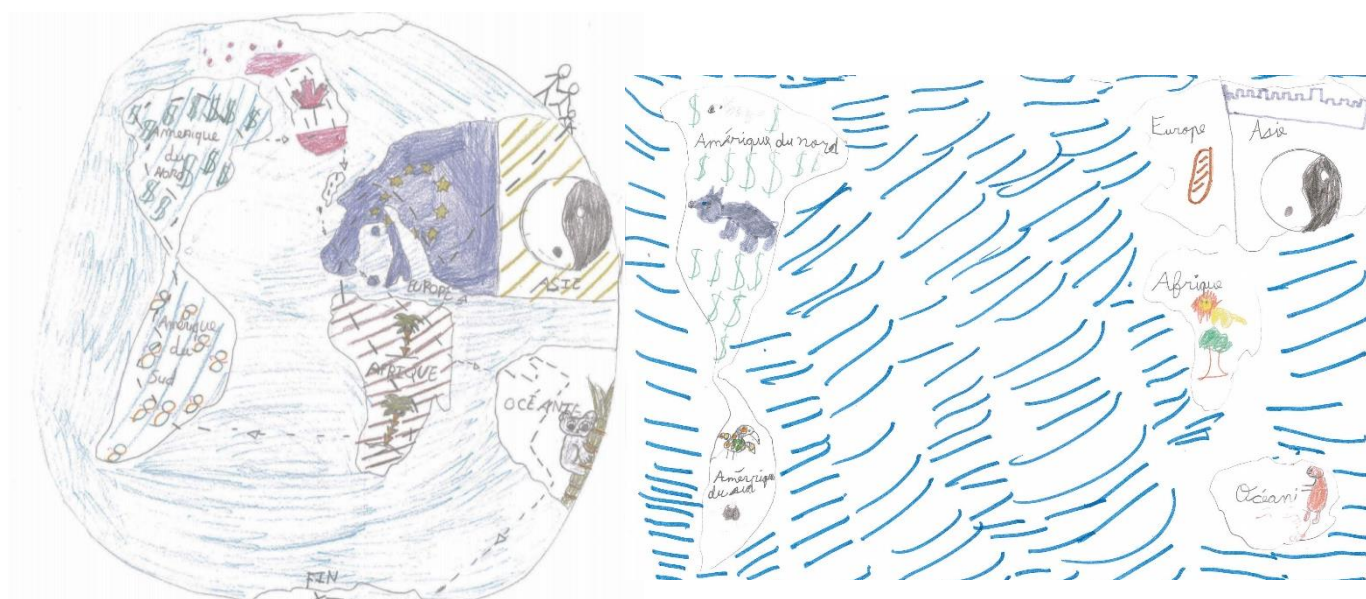
Alice, CM2, Sibelle : « J'ai dessiné le monde...Y aurait pas de guerre si tout le monde était respectueux et par exemple y aurait pas de feu rouge et de panneaux. »

L'exemple de Clémence et Alice montre toutefois que les phénomènes de mimétisme n'empêchent pas un dépassement des idées de leur modèle par les enfants initialement en mal d'inspiration. Alice reprend à sa camarade ses propos sur les couleurs de peau mais élargit ensuite son commentaire à

l'absence de conflits et à la nécessité du respect des uns et des autres (en mettant sur le même plan, d'une façon qui peut surprendre, la guerre et le non-respect de la signalisation routière⁸³).

Dans la même classe, Ali a quant à lui fini par reprendre l'idée de sa voisine de table Lelia, qui a dessiné un globe illustré et une famille faisant le tour du monde, idée qui lui est venue grâce au visionnage d'un reportage (Figure 3.2). La famille globe-trotteuse a disparu chez Ali, qui n'a conservé que l'idée d'un monde illustré par des images mais sous forme de planisphère et en évacuant certains symboles ou en les remplaçant par d'autres (le drapeau européen est par exemple devenu une baguette chez Ali, qui a également rajouté la muraille de Chine pour symboliser l'Asie). Cet exemple nous permet de voir que même dans les cas dans lesquels un enfant recopie largement le dessin ou une idée d'un camarade, il est rare qu'il le fasse sans se réapproprier cette idée. Il illustre aussi la difficulté qu'a eu Ali, comme d'autres, à définir le monde de manière synthétique pour en produire une représentation graphique. La barrière ne semble pas être ici celle du dessin, puisque lors des entretiens en petits groupes, réalisés des semaines après les dessins, à la question « *Si vous deviez expliquer à quelqu'un ce que c'est le monde, vous diriez quoi ?* », Ali a répondu « je ne sais pas » (il ajoutera toutefois plus loin dans la discussion « le monde c'est là où nous vivons »).

Figure 3.2 | Des phénomènes de mimétisme sur les dessins : le cas de Lelia et Ali.



Lelia, CM2, Sibelle : « C'est une famille qui visite tout le monde, qui fait le tour du monde. [...] J'ai vu un reportage où une famille a voulu faire un tour du monde et ça m'a donné l'idée. »

Ali, CM2, Sibelle : « Donc c'est la carte du monde avec des objets qui représentent les pays, des animaux. »

⁸³ Les allers-retours entre des enjeux globaux et des soucis plus locaux ou de l'ordre de l'expérience quotidienne sont assez fréquents chez les enfants. La section 4.3.1. du Chapitre 4 reviendra sur ce point, autour des préoccupations environnementales des enfants.

Comme pour Ali, le monde a parfois été un objet compliqué à définir pour les enfants. L'analyse des réponses à la troisième question des entretiens (Q3) rappelée à l'instant montre d'ailleurs une récurrence du syntagme « *je ne sais pas* » dans les discours des enfants⁸⁴. Le terme « sais » est le cinquième terme le plus cité par les enfants dans les réponses à cette question (avec un total de 33 occurrences). Une analyse permet de voir que 28 de ces 33 citations de « sais » apparaissent effectivement dans le syntagme « *je ne sais pas* ». Ce dernier sert tantôt à manifester une absence complète d'idée pour définir le monde, tantôt à exprimer les difficultés à mettre en mots (ou en dessins) leurs représentations mentales du monde. Comme l'exprime Florine (CM2, Baudricourt) : « le monde, c'est...je sais mais je sais pas comme expliquer ! ». Replacé dans l'intégralité du discours, on remarque que le syntagme « je ne sais pas » permet également d'exprimer un doute sur la qualité supposée de la réponse proposée, il joue alors un rôle de modérateur. C'est le cas pour Claire (CM2, Porte d'Ivry) qui dans le commentaire de son dessin me dit : « Je sais pas quoi dire. Pour moi le monde, bah ça regroupe toutes les personnes, même si y a peut-être personne sur les autres planètes ». Si la difficulté à mettre le monde en mots a bien été réelle pour certains enfants, on voit qu'elle n'a pas pour autant été un obstacle à la production de représentations du monde. La très grande majorité des enfants pris tout d'abord au dépourvu face aux consignes et questions posées y ont bel et bien répondu après un temps de réflexion⁸⁵. Pour ce faire, la mise en confiance des enfants et le fait de rappeler qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses aux activités proposées ont joué un rôle non négligeable. Alice, évoquée ci-dessus (Figure 3.1), malgré des difficultés à dessiner le monde reprend l'idée de sa camarade, ajoute en effet ses propres idées au fur et à mesure de l'activité : en inscrivant des toponymes sur sa carte mais aussi en évoquant directement la notion de conflit dans son commentaire. Les hésitations ou le manque de confiance initial d'Alice se sont également manifestés lors de l'entretien en petit groupe :

Anne-Cécile : Si vous deviez expliquer à quelqu'un ce que c'est le monde, vous diriez quoi ? Par exemple, si vous avez un petit frère ou une petite sœur.

[...]

Alice : Je ne sais pas.

Anne-Cécile : Et toi Hugo ?

Alice : Ah si !

Anne-Cécile : Vas y Alice

Alice : Le monde, c'est une planète, enfin non je sais pas !

Anne-Cécile : Si, ok, le monde c'est une planète.

Là encore, Alice reste d'abord silencieuse puis, directement sollicitée, dit qu'elle ne sait pas ; il lui vient ensuite une idée (« le monde, c'est une planète »), mais elle rajoute « enfin non je sais pas ! », très

⁸⁴ La méthode d'analyse textuelle qui a été utilisée est présentée plus en détails dans la sous-partie qui suit (3.1.2.1.).

⁸⁵ Pour rappel, si on prend l'exemple des dessins, seul un enfant m'a rendu une feuille blanche et un autre a écrit une comptine sur le monde sur ladite feuille au lieu d'y faire un dessin (Chapitre 2).

peu sûre d'elle. Les enfants sont assez rarement questionnés, de manière libre et ouverte, sur ce qu'ils pensent d'une notion comme « le monde ». Si nous verrons que « le monde » peut être abordé de diverses manières dans le cadre de l'École (Chapitre 5), on y demande peu aux enfants leur avis sur des concepts relativement abstraits (Terrail, 2016 ; voir Chapitre 1). Il n'est donc pas surprenant que certains enquêtés se soient montrés perplexes face à mes questions, au moins dans un premier temps. Les réponses en deux temps ont alors été fréquentes, comme celle de Typhaine (CP, Porte d'Ivry) qui, quand je lui ai demandé de proposer une définition du monde (Q3) m'a d'abord répondu « Je sais pas » puis immédiatement après « Ben c'est les gens ».

Cet exemple permet également d'illustrer l'intérêt qu'il y a à prendre en compte les intonations avec lesquelles les enfants ont prononcé certaines phrases. Le ton sur lequel Typhaine a prononcé « ben c'est les gens » marquait une évidence ; tout comme celui de Sandro (CP, Sibelle) lors de l'activité de dessin commenté : « Tu m'as dit le monde, alors moi j'ai fait le monde ». Amaury (CP, Baudricourt) m'a quant à lui demandé pourquoi il fallait que les enfants m'expliquent ce qu'ils avaient dessiné puisque c'était « simplement le monde » et que du coup c'était évident. On pourrait voir dans tout cela un paradoxe et ce d'autant plus qu'on peut retrouver chez un même enfant l'impression que définir le monde est difficile ou que c'est une évidence. Cela est sans doute dû à la particularité de l'objet-monde, de ce concept qui, comme nous l'avons vu en reprenant la terminologie de L. Vygotsky, peut être à la fois un concept spontané et un concept scientifique (cf. introduction générale). Plus généralement, le « monde » est aussi bien un mot omniprésent dans le langage vernaculaire et largement utilisé dans le langage quotidien, qu'un concept scientifique complexe. Il est en outre polysémique dans ses usages vernaculaires comme dans ses usages savants. Le « monde » pour les enfants, mais certainement aussi pour les adultes, pourrait être d'autant plus difficile à définir qu'il est extrêmement banal. Il est possible de faire un rapprochement entre ces constatations et ce que le philosophe Jacques Bouveresse a dit, à partir des travaux de Ludwig Wittgenstein, sur l'importance du langage ordinaire en philosophie. Selon lui, le philosophe doit absolument

« ramener son attention sur la langue des jours ouvrables, c'est-à-dire la langue de tous les jours, dont le fonctionnement a tendance à lui échapper, précisément parce qu'il l'a constamment sous les yeux : « Les aspects des choses les plus importants pour nous sont dissimulés par suite de leur simplicité et de leur banalité » (Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen/Philosophical Investigations*, 1953, § 129) » (Bouveresse, 1971).

La banalité même du mot « monde » peut ainsi également être un facteur de complication pour celui ou celle qui tenterait de le définir, tout comme sa plurivocité.

Si le « monde » est un objet qui a pu, de prime abord, faire peur à certains des enquêtés, c'est malgré tout un objet qui a fait sens pour eux. Seule une infime minorité des enfants rencontrés n'ont pas pu ou pas voulu produire des représentations du monde⁸⁶.

3.1.2. Les attributs de l'objet-monde.

Si les enfants ont produit des représentations du monde et qu'ils ont mobilisés divers mots, images ou symboles pour le représenter, il faut s'intéresser à ces attributs retrouvés dans leurs représentations. Le travail de caractérisation des représentations recueillies et de description de ce qu'est le monde pour les enfants rencontrés est évidemment au cœur de l'ensemble de cette thèse. Le début de ce chapitre propose une synthèse des principales thématiques et principaux attributs qui émergent d'un premier travail d'analyse.

3.1.2.1. Les mots pour dire le monde. Entre dispersion lexicale et prépondérance du triptyque « monde-terre-planète ».

Le discours a été une forme d'énonciation privilégiée dans le protocole méthodologique mis en place, les mots utilisés par les enfants pour dire le monde sont donc au cœur de l'analyse de leurs représentations. Trois types de matériaux sont particulièrement intéressants pour mener à bien cette analyse : les commentaires des dessins dictés par les enfants, leurs réponses à la troisième question (Q3) de la grille d'entretien (« *Si vous deviez expliquer à quelqu'un ce que c'est le monde, vous diriez quoi ?* ») et, dans une moindre mesure, la liste des mots prononcés par les enfants durant le *brainstorming* pour dire ce qu'évoque le monde pour eux.

Les commentaires des dessins représentent un corpus de 5967 mots avec 996 mots distincts, les réponses à la Q3 des entretiens, 3938 mots avec 662 mots distincts et 930 mots ont été prononcés durant l'activité de *brainstorming* (dont environ 690 mots distincts). L'analyse des deux premiers corpus montre une grande dispersion lexicale (Guérin-Pace, Saint-Julien et Lau-Bignon, 2012). Comme le synthétise la Figure 3.3a seuls 5 % des mots environ ont été cités plus de deux fois et moins de 2 % des mots dans les deux corpus ont été prononcé au moins 10 fois. Le pourcentage d'hapax est lui plus élevé et avoisine les 10 %. L'analyse textuelle de l'ensemble des mots du corpus représente néanmoins un intérêt limité, la majorité des mots très cités étant les mots les plus employés dans la langue française, à savoir les auxiliaires, déterminants et autres mots de liaisons. Un travail de suppression de ces mots-outils a donc été réalisé à l'aide du *package R.temis* sous le logiciel R. *R.temis* permet, grâce à la fonction « *dictionary* », de supprimer automatiquement un certain nombre de mots-outils ainsi que la ponctuation ; il s'est ensuite agi d'allonger la liste des mots indésirables de manière plus qualitative en supprimant du dictionnaire précédemment obtenu les

⁸⁶ Si les enfants concernés par ce refus n'ont pas évoqué leurs raisons, on peut supposer un rapport compliqué au dessin pour deux d'entre eux (2.3.1.1.) et une timidité qui limite la prise de parole en groupe, lors du *brainstorming* ou des entretiens, pour d'autres (voir notamment 2.3.1.1. ou 6.3.3.).

mots jugés inutiles pour l'analyse⁸⁷. A cette opération de nettoyage, s'est ajoutée une opération de stemmatisation automatiquement assistée sous *R.temis* (les mots d'une même famille sont regroupés sous un radical commun, « lune » ou « lunes » deviennent « lun » par exemple). On obtient alors ce qu'on appellera ici une liste de termes, liste sur laquelle seront faites la plupart des analyses qui suivent. Ces termes sont au nombre de 2708 dans le corpus des commentaires et de 1808 dans le corpus des réponses à la Q3. Là encore on observe une grande dispersion lexicale, seuls 8 % des termes ayant été cités plus de deux fois et 1,8 % d'entre eux plus de dix fois (Figure 3.3 b) ; seuls 15 termes dépassent les 20 citations dans le premier corpus et 10 dans le second corpus. On retrouve en outre un pourcentage d'hapax encore plus élevé, de près de 15 %, dans les deux corpus. Le terme le plus cité compte 131 occurrences dans les commentaires et 117 dans les réponses à la Q3.

La dispersion lexicale peut refléter ici la complexité même et la polysémie de la notion de monde. Comme nous l'avons vu dans l'introduction générale, les définitions du « monde » sont multiples et la notion peut renvoyer à des types d'objets et de réalités bien différents. Il semblerait que l'on retrouve cette diversité dans les discours sur le monde portés par les enfants rencontrés.

⁸⁷ Pour les commentaires des dessins, il s'agit des mots suivants : « là », « ça », « dessiné », « parce », « bah », « faire », « après », « côté », « aussi », « bien », « mis », « va », « ça », « puis », « coup », « dire », « alors », « dit », « écrit », « euh », « déjà », « fait », « en », « enfin », « si », « donc », « font », « ah ». On repère dans cette liste des tics de langage ou expressions idiomatiques (« coup » pour « du coup »), mais aussi des termes qui renvoient à la description du dessin en train de se faire (« là j'ai dessiné ceci à côté de cela », etc.). Pour les réponses à la Q3, les mots indésirables sont : « ça », « ben », « dirais », « fait », « bah », « oui », « euh », « oui », « non », « si », « quoi », « parce », « aussi », « que », « dire », « dit », « faire », « ça », « donc », « alors », « dis », « font » et « juste ».

Figure 3.3 a et b | Bilan lexical de deux corpus analysés.

CORPUS	COMMENTAIRES	REPONSES A LA Q3
Nb de mots	5967	3938
Nb de mots distincts	996	662
Pct de mots distincts	16,9	16,81
Nb d'hapax parmi les mots	556	335
Pct d'hapax parmi les mots	9,3	9
Nb de mots cités au moins 2 fois	275	208
Pct de mots cités au moins 2 fois	4,6	5,3
Nb de mots cités au moins 10 fois	76	65
Pct de mots cités au moins 10 fois	1,3	1,7

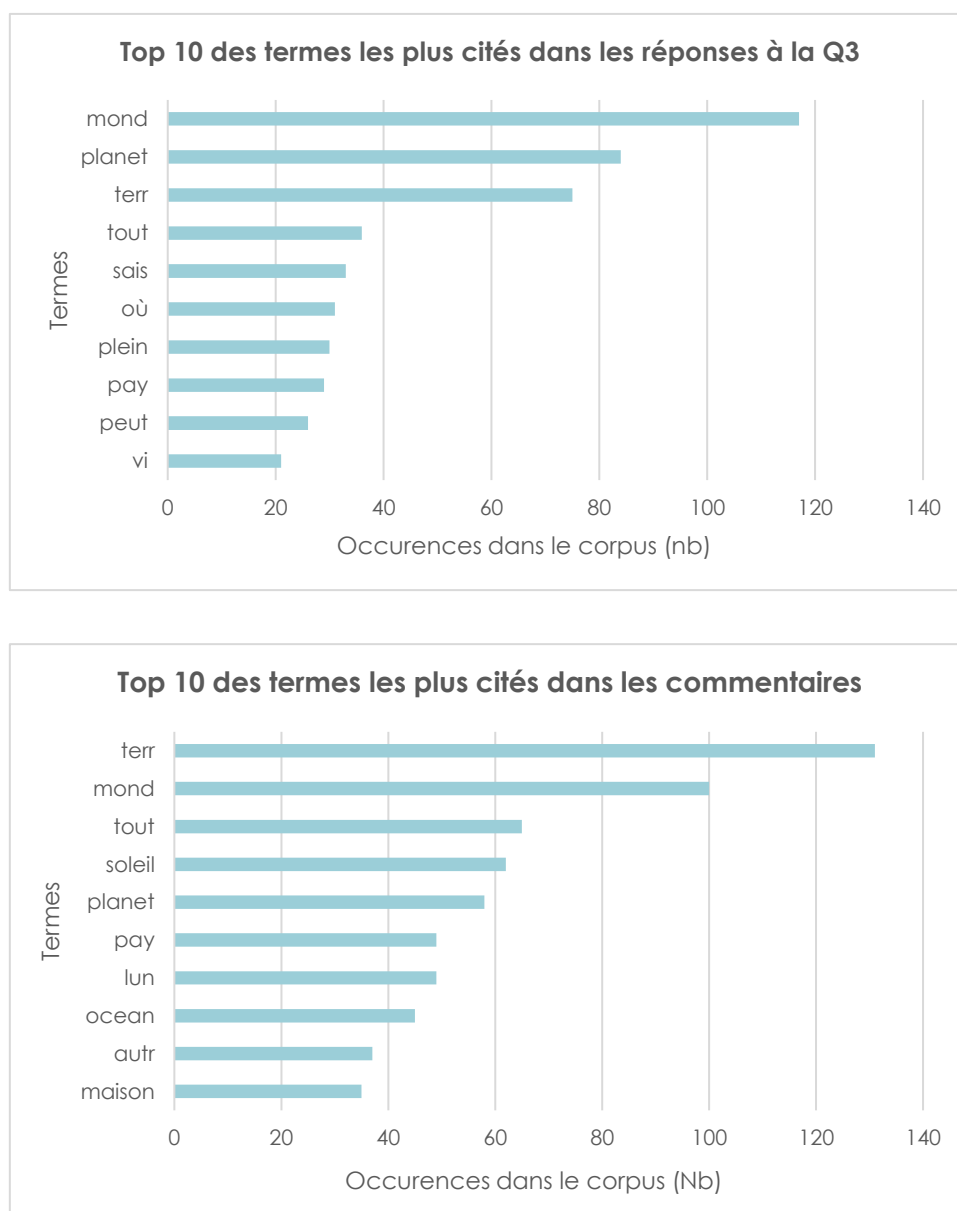
CORPUS	COMMENTAIRES	REPONSES A LA Q3
Nb de termes	2708	1808
Nb de termes distincts	789	507
Pct de termes distincts	29	28
Nb d'hapax parmi les termes	414	270
Pct d'hapax parmi les termes	15,28	14,9
Nb de termes cités au moins 2 fois	217	156
Pct de termes cités au moins 2 fois	8	8,6
Nb de termes cités au moins 10 fois	49	32
Pct de termes cités au moins 10 fois	1,8	1,8

Par-delà l'indéniable dispersion lexicale observée, trois termes se dégagent nettement des analyses effectuées : « monde », « terre » et « planète » (ou « mond », « terr » et « planet » si l'on conserve les formes stemmatisées). Ce sont même les trois termes les plus cités dans les réponses à la Q3 (Figure 3.4 b) ; « terre » et « monde » sont également les deux premiers termes cités dans les commentaires, et « planète » est en cinquième position (Figure 3.4 a). Notons toutefois que le terme « tout » qui est en troisième position pour ce corpus renvoie dans beaucoup de commentaires des dessins au syntagme « *c'est tout* », qui marque la fin de la liste des objets dessinés énumérés par les enfants. Durant l'activité de *brainstorming*, ces trois termes ont également été parmi les mots les plus prononcés par les enfants dans chacune des classes de l'enquête : on retrouve « terre » dans 10 classes sur 11 et « planète(s) » dans toutes les classes.

La présence du terme de « monde » parmi les mots privilégiés par les enfants n'a rien de surprenant étant donné qu'il s'agit de la notion au cœur, non seulement de cette thèse, mais de toutes les consignes et questions posées (je veillais évidemment à ne jamais donner de synonymes possibles pour ne pas influencer les enfants). Ainsi, dans les deux corpus, le terme monde se retrouve principalement dans des syntagmes tels que « *le monde c'est...* » ou « *pour moi le monde, c'est...* », « *j'ai dessiné le monde...* », c'est-à-dire dans des tournures qui permettent aux enfants d'entamer leur réponse ou leur commentaire et de montrer qu'ils répondent bien à la question posée ou à la consigne. Il est alors même étonnant de constater que « monde » n'est pas le terme dont on retrouve le plus d'occurrences dans les commentaires (il y a 131 occurrences de « terr » et 100 de « mond »).

Cette préséance de la terre sur le monde dans les commentaires des dessins s'explique certainement avant tout par les conditions de réalisation de l'activité de dessin commenté. Lorsque je passais les voir une fois leur dessin terminé pour recueillir leur commentaire et savoir ce qu'ils avaient dessiné, les enfants privilégiaient le plus souvent la forme de la liste, en décrivant leur dessin objet après objet, en reprenant donc peu les mots de la consigne édictée au début de l'activité (soit plusieurs dizaines de minutes avant la fin du dessin et le recueil du commentaire).

Figure 3.4 a et b | Tops 10 des termes les plus cités dans deux corpus analysés.



Si cette explication liée aux formats des activités permet de comprendre la différence du nombre de citations des termes de « monde » et de « terre » dans les deux corpus, elle ne dit rien de l'importance de la notion de « terre » dans les réponses. On constate en effet un emploi quasi synonymique de la « terre » dans les discours et définitions du monde proposés par les enfants. Une

analyse de la co-occurrence des mots dans les corpus (réalisée grâce à la fonction « *cooc_terms* »⁸⁸ avec *R.temis*) montre par exemple que le terme de « terre » est relativement peu co-occurent à celui de « monde » et *vice versa*. Pour le dire simplement, les enfants ont peu cité ensemble « terre » et « monde », ce qui tend à montrer que le premier terme a souvent été employé comme synonyme du second⁸⁹. Dans le corpus des réponses à la Q3 des entretiens, on observe également que le terme de « terre » est également moins employé quand celui de « monde » a déjà été cité. Je débute les entretiens en demandant aux enfants s'ils se souvenaient de ce dont on avait parlé ensemble lors de mes précédentes venues dans leur classe. A de nombreuses reprises, les groupes ont évoqué la « Terre » avant de mentionner le mot monde, pourtant seul terme au cœur des consignes, et ce quels que soient le niveau ou l'école considérés :

AC : Vous vous souvenez de quoi on avait parlé ensemble ?

Amandine (CP, Porte d'Ivry) : De la Terre.

Abygail : De la Terre.

Laetitia : De la planète.

Cihan : De la Terre et des pays surtout.

Jérémie (CE2, Sibelle) : La Terre.

AC : C'était pas exactement ce mot.

Jérémie : La planète ! La planète Terre !

AC : Est-ce que vous vous souvenez de quoi on a parlé ensemble à chaque fois que je suis venue, de quoi parle mon projet, le projet que je fais avec vous ?

Guillaume (CM2, Sibelle) : C'est de voir comment évolue, comment évoluent les enfants.

AC : Alors, à propos de quel sujet ?

Makia : En géographie.

AC : Ouais, je vous ai demandé de dessiner quoi par exemple ?

Guillaume : La Terre.

Makia : La Terre. Ce qu'on pense qu'y a dans, dans...

Juliette : Le monde !

⁸⁸ La fonction « *cooc_terms* » permet de préciser que, par rapport à une distribution statistique normale, le terme de « terre » est effectivement peu co-occurent à celui de « monde » dans l'ensemble du corpus et que la réciproque est vraie (avec une *t.value* de -3,83 dans le premier cas et -4,58 dans le second, ce qui représente dans les deux cas les *t.value* les plus basses de la recherche des co-occurrences pour ces deux termes).

⁸⁹ Dans les commentaires des dessins, parmi les réponses contenant le terme « monde », le terme « terre » représente certes 2,6 % des occurrences mais seules 17,5 % des occurrences de « terre » sont citées quand le terme de « monde » apparaît également dans les réponses. On observe un phénomène similaire dans le sens inverse : parmi les commentaires contenant le terme « terre », « monde » représente 1,8 % des occurrences et seules 21 % des occurrences de « monde » apparaissent quand le terme de « terre » est cité.

Ces exemples illustrent bien l'utilisation par une majorité des enfants des mots de « terre » mais aussi de « planète » comme synonymes de la notion de monde. Le terme « planet » est lui aussi parmi les plus mentionné par les enfants, que ce soit durant la phase 1, 2 ou 4 de l'enquête, avec 84 citations dans les réponses à la Q3 et 58 dans les commentaires. Derrière la forme stemmatisée « planet » se cache néanmoins deux notions -celle de « planète » au singulier et celle de « planètes » au pluriel- qui renvoient à des réalités relativement différentes. Ces deux acceptions font toutefois partie des mots les plus cités par les enfants (hors stemmatisation donc) : dans les réponses à la Q3, on compte 62 occurrences de « planète » et 22 de « planètes » et, dans les commentaires des dessins, on relève 30 occurrences du singulier et 28 du pluriel, ce qui les place dans le top 10 des mots les plus fréquents dans les deux corpus analysés. L'analyse plus précise de la représentation du monde comme « Planète » chez les enfants rencontrés sera au cœur du Chapitre 7, nous nous contenterons ici de mentionner l'utilisation du singulier comme synonyme de « monde » et de « Terre » (« le monde c'est la planète »⁹⁰) et celle du pluriel pour replacer le monde comme ensemble plus large (« le monde c'est l'ensemble des planètes pour moi », « c'est toutes les planètes solaires », « c'est grand vu qu'il y a plusieurs planète »). Dans ce dernier cas, le monde est rapproché de « l'univers » ou de « l'espace » au sens cosmologique du terme. On retrouve par ailleurs 8 occurrences de chacun de ces deux mots dans les réponses à la Q3 et 18 de « espace » et 10 d'« univers » dans les commentaires et respectivement 4 et 3 mentions de « galaxie » dans les corpus mentionnés. Dans le *brainstorming*, « espace » a été cité dans 7 classes sur 11, « univers » dans 10 classes et « galaxie » dans six classes.

Les premières analyses des mots utilisés par les enfants pour dire le monde révèlent également la présence d'autres termes et notions que l'on pourrait qualifier d'englobants, mais qui ne sont pas des objets spatialisés. Ainsi, le monde est décrit comme étant la « vie » à 21 reprises dans les réponses à la Q3 et 6 fois dans les commentaires : « c'est la vie », « c'est la vie terrestre » (Elisa, CE2, Belleville), « le monde c'est la vie, c'est quand y a des terres, des animaux, des êtres humains » (Alix, CM2, Baudricourt). La « vie » a parfois été la notion finalement jugée adéquate quand les enfants peinaient à savoir quoi dire pour expliquer ce qu'est le monde, comme l'illustrent les deux exemples suivants : « Je sais pas ! Je sais ! La vie ! » (Elena, CP, Baudricourt) ou « le monde...j'ai pas trop d'idées...la vie » (Elsa, CP, Porte d'Ivry). Ce mot a permis à certains enfants de contourner la difficulté rencontrée à penser et à dire un objet tel que le monde alors perçu comme catégorie englobant toutes les autres, dont la définition peut s'avérer à la fois évidente et indicible, voire d'autant plus indicible qu'elle semble évidente (3.1.1.1.). On peut également supposer que la notion de « vie », potentiellement toute aussi abstraite et complexe que celle de monde, ait précisément été mobilisée par les enfants en raison de cette complexité partagée. Les analyses montrent également l'emploi très fréquent du pronom indéfini « tout », qui est le quatrième terme le plus cité dans les

⁹⁰ Ces citations ayant été retrouvées chez plusieurs enfants, je ne donne ici pas d'informations précises sur leurs auteurs, comme c'est le cas pour d'autres citations plus uniques.

réponses à la Q3, avec 36 occurrences, et le troisième dans les commentaires, avec 65 occurrences⁹¹ (Figure 3.4). La typologie des représentations enfantines du monde proposée à la fin de ce chapitre et le chapitre suivant (voir 4.3.) seront l'occasion de revenir de manière plus fine sur cette mobilisation par les enfants de « tout » pour décrire le monde ; une première analyse permet toutefois déjà de voir la mise en lumière par les enfants du caractère total du monde, notion derrière laquelle se trouvent un ensemble de réalités différentes, si ce n'est toutes les réalités. Les propos de Arnaud, élève de CM2 de la Porte d'Ivry, l'illustrent bien :

« Attends, le monde pour moi c'est l'univers. Ce qui se trouve, ce qu'on ne connaît pas, la vie, ce qui existe, les êtres vivants, la mort, les objets, la Terre, les planètes. [...] Pour moi c'est ça le monde ».

L'énumération proposée par Arnaud est particulièrement intéressante parce qu'elle met sur un même plan un ensemble de dichotomies : à la fois « ce qui se trouve » et « ce qu'on ne connaît pas », à la fois « la vie » et « la mort », les « êtres vivants » et les « objets », une planète en particulier « la Terre » et « les planètes » en général. Pour Arnaud, le monde n'est pas qu'une simple suite d'éléments, nombreux et différents, c'est une catégorie qui englobe tout, y compris tout et son contraire. La grande dispersion lexicale qui ressort des premières analyses textuelles de certains corpus constitués à partir des représentations enfantines recueillies rend potentiellement compliquée l'interprétation des discours étudiés. Néanmoins, la tendance chez les enfants à décrire le monde par des catégories (ou des formes spatiales) englobantes ressort nettement d'une première analyse superficielle de leurs propos. Cela indique déjà qu'ils ont des représentations du monde comme un tout, voire à l'échelle globale, du monde comme espace mondial — ces éléments d'analyse et ces distinctions seront au cœur de la proposition de typologie présentée dans ce chapitre (3.1.4.).

3.1.2.2. Symboles et images du monde : une prééminence des éléments naturels ?

Au-delà de l'utilisation de catégories génériques pour représenter le monde, on retrouve aussi dans les productions des enfants des attributs et items renvoyant à des éléments et objets beaucoup plus précis. Leur analyse permet de caractériser davantage le panorama des représentations enfantines du monde récoltées durant l'enquête. Certains objets se démarquent tout d'abord par leur abondance et leur redondance et ce quelle que soit l'activité considérée. C'est le cas d'éléments liés à la nature et à l'environnement, et plus encore aux objets célestes.

La forte présence des notions de « terre » et de « planète(s) » dans les discours des enfants rencontrés a déjà été évoquée : elle est confirmée par l'analyse des dessins en eux-mêmes. 82 % des 239 dessins recueillis contiennent par exemple au moins un objet céleste (soleil, lune, planètes). Il s'agit le plus souvent d'une ou plusieurs planètes, une majorité des dessins du monde représente

⁹¹ Pour rappel, le nombre plus élevé dans les commentaires s'explique par la présence de « tout » dans le syntagme « *c'est tout* » qui marque la fin de la dictée du commentaire dans les propos de plusieurs enfants.

en effet la Terre dans son système solaire. Dans les commentaires dictés, on retrouve ainsi 62 citations du terme « soleil », ce qui place ce dernier en quatrième position des objets les plus cités, 49 citations de « lune » (ce qui en fait le sixième objet le plus fréquemment mentionné) ou encore 22 mentions d'« étoile(s) » et 12 de la planète Mars, pour ne citer que les objets célestes les plus présents (hors mention de « terre » et de « planète(s) »). Dans les réponses à la Q3, on remarque également une évocation fréquente du soleil et de Mars, avec 14 citations pour chacun, ce qui les place également dans le top 20 des éléments les plus mentionnés dans cette activité. L'analyse des cooccurrences aux termes « terr » ou « planet » réalisée grâce à *R.temis* montre que les termes « lune », « étoiles », « Saturne », « Mars », « soleil » ou « espace » sont particulièrement employés quand « terre » a été citée et que « lune », « soleil », « étoiles », « Jupiter » et « espace » le sont quand « planète » est aussi donné dans les commentaires. L'association du monde à ces objets célestes tend à confirmer que les enfants associent le monde à un espace global ou supra-global.

On retrouve toutefois également 52 % de dessins qui contiennent un objet géophysique (hors objets célestes) : un élément lié au climat, le ciel ou la mer — la mer et l'océan sont représentés dans près de 37 % des productions. Avec 45 citations, le terme « océan » est d'ailleurs le huitième mot le plus cités par les enfants dans leurs commentaires. Ce dernier point s'explique notamment par l'importance des représentations du globe composé des continents et océans. Cela indique l'existence de représentations du monde comme espace mondial. Cependant, 16 % des dessins présentent par ailleurs un phénomène météorologique, tel que de la pluie, de la neige, du vent ou de l'orage, ce qui renvoie à des paysages ou à des scènes pensées à une échelle plus locale.

De même, 22 % des dessins recueillis présentent au moins un élément lié à la faune ou à la flore, qu'il s'agisse d'animaux, d'arbres, de fleurs, d'herbe ou, dans une moindre mesure, de fruits et légumes. Un ou plusieurs arbres figurent sur 12 % des 239 productions, 7 % de ces dernières contiennent des fleurs et 13 % des dessins montrent un ou plusieurs animaux. 26 animaux différents ont été identifiés dans les dessins et commentaires, parmi les plus cités : les oiseaux et les poissons, mais aussi les papillons, les chameaux et les dinosaures. Les animaux semblent avoir parfois été dessinés dans les représentations du monde avant tout parce qu'ils sont appréciés par les enfants qui les dessinent. Baptiste, élève de CP de l'école Sibelle me précise par exemple : « aussi, j'aime bien les animaux et du coup j'ai voulu faire un endroit avec un animal » (il a donc sur le *verso* de sa feuille dessiné un paysage désertique avec un chameau). Pauline, scolarisée dans la même classe, a dessiné un cheval au centre de son dessin et durant la dictée du commentaire, sa voisine de table m'interpelle : « Elle fait de l'équitation et elle adore les chevaux surtout ! », et Pauline de nuancer : « Oui mais je ne dessine pas que des chevaux tout le temps ! ». Baptiste comme Pauline ont donc voulu dans leur production mettre en valeur des animaux qu'ils estiment et qu'ils prennent plaisir à dessiner. Parfois, les animaux semblent avoir été dessinés comme complément à un décor, sans être valorisés ou même évoqués dans les commentaires. Dans son dessin qui met au premier plan un paysage avec une maison et une montagne, Elyne (CE2, Baudricourt) a représenté quatre papillons mais ne les mentionne pas dans son commentaire (« Là c'est une montagne, le soleil,

l'herbe, les fleurs et la maison, et le ciel. »). D'autres dessins montrent un usage des animaux comme symboles de certains espaces ou lieux précis du monde, sur le modèle des atlas illustrés. Les poissons, les chameaux et les pingouins ont principalement été dessinés dans ces cas de figure. On les retrouve par exemple sur le dessin de Cécile de la classe de CP de l'école Baudricourt (Figure 3.5). À l'instar des monuments célèbres (ici la Tour Eiffel), le pingouin (ou le manchot) pour ne citer que cet exemple permet de caractériser le pôle Sud.

Figure 3.5 | A la manière d'un atlas illustré. Les animaux comme symboles de certains lieux.



Cécile, CP, Baudricourt : « Chaque dessin ça représente où on est. Par exemple ici c'est la France, avec la Tour Eiffel. »

Dans la majorité des cas, les animaux ont néanmoins été présentés comme grande catégorie d'éléments qui composent le monde. C'est ce qu'illustrent bien les dessins d'Hortense et d'Hava, toutes deux élèves de CE2, à l'école de la Porte d'Ivry et à l'école Belleville (Figure 3.6). Dans le corpus des réponses à la Q3 des entretiens, les animaux sont également exclusivement évoqués (à cinq reprises) comme catégorie générique : « le monde pour moi, moi je dirais, le monde c'est une création de plein d'animaux, de gens et de nature » (Caroline, CE2, Belleville), « c'est là où y a des humains et des animaux qui vivent » (Florine, CE2, Sibelle) ou « le monde c'est la vie, c'est quand y a des terres, des animaux, des êtres humains » (Elsa, CM2, Baudricourt).

Figure 3.6 | Les animaux, une des grandes catégories qui composent le monde.



Hava, CE2, Belleville : « En fait moi je me disais que le monde c'est la vie. J'ai fait ce qu'il y a dans le monde : fleur, pluie, montagne, mer, feuilles, animaux, neige. »

Dans ces cas-là, exemplifiés par les dessins d'Hava et Hortense, les animaux sont une des entrées de la petite encyclopédie du monde proposée par certains enfants, au même titre que les êtres humains, les végétaux ou les phénomènes météorologiques. La présentation du monde comme un objet encyclopédique est un point particulièrement important de l'analyse des représentations recueillies et sera développée dans la typologie développée plus loin (3.1.4.).

3.1.2.3. La place de la « culture enfantine » dans les représentations recueillies.

Les animaux sont donc présents dans les représentations des enfants rencontrés, quoique de manière finalement assez restreinte et le plus souvent comme une catégorie générique parmi d'autres. Leur présence renvoie à une des hypothèses exposées dans l'Introduction générale, celle qui visait à tester l'influence de la culture enfantine sur les représentations recueillies.

On retrouve bien certains marqueurs de la culture enfantine dans les productions analysées. Pour ne développer qu'un exemple, mais particulièrement significatif, les dinosaures, ont été plusieurs fois évoqués dans les différentes activités (davantage que certains autres animaux ou figures mythiques) : dans les dessins comme on l'a vu, mais également dans le *brainstorming* où ils ont été cités dans trois classes sur onze et dans les réponses à la troisième question des entretiens où ils

ont été mentionnés à sept reprises⁹². Des recherches en psychologie ont montré que les dinosaures faisaient partie⁹³ des « *extremely intense interest* » ou EIIs chez les jeunes enfants, c'est-à-dire des objets de fascination, sur lesquels les enfants cherchent à accumuler des connaissances, qu'ils cherchent à collectionner et dont ils parlent extrêmement souvent, dans différents contextes (DeLoache, Simcock et Macari, 2007). « *Pourquoi les dinosaures sont-ils à ce point populaires ?* » (Hachet, 2004, p. 131), voici une question qui fait débat parmi les historiens, les anthropologues, les paléontologues ou les chercheurs en psychologie. Parmi une des explications avancées : les progrès de la science qui ont considérablement accru les connaissances sur les dinosaures et ainsi modifié l'image que l'on en a ou encore le fait que les dinosaures aient la triple particularité d'être « *grands, féroces et éteints* » comme le propose le psychologue de l'enfance Shep White à Stephen Jay Gould (Gould, [1991] 1997, p. 117). Ce dernier rappelle cependant que tel était déjà le cas avant « *la dinomania* » née dans les années 1980. Le paléontologue explique donc davantage l'engouement grandissant pour les dinosaures par « *la promotion commerciale* » (Ibid, p. 119). Le succès commercial du film *Jurassic Park* en 1993 ne fera qu'accroître encore la fascination pour ces animaux, et leur importance dans l'industrie culturelle à destination de la jeunesse. Les psychologues et psychanalystes ont également mis en lumière le « *rôle pédagogique-psychologique* » des dinosaures dans le développement des enfants : ces animaux, souvent de grande taille et féroces, joueraient le même rôle que les monstres et permettraient aux enfants de surmonter et faire face à des événements traumatiques (Hachet, 2004 ; Bettelheim, [1976] 2016). Le fait que les dinosaures aient disparu a également une influence colossale sur l'intérêt qu'ils présentent : ils permettraient aux enfants de pouvoir réfléchir à leurs ancêtres, à la notion d'évolution, mais aussi à la « *'périssabilité' de notre espèce* » (Hachet, 2004, p. 131).

L'hypothèse de l'influence de la culture enfantine dans les représentations observées supposait également un poids fort des univers fictionnels, imaginaires et ludiques dans les dessins et discours des enfants sur le monde. On retrouve au moins une référence à ces univers dans environ 11 % des 239 dessins. Plus précisément, 8 % des productions (dessins et commentaires associés) s'appuient sur une histoire inventée par les enfants, qu'elles soient fondées ou non sur des univers fictionnels préexistants⁹⁴, 3 % (soit 7 dessins) sur un être ou objet imaginaire générique (en l'occurrence des anges et des diables, des licornes et dragons, des fées ou un cheval ailé), 2 % sur des jouets (par exemple des balançoires, des toboggans, une poupée, un ours en peluche ou des ballons) et 2 % renvoient à des jeux vidéo (notamment dans l'univers de *Mario Bros*, de *Stars Wars*, des jeux de sport, ou encore *GTA* ou *Clash Royal*). Dans le *brainstorming*, au moins un univers fictionnel ou ludique a été mentionné dans six classes sur 11, que ce soit sous forme générique (« *les jeux vidéo* ») ou sous forme plus précise (« *Harry Potter* », « *Star Wars* », « *Naruto* », « *Clash Royal* », « *Power Rangers* », etc.), mais plutôt vers la fin de l'activité. À l'instar de ce que l'on a vu à propos des animaux, on peut distinguer différentes fonctions dans les mentions de jeux et jeux vidéo par

⁹² Cela peut sembler peu, mais pour rappel, seuls 9 % des termes distincts ont été cités plus de sept fois.

⁹³ À l'instar des véhicules par exemple (les trains, les avions, les voitures, etc.).

⁹⁴ Pour rappel est qualifiée comme cela tout construction référencée de l'imagination, c'est-à-dire qui s'appuie sur une fiction connue, qu'il s'agisse d'un film, livre, jeu vidéo, etc.

les enfants : ils sont parfois mentionnés comme simple catégorie d'objets que l'on trouve dans le monde, et, d'autres fois, avant tout évoqués par plaisir et goût du jeu. L'activité réalisée peut effectivement être l'occasion pour les enfants de prendre plaisir à parler de choses qu'ils apprécient, d'en faire des listes ou encore d'imaginer un monde dans lequel ils aimeraient vivre. Le commentaire du dessin de Germain, élève de CP de l'école Baudricourt illustre l'ensemble de ces éléments :

« Dans le monde, y a des maisons de luxe. Une piscine intérieure, un cochon rôti, un gâteau, du poulet, du *Champomy*, c'est du jus de pommes, de la gélatine, de la soupe aux carottes, la Wii. Là c'est le vide-ordures, la télé, un meuble pour tenir la télé et des jeux. *GTA*, *Clash Royal*, PS et puis des jeux de voitures, de basket, des jeux de *Star Wars*, de rugby, de natation, de tennis, de handball, et puis du vélo, VT...vélo de sport et puis un stade de foot [...] Y a des gens qui jouent à la Wii et puis à *Mario Kart*. [...] Y a aussi un jeu de foot, des jeux de motos, et des courses de motos, de voitures, de vélo, de ski et de surf sur la neige. Des footballeurs, des basketteurs, des joueurs de natation... ».

On sent ici le « *vertige de la liste* » (Eco, 2009) et le plaisir de la répétition, il m'a même fallu essayer de contenir Germain, qui ne semblait pas prêt à arrêter sa dictée. Le fait que Germain soit issu des classes populaires (sa mère est assistante de vie et son père, agent de sécurité) ne semble ici par anodin et invite par ailleurs à réfléchir à la différenciation sociale des représentations du monde qui ont été produites. Dire ce qu'est le monde, c'est aussi dire en creux ce qu'il n'est pas dans la réalité pour Germain, à savoir luxueux, pourvoyeur de nourriture « festive » (le cochon rôti, le gâteau, le *Champomy*) et de loisirs à profusion (piscine intérieure, différentes consoles — la *Wii* et la *PlayStation* — et multitude de jeux), mais ce qu'il est pour d'autres (quand je lui ai demandé pourquoi il avait choisi de dessiner ça, Germain a répondu « parce qu'y a ça dans le monde »). Les enfants ne choisissent pas tous les mêmes attributs pour représenter le monde : pour donner deux autres exemples, les dinosaures ont (à une exception près) exclusivement été mentionné par des garçons (ce qui fait écho aux travaux des psychologues sur la question (DeLoache, Simcock et Macari, 2007)) et ce sont surtout les enfants les plus jeunes qui se sont appuyés sur des univers imaginaires, fictionnels ou ludiques. Ce sont autant de pistes qu'il s'agira de développer dans la suite de ce Chapitre 3 (3.2.) et dans le Chapitre 6, consacré aux différenciations sociales des représentations collectées.

Des marqueurs de la culture enfantine ou des « *objets culturels propres à l'enfance* » (Dajez et Roucous, 2010, p. 85) sont bien présents dans les représentations du monde recueillies, mais dans une proportion néanmoins relativement faible (et plus faible qu'escomptée). On l'a vu, les enfants privilégient les éléments en lien avec la nature, tels que les objets célestes ou géophysiques, c'est-à-dire des objets et sujets non-humains. Mais qu'en est-il de la présence humaine dans leurs représentations du monde ?

3.1.2.4. Un monde peu humanisé ?

On retrouve au moins un être humain dans 27 % des dessins : plus précisément des filles dans 9 % d'entre eux et des garçons dans la même proportion, et 16 % des dessins contiennent un ou plusieurs êtres humains au sexe indifférencié. Le monde tel que représenté dans les dessins est donc peu humanisé. Ce constat est néanmoins à nuancer au regard des autres activités. Le *brainstorming* et les entretiens en petits groupes montrent une plus nette présence humaine dans les représentations enfantines du monde. Cette présence prend toutefois des formes différentes : elle renvoie tantôt à des individus en particulier — soit sous forme générique (« un enfant », « une maman », etc.), soit en nommant un référent précis (« la maîtresse », « moi », « la directrice », « ma maman et mon petit frère », etc.) —, tantôt à l'humanité et aux Hommes en tant qu'espèce humaine. C'est cette dernière acception qui est privilégiée dans les discours des enfants (dans les dessins ils font davantage référence à des catégories d'individus ou à des individus en particulier). Dans le *brainstorming*, on retrouve « les humains » dans cinq des onze classes, « les Hommes » à deux reprises et « l'Homme » dans une classe, et des notions telles que « la création de l'Homme » ou « l'évolution de l'Homme ». Dans les réponses à la Q3, les enfants ont employé le terme « Homme » (au singulier ou pluriel) à 12 reprises, « l'humain » ou « les humains » à 11 reprises et « l'humanité » par deux fois. Ils ont également fait référence 5 fois aux « habitants » et plus précisément « aux habitants de la Terre ».

Dans le même ordre d'idée, on compte 14 occurrences de « gens » dans ce corpus : « dans le monde y a plein de gens » (Lucas, CM2, Porte d'Ivry), « ce sont les gens qui habitent, qui vivent » (Joanne, CM2, Porte d'Ivry), « le monde c'est une création de plein d'animaux, de gens et de nature » (Caroline, CE2, Belleville). Les « gens » ou « groupe de gens » sont également évoqués dans trois classes sur onze pendant le *brainstorming*. Dans les réponses à la troisième question des entretiens, les références à des personnes en particulier se font plus rares (il y a par exemple deux citations de « maîtresse », une de « maman », une de « papa » et deux de « frère » mais plusieurs de ces citations sont le fait d'un seul enfant : « il faut rester à côté de notre papa, ou de notre maman ou de la maîtresse dès qu'on part en sortie » (Amine, CE2, Porte d'Ivry)). Il n'y a par ailleurs aucune mention des « hommes » ou des « femmes » en tant que représentants de leur sexe ou groupe social dans les réponses à la Q3 : ils ont toutefois été évoqués dans quatre classes durant le *brainstorming*. Dans la classe de CE2 de l'école Baudricourt, Camille a mentionné les « hommes, femmes et enfants », Juliette du CM2 de la Porte d'Ivry « les hommes et les femmes » tandis que Cyrine du CM2 de l'école Baudricourt a évoqué « les garçons et les filles » et que Eloi, du CE2 de l'école Belleville, a mentionné « l'égalité filles-garçons ».

La présence humaine peut aussi être appréciée de manière indirecte à travers celle d'artefacts, c'est-à-dire d'entités matérielles produites par les humains, comme les infrastructures par exemple. Parmi les 239 dessins, 41 % contiennent au moins un élément en lien avec cette catégorie « artefacts », qui regroupent les bâtiments, la matérialisation d'une institution, un monument emblématique, des véhicules, infrastructures routières ou autres objets, dont les « objets urbains » (éléments de

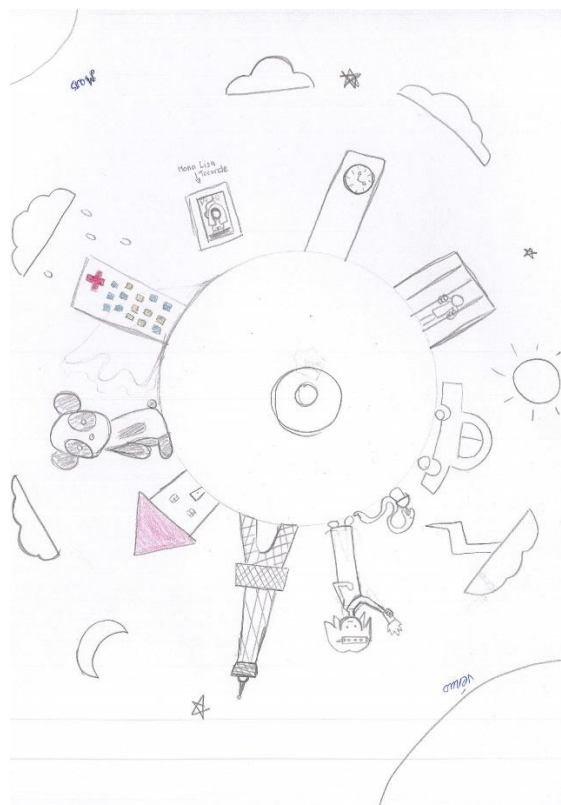
signalétique, bancs publics, etc.) ou les « objets domestiques » (télévision, canapé, vaisselle, etc.). Dans le détail, 21 % des dessins comportent un bâtiment ou plus (maison ou immeuble), 13 % des objets domestiques et 9 % des objets urbains ; on retrouve également des dessins de routes dans 6 % des dessins, et 16 % d'entre eux représentent un ou plusieurs véhicules (voiture, avion, bateau, train ou encore fusée spatiale). Durant l'activité de *brainstorming*, les enfants ont également souvent fait référence à des moyens de transports, soit de manière générale (à six reprises et dans quatre classes, avec par exemple « les transports », « le monde dans les transports », « les moyens de transport », « les transports en commun »), soit en citant un moyen de transport spécifique (c'est le cas dans toutes les classes exceptée une des classes de CP). Là encore les véhicules mentionnés sont de nature variée : « train, voiture, bus, taxi », « vélo », « métro », « avions » mais aussi « bateaux » — « petits bateaux, barques », « paquebots, grands bateaux » — ou « fusées » et « vaisseau spatial » ou « vaisseaux galactiques ». Cet intérêt marqué des enfants pour les moyens de transports n'est pas étonnant, ce sont effectivement les premiers des EII (objet d'intérêt très intense) selon les chercheurs en psychologie qui ont travaillé sur la question (DeLoache, Simcock et Macari, 2007). Il s'agit également d'un thème plébiscité par l'institution scolaire et le *curriculum* français ; à titre d'exemple, « se déplacer » était un des grands thèmes du programme de géographie de CM2 daté de 2016 (et en vigueur lors de mon terrain). Les élèves sont invités dans ce programme à s'interroger sur la mobilité dans plusieurs contextes géographiques et à plusieurs échelles : « *se déplacer au quotidien en France* », « *se déplacer au quotidien dans un autre lieu du monde* », « *se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde* »⁹⁵.

Par ailleurs, 7 % des dessins font figurer une institution. Il s'agit principalement de l'école, représentée essentiellement par des enfants de CP, ou plus ponctuellement d'une prison ou d'un hôpital. Dans 8 % des 239 productions analysées, on note en outre la présence d'un ou plusieurs monuments emblématiques, principalement la Tour Eiffel, la Statue de la Liberté, le Burj Khalifa ou la Tour de Pise. On retrouve également une évocation importante des monuments dans le *brainstorming* : « les monuments » ou « les monuments célèbres, les monuments nationaux » ont été cités dans les quatre classes de CE2 et dans deux classes de CM2. Un certain nombre de monuments ont également été nommément mentionnés par les enfants durant cette activité et parfois à plusieurs reprises : la Tour Eiffel en premier lieu, mais aussi la Statue de la Liberté, l'Arc de Triomphe, Notre-Dame de Paris, le Burj Khalifa, les Pyramides d'Égypte ou encore le Musée du Louvre et le Palais de Tokyo. Cela nous montre deux choses : l'importance de certains lieux symboliques dans les représentations enfantines du monde et un certain centrage parisien d'une partie de ces représentations. Cette question des hauts lieux de l'espace mondial tel que vu par les enfants rencontrés sera développée dans le chapitre suivant (cf. 4.1.3.).

⁹⁵ Extrait du programme du cycle de consolidation, BOEN n°11 du 26 novembre 2015.

Même si les éléments en lien avec la nature prédominent dans les représentations du monde analysées, on ne peut pas dire que les humains et les artefacts qu'ils produisent en soient absents. Il ne s'agit d'ailleurs pas d'opposer ces deux aspects : si certaines représentations présentent exclusivement des attributs liés à la nature et que d'autres en sont dépourvus (même si c'est beaucoup plus rare), d'autres dessins et discours soulignent la coexistence de l'ensemble des catégories d'objets évoquées jusqu'ici. C'est le cas du dessin et du commentaire d'Emmanuelle, élève de CM2 de l'école de la Porte d'Ivry (Figure 3.7).

Figure 3.7 | Un monde composite.



Emmanuelle, CM2, Porte d'Ivry : « Pour moi, un monde c'est quelque chose qui a été créé par l'Homme, enfin par la nature et tout »

Le monde dessiné par Emmanuelle est effectivement composite : il est à la fois fait d'objets célestes (Terre au centre, Mars, Vénus, étoiles, soleil, lune), de phénomènes météorologiques (pluie, orage, nuages), d'une présence animale (panda, serpent) mais aussi d'un ensemble d'artefacts et d'infrastructures produit par les Hommes (une voiture, des monuments emblématiques, une maison, et des bâtiments institutionnels). Et si les êtres humains ne sont pas matérialisés sur le dessin, le commentaire précise qu'ils sont à l'origine des éléments représentés. Cette tension entre humanisation/déshumanisation du monde et la question de la naturalisation de ce dernier par les enfants dans leurs représentations méritent toutefois qu'on s'y attarde davantage (cf. 4.3.3.).

Un premier travail de recensement des différents attributs de l'objet-monde dans les représentations enfantines récoltées sur le terrain a donc déjà permis d'observer l'importance (ou

non) de certaines catégories d'objets et l'utilisation privilégiée de certains symboles. Ce travail liminaire révèle une diversité des représentations et un foisonnement des images mobilisées. Cette diversité n'empêche pas certaines régularités et notamment certains types de rapports particuliers à l'espace, des spatialités spécifiques de l'objet-monde.

3.1.3. Les échelles du monde.

Par-delà de l'intérêt que je porte aux spatialités du monde en qualité de géographe, il faut noter que les représentations recueillies présentent très largement des dimensions spatiales et donc que le monde est bien un objet géographique pour la plupart des enfants enquêtés. Si on prend l'exemple des dessins, seules cinq productions ne peuvent pas être considérées comme réellement spatialisées. On entend par là qu'elles ne font référence à aucun lieu ou aucun espace (que ce soit sur le dessin ou le commentaire) ; ce sont des productions qui représentent uniquement un ou plusieurs objets abstraits (le dessin d'une rosace par exemple ou la simple mention d'un concept, en l'occurrence « le travail »). A une exception près, elles ont toutes été réalisées dans la classe de CE2 de l'école Belleville par des élèves assises côte à côte (qui ont par ailleurs la particularité d'être toutes issues des classes populaires et d'être en difficulté scolaire) : le mimétisme a ici joué à plein⁹⁶. 234 dessins du corpus présentent bien une dimension spatiale. Il s'agit dès lors de caractériser cette dimension.

3.1.3.1. Un monde entre local et global.

Afin d'ordonner davantage la multiplicité des représentations, j'ai tout d'abord effectué une lecture des représentations enfantines du monde par échelle géographique, dans le but d'étudier leur déploiement du proche au lointain, de l'intime au plus étranger ainsi que leurs différents degrés d'abstraction. L'échelle mobilisée pour représenter le monde est effectivement de prime abord un des éléments les plus saillants de la polysémie et de la polymorphie du monde sur les productions analysées.

Pour saisir ces différents niveaux de représentations, j'ai utilisé trois sous-catégories classiquement mobilisées par les géographes : l'échelle locale, l'échelle intermédiaire et l'échelle globale. Ces catégories regroupent différents niveaux d'observation, qui eux-mêmes correspondent à différents domaines d'objets qui sont l'agrégation des niveaux inférieurs ou des unités des niveaux supérieurs⁹⁷ (Figure 3.10, p. 156). A l'échelle locale correspondent par exemple deux niveaux d'observation, « micro-local » et « local » définis, pour le premier, par des objets élémentaires comme une pièce (un salon par exemple), une maison, un jardin, un parc, etc. et comme un quartier, une ville ou un paysage de campagne pour le second. L'échelle intermédiaire rassemble quant à elle les niveaux

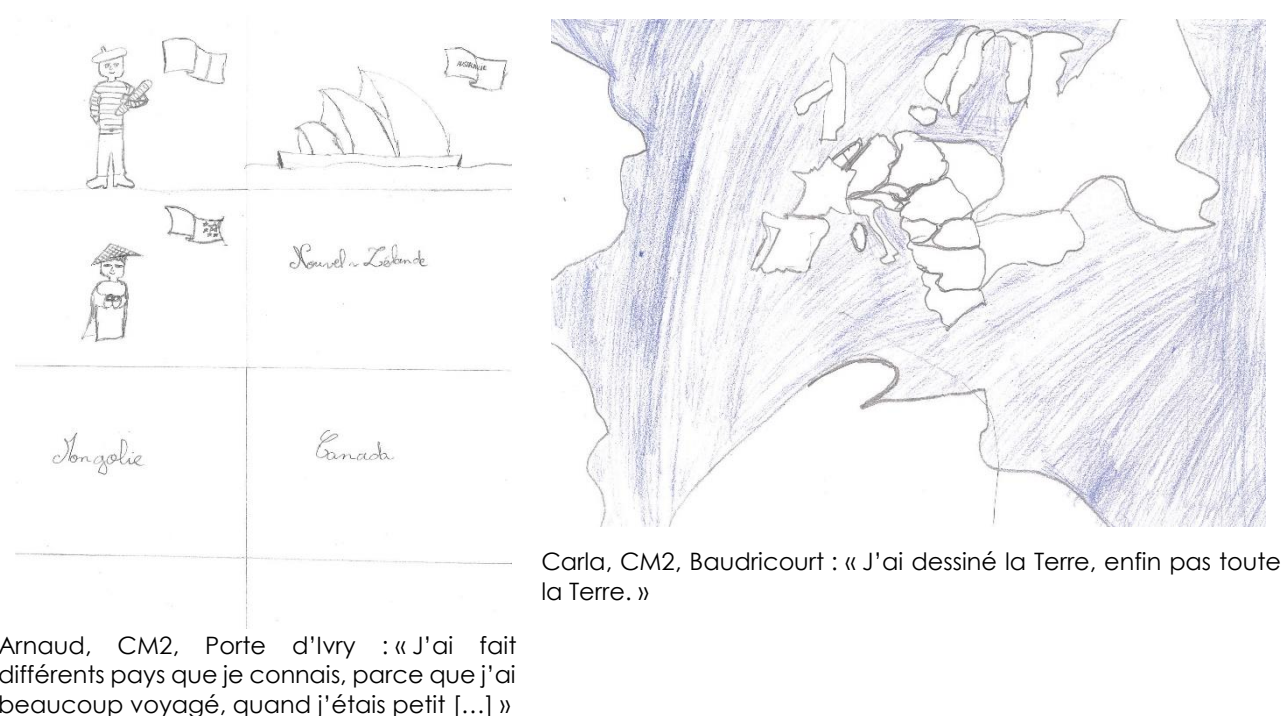
⁹⁶ L'importance des caractéristiques sociales des enfants sur leurs manières de représenter le monde sera davantage développée dans le Chapitre 6 de la thèse.

⁹⁷ La pièce fait partie de la maison, qui fait elle-même partie d'un quartier, d'une ville, qui elle-même fait partie d'une région, d'un pays, d'un continent, d'une planète, etc.

d'observation « infra-national » (région), « national » (pays) et « supra-national » (continent ou grande région du monde), alors que sous la notion « d'échelle globale » on réunit aussi bien un niveau d'observation « global » qui correspond à l'espace mondial qu'un niveau d'observation « supra-global » (qui correspond à l'univers, au système solaire, etc.).

Je me suis intéressée à l'échelle ou aux échelles choisie(s) par les 234 enfants ayant réalisé un dessin qui a une dimension spatiale. Une première analyse montre qu'une diversité d'échelles est mobilisée. On retrouve des dessins de lieux tels que le salon d'une maison, la salle de classe ou le parc mais aussi des représentations du globe terrestre, du planisphère ou de l'univers. On remarque toutefois une absence des échelles intermédiaires : les enfants ne dessinent pas, ou peu, les niveaux infra-national, national ou supra-national. Seuls deux enfants ont opté pour un espace de niveau intermédiaire : l'un a choisi de représenter symboliquement six pays qu'il avait visités, et l'autre a choisi de centrer son dessin sur un espace de niveau supranational, à savoir l'Europe⁹⁸ (Figure 3.8).

Figure 3.8 | Les deux représentations du monde à l'échelle intermédiaire dans les dessins.



161 enfants ont quant à eux choisi l'échelle globale (69 %), 56 l'échelle locale (24 %) et 15 enfants ont composé leur dessin d'espaces de deux échelles différentes. Sur ces dessins mixtes, on observe une combinaison local-global dans 14 dessins sur 15 et un binôme local-intermédiaire. Ce dernier a été choisi par Hortense dont le dessin a déjà été présenté plus haut (Figure 3.6) : dans sa volonté de représenter le monde dans tous ses aspects, elle a à la fois représenté « les pays » dans un coin de la feuille, matérialisés par le dessin d'une frontière et de deux drapeaux et « la ville », symbolisée

⁹⁸ Carla s'est inspirée d'une carte de « l'Europe politique » présente sur les murs de sa classe.

par deux immeubles et une voiture. Le plus souvent, les enfants qui ont choisi de représenter le monde à deux échelles ont représenté un paysage de ville ou de campagne au *recto* de leur feuille (ou sur une moitié de celle-ci) et l'espace mondial ou l'univers au *verso* (ou sur l'autre moitié) — et *vice versa*. C'est par exemple le cas de François, élève de CE2 de l'école Belleville, qui a à la fois représenté une scène de la vie quotidienne se déroulant dans un salon et « la Terre », avec un découpage du monde en sept continents (Figure 3.9).

Figure 3.9 | Le monde représenté à la fois à l'échelle locale et à l'échelle globale.



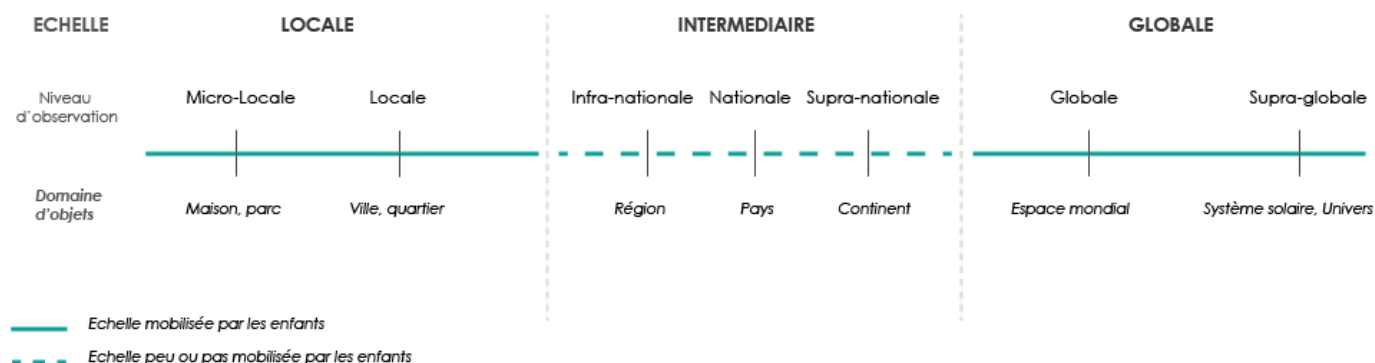
François, CE2, Belleville : « Là c'est dehors avec un avion qui vole au-dessus d'un train, deux enfants qui jouent au foot. A l'intérieur y a un calendrier, y a une armoire, une étagère où y a des livres et une maquette de satellites. Un interphone avec la porte, ça c'est un peu normal. Un canapé, un enfant et un papa qui regardent *Star Wars* [...] Et il faut rajouter qu'il y a un chat dans la maison...



... Et de l'autre côté j'ai fait la Terre. »

Il n'y a donc pas d'homogénéité quant à l'échelle retenue par les enfants dans leurs représentations du monde, mais l'on constate une polarisation des représentations autour des deux échelles les plus extrêmes, le local et, plus encore, le global (Figure 3.10). Si l'on tient compte de ces productions mixtes, on retrouve effectivement le niveau géographique global dans près de 75 % des dessins présentant une dimension spatiale. Cette polarisation semble intrinsèque à la polysémie du mot, à ces deux sens principaux, à sa dualité : à la fois concept vernaculaire et concept scientifique, ensemble de ce qui nous entoure, y compris dans son acception immédiate et locale, mais aussi espace mondial ou cosmos. La géographie scolaire est par ailleurs elle aussi relativement polarisée autour du local (dans les petites classes) puis progressivement du global (même si la place accordée à l'espace mondial reste réduite dans les programmes), en laissant peu de place aux échelles intermédiaires (cette piste d'interprétation sera creusée dans le Chapitre 5). Cela permet donc également de comprendre l'importance prise par l'échelle globale dans les matériaux recueillis, et qui est en outre marquée par des effets d'âges comme nous le verrons ci-après (3.2.). La place du global dans les représentations enfantines doit enfin dépendre du rapport au monde auquel sont confrontés les enfants dans les médias.

Figure 3.10 | Schéma synthétique des échelles du monde mobilisées par les enfants.



Le local comme le global peuvent néanmoins prendre des formes différentes selon les dessins considérés. Dans les productions à l'échelle locale, les niveaux d'observation « micro-local » et « local » sont présents dans les mêmes proportions. Au sein des niveaux représentés, on observe la mobilisation fréquente de certains domaines d'objets spécifiques : pour le niveau « micro-local », il s'agit essentiellement de l'intérieur d'une pièce (salon, salle de classe, salle de danse ou salle de mariage par exemple) ou d'une représentation d'une maison (éventuellement avec jardin), on retrouve également quelques scènes de parc ou deux châteaux forts. Au niveau local, ce sont à part égale, des villes ou quartiers de ville qui sont représentés et des paysages de campagne, mer ou montagne. Si l'on considère maintenant les productions à l'échelle globale, on retrouve également le monde représenté sous différentes formes (qui sont présentées dans la section qui suit).

Penser le monde par ses échelles permet donc de voir que les enfants en ont des représentations diversifiées, qu'ils peuvent bel et bien avoir des représentations du monde comme objet géographique à l'échelle globale et que leurs représentations se déploient même avant tout à cette échelle.

3.1.3.2. Les différentes formes du monde à l'échelle globale.

Ce n'est néanmoins pas pour autant que les représentations des enfants qui représentent le monde à l'échelle globale sont identiques. Dans les dessins recueillis, on retrouve effectivement différentes formes d'espace mondial. Quatre types de formes ont ainsi pu être isolées : des représentations sous forme cosmique, des représentations sous forme de planisphère, des représentations sous forme de mappemondes terrestres et sous forme de mappemondes planétaires.

On appelle forme cosmique les représentations qui figurent l'univers, ou la planète dans son système solaire. Le terme de mappemonde renvoie dans ce travail à la définition originelle de la notion, celle de « *représentation cartographique plane de toutes les parties de la sphère terrestre, divisée en deux hémisphères dont chacun est circonscrit dans un cercle. Le mode de projection de la mappemonde est différent de celui* ».

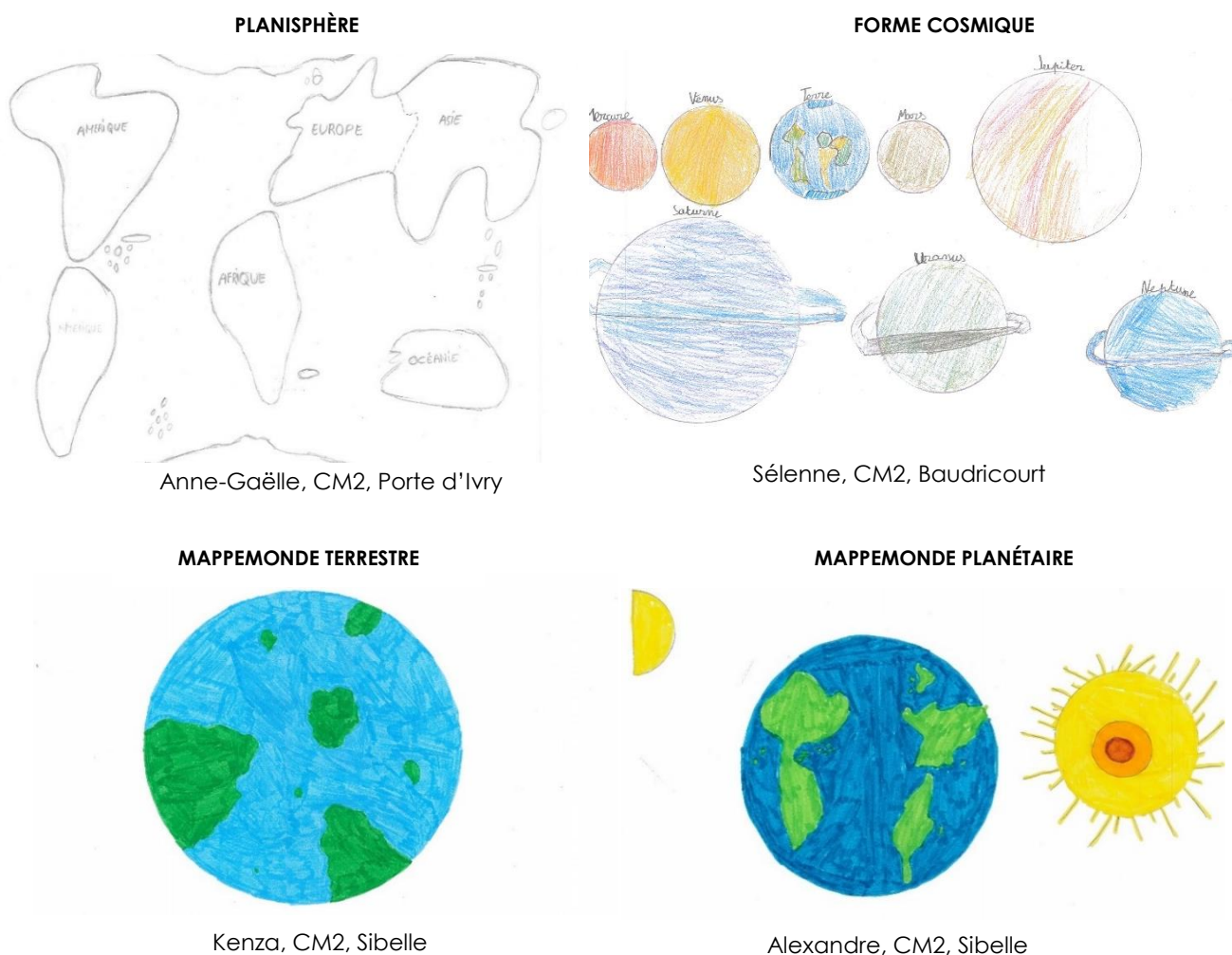
du planisphère »⁹⁹. Son usage est ici détourné : il ne s'applique pas à des représentations de deux hémisphères (inexistantes dans les productions des enquêtés) mais permet de décrire l'utilisation d'une forme cartographique particulière, de représentation d'un planisphère dans un cercle. Les deux dessins de la partie inférieure de la Figure 3.11 permettent d'exemplifier la distinction établie entre représentation cosmique, mappemonde terrestre et planétaire¹⁰⁰. La forme cosmique a été réservée dans la grille d'analyse aux représentations de l'univers, de l'espace ou du système solaire à l'instar de celle proposée par Sélenne. Lorsqu'un enfant a représenté la Terre, accompagnée uniquement d'un astre visible au quotidien depuis cette dernière (soleil, lune, étoiles), sa représentation a été classifiée comme mappemonde planétaire (voir le dessin d'Alexandre)¹⁰¹. Ont été qualifiées de mappemonde terrestres les représentations faisant simplement figurer la Terre, le globe, ou comme dit ci-dessus un planisphère dans un cercle (c'est le cas d'Anne-Gaëlle sur la Figure 3.11).

⁹⁹ Définition issue de la 9^{ème} édition du *Dictionnaire de l'Académie française*, en ligne : <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M0612>

¹⁰⁰ La forme « planisphère », visible ici sur le dessin d'Anne-Gaëlle, est en effet plus aisée à distinguer : elle concerne les dessins faisant figurer le globe terrestre sous forme de plan.

¹⁰¹ Dans certains cas limites, c'est le commentaire qui a permis de trancher : si l'enfant a représenté la Terre entourée de fusées ou d'extraterrestres par exemple, mais que dans son commentaire il ne mentionne que la Terre sans autres précisions, son dessin a été considérée comme une mappemonde planétaire. Si le commentaire évoque « l'univers » ou « l'espace », il a été classé dans la catégorie « cosmique ».

Figure 3.11 | Les différentes formes de l'espace mondial.



C'est la représentation cosmique qui est la plus fréquente, avec 42 % des dessins représentant le monde à l'échelle globale qui s'inscrivent dans cette forme, contre 32 % pour les représentations de type mappemondes terrestres, 20 % pour les mappemondes planétaires et 6 % pour les planisphères. Cette faible proportion de planisphères a de quoi surprendre au vu du caractère canonique des représentations de l'espace mondial sous cette forme et de leur diffusion à l'école. Néanmoins, la figure du globe (que l'on retrouve dans les mappemondes terrestre et planétaire mais aussi dans la forme cosmique où la Terre est le plus souvent représentée) est elle aussi centrale dans la sphère scolaire. Il en va de même pour l'apprentissage des planètes et grands éléments qui composent le système solaire. L'espace étant en outre un objet omniprésent dans la production culturelle pour la jeunesse et l'image de la planète faisant « *irruption* » absolument « *partout* » (Reghezza, 2015) on comprend l'importance prise par les représentations qui font la part belle à la planète Terre et aux objets célestes.

L'étude des échelles mobilisées par les enfants pour représenter le monde permet de préciser le panorama de leurs représentations et d'approfondir la dimension spatiale de ces dernières. Elle montre que le monde est polymorphe mais aussi qu'il peut être pensé comme espace mondial par les enfants, voire même qu'ils le pensent avant tout à l'échelle globale voire supra-globale. A cette seule échelle, on retrouve par ailleurs également une diversité et une polymorphie dans la manière d'appréhender le monde. La prise en compte des spatialités de l'objet-monde ne peut néanmoins pas suffire à la compréhension des représentations de cet objet dans sa complexité. Elle est d'autant moins suffisante que le but de ce travail n'est pas d'évaluer l'exactitude des représentations des enfants ou les capacités de ces derniers à connaître les toponymes, les formes ou les distances qui font la géographie du monde. Il s'agit davantage de révéler la diversité de sens qui se trouve derrière les représentations du monde observées.

3.1.4. Les différents sens du monde : proposition de typologie.

Les différents types d'analyses et d'interprétations présentés ci-dessus permettent de classer les représentations du monde chez les enfants en catégories de signification, qui témoignent à la fois de la diversité des échelles mobilisées, de la polysémie de la notion et de la diversité de sens qui peut exister derrière la représentation d'un même objet. Après avoir cherché à réduire la complexité, par des opérations de recensement, de comptage et de description des attributs utilisés par les enfants pour représenter le monde, cette section s'emploie donc à reconstituer une partie de cette complexité, en croisant les résultats des analyses effectuées. Ce travail permet de construire différents idéaltypes. Comme le définit Max Weber dans la première partie de *l'Essai sur la théorie des sciences* :

« on obtient un idéaltype en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène. » (Weber, [1904] 1965, p. 141)

Ici, les points de vue et phénomènes mobilisés pour dresser les différents « *tableaux de pensée* » du monde chez les enfants rencontrés sont aussi bien les attributs qu'ils utilisent pour décrire le monde, que les échelles qu'ils mobilisent, que les définitions de leur « monde », compris ici comme catégorie de pratique. Ce sont donc les analyses qui précèdent (3.1.2. et 3.1.3.) qui ont permis la construction de trois idéaltypes synthétisant trois sens donnés au monde dans les représentations enfantines : le monde est tantôt l'espace du familier, du quotidien, c'est l'environnement connu et vécu par les enfants ; tantôt appréhendé comme un objet encyclopédique ; il peut enfin parfois être perçu comme Monde.

Ces trois représentations idéaltypiques du monde nous « *servent aussi bien de moyens heuristiques à l'analyse que de moyens constructifs à l'exposé de la diversité empirique* » (Julien Freund dans (Weber, [1904] 1965, p. 95)) des représentations du monde observées sur le terrain. Par définition, elles ne sont pas réductibles à la réalité. Pour le dire avec les mots de Max Weber, l'idéaltype est utilisé comme « *un concept limite [Grenzbegriff] purement idéal, auquel on mesure [messen] la réalité pour clarifier le contenu empirique de certains de ses éléments importants, et avec lequel on la compare* » (Ibid, p. 143). Ce sont en outre des catégorisations poreuses : sur le terrain, un même enfant a pu produire des représentations se rattachant à un seul de ces idéaltypes tout au long de l'enquête, un autre de type de représentations selon les activités menées ou enfin avoir à l'esprit dans un même mouvement ces trois catégories de sens. Certaines productions ont par ailleurs résisté à ces catégorisations, quoique très rarement : on peut penser aux enfants qui lors de certaines activités n'ont pas produit de représentations ou encore à ceux qui ont développé des visions oniriques ou imaginaires du monde.

3.1.4.1. Le monde de l'intime.

Le premier type de représentations idéaltypiques que l'on peut distinguer correspond à ce que l'on qualifiera de *monde de l'intime*. Ce monde est égocentré : les enfants (se) le représentent à partir de représentations intimes et d'expériences vécues et s'y mettent en scène. Le monde « c'est ce que tu vis [...] c'est ce qu'on fait » (Bastien, CP, Sibelle), « c'est la vie quotidienne » (François, CE2, Belleville).

Les expériences vécues à partir desquelles les enfants se représentent le monde peuvent être de l'ordre du quotidien — la vie scolaire et la vie familiale sont alors deux références majeures, ou des événements récurrents mais plus épisodiques — les sorties au parc, les promenades, les cours de danse ou une invitation à un mariage peuvent ainsi être le point de départ des représentations produites par les enfants. Ce monde est également rempli de personnes proches des enfants, au premier rang desquels les parents et les camarades, mais aussi de membres de l'institution scolaire comme l'enseignante ou la directrice ou le directeur d'école. C'est d'ailleurs le monde le plus humanisé des trois mondes archétypaux présentés ici. Lara par exemple (CP, Belleville) a voulu dessiner sa salle de classe « le bureau de la maîtresse et [son] bureau parce qu'[elle] aime bien l'école et [qu'elle] aime bien apprendre quand [elle] sait pas des choses » et a précisé qu'elle « aime bien la maîtresse parce qu'elle est gentille » et Alexine (CP, Sibelle) a représenté « un monde d'amour », « c'est tout le monde qui est amoureux de tout le monde, lui de elle, elle de lui, lui de elle, et la maîtresse est amoureuse de tout le monde, de tous les directeurs ». Medhi précise quant à lui durant les entretiens : « [le monde], moi je dirais que c'est ma famille [...]. Et aussi pour moi le monde c'est que...euh...on peut y aller à l'école apprendre, on a une maîtresse soit un maître ». Sur son dessin, il a d'ailleurs représenté son père sur la quasi-totalité de sa feuille A4, « parce qu'[il] l'aime bien et qu'il [l']emmène au Parc Astérix, [que] y a des jeux et c'est gratuit ». Pour Emeline (CP, Porte d'Ivry) dans « le monde, on a le droit de travailler dans une école, dans...militaire par exemple ». Cette évocation du domaine militaire est peu surprenante quand on sait que ses deux parents sont militaires, comme beaucoup de parents d'élèves de l'école dans laquelle elle est scolarisée. Sa camarade Abygail s'est par ailleurs représentée

elle-même sur le *recto* de son dessin en train de penser à son père militaire « en train de faire la guerre, dans un champ de bataille » et m'a raconté qu'elle « pense souvent à ça et quand [elle] a appris qu'il était militaire marin ». Qu'elles soient positives ou négatives les expériences vécues et craintes des enfants ont été pour certains d'entre eux structurant dans les représentations du monde produites au cours de l'enquête, tout comme certaines figures tutélaires tels que les parents et les enseignants.

C'est dans les représentations de ce monde de l'intime que l'on retrouve un grand nombre d'objets du quotidien. Les 13 % de dessins qui contiennent un ou plusieurs « objets domestiques » et les 9 % de ceux qui présentent un ou plusieurs « objets urbains » renvoient presque tous à ce type de vision du monde. On retrouve également dans le *brainstorming* des prises de parole qui renvoient à ce monde de l'intime et du quotidien ; le monde c'est notamment « les habits », « les magasins », « le maquillage », « les ustensiles de cuisine », « la télé », « les poubelles », « les ventilateurs », « les voitures », « les VTT trial », « les piscines », « les cartables », « le papier » ou encore « bricoler ». Les objets liés à la culture enfantine sont également nombreux dans les représentations correspondant à cet idéaltype. On en a vu un exemple à travers les propos de Medhi ci-dessus qui mentionne le Parc Astérix et les jeux. Elsa (CP, Porte d'Ivry) a quant à elle « dessiné une fille qui a emporté tous ses jouets au parc. Un toboggan là, une balançoire avec un drapeau, parce que [elle] aime bien les jouets ». Le monde ici décrit est égocentré, structuré par et pensé depuis ce que les enfants connaissent le mieux et ce dont ils ont le plus l'habitude, à savoir eux-mêmes, leurs proches, les objets qu'ils manipulent régulièrement et la culture dans laquelle ils sont plongés.

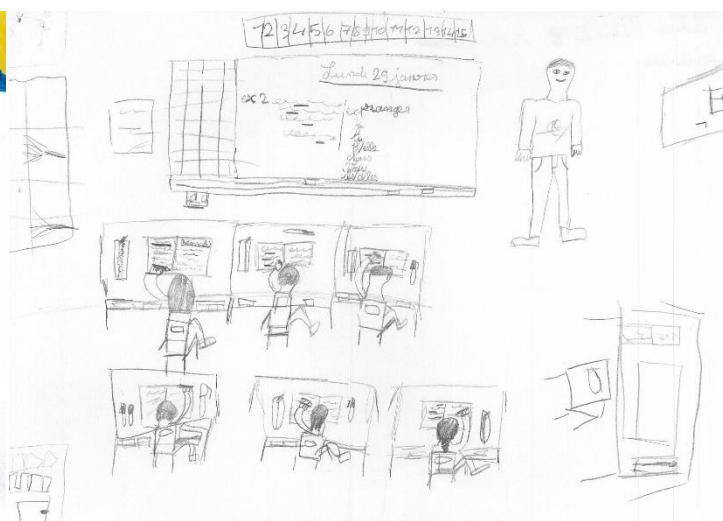
Cette représentation idéaltypique, celle du *monde de l'intime*, a donc ses espaces privilégiés. C'est un monde à l'échelle locale et les lieux qui le peuplent sont avant tout la maison, l'école, le parc ou le quartier, comme l'illustre la figure ci-dessous (Figure 3.12). Ces espaces sont des espaces vécus au sens le plus prosaïque du terme, ce sont des espaces pratiqués, arpentés, foulés au pied par les enfants. Sur son dessin représentant « la rue avec des maisons et des gens » ou plus précisément un quartier de ville avec des maisons, un immeuble, des marquages de signalisation, on note par exemple la présence de commerces connus, visités et précisément nommés par la petite fille, à savoir la boulangerie et le Monoprix.

Pour résumer à l'aide de propos entendus dans le *brainstorming*, le monde c'est donc parfois « le quotidien des gens » (François, CE2, Belleville), pour certains le monde c'est « moi et ce qui m'entoure » (Alette, CE2, Belleville).

Figure 3.12 | Les lieux du monde de l'intime.



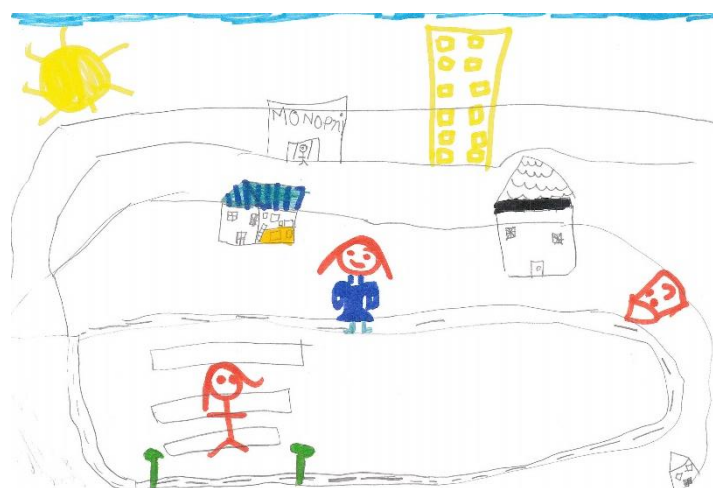
Anwar, CP, Porte d'Ivry : « C'est un arbre, une maison avec un arbre. »



Nadia, CE2, Belleville : « Bah en fait c'est le monde, y a des classes. »



Elsa, CP, Porte d'Ivry : « J'ai dessiné une fille qui a emporté tous ses jouets au parc. Un toboggan là, une balançoire avec un drapeau. Parce que j'aime bien les jouets. »



Automne, CP, Sibelle : « La rue avec des maisons et des gens ». »

3.1.4.2. Le monde, objet encyclopédique.

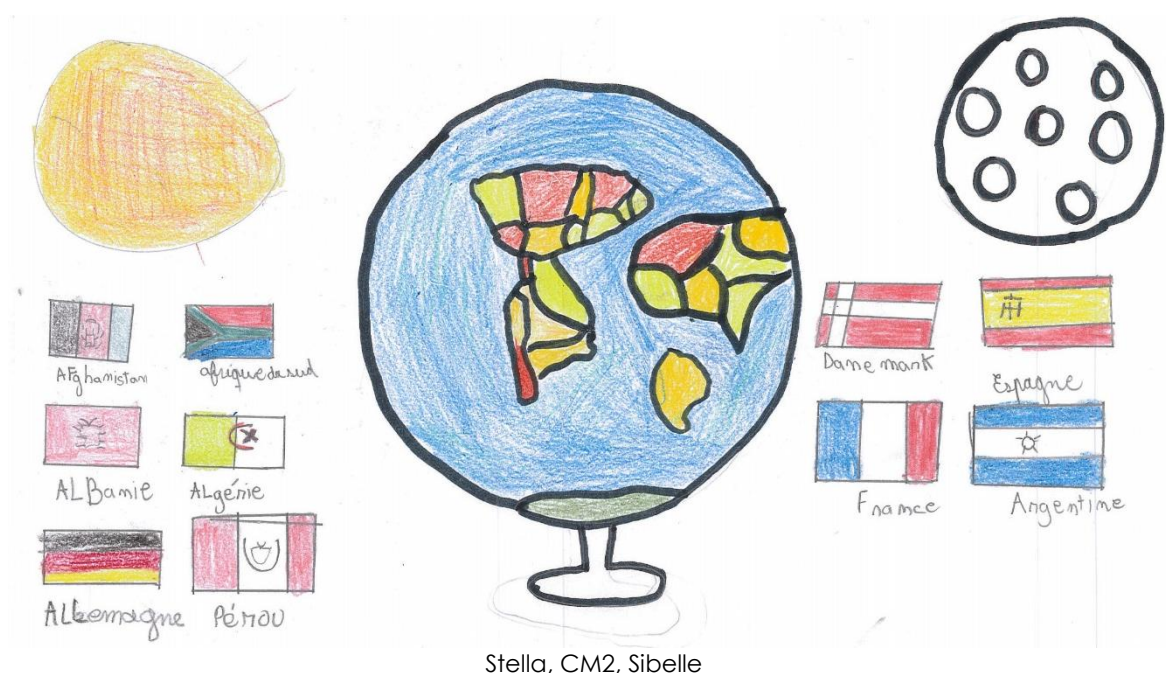
Le deuxième type de représentations idéaltypiques que l'on peut identifier est celui du *monde, objet encyclopédique*. C'est le plus répandu chez les enfants rencontrés sur le terrain. Ceux qui voient le monde comme un objet encyclopédique s'éloignent de leur environnement immédiat pour représenter et décrire le monde et, témoignant d'un degré d'abstraction plus important, le perçoivent alors dans ses dimensions globale ou supra-globale. Ce monde est avant tout un objet de connaissance et de curiosité. Ses représentations illustrent une vision du monde descriptive, qui passe par des énumérations d'entités géographiques, de lieux ou d'éléments physiques.

Lorsque le niveau d'observation supra-global est privilégié (voir plus haut Figure 3.10), le monde c'est par exemple « l'univers » (Ary, CP, Sibelle), « la galaxie » (Meryem, CM2, Sibelle), « la planète Terre, l'univers » (Antoine, CE2, Baudricourt), « l'espace et les planètes » (Maïka, CP, Belleville), « la galaxie » (Meryem, CM2, Sibelle) ou pour le dire avec Yanis (CM2, Baudricourt) « je vais dire ça en deux mots : la Terre ». Dans certaines représentations, c'est le niveau d'observation global qui est plébiscité et les enfants se concentrent alors sur l'espace terrestre comme ensemble composé de différentes entités géographiques : « moi je dirais, si quelqu'un me demande c'est quoi le monde, je dirais ben c'est la planète. Et dans la planète y a plein de pays, y a l'Afrique, y a New York, y a la France, y a plein d'autres choses ! » (Louisa, CP, Baudricourt) ou « je dirais que le monde c'est plein de villes, plein de monuments, et plusieurs pays. Avec des continents aussi » (Elsa, CE2). Comme le montre le discours de Louisa, les deux niveaux d'observation cités dans ce paragraphe peuvent être pensés dans un même mouvement (le monde c'est à la fois la Terre et les divers objets géographiques qui la composent).

Dans les discours sur le monde au niveau d'observation supra-global, on observe une connaissance et un intérêt importants pour les objets célestes et les phénomènes astrophysiques. Pour ne donner des exemples qu'issus du *brainstorming*, le monde a évoqué à certains enfants, outre les classiques « planètes », « univers », « étoiles », « soleil », « lune » ou « espace », « les galaxies », « les satellites », « les météorites », « les astéroïdes », « les nébuleuses », « les trous noirs », « la voie lactée », « le système solaire et le système lunaire », « la croûte terrestre », « la Grande Ourse et la Petite Ourse », « les constellations d'étoiles », « l'attraction terrestre » ou « la Station Internationale ». Ils sont aussi nombreux à avoir donné des précisions sur les planètes en parlant de « la planète Rouge », « Mars », « Jupiter », « Uranus », « Vénus, l'étoile du Berger », « Saturne et ses anneaux » ou de « l'anneau de glace de Saturne », du « noyau de la Terre » ou encore du fait qu'« on est la troisième planète la plus proche du soleil ». Les descriptions encyclopédiques du monde ont également concerné les représentations de l'espace mondial. Ainsi, Salim (CE2, Sibelle) a beaucoup pris la parole durant le *brainstorming*, et ce, essentiellement pour citer des exemples de capitales et de pays auxquels elles sont associées. Il a ainsi mentionné « Ankara en Turquie », « Bangkok en Thaïlande », « Camberra en Australie », « Londres en Angleterre », « Madrid en Espagne », « Mexico au Mexique », « Tokyo au Japon », « Tunis en Tunisie », « Washington aux États-Unis », mais aussi « le Tchad en Afrique », « le Kamchatka en Asie », « Mayotte » ou « l'Arabie Saoudite ». Ses interventions nombreuses ont d'ailleurs agacé une de ses camarades qui s'est sentie obligée d'intervenir : « Mais arrête de dire les pays ! ». Si le cas de Salim est particulièrement emblématique, il n'est pas isolé. Lors des entretiens, Florian du CP de l'école de la Porte d'Ivry explique par exemple que le monde « c'est savoir des pays » et Stella, du CM2 de l'école Sibelle, a dessiné le monde sous forme de globe et a voulu rajouter tout autour une série de drapeaux associés au nom du pays qu'ils symbolisent (Figure 3.13)¹⁰².

¹⁰² Pour certains drapeaux, elle s'est aidée du dictionnaire qu'elle avait dans le casier sous sa table.

Figure 3.13 | Des représentations encyclopédiques du monde.



Cette représentation du monde est ainsi toujours une description de ce qui entoure les enfants, mais à une échelle plus large, les niveaux d'observation dépassant le local et l'infra-local. Cette vision idéaltypique du monde ne présente pas de charge symbolique particulière ou d'épaisseur historique, politique ou sociale.

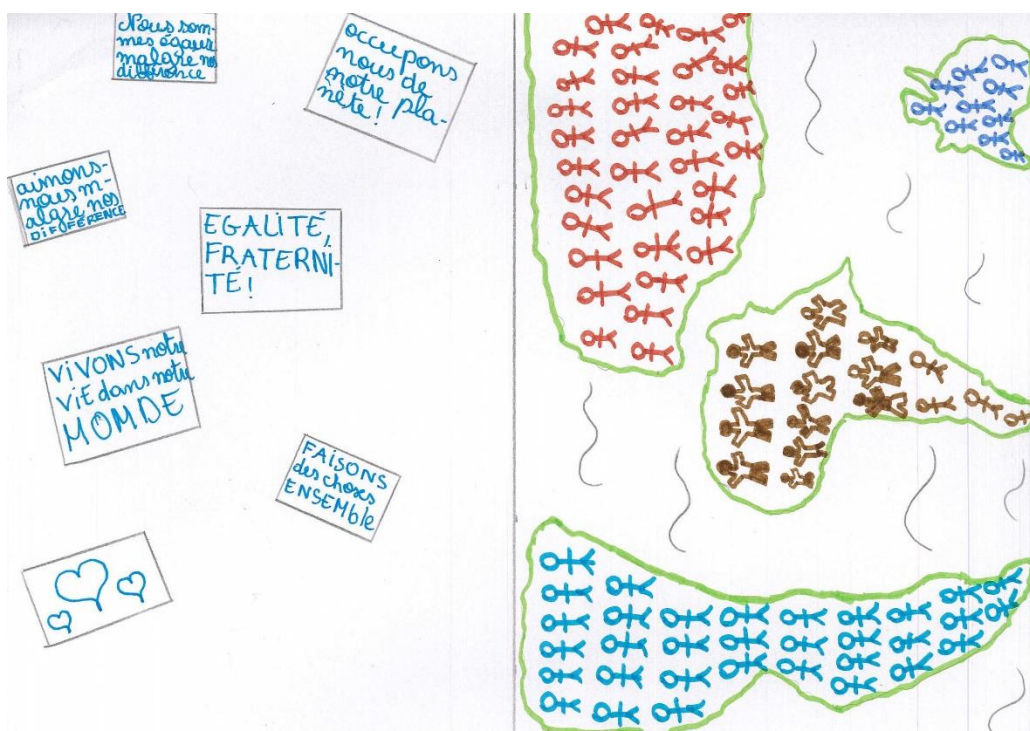
3.1.4.3. Le monde comme Monde.

À l'inverse, cette charge symbolique et les dimensions politico-sociales sont au cœur du troisième idéotype dégagé par les analyses. Cette dernière correspond aux représentations du *monde comme Monde*. Il s'agit du monde pensé comme un tout, comme le plus haut niveau de l'échelle géographique, auquel il faut adjoindre l'existence d'une pensée politique¹⁰³ et sociale à cette échelle (Grataloup, 2011a). Ce n'est pas la vision du monde la plus répandue parmi les enquêtés, mais sa seule existence est déjà à souligner. On a vu les multiples résistances à l'idée que les enfants puissent avoir des représentations du monde à l'échelle globale, l'existence chez eux d'un sens politique et social a elle aussi largement été déniée (Throssell, 2015). Le fait de retrouver dans les représentations enfantines à l'échelle globale un sens politique et sociale est donc d'autant plus remarquable.

¹⁰³ On adopte ici une définition large *du* politique. Pour reprendre les mots utilisés par Julie Pagis et Alice Simon, cette définition « n'inclut pas seulement le rapport à la politique comme univers spécialisé, mais l'ensemble des représentations et des pratiques orientées par des divisions - potentiellement conflictuelles — du monde social, et ce faisant construites comme politiques (Leca 1973). » (voir la « présentation scientifique » d'une session sur les représentations enfantines du politique du Congrès de l'Association Française de Science Politique de 2017 » : <https://www.afsp.info/congres/editions-precedentes/congres-2017/sessions/sections-thematiques/st46/>).

Le terrain a effectivement permis de montrer la présence de propos à caractère politique ou social dans les dessins et discours des enfants et ce autour de certaines thématiques privilégiées tels que l'environnement ou les inégalités. 7 % des 239 dessins (soit 17 au total) contiennent un ou plusieurs « messages politiques », qui peuvent être divisés en trois catégories principales : « environnement », « inégalités et justice sociale » et « conflits ». On retrouve en priorité les deux premières catégories, avec 4 % des productions qui contiennent au moins un message lié à chacune d'entre elles. Le dessin de Noémie (CM2, Porte d'Ivry) en est un exemple, avec ses propos sur la justice sociale et la solidarité : « Faisons des choses ensemble », « Nous sommes tous égaux malgré nos différences », « Aimons-nous malgré nos différences ». L'idée d'union par-delà les différences entre les êtres humains a également été matérialisée par le dessin sur la moitié droite de la feuille de bonhommes stylisés qui se ressemblent tous malgré des différences de couleurs selon les régions du monde où ils se trouvent (Figure 3.14). Les différences ont régulièrement été mentionnées par les enfants lors des quatre phases du protocole : des différences de « cultures », de « peaux », de « langues », mais aussi des différences économiques. Pour ne citer qu'un exemple, François (CE2, Belleville) a mentionné en entretien « la non-égalité, la non-égalité avec les pauvres et les riches ». Derrière cette perception des différences se trouvent donc bien aussi une perception des inégalités et des discriminations, entre riches et pauvres, entre blancs et personnes racisées (« il y a encore beaucoup de racisme » (Octave, CE2, Belleville)) ou entre hommes et femmes (« les inégalités filles-garçons »). 2 % des dessins évoquent également des « conflits » : c'est principalement l'idée de guerre qui y est présente, comme événement négatif pouvant diviser le monde. Ce discours a également été porté par certains enfants de différentes classes durant l'activité de *brainstorming* : la guerre ou les guerres ont été mentionnées de manière générique, mais les enfants ont également évoqué « les blessés », « les blessures graves », « les zones militaires » ou encore « le terrorisme, les attentats et les meurtres », « les attentats » ou « la mort et les attentats ». Mon terrain s'est déroulé en 2017 et en 2018, soit environ deux ans après les attentats de novembre 2015 qui ont frappé Paris. Sans que le sujet soit omniprésent, il était cependant à l'esprit des enfants rencontrés et une partie d'entre eux (les plus âgés) ont été amenés au cours de leur scolarité primaire à vivre avec ces événements et à les traiter, y compris dans le cadre de l'École. Pour d'autres enfants, il s'agissait au contraire d'un sujet à éviter : quand Noémie (CM2, Porte d'Ivry) évoque « la mort et les attentats » pendant la discussion en classe entière, une de ses camarades se plaint de son intervention, « oh non...j'étais obligée de parler de ça ? ».

Figure 3.14 | Des représentations qui portent des messages à caractère politique et social.



Noémie, CM2, Porte d'Ivry : « J'ai dessiné une carte du monde avec des personnes dessus, ces personnes elles représentent toutes les personnes qui y a dans notre monde. On voit que ces personnes elles sont toutes différentes. Et après, j'ai écrit des panneaux qui expliquent que malgré nos différences on est égaux et qu'on peut faire des choses ensemble. »

Les enfants ont également parlé des « guerres qui se sont déjà passées » ou plus précisément encore des « guerres mondiales », des « poilus et gueules cassées », « du soldat inconnu » et autres « chars de guerre ».

Ces réflexions tendent à montrer chez les enfants rencontrés non seulement l'existence de connaissances sur les enjeux politiques, sociaux ou économiques à l'échelle du monde mais aussi de réflexions sur l'humanité de manière plus large et sur la place des êtres humains sur Terre et dans la nature. Ces réflexions s'appuient très largement sur une préoccupation pour les questions environnementales. Dans le *brainstorming* par exemple, le terme de « pollution » est revenu dans 6 des 7 classes de CE2-CM2. Dans la classe de CE2 où ce mot n'apparaît pas, on retrouve des termes comme « environnement », « climat », « déchets », « gaspillage », « nettoyage » ou « recyclage ». Sur son dessin présenté plus haut (Figure 3.14), une des injonctions de Noémie est « occupons nous de notre planète ». J'ai également pu observer des réflexions sur l'humanité de manière plus large et sur la place des êtres humains sur Terre et dans la nature. Beaucoup d'enfants ont effectivement porté des discours sur « notre planète » et sur l'impact de l'Homme (le plus souvent perçue comme négatif) sur cette dernière, discours qui témoignent de la présence dans les productions enfantines d'une « vision d'ensemble [que la société] a d'elle-même », condition nécessaire à l'existence du Monde

(Grataloup, 2011a). Les représentations recueillies semblent pour certaines le reflet d'un bouleversement social en cours dans les manières de percevoir et de se représenter le monde, processus que Magali Reghezza-Zitt appelle la « *planétarisation* » du monde (Reghezza, 2015)¹⁰⁴.

L'existence chez les enfants de représentations politisées du monde, alors pensé dans un même mouvement comme espace géographique et comme espace social, avait déjà été observée en master, notamment à travers les hiérarchisations enfantines des espaces du monde (Ott, 2017). C'est d'ailleurs pourquoi la dimension politique et sociale des représentations enfantines du monde était une des hypothèses principales et structurantes de ce travail de thèse. Il semble qu'il y ait là quelque chose de fondamental, à la fois pour comprendre comment les enfants (se) représentent le monde mais aussi plus généralement pour comprendre la construction sociale contemporaine de l'espace Monde et pour questionner la pertinence du Monde comme échelle d'appartenance des sociétés. Le Chapitre 4 sera donc plus amplement consacrée à cette question.

Les « tableaux de pensée » qui ont été dressés permettent ainsi de donner à avoir un panorama des représentations enfantines du monde, dans leur complexité et d'analyser et comparer les représentations recueillies à l'aune de ces idéaltypes. Comme l'indique en outre le paragraphe qui précède, les trois idéaltypes identifiés serviront également de base à la réflexion développée dans les chapitres qui suivent, et notamment dans le chapitre suivant qui s'attachera à préciser les dynamiques de structuration et d'organisation de l'espace mondial pensé par les enfants (Chapitre 4). La sur-représentation du « monde, objet encyclopédique » dans les productions des enquêtes soulève également des questionnements sur le rôle joué par l'institution scolaire (Chapitre 5). Mais dans un premier temps, il va s'agir d'apporter un premier éclairage sur la différenciation des représentations en fonction de l'âge des enfants, la catégorisation en idéaltypes révélant notamment que le « monde de l'intime » est une représentation plus fréquente chez les enfants les plus jeunes, alors que les représentations du « monde comme Monde » ont essentiellement été observées chez les plus âgés.

¹⁰⁴ Voir Chapitre 4, section 4.3.

3.2. LES ÂGES DU MONDE. LE CARACTÈRE ÉVOLUTIF DES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES DU MONDE.

Dresser un panorama des représentations du monde des enfants rencontrés sur le terrain permet de mettre en lumière certains phénomènes de convergence mais également une véritable diversité dans les représentations d'un monde polysémique et polymorphe. L'important est donc maintenant de chercher à comprendre les logiques sous-jacentes aux différenciations observées. Un des questionnements principaux de cette thèse, qui en a en partie structuré le protocole méthodologique, porte effectivement sur l'évolution potentielle des représentations du monde en fonction de l'âge des enfants. L'hypothèse étant qu'on ne représenterait pas le monde de la même manière à 6 ans et à 11 ans. Cette hypothèse se fonde notamment sur les travaux de sciences cognitives ou de psychologie environnementale, dominants quand il s'agit de traiter de la question des représentations enfantines et des représentations spatiales (Lignier, 2019) et qui isolent différents stades de développement des représentations de l'espace chez les enfants. Le terrain d'enquête de cette thèse révèle également des stades de développement des représentations du monde. L'analyse de ces derniers met en avant les ruptures et continuités dans les représentations recueillies et permet de mieux comprendre le rôle de la classe d'âge dans ces représentations.

3.2.1. Un monde plus étoffé chez les plus âgés ?

Les analyses réalisées à partir des matériaux recueillis durant les quatre activités du protocole méthodologique montrent effectivement des différences dans les représentations du monde selon l'âge des enfants. Ces différences se manifestent notamment à travers le choix des mots employés pour dire le monde, les pratiques de représentations des enfants durant les activités mais aussi dans les choix différenciés d'attributs mobilisés et de significations pour penser le monde.

3.2.1.1. Plus ou moins de mots pour dire le monde.

Une partie des activités montre tout d'abord que les enfants scolarisés au CP, les plus jeunes de l'enquête, ont été moins prolixes dans leur discours pour représenter le monde. Lors du *brainstorming*, les élèves CP ne sont à l'origine que de 19 % du total des 930 items prononcés, alors qu'ils représentent près de 37 % des enfants rencontrés. À titre de comparaison les CE2 qui représentent 34 % du total des enfants ont produit 47 % des mots ou groupes de mots évoqués et les CM2 33 % alors qu'ils forment 29 % du panel. De même, bien que la même grille ait été utilisée avec l'ensemble des groupes des trois niveaux, la durée des entretiens varie fortement d'une classe d'âge à une autre. Initialement, il était prévu de passer une vingtaine de minutes maximum par groupe : en moyenne, l'activité d'entretien a duré 14 minutes environ. Rapportée aux différentes classes d'âge, cette moyenne passe à 16 minutes 30 environ pour les groupes de CE2, à plus de 15

minutes pour ceux de CM2 mais est seulement de 11 minutes 30 secondes pour ceux de CP. L'entretien le plus long (plus de 30 minutes) a également été réalisé avec un groupe de CE2, les durées maximales des entretiens sont toutefois relativement proches (27 minutes pour les CM2 et 26 minutes pour les CP). À l'inverse, la durée minimale est beaucoup plus faible chez les CP que dans les deux autres niveaux, puisqu'elle varie du simple au double — 4 minutes et demi pour un groupe de CP contre plus de 9 minutes pour le groupe le moins bavard de CE2 et de CM2). Ce groupe du CP de l'école Baudricourt est composé d'Anthony et Floriane, deux enfants particulièrement timides ; leur enseignante m'avait d'ailleurs informée des difficultés que je rencontrerais en essayant de discuter avec eux. De fait, malgré mes efforts pour les rassurer le plus possible, les deux enfants n'ont quasiment répondu à aucune question, si ce n'est de manière laconique : ils n'ont pas du tout répondu à 3 questions sur 11, ont répondu uniquement par « oui » ou « non » à 6 d'entre elles et Floriane a fait une phrase complète pour les réponses aux deux questions restantes. Ce sont deux questions qui demandaient aux enfants des informations précises et factuelles sur des personnes de leur famille, en l'occurrence sur le métier de leur parent et la présence ou non de membres de leur famille dans un pays étranger. Anthony n'a pas répondu à la question sur le métier de ses parents mais Floriane, oui : « ma mère elle fabrique des livres et mon père il vend des jeux vidéo ». Pour ce qui est d'une présence familiale à l'étranger, Anthony m'a répondu « je ne sais pas », mais il s'agit néanmoins de son intervention la plus longue au cours de cette entretien. C'est la seule question qui a entraîné un semblant de dialogue :

Anne-Cécile : Et alors est-ce que vous avez des membres de votre famille qui habitent en-dehors de la France ?

Floriane (CP, Baudricourt) : Je sais plus c'est où.

AC : Et c'est qui qui habite hors de la France ?

F : Ma grand-mère et ma grand-mère.

AC : Et toi Anthony ?

Anthony : Je sais pas.

À l'inverse, les questions qui ont conduit au mutisme des deux enfants sont celles qui demandaient une plus grande implication de leur part, de développer une réflexion ou de donner leur avis : aucun mot n'a par exemple été obtenu d'eux lors des deux dernières questions posées sous forme de jeu de rôle, qui sont pourtant celles auxquels les enfants ont le plus aimé répondre de manière générale. Le cas de Floriane et Anthony est extrême et isolé à l'échelle de l'enquête. Il n'en reste pas moins vrai que les CP ont dans l'ensemble moins parlé durant les entretiens.

Le travail d'analyse textuelle effectué notamment sur les commentaires des dessins montre, au contraire, que les enfants de CP ont prononcé plus de mots que leurs aînés durant cette activité. Le bilan lexical du corpus des commentaires présenté ci-dessous (Figure 3.15 a et b) indique que les

CP ont prononcé plus de mots et plus de termes¹⁰⁵ que les CE2 et que les CM2, que ce soit à l'échelle du corpus dans sa totalité ou en moyenne par commentaire (et donc par enfant, chaque enfant ayant effectué un commentaire de son dessin). Cela reste vrai si l'on rapporte ces chiffres au poids de chaque classe de niveau dans le panel des enquêtés. Les CP sont plus nombreux que les CE2 et les CM2 mais ils représentent 37 % des enquêtés et sont à l'origine de 44 % des termes du corpus de commentaires, les CE2 sont 34 % des enquêtés et sont à l'origine de 34 % des termes prononcé et les CM2 sont 29 % pour 22 % des termes produits. Les plus jeunes enfants ont donc été plus bavards quand il s'est agi de commenter leur dessin. On pourrait voir là l'intérêt particulier des enfants pour ce médium dans leurs premières années et à l'inverse un désintérêt plus marqué pour cette activité chez les plus âgés. Si cette explication est valable, elle ne semble pas suffisante.

Figure 3.15 a et b | Bilan lexical du corpus de commentaires des dessins (au total et par commentaire).

CORPUS (total)	CP	CE2	CM2	Total Corpus
Nb de mots	2659	1968	1340	5967
Nb de termes	1179	929	600	2708
Nb de termes distincts	498	345	274	789
Pct de termes distincts	42	37	46	29
Nb d'hapax parmi les termes	286	206	184	414
Pct d'hapax parmi les termes	24	22	30	15

CORPUS (par commentaire ; moyennes)	CP	CE2	CM2	Total Corpus
Nb de mots	29	23	18	24
Nb de termes	13	11	8	11
Nb de termes distincts	11	9	7	9
Pct de termes distincts	84	82	90	89
Nb d'hapax parmi les termes	9	8	7	8
Pct d'hapax parmi les termes	72	70	82	82

On observe un phénomène similaire dans le corpus des réponses à la troisième question des entretiens (Q3)¹⁰⁶ (Figure 3.16 a et b) : les enfants de CP ont plus parlé que ceux de CM2 (dans l'absolu et proportionnellement à leur nombre) ; ce sont toutefois les élèves de CE2 qui ont été les plus prolixes, dans la réponse à la Q3 mais aussi durant les entretiens de manière générale comme nous l'avons vu plus haut.

¹⁰⁵ Pour revoir les distinctions entre ces notions, voir la partie 4.1.2.1.

¹⁰⁶ Pour rappel : « Si vous deviez expliquer à quelqu'un ce que c'est le monde, vous diriez quoi ? ».

Figure 3.16 a et b | Bilan lexical du corpus de réponses à la Q3 (au total et par intervention).

CORPUS (total)	CP	CE2	CM2	Total Corpus
Nb de mots	1119	1953	866	3938
Nb de termes	501	905	402	1808
Nb de termes distincts	218	325	218	507
Pct de termes distincts	43	41	36	28
Nb d'hapax parmi les termes	133	175	97	270
Pct d'hapax parmi les termes	27	24	19	15

CORPUS (par intervention ; moyennes)	CP	CE2	CM2	Total Corpus
Nb de mots	8	11	8	9
Nb de termes	4	5	4	4
Nb de termes distincts	3	4	3	4
Pct de termes distincts	86	86	84	94
Nb d'hapax parmi les termes	3	4	3	3
Pct d'hapax parmi les termes	8	11	8	90

Ces deux bilans lexicaux réalisés grâce au package *R.temis* sous le logiciel R permettent également de comptabiliser le nombre de termes distincts (termes qui apparaissent au moins une fois) et d'hapax (termes qui n'apparaissent qu'une seule fois) dans les discours des enfants. Cela permet d'aller plus loin dans l'analyse mais complique également l'interprétation des résultats. L'analyse du corpus de commentaires des dessins (Figure 3.15 a et b) montre que les enfants de CP ont plus parlé que leurs aînés mais aussi qu'ils ont proportionnellement utilisé moins de termes distincts et d'hapax que les enquêtés les plus âgés : sur l'ensemble du corpus, on recense 42 % de termes distincts chez les CP contre 46 % chez les CM2 et 24 % d'hapax contre 30 %. A l'échelle du commentaire, les résultats sont plus flagrants encore : en moyenne, il y a 84 % de termes distincts et 72 % d'hapax dans un commentaire (et donc chez un enfant) de CP, contre respectivement 90 % et 82 % dans un commentaire (chez un enfant) de CM2. Il semblerait donc que si les enfants les plus jeunes utilisent plus de mots pour décrire le monde représenté sur leur dessin, leur richesse lexicale soit moins importante que celle des plus âgés. Cela peut notamment s'expliquer par des effets de répétitions plus prégnants dans les commentaires d'enfants de CP. Pour ne prendre que des exemples issus de la classe de CP de l'école Baudricourt :

Amaury : En fait c'est ça la Terre, y a tous les gens de la Terre ici et ça me fait penser au monde. Et tous les gens de la Terre ils sont amis.

Elena : Euh...ça c'est la Terre, c'est la Terre des animaux. Là c'est la Terre de vaisseaux.

Olivier : Là ce sont des feux, tous les panneaux, là des voitures, et là des panneaux, des tours, des grues, des bonhommes, des hélicoptères et l'hélicoptère de la

police...ah...des bonhommes qui construit et des gens qui aident et font et des voleurs et la police. C'est Paris.

Dans les commentaires d'Amaury et d'Elena, c'est le mot « Terre » qui est répété à trois reprises, dans des interventions qui sont pourtant très courtes. Chez Olivier, on retrouve deux occurrences de « panneaux », de « bonhommes », d'« hélicoptère » et de « police ». À l'inverse de cette tendance à l'auto-répétition chez les plus jeunes, les plus âgés ont souvent fait montre d'une plus grande concision et de plus de précision, voire de « technicité », dans leur commentaire. Cette plus grande concision peut être purement langagière : pour décrire un ensemble d'éléments similaires, les enfants les plus grandes formulent leur phrase de manière plus précise avec moins d'effets de répétition et sans mots « superflus » (voici quelques exemples issus du CE2 de la Porte d'Ivry en guise d'illustration : « J'ai dessiné le soleil, des astéroïdes, une galaxie, des étoiles et la Terre » (Anthony, Porte d'Ivry, CE2) ; « J'ai dessiné la Terre et j'ai dessiné Paris et la Tour Eiffel » (Annie, Porte d'Ivry, CE2) ; « Pour moi c'est la Terre, le soleil, la Lune et le Mars » (Ruben, Porte d'Ivry, CE2)). La concision dans le discours peut également révéler une plus grande concision dans le dessin et dans les représentations du monde qu'il matérialise (voir 3.2.2.).

L'analyse des hapax dans les discours des enfants est en outre particulièrement intéressante parce qu'elle met en lumière deux phénomènes contradictoires et permet en ce sens de questionner plus avant l'interprétation des résultats obtenus. Nous venons de voir dans le paragraphe précédent la présence d'hapax comme révélatrice d'une richesse de vocabulaire et d'une plus grande précision dans le langage. Le bilan lexical du second corpus de texte étudié ici (Figure 3.16 a et b) invite à la considérer d'une toute autre manière. Dans leurs réponses à la question 3 des entretiens, les enfants les plus âgés ont utilisé moins d'hapax que les plus petits : sur l'ensemble du corpus, leur discours comporte 19 % d'hapax alors que celui des CP en comporte 27 %. C'est donc l'inverse de ce qu'on a observé pour les commentaires des dessins. Cela tient au fait que la présence d'hapax peut également témoigner d'une plus grande instabilité dans le discours ou d'une dilution du propos ; si certains termes n'apparaissent qu'une seule fois dans le corpus ce n'est pas parce qu'ils sont particulièrement « techniques » mais parce qu'ils sont (en apparence du moins) très éloignés du propos énoncé dans la question. On peut effectivement être surpris par les réponses faites ci-dessous à la question « *si vous deviez expliquer à quelqu'un ce que c'est le monde, vous diriez quoi ?* » :

Aziz (CP, Belleville) : Bah les dinosaures, et y a un dinosaure qui est plus grand là : le Tyrex. Y a tous les tyrannosaures en fait.

Lara (CP, Belleville) : Bah d'aller à l'école, apprendre, jouer, dessiner, faire de la peinture, faire des Kapla, voilà.

Medhi (CP, Belleville) : Moi je dirais que c'est ma famille, qui est des sumos. Et aussi pour moi le monde c'est que...euh...on peut y aller à l'école apprendre, on a une maitresse soit un maitre. Aussi le monde pour moi c'est qu'on peut faire caca ! [rires].

Ces citations, issues d'une même classe, sont des exemples parmi d'autres mais ils illustrent la propension de certains élèves, surtout de CP, à représenter le monde à partir d'attributs qu'on ne s'attendait pas à retrouver. Ce sont donc le plus souvent autant d'hapax. « Tyrex », « tyrannosaures », « peinture », « Kapla », « sumos » ou « caca » ne figurent effectivement pas parmi les termes les plus attendus pour décrire le monde (qui plus est en première instance : les citations ci-dessous sont les premiers mots cités par ces enfants à la Q3).

L'analyse des hapax dans les discours enfantins est particulièrement intéressante sur le plan méthodologique. D'une part, les significations contradictoires que peut revêtir la présence d'hapax dans les paroles des enfants rappellent (même si cela relève du poncif) l'importance de l'analyse qualitative dans le traitement de ce type de matériaux ainsi que la nécessité des allers-retours entre les données transcrites et les données traitées (voir Chapitre 3), notamment de manière quantitative. C'est effectivement la connaissance du terrain et la reprise qualitative et manuelle des données transcrites à partir du matériau brut et vierges de toute analyse qui permettent l'interprétation des résultats obtenus par le traitement quantitatif de certaines données, ici textuelles. Cet exemple des hapax invite également à réfléchir de manière générale aux biais de la méthode d'analyse textuelle utilisée mais aussi aux biais induits par telle ou telle méthode de recueil des données. Notons ainsi que la méthode de statistique textuelle employée pour analyser certains corpus de discours au moyen du package *R.temis* donne plus de poids aux textes et prises de parole les plus longs. Cela a d'autant plus d'impact que les textes étudiés sont courts. Un terme peut apparaître comme particulièrement cité dans le corpus et donc particulièrement important, et n'avoir pourtant été utilisé que par un enfant ou deux. Avec sept occurrences, le terme « ogre » fait partie des 25 termes les plus cités par les enfants de CP dans les commentaires des dessins, il n'a cependant été mentionné que par une seule et même enfant, qui a proposé une description particulièrement longue de son dessin *recto verso* (moins de la moitié, celle qui concerne les « ogres », en est reproduite ci-dessous) :

Éléonore (CP, Sibelle) : J'ai fait les deux côtés. En fait, là y a des **ogres** qui habitent dans ces maisons. Le papa **ogre** habite dans la grande maison, un **ogre** habite dans la moyenne maison, c'est la maman **ogre** et un **ogre** habite dans la petite maison, c'est le bébé **ogre**. En fait, elles sont jolies leurs maisons, ils ont fabriqué une rue et ça attire les personnes, ils entrent, les **ogres** ils se déguisent en gentils, ils ouvrent la porte et du coup, ils mangent les personnes.

Il est donc important de faire varier les niveaux d'observation à partir desquels on analyse le corpus : ensemble du corpus, prise de parole unique, enfant, école, classe et groupe. Les effets de groupe (qui se répercutent donc à tous les niveaux auxquels les enfants de ce groupe se rattachent : leur classe, leur école, leur classe d'âge, etc.) doivent alors être pris en compte. On a noté plus haut le poids des CE2 dans le nombre de mots cités dans les réponses à la Q3 des entretiens (Figure 3.16 a et b) : si dans l'ensemble les CE2 ont effectivement plutôt beaucoup parlé, il faut nuancer ce

constat en soulignant que 19 % des propos des enfants des onze classes de l'enquête ne sont le fait que de la classe de CE2 de l'école Belleville. Plus précisément, cela s'explique par la loquacité d'un des groupes interrogés et plus finement encore par la longueur des échanges entre deux garçons de ce groupe. Baptiste et Francesco ont effectivement parlé beaucoup plus que les autres enquêtés de manière générale et notamment dans leur réponse à la troisième question des entretiens. Ils ont ainsi prononcé respectivement 81 et 70 termes, contre 7 et 0 pour les deux autres camarades de leur groupe. Cela représente tout de même 4 % et 3,5 % du total des 1954 termes prononcés. A l'échelle de la prise de parole, ils ont utilisé en moyenne 12 et 10 termes par intervention, contre 4 pour l'ensemble du corpus. Les mots choisis par Baptiste et Francesco pour décrire le monde occupent dès lors une place considérable dans le corpus analysé et il faut bien prendre en compte ces effets de groupe pour éviter les risques de surinterprétation. La fonction *specific_terms* du package *R.temis* permet d'isoler un vocabulaire spécifique à chaque variable étudiée : pour les CE2 ressortent notamment les termes « mang », « natur », « plant », « arbre », « insect » ou « vitamim », soit uniquement des termes au cœur du dialogue entre Baptiste et Francesco, ce ne sont donc pas des termes particulièrement utilisés par les enfants de cette classe d'âge mais uniquement par ces deux enfants.

3.2.1.2. Du prisme du manque à celui de la diversité.

Malgré les nuances que vous nous venons d'apporter et les biais des méthodes de recueil et d'analyse énoncés ci-dessus, il semblerait que les enfants les plus jeunes mobilisent moins de mots pour dire le monde ou que la dispersion lexicale soit plus forte dans leurs discours. Cela s'explique-t-il par une plus grande distance à l'objet d'étude ? Le monde fait-il moins sens chez les plus jeunes ?

Un défaut de sens pour les plus jeunes ?

Les exemples de mots relativement inattendus utilisés pour définir le monde en première instance, retrouvés pour beaucoup chez les enfants les plus jeunes et présentés précédemment, tendent effectivement à faire penser que le « monde » serait un objet qui fait peu sens, ou en tout cas moins sens, chez les jeunes enfants que chez leurs aînés. De même, le recours plus important chez les CP à des univers imaginaires et fictionnels dans leurs représentations du monde pourrait nous conduire à la même conclusion. Reprenons le commentaire qu'Éléonore (CP, Sibelle) a fait de son dessin : la petite fille décrit sa production en inventant une histoire d'ogre, sur le modèle de l'histoire très classique des *Trois Ours* ou de *Boucle d'or et les Trois Ours* auquel elle mélange d'autres *topoi* des contes pour enfants (les ogres ou autres personnages malfaisants qui se déguisent pour tromper leurs victimes avant de les dévorer). Le monde semble loin et l'on pourrait alors penser que, n'ayant pas de représentation spécifique du monde, Éléonore choisit de représenter une histoire qu'elle apprécie et qu'elle connaît. Il va de même pour Adrien (CP, Baudricourt) qui a dessiné « un château, un bouclier, un fusil et des bombes, une lance » ou pour son camarade Obiwan qui a représenté « une araignée qui sourit, et lui il rigole, le garçon. Il y a une toile ici sur l'araignée ». Pour rappel, on retrouve

des attributs qui ont trait au domaine de la « fiction »¹⁰⁷ dans 11 % des 239 dessins analysés. Si l'on s'intéresse dans le détail à ces 26 productions, 58 % sont réalisées par des CP, 35 % par des CE2 et seulement 8 % par les CM2. Ces derniers n'ont même jamais évoqué de jouets, jeux ou jeux vidéo dans leur dessin et dans le commentaire qui lui est associé. Ce sont également les CP qui plus que les autres ont recours à un « univers imaginaire » : ils sont à l'origine de 61 % de ces dessins (contre 28 % pour les CE2 et 11 % pour les CM2) et ont donc bien davantage que leurs aînés créé des histoires pour expliquer leurs dessins. Ce recours à la fiction peut être perçu comme un refuge face à une notion que ces enfants auraient du mal à appréhender.

Pour aller dans ce sens, on peut également noter que les (rares) refus d'obstacles mentionnés à l'entame de ce chapitre (3.1.1.) ont davantage émané d'élèves de CP. Ils étaient plus nombreux encore (même s'ils étaient très loin d'être la règle) chez les enfants de Grande Section (GS) de maternelle rencontrés dans des écoles maternelles mulhousiennes lors de mon enquête de master 1, qui portait sur les représentations du monde de ce très jeune public. J'avais également expérimenté la méthode du dessin commenté sur ce terrain-là et les enfants de GS mettaient généralement plus de temps à assimiler la consigne (« *dessinez le monde* ») et à démarrer leur dessin ; les phénomènes de mimétisme furent particulièrement importants et les réactions d'incompréhension comme celle d'Héloïse, plus nombreuses :

Héloïse : Mais je ne pense pas à un monde moi.

Anne-Cécile : Tu penses à quoi ?

Héloïse : A mon doudou.

A ces difficultés d'appréhension de la notion de monde, perçues également chez certains enfants sur le terrain de thèse, font écho des pratiques de représentation observées durant la Phase 3 du dispositif méthodologique, celle de reconstitution d'un planisphère illustré. Pendant l'activité je prenais effectivement des notes sur les manières dont les enfants collaient leurs étiquettes. Je notais de manière systématique si un enfant adoptait une stratégie de collage qui lui était propre ou s'il était « colleur compulsif » : on entend par là qu'il collait manifestement ses étiquettes au hasard (« Moi je colle n'importe où ! », Jordy, CP, Belleville ; « Je veux tout coller parce que les images elle sont trop belles ! », Anastasia, CP, Belleville) ou qu'il les collait en recopiant un camarade. Il se pouvait qu'un enfant se situe dans une situation intermédiaire, qu'il commence par exemple par coller ses étiquettes en fonction des lieux qu'il croit reconnaître, puis qu'il finisse par vouloir tout coller, y compris n'importe où, par pur plaisir du collage et par envie de vider intégralement son enveloppe d'images (cette situation est alors codée « oui-non » dans les bases de données pour l'analyse). Les tableaux ci-dessous montrent la répartition des colleurs compulsifs, de ceux qui ne le sont pas et

¹⁰⁷ Pour rappel, ce domaine regroupe plusieurs sous-catégories d'analyses : présence de « jeux et jouets », de « jeux vidéo », d'« objets imaginaires génériques » ou d'un « univers imaginaire » (c'est-à-dire d'une histoire inventée pour le dire rapidement) que celui-ci fasse référence à un univers fictionnel préexistant ou non. Pour plus de précisions sur ces différentes catégories, se référer à l'Introduction générale.

de ceux qui sont dans une situation intermédiaire, en fonction de leur classe d'âge. Afin de voir si l'âge a un impact sur la tendance au collage compulsif, j'ai établi des profils en lignes et en colonnes (Figure 3.17). Les profils en lignes montrent que parmi les colleurs compulsifs, 68 % sont des élèves de CP, 21 % de CE2 et 11 % de CM2. Il en va de même pour les profils intermédiaires (oui-non) que l'on retrouve surtout chez les plus jeunes (48 % sont des CP, 30 % des CE2 et 22 % des CM2). Les profils en colonnes nous permettent quant à eux de dire que l'on retrouve essentiellement des colleurs non compulsifs, dans chacune des classes d'âge (de 70 % à 90 %), mais aussi que les CP comptent plus de colleurs compulsifs que les autres : il y a en a 15 %, contre 5 % des chez les CE2 et 3 % seulement chez les CM2, soit trois fois plus que chez les CE2 et cinq fois plus que chez les CM2.¹⁰⁸

Figure 3.17 | Quel âge ont les colleurs-compulsifs de la Phase 3 ?

Colleurs compulsifs	CP	CE2	CM2	Total
non	64	66	64	194
oui	13	4	2	19
oui-non	11	7	5	23
Total	88	77	71	236

Profils en lignes	CP	CE2	CM2	Total
non	33 %	34 %	33 %	100 %
oui	68 %	21 %	11 %	100 %
oui-non	48 %	30 %	22 %	100 %

Profils en colonnes	CP	CE2	CM2
non	73 %	86 %	90 %
oui	15 %	5 %	3 %
oui-non	13 %	9 %	7 %
Total	100 %	100 %	100 %

Ces résultats nous amènent toutefois à nous interroger sur d'éventuels biais méthodologiques : le protocole, qui a été pensé comme identique pour toutes les classes, serait-il en fait inadapté pour les enfants en âge d'être au CP ? Comme précisé dans le Chapitre 2, le même dispositif méthodologique a été déployé avec les CP et avec les CM2 afin de pouvoir établir une comparaison entre différents moments de la scolarisation primaire. Il n'a pas été aisé de construire des activités réalisables aussi bien avec des enfants de 6 ans que des enfants de 11 ans et au vu des analyses précédentes, on peut questionner le succès de cette entreprise. Si cette interrogation est légitime, la réponse doit être largement nuancée. Rappelons en effet que les quatre activités du protocole

¹⁰⁸ Notons qu'en moyenne les enfants les plus jeunes ont par ailleurs moins collé d'images. La moyenne pour l'ensemble des enquêtés est de 20,9 étiquettes. Plus précisément elle est de 17,2 pour les CP, 23,0 pour les CE2 et 23,3 pour les CM2.

étaient relativement familières aux enquêtés quel que soit leur niveau de scolarisation et que le temps alloué à chaque activité restait modulable. Si les consignes restaient les mêmes, il était attendu que les capacités des plus jeunes soient moindres : l'activité de *brainstorming* (par exemple) durait alors moins longtemps dans les classes de CP. Il faut par ailleurs répéter ici que les refus d'obstacles (que ce soit des refus de participer à une activité ou un détournement de cette activité) ont été extrêmement rares y compris parmi les plus jeunes enfants. Les résultats obtenus doivent donc bien être considérés comme valables pour les trois niveaux enquêtés et la diversité des réponses récoltées comme autant de différenciations dans les représentations enfantines du monde.

Différentes façons de voir le monde selon l'âge.

Il semblerait en outre préjudiciable de ne voir les représentations des plus jeunes enquêtés qu'au prisme du manque, de l'absence ou du défaut ou d'analyser les représentations récoltées qu'à travers le monde comme catégorie d'analyse du chercheur. En tant que géographe, le « monde » comme catégorie d'analyse correspond largement à l'espace mondial. Néanmoins, les catégories d'usage et de pratique des enquêtés correspondent à une plus grande polysémie de la notion. Il faut alors veiller dans les analyses et interprétations effectuées à ne pas juger *a priori* moins pertinentes les catégories d'usage qui diffèrent (plus ou moins fortement) de la catégorie d'analyse.

Il a certes pu être difficile dans de rares cas d'interpréter certains discours d'enfants sur le monde. Ainsi, l'évocation par Medhi (CP, Belleville) de « sumos », aussi bien dans le commentaire de son dessin que dans sa réponse à la troisième question des entretiens, pourtant donnée plusieurs semaines après, reste inexplicable. Ni sur le terrain, ni après, je ne suis parvenue à élucider le rapprochement opéré par Medhi entre sa famille et les sumos ou entre les sumos et le monde. D'autres propos étonnants des plus jeunes enquêtés ont toutefois davantage fait sens, replacés dans le contexte général de l'activité ou de l'enquête. Le cas d'Éléonore, déjà évoqué ci-dessus, est intéressant : dans un premier temps, la petite fille fait le commentaire de son dessin du monde, représentant trois maisons, une route et un soleil, en me racontant donc l'histoire d'une famille d'ogres. Néanmoins, dans un second temps, elle me montre et commente le *verso* de sa feuille : elle a fait un autre dessin, représentant plusieurs planètes et une fusée. Lors de la dernière phase du protocole, alors qu'elle est amenée à expliquer ce qu'est le monde pour elle (Q3), elle affirme : « c'est toutes les planètes solaires ». Durant l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré, Éléonore s'avère par ailleurs être très à l'aise : elle a beaucoup d'idées de lieux pour coller ses images et montre alors qu'elle connaît malgré son jeune âge un certain nombre de toponymes (« l'Afrique », « l'Asie », « la mer Méditerranée », « l'Océan Atlantique », « l'Islande », « l'Angleterre », « le Maroc », « l'Italie », « le Cantal », « le Jura », « Bois d'Amont » ou « Lamoura »). Chez les CP peut-être plus encore que les plus âgés, le caractère pluri-méthodologique du protocole revêt toute son importance : l'interprétation de certaines représentations pouvant être plus compliquée, recouper les résultats obtenus grâce à différentes méthodes de recueil et à différents moments dans le temps de l'enquête est nécessaire et permet d'éviter les risques de surinterprétations.

Quelle que soit la classe d'âge considérée, les représentations doivent être analysées *positivement*, pour elles-mêmes, dans leur diversité, et non au prisme du manque : il ne s'agit pas uniquement de voir ce que les CP font moins que les CM2, mais bien ce que les enfants font différemment, selon leur classe d'âge. L'analyse des attributs représentés sur les dessins et regroupés en différentes catégories de domaines d'objet (Annexe 6) permet de voir qu'il y a également des types d'objets bien plus utilisés par les CP que les CM2 (Figure 3.18). Pour rappel, 27 % des 239 dessins recueillis contiennent un ou plusieurs êtres humains. La majorité de ces dessins a été produite par des enfants de CP (63 %), tout comme ceux contenant un « artefact » (58 %). Les plus jeunes sont également à l'origine de davantage de productions présentant des attributs liés à la faune et à la flore, mais dans une moindre mesure (48 % pour les CP, contre 37 % pour les CE2 et 15 % pour les CM2). Si on isole la sous-catégorie d'objets « animaux », on obtient des proportions similaires. Les plus âgés sont quant à eux à l'origine de plus de dessins contenant des « éléments géophysiques » (39 % pour les CM2), des « toponymes » (47 %), des « frontières » (42 %) ou des « messages politiques » (65 %). Il est intéressant de considérer le domaine d'objets « éléments géophysiques » plus en détail. Seules 26 % des productions qui en contiennent ont été réalisées par des élèves de CP ; mais ces derniers ont produit 56 % des dessins représentant le « ciel » (sous-catégorie du domaine « éléments géophysiques »). À l'inverse, les dessins représentant la « mer » (autre sous-catégorie de ce domaine) ont été l'apanage des plus âgés (45 % ont été produits par des CM2, 41 % par des CE2 et 14 % par des CP). Cela s'explique sans doute par la préférence des enfants plus âgés pour les représentations de type mappemondes terrestre ou planétaire (3.2.2.1.).

Figure 3.18 | Répartition des domaines d'objets représentés sur les dessins en fonction des classes d'âge (en %).

OBJETS ET CLASSE D'ÂGE	CP	CE2	CM2
Humains	63	20	17
Faune et flore	48	37	15
Éléments géophysiques	26	35	39
Astres	32	38	30
Artefacts	58	27	15
Écriture	20	43	37
Toponymie¹⁰⁹	10	44	47
Frontières	18	40	42
Messages politiques	12	24	65
Fiction	58	35	8

Cet exemple des attributs choisis pour représenter le monde dans les dessins permet également d'illustrer la différenciation par les âges des sens donnés au monde. C'est en effet très largement chez les plus jeunes enfants que l'on retrouve les représentations du « monde de l'intime » (première

¹⁰⁹ La catégorie « toponymie » est une sous-catégorie du domaine d'objet « Écriture ».

catégorie idéaltypique isolée dans le 3.1.4.), du monde de l'expérience vécu. Ce sont ainsi eux qui ont le plus représenté d'êtres humains, de bâtiments, de routes, d'animaux ou le ciel (élément presque systématiquement présent dans les dessins de paysage, qu'ils représentent la maison, le quartier, la ville ou la campagne). La fonction *specif_terms* de *R.temis* montre par ailleurs que « maison », « parc », « bonhomme » et « fille » sont les quatre premiers termes spécifiques aux élèves de CP. Pour les élèves de CE2, il s'agit de « océan », « Amérique », « Antarctique » et « Pacifique » et pour les CM2 de « différent.e.s », « place », « monde » et « plusieurs ». Je reviendrai plus en détail sur ces spécificités des commentaires des CE2 et CM2 mais elles permettent déjà de souligner que pour ces deux classes d'âge, ce sont les représentations du *monde, objet encyclopédique* qui tendent à dominer. Il est donc logique de retrouver plus de toponymes, de frontières ou d'éléments géophysiques dans leur dessin.

Si les représentations du « *monde de l'intime* » émanent principalement d'enfants de CP, ces derniers ne représentent pas uniquement le monde de cette manière-là, loin s'en faut. Les trois visions idéaltypiques du monde existent chez chacune des classes d'âge enquêtées. Néanmoins, c'est chez les plus jeunes enfants que les représentations du monde sont les plus hétérogènes et les plus diversifiées : chez les CE2 et les CM2 on retrouve essentiellement des représentations du *monde, objet encyclopédique* et, dans une bien moindre mesure, des représentations du *monde comme Monde*. Il n'est pas impossible de retrouver des représentations du *monde de l'intime* au sein de ces classes d'âge, mais elles font figure d'exception. Chez les plus jeunes enquêtés, on retrouve dans des proportions similaires des représentations du *monde de l'intime* et du *monde, objet encyclopédique* et même de rares représentations du *monde comme Monde* : leurs représentations du monde sont donc plus partagées et leur monde, plus polysémique. On peut faire l'hypothèse que les enfants en âge d'être scolarisés au CP sont dans une période de transition durant laquelle ils apprennent progressivement à construire des concepts scientifiques. Pour eux le monde serait encore largement un concept spontané (cf. introduction générale) et donc appréhendé par l'expérience concrète et la pratique. Ainsi, Olivier (CP, Baudricourt), dont le commentaire a été cité ci-dessus, qui a dessiné « des feux [...] des voitures, là des panneaux, des tours, des grues, des bonhommes, des hélicoptères [...] » avant de synthétiser en disant que « C'est Paris », s'était levé de sa chaise dès l'annonce de la consigne (« Dessinez le monde ») pour aller regarder par la fenêtre. Pour lui, le monde c'est ce qu'on voit par la fenêtre, donc son environnement proche (« les tours ») : il l'appréhende donc par ce qui se donne à voir dans l'immédiateté, la concrétude et la matérialité de l'espace environnant. Au contraire, son camarade de classe Béranger a d'emblée pensé le monde comme une abstraction, comme un planisphère : « moi je m'admire de la carte ! ». Pour lui, le monde :

« c'est la Terre, avec les océans, avec les pays du monde et les pays froids, et il y a l'Asie, l'Afrique, le pays très chaud, avec l'Europe, y a l'Océanie, l'Océan Indien. Il y a d'autres pays et des grandes villes et puis toute la Terre avec tous les pays. »

Le monde est alors nettement un concept scientifique, le rapport de Béranger à cet objet est médiatisé — il passe par l'image de la carte — et il établit des connections entre différents domaines d'objets et différents concepts (la Terre, les pays, les océans, les villes) afin de forger celui de monde. C'est donc aussi dans les classes de CP que j'ai retrouvé le plus d'incompréhension entre les enfants eux-mêmes quand ils évoquaient entre eux leurs représentations du monde. Avant de commencer son dessin, Béranger m'a demandé « c'est bien de dessiner les pays ? », immédiatement son camarade Germain l'entend et s'exclame, incrédule, « tu dessines les pays ?? ». Pour rappel, Germain a dessiné une pièce d'un hôtel de luxe remplie de jeux vidéo, de boissons et plats de fête (3.1.2.3.), ce qui avait alors suscité en retour l'incrédulité de Béranger et d'un autre de leur camarade, Malo. Entendant Germain me dicter son commentaire, Béranger met ses mains devant sa bouche, éberlué, et Malo intervient : « mais la gélatine ça a aucun rapport avec le monde Germain !! ».

Pour répondre à l'interrogation posée dans le titre de cette partie (3.2.1.), les représentations des plus jeunes ne sont pas moins étoffées que celles des plus âgés, si par étoffées l'on entend qu'elles contiendraient moins d'attributs ou d'éléments descriptifs. De manière générale, les CP ont moins longuement parlé du monde que leurs aînés, mais ils en ont produit des représentations plus diversifiées. Ce qui transparait néanmoins dans tous les cas, c'est qu'il y a bien des différenciations selon les classes d'âge et des évolutions des représentations du monde au fur et à mesure de la scolarisation primaire.

3.2.2. Préciser le monde : étendre, découper, nommer.

A mesure de l'avancée en âge les représentations du monde se font plus précises. Si

« faire de la géographie, c'est parcourir et nommer, enregistrer et représenter la distance, montrer les dispositions et les formes que prennent des phénomènes à la surface de la terre » (Retaillé, 1997, p. 48),

on peut dire que les enfants deviennent de plus en plus « géographes ». Découper et nommer sont effectivement des actions qui deviennent centrales dans les pratiques de représentations des enfants les plus âgés. Ces évolutions s'accompagnent d'une certaine homogénéisation des représentations enfantines du monde.

3.2.2.1. L'homogénéisation des échelles choisies pour représenter le monde : quand le monde devient espace mondial.

Les enfants mobilisent principalement deux échelles pour représenter le monde, l'échelle locale et plus encore l'échelle globale. La répartition du choix des échelles semble suivre des logiques liées à la classe d'âge des enfants. Le premier tableau présenté ci-dessous (Figure 3.19) présente cette répartition en fonction des trois catégories d'âge enquêtées. Les deux suivants présentent les profils en lignes et en colonnes qui permettent de mesurer l'impact de l'âge sur le choix des échelles mobilisées pour représenter le monde effectué par les 234 enfants ayant réalisé un dessin présentant

une dimension spatiale. Les profils en colonnes montrent que les CP ont privilégié l'échelle locale mais que leurs choix restent très diversifiés (47 % des 234 enfants ayant fait un dessin présentant une dimension spatiale ont choisi l'échelle locale et 43 % l'échelle globale). Au CE2, ce sont 80 % des enfants qui ont dessiné le monde à l'échelle globale et la proportion s'élève encore légèrement au CM2, avec 87 % des enfants qui optent pour le global. Les profils en ligne montrent quant à eux que les enfants de CP sont à l'origine de 71 % des dessins du monde à l'échelle locale, contre seulement 18 % et 11 % pour les CE2 et CM2. Ces deux classes d'âge sont au contraire chacune à l'origine de 39 % des représentations à l'échelle globale contre 23 % pour les CP. Les représentations à l'échelle intermédiaire et les représentations mixtes « locale + intermédiaire » sont trop peu nombreuses pour être prises en compte, néanmoins on voit grâce aux profils en lignes que 64 % des représentations mixtes « locale + globale » sont le fait d'enfants de CP. Cela confirme les propos précédents qui mentionnaient la plus grande diversité des représentations chez les plus jeunes enfants, que ce soit au niveau de la classe d'âge ou à un niveau plus individuel (un même enfant a pu représenter le monde dans sa dimension globale et dans sa dimension locale).

Figure 3.19 | Classes d'âge et échelles privilégiées pour représenter le monde.

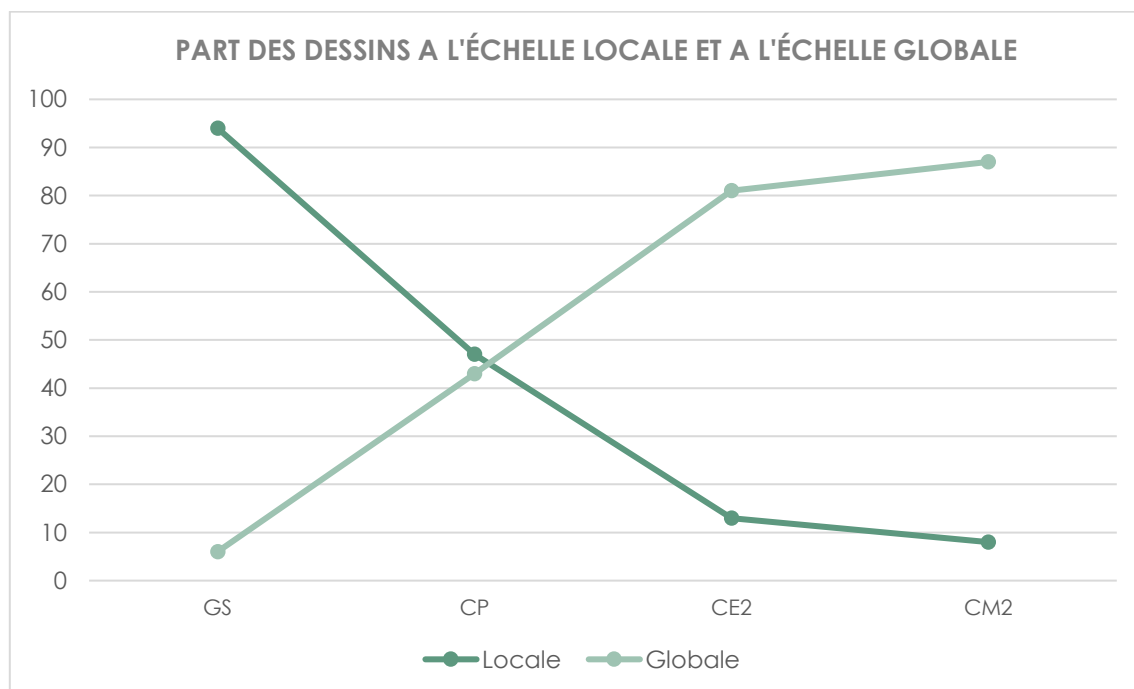
Échelle_Âge	CP	CE2	CM2	Total
Locale	40	10	6	56
Intermédiaire	0	0	2	2
Globale	37	62	62	161
Locale + Globale	9	4	1	14
Locale + Intermédiaire	0	1	0	1
Total	86	77	71	234

Profils en colonne (en %)	CP	CE2	CM2
Locale	47	13	8
Intermédiaire	0	0	3
Globale	43	81	87
Locale + Globale	10	5	1
Locale + Intermédiaire	0	1	0

Profils en lignes (en %)	CP	CE2	CM2
Locale	71	18	11
Intermédiaire	0	0	100
Globale	23	39	39
Locale + Globale	64	29	7
Locale + Intermédiaire	0	100	0

Lors de mon enquête de master 1 sur les représentations du monde chez des enfants de grande section de maternelle (GS), j'ai réalisé la même activité de dessin commenté à mon arrivée sur le terrain (avec la même consigne). Seuls 4 dessins sur 67 représentent le monde à l'échelle globale ; 95 % des dessins des GS figurent le monde à l'échelle locale. Dans la grande majorité des cas ils représentent le monde au niveau micro-local, mais on retrouve également 5 dessins de ville ou de quartier. Comme le synthétisent les deux courbes de la Figure 3.20, l'évolution des représentations enfantines entre 5 et 11 ans est nette quant à l'échelle mobilisée pour penser le monde. On observe une inversion des tendances, puisque les enfants rencontrés les plus jeunes dessinent presque exclusivement le monde à l'échelle locale et les plus âgés, presque systématiquement à l'échelle globale. Ce basculement progressif est déjà amorcé au CP et semble définitivement acté au CE2.

Figure 3.20 | Du local au global : évolution et inversion progressive des représentations du monde.



Ces résultats font écho aux différents stades des représentations de l'espace isolés par J. Piaget et par certains travaux de psychologie de manière plus générale (Piaget, 1926 ; Piaget et Inhelder, 1947). Pour Piaget et ses collaborateurs, la construction de l'espace se fait sur deux plans : jusqu'à deux ans, l'enfant n'a pas à proprement parler de représentations spatiales, la construction de l'espace se fait sur le plan « sensori-moteur », à travers les perceptions et déplacements du corps. À partir de l'âge de deux ans, l'espace représentatif apparaît chez l'enfant, mais l'acquisition de capacités de représentation de l'espace se développe elle-même en plusieurs stades. On peut synthétiser la théorie du développement des représentations de l'espace selon Piaget en quatre étapes :

- Le **stade 1** correspond, entre deux et quatre ans environ, à l'apparition chez l'enfant de la représentation topologique. La construction de l'espace se fait effectivement par des opérations de regroupements qui suivent des lois mathématiques et en mathématiques ou en géométrie, la topologie est « *la partie de la géométrie qui considère uniquement les relations de positions* »¹¹⁰. Pour le dire autrement, « *un espace est dit topologique dans la mesure où ses propriétés, dont celle du voisinage, sont conservées lorsqu'on fait subir des déformations continues, sans cassure, à cet espace* » (d'après l'index des notions du site de la Fondation Jean Piaget¹¹¹).
- Le **stade 2** est le stade pré-opératoire, celui des pré-opérations encore essentiellement topologiques (mais l'on y retrouve également des pré-opérations projectives et euclidiennes). A ce stade, entre quatre et sept ans, l'enfant acquiert des capacités de mise en relation de ses actions et de ses pré-opérations de déplacement, ce sont les prémisses de l'abstraction.
- Le **stade 3** est celui des opérations concrètes, il débute vers l'âge de sept ans. L'enfant y maîtrise l'espace projectif¹¹² en procédant par groupement d'opérations logiques, regroupement de ses représentations et en commençant à se détacher des effets empiriques de ses actions. C'est également à ce stade que l'enfant commence à construire l'espace euclidien¹¹³ (qui n'est toutefois pas construit indépendamment des espaces topologiques et projectifs).
- Le **stade 4** correspond au stade des opérations formelles, qui intervient à partir de dix ans, et grâce auquel l'enfant peut coordonner plusieurs opérations qui lui permettent de se représenter l'espace et les objets en se libérant des référents de la réalité concrète. La construction de l'espace euclidien y est plus complète, si ce n'est parachevée.

Ainsi, d'abord égocentrées, les relations de l'enfant à l'espace deviennent allocentrées (le corps n'est plus l'unique référent de l'enfant dans son rapport à l'espace) puis géocentriques (les référents spatiaux mobilisés deviennent plus abstraits). Si l'espace piagétien est avant tout un espace mathématique et géométrique, ces travaux fondateurs de psychologie sur les représentations de l'espace sont également mobilisés et réadaptés pour analyser les représentations enfantines de l'espace géographique. Le didacticien de la géométrie Guy Brousseau établit une passerelle entre ces deux conceptions de l'espace en montrant que les stades de développement isolés par Jean Piaget correspondent à trois « milieux » différents (Brousseau, 2000) : le micro-espace, le méso-espace et le macro-espace. Le micro-espace peut être appréhendé par les enfants les plus jeunes

¹¹⁰ Définition du CNRTL, « Topologie », en ligne.

¹¹¹ Page consultée pour la dernière fois le 08/02/2022.

(https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/oeuvre/index_notions_1.php)

¹¹² « La géométrie projective concerne les propriétés des objets géométriques qui se conservent lors des transformations par projection » (d'après l'index des notions du site de la Fondation Jean Piaget).

¹¹³ L'espace euclidien est un espace métrique qui repose sur les postulats de la géométrie euclidienne et notamment sur « le postulat d'Euclide selon lequel deux droites parallèles ne se rencontrent jamais » (Dictionnaire en ligne du CNRTL). Cet espace se caractérise également par la possibilité d'opérations de mesure entre les objets.

grâce à « *la manipulation de petits objets* ». L'enfant appréhende ensuite le méso-espace, celui des « *déplacements dans un territoire placé sous le contrôle de sa vue* » (*Ibid*, p.7). Enfin, le macro-espace correspond à « *un territoire beaucoup trop grand pour que [l'enfant] puisse l'embrasser d'un regard* » (*Ibid*, p.6). Un effort d'abstraction et de conceptualisation est donc indispensable pour se représenter le macro-espace, qu'il s'agisse « *de la terre entière ou d'une zone urbaine, rurale, sylvestre, souterraine, maritime ou aérienne* » (*Ibid*, p.7). Le recours à d'autres représentations (*via* les cartes notamment) est nécessaire. Le monde correspond bien à un macro-espace selon la définition qu'en donne G. Brousseau. Dans les années 1990, dans un ouvrage de didactique destiné au cycle 1 et consacré à *L'Espace et la diversité des paysages*, Didier Terrier et Marie-Dominique Vandenweghe-Bauden s'appuient sur le modèle théorique de Piaget et Inhelder pour distinguer trois stades de représentation de l'espace : la représentation de *l'espace vécu* correspond aux deux premiers stades piagétien (à ce stade le rapport de l'enfant à l'espace est égo-centré et il ne connaît l'espace que par l'expérience qu'il en fait avec son propre corps). Vient ensuite l'étape de *l'espace perçu* qui correspond au stade des opérations concrètes durant lequel on observe une décentration progressive (l'enfant est par exemple capable de reconnaître certains espaces sur des photographies). Les deux auteurs distinguent enfin « l'espace conçu », correspondant au stade des opérations formelles : l'enfant est alors capable de concevoir un espace uniquement par sa représentation, c'est-à-dire par l'activité mentale (Terrier et Vandenweghe-Bauden, 1996).

Plus récemment, des travaux de psychologie environnementale comme ceux de Sandrine Depeau et de Thierry Ramadier sur les représentations et connaissances des espaces urbains denses d'enfants âgés entre 6 et 11 ans confirment l'intérêt du modèle de Piaget pour penser les représentations enfantines de l'espace géographique. Leur enquête corrobore notamment l'idée selon laquelle, à mesure de l'avancée en âge :

« la représentation de l'espace devient progressivement plus abstraite et socialement marquée, permettant ainsi à l'enfant de se représenter l'espace en fonction de connaissances environnementales plutôt qu'en fonction de l'expérience des lieux » (Ramadier et Depeau, 2010, p. 71).

Les deux chercheurs notent également qu'une rupture s'observe vers l'âge de 8 ans (chez les CE2) qui est selon eux une « *période charnière dans la construction des images cognitives de l'espace* » qui consacre le « *passage d'une appropriation par l'expérience (usage) vers une appropriation socio-cognitive* » de l'espace (*Ibid*, p. 72). Les analyses des psychologues qui se sont intéressés aux représentations de l'espace permettent d'éclairer les résultats obtenus sur les échelles mobilisées par les enfants pour représenter le monde. Pour les enfants les plus jeunes (et notamment ceux de maternelle enquêtés en master 1), le monde est avant tout l'espace qui les entoure, celui dont ils font l'expérience physique, alors que les plus grands, qui représentent essentiellement le monde à l'échelle globale, se sont détachés de l'usage et de l'expérience empirique du monde pour en produire des représentations plus abstraites. Les premiers résultats obtenus ici montrent également une rupture

vers l'âge de 8 ans (ou vers le CE2), à partir duquel les représentations du monde à l'échelle locale se font rares.

À mesure de l'avancée en âge, les enfants représentent presque exclusivement le monde à l'échelle globale, mais ce n'est pas pour autant que leurs représentations sont identiques. Les différentes formes prises par l'espace mondial chez les enfants recoupent également en partie la question de l'âge. On observe que proportionnellement le monde est de moins en moins représenté sous forme cosmique ou sous forme de mappemonde planétaire à mesure de l'avancée en âge : les représentations cosmiques sont plébiscitées par toutes les classes d'âge, mais on passe de 43 % de dessins représentant l'univers chez les CP à 36 % chez les CM2. De même les mappemondes planétaires représentent 25 % des dessins de CP et seulement 13 % des dessins de CM2. À l'inverse, les mappemondes terrestres sont davantage choisies par les plus grands : elles représentent 39 % des représentations graphiques des CM2 contre 29 % pour les CE2 et 27 % pour les CP). Le planisphère — bien que peu représenté — est lui aussi surtout présent chez les CM2, qui sont à l'origine de 70 % des dessins sous forme de planisphères. Là encore, l'institution scolaire semble jouer son rôle, comme nous le détaillerons dans le Chapitre 5 : les mappemondes terrestres et les planisphères se rapprochent en effet davantage des représentations majoritairement diffusées dans la géographie scolaire.

3.2.2.2. Localiser et nommer : des actions de grands ?

Comme évoqué en introduction de cette partie (3.2.2.), les enfants les plus grands produisent par ailleurs des représentations de plus en plus précises : ils découpent davantage le monde, localisent plus précisément les espaces qu'ils évoquent ou qui sont évoqués durant les activités et font usage de davantage de toponymes.

L'analyse des dessins récoltés montre que ceux qui sont les plus précis n'ont pas été réalisés par les enfants les plus jeunes mais par ceux de CE2 et de CM2. Comme l'indique le tableau de la Figure 3.18 (p.178) sur les domaines d'objets privilégiés sur les dessins par les différentes classes d'âge, ce sont les enfants âgés de 8 à 10-11 ans qui ont principalement représenté des « frontières » et inscrit des toponymes sur leur production. On constate une véritable évolution du CP au CM2, avec les CP qui sont à l'origine de 10 % des toponymes, les CE2 de 44 % et les CM2 de 47 % d'entre eux. Cela fait là encore écho aux travaux de Sandrine Depeau et Thierry Ramadier sur les représentations enfantines de l'espace urbain qui indiquent que plus l'âge augmente, plus les enfants utilisent des éléments différents pour représenter un espace¹¹⁴ et que c'est « entre 8 et 10 ans que l'identification des lieux connus ou fréquentés s'effectue par la toponymie officielle » (Ramadier et Depeau, 2010, p. 69). L'analyse de l'activité de *brainstorming* montre cependant qu'un seul toponyme a été mentionné par les enfants de CM2, alors qu'on en retrouve 71 chez les CE2 et 70 chez les CP.

¹¹⁴ En l'occurrence ici, plus d'espaces délimités différents (pays, continents, etc.) dans les représentations de l'espace mondial.

Comment expliquer ce paradoxe apparent ? Plusieurs points sont ici à souligner : les difficultés matérielles à représenter le monde comme objet encyclopédique (en détaillant les formes de l'espace mondial) semblent d'autant plus importantes que les dessinateurs sont jeunes. L'oral offre au contraire une plus grande liberté et permet la mention plus fréquente de différents continents, pays ou villes. Les plus âgés semblent avoir eu moins de difficultés à dessiner l'espace mondial mais leur volonté (manifeste dans l'activité de *brainstorming* et dans les entretiens) de représenter également le monde dans ses dimensions politiques et sociales a également pu être facilitée par le discours. Là encore, l'importance de la pluri-méthodologie, de la diversité des méthodes de recueil, est réaffirmée. En outre, il faut une fois encore prendre en compte les effets de classe ou le poids d'un seul individu dans une activité de groupe. 76 % des toponymes cités par les CP l'ont été par des élèves de l'école Sibelle et 44 % des toponymes prononcés par le CE2 sont le fait d'une seule classe sur les quatre classes de CE2 enquêtées (celle de l'école Sibelle) — et l'influence de Salim, évoqué plus haut, semble capitale, puisqu'à lui seul il est responsable de 19 % des toponymes mentionnés par les enfants de CE2.

L'usage plus important et plus précis des toponymes chez les enfants les plus âgés s'observe également dans les résultats de l'activité de la Phase 3 du protocole, à savoir la reconstitution d'un planisphère illustré. Notons tout d'abord que les enfants de CP ont souvent mobilisé des catégories très génériques pour placer les images sur leur carte. On m'a beaucoup demandé où se situaient sur le planisphère « la jungle », « le désert », « la forêt » ou « la plage ». Pour ne citer que quelques exemples, Audrey (CP, Sibelle) veut mettre « le perroquet dans la jungle », Laetitia (CP, Porte d'Ivry) cherche « le bois pour le renard » et sa camarade Emeline, « la jungle pour le caribou et la savane pour le tigre » et Joris quant à lui me demande « c'est où la forêt ? ». Ils ont également pu se servir d'un élément générique tel que la présence d'eau sur une image pour opérer certains regroupements. Jasmine (CP, Baudricourt) a ainsi regroupé au bas de sa feuille les photographies de Copacabana, de l'Opéra de Sydney, de la Grande Barrière de corail, d'un fleuve colombien et du Canal du Midi parce qu'on voyait de l'eau sur chacune d'elles. J'ai également constaté durant cette activité l'importance pour les enfants les plus jeunes de leurs expériences vécues, de ce qui est de l'ordre du proche et du connu, dans leur stratégie de collage. Pour certains enfants de CP, les animaux ont été collés là où ils ont été vus, c'est-à-dire principalement au zoo. Juliette (CP, Belleville) s'est ainsi exclamée : « Oh le koala c'est au zoo ! », Nora : « Au zoo de France, il y a des tigres », au CP de l'école Sibelle, Apolline me demande : « le zoo de la Palmyre c'est où ? » pour savoir où coller la photographie de l'orang-outan, et dans un registre proche, Enzo du CP de la Porte d'Ivry demande : « c'est où le cirque ? ». De même, la photo représentant la Grande Barrière de Corail ou celle de Copacabana ont souvent été collées par les enfants les plus jeunes à l'endroit où ils avaient déjà été eux-mêmes à la plage. Comme le résume Malo (CP, Baudricourt) : « Moi je vais mettre la plage au sud de la France, parce que j'y étais cet été, à côté de St-Tropez ».

À mesure de la montée en âge, les enfants se sont davantage éloignés de leur propre vécu pour placer les différentes images sur le planisphère et ont gagné en précision quant aux lieux sur

lesquelles ils souhaitaient les coller. Si l'on reprend l'exemple des animaux, ces derniers sont de moins en moins localisés « au zoo », « dans la jungle » ou « dans la forêt » mais davantage dans un pays ou une région du monde où ils sont censés vivre selon les enfants. Nicolas (CM2, Porte d'Ivry) hésite par exemple avant de coller la photographie du manchot parce qu'« y a des manchots royaux en Nouvelle-Zélande et des manchots empereurs en Antarctique », son camarade Arnaud sait que « le fennec ça vit en Mongolie » et Amandine souhaite placer le caribou « en Norvège » car elle a appris qu'on en trouvait là-bas en regardant *La Reine des Neiges*. Ce dernier exemple montre bien que les expériences vécues par les enfants, au sens large, continuent à influencer leurs stratégies de collage. Mais les capacités d'abstraction semblent accrues chez les enquêtés les plus âgés qui vont plus que leurs cadets placer leurs photographies sur des lieux symboliques, en ayant donc recours à leurs connaissances plus qu'à leurs expériences physiques.

Comme évoqué dans le Chapitre 2, pour analyser les planisphères illustrés de la Phase 3, j'ai compté pour chaque enfant le nombre d'étiquettes bien ou mal collées (une étiquette est « bien collée » quand elle a été placée sur le planisphère dans la zone géographique à laquelle elle se rapporte) puis ai calculé un indice correspondant au pourcentage d'étiquettes bien collées parmi l'ensemble des étiquettes collées par un même enfant (selon l'enfant, sur un maximum de 36 images, ce nombre varie entre 1 et 36¹¹⁵). J'ai ensuite fait la moyenne des pourcentages obtenus pour chaque classe d'âge (CP, CE2, CM2), ce qui me permet d'obtenir un indice de « bon collage » par classe d'âge. Pour le total des participants, cet indice est de 0,39 ; celui des CP de 0,33, celui des CE2 de 0,38 et celui des CM2 de 0,48. Les enfants collent donc davantage leurs étiquettes au bon endroit sur la carte à mesure de l'avancée en âge ; alors qu'en moyenne un enfant de CP place au bon endroit un tiers des étiquettes qu'il a choisi de coller, un enfant de CM2 va bien en placer près de la moitié. Sur l'ensemble des étiquettes, il y a exactement 0,15 points d'écart entre l'indice des CP et celui des CM2. Les enfants les plus âgés reconnaissent donc davantage d'images et les associent mieux aux espaces qu'elles représentent que les plus jeunes. La plus grande étendue de leurs connaissances¹¹⁶ peut également se mesurer à leur autonomie face au fond de carte : alors que j'aidais presque systématiquement l'ensemble des CP à trouver sur le planisphère les lieux sur lesquels ils souhaitaient coller l'image, les enfants de CE2 et de CM2 savaient en général les situer eux-mêmes — au moins pour ce qui est des continents, de la France et de certains pays européens proches (Italie, Espagne, Angleterre, Allemagne, etc.), les États-Unis, la Chine, le Japon, l'Australie, l'Inde, le Canada, la Russie, le Brésil, entre autres. En outre, si l'on calcule cet indice de « bon collage » pour chacune des quatre grandes catégories d'images (« animaux », « paysages », « tradition » et

¹¹⁵ Quatre enfants ont participé à l'activité mais n'ont collé aucune étiquette sur leur planisphère, ils ne sont pas pris en compte dans ce calcul d'indice (et notés NA dans la base de données).

¹¹⁶ L'évaluation des connaissances des enfants quant à la localisation des pays du monde ou quant à la reconnaissance de certains symboles et images n'est pas considérée dans ce travail comme une fin en soi, ni même comme un objectif. Pour rappel, le but de l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré vise principalement à observer quels types d'images les enfants associent à tel ou tel type d'espaces. Les capacités et connaissances factuelles des enfants ne sont ici intéressantes que parce qu'elles mettent en lumière et permettent de comprendre des mécanismes de différenciation entre les représentations enfantines.

« modernité), on observe de légères différences entre les classes d'âge. L'écart entre les indices des CP et des CM2 est en effet plus faible pour les étiquettes « animaux » (0,12 point d'écart) et plus important pour les étiquettes « modernité » (0,18 point d'écart). Cela tendrait notamment à confirmer l'intérêt des enfants les plus jeunes pour les animaux, déjà remarqué dans l'analyse des domaines d'objets privilégiés sur les dessins (3.2.1.2.).

De manière générale, les enfants les plus âgés ont produit des représentations plus abstraites du monde et plus précises quant à la localisation des espaces représentés et à la toponymie. Ces résultats sont à rapprocher de la part plus importante du *monde, objet encyclopédique* chez les moins jeunes enquêtés. Là encore le rôle joué par l'institution scolaire sera important à prendre en compte pour proposer des hypothèses explicatives à ces différenciations dans les représentations et à leur caractère évolutif (Chapitre 5).

CONCLUSION

Ce chapitre a dressé un panorama des représentations du monde produites par les enfants rencontrés sur le terrain — préalable indispensable aux analyses sur lesquelles va s'appuyer le reste de la thèse. Il s'est agi, dans un premier mouvement, d'adopter le geste des naturalistes étudiés par Romain Bertrand dans *Le détail du monde*, c'est-à-dire de faire « *l'inventaire du monde* » en débutant « *par le plus petit* » (Bertrand, 2019), en détaillant les mots et les choses que les enquêtés mobilisent pour penser, dire et représenter le monde. Il m'a effectivement paru fécond d'entrer sur le terrain par une approche non-directive, qui n'impose pas aux enfants de définition a priori de l'objet-monde et qui laisse émerger leurs définitions propres, dans toute leur diversité. Le corollaire dans l'analyse et la présentation des résultats est l'attention portée, dans un premier temps, à l'ensemble des éléments graphiques et discursifs, sans hiérarchie préalable entre ces éléments. Là encore on rejoint la tradition des descriptions de la nature telles que pratiquées au XIX^{ème} siècle, où « *la galaxie et le lichen, l'homme et le papillon voisinaient alors paisiblement dans un même récit. [Où] aucune créature, aucun phénomène ne possédait sur les autres d'ascendant narratif* » (Bertrand, 2019). Pour reprendre la formule de R. Bertrand, « *ce n'est pas que l'homme [ou l'espace comptaient] peu : c'est que tout comptait infiniment* » (*Ibid*).

Cette attention portée aux détails des représentations du monde a permis de déceler certaines logiques récurrentes dans les productions des enfants et d'observer ainsi l'existence de grands « *tableaux de pensée* » (Weber, [1904] 1965). Trois représentations idéaltypiques se dégagent, qui sont autant de sens différents conférés au monde. Elles se distinguent par l'échelle mobilisée pour donner à voir le monde, mais aussi par les attributs qui lui sont associés. Pour les enfants interrogés le monde peut ainsi être un monde de l'intime, pensé à l'échelle locale, mais aussi un monde synonyme d'espace mondial, appréhendé le plus souvent comme un objet encyclopédique, décrit par les entités géophysiques ou géographiques qui le constituent. Plus rarement, — mais il faut souligner l'existence de telles représentations — à cette vision du monde comme espace mondial

ont été associés une pensée et des enjeux politiques et sociaux (ce qu'on appelle le monde comme Monde). C'est un apport du travail empirique de montrer non seulement l'existence chez les enfants de représentations du monde comme objet géographique, mais aussi l'émergence chez certains d'entre eux d'une pensée globale — « *l'avènement du Monde* » (Lussault, 2013 ; Reghezza, 2015) ayant en effet été beaucoup théorisé par les géographes, sans forcément que son existence dans les représentations vernaculaires ait été vérifiée ou prise en compte.

L'enquête de terrain permet donc d'observer une certaine convergence entre les sens donnés au monde comme catégories d'usage par les enfants et le monde comme catégorie d'analyse pour les géographes. Les représentations spatialisées du monde, qui plus est à l'échelle mondiale, sont effectivement les plus nombreuses, c'est pourquoi le chapitre suivant déploiera davantage les analyses du monde comme espace mondial, afin d'en étudier l'organisation et la structuration et de caractériser l'émergence de la pensée globale mise en lumière dans la typologie esquissée (Chapitre 4). L'homogénéisation relative des représentations des enfants, qui pensent de plus en plus le monde à l'échelle mondiale à mesure de l'avancée en âge, témoigne d'un certain effet de standardisation dans les manières de percevoir et dire le monde, qui semble en large partie imputable à l'influence jouée par l'institution scolaire (Chapitre 5). Enfin, si l'âge est une première variable qui permet de comprendre pourquoi les enfants représentent le monde d'une manière plutôt qu'une autre, il s'agira par la suite d'explorer comment leurs représentations se distinguent parfois à âge égal, ce qui poussera plus avant l'analyse des représentations enfantines du monde non comme simples produits mais comme processus (Chapitre 6).

Chapitre 4 - L'AGENCEMENT DU MONDE DANS LES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES : CONFIGURATION DES RAPPORTS ENTRE TOUT ET PARTIES.

« No man is an island, entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main. »

(John Donne, Meditation XVII, Devotions Upon Emergent Occasions, 1624)

« La faculté de nommer et de délimiter n'est pourtant pas innocente. Plusieurs voies sont utilisées. On peut en appeler à la terre et s'attacher aux mots qui décrivent sa nature physique. C'est naturaliser le monde, faire semblant de croire que la surface de la planète porte des glyphes comme une carte. On peut en appeler aux hommes, aux sociétés : c'est donner au même monde une histoire universelle qui n'est souvent qu'un mauvais condensé d'histoires particulières, singulièrement dangereuses quand elles prétendent retrouver « ce qui était écrit », comme par exemple les limites des terres promises. Il faut être bien naïf pour croire qu'un monde est partagé selon le principe de la simple somme. »

(Retaillé, 1997, p. 20-21)

Le panorama des représentations enfantines du monde dressé dans le Chapitre 3 a mis en lumière la polysémie de l'objet et la co-existence de différentes manières de voir et faire des mondes. Le dispositif méthodologique déployé, qui n'imposait pas de définition du monde *a priori* lors de mon entrée sur le terrain, a en outre permis de révéler la diversité des échelles à laquelle les enquêtés (se) représentent le monde. Chez les plus jeunes d'entre eux, le monde est aussi bien un espace local qu'un espace global. C'est toutefois sur le monde comme espace mondial que ce chapitre va se concentrer. Cela se justifie à la fois par l'approche adoptée dans ce travail (Chapitre 1) mais également par la nature même des matériaux issus du terrain. Les enfants rencontrés représentent principalement le monde à l'échelle mondiale, surtout à mesure de l'avancée en âge (voir 3.1.4. et 3.2.).

Le chapitre qui précède a déjà montré que, même dans son sens plus restreint d'espace mondial, le monde restait polysémique et présentait des formes et contours différents (3.1.3.2.). Les idéaltypes dégagés ont dévoilé deux visions archétypales du monde représenté à l'échelle mondiale : le *monde, objet encyclopédique* et le *monde, comme Monde*. La première présente davantage le monde comme une somme de parties tandis que la seconde révèle l'existence chez certains enfants de représentations du Monde comme un tout, et ayant une charge symbolique particulière, qui témoigne du déploiement d'un sens politique et social à cette échelle.

L'objectif de ce chapitre est alors de déployer les analyses du monde comme espace mondial dans les représentations enfantines et plus précisément de voir comment concilier des représentations

apparaissant (au premier abord) hétéroclites voire même contradictoires. Afin d'appréhender cette multiplicité possiblement discordante et de tenter de résoudre ces contradictions apparentes, la théorie de l'agencement semble fructueuse. L'usage que je fais de cet appareil théorique est de l'ordre de l'emprunt et, à ce titre, pourrait sans doute être jugé impropre par des puristes dans le champ philosophique. Cet emprunt n'est d'ailleurs pas directement fait aux principaux concepteurs et penseurs de la théorie de l'agencement, que sont par exemple Gilles Deleuze et Félix Guattari — dans *Mille plateaux* (Deleuze et Guattari, 1980), puis plus tard Bruno Latour (Latour, 2005) ou Manuel De Landa (De Landa, 2006) ; mais à certains travaux de géographie humaine qui se sont emparés de la question dans les années 2010 (McFarlane et Anderson, 2011 ; Anderson et McFarlane, 2011 ; Anderson et al., 2012).

Les géographes se sont en effet appuyés sur la notion d'agencement pour comprendre l'organisation, l'ordonnancement et la construction d'objets spatiaux complexes, sans réduire les relations et processus qui les sous-tendent à des formes fixes, ce qui en affaiblirait la complexité (Anderson et McFarlane, 2011). L'idée d'agencement vise plus généralement à penser le monde social et les éléments qui le composent par-delà certaines dichotomies pourtant structurantes, mais possiblement réifiantes, qui opposent humains et non-humains, nature et culture, social et matériel, proche et lointain ou encore structure et *agency* (*Ibid*). C'est avant tout une pensée de la relation. En géographie humaine, la théorie de l'agencement (*assemblage thinking*) a été utilisée, de manière concomitante, à la fois comme un « *descripteur* », comme un « *concept* » et comme une « *éthique* » (Anderson et al., 2012). Ces trois usages semblent porteurs d'éléments féconds pour penser les représentations du monde et la structuration de l'espace mondial dans les représentations enfantines.

- Comme un « **descripteur** » (*as a descriptor*) ou comme un « mot » (*as a word*), l'agencement sert à décrire des ordonnancements, des « *relations historiques différentes mais qui se rejoignent* » (Anderson et al., 2012, p. 171). Il est compris comme processus « *par lequel des éléments hétérogènes s'assemblent dans un groupement non homogène* »¹¹⁷ (Anderson et McFarlane, 2011, p. 125).
- Comme un « **concept** » (*as a concept*), il permet de « *penser les relations entre stabilité et transformation dans la production du social* » (Anderson et al., 2012, p. 172), « *de concilier la systématisme de certains ordonnancements d'une part, et le changement, l'émergence de nouveaux ordonnancements d'autre part* » (*Ibid*) ou, pour le dire autrement, d'envisager des processus comme à la fois fixes et fluides.
- Comme une « **éthique** » (*as an ethos*), l'agencement rend sensible à l'indétermination, à l'hétérogénéité et à l'instabilité des interactions (*Ibid*). Cela renvoie également à une « *certaine*

¹¹⁷ Traductions personnelles

éthique d'engagement avec le monde», qui implique pour le chercheur d'accepter le risque et l'incertitude sur un plan méthodologique (Anderson et McFarlane, 2011, p. 126). Cet « éthique » vise donc à accepter l'incertitude et la contradiction sur le plan méthodologique comme sur le plan analytique.

Ces trois aspects de cadrage théoriques servent à synthétiser des questionnements et approches qui seront des fils rouges tout au long de ce chapitre :

- L'agencement comme descripteur permet de penser l'analyse des représentations du monde (comme produits) par les relations entre les parties et le tout. Il s'agit ainsi de voir comment s'organise et se structure le monde en ses parties dans les représentations enfantines, de voir quelles représentations ils peuvent avoir du Monde comme un tout, mais aussi d'observer les relations entre les parties et les relations entre les parties et le tout.
- Dans l'analyse des représentations comme produits et comme processus, le concept d'agencement permet de dépasser des contradictions déjà esquissées dans le Chapitre 3 : les contradictions entre des formes de convergence et de différenciation dans les représentations recueillies, entre les enfants et chez un même enfant. Si certains aspects des représentations enfantines du monde semblent stables (dans le temps de l'enquête et sur le temps de la socialisation primaire, voire sur le temps plus long si l'on considère certaines représentations produites par des adultes — et approchées par le milieu scolaire, le monde de l'édition ou les médias), d'autres semblent en effet très changeantes et dépendantes d'expériences très localisées.
- Sur le plan éthique, il faut reconnaître que le dispositif pluri-méthodologique et processuel déployé laisse peu de place au risque et à l'incertitude, au cœur de la démarche de la théorie de l'agencement (voir Chapitre 2). Néanmoins, l'acceptation de la contradiction, voire de certaines formes d'incohérence (notamment dans les représentations d'un même enquêté), fait partie intégrante de l'analyse des résultats et de l'interprétation des matériaux récoltés.

Dans une première section, ce chapitre détaille l'organisation de l'espace mondial tel que représenté par les enfants, approché par ses contours (4.1.1.), par les catégories spatiales (4.1.2.) et par les lieux (4.1.3.) mobilisés pour le structurer — l'articulation entre les trois révèle alors une pensée archipélique du monde (Glissant et Noudelmann, [2004] 2018). Les différentes parties qui structurent l'espace mondial chez les enfants sont inégalement chargées sur le plan symbolique : les images qu'ils leur associent sont différenciées, elles sont stéréotypées de manière inégale et les modes d'identification et de relation auxquels elles sont soumises relèvent d'un espace mondial fortement hiérarchisé (4.2.). Cela n'empêche pas les enfants de présenter des formes émergentes d'une pensée globale, c'est-à-dire d'une représentation du Monde comme un tout, et de développer

une pensée politique et sociale à l'échelle, qui semble être le reflet d'un processus de « planétarisation » en cours (4.3.).

4.1. ORGANISATION DE L'ESPACE MONDIAL DANS LES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES : UNE PENSÉE ARCHIPÉLIQUE.

Le panorama développé dans le chapitre précédent a mis en exergue des éléments structuraux décrivant les dimensions spatiales du monde dans les représentations des enfants enquêtés (voir 3.1.3.). Si le monde est un objet polysémique et polymorphe pour les enfants, ces derniers le représentent le plus souvent (et toujours plus à mesure de leur avancée en âge) comme espace mondial. La première section de ce chapitre détaille les manières dont cet espace mondial est organisé et structuré dans les représentations enfantines. Il s'agit de voir quelles logiques ordonnent ces représentations, quelles sont les catégories spatiales et types d'espaces auxquels les enfants se réfèrent pour représenter le monde ou encore à quels toponymes ils font explicitement référence dans leurs productions.

4.1.1. Les contours flous du monde.

Analyser la structuration de l'espace mondial dans les représentations implique un travail liminaire de prise en compte des délimitations et contours mobilisés par les enfants pour organiser l'espace mondial représenté (quelle que soit la forme qui lui est donnée : forme cosmique, mappemondes terrestres, mappemondes planétaires, planisphères — voir Chapitre 3, section 3.1.3.2.). 56 % des 239 dessins analysés contiennent ainsi des frontières ou des délimitations spatiales. Ne sont pas comptabilisés ici les contours de l'enveloppe externe du monde, mais bien les découpages et formes de délimitation au sein de l'espace mondial.

Ces contours du monde dessinés par les enfants sont néanmoins flous et ce à au moins deux titres. Ils sont flous car hétérogènes d'une production à l'autre : même si certains lieux sont davantage représentés (et plus précisément) que d'autres (voir 4.1.3.), la nature et la forme des découpages choisis diffèrent largement selon les dessins. Ils sont par ailleurs flous dans la logique interne de chaque production : beaucoup de dessins présentent des délimitations et contours que l'on pourrait qualifier de « naïfs » ou d'« impressionnistes », au sens où ils ne permettent pas d'identifier (précisément) les espaces délimités. Pour le dire autrement, les délimitations et régionalisations sont floues, « *c'est-à-dire quelles sont caractérisées par un fort niveau d'imprécision et d'incertitude* » (Didelon-Loiseau, 2013, p. 167). Edouard, élève de CP, et Meryem, scolarisée au CM2, ont représenté le monde sous forme de globe terrestre replacé dans son système solaire (Figure 4.1). Pour symboliser

la Terre, ils ont représenté un ensemble de terres émergées au milieu de l'océan. Les différentes « îles » qui composent cet archipel sont toutefois difficilement identifiables et ne suivent, par exemple, ni la forme ou la disposition des continents, ni les frontières des pays. Sur le dessin de Meryem on observe un nombre restreint d'« îles », classiquement coloriées en vert, comme les continents dans les représentations communes du globe ; sur le dessin d'Edouard, le grand nombre de petits espaces représentés et leurs formes alambiquées ne semblent pas répondre à une logique d'identification des espaces avec des toponymes connus.

Figure 4.1 | Des représentations de l'espace mondial aux contours flous.



Edouard, CP, Belleville

Meryem, CM2, Sibelle

À l'inverse, d'autres découpages sont plus clairement identifiables dans certains dessins, notamment de par la représentation de formes canoniques de certains espaces. On observe des analogies entre certaines formes représentées et les formes et représentations traditionnelles des continents. Comme c'est par exemple le cas dans le dessin de Clémentine (CE2, Sibelle) : elle a représenté le monde tel qu'on pourrait le retrouver sur certains planisphères. Malgré l'imprécision des contours, on reconnaît en effet la répartition des continents sur la Terre, avec l'Europe et l'Afrique au centre, l'Asie et même plus précisément la forme saillante de l'Inde au Sud de ce continent, mais aussi l'Océanie, avec l'Australie et quelques îles. On reconnaît enfin le continent américain, même si les proportions entre Amérique du Nord et Amérique du Sud, la forme et la disposition de l'Amérique du Nord sont plus originales (Figure 4.2). Parfois, le niveau de détail du dessin permet l'identification des limites de pays. C'est le cas sur le dessin de Jeanne, une camarade de Clémentine : au centre de celui-ci, une forme d'hexagone se détache nettement et permet de reconnaître la France. Le commentaire de Jeanne nous confirme qu'il s'agit bien de cela et que l'île en forme de petit haricot au Sud-Est de son hexagone représente bien la Corse : « J'ai dessiné la Terre avec le soleil ici et la lune en bas. Et aussi j'ai dessiné le ciel. Là j'ai essayé de dessiner la France et là, la Corse » (Figure 4.2).

Figure 4.2 | Des espaces du monde aux formes et contours identifiables.



Clémentine, CE2, Sibelle



Jeanne, CE2, Sibelle

Si les contours du monde dessiné par les enfants restent flous, on voit que certains découpages et délimitations qu'ils proposent sont donc souvent bien identifiables. L'imprécision qui caractérise la majorité des productions graphiques récoltées peut, d'une part, se comprendre par un manque de connaissances de jeunes enfants sur les espaces du monde, leur topographie et leur toponymie et, de l'autre, par des difficultés techniques relatives à une inégale maîtrise du dessin. En effet, comme le rappellent Sonia Lehman-Frisch, Jean-Yves Authier et Frédéric Dufaux, qui ont travaillé sur la représentation que des enfants parisiens d'une dizaine d'années ont de leur quartier, « *représenter graphiquement un espace requière plusieurs compétences (la mémoire et l'imagination, une maîtrise de l'échelle et de l'instrument graphique)*¹¹⁸ » (Lehman-Frisch, Authier et Dufaux, 2012, p. 21). Ce qui explique en partie la réalisation par certains enfants de dessins « sommaires » (*sketchy drawings*) et par d'autres de dessins « détaillés » (*detailed drawings*). On voit donc ici la nécessité de réaffirmer l'intérêt et l'importance d'un protocole de recherche pluri-méthodologique (Ott, 2020a). Certains enfants ont dessiné un espace mondial avec des découpages et des régions aux formes peu identifiables et peu respectueuses de la réalité, tout en faisant preuve lors des autres activités d'une connaissance minutieuse, voire érudite, de la géographie du monde. Prenons le cas de Salim, élève de CE2 de l'école Sibelle. Son dessin (Figure 4.3) représente le globe avec un ensemble de terres émergées mais la disposition, l'étendue ou la forme de ces dernières sont imprécises voire largement erronées : le Canada et la Russie partagent une frontière terrestre, les États-Unis ne sont plus voisins du Canada, mais situés au Sud de la Russie. L'Irlande, au Sud du Canada et de la Russie, est séparée de la Corée du Sud par l'Océan Indien, pour ne donner que quelques exemples de la géographie pour le moins « fantaisiste » du monde dans le dessin de Salim.

¹¹⁸ Traduction personnelle.



Salim, CE2, Sibelle

Les enfants qui ont choisi de représenter le monde comme espace mondial ont représenté ce dernier comme un puzzle incomplet, dont les pièces ne sont pas toujours aisément reconnaissables et ont des formes et contours variables, souvent relativement flous et imprécis. Les pièces de ce puzzle incomplet sont également de nature différente.

4.1.2. Les catégories spatiales et objets géographiques pour dire et faire le monde.

196

souligné l'importance toujours forte des mailles continentale et étatique dans l'organisation du monde chez les enfants, je mobiliserai le concept d'archipel, emprunté à Edouard Glissant, pour repenser de manière plus fine les rapports entre monde et lieux tissés par les enquêtés.

4.1.2.1. Les mailles continentale et étatique : deux grilles de lecture qui structurent l'espace mondial chez les enfants.

À l'échelle de l'ensemble des activités du protocole méthodologique, les espaces les plus fréquemment évoqués par les enfants sont des pays. 33 % des toponymes figurant sur les dessins des enfants renvoient effectivement à des noms de pays et dans le *brainstorming* les noms qui renvoient à des pays sont les plus cités. Sur les 148 toponymes mentionnés lors de cette activité, 33 % renvoie à des noms de pays, 28 % à des noms de villes, 13 % à des monuments, 7 % à des continents, 7 % à des régions¹¹⁹. Cela surprend peu quand on connaît l'importance du maillage étatique dans la géographie du monde et dans ses représentations. Comme le mentionne Olivier Dollfus dans *L'Espace monde*, le pavage étatique est le premier des « *pavages fondamentaux* » qui structurent l'espace mondial. L'État est en effet « *le module le plus utilisé dans la géographie du monde* » (Retaillé, 1993, p. 51), « *le module de base par lequel le monde est saisi* » (Retaillé, 1997, p. 143). Les découpages enfantins de l'espace mondial ou plus généralement les catégories spatiales qu'ils utilisent pour représenter le monde illustrent la permanence et la puissance de l'État dans l'organisation du monde, monde qui est alors bien *international*, y compris dans les représentations mentales des individus et dès le plus jeune âge.

Les continents forment un autre type d'espaces fortement mobilisés par les enfants pour organiser l'espace mondial. Ce sont même eux qui sont le plus souvent présents dans les dessins : sur les 410 toponymes qui figurent sur les dessins, 40 % renvoient effectivement à un nom de continent ou de grande partie du monde¹²⁰. Cette prédominance des continents, ainsi que la présence non négligeable de toponymes qualifiant des océans ou des lignes imaginaires, montre la prégnance dès l'enfance du maillage continental pour représenter et découper le monde. Ce qui tend à confirmer le constat de Christian Grataloup et Vincent Capdepuy que « *l'ancienneté de ces catégories descriptives ne rend pas pour autant leur usage désuet* » (Grataloup et Capdepuy, 2013, p. 31) et qu'au contraire cette grille de lecture est encore largement dominante dans les manières de penser le monde contemporain. Dès la fin des années 1990, Martin W. Lewis et Kären E. Wigen se sont intéressés dans un ouvrage éponyme au « *mythe des continents* » et ont exposé leur caractère métagéographique¹²¹, c'est-à-dire leur rôle fondamental et structurant dans notre compréhension

¹¹⁹ Viennent ensuite, dans des proportions plus négligeables, des toponymes d'océans, de montagnes, de parcs d'attraction ou de lignes imaginaires.

¹²⁰ Contre donc 33 % à un nom de pays, 10,5 % à des lignes imaginaires (les pôles et l'équateur en l'occurrence) et 10 % à des mers et océans. On trouve également 3 % de noms de villes, 1,5 % de noms de régions (à comprendre ici comme maille infranationale), et à hauteur de moins de 1 %, des toponymes renvoyant à des points cardinaux, des montagnes, déserts ou forêts.

¹²¹ Les auteurs définissent la notion de métagéographie comme suit : « *By metageography we mean the set of spatial structures through which people order their knowledge of the world : the often unconscious frameworks that organize studies of history, sociology, anthropology, economics, political science, or even natural history.* » (Lewis et Wigen, 1997, p. ix)

du monde. Les deux auteurs soulignent par ailleurs l'importance de l'école élémentaire dans l'apprentissage, la légitimation et le renforcement de cette métagéographie :

« The myth of continents is the most elementary of our many geographical concepts. Continents, we are taught in elementary school, form the basic block of world geography. These large, discrete landmasses can be easily discerned by a child on a map of the earth. » (Lewis et Wigen, 1997, p. 2)

C'est à Christian Grataloup que l'on doit l'insertion du terme dans la géographie francophone. Il le définit comme « *un découpage du niveau mondial en grands ensembles permettant de le lire* » et souligne que s'il existe plusieurs métagéographies particulièrement structurantes, « *continents et océans représentent la grille métagéographique la plus courante pour nommer les divisions du Monde et y situer les lieux de l'écumène* » (Grataloup, 2018, p. 224). Les continents sont selon lui un « objet canonique » de la géographie scolaire, y compris dans le cas français :

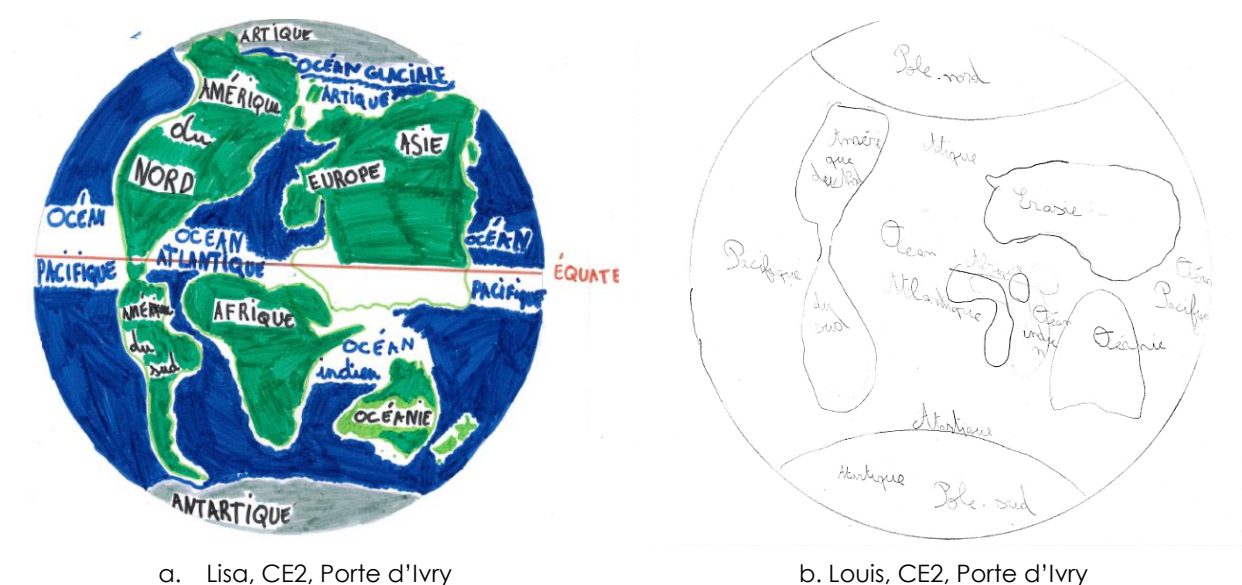
« Si l'usage des découpages continentaux représente une sorte d'universel mental, un « objet canonique » diraient les spécialistes de l'éducation, c'est que nous les rencontrons dès notre plus jeune âge et que nous ne les quittons plus. » (Grataloup, 2009, p. 19)

L'existence d'opérations et de logiques de régionalisation observée dans les représentations produites fait écho aux travaux existants sur les régionalisations mentales du monde. Les travaux portant sur les représentations mentales du monde des individus comme ceux du projet *EuroBroadMap*, ont montré la prégnance de certaines métagéographies : « *l'analyse des représentations mentales des régions du Monde a permis de confirmer de nombreuses recherches affirmant la domination de la vision continentale du Monde.* » (Didelon-Loiseau, 2013, p. 167). Cette thèse permet de voir que cette vision du monde est bel et bien présente dès le plus jeune âge et qu'elle se construit dans l'enfance. Mon enquête de terrain confirme en partie cette idée de continent comme « bloc de base » ou « concept élémentaire » (pour paraphraser Lewis et Wigen) pour penser le monde dès l'enfance. Elle permet également d'interroger empiriquement le rôle du *curriculum* et des pratiques enseignantes locales dans les processus de transmission d'une grille de lecture du monde structurée par un maillage continental (voir Chapitre 5).

Sur le plan méthodologique, la prégnance de ce type de représentation est liée à des dispositifs particuliers : on observe en effet que les continents sont bien plus présents dans les dessins que dans la discussion en classe entière. Cela s'explique sans doute par les limites de la production graphique et, réciproquement, par la plus grande liberté offerte par le discours. A bien des égards, dessiner c'est renoncer. Si le dessin est une méthode intéressante pour capturer les représentations spatiales enfantines (Chapitre 3), il ne paraît pas être le plus adapté pour rendre compte de cette pensée complexe du monde comme superposition de divers objets géographiques. Cela tient à des questions de capacités techniques des enfants dessinateurs, par ailleurs inégales, mais aussi aux propriétés de l'outil « dessin » qui impliquent un effort important de synthèse (comme esquissé ci-

dessus), quel que soit le degré de maîtrise de celles et ceux qui dessinent. Une de ces propriétés étant la représentation planaire qui valorise la limite, la contiguïté et la juxtaposition. Le dessin (ou la carte mentale dans le cas d'approches méthodologiques plus restrictives) a l'avantage et l'inconvénient de proposer un tableau du monde, une photographie instantanée d'une représentation mentale. Pour produire cet instantané, l'enquêteur interrogé opère nécessairement une première opération de tri. Ce filtrage intervient également dans le discours (et d'autant plus dans une activité discursive comme le *brainstorming*, qui propose aux enfants de dresser, collectivement, une liste d'idées ou de mots). Dans ces conditions, le discours apparaît plus propice que le dessin ou la carte au développement d'une pensée riche, complexe voire même paradoxale ou contradictoire. Les exemples de Louis et Lisa (CE2, Porte d'Ivry) illustrent bien cet enjeu méthodologique (Figure 4.4).

Figure 4.4 | Dessiner c'est renoncer. L'exemple des dessins de Lisa et Louis.



Sur leur dessin, Lisa comme Louis ont choisi de représenter le monde à l'échelle globale ; leur représentation sont très détaillées comme en témoigne l'usage de nombreux toponymes et la précision relative des délimitations des espaces représentés (particulièrement sur le dessin de Lisa). Les toponymes mentionnés renvoient uniquement à des grandes parties du monde ou à des lignes imaginaires (continents, océans et pôles, et équateur pour Lisa), soit à des domaines d'objets correspondant au niveau d'observation supra-national. Cela peut également correspondre à une stratégie technique : il est effectivement plus aisé de dessiner les continents et océans (au nombre plus restreint) que des pays. Dans la réponse à la troisième question des entretiens, qui est pourtant peu ou prou identique à la consigne de l'activité de dessin commenté, Lisa et Louis ont cependant étoffé leur représentation du monde :

Lisa : Je dirais que le monde c'est un ensemble de plein de continents, dans les continents y a des pays, dans les pays y a des villes et...

Louis : ...dans des villes y a des personnes.

Robin : Je voudrais rajouter les océans.

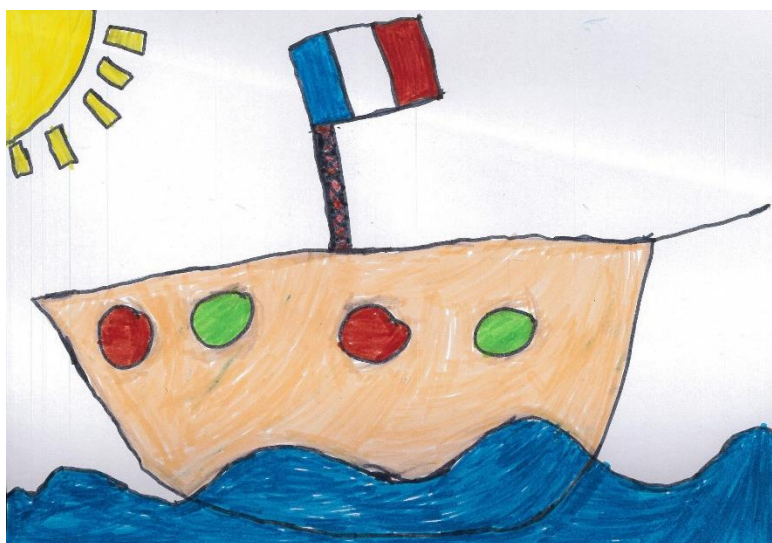
Sur leur dessin, ils ne font pas référence aux « pays », aux « villes » et aux « personnes » qui sont « dans les continents », pourtant bien présents dans leurs représentations discursives.

4.1.2.2. Imbrication des espaces, télescopes des métriques : du puzzle à l'archipel.

Sur le plan théorique, l'extrait qui précède est également fécond parce qu'il montre une diversité des catégories spatiales pour dire le monde, par-delà les grilles de lecture structurantes que sont les maillages étatique et continental.

Une même représentation du monde ou les représentations du monde d'un même enfant peuvent contenir des catégories spatiales diverses, le monde représenté est alors une composition de plusieurs objets géographiques imbriqués. Dans leur réponse à la troisième question des entretiens, d'autres enfants que Lisa et Louis ont souligné cette accumulation : « c'est un regroupement de plusieurs pays et de continents » (Andréa, CM2, Sibelle), « on est sur une planète où y a plusieurs pays et plusieurs continents et euh des mers, et nous on est...[...] C'est dur à expliquer » (Esmée, CM2, Sibelle). Ce que l'on aperçoit ici c'est l'existence chez certains enfants d'une pensée de l'espace mondial par assemblage d'objets géographiques de nature différente. Ce télescope peut s'observer dans divers cas de figure. On en a vu un premier grâce à l'exemple de Lisa et de Louis : leur dessin est à l'échelle globale et renvoie à un niveau d'observation global, à un domaine d'objet correspondant à ce niveau d'observation (l'espace mondial) mais également à des domaines d'objets rattachés à un niveau d'observation « supra-national » (les continents, les océans). On peut également retrouver dans des représentations à l'échelle globale des domaines d'objets caractéristiques de niveaux d'observation plus locaux. Sur le dessin d'Emmanuelle montré dans le chapitre précédent (Chapitre 3, Figure 3.7, p. 152), on voit la Terre dans son système solaire mais aussi des bâtiments ou un tableau. Cet exemple est d'autant plus intéressant qu'il pousse à réfléchir aux niveaux d'observation auxquels peut renvoyer un objet de même nature. Quand le bâtiment en question est une simple maison ou un hôpital (édifices et institutions que l'on retrouve dans un grand nombre de villes), il renvoie bien à un niveau local ; néanmoins, quand ce bâtiment est *Big Ben* ou la Statue de la liberté (ou que le tableau en question est *La Joconde*), il symbolise le pays et/ou la ville dans lequel il se situe et peut, selon le contexte de son utilisation, complexifier les rapports entre échelle, niveau d'observation et domaine d'objets. De même, certains dessins à l'échelle locale mobilisent des domaines d'objets renvoyant à d'autres niveaux d'observation : on peut donner l'exemple des dessins qui représentent une maison et un jardin ou un paysage (urbain, rural, maritime, etc.) et qui contiennent également le drapeau d'un pays (on retrouve au moins un drapeau dans 7 % des 239 dessins analysés). Le dessin et le commentaire de Charline, élève de CP de l'école Baudricourt, permet d'illustrer ce dernier point (Figure 4.5).

Figure 4.5 | Le drapeau, de l'objet au symbole.



Charline, CP, Baudricourt : « Un bateau, sur la mer [...] Y a du soleil et avec un drapeau de France sur le bateau. Il va aller dans un autre pays et transporter des gens. Il va traverses le monde. [...] ».

En tant que simple objet, le drapeau ressort du niveau d'observation local et, à l'instar du bateau, permet de considérer cette représentation du monde comme étant à l'échelle locale. Plus qu'un objet, le drapeau est toutefois également symbole (c'est aussi vrai de *Big Ben* ou de *La Joconde*), un symbole qui renvoie implicitement au découpage du monde en États-nations et est un élément clef du « répertoire emblématique de chaque État » (Pastoureau, 1993). La dimension symbolique d'un tel objet (qui relève d'un niveau d'observation local) contient donc des références à d'autres ensembles géographiques (échelles et niveaux d'observation) et place l'ensemble des objets représentés dans une relation logique d'appartenance à des ensembles géographiques plus grands, sans que ceux-ci soient, en tant que tels, représentés sur le dessin dans leur forme ou configuration spatiale.

La place accordée par certains enfants à des villes et aux monuments confirme que l'espace mondial est également pensé et organisé par eux autour de certains de ses lieux et notamment de ce que Bernard Debarbieux appelle des lieux attributs, des lieux emblématiques, qui évoquent et renvoient par synecdoque aux territoires qui les contiennent (Debarbieux, 1995, 2010). Le plus souvent, ces lieux sont en relation synecdochique avec les États qu'ils représentent (on mentionne la Tour Eiffel pour parler de la France), mais il ne s'agit pas uniquement « d'un futile jeu d'images » : les significations du lieu « *participent véritablement et de façon essentielle de la construction du territoire* » (Debarbieux, 1995, p. 98). Dans les années 1990, ces réflexions de B. Debarbieux portent principalement sur le territoire national. La présence de lieux emblématiques dans les représentations des enfants et la définition même de la notion de lieu invitent à penser la construction du monde chez les enfants par ses lieux symboliques :

« Un lieu peut donc donner à voir et amener à la conscience d'autres lieux évidemment et un espace englobant, certes présent par l'une de ses parties — lieu où l'on est — mais inaccessible aux sens. » (*Ibid*, p. 97)

L'hypothèse formulée ici est que, si un lieu peut « *amener à la conscience* » un espace englobant tel que le territoire national, un ensemble de lieux symboliques peut également donner à voir le monde et participer de sa construction, voire à en être une « *condition de réalisation* » :

« Le lieu est donc une condition de réalisation du territoire car il lui confère une image et des points d'ancrage de son enracinement mémoriel ; il l'est aussi parce qu'il permet au groupe qui territorialise d'avoir une existence collective et des sites de mise en scène. Mais plus encore, le lieu symbolique participe de la structuration du territoire. Il fait le lien entre un espace géographique structuré par les principes de contiguïté et de connexité et un monde symbolique construit à l'aide de synecdoques et de métaphores. Et l'on posera ici l'hypothèse que le territoire est le produit de la combinaison de ces deux espaces. » (Debarbieux, 1995, p. 108)

Comme l'analyse B. Debarbieux, les lieux et leurs significations « *semblent se jouer des distances et des échelles géographiques* » (*Ibid*, p. 98) ; et l'importance des lieux dans les représentations enfantines du monde permet de mettre au jour l'existence chez certains enfants d'une pensée du monde dans sa globalité, au sens le plus fort du terme, le global renvoyant alors « *à une spatialité particulière qui se caractérise par un télescope des échelles, des métriques et des temps* » (Reghezza, 2015, p. 17).

Dans les représentations des enfants rencontrés, l'espace mondial est donc construit comme un puzzle dont les pièces peuvent être de nature différente, que ce soit à l'échelle de l'enquête et des classes ou à l'échelle individuelle. Plus encore que celle du puzzle¹²², la métaphore de l'archipel semble à même d'illustrer la coexistence d'une pensée du monde comme un ensemble découpé en grandes parties, d'une pensée du monde par ses lieux (voire d'une pensée du monde comme un tout, cf. 4.3.). La figure de l'archipel est au cœur de la philosophie et de la poétique d'Edouard Glissant, dont l'intérêt pour les géographes et la pensée géographique a notamment été mis en lumière par Muriel Rosemberg. Pour Glissant, l'archipel est l'espace (ou le concept) qui permet de résoudre l'apparente contradiction entre monde et lieu, entre « *discontinu/continu, dispersé/uni, ouvert/fermé, isolé/connecté, délimité/flou* » (Rosemberg, 2016, p. 328). « Le paradigme de l'archipel » emprunté à Glissant (Noudelmann, Simasotchi-Bronès et Toma, 2020) souligne ici le caractère apparemment discontinu des représentations enfantines du monde — si l'on file la métaphore : l'archipel contient certaines îles plutôt que d'autres. La pensée archipélique est toutefois avant tout une pensée de la relation, « *une nouvelle mesure du monde fondée sur les relations* », « *dépassant la traditionnelle opposition entre îles et continents, [ce paradigme glissantien] suppose une reconnaissance de chaque lieu, chaque langue, chaque culture, au sein d'une globalité relationnelle* » (*Ibid*, p. 7). La figure de l'archipel permet ici de réconcilier d'apparentes contradictions et de penser les relations entre monde et lieux ; de souligner

¹²² L'idée d'incomplétude du puzzle n'est effectivement pas pleinement satisfaisante au sens où elle semble contenir une idée capacitaire (comme si les enfants oubliaient fautivement des pièces), qui n'est pas féconde ici.

la coprésence de différents niveaux d'observation pour penser le monde. Les îles de l'archipel peuvent être de nature différente et un même enfant peut, simultanément et/ou successivement, produire des représentations de l'espace mondial découpé en grandes parties distinctes suivant une logique aréale, des représentations d'un monde fait de terre et d'eau, et des représentations de l'espace mondial uniquement par certains de ses lieux. La section qui suit vise alors à caractériser les lieux en question.

4.1.3. Caractériser les lieux du monde : présence/absence des espaces dans les représentations enfantines.

Les îles de l'archipel, pour filer la métaphore glissantienne, en plus d'être de nature différente, renvoient également parfois à des toponymes particuliers¹²³, qu'il s'agit de préciser. Il y a en effet des espaces plus présents que d'autres dans les imaginaires géographiques des enfants rencontrés. C'est ce que permet de montrer l'analyse croisée des toponymes qui figurent sur les dessins et dans les commentaires (phase 1), ceux évoqués lors du *brainstorming* (phase 2), ceux cités par les enfants en réponse à la question 14 (Q14)¹²⁴ des entretiens en petits groupes (phase 4) et dans une moindre mesure du collage des images sur le planisphère vierge¹²⁵ (phase 3). La section précédente a été l'occasion de voir l'influence des types de méthodes et d'outils sur la nature des catégories spatiales et des espaces représentés par les enfants : cela a une conséquence sur les toponymes précisément cités (on retrouve par exemple davantage de toponymes renvoyant à des continents et océans dans les dessins et une diversité plus importante dans le *brainstorming*, etc.). Les activités ou les extraits d'activités exploités dans ce qui suit fonctionnent comme des *proxys* permettant de dresser un panorama des espaces présents dans les imaginaires géographiques des enfants rencontrés. Cela ne signifie pas qu'ils n'en connaissent pas d'autres (ce n'est pas l'exhaustivité de leurs connaissances que le protocole visait à tester). Le tableau du monde révélé permet toutefois de mettre au jour certains espaces saillants dans les représentations enfantines et, à l'inverse, des trous dans l'espace mondial qu'ils représentent.

4.1.3.2. Les toponymes les plus cités par les enfants.

Les graphiques ci-dessous synthétisent les toponymes les plus mentionnés dans trois activités : pour les dessins et les réponses à la Q14, la Figure 4.6 présente les toponymes affichant au minimum dix occurrences (Figure 4.6 a et c). Cela représente 14 toponymes sur les 76 cités dans l'activité de dessin commenté et 19 sur les 153 dans la Q14 de la phase 4. L'ordre de grandeur de la fréquence

¹²³ Comme vu précédemment, ce n'est pas toujours le cas, beaucoup d'enfants ayant représenté la Terre sans en distinguer des parties précises.

¹²⁴ La Q14 prend la forme d'un petit jeu de rôle : je demandais aux enfants de me citer « *des endroits ou des pays dans lesquels ils aimeraient bien habiter ou aller quand ils seront grands* » puis « *des endroits ou des pays où ils n'aimeraient PAS habiter ou aller quand ils seront grands* ».

¹²⁵ Ce ne sont pas des toponymes qui sont analysés dans la Phase 3 mais la concentration d'étiquettes sur certains endroits du monde indique en creux l'existence de ces endroits dans les représentations des enfants.

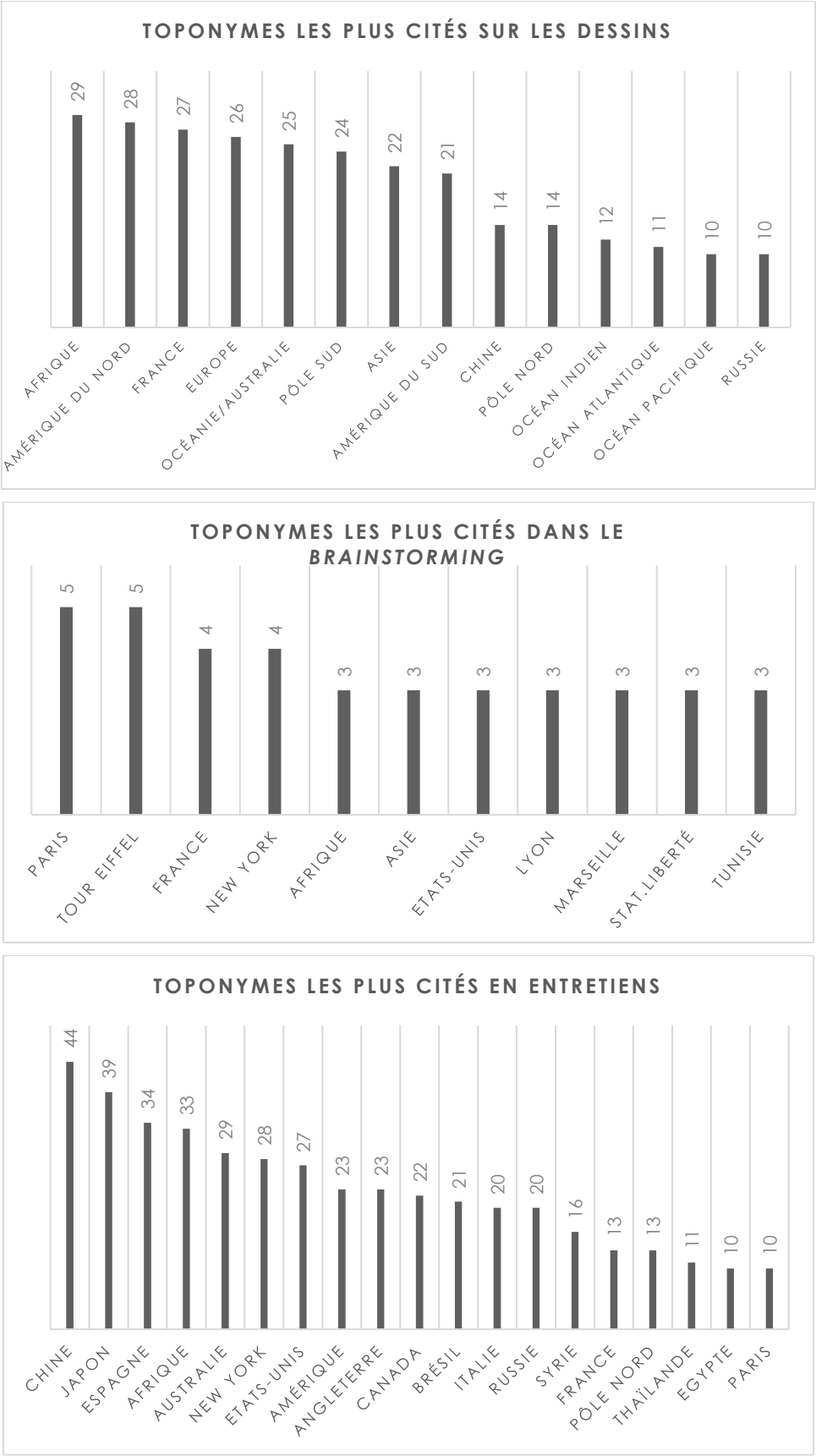
de citations n'est pas du tout le même dans le *brainstorming* : « Paris » et la « Tour Eiffel » sont les deux toponymes les plus cités et ils ne comptent que cinq occurrences chacun. Il faut néanmoins comprendre ce nombre d'occurrences non à l'échelle de l'ensemble des enfants mais à l'échelle des onze classes enquêtées : la discussion (sous forme de liste) ayant eu lieu en classe entière, les enfants ont rarement répété un mot ou une idée déjà formulé(e) par un camarade. Ce n'est donc pas tant la fréquence absolue des citations qui est intéressante ici mais davantage l'existence des toponymes dans les représentations enfantines ou leur rang.

Avant d'examiner les toponymes les plus cités, il convient d'insister tout d'abord sur la grande dispersion lexicale dans les représentations enfantines du monde. Pour ce faire l'appréhension du nombre d'hapax a été très utile. Durant l'activité de dessin commenté, les enfants ont mentionné 76 termes distincts, dont 32 sont des hapax ; parmi les 103 espaces distincts mentionnés par les enfants durant le *brainstorming*, 75 sont des hapax ; et pour ce qui est de la Q14 des entretiens, sur 153 toponymes distincts, 76 n'ont été cités qu'une seule fois. Ce qui fait respectivement 42 %, 73 % et 50 % d'hapax pour les trois activités considérées. Malgré cette dispersion, certains espaces se détachent en ayant été mentionnés plus régulièrement que d'autres et/ou dans toutes les activités.

L'activité de dessin a fait la part belle aux continents tels qu'ils sont traditionnellement distingués : l'Afrique, l'Amérique du Nord, l'Europe, l'Océanie, l'Asie et l'Amérique du Sud sont parmi les toponymes les plus fréquemment mentionnés (avec au moins 20 occurrences chacun)¹²⁶ ; ainsi qu'aux pôles et aux océans les plus grands (Indien, Atlantique, Pacifique). Il faut adjoindre trois pays, France, Chine et Russie à la liste des espaces ayant été cités plus de dix fois (Figure 4.6 a). Dans le *brainstorming*, l'Afrique et l'Asie ont également été cités, mais les types d'espaces cités étant plus variés dans cette activité (4.1.2.1.), on retrouve des pays (France, États-Unis, Tunisie), mais aussi des villes (Paris, New York, Lyon et Marseille) ou des monuments (la Tour Eiffel et la Statue de la Liberté). Sur la Figure 4.6 c, on constate une surreprésentation des toponymes renvoyant à des pays, ce qui s'explique aisément par l'énoncé de la question posée aux enfants dans la Q14 des entretiens (je leur demandais en effet de me donner des exemples « *d'endroits ou de pays dans lesquels ils aimeraient bien habiter ou aller* » — ou non). Les enfants ont toutefois également mentionné dans leurs réponses l'Afrique, l'Amérique et le Pôle Nord ou encore New York. Si l'on compare strictement les graphiques, seules la France et l'Afrique sont présentes dans le haut des trois classements. Néanmoins, en les comparant deux par deux, certaines régions du monde et certains espaces semblent occuper une place plus importante dans les représentations enfantines.

¹²⁶ On observe que, contrairement à la tradition française, notamment de la géographie scolaire, les enfants distinguent Amérique du Nord et Amérique du Sud, distinction historiquement davantage faite dans les traditions anglophones (Grataloup, 2009).

Figure 4.6 a, b et c | Les toponymes les plus cités dans les différentes activités.



4.1.3.2. Un monde à trous.

Les toponymes les plus cités dans chaque activité donnent un premier aperçu des espaces présents dans les imaginaires géographiques enfantins. Produire une synthèse de l'ensemble de ces représentations met au jour un espace mondial à trous, fait de vides et de pleins. Une approche plus spécifique par pays et par villes permet de préciser les contenus de ces vides et de ces pleins.

Approche par les pays

Les cartes ci-dessous (Figure 4.7, Figure 4.8, Figure 4.9) présentent les pays mentionnés par les enfants dans l'activité de dessin, dans les réponses à la Q14 et dans le *brainstorming*. A première vue les trois planches de cartes réaffirment tout d'abord une différence entre les activités : l'espace mondial dans les représentations enfantines est plus complet dans leurs discours que sur leurs productions graphiques. La Figure 4.8 a montre d'ailleurs une couverture relativement importante du monde à travers ses pays dans les réponses à la Q14 : les enfants mentionnent des pays dans toutes les parties du monde (ce qui est également vrai, dans une moindre mesure, dans les dessins, voir Figure 4.7 a). Ils le font néanmoins dans des fréquences très inégales : le nombre de citations s'entendant de 27 à 1 pour les dessins et de 44 à 1 pour la Q14¹²⁷. Les Figure 4.7 b, Figure 4.8 b, Figure 4.9 b, en faisant disparaître des cartes les pays qui n'ont pas été mentionnés par les enfants révèlent particulièrement bien les espaces du monde qui sont absents des représentations enfantines. Dans les deux activités, on observe des vides conséquents dans trois grandes parties du monde : l'Afrique subsaharienne, l'Amérique centrale, l'espace rassemblant ce qui du point de vue occidental est souvent désigné comme le Proche et Moyen-Orient, ainsi que l'Asie centrale.

Ces résultats font écho aux enquêtes sur les représentations mentales de l'espace mondial déjà réalisées, auprès d'un public adulte. L'enquête *EuroBroadMap* a ainsi montré que les états d'Afrique subsaharienne ou d'Amérique du Sud étaient quasiment absents des cartes mentales des enquêtés (Didelon-Loiseau et Grasland, 2014). Sur les cartes ci-dessous on voit que les enfants ont mentionné des pays d'Amérique du Sud dans les dessins et les réponses à la Q14 (« l'Amérique du Sud » en tant que continent est également mentionnée dans l'ensemble des activités) : le Brésil, l'Argentine, le Chili, le Pérou, le Paraguay, l'Uruguay, l'Équateur et Panama ont en effet été cités. Si ce n'est l'unique mention de Panama, les états d'Amérique centrale sont bien totalement absents. Cette absence semble pouvoir être rapprochée de la présence très faible des pays d'Asie centrale et du Proche et Moyen-Orient. Il s'agit en effet dans les deux cas de zones de transition entre des grandes parties du monde plus souvent identifiées. Or, ces zones de transition ont été repérées comme étant des zones d'ombre, « des zones d'interstices et d'indétermination » dans les représentations mentales de l'espace mondial (Didelon-Loiseau, De Ruffray et Lambert, 2011). Ce sont des espaces qui ont des « degrés d'ambiguïté » élevés quant à leur « appartenance continentale » (Grataloup, 2009). Christian Grataloup propose de distinguer les « continents durs » et les « continents mous » ; plus

¹²⁷ Le *brainstorming* étant une discussion en classe entière, les mots prononcés par les enfants d'une même classe sont quasiment exclusivement des *bapax*.

précisément, il construit cinq catégories qui correspondent aux différents « *degrés d'ambiguïté* » : « les continents durs », « les régions fortement autonomes », « les régions intermédiaires », « les régions partagées » et les « *périphéries mal situées* » (*Ibid*). Les espaces largement absents des représentations enfantines appartiennent aux trois dernières catégories, marquées par une plus grande incertitude quant à leur appartenance continentale¹²⁸.

L'Afrique (subsaharienne) suit néanmoins une logique tout-à-fait différente : c'est un « *continent dur* » et elle est de fait très présente en tant qu'ensemble continental par les enfants (dans le top 5 des trois activités, c'est même le toponyme le plus cité dans l'activité de dessin, voir Figure 4.6 a, b et c). Le centrage sur les pays proposé dans les planches de cartes qui suivent soulignent que les espaces infra-continentaux et notamment les états africains souffrent bien d'une grande invisibilité dans les représentations des enquêtés — qui sera confirmée et analysée plus avant dans la section suivante (4.2.).

Pour ce qui est des pays présents, leur présence dans les représentations enfantines semble répondre à plusieurs logiques, collectives et individuelles, qui seront développées plus avant dans l'essai de généralisation qui suit. On peut néanmoins noter que l'on retrouve certains invariants : les hauts lieux des représentations scolaires et médiatiques (les plus grands pays du monde en terme de superficie — Canada, Russie, Australie, Chine, Brésil, États-Unis ; les pays jugés les plus puissants économiquement et politiquement — les pays de la Triade, les BRICS ; les pays au cœur d'une certaine actualité, notamment géopolitique — la Syrie par exemple). Les résultats renvoient également au plaisir de l'érudition de certains enfants, notamment dans le *brainstorming* : une grande partie des toponymes renvoyant à des pays a été citée par les élèves de CE2 de l'école Sibelle, encouragés notamment par Salim, évoqué ci-dessus pour son intérêt pour la connaissance des pays et de leurs capitales (4.1.1.). De même, la plupart des pays d'Amérique du Sud a été mentionnée dans les commentaires des dessins par Josué (CM2, Porte d'Ivry), qui n'a pas pour autant inscrit les toponymes à même la feuille :

« J'ai dessiné la face où y a l'Afrique, avec quelques mondes en plus : y a l'Afrique, et le...l'Australie, la Chine et la Russie, le Brésil, le Chili, le Uruguay et le Paraguay. Et j'ai pas dessiné le Canada. Parce que j'avais pas assez de place. »

À des niveaux plus individuels, certains pays évoqués sont pour les enfants des destinations touristiques ou des espaces dans lesquels ils ont des attaches familiales et émotionnelles. Pour ne donner des exemples qu'à partir de la Figure 4.8 : Lisa (CE2, Porte d'Ivry) a mentionné Djibouti comme destination souhaitée durant les entretiens, alors qu'elle y a « toute la famille du côté de [sa] mère » ; Alexis (CM2, Porte d'Ivry), la Thaïlande, le Laos, Dubaï et le Vietnam, alors qu'il a de la famille, et notamment ses grands-parents, en Thaïlande et au Vietnam.

¹²⁸ Christian Grataloup dresse ce constat en s'intéressant aussi bien aux textes encyclopédiques, qu'à « *l'usage courant, en particulier journalistique des noms continentaux* », dans le monde occidental (Grataloup, 2009, p. 215).

Figure 4.7 a et b | Pays cités par les enfants dans l'activité de dessin.

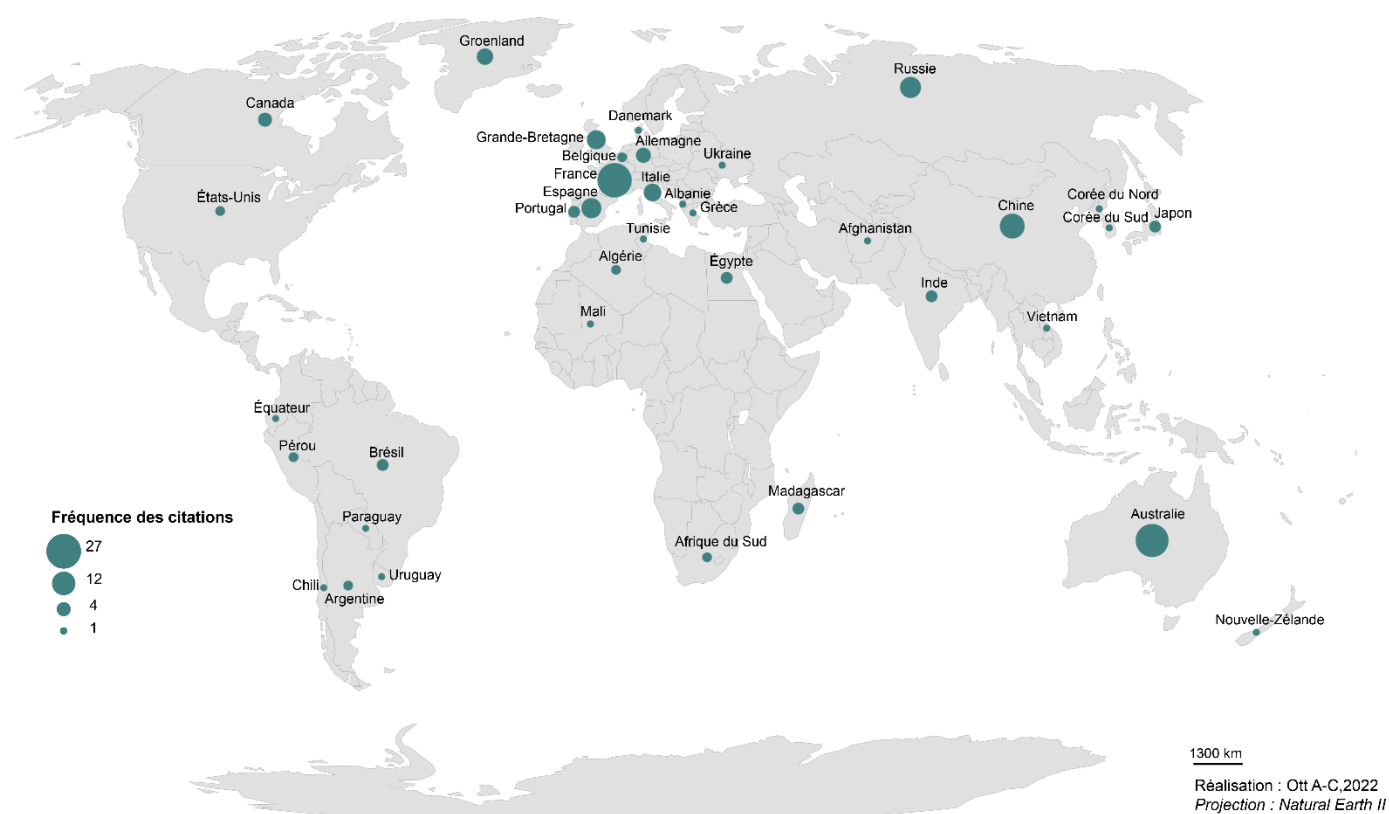


Figure 4.8 a et b | Pays cités par les enfants dans les réponses à la Q14

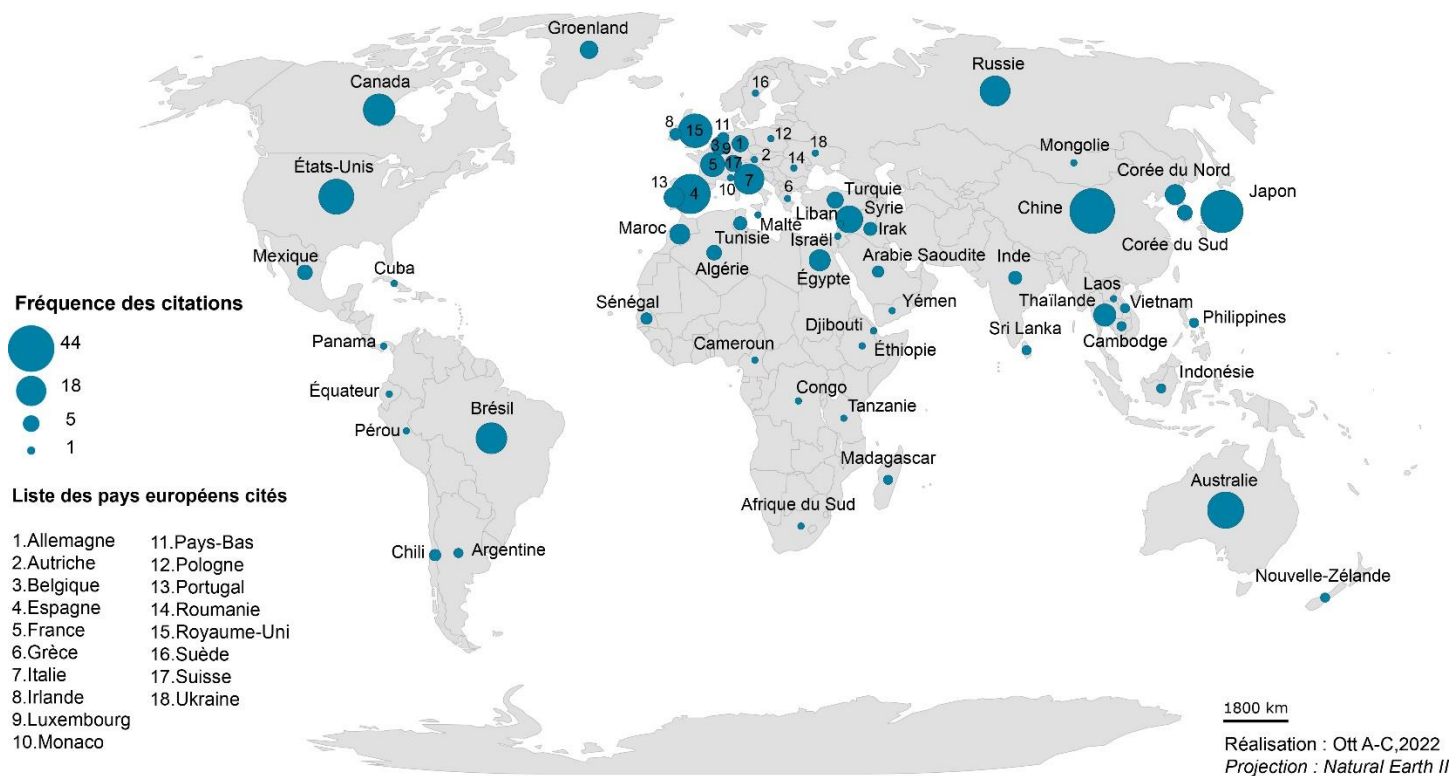
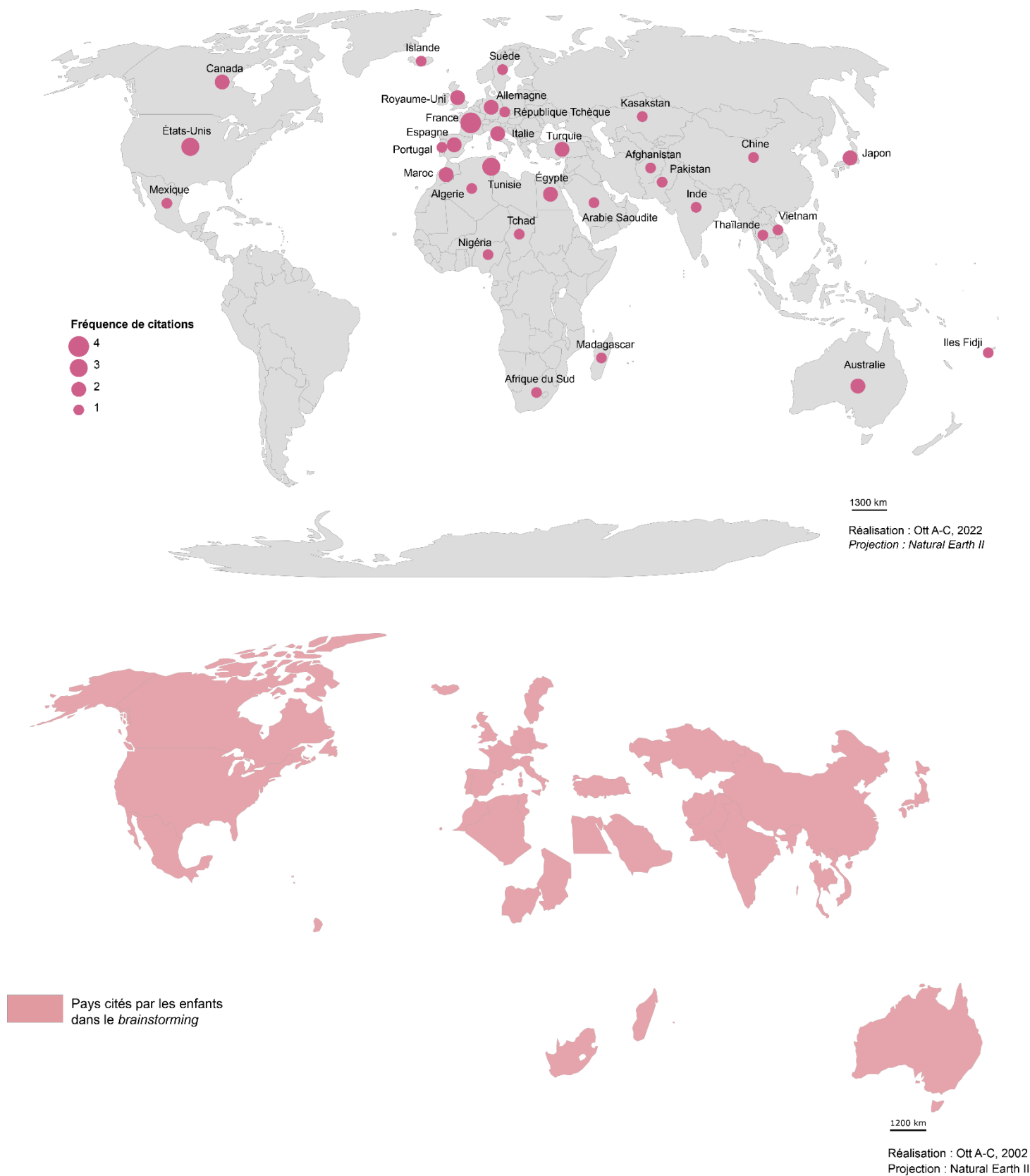


Figure 4.9 a et b | Pays cités par les enfants dans le brainstorming.



Approche par les villes : le monde personnalisé ?

Une approche par les villes permet de compléter l'approche par pays qui précède ; on retrouve des logiques similaires dans les présences et absences des toponymes envoyant à des villes. Dans les dessins, seules sept villes ont été mentionnées : Paris (à cinq reprises), New York (à deux reprises), Pékin, Moscou, Alexandrie, Babylone et Valmeinier. Si la présence d'Alexandrie et de Babylone peut surprendre, elle s'explique par leur occurrence chez Florian (CP, Porte d'Ivry) qui a restitué les paroles d'une comptine sur le tour du monde qui évoquent ces deux villes. Quant à Valmeinier, Florine (CM2, Baudricourt) l'a ajoutée sur sa carte car c'est « là où [elle] va partir en vacances ».

Les deux cartes qui suivent (Figure 4.10 et Figure 4.11) soulignent l'importance dans les imaginaires enfantins de certaines grandes villes mondiales comme New York, Paris, Londres ou Tokyo (Paris étant bien sûr au-delà de son caractère de ville monde, le lieu de vie des enquêtés). Ressortent également des hauts lieux du tourisme ouest européen — Venise, Rome, Barcelone, Madrid ou Lisbonne, et plus généralement des villes issues des pays de la Triade. Si ce n'est Dubaï et Marrakech (une seule occurrence pour cette dernière), dans les réponses à la Q14, on constate une absence d'évocation de villes africaines, du Proche et Moyen-Orient, mais aussi d'Amérique centrale, et d'une large partie de l'Asie (seules Tokyo, Pékin, Hong Kong et Bangkok apparaissent). Il y a donc une stabilité dans les vides et les pleins de l'espace mondial, que l'on soit dans une approche par les pays ou par les villes.

Plus que dans l'approche par pays, l'analyse des villes présentes dans les représentations des enfants témoigne d'une personnalisation du monde par les enquêtés. Les enfants mentionnent et se projettent davantage dans des villes connues et proches, ce dont rend compte à la fois le nombre important d'hapax dans les différentes activités étudiées, et la place occupée par les villes françaises. Sur les 38 villes différentes citées dans les réponses à la Q14 (Figure 4.10), on compte 25 hapax au total, mais aussi 17 villes françaises et, parmi elles, 13 ne sont citées qu'une seule fois. De même, parmi les 27 villes évoquées dans le *brainstorming*, il y a 20 hapax et onze villes françaises dont sept ne sont cités qu'à une seule reprise. Les villes françaises mentionnées sont essentiellement des espaces vécus, des lieux familiers et familiaux et des lieux de vacances. Même à l'échelle internationale, on constate un effet de personnalisation : pour ne citer qu'un exemple, Bruce (CE2 Sibelle) a notamment mentionné Dubaï et Marrakech dans sa réponse à la Q14, qui appartiennent à des aires régionales de pays qu'il connaît très bien, en l'occurrence la Tunisie, où il a des cousins et des grands-parents et où il se rend « pendant les grandes vacances », et le Koweït, où son père travaille en tant qu'ingénieur et où il se rend « pendant toutes les vacances ». Par ailleurs, Sydney et Canberra ont uniquement été citées par des élèves de CE2 et CM2 de l'école Sibelle, qui entretient une correspondance depuis plusieurs années avec une école australienne, de Cairns, une ville au Nord du Queensland. Leur présence peut donc s'expliquer par différentes logiques qui s'entremêlent : le fait que les enfants de cette école évoquent régulièrement l'Australie durant l'enquête témoigne de l'importance de l'expérience sur leurs représentations, le fait qu'ils ne mentionnent pas Cairns, mais la plus grande ville du pays et sa capitale, rend compte du rôle joué

par les connaissances factuelles des enfants, fortement liées à la géographie scolaire, aux représentations médiatiques des villes et à leur rang dans la hiérarchie urbaine mondiale.

Figure 4.10 | Villes citées par les enfants dans leurs réponses à la Q14.

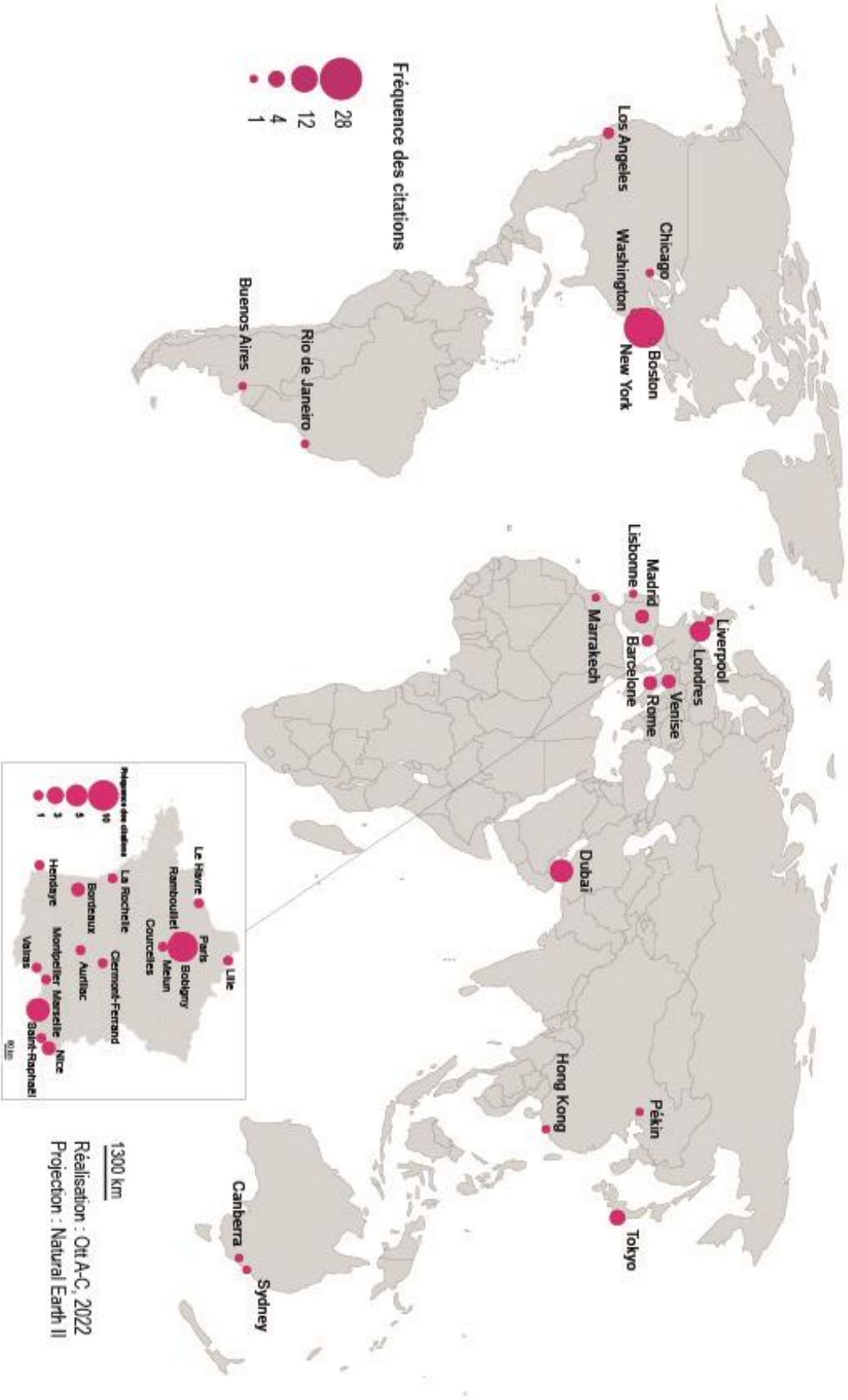
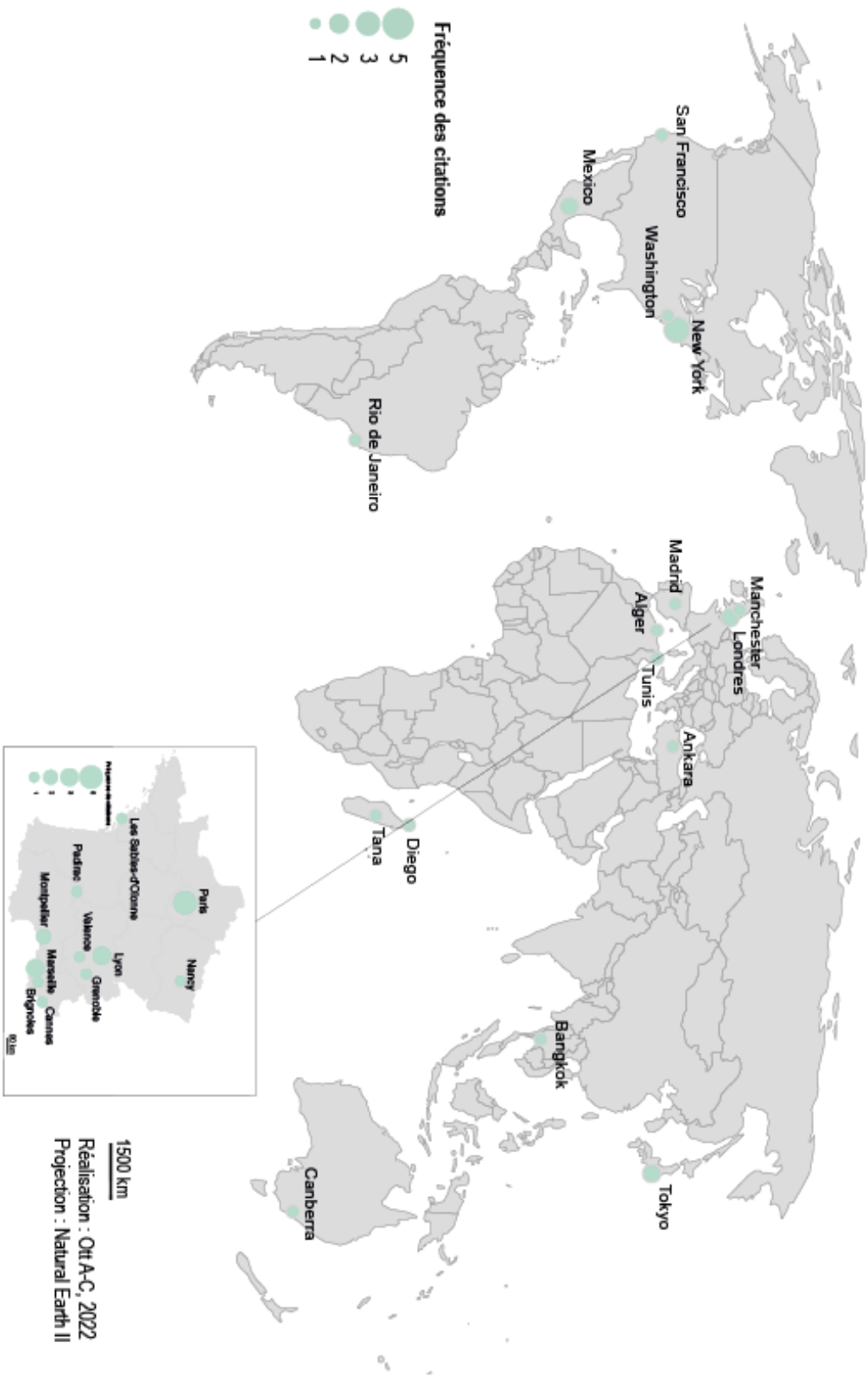


Figure 4.11 | Villes citées par les enfants dans le *brainstorming*.



Essai de généralisation : les espaces présents dans l'espace mondial enfantin

Le croisement des analyses des différentes activités et des toponymes renvoyant à diverses catégories spatiales permet de distinguer trois grands ensembles d'espaces particulièrement présents dans les imaginaires géographiques et les représentations des enfants rencontrés : les espaces d'où l'on parle, les espaces de la proximité et les espaces de l'altérité.

- Les **espaces d'où l'on parle** : un premier ensemble regroupe les espaces d'où parlent les enfants, c'est-à-dire les espaces dans lesquels ils vivent et s'inscrivent, et ce à différentes échelles. Sont à inclure dans cette catégorie, Paris, la France, et dans une moindre mesure, l'Europe. Cette importance accordée à ces espaces qui correspondent aux espaces de vie des enfants rencontrés fait écho à des observations faites lors de mon travail de recherche de master 1 sur les représentations du monde d'enfants mulhousiens de grande section de maternelle : la France était pour beaucoup d'entre eux un point de repère à partir duquel étaient structurés leurs représentations du monde et leurs rapports à la distance (Ott, 2017). A première vue cela pourrait s'expliquer par les hypothèses avancées par les approches développementalistes et la psychologie cognitive : le rapport au monde et à l'espace des êtres humains se ferait du proche vers le lointain, du corps vers le monde, l'enracinement dans l'espace de vie étant alors fondamental (voir notamment Moles et Rohmer, 1972). Le Chapitre 5 sera l'occasion de voir l'application de ces approches par l'institution scolaire, notamment *via* l'idée de décentration (5.2.3.1.), tout comme la persistance d'un francocentrisme de la culture scolaire en géographie (5.2.2.2.).

L'expérience du terrain mulhousien permet toutefois de nuancer ce qui précède : Paris et la Tour Eiffel étaient également omniprésents dans les représentations des élèves de maternelle alsaciens, alors que Mulhouse ou l'Alsace n'étaient pour ainsi dire jamais évoqués. Ce n'est donc pas tant la logique de proximité géographique qui joue ici que la puissance évocatrice de Paris ou de la Tour Eiffel. Plus que d'autres villes et que d'autres lieux, Paris et la Tour Eiffel permettent de dire le monde : lieux de condensation¹²⁹ (Debarbieux, 1995) à l'échelle nationale, ces espaces pourraient également l'être à l'échelle mondiale. La présence forte des espaces « d'où ils parlent » dans les représentations des enfants participent sans doute d'un double geste : dire le monde à travers certains de ces lieux emblématiques, mais aussi se placer, se situer dans le tableau du monde ainsi produit. L'exemple de Mulhouse montre en outre que la prégnance de l'imaginaire national : si l'espace d'où l'on parle peut aussi être l'espace vécu du quotidien, il reste emboîté dans l'espace national.

¹²⁹ D'après la définition qu'en donne Bernard Debarbieux, les lieux de condensation sont des « lieux tout à faits spécifiques, construits et identifiés par une société qui se donne à voir à travers eux, qui les utilise pour se parler d'elle-même, se raconter son histoire et ancrer ses valeurs, des lieux dont l'efficacité symbolique ne s'épuise pas dans la seule mise en image » (Debarbieux, 1995, p. 100).

- Les **espaces de la proximité** : un deuxième ensemble regroupe des espaces que l'on peut dire de la proximité, la proximité étant à entendre dans le double sens de proximité géographique¹³⁰ et/ou de proximité affective. Un premier sous-ensemble contient certains pays d'Europe de l'Ouest, frontaliers ou proches de la France : l'Espagne, l'Italie, l'Angleterre et dans une moindre mesure l'Allemagne. Là encore l'idée des coquilles de l'homme de A. Moles et E. Rohmer et le principe de décentration, selon lesquels on connaîtrait mieux ses voisins, permettrait d'expliquer la place importante accordée à ces espaces dans les imaginaires géographiques enfantins¹³¹. Nous verrons qu'il s'agit également de pays qui sont des destinations touristiques privilégiées des familles des enfants interrogés et ainsi des espaces déjà fréquentés par les enfants, dont ils ont déjà fait l'expérience.

Un second sous-ensemble renvoie à des espaces géographiquement plus lointains mais familiers pour certains enfants : les espaces au cœur des trajectoires migratoires et familiales des enquêtés. C'est comme ça que l'on peut expliquer la présence du Vietnam dans les trois activités analysées ou encore la très forte présence de la Chine dans les représentations produites. L'école de la Porte d'Ivry accueille en effet un grand nombre d'enfants issus de l'immigration asiatique et notamment de familles originaires de Chine. Avec 44 occurrences, c'est le pays qui a été le plus souvent mentionné par les enfants dans leurs réponses à la Question 14 des entretiens : 36 % de ces citations sont le fait d'enfants scolarisés à l'école de la Porte d'Ivry. C'est plus que dans les trois autres écoles, ce qui tend à montrer le poids des expériences familiales sur les imaginaires géographiques mais aussi le poids des expériences familiales des pairs, camarades de classe, sur les représentations des autres enfants. 64 % des mentions de « Chine » sont cependant le fait d'enfants des trois autres écoles : la Chine est donc un espace important dans les représentations enfantines de l'espace mondial par-delà les expériences migratoires.

- Les **espaces de l'altérité** : enfin, un dernier ensemble regroupe des espaces très présents dans les imaginaires géographiques des enfants quoique peu pratiqués ou pratiqués exclusivement de manière médiatisée. Ce sont des espaces qui sont particulièrement investis par les médias, la production culturelle destinée à la jeunesse ou la géographie scolaire, et des espaces de l'imagination ou de fantasme. La Chine fait également partie de cette catégorie¹³², tout comme l'Amérique du Nord (et/ou les États-Unis), l'Afrique, le pôle

¹³⁰ Hors des espaces de vie du quotidien, qui sont eux contenus dans l'ensemble des « espaces d'où l'on parle ».

¹³¹ Une enquête menée au début des années 1970 par J. Whittaker et S.J. Whittaker auprès d'étudiants de différents pays du monde, qui devaient dessiner une carte du monde à main levée, a également révélé le géocentrisme des enquêtés quel que soit leur origine. Ils surestiment en effet la taille de leur espace d'appartenance et représentent plus fréquemment les pays frontaliers de ce dernier (Whittaker et Whittaker, 1972).

¹³² L'exemple de la Chine montre que les catégories synthétiques construites ici restent poreuses et non-exclusives : un espace « de l'altérité » peut être un espace « de proximité » pour certains enfants selon leur histoire familiale et migratoire.

Nord ou des espaces tels que le Japon, l'Australie, l'Égypte ou la Russie, ainsi que les principales villes qui leur sont associées.

Certains de ces espaces correspondent aux continents ou aux grandes parties du monde tels que traditionnellement définis : à la fois institutionnellement, par l'institution scolaire, mais aussi dans certaines représentations mentales individuelles, comme en témoignent les résultats de l'enquête *EuroBroadMap* menée auprès d'étudiants dans 18 pays du monde¹³³. Pour nommer les parties du monde qu'ils ont fait le choix d'isoler, ces derniers ont majoritairement utilisé des noms de continents et à l'échelle de l'ensemble des 9343 questionnaires exploités, les toponymes les plus cités sont, dans l'ordre : « Afrique », « Europe », « Amérique du Nord », « Amérique du Sud », « Asie », « Australie », « Océanie » ou « Russie » (Didelon-Loiseau, 2013, p. 152-153). L'Australie, la Russie (comme la Chine) sont certes des pays, mais leur superficie leur confère le statut de quasi continents. On retrouve donc des logiques similaires dans les représentations des enfants rencontrés.

La taille des espaces a effectivement régulièrement été évoquée par les enfants pour caractériser les espaces dont ils choisissaient de parler. Lors de l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré, l'attention des enfants était régulièrement portée sur des questions de taille. La France, ou certains lieux connus des enfants, ont par exemple été jugés anormalement petits par certains d'entre eux. Audrey (CP, Sibelle) s'interroge : « Pourquoi la France c'est tout petit, alors que c'est très grand ? », et Eléonore dans la même classe : « c'est juste ça ?! Mais c'est tout petit ». À l'inverse, certains pays, au premier rang desquels la Russie, impressionnent de par leur grande taille et font à ce titre l'objet de nombreux commentaires. Toujours durant l'activité n°3, Jordy (CP, Belleville) colle l'image du Fennec sur la Russie en précisant : « J'ai jamais vu ça en France. Je le mets dans le plus grand pays », Farès (CE2, Porte d'Ivry) s'exclame : « La Russie c'est énoooooorme » et, comme d'autres enfants, Hafsat (CM2, Baudricourt) affirme plus simplement que « c'est grand la Russie ». Dans la classe de CE2 de la même école, un échange a lieu sur ce point entre trois camarades :

Eline : C'est où la Russie ?

Antoine : Mais c'est là ! C'est le plus grand pays du monde !

Alexandre : Tu connais pas le plus grand pays du monde ?!

¹³³ Pour une présentation complète du projet EuroBroadMap voir (Didelon-Loiseau, 2013, p. 291-306).

L'exceptionnalité de la taille de certains espaces (gigantesques ou extrêmement petits) les rend particulièrement importants aux yeux des enfants¹³⁴, dignes d'être connus et mentionnés durant les activités.

Dans le cadre de cette recherche, il ne faut cependant pas s'arrêter au constat du poids des grandes parties du monde (au sens propre comme au sens plus figuré). Ainsi, la forte présence de l'Amérique du Nord par exemple ne se limite pas à l'échelle continentale et se remarque *via* les occurrences nombreuses de plusieurs toponymes : « Amérique », « Amérique du Nord », « États-Unis », « New York » ou encore « la Statue de la liberté ». Entrent également en ligne de compte le (sur)-investissement symbolique de ces espaces-là, notamment dans les médias, dans lesquels certains états sont plus souvent évoqués que d'autres (voir 4.2.). C'est le cas pour les pays tels que la Chine, la Russie, l'Égypte, le Japon et l'Australie. Ces deux derniers états ont par ailleurs une autre particularité : ce sont des îles. Les îles, comme catégorie générique, occupent effectivement une place centrale dans les représentations des enfants rencontrés et semblent être des opérateurs de l'imagination et de l'imaginaire géographique enfantins (Encadré 2).

Ces trois catégories synthétiques permettent d'esquisser un tableau de l'espace mondial tel que représenté par les enfants, un monde à trous, fait de certains espaces plus présents que d'autres dans leurs imaginaires géographiques et qui revêtent une certaine charge symbolique. La suite du chapitre sera l'occasion de revenir sur ces lieux symboliques et leur processus de production.

¹³⁴ Lors de mon enquête menée en master 1 auprès d'enfants de Grande Section de maternelle de Mulhouse, cela se vérifiait particulièrement avec les espaces de très petites tailles. Les enfants rencontrés semblaient fascinés par ces espaces et notamment par les petits espaces insulaires.

Encadré 2 | Les îles : des opérateurs de l'imaginaire géographique enfantin.

Mon enquête de master 1 menée auprès d'enfants mulhousiens scolarisés en grande section de maternelle m'a donné l'intuition d'une certaine fascination des enfants pour les îles. Je n'avais alors pas davantage travaillé la question mais avais plutôt cherché à expliquer dans mon mémoire la récurrence de certains exemples précis. J'expliquais ainsi essentiellement la mention fréquente de l'île de la Réunion dans une des écoles par la place de l'île dans l'histoire familiale d'un des jeunes enquêtés : sa tante habitait à La Réunion, il cherchait alors cette île sur les planisphères que l'on manipulait, évoquait La Réunion à chaque fois qu'il repérait une île sur une carte ou un puzzle et par conséquent certains de ses camarades avaient également tendance à évoquer ce lieu.

La mention relativement fréquente d'îles sur mon terrain de thèse m'a incitée à replonger dans une partie de mon matériau de master 1 : de fait, par-delà des raisons personnelles, les enfants rencontrés accordaient souvent une place importante aux îles (en isolant par exemple les pièces du puzzle avec lequel on jouait qui représentaient une île ou en pointant du doigt des îles sur les cartes observées ensemble). Les îles sont également bien présentes dans les représentations recueillies durant le terrain de thèse. Ainsi, parmi les 233 toponymes distincts relevés dans les trois activités étudiées ci-dessus (Figure 4.6 a, b et c), 27 renvoient à des noms d'îles, soit 11,5 %. Il peut certes s'agir de pays particulièrement investis par les médias et l'École, comme le Japon ou l'Australie, mais pas uniquement : Madagascar et La Réunion ont été mentionnés dans les trois activités analysées (Figure 4.12) ; Tahiti, La Martinique, Hawaï, la Corse, la Nouvelle-Zélande ou le Sri Lanka par exemple ont également été évoqués à plusieurs reprises. Ces espaces ont d'autres caractéristiques que leur seule insularité : ce sont des destinations touristiques, des lieux d'émigration, des lieux dans lesquels se déroulent des récits fictionnels — et parfois les trois à la fois.

Cet intérêt pour les îles, à l'instar de la tendance évoquée ci-dessus à surreprésenter les grands espaces, peut s'expliquer par leur caractère facilement identifiable sur une carte : isolées, elles se distinguent comme appendices au milieu de l'océan, et le changement de couleur sur certains planisphères ou globes entre les parties terrestres et océaniques les rend bien repérables. Leur caractère insulaire semble toutefois ajouter à leur valeur symbolique et ainsi à leur chance de figurer dans les imaginaires géographiques enfantins. Plus généralement, « *l'île en tant que figure géographique particulière a de tout temps fasciné les hommes* » (Péron, 2005), « *c'est un repère de l'imaginaire collectif, un constant topos* » (Redon, 2019) ; la fascination pour les espaces insulaires s'expliquant en partie par l'effet de discontinuité avec l'espace terrestre, par la « *clôture de l'eau* » (*Ibid*), par le fait que l'île « *forme un tout à elle seule* » (Péron, 2005). Les îles sont de fait le support d'un grand nombre de mythes, d'utopies et de fictions, et en particulier dans la littérature de jeunesse (classiquement on peut penser à *L'île au trésor* de R.L. Stevenson ou encore aux aventures du *Club des cinq* de E. Blyton).

4.1.3.3. Synthèse : un monde en archipel.

Les sections qui précèdent ont permis, notamment en se concentrant sur les toponymes de villes et de pays mentionnés par les enfants dans différentes activités, de préciser le contenu de l'espace mondial tel qu'ils se le représentent. Les analyses ci-dessus peinent néanmoins en l'état à bien rendre compte de la pensée archipélique esquissée au début de ce chapitre, et fil rouge de ce dernier.

La carte qui suit (Figure 4.12) tente précisément d'illustrer la manière qu'ont les enfants de penser le monde, à la fois par juxtaposition de certains lieux et toponymes privilégiés et par imbrication de catégories spatiales différentes. Pour se faire elle prend appui sur les toponymes mentionnés au moins une fois de manière transversale, dans les trois activités sur lesquelles s'appuient les analyses précédentes — les dessins, les réponses à la Q14 et le *brainstorming*. La fréquence n'a ici aucune importance, c'est la simple existence des toponymes qui entre en ligne de compte, et plus encore la diversité des catégories spatiales auxquelles ils renvoient.

27 toponymes sont concernés et ils se rapportent principalement à des pays, même si quatre continents (Afrique, Amérique du Sud, Asie et Europe), deux lignes imaginaires (équateur et Pôle Nord), deux villes (Paris et New York) et une région infra-nationale (La Réunion) figurent également dans la liste. Les espaces cités permettent de synthétiser les éléments saillants mis en lumière plus haut : les lieux présents dans les imaginaires géographiques enfantins sont de manière privilégiée, occidentaux, en lien avec des espaces vécus ou de proximité (Paris, la France, l'Europe et les pays européens proches du territoire français — Espagne, Portugal, Italie, Allemagne, Grande-Bretagne) ou plus généralement des hauts lieux des imaginaires géopolitiques, médiatiques et scolaires (l'Afrique, compris comme une totalité homogène, les pays de la Triade, l'Australie, la Chine, l'Inde, l'Afrique du Sud, etc.). La présence de Madagascar dans toutes les activités rappelle également l'attention enfantine particulière portée aux espaces insulaires (Encadré 2), c'est-à-dire notamment pour les espaces attisant leur curiosité, de par leur forme ou leurs caractéristiques géographiques singulières.

Cette visualisation a pour objectif premier d'illustrer une certaine complexité de la pensée de l'espace mondial chez les enfants rencontrés. Si les mailles continentales et étatiques prédominent dans leurs représentations, ils pensent le monde à partir d'objets géographiques qui ne sont pas réductibles aux continents et aux pays. Quelle que soit la manière de recueillir leurs représentations mentales de l'espace, on constate une co-présence de catégories qui vont de la grande partie du monde à la ville, et même au monument¹³⁵ (voir 4.1.2.2.). Dans un même mouvement, les enfants pensent le monde comme une totalité¹³⁶ (ce que représente l'ellipse entourant le planisphère sur la carte de synthèse) et le monde en ses lieux, y compris à une échelle micro-locale. Le monde est

¹³⁵ Un même monument n'a pas été cité dans les trois activités, c'est pourquoi aucun monument ne figure sur la Figure 4.12.

¹³⁶ Voir également la section 4.3. de ce chapitre sur l'émergence d'une pensée globale chez les enfants.

alors bien « *plus qu'une addition d'îles* » (Noudelmann, Simasotchi-Bronès et Toma, 2020, p. 9), c'est un archipel dont l'agencement est hybride : à la fois ensemble de parties hétérogènes et totalité, qui dépasse la somme de ces parties¹³⁷.

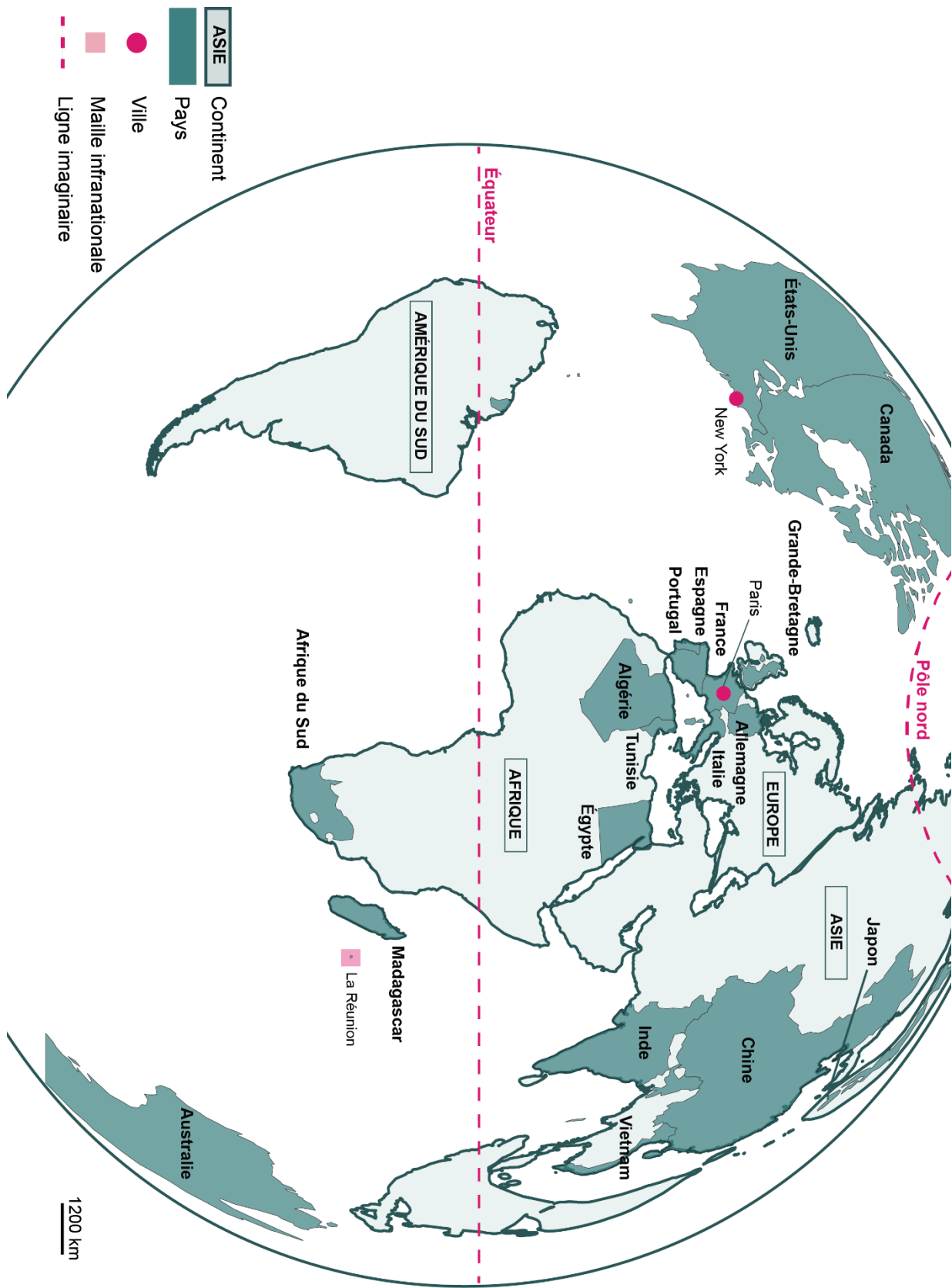
La notion d'agencement comme descripteur et comme concept¹³⁸ (Anderson et McFarlane, 2011) permet dans un premier temps de décrire les représentations produites de l'espace mondial dans leurs grands traits et leur diversité. Cette première partie de chapitre a mis au jour un travail de sélection effectué par les enfants pour construire et organiser le monde qu'ils représentent. L'identification et l'analyse des parties du monde alors sélectionnées et ordonnancées fait émerger la figure d'un monde archipélique, qui n'est pas un morcellement aléatoire de l'espace mondial. Ce ne sont pas n'importe quelles îles qui composent le monde, complexe, produit par les enfants. La complexité de leur monde est toutefois rabattue vers certaines formes pré-construites et connues qui dépendent de leur contexte (en l'occurrence occidentale) socio-historique de production. C'est ce qui explique la sur-représentation des mailles continentale et étatique. Cette complexité est également rabattue vers d'autres formes connues, qui sont quant à elles plutôt issues de l'expérience personnelle des enquêtés. Le lieu de l'énonciation et la proximité sociale et spatiale des enfants avec certains lieux expliquent leur sélection pour construire et structurer l'espace mondial. On observe donc bien plusieurs formes de la fixité, quoique de différentes natures, les sources de cette fixité étant aussi bien liées à la transmission de savoirs communes qu'à l'expérience individuelle. La notion d'agencement permet de déployer les modalités de ces formes de fixité sans les totaliser, sans effacer la singularité des représentations individuelles, en revenant à la genèse de leurs conditions de production. On est donc bien à la fois dans le fixe et le fluide et dans la stabilité et la transformation, qui fonctionnent ensemble.

Le travail de sélection opéré par les enfants révèle également l'existence de différents types de relations aux espaces, qui montrent que l'on a affaire dans la construction enfantine du monde à davantage qu'une simple collection de parties. Ces relations sont l'objet de la section qui suit et seront prises en compte dans un double sens. Il s'agira d'analyser les relations entre les parties elles-mêmes mais aussi les relations des acteurs aux espaces, comprises en lien étroit avec la production du jugement des enfants (leurs goûts et dégoûts) et avec les opérations de hiérarchisations qu'ils mettent en œuvre.

¹³⁷ Ce qui correspond à la manière dont les géographes ont conceptualisé le Monde, avec une majuscule voir par exemple (Grataloup, 2011a).

¹³⁸ Cf. Introduction de ce chapitre.

Figure 4.12 | Représentations enfantines du monde et pensée archipélique, essai de représentation.



Réalisation : Ott A-C, 2022

Projection : Azimutale équivalente de Lambert

4.2. DE LA STRUCTURATION À LA HIÉRARCHISATION : DES REPRÉSENTATIONS DIFFÉRENCIÉES DES ESPACES.

L'espace mondial dans les représentations enfantines est structuré en archipel, autour de catégories spatiales différentes et qui doivent être pensées dans leur imbrication et leur co-présence, et autour de certains lieux en particulier. Les zones de vide, les zones de plein et les zones d'incertitude qui ressortent des analyses font écho à des enquêtes sur les représentations mentales du monde réalisées auprès d'un public plus âgé. Ces parallèles sont intéressants car ils montrent que les schèmes mentaux qui structurent les représentations spatiales sont construits dès l'enfance, ce qui renforce l'intérêt d'étudier ces processus de construction aux âges de la socialisation primaire — d'autant plus que ces représentations persistent en grande partie à l'âge adulte. Les logiques de présence/absence donnent à voir des imaginaires géographiques dominants qui semblent refléter le poids de représentations situées, hiérarchisées, produites essentiellement par et pour le monde occidental, qui possède le « *pouvoir de définir* » (Western, 1981), c'est-à-dire de diffuser des catégories, d'assigner des caractéristiques à des sociétés ou des espaces et, dans sa prétention hégémonique, de les faire admettre par tous. Cette section interroge alors les symboles que les enfants associent aux lieux qui structurent leurs représentations de l'espace mondial.

4.2.1. Des lieux aux hauts lieux : quelle charge symbolique pour quels espaces ?

Il s'agit donc tout d'abord de préciser les caractéristiques et les images que les enfants associent aux espaces qu'ils (se) représentent. Pour ce faire, on peut s'appuyer sur certaines grilles d'analyse, telles que des dichotomies structurant nos catégories de pensées occidentales (Descola, 2005), les dichotomies nature/culture ou tradition/modernité par exemple, qui sont au cœur de la construction de la phase 3 du dispositif méthodologique mis en place, l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré (voir Annexe 4 et Chapitre 2).

236 enfants ont réalisé l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré, disposant de 36 étiquettes chacun, les enquêtés dans leur ensemble auraient pu coller 8496 images. Ce sont au final 4925 images qui ont été collées sur les cartes (soit 58 % environ du total maximal théorique) ; elles ont toutefois été inégalement choisies par les enquêtés et collées à certains endroits plutôt que d'autres. Notons d'abord qu'il n'y a pas eu de préférence nette quant à la nature des images plébiscitées : les enfants ont presque collé autant d'images d'animaux (26,4 %) et d'artefacts traditionnels (25,2 %) que de paysages ou d'éléments renvoyant à la modernité (24,2 % dans les deux cas). Toutes catégories confondues, ils ont principalement réalisé les collages en Afrique (17,5 %), en Asie de l'Est et du Sud (15,5 %), au Pôle Nord (14,6 %) ou en Amérique du Nord

(13,4 %) ¹³⁹. On peut certes voir dans ces choix des effets de forme : l'Afrique et l'Amérique du Nord par exemple occupent une place importante sur la carte et l'Afrique est souvent mentionnée, notamment par les géographes, comme ayant une forme particulière, à part. Comme le montre Vincent Capdepuy à la suite d'Elisée Reclus ou de Carl Ritter, « *immense île, le continent africain serait, en somme, le continent par excellence, une terre massive et compacte* » (Capdepuy, 2012, p. 5). Comme E. Reclus, V. Capdepuy voit dans la « *forme si régulière du continent africain* » (Reclus, 1885), « *une sorte de perfection* » (Capdepuy, 2012, p. 4). Au vu de ce que nous avons dit sur la fascination des enfants pour les îles (Encadré 2), il est possible que la forme du continent africain, le tout qu'il compose, participe de l'importance de l'Afrique dans leurs imaginaires géographiques. Néanmoins, les choix de collage des enquêtés ne sont pas (uniquement) liés à des effets de surface et de forme : l'Asie du Nord occupe également une grande place sur le planisphère et relativement peu d'étiquettes y ont été collées (6,5 %) et, à l'inverse, les espaces des pôles sont peu matérialisés sur le fond de carte distribué aux enfants (l'Antarctique en est même absent) mais ont été plébiscités. L'influence de la forme des espaces et de la projection (Robinson) du planisphère proposé n'épuise toutefois pas l'explication des logiques d'associations entre certains espaces et certaines images.

Les profils en lignes et en colonnes de la Figure 4.13 a et b montrent les associations entre catégorie d'images et grande partie du monde les plus couramment faites par les enfants. Le premier tableau indique que les étiquettes représentant des animaux ont majoritairement été collées en Afrique, en Amérique du Sud et dans les pôles ; celles représentant un paysage en Afrique et au niveau des pôles ; celles représentant un élément culturel traditionnel en Asie de l'Est et du Sud et en Afrique, alors que les images figurant un artefact moderne ont principalement été disposées en Amérique du Nord et en Europe ¹⁴⁰. Ces premiers résultats tendent donc à confirmer l'hypothèse d'une opposition entre des espaces davantage associés à la nature et à la tradition et des espaces associés à la culture et à la modernité. Les profils en colonnes ¹⁴¹ confirment cette tendance : 58 % des images collées sur l'Amérique du Nord appartiennent à la catégorie « modernité », il en va de même pour 48 % des images collées en Europe. On observe également que ce sont essentiellement des animaux qui ont été collés en Amérique du Sud et en Océanie, alors qu'en Afrique ce sont des étiquettes « tradition » et « animaux ». L'Afrique se distingue également comme étant la seule partie du monde qui présentent un taux de collage inférieur à 10 % : en effet, on ne trouve que 7 % d'images liées à la modernité en Afrique. Certains de ces résultats s'expliquent par le poids de certaines étiquettes en particulier, beaucoup utilisées par les enfants, de certaines images qu'ils ont massivement associées à un endroit précis. C'est par exemple le cas pour la photographie d'une pagode, essentiellement collée par les enfants sur la Chine ou le Japon, et donc en Asie de l'Est et du Sud, raison pour laquelle la catégorie « tradition » se distingue pour cette partie du monde.

¹³⁹ Au niveau de la moyenne (10 %), on retrouve également l'Amérique du Sud et l'Europe.

¹⁴⁰ Sur le tableau des profils en lignes, sont colorées en bleu les cases où le taux de collage dépasse les 15 %.

¹⁴¹ Sur le tableau des profils en colonnes, sont colorées en vert les cases où le taux de collage est supérieur à 30 % et en rouge, celle où il est inférieur à 10 %.

Figure 4.13 a et b | Quels types d'étiquettes pour quels espaces. Profils en lignes et en colonnes.

Catégorie	AMN	AMS	AF	AES	EU	PMO	OC	PO	MER	total
Animaux	6,9%	19,3%	20,6%	10,6%	7,6%	2,5%	10,5%	15,2%	0,4%	100%
Modernité	31,9%	5,4%	5,2%	8,6%	21,1%	4,9%	6,0%	8,7%	2,6%	100%
Paysage	8,4%	10,8%	26,1%	11,2%	5,9%	3,4%	4,1%	21,7%	3,6%	100%
Tradition	7,1%	6,7%	17,8%	31,5%	8,2%	3,5%	3,1%	12,8%	0,2%	100%





































Catégorie	AMN	AMS	AF	AES	EU	AN	PMO	OC	PO	MER
Animaux	13,7%	47,6%	31,1%	18,1%	19,0%	26,3%	18,2%	45,9%	27,4%	6,2%
Modernité	57,8%	12,1%	7,2%	13,4%	48,1%	20,9%	33,5%	24,3%	14,5%	38,3%
Paysage	15,2%	24,5%	36,1%	17,4%	13,4%	17,5%	23,3%	16,6%	36,0%	53,1%
Tradition	13,4%	15,7%	25,6%	51,2%	19,5%	35,3%	25,0%	13,2%	22,1%	2,5%
total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Les analyses à l'échelle de l'étiquette montrent effectivement que certaines d'entre elles ont été beaucoup plus choisies que d'autres. En moyenne une étiquette a été collée 137 fois ; l'image la plus collée est celle de la pagode (203 collages) et la moins utilisée, celle représentant des membres d'une population autochtone d'Amérique du Sud (87 occurrences sur les cartes). Sont colorées en rouge sur la

Figure 4.14, les photographies qui ont été collées sur les cartes par plus de 70 % des 236 enfants ayant réalisé l'activité, on dépasse même les 80 % pour la pagode (86 %), le manchot (82 %) et la banquise (80 %) ; en jaune, celles qui ont été utilisées par plus de 60 % des enfant ; en vert par plus de 50 % des enfants ; et en bleu, les images qui ont été collées par moins d'enfants (entre 36 % et 47 %). Quatre des six photographies utilisées par plus de 70 % des enquêtés ont par ailleurs été largement « bien collées »¹⁴². Alors qu'en moyenne les enfants ont davantage mal collé leurs étiquettes (en moyenne les étiquettes ont été mal collées à 65 %), ils ont bien collé la pagode dans 93 % des cas en Asie du Sud et de l'Est, le manchot à 89 %, la banquise à 87 % et les Inuits à 80 % sur les pôles. Trois autres étiquettes ressortent des analyses comme ayant été particulièrement bien collées par les enfants (dans plus de 60 % des cas) : la photographie de New York, celle représentant des baobabs et celle figurant une ville du « pôle nord ».

¹⁴² J'appelle « bien collées » les étiquettes qui ont été collées sur la grande partie du monde à laquelle elles renvoient, c'est-à-dire quand il y a correspondance entre la répartition des images faite par moi lors de la construction de l'activité et celle effectuée par les enfants (si la photographie de New York a été collée sur l'Amérique du Nord, elle est « bien collée », si elle a été collée sur une autre partie du monde, elle est « mal collée »). Si l'appellation « bien collées »/« mal collées » peut paraître normative, rappelons qu'il ne s'agissait pas dans cette activité de sanctionner les connaissances des enfants ou leur capacité à bien reconnaître des images, mais d'observer les correspondances qu'ils établissent entre certaines images, certains symboles et certains espaces.

Figure 4.14 | Les étiquettes les plus collées par les enfants durant l'activité de la Phase 3.

	Animaux	Paysages	Tradition	Modernité
Amérique du Nord (AMN)				
Amérique du Sud (AMS)				
Afrique (AF)				
Asie de l'Est et du Sud (AES)				
Asie du Nord (AN)				
Europe (EU)				
Proche et Moyen Orient (PMO)				
Océanie (OC)				
Pôles (PO)				

Ces différents résultats permettent de mettre plusieurs choses en lumière. Tout d'abord, les quatre images les plus collées sont aussi les quatre images les « mieux » collées, ce qui indique le poids de certains symboles et de certains espaces dans les imaginaires enfantins. Toutefois, certaines images,

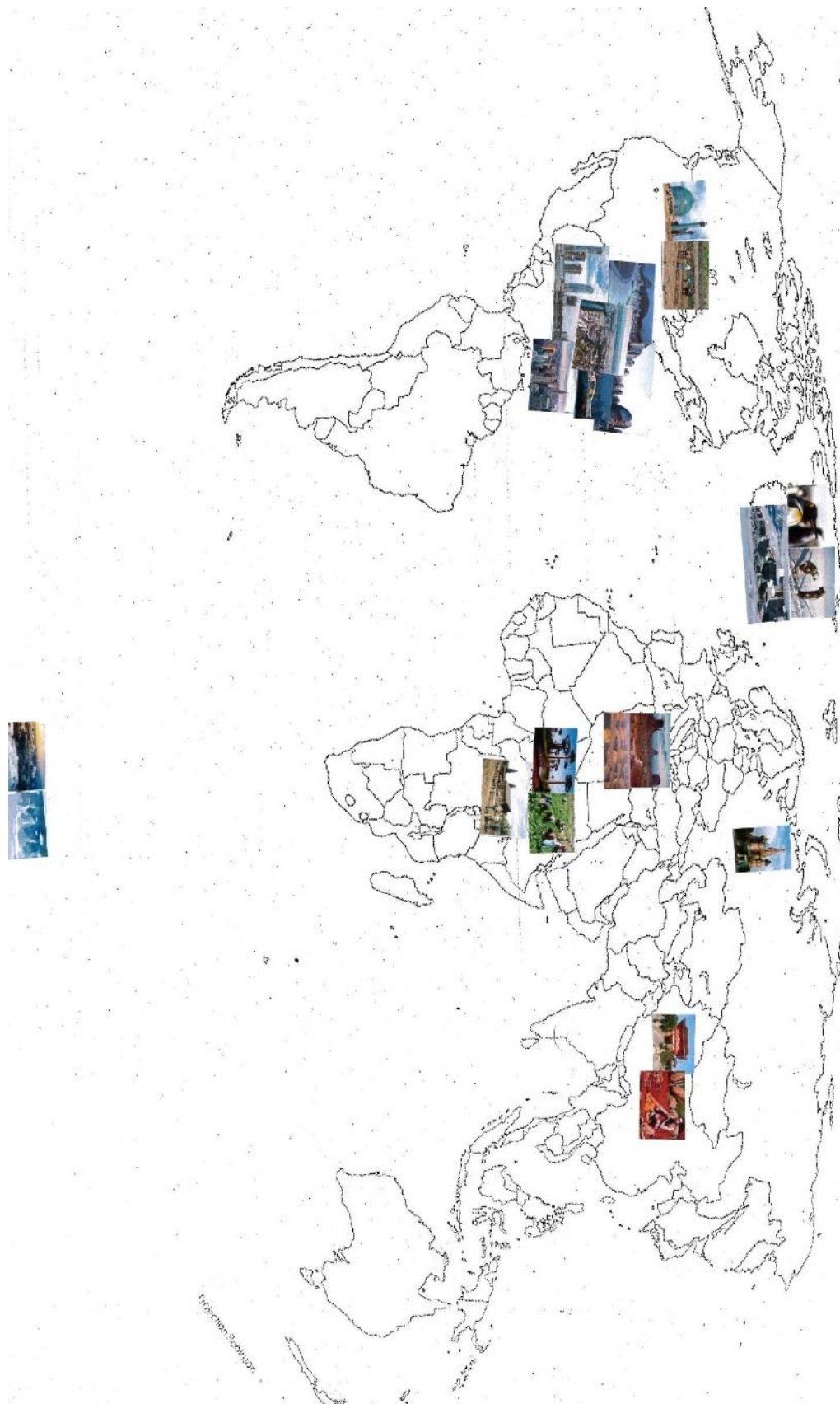
comme celle du perroquet, du désert d'Arabie, de la cathédrale Saint-Basile de Moscou, du tigre ou du singe ont été plébiscitées par les enfants mais rarement collées sur la grande partie du monde à laquelle elles renvoient. On peut distinguer ici plusieurs logiques explicatives : un intérêt relativement fort pour certaines photographies d'animaux (ceux jugés les plus mignons et/ou les plus exotiques) a poussé les enfants à vouloir les coller davantage (que ce soit au « bon ou au mauvais endroit »). En outre, l'importance symbolique de certaines images dans les imaginaires enfantins fait qu'elles ont également été plus choisies. Les photographies du désert d'Arabie ou de la banquise renvoient à des images génériques auxquelles les enfants sont régulièrement confrontés, notamment dans le milieu scolaire. Confronter les enfants à une diversité de paysages du monde est en effet une activité que l'on retrouve souvent dans les programmes et les manuels (Chapitre 5). Dès lors, les enfants font plus aisément des associations d'idées entre ces images et des espaces — par exemple entre la banquise et les pôles nord ou sud (ce qui fait que la photographie de la banquise a été très bien collée) ou encore entre l'image du désert et le Sahara (ce qui fait que la photographie du désert d'Arabie n'a été bien collée que par 9 % des enfants). Parfois, une étiquette a pu avoir une puissance évocatrice forte, mais pour des raisons différentes selon les enquêtés. La cathédrale Saint-Basile de Moscou a été collée par plus de 66 % des enfants, mais n'a été collée sur l'« Asie du Nord » que dans 36 % des cas ; si l'association entre cet édifice religieux et la Russie a été faite par certains enfants, pour plusieurs autres c'était un monument qui leur rappelait l'Inde (à l'instar de la photographie de la mosquée d'Ispahan, la rondeur des toits des bâtiments leur faisait penser au Taj Mahal), pour d'autres encore une église européenne classique, ou encore un château de *Disneyland*.

On voit donc l'existence dans les représentations enfantines de l'espace mondial d'un ensemble de lieux attribués — un élément de « l'iconographie populaire » symbolise un territoire tout entier (Debarbieux, 1995), mais aussi de lieux génériques — une forme générique comme une église ou un paysage désertique permet d'imaginer un espace particulier, cette forme, ce lieu devenant une « *allégorie du groupement social qui donne corps et raison* » à cet espace (*Ibid*, p. 99). Chez les enfants rencontrés, les analyses des différentes activités font par exemple ressortir l'importance de la Tour Eiffel pour représenter Paris et la France comme nous l'avons vu ; la phase 3 montre celle de l'*Empire State Building* pour évoquer New York. Plus généralement, comme l'illustre bien le planisphère de Charlotte (Figure 4.15), les paysages urbains, les *skylines* ou les tours, fonctionnant alors comme lieux génériques, renvoyaient pour les enquêtés à certains espaces en particulier, l'Amérique du Nord, et là encore New York, ou l'Europe, le plus souvent. Ainsi, sur les neuf parties du monde isolées dans l'activité, l'Amérique du Nord et l'Europe regroupent à elles deux 52 % des images de la catégorie « modernité » (avec 32 % et 21 %, alors qu'aucune autre région ne dépasse les 9 % (Figure 4.13a et b)). Les photographies de New York, de Copacabana, du *city center* de Lagos, de Shenzhen et d'un quartier d'affaire de Moscou ont toutes été majoritairement collées sur l'Amérique du Nord, avec par exemple jusqu'à 44 % et 41 % de collages pour Lagos et Moscou, qui pour une grande partie des enfants représentaient elles aussi New York. L'image du couloir de

la chimie et la vue panoramique d'Istanbul ont quant à elles été principalement collées en Europe. Toujours dans la catégorie « modernité, seules l'image d'une ville de l'Arctique et celle de l'opéra de Sidney ont été davantage placées ailleurs (en l'occurrence sur les espaces auxquels elles renvoient, les pôles et l'Océanie).

Plus que comme simples signes, certaines images fonctionnent donc comme véritables symboles pour les enfants enquêtés et certains lieux deviennent alors des lieux de condensation, voyant ainsi « *[leur] signification passer de la dénotation d'un espace concret [...] à celle d'une abstraction de nature idéologique* » (Debarbieux, 1995, p. 101). Ce passage du signe au symbole est donc également un passage du lieu au haut lieu, défini par Bernard Debarbieux comme « *lieu qui exprime symboliquement, au travers de ses représentations et de ses usages, un système de valeurs collectives ou une idéologie* » (Debarbieux, 2013).

Figure 4.15 | Une forte assimilation des villes à l'Amérique du Nord et à New York. L'exemple de Charlotte (CE2, Belleville).



4.2.2. Différents modes d'identification : des espaces inégalement stéréotypés.

Les espaces portent des charges symboliques différentes dans les représentations enfantines. Cet intérêt pour les systèmes de valeurs adossés aux représentations des hauts lieux du monde des enfants semble également témoigner d'un glissement de la représentation au stéréotype, et ce pour certains espaces en particulier. Le caractère stéréotypé des représentations des enquêtés peut notamment se mesurer à l'aune de la plus ou moins grande diversité des images et des symboles associés à un même espace.

L'analyse des taux de « bons et mauvais » collages des images de la Phase 3 à l'échelle des grandes parties du monde est assez révélatrice d'une hétérogénéité à la fois dans la (re)connaissance de certains espaces par les enfants mais aussi dans la diversification des représentations et significations associées à un espace. Le tableau ci-dessous (Figure 4.16) montre que les pôles se distinguent par un taux de bons collages extrêmement élevé (79 %) alors que les images correspondant au Proche et Moyen-Orient n'ont par exemple été bien collées que dans 10 % des cas, et celles liées à l'Asie du Nord dans 14 % des cas. L'Amérique du Nord (avec 43 %) et l'Asie de l'Est et du Sud (44 %), et dans une moindre mesure l'Afrique (38 %), présentent également des pourcentages de bons collages supérieurs à la moyenne (35 %).

Figure 4.16 | Taux de « bons » et « mauvais » collages par espaces et par catégories d'étiquettes.

Moyennes	Mal Collé	Bien collé
AMN	57 %	43 %
AMS	73 %	27 %
AF	62 %	38 %
AES	56 %	44 %
EU	71 %	29 %
AN	86 %	14 %
PMO	90 %	10 %
OC	74 %	26 %
PO	21 %	79 %

Moyennes	Mal Collé	Bien collé
Animaux	64 %	36 %
Paysage	67 %	33 %
Tradition	60 %	40 %
Modernité	70 %	30 %

Pour ce qui est de l'Amérique du Nord, on constate des taux de bons collages corrects (toujours supérieurs à 30 %) pour les quatre catégories, alors que pour l'Asie de l'Est et du Sud, la moyenne est tirée vers le haut par une étiquette en particulier, celle de la Pagode (bien collée dans 93 % des cas, alors que la photographie du singe n'a été bien collée que par 11 % des colleurs, et la *skyline* de Shenzhen par 28 % d'entre eux). La situation semble inversée pour l'Afrique : le très faible taux de collage du *city center* de Lagos sur ce continent (7 %) tire la moyenne vers le bas, alors que la photographie des baobabs semble au contraire avoir fait l'objet d'une association très forte avec l'Afrique chez les enfants rencontrés (64 % de bons collages).

Plus que la connaissance factuelle ou la juste association de certaines images et de certains lieux par les enfants, ce qui est ici intéressant c'est l'association faite par les enfants de certains espaces à certaines catégories de pensée plutôt que d'autres, ou à l'inverse leur tendance à ne pas associer certains espaces à certains domaines d'objets. Ces (non-)associations donnent à voir en creux un ensemble de stéréotypes. De manière générale, semble à bien des égards se rejouer la division « Nords » / « Suds » de l'espace mondial dans les représentations enfantines. Si l'on analyse par exemple les collages effectués par les enfants au prisme de la dichotomie nature/culture¹⁴³, trois profils semblent se dégager (Figure 17a) :

- Certaines grandes parties du monde sont largement associées à la nature plutôt qu'à la culture. A ce premier profil correspondent l'Amérique du Sud, l'Afrique, l'Océanie et les pôles.
- D'autres à l'inverse sont très majoritairement associées à la culture. A ce second profil correspondent l'Amérique du Nord, l'Europe et l'Asie de l'Est et du Sud.
- Enfin, certains espaces sont également davantage associés à la culture, mais moins distinctement. Ce sont l'Asie du Nord et le Proche et Moyen-Orient.

Un établissement des profils en lignes permet de conforter ces premières analyses : si l'on considère l'ensemble des étiquettes correspondant à la « nature », elles ont majoritairement été collées sur l'Afrique, les pôles ou l'Amérique du Sud, alors que les étiquettes collées à la « culture » se retrouvent principalement en Asie de l'Est et du Sud, en Amérique du Nord et en Europe (Figure 4.17 b).

¹⁴³ En regroupant, suivant la logique de construction de l'activité — voir Annexe 4, les catégories « animaux » et « paysages » sous la catégorie englobante « nature » et les catégories « tradition » et « modernité » sous la catégorie englobante « culture ».

Figure 4.17 a et b | Taux de collage par espaces selon la dichotomie Nature/Culture.

Catégorie	AMN	AMS	AF	AES	EU	AN	PMO	OC	PO	MER
Nature	29 % ¹⁴⁴	72 %	67 %	35 %	32 %	44 %	41 %	63 %	63 %	59 %
Culture	71 %	28 %	33 %	65 %	68 %	56 %	59 %	38 %	37 %	41 %
total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Catégorie	AMN	AMS	AF	AES	EU	AN	PMO	OC	PO	MER	total
Nature	8 % ¹⁴⁵	15 %	23 %	11 %	7 %	6 %	3 %	7 %	18 %	2 %	100 %
Culture	19 %	6 %	12 %	20 %	15 %	7 %	4 %	5 %	11 %	1 %	100 %

Les trois exemples ci-dessous permettent d'illustrer ce qui vient d'être énoncé (Figure 4.18 a, b et c) ; ils sont pris au CP, CE2, CM2 pour souligner que les résultats observés le sont quelle que soit la classe d'âge considérée. Les planisphères de Typhaine, Caroline et Guillaume montrent une concentration des étiquettes de la catégorie « modernité » et des paysages urbains sur les États-Unis ou l'Amérique du Nord (comme nous l'avions vu plus haut avec l'exemple de Charlotte). Les deux filles ont également collé au moins une image de cette catégorie sur l'Europe, ce n'est pas le cas de Louis, qui a quant à lui « bien collé » la photographie de Shenzhen en Asie de l'Est et du Sud et celle de l'opéra de Sidney en Australie. Autre point commun aux trois cartes : une concentration des animaux, des paysages, et dans une moindre mesure d'étiquettes de la catégorie « tradition », sur l'Afrique ou l'Amérique du Sud. On observe donc bien une démarcation « Nord » / « Sud » avec d'un côté des espaces dits « du Sud » davantage associés à la nature et à la tradition et des espaces dits « du Nord » plus volontiers associés à la modernité.

¹⁴⁴ Lecture du profil en colonnes : parmi les étiquettes collées sur l'Amérique du Nord, 29 % renvoient à la nature (et correspondent donc à des étiquettes des catégories « animaux » ou « paysage »).

¹⁴⁵ Lecture du profil en lignes : parmi les étiquettes de la catégorie « nature », 8 % ont été collées sur l'Amérique du Nord.

Figure 4.18 a, b et c | Des grandes parties du monde associées à la culture et à la modernité, d'autres à la nature et à la tradition. L'exemple des planisphères illustrées reconstituées.





Par-delà la dichotomie nature/culture, le rapport à la modernité semble également déterminant dans les représentations enfantines récoltées. Les profils en lignes et en colonnes de la Figure 4.19 a et b, qui concernent uniquement les étiquettes associées à la « culture », montrent pour la plupart des espaces une association assez tranchée des grandes parties du monde soit à la « tradition » soit à la « modernité » : 81 % des images liées à la « culture » collées sur l'Amérique du Nord appartiennent à la catégorie « modernité », il en va de même pour 71 % de ces images collées sur l'Europe, alors qu'à l'inverse, près de 80 % des étiquettes liées à la « culture » collées sur l'Afrique ou l'Asie de l'Est et du Sud ressortent de la « tradition ».

Figure 4.19 a et b | Taux de collage par espaces selon la dichotomie Modernité/Tradition.

Catégorie	AMN	AMS	AF	AES	EU	AN	PMO	OC	PO	MER
Modernité	81 %	44 %	22 %	21 %	71 %	37 %	57 %	65 %	40 %	94 %
Tradition	19 %	56 %	78 %	79 %	29 %	63 %	43 %	35 %	60 %	6 %
<i>total</i>	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Catégorie	AMN	AMS	AF	AES	EU	AN	PMO	OC	PO	MER	<i>total</i>
Modernité	32 %	5 %	5 %	9 %	21 %	6 %	5 %	6 %	9 %	3 %	100 %
Tradition	7 %	7 %	18 %	31 %	8 %	9 %	4 %	3 %	13 %	0 %	100 %

Couplée à la dichotomie nature/culture, la distinction entre tradition et modernité permet donc de raffiner les représentations de l'espace mondial observées. À partir de ces grilles de lecture, on peut mettre au jour différents modes d'identification qui découpent le monde et donnent du contenu aux découpages spatiaux de l'espace mondial. La notion de mode d'identification est ici reprise à Philippe Descola ; l'anthropologue montre, notamment dans sa synthèse *Par-delà nature et culture*, que l'expérience du monde doit s'appréhender à partir des formes de discontinuités existantes entre humains et non-humains et à partir d'une opposition jugée fondamentale et universelle entre intériorité et physicalité. Il appelle modes d'identification, une modalité fondamentale « *de structuration de l'expérience individuelle et collective [...] il s'agit du schème plus général au moyen duquel j'établis des différences et des ressemblances entre moi et des existants* » (Descola, 2005, p. 204). Pour le dire autrement, l'identification découpe, elle distingue les différentes

« options retenues pour distribuer des ressemblances et des différences entre les existants, et afin d'établir entre les ensembles définis par ces répartitions, et en leur sein même, des rapports distinctifs d'une remarquable stabilité. » (Descola, 2005, p. 203)

Il peut sembler paradoxal de mobiliser dans un même mouvement une partie de l'appareil conceptuel de Philippe Descola et la dichotomie nature/culture comme grille d'analyse des représentations de l'espace mondial. Mais le paradoxe n'est qu'apparent. L'anthropologue, notamment dans *Par-delà nature et culture*, a bien montré le caractère problématique d'un usage systématique de ces catégories de pensée pour comprendre le monde et plus précisément de leur usage comme « *outils d'analyse de réalités sociales étrangères à l'Europe et sur lesquelles on plaque [donc] comme outil analytique des créations historiques que l'Europe avait forgé pour elle-même pour comprendre sa position dans l'histoire* » (Descola, 2020, entretien dans la série audiovisuelle *Les possédés et leur monde*). Cela n'empêche qu'ici, cette dichotomie reste particulièrement pertinente, les représentations étudiées étant celles d'enfants, si ce n'est tous Français, au moins habitants à Paris au moment de l'enquête et scolarisés pour la plupart depuis leur plus jeune âge dans le système scolaire français. L'importance toujours vive des catégories de nature et de culture pour penser le monde n'est par ailleurs pas un simple *a priori* ou un postulat théorique de départ ; elle m'est apparue comme une grille d'analyse pertinente à la lumière des matériaux récoltés durant mon enquête de terrain de M1 (au contact aussi bien des enfants que des enseignantes) ainsi qu'à la lecture d'ouvrages destinés à la jeunesse en rapport avec le monde (atlas, documentaires, albums).

Cinq modes d'identification se dégagent alors de l'analyse des représentations enfantines des différents espaces du monde, quatre principaux et un dernier, en creux. Les deux premiers modes concernent des espaces davantage associés à la culture qu'à la nature mais ils se différencient par le type d'éléments culturels auxquels ils sont fréquemment associés dans les représentations des enfants (l'Amérique du Nord et l'Europe étant franchement associés à la modernité alors que, pour l'Asie de l'Est et du Sud, on retrouve dans l'ensemble plus d'éléments liés à la tradition). Les deux suivants (matérialisés sur la deuxième ligne de la

Figure 4.20) sont quant à eux davantage associés à la nature, l'Afrique (et dans une moindre mesure l'Amérique du Sud et les pôles) étant toutefois du côté de la tradition alors que l'Océanie est plus volontiers associée à la modernité par les enfants.

Les deuxième et troisième modes d'identification (en bleu et vert sur la Figure 20) sont particulièrement intéressants en ce qu'ils témoignent d'une relative diversité des représentations associées aux espaces concernés. Les représentations que les enfants se font de l'Océanie et l'Asie sont assez hétérogènes : si on prend le cas de l'Océanie (voire de l'Australie puisque les enquêtés assimilent souvent le continent à cet état), les enfants associent autant cet espace à des animaux, des grands paysages, des traditions ancestrales qu'à de grandes villes ou des monuments contemporains (l'Opéra de Sidney par exemple). Ce fut certes le cas dans l'exercice de reconstitution d'un planisphère illustré mais aussi plus largement dans les discours formulés par les enfants sur cette partie du monde dans les autres activités (et notamment dans leurs réponses à la quatrième question des entretiens, sur les endroits dans lesquels ils souhaiteraient se rendre ou non). Le cas de l'Asie est légèrement différent, l'hétérogénéité des représentations associées à ce continent vient aussi en partie de la diversité des pays qui le composent, même si on observe également une diversité des représentations à l'échelle d'un pays (la Chine et plus encore le Japon étant associés à des symboles et artefacts traditionnels et modernes). À l'inverse, des parties du monde comme l'Amérique du Nord ou l'Afrique, dans deux sens très opposés, font l'objet de représentations relativement homogènes, et en cela stéréotypées. Comme le rappelle Pascal Clerc, cette homogénéisation est « *le propre des stéréotypes [...] ils réduisent le tout à une partie, à un détail, presque toujours exact en se fondant sur la répétition. Ils réduisent la complexité à des caractères simples et univoques* » (Clerc, 2002, p. 54). Empruntant une formule de Robert Frank, le géographe définit notamment les stéréotypes comme des « *morceaux épars de vérité* ». On constate alors une plus grande diversité dans ces morceaux de vérité pour certains espaces et, au contraire, une réduction toujours plus forte de cette diversité et de la complexité pour d'autres.

Figure 4.20 | Les principaux modes d'identification des espaces du monde.

<p>Des espaces de la culture et de la modernité</p> <p>Sont concernés par ce mode d'identification essentiellement l'Amérique du Nord mais aussi l'Europe.</p>	<p>Des espaces de la culture et de la tradition</p> <p>L'Asie de l'Est et du Sud est une grande partie du monde certes plus associée à la nature qu'à la culture, mais plus à la tradition qu'à la modernité.</p>
<p>Des espaces de la nature et de la modernité</p> <p>Seule l'Océanie est davantage associée à la nature tout en ayant des éléments culturels plus associés à la modernité.</p>	<p>Des espaces de la nature et de la tradition</p> <p>L'Afrique est l'espace qui illustre le mieux ce mode d'identification. L'Amérique du Sud et les pôles font également partie de cette catégorie.</p>
<p>Des espaces plus indifférenciés</p> <p>Pour certains espaces la distinction entre nature et culture voire entre tradition et modernité est moins marquée. Entrent dans cette dernière catégorie composite le Proche et le Moyen-Orient et l'Asie du Nord. Ces deux espaces sont davantage associés à la culture, mais dans une moindre mesure par rapport aux espaces des deux premières catégories ; le Proche et Moyen-Orient est légèrement plus associé à la modernité alors que l'Asie du Nord, plus à la tradition.</p>	

Ces modes d'identification révèlent donc le caractère stéréotypé des représentations enfantines de certains espaces. La structuration de l'espace mondial chez les enfants repose donc sur des manières très différenciées d'appréhender les espaces. Les découpages symboliques effectués, même adossés à des stéréotypes, sont des manières de penser, de simplifier et d'organiser le monde et l'espace mondial, et ne sont ainsi pas en soi des hiérarchisations. On ne peut effectivement pas préjuger *a priori* de hiérarchies entre les entités spatiales découpées et identifiées selon les modes d'identification repérés ci-dessus. Néanmoins, le stéréotype, comme morceau épars de vérité, très situé (en l'occurrence, occidental) tient ensemble : des différences d'intensité et de visibilité (connaissance plus ou moins grande des espaces) ; de diversité (les représentations associées à un espace sont plus ou moins homogènes et monolithiques) ; et le fait que les dichotomies structurantes utilisées pour qualifier les espaces, nature/culture ou tradition/modernité, ne sont pas neutres. La convergence de ces caractéristiques pour identifier de manière différenciée les espaces pose alors la question de leur hiérarchisation.

4.2.3. Différents modes de relation aux espaces du monde : des logiques de hiérarchisation.

Afin d'approcher des phénomènes hiérarchiques, il faut enrichir l'analyse par modes d'identification par une analyse par modes de relation (Descola, 2005 ; Descola et Charbonnier, 2017). L'identification ne préjugant pas de la relation, une analyse plus fine des relations tissées

avec et entre les objets identifiés et découpés est nécessaire pour préciser les représentations de l'espace mondial chez les enfants et pour comprendre la manière dont ils structurent l'espace mondial dans leurs représentations. Ces modes de relation, qui prennent en compte les jugements de valeur, les opinions différenciées des enfants sur tel ou tel espace, peuvent être diversifiés et complexes. Pour les appréhender les sections qui suivent s'appuient sur la grille de lecture attraction/répulsion, mais aussi sur les logiques classificatoires mobilisées par les enfants eux-mêmes pour distinguer les espaces du monde. Cela permet de qualifier les registres d'altérisation auxquels les espaces sont soumis dans les représentations enfantines et ainsi de mettre au jour des processus de hiérarchisation de l'espace mondial.

4.2.3.1. Le (dé)goût d'ailleurs : attraction/répulsion de certains espaces.

La prise en compte de l'attractivité des espaces dans les représentations mentales y compris à l'échelle mondiale n'est pas nouvelle. Le questionnaire de l'enquête *EuroBroadMap* prenait déjà en compte cette dimension en demandant aux étudiants interrogés de lister cinq villes puis cinq pays (en-dehors des états dont ils ont la nationalité) dans lesquels ils aimeraient vivre dans un futur proche puis dans lesquels ils n'aimeraient *pas* vivre dans un futur proche (Grasland et al., 2011). L'analyse quantitative des résultats s'est appuyée à la fois sur la notion de connaissance et sur la notion d'attractivité des espaces mentionnés par les enquêtés¹⁴⁶.

L'avant dernière question des entretiens en petits groupes (Q14) menés durant mon enquête de terrain repose sur une logique très similaire¹⁴⁷ : pour rappel, je demandais aux enfants, en leur présentant l'activité comme un petit jeu, de « *me donner des exemples de pays ou d'endroits dans lesquels ils aimeraient beaucoup habiter ou aller quand ils seront grands* » puis de faire de même avec les « *pays ou endroits dans lesquels ils n'aimeraient pas habiter ou aller quand ils seront grands* ». Cette formulation sous forme de jeu de rôle et qui incite les enfants à se projeter dans le futur avait plusieurs objectifs : au-delà de l'aspect ludique de la question qui visait à dé-complexifier l'activité aux yeux des enfants, je souhaitais les rendre acteurs de leurs réponses (les faire se projeter en tant qu'adultes, c'est-à-dire comme indépendants et maîtres de leurs décisions, visait à ne pas leur restreindre le champ des possibles, à limiter le risque que les enfants répondent en fonction des capacités et envies — réelles ou supposées — de leurs parents). Bien qu'identique pour l'ensemble des groupes d'enfants, ma consigne était donc moins précise ou contraignante que celle donnée aux répondants de l'enquête *EuroBroadMap* : les catégories géographiques attendues dans les réponses restaient floues (« *des*

¹⁴⁶ La connaissance (« *knowledge* ») correspond à la présence d'un lieu dans les listes ; l'asymétrie (« *asymetry* ») prend en compte l'aspect attractif ou répulsif des lieux, tel pays ou telle ville est-il cité positivement ou négativement ? (Grasland et al., 2011 ; Didelon-Loiseau et Grasland, 2014).

¹⁴⁷ Ce n'est toutefois pas le questionnaire de l'enquête *EuroBroadMap* qui a inspiré cette question dans les entretiens, mais mon expérience de terrain de master 2, durant laquelle des enfants de CM2 de Mulhouse m'avaient demandé d'ajouter une activité à faire ensemble qui leur donnerait la possibilité d'établir une liste de pays qu'ils aimaient et une liste de pays qu'ils n'aimaient pas.

exemples de pays ou d'endroits ») et le nombre de réponses attendues non fixé à l'avance¹⁴⁸. Ce flou rend donc compliquée une analyse statistique telle que celle réalisée dans le cadre d'une grande enquête ; ce n'était d'ailleurs pas l'objectif visé. Les réponses obtenues permettent toutefois de réaliser quelques traitements simples pour préciser le rapport des enfants enquêtés au monde et aux espaces qui le composent.

Dans les réponses à la Q14, on compte 748 citations d'espaces (renvoyant pour rappel à 153 toponymes distincts), faites par 217 enfants. Le nombre d'espace cités par un enfant varie de 1 à 11 ; peu d'enfants ont mentionné un grand nombre d'espaces, 57 % de ces 217 enfants ayant cité trois espaces ou moins¹⁴⁹, alors que deux enfants seulement ont cités entre 7 et 11 toponymes. En moyenne, chaque enfant a cité 3,4 espaces. Le bilan lexical permet par ailleurs d'indiquer les enfants les plus âgés citent davantage d'espaces que les plus jeunes¹⁵⁰, tout comme les élèves jugés « très bons »¹⁵¹. Les garçons citent légèrement plus d'espaces que les filles (avec 52 % de contributions) ; et la répartition selon le milieu social est quant à elle relativement homogène.

Malgré certaines différences selon leurs caractéristiques sociales, les enfants ont dans l'ensemble des idées d'espaces dans lesquels ils aimeraient aller ou non. En outre, le croisement des pays présents dans les réponses à la Q14 (voir Figure 4.6 c, p.205) avec les caractéristiques sociales des enquêtés montre de manière générale une grande stabilité des représentations : sauf exceptions¹⁵², les enfants mentionnent les mêmes espaces quels que soient leur genre, leur milieu social, leur niveau scolaire ou même leur âge. Ces espaces n'existent toutefois pas de la même manière : à certains espaces sont associées des représentations particulièrement positives alors que d'autres sont perçus plus négativement. Les enfants ont dans l'ensemble un rapport plus positif que négatif aux espaces du monde ; ils ont proposé davantage de noms d'espaces dans lesquels ils aimeraient bien habiter ou aller que d'espaces dans lesquels ils n'ont pas envie de se rendre (sur les 748 citations, 503 sont positives, soit plus de 67 %)¹⁵³.

Les deux graphiques ci-dessous (Figure 4.21 a et b) font état des espaces les plus cités positivement et négativement par les enfants. Pour ne citer que les cinq premiers espaces de chaque catégorie : le Japon, l'Espagne, New York, la Chine et les États-Unis sont les espaces dans lesquels les enfants aimeraient le plus se rendre dans le futur alors que l'Afrique, la Chine, la Syrie, la Russie et l'Australie

¹⁴⁸ Même si pour guider les enfants, je donnais le plus souvent, si ce n'est systématiquement, un complément d'information tel que « *par exemple trois environ* », et ce afin d'inciter les enfants à proposer des réponses, sans pour autant prendre le risque de listes interminables.

¹⁴⁹ 17 % des 217 enfants ont mentionné trois espaces, 22 % deux espaces et 18 % un seul espace.

¹⁵⁰ 40 % des 748 citations sont faites par les CM2, 37 % par les CM2 et 20 % par les CP

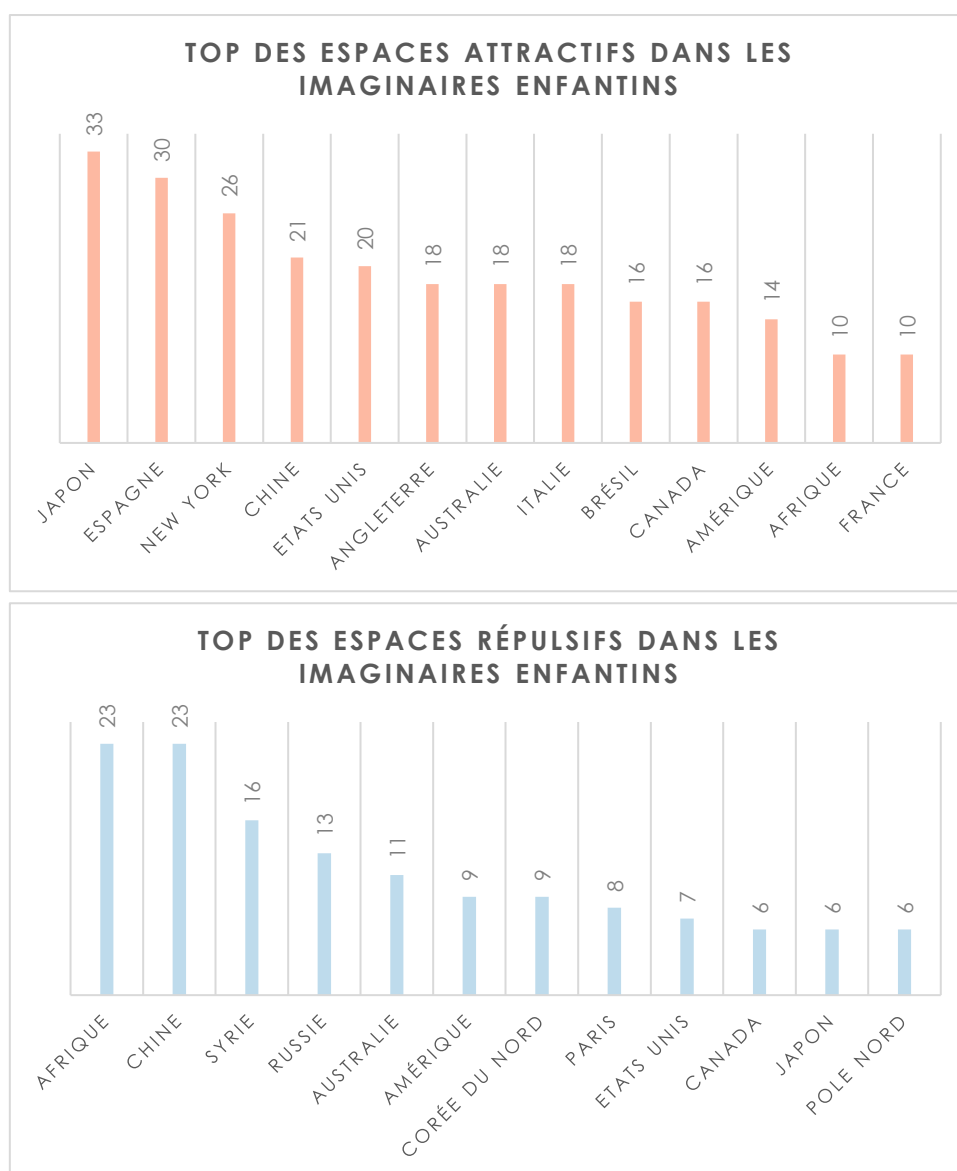
¹⁵¹ Ils sont à l'origine de 41 % de l'ensemble des citations ; les « bons élèves » et les élèves « moyens » de 27 et 21 % d'entre elles, ceux dits « en difficulté » sont les auteurs de 11 % seulement des espaces mentionnés.

¹⁵² Pour donner un exemple qui sera retravaillé plus bas (4.2.3.2.), certains pays faisant l'actualité géopolitique tels que la Syrie, la Russie ou la Corée du Nord sont davantage mentionnés par les enfants de CM2 et (très) bons élèves.

¹⁵³ Cela se vérifie également quelles que soient les caractéristiques sociales des enfants. On retrouve par ailleurs des résultats très similaires dans les enquêtes menées auprès d'adultes : le nombre d'espaces cités négativement est inférieur au nombre d'espaces cités positivement. Dans l'enquête *EuroBroadMap*, cela se vérifie encore plus dans le cas des villes (Grasland et al., 2011, p. 92).

sont les plus répulsifs. La mise en parallèle de deux listes renforce tout d'abord l'idée d'un socle commun d'espaces dont la présence (quelle que soit la valeur accordée à cette présence) est particulièrement forte. Beaucoup d'espaces figurent effectivement aussi bien dans les réponses positives que négatives : si l'on s'en tient aux graphiques, il s'agit de la Chine, du Japon, de l'Australie, de l'Amérique, des États-Unis, du Canada et de l'Afrique. D'autres se trouvent uniquement dans le top des espaces les plus attractifs : l'Espagne, New York, l'Angleterre, l'Italie, le Brésil ou la France. Et d'autres enfin, uniquement dans la liste des espaces jugés les plus répulsifs : la Syrie, la Russie, la Corée du Nord, Paris ou le Pôle Nord.

Figure 4.21 a et b | Espaces attractifs et répulsifs pour les enfants rencontrés.



Si l'on agrège les données à l'échelle de grandes régions du monde, en utilisant le découpage du monde choisi pour construire et analyser l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré¹⁵⁴ (Phase 3), on aperçoit effectivement des ensembles régionaux plus attractifs que d'autres. Toutes opinions confondues, les toponymes cités dans les réponses des enfants à la Q14 se rattachent principalement à l'Europe (28 % des 748 citations), à l'Asie de l'Est et du Sud (18 %), à l'Amérique du Nord (12 %) ou à l'Afrique (10 %)¹⁵⁵ ; ce qui fait écho aux espaces particulièrement présents dans les imaginaires géographiques enfantines (4.1.3.)¹⁵⁶. Au-delà de la seule fréquence de citation, des différences de goût s'observent : l'Europe et l'Amérique du Nord renferment davantage d'espaces cités positivement, alors que c'est l'inverse pour l'Afrique (et dans une moindre mesure le Proche et Moyen-Orient). La place de l'Asie de l'Est et du Sud est plus contrastée, cette grande partie du monde contenant un grand nombre d'espaces cités positivement et négativement.

Sur le modèle de l'indice d'asymétrie (« *index of asymmetry* ») utilisé dans les analyses des questionnaires d'*EuroBroadMap* (Grasland et al., 2011), j'ai par ailleurs créé un indice permettant de classer les espaces selon leur (im)popularité auprès des enfants. Cet indice, compris entre 1 et -1, correspond à la différence entre le nombre de citations positives et le nombre de citations négatives, divisée par le nombre total de citations pour l'espace considéré. Un indice égal à 1 signifie que l'espace a uniquement été cité positivement, un indice égal à zéro qu'il a été cité aussi bien positivement que négativement et un indice égal à -1, qu'il a uniquement été cité négativement. La carte ci-dessous représente cette asymétrie à l'échelle des pays cités par les enfants, ainsi que la fréquence des citations totales pour chacun des pays cités (Figure 4.22). La représentation cartographique montre bien que les enfants ont davantage évoqué des pays positivement. Elle indique également une forte concentration des pays appréciés dans l'espace européen et fait tout particulièrement ressortir l'Espagne et l'Italie. Les pays du Proche et Moyen-Orient, notamment la Syrie, mais aussi la Chine et la Russie sont visiblement répulsifs (et cités à plusieurs reprises) pour les enfants.

Etant donné le grand nombre d'hapax dans les réponses, il est effectivement plus intéressant de se concentrer sur les espaces ayant à la fois une présence relativement importante¹⁵⁷ et faisant

¹⁵⁴ Voir Annexe 4. Le découpage du monde retenu comprend neuf grandes régions : l'Europe, l'Afrique, l'Amérique du Nord, l'Amérique du Sud, l'Asie de l'Est et du Sud, l'Asie du Nord, le Proche et Moyen-Orient, l'Océanie et les Pôles. J'ai attribué une de ces grandes régions à chacun des toponymes cités par les enfants dans leurs réponses à la Q14. Certains lieux génériques (« campagne », « désert », etc.) ont été mis dans une catégorie « indéterminé » et le toponyme « Amérique », bien qu'il renvoie dans les faits le plus souvent à l'Amérique du Nord, a été classé dans une catégorie hybride « Amérique du Nord/Amérique du Sud ».

¹⁵⁵ Viennent ensuite l'Amérique du Sud (6 %), l'Océanie (6 %), le Proche et le Moyen-Orient (6 %), les pôles (4 %), l'Asie du Nord (2,5 %), etc.

¹⁵⁶ L'agrégation de ces espaces en grandes régions du monde masque toutefois la place de l'Australie, de la Russie ou des pôles dans les représentations des enfants.

¹⁵⁷ Cette présence peut notamment être mesurée comme « l'indice de connaissance » de l'enquête EuroBroadMap, en faisant le rapport entre le nombre de citations d'un espace et le nombre total d'enfants ayant proposé une réponse (en l'occurrence 217). L'indice ainsi créé est compris entre 0 et 1 (0 signifiant qu'aucun enfant n'a mentionné le pays et 1 que tous les enfants l'ont cité). Avec un indice de 0.2 c'est la Chine qui présente l'indice de connaissance le plus élevé

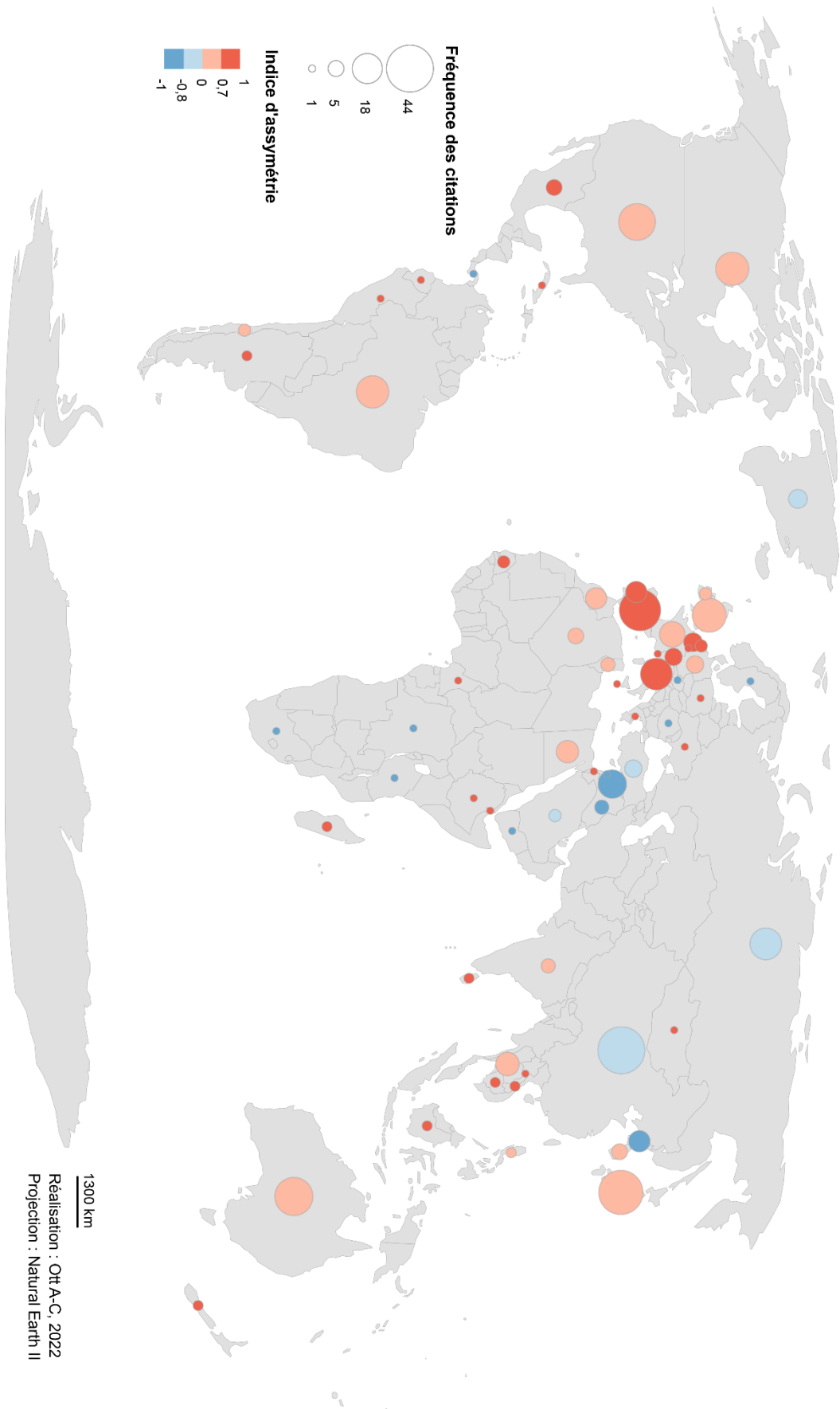
fortement consensus (dans le positif ou dans le négatif). Cela revient donc à multiplier pour chaque pays l'indice de connaissance¹⁵⁸ par l'indice d'asymétrie. On observe alors :

- Des espaces beaucoup cités et globalement très appréciés : avec des scores de -0.7 et -0,6, la Syrie et l'Afrique sont ce qu'on pourrait appeler en empruntant la terminologie aux analyses de l'enquête *EuroBroadMap*, des espaces du « consensus négatif » (Grasland et al., 2011). Suivent ensuite (si on s'en tient à un top cinq), la Corée du Nord (-0,4), la Russie et Paris (-0,3).
- Et à l'autre bout du spectre, des espaces du « consensus positif », tels que le Japon et l'Espagne (0,12), New York (0,11), l'Italie (0,7), les États-Unis et l'Angleterre (0,6).

suivant du Japon (0.18), de l'Espagne (0.16) et de l'Afrique (0.15) ; l'Australie, New York, les États-Unis, l'Angleterre et l'Amérique étant les autres espaces ayant un indice strictement supérieur à 0.10.

¹⁵⁸ L'indice correspond au nombre de citations (positives comme négatives) d'un espace divisé par le nombre total d'enfants ayant répondu à la question.

Figure 4.22 | Cartographie des pays attractifs et des pays répulsifs pour les enfants.



Les résultats ainsi obtenus auprès des enfants recoupent en partie les conclusions générales des enquêtes *EuroBroadMap* et *GlocalMap* : la Triade (Europe, Amérique du Nord, Japon) est particulièrement attractive pour les enquêtés ; on retrouve également des points communs pour ce qui est des espaces mal aimés (Proche et Moyen-Orient, Afrique). Les logiques explicatives sous-tendant ces classements et hiérarchisations enfantins (dont on voit qu'ils existent également chez des étudiants) seront développées ci-après (4.2.3.2.), on voit cependant que les représentations enfantines du monde dessinent déjà un espace mondial « *[organisé] en lieu attractifs et répulsifs mais aussi en lieux non perçus* » (Didelon-Loiseau, 2013, p. 239). La représentation de l'espace mondial chez les enfants est composée d'espaces présents et d'espaces absents, d'espaces appréciés et dépréciés. Les goûts et dégoûts varient toutefois en fonction des échelles d'observation. Des ensembles comme l'Amérique et les États-Unis sont plutôt des espaces du non-consensus, certes très présents dans les imaginaires géographiques des enfants, plutôt attractifs pour certains, mais aussi très répulsifs pour d'autres. Toutefois, à l'échelle d'une ville, New York est une grande figure du consensus positif, très citée et très appréciée par les enfants (26 mentions positives contre deux négatives). À l'inverse, Paris a été citée plus négativement que la France dans les réponses à la Q14 ; la première fait même partie du top des espaces répulsifs alors que la seconde figure dans le top des espaces attractifs (Figure 4.21 a et b). Cela conforte l'idée développée plus haut de la pensée archipélique du monde dans les représentations enfantines : l'espace mondial chez les enfants est un ensemble complexe, dont les différentes parties, à géométrie variable et de nature diverse, ont des charges symboliques particulières, charges symboliques elles aussi possiblement mouvantes.

4.2.3.2. Les logiques classificatoires utilisées par les enfants, révélatrices de leur sens politique et social et d'une géopolitique enfantine de l'espace mondial.

Comprendre pourquoi les enfants représentent le monde d'une façon plutôt qu'une autre ou leur rapport à tel ou tel espace implique de s'interroger sur leurs propres logiques de représentations et de classification de l'espace mondial et des espaces qui le composent. Comment expliquent-ils, justifient-ils leurs préférences, leurs choix ? Cette section vise à la fois à préciser les phénomènes d'attraction/répulsion évoqués dans la section qui précède, à donner du contenu aux goûts et dégoûts des enfants et donc à préciser leurs modes de relation aux espaces du monde. En mettant au cœur de l'analyse la perspective des enfants eux-mêmes, il s'agit également de souligner le fait que, dès le plus jeune âge, on peut observer l'existence d'un sens politique et social chez les enquêtés — ce qui tranche avec un certain nombre de conceptions classiques de l'enfance et des enfants, largement apolitiques, iréniques et homogénéisantes.

La nature et l'environnement comme catégories centrales dans les différenciations enfantines des espaces

Afin de distinguer les espaces, les enfants ont le plus souvent mobilisé des logiques de classification liées à la nature et à l'environnement. L'importance accordée à ces catégories s'est observée dans toutes les écoles enquêtées, quelle que soit la classe d'âge des enfants. Elle est néanmoins encore

plus forte chez les enfants les plus jeunes, dont les logiques classificatoires sont moins diversifiées que celles de leurs aînés.

AC : Et y a des endroits Apolline où t'aimerais pas aller ?

Apolline (CP) : Oui moi, l'Afrique. **Trop chaud.**

Cyrine (CM2) : Pôle Nord, non merci.

AC : Pourquoi le pôle Nord non merci ?

Cyrine (CM2) : Il fait trop froid !

AC : Et est-ce qu'il y a des endroits où vous aimeriez pas aller ?

Noham (CM2) : Moi c'est l'Australie. Enfin c'est beau l'Australie, mais **vu toutes les bêtes** qui y a là-bas...

AC : Toi t'aimerais aller au Japon ?

Ismaël (CE2) : Ouais, mais pas la Chine, la Chine non. [...] A ce qui paraît **ça pollue trop** là-bas.

Ces premiers extraits d'entretiens illustrent par ailleurs trois types d'arguments liés à la nature et à l'environnement et largement mobilisés par les enfants pour justifier leur appréciation ou dépréciation d'un espace.

- Le **premier type d'argument** repose sur la mobilisation par les enfants du **climat** et plus précisément encore de la **dichotomie chaud/froid**, qui prend une place prépondérante dans les représentations enfantines. Au début de l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré, à la vue des différentes photographies, les enfants ont parfois spontanément fait des remarques sur le climat et la température des espaces représentés sur les images et ont utilisé ces arguments pour coller et classer leurs étiquettes. Au CP de l'école Belleville, Maïka montre l'Australie sur son planisphère et dit « Là c'est l'Australie et il fait chaud » ; par la suite, Edouard classe une majorité d'éléments en fonction de la chaleur supposée du lieu qu'il pense reconnaître sur les images (Phase 3). Durant les entretiens, lorsque les enfants évoquaient certains pays (par exemple des pays dans lesquels ils ont des attaches familiales ou dans lesquels ils se sont déjà rendus en vacances), il est régulièrement arrivé qu'ils ajoutent des informations relatives au climat des lieux mentionnés. Il en est ainsi pour Louisa (CP, Baudricourt) qui affirme : « Moi je suis allée en Italie et au Pakistan, c'est le pays de mon père. Et il fait très chaud en Italie et très chaud au Pakistan ». C'est néanmoins surtout dans les réponses à la Q14 des entretiens (qui demandaient aux enfants de nommer des endroits dans lesquels ils aimeraient habiter ou aller quand ils seront grands, et inversement)

que la mobilisation de la dichotomie chaud/froid a été prépondérante, pour justifier leur préférence, ou plus encore pour justifier l'aspect répulsif de tel ou tel endroit (voir Apolline et Cyrine dans les extraits précédents). Ce type de propos était omniprésent dans toutes les classes de l'enquête, si ce n'est dans tous les groupes d'entretiens. Si l'on retrouve bien des mentions du froid (comme dans les citations de Salim, Aurélien et Alexandre, extrait 1), c'est surtout la chaleur qui était évoquée comme élément décisif dans un sens comme dans l'autre (effet répulsif, ou attractif comme pour Agathe, extrait 2). Dans tous les cas, le climat est perçu comme un élément d'importance, à prendre en compte pour catégoriser les espaces (comme l'illustre l'extrait 3 de dialogue entre François et Lucie).

1

Salim (CE2, Sibelle) : Ah oui ! Moi j'aimerais pas aller en Russie, il fait très **froid** là-bas.

Aurélien (CM2, Sibelle) : J'aimerais **pas aller en Antarctique**.

Alexandre : Ouais il fait **trop froid** !

2

Agathe (CM2, Baudricourt) : Moi, ben **[j]'aimerais] peut-être déjà retourner en Espagne**, parce que c'est vraiment bien là-bas. **Il fait chaud**, 'fin et quand il pleut, il pleut un tout petit peu, et les gouttes elles sont toutes petites et il pleut pas longtemps.

3

Lucie (CE2, Belleville) : Je sais, je sais ! Japon.

François : Je te préviens, **il fait chaud et c'est très humide**.

De manière générale, la température (et la chaleur en particulier) a davantage été évoquée comme élément répulsif.

- Le **deuxième type d'arguments** liés à la nature et à l'environnement fréquemment retrouvé tient à la **présence ou à l'absence** de certains **animaux** dans certains lieux. Il est arrivé que le caractère prétendument sympathique ou la beauté de certains animaux soient évoqués pour expliquer des préférences (la présence d'ours blancs au pôle Nord pouvait par exemple être un facteur attractif). Comme l'illustrent les extraits d'entretiens ci-dessous, les animaux ont le plus souvent été mentionnés pour leur caractère dangereux :

Maysson (CP) : Moi des fois je veux pas y aller en Martinique, parce que y a **trop de bêtes, y a des guêpes, y a des mouches**, les mouches elles viennent souvent. Et euh **y a des mygales aussi**!

AC : Et est-ce qu'il y a des endroits où vous aimeriez pas aller ou habiter ?

Gabriel (CP) : Moi en Australie.

AC : Pourquoi ?

Gabriel (CP) : Parce que quand je vais aller à la mer, après y a **un poisson qui va me manger** !

Sophie (CP) : Le Cambodge j'aimerais trop y aller et j'aimerais pas aller dans un pays je me souviens plus c'est lequel, un pays où quand on a des **moustiques** quand on se fait piquer, y a **plein de moustiques**, il fait beaucoup de soleil et quand on se fait piquer par des moustiques et ben [...] on a des boutons.

Ces trois extraits indiquent également que la question des animaux dangereux concerne en priorité certains espaces : ainsi, l'Australie, l'Amérique centrale ou du Sud ou certains endroits en Asie ont ainsi été jugés négativement en raison de la présence réelle ou supposée dans ces espaces d'animaux dangereux (mygales, serpents, moustiques le plus souvent). L'Australie est sans doute le pays le plus souvent associé par les enquêtés aux animaux dangereux, association d'idée visiblement renforcée par le visionnage de documentaires, comme l'explique Hafsat :

Hafsat (CM2, Baudricourt) : [Je ne veux pas aller] en Australie !

Anne-Cécile : Pourquoi ?

Hafsat : Parce qu'à **chaque fois ils disent qu'y a des animaux et c'est dangereux là-bas. Après moi j'ai pas envie de y aller.**

Anne-Cécile : Et t'as vu ça où ?

Hafsat : Bah à chaque fois que **je regarde Youtube**, parce qu'un jour j'ai vu une video « **Les 10 pays les plus dangereux du monde** »...[...] Après ils ont montré l'Australie et tout, et les autres je savais pas trop ce que c'était. Après **ils ont montré l'Australie, après j'ai dit « nan moi je vais pas là-bas, c'est trop dangereux ».**

- Le **troisième type d'arguments**, illustré au début de cette sous-section par les propos d'Ismaël (« pas la Chine, la Chine non. [...] A ce qui paraît ça pollue trop là-bas »), montre enfin l'importance prise (surtout parmi les enfants les plus âgés) par **les questions environnementales et les risques naturels**. Le caractère pollué/pollueur de certains pays ou de certaines villes a en effet régulièrement été mis en avant comme élément dissuasif ; il en va de même pour les risques de tsunamis ou de tremblements de terre, jugés particulièrement fort par les enfants dans certains pays asiatiques :

Anne-Cécile : Est-ce qu'au contraire y a des endroits où vous aimeriez PAS aller ou habiter ?

Eline (CE2, Baudricourt) : Bah **Marseille** aussi parce que c'est **la ville la plus polluée**.

Anne-Cécile : Est-ce qu'au contraire y a des endroits où vous aimeriez PAS aller ou habiter ?

Clémentine (CE2, Sibelle) : A **Pékin**, parce que **c'est très pollué**.

Zina (CM2, Baudricourt) : J'aime pas trop ce pays, comment ça s'appelle...la **Thaïlande**, parce que y a **beaucoup de tsunamis**.

Louisa (CM2, Baudricourt) : J'aimerais pas aller au **Japon** parce que y a **beaucoup de tsunami et de tremblements de terre** [...], des fois ils parlent de ça...ils parlent de ça à la télé et tout.

Ces différents types d'arguments et l'importance accordée de manière plus générale par les enfants à la nature et à l'environnement pour distinguer les espaces révèlent également chez eux une tendance à appréhender le moins connu à partir du plus connu. Julie Pagis et Wilfried Lignier ont observé des logiques similaires au cours de leur enquête sur la classification des métiers par des enfants scolarisés en primaire : ces derniers mobilisent par exemple des oppositions comme celle du propre et du sale, ou du beau et du laid pour juger du monde professionnel. Les deux chercheurs mettent en évidence un phénomène de « recyclage symbolique », c'est-à-dire de

« déplacement — socialement différencié — des schèmes de division et de hiérarchisation imposés aux enfants dans les contextes pratiques qu'ils connaissent le mieux (la vie domestique, la vie scolaire, la vie entre pairs), vers des domaines de la pratique qu'ils doivent davantage découvrir, dans lesquels ils sont moins directement engagés, et donc dans lesquels il leur appartient de se repérer. » (Lignier et Pagis, 2017, p. 20)

Ici, les enfants mobilisent « *quelque chose de parlant pour eux* » (*Ibid*, p. 121), à savoir des éléments et classifications auxquels ils sont confrontés au quotidien, à l'école ou dans la sphère domestique par exemple. C'est le cas pour l'opposition chaud/froid, structurante pour les enfants dès leur plus jeune âge, ou encore pour le passage par les classifications du monde animal, auxquelles les enfants sont habitués très tôt. Lorsqu'en entretien, j'ai demandé aux enfants s'ils parlaient parfois du monde chez eux, à la maison, Anwar (CP, Porte d'Ivry) m'a répondu : « Quand ma mère me dit prends ça, je lui dis il fait chaud, je lui...en fait c'est le monde, c'est quand il fait froid ou chaud, c'est pour vivre et c'est pour grandir ». Si ces propos paraissent relativement confus, ils montrent chez Anwar une association d'idée forte entre le monde et les catégories de pensée chaud/froid, par ailleurs mobilisées dans un contexte domestique. Il ne s'agit pas de dire que ces grilles de lecture ou ces catégories de pensée sont innées. Comme le montre bien Julien Vitores, l'intérêt des enfants pour les animaux, et leur biophilie de manière générale, n'est pas « *spontané* » mais est produit socialement « *par divers processus institutionnels et interactionnels* » (Vitores, 2019), les animaux occupant notamment une place prépondérante dans l'industrie culturelle à destination de la jeunesse ou dans l'institution scolaire.

La primauté accordée aux classifications liées à la nature et à l'environnement pour catégoriser les espaces s'explique donc en partie par le fait que les enfants recyclent des éléments du quotidien pour les appliquer à l'appréhension d'un sujet qu'ils ont moins l'habitude de traiter, à savoir le monde et ses espaces. Cela ne veut toutefois pas dire que ce sujet ne fait pas sens pour eux, et qu'ils doivent de ce fait se raccrocher à d'autres éléments. A l'instar de Julie Pagis et Wilfried Lignier à propos des réalités professionnelles et de l'ordre de social, nous postulons ici que les « *médiations et transpositions enfantines [sont] nécessaire[s] pour rendre compte du caractère profondément ancré, et souvent très personnalisé et chargé d'affects que les enfants développent* » (Ibid, p.121) à l'égard des différents espaces du monde, en l'occurrence. Par-delà ces phénomènes de recyclage, les enfants rencontrés ont, à de très nombreuses reprises, manifesté une sensibilité à l'égard des questions environnementales, mais aussi des inquiétudes face aux menaces qu'elles soulèvent (d'où l'intérêt particulier pour les catastrophes naturelles et le fait que ces dernières soient régulièrement évoquées comme facteur répulsif) — ces problématiques et enjeux seront au cœur de la dernière section de ce chapitre (4.3.).

La mobilisation de la nature et de l'environnement par les enfants pour distinguer les espaces, les classer et en disqualifier certains n'est par ailleurs pas neutre. Pour le comprendre il faut veiller à ne pas autonomiser l'idée de nature, à ne pas la dépolitiser et à bien prendre en compte les intérêts des enfants quand ils y ont recours dans leurs discours. Il semble en effet que dans certains cas, la nature ait pu être convoquée par les enfants comme un argument intériorisé comme acceptable et apparemment objectif. L'exemple de l'Afrique est à ce sujet particulièrement parlant. Il s'agit d'un espace largement déprécié par les enfants (4.2.3.1.), notamment en raison de l'association quasi systématique de l'Afrique à une nature hostile et à une absence de modernité (4.2.2.). Les enfants ont parfois souligné, pour expliquer leur désamour du continent africain, un grand nombre de manques supposés de cet espace (manque de nourriture, manque de bâtiments en dur, manque de vêtements, etc.), sa pauvreté voire sa dangerosité (là aussi en grande partie fantasmée)¹⁵⁹. Néanmoins, dans la majorité des cas, les enfants s'en tenaient à parler du climat pour justifier leur dépréciation : la chaleur trop élevée a abondamment été évoquée par les enfants pour expliquer qu'ils n'aimeraient pas se rendre ou habiter en Afrique quand ils seront plus grands. On l'observe bien en prenant les cas des classes de CE2 et de CM2 de l'école Sibelle où ces arguments ont été mobilisés par plusieurs groupes d'entretiens différents :

Anne-Cécile : Et d'autres endroits où t'aimerais pas aller ? Ou juste la Syrie ?

Marie (CE2, Sibelle) : Mmh des endroits où il fait très chaud, en Afrique par exemple.

Bruce (CE2, Sibelle) : J'ai pas envie d'aller en Afrique, trop chaud.

Anne-Cécile : Est-ce qu'au contraire y a des endroits où vous aimeriez PAS aller ou habiter ?

¹⁵⁹ Voir Annexe 7.

Vadim (CE2, Sibelle) : Euh c'est en Afrique.

Anne-Cécile : Oui, pourquoi ?

Vadim : Parce qu'il fait trop chaud, il fait chaud et y a pas beaucoup d'eau, donc je veux pas trop y aller.

Lelia (CM2, Sibelle) : Moi c'est l'Afrique ça me tente pas du tout.

Alice : Ouais pas trop l'Afrique.

Esmée : Pas trop les pays où il fait trop chaud.

Hugo : Ouais.

Esmée : Pas trop le bas de l'Afrique, parce qu'il doit faire grave chaud.

Lelia : Moi pas l'Afrique.

Anne-Cécile : Et vous L et A pourquoi pas trop l'Afrique ?

Lelia : Moi mon père [...], mon père il y est allé, il m'a dit que c'était très bien, il a rencontré plein de tribus, il m'a raconté plein de trucs mais ça me tente toujours pas d'y aller...[...] 'Fin j'aime pas trop le chaud. J'aime pas quand il fait trop, trop chaud.

J'émetts toutefois l'hypothèse que derrière cet argument générique ayant trait au climat peuvent inconsciemment ou consciemment s'en cacher d'autres : on dit qu'on ne veut pas aller en Afrique parce qu'il fait chaud, parce qu'on sent qu'il serait moins acceptable de parler de conflits ou de pauvreté par exemple, ou parce qu'on n'arrive pas à mettre d'autres mots sur ce qui nous déplaît (l'hésitation de Lelia dans l'extrait qui précède sembler aller dans ce sens). Il arrive d'ailleurs que, dans un second temps, après avoir évoqué des raisons climatiques, les enfants ajoutent d'autres arguments, c'est par exemple le cas d'Elena (CP, Baudricourt) quand elle dit : « Moi je veux pas aller en...rooo...en Afrique parce qu'il fait trop chaud là-bas. Et en plus y a pas beaucoup de trucs à manger ». Il est possible que, tout en ayant intériorisé un ensemble de stéréotypes sur l'Afrique, les enfants aient pour la plupart en même temps intériorisé un certain nombre de normes (et notamment des normes antiracistes¹⁶⁰) qui les conduisent à orienter en partie leur discours. S'opérerait alors une certaine naturalisation d'enjeux politiques sous-jacents qu'il faut cependant prendre en compte.

Des références à la géopolitique et aux relations internationales

On retrouve d'ailleurs des arguments liés au domaine du politique en général et de la politique comme univers spécialisé ouvertement mobilisés dans les discours enfantins justifiant leurs catégorisations et hiérarchisations des espaces du monde.

Les enfants ont tout d'abord fait à de multiples reprises référence à l'actualité géopolitique et aux relations internationales contemporaines. C'est pourquoi on retrouve par exemple la Syrie dans les

¹⁶⁰ Comme l'a montré Alice Simon, le racisme est un bon exemple des « savoirs normatifs » possédés par les enfants. Ce sont des « catégories de pensée qui sont à la frontière entre information et opinion [...] des normes intériorisées comme des vérités absolues ». Elle prend l'exemple du racisme pour montrer que l'apprentissage du racisme chez les enfants correspond dans un même mouvement à sa dépréciation, voire que cette dépréciation précède la compréhension par les enfants de ce qu'est le racisme (Simon, 2017b).

quinze toponymes les plus cités par les enfants en entretiens ; ce pays a été uniquement mentionné de manière négative (c'est d'ailleurs après l'Afrique et la Chine, l'espace qui a, en nombre, le plus de citations dépréciatives). Le conflit syrien battait effectivement son plein durant les années de terrain (2016-2018), ce qui explique sans doute le grand nombre de références faites à cet état, que ce soit comme pays dans lequel les enfants ne souhaitent pas se rendre ou comme pays dont les enfants devraient s'occuper et régler les problèmes s'ils étaient président.e du monde (comme cela leur était demandé dans la dernière question des entretiens). Le seul cas de la classe de CM2 de l'école Sibelle illustre bien le poids occupé par la Syrie dans les représentations enfantines de l'espace mondial¹⁶¹ :

Anne-Cécile : Est-ce qu'au contraire y a des endroits où vous aimeriez pas aller ou habiter ?

Gabriel : **Déjà la Syrie.** Le Japon, nan je déconne ! Je rigole, je rigole. Après y a...comment ça s'appelle ce pays-là, **la Russie là, ouais la Russie.** Comment il s'appelle l'autre ? Comment il s'appelleeeee ?! [...]

Jeanne : J'aimerais pas trop aller en Syrie, comme il a dit...[...]

Gabriel : ...**L'Arabie Saoudite !**

Lelia¹⁶² : **Corée du Nord !** [...]

Hugo : Moi aussi la **Chine.**

Esmée : Peut-être les pays en...je sais pas, Corée du Nord...

Hugo : **La Syrie moi.**

Esmée : Ouais voilà ! **Tous les pays : Syrie...**

Juliette : Dans le désert !

Mekia : **En Syrie, aussi.**

Anne-Cécile Dernière petite question : ça existe pas, mais imaginez que ça existe une Présidente ou un Président du Monde [je fais un geste englobant avec les bras], et imaginez que c'était vous ! Qu'est-ce que vous feriez, qu'est-ce que vous auriez envie de faire si vous étiez présidente ou président du monde ? [...]

Fresnel : **Moi je détruis la Syrie.**

Ces extraits illustrent la concentration des « dégoûts » enfantins sur quelques espaces en particulier, au premier rang desquels la Syrie, mais de manière plus générale, des états du Proche et Moyen-Orient (Syrie, Irak, Turquie, essentiellement, Arabie Saoudite dans une moindre mesure), ou encore la Russie ou la Chine. Par-delà la question précise et l'effet de contexte de la guerre en Syrie, la

¹⁶¹ La Syrie a été évoqué dans toutes les écoles, mais uniquement par les plus âgés (des CE2 mais surtout des CM2), et davantage par des bons et très bons élèves, et par des enfants de classe intermédiaire ou supérieure (ce qui explique d'ailleurs une sureprésentation des évocations de la Syrie à l'école Sibelle).

¹⁶² Je pose à chaque fois la même question que celle du premier extrait : « *Est-ce qu'au contraire y a des endroits où vous aimeriez pas aller ou habiter ?* ».

guerre et le terrorisme ont été mentionné par les enfants à de nombreuses reprises comme élément justificatif du rejet d'un espace ou comme problème à résoudre :

Thalie (CM2, Sibelle) : Ben moi en ce moment **où y a la guerre j'aimerais pas trop habiter** là-bas parce que j'ai pas envie de...

Ali : ...moi non plus.

Anne-Cécile : Y a d'autres endroits ?

Thalie : **La Syrie, la Turquie.**

Benjamin : **Là où y a des dictateurs.**

Aurélien : Dans **la ville où y a des terroristes**. J'aime pas aller, **j'aimerais pas trop aller en Syrie.**

Amélie : **Ben comme tout le monde, y a la guerre là-bas.**

[Je pose la question sur ce que l'effet ferait s'ils étaient président.e du monde]

Mekia : Ben j'aurais construit une maison pour les pauvres.

Juliette : **Je ferai en sorte de régler les conflits, entre la Syrie et tout ça.** Et arrêter toutes les guerres, voilà.

La question du terrorisme fait également écho aux attentats qui ont touché la France peu de temps avant l'enquête (un ou deux ans environ selon les cas). Dans l'ensemble, les attentats n'ont pas occupé une place prépondérante dans les représentations des enfants. Ils ont malgré tout été évoqués, notamment dans le *brainstorming* en classe entière, comme au CM2 de la Porte d'Ivry où Noémie évoque « morts et attentats » (ce qui a d'ailleurs entraîné un « oh non, t'étais obligée de parler de ça » d'une de ses camarades) et Victor, « terrorisme, assassinats, meurtres ».

En outre, la mention par Benjamin de la présence disqualifiante de dictateurs dans tel ou tel pays est intéressante car elle permet d'illustrer une tendance, souvent observée dans le cadre de l'enquête, des enfants à se concentrer sur des figures et personnalités politiques. L'extrait ci-dessous retrace un moment où Alexandre du CM2 de l'école Sibelle a proposé de faire un nouveau jeu, qui consisterait à citer son président préféré et le moins apprécié. Cela a notamment permis de voir émerger certains noms d'hommes et femmes politiques en particulier : si à l'échelle nationale, Emmanuel Macron, Marine Le Pen et Nicolas Dupont-Aignan ont été cités, à l'échelle internationale, ce sont Barack Obama, Vladimir Poutine et Donald Trump qui sortent du lot.

Alexandre (CM2, Sibelle) : Après tu pourras faire un président qu'on aime bien et un président qu'on aime pas ? [...] J'aime bien...y en a pas beaucoup...comment il s'appelle...**Obama** là. Et **j'aime pas**, ben **Marine Le Pen**.

Amélie : Alors, j'aime pas, j'aime pas Marine Le Pen, j'aime bien **Macron**, j'aime bien Obama, **j'aime pas Trump**.

Alexandre : T'aimes bien Macron toi ? [...] **Poutine aussi bof.**

Amélie : Poutine je l'aime pas, parce qu'il **a insulté la France**.

Alexandre : Ah ouais ?

Amélie : Oui !

Idriss : Alors moi je sais qu'il est pas président, mais je sais qu'il va prendre le pouvoir par un coup d'état : j'aime pas trop Daesh. J'aime pas trop Trump non plus, je déteste Le Pen, je déteste Dupont Aignan.

Alexandre : Ben y a intérêt !

Amélie : C'est qui Dupont je sais pas quoi ?

Alexandre : C'est un mec du FN.

Idriss : C'est l'allié de...Marine Le Pen.

Anne-Cécile : Et toi Aurélien ?

Idriss : Mais j'ai pas finiii ! Dans ceux que j'aime...et j'aime pas Poutine. Ceux que j'aime Obama, ben et Obama hein ! [...]

Amélie : Donald Trumpoline [rires].

Comme cela transparaît en creux dans cet extrait, les enfants ont également évoqué des personnalités politiques, notamment des hommes et femmes politiques clivantes, conduisant des politiques autoritaires, pour expliquer leur dépréciation de certains espaces (en l'occurrence le plus souvent des états). La Corée du Nord a ainsi été citée plusieurs fois comme espace repoussoir, toujours du fait de la présence d'un dictateur à la tête de cet état ; il n'a cependant été cité nommément qu'une seule fois, par François, un élève de CE2 (Belleville) : « [J'aimerais pas aller en Corée du Nord], parce qu'en Corée du Nord y a Kim Jung Hun ». En termes de personnalité politique, c'est toutefois Donald Trump qui a cristallisé le plus de tensions et qui a été au centre d'un grand nombre de discussions, aussi bien entre les élèves de CP que de CM2. La présence de D. Trump a souvent été mentionnée comme un dilemme par les enfants ; ces derniers sont en effet globalement plutôt attirés par les États-Unis, mais le Président décrié brouille l'image du pays dans leurs imaginaires. C'est ce qu'illustrent les extraits d'entretiens qui suivent : Baptiste s'insurge quand il entend que Bianca aimerait aller aux États-Unis, parce que l'état est dirigé par Donald Trump, « l'ennemi » ; Caroline avait apprécié son voyage aux États-Unis, mais n'aimerait pas y retourner sous la présidence de D. Trump, et Noham avoue que son envie forte d'aller à New-York a été atténuée depuis son élection :

Anne-Cécile : Et y a d'autres endroits à part la Chine où tu aimerais aller ?

Bianca (CP, Sibelle) : Oui, les États-Unis.

Baptiste (CP) : Mais c'est le pays de **DONALD TRUMP ! C'est l'ennemi !**

Caroline (CE2, Belleville) : Moi j'aimerais pas aller...avant j'étais allée aux États-Unis mais y avait pas encore Donald Trump, mais là j'ai **pas du tout envie d'y aller quand y a Donald Trump**. Parce qu'il a envie des armes à l'école et il est horrible.

Anne-Cécile : Y a des endroits où vous aimeriez aller ou habiter quand vous serez grands ?

Noham (CM2, Baudricourt) : Ben moi **au début c'est New York, mais pas pour l'instant, parce qu'avec le président...**

La figure de Donald Trump semble fortement marquer les enfants enquêtés ; c'est également ce qu'ont remarqué Julie Pagis, et l'autrice de bande dessinée Lisa Mandel, lors de leur enquête sur les représentations d'enfants de Seine-Saint-Denis sur les élections présidentielles françaises de 2017. Comme l'illustrent avec humour les premières pages de la bande-dessinée issue de l'enquête, *Présidentielle*, avant même d'évoquer une personnalité politique française, les enfants veulent parler du président étatsunien (Mandel et Pagis, 2017), qu'ils convoquent parfois très sérieusement ou pour s'en amuser (comme le montre le « Donald Trumpoline » d'Amélie (CM2, Sibelle) dans un extrait précédent).

Si on retrouve des propos similaires dans plusieurs classes, il n'est pas anodin que nombre de citations qui précèdent soient le fait d'élèves de CM2 de l'école Sibelle. La mobilisation d'arguments ressortant du domaine du politique semble en effet socialement différenciée. Tout d'abord, bien qu'on retrouve des éléments politiques dans des discours d'enfants de CP comme de CM2, ils sont plus présents chez les enfants les plus âgés. Tous les élèves de CM2 rencontrés n'ont néanmoins pas mentionné ce type d'arguments ; au contraire, ces discours ont principalement été portés par des enfants issus de milieux favorisés et/ou bons élèves¹⁶³. Cette logique de différenciation se retrouve dans les citations mêmes de certains pays. Dans les réponses à la Q14 sur les espaces préférés/mal-aimés des enfants, on observe par exemple que la Syrie, l'Irak ou l'Arabie Saoudite ont davantage été cités par des enfants des classes supérieures et intermédiaires. Pour la Russie, c'est l'inverse, les enfants issus des classes populaires ont été les plus nombreux à la mentionner. Néanmoins, il s'agit principalement de très bons élèves¹⁶⁴. Les justifications par les enfants de leurs hiérarchisations des espaces sont donc également des constructions sociales différenciées.

L'analyse des arguments et facteurs explicatifs avancés par les enfants eux-mêmes pour justifier leurs représentations et hiérarchisations des différents espaces du monde montre donc que ces acteurs ne sont pas étrangers au monde de la politique et du politique en général, qu'ils ont des connaissances dans ce domaine, et qu'ils recyclent des éléments de la sphère politique afin de les réinvestir pour penser le monde qui les entoure, et pour découper et catégoriser l'espace mondial.

¹⁶³ Ces deux variables, le milieu social et le niveau scolaire, étant très fortement corrélées, il s'agit le plus souvent d'enfants issus des classes supérieures et intermédiaires et étant qualifiés de « très bons » élèves par leurs enseignants. On retrouve également, plus rarement, des discours à caractère politique pour justifier leurs préférences de certains espaces, chez des enfants issus de milieux plus populaires mais bons ou très bons élèves, ou à l'inverse, chez des élèves moyens ou en difficulté mais venant de familles très favorisées.

¹⁶⁴ 14 citations de la Russie sur 20 ont été faites par des enfants considérés comme « très bons » ou « bons » élèves ; il en va de même pour 13 occurrences de la Syrie sur 16, et pour toutes les mentions de l'Irak ou de l'Arabie Saoudite, quoique moins nombreuses.

La recherche entreprise permet donc également de montrer que les enfants ont bel et bien un sens politique et social (Percheron, 1974 ; Throssell, 2010 ; Simon, 2018), même si les adultes et les institutions françaises sont peu enclins à « *penser le[s] enfant[s] comme être[s] politique[s]* » (Throssell, 2009). Le modèle de l'enseignement de l'histoire-géographie en France repose en effet notamment sur le « *réfèrent consensuel* » et le « *refus du politique* » et exclut largement les débats sur la diversité des représentations du monde ou les enjeux politiques sous-jacents (Audigier, 1995, p. 71-72). Cette exclusion des enfants de l'univers politique n'est toutefois pas propre au seul cas français, ni à l'institution scolaire. D'après Sarah Elwood et Katharyne Mitchell, c'est un héritage direct des conceptions modernistes du politique, qui placent les enfants « *'toujours déjà' hors de la sphère publique* » et de toute forme d'abstraction notionnelle (Elwood et Mitchell, 2012). L'idée que les enfants doivent être protégés de la vie politique afin de se développer paisiblement dans la sphère privée est couramment répandue, y compris chez une philosophe politique telle que Hannah Arendt (Arendt, 1959 citée par Kallio et Häkli, 2013). Cela a également des conséquences dans le champ scientifique, que ce soit en sciences sociales en général ou en géographie en particulier : les travaux prenant en compte la socialisation politique enfantine, les manières qu'ont les enfants d'être des êtres ou acteurs politiques (Throssell, 2009), dont ils prennent part à la vie politique ou ce qu'il y a de politique dans leur vie (Kallio et Häkli, 2013) sont tardifs et restent relativement peu nombreux, malgré un dynamisme grandissant des recherches sur les enfants et le politique — y compris en géographie, notamment dans le monde académique anglophone ou d'Europe du nord (*Ibid*).

Placer pour se placer

Ce sens politique et social des enfants est également particulièrement visible quand on étudie les pratiques de représentations enfantines, c'est-à-dire ce qui se joue dans l'action même de représenter, au cours des activités. L'analyse de ces pratiques révèle des stratégies qu'ils peuvent mettre en place dans l'élaboration de leurs représentations pour satisfaire leurs intérêts. En effet, en exprimant certaines préférences ou certaines hiérarchisations du monde, il semble que les enfants cherchent parfois à se classer, se placer eux-mêmes.

Certains enfants ont par exemple, au cours des différentes activités, entrepris de valoriser des espaces dans lesquels ils ont des attaches familiales, et donc par ce biais-là à se valoriser eux-mêmes, vis-à-vis de moi ou vis-à-vis de leurs camarades. C'est ce que l'on voit avec l'exemple de Madiba, un élève de CE2 de l'école Belleville, qui lors de l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré, a voulu coller toutes les images à sa disposition sur le continent africain :

Madiba : Moi je mets presque **tout en Afrique** !

Lyna : Mais y a des trucs froids [rires].

Madiba : **Même les trucs froids, même les trucs chauds, même les trucs tièdes.**

Par cette affirmation, le jeune garçon réaffirme, à voix haute devant les camarades de son groupe, l'importance que peuvent prendre pour lui ses origines malienne et burkinabé, il valorise alors ces espaces, et de ce fait, se met lui-même en valeur au cours de l'activité.

Dans le même ordre d'idée, l'analyse des pratiques de représentation des enfants montre que les logiques de réseaux d'affinité jouent un rôle dans les choix opérés et dans la hiérarchisation des espaces : en valorisant un espace cher à un camarade, on valorise ce camarade et on renforce des liens d'amitié existants. C'est ce qu'illustre l'interaction entre Arnaud et Alexis (CM2, Porte d'Ivry) présentée ci-dessous :

Arnaud : Moi j'aimerais bien aller au Japon et en Australie. Ah non pas le Japon ! [...]
Au lieu du Japon je préfère la Thaïlande !
Alexis (CM2) : Merci Arnaud, merci Arnaud !

Les deux garçons sont amis, Alexis est d'origine thaïlandaise, et il a plusieurs fois mis en lumière ce pays durant l'entretien. En choisissant de mettre la Thaïlande dans son classement des pays préférés, Arnaud cherche (et réussit) à créer de la complicité avec son camarade, à qui il fait d'ailleurs un sourire entendu.

La manifestation de hiérarchisations entre les espaces et les sociétés peut également, à l'inverse, être l'occasion pour certains enfants de mettre à distance des camarades moins appréciés, en dépréciant leurs pays d'origines, ou les pays dont leur famille est originaire. C'est ce dont témoigne l'entretien en petits groupes avec Enora, Swann et Amir (CE2, Porte d'Ivry). Les deux garçons, tout en assignant et réduisant Enora à ses origines chinoises, se sont moqués de la Chine à de nombreuses reprises¹⁶⁵. On peut également faire l'hypothèse que derrière cette attitude de mise à distance d'Enora du fait de ses origines, se cachent des enjeux de placement et de valorisation, en creux, des deux garçons sur l'échelle sociale. Cet enjeu semble particulièrement fort pour Amir qui a lui-même une partie de sa famille qui a des origines étrangères, marocaines pour être précis, et qui est par ailleurs issu d'un milieu populaire.

Anne-Cécile : et est-ce que vous avez de la famille qui habite hors de la France, ou toute votre famille elle habite en France ?
Enora : Oui, en Chine.
Amir : **Oui, ma grand-mère au Maroc. Toi, toute ta famille elle est en Chine** [à Enora].
Anne-Cécile : Toi t'as déjà été au Maroc ?
Amir : Oui. **Et aussi à Djibouti, y a ma femme de ménage, elle continue de faire le ménage là-bas. C'est très cool hein ?!**
Swann : Naaan. Moi toute ma famille elle habite en France.
Anne-Cécile : Et vous êtes nés en France vous ?

¹⁶⁵ Cet entretien sera exploité plus avant dans le Chapitre 6 (voir 6.3.3.)

Amir : Moi je suis né en France, ma mère elle est née au Maroc, mon père il est né à Besançon comme moi, mon frère, mon tout petit il est né à Paris et mon frère il est né à Paris.

Anne-Cécile : Et toi Enora ?

Amir : Elle, elle est en Chine !

Anne-Cécile : T'es née en Chine Enora ?

Enora acquiesce et Swann et Amir rigolent.

Swann : Moi où c'est que je suis né ? Toronto.

Anne-Cécile : Ah t'es né au Canada ?

Swann : Oui.

Anne-Cécile : Mais tes parents sont Canadiens ?

Swann : Non mes parents sont Français.

Amir [enthousiaste] : **Canada, Canada, Canada, ça veut dire de la neige !**

La troisième réplique de ce dialogue semble particulièrement intéressante : alors qu'Enora a déjà répondu et que c'est au tour d'Amir de dire s'il a de la famille qui habite hors de France, après avoir dit que sa grand-mère habitant au Maroc, il a tenu à souligner une nouvelle fois que « toute la famille [d'Enora] est en Chine ». On peut émettre une double hypothèse : par cette intervention, Amir insiste sur le fait qu'il n'est pas le seul à posséder des origines étrangères, et l'usage du pronom « toute » il instaure une distance supplémentaire avec Enora (on observe le même procédé plus loin, quand après avoir précisé que son père, ses frères et lui sont nés en France, il répète à propos d'Enora « elle, elle est en Chine ! »). Ce jeu de mises à distance répétées semble permettre à Amir de se (re)valoriser lui-même sur une échelle sociale sur laquelle il occupe lui-même une place relativement dominée. De plus, en manifestant de l'enthousiaste pour le Canada, pays de naissance de Swann, Amir réaffirme sa proximité et sa connivence avec son camarade.

S'intéresser aux perspectives des enfants eux-mêmes, aux logiques classificatoires qu'ils utilisent pour distinguer les espaces permet de comprendre plus finement la genèse de leur représentation et de leurs constructions mentales, et ainsi de mettre en lumière l'existence chez ces acteurs d'un sens politique et social qui leur est souvent refusé¹⁶⁶. Cette démarche permet d'enrichir des travaux sur les enfants et le politique, encore très concentrés sur le macro-politique. L'approche privilégiée ici porte davantage sur le « micro-politique » et consacre davantage les enfants comme dotés d'une agentivité politique (agentivité qu'il faut toutefois replacer dans des logiques structurelles dont les enfants dépendent — que ce soit la famille, l'institution scolaire ou les groupes de pairs).

¹⁶⁶ Le politique est ici à comprendre dans le sens que lui donne notamment le politologue Jean Leca (Leca, 1973), c'est-à-dire comme « l'ensemble des représentations et des pratiques par des divisions, potentiellement conflictuelles, du monde social » (Lefebvre, 2017).

Le terrain montre donc que les enfants sont également producteurs et acteurs de divisions structurant l'espace mondial et ses représentations. En géographie, l'étude des représentations territoriales d'acteurs singuliers, présentant « *une conception de l'espace et du cadre politique* » qui leur est propre ou qui est propre à leur groupe social d'appartenance, et de la différenciation de ces représentations, est au cœur de l'analyse géopolitique (Rosière, 2001). Comme l'a montré ce qui précède, les représentations enfantines consacrent bien le monde comme enjeu de représentation et les enfants développent eux-mêmes des discours sur des « *situations socio-politiques concrètes, en tant qu'elles sont localisées, et [sur] des représentations habituelles qui les décrivent* » (Foucher, 1991). C'est en cela qu'il est possible de parler d'une géopolitique enfantine (Ott, 2020b), dont j'ai dressé les contours et les logiques de construction.

La seconde partie de ce chapitre (4.2.) a été l'occasion de voir que les enfants ont des modes d'identification différenciés des espaces, qu'ils catégorisent et différencient en fonction de différents critères. Les catégories de pensée nature/culture et tradition/modernité semblent heuristiques pour comprendre les logiques de structuration de l'espace mondial chez les enfants rencontrés. A ces catégories s'ajoute un certain nombre d'affects, plus ou moins conscientisés, parfois exprimés par les enfants eux-mêmes, qui constituent autant de modes de relation aux espaces et de registres d'altérisation de ces derniers. S'observent alors dans les représentations enfantines des mécanismes de hiérarchisation par-delà les seules logiques d'organisation et de structuration. Certains espaces sont jugés plus repoussoirs, moins développés, plus coupables (notamment de polluer la planète) ou plus dangereux que d'autres. Dans cette mise à distance semble se rejouer des rapports de force encore largement hérités de la période coloniale. Le grand récit¹⁶⁷ du monde proposé par les enfants fait alors écho à des travaux sur les représentations matérielles du monde comme ceux de Christian Grataloup, qui constate que « *nous pensons le monde avec les héritages européens* » (Grataloup, 2011b) et que le contenu et la mise en scène de ce grand récit, « *rarement égalitaire* », pérennisent des clivages tels que le clivage Nord/Sud, mais aussi et le modèle évolutionniste monolinéaire de la modernité, qui assigne certains espaces au passé et à la tradition (Grataloup, 2013)¹⁶⁸.

À l'instar de la première section de ce chapitre, cette deuxième partie a révélé d'autres formes de fixité dans les représentations de l'espace mondial. On a notamment étudié ici un certain nombre de récurrences dans les manières enfantines de faire des mondes, à travers le recours à de grandes dichotomies structurantes et la référence à des totalités préconstituées qui semblent dessiner un monde occidentalisé. Les catégories de savoir qui structurent les représentations enfantines sont issues de la pensée occidentale et les relations que les enfants tissent au monde montrent une

¹⁶⁷ Par grand récit du monde on entend ici un discours modèle de compréhension, une grille de lecture de ce dernier qui tend à s'imposer comme étant universelle, alors qu'il est socialement et historiquement situé et qu'il traduit une distribution dissymétrique du pouvoir.

¹⁶⁸ Une étude de cas sur les représentations enfantines de l'Afrique figure en Annexe 7 et illustre les constats énoncés ici.

structuration de l'espace mondial qui est soutenue et soutient des jugements de valeur et une pensée de la proximité et de l'altérité qui se comprennent difficilement hors du prisme de l'Occident. Néanmoins, le type d'agencement que l'on observe, qui dessine une véritable géopolitique enfantine, se construit de manière dynamique et ne se réduit pas à des récitations de formes fixes et préconstruites héritées d'un monde colonial et des savoirs occidentaux. Si les enfants s'en imprègnent fortement et contribuent à la poursuite de leur de transmission, ils les transforment également, à partir de leurs jugements, goûts et dégoûts personnels mais socialement informés et situés. Le monde archipélisque des enfants intègre donc également un certain nombre d'éléments changeants et fluides, liés à des trajectoires sociales et collectives. On observe toutefois, dans un même mouvement, une autre caractéristique du changement, une logique de dépassement de l'organisation géopolitique du monde mise en lumière ici. Cette représentation hiérarchisée d'un espace mondial morcelé en différentes parties, héritée des visions occidentales hégémoniques, coexiste en effet avec une pensée de globalité et des problèmes politiques qui lui sont associés. Cette opération totalisante qui est également effectuée par les enfants est précisément l'objet de la section qui suit.

4.3. VERS L'ÉMERGENCE D'UNE PENSÉE GLOBALE ?

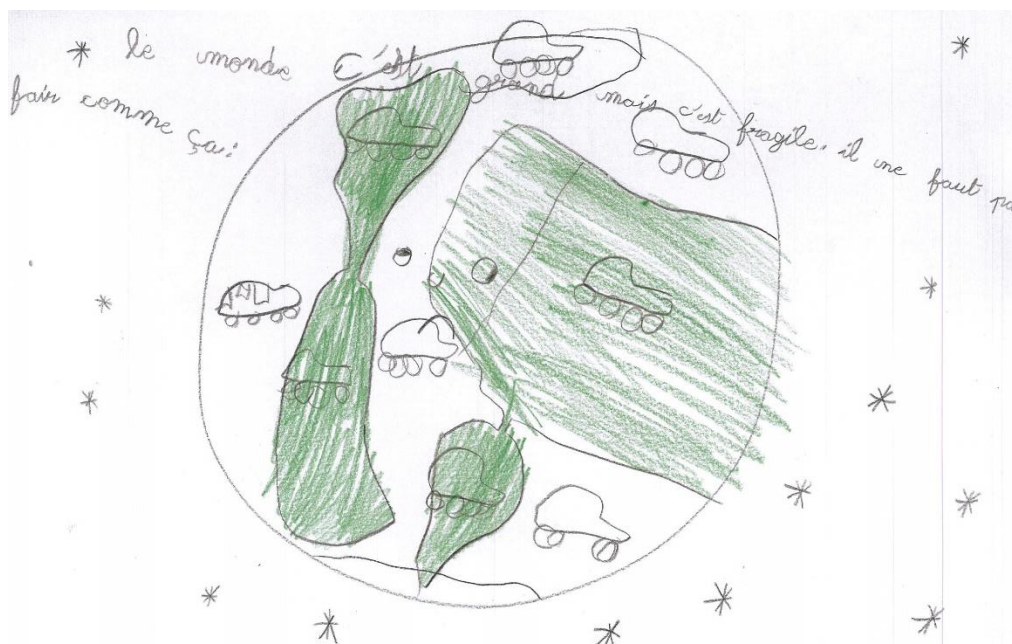
Les deux premières sections de ce chapitre ont été l'occasion de voir que les enfants pensent l'espace mondial en le découpant et le structurant en différentes parties, de natures spatiales diverses. Loin de produire de simples effets de juxtaposition, ces découpages révèlent à la fois des logiques classificatoires et des logiques relationnelles qui présentent un contenu résolument politique. Il n'est cependant pas évident que le sens politique et social ainsi mis en lumière se déploie à proprement parler à l'échelle mondiale. La dernière section du chapitre cherche précisément à approfondir les représentations du monde comme un tout, dont l'existence a été esquissée dans le chapitre précédent et érigé en idéaltype (3.1.4.). Autrement dit, il s'agit d'approfondir les modalités d'existence et les conditions de possibilité du monde comme Monde dans les représentations enfantines recueillies, et d'interroger les formes de conscience de cette totalité et de pensée de l'humanité, notamment en tant qu'elle se transforme (Grataloup, 2011a). Après avoir mis en lumière, dans une première partie, l'existence d'une pensée politique et sociale à l'échelle globale, cette dernière section précisera les modalités de constructions du rapport des enfants au Monde, en analysant les contenus des enjeux que les enfants associent à cette échelle. Enfin, l'étude de ces rapports au Monde, qui passent principalement par le prisme environnemental, tend à montrer que les enfants sont également acteurs d'un processus en cours de « planétarisation » des représentations du monde, tel que conceptualisé notamment par Magali Reghezza-Zitt (Reghezza, 2015).

4.3.1. Y a-t-il une projection politique et sociale des enfants à l'échelle globale ?

Le panorama des représentations du monde esquissé dans le Chapitre 3 et leur synthèse en trois idéaltypes ont évoqué l'existence chez les enquêtés d'une charge symbolique et d'une épaisseur sociale et politique dans leurs manières de penser, dire et faire le monde. Certains dessins commentés et éléments de discours du *brainstorming* contiennent ainsi des messages à caractère politique, sur l'environnement, les inégalités et différences (de genre, de richesse, de couleur de peau) entre les êtres humains ou les conflits notamment. Les entretiens avaient pour objectif de creuser plus avant cette question de la projection politique et sociale des enfants à l'échelle globale. La dernière question posée proposait aux enfants de s'imaginer agir en tant que président.e du monde : « *ça existe pas, mais imaginez que ça existe une Présidente ou un Président du monde, et imaginez que c'était vous ! Qu'est-ce que vous feriez si vous étiez présidente ou président du monde ?* » (Q15). Ce jeu de rôle s'inspire directement d'une question posée dans une de leurs enquêtes auprès d'enfants par Julie Pagis et Wilfried Lignier, qui s'intéressaient entre autres aux perceptions enfantines de la politique, à l'échelle nationale (Lignier et Pagis, 2017). Reprendre et adapter cette interrogation à mon terrain présente un double intérêt : accéder aux enjeux pratiques que les enfants associent au monde et comparer ces enjeux et les projections politiques enfantines aux échelles nationale et mondiale.

Demander aux enfants de se projeter dans l'action, ce n'est plus seulement les appeler à décrire ce que signifie le monde pour eux mais les amener à définir ce qu'il devrait être. Pour le dire autrement, cela permet d'« *esquisser une analyse plus proche des enjeux pratiques* » (Ibid, p.289). Certains enfants ont par ailleurs eu tendance d'eux-mêmes, durant les premières activités de l'enquête, à avoir ce rapport au monde que l'on pourrait qualifier de normatif ou prescriptif. C'est ce que fait Aliette (CE2, Belleville) sur son dessin, qui indique « qu'il ne faut pas faire comme ça », à savoir polluer le monde (Figure 4.23), mais aussi durant la discussion en classe entière quand elle dit « le monde il faut le protéger ». Dans le même registre, quand je lui ai demandé durant la troisième question des entretiens ce qu'il dirait pour expliquer ce qu'est le monde, son camarade de classe Nicolas a répondu : « c'est une sorte de globe, qui est composé d'eau et de terre et il faut pas le polluer ». A la même question, Emeline (CP, Porte d'Ivry) a par exemple affirmé : « moi je dirais c'est la vie mais par exemple le monde on a le droit de travailler dans une école, dans...[être] militaire par exemple, on peut travailler quand on veut ». Ce dernier extrait diffère des précédents en cela que, s'il porte également une dimension prescriptive, il renvoie à des enjeux qui ressortent davantage d'un intérêt personnel, enfantin et situé (les deux parents d'Emeline sont militaires) que d'un intérêt général. On retrouve bien ces différents registres dans les réponses à la Q15.

Figure 4.23 | Des enjeux pratiques et normatifs associés à l'échelle mondiale. L'exemple d'Aliette.



Aliette, CE2, Belleville : J'ai dessiné le monde comme il est actuellement. Mon dessin c'est pour montrer qu'on peut pas mettre trop de pollution sur le monde, parce que sinon il risque d'être très fragile. Y a plein de choses qui sont en train de disparaître.

Le second intérêt que j'avais à reprendre le modèle de question de J. Pagis et W. Lignier réside dans la possibilité de comparer les réponses données, quand l'effort de projection est demandé à l'échelle nationale (être président.e de la France) ou à l'échelle mondiale (être président.e du monde). La structuration générale des résultats qu'ils ont obtenus est ainsi tout-à-fait similaire. La typologie à trois entrées qu'ils proposent pour les synthétiser peut être reprise ici : les enfants édictent différents types de lois, des « lois enfantines », des « lois personnalisées » et des « lois générales ». Les premières « consistent à ériger en intérêt général des intérêts (collectifs) typiquement enfantins » (Ibid, p. 290), les deuxièmes impliquent d'« ériger des intérêts personnels, situés, en intérêts généraux » (Ibid, p. 291) et les dernières ont pour fonction de transformer « des préoccupations idéologiques (des causes plus générales, relativement détachées de la situation de la vie quotidienne des enfants concernés) en propositions législatives » (Ibid, p. 294). Plus précisément, les lois enfantines promulguées portent sur l'amélioration de la vie des enfants, que ce soit dans le domaine des loisirs (« Tous les jours aller au parc d'attraction ! »), de la vie quotidienne (« Ne pas se brosser les dents ! ») ou dans le fonctionnement de l'école (« On ira à l'école le samedi matin au lieu d'y aller le mercredi matin »)¹⁶⁹. Elles témoignent aussi de la volonté de travestissement ou d'inversion de la hiérarchie entre adultes et enfants (« De signer à la place de mes parents ! » ; « Les enfants eux ils font tout ce qu'ils veut, tout ce qu'ils veut et les parents ils disent oui à tout »). Ont été considérées comme des lois personnalisées, les propos renvoyant à la situation

¹⁶⁹ Je ne donne ici qu'un exemple, mais les propositions sont nombreuses pour chacun de ces domaines.

du seul enfant qui les tient, qu'il s'agisse de satisfaire des intérêts futurs purement personnels (« Moi j'aimerais pas habiter dans un immeuble. Comme ça on dérange pas les voisins. J'aimerais bien habiter dans une maison en bois ou avec des pierres différentes. » ; « Pfiew ! J'aimerais avoir une femme. Avoir tout ce que je veux. »), d'améliorer son propre quotidien (« Les paires de Nike on les baisse un peu parce que c'est un peu trop cher. » ; « Quand il pleut c'est énervant, alors moi j'utiliserai des lunettes pare-brise. ») ou de laisser libre cours à certaines pulsions (« Diriger tout le monde, qu'ils me servent tout ce que j'adore » ; « Président je vais demander [que] à chaque fois que quelqu'un m'embête, je lui mets des balles dans la tête, comme ça ce serait cool ! »). J'ai également codé comme lois personnalisés les propos ayant trait à la gestion du statut de président.e (« Moi je démissionnerai. » ; « Moi je mettrai des ministres dans chaque continent et des sous-ministres dans chaque pays, enfin pas dans chaque pays hein, juste les plus grands, les deux plus grands de chaque truc. »). Le détail des lois générales sera au cœur de la sous-partie suivante (voir 4.3.2.), elles sont néanmoins relatives à des préoccupations générales que l'on peut regrouper autour de différentes thématiques, au premier rang desquelles la question de la répartition des richesses, l'arrêt des conflits et des guerres ou les questions environnementales par exemple.

On constate une surreprésentation de ces lois générales dans les réponses données. 58 % des propositions faites par les enquêtés (un enfant pouvant faire plusieurs propositions¹⁷⁰) ressortent effectivement de cette catégorie, 19 % sont des lois enfantines, 18 % des lois personnalisées (les 5 % restants sont des réponses mixtes). Les lois générales sont particulièrement intéressantes parce qu'elles témoignent de la capacité des enfants rencontrés à se représenter des enjeux globaux, qui ne relèvent *a priori* pas directement de leurs préoccupations quotidiennes. Cela témoigne à la fois de l'existence chez eux d'un sens politique et social (voir également 4.2.1.) — ce sur quoi insistent également W. Lignier et J. Pagis —, mais aussi du caractère extra-local ou extra-national de leurs préoccupations et de leur capacité de projection.

Il ne s'agit pas d'opposer de manière simpliste et schématique des propositions à l'échelle globale et d'autres à l'échelle locale. Les discours recueillis témoignent souvent d'un dépassement de ce dualisme. C'est également ce que constate Catherine Walker dans une enquête sur les perceptions des enjeux environnementaux par des enfants anglais et indiens : les récits des enfants qu'elles rencontrent « *troublent la dichotomie global-local* » (Walker, 2019) et relient fréquemment les enjeux globaux à leurs expériences, et les conséquences locales de ces enjeux. Dans les réponses à la Q15 on observe effectivement le caractère situé de nombreuses propositions de loi. Les lois enfantines et personnalisées le sont par définition, mais les connaissances qui guident la promulgation des lois générales sont elles aussi initialement ancrées localement, et dépendent des représentations et pratiques auxquels les enfants sont confrontés dans différents contextes (à l'école, dans la famille, dans les médias, etc.). La question de la lutte contre la pollution est un bon exemple des liens faits par les enfants entre les échelles. La pollution a été un sujet de préoccupation pour de nombreux

¹⁷⁰ J'ai isolé dans les retranscriptions de la Q15 des entretiens les 608 prises de parole, émanant de 208 enfants, et qui consistaient en une proposition de loi.

enfants (voir aussi 4.3.2.), qui ont dit vouloir y mettre fin, en précisant parfois que cela implique de limiter la circulation des voitures (« Déjà j'arrêterai les voitures et j'arrêterai la pollution. » ; « Moi ce que je veux faire, j'enlèverai la pollution ! Je casserai les voitures, les motos, tout ce que vous voulez et je mettrai des chevaux à la place, c'est plus hygiénique ! » ; « Je mettrai [que] 4 voitures en vente dans chaque magasin, comme ça y a moins de pollution. »), ou de gérer différemment les déchets (« mettre plus de poubelles et essayer de moins polluer » ; « mettre beaucoup plus de poubelles et beaucoup plus d'éboueurs. »). La mention des poubelles et de leur gestion fait écho à des situations et problèmes auxquels les enfants sont confrontés dans leur quotidien, soit parce qu'on leur en parle, soit parce qu'ils le voient dans leur environnement quotidien, c'est-à-dire Paris (« Mettre les poubelles dehors c'est sale. [...] Moi je, comment on dit, je ne voudrais pas qu'ils mettent leurs trucs dehors, leurs armoires et tout. »). Le dialogue ci-dessous entre Zina et Malik (CM2, Baudricourt) met en lumière l'imbrication pour les enfants d'enjeux généraux à portée globale et d'enjeux similaires localisés dans leurs espaces de vie. Le problème de la pollution maritime et des risques que représentent les déchets rejetés en mer pour les animaux marins soulevé par Zina incite Malik à rebondir sur la pollution de l'eau, mais celle de la Seine.

Zina : Moi pour les mers, comment dire, polluées, on ramasse tous les déchets pour que ce soit moins pollué.

Malik : La Seine aussi je la nettoie.

Zina : Parce que y a des animaux qui vivent sur l'eau et ils en meurent beaucoup, j'en ai vus des documentaires.

Malik : Moi, nettoyer la Seine : elle est bleue, elle est pas verte là, elle est pas verte avec plein de choses.

Les inquiétudes quant à l'avenir de la planète, menacée notamment par la pollution, sont donc imbriquées chez les enquêtés dans des considérations plus prosaïques sur la propreté de la ville dans laquelle ils vivent. Ils se servent donc à la fois de connaissances scientifiques ou scolaires et de leur expérience vécue dans leurs projections et pour statuer sur l'état du monde tel qu'il devrait être, à l'instar de ce qui a donc été observé chez d'autres enfants d'âges similaires dans d'autres contextes, notamment en Inde et en Angleterre (Walker, 2019). On observe des processus similaires autour d'autres sujets de préoccupation des enfants, tels que la pauvreté et la résorption des inégalités de richesse : s'ils ont eu des considérations générales sur ces enjeux (par exemple : « Moi je rendrais tous les pauvres de la planète riches ! » (Edouard, CP, Belleville) ou « Je répartirai l'argent dans toutes les personnes, du monde. » (Agathe, CM2, Baudricourt)), leurs propos ont parfois renvoyé plus directement à des enjeux auxquels ils sont confrontés quotidiennement, qui plus est en tant que Parisiens, comme la présence de personnes sans-abris (« Pour les sans-abris j'avais une idée, enfin même si je serai jamais Présidente, ben dans ma tête y avait par exemple des appartements pour les sans-abris. » (Amandine, CM2, Porte d'Ivry)). De manière plus générale, les préoccupations des enfants sur le sujet ont souvent été en lien avec le fait de ne pas posséder un toit, une maison ou un appartement (voir Figure 4.24 ci-dessous), situation assez concrète dans laquelle ils peuvent se projeter (avec crainte) et à partir de laquelle ils parviennent à monter en généralité.

Les enfants ne se sont cependant pas projetés de la même manière, il y a des variations sociales dans les types de lois proposés. Les enfants les plus jeunes ont tout d'abord moins fait de propositions de lois que leurs aînés (20 % contre 42 % et 38 % pour les CE2 et CM2). Ils édictent également beaucoup moins de lois générales que les autres : ils proposent certes eux aussi plus de lois générales que de lois enfantines ou personnalisées, mais alors que 73 % des lois édictées par les CM2 sont générales, seules 40 % de celles proposées par les CP le sont. De même, les CM2 sont les auteurs de 47 % des 353 lois générales, contre 39 % pour les CE2 et 14 % pour les CP. Pour ce qui est des autres caractéristiques sociales, les garçons ont proposé plus de lois que les filles et les très bons élèves plus que les autres également (3,5 fois plus que les élèves dits en difficulté par exemple) ; le milieu social des enfants ne semble pas jouer sur la quantité de lois énoncées. Il a néanmoins une plus grande influence quant au type de lois formulées : les enfants de classe supérieures et intermédiaires proposent des lois générales en plus forte proportion que ceux de classes populaires, et alors que ces derniers sont auteurs de 27 % des lois générales, les enfants des classes supérieures sont les auteurs de 38 % d'entre elles et ceux des classes intermédiaires, de 34 %. Ce sont les filles qui promulguent légèrement plus de lois générales, alors que les garçons sont à l'origine de 63 % des lois enfantines. De même 49 % des lois générales sont le fait de très bons élèves, et les enfants en difficulté contribuent davantage aux lois enfantines et personnalisées. L'évolution du registre de lois choisies et la montée en généralité observée à mesure de l'avancée en âge peut être rapprochée des modèles de développement cognitif mentionnés dans le Chapitre 3 — les enfants les plus âgés étant davantage capable d'abstraction et de généralisation. Néanmoins, là encore on constate des variations au sein d'une même classe d'âge, et l'influence forte du niveau scolaire sur les choix effectués tend à rappeler l'importance des effets d'apprentissage et de la socialisation à certaines préoccupations et à certains enjeux dépassant le cadre de la vie enfantine et quotidienne.

Quoique de manière différenciée, les enfants rencontrés ont donc pu faire preuve d'un sens politique et social global et ainsi développer des représentations du monde comme Monde (Grataloup, 2011a ; Reghezza, 2015). On observe dans les discours ou dessins des enfants des traces d'une pensée complexe du Monde, où des enjeux peuvent être perçus à différentes échelles et englobés dans une réflexion sur les temporalités de l'humanité (voir 7.3.3.). Depuis les années 2000, les *childhood studies* connaissent leur tournant global : les recherches sur l'enfance, notamment en géographie, doivent être appréhendées en tenant compte de l'environnement mondialisé dans lequel les enfants évoluent aujourd'hui (Aitken, 2013). Les enfants sont au cœur des enjeux du monde mondialisé et peuvent également en être des clefs de compréhension :

« Contemporary geographic work places children closer to the center of our understanding of consumption, production, and reproduction, and at the heart of the inequities generated by globalization. » (Aitken, 2004, p. 579)

La plupart des travaux qui s'inscrivent dans cette approche interroge alors ce que la mondialisation fait à l'enfance et aux enfants, dans différents contextes géographiques (dans les Nords et dans les Suds par exemple) et au sujet des différentes questions (le travail des enfants, leur bien-être, la faim, les médias, etc.) ou s'intéresse aux enfants et à leurs conditions comme enjeu global à part entière (Cregan et Cuthbert, 2014). La perspective des enfants eux-mêmes sur la mondialisation ou sur certains enjeux globaux est plus rarement travaillée, mais de plus en plus prise en compte dans les recherches sur ce qui est appelé les *global childhoods*¹⁷¹ (Twum-Danso Imoh, Bourdillon et Meichsner, 2019).

4.3.2. Des apprentis cosmopolites ? Les enjeux des enfances globales.

C'est cette perspective qui m'intéresse ici : si enfances globales il y a, en quoi ce contexte contemporain influence-t-il les discours et représentations des enfants eux-mêmes ? Cette section a pour objectif de préciser le contenu du sens politique et social global des enquêtés, à partir des traces empiriques recueillies sur le terrain d'une globalisation de leurs représentations.

Le terrain a révélé l'existence d'une dimension globale des imaginaires géographiques enfantins, des désirs de mobilité traduisant des « *projections de soi dans le monde* » ou encore une consommation de « *produits globaux* » qui favoriseraient l'existence d'un rapport cosmopolite au monde (Cicchelli et Octobre, 2017). Les voyages (effectifs ou rêvés) ou la consommation de certains produits culturels, permettant une internationalisation des représentations, ne couvrent cependant pas l'entière de la question cosmopolite¹⁷². Derrière l'idée de cosmopolitisme, se trouve également l'idée d'une conscience de la globalisation ou, pour le dire comme Vincenzo Cicchelli, d'une prise de conscience chez les acteurs sociaux de phénomènes tels que la reformulation des rapports entre le local et le global ou la redéfinition des frontières culturelles et symboliques entre les sociétés (Cicchelli, 2012, p. 21). La socialisation cosmopolite des individus est à comprendre comme « *un processus d'apprentissage de la part des individus des dimensions transnationales du monde qui les entoure.* » (Ibid, p. 27).

Ces dimensions peuvent être analysées à travers les lois générales proposées par les enfants dans leurs réponses à la Q15 et qui traduisent une conscience chez les enfants d'enjeux à portée globale. Leurs propositions peuvent être regroupées dans un premier temps en cinq grandes thématiques englobantes : les inégalités et leur résorption, l'écologie, la suppression des guerres et des conflits, et dans une moindre mesure la sécurité/le maintien de l'ordre et la santé. La rubrique

¹⁷¹ Ces travaux, souhaitant notamment dépasser certaines dichotomies comme celle qui opposent par exemple les enfants des Suds et les enfants des Nord, insistent sur le fait que les enfants, quoi que de manière très différenciée, sont affectés par des enjeux globaux, notamment économiques, par ailleurs imbriqués aux enjeux auxquels les enfants font face localement : « *children's lives in diverse contexts are increasingly being affected by the same global processes as well as by local realities that are specific to their contexts* » (Ibid, p. 3).

¹⁷² L'analyse de l'influence des pratiques de mobilités ou des médias sur les représentations enfantines de l'espace mondial, et son appropriation inégale sera développée dans le Chapitre 6 (voir section 6.2.1.).

« inégalités » renferme la problématique qui a le plus préoccupée les enfants rencontrés, celle de la lutte contre la pauvreté, à laquelle doit être associée plus généralement la question de la répartition des richesses et du rapport à l'argent. On y retrouve également celle de l'égalité hommes-femmes/du sexisme, du racisme ou de la liberté de religion. Les lois ayant trait à l'écologie forment le deuxième gros pôle de lois proposées, elles portent principalement sur la lutte contre la pollution, les enjeux autour des énergies renouvelables, la défense et les droits des animaux, le réchauffement climatique, et des problématiques hygiénistes (la propreté, la gestion des déchets, etc.). La Figure 4.24 donne des exemples concrets de propositions faites par les enfants pour chaque catégorie et thématique. Un bref travail d'analyse textuelle effectué sur le corpus des réponses à la Q15 (avec le package *R.temis* sur le logiciel R, sur le modèle de ce qui a été présenté dans le Chapitre 3 sur les commentaires des dessins et les réponses à la Q3) indique par ailleurs les noms communs les plus utilisés par les enfants et l'on retrouve bien dans cette liste des termes renvoyant aux différentes thématiques isolées. Parmi les 20 premiers mots figurent ainsi « argent » (en troisième position après « monde » et « pays »), « maison », « pauvres » ou « euro » ; « guerre » est également haut placé dans la liste, et peut-être associé à « paix », « mort », « prison », « arme », « terroriste » et « policier » (ces termes renvoient avant tout à la catégorie « suppression des guerres et des conflits », mais aussi dans une moindre mesure à la thématique « sécurité »). Le nombre important d'occurrences de « voiture », « animal », « pollution », « terre », « eau », « planète » ou « nature » témoigne quant à lui du rôle joué par les questions écologiques dans les discours recueillis (ce point sera notamment approfondi dans la dernière section de ce chapitre, 4.3.3.).

Figure 4.24 | Lois générales et enjeux globaux. Exemples de propositions de lois enfantines.

INÉGALITÉS	Pauvreté/Répartition des richesses/Rapport à l'argent
	<p>« Moi je rendrais tous les pauvres de la planète riches ! » (Edouard, CP, Belleville)</p> <p>« Les plus riches du monde et ils veulent être les plus riches ! Moi j'interdirais ça. » (Bastien, CP, Sibelle)</p> <p>« Et moi aussi qu'il y ait de l'argent pour les pauvres, que ça soit une banque pour les pauvres, qu'elle ne récupère pas de l'argent, qu'elle donne de l'argent pour les pauvres. » (Agathe, CP, Sibelle)</p> <p>« Il faut que personne soit au chômage et aussi que tout le monde a le même salaire » (Aminata, CE2, Porte d'Ivry)</p> <p>« Ben déjà recueillir les pauvres et leur donner à manger [...] Et que tout le monde soit, enfin que y en a pas des riches, des pauvres. A égalité. » (Camille, CE2, Baudricourt)</p> <p>« Je répartirai l'argent dans toutes les personnes, du monde. » (Agathe, CM2, Baudricourt)</p> <p>« Moi j'aurais donner aux gens pauvres une maison, des toilettes et tout ça » (Mehdi, CP, Belleville)</p> <p>« Il faut aider ce qui sont pauvres à construire des maisons. » (Gauvain, CP, Porte d'Ivry)</p>

	<p>« Deuxième chose que je ferais : [...] nourrir les pauvres. Ceux qui n'ont pas d'habitat depuis longtemps ben au lieu de dormir dehors peut-être qu'ils pourraient habiter dans des immeubles plus confortables » (John, CE2, Sibelle)</p> <p>« Moi, donner de l'argent aux personnes pauvres. Acheter des appartements aux personnes qui vit dans la rue, aux clochards » (Malik, CM2, Baudricourt)</p> <p>« Pour les sans-abris j'avais une idée, enfin même si je serai jamais Présidente, ben dans ma tête y avait par exemple des appartements pour les sans-abris où il y a à payer le minimum, enfin ils payaient pas beaucoup d'argent, 50, 20 ou etc. Y avait à peu près une carte pour aller manger gratuitement, des fois. » (Amandine, CM2, Porte d'Ivry)</p> <p>« Moi ce serait de dire, plus d'argent, mais des échanges au lieu d'avoir de l'argent, parce que après y a, à cause de l'argent, y a aussi des meurtres » (Francesco, CE2, Belleville)</p> <p>« Moi j'essayerai de faire disparaître l'argent, parce que je trouve que ça crée des problèmes. » (Aliette, CE2, Belleville)</p> <p>« En fait c'est quelque chose que je voulais faire depuis longtemps, ben c'est de retirer l'argent et d'échanger les choses. » (Emmanuelle, CM2, Porte d'Ivry)</p>
	<p>Égalité hommes-femmes</p> <p>« Alors l'égalité hommes-femmes, contre les violences faites aux femmes. » (Manuela, CM2, Sibelle)</p> <p>« Arrêter les inégalités entre hommes et femmes. Avoir tous le même respect. » (Clémence, CM2, Sibelle)</p> <p>« Ben ça se fait pas aussi pour le travail des femmes et des hommes, parce que les hommes ils sont plus payés que les femmes [...] Il faut que les hommes et les femmes soient égaux, et pour les harcèlements sexuels eh ben on les met en prison. » (Zina, CM2, Baudricourt)</p>
	<p>Racisme</p> <p>« Interdire le racisme, interdire le sexisme. » (Karl, CM2, Sibelle)</p> <p>« Pareil que le sexisme, le racisme, c'est interdit. » (Amélie, CM2, Sibelle)</p>
	<p>Liberté de religion</p> <p>« Moi vraiment ceux qui voudront pas qu'on laisse les gens dans leur religion, ben ils auront pas le droit de faire des camps de concentration, comme dans la deuxième guerre mondiale. Parce qu'à cause de ça mon grand-père il a dû rester trois ans dedans à manger des racines. » (Diane, CE2, Baudricourt)</p> <p>« On a le droit de pratiquer sa religion sans que y a des gens qui veulent tuer. » (Timothée, CM2, Sibelle)</p> <p>« On peut pratiquer une religion... » (Gabriela, CM2, Sibelle)</p>
ÉCOLOGIE	<p>Lutte contre la pollution</p> <p>« Il faut pas trop polluer le monde ! » (Grégoire, CP, Sibelle)</p> <p>« Arrêter la pollution. » (François, Belleville, CE2)</p> <p>« Garder la nature propre. » (Charlotte, Belleville, CE2)</p>

	<p>« Ben déjà dans les planètes trop polluées je demanderai à ce qu'il y ait plus d'arbres. » (Diane, CE2, Baudricourt)</p> <p>« Moi ce que je veux faire, j'enlèverai la pollution ! Je casserai les voitures, les motos, tout ce que vous voulez et je mettrai des chevaux à la place, c'est plus hygiénique ! » (Gabriel, CM2, Sibelle)</p> <p>« Moins de pollution ! Moins de pollution et beaucoup de végétation. » (Janaëlle, CM2, Porte d'Ivry)</p>
	<p>Énergies renouvelables/Ressources naturelles</p> <p>« Moi je, je, je ferais s'envoler toutes les usines nucléaires sur une planète très, très loin de la Terre et je mettrai tout ce qui est écologique. » (Bastien, CP, Sibelle)</p> <p>« Au lieu de faire des détergents qui lave la terre mais qui détruisent les plantes, ce serait mieux d'essayer de, de faire tout avec des ressources naturelles. » (Francesco, CE2, Belleville)</p> <p>« Faire des voitures qui marchent aux panneaux solaires ! » (Charlotte, CE2 Belleville)</p> <p>« Interdire des voitures qui prennent de l'essence, prendre des voitures électriques. » (Nassim, CE2, Sibelle)</p> <p>« Parce que les rollers, les vélos et tout ce qui est sain, où on doit mettre les jambes c'est bien. Les voitures, c'est pas bien. » (Diane, CE2, Baudricourt)</p> <p>« Enlever les voitures à moteurs, enfin les usines surtout. » (Guillaume, CM2, Sibelle)</p> <p>« Je trouve que avant quand on avait pas trouvé le pétrole c'était mieux, la Terre était plus bien. Alors que là dans les mers on trouve des déchets et tout ça, ça donne moins envie d'explorer. » (Amandine, CM2, Sibelle)</p>
	<p>Réchauffement climatique</p> <p>« Et aussi je ferai mon possible pour arrêter le réchauffement climatique. » (Alette, CE2, Belleville)</p> <p>« Faire quelque chose pour lutter contre le réchauffement climatique. » (Andréa, CM2, Sibelle)</p>
	<p>Défense et droits des animaux</p> <p>« Moi j'aurais enlevé les sacs plastiques, parce qu'y en a beaucoup qui en jettent par terre et après on peut genre imagine des dauphins, ils croient que c'est des méduses, ils les mangent, après ils s'étouffent et ils meurent. Moi j'ai pas envie. » (Nelly, CP, Belleville)</p> <p>« Moi je dirais qu'on n'a pas le droit de tuer les animaux. » (Amin, CP, Belleville)</p> <p>« Et aussi j'aimerais qu'on arrête de fabriquer avec la peau des animaux des choses ! Voilà. Parce que c'est pas gentil. » (Pauline, CP, Sibelle)</p> <p>« Libérer les animaux du zoo ! » (Elisa, Belleville, CE2)</p> <p>« Un dernier détail : respecter les animaux et ne...et ne pas leur faire de misères. » (Emeric, CE2, Porte d'Ivry)</p> <p>« Moi [je serai] contre la maltraitance des animaux. » (Abdou, CM2, Sibelle)</p> <p>« Qu'on arrête le braconnage des animaux. » (Lucas, CM2, Porte d'Ivry)</p>
	<p>Problématiques hygiénistes</p>

	<p>« Qu'y aurait pas des gens qui viennent faire pipi dans la rue. » (Luna, Belleville, CP)</p> <p>« Mettre beaucoup plus de poubelles et beaucoup plus d'éboueurs. » (Ugo, CE2 ? Sibelle)</p> <p>« Moi j'inventerai un graaaand aspirateur qui enlèverait toute la saleté sur Terre, comme ça on aurait plus...comme ça y aurait plus de crottes de chiens ! » (Nora, CM2, Sibelle)</p>
SUPPRESSION DES GUERRES ET CONFLITS	<p>« Moi je règlerais les conflits. » (Juliette, CP, Belleville)</p> <p>« Je protégerais les autres pays, j'essayerais d'arrêter la guerre, voilà. » (Pauline, Sibelle, CP)</p> <p>« Aussi moi si ils attaquent le pays, moi je mets tout en paix. Je veux la justice, la paix, que tous les pays soient alliés [...] Moi en fait c'que j'aimerais aussi c'est qu'y ait, que aucun pays ne soit en guerre et que si quelqu'un attaque moi je dis « arrêtez ça tout le monde. » » (Bastien, CP, Sibelle)</p> <p>« Que y a pas de guerres ! » (Marie, CE2, Sibelle)</p> <p>« La paix dans le monde. [...] Qu'on touche plus les civils dans les guerres. » (Nassim, CE2, Sibelle)</p> <p>« Arrêter les guerres, mettre la paix au monde entier. [...] Stopper la guerre entre la Syrie, la Russie et les États-Unis. » (Gabin, CE2, Baudricourt)</p> <p>« Et euh ben dire d'arrêter, euh dire d'arrêter à la Corée du Sud d'envoyer des missiles. » (Eloi, Baudricourt, CE2)</p> <p>« Moi je fais la paix, moi je fais la paix ! Moi je fais la paix dans le monde, que tout le monde soit solidaire. » (Kenza, CM2, Sibelle)</p> <p>« Je ferai en sorte de régler les conflits, entre la Syrie et tout ça. Et arrêter toutes les guerres, voilà. » (Juliette, CM2, Sibelle)</p>
SÉCURITÉ	<p>« J'aimerais que les militaires et les policiers et les gardes ils ont plus de fusils plus forts et tout, pour protéger. » (Abbad, CP, Belleville)</p> <p>« Moi j'aimerais que y a des caméras de surveillance, comme ça si y a un voleur qui passe et que l'autre voiture est passée, et que le truc est encore ouvert et qu'il va se rabaisser, et qu'il file et comme ça s'il file la caméra peut prendre en photo sa plaque, comme ça on la retrouve. Comme les radars. » (Arthur, CP, Belleville)</p> <p>« Et j'aimerais qu'il n'y ait plus de personnes qui cambriolent les maisons et tout et tout et j'aimerais que les personnes quand ils vont en prison parce qu'ils font des choses pas bien, et bien qu'ils recommencent pas. » (Elyne, CE2, Baudricourt)</p> <p>« Je mettrai des caméras partout dans le monde. » (Janaëlle, CM2, Porte d'Ivry)</p>

SANTÉ	<p>« Un antidote pour le cancer, contre le cancer. » (Nicolas, CM2, Porte d'Ivry)</p> <p>« Aussi ça, mais j'aimerais aussi inventer par exemple des vaccins ou des trucs dans le genre. Par exemple contre le Sida on m'a dit qu'y avait rien qui avait été inventé, ou des maladies dans le genre. » (Thalie, Sibelle, CM2)</p> <p>« Inventer un vaccin contre l'anorexie, et ça aussi. » (Elise, CM2, Sibelle)</p> <p>« Si on a une maladie très grave, si on va bientôt mourir, un cancer des poumons, je ne sais pas [...] et qu'on ne peut plus rien faire, il faut essayer d'abrégé leurs souffrances... » (Arnaud, CM2, Porte d'Ivry)</p>
-------	---

Si ces enjeux ressortent dans les propos des enfants (que ce soit sur mon terrain ou dans d'autres enquêtes — comme on l'a vu avec celle menée par W. Lignier et J. Pagis), c'est parce qu'ils font l'objet, plus que d'autres enjeux, d'un apprentissage, que les enfants y sont davantage socialisés. Cet apprentissage peu évidemment être scolaire ; c'est notamment manifeste pour les thématiques ayant trait à l'écologie. Plus particulièrement, les sujets de la pollution, de l'énergie ou des déchets ont régulièrement été abordés dans les écoles enquêtées. Les enseignants n'ont pas mentionné ces sujets lorsqu'ils m'ont détaillé ce qu'ils avaient fait dans l'année en géographie, si ce n'est Gaëlle (CM2, Sibelle), qui a fait un projet sur « mieux habiter : favoriser la place de la nature en ville ». Cela montre que l'écologie — et le développement durable qui occupe une place grandissante dans les programmes sont bien des thématiques transversales et peu reliées par les professeurs à la discipline géographique. Elles sont toutefois abordées à diverses occasions dans une majorité de classes. Au CE2 de l'école Sibelle, Marielle a travaillé sur la pollution et sur l'énergie :

« On en parle un petit peu, déjà dans la classe on éteint les lumières, donc c'est quelque chose « pourquoi », **on a travaillé sur l'énergie**, un peu dans toutes les manières en fait on peut expliquer aux enfants qu'il faut prendre soin de notre pays. Et eux sont très sensibles à ça. Quand on a parlé par exemple des littoraux, ben qu'est-ce que nous en tant qu'enfants on pourrait faire pour qu'il y ait moins de **pollution** et pourquoi éviter la **pollution** ? A la montagne etc., en ville, **la pollution, les différentes pollutions, est-ce que c'est la même pollution à la mer, dans les grandes villes, dans les petites villes, à la montagne**, on a essayé de faire des comparaisons comme ça, et ils sont très, très sensibles à ça. » (Entretien réalisé avec Marielle, école Sibelle, le 05/07/2018)

À l'école de la Porte d'Ivry, les CE2 ont travaillé sur les déchets et Claire, l'enseignante de CM2, a confirmé qu'arrivés en dernière année de primaire les élèves de cette école avait forcément été sensibilisés aux questions environnementales, notamment du fait de l'implication sur ces sujets d'une collègue :

« C'est le **cheval de bataille** de notre collègue Madame C., qui a sa classe juste à côté, ils ont fait un gros, ils font toujours une **grosse thématique environnement**. » (Entretien réalisé avec Claire, école de la Porte d'Ivry, le 02/07/2018)

Nora (CE2, Baudricourt) affirme elle aussi ne pas avoir construit de projet particulier autour de l'environnement mais en parler « tout le temps » :

« **On en parle tout le temps.** Je pense que quand on a l'occasion on en parle, j'ai pas fait un truc spécifique cette année. Mais en fait c'est tout le temps parce qu'on parle, par exemple **quand on fait des plantations, on parle de la Terre** et de, de ce qui faut et qu'est-ce qui faut pas, **qu'est-ce qui est bon pour la Terre et qu'est-ce qui est pas bon**, et en fait ça revient. En fait c'est quelque chose, c'est un sujet qui les...préoccupe je dirais intrinsèquement tu vois. Je pense que c'est quelque chose auquel ils sont vraiment attentifs. » (Entretien réalisé avec Nora, école Baudricourt, CE2, le 28/06/2018)

Au CM2 de la même école, Charles a parlé de questions proches « un petit peu en sciences » :

« J'ai fait un petit peu en sciences sur les **énergies**, après sur les énergies donc on parle des **énergies vertes, des énergies renouvelables**, etc. Donc on en parle un petit peu. **Je parle de la pollution aussi.** » (Entretien réalisé avec Charles, école Baudricourt, CM2, le 25/06/2018)

Ces enseignants ont également presque tous insisté sur l'importance d'autres sphères de socialisation dans la sensibilisation des enfants aux questions écologiques, que ce soit dans les médias ou les familles : « pour moi, c'est la télé. C'est pas moi. » (Charles, CM2, Baudricourt), « comme on en entend parler à la maison, à la télé, partout, ils se le sont vraiment appropriés » (Nora, CE2, Baudricourt), « peut-être qu'ils en parlent aussi à la maison. [...] Même les affiches hein, quand on voit des affiches en ville, c'est pas rare qu'on tombe sur une affiche qui parle d'écologie, de respect de la planète, tout ça. » (Marielle, CE2, Sibelle). Selon Charles, c'est même davantage à la famille qu'incombe cette éducation aux problématiques environnementales :

« [J'ai] quasiment pas [fait] de développement durable, parce que je veux pas dire que je suis contre, mais y a trop de priorités, **pour moi cet engagement citoyen ça se fait justement en-dehors de l'école**, pas à l'école, à l'école tu peux en mettre une petite couche, mais pas lancer...j'entends partout hein des projets développement durable, dans tous les sens, etc. Mais non y a trop de choses à faire avant ça, même si c'est important, évidemment c'est une conscience citoyenne qui se réveille un peu, je le vois un peu partout. Si c'est ça ta question, si c'est d'où ça vient, en tout cas pas de la classe, c'est sûr. Et je pense vraiment **de plus en plus la télé**, parce que voilà on en voit partout maintenant, **et la politique**, forcément aussi, maintenant on essaye d'inscrire **dans chaque programme politique** des choses, donc forcément **ils entendent parler de ça tout le temps.** » (Entretien réalisé avec Charles, école Baudricourt, CM2, le 25/06/2018)

La socialisation scolaire est donc loin, aux dires des enseignants eux-mêmes, d'épuiser la question des facteurs qui influencent la place occupée par les thématiques écologiques dans les représentations enfantines. La question de l'argent et des inégalités de richesse, omniprésente dans les réponses à la Q15, dans toutes les écoles, quel que soit l'âge des enfants, en est une bonne illustration : elle n'est pas en tant que telle abordée à l'école, mais les enfants y sont sensibilisés à diverses occasions dès leur plus jeune âge :

« La socialisation à l'argent est un processus qui débute à un âge précoce. Bien avant de savoir compter et de comprendre le fonctionnement de la monnaie, la plupart des enfants sont amenés à manipuler de l'argent, à voir leurs parents en faire usage, et à entendre un ensemble de discours à son sujet. [Ces expériences] contribuent en outre à faire connaître aux enfants l'existence des inégalités économiques et à leur apprendre la position qu'ils occupent au sein de la hiérarchie sociale » (Lahire, 2019, p. 980)

Comme le dit Bernard Lahire, le rapport des enfants à ces problématiques varie en fonction de leur positionnement dans l'espace social. On remarque par exemple que les propositions mentionnant très concrètement des rapports comptables sont exclusivement le fait d'enquêtés des classes populaires et intermédiaires :

« Moi déjà je dirai à tout le monde, quand ils voyent des pauvres ils leur donnent...Au moins 10 euros, comme ça ils pourront au moins s'acheter un lit. » (Brice, CE2, Belleville)

« J'étais présidente, je dirais, enfin du monde, je dirais que le, que quand on travaille, à ta paye t'as plus de 90 000 euros. Par jour la paye ! » (Lyna, CE2, Belleville)

« Aussi donner de l'argent aux gens pauvres, beaucoup, 58 000 euros. » (Jérémie, CE2, Sibelle)

« Il faut que, il faut que j'ai un bon programme et il faut que par exemple si Madame Carlier elle a 3000 euros par mois, tout le monde aussi doit avoir 3000 euros par mois, y a pas de baisse ou bien quelque chose comme ça. » (Aïssatou, CE2, Sibelle)

L'enquête dirigée par B. Lahire et restituée dans l'ouvrage *Enfances de classe* a effectivement permis de montrer une plus grande tendance dans les familles de classes populaires à la « *transmission de dispositions économes* » (Lahire, 2019, p. 968), qui passe notamment par une sensibilisation des enfants, par exemple pendant les courses, aux prix. Julie Pagis et Wilfried Lignier ont quant à eux recueilli des propositions de lois similaires à celles citées ci-dessous, et qui émanent également plutôt d'enfants des classes populaires, ce qu'ils expliquent par le fait que le jeu de rôle permettent à ces enquêtés de « *réparer des situations vécues [...] comme injustes [et] de prendre une revanche sociale, en réparant un préjudice quotidien* » (Lignier et Pagis, 2017, p. 291). Cela expliquerait également que la gratuité des magasins ou des produits ait elle aussi été érigée comme loi par des enquêtés situés principalement dans la partie inférieure de l'espace social. La classe sociale n'est pas la seule variable semblant influencer le type d'enjeux mobilisés par les enfants : la thématique des inégalités de genre et du sexisme (cf. Figure 4.24), dans les réponses à la Q15, a toujours été abordée en premier lieu par des filles.

L'analyse des enjeux pratiques que les enfants associent au monde confirme la diversité des représentations enfantines du monde et qu'affleure dans ces dernières une pensée globale et cosmopolitique. Les enfants sont des apprentis cosmopolites dans la mesure où ils apprennent et sont socialisés à se projeter dans le monde et qu'ils expriment des enjeux politiques et sociaux à

cette échelle, tout en les articulant au local et à leur expérience sensible. Leur intérêt pour la question des inégalités (de richesse notamment) montre par exemple un dépassement chez eux des représentations du monde comme simple description d'un objet géographique (pourtant encouragée par l'institution scolaire). Le caractère situé du terrain, dans Paris *intra-muros*, doit néanmoins être envisagé comme un biais : ces préoccupations progressistes ou humanistes des enfants pourraient être amplifiées par le lieu de vie parisien des enfants (Encadré 3). Comme cela avait été esquissé dans le panorama du Chapitre 3 à travers les idéaltypes isolés pour synthétiser les sens conférés au monde par les enquêtés, on observe bien une coexistence des représentations descriptives et des représentations du monde comme Monde, c'est-à-dire comportant une dimension symbolique et une épaisseur sociale forte. Le travail de terrain et le dispositif méthodologique mis en place ont ainsi offert la possibilité d'accéder non seulement à la dimension spatiale des représentations enfantines du monde mais également au dépassement par les enfants de la dichotomie entre l'espace physique et le social et le politique. L'enquête donne alors à voir des traces empiriques, dès l'enfance, « *de l'émergence d'un espace social pertinent à l'échelle planétaire* » (Cicchelli, 2012 ; Lévy, 2008).

Encadré 3 | Les enfants (parisiens ?) sont-ils de gauche ?

Lors de mon enquête de terrain de thèse, j'ai été marquée par le grand nombre de propos à caractère progressiste ou l'insistance des enfants sur certaines valeurs dites de « gauche ». Cela rejoint ce qui a été dit ci-dessus sur la place des discours consensuels dans les matériaux obtenus : que ce soit sur l'argent et la répartition des richesses (les riches doivent donner aux pauvres, il faudrait abolir l'argent, faire davantage de troc, etc.), l'égalité femmes-hommes ou l'antiracisme.

L'assez grande homogénéité des idées exprimées contraste fortement avec mon expérience de terrain de master 1 et 2) dans des écoles maternelles et primaires mulhousiennes. Mes deux enquêtes en Alsace avaient effectivement montré une diversité bien plus importante des attitudes entre les enfants, certains d'entre eux ayant fait preuve de propos et pratiques discriminantes à l'encontre de leur camarade, d'autres ayant défendu des idées, notamment sur les questions économiques, beaucoup plus libérales et ouvertement inégalitaires.

Lors des entretiens menés avec les enseignantes des écoles parisiennes enquêtées en thèse, j'ai abordé cette différence entre les deux terrains, afin de recueillir leur avis ou remarques personnelles sur le sujet. Fanny, enseignante du CE2 de la Porte d'Ivry, était la seule à être globalement très surprise que les enfants abordent ces thématiques ou la question des inégalités : « Ici ? Les CE2 ?! [...] Je suis étonnée qu'ils en parlent. Enfin...qu'ils en parlent non, oui et non, parce qu'ils sont petits en fait. Je suis pas étonnée que ce soit un sujet qui soit...mais je suis étonnée que eux ils en parlent à leur âge. Et on en parle pas en classe, pas spécialement quoi, on n'a pas travaillé dessus. Les différences sociales, des inégalités sociales, non on en parle pas. ». L'étonnement de Fanny renvoie à ce que l'on a dit plus haut sur le cantonnement des enfants hors de la sphère du politique. Néanmoins, elle reconnaît tout-à-fait que les enfants sont confrontés aux inégalités et que c'est logique que ce soit un sujet qui les concerne. Selon elle, il y a également une spécificité parisienne : « Bah à Paris t'as beaucoup d'inégalités, enfin et puis ils le ressentent. ». Cet effet de lieu a été soulignée à de nombreuses reprises dans les entretiens. Marielle est par exemple catégorique, cette sensibilité de ses élèves aux questions d'inégalités notamment : « C'est Paris. Paris, c'est spécial Paris. ». Nora (CE2, Baudricourt) confirme et met l'accent sur la diversité à laquelle les enfants seraient davantage confrontés en habitant dans la capitale :

« **Paris on a quand même de la chance, c'est quand même hyper mélangé, hyper diversifié.** Je pense que les gens qui y restent sont aussi des gens qui sont attachés à ça, parce que même s'il faut avoir les moyens pour vivre dans Paris pour une grande partie, je pense que les gens qui restent quand même à Paris et qui auraient les moyens d'habiter ailleurs, c'est parce qu'ils sont attachés à ça aussi, à cette richesse culturelle, de partage et de mouvement perpétuel des gens qui arrivent et qui apportent des choses nouvelles. Après c'est peut-être aussi, **c'est peut-être vraiment parisien.** »

Plusieurs des enseignants rencontrés n'ont toutefois pas été surpris par la teneur humaniste des discours de leurs élèves. C'est notamment le cas de Nora et Charles, les deux enseignants rencontrés à l'école Baudricourt. Nora m'a ainsi affirmé avoir constaté une « générosité naturelle » chez ses élèves : « Moi c'est ce que j'ai constaté aussi, dans toutes les classes, tous les niveaux. J'ai été que dans ce quartier-là à peu près mais **j'ai toujours été frappée par cette espèce de générosité naturelle.** ». Charles a quant à lui replacé ces valeurs sur le terrain politique en réutilisant la métaphore droite-gauche :

« J'ai pas eu l'impression tu vois dans mes 11 années d'enseignement, d'avoir eu des enfants vraiment orientés droite, extrême droite, etc. Peut-être plus extrême droite, enfin dans le sens, dans le sens plus que je vais avoir des enfants qui vont

avoir sans s'en rendre compte des réflexions qui peuvent être un peu racistes. Mais on entend clairement leurs parents qui parlent, pas eux, tu vois. **Moi j'ai l'impression que naturellement les enfants sont plutôt à gauche**, et quand je dis à gauche, c'est plutôt il pense, il pense à lui en priorité, mais il ne fait pas de différence en fait, il est plutôt dans l'entraide, enfin c'est l'impression que j'ai. J'ai rarement des élèves qui sont, qui font pas attention aux autres, voilà. »

Il faudrait évidemment tester plus avant, en comparant avec d'autres terrains, cette hypothèse de l'effet parisien sur une plus grande attention des enfants portée à autrui et sur leur sensibilité plus importante aux inégalités. Il ne s'agit enfin pas de verser dans un irénisme peu réaliste : une majorité des enfants rencontrés défendaient des propos de cette teneur, cela ne veut ni dire que ce fut le cas de l'ensemble des enquêtés, ni que ces aspirations théoriques se traduisent dans la pratique. Ce manuscrit a d'ailleurs été l'occasion de voir à plusieurs reprises une vision plus agonistique du monde social enfantin.

4.3.3. Les représentations enfantines comme reflets d'une « planétarisation » du monde.

Le terrain a montré que les enfants rencontrés ont des représentations du monde comme Monde essentiellement à travers le prisme de l'environnement et des préoccupations environnementales, qui ont prises dans les matériaux recueillis une place inattendue (elles étaient par comparaison peu présentes dans les discours des enfants mulhousiens de grande section de maternelle lors de mon terrain de master¹⁷³). Autre surprise, présentée à l'entame du Chapitre 3 (3.1.2.1.) : l'omniprésence de la planète (dans les discours comme dans les dessins) dans les représentations enfantines du monde. L'espace et notamment les planètes du système solaire occupant une place importante dans l'industrie culturelle destinée à la jeunesse et dans la culture scolaire, on pourrait se contenter de faire de la planète (et des planètes plus largement) un symbole central des imaginaires enfantins. Néanmoins, la conjonction de ces différents éléments — les propos et dessins sur la planète, la Terre et les discours sur l'environnement — tend à souligner que cette irruption de la planète n'est pas uniquement une manière de décrire le monde, dans la perspective naturaliste issue des sciences de la nature notamment.

Je fais alors l'hypothèse que ces résultats sont les traces empiriques du processus de « planétarisation », notamment mis en lumière par Magali Reghezza-Zitt dans son Habilitation à Diriger des Recherches (Reghezza, 2015). Cette dernière fait le constat, non sans surprise, de la grande importance accordée à l'environnement dans les travaux des géographes sur la

¹⁷³ Elles étaient également peu abordées par les enfants de CM1 et CM2 rencontrés sur le terrain de M2, dont j'interrogeais les représentations de l'Europe. Ce qui tendrait à dire que c'est bien à l'espace mondial que les enfants rattachent les questionnements sur l'environnement en premier lieu.

mondialisation, mais aussi de « *l'introduction de la planète dans la pensée du Monde* » (*Ibid*, p. 10). Ce processus ne concernerait pas que les géographes puisque :

« La planète est partout. Sur les murs de Paris, en une des magazines, sur les affiches publicitaires, dans les logos : dessinée, photographiée, stylisée. Tantôt verte, tantôt bleue. Dans les films (souvent catastrophes), dans les livres. Une vraie star. » (Reghezza, 2015, p. 9)

Les termes utilisés par les enfants tout comme leurs nombreux dessins de la Terre comme bille verte et bleue¹⁷⁴ ont montré que la planète était également une « *vraie star* » dans leurs représentations. Ces dernières sont donc des manifestations empiriques de l'intégration du processus de « planétarisation » par des acteurs ordinaires ; le fait que ces acteurs soient des enfants témoigne également de la précocité chez certains enquêtés de cette intégration. Selon M. Reghezza, ce mouvement de renaturalisation du monde par la planète constitue un véritable basculement des représentations du monde et un bouleversement social. Ce changement aurait notamment été permis par l'existence des premières images de la Terre depuis l'espace, comme l'a montré le géographe anglais Denis Cosgrove. Dans son ouvrage *Apollo's Eye : a cartographic genealogy of the Earth in the Western imagination*, il souligne à quel point les premières photographies de la Terre depuis l'espace (prises en 1968 et 1972 lors des missions spatiales Apollo 8 et 17) ont fait évoluer les représentations du Monde, en donnant pour la première fois à voir la Terre dans son ensemble et créant ainsi un sentiment à l'humanité de pouvoir se voir elle-même, dans son unité (Cosgrove, 2003). Ce que D. Cosgrove nomme la « *vision apollonienne* », de la Terre depuis les airs, matérialisée grâce à la photographie, bouleverse notre rapport au Monde en tant qu'elle confère à l'humanité « *la capacité de voir et de concevoir la Terre comme un globe unique* ». Ou pour le dire avec les mots de l'écrivain Archibald MacLeish, cela fait dorénavant de la Terre « *a globe in practice, not in theory* » (*Ibid*, p. 246).

L'importance de ces visions de la planète sur celle qu'on a du Monde a été reprise par la suite (Lussault, 2013 ; Reghezza, 2015), d'autant que de nouveaux clichés (notamment celui publié par la NASA en 2015) ont encore contribué à populariser cette image globale de la Terre. Bien que l'on ne puisse pas prouver l'influence directe de la diffusion de ces représentations iconiques sur les visions enfantines du monde, on observe néanmoins une part non négligeable de ces dernières qui reprennent ce motif. Dans une perspective diachronique, il serait d'ailleurs fécond de mener à bien des analyses des productions culturelles pour la jeunesse à différents pas de temps et de mesurer une possible évolution de la part des représentations de la Terre dans ces productions (notamment dans les Atlas pour enfants, les documentaires ou dans des titres de presse pour les jeunes, tels que *Le Petit Quotidien* ou *Mon Quotidien*). Notons par ailleurs la proximité temporelle de mon terrain avec la première mission de l'astronaute français Thomas Pesquet : si les enfants y ont fait relativement

¹⁷⁴ Voir aussi 3.1.2.1. et 5.3.2.1.

peu de références directes, la forte médiatisation de l'évènement fait qu'ils y ont été confrontés durant la période de l'enquête.

De l'idée de « planétarisation » de notre rapport (occidental) au Monde, telle que conceptualisée par Magali Reghezza-Zitt, je retiens également la modification d'un rapport à la nature et des relations entre humains et non-humains. Selon la géographe, le processus de « planétarisation » s'accompagne d'une place prépondérante accordée aux « *composantes biophysiques du Monde* » et « *dimensions non-humaines de la Terre* » dans les représentations (Reghezza, 2015, p. 57). On a vu que les dimensions géo- ou biophysiques étaient effectivement présentes dans les productions enfantines (elles sont au cœur de ce qui définit le deuxième idéaltype de la typologie introduite au Chapitre 3 et affleurent également dans tous les discours sur l'environnement et la nature). Or les rapports entre humains et non-humains ont eux-mêmes été un sujet de discussion pour certains enfants — essentiellement des enfants possédant un bon ou très bon niveau scolaire et issus de milieux plutôt favorisés. Ces questionnements sur le rapport entre les êtres humains et la nature ont souvent semblé dépasser le simple intérêt enfantin pour les animaux par exemple — issu d'un certain type de socialisation à la nature (Vitores, 2019). J'ai ainsi assisté à des débats qui confrontaient partisans et opposants du zoo ou du végétarisme, notamment dans la classe de CE2 de l'école Belleville, à des manifestations non seulement d'affection pour les animaux mais d'empathie (entendu comme capacité à se mettre à la place de l'autre), par exemple dans l'extrait de dialogue suivant entre Agathe et Pauline (CP, Sibelle) :

Agathe : Et puis j'aimerais bien qu'on arrête de faire le trafic, de drogue et aussi qu'on laisse les animaux tranquilles, parce que les animaux aussi ils font partie de notre famille.

Pauline : Oui ! Aussi les insectes.

Agathe : Parce qu'ils nous aident. Par rapport aux méchants. Je vais te montrer un exemple, sur les loups...les tortues. Même si elles sont lentes elles nous aident ! C'est une espèce euh...qui va plus très bien exister quoi, parce que...

Pauline : Ah oui, c'est un peu, un peu un animal de disparition. Oui, c'est une espèce de disparition. Et aussi j'aimerais qu'on arrête de fabriquer avec la peau des animaux des choses ! Voilà. Parce que c'est pas gentil. **Parce que si c'était nous les animaux** et que les animaux c'était...

Agathe : ...les humains ça ferait du mal.

Pauline : Bah oui !! Ils nous tueraient, alors c'est pas du tout gentil ! Alors c'est pareil, faut pas faire ça !

Agathe : Parce que imaginez..., il faut arrêter d'écraser les bêtes, **parce que imaginez, nous on est la bête, imaginez, nous on est tout petit...**et que...et que les bêtes elles sont plus grandes que nous, et là c'est nous qui nous faisons écraser et dans la cour tout-à-l'heure on a vu une abeille morte.

Dans leur réponse à la Q15, Agathe et Pauline évoquent la nécessité de protéger les animaux, mais leur justification passe par une mise sur un même plan des animaux et des humains, sur le mode

de la projection (« si c'était nous les animaux », « imaginez, nous on est la bête »). Dans un même ordre d'idée, Francesco et Baptiste (CE2, Belleville) ont quant à eux développé un discours témoignant d'une certaine réflexion anthropologique, si ce n'est d'une défense d'une ontologie singulière du monde :

Francesco : Moi je dirais que la Terre c'est une sorte de vitamine qui pousse, qui pousse dans la terre, et cette vitamine fabrique les carottes, font pousser les patates, font naître les vers de terre... [...] plein de vitamines. **C'est un monde qu'on doit, qu'on doit profiter mais il faut aussi que le monde profite de nous.**

Baptiste : Moi je dirais plutôt que c'est une graine, qui s'est... avec les milliers d'année où elle a existé, qui a commencé à pousser, à pousser, après **y a les pucerons qui sont venus dessus, c'est-à-dire nous, qui sont venus envahir la Terre**, mais qui la respectons, **à part quelques personnes qui viennent par exemple comme des insectes manger la plante...**

Francesco : ...Ouais mais ça, les insectes ça fait partie de la nature.

Baptiste : Francesco je peux finir ? Francesco, je peux finir, s'il-te-plaît. C'est comme les insectes qui viennent manger la plante, **si à la fin les insectes ont fini de manger la plante, y aura plus de monde et y aura plus d'êtres humains. Ce sera la fin de l'humanité.**

Francesco : Mais en même temps, si l'insecte il mange la plante c'est qu'il y a une raison. C'est vrai.

Baptiste : Y a pas toujours une raison, à part qu'il a faim.

Francesco : Non pas ça, ça pourrait être qu'il mange une plante pour après, il mange une plante et après, et après il peut, peut-être il la mange et ça lui fait des vitamines et il peut fabriquer d'autres choses pour le monde. Ça fait un autre truc. Si ça existe, si quelqu'un, ben s'il existe c'est parce qu'il sert à la nature en même temps.

Baptiste : Ben par exemple y a la nature, à la télé on le dit, y a des erreurs de la nature, par exemple les ordinateurs ça n'aurait jamais dû exister.

Francesco : Oui, mais c'est pas la faute de la nature si on avait pas envie...

Baptiste : ...si parce que **la nature a décidé de créer les choses nécessaires** pour que ça existe ! [...]

Francesco : J'ai une question Anne-Cécile.

Anne-Cécile : Oui ?

Francesco : **Est-ce que c'est vrai que la nature fait des erreurs ?**

Baptiste : Oui.

Francesco : Moi je dirais que non [...] Je voulais dire que même si l'insecte mange la plante, après y a aussi, y a aussi la plante qui mange... y a aussi une plante qui mange un insecte.

Baptiste : Oui, mais **cette plante elle se protège**, elle se protège des insectes qui veulent la manger.

Francesco : Oui.

Baptiste : Peut-être qu'elle tue, mais elle se défend quand même.

Cet extrait montre une forme de brouillage des hiérarchies occidentales classiques entre nature et culture, humains et non-humains. Dès le début du dialogue, Francesco présente l'idée d'une réciprocité entre les êtres humains et le monde (qu'il utilise ici comme synonyme de nature) : l'humanité peut profiter de la nature à condition que cette dernière puisse profiter de lui en retour. On observe par ailleurs dans la tournure une anthropomorphisation de la nature ou du monde que l'on retrouve plus loin dans l'extrait : ils sont faits sujets de verbe d'action, réservés habituellement aux seuls êtres vivants (« la nature a décidé », « la nature fait des erreurs », etc.). À l'inverse, les deux garçons opèrent une sorte de « désanthropomorphisation » des êtres humains, à travers l'usage de métaphores filées où les Hommes sont des pucerons ou des insectes (« y a les pucerons qui sont venus dessus, c'est-à-dire nous, qui sont venus envahir la Terre »). Ces manières d'envisager les rapports humanité-nature font écho aux descriptions du processus de « planétarisation » :

« La planétarisation réintègre l'humanité dans la sphère des non-humains qui peuplent la Terre. Elle rappelle à l'homme son statut d'espèce animale, mortelle et non nécessaire, et réinterroge le partage entre l'humain et le reste du vivant. Elle renaturalise ainsi l'humanité au sens où elle la renvoie à sa condition biologique. »
(Reghezza, 2015, p. 58)

De par l'assimilation entre humains et animaux ou par personification de la nature, certains enfants, à l'instar de Francesco et Baptiste, ont effectivement pu renvoyer l'humanité « à sa condition biologique », et ainsi produire des traces empiriques de la genèse d'un potentiel nouveau rapport au Monde.

Les enquêtés ont fait preuve de réflexivité environnementale à plusieurs reprises pendant le terrain, mais aussi d'une conscience de l'humanité comme totalité. Cette prise de conscience semble indissociable d'un sentiment diffus d'incertitude et d'inquiétude¹⁷⁵. On voit par exemple ce sentiment émerger dans le *brainstorming*, durant lequel les enfants ont régulièrement associé au monde des termes renvoyant à des événements ou situations émotionnellement lourds, et notamment aux catastrophes naturelles. L'idée d'une planète qu'il faut protéger, car « malade », mise en danger (du fait de la pollution en premier lieu), a affleuré chez plusieurs enquêtés. John (CE2, Sibelle) affirme que « c'est grâce à la planète qu'on vit » mais regrette qu'« en ce moment, notre planète elle est pas en très bonne santé ». De même, dans le commentaire de son dessin, Aliette (CE2, Belleville) s'inquiète du fait que « y a plein de choses qui sont en train de disparaître ». Dans le dialogue ci-dessus entre Francesco et Baptiste, ce dernier s'inquiète même de la disparition potentielle de l'humanité si les êtres humains continuent d'adopter certains comportements nuisibles : « y aura plus de monde et y aura plus d'êtres humains. Ce sera la fin de l'humanité. ». Ces inquiétudes quant à l'avenir incertain de la Terre ont poussé Arnaud (CM2, Porte d'Ivry) à affirmer

¹⁷⁵ Dans le chapitre 3 de son HDR, Magali Reghezza-Zitt montre que la « médiatisation de grandes catastrophes » crée une « communauté de danger » à l'échelle du Monde qui se transforme en « communauté de destin » et pose ainsi des jalons pour de « possibles prémices d'une société-Monde » (Reghezza, 2015).

la nécessité de se projeter à terme hors de notre planète, et en l'occurrence sur Titan, un satellite de Saturne :

Arnaud : Si je serais Président du Monde [...] j'irai loin, très loin dans les autres planètes, jusqu'à ce que je trouve une trace d'oxygène. Et à ce qui paraît, dans l'une des 62 lunes de Saturne qu'on a trouvées, des satellites naturels, eh ben y a de l'oxygène. Donc **j'aimerais que certains d'entre nous aillent sur Titan.**

Alexis : Titan ?

Arnaud : Oui Titan. Pour essayer...

Alexis : ...la planète des Titans ?

Arnaud : Nan, c'est l'un des satellites naturels de Saturne. Et j'aimerais que **certains d'entre nous puissent vivre là-bas**. Parce que je vois que **certains pays sont engloutis** par la mer, par la terre, et...et les forêts. **La Terre chauffe**, les forêts sont détruites, donc mieux vaut faire pousser des forêts, détruire quelques habitations ici et les installer...

Cet extrait souligne également que les représentations enfantines du monde sont en partie façonnées par leurs imaginaires du futur, futur marqué par l'incertitude. Comme indiqué dans la présentation de l'idéaltype les représentations du *monde comme Monde* (3.1.4.3.), les réflexions sur les temporalités sont indissociables de la pensée du monde chez les enfants rencontrés, qu'il s'agisse d'une réflexivité sur le passé ou d'une capacité de projection dans le futur. Dans son travail de recherche sur les préoccupations environnementales dans les récits enfantins, Catherine Walker a recueilli des propos tout-à-fait similaires à ceux rapportés ici, que ce soit sur la question des temporalités ou sur les projections enfantines hors de la Terre — elle donne notamment l'exemple de Rosie, 12 ans, scolarisée dans l'Angleterre rurale, qui imagine une vie future sur la Lune, la Terre devenant un espace de moins en moins beau et agréable à vivre :

« Rosie's consideration of humans going to live on the moon indicates the range of knowledges with which children are presented in an age of environmental concern and the sophisticated ways with which they engage with this. » (Walker, 2019, p. 215)

La similitude entre les résultats obtenus dans ces deux enquêtes tend donc à renforcer l'idée que les représentations enfantines du Monde analysées peuvent constituer une preuve empirique d'un changement anthropologique et les prémices d'une société-Monde. Il faut noter que cette idée est avant tout une intuition, née au croisement des appareillages théoriques auxquels j'ai été confrontée en tant que chercheuse et de mon expérience de terrain. Il est fort probable que ma connaissance de travaux comme ceux de Magali Reghezza-Zitt ait initialement influencé mon regard et m'ait rendu davantage sensible à la question de la « planétarisation », dont on trouve certes des traces dans les matériaux recueillis, mais relativement peu nombreuses. Si elles sont peu nombreuses, elles ne sont pas moins très significatives : le fait que des enfants âgés de 6 à 11 ans expriment ce genre de craintes quant à l'avenir du monde surprend et interpelle. Cela atteste que les enfants enquêtés grandissent bien à l'ère des préoccupations environnementales pour paraphraser Catherine Walker : « *Today's children are growing up in a age of environmental concern* » (Walker, 2019, p. 207), ce qui les

différencient des enfants des générations précédentes. Il semble y avoir là une piste de recherche à creuser et une enquête longitudinale à mener, afin d'analyser plus précisément les imaginaires du futur des enfants d'aujourd'hui et de caractériser leur rôle d'acteurs dans les changements sociaux contemporains¹⁷⁶.

CONCLUSION

Ce chapitre a permis d'approfondir le contenu des représentations du monde chez les enfants, cette fois dans son acception restreinte d'espace mondial. Les analyses montrent que ce dernier est organisé autour de catégories spatiales diverses et structuré autour de toponymes qui révèlent un monde fait de vides et de pleins où certains lieux occupent une place importante tandis que d'autres sont invisibilisés. Si les mailles continentales et étatiques sont centrales dans les représentations mentales du monde chez les enfants rencontrés, ces dernières sont faites d'un agencement plus complexe d'objets géographiques de différentes échelles et de différents types de lieux. Cette logique de co-présence et de relation rend compte d'une pensée du monde que l'on peut qualifier d'archipélique, pour reprendre le terme d'Edouard Glissant.

Par-delà les logiques de présence/absence, les lieux ne portent pas les mêmes charges symboliques dans les représentations enfantines. C'est alors à la relation aux parties du monde et entre ses parties qu'on s'intéresse. On repère ainsi plusieurs modes d'identification des espaces, à partir notamment de dichotomies structurantes de la pensée occidentale, telles que Nature/Culture ou Tradition/Modernité. Ces modes d'identification qui catégorisent différemment les espaces révèlent que ces derniers sont inégalement stéréotypés dans les imaginaires géographiques enfantins. Une analyse par modes de relations permet de venir affiner ces résultats : la prise en compte des jugements de valeur des enfants sur les espaces et des différents registres de classification qu'ils utilisent pour justifier leurs goûts et leurs dégoûts montre qu'en plus d'être structurées et stéréotypées, les représentations enfantines de l'espace mondial sont fortement hiérarchisées. Cette hiérarchisation de l'espace mondial et la géopolitique enfantine qui transparait ainsi dans les résultats de l'enquête mettent en lumière la transmission de rapports de force, largement hérités de la période coloniale, et qui structurent encore le monde contemporain.

Cette hiérarchisation forte d'un espace mondial découpé et divisé par les enfants n'empêchent pas l'existence chez eux de représentations du Monde comme un tout, et ainsi d'une pensée

¹⁷⁶ Les enfants occupent une place non négligeable dans les débats sur le réchauffement climatique par exemple : en tant qu'ils seront les principaux concernés par les conséquences à venir des actions passées ou en tant que passeurs et vecteurs potentiels de changement. Comme le montre C. Walker, les enfants sont considérés comme des acteurs des changements favorables à l'environnement (« *agents of pro-environmental change* ») et des acteurs capables d'en influencer d'autres, au premier rang desquels leurs parents et les adultes qui les entourent (Walker, 2017, 2019). En France, Anaëlle Vergonjeanne prépare actuellement une thèse au Centre de Recherche Internationale de SciencePo sur les enfants comme « *catalyseurs de cause dans les organisations internationales* » et se concentre sur l'environnement et les mobilisations enfantines pour le climat et leurs récupérations institutionnelles. Les représentations et pratiques des enfants eux-mêmes sur ces questions restent cependant encore peu prises en compte (*Ibid*).

véritablement globale, dans laquelle certains enjeux globaux et cosmopolitiques outrepassent les divisions continentales, nationales et les particularismes locaux. On est alors dans un régime de relation au monde qui procède à autre chose qu'une simple altérisation. Les enfants ont effectivement témoigné d'une capacité et d'un intérêt à se projeter à l'échelle globale : la dimension globale de leur sens politique et social se déployant autour de certains enjeux en particulier, que sont notamment la question des inégalités et des défis écologiques. La grande place qu'ils accordent aux préoccupations environnementales, à la planète et à son devenir et l'émergence de discours sur la place de l'humain dans la nature et par rapport aux non-humains semble montrer des traces empiriques, dès l'enfance, d'un processus de « planétarisation » en cours, qualifié par Magali Reghezza-Zitt de bouleversement anthropologique majeur (Reghezza, 2015).

Tout au long du chapitre, il a fallu composer avec un nombre de résultats pouvant sembler contradictoires. La notion d'agencement, comme la pensée archipélifique, permet d'appréhender certaines de ces contradictions apparentes, en ne les pensant plus dans leur opposition mais bien dans leur relation et leur hybridation. Les représentations et relations des enfants au monde s'agencent notamment autour de ces trois items :

- **La relation entre tout et parties.** C'est un élément de définition bien connu du Monde, que ce dernier est plus que la somme de ses parties. Empiriquement, on voit que les enfants représentent effectivement aussi bien le monde comme un ensemble de différents espaces hétéroclites et hiérarchisés, et le monde comme une totalité — ou pour le dire autrement, aussi bien le Monde et ses lieux, parfois dans un même mouvement. La pensée de l'archipel telle que développée par Edouard Glissant permet de dépasser la dichotomie entre Monde et lieux, en contestant en outre « *autant la plénitude communautaire des continents que le vide déréalisant des utopies cosmopolites* » (Glissant et Noudelmann, [2004] 2018, p. 158). C'est une pensée de la relation qui renouvelle l'approche de l'espace, qui remet en cause la notion d'universel, sans évacuer celle de totalité, et tout en conservant le lieu au cœur de la pensée de la mondialité. Il s'agit de « *penser une totalité active, composée de localisations instables* », « *une totalité non totalitaire qui tisse des liens imprévisibles, irréductibles à leurs déterminations* » (Ibid, p.159). Il n'est alors pas étrange, anormal ou douteux que dans les représentations enfantines le monde soit un objet complexe ; et le *monde de l'intime*, le *monde*, *objet encyclopédique* et le *monde, comme Monde*, sont moins des représentations différentes, opposées ou successives, et exclusives, que des représentations polyphoniques et co-présentes.
- **La relation entre Moi et Monde.** Cet agencement du tout et des parties s'accompagne en outre d'un agencement entre « Moi » et « Monde ». Le monde dans les représentations des enfants est pensé à la fois à travers des enjeux globaux, généraux, plus abstraits au sens où ils sont moins directement liés au quotidien, et à travers l'expérience intime, localisée et personnelle. On l'observe aussi bien dans les lieux identifiés par les enfants, que dans les logiques classificatoires et systèmes de valeurs associés aux lieux, ou encore dans les enjeux

pratiques et dans leurs manières de se projeter dans le monde. A l'instar du local qui ne s'oppose pas au global, il semble peu fécond d'opposer le « Moi » et le « Monde » : si l'on observe en la matière des relations socialement différenciées (le recours à l'intime et à l'expérience vécue ayant été privilégié par les enfants les plus jeunes ou de classe populaire par exemple, alors que les enjeux plus globaux ont davantage été développés par des enquêtés plus âgés et issus de milieux favorisés), l'hybridité et la fluidité des relations au monde, entre local et global, entre « Moi » et « Monde » sont bien au cœur des matériaux recueillis et analysés.

- **La relation entre politique/dépolitisation/apolitique.** L'une des principales difficultés de conceptualisation rencontrées concerne la relation des représentations enfantines au politique. Il a été montré que les enfants disposent d'un sens politique et social, et que ce dernier peut se déployer à l'échelle globale et porter sur des enjeux globaux. Néanmoins, quand on entre dans le détail de ces enjeux, on en observe des formes de dépolitisation, portées notamment par les institutions (cf. Chapitre 5 pour l'institution scolaire). Les sujets abordés ne sont pas apolitiques, mais semblent parfois comme vidés de leur contenu purement politique et conflictuel. C'est par exemple le cas des questions environnementales voire même de la question des inégalités. S'il y a un geste de l'ordre du politique dans le fait même d'aborder certains sujets (alors que le racisme ou les inégalités de richesse sont par exemple souvent évités dans le cadre scolaire, ou censés de pas concerner les enfants), il n'est pas évident de savoir dans quelle mesure ils ne sont pas mobilisés uniquement dans une perspective « égalitariste » ou d'universalisme citoyen gommant les divisions politiques du monde social (Bozec et Duchesne, 2007). Il semble que dans leurs discours, les enfants tendent à repolitiser ou re-conflictualiser certains enjeux globaux. Là encore, il semblerait que maintenir cette tension entre politisation et dépolitisation soit fécond pour appréhender le rapport des enfants au monde dans sa complexité.

Ainsi le travail nécessaire d'analyse et de synthèse opéré pour décrire et comprendre les manières dont les enfants représentent le monde et l'espace mondial ne doit pas s'accompagner d'un effacement des dynamiques complexes qui président à leur construction, qui peuvent paraître contradictoires et qui s'imbriquent. Pour le dire autrement, tout en mettant de l'ordre dans la diversité et la polysémie, il faut malgré tout « *[assumer] le désordre du monde* » (Glissant et Noudelmann, [2004] 2018, p. 157).

Tout au long de ce chapitre, comme du précédent, a affleuré la question fondamentale des processus de construction à l'œuvre derrière les représentations du monde observées. La tension entre politisation et dépolitisation de certains enjeux globaux évoquée à l'instant est par exemple au cœur de questionnements sur le rôle de l'institution scolaire dans l'éducation des enfants et la formation des citoyens. Ce rôle sera analysé en détail dans le chapitre qui suit (Chapitre 5), les enfants étant largement socialisés au monde et à ses représentations par l'École et à l'école.

Chapitre 5 - LE MONDE DE L'ÉCOLE : PARTOUT ET NULLE PART, PRÉSENCES D'UN OBJET SCOLAIRE PARADOXAL.

« La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signalerait les choses en lui disant : « Voici notre monde. ». »

(Hannah Arendt, *La crise de la culture*, [2013] 1961, p. 243)

Les deux chapitres précédents ont dressé un panorama des représentations du monde chez les enfants, mis au jour des formes idéales-typiques de représentations (Chapitre 3) et analysé plus précisément la structuration de l'espace mondial et du Monde dans ces représentations (Chapitre 4). Quel que soit le monde considéré, dans son acception la plus large ou dans le sens restreint du plus haut niveau de l'échelle géographique, des formes de convergence ont été repérées dans les manières enfantines de voir et de décrire le monde. Ces convergences n'écartent pas des mécanismes de différenciation dont certaines modalités ont déjà été évoquées. La dernière section du Chapitre 3 a notamment souligné des variations significatives selon les âges considérés : les enfants les plus âgés représentant davantage (voire quasi exclusivement) le monde à l'échelle globale. Le Chapitre 4 a révélé une organisation de l'espace mondial plus détaillée ou des répertoires de justification de catégorisation des espaces plus développés chez les enfants scolarisés en fin de primaire. Dans la lignée des travaux de psychologie environnementale, il semble donc que l'âge soit une variable structurante pour appréhender les représentations spatiales et pour comprendre pourquoi les enfants représentent le monde d'une manière plutôt qu'une autre.

Dans ce travail, l'âge ne renvoie pas (uniquement) à un sens biologique. Bien que cette distinction entre âge biologique et âge social soit remise en cause (Rennes, 2019 ; Pagis et Simon, 2020), c'est avant tout d'âge social dont il s'agit ici. Ainsi, plutôt qu'aborder l'âge comme une succession chronologique d'années (déterminant une évolution graduelle des capacités), on s'y réfère en tant que « *position perçue des individus dans la succession des étapes normatives d'une trajectoire* » (Rennes, 2019, p. 113). Dans ces conditions, cette trajectoire est en partie configurée par l'institution scolaire. Le caractère évolutif des représentations du monde mis en lumière dans les chapitres précédents est alors saisi comme une trace d'un processus de construction et d'un apprentissage. Il semble dès lors indispensable de s'interroger sur les acteurs qui contribuent à cet apprentissage ou, pour le dire autrement, sur les instances de socialisation qui influencent la construction des représentations du monde chez les enfants.

Ce chapitre se propose de s'intéresser plus précisément à un des acteurs structurants de la socialisation des enfants au monde : l'École. C'est un acteur clef en tant qu'elle a été la voie d'accès au terrain, mais surtout parce qu'en tant qu'institution (l'École) comme en tant que lieu (l'école), c'est une « *plaque tournante de la socialisation primaire* » (Darmon, [2011] 2016), un véritable « dispositif de socialisation », soit

« un ensemble relativement cohérent de pratiques discursives et non discursives, d'objets et de machines », qui contribue à « fabriquer » un type d'individu particulier (Lahire, [2005] 2007), et dépasse de beaucoup les seules interactions entre enseignants et élèves. » (Darmon, [2011] 2016, p. 73)

Comme le rappelle la sociologue Muriel Darmon, la socialisation scolaire implique plusieurs types d'apprentissages différents comprenant des savoirs factuels mais aussi un certain « *rapport au temps et à l'espace [...] ou encore une intériorisation de schèmes sociaux* » (Ibid, p. 75). Pour ce qui nous occupe, l'École est pourvoyeuse aussi bien de connaissances factuelles sur le monde et l'espace mondial que d'un rapport particulier au monde, aux espaces et aux sociétés. L'École peut intervenir dans la structuration de l'espace mondial chez les enfants (en faisant par exemple exister certains lieux ou certains toponymes dans leurs imaginaires, voir 4.1.3.) mais aussi dans la transmission de modes de relation différenciés aux espaces (voir notamment 4.2.3.).

Des liens très forts existent par ailleurs dans les imaginaires et les pratiques entre l'École et la géographie du monde. Le monde et ses représentations sont depuis longtemps au cœur de l'apprentissage de la géographie. Dans son analyse de *La Leçon de géographie*, tableau peint en 1803 par Anne-Louis Girodet, Jean-Pierre Chevalier montre l'importance, dès le XVII^{ème} siècle, des représentations du monde dans l'instruction des enfants de l'aristocratie mais aussi la mise en place à partir de la Révolution « *des leçons de géographie avec le globe ou la carte* » dans les écoles élémentaires (Chevalier, 2005, p. 7). Les figures de la carte ou du globe dans la salle de classe vont devenir plus prégnantes à partir du XIX^{ème} siècle et les travaux contemporains sur les représentations mentales du monde soulignent en outre l'influence que peut avoir sur les représentations individuelles l'omniprésence de certaines représentations cartographiques du monde (la projection de Mercator notamment) dans les écoles et salles de classe (Saarinen, Parton et Billberg, 1996 ; Battersby et Montello, 2009).

Analyser la manière dont les enfants sont confrontés, dans le cadre scolaire, à la géographie de manière générale semble primordial pour éclairer leurs représentations du monde. Après avoir donné un aperçu de la géographie pratiquée localement dans les classes enquêtées, avoir décrit les « *pratiques discursives et non discursives* », « *les objets et les machines* » du dispositif scolaire (Lahire, [2005] 2007) auxquels j'ai été confrontée (5.1.), il s'agira d'articuler l'épistémologie de la discipline et ses évolutions avec les rapports des enseignants à la géographie et aux programmes (5.2.). Ce détour est nécessaire pour comprendre leurs manières de traiter de l'objet monde. Ces discussions montrent que l'École entretient des rapports contrastés avec le monde comme objet géographique

et comme objet d'apprentissage : si le monde n'est pas absent des *curricula*, il y reste peu présent. Une certaine réticence à aborder cet objet jugé complexe transparaît à la fois à l'échelle nationale et localement, dans les classes de l'enquête (5.3.).

5.1. L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE EN PRATIQUE

Préambule : le programme en vigueur durant l'enquête

En France, des directives nationales encadrent, *via* les programmes, l'enseignement de la culture scolaire en géographie. Il s'agit de donner un aperçu synthétique du dernier programme en date, mis en place en 2015.

Les trois niveaux enquêtés — le CP, le CE2 et le CM2 — appartiennent à deux cycles différents, tels que définis par l'Education nationale par un décret publié en 2013¹⁷⁷ : le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux (il regroupe les CP-CE1-CE2) et le cycle 3, cycle de consolidation (à cheval entre l'école élémentaire et le collège, il regroupe les CM1-CM2-6^{ème}).

Le cycle 2 fait la part belle au français et aux mathématiques ; la géographie n'y figure pas encore comme discipline mais l'apprentissage des savoirs géographiques se fait dans le cadre de l'enseignement intitulé « Questionner le monde ». Cet enseignement a pour objectif général

« de permettre aux élèves de construire des connaissances nécessaires pour décrire et comprendre le monde qui les entoure et développer leur capacité à raisonner ; d'autre part de contribuer à leur formation de citoyens » (BOEN, n°11 du 26 novembre 2015¹⁷⁸, p. 62).

Il est divisé en trois sous-catégories que sont « Questionner le monde du vivant, la matière et les objets », « Questionner l'espace et le temps » et « Explorer les organisations du monde ». Ce sont ici surtout les deux dernières qui nous intéressent, la première renvoyant principalement au domaine des sciences de la nature. A ces sous-catégories sont adjoints des compétences et des attendus. Pour le cycle 2, la compétence « transversale, indispensable à la structuration cognitive des élèves » consiste à « savoir se situer dans l'espace » et il est attendu qu'en fin de cycle les élèves sachent « se repérer dans l'espace et le représenter » et « situer un lieu sur une carte, sur un globe, ou sur un écran informatique » (*Ibid*, p. 68). Pour ce qui est de « l'exploration des organisations du monde », les élèves sont amenés à

¹⁷⁷ Décret n° 2013-682 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013.

¹⁷⁸ *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des sports*, numéro spécial du 26 novembre 2015, disponible en ligne et consulté pour la dernière fois en juin 2022 : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

se demander « *en quoi ils participent à un monde en transformation* » et à comprendre « *qu'ils font partie d'une société organisée qui évolue dans un temps et un espace donnés* » (Ibid, p. 69). Les attendus qui sont associés à cette rubrique sont les suivants : « *comparer quelques modes de vie des hommes et des femmes, et quelques représentations du monde* », « *comprendre qu'un espace est organisé* » et « *identifier des paysages* » (Ibid, p. 71)¹⁷⁹.

Au cycle 3, apparaît l'enseignement « Histoire et géographie », centré essentiellement, dans les programmes de 2015, sur la notion d'habiter. A chaque niveau, plusieurs thèmes doivent être traités en lien avec cette notion centrale. Pour les CM1, il s'agit de « *découvrir le(s) lieu(x) où j'habite* », « *se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France* » et « *consommer en France* » ; pour les CM2, les thèmes sont « *se déplacer* », « *communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet* » et « *mieux habiter* ». Si la géographie n'existe pas comme un savoir disciplinaire avant le CM1, par commodité et souci de simplification, j'emploierai le plus souvent le terme de « géographie » pour les enseignements de CP et CE2 ayant trait au domaine d'apprentissage « Questionner le monde » et à l'espace de manière générale. Notons à ce sujet, que durant nos discussions, les enseignants de cycle 2 continuent eux-mêmes pour la plupart à parler d'enseignement de la « géographie ».

Afin de pouvoir analyser finement les représentations enfantines du monde issues du terrain, leur contexte de production doit être détaillé. Non seulement parce que l'enquête a eu lieu dans le cadre de l'école, mais surtout du fait de l'importance de la sphère scolaire dans la socialisation enfantine et dans la production de représentations du monde auxquelles sont confrontés les enfants. Les échanges formels et informels avec les enseignants sur le terrain, l'observation des salles de classe et l'étude de certains documents et objets exploités par les enseignants m'ont permis de mettre en lumière une hétérogénéité des pratiques locales d'enseignement de la géographie. Ces pratiques se différencient aussi bien par le temps alloué à la discipline, que par les thématiques abordées et les enseignements mis en place, ou les supports utilisés. Le travail de terrain permet alors d'illustrer « *l'éclectisme de la géographie scolaire* » (Chevalier, 2003, p. 350).

5.1.1. La géographie dans les classes de l'enquête : des contenus diversifiés.

Un arrêté de novembre 2015 encadre les horaires d'enseignement à l'école élémentaire¹⁸⁰ ; les directives nationales veulent que 54 heures par an, c'est-à-dire 1h30 hebdomadaires, soient réservées à l'enseignement du domaine disciplinaire « Questionner le monde » au cycle 2 et à l'« Histoire et géographie » au cycle 3 (Article 2 de l'arrêté du 09/11/15). L'article 3 de l'arrêté

¹⁷⁹ Le détail de certains de ces contenus sera analysé davantage dans ce qui suit.

¹⁸⁰ <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo44/MENE1526553A.htm>

stipule que si « *la durée hebdomadaire des enseignements [...] peut être ajustée en fonction des projets pédagogiques menés* », c'est néanmoins « *sous réserve que l'horaire global annuel de chaque domaine disciplinaire soit assuré* » (Article 3 de l'arrêté du 09/11/15). L'encadrement relativement stricte de l'organisation des temps scolaires à l'échelle nationale n'empêche toutefois pas d'observer localement une grande hétérogénéité dans le déroulement et la structuration de l'enseignement de la géographie. Comme le résume le tableau synthétique ci-dessous (Figure 5.1), aucune des enseignantes de CP rencontrées n'allouaient de temps particulier à l'enseignement du domaine « Questionner le monde » ; pour ce qui est des enseignants de CE2, seule l'une d'entre eux consacrait 1h par semaine à cet enseignement (tous les vendredis¹⁸¹). À l'école Belleville et à l'école de la Porte d'Ivry les enseignants, Cyril¹⁸² et Fanny, ont fait des séances de géographie relativement régulières mais pas de manière fixe, et à l'école Baudricourt, Nora ne faisait pas à proprement parler de séance sur ce domaine d'enseignement, mais associait l'enseignement de la géographie aux différents projets menés. Au CM2, qui fait partie du cycle 3, la géographie (couplée à l'histoire) devenant une discipline à part entière, on pourrait donc s'attendre à une normalisation de l'organisation des séances : si Gaëlle et Charles consacraient environ une heure par semaine à l'enseignement de la géographie, Claire n'a pas fait de géographie avec ses élèves l'année de ma venue (cf. 5.1.3.2.).

¹⁸¹ C'est d'ailleurs les vendredis, sur ce temps d'enseignement réservé, que je menais mes activités avec les enfants à l'école Sibelle.

¹⁸² De la même manière que pour les enfants, les prénoms des enseignants rencontrés ont été anonymisés.

Figure 5.1 | L'organisation de l'enseignement de la « géographie » dans les classes enquêtées.

CLASSE ET ENSEIGNANT	ORGANISATION	CONTENUS	SUPPORTS PRINCIPAUX
CP_Belleville Clarisse	Pas de temps précis pour « Questionner le monde »	-Utilisation du globe : rotondité de la Terre, équateur, Pôles.	-Globe -Planisphère en relief « Geo-physical World »
CP_Sibelle Nelly	Pas de temps précis pour « Questionner le monde »	<i>Pas de travail sur « Questionner le monde ».</i>	<i>Pas de supports spécifiques</i>
CP_Baudricourt Nora	Pas de temps précis alloué à « Questionner le monde »	-Travail sur le quartier à partir de photos. -Entrée sur le lointain par la littérature.	-Planisphère mural A0 avec cartes postales
CP_Porte d'Ivry Valérie	Très peu de choses sur la découverte du monde	-Un paysage de ville/un de campagne. -Film sur l'école dans différents pays. -Livre de lecture : Taoki se rend dans différents pays.	
CE2_Belleville Cyril	Pas de séances fixes	-Globe et planisphère. -Les continents, les océans et les lignes imaginaires. -Paris et Rouen : les plans de villes.	-Carte « Le relief de la France » -Globe
CE2_Sibelle Marielle	1H tous les vendredis	-Travail de l'espace de l'école au système solaire en passant par le quartier, la ville, la région, le pays, -Fiches d'activités sur la localisation, les paysages, etc.	-6 cartes murales à différentes échelles (dont 2 planisphères) -Globe -Cartes pédagogiques -Cahier Magellan (Hatier)
CE2_Baudricourt Nora	Pas de séance réservée	-En rapport avec les projets : découverte du paysage (le Gouffre de Padirac). -La mémoire de la famille et les origines : d'où vient-on ?	-Planisphère A0 au mur avec cartes postales.
CE2_Porte d'Ivry Fanny	Pas de séances fixe	-Globe et planisphère -Continents et océans -Les paysages dans le monde -Les paysages en France	-Planisphère mural « Le relief du monde » -Carte murale de la France -2 globes -Fichier MDI -La Terre vue du ciel, Yann-Arthus Bertrand, 1999
CM2_Sibelle Gaëlle	1H tous les mardis	-Les mobilités -Mieux habiter -L'Union européenne -La Bretagne et les régions françaises	-Carte murale de l'Europe A3 -Globe -Jeu en bois d'inspiration Montessori (pays et drapeaux)
CM2_Baudricourt Charles	1h10 par semaine	-L'Europe et l'Union européenne.	-Carte murale « L'Europe politique » -Affichage sur les planètes du système solaire -Google Earth, Google Maps -Internet
CM2_Porte d'Ivry Claire	Pas de séance réservée	<i>Pas de travail en géographie</i>	

5.1.1.1. Des contenus diversifiés.

Comme nous l'avons vu à l'entame de ce chapitre, le contenu des enseignements est lui aussi encadré par la publication d'un programme national. Là encore, le terrain montre des décalages plus ou moins importants entre les directives officielles et les pratiques locales¹⁸³, par ailleurs différenciées — y compris entre les classes d'un même niveau. Le résumé des contenus abordés (Figure 5.1) révèle des différences significatives entre certaines classes : le cas des CM2 est parlant, les trois enseignants de ce niveau ayant eu des pratiques dissemblables voire opposées. L'exemple du CM2 de la Porte d'Ivry est particulièrement saillant puisqu'aucune activité de géographie n'y a été réalisée (dans leurs classeurs, les élèves avaient bien un intercalaire « Géographie », mais cette année-là cette section est restée vide). Dans les classes de CM2 des écoles Sibelle et Baudricourt, si les enseignants consacraient au moins 1h par semaine à la géographie, le contenu des séances était très différent. Dans celle de Gaëlle, ce sont les mobilités, la thématique « mieux habiter », l'Union européenne, les régions françaises et plus précisément la Bretagne (où les élèves sont partis en classe découverte) qui ont été abordées. Dans la classe de Charles, l'enseignement s'est organisé exclusivement autour de l'Europe et l'Union européenne, et plus précisément autour de dix thèmes : « Les limites de l'Europe », « Une histoire commune », « Les reliefs européens », « Les climats », « Les domaines végétaux », « La population européenne », « La diversité des paysages », « Les villes européennes », « Les inégalités de richesse », « L'Union européenne ».

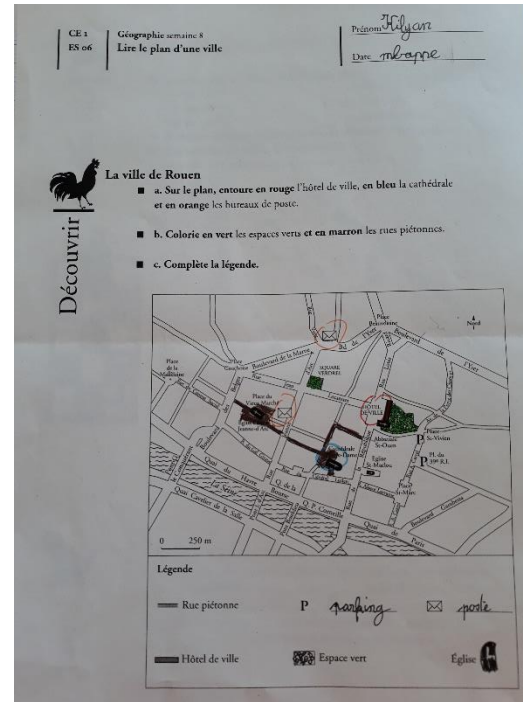
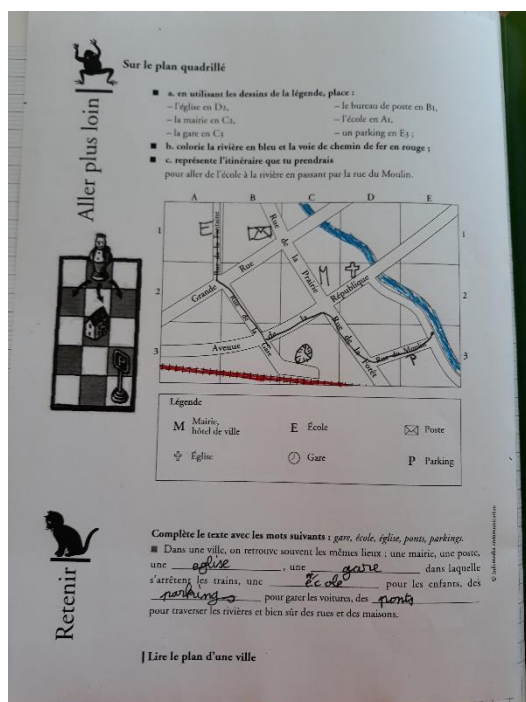
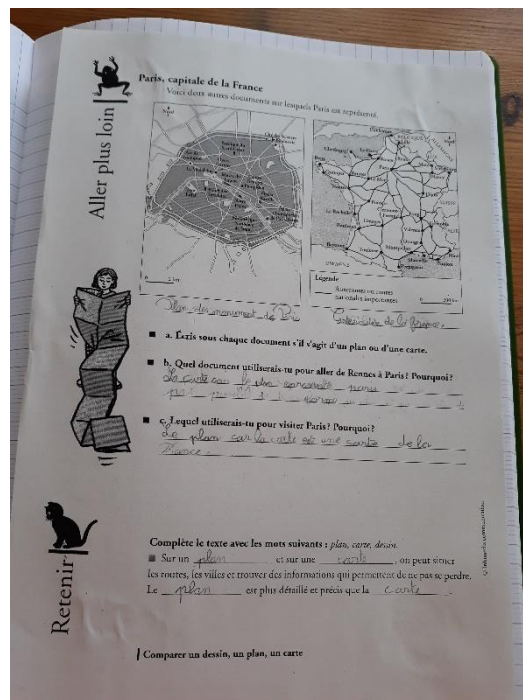
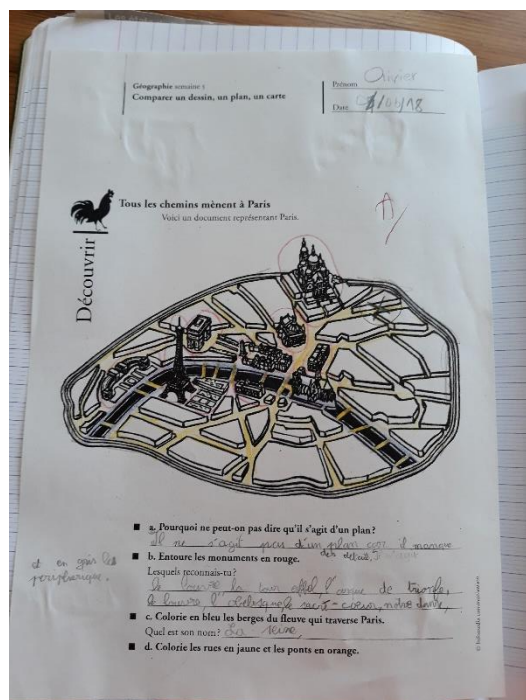
Pour les classes de cycle 2, on constate également une diversité des pratiques et des approches, mais il est possible de regrouper une partie des activités réalisées autour de trois entrées principales : l'étude de différents types de représentations de l'espace, l'apprentissage de « grands repères » géographiques et l'étude de paysages.

- **L'étude de différents types de représentations de l'espace**, à différentes échelles, est effectivement présente dans plusieurs classes enquêtées. Le globe et le planisphère ont fait l'objet d'une présentation (plus ou moins développée) dans la classe de CP de l'école Belleville et dans les classes de CE2 des quatre écoles. Dans les classes de CE2 des écoles Belleville et Sibelle, les élèves ont également étudié un ou plusieurs plans de ville ou encore comparer les différences entre un dessin, un plan et une carte. Les photos ci-dessous (Figure 5.2) montrent que quatre activités ont été réalisées autour de cette question. Après avoir observé un dessin de Paris, les élèves ont été confrontés à un plan puis à une carte de la capitale. Ils ont ensuite travaillé sur un plan de ville générique avant de refaire le même exercice appliqué à l'exemple de la ville de Rouen. Au CP de l'école Baudricourt, les enfants ont travaillé sur leur quartier à partir de photographies. Ces activités, qu'elles aient été pensées explicitement en adéquation avec le programme ou non, correspondent à des attendus du programme en vigueur pour le cycle 2, les élèves devant se familiariser avec « *quelques modes de représentations de l'espace. Lire des plans, se repérer sur des cartes* », « *étudier des représentations de l'espace environnant (maquettes, plans, photos)*,

¹⁸³ Les rapports contrastés des enseignants au programme sont développés dans le 5.1.2.

en produire » ou encore « identifier des représentations globales de la Terre et du monde » (BO, 2015, p. 69).

Figure 5.2 | Etudier différents types de représentations de l'espace : un des principaux attendus du programme de cycle 2 — L'exemple du CE2 de l'école Belleville.



- **L'apprentissage de « grands repères » géographiques** découle directement du travail d'identification de différentes représentations spatiales. Dans plusieurs classes, cette identification a été suivie par un apprentissage de la localisation d'éléments caractéristiques tels que les continents, les océans, les lignes imaginaires ou les pôles. Au CP de l'école Belleville, Clarisse a utilisé « le globe en début d'année pour évoquer la rotondité de la Terre, les pôles et l'équateur » et continents, océans et lignes imaginaires ont été vus dans trois classes de CE2 sur quatre. On retrouve à nouveau des attendus du programme qui demande de savoir « *repérer la position de sa région, de la France, de l'Europe et des autres continents* » et de se servir de « *cartes, cartes numériques, planisphères, globe comme instruments de visualisation de la planète pour repérer la présence des océans, des mers, des continents, de l'équateur et des pôles...* » (BO, 2015, p. 69). Les enseignants sont également incités « *à situer les espaces étudiés sur une carte ou un globe* » (Ibid) : ce qui était fait y compris dans les classes où l'étude des représentations et repères géographiques ne faisaient pas l'objet de séances spécifiques. Au CP de l'école Baudricourt, Nora s'est servi de la littérature et des lectures faites en classe pour situer les espaces évoqués dans les récits sur le planisphère. Dans sa classe (qui est restée la même pour les CP rencontrés en 2016 et pour les CE2 rencontrés en 2017, Nora ayant eu successivement ces deux classes enquêtées) un planisphère au format A0 orna d'ailleurs un mur de la salle et servait notamment à coller des cartes postales apportées par les enfants et ainsi à localiser des lieux qu'ils ont visités.
- Enfin, **l'étude de paysages** était également pratiquée dans différentes classes de cycle 2. Au CP de l'école de la Porte d'Ivry, l'enseignante n'a réalisé à proprement parler qu'une seule séance ressortissant à la géographie, et il s'agissait de la comparaison d'un paysage de ville et d'un paysage de campagne. L'analyse de divers paysages du monde et des « principaux types de paysages en France » a également occupé les CE2 de l'école de la Porte d'Ivry une partie de l'année scolaire. A l'école Sibelle, Marielle a fait de nombreuses séances avec ses élèves de CE2 et plusieurs d'entre elles étaient également consacrées à l'étude de paysages dans leur diversité. Nora a quant à elle profité d'une classe découverte de début d'année à Martel dans le Lot et de la visite du Gouffre de Padirac :

« [On a fait] tout ce qui est découverte...enfin **découverte du paysage**, de l'environnement, tu vois un peu les prémisses de la géographie, la matière quoi, [...] en fait c'était autour de projets : on prenait un truc et on disait comment c'était, etc. **On a commencé tu sais avec la classe de découverte**, en début d'année, à observer, tu as toujours les paysages [...] on a été voir le Gouffre de Padirac. Et c'était très riche justement au niveau de l'observation. Et on a travaillé sur les trajets, les différentes façons de se rendre d'un point à un autre. » (Entretien réalisé avec Nora, École Baudricourt, CE2, le 28/06/2018)

L'observation des paysages au Gouffre de Padirac et dans les alentours de Martel a été l'occasion pour les élèves d'apprendre du vocabulaire et de faire des recherches sur « le gouffre, les cavités, les souterrains, etc. ». « *Identifier des paysages* » est d'ailleurs un attendu de l'enseignement « Questionner

le monde », qu'il s'agisse des « *principaux paysages français en s'appuyant sur des lieux de vie* » ou de « quelques paysages de la planète et leurs caractéristiques » (BO, 2015, p. 72).

5.1.1.2. Les supports utilisés.

Les pratiques des enseignants et des élèves s'appuient par ailleurs sur l'utilisation de divers supports ; on peut distinguer les supports auxquels les élèves ont accès et ceux qui sont exclusivement utilisés par les professeurs pour préparer leurs séances. Les degrés d'accès et d'usage des supports par les élèves sont également différents : certains sont manipulés régulièrement ou sont constamment sous les yeux des enfants alors que d'autres n'ont été vus qu'à une seule reprise. Sans faire une analyse exhaustive de l'ensemble des documents en lien avec la géographie consultés par les élèves et les enseignants, je vais m'intéresser à deux principaux types de matériaux : les supports pédagogiques utilisés pour les séances d'apprentissage et les objets iconiques qui meublent la classe.

Bien que le manuel semble être le support incontournable des apprentissages scolaires, sur le terrain, les élèves ne disposaient pas de manuels de géographie, y compris dans les classes où la discipline était enseignée de manière hebdomadaire. Deux enseignants de CM2 s'inspiraient toutefois de manuels pour préparer leurs séances : à l'école Sibelle, Gaëlle consultait les nouveaux manuels *Odyssée* de chez Belin et *Citadelle* aux éditions Hachette et à l'école Baudricourt, Charles a eu recours à deux « Dossiers Hachette » datant de 2007 (et correspondant donc au programme de 2002), essentiellement celui sur *Les paysages européens* et, dans une moindre mesure, celui sur *Le monde*. Les fichiers et fiches d'activité photocopiés rencontraient plus de succès que les manuels : chaque élève du CE2 de l'école Sibelle disposait d'un fichier d'activité (le *Cahier Magellan* publié aux éditions Hatier), datant de 2016 et suivant le nouveau programme. La très grande majorité des séances réalisées suivait la progression de ce cahier. Au CE2 de l'école de la Porte d'Ivry, l'enseignante, Fanny, photocopiait des extraits du fichier des éditions MDI sur le domaine « Questionner le monde » et à Belleville, Cyril a utilisé à plusieurs reprises des fiches d'activité des éditions Rue des écoles. Ces fiches d'activités étaient toutefois des ressources parmi d'autres : des recherches sur le Web permettaient par exemple à Cyril d'utiliser des sources très différentes et de construire ses propres fiches de cours ou d'évaluation, notamment avec « de manière générale, des cartes, photographies ou croquis pris sur internet ». En plus des fichiers MDI, Fanny a par exemple utilisé le livre *La Terre vue du ciel* de Yann Arthus-Bertrand pour étudier différents paysages du monde. Au CE2 de l'école Sibelle, où le fichier d'activités individuel des élèves occupait une place centrale, Marielle rajoutait malgré tout d'autres documents :

Marielle : [On a travaillé] à partir de ce fichier-là parce que c'était les nouveaux programmes, et à partir de ce fichier j'ai rajouté d'autres documents pour compléter en fait les fichiers.

AC : À partir d'autres manuels ?

Marielle : Des recherches faites sur Internet. Par exemple quand on a travaillé sur le Pôle Nord, j'ai fait des lectures sur le Pôle Nord, puis...bon ils avaient du mal entre le

pôle nord et le pôle sud ! Donc on a essayé de trouver des photos sur Internet, à voir directement sur les ordinateurs.¹⁸⁴

J'ai ainsi pu faire sur mon terrain le même constat que Jean-Pierre Chevalier sur la disparition grandissante des manuels de géographie dans les classes et sur l'importance prise par les ressources informatiques :

« Une expérience personnelle dans le département des Yvelines permet néanmoins de témoigner que **les manuels de géographie sont de plus en plus rares dans les classes du primaire**, que les enseignants ont largement recours à des ressources gratuites, et de qualité inégale, trouvées sur la Toile. » (Chevalier, 2015)

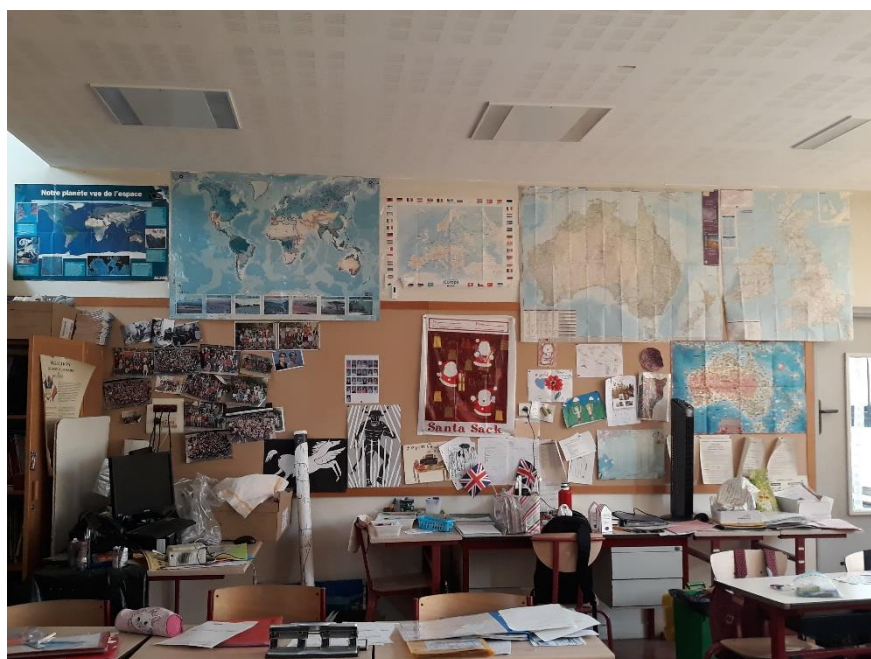
Certains enseignants, quoique peu nombreux, utilisaient également des ressources numériques avec les élèves lors des séances de géographie, comme en témoigne l'extrait de l'entretien réalisé avec Marielle et présenté ci-dessus. Au CM2 de l'école Baudricourt, Charles se servait régulièrement de *Google Earth* pour permettre à ses élèves de s'immerger dans certains lieux évoqués en classe :

« **J'utilise en permanence une carte interactive en plus tu sais avec Google, Google Earth, c'est hyper facile**, tu projettes. Moi j'aime bien, je trouve une photo qui est intéressante sur le livre et ben hop on y va. [...] C'est hyper bien, c'est hyper riche, tu n'as plus que la photo, tu peux carrément aller dedans. » (Entretien réalisé avec Charles, École Baudricourt, le 25/06/2018)

Dans l'ensemble, les élèves rencontrés restaient davantage familiarisés avec des supports et formats de représentation plus classiques que sont les cartes murales et les globes. Comme le détaille la Figure 5.1, on retrouve au moins une carte murale dans 8 des 11 classes enquêtées (dans deux classes de CP, dans les quatre classes de CE2 et dans deux classes de CM2 sur trois), et un globe est visible dans cinq d'entre elles. Les cartes présentes dans les écoles sont à différentes échelles : de l'échelle nationale (avec des cartes de France, de l'Australie ou du Royaume-Uni) à l'échelle mondiale (un planisphère — au moins¹⁸⁵ — est accroché dans cinq classes) en passant par l'échelle intermédiaire (une carte de l'Europe figure dans deux classes de CM2 et deux de CE2). Le mur du fond de la classe de CE2 de l'école Sibelle est même recouvert de six cartes différentes (Figure 5.3).

¹⁸⁴ Entretien réalisé avec Marielle, école Sibelle, le 05/07/2018.

¹⁸⁵ Dans la classe de CP de l'école Belleville et dans celle de CE2 de l'école Sibelle, il y a même deux planisphères présents dans la classe.

Figure 5.3 | Une salle de classe saturée par les cartes : le CE2 de l'école Sibelle.

Photographie prise par A-C Ott, le 05/07/2018

Comme le dit Sylvain Genevois : « *il y a toujours eu des cartes de géographie au mur de la classe !* » (Genevois, 2019) et leur présence comme leur usage sont étudiés de longue date par les géographes (Cholley, 1938 ; Chevalier, 1992). Dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Ferdinand Buisson fait remonter l'usage des cartes scolaires murales à l'Allemagne des années 1830 et note un certain retard de la France. Il date de 1832 la première publication de cartes murales à l'usage des écoles en France (par Meissas et Michelot pour les éditions Hachette) mais insiste sur leur faible utilisation avant les dernières décennies du XIX^{ème} siècle, période à laquelle elles deviennent incontournables (Buisson, 1882). S. Genevois note une présence moins importante des cartes murales dans les salles de classe ces dernières décennies : pour les cartes de France, il évoque une obsolescence possible, quoique relative, du récit national par la géographie scolaire, mais mentionne de manière plus générale des « *raisons de coûts* », les cartes murales plastifiées « *[coûtant] très cher à l'achat* » (Genevois, 2019). Nous avons néanmoins vu précédemment que la majorité des classes était pourvue d'au moins une carte murale, mais il est vrai qu'une seule d'entre elles comportait une carte de la France (« *Les reliefs de la France* ») et que les cartes existantes étaient soit des cartes en papier (par exemple reçues avec des manuels scolaires ou dans des magazines), soit des cartes plastifiées anciennes et présentes dans l'école depuis de longues années. De la même manière, les globes utilisés étaient pour la plupart anciens, si ce n'est en mauvais état.

Figure 5.4 | Des globes dans les classes.

La Figure 5.4 donne l'exemple de quatre des cinq classes disposant d'un globe : dans chacune d'elles, il était entreposé soit au fond de la classe soit derrière le bureau de l'enseignant, voire à son pied, comme c'est le cas à l'école de la Porte d'Ivry — où le globe est visible en bas à droite sur la troisième photo. Sur cette dernière, on aperçoit sur une armoire un globe blanc dont toutes les couleurs sont passées. De même, la quatrième photo de la figure montre que le globe de la classe de CE2 de l'école Sibelle est largement endommagé (les deux hémisphères ne sont plus soudés correctement). Ces exemples permettent de noter la présence du globe dans le paysage de la classe, comme objet que les enfants ont donc sous les yeux, mais son positionnement ou sa relégation en hauteur (hors de portée des élèves) ou à terre interroge également sur sa véritable utilité/utilisation. Questionnement qui est également celui de S. Genevois au sujet des cartes murales : il remarque qu'il « *est difficile de savoir ce qu'en font réellement les enseignants d'un point de vue pédagogique [et que] toute une nostalgie entoure ces cartes qui servent souvent de « décor cartographique » à la classe* » (Genevois, 2019). Aux dires des enseignants rencontré.e.s, l'utilisation de ces supports restait effectivement très épisodique, voire inexistante pour certains d'entre eux. Dans la classe de CE2 de l'école Belleville une carte pédagogique (relativement ancienne) des éditions Nathan intitulée *Le relief de la France*

occupe une place importante à droite du tableau noir ; rien n'ayant été fait sur la France ou sur les reliefs, elle servait donc bien exclusivement de décor.

Cet inventaire synthétique des pratiques enseignantes est de première importance afin d'enrichir les analyses des représentations du monde produites par les enfants. Ces éléments constituent un moyen d'aborder l'influence de l'institution scolaire sur ces représentations. Les enseignants sont des acteurs clés à prendre en compte, étant centraux dans la socialisation enfantine et eux-mêmes transmetteurs et producteurs de représentations du monde. Ces dernières sont certes déjà en partie observables à travers les contenus qu'ils enseignent et les supports qu'ils utilisent. Mais derrière ces pratiques enseignantes affleurent des manières de concevoir la discipline et des rapports différenciés au monde (compris ici dans son sens le plus générique).

5.1.2. Des rapports contrastés à la discipline et au programme.

Si les pratiques enseignantes observées sur le terrain se sont donc effectivement avérées être éclectiques, pour reprendre le terme utilisé par Jean-Pierre Chevalier (Chevalier, 2003), il semble en aller de même pour leurs relations au programme en vigueur et, de manière plus générale, à la discipline. Le travail de terrain au contact de dix professeurs différents¹⁸⁶ a permis de questionner plus avant la place occupée par la géographie dans les classes de l'enquête, au regard des évolutions structurelles de la discipline mais aussi des sensibilités et du vécu des enseignants. Pour rappel, ma présence dans les classes a permis d'avoir de multiples discussions informelles avec les enseignants ; j'ai également réalisé des entretiens plus formels, semi-directifs, avec les professeurs de CE2 et CM2 à l'issue de l'enquête. Lorsqu'il n'a pas été possible de convenir d'un rendez-vous pour réaliser cet entretien en présentiel¹⁸⁷, j'ai envoyé la grille d'entretien (voir Annexe 5) aux enseignants par courriel (ce fut le cas pour Cyril du CE2 de l'école Belleville et pour Gaëlle du CM2 de l'école Sibelle). Je leur demandais notamment de revenir sur ce qu'ils avaient fait durant l'année, en géographie et plus précisément sur le monde, mais les interrogeais également sur leurs sentiments à l'égard du programme, ce qui leur permettait aussi de se livrer sur leur rapport à la géographie en général.

5.1.2.1. La géographie, de « discipline emblématique » à « discipline de second rang ».¹⁸⁸

Les pratiques locales observées et les rapports (contrariés) des enseignants rencontrés à la géographie (cf. 5.1.1. et 5.2.3.) doivent être replacés plus largement dans l'histoire d'une discipline

¹⁸⁶ À l'école Baudricourt, Nora avait la classe de CP lors de ma première année de terrain et celle de CE2 durant la seconde.

¹⁸⁷ Lors de la seconde année de terrain, durant laquelle ont été réalisées les enquêtes dans les classes de CE2 et CM2, les activités se sont souvent terminées les ultimes jours de classe, au début du mois de juillet. Cette période étant également riche en réunions, il a souvent été compliqué pour les enseignants de trouver des créneaux pour m'accorder du temps supplémentaire.

¹⁸⁸ (Chevalier, 2003)

dont les didacticiens ont montré qu'elle était progressivement passée du statut de « *discipline emblématique* » à « *discipline de second rang* » (Chevalier, 2003).

Dans son Habilitation à Diriger des Recherches, consacrée à l'épistémologie et à l'histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France, Jean-Pierre Chevalier retrace la chronologie de cet enseignement, distingue plusieurs modèles pédagogiques et repère ainsi « *six moments, six configurations* » qui structurent la géographie scolaire et son « *insertion [...] dans la politique scolaire* » (Chevalier, 2003, p. 324). On ne va pas résumer ici ces différentes périodes et orientations, mais ce travail d'histoire de la géographie scolaire (de 1833 à 2002) permet de comprendre et de contextualiser des pratiques observées localement. Les paragraphes qui précèdent font le constat, certes d'une diversité des pratiques, mais surtout d'une place relativement faible accordée à la géographie (ou à l'enseignement du domaine disciplinaire « Questionner le monde » pour le cycle 2).

Comme nous l'avons vu, le temps alloué à cette discipline ou à ce domaine d'enseignement n'était respecté que dans un faible nombre de classes enquêtées et il était même inexistant dans certaines d'entre elles. L'enquête permet en cela d'appuyer le constat de J-P Chevalier qui note que l'enseignement de la géographie « *subit une phrase de repli et de relatif effacement* » (*Ibid*, p. 325), constat par ailleurs réaffirmé plus récemment par Alexandra Baudinault qui propose une « *ethnographie des savoirs géographiques à l'école élémentaire* » (Baudinault, 2017). Si l'on peut parler d'effacement, c'est que la géographie n'a pas toujours été la discipline relativement marginale qu'elle est devenue depuis le milieu des années 1980 (Chevalier, 2003, p. 326). Entre 1833 et 1867, la géographie est encore « *balbutiante* » mais durant les trois périodes suivantes distinguées par le géographe (soit entre 1867 et 1969), c'est une discipline « *consubstantielle [ou] canonique de l'école primaire* » ; alors qu'aujourd'hui

« les enquêtes sur les pratiques des enseignants font le constat qu'il s'agit d'une **discipline de second rang**, pas du dernier car elle est enseignée plus fréquemment que les arts plastiques ou la musique, mais loin derrière l'enseignement du français et des mathématiques. » (Chevalier, 2003, p. 326)

L'enquête menée dans le cadre de cette thèse, bien qu'elle ne porte pas prioritairement sur les pratiques enseignantes, confirme cette observation. Afin de nuancer le tableau pessimiste qu'il dresse de la place de la géographie dans l'enseignement primaire, J-P Chevalier souligne néanmoins « *l'intérêt incontestable* » qu'ont encore certains enseignants pour la discipline (*Ibid*, p. 351).

Sur le terrain, j'ai pu observer des cas d'effacement purs et simples de l'enseignement de la géographie ou des savoirs géographiques, il est toutefois vrai que dans la majorité des cas où les enseignants ne lui consacraient que peu de temps (et pas — ou très peu — de séances fixes), c'est davantage à un effet de dilution (plus que de disparition ou de détestation de la discipline) que nous avons affaire. La présentation synthétique des différentes pratiques réalisée plus haut (voir notamment Figure 5.1) montre que dans plusieurs classes, la géographie était souvent

« saupoudrée »¹⁸⁹, soit au gré des besoins ou envies des enseignants (un lieu est mentionné dans un texte ou dans le livre de lecture, le professeur le localise sur une carte ou un globe), soit au sein de projets (thématiques et interdisciplinaires). Et cela semble d'autant plus faisable ou légitime, que la géographie est devenue une discipline scolaire considérée comme marginale. À une diminution des enjeux correspond alors un accroissement du sentiment de liberté et donc une pluralité des modes d'appel aux savoirs géographiques. Pour T. Philippot, A. Glaudel et P. Charpentier qui ont travaillé en sciences de l'éducation sur le travail enseignant, l'enseignement de la géographie à l'école primaire est effectivement « *un espace-temps de liberté* » (Philippot, Glaudel et Charpentier, 2016, p. 52). Sur le terrain, cette liberté a aussi bien été celle de « ne pas faire » que celle de « faire différemment ». Dans tous les cas, les latitudes et affranchissements pris par rapport aux directives officielles peuvent en partie s'expliquer par « *le fait que des enseignants considèrent avoir une responsabilité moindre dans cette discipline* » et « *vis-à-vis des contenus à enseigner en géographie à la différence des mathématiques ou du français* » (Ibid, p. 54). La géographie peut dès lors être l'occasion d'expérimenter, elle ouvre « *pour certains des possibles didactiques qu'ils ne tenteraient pas dans d'autres disciplines : usages des technologies numériques, projets, classe de découverte, etc.* » (Ibid, p. 54). Cela s'est vérifié dans plusieurs classes enquêtées : des séances ont été construites autour de classes de découverte au CE2 de l'école Baudricourt (dans le Lot, autour du Gouffre de Padirac comme nous l'avons vu précédemment) mais aussi au CM2 de l'école Sibelle où les élèves sont partis en Bretagne en classe de mer.

L'intégration (ou la dilution), très courante dans les classes, de l'enseignement des savoirs spatiaux au sein de projets confirme la position de la géographie comme discipline de dialogue (Vergnolle-Mainar, 2011), mise au service des objectifs de transdisciplinarité. Comme l'a notamment montré Christine Vergnolle-Mainar, l'inter- et la transdisciplinarité sont au cœur des enjeux didactiques et pédagogiques de ces dernières décennies et permettent de « *construire des réponses à des questions transversales* » :

« la transdisciplinarité est un objectif qui suppose de tendre vers une dimension éducative qui dépasse la seule transmission de connaissances portées traditionnellement par les disciplines. Pour cela, la transdisciplinarité incite à mettre l'accent sur les savoir-faire transférables d'une discipline à l'autre et sur les savoir-être réinvestissables en dehors du cadre scolaire. » (Vergnolle-Mainar, 2011, p. 36)

La géographie semble particulièrement à même de répondre à ces objectifs de transdisciplinarité, du fait même de son caractère hybride — aux frontières des sciences humaines et des sciences de la nature — mais aussi de l'importante dimension civique qu'elle contient (Audigier, 1995). Les questions environnementales et le développement durable¹⁹⁰ sont un exemple particulièrement significatif d'objets transdisciplinaires au cœur de la culture scolaire contemporaine en géographie (Vergnolle-Mainar, 2011). Donnons pour l'heure l'exemple d'un projet mené par Nora avec les

¹⁸⁹ Le terme a d'ailleurs été utilisé par Nora, enseignante de l'école Baudricourt.

¹⁹⁰ Pour un approfondissement de ces questions, voir 6.1.3.

CE2 de l'école Baudricourt : une partie de l'année a été occupée dans cette classe par un travail sur « la mémoire de la famille, nos ancêtres et de nos origines » :

« On s'est rendu compte qu'on venait tous d'endroits différents, et ça pouvait être des endroits en France, en Europe, tu vois on élargissait un peu. Et ils situaient : on avait une carte et on situait un peu « *toi t'es là, toi t'es là* » [...] On présentait, on se repérait, on disait un peu comment c'était. Ils avaient des petites actions à faire, [autour des] 5 sens : par exemple si jamais t'es chez ton grand-père à ce moment-là : qu'est-ce que [tu] retiens de cet endroit ? Pour voir s'ils se représentaient un peu ce qui pouvait être pareil ou différent de ce qu'on a ici en fait. C'était plutôt dans les sensations, dans l'imaginaire, confronté avec un peu « *qu'est-ce que t'imagines que c'est ? Comment t'imagines que c'est ?* ». Donc on a fait une séance où on cherchait un peu aussi sur Internet comme c'était. [...] Et ils avaient des recherches sur leur pays et sur des textes de leur pays, un poète de leur pays et ils se sont appropriés un texte d'un poète de leur pays, du pays d'un des ancêtres qu'ils avaient identifiés et choisis [...] En fait ce qui était pas mal c'est qu'ils revenaient avec quelques photos de leurs parents petits ! [...] Ce qui était pas mal ce que tu avais un support qui était quand même visuel et en même temps personnel ! » (Entretien réalisé avec Nora, école Baudricourt, CE2, le 28/06/2018)

Cet extrait d'entretien montre que le projet mené a permis aussi bien d'aborder des savoirs géographiques que de parcourir différents textes littéraires (en l'occurrence poétiques) ou encore d'étudier divers types de supports visuels (des cartes à différentes échelles, des outils numériques mais aussi des photographies familiales, y compris anciennes). Plusieurs disciplines (dont la géographie), plusieurs savoir-faire et savoir-être (pour reprendre les termes utilisés ci-dessus par Christine Vergnolle-Mainar pour aborder les enjeux de la transdisciplinarité) ont ainsi été mobilisés autour des objets transversaux que sont les origines et la mémoire.

S'il ne nie pas « *d'indéniables gains locaux de pertinence* » pour la géographie scolaire, apportés par la transdisciplinarité, Jean-François Thémimes souligne malgré tout « *le risque de fragilisation de la discipline en tant qu'elle est une ressource non exactement substituable à toute autre, pour apprendre à se questionner sur le monde* » (Thémimes, 2016, p. 117). Entre son absence récente d'existence disciplinaire à part entière avant le cycle 3 et sa dilution au sein de projets inter- ou transdisciplinaires, la géographie semble effectivement devenir une discipline de second rang. Et c'est d'ailleurs bien ce qui a été observé sur le terrain.

5.1.2.2. La prédominance d'une approche « classique » de la géographie ?

Derrière le caractère hétéroclite des pratiques observées, on retrouve une tension entre différentes démarches et approches de la discipline, sans que cette approche disciplinaire soit nécessairement définie et verbalisée de manière explicite par les enseignants rencontrés.

Le tableau ci-dessous (Figure 5.5) synthétise deux grands types d'approches scientifiques et pédagogiques, qui structurent la géographie scolaire ces dernières décennies. Bien que les dernières orientations nationales visent à donner une place plus importante aux épistémologies non-réalistes (Thémimes, 2016), les didacticiens s'accordent à dire que la culture scolaire en géographie se place

essentiellement dans une épistémologie réaliste¹⁹¹. Cela signifie que la géographie scolaire, comme l'histoire, prétendent « *[dire] la réalité du monde [et ainsi] effacent le rôle des langages et des points de vue* » (Audigier, 1996, p. 75 cité par (Thémines, 2016)). Plus concrètement, cela se traduit par une structuration de la géographie scolaire, dès la fin du XIX^{ème} siècle, autour des figures de l'inventaire et de la nomenclature (Lefort, 1992). Pour A. Baudinault, la perspective de la géographie scolaire française, en plus d'être réaliste, est également positiviste parce qu'elle accorde une place très importante à l'expérience immédiate : comme nous le verrons, c'est sans doute une des raisons de la place limitée occupée par le monde comme espace géographique dans le *curriculum* (Baudinault, 2017).

On assiste toutefois à un changement de « *paradigme organisateur de la discipline* » (Baudinault, 2017) : le tournant actoriel, succédant au paradigme vidalien traditionnel¹⁹² (donnant une place très importante à la description détaillée, dans une perspective idiographique) auparavant au cœur de l'enseignement de la géographie, a précisément pour objectif de replacer au cœur des apprentissages « *les savoirs et points de vue que développent chaque citoyen* » (Vergnolle-Mainar, 2011) et ainsi de prendre pour objet d'étude l'espace géographique plus que l'espace terrestre, c'est-à-dire la production sociale de cet espace terrestre (Thémines, 2016). C'est également dans ce sens que va l'objectif affiché par le dernier programme en vigueur. Celui-ci doit en effet permettre aux élèves de « *penser le monde* » et non plus simplement de le « *connaître* » ou le « *comprendre* » (Baudinault, 2017). Ces évolutions impliquent un changement des « *pédagogies de référence* » (Chevalier, 2003). Dans son Habilitation à Diriger des Recherches, Jean-Pierre Chevalier explique que différentes pédagogies de référence ont structuré l'enseignement de la géographie en France depuis le XIX^{ème} siècle : après la mémorisation et les leçons de choses, c'est le constructivisme (consacrant l'élève comme acteur de son apprentissage) qui tend à devenir la norme depuis les années 1970 et plus encore depuis le milieu des années 1980 (*Ibid*). Plus concrètement, les premières pédagogies valorisent l'apprentissage de savoirs factuels sur un espace, la mémorisation de listes de toponymes (comme les fameux noms et numéros de départements) ou de localisations de lieux, alors que la pédagogie constructiviste repose davantage sur l'étude des représentations et des points de vue, de leur diversité et invite les élèves à réfléchir à (et à construire) leurs propres représentations et pratiques de l'espace.

¹⁹¹ J'ai bien conscience de la pluralité des usages, en philosophie comme en épistémologie, de la notion de réalisme ; ici l'usage qui en est fait est très localisé et porte uniquement sur les acceptions dominantes au sein de la géographie scolaire.

¹⁹² Les termes de paradigmes vidalien et actoriel sont repris au travail d'A. Baudinault. Il ne s'agit pas ici de produire une réflexion épistémologique sur les travaux de Vidal de la Blache et de ses successeurs, mais plus de s'intéresser à certains de leurs traits, couramment mobilisés et que l'on retrouve dans les programmes et les pratiques enseignantes.

Figure 5.5 | Synthèse des approches scientifiques et pédagogiques structurant l'enseignement de la géographie.

Épistémologie (Thémines, 2016))	Réaliste	Non-réaliste
Paradigme organisateur de la discipline (Baudinaut, 2017))	Paradigme vidalien (relations homme/milieu)	Tournant actoriel
Objectif général du curriculum (Baudinaut, 2017))	Connaître/Comprendre le monde	Penser le monde
Pédagogies de référence (Chevalier, 2003))	Mémorisation, leçons de choses	Constructivisme
Exemples d'activités privilégiées	Situer, localiser sur une carte ou un globe ; apprendre des savoirs factuels (listes de toponymes, etc.)	Réfléchir à ses propres représentations et pratiques ; analyses de différents points de vue

C'est par exemple ce qu'a cherché à faire Nora avec ses élèves de CE2 de l'école Baudricourt à partir de son projet sur les origines et la mémoire familiale ou lors d'une activité de découverte du quartier. Comme elle le précise elle-même dans l'extrait d'entretien qui suit, Nora a voulu rendre les élèves acteurs de leur apprentissage en les faisant réfléchir sur leur lieu de vie, sur leurs pratiques quotidiennes ou celles de leurs parents (aux déplacements domicile-travail ou domicile-école par exemple) :

« En plus j'ai l'impression que la géo c'est pas que les pays et le planisphère, tu vois par exemple le fait que tout ce qui est, tu sais, les équipements, les choses comme ça en fait, tout ça c'est de la géo et ça je trouve que c'est beaucoup plus accessible en petites classes. Et que quand on travaille sur le quartier souvent on fait « *ah ben voilà, on va de l'école à [tel] truc* », on fait des représentations de plans, de directions. Alors que je trouve que c'est beaucoup plus intéressant de se faire « *ah ben tu vois là regarde t'as le bus qui va là, t'as un aménagement pour aller [à tel endroit]* », « *les gens ils vont aller travailler tous les matins, donc il leur faut un truc rapide, ah tiens y a le métro !* ». En plus ils ont l'impression de tout savoir et c'est bien, **c'est hyper valorisant pour eux quand ils apprennent quelque chose qu'ils savent en fait déjà**. Ils le savent, **on leur dit juste comment on peut l'appeler autrement ou comment on peut le regrouper ou comment on peut s'en servir pour décoder ce qui nous entoure.** » (Entretien réalisé avec Nora, école Baudricourt, CE2, le 28/06/2018)

La géographie permet alors aux enfants de penser le monde qui les entoure, de construire des catégories permettant de le mettre en ordre et de le mettre en mots, et ce à partir de leurs propres expériences. En disant que « la géo c'est pas que les pays et le planisphère », Nora se positionne contre des approches anciennes de l'enseignement de la géographie, contre les leçons de choses,

mais rappelle également implicitement que c'est encore une vision de la discipline qui perdure. De fait, si dans la classe de Nora, « le travail sur les cartes ou les trucs comme ça c'était quand même très épisodique », ces activités étaient encore au cœur des pratiques dans plusieurs autres classes de l'enquête.

Même dans les classes où la géographie était réduite à la portion congrue, exception faite peut-être du CM2 de la Porte d'Ivry, le geste de localiser sur une carte ou un globe était une activité que les enseignants disaient pratiquer régulièrement. Dans celles où l'enseignement des savoirs géographiques faisait l'objet de séances à part entière (plus ou moins nombreuses et plus ou moins fixes), les cartes à compléter étaient également très présentes. La Figure 5.6 donne à voir deux pages du cahier d'activités des élèves de CE2 de l'école Sibelle, qui sont deux exemples parmi d'autres illustrant l'importance persistante accordée aux savoirs factuels, à l'apprentissage des principaux toponymes (connaître les quatre plus grandes villes de France par exemple), qu'il faut savoir localiser sur une carte à différentes échelles (en l'occurrence ici, celle de la ville avec le plan de Paris, celle de l'Europe de l'Ouest ou de la France). Dans les deux cas, les élèves doivent compléter les cartes, écrire des toponymes sur ces cartes (« *écris le nom des mers et des océans qui bordent la France* », « *écris le nom des pays voisins de la France* »), souligner ou entourer certains lieux particuliers (« *entoure le nom de la capitale de la France* », « *souligne en rouge le nom des pays voisins de la France* ») et colorier certains espaces, comme celui de leur région. Ce type de consignes, omniprésent dans le cahier d'activité, a été repris par l'enseignante, qui a fait ajouter à ses élèves un plan de Paris, sur lequel ils ont dû colorier la Seine en bleu pour matérialiser la différence entre la rive droite et la rive gauche de la capitale et colorier l'arrondissement dans lequel se situe l'école. Les enfants ont également dû prendre en note une phrase de résumé de la carte (« *Mon école est dans le 14^{ème} arrondissement de Paris. Le 14^{ème} est situé sur la rive gauche de la Seine* »). Nous verrons par ailleurs plus bas que l'enseignement du monde et de l'espace mondial était lui aussi très largement calqué sur ce modèle traditionnel (5.3.2.), qui s'inscrit dans une épistémologie réaliste, qui privilégie la démarche analytique et vise à faire connaître le monde à travers des leçons impliquant la mémorisation de faits présentés comme objectifs et indubitables.

Figure 5.6 | Des cartes à compléter ou l'importance des savoirs factuels dans la géographie scolaire. L'exemple du cahier d'activité du CE2 de l'école Sibelle.

16 MA RÉGION, MON PAYS

Date: 22/05/17

Mon école est dans le 14^{ème} arrondissement de Paris, le 14^{ème} est situé sur la rive gauche de la Seine.

1. Souligne en rouge le nom des pays voisins de la France.

C Ma région en France

3. Complète la carte de France.

a. Écris le nom des mers et des océans qui bordent la France.

b. Écris le nom des pays voisins de la France.

c. Colorie la région en rouge et écris son nom.

Les régions de France

JE RETIENS

Sur la carte de France, je sais placer :

- l'océan, les mers et les pays qui bordent la France ;
- ma région, qui s'appelle Île-de-France

20 LA CARTE DES VILLES FRANÇAISES

Date: 13/10/17

A Les villes en France

1. Complète la carte des villes françaises.

a. Entoure le nom de la capitale de la France.

b. Souligne le nom de ta ville ou de la ville la plus proche chez toi.

2. Dans le tableau ci-contre, colorie les cases des villes de plus de 300 000 habitants.

Commune	Population
Paris	2 240 621
Marseille	862 516
Lyon	496 343
Toulouse	453 317
Nice	343 629
Nantes	291 604
Strasbourg	274 394
Montpellier	268 456
Bordeaux	241 287
Lille	228 652

3. Retrouve-les sur la carte et souligne leur nom.

4. En utilisant les points cardinaux, dis où ces villes se trouvent.

a. Dunkerque : au Nord de la France ;

b. Perpignan : au Sud de la France ;

c. Brest : à l'Ouest de la France ;

d. Strasbourg : à l'Est de la France ;

e. Bordeaux : au Sud-Ouest de la France.

5. Relie chaque ville à la mer ou à l'océan sur lequel elle se trouve.

Marseille → la mer Méditerranée

Bayonne → l'océan Atlantique

Le Havre → la Manche

Lorient → la Manche

Cannes → la Méditerranée

6. Coche les bonnes réponses.

a. Strasbourg se trouve près de ☒ l'Allemagne ☐ l'Espagne

b. Lille se trouve près de ☒ la Belgique ☐ l'Italie

c. Perpignan se trouve près de ☒ l'Espagne ☐ l'Allemagne

d. Nice se trouve près de ☐ la Belgique ☒ l'Italie

JE RETIENS

Les plus grandes villes de France sont, dans l'ordre, Paris et Marseille.

Je sais les placer sur la carte de France.

La grande ville la plus proche chez moi s'appelle Lyon.

Cet exemple permet d'illustrer une certaine inertie dans l'enseignement de la géographie à l'école primaire, inertie qui a déjà été mise en lumière par les didacticiens qui montrent que l'évolution des savoirs géographiques scolaires réellement transmis par les enseignants reste faible. Si les pratiques

se renouvèlent, la géographie scolaire peine à se départir « *des savoirs de l'inventaire et du classement [qui] « neutralisent » l'espace en le plaçant en dehors des rapports sociaux et des enjeux politiques* »¹⁹³ (Thémines, 2016, p. 126). Selon A. Baudinault cela s'explique notamment par la structuration de la sphère scolaire en trois niveaux : le niveau macro (celui des directives politiques et institutionnelles, de l'État), le niveau micro des enseignants et, entre les deux, le niveau méso des « acteurs intermédiaires » (aussi bien les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, que les formateurs, didacticiens, etc.). Ces trois niveaux entretiennent des relations verticales, mais aussi et surtout horizontales, en réseau au sein d'un même niveau. La difficulté des évolutions de la géographie scolaire s'expliquerait par le fait que la circulation des idées se fait essentiellement entre des acteurs d'un même réseau (au niveau macro, méso ou micro) et non entre différents réseaux d'acteurs (Baudinault, 2017). Il peut exister des différences substantielles entre les programmes qui se succèdent, mais une véritable continuité s'observe dans les pratiques pédagogiques locales. Pour Pascal Clerc, les manuels scolaires (bien que sur le terrain ils aient été peu utilisés) occupent une position intermédiaire et leur analyse montre que « *pour la plupart [...] ils se ressemblent* » malgré l'évolution des directives nationales (Clerc, 2002, p. 36). La question du paysage illustre particulièrement bien l'inertie décrite ici ainsi que la persistance d'une approche relativement classique et réaliste¹⁹⁴. Comme nous l'avons vu, l'étude de paysage a occupé une place importante dans les classes de cycle 2 du terrain, alors même que le paysage n'est plus une notion centrale du programme de 2015 : « *le travail sur les paysages ou à partir de paysages relève donc d'un habitus de la géographie à l'école* » (Baudinault, 2017, p. 352). L'enquête menée par A. Baudinault, auprès d'enseignants, dans le cadre de sa thèse, révèle, elle aussi, la prédominance dans les classes des séances sur les grands repères et les paysages, ce qui s'explique en partie par le côté rassurant et faisable que semblent avoir ces thématiques ainsi que par leur caractère indiscutablement « géographique » et apparemment « objectif » (*Ibid*). Là encore, le *Cahier Magellan* utilisé comme support de cours au CE2 de l'école Sibelle offre des illustrations de l'enseignement de divers types de paysage, tel qu'il a été retrouvé dans plusieurs classe (Figure 5.7). L'observation de six photographies différentes qui illustrent la diversité des campagnes et des littoraux français est l'occasion d'apprendre différents termes précis désignant aussi bien des types d'habitat que des éléments géophysiques, des machines ou des équipements. On est donc bien dans l'apprentissage factuel d'un vocabulaire qu'il s'agit de relier à une image correspondante. Les pratiques observées localement et les supports utilisés par les enseignants rencontrés concordent ainsi avec celles recensées dans plusieurs travaux récents sur l'enseignement primaire de la géographie :

« [elles] donnent à voir une géographie enseignée traditionnelle et fragmentée, dominée par des savoirs factuels (noms et localisation des états, grandes villes, fleuves, etc.) et une utilisation quasi rituelle des cartes et photographies. » (Philippot, Glaudel et Charpentier, 2016, p. 44)

¹⁹³ Sur la politisation/dépolitisation de la géographie scolaire, voir notamment la section 5.3.3.

¹⁹⁴ L'étude des paysages dans les géographies contemporaines ne correspond pas à cette approche. Mais dans le cadre scolaire il semble que le paysage ait essentiellement une fonction à la fois illustrative et de support à la dénotation d'objets archétypaux de certains types d'espaces (cf. Figure 5.7).

Si l'approche réaliste et les pédagogies de référence relativement anciennes sont dominantes, au sens où se sont celles qui ont été le plus couramment retrouvées dans les classes — et parfois de manière exclusive, on observe souvent que les différents modèles pédagogiques se superposent (Chevalier, 2003). Cela rend l'analyse des pratiques enseignantes locales (et de leur influence potentielle sur les représentations enfantines du monde) plus complexe et la réalité moins manichéenne que la synthèse présentée dans le tableau ci-dessus (Figure 5.5)¹⁹⁵.

Figure 5.7 | L'observation et la description de différents types de paysages, une activité canonique. L'exemple du cahier d'activité du CE2 de l'école Sibelle.



Ces tensions et ambivalences quant aux pratiques pédagogiques et aux manières d'enseigner la géographie sont également à rapprocher de rapports contrastés des enseignants rencontrés au programme en vigueur.

5.1.2.3. Appréciation, adaptation, opposition : différents rapports au programme en vigueur.

Ces différents rapports au programme peuvent être décrits et synthétisés selon trois modalités : une appréciation du programme, un rapport aux directives plus nuancé qui implique des

¹⁹⁵ Voir à ce sujet, l'Encadré 4, p. 314 plus loin dans ce chapitre.

adaptations voire une opposition (plus ou moins radicale) au texte officiel. Chacune de ces modalités peut être personnifiée par un ou plusieurs des professeurs rencontrés.

- Un **programme apprécié** : seule une enseignante a affirmé pleinement souscrire au dernier programme en date et aux nouvelles orientations pour la géographie à l'école primaire. En plus de l'apprécier (« Moi je trouve que les nouveaux programmes en histoire-géographie sont bien faits. »), Marielle du CE2 de l'école Sibelle a parfaitement suivi la progression demandée. Durant l'entretien réalisé à la fin du terrain, elle a insisté sur l'intérêt qu'elle trouvait à la décentration et au fait de partir de l'espace vécu, proche, de l'enfant pour s'en éloigner peu à peu :

« Moi je trouve que c'est bien pour eux. [...] **Nous en CE2 on est partis de l'école**, qu'est-ce qui est autour de l'école ? **Puis on a agrandi, agrandi, etc.** Et puis on a terminé avec l'espace [...] Donc on est vraiment partis de notre classe et petit à petit on a grignoté tout autour. **Premièrement ça parle plus à l'enfant** [...] Je trouvais que les enfants avaient une meilleure compréhension de la géographie, justement parce qu'on parlait d'eux. » (Entretien réalisé avec Marielle, école Sibelle, le 05/07/2018)

Selon elle le dernier programme en date est davantage adapté aux enfants, à qui l'on donne les moyens de s'approprier les savoirs géographiques, parce que leur espace de vie (la salle de classe, le quartier de l'école et le quartier d'habitation) est le point de départ de l'apprentissage. Le principe de décentration¹⁹⁶ ne faisait toutefois pas l'unanimité parmi les enseignants rencontrés, et cela a pu conduire certains d'entre eux à adopter un rapport plus distancié au programme.

- Un **programme à adapter** : ce deuxième cas de figure est le plus répandu parmi les professeurs des classes de l'enquête. Cette posture intermédiaire implique que le programme a été dans l'ensemble suivi, mais à des degrés divers et avec des adaptations plus ou moins substantielles. On peut donner ici deux exemples relativement différents : celui de Nora, enseignante de CP (en 2016-2017) et de CE2 (en 2017-2018) à l'école Baudricourt et celui de Gaëlle, enseignante des CM2 de l'école Sibelle. Nora privilégie comme nous l'avons vu la pédagogie par projets avec ses élèves de cycle 2 : si elle a intégré les principaux attendus du domaine « Questionner le monde » au sein des différents projets menés, elle n'a pas souhaité suivre la progression officielle et a émis des doutes sur le bienfondé de certaines orientations. À l'inverse de Marielle, Nora remet en question le concept de décentration, le fait d'aborder dès le cycle 2 un spectre large d'espaces, du local au global, et plus précisément encore le fait de « saupoudrer » des connaissances factuelles sur l'ensemble de ces niveaux d'observation. Elle a donc largement adapté le programme en intégrant au gré des projets transversaux les connaissances et compétences à acquérir. Au CM2 de l'école Sibelle, Gaëlle était également dans ce rapport « intermédiaire » au programme, mais d'une manière différente. Elle n'a pas exprimé de réticences sur l'un ou l'autre aspect des orientations nationales, qu'elle a très largement suivies, mais a fait certains ajouts/certaines coupes en fonction de ses envies et d'opportunités qui se

¹⁹⁶ L'objectif de décentration, au cœur des programmes scolaires, est détaillé dans le 5.2.3.1.

sont présentées. Parmi ces dernières, la réalisation d'une classe de mer en Bretagne au début de l'année scolaire, qui a incité Gaëlle à construire des séances de géographie sur cette région :

« En général je suis plutôt le programme, mais j'ai eu envie de creuser la Bretagne car nous avons été en classe de mer pendant 10 jours et cela a permis aux élèves d'avoir des images très concrètes de cette région et de rendre la séquence plus attrayante et dynamique. »¹⁹⁷

Gaëlle a plus précisément divisé ses séances de géographie autour de quatre thématiques, à savoir « la Bretagne [et] les différentes régions de France », « les mobilités et leurs attributs », « mieux habiter : favoriser la place de la nature en ville » et « l'Union européenne : création, institutions et pays et capitales ». Les questions des mobilités et du mieux habiter sont deux des trois thèmes à aborder avec les classes de CM2 dans le texte officiel ; Gaëlle est donc la seule des trois professeurs de CM2 à avoir travaillé sur le programme. Elle a néanmoins ajouté deux thématiques supplémentaires : l'une, inspirée par la réalisation de la classe de mer cette année-là et l'autre, l'Union européenne, qui était davantage présente dans les programmes précédents (Roumégous et Clerc, 2008 ; Baudinault, 2017). Quant au thème « Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à Internet » (BO, 2015), il n'a pas été traité en tant que tel, mais quand elle a travaillé les mobilités, Gaëlle a évoqué « les réseaux, les flux... ». Ces deux exemples illustrent donc deux types de rapports plus contrastés au programme, qui n'est pas suivi dans son intégralité, mais adapté, soit par une simple logique d'ajouts/suppressions de thématiques, soit par dilution des principaux attendus dans des projets transversaux.

- Un **programme rejeté** : certains enseignants ont enfin affirmé être en opposition franche avec le programme de 2015. C'est le cas de Claire, du CM2 de l'école de la Porte d'Ivry (et d'un de ses collègues, Richard, également titulaire d'une classe de CM2 dans la même école et présent lors de l'entretien de fin de terrain réalisé dans la salle des maîtres) ou de Charles, du CM2 de l'école Baudricourt. Dans les deux cas, les enseignants expriment des regrets quant à la diminution de la place accordée aux savoirs géographiques factuels et critiquent le changement de paradigme opéré ces dernières années, c'est-à-dire l'éloignement des programmes des approches réalistes et du paradigme vidalien (Baudinault, 2017). Charles regrette ainsi ce qu'il appelle « la géographie pure » :

« Tu sais ce que j'appelle **géographie pure**, même si je suis pas géographe, c'est ce que moi je faisais en fait au collège, à l'école et puis au lycée, avec tout ce qui est **démographie**, tu sais, pyramide des âges, **climats, reliefs**, enfin des **trucs vraiment classiques** avec le **vocabulaire** qui va avec. Et dans le nouveau programme en fait, ça disparaît un petit peu ça, et moi je trouve ça un peu embêtant. » (Entretien réalisé avec Charles, école Baudricourt, CM2, le 25/06/2018)

¹⁹⁷ Extrait des réponses aux questions de la grille d'entretien, envoyées à Gaëlle par mail.

La plus faible part accordée à l'apprentissage de connaissances factuelles de géographie physique (les climats, les reliefs) ou de certains haut-lieux ou encore à la maîtrise d'un vocabulaire technique posait également soucis à Claire et son collègue, à l'école de la Porte d'Ivry. Ces derniers ont beaucoup insisté durant l'entretien sur les dommages causés selon eux par les nouveaux programmes, qui ne sont pas adaptés à leurs élèves :

Claire : Et puis surtout le fait que dans **les nouveaux programmes**, le programme de géographie...comment dire...**on ne s'y retrouve pas**. Moi non, j'ai vraiment énormément de mal à m'y faire et à m'y retrouver. [...]

Richard : On fait des choses à l'envers. C'est qu'on leur demande de comprendre comment...quels sont les liens entre les grandes métropoles [par exemple], sans qu'ils aient la moindre idée de ce qu'est la différence entre une ville et un département, où sont les grandes villes en France. **On fait tout à l'envers**. C'est **très conceptuel**.

Claire : Y a **plus de prérequis**. [...]

Richard : C'est trop tôt dans l'apprentissage des enfants.

Claire : Oui ça nécessite quand même des connaissances et un certain niveau d'abstraction que, ben que...là **le terrain n'est pas préparé du tout pour ça**. [...]

Richard : Et le fait d'avoir réduit le temps d'histoire-géographie vraiment uniquement en CM1-CM2, **c'est catastrophique**...

Claire : C'est une catastrophe.

Richard : Parce qu'ils ont besoin de 5 ans, qu'on répète, qu'on répète, qu'on répète, si on commence la géographie dès le CP, rien qu'avec simplement **une carte et savoir situer les fleuves et les montagnes, c'est pas une économie**, c'est pas une perte de temps de répéter, de faire ça sur 5 ans. Si on apprend à lire en 5 ans, on devrait apprendre l'histoire et la géographie en autant de temps, parce qu'on va se retrouver avec des générations qui n'ont aucune conscience ni de l'espace ni de...ni de leur propre histoire. [...] **On détruit des générations**, c'est grave hein. Ils ne connaissent rien, déjà ça les intéresse pas. Mais c'est...ils sont mauvais de chez mauvais. Là on a travaillé sur la Belgique, on a fait un cours sur la Belgique. Ben la Belgique ? oui, pays exotique... Après les capitales, les pays d'Europe, nos voisins [ils ne les connaissent pas]...pfff...la Russie, oui peut-être, une vague idée. Aucune représentation.

Une autre collègue intervient et acquiesce : Non mais oui je suis d'accord. C'est pour ça qu'on a abandonné les nouveaux programmes. Moi j'ai fait que de la géographie physique, justement hein. Les principales villes, les fleuves, les montagnes et puis les pays d'Europe. (Entretien réalisé le 02/07/2018 à l'école de la Porte d'Ivry).

De nombreux éléments ressortent de ces extraits d'entretien : une opposition sur le contenu des nouveaux programmes, qui, dans une perspective plus constructiviste, insistent moins sur la mémorisation de certaines connaissances élémentaires (principaux pays, fleuves, villes, reliefs, etc.), mais aussi sur la structuration même du *curriculum*, qui fait apparaître la géographie comme discipline uniquement à partir du CM1 (soit au cycle 3). Selon Claire et ses collègues, les élèves de l'école de la Porte d'Ivry ne possèdent pas, pour une majorité, les prérequis qui ne sont plus abordés dans le programme officiel. Ce dernier n'est donc pas adapté pour eux, il demande de faire les « choses à l'envers ». Néanmoins, malgré un constat et un positionnement communs, Claire et

Richard n'ont pas les mêmes pratiques : alors que Richard tente malgré son désaccord de suivre la progression officielle (en ajoutant un certain nombre de savoirs factuels à mémoriser), Claire a renoncé et n'a ainsi pas fait de géographie l'année de l'enquête.

Ce rejet des directives institutionnelles s'explique également par une certaine forme de lassitude et d'incompréhension des enseignants face à « *la valse des instructions officielles et des programmes* » — on recense cinq changements complets de programmes depuis le milieu des années 1980 (Chevalier, 2003, p. 346). Ce que confirment également de manière plus générale ces exemples d'opposition au dernier programme en date, c'est l'inertie des pratiques et la persistance sur le terrain d'une vision traditionnelle de la géographie scolaire, telle qu'évoquée plus haut. Ils montrent également une « *tension entre deux mondes* » (Philippot, Glaudel et Charpentier, 2016, p. 43) : plusieurs spécialistes de la géographie scolaire soulignent que l'enseignement de la géographie est marqué par la « *figure de la tension* » (Thémines, 2016, p. 121). Cette tension peut exister entre les programmes et les enseignants et leurs propres « *conceptions de ce que peut être la géographie à l'école primaire* » (Philippot, Glaudel et Charpentier, 2016, p. 57) mais aussi entre le monde de la formation universitaire et des cadres de l'Education Nationale, et celui de la pratique pédagogique professionnelle. Certains enseignants rencontrés ont insisté sur le décalage existant entre les directives officielles, souvent jugées hors-sol, et leur expertise de terrain. Les propos de Richard résument bien cette position :

« les gens qui travaillent depuis 10 ans, 20 ans savent ce qu'il faut faire et donc n'obéissent plus aux programmes. Les fonctionnaires ne fonctionnent plus. Mais parce qu'on sait très bien que ça marche pas ».

Il est cependant difficile d'expliquer précisément le rapport individuel au *curriculum* de chaque enseignant rencontré, d'autant plus qu'il ne se dégage pas de ce qui précède de grandes logiques synthétiques, liées par exemple à l'âge des professeurs rencontrés (Claire et Richard ont plus d'ancienneté que Charles, ce dernier adopte toutefois également une posture très critique envers les derniers programmes). Les discussions informelles et entretiens réalisés auprès d'eux ont pu donner des pistes de réflexion et d'explication¹⁹⁸, notamment sur leur relation personnelle voire émotionnelle à la géographie.

5.1.2.4. L'importance du vécu des enseignants.

Les conceptions individuelles qu'ont les enseignants de la géographie sont en effet importantes pour ce qui nous occupe car elles orientent leurs choix et leur enseignement et peuvent *a fortiori* avoir une influence sur les représentations du monde qu'ils transmettent ou produisent pour les enfants, par-delà les *curricula* et les orientations nationales. Outre son rapport à la géographie comme discipline scolaire, c'est tout le vécu d'un professeur qui peut affecter son enseignement ou son rapport au programme. Comprendre dans le détail ce qui motive et oriente les choix

¹⁹⁸ A l'issue de la thèse, une frustration perdure néanmoins sur ces discussions et entretiens qui n'ont pas été assez approfondis (cf. conclusion du Chapitre 2)

pédagogiques des enseignants, si tant est que cela soit possible, nécessite un travail de recherche à part entière ; même les travaux se concentrant principalement sur le travail enseignant ne peuvent l'appréhender de manière exhaustive (Philippot, Glaudel et Charpentier, 2016). Bien que ce travail de thèse soit avant tout centré sur les productions des enfants, ma présence dans les classes à plusieurs reprises et les discussions formelles ou informelles avec les professeurs permettent néanmoins d'avoir un aperçu des façons dont le vécu des enseignants peut influencer leur activité pédagogique.

Ce vécu joue sans doute un rôle d'autant plus important dans l'enseignement de la géographie que cette discipline offre aux professeurs une plus grande liberté (cf. aussi 5.1.2.1.). Dès les années 1990, François Audigier soulignait que le principal rôle de l'enseignant, notamment en histoire-géographie, est de choisir, c'est-à-dire de faire des choix dans les contenus précis à enseigner ou encore dans les exemples à développer. Ce rôle central joué par l'enseignant est d'ailleurs également mis en avant par les institutions elles-mêmes : « *il est abondamment affirmé qu'un des talents éminents du professeur est de choisir ; mais ni les critères de choix, ni ce que sont les faits majeurs [à enseigner] ne sont précisés* » (Audigier, 1995, p. 69). On retrouve ainsi dans le dernier programme en date des énoncés relativement flous qui laissent aux enseignants une latitude certaine quant aux activités à mener. Dans la rubrique « Explorer les organisations du monde » du programme de cycle 2, ils doivent par exemple conduire les élèves à comparer « *les modes de vie caractéristiques dans quelques espaces très emblématiques* », sans qu'aucune indication ne soit donnée sur ces espaces considérés comme « *très emblématiques* » (BO, 2015, p. 71). Certes, bien qu'une liberté soit accordée par les textes officiels, des formes de contrôle s'exercent sur le travail enseignant, par le biais des inspections pédagogiques notamment (ou des rendez-vous de carrière d'après la terminologie actuelle). J'ai pu constater sur le terrain que ces évaluations par la hiérarchie n'empêchaient toutefois pas certains enseignants de défendre leur conception de la géographie et de son enseignement, si cette dernière différait des orientations nationales. Charles, l'enseignant de CM2 de l'école Baudricourt, quoique très au fait des différents changements de programme, n'a pas exemple pas hésité à faire part de ses désaccords à son inspecteur d'académie :

« C'est-à-dire que moi j'en ai discuté, j'ai même suivi une formation là-dessus, parce que je me suis fait inspecter y a deux ans et **j'ai dit à l'inspecteur**, je...voilà, ma progression de géographie, alors vous allez constater que c'est pas du tout en rapport avec les programmes, donc **je suis un peu « hors la loi »** entre guillemets, puisque **je suis pas censé faire ça**. Mais je lui ai expliqué, moi j'ai un super retour sur la géographie, sur ma façon de faire depuis le début avec ça. » (Entretien réalisé avec Charles, école Baudricourt, CM2, le 25/06/2018)

Comme nous l'avons vu plus haut, deux ans après cette inspection, Charles continuait à enseigner la géographie de la manière qu'il juge la plus appropriée, quand bien même les contenus de ses séances diffèrent complètement des programmes officiels.

Très concrètement, l'expérience propre des professeurs a une influence sur les choix thématiques effectués : lorsqu'ils choisissent des exemples pour illustrer les contenus à enseigner notamment. Le vécu de Marielle (CE2, Sibelle) qui a habité et construit des amitiés durables en Australie éclaire la place importante qu'occupe ce pays dans son enseignement de la géographie — et à l'échelle de tout l'établissement (cf. 4.1.3.2.). On retrouve des traces de cette spécificité dans les représentations des enfants de son école. Si une expérience positive peut entraîner un enseignant à développer davantage certains points ou à faire des ajouts au programme officiel, des expériences plus négatives peuvent au contraire en pousser d'autres à éluder certaines questions. Nora (CP et CE2, Baudricourt) m'a ainsi confié ne pas aborder avec ses élèves les questions relatives à l'univers ou au système solaire par défaut de maîtrise :

AC : Tu as fait des choses sur l'univers avec eux ?

Nora : Rien du tout. Je suis pas du tout à l'aise en plus. [...] Moi précisément, je maîtrise tellement peu, mais j'arrive pas à m'y mettre. Je m'étais dit une année : « je m'y mets, je fais un projet « Univers » et je m'y mets, et je vais apprendre parce que moi j'ai appris des tonnes de trucs depuis que je suis instit, et je vais apprendre avec eux, cette année-là, je fais ça ». Et je l'ai pas fait...

Du fait de leur formation professionnelle et de leurs centres d'intérêts, les professeurs des écoles, même s'ils enseignent un grand nombre de disciplines, sont plus ou moins à l'aise dans certaines d'entre elles ou sur telles ou telles thématiques. Nora se sentant peu familière des questions « scientifiques » comme celle du système solaire les traitent moins, et à l'inverse Cyril du CE2 de l'école Belleville m'a confié être davantage un « scientifique » de formation et insiste souvent avec ses élèves sur les sciences.

L'influence du vécu des enseignants sur ce qu'ils transmettent est parfois plus diffuse. Ils ont effectivement un certain rapport au monde et notamment ou « *une expérience géographique du monde* » (Philippot, Glaudel et Charpentier, 2016) qui influent sur les savoirs géographiques qu'ils communiquent. Définir ce rapport au monde n'est pas chose aisée tant le terme peut recouvrir différentes expériences et des réalités difficilement accessibles. Reprenant le terme forgé par le géographe Eric Dardel dans les années 1950¹⁹⁹, les chercheurs en sciences de l'éducation T. Philippot, A. Glaudel et P. Charpentier parlent de la « géographicité » des enseignants, qu'ils définissent comme

« rapport à l'espace terrestre du sujet et du savoir géographique qu'il construit dans des contextes variés et à travers diverses formes d'expériences géographiques du monde (expérience personnelle « spontanée », expérience scolaire voire universitaire, expérience professionnelle). » (Philippot, Glaudel et Charpentier, 2016, p. 46)

¹⁹⁹ Plus précisément dans l'ouvrage *L'Homme et la Terre*, paru en 1952.

Les auteurs ne précisent pas ce qu'ils entendent par « *expérience personnelle 'spontanée'* » mais les entretiens que j'ai réalisés avec les enseignants des classes de l'enquête montrent bien que leur enseignement de la géographie peut être influencé par des expériences très personnelles, dont certaines remontent à l'enfance. À plusieurs reprises durant notre entretien, Charles (CM2, Baudricourt) a ainsi évoqué sa propre jeunesse et son propre vécu pour expliquer ses choix pédagogiques ou sa conception de la discipline. Dans un extrait cité plus haut, Charles m'affirmait ainsi « tu sais ce que j'appelle géographie pure, même si je suis pas géographe, c'est ce que moi je faisais en fait au collège, à l'école et puis au lycée » ; ce qui fait pour lui l'essence de la géographie scolaire et la légitimité ou la validité des contenus à enseigner c'est moins les directives officielles en vigueur (qui évoluent souvent) que ce qu'il a lui-même connu et apprécié, lors de son propre parcours scolaire. L'enseignant de l'école Baudricourt a par la suite fait trois autres références à sa jeunesse durant l'entretien : pour souligner l'intérêt d'étudier avec ses élèves de CM2 la pyramide des âges dans différents contextes nationaux (exercice qui lui a été inspiré par l'étude dans son propre parcours scolaire de la pyramide des âges française), pour parler des types de cartographies auxquels il a été habitué dans son enfance ou pour évoquer une activité sur l'univers qu'il aime reproduire chaque année :

« je fais toujours un petit point en leur montrant peut-être un truc que t'as déjà vu, mais **c'est un vieux truc, que j'avais bien aimé quand j'étais gamin**, ça s'appelle les puissances de 10. C'est même pas des scientifiques, c'est un designer qui a fait ça, c'est celui qui a fait les chaises Eames, Charles Eames je crois qu'il s'appelle, il a fait ça dans les années 70, c'est un peu rétro et tout, c'est comme une petite caméra qui s'envole dans le ciel et qui toutes les 3, 4 secondes prend une puissance de 10. Donc ça permet de prendre conscience que l'univers est immense et d'ailleurs j'ai vu que Google vient de le refaire, ils ont complètement pompé le truc » (Entretien réalisé avec Charles, école Baudricourt, CM2, le 25/06/2018).

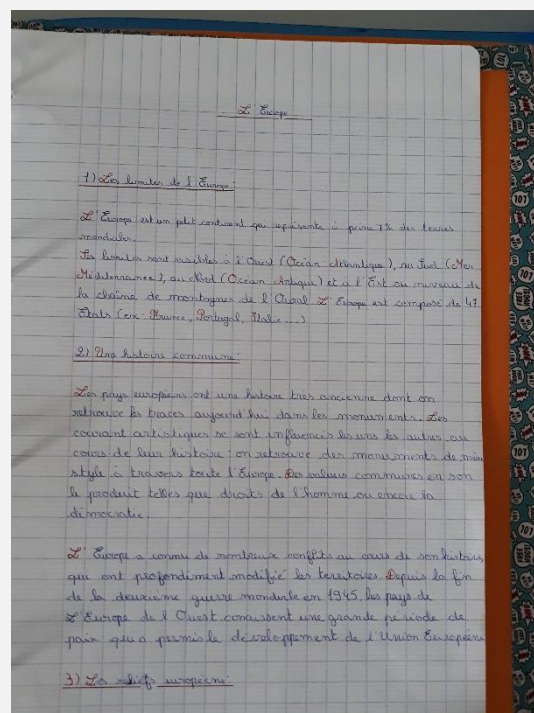
Ces extraits permettent d'illustrer l'importance que prennent certaines expériences personnelles des enseignants (y compris celles faites dans leur enfance comme nous venons de le voir) sur les choix pédagogiques qu'ils effectuent ou leurs manières d'appréhender et de transmettre des savoirs géographiques. Au-delà de ces expériences ponctuelles, des préférences et maîtrises disciplinaires inégales brièvement évoquées, on peut également mentionner l'influence de la sensibilité sociale et politique des professeurs sur leur enseignement (question qui sera davantage développée dans la dernière partie de la thèse). Cette influence possible de leur propre sensibilité peut être conscientisée par les enseignants, et ce fut le cas pour Charles. Lors de notre discussion en entretien sur la sur-représentation des discours humanistes et égalitaires chez les enfants rencontrés sur le terrain parisien (cf. Encadré 3, p.274), il m'a immédiatement dit : « pour le coup, après c'est peut-être parce que moi je suis plutôt à gauche ». De diverses manières, les expériences et le vécu des enseignants orientent donc leur rapport au monde et *a fortiori* leurs pratiques pédagogiques. Ce rapport au monde, compris dans cette acception très générale comme ensemble de choses qui nous entoure, peut également aiguiller leur rapport au monde comme objet géographique et la manière dont ils l'enseignent — où dont ils ne l'enseignent pas.

Encadré 4 | La fluidité des pratiques pédagogiques observées.

Le tableau synthétisant plus haut les approches scientifiques et pédagogiques qui structurent l'enseignement de la géographie (Figure 5.5) a, comme son titre l'indique, une vocation de synthèse et donc de simplification. Cela ne veut pas dire que dans la pratique l'enseignement mis en place par les professeurs rencontrés soit réductible à une approche en particulier ou à un paradigme.

Le cas de Charles, amplement développé ci-dessus, semble un bon exemple de la fluidité des pratiques observées. Comme il le dit lui-même, il est très attaché à la géographie scolaire classique, telle qu'elle se pratiquait quand il était jeune élève et défend l'apprentissage de savoirs factuels sur la démographie, le climat, le relief des espaces. L'observation des classeurs des élèves montrent également une forme de classicisme dans la restitution écrite des séances, avec des paragraphes de résumé dictés par le maître, une structuration de la leçon par un plan pouvant rappeler les leçons de choses (voir la photo ci-contre du classeur d'une élève).

Malgré ce classicisme apparent (et avéré sur plusieurs aspects) de l'enseignement de Charles, c'est néanmoins chez ce dernier que l'on retrouve également la volonté d'apporter aux élèves un regard plus critique et de les faire réfléchir à leurs propres pratiques spatiales, ce qui est *a priori* l'apanage du paradigme plus contemporain de structuration de la géographie scolaire. C'est d'ailleurs pour cela qu'il souhaite poursuivre l'enseignement de l'Europe et de l'Union européenne malgré sa quasi disparition du dernier programme.



5.2. RÉTICENCE ET RÉSISTANCE AU MONDE.

L'observation des pratiques des enseignants, l'analyse de leurs rapports au *curriculum* et la présentation synthétique des programmes de géographie en vigueur ont déjà donné un aperçu des modes d'existence du monde dans le milieu scolaire, que ce soit au niveau local ou national. Une étude plus précise de la place et du sens conférés à la notion de monde dans les programmes permet de voir que c'est un objet relativement en retrait, particulièrement comme espace géographique traité pour lui-même. Cette réticence vis-à-vis du monde se retrouve en partie chez les professeurs. La relation ambiguë au monde, à la fois bien présent dans la sphère scolaire mais mis à distance aussi bien dans les textes que dans les classes, semble pouvoir être expliquée par le poids de la tradition cognitiviste dans l'enseignement de l'espace et des représentations spatiales et par la persistance des approches réalistes classiques présentée ci-dessus (5.1.2.2.). Ces approches structurent en effet également les manières dont le monde est appréhendé dans la sphère scolaire et éclairent la résistance de certains enseignants contre certaines orientations et leur préférence pour d'autres espaces et d'autres échelles, à savoir essentiellement les échelles nationales et locales.

5.2.1. Les sens du monde dans le programme.

Dès le préambule à l'entame de ce chapitre, on a pu observer que le programme de 2015 fait à plusieurs reprises mention de la notion de « monde ». L'enseignement de la géographie est même contenu, avant le cycle 3, dans un domaine d'apprentissage intitulé « Questionner le monde »²⁰⁰.

Si l'on excepte celles du titre de l'intitulé « Questionner le monde », on compte 15 occurrences²⁰¹ du mot « monde » dans les dix pages consacrées dans le programme en vigueur à ce domaine d'apprentissage (BO, 2015, pp. 62-70). Pour ce qui est du cycle 3, on en comptabilise 14 occurrences dans les pages consacrées à l'enseignement de la « Géographie »²⁰² (BO, 2015, pp. 178-182). Ces occurrences sont replacées dans leur contexte d'utilisation dans les deux tableaux ci-dessous (Figure 5.8 pour le cycle 2 et Figure 5.9 pour le cycle 3) ; cela permet d'observer la cohabitation au sein d'une même partie du programme de différents usages de la notion de monde. On retrouve ainsi le monde comme ensemble de ce qui nous entoure, c'est-à-dire dans son acception la plus générique : dans l'introduction de la partie consacrée à « Questionner le monde »,

²⁰⁰ Il faut comprendre ce « monde » dans une acception très générale.

²⁰¹ Pour être parfaitement exacte, il y en a 16 mais une phrase contenant le mot « monde » est répétée deux fois strictement à l'identique.

²⁰² Il y en a autant pour la rubrique « Histoire » du domaine d'enseignement « Histoire et Géographie ». C'est là qu'il faut préciser que le mot « monde » n'est évidemment pas l'apanage de la géographie, du fait de sa polysémie mais aussi parce que les références au monde comme espace géographique existent hors des domaines d'activités prenant l'espace pour objet central (au total le mot « monde » apparaît 282 fois dans le programme de 2015 pour les cycles 2, 3 et 4). Étudier l'usage du terme de « monde » dans l'entièreté du programme n'est toutefois pas l'objectif ici et, s'il est effectivement restrictif de s'en tenir à l'influence éventuelle de l'enseignement de la géographie sur les représentations enfantines, il n'aurait pas été possible d'analyser dans le détail l'ensemble des disciplines et champs d'étude.

le texte dit par exemple qu'il faut permettre aux élèves de « *décrire et comprendre le monde qui les entoure* ». Cette expression figure également dans la présentation de la catégorie « Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets », l'étude de ce « *monde du vivant* » ou « *le monde vivant* » occupe d'ailleurs un tiers du domaine d'enseignement « Questionner le monde ». Le « monde » est par ailleurs entendu plus précisément comme espace géographique, c'est le « *plus haut niveau d'échelle géographique* » (Grataloup, 2008a), notamment dans le programme de géographie de cycle 3 quand il s'agit d'insérer les lieux de vie des élèves « *dans des territoires plus vastes, région, France, Europe, monde* », d'analyser comment on se déplace « *de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde* » ou encore de constater « *les inégalités d'accès à l'Internet en France et dans le monde* » (Figure 5.9). Dans certaines parties du texte, la notion de monde prend un sens plus fort et semble renvoyer au monde non plus seulement comme niveau d'observation mais comme objet géographique en soi. On peut notamment l'observer dans le programme de cycle 3, tout particulièrement en fin de cycle, avec le deuxième thème à aborder en CM1 (« Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet ») où l'on retrouve des titres tels que « *un monde de réseaux* » ou « *des habitants connectés au monde* ». Le dernier thème à aborder en classe de 6^{ème}, dernier niveau du cycle 3, qui s'intitule « *Un monde habité* » semble consacrer l'existence dans les programmes de la mention de ce que Clarisse Didelon-Loiseau appelle le Monde comme territoire (Didelon-Loiseau, 2013). Plus rarement, « monde » est utilisé dans un syntagme permettant de désigner une partie du monde, comme dans l'expression « *monde occidental* », mobilisée à deux reprises dans la catégorie « Se situer dans le temps » au cycle 2 (Figure 5.8).

Ainsi, comme le souligne Alexandra Baudinault dans sa thèse, même dans un sens purement géographique, il persiste plusieurs significations du monde dans les programmes scolaires. Elle parle des « *deux « mondes » de la géographie à l'école élémentaire* » (Baudinault, 2017, p. 110). À partir des distinctions établies par Michel Lussault (Lussault, 2013), elle note la coexistence du « monde » (qui correspond à la planète ou à la Terre²⁰³) et du « Monde » comme « *entité unifiée* » (Baudinault, 2017, p. 110) ainsi que l'absence de définitions précises des sens à conférer au concept, définitions qui sont dès lors laissées à la charge du lecteur des programmes :

« Les programmes ne distinguent pas monde et Monde et laissent le lecteur placer sous ces mots ses propres savoirs géographiques et ses propres représentations. Aussi, on ne sait jamais vraiment si le mot désigne la Terre, la planète ou le Monde. » (Baudinault, 2017, p. 117)

On observe bien une certaine polysémie du mot monde dans les programmes scolaires des cycles 2 et 3, bien que celle-ci ne soit pas présentée comme telle ou explicitée.

²⁰³ Ces termes figurent d'ailleurs également dans les programmes : par exemple au cycle 2, dans « savoir se situer dans l'espace », les élèves doivent pouvoir « *savoir que la Terre fait partie d'un univers très vaste composé de différents types d'astres.* » (BO, 2015, p. 69).

Figure 5.8 | Le mot « monde » dans le programme de cycle 2 pour le domaine « Questionner le monde » (BO, 2015, pp. 62-72).

QUESTIONNER LE MONDE	
<i>Introduction</i>	« Dès l'école maternelle les élèves explorent et observent le monde qui les entoure ; au cycle 2, ils vont apprendre à le questionner de manière plus précise, par une première démarche scientifique et réfléchie. Les objectifs généraux de « Questionner le monde » sont donc : d'une part de permettre aux élèves de construire des connaissances nécessaires pour décrire et comprendre le monde qui les entoure et développer leur capacité à raisonner ; d'autre part de contribuer à leur formation de citoyens. »
Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets	
<i>Introduction</i>	« Des expériences simples (exploration, observation, manipulation, fabrication) faites par tous les élèves permettent le dialogue entre eux, l'élaboration de leur représentation du monde qui les entoure, l'acquisition de premières connaissances scientifiques et d'habiletés techniques. »
Comment reconnaître le monde vivant ?	« Connaître des caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité. » (Attendu de fin de cycle)
Questionner l'espace et le temps	
Se situer dans l'espace	« Identifier des représentations globales de la Terre et du monde » (Attendus de fin de cycle « Situer un lieu sur une carte ou un globe ou un écran informatique »)
Se situer dans le temps	« Situer sur une frise chronologique simple des événements vécus ou non dans la classe, l'école, le quartier, la ville, le pays, le monde. » ; « Repérer des périodes de l'histoire du monde occidental et de la France en particulier, quelques grandes dates et personnages clés. » (Attendus de fin de cycle : « Repérer et situer quelques événements dans un temps long »). « Au CE2, on commence l'étude du temps long et de l'espace géographique terrestre à travers quelques événements, personnages et modes de vie caractéristiques des principales périodes de l'histoire de la France et du monde occidental et à travers quelques milieux géographiques caractéristiques. » (Repères de progressivité)
Explorer les organisations du monde	
<i>Introduction</i>	« Progressivement, au cycle 2, en se demandant en quoi ils participent d'un monde en transformation, les élèves développent des savoir-faire et des connaissances leur permettant de comprendre qu'ils font partie d'une société organisée qui évolue dans un temps et un espace donnés. »
	« Comparer quelques modes de vie des hommes et des femmes, et quelques représentations du monde » (Attendu de fin de cycle) « [Comparer] quelques modes de vie des hommes et des femmes et quelques représentations du monde à travers le temps historique »
Croisements entre enseignements	
	« En articulation avec l'enseignement moral et civique, les activités de cet enseignement sont l'occasion, pour les élèves, de confronter leurs idées dans des discussions collectives, développer le goût de l'explication, de l'argumentation et leur jugement critique, de prendre confiance en leur propre intelligence capable d'explorer le monde. »

Figure 5.9 | Le mot « monde » dans le programme de géographie de cycle 3 (BO, 2015, pp. 178-182).

GÉOGRAPHIE
<p><i>Introduction</i></p> <p>« Les apprentissages commencent par une investigation des lieux de vie du quotidien et de proximité ; sont ensuite abordés d'autres échelles et d'autres « milieux » sociaux et culturels ; enfin, la dernière année du cycle s'ouvre à l'analyse de la diversité des « habiter » dans le monde. »</p> <p>« Le professeur élabore un parcours qui conduit les élèves à découvrir différents lieux dans le monde tout en poursuivant la découverte et la connaissance des territoires de proximité. »</p> <p>« La contextualisation, mettant en relation le lieu étudié avec d'autres lieux et avec le monde, donne la possibilité de continuer le travail sur les grands repères géographiques. »</p>
Classe de CM1
<p>Thème 1 - Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite</p> <p>« Un premier questionnement est ainsi posé sur ce qu'est « habiter ». On travaille sur les représentations et les pratiques que l'élève a de son (ses) lieu(x) de vie. Le(s) lieu(x) de vie de l'élève est (sont) inséré(s) dans des territoires plus vastes, région, France, Europe, monde, qu'on doit savoir reconnaître et nommer. »</p>
Classe de CM2
<p>Thème 1 – Se déplacer</p> <p>« Se déplacer au quotidien dans un autre lieu du monde. »</p> <p>« Se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde. »</p> <p>Thème 2 – Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet</p> <p>« Un monde de réseaux. »</p> <p>« Un habitant connecté au monde. »</p> <p>« Des habitants inégalement connectés dans le monde. »</p> <p>« On constate les inégalités d'accès à l'Internet en France et dans le monde. »</p>
Classe de 6ème
<p>Thème 1 – Habiter une métropole</p> <p>« La métropolisation est une caractéristique majeure de l'évolution géographique du monde contemporain et ce thème doit donner les premières bases de connaissances à l'élève, qui seront remobilisées en classe de 4ème. »</p> <p>Thème 4 – Le monde habité</p> <p>« [Étudier] La variété des formes d'occupation spatiale dans le monde. »</p>

Dans sa thèse, A. Baudinault se livre à une analyse minutieuse des programmes de géographie à l'école élémentaire depuis 1977 et des permanences et mutations des contenus enseignés. Son travail permet donc de replacer le programme de 2015 dans un contexte plus général, de le mettre en perspective avec les *curricula* précédents et ainsi de donner un aperçu des évolutions de la place accordée au monde ces dernières décennies. En résumé, on observe que si le monde est présent dans les programmes depuis les années 1970, il l'est inégalement. A. Baudinault recense dans un tableau synthétique les évolutions de la structure des programmes et des thématiques abordées et propose notamment une entrée par « échelles ». Sur ce point, les textes semblent avoir peu évolué entre 1977 et 2008 : il s'agit dans tous les cas d'aborder trois échelles d'analyses, la France, l'Europe

et le monde — l'Europe et le monde étant avant tout considérés comme des cadres plus généraux dans lesquels replacer le cas français, au cœur du *curriculum*. Dans le programme de 2015, si la notion d'échelle prend une place importante dans le programme de cycle 3, « *les échelles ne sont pas précisées* » (Baudinault, 2017, p. 93). On sait effectivement que

« les apprentissages commencent par une investigation des lieux de vie du quotidien et de proximité ; [que] sont ensuite abordées d'autres échelles et d'autres « milieux » sociaux et culturels ; enfin, [que] la dernière année du cycle s'ouvre à l'analyse de la diversité des « habiter » dans le monde. » (BO, 2015, p. 178)

Mais l'on passe donc des « *lieux de vie du quotidien* » au « *monde* » sans obtenir dans la présentation générale du programme de précisions sur ces « *autres échelles* ». Des précisions sont toutefois apportées dans le détail des thématiques à aborder (par exemple pour le CM1 : « *le(s) lieu(x) de vie de l'élève est (sont) inséré(s) dans des territoires plus vastes, région, France, Europe, monde* » (BO, 2015, p. 179), et pour le CM2 : « *se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde* » (Ibid, p. 180). Le monde reste donc un cadre d'analyse, si ce n'est « ce qui reste », une fois étudiés le local, le national (et dans une moindre mesure l'Europe). L'étude de l'évolution de la structuration thématique des programmes tend par ailleurs à montrer un certain effacement de la place du monde comme objet géographique dans le *curriculum*. La section qui suit vise précisément à analyser les facteurs permettant d'expliquer ce retrait du monde dans la géographie scolaire française.

5.2.2. Le monde en retrait.

La synthèse comparative d'Alexandra Baudinault met également en parallèle les grandes catégories thématiques autour desquelles les différents programmes de « géographie » pour l'école élémentaire ont été construits. Je reprends ici une petite partie d'un de ses tableaux synthétiques (Figure 5.10) pour le cycle 3²⁰⁴. Sont surlignées en bleu foncé les acceptions qui renvoient au monde comme espace et en bleu clair celles qui font référence au monde comme simple cadre ou niveau d'observation. Comme dit plus haut, on constate tout d'abord que le monde est bien présent dans les titres des thèmes structurants de l'ensemble des programmes depuis 1977. Des différences sont tout de même notables : l'emploi de la majuscule tout d'abord, qui ne figure que dans le programme de 1977, mais aussi le recul de la place accordée au monde comme espace à partir du programme de 2002. Le premier programme considéré ici se divise en deux parties uniquement, une première consacrée à la géographie de la France et une seconde au Monde, ce dernier y occupe donc une place prépondérante. Dans les programmes suivants, le nombre de thématiques augmente, mais le monde reste la première thématique abordée dans les programmes de 1984-1985, 1995 et 2002, sous des intitulés différents : « *La Terre* », « *Un regard sur le monde* » et « *Regards sur le monde : des espaces*

²⁰⁴ La classe de 6^{ème} appartient dorénavant au cycle 3 mais les thématiques rapportées dans la Figure 5.10 ne concernent que les niveaux de l'école élémentaire (CM1 et CM2 pour 2015).

organisés par les sociétés humaines ». En parallèle, le monde est également étudié comme cadre, pour replacer dans un contexte plus large les dynamiques du territoire français : il s'agit d'étudier « *la France dans le monde* » (à deux reprises), « *la place de la France dans le monde* » ou encore « *la France à l'heure de la mondialisation* ». Cette formulation est soulignée dans le tableau ci-dessous car elle est plus compliquée à analyser : certes l'espace mondial fait ici figure de cadre d'analyse à « la France » mais la mention du concept de mondialisation laisse entrevoir l'existence du monde comme espace à proprement parler.

Figure 5.10 | Les thèmes structurant les programmes de géographie pour le cycle 3 depuis 1977 (d'après (Baudinault, 2017, p. 94-95).

Date	Thèmes structurants
1977-1980	<ul style="list-style-type: none"> - L'étude de la géographie de la France - Le Monde
1984-1985	<ul style="list-style-type: none"> - La Terre - Les paysages du territoire français - Activités économiques et populations - La France dans le monde
1995	<ul style="list-style-type: none"> - Un regard sur le monde - Les paysages français - Le travail des hommes et l'organisation du territoire français - La diversité des régions françaises et leur aménagement - La France en Europe - La place de la France dans le monde
2002	<ul style="list-style-type: none"> - Regards sur le monde : des espaces organisés par les sociétés humaines - Espaces européens : une diversité de paysages - Espaces français - La France à l'heure de la mondialisation
2008	<ul style="list-style-type: none"> - Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves - Le territoire français dans l'Union européenne - Les Français dans le contexte européen - Se déplacer en France et en Europe - Produire en France - La France dans le monde
2015	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite - Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France - Consommer en France - Se déplacer - Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet - Mieux habiter

Après 2002, on constate un certain effacement du monde dans les programmes : en 2008, le monde comme espace a disparu des thématiques structurantes. L'analyse est moins évidente pour le programme de 2015. Si le mot monde est surligné en violet dans la Figure 5.10 pour le dernier texte officiel en vigueur c'est que le texte semble jouer sur l'ambiguïté de la notion et ainsi parfaitement illustrer le flou sur le sens donné au monde dans le programme. Le titre du deuxième thème de géographie au CM1, « *communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet* », laisse à penser à l'usage

du monde comme cadre, cadre à l'étude thématique des moyens et flux de communication. Quand on observe les objets d'étude de ce thème dans le détail (voir le tableau de la Figure 5.9), c'est le cas pour la moitié d'entre eux (« *Des habitants inégalement connectés dans le monde* », « *On constate les inégalités d'accès à l'Internet en France et dans le monde* »). Les deux premiers points à développer font toutefois davantage référence au monde comme espace (« *Un monde de réseaux* » et « *Un habitant connecté au monde* »). Une place plus importante est alors donnée au monde dans le dernier programme en date que dans le précédent (celui de 2008), mais un certain retrait semble bien engagé par rapport aux décennies antérieures.

Les sections qui suivent prennent appui sur cette description du monde tel qu'abordé dans les *curricula* pour essayer de mettre au jour les logiques explicatives sous-jacentes aux inerties et évolutions des programmes.

5.2.2.1. Le poids du paradigme cognitiviste sur « l'enseignabilité » du monde.

Au retrait « institutionnel » du monde se joint le plus souvent une réticence des enseignants à traiter du monde comme objet géographique. Comment expliquer ces réticences et résistances au monde ? Comme esquissé dans l'introduction générale et dans le Chapitre 3 (3.2.2.), les réflexions sur les représentations spatiales enfantines sont largement l'apanage des travaux de psychologie et dans les traditions cognitivistes, le monde n'est pas considéré comme un objet de représentation possible chez les enfants, surtout les plus jeunes, à l'âge de la scolarisation primaire. Or, la psychologie cognitive et sa pensée des représentations de l'espace connaissent un grand succès aujourd'hui encore dans la géographie scolaire, et structure largement la construction du *curriculum* et les conceptions des enseignants. La littérature comme mon expérience de terrain montrent que les pratiques enseignantes renforcent encore l'importance de l'espace micro dans la culture scolaire en géographie. Certains professeurs se sont interrogés en entretien sur la pertinence d'aller jusqu'à la géographie du monde avec des enfants scolarisés à l'école élémentaire :

Nora : Tu peux pas dire à la fin de l'école « ils vont avoir une vision globale sur toute la géographie France-Europe-Monde » c'est fou !

AC : Dans les programmes de CE2 y a écrit ça : comme l'idée c'est la décentration, on part du local et ...

Nora : On va au monde ! Mais d'accord, si tu te dis par exemple « *ah ben ils viennent d'où ?* » et là tu vois ce que ça veut dire le monde par rapport à la France ou à Paris. [Sinon] ils comprennent pas, ils comprennent pas, ils ont une idée du monde : c'est le planisphère, « *c'est grand comme ça* », [alors] qu'en fait c'est immense. Enfin moi j'étais hyper mal à l'aise pour enseigner la géo [comme ça]. (Entretien réalisé avec Nora, école Baudricourt, CE2, le 28/06/2018)

On retrouve ici l'idée que les orientations qui voudraient qu'on enseigne aux enfants scolarisés à l'école élémentaire non seulement la géographie de la France, mais aussi celle de l'Europe et du monde sont trop ambitieuses (cf. Chapitre 1, 1.1.2.2.). Par-delà le caractère trop ambitieux du projet, Nora, comme d'autres, doute de sa pertinence pour les élèves. À moins que le monde soit

directement abordé à partir du vécu des élèves (en abordant alors l'espace mondial *via* une réflexion sur les origines étrangères des familles, ce que Nora a fait) et des espaces qu'ils fréquentent plus quotidiennement (la France et Paris pour Nora), c'est un espace jugé trop complexe à appréhender pour les enfants, qui ne « comprennent pas ». Plusieurs travaux de didactique de la géographie aboutissent aux mêmes conclusions. Pascal Clerc a par exemple travaillé sur l'échec de l'introduction dans les programmes de lycée de la notion de système-Monde. Même pour des élèves bien plus âgés, cette question est abandonnée moins de dix ans après son apparition à la fin des années 1980, très critiquée par les enseignants au nom de la pratique de terrain (Clerc, 2002, p. 137) et parce qu'elle « *implique l'utilisation de concepts, d'outils, de références trop complexes pour les élèves, trop malaisés à évaluer et pour lesquels les enseignants ne sont pas préparés* » (Clerc, 2001, p. 284). Jean-François Thémimes parle quant à lui de la « *non-enseignabilité* » de certains concepts pour les enseignants (parfois suivis par les éditeurs de manuels) et ainsi de leur évitement dans les classes : le monde et la mondialisation en font partie, tout comme la notion de géosystème par exemple (Thémimes, 2016).

5.2.2.2. Le poids des héritages : le francocentrisme et le localisme de la culture scolaire en géographie.

Le monde n'est en outre pas considéré comme une priorité dans la géographie scolaire (par les institutions comme par les enseignants) du fait d'héritages qui consacrent toujours comme centrale l'étude de la géographie de la France, ou plus récemment l'appréhension de la géographie par le local. Si le premier point est hérité d'une conception de la culture géographique issue de la III^{ème} République, le second semble trouver davantage ses racines dans les influences de la psychologie cognitive évoquées dans la section qui précède.

Dans le dialogue entre des enseignants de CM2 de l'école de la Porte d'Ivry présenté dans la section 5.1.2.3., on voit que le programme de 2015 est rejeté et qualifié de « catastrophique » car pas assez centré sur des connaissances factuelles estimées fondamentales comme le fait de savoir « où sont les grandes villes de France ». Pour ces enseignants rencontrés « on fait tout à l'envers ». Cette impression est due à la structuration du programme de cycle 3 exclusivement autour de thématiques (« Se déplacer », « Communiquer », etc.) — et non plus autour d'espaces géographiques. Derrière ces critiques, ressort également l'idée que l'important c'est avant tout la France et la géographie de la France. Dès lors, passer du temps sur d'autres sujets et d'autres espaces peut être considéré comme du temps perdu, ou à tout le moins « pas passé » à faire des choses jugées plus fondamentales et plus utiles à l'élève. Une thématique telle que « Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet » (cycle 3, thème 2 du niveau CM2) cristallise à cet égard des tensions. Si Jean-Pierre Chevalier salue l'apparition de ce genre de thématiques dans le *curriculum*, il souligne les réticences que cela entraîne auprès d'une majorité d'enseignants, qui semble mal voir « *comment consacrer un tiers de leur année de géographie à cette étude* » (Chevalier, 2015).

Sur le terrain, c'est d'ailleurs bien cette thématique qui a notamment été jugée problématique à enseigner par les enseignants de CM2 de la Porte d'Ivry :

« La partie « communiquer »...il faut vraiment...comment dire...[...] Le fait de ne pas suivre les programmes, on reste sur des vieux schémas, qu'on estime essentiels. Donc [certes] on rate quelque chose de nouveau. [Mais] **Faire la géographie de l'Internet, n'importe quoi !** » (Richard, Entretien mené avec les enseignants de CM2 de l'école de la Porte d'Ivry, 02/07/2018).

Ce que ces professeurs jugent essentiel pour les élèves, c'est l'apprentissage d'un ensemble de savoirs factuels sur la géographie physique, sur « la différence entre une ville et un département », sur les principales villes de France ou les pays d'Europe. Dès lors, des entrées thématiques telle que celle sur les réseaux de communication dans le monde leurs paraissent déconnectées de leurs réalités de terrain.

Certes, en faisant la part belle à des questionnements sur ce que c'est que « se déplacer », « communiquer » ou « mieux habiter », le nouveau programme pour le cycle 3 ne met pas en avant l'étude de la France comme espace géographique. Jean-Pierre Chevalier évoque même une rupture dans le programme de 2015, qui, contrairement aux programmes précédents, s'éloignerait de l'objectif de construction de l'identité nationale et diminuerait la place accordée à la France dans le *curriculum* (Chevalier, 2015). Si on peut souscrire à l'analyse qui souligne un certain effacement des enjeux politiques dans les cours de géographie, il faut nuancer le constat concernant la place de l'échelle nationale. Même si la France, en tant qu'objet géographique, n'est plus au cœur des textes officiels, le cadre national reste quand même (largement) prédominant par rapport aux cadres européen et mondial. C'est d'ailleurs ce qui avait provoqué l'ire de certains géographes à la publication d'un précédent programme, celui de 2008. Pascal Clerc et Micheline Roumégous ont fait une critique acerbe de l'ensemble de ce programme mais s'insurgent notamment de son francocentrisme et ainsi de son incapacité à remplir son objectif, qui est « *d'éduquer des enfants ouverts sur le monde* » : « *cela paraît mal parti puisque de monde, il n'y a pas, ou alors seulement d'un point de vue national* » (Roumégous et Clerc, 2008). Les deux géographes, spécialistes de la didactique de la géographie, dénoncent avec beaucoup d'ironie la conception qui veut que le monde et la petite échelle soit paradoxalement tenue éloignée des enfants, à qui l'on dit pourtant vouloir faire comprendre le monde :

« **On nous l'avait dit : le monde, et la mondialisation, ne sont pas pour les petits enfants ! Trop compliqué**²⁰⁵. L'Europe aussi, d'ailleurs. Et qui dirait le contraire ! Donc, n'y pensons plus, surtout n'y réfléchissons pas. Pire, empressons-nous d'effacer, d'un revers, tout le travail déjà amorcé pour aborder ces questions à l'école²⁰⁶. » (Roumégous et Clerc, 2008)

²⁰⁵ Ces propos renvoient également à ce qu'on a vu précédemment sur les conceptions, notamment héritées de la psychologie cognitive, qui associent les enfants au local.

²⁰⁶ Les auteurs font notamment référence au programme de 2002 qui, comme nous l'avons vu plus haut (Figure 5.10, p.320) consacrait une part plus importante à l'Europe et au monde.

Le ministère de l'Éducation Nationale publie en 2012 des compléments à ce programme de 2008 jugé trop maigre pour la géographie, néanmoins là encore, Xavier Leroux constate une « *centration quasi exclusive sur la France* » (Leroux, 2012). En 2015, la France est certes moins présente, notamment dans les intitulés des thèmes structurant le programme de cycle 3 (voir Figure 5.10, p.320) : « France » ou « français » figurent dans les titres de cinq des six thématiques principales, contre deux dans le texte de 2015. Néanmoins, la prise en compte d'autres échelles semble encore se faire largement en comparaison du cas français ou pour contextualiser des dynamiques françaises ou locales.

Ce francocentrisme de la culture scolaire en géographie et l'importance accordée à la « *France dans le monde* » pour paraphraser une entrée du programme de 2008 relèvent avant tout d'un « *choix idéologique et politique* » (Baudinault, 2017, p. 119). Ces choix sont largement empreints du modèle de l'école républicaine hérité de la III^{ème} République, la géographie (comme l'histoire) ayant pour « *mission essentielle d'unifier la société française, de justifier l'État-nation et la république* » et de transmettre « *aux générations futures une conception partagée du territoire, de la mémoire collective, du pouvoir* » (Audigier, 1995, p. 66). Le contenu des programmes est à ce sujet assez édifiant : alors que dans les programmes de 1984-1985 ou de 1995, la place de la France dans le monde semble avant tout abordée dans une perspective économique et qu'ils questionnent les relations d'interdépendance entre la France et le reste du monde, les suivants se recentrent davantage sur des éléments ayant trait au rayonnement de la France à l'échelle mondiale. En 2002, il s'agit d'étudier « *la France à l'ère de la mondialisation* », et plus précisément la question de l'uniformisation culturelle ou de l'accroissement des différences, mais aussi d'étudier « *le poids économique, politique, culturel ou sportif de la France et sa participation aux événements mondiaux* » ainsi que la francophonie (déjà au programme de 1995). En 2008, ce sont « *les territoires français dans le monde* » et « *la langue française dans le monde* » qui doivent être évoqués (Baudinault, 2017, p. 112). Bien après les années 2000, on constate donc encore une tendance forte de la géographie scolaire à promouvoir la puissance française à l'heure de la mondialisation, dans un monde de plus en plus concurrentiel, que ce soit sur les plans politique (description des possessions territoriales à travers le monde), économique ou culturel.

Dans ces perspectives héritées de la III^{ème} République, où l'état-nation est la seule entité politique jugée recevable, le territoire dont l'École doit promouvoir une « *conception partagée* » (Audigier, 1995, p. 66) ne peut donc être que national, et le monde ou même l'Europe ne peuvent être considérés comme des territoires à part entière (Baudinault, 2017). Cette influence du modèle scolaire républicain doit en outre être pensée conjointement avec le tournant actoriel des derniers programmes (voir 5.1.2.2.). Les *curricula* visent non seulement à créer des élèves citoyens (français) mais aussi des élèves acteurs, ayant une capacité d'agir. Cette capacité n'est toutefois jusqu'à présent qu'envisagée à l'échelle nationale,

« l'Europe ou le monde [n'étant] jamais vraiment pensé comme des espaces de citoyenneté, des espaces d'identification sur lesquels nous pourrions agir, mais plutôt

comme des entités géographiques trop abstraites, car trop éloignées des réalités des élèves. » (Baudinault, 2017, p. 121)

C'est ce qui permet également d'expliquer que l'étude du dernier programme comme celle des pratiques effectives des enseignants rencontrés montre que plus encore qu'au francocentrisme, on fait face à une forme de localisme. Les lieux de vie, les pratiques et le quotidien des enfants sont l'étalon à l'aune duquel sont étudiés, décrits et comparés d'autres espaces, à d'autres échelles — ce qui nous renvoie aux exigences de réalité, de proximité et de concrétude analysées ci-dessus (5.2.3.). Le local, c'est le premier échelon de l'action, si ce n'est le seul jugé « enseignable ». C'est une idée partagée par Marielle (enseignante du CE2 de l'école Sibelle) :

« [se concentrer sur le local] c'est bien. Moi je trouve que c'est bien pour eux. Nous en CE2 on est partis de l'école, qu'est-ce qui est autour de l'école. [...] Je trouvais que les enfants avaient une meilleure compréhension de la géographie, justement parce qu'on parlait d'eux. » (Entretien réalisé avec Marielle, école Sibelle, le 05/07/2018)

Mais aussi par Nora par exemple (CE2, Baudricourt) dont on a vu plus haut dans ce chapitre qu'elle valorisait le tournant actoriel pris par les programmes et une pratique de la géographie ancrée sur le local et sur les expériences et le vécu des élèves :

« tu vois par exemple le fait que tout ce qui est, tu sais, les équipements, les choses comme ça en fait, tout ça c'est de la géo et ça je trouve que c'est beaucoup plus accessible en petites classes. » (Entretien réalisé avec Nora, école Baudricourt, CE2, le 28/06/2018)

La puissance et l'aura des conceptions de la psychologie cognitive dans le monde de l'éducation et les héritages de la géographie scolaire issus de l'École de la III^{ème} République (Baudinault, 2017), conduisent donc à un certain évitement du monde. Ce dernier n'est néanmoins comme on l'a vu pas totalement absent du *curriculum*. Il reste alors à préciser dans quelle perspective il est abordé par l'institution.

5.2.3. Réalité. Proximité. Concrétude.

L'importance encore persistante du paradigme réaliste dans la géographie scolaire (5.1.2.2.) structure l'enseignement du monde dans l'enseignement primaire ; « *les programmes de géographie convoquent souvent le mot monde dans une perspective réaliste* » (*Ibid*, p. 113). Réalité, proximité et concrétude sont les maîtres mots de cette approche classique qui perdure, et dans ce contexte, le monde ne semble pas être un espace privilégié — de manière générale, l'approche réaliste tend à éloigner le monde des classes de primaire.

L'une des approches plébiscitées des apprentissages scolaires met en avant deux processus principaux fondamentaux pour l'acquisition des savoirs par les élèves, à savoir le processus d'ancrage et le processus d'objectivation (Thémines, 2016). Or en géographie, l'analyse des programmes récents montre que c'est « *le local ou plutôt l'environnement proche des élèves [qui] est souvent considéré comme un point d'ancrage pour la construction des connaissances* » (Baudinault, 2017, p. 102). Quant au processus d'objectivation, c'est-à-dire de réduction de la complexité, il fait la part belle au concret. Dans les programmes et les discours d'une majorité d'enseignants :

« la compréhension du réel est liée au concret c'est-à-dire à la possibilité pour les élèves de rattacher l'enseignement de la géographie à leur vécu quotidien soit à leur vie de tous les jours. [...] Ainsi l'élémentarité se confond avec la concrétude : un savoir élémentaire en géographie est d'abord un savoir rattaché à un vécu quotidien. » (Baudinault, 2017, p. 467)

Si c'est parfois à tort (voir Chapitre 1, 1.1.3.), le monde est considéré comme un espace abstrait, déconnecté du vécu et du quotidien des enfants, dès lors son étude semble en porte-à-faux avec les approches structurantes de la géographie scolaire. Toutefois, et c'est bien une forme de paradoxe, il reste présent dans le programme officiel de 2015 qui invite, dès le cycle 2, les élèves à passer d'un espace autocentré à un espace cosmique (BO, 2015, p. 68). Les principes structurants que l'on vient d'évoquer ont des conséquences sur les manières d'aborder le monde et définissent en grande partie les angles choisis pour l'enseigner.

5.2.3.1. La décentration : du proche au lointain, le monde comme horizon.

Premier point qui paraît fondamental à la lecture du texte officiel : le monde est envisagé comme horizon, comme point d'orgue d'un objectif central, celui de décentration. Cela semble être la conséquence directe de l'importance des traditions piagétienes et cognitivistes dans l'institution scolaire : le monde n'est pas un espace jugé adapté aux jeunes enfants (cf. Chapitre 1) et s'il est malgré tout abordé il ne doit l'être qu'à partir d'espaces de plus grande échelle. La progression linéaire qui fait passer les élèves du local au global avait largement été critiquée à la parution du programme de 2012 (Leroux, 2012) ; et si la structuration du programme de 2015 semble moins linéaire, car pensée à partir d'entrées thématiques, l'idée de décentration n'en a pas pour autant disparu. L'objectif central du cycle 2 dans le programme de 2015 reste effectivement de faire passer les élèves « *d'un espace autocentré à un espace géographique et cosmique* » (BO, 2015, p. 68) ou pour le dire autrement :

« Au CE2, on commence l'étude de l'espace géographique terrestre à travers quelques milieux géographiques caractéristiques. En partant de l'espace vécu puis en abordant progressivement les espaces plus lointains ou peu familiers, on contribue à la décentration de l'élève. » (BO, 2015, p. 69).

Les élèves sont invités à découvrir de manière progressive, et relativement linéaire, différents espaces géographiques, et le monde (« *l'espace géographique terrestre* » voire « *l'espace géographique*

cosmique ») semble être le point d'aboutissement, le dernier stade, de cette découverte et de cette progression²⁰⁷. Le monde est peu évoqué en tant que tel dans les détails du programme, dans l'attendu « *se repérer dans l'espace et le représenter* », c'est essentiellement l'espace proche qui est mentionné et le monde n'y figure pas. De même, dans la rubrique « *Explorer les organisations du monde* », si le mot monde est affiché dans l'intitulé même de la rubrique, l'échelle mondiale n'est pas la seule concernée, loin de là : les élèves doivent « *comprendre qu'un espace est organisé* », mais pour ce faire, seuls « *le quartier, le village et la ville* » sont mentionnés comme espaces de référence.

L'objectif de décentration est toujours présent dans le programme de cycle 3 tout comme l'idée d'un « *parcours* » que l'élève doit effectuer, des espaces de proximité au monde : « *le professeur élabore un parcours qui conduit les élèves à découvrir différents lieux dans le monde tout en poursuivant la découverte et la connaissance des territoires de proximité* ». On observe de plus dans le programme de cycle 3 l'apparition à plusieurs reprises de la pensée par échelles. La notion d'habiter qui structure l'ensemble de l'apprentissage de la géographie au cycle 3 doit en effet permettre aux élèves d'« *observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles* » ou encore d'analyser et comprendre les « *relations dynamiques que les individus-habitants et les sociétés entretiennent à différentes échelles avec les territoires et les lieux qu'ils pratiquent, conçoivent, organisent, représentent* » (BO, 2015, p. 178). Au CM1, le Thème 1 est centré sur la vie de l'élève mais « *le(s) lieu(x) de vie de l'élève est (sont) inséré(s) dans des territoires plus vastes, région, France, Europe, monde, qu'on doit savoir reconnaître et nommer.* » (Ibid, p. 179). Le monde est bien un cadre permettant de mieux contextualiser les espaces de proximité des enfants ; c'est par ailleurs la seule mention du monde que l'on retrouve dans le détail des thèmes à traiter à ce niveau (les deux thématiques suivantes étant explicitement centrées sur l'échelle nationale²⁰⁸).

Dans l'ensemble du programme de 2015 pour l'école élémentaire on retrouve donc l'idée de monde comme horizon, dernière échelle, dernier stade de progression pour penser un phénomène. Le monde semble alors faire office de point de fuite, qui permet de dépasser des perspectives qui restent avant tout centrées sur les territoires de proximité, le quotidien de l'enfant ou encore le territoire national.

5.2.3.2. Ordonner, comparer : la « connaissance objective » du monde.

Une étude plus détaillée des parties du programme des cycles 2 et 3 qui mentionnent explicitement le monde révèle l'importance prise par les objectifs d'ordonnancement et de comparaison.

²⁰⁷ Cette manière d'envisager l'espace renvoie également à la psychologie de l'espace et à la théorie des « *coquilles de l'homme* » d'Abraham Moles et Elizabeth Rohmer, selon laquelle nos rapports à l'espace se déploient en coquilles successives, du moi au monde (Moles et Rohmer, 1972). Voir aussi Chapitre 1, 1.1.2.2.

²⁰⁸ Comme déjà évoqué, le monde est davantage présent dans les deux premiers thèmes de CM2 : « *Se déplacer* » et « *Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet* ». Le premier doit permettre de penser les déplacements et mobilités à différentes échelles (« *en France, en Europe et dans le monde* ») et le second semble mettre l'échelle mondiale et l'objet monde au cœur des réflexions puisqu'il s'agit de découvrir « *un monde de réseaux* », de voir comment Internet permet d'être « *connecté au monde* » et ainsi de définir « *un nouveau rapport à l'espace* », tout en prenant conscience des « *inégalités d'accès à l'Internet en France et dans le monde* » (BO, 2015, p. 189).

Dans le volet du texte officiel de 2015 sur les spécificités du cycle de consolidation (cycle 3) les objectifs de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire sont ainsi résumés :

« Le cycle 2 a permis un premier ordonnancement des connaissances sur le monde qui se poursuit au cycle 3 avec l'entrée dans les différents champs disciplinaires. [...] La géographie permet [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 individus et des sociétés avec les lieux à différentes échelles. » (BO, 2015, p. 92).

L'idée de décentration développée précédemment est bien présente et elle est couplée à celle de « *connaissance plus objective sur le monde* » : le parcours pour l'élève est double, il s'agit de passer de l'exploration d'espaces proches et du quotidien à des espaces plus lointains, d'élargir leur horizon et de s'intéresser à d'autres échelles (et notamment à l'échelle mondiale) mais également de passer « *d'une représentation personnelle et affective* » à « *une connaissance plus objective* ». Comme on le lit dès la première ligne de l'extrait qui précède, l'ordonnancement semble être une opération fondamentale de la géographie scolaire et notamment de l'apprentissage du monde à l'École ainsi qu'un outil privilégié d'objectivation des connaissances spatiales. À la suite d'Alexandra Baudinault, on peut souligner qu'au cycle 2 les premiers contacts avec la géographie du monde se font effectivement à travers des représentations jugées objectives telles que les planisphères ou les globes. Ces outils doivent permettre d'apprendre aux élèves à « *donner un « ordre » au monde [et] pour ordonner il est nécessaire de classifier et donc de créer des catégories pour les établir* » (Baudinault, 2017, p. 117). Pour ce faire, les élèves apprennent à situer de grands repères géographiques, ils doivent par exemple savoir « *repérer la présence des océans, des mers, des continents, de l'équateur et des pôles...* » (BO, 2015, p. 69). La comparaison est une autre opération, intimement liée à celle d'ordonnancement, qui est au cœur du programme de 2015. On découvre le monde en comparant les espaces qui le composent et on explique un phénomène, une thématique en comparant ses occurrences dans différents lieux ou à plusieurs échelles, le monde est tantôt un objet que la comparaison permet de saisir, tantôt un élément ou critère de comparaison qui permet de saisir un phénomène dans sa complexité (les « déplacements » par exemple, au cycle 3). Pour ne donner qu'un exemple tiré du programme de cycle 2, le premier attendu de la rubrique « *Explorer les organisations du monde* » s'intitule « *Comparer les modes de vie* ». Il s'agit de comparer « *les modes de vie caractéristiques dans quelques espaces très emblématiques* », pour le dire autrement :

« À partir de critères de comparaison, les élèves découvrent comment d'autres sociétés vivent et se sont adaptées à leur milieu naturel (habitat, alimentation, vêtements, coutumes, importance du climat, du relief, de la localisation...). » (BO, 2015, p. 72).

Plus concrètement encore, un grand nombre d'exercices proposés sur le terrain par les enseignants sert effectivement à dresser un tableau du monde, jugé réel et objectif et ne pouvant souffrir de remise en question. C'est même parfois en cela qu'ils sont plébiscités par les enseignants : leur

caractère apparemment objectif et indubitable donne l'impression que ces exercices sont particulièrement « faisables » et adaptés à l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire (Baudinault, 2017). Malgré les changements de paradigme souhaités à l'échelle nationale, les chercheurs en didactique de la géographie ont bien montré la persistance des approches réalistes dans la pratique et que l'objet de la culture scolaire en géographie à l'école élémentaire restait largement l'espace terrestre et non l'espace géographique. C'est ce qui fonde le « *réalisme ordinaire* » de la géographie scolaire (Thémines, 2016), qui fait comme si « *[elle disait] la réalité du monde* » (Audigier, 1996) cité par (Thémines, 2016), sans donner à voir la production sociale de l'espace et les acteurs qui le produisent.

La plupart des séances sur la géographie du monde ainsi que les manuels et cahiers d'activités utilisés par les enseignants sur le terrain témoignent de cette manière de présenter la géographie de l'espace mondial comme allant de soi. Le cahier d'activités Magellan des éditions Hatier, qui structurait les séances de géographie au CE2 de l'école Sibelle, bien que correspondant au nouveau programme de 2015, est un exemple particulièrement éclairant. Pour chaque séance et fiche d'activité, les auteurs du cahier propose une rubrique de synthèse « Je retiens ». Quel que soit le niveau géographique concerné, ces rubriques illustrent l'approche réaliste dominante qui présente les faits énoncés comme objectifs. Prenons l'exemple de la séance 20 « *La carte des villes françaises* », évoquée plus haut (voir Figure 5.6, p.304) pour illustrer l'importance dans les apprentissages des savoirs factuels à retenir. Ici, c'est plus l'absence de réflexions sur la construction des connaissances apportées qui nous intéresse. La carte de l'exercice A porte sur « Les grandes villes françaises ». Au début de l'exercice B (question 2) on demande aux élèves de « *colorier les cases des villes de 300 000 habitants* » dans un tableau puis de souligner le nom des cinq villes concernées sur la carte de l'exercice A ; les autres questions de l'exercice B traitent par ailleurs d'autres grandes villes que celles qui comptent plus de 300 000 habitants, elles font référence à plusieurs villes de la carte A. La rubrique « Je retiens » et plus encore les corrections apportées par Marielle sont particulièrement intéressantes. Dans un premier temps, il s'agit de rappeler quelles sont « *les plus grandes villes de France [...] dans l'ordre* ». Si on établit un parallèle avec la question 2 de l'exercice B on peut supposer que le critère retenu pour établir ce classement est celui de la population, mais ce critère n'est ni précisé, ni discuté. Plus marquant encore, l'élève dont j'ai récupéré le cahier, Loubna²⁰⁹, doit également donner le nom dans le bandeau de synthèse de « *la grande ville la plus proche de chez [elle]* », ce à quoi elle a répondu Chartres. Marielle a barré cette réponse et corrigé en inscrivant « Lyon ». Implicitement, Marielle a considéré que ses élèves devaient prendre en compte la ville de 300 000 habitants la plus proche de Paris, alors que Loubna s'est référée à la carte de l'exercice A sur les « grandes villes françaises » et a effectivement vu que Chartres était la ville représentée la plus proche de Paris. Cet exemple illustre que la géographie scolaire, y compris celle pratiquée, le plus souvent, sur le terrain, repose beaucoup sur des implicites et questionne peu certains faits jugés comme

²⁰⁹ Elle a déménagé au cours des premiers mois de l'année scolaire, ce qui explique qu'elle ne fait pas partie de l'enquête, qu'elle n'a pas réalisé toutes les séances dans le cahier d'activités, et que j'ai pu récupérer ce dernier.

évidents et objectifs. Une seule réponse est jugée bonne, y compris sans cela soit justifiée par des critères précis.

Il en va de même pour l'espace mondial. La séance 26 du cahier sur « *Le globe, le planisphère* » contient comme toutes les autres une rubrique « Je retiens » reproduite ici dans la Figure 5.11 a. Il est rappelé aux élèves que « *notre planète compte cinq océans* » et que « *notre planète contient six continents* » ; les élèves doivent en reporter les noms, donnés plus haut sur la fiche (à savoir océans Pacifique, Atlantique, Indien, Arctique, Antarctique et Europe, Amérique, Asie, Afrique, Océanie, Antarctique pour les continents). Il est également attendu qu'ils sachent dire que « *les deux pôles sont les deux extrémités de la Terre [et que] l'équateur partage la Terre en deux moitiés* ». Alors que pour la science le caractère socialement construit et donc non-neutre et discutable des océans et continents est un truisme (Grataloup et Capdepu, 2013), on voit bien que la géographie scolaire gomme toute l'historicité et le caractère politique de ces objets géographiques pour en faire des données objectives. C'est également ce que l'on retrouve dans les synthèses dictées par certains enseignants et que les élèves doivent prendre en notes dans leur cahier. Ainsi, au CE2 de l'école Belleville, Cyril a également fait noter à ses élèves que « *la Terre est divisée en 6 continents et 5 océans* » et que « *les continents sont : l'Asie, l'Europe, l'Afrique, l'Amérique, l'Océanie, l'Antarctique* » et que les océans sont « *l'océan Pacifique, l'océan Indien, l'océan Atlantique, l'océan glacial Arctique et l'océan glacial Antarctique* » (Figure 5.11 b).

Ces exemples indiquent également que le monde de la géographie scolaire semble davantage être appréhendé à partir de certaines grandes catégories géographiques, c'est-à-dire de ses parties, ou plus précisément à partir de quelques-unes de ses parties, jugées emblématiques. Cette tension ou coexistence d'une pensée du monde par ses parties et d'une pensée du monde comme un tout se retrouve bien dans les représentations enfantines, comme nous l'avons vu dans le Chapitre 4 — ce qui contribue à souligner l'influence de l'institution scolaire sur ces dernières. La section qui suit, en se concentrant davantage sur les productions réalisées par les enfants eux-mêmes, va être l'occasion d'approfondir ce questionnement sur le poids de l'École sur les représentations enfantines.

Figure 5.11 a et b | Des exercices à faire qui présente un tableau « objectif » du monde.

JE RETIENS

→ Notre planète compte cinq océans : _____

→ Notre planète compte six continents : _____

→ Les _____ sont les deux extrémités de la Terre. L'_____ partage la Terre en deux moitiés.

Les continents et les océans

La Terre est divisée en 6 continents et 5 océans.

Un continent est une vaste étendue de terre entourée par des océans.

Les continents sont :

- l'Asie
- l'Europe
- l'Afrique
- l'Amérique
- l'Océanie
- l'Antarctique

La France est un pays, elle se trouve sur le continent européen.

Antarctique est le seul continent non habité. L'Asie est à la fois le continent le plus peuplé et le plus grand.

Un Océan est une vaste étendue d'eau salée.

- l'Océan Pacifique
- l'Océan Indien
- l'Océan Glacial Arctique
- l'Océan Glacial Antarctique
- l'Océan Atlantique

Les océans recouvrent 70% de la surface de la Terre. Le plus vaste est l'océan pacifique.

5.3. APPRENDRE LE MONDE : LE POIDS DE L'INSTITUTION SCOLAIRE SUR LES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES.

Les deux premières sections de ce chapitre ont dressé un panorama du monde tel qu'appréhendé par l'institution scolaire, à la fois à l'échelle nationale, *via* les curricula et directives officielles, et localement à travers les pratiques enseignantes observées et les outils utilisés dans les classes. Cette dernière section replace les représentations des enfants au centre du propos. Une première étape consiste à prendre en compte ce que les enfants eux-mêmes disent ou retiennent du monde tel que présenté dans le cadre scolaire. Cela permet de donner un aperçu de l'influence de l'École sur les représentations du monde qu'ils produisent. Cette première analyse, couplée à celle des représentations qu'ils ont produit de manière générale, permet de repérer un effet de standardisation des représentations enfantines du monde, qui semble précisément configuré par la géographie scolaire. L'existence de représentations du Monde chez les enquêtés, d'une pensée politique et sociale à l'échelle mondiale (voir Chapitre 3 et 4) invite toutefois à nuancer ces effets de standardisation et à souligner des écarts entre les représentations produites *par* les enfants et celles généralement produites *pour* eux, notamment à l'École.

5.3.1. Le monde à l'école : les perceptions des enfants.

Dans les premiers moments des entretiens j'ai demandé aux 93 groupes d'enfants avec lesquels j'ai discuté s'ils avaient « *déjà entendu parler du monde avant que je vienne* » dans leur classe et notamment « *à l'école* ». En cas de réponse positive, je cherchais à obtenir des précisions (« *vous avez parlé de quoi ?* », « *et vous aviez dit quoi ?* », etc.). Cette question visait à la fois à observer le degré de familiarité des enfants avec l'objet monde (ce dernier les renvoie-t-il à autre chose que les activités que j'ai menées avec eux sur le terrain ?), de voir à quels lieux et quelles sphères de socialisation ils associent davantage le monde (le famille, l'école, etc.) et enfin d'obtenir plus de précisions sur leur propre perception du monde tel qu'étudié (ou non) dans le cadre de l'institution scolaire.

5.3.1.1. Le monde est-il vraiment un objet scolaire pour les enfants ?

Premier élément significatif, la Figure 5.12 montre que 48 des 93 groupes (soit 52 %) ont répondu par la négative à la question « *est-ce que vous avez déjà entendu parler du monde à l'école avant que je vienne ?* ». Plus en détail, on observe des différences entre les classes d'âge (CP, CE2, CM2) ainsi qu'entre les différentes classes de l'enquête.

Figure 5.12 | Quelle présence pour le monde à l'école selon les groupes d'enfants ?

	Oui ²¹⁰	Oui-Non	Non	NR
CP_Belleville	2	1	4	0
CP_Sibelle	1	2	8	0
CP_Baudricourt	2	1	9	0
CP_Porte d'Ivry	0	1	9	0
CE2_Belleville	5	0	1	0
CE2_Sibelle	5	2	1	0
CE2_Baudricourt	3	0	5	0
CE2_Porte d'Ivry	7	1	0	0
CM2_Sibelle	2	1	3	1
CM2_Baudricourt	2	1	6	0
CM2_Porte d'Ivry	6	0	0	1
<i>Total</i>	34	9	48	2

Les enfants de CP, et dans une moindre mesure ceux de CM2, répondent largement par la négative à la question posée, alors que leurs pairs de CE2 disent davantage avoir déjà évoqué le monde à l'école. Le tableau ci-dessus (Figure 5.12) précise ainsi que sur les 40 groupes vus en CP, seuls cinq évoquent le fait d'avoir déjà entendu parler du monde dans le cadre scolaire. Cela peut sembler relativement logique du fait de la jeunesse des enfants de CP et de leur expérience encore relativement faible de l'institution scolaire, mais aussi parce que le monde est moins présent dans les attendus du programme pour les classes de CP et parce qu'il a de fait été très peu abordé dans les classes de CP de l'enquête (5.1.1.). Comme l'ont fait remarquer certains enfants eux-mêmes en entretien, on peut également questionner les capacités de ces enfants les plus jeunes à mobiliser dans leur mémoire tout ce qu'ils auraient pu voir sur le monde dans leurs années de maternelle :

AC : Toi Nora t'en avais déjà entendu parler du monde ?

Nora (CP, Belleville) acquiesce.

AC : Tu te souviens quand ?

Nora : Je m'en souviens pas.

AC : Et à l'école, avec la maîtresse, ou en maternelle, est-ce que vous avez déjà parlé du monde ?

Candice (CP, Belleville) : Je crois bien que quand j'étais en maternelle on a parlé du monde.

AC : Et tu te souviens ce que vous aviez dit ou fait ?

Candice fait signe que non.

AC : Et toi Nora ?

Nora : Euh...Je me souviens plus.

²¹⁰ Lorsqu'au moins un enfant du groupe affirme avoir déjà entendu parler du monde et donne un exemple, la modalité « oui » est enregistrée pour le groupe. La modalité « Oui-Non » correspond aux groupes où au moins un enfant a dit avoir peut-être déjà entendu parler du monde à l'école, mais sans être sûr de lui et sans être capable d'en dire plus ou de donner un exemple.

Candice : **C'est normal on était tout petits !**

Deux choses semblent intéressantes ici : Candice qui évoque la difficulté pour les enfants de bien se souvenir de ce qu'ils ont fait à l'école alors qu'ils étaient « tout petits », et le risque de suggestion (Piaget, 1926) qui existe toujours en entretien, notamment avec les enfants (mais pas uniquement). Les enfants, surtout les plus jeunes, peuvent parfois donner une réponse davantage pour répondre aux attentes supposées de l'adulte enquêteur que pour donner leur propre opinion (Simon, 2016). Ayant par ailleurs l'habitude des questions rhétoriques posées par les professeurs dans un but pédagogique, dans notre cas précis on peut penser que Candice et Nora aient vu dans ma question « *et à l'école, avec la maîtresse, ou en maternelle, est-ce que vous avez déjà parlé du monde ?* » une incitation à répondre de manière positive (« Je crois bien que quand j'étais en maternelle on a parlé du monde »), sans pour autant penser réellement à des situations précises²¹¹. Les réponses comme celle de Nora et Candice ont été consignées dans le tableau précédent (Figure 5.12) sous la modalité « Oui-Non » : les groupes de CP sont effectivement plus nombreux que ceux des autres classes d'âge à dire avoir déjà entendu parler du monde à l'école sans pouvoir en dire plus (5 groupes de CP, pour 3 de CE2 et 2 de CM2) — néanmoins il s'agit d'un nombre relativement négligeable. On observe par ailleurs que 9 groupes de CM2 sur 23 affirment également ne jamais avoir parlé du monde à l'école — ce qui surprend plus que pour les groupes de CP étant donné les années « d'ancienneté » supplémentaires des élèves de CM2. Les groupes de CE2 sont ceux qui évoquent le plus de souvenir liés à l'apprentissage du monde à l'école, puisque les deux tiers des groupes interrogés (20 groupes sur 30), disent avoir déjà entendu parler du monde dans le cadre scolaire et donnent des exemples précis de ce qui a été fait. Ce n'est pas illogique quand on sait que c'est bien dans les classes de CE2 de l'enquête que le monde, surtout comme « objet encyclopédique » a été le plus traité.

La Figure 5.12 montre également des différences entre les classes enquêtées. On pourrait logiquement penser qu'elles correspondent aux différences de traitement de l'objet monde par les enseignants durant l'année. Néanmoins, cela ne se vérifie que très partiellement. L'exemple des CM2 nous montre qu'à l'école Sibelle et à l'école Baudricourt peu de groupes estiment avoir déjà parlé du monde à l'école. Pour ce qui est de l'école Baudricourt, cela est peu surprenant lorsqu'on sait que les séances de géographie de l'année ont été exclusivement consacrées à l'Europe (les enfants auraient toutefois pu faire références à des années antérieures, ce qu'ils n'ont pas fait). Néanmoins, à l'école Sibelle, les discussions avec Gaëlle l'enseignante, ainsi que d'autres moments de discussions avec les enfants indiquent que ces derniers ont bel et bien fait des activités en rapport avec le monde durant l'année, et pourtant seuls deux groupes ont dit avoir déjà parlé du monde à l'école. À l'inverse, alors qu'au CM2 de la Porte d'Ivry Claire affirme elle-même n'avoir rien fait sur le monde ou même en géographie de manière générale, la totalité des groupes d'enfants interrogés

²¹¹ Comme vu dans le Chapitre 2, une grande importance a été accordée à ce biais — aussi bien en amont du terrain, que pendant et après, lors du travail d'interprétation des résultats. Mais si tout a été pensé pour l'éviter (types d'activités menées, travail sur la situation d'enquête et la relation de confiance), il n'est jamais totalement surmontable.

ont cité des activités et thématiques sur le monde faites à l'école. Dans la majorité de ces groupes, les enfants faisaient référence à un enseignant des années précédentes, avec lequel ils ont beaucoup travaillé la géographie (le plus souvent il s'agissait de leur professeur de CM1).

Cet exemple montre bien que la prise en compte optimale de l'influence de l'institution scolaire, et de son analyse, sur les représentations du monde des enfants rencontrés ne peut se réduire qu'à la seule étude de ce qui a été fait en géographie durant l'année de l'enquête. Pour être le plus complet possible, il faudrait non seulement s'intéresser dans le détail à ce qui a été fait en géographie les années précédentes, mais également dans d'autres disciplines (car comme nous le voyons, les enfants parlent très souvent des planètes ou du système solaire, thèmes qui ont souvent été abordés en cours de sciences plus qu'en géographie). Dans le cadre de cette thèse, une telle exhaustivité n'a pas été possible ; je tâchais néanmoins, *via* les entretiens avec les enfants et les discussions avec les enseignants, d'obtenir ce type d'informations complémentaires (et ce notamment lorsqu'un élément de discussion revenait souvent à l'échelle d'une classe sans que je puisse interpréter cette récurrence à la seule lumière des séances de géographie réalisées).

5.3.1.2. De quel monde parle-t-on à l'école ? D'un bout à l'autre du spectre : l'exemple des CP et des CM2.

Si l'on peut dire que les enfants ont globalement assez peu de souvenirs précis de ce qu'ils ont fait sur le monde à l'école, certains groupes sont rentrés dans le détail et ont évoqué de éléments qui permettent de dégager des thématiques et des tendances selon les différentes classes d'âge enquêtées.

Pour ce qui est des thématiques évoquées, les rares exemples donnés au CP sont intéressants car ils redonnent à voir le sens large donné au monde par une partie des enfants les plus jeunes. A l'école Belleville, Luna me dit avoir déjà parlé du monde à l'école « en maternelle, avec [la maîtresse] Sophie », puis elle précise : « sur les grenouilles on en avait parlé, de comment elles grandissaient et aussi un jour on avait des chenilles dans notre classe ». Le monde est ici entendu par Luna comme monde du vivant et non comme espace géographique ; cela n'a rien d'illogique si l'on se souvient que le premier point à traiter dans le domaine « Questionner le monde » qui contient l'enseignement de la géographie pour le cycle 2 est « *Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets* ». On observe une acception similaire du monde dans les propos de Slim, seul élève du CP de l'école Sibelle, qui se souvenait avoir évoqué le monde à l'école, au soutien scolaire : « oné peut dire que certains...certains objets peut être dangereux, certains animaux ». Néanmoins, dans les autres groupes de CP où au moins un enfant a déclaré avoir parlé du monde à l'école, le monde est perçu comme un objet géographique, comme ici à l'école Belleville.

Edouard (CP, Belleville) : J'avais entendu parler de la France.

AC : De la France plutôt ? Et à l'école vous aviez jamais parlé du monde ?

Maïka : Si, si ! Des fois on fait des « *Quoi de neuf ?* », c'est dans un autre pays, pendant les vacances, et puis en fait après Clarisse elle nous montre les pays sur la carte.

Le « Quoi de neuf ? » est une petite séquence quotidienne mise en place par Clarisse, l'enseignante de CP de l'école Belleville, c'est une activité de langage qui fait parler les élèves sur un sujet de leur choix (expérience vécue, actualité, etc.) ou qui leur permet de présenter un objet qu'ils peuvent apporter. Maïka fait ici références à des « Quoi de neuf ? » de retour de vacances durant lesquels les élèves choisissent souvent de raconter où ils sont allés, si c'est dans un pays étranger, Clarisse montre ce pays sur un planisphère²¹². On retrouve également des allusions faites aux « pays » dans les autres interventions de CP :

Louisa (CP Baudricourt) : En activité je fais découverte de l'anglais, donc en fait on fait un jeu où là y a plein de pays, et c'est même ici qu'on fait l'activité et on écrit ici le truc et tu vois l'animateur qui s'appelle Camille et ben elle prend une craie et elle colorie au même endroit où y a l'Angleterre et là elle prend un bâton et elle demande ça c'est quoi comme pays et après on doit dire. Après elle écrit notre nom juste à côté et elle écrit deux choses qu'on a dit.

Dans le même classe, Olivier évoque également avoir travaillé dans le temps des activités périscolaires sur d'autres cartes de pays. Amaury évoque quant à lui avoir entendu parler du monde en maternelle dans un autre établissement : « Moi c'était dans le dictionnaire du monde. Quelqu'un nous l'avait lu en maternelle. Pas dans cette école en fait. ». Ces derniers exemples, ceux de l'école Baudricourt et celui qui précède de l'école Sibelle, ne concernent pas ce qui a été fait directement dans la classe de l'enquête l'année du terrain. Seule Maïka (CP, Belleville) évoqué une activité mentionnée également par son enseignante durant nos discussions. Là encore cela n'a rien d'illogique étant donné le faible nombre d'activités en rapport avec le monde faites par les professeurs de CP à la période de l'enquête et la construction du programme, très centré sur le local à ce stade de la scolarisation primaire. Edouard (CP, Belleville) disait plus haut avoir travaillé principalement sur la France, et au CP de l'école Baudricourt, lorsque je lui ai demandé s'il avait déjà entendu parler du monde à l'école avant ma venue, Augustin a répondu « Non, moi juste du quartier ».

Deux thématiques principales semblent se dégager des discours des enfants de CM2. Ces derniers disent principalement avoir travaillé sur « les pays » (auxquels on peut rattacher les mentions des « continents », « régions », « capitales » ou « drapeaux ») et sur « les planètes » (ou équivalent tels que « le système solaire », « l'univers », « l'espace »). L'un des groupes de l'école Sibelle est entré plus dans le détail en évoquant notamment le jeu sur les pays et leurs drapeaux construit par Gaëlle leur enseignante (jeu inspiré par la pédagogie Montessori) :

Lelia : Ben on avait appris un peu les pays...

Esmée : Les cartes, les pays, les drapeaux aussi...

Lelia : Les mers, **fin on nous avait appris l'essentiel, les pays, les continents...**

²¹² Lors de nos discussions, Clarisse a plusieurs fois évoqué le « Quoi de neuf ? » comme activité durant laquelle elle pouvait être amenée à parler du monde aux élèves.

Esmée : **En fait on fait pas beaucoup de géographie !**

Lelia : Ça fait longtemps qu'on en a pas fait.

Hugo : C'était en CM1 on en faisait beaucoup. Avec Monsieur G.

Lelia : Oui, avec Monsieur G. c'est vrai qu'on en faisait.

Alice : Oui mais aussi la **maîtresse elle a créé un jeu, sur la géographie, où tu dois mettre les drapeaux** et derrière les drapeaux y a...

Esmée : ...y a les noms des pays dessus.

AC : Et vous faites ça souvent ?

Alice : Quand on a fini notre travail. [...]

Hugo : Faut le prendre le premier.

Lelia : Y aussi des fiches pour les réponses, et tout. [...]. En plus y a les couleurs derrière le drapeau, donc ça aide un peu. Ça nous apprend aussi des choses sur les pays.

Par-delà la mention du jeu sur les pays et leur drapeau mis à disposition des élèves pour occuper leur temps libre en classe, cet extrait d'entretien montre que certains enfants perçoivent des phénomènes décrits plus haut sur le monde et la géographie scolaire. Esmée verbalise le fait qu'ils font finalement peu de géographie dans leur cursus et Lelia semble avoir intériorisé que l'objectif principal de l'institution scolaire concernant le monde est l'apprentissage par les élèves de grands repères structurant la cartographie du monde : « on nous avait appris l'essentiel », c'est-à-dire « les pays », « les mers », « les continents ».

Ces exemples du monde vu à l'école donnés les enfants eux-mêmes permettent à nouveau de souligner une évolution des représentations du monde au cours de la scolarisation primaire. Alors qu'au CP, le monde prend un ensemble de significations relativement large, son sens s'est précisé voire s'est réduit à l'autre bout du spectre, au CM2, et se conforme à la perception scolaire du monde comme objet géographique.

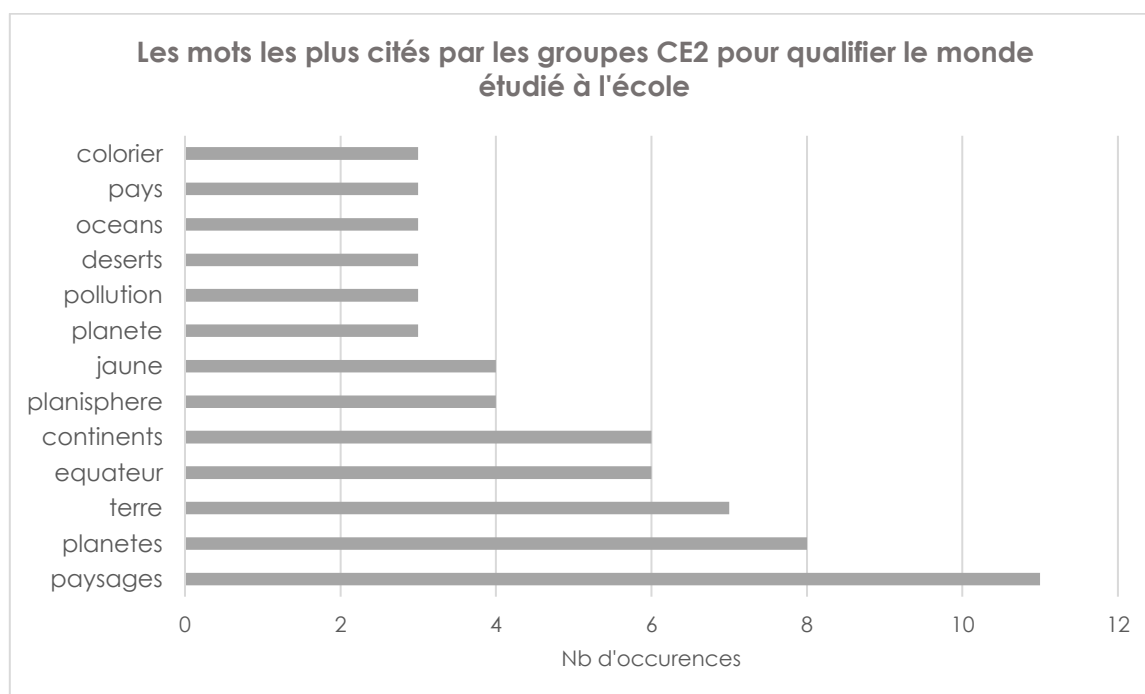
5.3.2. Une standardisation des représentations enfantines du monde par la géographie scolaire ?

Les CE2 étant ceux qui ont été les plus prolixes sur le monde vu à l'école, il est particulièrement intéressant de se concentrer sur cette classe d'âge, qui semble être une période charnière, au cours de laquelle les représentations enfantines semblent évoluer et se stabiliser du fait de l'institution scolaire.

À partir des réponses des CE2 à la deuxième question des entretiens (« *est-ce que vous avez déjà entendu parler du monde à l'école avant que je vienne ?* »), j'ai dégagé une liste de syntagmes répertoriant tous les exemples donnés par les enfants. L'analyse des 157 syntagmes permet de dégager des grandes thématiques qui ont été vues, ou dans tous les cas retenues, par les enfants de cette classe d'âge. Le graphique ci-dessous (Figure 5.13) représente les mots les plus cités pour qualifier ce qui a été fait

à l'école en rapport avec le monde²¹³. Pour construire la Figure 5.13, j'ai retenu les termes comptant au moins trois occurrences dans le corpus, ce qui ne représente que 13 syntagmes. À part à l'école de la Porte d'Ivry où le terme le plus cité l'a été à dix reprises, à l'école Belleville et à l'école Sibelle le syntagme le plus cité ne revient que quatre fois et uniquement deux fois à l'école Baudricourt (mais l'on a vu que le nombre de syntagmes prononcés dans cette classe est très faible). La dispersion lexicale et le peu de répétitions d'un même terme semblent à la fois pouvoir s'expliquer par la logique de groupe — une fois qu'un enfant avait donné un exemple, ses camarades du groupe en donnaient un autre ou souscrivaient simplement au propos de leur camarade ayant joué en quelque sorte un rôle de porte-parole²¹⁴ — mais aussi plus généralement par le fait que les enfants se sont peu exprimés sur cette question. Rappelons effectivement que dans de nombreux groupes, aucun enfant n'a dit se souvenir avoir entendu parler du monde à l'école (Figure 5.12).

Figure 5.13 | Décrire le monde vu à l'école : les mots des groupes de CE2.



Eu égard aux considérations qui précèdent et au fait que les enfants ont été entendus par groupes, il reste intéressant de prendre en compte les mots les plus cités. À l'échelle de l'ensemble des CE2, on observe sur la Figure 5.13 que les trois termes les plus cités sont « paysages », « planètes » et « terre ». Cette vue d'ensemble masque toutefois des effets de groupe non négligeables puisque dix des onze occurrences de « paysages » proviennent de groupes de l'école de la Porte d'Ivry²¹⁵. Il est

²¹³ Notons que sur les 157 syntagmes analysés, 61 (soit 39 %) sont des hapax ; ainsi, comme pour les réponses à la troisième question des entretiens et pour les commentaires, on constate une dispersion lexicale dans les propos recueillis.

²¹⁴ Nous reviendrons sur ces « porte-paroles », et notamment sur leurs caractéristiques sociales dans le chapitre suivant (6.3.3).

²¹⁵ De fait, comme nous l'avons vu plus haut, l'étude de différents paysages du monde a occupé plusieurs séances dans cette classe de CE2, en conformité avec le programme de 2015, dont un des attendus, au sein de la rubrique « Explorer

alors intéressant de considérer les termes présents dans plusieurs écoles : « terre » est le seul syntagme que l'on retrouve dans les quatre classes de CE2, « planètes » et « équateur » sont cités dans trois écoles, s'en suivent huit termes évoqués dans deux écoles (« paysages », « continents », « jaune », « planète », « pays », « grand », « montagne » et « géographie »). Pour ce qui est de « terre » et de « planètes » (auquel on peut adjoindre « planète » au singulier), ce sont également les termes les plus cités par les enfants pour décrire le monde en général (cf. Chapitre 3, 3.1.2.1.).

On observe donc de fait des similitudes entre les orientations de la culture scolaire en géographie (et notamment l'acquisition de connaissances factuelles et objectives sur le monde, cf. 5.2.3.2.) et les propos et souvenirs des enfants, qui ont plusieurs fois évoqué l'idée d'un monde « à colorier », et plus encore d'un monde « à compléter ».

5.3.2.1. Un monde à colorier...

Ces approches ne sont toutefois pas l'apanage des enfants scolarisés au CE2. Les enfants représentent majoritairement le monde à l'échelle mondiale sur leur dessin, et ce surtout à partir du milieu de leur scolarité à l'école élémentaire. Le panorama esquissé dans le Chapitre 3 ainsi que la description de représentations idéaltypiques du monde chez les enfants a montré qu'une bonne part des enfants rencontrés développait des représentations descriptives et encyclopédiques de l'espace mondial. Une analyse lexicale plus fine permet de détailler le contenu de ce type majoritaire de représentations et de montrer leur proximité avec les approches majoritaires de la culture scolaire en géographie.

La liste des syntagmes les plus mobilisés par les groupes de CE2 pour décrire le monde tel qu'ils en ont entendu parler à l'école contient certains termes qui peuvent surprendre. C'est le cas de « jaune », « blanc », « rose », « marron », certains adjectifs de couleur donc, ou encore de « colorie » ou de « colorier » (on retrouve même « jaune » et « colorier » dans les 13 premiers syntagmes présentés sur la Figure 5.13). Malgré un volume d'occurrences qui reste faible dans l'absolu, la présence de ces termes n'est pas anecdotique. Elle renvoie en effet à un genre d'exercices couramment mobilisé à l'école élémentaire et observé sur le terrain : le coloriage du monde et de différentes de ses parties comme exercice d'apprentissage. Le monde vu à l'école tel que raconté par certains enfants est alors une carte à l'échelle mondiale à colorier.

Francesco (CE2, Belleville) : Et aussi on avait colorié la Terre moitié en jaune et en moitié en rose.

Baptiste : Oui. Le pôle, euh de chaque côté de la Terre vu qu'il y a...comment ça s'appelle déjà la ligne entre le haut et le bas ?

AC : L'équateur ?

les organisations du monde », est « *Identifier les paysages* ». Nous avons également identifié plus haut, la notion de paysage comme l'un des trois entrées principales plébiscitées par les enseignants de cycle 2 dans leurs pratiques (voir 5.1.1.).

Baptiste : Oui, par exemple le côté haut de l'équateur en rose, et le côté bas en jaune.

Cet extrait d'entretien avec Francesco et Baptiste du CE2 de l'école Belleville illustre non seulement l'existence dans leur parcours scolaire d'exercices ou de leçons qui leur demandent de colorier le monde mais aussi le fait qu'il s'agisse d'activités dont ils se souviennent particulièrement (à part la mention par Baptiste d'un travail sur « les Indiens » réalisé en « petite section », c'est d'ailleurs le seul exemple trouvé par ce groupe pour expliquer ce qu'ils ont vu sur le monde à l'école). Au CE2 de l'école Sibelle, ce type d'activité a également été mentionné, par plusieurs groupes :

Ugo (CE2, Sibelle) : On avait dessiné la Terre avec un grand rond rouge avec des traits.

Vadim (CE2, Sibelle) : Euh oui. Et y avait même par exemple pour les déserts, quand c'était en blanc on devait colorier en jaune, pour faire les déserts.

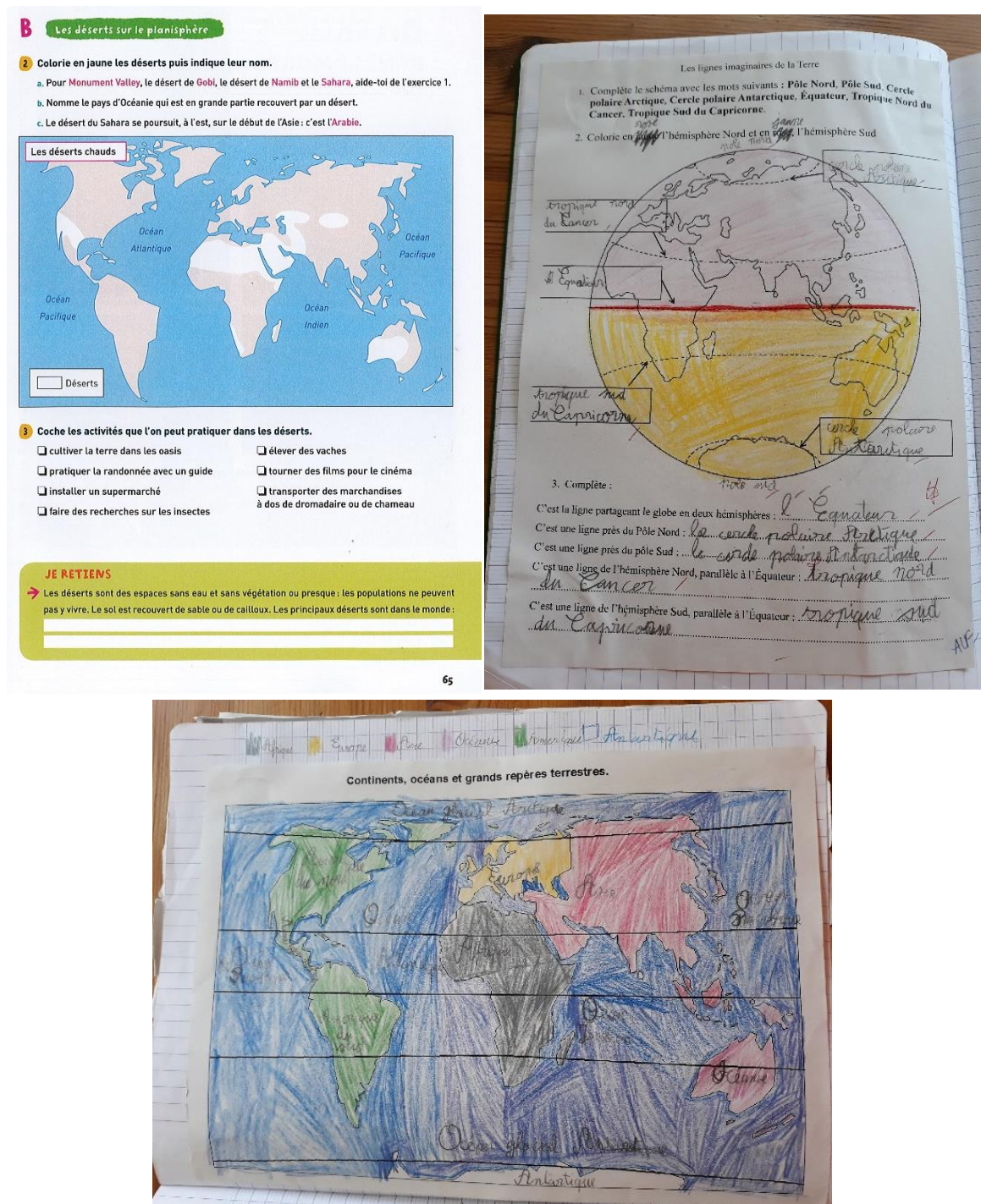
AC : Compléter une carte ?

Vadim : Oui. Ce qu'on devait pas colorier c'était marron et ce qu'on devait colorier c'était blanc.

Justine (CE2, Sibelle) : Il fallait colorier les déserts, en jaune, les montagnes en marron, et il fallait retrouver et écrire.

Ces trois élèves du CE2 de l'école Sibelle ont fait référence à un exercice de leur cahier d'activités, l'exercice B de la séance 29 « *Des déserts chauds dans le monde* ». Comme le montre la photographie ci-dessous (Figure 5.14 a), la consigne de l'exercice était de colorier en jaune les déserts sur le planisphère et d'indiquer leur nom. Francesco et Baptiste, cités ci-dessus, ont également fait une référence à un exercice créé par Cyril, à partir d'un fond de carte trouvé sur Internet. Les élèves devaient colorier « *en rose l'hémisphère Nord et en jaune l'hémisphère Sud* » (Figure 5.14 b), Cyril leur a également demandé de tracer l'équateur en rouge. Lors d'une autre séance, il a proposé un exercice intitulé « *Continents, Océans et grands repères terrestres* » : les élèves devaient colorier les océans en bleu, puis six continents avec différentes couleurs. Sur la Figure 5.14 c, on voit sur le cahier de François, qu'il a colorié l'Amérique en vert, l'Europe en jaune, l'Afrique en noir, l'Asie en rouge, l'Océanie en violet et qu'il a laissé l'Antarctique en blanc.

Figure 5.14 a, b et c | Les cartes du monde à colorier : un exercice fréquent dans les classes enquêtées...



Dans les dessins des enfants, on retrouve certaines formes standardisées de représentations du monde, inspirées de ces exercices canoniques de la géographie scolaire. Malo, Laïla et Janaelle, respectivement élèves de CP, CE2 et CM2 et de trois écoles différentes ont tous les trois choisi de dessiner un planisphère pour représenter le monde, de colorier les océans en bleu et d'attribuer différentes couleurs à différentes parties de l'espace mondial (Figure 5.15). Sur le planisphère de

Malo, les contours des espaces représentés sont plus flous et parfois difficiles à identifier, bien qu'il ait été très précis dans son commentaire, en me montrant à quoi correspondait chaque forme dessinée : « J'ai fait l'Angleterre [gris], la France [bleu], l'Amérique [jaune], l'Afrique [rose], l'Ecosse [rouge], le Canada [jaune], la mer, la Nouvelle-Zélande [orange]. Le désert ! ...L'Asie ! L'Europe, le Québec, l'Amérique du Sud...Tout le monde entier ! ». Les deux filles, plus âgées, ont représenté des continents aux contours plus précis. Laïla, élève de CE2 de l'école Belleville, a de fait largement reproduit le planisphère à colorier et à compléter que son maître Cyril avait donné en exercice (cf. Figure 5.14 c). On observe même un usage similaire de certaines couleurs : l'Amérique est représentée en vert, comme un seul et même continent, l'Asie en rouge, l'Antarctique est laissé en blanc.

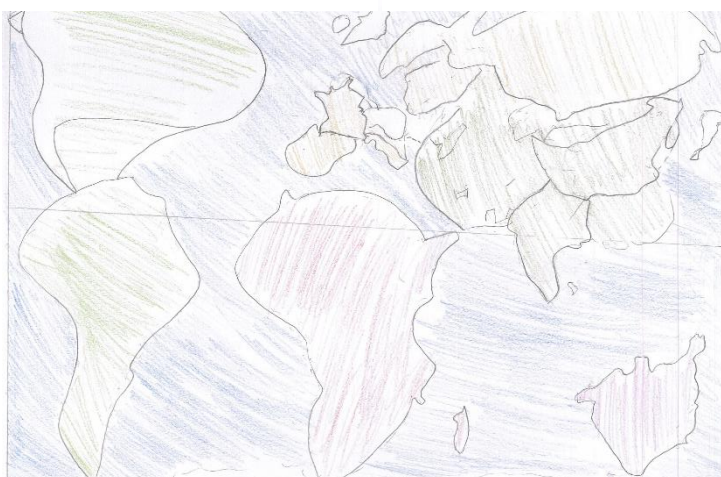
Figure 5.15 | ...dont on retrouve des traces sur les dessins des enfants.



Malo, CP, Baudricourt



Laïla, CE2, Belleville



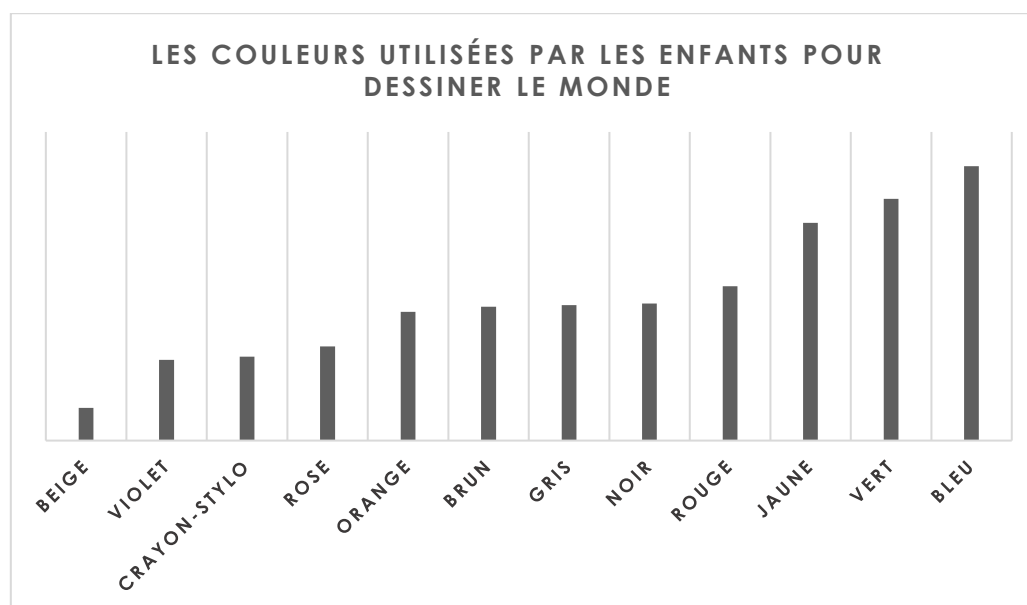
Janaelle, CM2, Porte d'Ivry

Ce type de représentations, retrouvées sur le terrain aussi bien dans les productions des enfants que dans des séances mises en place par les enseignants, fait écho aux observations et analyses faites par Alexandra Baudinault²¹⁶ dans sa thèse. La géographe constate que

« quel que soit l'angle du programme, les élèves se forment progressivement et à mesure qu'ils grandissent une représentation de la Terre sous la forme d'une sphère ou d'un planisphère au sein duquel s'identifient des masses colorées (les continents) sur un fond bleu (les mers et les océans). » (Baudinault, 2017, p. 481)

Le Chapitre 3 a été l'occasion de voir que les représentations du monde à l'échelle globale sous forme de planisphère sont rares dans les dessins des enfants (pour rappel, les planisphères ne représentent que 6 % de ces représentations — 4 % si l'on considère l'ensemble des dessins du monde, à toutes les échelles). On retrouve également une certaine standardisation dans la sémiologie graphique dans les autres formes de représentations plébiscitées : les représentations du monde cosmiques et les mappemondes. Alors que sur les représentations de type planisphères différentes couleurs peuvent être utilisées pour différencier les continents entre eux, dans les autres types de représentations globales, une seule couleur permet de représenter les grandes parties du monde (le plus souvent le vert, plus rarement le jaune) et de les distinguer des océans.

Figure 5.16 | Les couleurs du monde dans les dessins d'enfants.

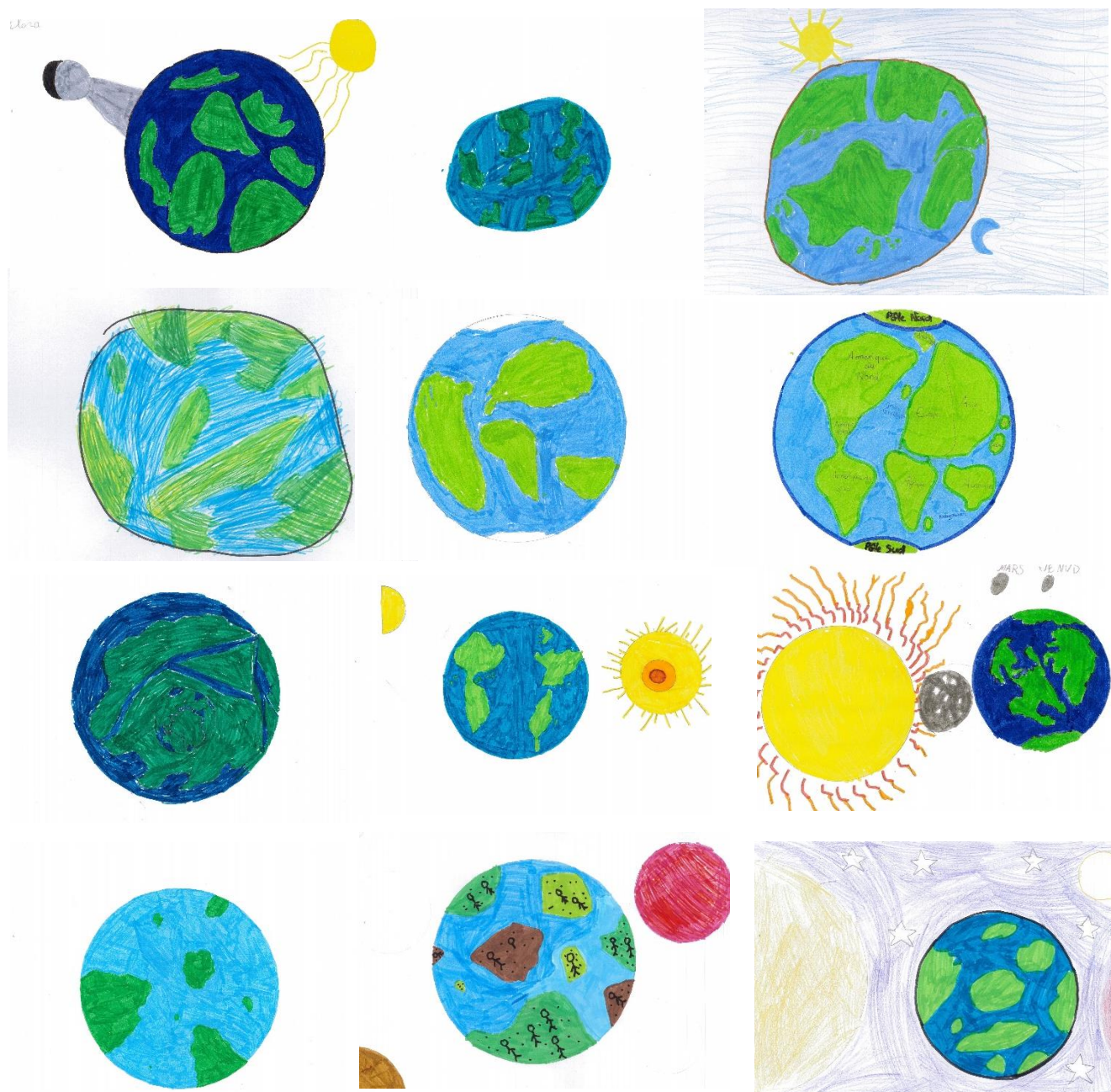


Le graphique de la Figure 5.16 indique d'ailleurs que le bleu, le vert et le jaune sont largement les trois couleurs qui ont été le plus fréquemment retrouvées sur les dessins des enfants. Pour le jaune, cela s'explique principalement par le grand nombre de soleils dessinés, pour ce qui est du bleu et

²¹⁶ A. Baudinault n'a pas à proprement parler enquêté sur les représentations de la Terre chez les enfants. Elle a toutefois minutieusement analysé les programmes, manuels scolaires ou blogs ainsi que les pratiques de certains enseignants rencontrés sur le terrain. C'est donc dans ces derniers qu'elle a relevé la présence importante de ce monde à colorier.

du vert, ils ont certes été utilisés pour dessiner des éléments fréquemment représentés tels que le ciel ou la végétation, mais aussi pour représenter la Terre. La planche de dessins de la Figure 5.17 regroupe un ensemble de dessins des classes de CE2 et CM2 de l'école Sibelle — il ne s'agit donc pas de la totalité des dessins faisant figurer la Terre de cette manière-là. On retrouve un dessin de la Terre à dominantes bleue et verte dans 58 dessins au total, ce qui représente par ailleurs 34 % des 171 dessins du monde à l'échelle globale. Comme le suggère la Figure 17, cette représentation de la Terre existe aussi bien dans les représentations du monde cosmique, que dans les représentations de type mappemonde terrestre ou mappemonde planétaire.

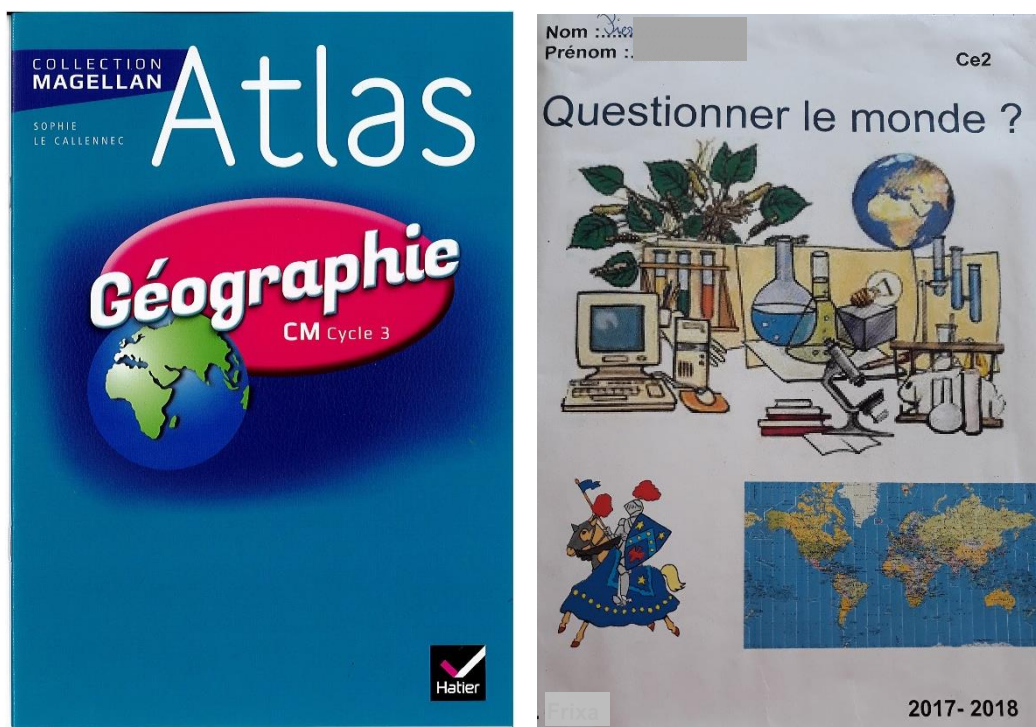
Figure 5.17 | Le monde en vert et bleu : quelques exemples d'une représentation du monde très courante chez les enfants rencontrés (CE2 et CM2, Sibelle).



Cette figure de la Terre en bleu et vert semble même symboliser à elle-seule la géographie scolaire : même lorsqu'elle n'est pas travaillée en tant que telle dans les séances mises en place par les enseignants, il est rare que les enfants n'y soient pas confrontés. La Figure 5.18 donne deux illustrations parmi d'autres du caractère éminemment symbolique de la Terre et du globe dans la culture scolaire. Ce dernier est représenté sur la page de garde du cahier réservé au domaine d'enseignement « Questionner le monde » dans la classe de CE2 de l'école Belleville : pour les sciences, Cyril, l'enseignant, a choisi du matériel de chimie, un microscope, un ordinateur, des

plantes ; un chevalier pour l'histoire ; et un planisphère et un globe pour la géographie. Par ailleurs, une seule image illustre l'atlas joint au manuel de géographie destiné aux CM2²¹⁷ de chez Hatier (Collection Magellan) et acheté par l'école Baudricourt : celle de la Terre.

Figure 5.18 | Le globe et le planisphère : deux figures iconiques de la géographie scolaire.



Dès lors, il n'est pas étonnant, même si les représentations du monde ne sont pas homogènes, y compris à l'échelle globale, qu'une certaine forme de standardisation caractérise les dessins des enfants. La sémiologie graphique qu'ils mobilisent est en effet en partie similaire et correspond largement aux conventions et habitudes de la géographie scolaire. Le geste de colorier le monde, et de le colorier d'une certaine manière, s'accompagne par ailleurs souvent du geste de le compléter, par des grands repères et certains toponymes. Là encore ce geste de compléter semble largement lié à un certain nombre d'exercices organisés par d'institution scolaire.

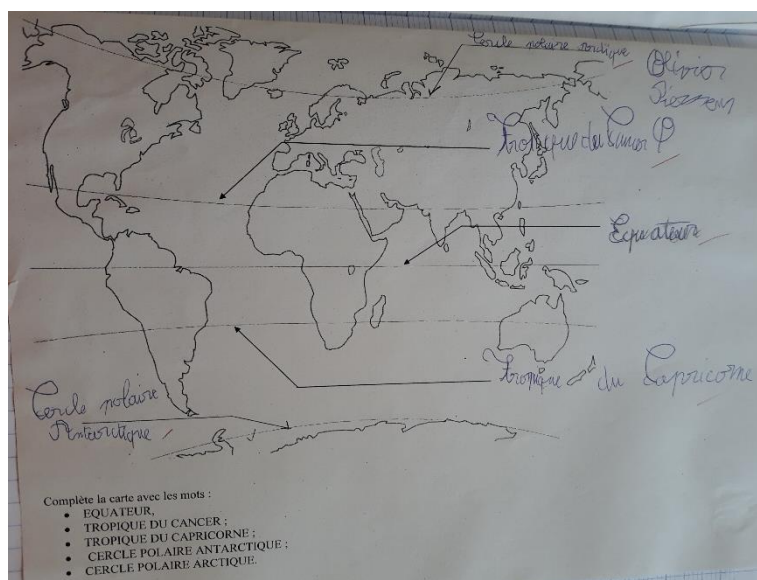
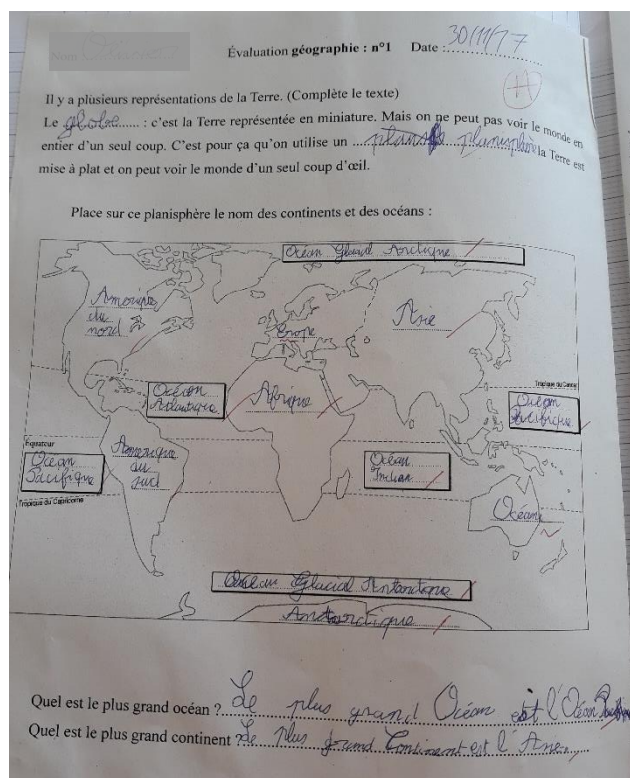
5.2.2.2. ...et à compléter.

Les photographies d'exercices réalisés dans les classes de CE2 des écoles Belleville et Sibelle (Figure 5.14, p.341) montrent certes l'importance de l'acte de coloriage pour apprendre la géographie de l'espace mondial, mais on voit qu'il est le plus souvent accompagné d'un acte de compléter les cartes coloriées par un certain nombre de toponymes. L'entièreté des séances préparées sur le monde par Cyril à Belleville consistait d'ailleurs en des photocopies à compléter (que ce soit ensemble ou sous forme d'évaluation individuelle). Aux deux exemples montrés ci-dessus, s'ajoutent ainsi

²¹⁷ Ce manuel, qui suit le nouveau programme, m'a été donné par Charles (CM2, Baudricourt) mais n'est néanmoins pas utilisé par lui, qui rappelle que ne travaille que sur l'Europe et l'Union européenne.

deux planisphères, que les élèves n'ont pas dû colorier mais qu'ils ont bien dû compléter lors d'évaluations sur table, dans un cas par les lignes imaginaires de la Terre et dans l'autre par le « nom des continents et des océans » (Figure 5.19).

Figure 5.19 | Exemple de cartes du monde à compléter sur des polycopiés (CE2, Belleville)...




Le cas du CE2 de l'école Belleville est loin d'être isolé, puisque l'on retrouve le même type d'activités dans les trois autres classes de CE2 où le programme a plutôt été suivi : le cahier d'activités Magellan utilisé à l'école Sibelle est effectivement rempli de cartes à compléter et on en retrouve également dans les fiches des éditions MDI régulièrement utilisés par Fanny avec les élèves de CE2 de la Porte d'Ivry. Les exercices de cartes, croquis ou schémas à compléter concernent toutes les échelles ; pour l'échelle mondiale qui nous occupe, on a déjà vu l'exemple plus haut des « déserts chauds dans le monde » que les élèves de CE2 de l'école Sibelle ont colorié mais aussi complété par leur nom. Dans la progression du cahier d'activités (suivie par Marielle), c'est trois séances plus tôt que l'échelle globale est abordée pour la première fois. Les deux séquences que l'on pourrait dire introductives s'intitulent « Le globe, le planisphère » et « Situer quelques pays dans le monde ». Les photographies de la Figure 5.20 a montrent qu'après avoir vu une image satellite de la Terre, les élèves ont complété « le planisphère en écrivant le nom des océans : océan Pacifique, océan Atlantique, océan Indien, océan Arctique, océan Antarctique » (exercice B2) puis un autre planisphère « en écrivant le nom des continents : Europe, Amérique, Asie, Afrique, Océanie, Antarctique » (exercice C3). L'exercice D4 les fait enfin travailler sur « des repères », à avoir les deux pôles et l'équateur : on retrouve là encore le geste de compléter la carte par certains toponymes jugés emblématiques. Le même type d'exercices

est présent dans le fichier des éditions MDI de 2017, utilisé de temps en temps par Fanny. Dans le même fichier, il existe même plusieurs exercices mais présentés de façon différente (la Figure 5.20 b) présente une fiche d'évaluation, qui résume plusieurs activités déjà proposées), mais il s'agit bien de renseigner sur un planisphère les noms de certains repères (lignes imaginaires, océans et continents).

Figure 5.20 a et b | ...que l'on retrouve également dans les manuels et cahiers d'activités (Cahier Magellan, CE2, Sibelle et Fichier MDI, CE2, Porte d'Ivry).

26 LE GLOBE, LE PLANISPHERE
Date: _____

A L'image satellite de la Terre

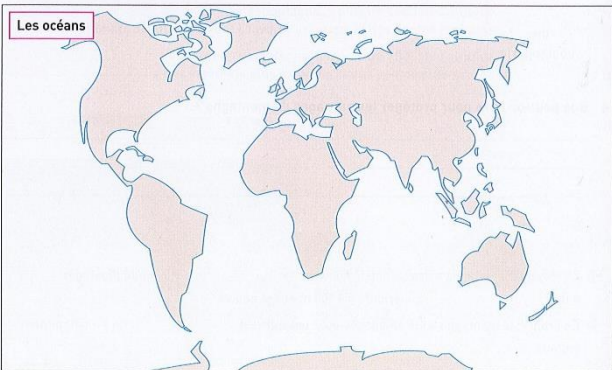


1 Réponds aux questions.

- D'où cette image a-t-elle été réalisée ? _____
- Quelle est la forme de notre planète ? _____
- Quelle est la couleur dominante ? _____
- Que représente cette couleur ? _____

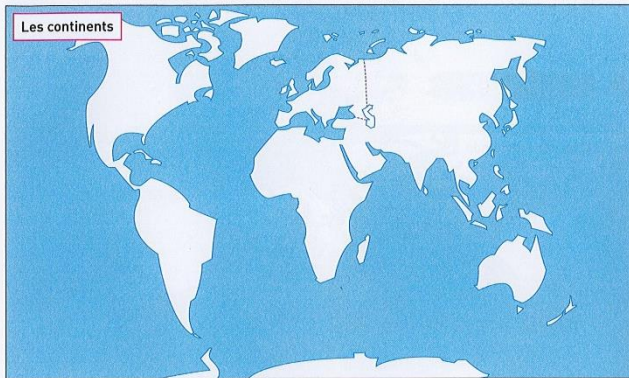
B Les océans

2 Complète le planisphère en écrivant le nom des océans :
océan Pacifique, océan Atlantique, océan Indien, océan Arctique, océan Antarctique.



C Les continents

3 Complète le planisphère en écrivant le nom des continents :
Europe, Amérique, Asie, Afrique, Océanie, Antarctique.



4 Sur le planisphère, indique par un point l'endroit où tu vis.

D Des repères

5 Relie chaque repère à sa définition.


le pôle Nord •	un cercle horizontal qui partage la Terre en deux moitiés
le pôle Sud •	le sommet du globe
l'équateur •	le point le plus bas du globe

JE RETIENS

→ Notre planète compte cinq océans : _____

→ Notre planète compte six continents : _____

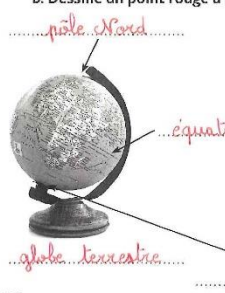
→ Les _____ sont les deux extrémités de la Terre. L'_____ partage la Terre en deux moitiés.




22 Où est-ce que j'habite sur Terre ?

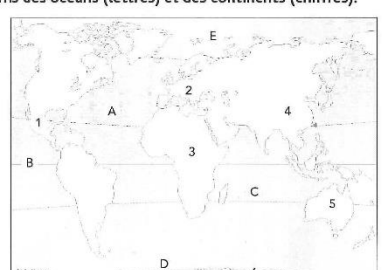
Prénom : Date :

1 a. Écris où il convient : *globe terrestre* – *planisphère* – *équateur* – *pôle Nord* – *pôle Sud*.
 b. Dessine un point rouge à l'emplacement de la France.





2 Écris les noms des océans (lettres) et des continents (chiffres).



Océans	Continents
A : <i>Océan Atlantique</i>	1 : <i>Amérique</i>
B : <i>Océan pacifique</i>	2 : <i>Europe</i>
C : <i>Océan Indien</i>	3 : <i>Afrique</i>
D : <i>Océan glacial Antarctique</i>	4 : <i>Asie</i>
E : <i>Océan glacial Arctique</i>	5 : <i>Océanie</i>
	6 : <i>Antarctique</i>

© MEO / SIFER, 2017. Reproduction autorisée pour une classe seulement.

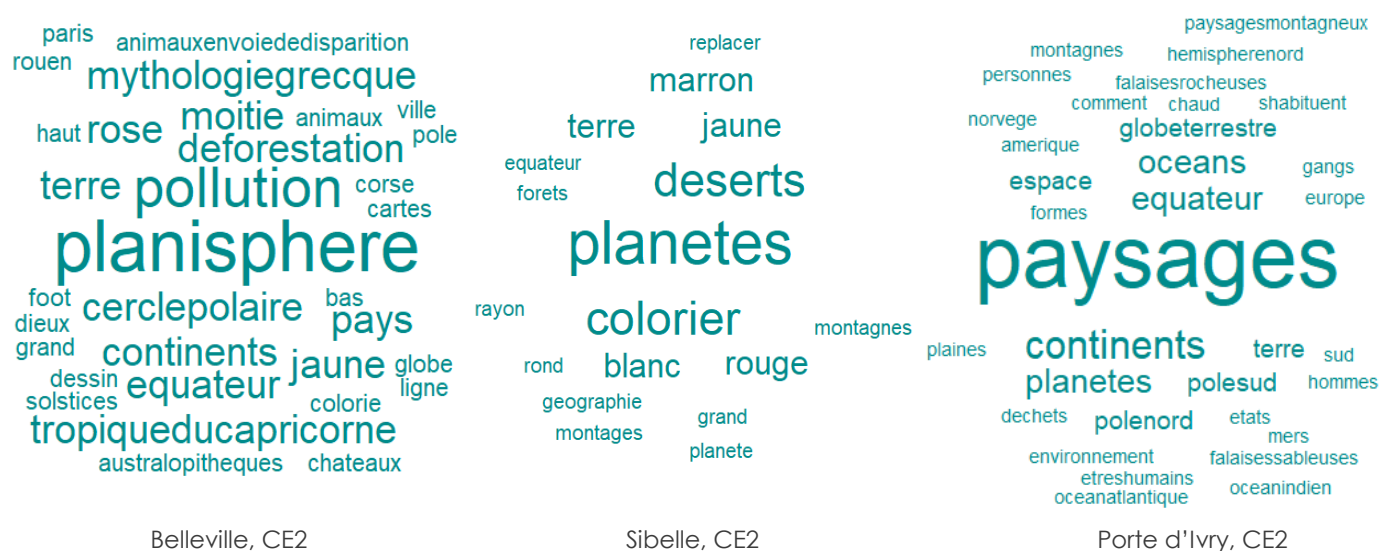
Se situer dans l'espace » 287

Évaluation

Parmi les activités faites sur le monde à l'école, ce sont bien les cartes à compléter, ou plus généralement les travaux sur les repères spatiaux, dont les enfants semblent se souvenir le plus. Les exemples de contenus scolaires cités par les enfants témoignent de la place importante occupée par ces repères dans les trois classes de CE2 qui ont fait des séances de géographie durant l'année. À partir de la liste des 157 syntagmes présentée plus haut (voir entame du 5.3.2.), le package *R.temis* sur le logiciel R permet de visualiser sous forme de nuages de mots les termes les plus évoqués dans chaque classe (ici dans les trois classes de CE2 qui nous intéresse). La taille du mot est proportionnelle au nombre de ses occurrences ; néanmoins, étant donné le faible nombre d'occurrences pour chaque terme utilisé, c'est davantage leur présence, leur évocation qui importe ici (pour chaque classe, l'ensemble des termes de la liste est représenté sur la figure). Nous avons déjà vu que « équateur », « continents », « planisphère », « déserts », « océans » ou « pays » figuraient dans la liste des termes les plus cités en réponse à la deuxième question des entretiens dans les classes de CE2 (Figure 5.13, p.338). Les nuages de mots de la Figure 5.21 permettent de préciser que le terme « équateur » a été cité dans les trois classes de CE2 étudiés. On retrouve également un ensemble de repères spatiaux cités à l'école Belleville et à l'école de la Porte d'Ivry, tels que,

« continents », « pôle », « cercle polaire », « ligne », « tropique du capricorne », « pôle nord », « pôle sud » ou « hémisphère nord ». Des précisions sont données au CE2 de la Porte d'Ivry, où les enfants ont par ailleurs davantage mentionné les « océans » et les « mers », avec la mention de certains toponymes, par exemple : « Amérique », « Europe », « Océan Atlantique » ou « Océan Indien ».

Figure 5.21 | Les mots des enfants pour dire le monde de la culture scolaire.



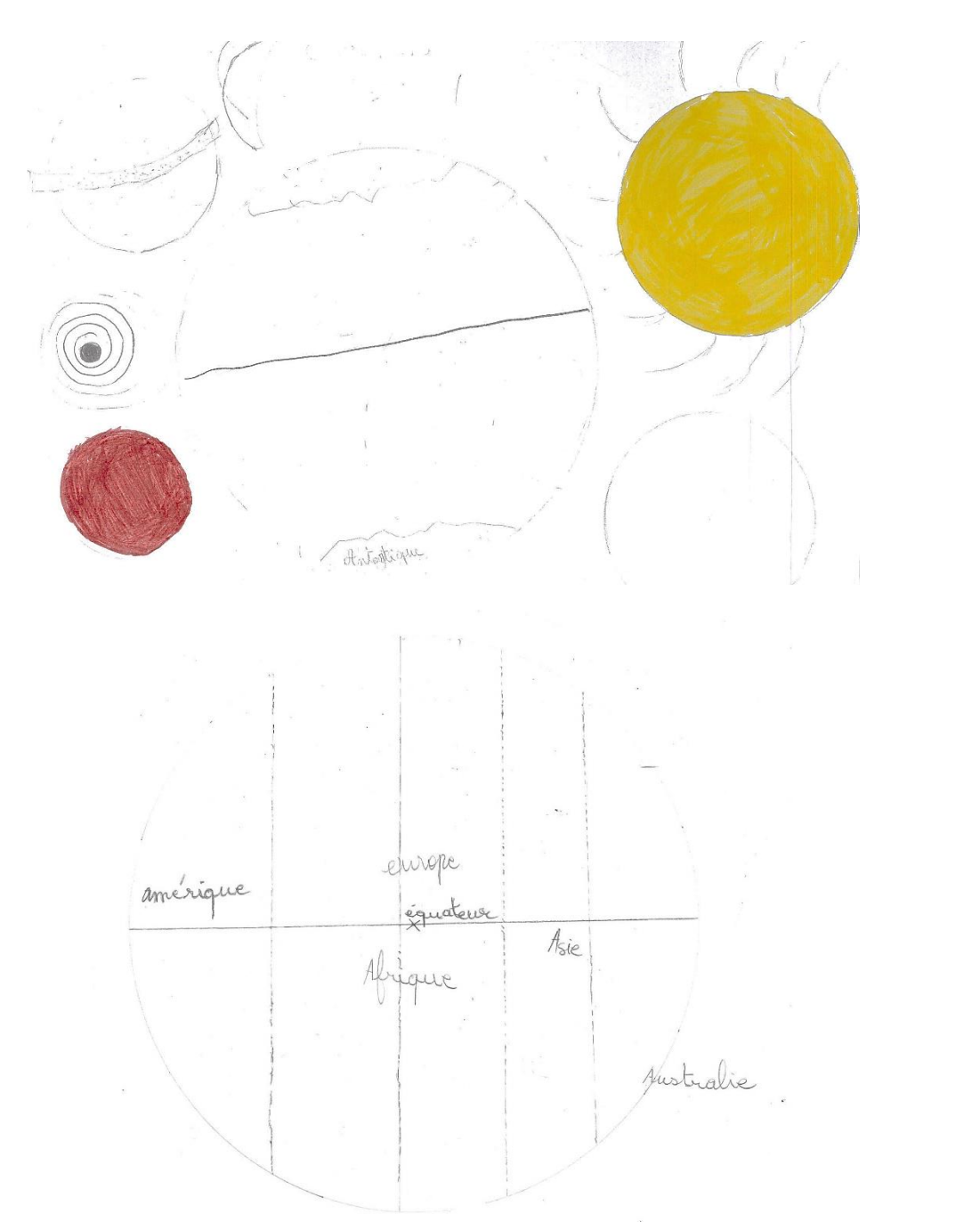
Les propos des enfants eux-mêmes confirment donc bien l'importance de l'apprentissage d'un monde à colorier et à compléter dans le cadre scolaire, importance que l'on retrouve dans leurs propres représentations.

Le travail d'analyse textuelle sur les corpus de commentaires des dessins et des réponses à la troisième question des entretiens (« *Si vous deviez expliquer à quelqu'un ce que c'est le monde, vous diriez quoi ?* ») présenté au début du Chapitre 3 permet de voir qu'avec respectivement 49 et 45 citations, les termes « pays » et « océans » font partie des dix termes les plus fréquemment retrouvés dans les commentaires que les enfants ont fait de leur dessin du monde ; « pays » figure également dans le top 10 des termes les plus fréquemment cités dans les réponses à la Q3 (avec 30 occurrences). Le terme « continent » est quant à lui présent dans des proportions similaires dans les deux corpus, avec 11 citations dans les commentaires et 15 dans les réponses à la Q3. Les deux corpus différents cependant quant au nombre de citations des termes « océan » et « mer » : de manière générale, les enfants ont privilégié le terme « océan » à celui de « mer » (qui ne compte que 13 citations²¹⁸ dans les commentaires et trois dans les réponses à la Q3) ; néanmoins, alors qu'on recense 30 citations d'« océan » dans les commentaires, le mot n'a été évoqué que trois fois dans les réponses à la troisième question des entretiens. Cette inégalité de traitement des océans et des mers peut sans

²¹⁸ Rappelons néanmoins qu'en égard à la grande dispersion lexicale du corpus, qu'avec treize occurrences, « mer » reste aux environs du top 30 des termes les plus cités dans les commentaires.

doute s'expliquer par une différence de *medium*. Le support papier du dessin a effectivement conduit une majorité d'enfants à réaliser une représentation cartographique du monde (bien que celle-ci puisse prendre des formes variées comme on l'a vu), alors que la forme oralisée de l'entretien laissait aux enfants une plus grande liberté dans leurs choix de représentation. Or, dans le cadre scolaire les enfants sont abondamment confrontés à des représentations cartographiques du monde divisé en grandes parties terrestres et maritimes. Dans l'activité de *brainstorming* en classe entière, qui recueille également les représentations sous forme de discours, mais plus précisément sous forme de mots clefs, les notions de « pays », « continents », « océans » ou « mers » compte bien parmi les termes cités dans un grand nombre de classes. Les « océans » ou « mers et océans » ont effectivement été mentionnés dans toutes les classes de CE2 et CM2 (mais pas dans celles de CP) et ce tout au début de l'activité, ce qui témoigne de la proximité et de l'association d'idées forte entre ces termes et le monde dans les représentations enfantines. Les « pays » ont encore plus fréquemment et plus rapidement été mentionnés par les enfants dans cette discussion en classe entière, puisqu'on retrouve la notion dans l'ensemble des classes, exceptée celle du CP de l'école Sibelle (dans laquelle un grand nombre de pays ont néanmoins été cités en particulier). Le terme de « continents » a quant à lui été cité dans l'ensemble des classes de CM2, dans trois classes de CE2 sur quatre et dans une classe de CP, là encore en début de discussion. Si le terme n'a pas été prononcé en tant que tel au CE2 de l'école Sibelle, les élèves de cette classe ont donné des exemples précis de continents au fil de la discussion.

Le Chapitre 4 a montré que 60 % des 410 toponymes présents sur les dessins font référence à un continent ou à une grande partie du monde, 36 % à des noms de pays, 3 % à des noms de villes et 1 % à des points cardinaux. Les toponymes renvoyant à des pays ont été les plus fréquents dans les activités de discussions en classe entière : on compte ainsi 48 exemples de pays, 41 de villes pour seulement 12 exemples de continents dans le *brainstorming* (cf. 4.1.2.). Les lignes imaginaires ont également été évoquées par les enfants. Si l'équateur, les tropiques ou les cercles polaires n'ont que très peu été mentionnés lors du *brainstorming* ou dans les réponses à la question (« *si vous deviez expliquer à quelqu'un ce que c'est le monde, vous diriez quoi ?* »), on peut néanmoins en voir sur 32 dessins, soit sur 18 % des dessins représentant le monde à l'échelle globale (au moins en partie). Il s'agit principalement d'une matérialisation des cercles polaires, même si l'on retrouve également quelques représentations de l'équateur, ou beaucoup plus rarement encore des tropiques et des méridiens. Marine du CE2 de la Porte d'Ivry et Alexis, du CM2 du même établissement, ont même produit des représentations du monde essentiellement centrées sur ces lignes imaginaires (Figure 5.22).

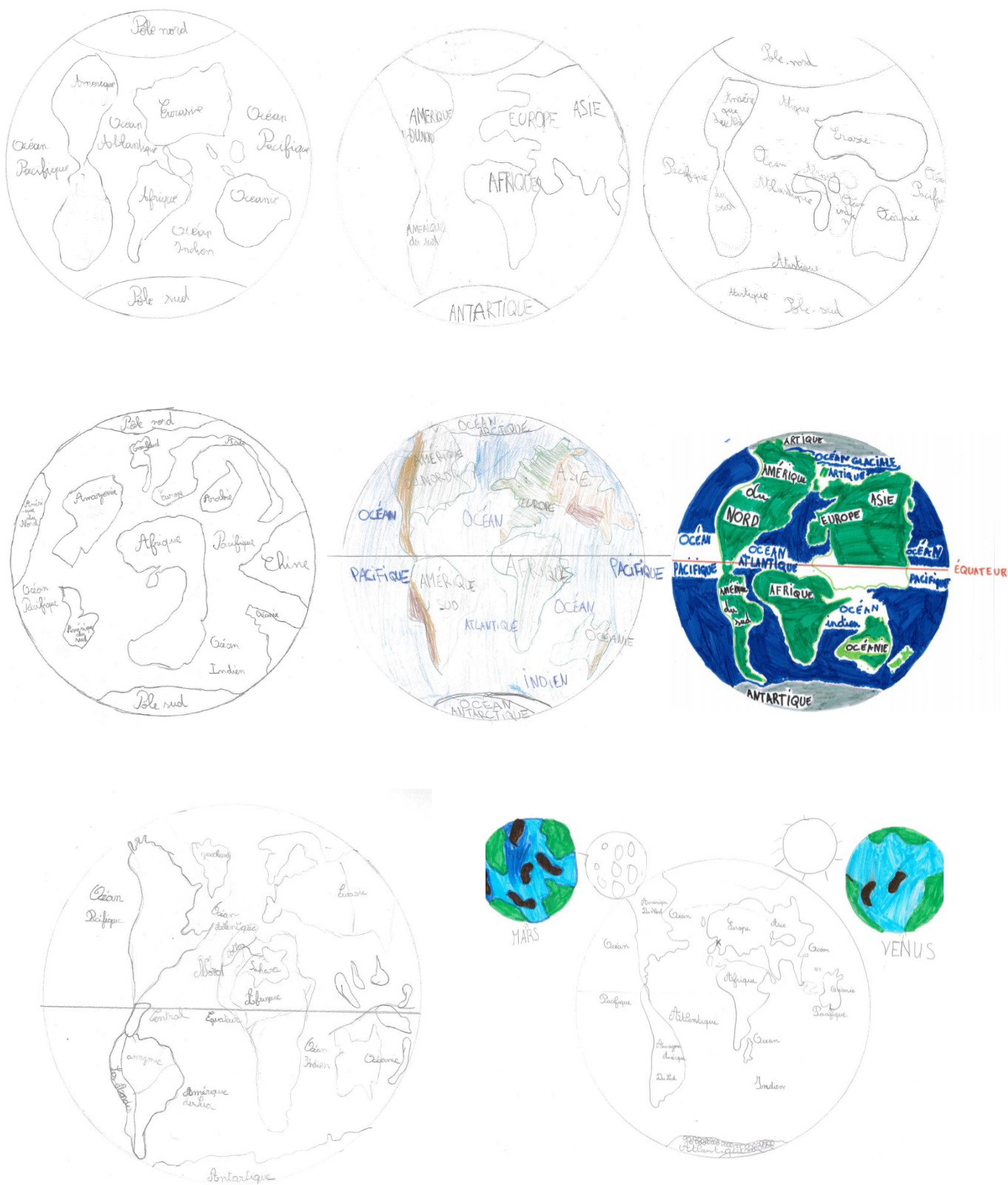
Figure 5.22 | Le monde en lignes imaginaires.

Ces deux représentations sont originales et isolées dans le corpus de dessins. Elles illustrent toutefois l'idée que les lignes imaginaires sont des symboles particulièrement structurants de l'espace mondial, et qu'elles peuvent servir à elles seules à matérialiser cet espace. Elles permettent également de préciser que les lignes imaginaires ont essentiellement été représentées par des enfants au profil proche de celui de Marine et Alexis, à tout le moins pour ce qui est de l'âge et de l'établissement de scolarisation. Ce sont effectivement surtout des enfants de CE2 (19), et dans une

moindre mesure de CM2 (11) qui ont dessiné une ou plusieurs lignes imaginaires. Les élèves du CE2 de la Porte d'Ivry ont par ailleurs à eux seuls produits 13 des 32 dessins qui en contiennent.

La planche de dessins ci-dessous (Figure 5.23) ne comporte que des dessins réalisés par des enfants de cette classe. On y observe des dessins de l'espace mondial à la fois très similaires et pour la plupart d'une assez grande précision (par rapport à la plupart des dessins de l'espace mondial récoltés dans les autres classes) quant aux formes des espaces et à l'usage des toponymes. Il se trouve que le CE2 de la Porte d'Ivry est une des classes où Sophie l'enseignante a fait avec ses élèves un travail de géographie sur le monde et ses grands repères. C'est d'ailleurs peu de temps avant mon arrivée sur le terrain que cet apprentissage de la grammaire de l'espace mondial avait été mené à bien. Ces dessins illustrent donc bien l'influence des apprentissages scolaires sur les représentations récoltées et les effets de standardisation de ces dernières ; ils renvoient également à des questionnements méthodologiques sur l'influence des temporalités de l'enquête (si la séquence avait été menée plusieurs mois avant mon arrivée, les dessins auraient-ils été les mêmes ? cf. 2.3.1.2.).

Figure 5.23 | Une standardisation des représentations de l'espace mondial par les apprentissages scolaires : l'exemple du CE2 de l'école de la Porte d'Ivry.



5.2.2.3. L'apprentissage d'une grammaire du monde.

Les dessins qui précèdent (Figure 5.23) illustrent l'existence prégnante des représentations du monde, objet encyclopédique, composé des principaux continents, océans et lignes imaginaires — et ce notamment à partir du CE2.

Que les enfants les plus âgés aient davantage convoqué les lignes imaginaires terrestres dans leurs représentations du monde fait par ailleurs écho aux premiers résultats présentés dans le Chapitre 3 quant au caractère évolutif de ces représentations enfantines : à savoir que les toponymes étaient plus présents à la fin de l'école élémentaire, et notamment à partir du CE2 (3.2.). Ces résultats renvoyaient par ailleurs plus généralement à des constats congruant avec les travaux de psychologie environnementale sur les représentations spatiales enfantines (Ramadier et Depeau, 2010). Ces derniers insistent sur une « *rupture dans le développement cognitif du rapport à l'espace de l'enfant* » à partir de 8-9 ans, ils notent que c'est à cet âge-là que « *la représentation de l'espace devient progressivement plus abstraite et socialement marquée* ». T. Ramadier et S. Depeau se demandent alors si les évolutions constatées

« correspondent au passage d'une appropriation par l'expérience (usage) vers une appropriation socio-cognitive, c'est-à-dire vers une appropriation où la représentation qui lui sert de support devient progressivement une construction sociale à partir de cet âge. » (*Ibid*, p. 72)

L'approche développementaliste adoptée dans ces travaux, et dans la recherche en psychologie environnementale ou cognitive de manière générale, prend peu en compte (si ce n'est *pas* en compte) les facteurs de socialisation qui vont influencer les évolutions dans les représentations spatiales des enfants. Elle implique également une compréhension restrictive du processus de construction sociale — en effet, même essentiellement dictées par l'expérience, les représentations des enfants les plus jeunes sont toujours déjà socialement construites. Ma thèse permet quant à elle d'observer que les évolutions des représentations enfantines du monde dépendent d'un apprentissage, et tout particulièrement d'un apprentissage scolaire du monde, dont il s'agit pour les élèves de maîtriser la grammaire.

Dans plusieurs chapitres de sa thèse consacrée à la géographie scolaire, Alexandra Baudinault insiste sur l'importance prise dans les *curricula*, comme dans les pratiques enseignantes, par l'apprentissage de grands repères considérés comme le « *b.a.-ba de la géographie* ». Ils forment même ce qu'elle appelle judicieusement « *une grammaire élémentaire* » (Baudinault, 2017, p. 340). Cette grammaire structure l'apprentissage des espaces à toutes les échelles, et donc également celui de l'espace mondial. À l'échelle du monde, les grands repères constitutifs de cette grammaire sont bien ceux que nous avons abordés plus haut dans ce chapitre : les continents, les océans et les lignes imaginaires. Ils sont non seulement omniprésents dans l'apprentissage du monde à l'école élémentaire, mais ils le structurent encore au moins au collège :

« L'apprentissage des grands repères géographiques du globe est un fait entendu : il s'agit de repérer et nommer sur une carte ou un planisphère les lignes imaginaires, les pôles, les océans et les continents. Exercice canonique et emblématique, il figure dans les manuels de géographie de cycle 2, de cycle 3 ou bien encore de collège. » (*Ibid*, p. 480).

Pour A. Baudinault, ces grands repères terrestres ne servent en réalité pas tant à se repérer qu'à construire chez les élèves une « *culture commune [et] partagée* » (*Ibid*, p. 431). Cette culture commune, concernant le monde, en a été analysée par Pascal Clerc dans ses propres travaux (Clerc, 2002).

Cette grammaire du monde diffusée par l'École et à l'école (puisque comme nous l'avons vu plusieurs enseignants sur le terrain ont bien fait faire aux élèves des exercices et évaluations sur les repères spatiaux terrestres) est profondément liée aux métagéographies qui structurent la pensée occidentale du monde (cf. 4.1.2.). Cette représentation iconique découle d'un apprentissage, largement entrepris dans le cadre scolaire et ce dès le plus jeune âge. Il est intéressant de voir que, même avant que la forme des espaces et leurs noms aient été appris, il existe le plus souvent dans les représentations graphiques à l'échelle globale au moins une préfiguration du pavage terraque²¹⁹ du monde. Il semble particulièrement adapté pour décrire un ensemble de représentations enfantines du monde, qui présentent effectivement le monde comme un ensemble d'eau et de terres émergées, parfois indéterminées et indéfinissables (voir 4.1.1. ou les Figure 5.17 et Figure 5.22 de ce chapitre).

L'analyse des représentations du monde recueillies sur le terrain montre donc bien une diffusion auprès des enfants des manières scolaires de voir le monde : le monde, objet encyclopédique est l'idéaltype le plus présents chez les enquêtés. L'institution scolaire entraîne un effet de standardisation dans les représentations, qui s'homogénéisent à mesure de l'avancée en âge et au fil de la scolarisation primaire. La dernière section du Chapitre 4 (4.3.) a mis au jour l'émergence chez les enfants d'une véritable pensée globale et le développement chez certains enfants d'une pensée politique et sociale à l'échelle mondiale, ou pour le dire autrement d'une pensée d'un monde comme Monde (ce qui correspond au troisième idéaltype isolé dans le Chapitre 3). Ainsi, la socialisation scolaire n'explique pas à elle seule la construction des représentations enfantines du monde et invite à nuancer le processus de standardisation présenté jusqu'alors.

²¹⁹ L'adjectif terraque est ici employé dans son sens large comme signifiant « *composé de terre et d'eau* » (définition du Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales).

5.3.3. Des rapports au Monde, entre consensus et conflictualité.

La séquence qui suit se propose de revenir sur le rapport des enfants au Monde (cf. 4.3.) et de produire une analyse générale de leurs représentations, dans leurs aspects politiques, à l'aide de la dichotomie consensus/conflictualité. Cette dichotomie permet à la fois de montrer que certaines représentations enfantines gommant les dimensions proprement politiques des problématiques évoquées pour se concentrer sur leurs aspects universalistes, alors que d'autres les « repolitisent » et mettent en scène des rapports de force²²⁰, mais aussi que les enfants dépassent souvent la « *socialisation au consensus* » prônée par l'institution scolaire (Boone, 2013).

Par certains aspects, on observe une homogénéité des thématiques associées au Monde par les enfants (à la fois au sein de l'enquête et entre les enquêtes comme en témoignent les similitudes des résultats obtenus avec ceux issus du travail de Wilfried Lignier et Julie Pagis (Lignier et Pagis, 2017)). Cette homogénéité se voit également dans les manières d'exprimer les enjeux soulevés. Les discours des enfants sont effectivement largement construits autour d'un ensemble d'oppositions structurantes, normatives, voire à caractère moral. Il s'agit d'une opposition classique entre les bons et les méchants ou le bien et le mal, parfois personnifiée par des figures telles que le voleur contre le policier, les gentils contre les terroristes, par des pays jugés antagonistes (la France versus des états comme la Corée du Nord, la Syrie, la Russie, etc.) ou encore, plus rarement, par des personnalités politiques²²¹ ; mais aussi d'oppositions entre guerre et paix et plus encore entre pauvres et riches. À ces oppositions structurantes sont généralement associées des idées consensuelles à portée universaliste, comme en témoigne le grand nombre de propositions de lois (Q15) qui enjoignent d'aider les pauvres ou d'arrêter la guerre (voir Chapitre 4, Figure 4.24, p.266). Si ces propos portent sur des situations au caractère éminemment social et politique, présentés comme tels ils sont « déconflictualisés » et dépolitisés.

Cela peut s'expliquer par le fait que les enfants sont largement écartés du domaine politique (Percheron, 1974 ; Throssell, 2009) et qu'ils sont avant tout socialisés au consensus (Boone, 2013). Et ce notamment par les institutions en général et par l'École en particulier, où il n'y a « *pas de socialisation politique au conflit, aux différences et aux clivages* » (Ibid, p. 549) mais au contraire, une valorisation de « *l'entraide et de la coopération* » (Ibid, p. 545). Le poids de la norme égalitaire dans le *curriculum* français a notamment été travaillé en sciences politiques par Géraldine Bozec dans sa thèse sur l'éducation à la citoyenneté à l'école primaire (Bozec, 2010b). Elle montre que les programmes comme les enseignants promeuvent l'apprentissage de l'universalisme citoyen, un modèle qui fait primer l'égalité sur tout type de différences (religieuses, ethniques, sociales) : « *si les*

²²⁰ On peut retrouver ces deux modalités chez un même enfant.

²²¹ Voir par exemple Béranger, CP Baudricourt : « Moi, déjà je supprimerais Donal Trump, je supprimerais Fillon, Macron, je garderais Hamon et [...] je supprimerai aussi Marine le Pen ! Et je supprimerais Macron, Fillon, Le Pen, François Hollande, Hillary Clinton, aussi le...et je vais garder aussi euh...Nathalie Arthaud et je supprimerais Jean Lassalle et voilà ! ».

programmes scolaires évoquent les différences, c'est pour mieux rappeler, immédiatement, la norme qui prévaut sur la diversité : l'égalité de droit » (Bozec et Duchesne, 2007, p. 96-97). Pour les enseignants rencontrés sur son terrain, les séances d'éducation civique sont également « *avant tout l'occasion de rappeler la norme égalitaire et les interdits qui l'accompagnent, plus que de réfléchir aux inégalités entre les groupes qui sont à l'œuvre dans la société* » (Ibid, p. 97). Ces orientations institutionnelles, en grande partie adoptées localement, entraînent une certaine forme de dépolitisation ou à tout le moins de « déconflictualisation » (avec Damien Bonne, on peut considérer que la socialisation au consensus est une forme de socialisation politique (Boone, 2013)). Les conflits sont bien un objet de la culture scolaire en géographie, depuis les années 2000 ; néanmoins, il semblerait qu'ils soient eux-mêmes vidés de leur contenu proprement conflictuel et qu'ils ne soient pas traités comme des « *questions socialement vives* » (Leininger-Frézal, 2016). La dépolitisation des conflits dans la géographie scolaire se fait par une mise à distance de ces derniers, presque toujours abordés avec une posture d'extériorité : ils ne concernent que des espaces lointains, portent sur des thématiques telles que la gestion (notamment des ressources) et non sur les tensions entre acteurs par exemple (Ibid). De fait, lorsque les enfants m'ont parlé de conflits (ce qui est arrivé à plusieurs reprises, cf. 4.3.2. ou 4.2.3.2.), ils ont principalement fait référence à des terrains d'action lointain (la Syrie, la Corée du Nord, l'Irak) et s'ils évoquaient des acteurs, c'était uniquement certaines figures politiques de proue de ces tensions géopolitiques, sans faire véritablement allusion aux enjeux qui les sous-tendent.

Dans les classes enquêtées, les enseignants n'ont pas réellement abordé la question des conflits avec leurs élèves, mais le développement durable et les thématiques environnementales, beaucoup plus investies (4.3.2.), reflètent elles aussi ce processus de dépolitisation ou cet intérêt pour le consensus. Un paradoxe a été soulevé par des spécialistes de didactique de la géographie comme Sylvie Considère et Nicole Tutiaux-Guillon : le développement durable est en soi un sujet possiblement éminemment politique, mais dans la pratique (des *curricula* et des professeurs) il ne l'est pas, les dimensions sociales et politique, la complexité et la dimension conflictuelle étant le plus souvent évacuées. Cette évacuation est notamment rendue possible par ce que les chercheuses citées nomment un processus de désyncrétisation, c'est-à-dire une « *division du savoir de références en savoirs partiels* », à la fois entre les disciplines et au sein d'une même discipline (Considère et Tutiaux-Guillon, 2013). Pour le dire autrement, les questions ayant trait au développement durable sont éclatées entre les disciplines scolaires et divisées en sous-thèmes souvent peu reliés entre eux, ce qui ne permet pas de transmettre aux élèves une vision d'ensemble, complexe et systémique. On observe alors une contradiction entre l'éducation au doute et à la complexité que porte en germe le développement durable et le paradigme scolaire français, encore largement réaliste et positiviste. L'éducation théorique au développement durable et sa mise en place sont également en opposition pour ce qui est du rapport à la citoyenneté. Comme le disent S. Considère et N. Tutiaux-Guillon :

« [La] citoyenneté [de référence du développement durable] se situe à des échelles multiples, du local au planétaire et requiert une nouvelle éthique de responsabilité et

de solidarité à la fois entre les espèces vivantes et la société, entre les générations présentes et les générations à venir, entre les riches et les pauvres, entre le Nord et le Sud. » (Considère et Tutiaux-Guillon, 2013, p. 118).

Or dans les classes et dans les programmes elles constatent une persistance de l'apprentissage d'une citoyenneté repliée sur des enjeux locaux et sur des actions du quotidien. C'est bien ce que j'ai pu observer dans les entretiens avec les enseignants de mon terrain, et ce qui se reflète en partie dans les discours des enfants. Une attention particulière est en effet portée à des pratiques telles que le tri des déchets et sur les « gestes du quotidien » :

« Nous après ça va plus être dans les **gestes du quotidien** qu'on les sensibilise [...] C'est vraiment, voilà, dans les gestes du quotidien. **Respecter les endroits où on va.** » (Entretien réalisé avec Claire, école de la Porte d'Ivry, le 02/07/2018)

Marielle (enseignante CM2, école Sibelle) a quant à elle affirmé : « ce qui est pollution, la planète, l'hygiène de vie, on en a aussi beaucoup parlé ». L'association ici faite entre pollution de la planète et hygiène de vie est intéressante ici car elle témoigne bien d'une forme de réduction, opérée par l'institution scolaire, des questions environnementales à l'expérience vécue des élèves. Cette réduction est au cœur de la formation, ou du formatage pour reprendre le jeu de mots de la sociologue Marie Jacqué, de « l'éco-citoyen » (Jacqué, 2016). La promotion, quasi hégémonique, de cette figure de l'éco-citoyen va selon elle de pair avec la construction d'une morale écologique et concoure ainsi à la moralisation des questions environnementales. On assiste alors à un déplacement du domaine du politique vers celui de la morale, qui s'accompagne d'un processus d'individualisation du rapport à ces problématiques et dans un même mouvement d'un renforcement des « *formes dominantes de prise en charge de l'environnement* » (Ibid, p. 19). Mon enquête rejoint ces conclusions notamment à travers l'analyse des contenus enseignés sur l'environnement mais également dans la structuration des programmes scolaires. L'objectif ici n'est pas de produire une analyse de la place des problématiques environnementales ou du développement durable dans le *curriculum*. On peut toutefois noter que, si le développement durable est traité de manière transversale, une partie du programme de cycle 3 lui est plus particulièrement consacré, le thème « *Mieux habiter* ». Les différents axes associés à ce thème illustre bien ce qui vient d'être dit sur la concentration sur l'individu et sa responsabilité : « *favoriser la place de la « nature » en ville* », « *recycler* » et « *habiter un écoquartier* » (BOEN, n°11 du 26 novembre 2015). Le thème est pensé « *à l'échelle des territoires de proximité* » et il est précisé que :

« C'est avant tout le **parcours citoyen** qui est ici mobilisé. Par cette première approche des enjeux du développement durable et des acteurs et territoires de proximité, l'élève est sensibilisé à la dimension civique de la géographie et au **rôle que chaque habitant, en tant que pratiquant d'un territoire et usager, peut remplir.** » (BOEN, n°11 du 26 novembre 2015).

La Figure 5.24 montre à gauche une page du manuel scolaire des éditions Hatier, adapté aux nouveaux programmes de 2016 et destiné au niveau CM (manuel qui m'a été donné par Charles, enseignant de CM2 de l'école Baudricourt mais qui n'a pas été utilisé par lui). Cette page est significative en tant qu'elle dit faire le bilan de l'ensemble du chapitre 6 « Mieux habiter » tout en se centrant sur le tri des déchets. L'anaphore des « *Je peux* » (ou « *Je sais* ») confirme le positionnement de l'individu-élève en tant qu'acteur, responsable, et qui doit se conformer à un certain nombre de normes et de comportements jugés adéquats : il faut « *limiter [ses] déchets et dire pourquoi c'est important* », « *économiser les ressources et limiter les pollutions [et] expliquer pourquoi c'est important* » ou encore « *encourager le développement durable dans [son] quartier* ». À droite de la figure, un extrait d'un livre documentaire *Une planète à protéger* paru très récemment (éditions Fleurus, 2020), qui a pour objectif d'expliquer aux plus petits en quoi et comment la Terre doit être protégée. Si les entrées sont diversifiées (« Les ressources de la planète », « L'eau : un trésor », « La Terre en danger », « Protégeons les animaux », « Des énergies pour le futur », « Se déplacer autrement », « Trier ses déchets » et « Des gestes pour la planète »), les éditeurs ont là aussi fait le choix de dupliquer en grande partie, sous forme de jeux de synthèse à la fin de l'ouvrage, des éléments des « gestes pour la planète ». Il serait sans doute fécond de faire une analyse plus systématique des manières dont les enjeux environnementaux sont présentés aux enfants dans l'édition jeunesse. De prime abord, on y observe de fortes similitudes avec les approches privilégiées par l'institution scolaire.

Figure 5.24 | Une certaine vision de l'environnement défendue et partagée dans les manuels scolaires et les documentaires pour enfants ?



Les institutions ont donc tendance à dépolitiser les questions, y compris socialement vives (Leininger-Frézal, 2016), qu'elles présentent aux enfants, ou à les orienter du côté du consensus. Les résultats empiriques de l'enquête laissent toutefois apparaître des formes de repolitisation de certaines problématiques par les enfants eux-mêmes. Capturer les traces de cette (re)politisation n'a été rendu possible que dans les moments de dépassement de la formalité du cadre scolaire, lorsque le dispositif accordait une place plus grande aux interactions entre pairs. Les deux dernières questions de la grille d'entretien posées sous forme de jeu de rôle ont offert aux enquêtés un espace de liberté particulièrement fertile. Cela fait écho aux constats établis par Damien Boone dans la conclusion de sa thèse sur la politisation des enfants : « les enfants ont effectivement des compétences politiques [mais] qui [ne] peuvent s'exprimer [que] si les conditions de leur expression sont réunies » (Boone, 2013, p. 543). Contre des visions trop lisses et caricaturales de l'enfance, des travaux récents de sciences politiques ou de sociologie (voir par exemple (Throssell, 2015) ou (Lignier et Pagis, 2017) insistent sur le fait que de telles perceptions « se heurtent à l'épreuve d'une réalité plus conflictuelle qui n'échappe pas

aux [enfants] » (Boone, 2020, p. 42)²²². Les réponses à la Q15 montrent l'existence de débats amenés par les enfants eux-mêmes, débats habituellement peu ou pas visibles à l'école. Dans leurs interactions en petits groupes, les enquêtés ont ainsi à plusieurs reprises « re-conflictualisé » certains sujets de société. Ainsi, par-delà les postures et oppositions structurantes sur les riches et les pauvres (qui participent le plus souvent de la dynamique consensuelle évoquée), Adil et Bastien (CP, Sibelle) ont eu une discussion qui peut paraître étonnante :

Alexine : Moi je vais **donner beaucoup d'argent aux pauvres** [Bastien acquiesce énergiquement], que je vais trouver [...]

Anne-Cécile : Et toi Adil, si t'étais Président du Monde t'aimerais faire quoi ?

Adil : Faire tout ce que je veux déjà. Qu'ils sont contents les enfants déjà, **que j'ai beaucoup d'argent** et tout. Et aussi...aussi si y a une guerre entre les musulmans et les chrétiens, ben moi je vais arrêter ça tout de suite. Parce que déjà les musulmans ils croient à Dieu, à l'islam. [...]

Bastien : Moi en fait c'est que j'aimerais aussi c'est qu'y ait, que aucun pays ne soit en guerre et que si quelqu'un attaque moi je dis « arrêtez ça tout le monde », à l'égalité, et tout le monde a le droit de faire ce qu'il veut sauf attaquer les gens, les attaquer. Et aussi, **faut donner de l'argent aux pauvres, et les riches doivent donner un peu d'argent toujours un peu d'argent aux pauvres**. S'ils ont qu'un centime ou qu'un euro, ils ont pas un verre rempli d'argent...

Adil : **Parfois y a des pauvres ils font exprès**. Ils ont une maison et tout, un appartement, ensuite **ils viennent en France pour avoir plus d'argent**.

Bastien : Oui, ça c'est ceux qui veulent être les plus riches ! **Les plus riches du Monde et ils veulent être les plus riches ! Moi j'interdirais ça**. [...]

Adil : Peut-être tout ceux qui sont en France bah comme pauvres, ben peut-être ils font exprès. **Bah moi s'ils font exprès, s'ils veulent être riches, il faut pas faire comme ça. Il faut travailler, travailler**.

Bastien : Oui, **il faut travailler pour avoir de l'argent ! Pas faire des trucs comme ça « oooh s'il-vous-plaît, s'il-vous-plaît » alors qu'on est très riche** [tape du poing du la table]. **De toute façon c'est remarquable les très riches par rapport aux pauvres**. Parce que les pauvres ils sont comme ça, ils ont rien du tout, ils ont qu'un verre et un sac, parce que c'est des réfugiés.

À l'entame de cet extrait, Alexine propose une loi qui a beaucoup été énoncée par les enfants, « donner beaucoup d'argent aux pauvres » ; alors qu'habituellement les propositions s'en tiennent là, Adil et Bastien vont reprendre et préciser cette idée, en donnant l'impression de se comprendre tout en ayant une vision des inégalités de richesse assez opposée. Adil reprend tout d'abord à son propre compte le fait de recevoir plus d'argent (« que j'ai beaucoup d'argent ») tandis que Bastien va davantage dans le même sens qu'Alexine (« faut donner de l'argent aux pauvres »). Dans une perspective plus normative, et plus politique aussi, Bastien s'oppose aux excès de richesse de

²²² Comme le résumait très bien une mère d'élève rencontrée à Mulhouse sur mon terrain d'enquête de master 2 : « Dans la cour de récréation, c'est des luttes de pouvoir, de domination (rires) ! Dans la politique ils y sont en permanence ! », (voir (Ott, 2017)).

quelques-uns et avance une logique redistributive (« les riches doivent donner un peu d'argent toujours un peu d'argent aux pauvres »). Adil quant à lui s'engage dans une toute autre direction jugeant que les pauvres « font exprès », « viennent en France pour avoir plus d'argent » au lieu de « travailler ». Idée que reprend Bastien, mais dans un tout autre sens, toujours dans son accusation des plus riches et de leur logique d'accumulation. Ce dialogue est remarquable tant par le décalage idéologique qui existe entre les deux garçons, que par le fait que les positions défendues soient en apparence opposées au positionnement des deux garçons dans la hiérarchie sociale (Bastien est issu des classes supérieures, fils du cadre du Louvre et d'une éditrice et Adil, fils d'une employée et d'un gardien d'immeuble, est issu des classes populaires). Il l'est également de par la liberté de ton et d'argumentaire que l'on peut rarement observer en l'état dans le cadre scolaire. Le constat pourrait être le même au sujet de la remarque d'Adil sur « les musulmans et les chrétiens », ou encore de certains dialogues portant sur d'autres thématiques sujettes à débat, par exemple l'euthanasie :

Arnaud (CM2, Porte d'Ivry) : En fait les personnes âgées, les personnes âgées quand elles sont...en fait elles souffrent avant leur vieillesse, avant leur mort elles souffrent, donc mieux vaut les tuer directement.

Alexis : Surtout un cancer. Si jamais...

Arnaud : ...Si on a une maladie très grave, si on va bientôt mourir, un cancer des poumons, je ne sais pas !

Alexis : De la vessie par exemple.

Arnaud : Par contre là, il faut les tuer comme ça.

Alexis : Quoi ? Ça veut dire que si jamais mon grand-mère...

Arnaud : ...pour abrégé leurs souffrances ! Il faut le faire rapidement.

Amandine : Sinon ils ont encore plus mal.

Alexis : Ca veut dire que si mon grand-père, maintenant si tu es président...

Arnaud : ...si elle vit plus longtemps, elle va souffrir plus longtemps.

Alexis : C'est-à-dire que si jamais tu es président, mon grand-père euh s'il est mourant, tu...

Arnaud : Non...si il commence, s'il souffre...

Alexis : ...il souffre déjà...

Arnaud : ...et qu'on ne peut plus rien faire, il faut essayer d'abrégé leurs souffrances...

Anne-Cécile : Tu dirais ça toi ?

Alexis : Ouais enfin...

Arnaud : Mieux vaut ne pas les laisser.

Anne-Cécile : Toi Alexis tu ferais pas ça ?

Alexis : Oui parce que c'est hyper triste.

Arnaud : Oui mais, oui mais si tu les laisses vivre ils vont continuer à souffrir. Ça t'es au courant ?

Amandine : Oui mais c'est un peu plus cruel, mieux vaut les laisser jusqu'à la fin.

Alexis : Ben oui.

Arnaud : Oui je sais mais...

Amandine : Une journée pour en profiter, tout ça.

Alexis : Oui.

Arnaud : Laisser profiter les personnes, mais après, si la personne qui souffre dit... « s'il-te-plaît... », ou un truc du genre « oui vas-y fais le », là faut le faire. Parce que une personne, la personne elle souffre ! Donc...faut essayer de la comprendre.

Ces sujets de société sont habituellement évités dans le cadre scolaire, que ce soit par les programmes ou les enseignants, jugés hors du domaine de compétence des enfants et trop politiques. Les extraits qui précèdent soulignent néanmoins que les enfants peuvent les aborder malgré tout, parce qu'ils y sont (quoique de manière différenciée) toujours déjà confrontés, ne serait-ce que comme « *témoins* ». Ce rôle leur permet de développer des représentations que l'on peut dire politisées :

« Il s'agit encore pour eux de produire un point de vue pertinent à partir de formes symboliques (inégalement) héritées de la socialisation ordinaire — même si, ici, il ne s'agit plus de recycler des injonctions éducatives quotidiennes, mais de donner du sens à une parole adulte plus autonome, qui ne vise pas forcément la formation des enfants, mais dont ils sont a minima les témoins directs (ils entendent les mots échangés devant la télévision, les discussions que peuvent avoir les parents entre eux, avec leurs amis, etc.). » (Lignier et Pagis, 2017, p. 288)

La confrontation inévitable des enfants au politique ou au conflit leur permet de construire des points de vue et discours pertinents, pour reprendre les termes de Wilfried Lignier et Julie Pagis, qui n'ont rien du pur psittacisme. Ils sont influencés par divers instances de socialisation, aux injonctions possiblement contradictoires, s'inspirent de formes pratiques et symboliques qu'ils rencontrent au quotidien, que ce soit par l'expérience sensible ou dans un rapport plus idéal. On le voit dans l'extrait de dialogue qui précède entre Alexis et Arnaud. Alors qu'Arnaud développe des éléments théoriques sur la question de l'euthanasie (sans utiliser le terme), que l'on retrouve dans les débats sur la question (il s'agit d'abrèger les souffrances de personnes âgées en fin de vie, d'aider les personnes qui souffrent trop, « d'essayer de les comprendre », etc.), Alexis porte quant à lui la question sur un terrain beaucoup plus personnel (il refuse les arguments d'Arnaud à partir de son expérience, celle d'avoir un grand-père atteint d'un cancer et la situation proposée par son camarade est alors simplement jugée inenvisageable car « hyper triste »).

Lorsqu'on observe les modalités de construction des représentations du Monde (avec une majuscule) chez les enfants rencontrés, on s'aperçoit donc que ces dernières ne peuvent ni être enfermées et circonscrites à un modèle *a priori*, ni à un modèle unique. Elles sont effectivement diverses, ne se superposent pas entièrement (loin de là) aux représentations transmises par

l'institution scolaire. La question de la (re)politisation de certaines problématiques par les enfants eux-mêmes le montre bien.

CONCLUSION

Ce chapitre montre que, par bien des aspects, le monde est un objet scolaire : il est présent dans les programmes, des représentations du monde sont sous les yeux des élèves dans une majorité de classe, le monde et ses représentations sont un objet d'apprentissage, et l'École, en tant que sphère importante de la socialisation primaire, intervient dans cet apprentissage. D'où l'intérêt et l'importance de dresser un inventaire, comme cela a été fait dans ce chapitre, des manières qu'a l'institution scolaire de voir et de donner à voir le monde. Pour ce faire, il faut aussi bien s'intéresser aux pratiques des enseignants sur le terrain (contenus enseignés, supports utilisés, temps consacré à l'objet monde), aux directives nationales qu'aux conceptions pédagogiques et disciplinaires et au vécu des enseignants. Les pratiques locales n'étant pas de simples reflets des prescriptions institutionnelles.

Néanmoins, ces analyses mettent en lumière un paradoxe : si le monde est un objet bien présent dans le cadre et dans l'imaginaire scolaires, le traitement dont il fait l'objet est relativement sommaire et évolue très peu. Le traitement du monde dans la géographie scolaire permet alors particulièrement bien d'illustrer les phénomènes d'inertie mis en avant par les didacticiens. L'institution comme les enseignants semblent toujours réticents face à l'enseignement et « *l'enseignabilité* » (Thémines, 2016) de cet objet, qui plus est dans un contexte où la géographie en général, devenue « *discipline de second rang* » (Chevalier, 2003), est parfois « évitée » ou contournée.

Ce paradoxe et ce relatif retrait du monde posent question et problème à plusieurs titres. Alors que l'abstraction est une justification souvent avancée pour maintenir le monde à distance des enfants, ce travail de recherche a néanmoins montré que ces derniers avaient bel et bien des représentations du monde. Par ailleurs, l'abstraction est au cœur de certaines disciplines scolaires, telles que les mathématiques par exemple, elle ne devrait donc pas être en elle-même une justification pour ne pas traiter du monde dans les programmes et les cours de géographie. Par-delà la question du rapport à l'abstraction, il semblerait que le monde soit dans une impasse quelle que soit la conception de la discipline défendue par l'Éducation nationale ou par les enseignants. Si on se place dans un paradigme classique, réaliste, vidalien, le monde est souvent réduit à l'apprentissage de sa grammaire, de ses grands repères — le cadre national étant en outre privilégié dans cette approche. Dans le paradigme plus contemporain du tournant actoriel, la possibilité de l'expérimentation de l'espace par les enfants étant jugée centrale, c'est l'échelle locale qui est plébiscitée. Le monde est alors dans tous les cas « ce qui reste », une fois que d'autres éléments d'apprentissage jugés plus fondamentaux ont pu être traités.

Bien que le monde soit un espace et un concept dont il n'est pas possible de « faire le tour » sur le terrain, qui nécessite sans doute un degré d'abstraction et de conceptualisation plus important pour les enfants, l'enquête réalisée dans le cadre de cette thèse souligne toutefois qu'il est dommage d'évacuer cet espace géographique, dont les enfants ont des représentations, sur lequel ils ont des choses à dire, et sur lequel ils ont aimé dire des choses. Il semble donc que le poids de la psychologie cognitive (qui a certes montré une plus grande facilité chez les plus jeunes à appréhender les espaces de grande échelle), l'inertie de la géographie scolaire ou les craintes de certains enseignants face à la nouveauté ne devraient pas empêcher de traiter un objet géographique pourtant central à l'époque contemporaine, marquée par la mondialisation et les enjeux planétaires, auxquels les enfants sont toujours déjà confrontés.

Le paradoxe veut toutefois que l'École reste une instance de socialisation privilégiée dans la transmission et l'apprentissage de représentations du monde aux enfants — que l'on parle de connaissances factuelles transmises dans les cours de géographie ou plus généralement d'un rapport au monde, possiblement transmis dans n'importe quel type d'enseignement voire même hors du temps d'enseignement à proprement parler. L'analyse des représentations enfantines montre des effets de standardisation qui soulignent le rôle joué par l'institution scolaire dans l'apprentissage du monde. La dernière section de ce chapitre a toutefois apporté plusieurs éléments de nuance : non seulement les enfants n'absorbent pas tout ce qui leur est présenté à l'école (5.3.1.), mais ils produisent également des représentations qui s'écartent, notamment dans leurs aspects politiques, de celles qui sont plébiscitées dans le cadre scolaire (5.3.3.). Ces écarts à une certaine norme révèlent que les phénomènes de standardisation sont inséparables de phénomènes de différenciation, qui se semblent se comprendre par le croisement de plusieurs instances socialisatrices. Le dernier chapitre de la thèse va permettre de discuter cette dialectique standardisation/différenciation et de montrer l'importance d'analyser le monde comme le produit d'un processus de socialisation multidimensionnel

Chapitre 6 - LE MONDE COMME PRODUIT D'UN PROCESSUS DE SOCIALISATION.

« Et faire de la science, ce n'est, pour parler comme toi, rien d'autre que de s'acharner à découvrir des différences. On ne saurait mieux définir son essence. Pour nous, hommes de science, rien de plus important que d'établir des distinctions ; la science, c'est l'art des distinctions. Ainsi, découvrir sur chaque homme les caractères qui le distinguent des autres, c'est apprendre à le connaître. »

(Hermann Hesse, *Narcisse et Goldmund*, 1948, p. 55).

Les représentations enfantines du monde ont un caractère évolutif et à mesure de l'avancée en âge, convergent en partie (Chapitre 3). Dans le chapitre qui précède j'ai analysé ce phénomène de standardisation à l'aune du rôle important joué par l'institution scolaire (Chapitre 5). La persistance de différentes manières de représenter le monde et l'espace mondial a malgré tout été soulignée, y compris à âge égal, au sein des mêmes établissements et des mêmes classes.

Ce chapitre va questionner plus avant pourquoi les enfants rencontrés représentent le monde d'une manière plutôt qu'une autre et explorer les mécanismes de différenciations de leurs représentations. Cet intérêt pour les différenciations lorsqu'on retrace la genèse et étudie la construction des représentations est fondamental. Ce travail de thèse s'inscrit en effet dans une approche qui défend, à la manière de ce qu'écrit Hermann Hesse dans son roman *Narcisse et Goldmund* (voir épigraphe de ce chapitre), que « la science, c'est l'art des distinctions » et que son « essence » est de « découvrir des différences ». Selon Wilfried Lignier, c'est même le « projet fondateur des sciences sociales » de :

« comprendre comment et pourquoi les gens font ce qu'ils font plutôt qu'autre chose ; autrement dit, rendre compte de ce qui détermine des actions humaines distinctes les unes des autres. » (Lignier, 2015, p. 163)

Ce positionnement épistémologique n'est pas partagé par l'ensemble des disciplines scientifiques : cela paraît évident pour la biologie ou les sciences naturelles en général dont l'objet est davantage de traiter de ce qui est inné et universel, et de trouver des invariants dans ce qui est appelé la « nature humaine ». Il n'est néanmoins pas non plus partagé par tous les chercheurs en sciences sociales, comme en témoigne l'approche défendue par l'anthropologue Maurice Bloch, auquel Wilfried Lignier répond dans l'article sus-cité, intitulé « *La nature humaine nous laisse tous indistincts* » (*Ibid*). M. Bloch dans son ouvrage *L'anthropologie et le Défi cognitif* critique ses confrères anthropologues pour leur manque de rigueur méthodologique, appelle à un rapprochement avec les sciences cognitives et ainsi à un certain retour à un « *naturalisme universaliste* » (*Ibid*, p. 166). Si W. Lignier reconnaît que l'anthropologie et les sciences sociales en général ont des défis à relever en termes de méthode et

de conceptualisation, et qu'en cela les sciences cognitives ont des choses intéressantes à dire, il réfute le bienfondé d'une plus grande concentration des sciences sociales sur « la nature humaine ». Et ce pour au moins deux raisons : cela rend les sciences sociales « sans objet propre » ; et cela empêche de comprendre ce qui constitue les individus et les choses « *comme des entités socialement distinctes* » (*Ibid*, p. 167). Or ces distinctions entre les individus existent non seulement mais sont perceptibles même dans « *l'expérience quotidienne* ». Pour garder leur raison d'être, les sciences sociales ont donc tout intérêt à se concentrer sur les processus de distinctions, d'autant que

« ces différences intéressent les sciences sociales pour les mêmes raisons qu'elles retiennent, régulièrement, l'attention de nombreux profanes : parce qu'elles sont immédiatement saillantes, mais aussi parce qu'elles sont manifestement connectées à des enjeux de pouvoir (pouvoir sur soi, pouvoir sur les autres). » (Lignier, 2015, p. 167)

Ce sont donc bien ici les différences entre les représentations du monde recueillies dans l'enquête de terrain qui nous intéressent en premier lieu. Pour les comprendre, il faut les replacer dans leur processus de construction. Le Chapitre 5 a permis de le faire en partie, par la prise en compte de l'École, instance socialisatrice centrale dans la construction des pratiques et représentations enfantines. L'école en tant que lieu a également été envisagée comme un laboratoire permettant, quoiqu'indirectement, d'accéder à d'autres sphères de socialisation (Chapitre 2, section 2.1.1.1.). Ce chapitre montre dans un premier temps un renforcement des logiques scolaires et une légitimation de certaines représentations dominantes du monde par la famille ou les médias (6.1.) avant de souligner que le croisement entre les productions des enfants et certaines de leurs caractéristiques sociales structurantes (au premier rang desquelles la classe sociale) permet d'expliquer la persistance de certaines différences fortes dans les manières de voir et dire le monde (6.2.). Enfin, une attention particulière portée au processus même de représentation, aux interactions (notamment langagières) ayant lieu dans la pratique même de représenter met davantage au jour les mécanismes de distinction et les inégalités entre enfants, en même temps qu'elle permet de dépasser une approche trop fixiste de la socialisation (6.3.).

6.1. LÉGITIMATION ET DIFFUSION D'UNE REPRÉSENTATION ICONIQUE.

La sphère scolaire est pourvoyeuse de métagéographies (4.1.2.) : elle produit pour les enfants, et leur diffuse, des grilles des lectures pour lire, apprendre et comprendre le monde. Elle présente comme objectives certaines représentations du monde, descriptif, réaliste ou encyclopédique, qui s'appuie sur une certaine grammaire, celle des grands repères ou encore du découpage étatique, et participe ainsi à asseoir la légitimité de ces représentations (5.3.2.). Par légitimité et légitimation, il faut comprendre ici que l'institution tend à élire certaines représentations comme plus légitimes que d'autres, et qu'elle contribue ainsi à l'homogénéisation ou à la standardisation des représentations enfantines du monde. Comme le suggère Pascal Clerc, cette « *diffusion d'une vision du monde* » par l'École et l'école, « *d'un modèle, pourrait-on écrire, est [d'ailleurs sans doute] d'autant plus efficace qu'elle n'est pas perçue comme telle* » (Clerc, 2002, p. 48).

Durant la réalisation des activités en classe entière, c'est-à-dire en présence des enseignants, j'ai parfois assisté à certains rappels à l'ordre, qui soulignaient la plus grande légitimité de certains discours. Dans l'ensemble, les enseignants rencontrés essayaient d'intervenir le moins possible et me laissaient le champ libre. Il est néanmoins arrivé qu'ils ne puissent cacher leur surprise voire leur mécontentement à la vue ou à l'écoute des représentations de leurs élèves. Quoique rarement, il est arrivé que l'enseignant passe dans les rangs pendant que les enfants dessinaient et qu'il fasse insidieusement une remarque telle que « *ça, ça te fait penser au monde ?!* ». De même, pendant l'activité de *brainstorming*, certains enseignants sont intervenus lorsqu'ils estimaient que leurs élèves allaient trop loin. Comme vu dans le Chapitre 2, il est vrai qu'emportés par l'enthousiasme d'une activité nouvelle et par le mouvement du groupe, certains enfants ont pu avoir envie de dire certains mots essentiellement par jeu et par provocation. Ce n'était cependant pas systématiquement le cas, selon moi, lorsque les enseignants intervenaient. De manière générale, les enseignants ont été surpris de voir que leurs élèves, surtout les plus âgés, puissent évoquer des domaines d'objets qui ne sont pas d'emblée associés à la géographie ou à l'échelle globale (tels que les transports en commun ou les émotions par exemple). Après que des enfants ont évoqué des mots liés à la nourriture, l'amour, la tristesse ou encore le sexe, Charles est intervenu :

« vous êtes pas un peu en train de partir dans tous les sens ? Restez sur le monde, plutôt que de dire des choses comme ça qui vous viennent à l'esprit. [...] Là vous vous laissez aller. »

Ce genre de rappel à l'ordre sur ce dont on a légitimement le droit de parler pour dire le monde ou sur ce qu'on a légitimement le droit de dessiner pour le représenter pouvait également émaner des enfants eux-mêmes. Par exemple, dans le Chapitre 3, on a vu que Germain, élève de CP de l'école Baudricourt a choisi de dessiner une pièce d'un hôtel de luxe remplie de jeux vidéo, de boissons et de plats de fête (3.2.1.2.). Quand ils s'en sont aperçus, cela a suscité l'incrédulité de ses camarades

Bérenger et Malo. Alors qu'il entend Germain me dire qu'il a dessiné « un stade de foot » dans sa maison ou son hôtel de luxe, le premier intervient : « Mais un stade de foot ça rend pas dans une maison Germain... ». Lorsqu'il entend son camarade parler de « cochon rôti », de « jus de pomme » ou encore de « gélatine », il porte sa main à la bouche, l'air horrifié, alors que Malo commente également : « mais la gélatine ça a aucun rapport avec le monde Germain ! ». Dans la même classe, lors du *brainstorming*, c'est Antoine qui intervient, un peu exaspéré : « Le Père Noël c'est pas le monde quoi... ». Pour ne donner qu'un seul autre exemple, au CM2 de la Porte d'Ivry, Noémie n'a pas semblé apprécier que la classe énumère trop d'éléments précis durant la discussion en classe entière (« On va dire tout ce qui est sur la Terre... ») et préférait penser par catégorie plus large. Alors que l'idée de temps avait déjà été évoquée en début d'activité, quand un camarade propose « le futur », elle intervient une nouvelle fois pour dire « mais c'est dans le temps ».

La dernière partie de ce chapitre (6.3.) sera l'occasion de revenir sur ces pratiques enfantines de rappels à l'ordre et plus précisément sur le profil des enfants qui interviennent pour sanctionner les propos ou pratiques de certains de leurs camarades. En l'état, elles permettent déjà de mettre en lumière que certains enfants semblent avoir intégré l'idée d'une légitimité plus ou moins grande de certaines représentations, largement encadrée par l'institution scolaire.

6.1.1. Le monde, objet encyclopédique : une diffusion hors de l'école.

Les enfants ne sont toutefois évidemment pas confrontés au monde qu'à l'école. Le chapitre 5 a montré que le monde était un objet scolaire paradoxal (Chapitre 5) et a présenté le type de représentation du monde plebiscité à l'école et son influence sur les manières de représenter le monde des enfants rencontrés. Il va maintenant s'agir de voir comment les enfants sont confrontés au monde hors de l'école, de donner un aperçu des manières dont le monde est produit pour les enfants dans d'autres sphères de socialisation et de s'interroger à nouveau sur leurs effets sur les représentations des enfants eux-mêmes.

6.1.1.1. Le monde dans la famille...

Demander aux enfants, durant les entretiens, s'ils avaient déjà entendu parler du monde avant ma venue dans leur classe m'a permis d'obtenir des informations sur les différentes sphères de socialisation auxquelles ils associent le monde. Lors de ma première année de terrain, auprès des enfants de CP, je posais d'abord une question générale « est-ce que vous aviez déjà entendu parler du monde avant que je vienne ? » puis demandais pendant la discussion plus précisément « et à l'école ? », si les enfants ne l'avaient pas déjà spontanément évoquée. L'année suivante, avec les CE2 et les CM2, j'évoquais directement l'école dans l'énoncé de la question. Dans tous les cas, je demandais également plus loin dans l'entretien s'« [ils parlent] du monde à la maison parfois » puis

s'ils ont « à la maison, des choses qui parlent du monde », en précisant au fil de la discussion « et de la géographie : par exemple des livres, des jeux, globes, cartes... ».

Les réponses des enfants de CP sont intéressantes : alors que dans 5 groupes sur 40 seulement, des CP ont dit avoir déjà entendu parler du monde à l'école (5.3.1.), ils ont été plus nombreux à dire avoir été confrontés au monde en-dehors de l'école (ce fut le cas dans 20 groupes sur 40). Les autres sphères et lieux de socialisation évoqués par les enfants sont : la famille, les médias et plus rarement, les espaces de loisirs. Quoiqu'interrogés plus directement sur l'école, certains enfants de CE2 et CM2 ont malgré tout préféré évoquer d'autres instances : « Bah oui j'ai déjà entendu parler du monde, mais pas à l'école » (Flora-Anne, CE2, Baudricourt). Dans la majorité des cas, c'est également la sphère domestique qui est mise en avant : « oui, parfois, chez moi » (Madiba, CE2, Belleville), « oui, moi c'est ma sœur qui m'en a parlé » (Roxane, CE2, Sibelle), « moi je l'ai vu chez moi » (Léa, CE2, Baudricourt). Les médias mentionnés à ce stade des entretiens, c'est-à-dire spontanément, avant que les enfants aient été questionnés sur leurs pratiques médiatiques, sont par ailleurs de natures diverses. Il a pu s'agir de différents types de médias audiovisuels — les journaux télévisés (« Oui. Le président a parlé du monde, des terroristes. Sur les infos ! » (Anwar, CP, Porte d'Ivry)), des reportages (« Moi dans les reportages ! » (Adil, CP, Sibelle)), des films (« Moi dans les pirates des caraïbes » (Enora, CP, Baudricourt) ; « Dans les films ! Dans les films. » (Bastien, CP, Sibelle)), des dessins animés (« [Dans] *Il était une fois l'homme* ! » (Bastien, CP, Sibelle)) —, mais aussi de livres (« Moi j'en ai entendu parler parce que j'ai un livre » (Elena, CP, Baudricourt), « Moi dans ma maison, dans ma chambre [...] j'ai un livre et le titre du livre c'était *L'animal le plus malin des pays* » (Laetitia, CP, Porte d'Ivry) ou de la presse écrite (« Par le journal. Bah j'ai mon papa qui est dessinateur, donc... » (Gabriel, CM2, Sibelle)).

Dans la suite des entretiens, j'ai posé plus précisément une question sur le monde abordé, ou non, dans la sphère domestique (« est-ce qu'à la maison vous parlez du monde parfois ? »), ce qui a permis d'avoir un aperçu du traitement du monde dans la famille à l'échelle de l'ensemble des groupes. Dans 59 groupes sur 93, un ou plusieurs enfants ont dit parler du monde chez eux, soit 63 % ; les enfants déclarent donc davantage parler du monde à la maison qu'à l'école²²³. Les enfants ont été amenés dans le fil de la discussion à préciser la manière dont ils ont été confrontés au monde dans l'espace domestique, c'est-à-dire les thématiques abordées ou encore les personnes ou objets impliqués²²⁴. On peut synthétiser un petit nombre de situations ou thématiques évoquées. Le plus souvent les exemples mentionnés ont trait à la science, à l'univers, à l'environnement, ce qui fait largement écho au panorama dressé dans le Chapitre 3 (prédominance de la forme cosmique dans les représentations du monde, récurrence des éléments géophysiques pour le représenter, mentions

²²³ Pour rappel : 37 % des groupes affirmaient avoir déjà entendu parler du monde à l'école — 46 % si l'on prend en compte les plus hésitants, ceux de la modalité « oui-non » (5.3.1.).

²²⁴ Souvent les enfants qui disaient parler parfois du monde à la maison ne se contentaient pas de répondre à ma question par l'affirmative et donnaient eux-mêmes des précisions. Si ce n'était pas le cas, je pouvais les y insister en demandant par exemple « *Et vous dites-quoi, vous faites quoi ?* ».

fréquentes de l'environnement et des questions environnementales, etc.). On retrouve ensuite également des références aux pays comme objet générique (parfois évoqués en même temps que l'objet carte), puis plus rarement, à certains espaces précis, en lien avec les expériences vécues par les enfants et leur famille (pays visités dans le cadre de voyages, pays dont la famille est originaire, langue étrangère parlée dans la famille, etc.). Plusieurs enfants, de différents groupes, âge, école ou classe ont fait référence à l'actualité, au fait de regarder les informations et journaux télévisés ou de parler en famille de ce qui se passe dans le monde (en donnant, mais c'est rare, des exemples précis tels que les élections ou les attentats). La Figure 6.1 propose quatre exemples illustrant chacune des catégories qui synthétisent les discours que les enfants ont eu sur le monde tel qu'abordé au sein de leur famille. La question posée a, en creux, également permis de mesurer la stabilité des représentations enfantines du monde : le caractère polysémique de l'objet ainsi que les différentes catégories de signification qui lui sont associées restent très similaires d'une question à une autre ou d'une activité à une autre.

Parmi les exemples ci-dessous, on observe le caractère scolaire de certaines activités mentionnées par les enfants. C'est le cas pour la démonstration faite par le père de Nelly sur la révolution de la Terre autour du soleil à partir de fruits ou encore dans les réponses d'Eline et Zina, qui « cherche des pays sur le globe » pour l'une et joue au jeu du baccalauréat autour du nom des pays pour l'autre. Ces exemples indiquent non seulement la pénétration d'objets de la géographie scolaire (le globe) dans l'espace domestique et le cadre familial mais aussi une diffusion d'un rapport scolaire au monde hors de l'école.

Figure 6.1 | Synthèse des thématiques abordées pour parler du monde dans les familles.

SCIENCE, UNIVERS, ENVIRONNEMENT	« Moi mon papa des fois le soir quand on est en train de manger la fin du repas, il prend une orange ensuite il me dit que c'est le soleil, après il prend une noix et il dit que c'est la Terre et ensuite il me dit là c'est la Terre qui tourne autour du soleil et qui tourne sur elle-même. Après il tourne comme ça en faisant tourner autour de l'orange ! [...] Même un jour il a pris une orange et il a fait la Terre dessus ! » (Nelly, CP, Belleville)
	« On dit des trucs sur Mars, par exemple sur, comment ça s'appelle, la dernière planète c'est... Uranus ! Oui, Uranus [...] nan c'est Mars, même si c'est pas la dernière. » (Nina, CE2, Sibelle)
	« Moi je fais beaucoup de sciences. [...] Ah oui avec mon papa, j'ai fait plein de sciences. [...] Par exemple, sur les plaques, qui se déplacent dans le monde et tout. » (Louis, CE2, Porte d'Ivry)
	« Pour parler de l'environnement, des fois on regarde des émissions dessus, comme quoi faut pas polluer, c'est beau de vivre, il faut en profiter un max. » (Baptiste, CE2, Belleville)
PAYS	« Bah parfois je cherchais des pays sur mon globe à la maison. » (Eline, CE2, Baudricourt)
	« Oui, [on parle] des pays [...] Avec ma mère, et avec mon frère et mes sœurs on fait le baccalauréat. » (Zina, CM2, Baudricourt)
	« Je parle des pays, du pays d'Afrique, parce que là-bas leur environnement il est chaud. Alors que au pôle nord, il fait froid, il fait frais, parce que c'est éloigné de l'Équateur, alors qu'en Afrique c'est

	<p>au beau milieu de l'Équateur. Et aussi l'Australie c'est à côté de l'Équateur, du coup c'est normal qu'il fait chaud, surtout dans les déserts. » (Amine, CE2, Porte d'Ivry)</p> <p>« [On parle] de plusieurs pays. De l'Amérique. » (Apolline, CP, Sibelle)</p>
EXPÉRIENCES VECUES	<p>« Moi je parle que du Vietnam. » (Abygail, CP, Porte d'Ivry)</p> <p>« Oh je parle du monde seulement parce que mon père a voyagé un peu partout dans le monde. » (Lelia, CM2, Sibelle)</p> <p>« Ben oui, parce que moi j'ai beaucoup voyagé... » (Esmée, CM2, Sibelle)</p> <p>« Chez moi on parle que de l'Afrique [...] En fait mes parents ils parlent africain. Je prononce leur langue juste, mais j'arrive pas à prononcer français. » (Germain, CP, Baudricourt)</p>
ACTUALITÉ	<p>« Moi je regarde juste sur la Une (1). [...] Le journal qui passe. » (Jheison, CP, Sibelle)</p> <p>« Ben quand on regarde, quand mon père il regarde le journal, après ou bien, après on fait des débats. » (Aminata, CE2, Porte d'Ivry)</p> <p>« Quand on regarde les infos. » (Weston, CM2, Sibelle)</p> <p>« Un petit peu. L'actualité. » (Christopher, CM2, Porte d'Ivry)</p>

6.1.1.2. ...renforce des logiques scolaires.

Le globe comme la carte sont deux objets emblématiques de la culture scolaire en géographie (5.1.1.2.), si ce n'est de la culture scolaire de manière générale. Les entretiens ont permis de montrer que ces objets ont pénétré la sphère domestique. En demandant aux enfants s'ils ont des choses sur le monde chez eux (objets, livres, etc.), j'ai pu faire un état des lieux des supports liés au monde possédés par les familles. On ne peut certes pas considérer cet état des lieux comme exhaustif (les enfants ayant dû faire travailler leur mémoire sur le moment), il permet néanmoins déjà de donner un aperçu assez complet. Sur les 231 enfants entendus, 43 % possèdent au moins un globe chez eux, 30 % disent avoir un ou plusieurs livres sur le monde, 25 % une ou plusieurs cartes du monde, 11 % ont des jeux sur le monde et 6 % des objets divers (dvd, applications numériques, etc.).

Le type d'objets possédés semble par ailleurs varier en fonction de l'âge des enfants. Les enfants les plus âgés, de CE2 et de CM2, possèdent ainsi plus de globes ou de cartes que ceux de CP, à peu près autant de livres mais moins de jeux. 33 % des CP ont un globe alors que la proportion s'élève à 45 % chez les CE2 et 54 % chez les CM2. Pour ce qui est de la possession de cartes, cette logique est encore renforcée : seuls 9 % des CP rencontrés possèdent une carte contre 30 % pour les CE2 et 40 % pour les CM2²²⁵. Ces résultats peuvent être rapprochés de ceux mis en lumière dans le Chapitre 3 sur le caractère évolutif des représentations enfantines du monde (3.2.) et de ceux du Chapitre 5 sur la standardisation des représentations sous l'effet de l'institution scolaire (5.3.2.). Les enfants les plus âgés semblent donc davantage confrontés aux représentations globales du monde

²²⁵ Voir les profils en lignes et en colonnes en Annexe 8b.

que les plus jeunes, y compris dans l'espace domestique et la sphère familiale, ce qui peut en retour avoir une influence sur leurs représentations.

L'idée de renforcement des logiques scolaires dans le cadre domestique est en outre corroborée par la mention par les enfants d'exercices de type scolaires réalisés à la maison. Seuls deux exemples ont été cités précédemment (6.1.1.1.) mais ils sont en réalité assez nombreux²²⁶. Chercher un pays sur le globe ou sur une carte, notamment à la demande d'un tiers (parent ou frère et sœur) est une activité qui a été mentionnée à plusieurs reprises, comme en témoignent les citations suivantes :

« Mon papa et moi on fait des petits jeux. Moi comme j'ai un globe, il me dit des pays et je dois le trouver. » (Elsa, CP, Porte d'Ivry)

« Pour trouver la France, l'Afrique, c'est ma mère qui me fait des jeux 'où est la ?', 'où est l'Afrique ?' » (Amaury, CP, Baudricourt)

« Nous on a un globe. [...] Moi parfois mon père on fait un jeu, lui il doit me dire un pays et moi je dois le chercher le plus rapidement possible sur le globe. » (Ugo, CE2, Sibelle)

« Moi j'ai un planisphère. [...] Je cherche les pays, je joue avec ma petite sœur. Elle me dit un pays et je le trouve. » (Pasindu, CE2, Porte d'Ivry)

« J'ai une carte où y a tous les océans et les mers, et voilà [...] j'essaye de les apprendre, comme ça ils rentrent dans ma tête, et si on les a comme devoir et ben je les avais déjà appris. » (Hugo, CM2, Sibelle)

« J'ai un globe. Je tourne le globe et je mets mon doigt dessus et si c'est un pays, ben je dois [...] dire une phrase de ce pays et ma mère elle doit deviner. » (Karl, CM2, Sibelle)

Par-delà les jeux organisés qui répliquent des exercices scolaires, les propos d'Hugo (CM2, Sibelle) par exemple illustrent que beaucoup d'enfants associent d'eux-mêmes le monde au cadre scolaire ou qu'ils (se) le représentent comme un objet encyclopédique dont ils doivent apprendre les composants. C'est le cas pour Amine (CE2, Porte d'Ivry) quand il dit « chaque fois avant de dormir je révise les capitales » ou encore de Nora (CP, Belleville) quand elle affirme « moi je regarde surtout le grand globe, pour me souvenir des pays ». On peut alors faire l'hypothèse d'une transmission de certaines représentations du monde (celle de la Terre ou une représentation cartographique et encyclopédique du monde) aussi bien à l'école qu'au sein de la famille. Différentes modalités de transmission semblent à l'œuvre : on peut notamment reprendre ici la distinction entre imprégnation et éducation volontaire (Octobre, 2010). Pour le dire avec les mots de Sylvie Octobre et Yves Jauneau, l'éducation volontaire ou inculcation « *passé par des normes (contrôle, incitation, co-consommation en sont trois modalités usuelles)* » (Octobre et Jauneau, 2008, p. 701) — c'est ce que l'on retrouve dans le cas des familles où un parent organise parfois des activités éducatives à partir d'une

²²⁶ On pourrait voir là un biais des entretiens, lié au risque de suggestion ou à l'envie des enfants de bien faire face à l'enquêtrice adulte : les enfants, pensant que c'est ce que je valoriserais le plus, auraient inventé la réalisation de ces jeux éducatifs dans le cadre domestique. Au-delà du travail sur la relation d'enquête, qui permet de minimiser ces risques (voir Chapitre 2, 2.2.), certains parents rencontrés lors de mes enquêtes de master avaient évoqué d'eux-mêmes des jeux de ce type.

carte ou d'un globe. L'imprégnation correspond quant à elle à « *l'exposition aux exemples parentaux* » (*Ibid*). Ici il ne s'agit pas d'exemples parentaux à proprement parler : ce n'est pas tant que les enfants voient leur(s) parent(s) jouer à trouver des pays sur un globe, que le fait d'avoir en permanence sous leurs yeux une carte ou un globe qui a été installé dans la chambre, le salon voire le bureau d'un parent et donc érigé en objet visiblement légitimé par une figure parentale.

Le monde est également un objet et produit de consommation culturelle et les propos des enfants donnent un aperçu de la place occupée par les globes, cartes ou atlas dans l'industrie culturelle à destination de la jeunesse. Quelle que soit la classe d'âge considérée, des enfants ont évoqué le fait de posséder un ou plusieurs atlas ; ils ont parfois utilisé le terme tel quel (« Je dois avoir des livres avec la carte, oui on a un atlas »), parfois un synonyme comme « encyclopédie » ou employé une périphrase (« un livre du monde »). Autre type de livres évoqués : les documentaires scientifiques et plus précisément les documentaires sur l'espace ou le système solaire, mais aussi sur les animaux, les dinosaures ou le corps humain. Ce dernier point confirme l'association enfantine fréquente du monde à l'espace cosmique mais aussi au vivant et à la science de manière générale (pour rappel, jusqu'au cycle 3, ces thématiques sont associées dans le domaine d'enseignement « Questionner le monde »). Le premier point, la mention des atlas, renvoie quant à lui à l'importance du monde comme objet cartographique et encyclopédique aussi bien dans les représentations produites *par* les enfants que dans celles produites *pour* eux. À ma connaissance, il n'existe pas de travaux scientifiques portant spécifiquement sur les atlas destinés aux enfants. Ces derniers occupent toutefois une place non négligeable dans le champ de l'édition jeunesse. Que l'on prenne les quatre grands groupes qui détiennent plus de la moitié du marché du livre de jeunesse en France (à savoir Gallimard Jeunesse, Hachette, Editis et Bayard Presse) et l'ensemble des maisons d'éditions qui leur sont affiliées²²⁷, des groupes de moindre ampleur (comme La Martinière, Albin Michel ou Actes Sud), ou encore des maisons d'éditions indépendantes (telles que Rue du monde ou l'École des loisirs)²²⁸, tous publient au moins un atlas illustré pour enfants. En ne prenant en compte que les maisons et groupes citées ici, un rapide parcours de leur catalogue permet de repérer à la fin de l'année 2020 au moins 36 titres pour 14 maisons, qui sont exclusivement des atlas du monde destinés à un public correspondant aux âges des enfants de l'enquête. Chez Gallimard jeunesse (considérée ici seulement comme maison d'édition et non comme maison mère, nous parlons donc uniquement d'atlas labellisés « éditions Gallimard jeunesse »), cinq atlas pour les âges concernés sont affichés, l'*Atlas du monde [Géo jeunesse]*, *City Atlas*, *Mon Atlas du monde* (collection « Albums documentaires »), *Mon Atlas du monde* (collection « Mes grandes Découvertes ») ou encore *Mon premier atlas*. Chez Milan, il y en a jusqu'à sept. Ces titres correspondent aux derniers ouvrages présents sur les sites et catalogues, ils sont donc loin de représenter l'ensemble des atlas du monde pour enfants circulant sur le marché, puisque l'on peut trouver d'anciennes éditions (qui n'ont pour

²²⁷ Au sein du groupe Gallimard on retrouve par exemple Flammarion, Casterman ; Hatier fait partie du groupe Hachette ; Milan du groupe Bayard ; Nathan et Bordas d'Editis, etc.

²²⁸ Ce panorama des maisons d'édition pour la jeunesse est emprunté à Christophe Meunier (2016).

certaines que quelques années de moins que les plus récentes) dans le commerce. Sur le site de la Fnac on peut acheter en ligne 34 ouvrages à partir conjointement de trois mots clefs « atlas », « monde » et « jeunesse » mais ce sont 126 références qui sont disponibles à partir des deux seuls mots clefs « atlas » et « jeunesse »²²⁹.

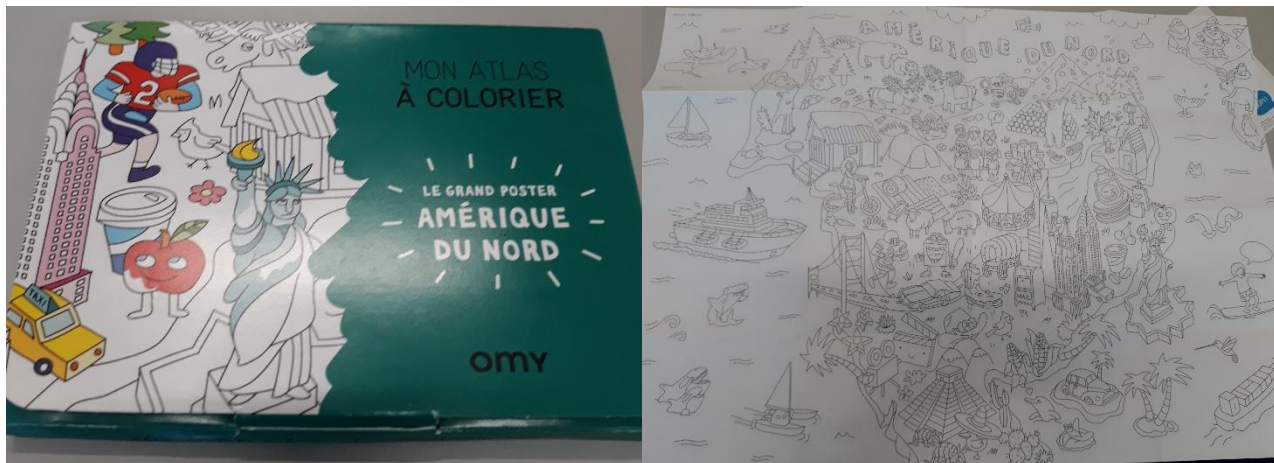
À cela il faut ajouter les déclinaisons de planisphères ou de globes sous forme d'autres objets, qui ont également été mentionnées par les enfants. Certains enfants ont ainsi des globes interactifs ou des globes sous forme de ballon (« un ballon avec tous les pays du monde », Esmée, CM2, Sibelle) ou de lampes (« ma sœur elle a un globe, un globe terrestre lampe », Nicolas, CM2, Porte d'Ivry), des planisphères sous forme de puzzle. Près de la moitié des objets de la catégorie « jeux » cités par les enfants sont d'ailleurs des puzzles (12 sur 26), qu'il s'agisse de puzzles traditionnels ou plus modernes (« J'ai un puzzle avec des aimants qui vient de Chine. Y a beaucoup de pays. », Justine, CE2, Sibelle). Ces puzzles sous le plus souvent sous forme d'un planisphère, comme celui de Chloé, mais ils peuvent également se présenter sous forme de globe (« J'ai un puzzle de 1000 pièces pour faire le monde. En fait mon puzzle il est 3D pour faire un globe. », Gaspard, CE2, Belleville). Arnaud (CM2, Porte d'Ivry) et Jordy (CP, Belleville) m'ont parlé de cartes du monde interactives sur lesquelles on appuie à l'aide d'un stylo électronique pour poser des questions ou obtenir des informations sur différents endroits du monde²³⁰. Beaucoup de jeux de sociétés classiques ont enfin des déclinaisons ou éditions limitées qui prennent le monde comme terrain ou plateau de jeu ; les enfants en ont mentionnés certains : le Monopoly par exemple (« J'ai un jeu sur le Monopoly sur le monde. », Eline, CE2, Baudricourt), une variante du jeu des petits chevaux ou du jeu de l'oie (« Le jeu sur le monde c'est un jeu où y a un bonhomme il va traverser tout le monde et il faut à chaque fois un peu comme les petits chevaux sauf qu'il avance de pays en pays, il doit retourner chez lui mais y a des cases où il faut pas passer, il faut qu'il trouve une solution. », Elyne, CE2, Baudricourt) ou du jeu de sept familles (« Un jeu de 7 familles. C'est, y a plusieurs cartes, et y en a de l'Amérique, et il faut les retrouver, il faut les remettre ensemble. », Quentin, CE2, Porte d'Ivry). Le monde n'est donc pas uniquement un objet qui intéresse l'édition jeunesse mais bien l'industrie culturelle destinée à la jeunesse au sens large. Les images et représentations qu'elle produit sont diffusées aussi bien dans le cadre scolaire que dans le cadre domestique. Les figures de la carte et du globe, si elles sont des outils d'apprentissage et des objets de prédilection de l'institution scolaire, n'en sont pas moins également devenues des objets populaires, au sens où elles sont massivement diffusées. Plusieurs enfants rencontrés m'ont donné l'exemple de cartes du monde à colorier reçues comme jouet dans les menus enfants proposés par les *fast food* McDonald's. Aminata du CE2 de la Porte d'Ivry a voulu me montrer la partie « Amérique du Nord » de l'atlas à colorier de la marque OMY, qu'elle avait

²²⁹ Il y a bien des atlas du monde qui ne sont pas référencés sous le mot clef « monde », mais aussi des *Atlas du corps*, *Atlas du ciel*, *Atlas des aventures spatiales*, etc. ou encore des atlas à plus petites échelles (*Atlas de la France gourmande* par exemple).

²³⁰ « En fait, c'est un stylo il s'appelle Tag, tu connais ? Il est électronique, t'as des livres, des cartes, t'appuies sur une étoile, tu joues, t'appuies sur des endroits. Et ça parle ! En fait, il reconnaît l'endroit et il projette le son de c'est où, voilà. » (Arnaud, CM2, Porte d'Ivry) ; « Ma mappemonde c'est un grand tapis en fait, où y a tous les pays et aussi t'as des petits jeux et tu dois répondre, t'as des quiz, des super-quiz » (Jordy, CP, Belleville).

reçu peu de temps auparavant lors d'un repas dans cette enseigne de restauration rapide (Figure 6.2).

Figure 6.2 | Consommer des cartes du monde au fast-food : un atlas à colorier dans les menus enfants.



Un certain nombre et un certain type de représentations du monde sont bien diffusés par et au sein de différentes sphères de socialisation. Les représentations couramment transmises par l'institution scolaire, que ce soit les représentations cartographiques du monde, la figure du globe ou de manière générale l'approche descriptive et encyclopédique du monde, sont reprises dans la sphère domestique et plus généralement diffusées dans l'environnement médiatisé dans lequel les enfants évoluent. Cette large diffusion semble aller dans le sens d'un renforcement de ces représentations et des logiques qui y sont afférentes et explique largement la prédominance des représentations idéaltypiques du monde comme objet encyclopédique chez les enfants rencontrés.

6.1.2. Produire un grand récit du monde : le produit d'un processus multidimensionnel.

On observe par ailleurs également des effets de standardisation dans la diffusion des représentations stéréotypées de certains espaces, analysées dans le Chapitre 4. La structuration du monde comme la hiérarchisation des espaces par les enfants s'expliquent par l'influence combinée de plusieurs sphères de socialisation, qui semblent présenter aux enfants un grand récit du monde relativement similaire. Dans les discours scolaires comme médiatiques, la symbologie et les choix narratifs effectués pérennisent ainsi notamment la distinction Nord-Sud et le modèle évolutionniste monolinéaire de la modernité, qui assigne certains espaces au passé et à la tradition²³¹ (Grataloup, 2013).

²³¹ Voir Chapitre 4, section 4.2.2.

6.1.2.1. La diffusion de représentations stéréotypées de l'espace mondial : effets combinés de la géographie scolaire et des médias.

Le rapport des enfants au monde — comme celui des adultes — est largement médiatisé, par des médias classiques comme la télévision (et notamment les journaux télévisés), les livres ou les journaux, et de manière croissante et prépondérante par les appareils mobiles et Internet. Ces médias jouent un rôle important dans la présentation du monde et de ces espaces aux enfants, à la fois sur le plan quantitatif et qualitatif : tous les espaces ne sont pas l'objet d'un traitement égal, ils sont plus ou moins présents dans l'environnement médiatisé des enfants et ils sont présentés d'une manière plutôt qu'une autre. La mesure de l'impact des représentations médiatiques de l'espace mondial sur les représentations enfantines n'est pas l'objet principal de cette thèse, il ne peut donc être appréhendé que de façon diffuse, à travers quelques traits et exemples caractéristiques, à partir des discours produits par les enfants rencontrés.

Les hauts lieux des représentations enfantines du monde mis en lumière dans le Chapitre 4 (4.1.3.) correspondent tout d'abord en grande partie aux espaces du monde qui existent abondamment sur la scène médiatique. Les médias font exister des espaces et en invisibilisent d'autres. Le degré de visibilité des espaces médiatisés dépend de questions de centralité, est plus présent ce qui est plus proche et jugé plus familier²³² : l'espace national donc, puis les pays proches géographiquement et symboliquement (les pays dits développés ou les métropoles mondiales sont ainsi particulièrement présents dans les médias français). Comme le rappelle Pascal Clerc, ce modèle de représentation du monde renvoie aux théories des psychologues sur les représentations spatiales individuelles (Moles et Rohmer, 1972) :

« Du proche au lointain, on passe ainsi du connu à l'inconnu, du familier à l'étrange(r), de l'important au secondaire. [On] valorise le physiquement et moralement proche au détriment de ce qui est plus éloigné. » (Clerc, 2002, p. 50)

La place occupée par New York dans les imaginaires géographiques enfantins (Chapitre 4) est certes liée à des pratiques de mobilités et des expériences vécues (voir 6.2.1.2.) mais également à l'omniprésence de la ville étatsunienne dans la presse comme dans la fiction. La ville occupe aussi une place de choix dans la géographie scolaire et fait partie des « *piliers de la culture commune en géographie* » (Clerc, 2002, p. 49). Dans son étude sur le monde dans les programmes et les classes, Pascal Clerc développe d'ailleurs l'exemple de New York comme lieu symbolique par excellence de la culture scolaire en géographie :

« Depuis environ un siècle, dans tous les programmes de presque tous les niveaux d'enseignement, le discours scolaire s'appuie régulièrement sur des références à New-York. » (*Ibid*, p. 66)

²³² Des travaux pionniers de politologues sur la structuration de la presse étrangère ont montré l'impact de la distance d'une nation sur sa présence dans les journaux d'une autre. Pour le dire de manière très synthétique, plus cette distance est grande, plus le nombre d'événements émanant d'une nation étrangère doit être important et plus ces événements doivent être majeurs (Galtung et Ruge, 1965).

C'est plus précisément Manhattan et ses gratte-ciel qui font partie de l'iconographie scolaire emblématique. J'ai pu noter l'actualité de ce constat sur le terrain, aussi bien dans l'activité de reconstitution du planisphère illustré (4.2.1.) que dans les entretiens (New York étant par exemple le troisième espace le plus attractif pour les enquêtés). New York est très présente dans les imaginaires géographiques enfantines et ce sont effectivement quelques symboles en particulier (au premier rang desquels les tours) qui sont mentionnés par les enfants, y compris quand ils ont fait l'expérience de la ville. Ainsi, pour résumer son voyage à New York, Nassim (CE2, Sibelle) dit : « on a visité, on est partis, on a vu les grandes tours et que y a là-bas y avait beaucoup de taxis par rapport à en France ».

L'influence des médias sur les représentations des enfants a pu transparaître dans leur évocation de certains espaces moins attendus. Après Paris et New York, Dubaï est ainsi la troisième ville la plus mentionnée durant les entretiens²³³. Elle a également été citée à de très nombreuses reprises lors de l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré, ce qui peut paraître surprenant. Les images associées à Dubaï sont celles de Lagos, de la plage de Copacabana, du *city center* de Moscou, de la mosquée d'Ispahan, du couloir de la chimie ou de la grande barrière de corail ; au total, Dubaï a été directement nommé 23 fois par les enfants durant cette troisième activité²³⁴. Aux dires des enfants eux-mêmes, cet intérêt pour Dubaï s'explique par la diffusion de la culture Internet : certaines vedettes particulièrement présentes sur les réseaux sociaux (et notamment celles issues de la télé-réalité diffusée en France) présentent souvent Dubaï, voire s'y sont récemment installées, de même que certains *YouTubers* à succès en font régulièrement la promotion sur leurs chaînes. C'est par exemple le cas de Fadhel, évoqué dans cet extrait d'entretien par Aïssatou, mais mentionné plusieurs fois par des enfants de différentes écoles :

Anne-Cécile : Est-ce que vous pouvez me donner des exemples, environ trois, d'endroits ou de pays où vous aimeriez aller ou habiter quand vous serez grand ?

Aïssatou (CE2, Porte d'Ivry) : Moi j'en ai un : Dubaï !

Anne-Cécile : Vas-y raconte pourquoi.

Aïssatou : Parce que là-bas c'est bien, y a des...c'est sophistiqué, y a beaucoup de piscines, et en plus y a un stade de foot en haut d'un immeuble.

Anne-Cécile : Et t'as déjà vu des trucs sur Dubaï ? Comment tu connais ?

Aïssatou : Oui. C'est sur Youtube. [...]

Anne-Cécile : C'était un *YouTuber* qui parlait de ça ?

Aïssatou : Oui.

²³³ Dans un même ordre d'idée, dans un tweet daté du 22 septembre 2011, Julien Dupont Kobri, enseignant d'histoire-géographie, relate une expérience personnelle d'enseignant qui témoigne également de la place importante occupée par Dubaï dans les imaginaires géographiques de ses élèves collégiens : « *Dans ma petite fiche de début d'année, j'ai demandé à mes 130 élèves de m'indiquer quelles langues ils parlaient/comprenaient ainsi que leurs destinations rêvées (en justifiant). Bilan carto, 26 langues parlées et trio de tête de destinations rêvées Dubaï, Japon, États-Unis* ».

²³⁴ Les enquêtés n'avaient pas à dire sur quel endroit précis ils voulaient coller une image, s'ils l'ont fait, c'est donc de leur propre chef.

Anne-Cécile : Tu sais plus comment il s'appelle ?

Aïssatou : Le *YouTubeur* ??!

Anne-Cécile : Ouais ?

Aïssatou : Ah si, si, il s'appelle Fadel.

Anne-Cécile : Et c'est lui qui racontait des trucs sur ça ?

Aïssatou : Nan, nan il était en train de filmer, il était là-bas.

Ce pouvoir attractif de Dubaï, qui renvoie à une image de luxe et de modernité (« c'est sophistiqué, y a beaucoup de piscine ») semble néanmoins socialement situé. Les enfants qui ont évoqué la ville des Émirats en reconstituant leur planisphère illustré ou qui ont dit vouloir s'y rendre durant les entretiens sont issus des classes populaires ou ont des attaches familiales fortes dans un pays du Maghreb. Lors d'une enquête réalisée auprès de jeunes de quartiers populaires franciliens, dans le cadre du projet ANR Pop-part, des chercheurs et chercheuses en sciences sociales ont, entre autres activités, créé un abécédaire avec leurs enquêtés. À la lettre « A » correspond le mot « Avenir » et les discussions menées montrent que les jeunes se projettent dans certains espaces en particulier que sont notamment l'Angleterre mais aussi Dubaï, perçu comme un *eldorado* où il serait plus facile de trouver un emploi, où les discriminations sont moins nombreuses (envers les personnes de confession musulmane notamment) et où le luxe est accessible (Bacqué et Demoulin, 2021). Il serait donc intéressant de creuser davantage cette question, qui semble témoigner d'une possible évolution dans la construction des représentations de l'espace mondial de certains individus, en faisant exister dans les imaginaires géographiques, et ce dès l'enfance, un nouvel espace. Cela montre que, même si les représentations recueillies témoignent d'une inertie dans la structuration des images mentales de l'espace mondial, le tableau du monde ainsi dressé n'est pour autant pas exempt de modifications.

L'environnement médiatisé auquel les enfants sont confrontés leur présente ainsi certains espaces plutôt que d'autres, mais il propose également des discours particuliers sur ces espaces. Les propos des enfants montrent que les médias contribuent par exemple à véhiculer et renforcer des visions stéréotypées de certains lieux. Les stéréotypes mobilisés par les enquêtés et le caractère hiérarchisé de leurs représentations de l'espace mondial (4.2.2.) se comprennent alors à la lumière des représentations produites pour eux ou qui leur sont données à voir. Le cas de l'Afrique²³⁵ est particulièrement éclairant : les enfants appuyaient régulièrement durant l'enquête leurs propos stéréotypés sur des références, même générales, à l'univers médiatique — c'est sur Internet, à la télévision, ou dans un livre qu'ils ont vu ou appris que « l'Afrique » était un endroit prétendument dangereux ou peu développé. Ces extraits de dialogue entre Baptiste et Francesco (CE2, Belleville) le montrent :

²³⁵ Voir Annexe 7.

Francesco : Moi ce que **j'aimerais jamais** c'est **aller au continent...en Afrique**.

Anne-Cécile : Pourquoi ?

Francesco : Je sais que c'est un continent, parce que **j'ai un peu vu sur Internet**, et **les étrangers** ils viennent et **ils se font attraper**. Ils se font pas tuer mais ils sont des **esclaves** après.

Baptiste : Mais j'ai vu Francesco, il y a même **des tribus qui les prennent** et qui leur **enlèvent les habits** et qui **leur font une torture**.

Francesco : Quoi comme torture ? [...]

Baptiste : Ben fait ils les déshabillent et y **a les guerriers qui s'entraînent sur eux**.

Francesco : Qui s'entraînent ça veut dire quoi ?

Baptiste : Ils lancent leur lance, ils donnent des coups d'épée et voilà. Comme des *punching ball*.

Francesco : Il y en a jamais des personnes qui survivent ?

Baptiste : Non, **à chaque fois ils meurent**.

Francesco : Et s'ils survivent ?

Baptiste : C'est impossible.

Francesco : À part s'ils perdent des bras ou des jambes, s'ils perdent tout à part la tête.

Ce dialogue souligne l'existence chez les enfants rencontrés de représentations stéréotypées de l'Afrique, comme espace homogène, assigné à la tradition et à la nature et dangereux — les étrangers s'y feraient enlever, réduire en esclavage, torturer et tuer par des « guerriers » issus de « tribus » si l'on en croit Francesco et Baptiste. Le premier affirme que c'est sur Internet qu'il a vu et appris ces informations. Lorsque je les interrogeais sur la provenance de leurs idées sur l'Afrique, les enfants évoquaient en effet presque toujours les médias. Cela pouvait être Internet comme les deux garçons de l'école Belleville, mais aussi la littérature jeunesse. Louisa (CP, Baudricourt) ne veut pas aller en Afrique parce qu'il y a des « monstres » et « des gens qui sont tout nus », ce qu'elle aurait appris dans les livres mettant en scène le personnage de Kirikou :

Louisa (CP, Baudricourt) : Bah je sais qu'ils sont comme ça parce que y a des livres où là ça parle de l'Afrique [...] dans Kirikou.

De fait, la littérature jeunesse, comme la littérature scolaire, regorge encore de représentations particulièrement stéréotypées de certains espaces et notamment de l'Afrique. En parallèle de mon travail de master 1 sur les représentations du monde d'enfants de grande section de maternelle, j'ai eu accès à deux corpus de livres utilisés par l'enseignante d'une des classes enquêtées : un premier corpus d'albums et documentaires sur « le Japon » et un autre sur « l'Afrique », supports de deux projets pédagogiques. Les deux espaces, un pays d'un côté et un continent de l'autre, étaient mis sur le même plan, ce qui témoigne bien de la très grande homogénéisation et essentialisation du continent africain, présenté comme indifférencié. Par ailleurs, l'analyse de ces corpus confirme que

le Japon y est représenté de manière relativement diversifiée, avec des représentations de paysages ruraux comme de paysages urbains par exemple, mais que c'est beaucoup moins le cas pour l'Afrique. Un seul des 14 ouvrages sur l'Afrique donne à voir une image d'une ville africaine (Harare), tous les autres ne montrent que des paysages ruraux ou « naturels » (la savane ou la forêt) et ne donnent souvent aucune précision quant à la localisation des paysages représentés. Exceptée sur la photographie d'Harare, on ne voit qu'une seule maison en dur dans le corpus : les protagonistes vivent presque tous dans une case traditionnelle voire dans la forêt à même le sol. Quant aux 13 personnages humains que l'on peut isoler dans cet ensemble de livres, deux d'entre eux portent des vêtements modernes (un short et un t-shirt par exemple), trois un boubou traditionnel, cinq ne sont vêtus que d'un pagne et trois sont même complètement nus.

Le travail de thèse de David Bédouret sur « *les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire* » souligne également que les manuels scolaires présentent toujours dans les années 2010 des représentations « *exotico-coloniales* » de ces espaces (Bédouret, 2012), en se concentrant sur trois objets en particulier : le cadre naturel, l'agriculture et le village (*Ibid*). Ses recherches montrent en outre que ces stéréotypes sont partagés par une partie du corps enseignant et par les enfants eux-mêmes, ce qui concourt au maintien d'une « *culture commune* ». Pour ce qui est des enfants, il note l'influence de la télévision et des dessins animés (ou livres) tels que *Kirikou* : on constate donc peu de changements depuis le terrain de D. Bédouret au début des années 2010 et le maintien de ce qu'il appelle « *un regard inscrit dans une mythologie coloniale* » (*Ibid*, p. 385). Les enseignants, auxquels il reconnaît néanmoins une diversité et une complexité de discours, présentent eux des représentations qui

« forment donc un creuset composé de stéréotypes issus des médias, d'images figées diffusées par les manuels, d'idées reçues inscrites dans la mémoire collective, le tout structuré par des éléments scientifiques. » ((Bédouret, 2012, p. 396)

Il existe ainsi tout un système de production, diffusion et transmission de visions archaïques du continent africain où la sphère médiatique interagit avec la sphère scolaire ou la sphère éditoriale. Lors de mon enquête de master 1, j'ai eu l'occasion d'interroger des responsables éditoriaux en charge de productions destinées à la jeunesse (Ott, 2018). Nos discussions ont notamment permis de comprendre que le maintien de certaines représentations était, aux dires des acteurs enquêtés, dû à des contraintes commerciales et aux nécessités de simplification du propos pour un jeune public. Ce sont par ailleurs les mêmes justifications que l'on retrouve à propos des manuels scolaires (Bédouret, 2012). L'impératif de simplification mis en avant peut entraîner une « *simplification à outrance* » (Brugailles, Cromer et Cromer, 2002) et le choix répété de certaines images et symboles connus de tous, et notamment déjà connus des publics cibles. Les objets ainsi produits sont alors « *conformes aux attentes occidentales, précisément dans ce qu'elles ont de plus stéréotypées* » (Staszak, 2008) et

« la production de l'iconographie géographique [...] se déroule sur un fond de traditions et de mémoires partagées car les images, par leur fort contenu emblématique, sont plus particulièrement sujettes aux inerties. » (Mendibil, 2008)

On retrouve bien cette mémoire partagée chez les enfants rencontrés sur le terrain de thèse et les manuels, les documentaires et les objets fictionnels jouent un rôle crucial dans leur socialisation au monde, et plus largement aux représentations et pratiques de l'espace. Cela se produit par un « *transfert de spatialité* » ou encore par « *transaction spatiale* » (Meunier, 2016). Dans ses analyses sur l'espace dans les livres pour enfants, Christophe Meunier montre en effet que les albums de jeunesse créent de l'espace pour les enfants (c'est ce qu'il nomme *spatiogenèse*) mais qu'ils transmettent également des « *messages spatiaux* » sur les espaces dans lesquels les protagonistes évoluent. Ces messages servent à « *montrer, éduquer, accompagner l'œil et l'action future de l'enfant sur de l'espace proche ou lointain* » (Ibid, p. 13) — c'est le *transfert de spatialité*. Enfin, les albums peuvent modifier les représentations qu'ont déjà les enfants de certains espaces — c'est la *transaction spatiale*.

Si l'environnement médiatisé contribue en grande partie à renforcer et perpétuer un imaginaire occidental hérité de la période coloniale, qui façonne des représentations hiérarchisées de l'espace mondial, on peut toutefois nuancer ce constat par l'existence grandissante de productions alternatives, dans le milieu éditorial, associatif ou scolaire. La maison *Actes Sud Junior* édite ainsi un documentaire intitulé *La planète en partage* qui invite les enfants à réfléchir aux conséquences des « *siècles de domination occidentale* ». L'association *Globe Smart Kids* a quant à elle développé une application encourageant les interactions sociales entre enfants à travers le monde. Cette application, *One globe kids*, vise à la fois à aider des enfants âgés de quatre à dix ans à se faire des amis dans d'autres cercles sociaux que leur cercle habituel mais aussi à leur présenter des vies d'enfants différentes des leurs et ainsi à accroître leur ouverture d'esprit, leur sentiment d'appartenance à une échelle plus globale et à combattre certains préjugés tenaces à l'encontre de certains espaces et certaines populations²³⁶. *One globe kids* diffuse des récits de vie et photographies d'enfants de différents pays du monde, matériaux qui ont été récoltés sur le terrain par des membres de l'association :

We travel the world to visit real children and their families and spend multiple days recording their story. Each story is developed to help kids draw connections between their life and that in other countries. With the help of technology, children can experience these stories from around the globe, told child-to-child with full-color photographs²³⁷.

À l'instar de ce qu'a observé David Bédouret au sujet des représentations de « *l'Afrique noire* » d'enseignants qu'il a rencontrés (Bédouret, 2012), les professeurs des écoles avec qui j'ai échangé

²³⁶ Anne Glick, co-fondatrice de l'association, a présenté l'application lors du colloque de la RGS en 2018, auquel j'ai assisté.

²³⁷ Site de *One globe kids*, rubrique "What we do", consulté pour la dernière fois le 28/06/2022. <https://globesmartkids.org/what-we-do/>

présentaient également pour la plupart une conscience de la persistance de représentations stéréotypées, que ce soit d'espaces en particulier ou du monde en général. Pour ne prendre qu'un exemple, Charles (enseignant de CM2 de l'école Baudricourt) m'a longuement parlé de sa prise de conscience du caractère non-neutre des planisphères et des conséquences des projections utilisées :

J'avais vu un truc comme ça. En Afrique, on se rend compte qu'on peut mettre les États-Unis, le Groenland, je sais plus, plein de pays dans ce seul continent africain pour montrer à quel point il est énorme. [...] **Les cartes le rendent pas ça !** [...] J'ai vu passer un truc cette semaine en plus, sur Facebook où je sais plus quoi, sur **l'escroquerie des planisphères** en fait. [J'évoque la question des différents centrages.] Ça c'est très intéressant, parce que c'est vrai que la France c'est en plein milieu, mais j'ai souvenir moi gamin de mon grand-père qui avait une carte...australienne je crois, en très gros sur le mur. Et il mettait ses petits trucs, parce qu'il voyageait beaucoup, il mettait ses petites épingles là où il avait voyagé et je la comprenais pas cette carte, « c'est pas le monde, c'est pas pareil, pourquoi la France elle est là, ça n'a rien à voir » et c'était, c'est intéressant de voir ça quoi. [...] **On est conditionnés à voir ça en fait. En disant ça, je viens de me rendre compte qu'il faudrait que je leur montre d'autres cartes, tu vois, c'est un truc d'un point de vue culturel encore une fois, de voir, d'arrêter de se regarder le nombril. Le monde c'est pas ça.**

Charles développe à la fois son propos sur les conséquences entraînées sur les cartes par les choix de projection effectués : certaines projections — de fait la projection Mercator — entraînent une distorsion et sous-estimation importante de la taille de l'Afrique, et sur la question du centrage — le souvenir d'une carte familiale centrée sur l'Australie lui rappelle l'existence de cartographies du monde qui ne sont pas centrées sur l'Europe. Ces pensées sur « l'escroquerie des planisphères » s'accompagnent d'une réflexion sur ses pratiques pédagogiques (« je viens de me rendre compte qu'il faudrait que je leur montre d'autres cartes »), ce qui souligne l'intérêt du travail de terrain et des moments de discussions partagés avec les enseignants.

Les enfants sont donc influencés par l'environnement médiatisé dans lequel ils évoluent, que ce soit dans le cadre familial ou scolaire et les médias proposent une vision relativement homogène de l'espace mondial, structuré autour de certains espaces en particulier et hiérarchisé. Cela témoigne de l'imbrication entre le monde médiatique et la géopolitique de l'espace mondial, bien mise en lumière par la *popular geopolitics*, sous-champ de la *critical geopolitics*. Popularisée par G. O'Tuathail dans la seconde moitié des années 1990 (Tuathail, 1996), la *popular geopolitics* insiste sur la nécessité pour comprendre les enjeux géopolitiques et l'ordre mondial de s'emparer de la culture populaire et des représentations spatiales et politiques qu'elle diffuse (Dittmer, 2005 ; Pickering, 2017). Ces auteurs montrent également que les enjeux de pouvoir ne sont pas l'apanage des élites mais « une affaire de tous les jours » (Dittmer et Gray, 2010, p. 1665) et donc aussi de tous types d'acteurs sociaux.

L'exemple de la diffusion de stéréotypes spatiaux a également mis en lumière les effets combinés de différentes instances de socialisation, en l'occurrence ici les médias et l'institution scolaire.

6.1.2.2. Éléments de synthèse. Combinaison, renforcement et concurrence entre les sphères de socialisation.

Malgré des évolutions et différentes formes de prise de conscience, on remarque une inertie dans les visions du monde qui sont *présentées* aux enfants (dans la sphère scolaire, les médias mais aussi dans la famille), qui a des répercussions sur leurs propres représentations de l'espace mondial.

Dans leurs travaux sur les représentations mentales de l'espace, Peter Gould et Rodney White insistent sur le rôle primordial du système scolaire et des médias dans la fabrication de représentations stéréotypées du monde, qu'elles contribuent presque à « institutionnaliser » : « *our educational and communication systems sometimes seem to be nothing more than institutions for the creation of human and geographical stereotypes.* » (Gould et White, 1974, p. 145). Ils soulignent également la difficulté à faire évoluer des représentations ancrées depuis des décennies et apprises depuis l'enfance :

« To influence and change deeply entrenched images that have been built up since childhood is a most difficult thing, sometimes demanding solutions that initially seem so outrageous, impractical and expensive that they are dismissed outright. » (*Ibid*, p. 144)

Dans la géographie francophone, ce sont les didacticiens qui ont particulièrement réfléchi au caractère systémique de la transmission des représentations et savoirs géographiques. Jean-Pierre Chevalier décrit ainsi les interactions entre « *les quatre pôles de la géographie* » (Chevalier, 1997) : la géographie universitaire, la géographie scolaire, la géographie appliquée et la géographie grand public (cette dernière est transmise dans les médias mais aussi dans des vidéos, productions fictionnelles ou des jeux). Partant du triangle didactique conceptualisé par Jean Houssaye spécialiste de sciences de l'éducation, Guilhem Labinal propose lui une schématisation en losange pour modéliser les relations entre les savoirs, les élèves et les professeurs. Allant plus loin que J. Houssaye, il ajoute des interactions avec ce qu'il appelle « *le milieu* » ou le « *pôle social* », qui fait interagir les élèves et les savoirs de référence avec les savoirs médiatiques et vernaculaires (Clerc et al., 2012)²³⁸. Ce milieu constitue pour l'enfant, selon Labinal, « *une source d'informations inépuisable à transformer quotidiennement pour élaborer une culture personnelle* » (*Ibid*, p. 128). Cette « *culture personnelle* » élaborée à partir des « *savoirs vernaculaires et médiatiques* » est en fait très proche des « *savoirs de référence* » pour ce qui est des représentations de l'espace mondial des enquêtés. Il existe toutefois comme on l'a vu des différenciations sociales non négligeables entre les enfants et leurs représentations, ce qui invite à replacer la famille et le milieu social au cœur des réflexions (ce qui sera approfondi dans la section 6.2.).

Les préférences des enfants quant aux espaces dans lesquels ils se projettent et l'expression de ces préférences ont par ailleurs illustré l'influence des groupes de pairs. Les représentations du monde

²³⁸ Guilhem Labinal a rédigé le Chapitre 22 (« Quelle didactique de la géographie ? ») de l'ouvrage *Géographies : épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, dirigé par Pascal Clerc et al. (Clerc et al., 2012).

d'un enquêté ont régulièrement été influencées par des camarades, et notamment par des camarades présents au moment même de la pratique de la représentation (cf. 6.3.). Ces phénomènes d'influence, familiale ou amicale, ne signifient pas que les enfants produisent uniquement leurs représentations du monde par pur mimétisme, mais que ce sont des acteurs dont les imaginaires géographiques sont en interaction avec ceux d'autres acteurs et d'autres structures. Pour le dire autrement, retracer la genèse des représentations enfantines de l'espace mondial révèle des rapports de force entre les espaces et les sociétés qui sont intégrés dès l'enfance, par des enfants qui sont déjà des acteurs politiques, capables d'entériner (ou éventuellement de subvertir) ces rapports de force. C'est en cela que l'on peut parler d'une géopolitique enfantine du monde (cf. 4.2.) : les représentations de l'espace mondial chez les enfants rencontrés reflètent des dynamiques géopolitiques existantes et donnent un aperçu des mécanismes de transmission à l'œuvre.

L'extrait de dialogue ci-dessous entre trois élèves du CM2 de l'école de la Porte d'Ivry permet de synthétiser plusieurs éléments :

Anne-Cécile : est-ce qu'au contraire y a des endroits où vous aimeriez pas aller ou habiter ?

Milena : AFRIQUE.

Emie : Afrique, Afrique, Afrique !

Anne-Cécile : Pourquoi ?

Jelena : Liban, Égypte.

Anne-Cécile : Pourquoi Jelena ?

Jelena : Parce que ma mère m'a dit qu'y a beaucoup d'attentats, en plus on attrape des maladies là-bas, en plus l'Afrique, non merci quoi !

Emie : En Afrique il fait hyper chaud ! Et moi j'aime pas le chaud.

Jelena : Moi en plus j'ai une amie de ma mère elle est allée en Afrique noire et c'est affreux.

Victor : Alors je n'irais jamais dans un endroit où y a des serpents.

Jelena : J'ai pas envie d'aller au Maroc non plus.

Victor : Jamais de la vie j'irai au Brésil parce qu'avec l'Anaconda géant qui traîne dans les parages, non merci ! Et...

Jelena : ...Ah oui j'ai pas envie d'aller en Australie.

Victor : ...l'Australie, j'ai pas du tout envie d'y aller, parce que non seulement y a la couche terrestre du globe qui commence à se fragiliser par cette...par ce pays, et donc j'ai pas envie d'y aller, de peur d'avoir un énorme coup de soleil ! Et j'ai pas du tout envie d'aller...au Liban ! Avec la guerre et les attentats.

Anne-Cécile : Jelena tu veux rajouter quelque chose ?

Jelena : Oui, je veux pas du tout aller en Syrie mais je veux aussi ne pas aller en Australie, parce que mon père il m'a montré une vidéo où y a des araignées qui tombaient du ciel. Je te jure !

On observe tout d'abord l'influence des groupes de pairs qui vient d'être évoquée quant aux toponymes mentionnés : Emie évoque l'Afrique à la suite de Jelena, Arthur développe sur l'Australie initialement mentionnée par Jelena, puis cite le Liban également après sa camarade. Les enfants s'appuient aussi sur l'argumentaire de leurs interlocuteurs pour structurer leurs discours. On le voit bien chez Victor et Jelena : cette dernière affirme ne pas vouloir aller en Afrique parce qu'il y a « beaucoup d'attentats », plus loin c'est Victor qui rejette le Liban à cause de « la guerre et [des] attentats » ; puis à l'inverse c'est Jelena qui évoque dans un second temps les animaux dangereux mentionnés par son camarade à travers le cas du Brésil et de « l'Anaconda géant ». Par ailleurs, les espaces évoqués dans l'extrait sont significatifs des rapports de force qui structurent l'espace mondial, ne sont répulsifs que des pays dit du Sud (excepté l'Australie) et en majorité des espaces africains et proche et moyen-orientaux (« Afrique », « Liban », « Maroc », « Égypte », « Syrie »). Autre élément que permet de synthétiser la discussion entre Jelena, Emie et Victor : l'influence de différentes sphères de socialisation (et leur imbrication) qui transparait à plusieurs reprises, notamment chez Jelena. Cette dernière ne veut pas aller en Afrique parce que sa mère lui a dit qu'en Afrique il y avait des attentats et des maladies, elle précise ensuite qu'une amie a fait l'expérience directe de « l'Afrique noire » et que c'était « affreux ». Pour ce qui est de l'Australie, ce sont les représentations diffusées par les médias, qui semblent guider sa répulsion (« mon père il m'a montré une vidéo »).

Les représentations de l'espace mondial des enfants rencontrés sont donc le produit d'un processus de socialisation, structuré par les effets de plusieurs instances socialisatrices dont les effets ont tendance à se combiner et à se renforcer. Ces dernières présentent aux enfants un certain récit du monde, traversé par des phénomènes de hiérarchisation et des rapports de force. En retour, les enfants sont des acteurs clefs dans la transmission de ces représentations mais aussi des vecteurs potentiels de leurs évolutions (Gould et White, 1974). Il est alors important d'étudier les représentations enfantines du monde ainsi que leur construction si l'on veut comprendre les représentations du monde contemporain et les enjeux qui sont au cœur de ces représentations. Cela est d'autant plus vrai que ces dernières peuvent avoir des conséquences non négligeables, dans différents domaines de la pratique. En matière de tourisme par exemple, si l'on ne peut pas déduire du fait que les enfants rencontrés ne se projettent pas positivement dans le continent africain (pour ne citer que ce cas-là) qu'ils ne s'y rendront pas à l'âge adulte, des parallèles sont toutefois faisables entre ces goûts et dégoûts enfantins et les pratiques touristiques des adultes. Les travaux de Clarisse Didelon-Loiseau sur les tour-du-mondistes illustrent que l'Afrique est souvent absente (ou négligée) dans leur parcours (Didelon-Loiseau, 2016). Plus généralement, les visions stéréotypées ou exotisantes de certains espaces ne doivent pas être perçues comme purement abstraites, comme le dit par exemple Jean-François Staszak,

« si l'exotisme relève d'un imaginaire géographique, il ne débouche pas moins sur des pratiques bien réelles, qui ont un impact sur le monde réel. » (Staszak, 2008, p. 7-8)

Lors de mes propres enquêtes de master, j'ai en outre observé le passage chez certains enfants de comportements classants et hiérarchisants envers certains espaces du monde à ces mêmes comportements envers leurs camarades, d'ordre raciste. Ainsi, même si ces conséquences pratiques sont difficilement mesurables à l'échelle du terrain d'enquête, leur existence renforce l'intérêt qu'il y a à étudier l'appropriation dès le plus jeune âge d'un grand récit du monde.

Le monde est un construit, un objet d'apprentissage, un produit de la socialisation primaire. Les nombreuses études sur la socialisation primaire ont montré qu'elle était le fait d'un ensemble d'acteurs et de sphères de socialisation plurielles qui s'emboîtent, qui interagissent mais peuvent également être concurrentes (Lahire, [1998] 2005). De manière générale, on observe ici davantage une logique de renforcement : certaines représentations du monde couramment partagées sont diffusées par différentes instances de socialisation ce qui tend à en asseoir la puissance et l'influence sur les représentations des enfants eux-mêmes. On observe que certaines représentations du monde s'imposent comme évidentes, exposées comme objectives et parfois restituées comme telles par les enfants rencontrés. Ces représentations ont sans doute d'autant plus de force qu'elles sont présentées comme allant de soi (Clerc, 2002, p. 48). Étudier la genèse dans l'enfance des représentations du monde semble d'autant plus important que ces dernières semblent indiscutables et toujours déjà là. Comme le dit Denis Retaillé,

« l'oubli des circonstances de mise en place de notre cadre reçu lui donne une qualité essentielle : là depuis toujours, là pour toujours, à l'identique bien sûr. Ce que nous avons toujours vu est naturel. Ainsi, derrière les choses apparentes sont inventées des essences ou quelque chose de ressemblant à ce qui doit être ou ce qui devrait être. C'est aussi ça l'invention du monde. » (Retaillé, 1997, p. 53)

L'enquête réalisée permet de montrer la force de ce cadre reçu, sa présentation et sa réception comme un donné naturel, mais aussi de lutter comme « *l'oubli des circonstances de [sa] mise en place* ». Le monde et ses représentations ne vont pas de soi et ils s'apprennent précisément dans l'enfance. On observe comme on l'a vu des bases communes à cet apprentissage, quelle que soit la source qui le dispense, et par voie de conséquence de nombreux points communs aux représentations du monde recueillies sur le terrain. Malgré d'indéniables effets d'homogénéisation, des différenciations persistent, à âge égal et au sein des mêmes groupes classe. Cela semble notamment s'expliquer par le fait que les enfants ont d'inégales dispositions face à cet apprentissage et face aux manières d'exprimer leurs représentations. Ces différenciations entre enfants, les particularités des acteurs étudiés et rencontrés, comme les propriétés de l'objet monde expliquent que l'on retrouve une diversité de représentations, dont certaines sont plus alternatives, en marge des représentations scolaires.

6.2. DES REPRÉSENTATIONS DU MONDE SOCIALEMENT DIFFÉRENCIÉES.

Les effets d'homogénéisation mis en lumière ne signifient effectivement pas qu'à partir du CE2 les enfants représentent tous le monde de la même manière. Loin de là, des différenciations continuent de s'observer au sein de chaque classe d'âge et de chaque classe enquêtée. Faire la sociogenèse d'une pratique ou d'une représentation c'est précisément mettre au jour ces mécanismes de différenciation et comme l'explique Narcisse à Goldmund dans l'extrait du roman d'Hermann Hesse placé en épigraphe de ce chapitre, faire de la science (et particulièrement des sciences sociales) c'est essayer de découvrir et de comprendre les différences. Une première entrée par les structures sociales montre que les enfants rencontrés ont un accès inégal au monde : que l'on parle des objets et médias auxquels ils sont confrontés ou des pratiques de mobilités et de leur traitement différencié au sein des familles (6.2.1.). Le positionnement des enquêtés dans l'espace mondial a des répercussions sur la manière dont ils représentent le monde : certaines caractéristiques sociales structurantes des enfants permettent d'éclairer la diversité des représentations produites par les enfants, au premier rang desquelles la classe sociale, ou dans une moindre mesure le genre. On ne représente pas le monde de la même manière selon qu'on est issu des classes populaires ou des classes les plus favorisées ou selon qu'on est une fille ou un garçon (6.2.2. et 6.2.3.).

6.2.1. Un inégal accès au monde.

Nous avons vu que certaines représentations courantes et légitimées par l'École et à l'école pouvaient également l'être dans d'autres sphères de socialisation comme la famille ou les médias. Or, et c'est un truisme, les enfants ne sont pas pour autant égaux face à l'apprentissage. Comme nous allons le voir, les enfants rencontrés ne sont tout d'abord pas égaux en termes d'accès aux objets ou à l'information, ce qui peut orienter leurs représentations du monde ; et ils n'évoluent pas dans les mêmes climats familiaux. Ces différences et inégalités peuvent aider à expliquer la persistance de différenciations entre les représentations des enfants, y compris au sein d'une même classe, dans laquelle les enfants se sont vus dispenser le même enseignement.

6.2.1.1. Des inégalités face à l'apprentissage du monde : accès et relation aux objets et aux médias.

Il a déjà été question précédemment des objets en rapport avec le monde possédés par les enfants et leur famille et de l'accès contrasté à ces objets (cartes, globes, livres, jeux, etc.) en fonction de l'âge (6.1.1.). Les analyses montrent que la possession de ces objets est socialement différenciée. Cette différenciation n'est néanmoins pas la même pour tous les types d'objets. Dans le cadre de mon enquête, la possession d'un ou plusieurs livres en rapport avec le monde est effectivement

peu discriminante socialement (Annexe 8c). Les enfants possesseurs de livres sur le monde sont en effet aussi bien issus de milieux populaires que supérieurs (environ 35 % des enfants en ont au moins un dans ces deux milieux) et le pourcentage d'enfants des classes populaires ayant au moins un livre sur le monde (30 %) n'est que légèrement inférieur au pourcentage d'enfants des classes supérieures en possédant (33 %).

À l'inverse, l'accès, dans le cadre familial et domestique, à un globe, une carte ou des jeux sur le monde est socialement plus différencié. Les possesseurs de globes sont plutôt ici des familles favorisées : 59 % des enfants rencontrés qui sont de classe supérieure ont ainsi (au moins) un globe contre 29 % pour les enfants de classe populaire. La logique est la même pour les cartes et elle est encore plus marquée pour ce qui concerne les jeux. 65 % des enfants qui ont dit posséder un jeu sur le monde sont d'une famille de classe supérieure, et les enfants de classe supérieure sont 22 % à posséder au moins un jeu sur le monde contre seulement 6 % pour les enfants des classes populaires et intermédiaires (Annexe 8c).

Si l'on considère la variété des types d'objets sur le monde possédés par les enfants de l'enquête, la différenciation entre classes sociales persiste. Les enfants qui ne possèdent pas ou détiennent seulement un type d'objets sont principalement issus des classes populaires (38 % et 43 %) alors que ceux qui en possèdent deux ou trois types différents viennent en majorité des classes supérieures — 43 % pour ceux qui ont deux types d'objets et jusqu'à 59 % pour ceux qui en possèdent trois (Annexe 9). Dans l'ensemble, très rares sont les enfants qui ont dit détenir plus de quatre types d'objets différents sur le monde et, quand c'est le cas, ils sont tous issus de classes supérieures — à l'exception d'un enfant issu des classes intermédiaires. L'accumulation et plus encore la diversification des objets sur le monde dans la sphère domestique des enfants est donc davantage l'apanage des milieux les plus favorisés. Cela peut renvoyer à plusieurs pistes explicatives : la possession d'un certain capital économique favorise la possession d'un plus grand nombre d'objets ; mais la littérature en sociologie a également beaucoup insisté sur le caractère omnivore et éclectique des classes favorisées en terme de pratiques culturelles (Coulangeon, 2004 ; Lahire, 2019), ou encore sur la multiplication des activités réalisées avec les enfants dans ces milieux (voir (Lareau, [2003] 2011) et ce qui suit).

Afin d'avoir une idée plus complète de l'environnement médiatisé dans lequel évoluent les enfants rencontrés et ainsi de l'influence potentielle des médias sur leurs représentations du monde, j'ai posé durant les entretiens trois questions successives sur cette thématique : « *Si vous avez une télé ou internet, qu'est-ce que vous regardez, souvent, et qu'est-ce que vous préférez regarder ?* », « *et est-ce que dans ce que vous regardez y a des choses sur le monde ?* », « *et est-ce que vous avez des journaux, des abonnements ? Ou vos parents ?* ». Au total, 219 titres (dont 127 uniques) ont été mentionnés par les enfants, que l'on peut catégoriser en huit types différents (voir Figure 6.3). Comme l'indique la Figure 6.3, ce sont principalement des dessins animés qui ont été évoqués et des titres de la presse spécialisée pour enfants. La forte représentation de cette dernière catégorie est sans doute liée à l'existence d'une

question portant spécifiquement sur la possession d'abonnements à des journaux. Parmi les 20 titres les plus cités (Figure 6.4) on retrouve *Le Petit Quotidien*, *J'aime lire*, *C'est pas sorcier*, *Astrapi* ou encore *Harry Potter*. Il ne va pas s'agir ici d'analyser en détail cette liste de médias dressée par les enfants rencontrés. Elle nous intéresse cependant pour au moins deux raisons : elle permet de mettre en parallèle le contenu de ces productions avec les représentations produites par les enfants et de souligner que les enfants ont bien accès au monde, de diverses manières, à travers les médias. L'analyse renforce également l'idée que l'accès aux médias est différencié socialement. L'ensemble des enfants rencontrés semble avoir accès à une forme de média ou une autre, c'est néanmoins la nature de ces médias qui n'est pas la même. Ainsi, parmi les 22 enfants qui ont évoqué avoir accès (voire avoir un abonnement) au *Petit Quotidien* ou à *Mon Quotidien*, aucun n'est issu des classes populaires. En élargissant cette liste à *C'est pas sorcier*, *Astrapi*, *Sciences et vie Junior* et *Il était une fois la vie*, on obtient 44 mentions, et parmi elles, seules 3 sont le fait d'enfants venant d'un milieu populaire²³⁹.

Figure 6.3 | Les types de médias évoqués par les enfants.

Type_media	Nb_citations
Dessin animé	79
Presse enfant	64
Émission TV	22
Série TV	22
Film	18
Chaîne YouTube	8
Presse adulte	5
Émission Radio	1
Total	219

Figure 6.4 | Les médias les plus populaires/cités chez les enfants enquêtés.

Nom_media	Type_media	Nb_citations
Le Petit quotidien	Presse enfant	18
J'aime lire	Presse enfant	9
C'est pas sorcier	Émission TV	8
Astrapi	Presse enfant	6
Harry Potter	Film	6
Bienvenue chez les Loud	Série TV	4
Franky	Série TV	4
Mon Quotidien	Presse enfant	4
Sciences et vie junior	Presse enfant	4
Totally spies	Dessin animé	4
Yo-Kai watch	Dessin animé	4
Il était une fois la vie	Émission TV	3

²³⁹ Une de ces mentions provient par ailleurs d'une petite fille ayant essentiellement repris les dires de sa camarade binôme d'entretien.

La casa de Papel	Série TV	3
Le journal de Mickey	Presse enfant	3
Les Sisters	Dessin animé	3
Miraculous	Dessin animé	3
Naruto	Dessin animé	3
Power rangers	Série TV	3
Star Wars	Film	3
Winx	Dessin animé	3

Par-delà la simple question matérielle de l'accès, on voit que les enfants évoluent dans des « climats familiaux » différents. Cette notion a été forgée par les sociologues John Mohr et Paul DiMaggio (qui parlent exactement de « *home cultural climate* ») afin de pouvoir appréhender les mécanismes de la transmission du capital culturel au sein des familles de manière plus fine, en prenant notamment en compte l'existence d'un ensemble de facteurs indirects fondamentaux pour la transmission culturelle (Mohr et Dimaggio, 1995). Si les stratégies éducatives des parents sont prises en compte, c'est également le cas de leurs styles éducatifs de manière plus générale, qui sont moins conscientisés, ou encore des différences entre les deux parents et du rôle de la fratrie. Cette approche compréhensive est également celle adoptée dans les travaux de (et dirigés par) Sylvie Octobre sur la culture enfantine et la transmission des normes et comportements culturels (Octobre et Jauneau, 2008 ; Octobre, 2010). La question de la transmission familiale des représentations du monde, certes importante dans l'analyse, n'est pas la question première et centrale de cette thèse, la méthodologie mise en place ne permet donc pas d'aborder les mécanismes de transmissions de manière détaillée. Les questions posées aux enfants durant les entretiens, le temps passé de façon plus informelle avec eux et leurs enseignants sur le terrain, permettent toutefois d'avoir un aperçu des différences de « climats familiaux » selon les familles.

Comme le montrent les analyses ci-dessus, au sein de leur famille, les enfants ne lisent pas les mêmes choses, ne regardent pas les mêmes programmes, n'ont pas les mêmes objets sur le monde, ne s'en servent pas de la même manière et n'accordent pas le même sens à un même objet. On observe ainsi une plus grande proximité, notamment des médias utilisés, à la culture scolaire dans les familles de classe intermédiaire ou supérieure (c'est particulièrement le cas des journaux pour enfants tels que *Le Petit Quotidien* ou *Mon Quotidien*, qui sont également valorisés dans le cadre scolaire : l'école relaie souvent les abonnements à ces journaux et on en retrouve à disposition des élèves dans plusieurs classes). Ces médias diffusent également des représentations du monde comme espace mondial, notamment de type cartographique et/ou encyclopédique, ce qui peut contribuer à expliquer que ces dernières soient plus répandues chez les enfants des milieux les plus favorisés (6.2.2.). Ces différences observées font écho aux travaux fondateurs d'Annette Lareau qui a montré l'influence fondamentale de la classe sociale sur les styles parentaux et sur les comportements et expériences transmises aux enfants (Lareau, 2002, [2003] 2011). La sociologue oppose notamment deux modèles, qui sont des idéaltypes : celui de la « *concerted cultivation* », modèle

privilegié dans les familles des classes favorisées, et celui de l'« *accomplishment of natural growth* » que l'on retrouve essentiellement dans les familles des fractions stabilisées et précaires des classes populaires. Dans un article paru en 2003 sur l'ouvrage d'A. Lareau, Julie Pagis propose de traduire ces deux modèles par « acculturation concertée » et « réalisation du développement naturel » (tout en proposant une critique de l'usage par l'auteure du terme « naturel ») (Pagis, 2013, p. 177). Ces deux modèles synthétiques se distinguent selon A. Lareau quant à l'organisation de la vie quotidienne et du temps libre des enfants, l'usage du langage, les connections (ou le réseau) sociales ou encore quant aux rapports des familles aux institutions (et notamment à celles qui encadrent la socialisation primaire). Les différences entre ces deux approches éducatives, mises au jour par la sociologue étatsunienne, sont résumées comme suit par J. Pagis :

« Dans le modèle de l'acculturation concertée, les enfants sont considérés comme des « projets à révéler » (p. 67). Les parents favorisent activement le développement de leurs compétences, en organisant leur temps libre autour de multiples activités, en suscitant l'expression de leurs opinions par le dialogue et le raisonnement et en intervenant fréquemment auprès des institutions dans lesquelles ils évoluent. La démarche est différente au sein des classes populaires. Ici les parents considèrent qu'ils doivent principalement assurer les meilleures conditions — matérielles surtout — pour le développement de leurs enfants. Les enfants participent peu — ou pas — à des activités de loisir organisées, déterminent eux-mêmes l'usage de leur temps libre et fréquentent davantage que les précédents des membres de leur famille. En termes de discipline, les parents ne cherchent pas à expliciter les règles qu'ils établissent, et les enfants les acceptent sans argumenter (ou très rarement), contrairement aux familles aisées dans lesquelles la négociation est omniprésente et la frontière entre les adultes et les enfants plus indistincte. Enfin, dans les familles populaires, les parents s'en remettent aux divers représentants institutionnels, jugés les plus à même de faire au mieux pour leurs enfants, alors que les parents aisés interviennent fréquemment auprès de ces représentants au nom de leur enfant. » (Pagis, 2013, p. 177)

La question du langage nous intéressera particulièrement (6.3.2 et 6.3.3.) mais on peut déjà faire un parallèle entre la stratégie d'acculturation concertée et l'usage fait dans les familles des enquêtés de certains objets ou de certains médias. Dans la section 6.2.1.3. sera analysée la valorisation dans certaines familles des pratiques de mobilités comme expérience d'apprentissage, ici nous avons vu la valorisation de certaines activités de loisirs comme activités re-mobilisables dans le cadre scolaire. C'est le cas pour les puzzles sous forme de carte du monde, qui permettent de mémoriser les noms des grands repères ou des pays, des jeux interactifs sous forme de quiz sur les espaces du monde ou des jeux improvisés autour des cartes accrochées au mur (reconnaître des pays, donner leur capitale, etc.) régulièrement mentionnés par les enfants. Le renforcement des logiques scolaires dans la sphère familiale est bien socialement différencié :

« on sait que les usages des temps libres enfantins contribuent inégalement à des 'formes douces de pédagogisation de la vie quotidienne' (Garcia, 2018, p. 133) en instaurant ou non une continuité 'entre l'extrascolaire et le scolaire' (Caille, 1993, p. 37). » (Lahire, 2019, p. 1096)

On peut toutefois apporter une légère nuance : les enfants ayant évoqué faire des exercices sur le monde à partir des objets qu'ils possèdent ne sont pas tous issus des classes supérieures. Sur les 37 mentions d'activités pouvant relever de l'exercice scolaire et réalisées à partir d'un ou plusieurs objets sur le monde²⁴⁰, 12 sont le fait d'enfants de classe populaire, 13 d'enfants de classe intermédiaire et 12 d'enfants de classe supérieure. On observe cependant que ce sont essentiellement de bons voire de très bons élèves qui en sont les auteurs : 18 mentions sur 37 proviennent de « très bons » élèves, neuf de bons « élèves » pour seulement quatre mentions par des élèves jugés « moyens » et six par des élèves dits « en difficulté » par leurs enseignants. Par ailleurs, si l'on reprend les souvenirs qu'ont les enfants sur ce qu'ils ont vu ou fait sur le monde à l'école (cf. 5.3.1.) et qu'on les analyse à la lumière de leur niveau scolaire et de la classe sociale d'appartenance des enfants, on voit que les enfants « en difficulté » ont beaucoup moins évoqué de souvenirs que leurs camarades et que les « très bons » et bons « élèves » en ont rappelé davantage²⁴¹. Et, malgré la nuance apportée ci-dessus, on retrouve ici une différenciation sociale de ces souvenirs et de leur expression : ils ont été plus évoqués par des enfants issus des classes supérieures et intermédiaires (35 mentions et 23 mentions, contre 18 pour des enfants de classe populaire).

Ces exemples parmi d'autres tendent à montrer qu'en plus d'être un objet scolaire, le monde, dans ses représentations les plus courantes (d'espace géographique mondial) est plus précisément un objet que s'approprie de « bons élèves », issus de milieux relativement favorisés. Ainsi, plus encore qu'une simple question d'âge ou de stade de développement, la classe sociale et le niveau scolaire des enfants jouent un rôle sur leurs représentations du monde et sur le passage du monde comme concept vernaculaire au monde comme concept scientifique (Vygotski, [1934] 2015). Ce passage est en tout cas plus visible, plus aisé à voir chez les enfants les plus favorisés, socialement et scolairement²⁴². Les enfants des classes dominantes sont davantage socialisés aux représentations du monde les plus scolaires.

6.2.1.2. Les pratiques de mobilités des enfants, produits de rapports sociaux.

Par-delà l'accès à des objets leur présentant le monde, les enfants ont accès à l'espace mondial par des pratiques de mobilités, elles aussi socialement différenciées. Dans une enquête menée pour son mémoire de master, Angéline Jean a de fait souligné la contribution des voyages à la construction des représentations individuelles de l'espace mondial : les « grands voyageurs » ayant de manière générale des connaissances factuelles plus développées sur les pays du monde (ils sont capables d'inclure un plus grand nombre de pays sur des cartes à main levée par exemple et reconnaissent

²⁴⁰ Mentions relevées dans les réponses à la question de la grille d'entretien portant sur la possession à la maison d'un ou plusieurs objets sur le monde.

²⁴¹ Sur 76 exemples donnés ou prises de paroles, 29 sont donnés par des « très bons élèves », 25 par des « bons élèves », 17 par des élèves « moyens » et seuls cinq par des élèves « en difficulté ».

²⁴² Notons d'ailleurs ici la forte corrélation de ces deux variables, le milieu social et le niveau scolaire : les bons et très bons élèves sont largement des enfants issus des classes supérieures et intermédiaires. La réalisation d'un test du Khi2, avec une valeur du Khi2 de 74, et le calcul du V de Cramer (0,40) sur mon échantillon indiquent précisément une relation forte entre ces deux variables.

en moyenne mieux la localisation de photographies prises dans divers lieux du monde²⁴³). Si les voyages ne peuvent à eux seuls expliquer les représentations du monde, leur influence n'est pour autant pas négligeable (Jean, 2018).

Les entretiens en petits groupes ont permis de savoir si les enfants étaient déjà allés « *pour des voyages, des vacances, voir des gens, hors de la France* ». Les enfants rencontrés durant l'enquête ont bel et bien des pratiques de mobilité, y compris à l'échelle internationale. Sur les 229 enquêtés ayant répondu à la question, 201 étaient déjà allés au moins une fois hors de France ; une grande majorité d'enfants (62 %) s'était déjà rendue dans un ou deux pays étrangers différents ; 18 % des enfants ont voyagé dans trois ou quatre pays étrangers. Plus rares sont ceux qui ont mentionné plus de cinq espaces, ils existent néanmoins puisque neuf enfants ont fréquenté cinq espaces différents à l'étranger, et trois enquêtés ont également pratiqué respectivement six, sept et neuf endroits. On observe des différences attendues selon l'âge des enfants, les plus âgés ayant davantage voyagé à l'étranger que les plus jeunes, et dans un plus grand nombre d'espaces différents. Si l'on considère les 36 enfants s'étant rendus dans quatre pays étrangers ou plus, on retrouve un seul élève de CP, pour 15 élèves de CE2 et 20 de CM2. L'école est un autre facteur de différenciation, la répartition des « grand voyageurs » n'étant pas la même selon les établissements : parmi les 36 enfants sus-cités, 42 % sont scolarisés à l'école Sibelle, 25 % à l'école de la Porte d'Ivry, 19 % à Belleville et 14 % environ à Baudricourt. La surreprésentation des enfants ayant beaucoup voyagé à l'étranger à l'école Sibelle s'explique sans doute par la part plus importante d'enfants issus des classes supérieures dans cette école du 14^{ème} arrondissement. Les enfants qui ont le plus voyagé sont en effet de milieux plutôt favorisés voire très favorisés. Prenons l'exemple des six enquêtés s'étant déjà rendus malgré leur jeune âge (ils sont en CE2 ou en CM2) dans sept ou 9 espaces étrangers. Parmi eux, seul Karl (CM2, Sibelle) vient d'un milieu « intermédiaire », Noham (CM2, Baudricourt), Arnaud (CM2, Porte d'Ivry), Caroline, Lucas (CE2, Belleville) et Juliette (CM2, Sibelle) sont quant à eux issus des classes supérieures. Ces enfants ont tous voyagé sur plusieurs continents, le plus souvent pour des motifs purement touristiques, même si leurs mobilités internationales se recoupent parfois également avec une présence familiale dans un pays étranger. Prenons l'exemple d'Arnaud, qui dès l'activité de dessin commenté, m'indique :

« J'ai fait différents pays que je connais, parce que j'ai beaucoup voyagé, quand j'étais petit, quand j'avais 3 ou 4 ans. » Arnaud (CM2, Porte d'Ivry)

Lors des entretiens, il confirme avoir déjà visité la Thaïlande, l'Espagne, la Belgique, la Mongolie, l'Amérique du Nord, l'Australie, la Nouvelle-Calédonie, la Nouvelle-Zélande et Hong-Kong. Arnaud, fils d'une acheteuse pour une société spécialisée dans la vente de drones et d'un designer, vient d'une famille aisée qui a effectué un tour du monde lorsqu'il était encore très jeune. Malgré

²⁴³ Le dessin du monde à main levée et la reconnaissance de photographies sont les deux principales méthodes utilisées par Angéline Jean dans son protocole de recherche, déployé auprès d'une cinquantaine de Franciliens âgés de 20 à 30 ans.

ce jeune âge, cette expérience semble l'avoir marquée, il m'en parlait régulièrement, notamment dans ses réponses à plusieurs questions des entretiens :

« Moi quand j'ai 3-4 ans, j'ai beaucoup voyagé sur Terre. Enfin je me suis fait la Mongolie, l'Amérique du Nord, j'ai fait l'Australie, la Nouvelle-Calédonie, la Nouvelle-Zélande, je suis allé en Tasmanie, je suis allé à Hong Kong. [...] Je suis allé dans plein de pays quand j'étais petit. Pas tous, mais je suis allé dans plein de pays. » Arnaud (CM2, Porte d'Ivry)

Il est en outre conscient que ces expériences ont été rendues possible par le capital économique de ses parents :

Anne-Cécile : Et toi Arnaud comment ça se fait que tu sois allé dans tous ces pays quand t'étais petit ?

Arnaud : Parce que mes parents ils avaient beaucoup d'argent !

Si les mobilités internationales d'Arnaud sont avant tout liées aux projets touristiques de ses parents, la famille a néanmoins des attaches dans un certain nombre des endroits mentionnés et pratiqués. Arnaud est effectivement né en France mais a de la famille qui vient de et habite à Hong Kong, en Thaïlande, en Chine et au Laos. D'autres membres de la famille vivaient également au moment de l'enquête aux États-Unis et au Canada. L'exemple d'Arnaud illustre bien les recoupements entre les mobilités internationales effectives des enquêtés, leurs attaches familiales à l'étranger et les représentations qu'ils produisent sur le terrain (aussi bien sur les dessins que dans les discours).

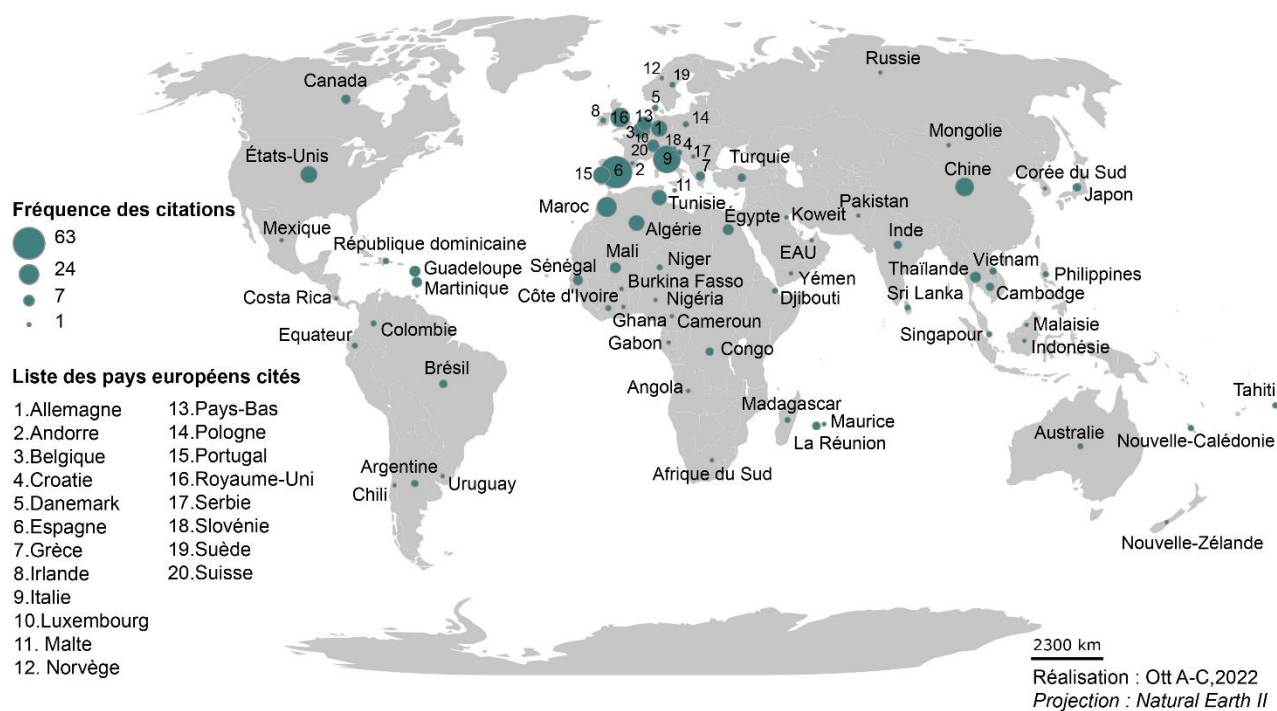
La liste des espaces étrangers les plus visités par les enfants visibles sur la carte ci-dessous (Figure 6.5) fait globalement ressortir trois groupes d'espaces :

- Un premier groupe qui comporte des pays européens, souvent limitrophes de la France, et touristiques. C'est le cas pour l'Espagne et l'Italie, qui, avec 63 et 46 occurrences, sont largement les pays étrangers les plus pratiqués par les enfants rencontrés ; mais aussi pour l'Angleterre, le Portugal, la Belgique, les Pays-Bas, la Suisse ou la Grèce. On peut également classer dans cette catégorie les espaces insulaires français tels que la Guadeloupe ou la Martinique²⁴⁴.
- Un deuxième groupe se compose des pays dont les familles des enquêtés sont originaires ou ressortissantes, le Maroc, la Chine, l'Algérie, la Tunisie, le Mali, la Thaïlande ou le Sénégal.

²⁴⁴ Les territoires ultrapériphériques français ne sont par définition pas « étrangers », je les ai néanmoins conservés sur la carte et dans l'analyse à la fois parce qu'ils impliquent un déplacement hors de la France continentale similaire à des déplacements effectués vers des pays étrangers et parce qu'ils ont été cités par les enfants comme espaces visités « hors de la France ».

- Le troisième groupe renvoie à des destinations touristiques plus lointaines : il s'agit principalement des États-Unis et du Canada. Le cas de l'Égypte, et dans une moindre mesure de la Thaïlande, est plus ambigu : c'est un espace qui a en partie été fréquenté par certains enfants parce qu'ils y ont des origines et de la famille, et par d'autres comme simple destination touristique.

Figure 6.5 | Les espaces visités par les enfants hors de la France continentale.



On observe donc des similitudes entre ces espaces réellement fréquentés par les enfants et ceux qu'ils évoquent dans leurs représentations (cf. Chapitre 4, section 4.1.3.). Les espaces dans lesquels les enfants se projettent (que ce soit en positif ou en négatif) sont également ceux dont ils ont déjà fait l'expérience directe. La Chine par exemple est à la fois le pays dont les enfants rencontrés sur le terrain sont le plus souvent originaires et l'espace le plus souvent cité dans les entretiens. De même, certains pays européens tels que l'Espagne et l'Italie sont en tête des deux classements, et il en va de même pour les États-Unis ou le Canada.

S'il y a donc des similarités très fortes entre les pays dans lesquels les enfants ont un attachement familial, ceux qu'ils ont visité et ceux qu'ils mentionnent en entretiens, certains espaces font cependant figure d'exception. L'Algérie, le Maroc et la Tunisie font partie des sept pays dans lesquels au moins dix enfants ont de la famille (l'Algérie et le Maroc arrivent même en deuxième et troisième position après la Chine), et ils sont également parmi les onze pays les plus visités. Ils sont néanmoins beaucoup moins cités par les enfants en entretiens ; si 53 enfants ont par exemple de la famille qui vient d'un de ces trois pays, on ne compte au total que 18 occurrences d'un des trois toponymes dans les entretiens (à titre de comparaison, le rapport est inversé pour la Chine, pays

avec lequel 25 enfants ont des liens familiaux mais qui a été choisi à 44 reprises). Ces différences de traitements entre les espaces pourraient s'expliquer par une intégration précoce de certaines hiérarchisations symboliques et par une différenciation entre les différentes catégories de mobilité. En effet, les pays européens tels que l'Espagne ou l'Italie, qui bénéficient d'une image symbolique très positive et qui sont l'objet sur mon terrain de nombreuses pratiques purement touristiques, vont sembler plus légitimes et dignes d'être cités (qui plus est positivement) par les enfants. À l'inverse, les pays du Maghreb, qui sont placés moins haut dans la hiérarchie des valeurs symboliques et qui sont l'objet de pratiques de mobilités « familiales » et migratoires, peuvent ainsi paraître moins légitimes aux enfants, y compris à ceux qui ont des liens affectifs forts avec ces espaces. On retrouve donc là encore l'influence sur les représentations enfantines des rapports de pouvoir qui structurent l'espace mondial.

6.2.1.3. Des manières et dispositions inégales à expérimenter et à s'approprier l'espace mondial.

La question des mobilités internationales des enfants comme celle de leurs origines sous-entend l'importance de la socialisation familiale des enfants dans leur rapport au monde et à l'espace mondial. Plus généralement, les parents, pour se restreindre au noyau dur, sont effectivement le plus souvent les premiers acteurs à transmettre aux enfants un certain nombre de pratiques et de représentations, mais aussi de dispositions et de goûts. Concrètement, pour le cas qui nous occupe, ce sont eux qui orientent les pratiques de mobilité, qui valorisent et exploitent de manière différenciée les expériences vécues.

Ces pratiques et orientations sont socialement différenciées et les expériences de mobilités internationales sont un bon moyen d'observer des inégalités dans les rapports sociaux, y compris entre les enfants. Les pratiques touristiques par exemple « *apparaissent comme des produits des rapports sociaux* » (Boukhris et Chapuis, 2016) : cela s'observe en partie dans la quantité des voyages effectués, dans la diversité des destinations mais aussi dans les manières de vivre ces expériences de mobilité et d'en faire le récit. Si on a vu dans la section précédente que les enfants ayant voyagé dans un grand nombre de pays différents appartenaient à des milieux favorisés, cela n'implique pas, loin s'en faut, une absence de mobilité des enfants de classe populaire, que ce soit pour des motifs familiaux ou touristiques. On constate néanmoins des différences dans le traitement de ces expériences de mobilité et dans la transmission des savoirs acquis. Comme l'a bien montré Anne-Catherine Wagner, les familles de classes supérieures ou qui possèdent un capital culturel important utilisent le plus souvent les voyages comme de véritables outils pédagogiques, ce ne sont donc pas « *pas seulement les fréquences des départs, mais aussi les usages sociaux des voyages qui séparent les groupes sociaux* » (Wagner, 2007). En pratique, cela se manifeste par une préparation minutieuse des voyages, au moyen de la lecture de guides sur le pays visité par exemple, par une collecte de traces et d'informations durant le séjour et par une restitution de l'expérience vécue au retour. Interrogés

durant les entretiens sur ce qu'ils faisaient (ou non) avant leurs voyages pour les préparer, ou encore pendant ou après, plusieurs enfants ont effectivement évoqué ce genre de pratiques.

C'est le cas d'Elaine, Hortense et François, respectivement fille d'un cadre d'une entreprise de transformation numérique et d'une cadre de l'industrie culturelle, fille d'un officier de l'armée et d'une artiste (notamment autrice et illustratrice de livres pour enfants) et fils d'une urgentiste chercheuse en médecine et d'un père professeur en économie à l'université, qui tous les trois ont déjà fait des carnets de voyage lors de séjour à l'étranger.

Elaine (CM2, Sibelle) : J'y suis allée deux fois au Japon, et **tous les ans j'ai un carnet de voyage**, tous les ans j'ai **des programmes**, tous les ans **j'ai déjà lu des livres**, et tous les ans on sait **à peu près parler des mots...**

Anne-Cécile : Et dans le carnet de voyage tu mets quoi ?

Elaine : Ben des photos, du texte, des prospectus, etc.

Anne-Cécile : C'est le tien ou c'est celui de toute la famille ?

Elaine : Non, c'est le mien, tous les soirs j'en fais un, je fais une page.

Hortense (CE2, Porte d'Ivry) : Oui, oui moi j'ai fait un **carnet de voyage**.

Anne-Cécile : Et tu mettais quoi dedans ?

Hortense : Je mettais je sais pas trop, je mettais un peu n'importe quoi, et sinon j'emmenais des carnets de dessins, pour dessiner ce que je voyais.

François (CE2, Belleville) : Par exemple, quand je suis allé au Japon, j'avais **un petit carnet**, et je collais **des photos**, j'écrivais ce que j'ai fait. Par exemple **des plans**, j'ai collé quelques plans des fois. [...] J'écrivais ce que j'ai fait au Japon, surtout ça en fait. [...] Par exemple y avait marqué « premier jour : j'ai fait ceci, cela. » [...] Par exemple je suis allé au méga parc de Tokyo, je collais le plan.

Ces exemples montrent que dans certaines familles aux capitaux élevés, le voyage est effectivement l'occasion d'un renforcement des savoirs et des apprentissages, notamment de ceux valorisés par l'institution scolaire — l'écriture, la lecture, la collecte d'informations, et même ici l'apprentissage de nouvelles langues pour Elaine. L'anaphore de « tous les ans » illustre même la récurrence de ces pratiques dans la famille de la petite fille. La mention qu'elle fait des livres lus pour préparer ses voyages fait également écho à ce qui a été vu au chapitre précédent sur le plébiscite par les familles les plus favorisées et qui possèdent un capital culturel important de produits culturels visant à accroître les connaissances factuelles des enfants, notamment sur le monde et ses espaces.

Il ne s'agit pas pour autant de déduire de la possession par les enfants de certains objets (comme un planisphère, un globe ou des atlas) la transmission évidente d'une connaissance fine de la géographie, qui influencerait leurs représentations de l'espace mondial. En effet, comme le rappelle

M. Darmon après B. Lahire (Lahire, [1998] 2005), « *il ne suffit pas à l'enfant d'être entouré ou environné d'objets culturels ou de personnes aux dispositions particulières pour intérioriser un certain rapport à la culture : présence ne signifie donc pas forcément effet socialisateur* » (Darmon, [2011] 2016, p. 54). La transmission d'un capital culturel ne se fait pas à n'importe quelles conditions : mais si ce capital est par exemple possédé par les deux parents, que les livres, atlas et autres globes sont régulièrement mobilisés et valorisés comme des objets importants, il y a de fortes chances qu'ils soient appropriés par les enfants, puis remobilisés ensuite par ces derniers pour représenter et catégoriser le monde.

Les enfants des classes intermédiaires et supérieures semblent par ailleurs avoir davantage été sensibilisés au goût du voyage (ou tout du moins à sa verbalisation), notamment à l'étranger. Dans la famille de Madeline par exemple (fille d'une employée à la Ville de Paris et d'un secrétaire général adjoint à la RATP), les voyages à l'étranger sont présentés comme de véritables cadeaux dont il s'agit de faire la surprise, en l'occurrence au père de famille pour le voyage à New York évoqué dans l'extrait ci-dessous :

Madeline (CE2, Sibelle) : En fait depuis Noël dernier on a préparé, c'était une surprise. Personne le savait, c'était dans des petites cartes, après c'était écrit. En fait, c'était dispersé 1,2,3 parce qu'on est trois filles 'on part', 'à', 'New York'. [...] Ma mère elle a fait un livre pour mon père, un livre de New York où y avait tout.

Dans certaines familles, comme celle de Diane (CE2, Baudricourt, fille d'un conservateur et d'une cadre administratif à l'université), les voyages hors de France métropolitaine sont envisagés comme des sortes de cadeaux pour l'ensemble de la famille. Comme noté dans mon carnet de terrain, la famille part chaque année à la période de Noël :

« Pendant la récré, Diane vient me voir pour me dire qu'elle va aller à Rome pendant ces vacances d'hiver, quelques jours à partir du 26. C'est une habitude familiale de partir hors de France pendant l'hiver, à la période de Noël. L'an passé : Venise, avant Guadeloupe et encore avant en Allemagne, à Berlin. Son premier voyage : en Guadeloupe. Elle me dit : 'Nous on adore voyager' ». (Extrait de carnet de terrain, école Baudricourt, 18/12/17)

Ce plaisir du voyage et l'importance accordée dans certaines familles au fait de profiter de ces expériences se retrouve également dans le discours d'Héloïse : contrairement aux enfants cités ci-dessus, Héloïse (CE2, Porte d'Ivry, fille d'un officier et d'une infirmière) a valorisé le fait de ne pas préparer les voyages en amont, en insistant sur le plaisir qu'il y avait à profiter du moment présent et des nouveautés à découvrir :

Héloïse (CE2, Porte d'Ivry) : Mais en fait, moi je préfère ne rien regarder, parce que ça se trouve tu vas regarder un C'est pas sorcier sur ça et tu vas te dire « ah mais c'est moche », alors moi je préfère y aller là-bas, comme ça ça te donne envie de là-bas, t'explores le monde et si y a un endroit que t'aimes pas, par exemple en Amérique, t'aimes pas la ville, ben tu vas chez les Indiens. [...] Moi je me dis qu'en fait

c'est pas la peine de regarder des trucs, parce que même si t'aimes bien, moi je préfère par exemple si t'es dans un aéroport, tu fermes les yeux pendant tout le voyage et là t'arrives, tu te dis « *je suis dans le paradis* ». Parce que si tu ouvres les yeux, tu regardes le ciel pendant tout le voyage, tu vas t'ennuyer, eh ben t'imagines déjà le retour...alors que si on prend son temps...

Cet exemple est également intéressant de par la mise en récit de l'expérience de voyage qu'il propose. Dans certaines familles, au-delà de la transmission de connaissances factuelles sur les pays visités, on retrouve une transmission de dispositions à rechercher et apprécier l'expérience touristique, à l'étranger tout particulièrement. Les propos d'Héloïse témoignent, malgré son jeune âge, non seulement d'une pratique de l'international, et des aéroports notamment, mais aussi d'une capacité d'expression de goûts liés à ces déplacements internationaux. Elle valorise une forme de tourisme qui privilégie l'exploration et la découverte par la pratique, et par là même se distingue en mettant à distance des pratiques touristiques peut-être plus communes, qui peuvent être jugées trop scolaires ou trop dans l'anticipation.

Les rapports aux mobilités internationales semblent cependant relativement différents dans les cas de déplacement à l'étranger dans le(s) pays d'origine des enfants et/ou pour rendre visites à des membres de leur famille. Les chercheurs en sciences sociales, notamment spécialistes des migrations se sont emparés de cette question. Ils ont notamment souligné l'importance de « *l'appartenance diasporique [comme] un moteur, un motif du déplacement touristique, dans le pays d'origine des parents mais aussi dans d'autres pays* » (Bidet et Wagner, 2012, p. 119). Sur le terrain, les enfants ayant des origines étrangères et des proches résidant toujours dans le pays d'origine de la famille s'y rendaient effectivement régulièrement. C'est le cas pour ceux ayant des attaches dans un pays du Maghreb, mais aussi dans un pays asiatique²⁴⁵ — dans une moindre mesure du fait de la distance et du coût du voyage. Roxane (CE2, Sibelle), qui a des origines algériennes, va ainsi en Algérie « toutes les vacances », Amin (CM2, Baudricourt) a été « beaucoup au Maroc, et une fois en Algérie ». Ces deux exemples pris parmi d'autres illustrent la fréquence souvent importante des mobilités vers le pays d'origine de leur famille chez les enfants rencontrés, mais aussi, à travers la citation d'Amin, l'existence de mobilités dans des pays proches de celui d'origine. Cette proximité peut être géographique mais aussi culturelle. À partir de leurs travaux sur des descendants d'immigrés marocains et algériens, Jennifer Bidet et Laurent Wagner montrent effectivement que « *certaines expliquent une partie de leurs choix d'autres destinations touristiques que le pays d'origine par la recherche d'une familiarité culturelle* » (Ibid, p. 121). Il n'était en effet pas rare sur le terrain, pour ne donner que cet exemple-là, que des enfants dont la famille est originaire d'un pays du Maghreb se soient déjà également rendus dans au moins un autre pays de la région. Le caractère particulier de ces séjours de vacances en contexte diasporique semble avoir été ressenti par certains enfants eux-mêmes. Ainsi, lorsque Cyrine (CM2, Baudricourt) me parle des endroits dans lesquels elle s'est déjà

²⁴⁵ La littérature souligne les différences entre ces séjours dans les familles d'origine en fonction des destinations/lieux d'appartenance, et notamment entre les pays du Maghreb et l'Inde (Bidet et Wagner, 2012 ; Goreau-Ponceaud, 2010).

rendue²⁴⁶, elle précise qu'elle va en Algérie parce qu'elle « a de la famille et y en a d'autres [pays visités], c'est pour aller en vacances ». Elle établit donc, même inconsciemment, une distinction entre les différents types de séjours et de destinations, alors qu'en pratique elle va bien en Algérie avec sa famille pour des vacances. Son rapport à la mobilité internationale est ainsi influencée par son parcours de vie et sa socialisation familiale.

Cette socialisation par la présence familiale à l'étranger a également des répercussions sur les manières dont les enfants préparent, expérimentent et font le récit de leurs voyages. Pour ce qui est de la préparation, Kémi (CM2, Baudricourt) qui a été au Maroc, au Niger et en Angleterre, trois pays dans lesquels il a de la famille, résume bien des propos entendus chez des enfants dans une situation proche : « on y va et on revient et puis c'est tout ». D'après les discours des enfants, les séjours à l'étranger dans les familles ne font pas l'objet par les parents d'une préparation ou d'une valorisation semblables à celles évoquées plus haut (acquisition de connaissances factuelles sur les lieux visités, carnet de voyage, etc.). Une nuance doit être apportée avec le cas de Justine (CE2, Sibelle), dont la famille est originaire de Chine, qui a néanmoins fait un carnet de voyage lors de son séjour là-bas :

Justine (CE2, Sibelle) : Oui, j'avais un carnet, en Chine j'avais un carnet et dès qu'on faisait quelque chose je notais ce qu'on faisait. Et aussi à l'endroit aussi. [...] C'était ma mamie, elle me l'a offert en Chine pour que je fasse ça. Mais je vais écrire autre chose quand je ferai des voyages aussi.

Fille d'un gérant de plusieurs magasins de mobilier et d'une cadre chez EDF, Justine vient d'une famille de classe supérieure. Ainsi, au-delà des différences de catégories de mobilités et des types de séjour, le milieu social dans lequel les enfants évoluent joue à plein dans leurs manières d'expérimenter et de s'approprier l'espace mondial.

Ces dernières réflexions amènent également à considérer d'autres éléments liés aux expériences de mobilités pouvant influencer les représentations des enfants, et qui se distinguent de l'attache familiale ou de la valorisation touristiques évoquées plus haut. On peut penser à tout ce qui est du ressort du ressenti, de l'intime et du vécu, ou encore de la question de la langue ou de l'immersion quotidienne dans un univers transnational. Ces différents points sont souvent saisissables de manière plus diffuse sur le terrain ; leur impact sur les représentations enfantines, et plus précisément sur celles récoltées, est plus difficilement mesurable. Cette complexité est sans doute en partie liée à un biais méthodologique : malgré mes précautions, le dispositif méthodologique mis en place conserve en effet un caractère relativement scolaire, qui le rend plus propice au recueil de formes de représentations elles-mêmes plus scolaires ou factuelles. Il n'empêche que les entretiens ont tout de même permis d'accéder à l'importance prise par les émotions et le vécu dans les expériences de mobilités internationales de certains enquêtés. On peut citer le cas d'Anouar, qui

²⁴⁶ En l'occurrence, l'Espagne, le Portugal, l'Italie et le Maroc.

parle de ses séjours en Égypte, dont ses parents sont originaires (son père est vendeur de fruits et légumes et sa mère sans emploi) :

Anouar (CM2, Baudricourt) : Moi je suis déjà allé en Égypte parce que mon père et ma mère ils sont Égyptiens, c'est pour ça. Après moi des fois, quand je vais là-bas, je vois mon grand-père et mes cousins, et après je joue avec eux. Par exemple, des fois on joue à l'ordi, parfois on joue à chat, parfois des trucs comme ça.

Ce que le jeune garçon choisit d'évoquer ce sont des événements du quotidien (jouer « à l'ordi », jouer « à chat ») partagés avec des membres de sa famille. Il n'évoque pas là ses voyages comme des situations qui sortent de l'ordinaire, mais bien comme une transposition dans un autre pays de pratiques ordinaires. Dans la même classe, Samadhi, dont les parents sont Sri-Lankais (son père est cuisinier et sa mère sans emploi) a également recours aux émotions qu'elle a ressenties lors de son (unique) séjour dans sa famille au Sri Lanka. C'est lorsqu'elle a été interrogée sur les endroits dans lesquels elle aimerait aller ou non lorsqu'elle sera plus grande qu'elle a exprimé un rapport ambivalent à ce pays d'origine. Que ce soit pour en parler de manière péjorative ou méliorative, elle mobilise uniquement son vécu et ses émotions :

Samadhi (CM2, Baudricourt) : Moi j'aimerais bien aller quand même, j'aimerais bien retourner au Sri Lanka parce que c'est à peu près là que y a un peu que **y a la mémoire de ma grand-mère côté père et mon grand-père que je n'ai pas connu** parce qu'il est mort avant que je sois née. [...]

Moi je déteste, je veux pas détester, mais j'aime pas du tout aller...dans une région du Sri Lanka. Parce que le Sri Lanka c'est assez grand, mais dans certaines régions, il fait un peu...y a beaucoup de sable et donc quand il pleut, en plus il fait froid quand il pleut, eh bien le sable en fait il se transforme en boue et du coup c'est pas, c'est pas...fin **dans la maison de ma grand-mère côté père**, je l'ai connue, ben elle, **elle vivait dans une maison à peu près entourée de sable, du coup quand il pleuvait c'était vraiment pas top** parce que y avait beaucoup de sable et quand il pleuvait le sable il se transformait en boue, et du coup c'était pas...

Le rapport de Samadhi au Sri Lanka et sa volonté d'y retourner sont façonnés par son histoire et sa mémoire familiales. La relation ambivalente qu'elle entretient avec ce pays (« je déteste, je veux pas détester ») est effectivement marquée positivement par la présence de membres de la famille qui lui sont chers mais aussi par des souvenirs plus négatifs (liés à des conditions météorologiques et matérielles difficiles). Cet extrait souligne l'importance des aspects mémoriels, au cœur des pratiques touristiques diasporiques, comme l'a notamment montré Anthony Goreau-Ponceaud dans son travail sur la diaspora tamoule (Goreau-Ponceaud, 2010), mais aussi celles d'éléments plus prosaïques tels que la localisation de la maison des grands-parents de Samadhi et les problèmes climatiques. Les émotions de la jeune fille inspirent donc directement ses représentations du monde. Sans aucun doute, l'immersion quotidienne dans un univers transnational comme la mise en contact régulière avec une ou plusieurs langues étrangères influence-t-elle également les manières dont les enfants perçoivent l'espace mondial et ses différents espaces. Cette immersion est

particulièrement forte lorsque les parents parlent principalement une langue étrangère — comme c'est le cas chez Germain (CP, Baudricourt) : « chez moi on parle que de l'Afrique [...] En fait mes parents ils parlent africain. Je prononce leur langue juste, mais j'arrive pas à prononcer français », ou encore lorsque la famille regarde couramment la télévision dans la dite langue — chez Kasun (CM2, Baudricourt), ce sont les chaînes sri-lankaises qui sont plébiscitées :

Anne-Cécile : Et toi Kasun, tu aimes bien regarder quoi à la télé ? [...]

Kasun : Des trucs que moi je regarde sri lankais. [...] En fait nous on regarde pas des journaux français, on regarde des journaux sri lankais.

Ainsi, les matériaux récoltés auprès des enfants font ressortir à la fois des rapports aux mobilités internationales que l'on pourrait qualifier de distancées et des rapports de l'ordre de l'intime. Cette distinction se superpose à une différence entre les catégories de séjours (tourisme classique *versus* voyage dans la famille) mais aussi à des rapports de classe. Bien qu'il ne faille pas caricaturer ou réifier cette distinction, les rapports distancés, plus scolaires, sont davantage présents dans les discours des enfants de milieux favorisés. Le biais méthodologique évoqué consiste par conséquent également à moins bien saisir les représentations des enfants de classe populaire. Une prise de recul réflexive m'a effectivement permis de m'apercevoir que je m'étais, dans mes travaux sur les différenciations dans les imaginaires géographiques enfantins menés depuis le master, davantage intéressée à la valorisation des expériences touristiques par les familles les plus favorisées (Ott, 2017). De même, les premières analyses issues des matériaux récoltés durant la thèse m'ont conduite à davantage travailler sur ce type de mise en récit par les enfants de leurs mobilités internationales. Je dressais alors le constat suivant, ou prenais les précautions suivantes :

« L'insistance ici sur les fractions supérieures de l'espace social ne signifie pas l'absence d'influence des pratiques de mobilités, y compris internationales, sur les savoirs ou la conscience géographiques des enfants de classe populaire. Cette influence étant moins proche de la culture légitime et notamment de la culture scolaire, elle est toutefois plus difficile à mesurer. » (Ott, 2020b).

C'est à partir de ce constat que j'ai tenté, *a posteriori* dans les analyses, de rééquilibrer l'attention portée à l'ensemble des rapports des enfants à leurs pratiques de mobilité internationale et de ne pas me focaliser sur les formes de discours et de productions plus proches de la culture scolaire considérée comme légitime. Ce pas de côté est nécessaire pour accéder à la richesse des expériences enfantines et pour considérer à part égale tous les types de représentations recueillies.

Les pratiques de mobilités internationales des enfants rencontrés et les récits qu'ils en font ont à la fois montré que l'expérience directe de certains espaces pouvait influencer les représentations du monde qu'ils produisent, en conférant par exemple à ces espaces une place plus importante dans l'espace mondial représenté. Le poids de la famille comme instance de socialisation primordiale a également été souligné à travers la question des mobilités : les adultes responsables des enfants

déterminent et encadrent évidemment leurs pratiques touristiques ou migratoires, mais ils orientent également, de manière socialement différenciée, la nature de ces expériences. Les mobilités internationales des enfants (et de leurs parents) informent leurs représentations du monde mais aussi un certain nombre de différenciations voire d'inégalités entre enfants. La mobilité est en effet « *une condition matérielle et/ou un attribut de la grandeur et du pouvoir, et donc un facteur potentiel de distinction et de hiérarchisation sociales* » (Ripoll et Veschambre, 2005, p. 474), elle est ainsi « *inséparable de la question des inégalités, de leur conversation ou transformation, dynamiques qu'elle permet d'étudier* » (Ibid, p. 470). Plusieurs types d'inégalités sont révélées et induites par les mobilités : les individus n'ont par exemple pas les mêmes capacités à être mobiles mais aussi « *des rapports subjectifs inégalement favorables à la mobilité* » (Ibid)²⁴⁷. Fabrice Ripoll et Vincent Veschambre proposent alors de la définir comme une « *dimension spatiale du capital culturel* ». Dans une réflexion sur la « *distribution relationnelle du pouvoir* », certaines mobilités apparaissent ainsi comme plus « *privilegiées* » que d'autres (Le Bigot, 2017) : pour ce qui nous occupe ici, certaines expériences de mobilités permettent aux enfants de renforcer leur capital scolaire (en valorisant leurs connaissances factuelles sur des pays visités dans des exposés par exemple).

6.2.2. Quand la classe sociale influence les représentations du monde produites par les enfants.

Par-delà l'accès inégal et différencié que les enfants ont au monde et aux représentations qui en sont produites, l'analyse des productions recueillies sur le terrain laisse également apparaître des différences en fonction de leurs caractéristiques sociales, notamment de leur classe sociale d'appartenance et ce malgré la tendance à l'homogénéisation de leurs représentations du monde à mesure de l'avancée en âge.

6.2.2.1. Échelles et sens du monde : des différences sociales.

Si l'on reprend les trois représentations idéaltypiques identifiées et présentées et dans le Chapitre 3, on peut repérer des différences sociales dans les manières qu'ont les enfants rencontrés de représenter le monde. Pour rappel, par définition, les idéaltypes n'ont pas vocation à mimer la réalité et il ne s'agit alors pas de répartir les enfants un à un dans une catégorie. Toutefois, on peut dégager certaines tendances à partir de l'analyse des matériaux.

On peut reprendre la question de l'échelle mobilisée pour représenter le monde, un des critères utilisés pour différencier les idéaltypes. Le Chapitre 3 a été l'occasion de mettre en lumière le caractère évolutif des représentations enfantines et de voir que les enfants les plus jeunes représentaient le monde aussi bien à l'échelle locale qu'à l'échelle globale alors que les plus âgés privilégiaient le global. Les analyses montrent néanmoins une certaine différenciation selon la classe

²⁴⁷ Comme vu plus haut dans cette section, le rapport à l'idée même de voyage, notamment à l'international n'est pas le même chez toutes les familles, et donc chez tous les enfants.

sociale des enfants. L'établissement des profils en lignes et en colonnes (Figure 6.6) révèle que, si parmi les enfants qui ont choisi de représenter le monde à l'échelle globale, on retrouve une proportion similaire d'enfants des trois groupes sociaux isolés dans le cadre de cette thèse, les dessins à l'échelle locale sont beaucoup plus le fait des enfants de classes populaires. 46 % des représentations graphiques du monde à l'échelle locale ont été produites par ces enfants, alors que la proportion n'est que de 18 % pour les enfants issus de classes supérieures (et de 34 % pour ceux issus des classes intermédiaires). De même les profils en colonne indiquent quant à eux que parmi les enfants de classes populaires, 29 % ont choisi de dessiner le monde à l'échelle locale et 64 % à l'échelle globale, alors que seuls 14 % des enfants de classes supérieures ont opté pour le local et 73 % pour le global. Bien que l'échelle globale soit l'échelle la plus souvent choisie pour représenter le monde par les enfants quelle que soit leur classe sociale, on observe ainsi plus finement des différences non négligeables entre les groupes sociaux.

Figure 6.6 | Échelles du monde et classes sociales.

Profils en lignes (%)	Populaire	Intermédiaire	Supérieur	NR	Effectif
Local	46 %	34 %	18 %	2 %	56
Intermédiaire	0 %	50 %	50 %	0 %	2
Global	36 %	31 %	32 %	1 %	161
Local + Global	43 %	7 %	50 %	0 %	14
Local + Intermédiaire	0 %	0 %	100 %	0 %	1
					234

Profils en colonnes (%)	Populaire	Intermédiaire	Supérieur	NR	Effectif
Local	29 %	27 %	14 %	50 %	56
Intermédiaire	0 %	1 %	1 %	0 %	2
Global	64 %	70 %	73 %	50 %	161
Local + Global	7 %	1 %	10 %	0 %	14
Local + Intermédiaire	0 %	0 %	1 %	0 %	1
					234

De nombreux facteurs pourraient expliquer ces différenciations. Conformément à ce que nous avons vu plus haut sur l'accès aux médias des enfants de l'enquête, on peut tout d'abord supposer une familiarité plus importante des enfants des milieux les plus favorisés à ces représentations globales, que ce soit en raison d'un plus grand nombre d'objets possédés en rapport avec le monde, des usages qui sont faits de ces objets ou de l'accès à certains médias en particulier (voir 6.2.1.1.). *Le Petit Quotidien* ou *Mon Quotidien* sont des journaux pour la jeunesse qui diffusent très régulièrement dans leurs pages des représentations du monde comme espace mondial, notamment sous forme de cartes ou de globes. Ils publient également des « fiches exposés » sur divers sujets ; dans la rubrique « géographie » de nombreuses cartes du monde commentées sont effectivement proposées, par exemple sur « *Les différentes mers dans le monde* », « *Les continents* », « *La population mondiale* » pour *Mon Quotidien* (destiné aux 10-13 ans) et « *Les 5 continents* » ou « *Les océans du monde* »

pour *Le Petit Quotidien* (qui cible les 6-10 ans). Là encore on retrouve donc une grande proximité avec les logiques scolaires et les représentations largement diffusées et légitimées par l'institution scolaire.

Si l'on constate une sur-représentation du monde à l'échelle globale chez les enfants issus des milieux favorisés, une fois encore cette sur-représentation s'observe également chez les enfants considérés par leurs enseignants comme les meilleurs élèves (et nous avons vu qu'il s'agissait largement des mêmes). Comme l'indiquent les tableaux de la Figure 6.7, notamment le tableau des profils en lignes, les représentations du monde à l'échelle globale ont davantage été produites par des « très bons » élèves (dans 42 % cas contre 27 % et 20 % pour les élèves « bons » et « moyens » et seulement 11 % pour les élèves « en difficulté »). De même les profils en colonnes montrent que les « très bons » et « bons » élèves sont respectivement 76 % et 79 % à avoir choisi de dessiner le monde à l'échelle locale, alors que chez les élèves « moyens » et « en difficulté » cette proportion ne s'élève qu'à 60 % et 50 %.

Figure 6.7 | Échelles du monde et niveau scolaire.

Profils en lignes (%)	TB	B	M	ED	NR	Effectif
Local	25 %	14 %	30 %	30 %	0 %	56
Intermédiaire	50 %	50 %	0 %	0 %	0 %	2
Global	42 %	27 %	20 %	11 %	0 %	161
Local + Global	43 %	14 %	29 %	7 %	7 %	14
Local + Intermédiaire	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	1
						234

Profils en colonnes (%)	TB	B	M	ED	NR	Effectif
Local	16 %	14 %	32 %	47 %	0 %	56
Intermédiaire	1 %	2 %	0 %	0 %	0 %	2
Global	76 %	79 %	60 %	50 %	0 %	161
Local + Global	7 %	4 %	8 %	3 %	100 %	14
Local + Intermédiaire	0 %	2 %	0 %	0 %	0 %	1
						234

L'âge ne peut donc pas suffire à expliquer les différences observées entre les représentations du monde recueillies ; et pour ce qui est de l'échelle à laquelle le monde est représenté par les enfants, le milieu social et le niveau scolaire ont une influence non négligeable. Se concentrer sur les CM2, qui ont très majoritairement représenté le monde à l'échelle globale, montre qu'aucun des cinq dessins à l'échelle locale retrouvés chez les CM2 n'a été réalisé par un enfant de classe supérieure, alors que quatre de ces dessins émanent d'enfants de classe populaire et un d'une élève de classe intermédiaire (alors même que les quatre niveaux scolaires distingués sont représentés). Une logique similaire, quoique plus contrastée, s'observe chez les CE2. Ces derniers ont produit dix dessins à

l'échelle locale, cinq dessins ont été faits par des enfants issus d'un milieu populaire, quatre par des enfants de milieu intermédiaire et un seul par un enfant de classe supérieure.

Par ailleurs, si l'on reprend par exemple les domaines d'objets représentés sur les dessins²⁴⁸, on observe également une répartition inégale entre les classes sociales. Les enfants issus des classes populaires représentent dans l'ensemble davantage de domaines d'objets différents que les autres (Figure 6.8). Ils sont par exemple à l'origine de 38 % des dessins contenant des humains, de près de la moitié des dessins contenant un élément ayant trait à la faune ou la flore, ou encore de 46 % des dessins avec un élément du domaine « Infrastructures ». Pour reprendre l'exemple du domaine d'objets « faune et flore », 48 % des dessins représentant un ou plusieurs éléments de cette catégorie sont originaires d'un milieu populaire, contre seulement respectivement 29 % et 23 % pour les enfants de classes intermédiaire et supérieure. Les enfants de classe populaire représentent davantage le monde comme « monde de l'intime » et ont plus dessiné de scènes quotidiennes, à l'échelle locale.

Figure 6.8 | Répartition des domaines d'objets représentés sur les dessins en fonction de la classe sociale (%).

OBJETS ET CLASSE SOCIALE	Populaire	Intermédiaire	Supérieure	NR
Humains	38	28	32	2
Faune et Flore	48	29	23	0
Éléments géophysiques	43	27	29	2
Astres	40	28	32	1
Artefact	43	27	30	1
Écriture	38	32	30	0
Toponymie²⁴⁹	42	31	27	0
Frontières	35	32	32	1
Messages politiques	24	59	18	0
Fiction	35	23	42	0

La figure ci-dessus (Figure 6.8) montre également que les deux seuls domaines qui n'ont pas été majoritairement représentés par des enfants de classe populaire sont les « messages politiques » et les éléments en rapport avec la « fiction ». Ces éléments ont davantage été mobilisés par des enfants issus des milieux les plus favorisés (à 42 %), et par les plus jeunes d'entre eux (voir 3.2.1.2.)²⁵⁰.

Bien que le terrain mette au jour une homogénéisation des représentations enfantines du monde à mesure de l'avancée en âge, ce dernier n'est donc pas le seul critère permettant de comprendre ces représentations. Derrière le processus d'homogénéisation persistent en effet des différences entre les représentations et entre les enfants, notamment en fonction de leur milieu social, ou encore de

²⁴⁸ Comme vu dans le Chapitre 3, couplés notamment à l'échelle mobilisée pour représenter le monde, ces domaines d'objets ont permis de dégager les trois représentations idéaltypiques du monde.

²⁴⁹ La catégorie « toponymie » est une sous-catégorie du domaine d'objet « Écriture ».

²⁵⁰ Cela peut être mis en parallèle avec les travaux de sociologie de l'enfance et de la sociologie culturelle qui montrent une socialisation à la lecture plus importante chez les classes supérieures (voir 6.2.1.1.).

leur niveau scolaire. Le monde représenté par les enfants issus des classes supérieures est plus proche du monde tel qu'il est donné à voir par l'institution scolaire, soit comme un espace mondial organisé par des grands repères, comme un objet encyclopédique dont il s'agit de connaître et d'énumérer les composantes. Le monde des enfants de classe populaire semble plus hétérogène, ce sont ces enfants qui produisent des représentations plus alternatives (ou moins scolaires) du monde, y compris à la fin de la scolarisation primaire.

6.2.2.2. Différents « modes de monde » : la pensée de la polysémie.

Si les représentations du monde chez les enfants rencontrés sont donc polysémiques, y compris à l'échelle d'une même classe d'âge ou d'une même classe enquêtée, elles peuvent également l'être à l'échelle individuelle de l'enfant.

Durant l'activité de *brainstorming*, de nombreux enfants ont ainsi évoqué des termes renvoyant à différents sens du monde. Emeric (CE2, Porte d'Ivry) a par exemple mentionné « le monde dans la planète », « le monde dans les transports », « la Casserole » (la constellation), « la lave » ou encore « les bébés ». Nicolas (CM2, Porte d'Ivry) a voulu parler aussi bien du « système solaire » que de « tout ce qui se passe dans une journée », que des « accidents », des « enterrements » et des « cauchemars » ; Lucas (CE2, Belleville), de « l'espace », de la « biodiversité », de la « vie » et Hortense (CE2, Porte d'Ivry) des « autres planètes », des « objets », des « plantes », du « temps qui passe », des « villes », des « dates », de la « paix » ou encore du « nettoyage »²⁵¹. L'exemple d'Hortense est intéressant parce qu'on retrouve une grande stabilité dans ses représentations d'une activité à une autre : son dessin, réalisé quelques jours avant le *brainstorming*, reflète également cette diversité de domaines d'objets associés au monde (Figure 6.9), voir aussi Chapitre 3, 3.1.2.2.). Il s'agit d'un des (relativement) rares dessins « mixtes », qui représente le monde à deux échelles différentes. Les dessins mixtes sont un bon révélateur de la coexistence de représentations diverses et polysémiques du monde chez un même enfant. Le plus souvent les enfants ayant opté pour un dessin mixte ont dessiné une scène à l'échelle globale et une scène à l'échelle locale (soit en *recto verso* soit en divisant le recto de leur feuille). Le dessin de Lorette (Figure 6.9) est un bon exemple de la cohabitation chez un même enfant d'une représentation du monde à différentes échelles et ainsi de plusieurs sens du monde, en plus d'une représentation idéaltypique. D'autres enfants, comme Hortense (CE2, Porte d'Ivry) évoquée ci-dessus ou Amélie (CM2, Sibelle), ont préféré dresser un tableau du monde sous la forme de vignettes juxtaposées, qui évoquent différentes échelles et différents domaines d'objets (Figure 24).

²⁵¹ J'ai choisi ces quelques exemples uniquement parmi les enfants « leaders d'opinion », c'est-à-dire qui ont proposé de nouvelles idées, de nouvelles significations du monde et qui ne s'en sont donc pas tenus à rajouter un mot proche de celui prononcé par un camarade.

Figure 6.9 | Illustrations de la polysémie du monde par les enfants eux-mêmes. Les exemples de Lorette, d'Hortense et d'Amélie.



Lorette, CE2, Porte d'Ivry : « J'ai dessiné la Terre, et j'ai dessiné Paris et la Tour Eiffel. »



Hortense, CE2, Porte d'Ivry : « Moi j'ai mis tout ce que je trouvais que c'était dans le monde. J'ai mis la forêt, les couleurs, les pays, la mer, les personnes, le temps, les animaux, les saisons, la vie. »

Amélie, CM2, Sibelle : « Là y a l'actualité, les monuments et y a la Terre. »

Le profil des enfants ayant opté pour un dessin mixte du monde est relativement diversifié socialement. Les enfants issus des classes supérieures sont ceux qui ont le plus choisi cette forme de représentation : les profils en ligne et en colonne de la Figure 6.6 montrent que 50 % des dessins

à l'échelle « locale et globale » ont été réalisés par des enfants des milieux les plus favorisés et que 10 % des dessins de ces enfants sont à cette échelle. Les proportions obtenues pour les enfants de classe populaire ne sont toutefois pas beaucoup plus faibles, puisqu'ils sont à l'origine de 43 % de ces dessins et qu'ils sont 7 % à avoir opté pour ce type de représentations (les enfants des classes intermédiaires sont quant à eux très sous-représentés, mais rappelons que les effectifs restent ici faibles puisque seuls 14 enfants ont fait ce choix de représentation). On observe en outre des effets de sur- et de sous-représentations si l'on prend en compte le niveau scolaire des dessinateurs. La Figure 6.6 indique ainsi que les représentations mixtes « locale et globale » ont été réalisées à 43 % pour des élèves jugés « très bons », contre 14 %, 29 % et seulement 7 % pour les élèves respectivement « bons », « moyens » et « en difficulté ». Ce choix semble par ailleurs très genré, 73 % de ces dessins ayant été produits par des filles. En résumé, les dessins mixtes, qui révèlent une vision polysémique du monde sur une même production, ont des auteurs qui sont malgré tout davantage de bons élèves, des filles, plutôt de milieu favorisé.

Emeric, Nicolas, Lucas et Hortense, dont les exemples issus du *Bruinstorming* sont présentés plus haut, sont par ailleurs également tous des enfants issus des classes supérieures (ils sont respectivement fils d'ingénieurs, fils de cadres dans la banque, de cadre administratif et d'ingénieur financier et fille d'un officier supérieur de l'armée et d'une artiste). Il ne s'agit ici que de quatre exemples mais ils ne sont pas pour autant anecdotiques. Reprenons une nouvelle fois l'exemple d'Hortense (Figure 6.9), qui permet d'illustrer que certains enfants quoique rares ont présenté une pensée polysémique du monde. Un grand nombre d'enfants a certes produit des représentations polysémiques du monde, ce n'est pas pour autant qu'ils ont exprimé une pensée de cette polysémie. Dès l'énoncé de la consigne de la première activité, celle du dessin, Hortense m'a interpellée pour me demander s'il fallait dessiner « tout ce qu'il y a dans le monde ou juste le monde », ce qui montre qu'elle a conscience de la coexistence de plusieurs niveaux de signification du monde ; comme je lui ai rappelé qu'elle pouvait faire tout ce qu'elle voulait, elle a choisi d'en dessiner plusieurs, de représenter « tout ce qu'[elle] trouvait que c'était dans le monde » pour reprendre son commentaire. Durant la discussion en classe entière, Antoine (CE2 Baudricourt) a lui aussi ouvertement évoqué la présence de plusieurs sens possibles de la notion de monde ; dès le début de l'activité, plus que de simplement donner un mot qui lui fait penser au monde, il affirme qu'il y a « plusieurs façons du monde : l'univers, tout l'univers et parfois on dit y a beaucoup de monde quand y a beaucoup de personnes ». Particulièrement prolix, il évoque plus loin « les mers et océans », « la Terre ferme », « les objets », les « mondes imaginaires », « le paradis » ou encore des éléments très prosaïques tels que « les égouts ». Plusieurs semaines plus tard, durant les entretiens, j'ai pu assister à un échange très intéressant de deux camarades d'Antoine, Diane et Basile, qui ont développé des réflexions similaires²⁵² :

²⁵² Il est difficile d'établir un lien direct entre les deux interventions, éloignées dans le temps et séparées par une autre activité qui n'a rien à avoir. Il n'y a par ailleurs rien de précis dans les discussions avec Nora, l'enseignante, qui permette de voir une influence directe d'une activité scolaire réalisée et qui aurait donné envie à plusieurs enfants de la classe de

Anne-Cécile : Si vous deviez expliquer à quelqu'un, simplement, en une petite phrase pour résumer, ce que c'est le monde pour vous, vous diriez quoi ?

Diane : Mmhh [réfléchis] La galaxie.

Basile : Bah le monde, bah c'est les personnes le monde, y a beaucoup de monde.

Diane : Ahhh.

Basile : **Enfin ça dépend de quel monde**, de quel truc...

Diane : ...parce qu'en fait je crois qu'il a compris le monde les personnes [écarte les bras]. Pour moi c'est les galaxies.

Anne-Cécile : Pour toi c'est pas juste l'ensemble des personnes ?

Diane : Bah oui **parce que ça dépend**, mais y a pas que les personnes quand même dans le monde. Y a aussi les planètes, les satellites, les étoiles, les trous noirs.

Anne-Cécile : Tout ça oui.

Basile : Mais **en fait y a deux modes de monde**. Y a le monde...

Diane : ...réel.

Anne-Cécile : Attends, d'abord il continue, après on discute.

Basile : **Y a le monde par exemple** quand tu fais la queue tu dis « Oh y a beaucoup de monde », **c'est beaucoup de personnes, et y aussi le monde, la Terre et les autres**.

Anne-Cécile : D'accord. Et toi Diane, tu voulais rajouter quelque chose à ce propos ?

Diane : En fait, on parle duquel alors ?

Anne-Cécile : Ça c'est à vous de me dire !

Diane : Parce que moi je parle de celui de la Terre et tout ça.

Anne-Cécile : Moi ce qui m'intéresse c'est pas forcément un sens précis, mais ce que vous, auquel vous vous pensez. C'est ça qui m'intéresse.

Diane : Et puis chacun a un...[rîres] Bah **chacun a aussi son monde imaginaire**.

Anne-Cécile : Vous en avez-vous un monde imaginaire ?

Basile : Non.

[Diane acquiesce].

Anne-Cécile : Et y a quoi dedans ? Pas besoin de tout nous dire hein ! Mais par exemple ?

Diane : Y a la planète et Montpellier. Et des fois je m'imagine que l'école, pour y aller, elle est déjà comme ça, mais avec moins de pollution et que tout autour c'est des forêts et qu'on doit y aller en lianes [rîres].

Ce dialogue, non seulement entre les enfants et moi, mais plus encore entre les enfants entre eux est particulièrement riche. Pour Diane, le monde c'est avant tout « les galaxies », elle confirme dans la suite de l'échange, que pour elle le monde c'est surtout « les planètes, les satellites, les étoiles, les trous noirs ». Bien qu'elle reconnaisse avec Basile que le monde ça peut aussi être « les personnes », elle préfère insister dans un premier temps sur le monde compris comme l'Univers ou la Terre dans son système solaire. Le fait que Basile évoque dans un premier temps une acception différente, celle, plus prosaïque, que l'on retrouve dans la phrase « il y a du monde » et qui désigne un ensemble

parler de « mondes imaginaires ». On peut toutefois certainement y voir une influence diffuse des groupes de pairs, même si aucune causalité ne peut être établie ici.

de personnes, pousse les deux enfants à réfléchir plus avant au(x) sens de la notion. C'est ce qui pousse Basile à conclure qu'il y a « deux modes de monde », réflexion qui va ensuite conduire Diane à évoquer un autre type de monde possible, « les mondes imaginaires », par opposition au monde « réel ». Les deux enfants montrent non seulement qu'ils ont des représentations polysémiques du monde mais on voit également qu'ils élaborent et enrichissent leur pensée de la polysémie dans le moment de la discussion et dans l'acte même de représenter, d'où l'importance de considérer une fois encore les représentations enfantines non seulement comme produits mais aussi comme processus (6.3.). Chez ces enfants, on voit bien que le monde n'est plus seulement un concept spontané mais bel et bien un concept scientifique, qui nécessite un effort d'abstraction, un travail de catégorisation des objets et de synthèse pour mettre en interaction les différentes catégories d'objets constitués (Vygotski, [1934] 2015 ; Brooks, 2009).

À l'instar de leur camarade Antoine, Diane et Basile sont issus de familles des classes supérieures au capital culturel très développé et sont considérés comme de très bons élèves par leur enseignante. Antoine est le fils d'une maîtresse de conférences en langue et littérature française et d'un Normalien, diplômé de la *Paris School of Economics* et directeur exécutif d'un observatoire du CEPREMAP ; la mère de Diane est quant à elle responsable administrative à l'université et son père conservateur, alors que les deux parents de Basile sont chercheurs en économie. De manière plus générale, développer une pensée et un discours sur la polysémie du monde a été sur le terrain l'apanage des enfants les plus favorisés. Cela semble pouvoir s'expliquer de plusieurs manières : la formation d'un concept scientifique est une opération d'apprentissage et ainsi proche des exercices scolaires, exercices dans lesquels sont particulièrement à l'aise les enfants qui ont construit les représentations qui nous intéressent ici. Les deux parents d'Antoine, Diane et Basile, pour ne prendre que ces trois exemples, ont eux-mêmes un parcours scolaire élitiste et sont d'ailleurs encore membres ou proches du monde académique et de l'enseignement supérieur. Ces enfants évoluent donc dans des groupes sociaux qui tendent à valoriser fortement la culture scolaire et à transmettre à leur enfant un capital culturel à réinvestir dans la sphère scolaire. Dans ces milieux favorisés, « *les parents pédagogisent le monde pour leurs enfants* » (Lahire, 2019, p. 999). Cette manière de « pédagogiser la vie » de leurs enfants, pour reprendre une formule de Bernard Lahire, passe à la fois par l'organisation de certaines activités culturelles (visites de musées, spectacles, lecture, etc.) mais aussi par la valorisation de jeux de logique ou des jeux d'imagination, autant d'activités qui participent de la « pédagogie invisible » mise en place dans les familles des classes moyennes et supérieures, ainsi que dans certaines classes ou écoles. La différence entre pédagogies visible et invisible (dans le cadre scolaire) a notamment été théorisée par Basil Bernstein. La pédagogie invisible se caractérise selon lui principalement par un mode de transmission implicite, qui limite au maximum les interventions des agents socialisateurs, ce qui explique par exemple que « *le concept fondamental de la pédagogie invisible est celui de jeu.* » (Bernstein, [1975] 2017, p. 87). B. Bernstein montre plus précisément les imbrications très fortes qu'il y a entre ces différentes formes de pédagogies et les classes sociales, la pédagogie invisible étant favorisée chez les classes moyennes et supérieures. Par-

delà les aspects ludiques, ces parents de classes supérieures accordent une place centrale au développement du raisonnement de leur enfant (*Ibid*). C'est également ce qu'Annette Lareau situe au cœur des pratiques « d'acculturation concertée » (*concerted cultivation*), modèle éducatif privilégié des classes favorisées (Lareau, [2003] 2011) et présenté dans la section 6.2.1.1.

On observe donc, à travers la question de la pensée de la polysémie, des manières différentes de penser le monde et plus généralement des « pratiques cognitives » différentes chez les enfants rencontrés (Lignier et Mariot, 2013). Les travaux de psychologie culturelle ont montré que les pratiques cognitives sont indissociables des pratiques langagières, qui varient elles-mêmes d'un milieu à un autre. Une attention particulière portée sur les manières enfantines de dire le monde, en étudiant leurs pratiques de représentation en train de se faire, permettra alors de creuser plus avant la question des dispositions enfantines inégales à (se) représenter cet objet particulier (6.3.2.). Pour comprendre les représentations enfantines du monde produites, prendre en compte le milieu social dans lequel les enfants évoluent est donc particulièrement important. Mais la question de la classe sociale qui vient d'être développée n'épuise évidemment pas la question des différenciations sociales entre les représentations du monde des enquêtés.

6.2.3. L'intersection des caractéristiques sociales des enfants pour comprendre leurs représentations : le genre du monde.

L'âge, le niveau scolaire et la classe sociale, comme on vient de le voir, sont autant de caractéristiques sociales qui structurent les représentations du monde que les enfants ont produites. Le monde représenté par les enfants a par ailleurs un genre : on ne représente pas le monde exactement de la même manière quand on est un garçon ou une fille. De nombreux travaux ont insisté sur l'importance du genre aussi bien dans les perceptions enfantines du monde que dans le processus de socialisation des enfants. Anne Dafflon Novelle rappelle ainsi que « *le sexe, est avec l'âge, les deux premières catégories sociales utilisées par les enfants pour comprendre le monde qui les entoure. Elles sont même considérées comme étant les attributs que les enfants utilisent en tout premier pour différencier les humains* » (Dafflon Novelle, 2006, p. 11). Elle souligne également que du fait d'une socialisation différenciée, les pratiques enfantines se distinguent en fonction de leur genre. Dans l'enquête qu'elle a dirigée sur *L'enfance des loisirs*, Sylvie Octobre montre effectivement que, plus encore que la classe sociale, en matière de loisirs « *la polarisation sexuée [est] prégnante, qui associe [par exemple] de façon stéréotypée les garçons au sport et aux jeux vidéo et les filles aux pratiques artistiques, à l'exception de la pratique de la guitare nettement masculine, à l'écoute de radio ou à la tenue régulière d'un journal intime.* » (Octobre et al., 2010b, p. 100).

Lors de mes enquêtes de terrain de master 1 et 2, la question du genre n'était pas un axe structurant de mon approche. L'analyse des matériaux mais également leur reprise après la rédaction des mémoires ont néanmoins fait naître des réflexions sur les manières différenciées de représenter le

monde quand on est une fille ou un garçon. J'ai notamment observé que les (certes rares) représentations du monde à l'échelle globale faites par les enfants de grande section de maternelle étaient produites par des garçons. Je souhaitais donc tester dans le cadre de la thèse l'hypothèse selon laquelle les filles représenteraient davantage le monde à l'échelle locale que les garçons et inversement. Les analyses tendent plutôt à invalider cette hypothèse de départ. Comme le montrent les tableaux ci-dessous, 52 % des dessins à l'échelle locale ont été réalisés des garçons et la proportion est la même pour les dessins à l'échelle globale. La seule différence plus significative concerne les 15 dessins mixtes, puisque 11 d'entre eux ont été produits par des filles. Le fait que les garçons et les filles mobilisent dans l'ensemble les mêmes échelles, à parts égales, pour représenter le monde n'implique pas toutefois qu'il n'existe pas (ou peu) de différences dans leurs manières de le faire.

On observe par exemple des différences dans les formes données par les filles et les garçons au monde représenté à l'échelle globale. Si la forme « mappemonde planétaire » a été dessinée presque autant par les filles que les garçons, la forme « cosmique » et plus encore la forme « planisphère » ont davantage été choisies par les filles. Parmi les dessins du monde à l'échelle globale faits par des filles, 47 % sont des représentations cosmiques du monde — contre 36 % chez les garçons), et le planisphère n'a été dessiné qu'à 11 reprises, mais 8 fois par des filles (qui sont 9 % à avoir opté pour cette option contre 3 % pour leurs camarades masculins)²⁵³. À l'inverse, 61 % des « mappemondes terrestres » ont été dessinées par des garçons. La forme « mappemonde terrestre » est d'ailleurs celle qui a été la plus fréquemment plébiscitée par les garçons (parmi les dessins du monde à l'échelle globale faits par des garçons, 40 % sont des mappemondes terrestres — contre seulement 25 % chez les filles).

Ces différences ne sont pas aisées à interpréter, on peut néanmoins rapprocher cette préférence des garçons pour la forme « mappemonde terrestre » de leur tendance générale à dessiner le monde de manière moins détaillée que les filles. En effet, si ce n'est pour la « fiction », les filles ont davantage représenté d'éléments dans tous les domaines d'objets distingués pour analyser les dessins (Figure 6.10).

²⁵³ Cf. Annexe 10.

Figure 6.10 | Répartition des domaines d'objets représentés sur les dessins en fonction du genre (%).

OBJETS ET GENRE	F	M	Effectif
Humains	57	43	65
Faune et Flore	60	40	52
Éléments géophysiques	55	45	124
Astres	51	49	196
Artefacts	53	47	84
Écriture	59	41	92
Toponymie*	53	47	62
Frontières	53	47	133
Messages politiques	82	18	17
Fiction	42	58	26

Les écarts les plus importants concernent les domaines suivants : les humains, la présence d'éléments écrits sur le dessin, la faune et la flore et plus encore les messages politiques (seuls 17 dessins contiennent un message politique, mais 82 % d'entre eux ont été réalisés par une fille). Pour ne développer rapidement qu'un seul exemple, le monde dessiné par les filles est effectivement plus humanisé que celui des garçons (57 % des dessins contenant au moins un être humain sont faits par des filles) ; plus marquant encore, les filles dessinent aussi bien des individus au sexe indifférencié, des hommes que des femmes, alors que les garçons ne dessinent que très peu de femmes ou de filles. 18 dessins de filles contiennent au moins un être humain indifférencié pour 20 dessins de garçons, 11 dessins de filles contiennent au moins un homme pour 10 dessins de garçons mais alors qu'on retrouve au moins une femme dans 18 dessins de filles, c'est le cas dans seulement trois dessins de garçons. Le monde représenté par les filles dans les dessins n'est donc en réalité pas tant plus humanisé que plus féminisé. Garçons et filles n'ont par ailleurs pas les mêmes manières de dessiner, comme le montre le choix des couleurs utilisées sur les dessins²⁵⁴. On retrouve plus souvent chez les garçons un usage du simple crayon de papier : les exemples d'Antoine (CE2, Baudricourt) et de Louis (CE2, Porte d'Ivry) illustrent ainsi un type de dessin davantage retrouvé chez les garçons (Figure 6.11).

²⁵⁴ Les filles ont utilisé, dans des proportions diverses, chaque couleur (que ce soit le rose, le rouge, le violet, mais aussi le bleu ou le vert) plus que les garçons. Ces derniers sont toutefois plus nombreux à avoir dessiné avec un simple crayon de papier ou un stylo noir sans faire usage de la couleur (31 cas pour les garçons contre 18 pour les filles).

Figure 6.11 | L'usage du simple crayon de papier pour dessiner le monde : une pratique de garçons ? Les exemples d'Antoine et de Louis.



Les filles ont donc tendance à dessiner un monde plus diversifié, plus détaillé et plus « coloré » que les garçons ; dans les dessins tout du moins, elles utilisent davantage d'objets, de symboles ou de couleurs pour représenter le monde. Les différentes activités effectuées avec les enfants révèlent également la présence dans leurs représentations d'éléments renvoyant aux stéréotypes de genre et à des processus de socialisation différenciés entre les femmes et les hommes, y compris dès le plus jeune âge. Sur les onze dessins représentant au moins un cœur, dix ont ainsi été faits par des filles ; la couleur rose a été utilisée dans 40 dessins de filles contre 15 dessins de garçons ; on voit des fleurs sur quatre dessins réalisés par des garçons mais sur douze qui ont été réalisés par des filles. L'analyse des commentaires montre par exemple qu'à l'inverse, les cinq occurrences de « foot » n'ont été le fait que de garçons. Ces derniers ont également mentionné davantage de moyens de transport dans leur commentaire (alors qu'on peut observer des artefacts entrant dans la sous-catégorie « véhicules » dans un nombre similaire de dessins de filles et de garçons, 18 et 20) : certes on compte une mention à l'oral d'un avion pour filles et garçons, quatre de « bateau » pour les garçons, deux pour les filles, cinq citations de « fusée » pour les garçons et trois pour les filles, il en va de même pour la citation de « train » mais toutes les occurrences de « voiture » (soit huit) et de « moto »²⁵⁵ (trois) sont le fait de garçons. De même, dans l'activité de *Brainstorming* en classe entière, les garçons se sont par exemple distingués en étant quasiment les seuls (sauf rares exceptions) à évoquer des termes en lien avec le football, les jeux vidéo ou la guerre, soit des thématiques associées à la socialisation masculine.

Dire que les femmes et les hommes ne sont pas socialisés de la même manière est devenu un truisme ; des travaux ont montré que l'assimilation de « codes sexués » intervenait très tôt dans la

²⁵⁵ Les termes sont notés au singulier ici mais le comptage effectué rassemble les occurrences au singulier et au pluriel.

socialisation des enfants, les psychologues situent que c'est vers l'âge de 2-3 qu'ils reconnaissent habituellement les pratiques et « *comportement et apparences stéréotypiquement dévolus à chaque sexe* » ou encore qu'ils « *ont adopté pour eux-mêmes la plupart des activités et des attributs de leur propre sexe : jouets, habits, accessoires, comportements, activités, loisirs, émotions, etc.* » (Dafflon Novelle, 2010, p. 27)²⁵⁶. L'adoption de ces codes et stéréotypes s'explique par l'effet combiné de plusieurs acteurs de la socialisation primaire, en premier rang desquels les adultes qui entourent les enfants mais peut-être plus encore les médias, c'est-à-dire par l'environnement médiatisé dans lequel ils évoluent et les représentations transmises par la télévision, internet ou encore *via* les jouets et les catalogues de jouets. A ce sujet les travaux d'Élodie Baerlocher, qui analyse notamment les catalogues et le site internet de l'enseigne de jouet *Toys'r'us*, ont montré que les jouets attribués aux filles concernent essentiellement les thématiques « *bébé, beauté, ménage* » et ceux pour les garçons « *voiture, action, construction* » (Baerlocher, 2006). Elle souligne également l'importance des jeux de couleurs dans les catalogues et sur les emballages : « *les pages concernant les filles sont généralement roses et celles concernant les garçons, bleues ou vertes* ». Les recherches mentionnées ici mettent par ailleurs en évidence que le même traitement n'est pas appliqué aux filles et aux garçons pour ce qui est de la transgression de ces normes de genre : les adultes jugent plus convenable pour les filles d'adopter des pratiques associées aux garçons que l'inverse. Cela pourrait en partie expliquer le fait que les garçons du terrain ont par exemple dessiné aussi peu de filles dans leurs représentations du monde, alors que les filles ont représenté autant que garçons que leurs homologues masculins.

Si contrairement à mon hypothèse initiale, les filles et les garçons représentent le monde aux mêmes échelles, le genre semble tout de même jouer un rôle sur les manières enfantines de faire le monde, mais aussi de le dire comme nous allons le voir plus avant dans la dernière section de ce chapitre (cf. 6.3.3.). Plus généralement, l'analyse des représentations enfantines du monde comme produits permet donc de voir en quoi ces représentations diffèrent en fonction des caractéristiques et propriétés sociales des enfants enquêtés. L'importance du milieu social dans lequel les enfants évoluent a été mise en lumière : ces derniers présentent en effet d'inégales dispositions face à l'apprentissage du monde, notamment comme concept scientifique et donc scolaire, ce qui a un impact sur leurs manières de le représenter, que ce soit en termes d'échelles mobilisées ou de catégories de signification. On ne représente par ailleurs pas exactement le monde de la même manière si on est un bon élève ou un élève en difficulté ou si l'on est un garçon ou une fille. La grande intrication de certaines variables, telles que le milieu social et le niveau scolaire, a déjà montré l'impossibilité d'aborder la différenciation entre les représentations produites (et plus généralement

²⁵⁶ Les travaux d'Anne Dafflon Novelle soulignent que l'apogée de la rigidité et de la normativité des enfants en matière de codes sexués a lieu vers l'âge de 5-7 ans, c'est-à-dire avant qu'ils aient atteint ce qu'elle appelle la « constante de genre », soit le moment où ils ne pensent plus que le sexe est déterminé par des facteurs socioculturels (une même personne est « femme » pour l'enfant si elle porte un habit stéréotypiquement dévolu au sexe féminin mais peut devenir « homme » dès lors qu'elle se change pour porter des habits le plus souvent associés aux hommes, etc.). Agés de 6 à 11 ans, les enfants rencontrés sur le terrain seraient, d'après cette approche dans une phase plus souple que des enfants plus jeunes, ce n'est évidemment pas pour autant que les stéréotypes de genre cessent d'être prégnants dans leurs pratiques et représentations (Dafflon Novelle, 2006, 2010).

entre enfants) de manière fixiste. Afin d'éviter de tomber dans ce travers, il semble d'autant plus important de considérer les processus et les pratiques, et pas uniquement les représentations comme produits ou les propriétés et conditions d'existence des enfants qui les construisent. Faire la sociogenèse des représentations du monde, c'est-à-dire étudier la construction sociale de ces représentations, implique d'observer et d'analyser ces représentations en train de se faire, les pratiques de représentation et le système de relations et d'interactions entre les acteurs de l'enquête qui les produisent.

6.3. LE PROCESSUS DE REPRÉSENTATION DU MONDE : UNE APPROCHE PAR LES INTERACTIONS.

Dans le cadre de cette enquête en milieu scolaire, plusieurs types d'interactions ont pu être observées, dont certaines ont déjà été évoquées : des interactions entre les enquêtés et moi, des interactions entre les enfants et leurs enseignants. Ici c'est un autre type d'interactions qui va nous intéresser : les interactions entre pairs, primordiales lors de la réalisation des activités, non seulement celles en groupe (classe entière ou petits groupes) mais aussi lors des réalisations des activités individuelles puisque les enfants étaient tout de même à cette occasion en contact avec des camarades. Observer et analyser les interactions entre enfants permet non seulement de voir le processus de représentation et la construction des représentations en train de se faire, et de mettre une fois encore en lumière des différenciations entre représentations, de voir ces différenciations en pratique, notamment à travers les pratiques langagières²⁵⁷, mais aussi plus généralement de mettre en lumière les inégalités entre enfants.

6.3.1. Groupes de pairs et culture enfantine : des interactions qui révèlent le partage de pratiques et de références communes.

L'influence des groupes de pairs se mesure ici par les interactions observées entre les enfants. Les observations effectuées au moment de la réalisation des activités et de la production des représentations mettent notamment au jour ce que l'on pourrait appeler des préalables à ces interactions, qui témoignent de l'existence d'une culture enfantine. Cette dernière peut être définie comme « *un ensemble stable d'activités, de routines, d'artefacts, de valeurs et de préoccupations que les enfants*

²⁵⁷ La question de l'incorporation et la prise en compte des corps est également importante et extrêmement intéressante (c'est un des apports centraux des approches non-représentationnelles et plus-que-représentationnelles que de l'avoir montré), son observation en pratique a été confrontée à des limites méthodologiques. Etant seule à mener une enquête suivant un dispositif pluri-méthodologique et processuel précis, et sans avoir recours à des techniques d'enquête comme la vidéo par exemple, souvent plébiscitée dans certains travaux ethnographiques (voir par exemple Woodyer, 2008), il n'a pas été possible d'observer de manière systématique les pratiques corporelles des enfants dans l'action de représenter.

produisent et partagent en interactions avec des pairs »²⁵⁸ (Corsaro et Eder, 1990, p. 197) et s'observe précisément en premier lieu « à l'échelle locale d'un groupe en interaction » (Arleo et Delalande, 2010b, p. 11). Notons que parler du poids de la culture enfantine ne signifie pas, loin de là, qu'il faille réduire la culture des enfants à cette culture. Beaucoup d'enfants ont également évoqué çà et là des références davantage issues de la production culturelle destinée aux adultes, ou à tout le moins à un public très large (des chaînes *YouTube*, des séries *Netflix* telles que *La Casa de Papel* ou *Stranger Things*, des émissions de télévision ou de télé-réalité comme *Kob Lanta* ou *Les Marseillais*).

Les préalables à l'interaction, qui sont des traits caractéristiques de la culture enfantine, qui nous intéressent ici se manifestent aussi bien au niveau de la forme de ces interactions que de leurs contenus. Sur le plan de la forme, on observe une récurrence dans les interactions des formes humoristiques. L'humour et le plaisir du jeu auquel il est associé sont considérés par les anthropologues comme des schèmes universaux de la culture enfantine. Comme le précisent Andy Arleo et Julie Delalande dans leur introduction à l'ouvrage *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, les interrogations sur les universaux anthropologiques qui forment la culture enfantine n'occultent toutefois aucunement l'importance de la diversité qui parcourt les cultures enfantines observées en pratique dans différents contextes sociaux et spatiaux (*Ibid.*). Sur le terrain, les activités ont été l'occasion dans l'ensemble des classes enquêtées d'une liberté de ton, de moments humoristiques et de détournements ludiques des consignes proposées.

Dès l'activité de dessin commenté, Karl (CM2, Sibelle) s'est amusé de l'homonymie entre la notion de « monde » et le titre de presse éponyme en dessinant lors de la première activité la une du quotidien *Le Monde* représentant une visite du Président Macron à Ouagadougou. Ce fut par ailleurs le premier de sa classe à prendre la parole durant le *brainstorming* et il a immédiatement évoqué « le journal *Le Monde* » ; enfin, dans les entretiens, au moment où je demande aux enfants de revenir sur ce que signifie le monde pour eux, il reprend « moi j'avais mis le journal ! ». Ces références au quotidien sont loin d'être les seuls éléments et acceptions du monde proposés par Karl, mais tout au long du terrain il a pris plaisir à jouer sur les mots et la pluralité des significations du terme, par plaisir du bon mot mais également dans le but non dissimulé d'amuser ses camarades et moi-même.

L'exemple de Karl et la prise en compte des interactions et du contexte dans lequel les représentations enfantines sont produites permettent de remettre en perspective certaines interrogations du Chapitre 3. A la fin de ce chapitre (3.2.1.1.), nous avons vu que les enfants les plus jeunes évoquaient plus souvent que leurs aînés des éléments renvoyant à la fiction ou à des univers imaginaires pour décrire et représenter le monde, ce qui avait conduit à s'interroger sur le recours à ces éléments comme refuge face à un concept difficile à appréhender pour eux. Si cela a pu être le cas, on voit ici que l'usage d'éléments ressortissant de la culture enfantine n'est pas synonyme d'un quelconque défaut de compréhension ou d'un manque de familiarité avec la notion de monde. Au contraire, il semble souvent que le recours à l'humour ou au jeu a pu signifier une

²⁵⁸ Traduction personnelle de l'anglais.

appropriation par les enfants enquêtés de l'activité et du moment ; tout en se prêtant aux expériences, ils les ont faites leurs et en ont fait des moments de partage avec leurs camarades. On le voit particulièrement bien à travers les exemples de Gabriel et Amélie du CM2 de l'école Sibelle. Durant l'ensemble de l'entretien en petit groupe, Gabriel s'est illustré en étant particulièrement volubile et en détournant presque toutes les questions sur le mode de l'humour. Dans les réponses à la dernière question des entretiens, posée sous forme d'un petit jeu de rôle et qui demandait aux enfants ce qu'ils feraient s'ils étaient président ou présidente du monde (« *Dernière petite question : ça n'existe pas, mais imaginez que ça existe une Présidente ou un Président du monde, et imaginez que c'était vous ! Qu'est-ce que vous feriez, qu'est-ce que vous auriez envie de faire si vous étiez présidente ou président du monde ?* »), il a presque immédiatement pris la parole pour s'écrier « Aarrhhhhrrrr. Je me mets une baffa ! ». Passé ce premier trait d'humour, il a enchaîné des réponses qui toutes mêlaient des propositions sérieuses et des remarques humoristiques : « J'enlève la pollution ! J'enlève tous les préjugés, j'enlève tout ce que vous voulez, tant que j'ai la paix ! [rires] Moi je fais tout pour que les gens votent pour moi et tant que j'ai la belle vie ! ». Après d'autres échanges avec ses camarades et moi, Gabriel clôt la discussion de manière théâtrale en clamant « Vive le peuple ! Vive le peuple ! Vive la France ! Vive le peuple ! ». Cette manière de mettre en scène ses réponses est également remarquable chez Amélie, qui a adjoint aux modulations de sa voix toute une gestuelle, mimant les discours politiques : « Attends, j'aimerais avoir le micro de Présidente ! [Elle se lève] Mes chers compatriotes, je...déjà j'interdirais les...les...choses qui sont dans la pollution ». La prise en compte des interactions entre enfants (ou éventuellement entre enfants et adultes) montre donc qu'une partie des représentations produites par les enfants est marquée par une forme d'enthousiasme²⁵⁹ et parfois façonnée par le plaisir qu'ont les enfants de jouer, éventuellement sur le mode de la provocation sympathique et humoristique.

Au-delà d'un certain nombre de caractéristiques formelles propres à la culture enfantine, l'observation des interactions entre pairs permet également de repérer le partage de références communes qui structurent ces interactions et les représentations du monde des enfants rencontrés. Il ne va pas s'agir ici de dresser une liste exhaustive des références ou allusions à des productions culturelles destinées aux enfants ; on en a par ailleurs déjà vu des manifestations plus haut dans ce manuscrit (3.2.1.1.), par exemple lorsqu'on a évoqué le recours à des univers fictionnels et à des récits d'invention chez les plus jeunes enfants — qui mobilisaient des *topoi* et personnages emblématiques des contes traditionnels pour enfants (les ogres, les fées, les licornes, etc.)²⁶⁰. Plus généralement, et cela traverse l'ensemble des niveaux enquêtés, les jeux vidéo, les dessins animés ou les parcs de loisirs étaient régulièrement mentionnés lors des activités et donc dans le processus de représentation du monde. Lors de l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré (Phase 3),

²⁵⁹ On l'a vu ici avec quelques exemples sur le détournement ou l'enrichissement humoristiques par les enfants de leurs discours, mais on aurait également pu mentionner, pour illustrer cet enthousiasme, l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré (phase 3) durant laquelle les enfants se sont régulièrement amusés à jouer avec les images et le planisphère pendant la réalisation de l'activité : en s'extasiant par exemple sur les images avec les animaux, en faisant un bisou à la France sur la carte du monde (Maïka, CP, Belleville) ou encore en refusant d'utiliser les images jugées trop « mignonnes » ou trop « belles », comme ce fut par exemple le cas pour Anastasia (CP, Belleville) : « Je veux pas coller les images parce qu'elles sont trop belles ! »).

²⁶⁰ Voir 3.2.1.2.

individuelle mais réalisée avec plusieurs enfants en même temps, les enfants réagissaient aux images avec leurs camarades, se montraient des images les uns les autres pour les commenter. Les commentaires renvoyaient le plus souvent à des considérations esthétiques, à des références à des dessins animés (dans plusieurs groupes, le perroquet rappelait par exemple aux enfants le film *Rio*, les baobabs la série de films *Madagascar* et le caribou, *La Reine des neiges*). A plusieurs reprises, des enfants ont également interpellé des pairs pour mentionner une ressemblance entre l'image de la cathédrale Saint-Basile-le-Bienheureux de Moscou ou celle de la mosquée bleue d'Ispahan et un parc de loisir français, essentiellement Disneyland Paris, mais il a également pu s'agir de la Foire du Trône²⁶¹. Pour ce qui est des jeux vidéo, à l'époque de l'enquête c'est notamment le jeu *Fortnite* qui était très prisé par les enfants (et surtout par les garçons).

Observer la représentation en train de se faire et les interactions entre pairs durant le processus de représentation montre donc l'influence de la culture enfantine sur les représentations produites. Cette culture enfantine se manifeste aussi bien par certaines dispositions discursives (le recours à l'humour par exemple) que par le partage de références communes. La possibilité d'interagir entre pairs et l'influence de la culture enfantine semblent conduire à une diversification ou à une complexification des représentations du monde produites et recueillies. En effet, si l'on a bien constaté une homogénéisation et une standardisation, sans doute du fait de l'institution scolaire, de ces représentations à mesure de l'avancée en âge, l'influence des groupes de pairs et le poids de la culture enfantine permettent des formes de résistance et le maintien de représentations plus alternatives, qui ne sont pas de pures reproductions des formes les plus scolaires et les plus couramment transmises.

6.3.2. Dialoguer autour du monde : quelques éléments d'analyse des conversations.

Le partage de formes langagières et de références communes entre les pairs façonne donc en partie les interactions ayant lieu au moment du processus de représentation. Beaucoup de choses semblent également se jouer au niveau plus fin de la conversation elle-même, dans l'observation et l'analyse des séquences de parole qui structurent les interactions discursives entre les enfants. Ce travail d'analyse est important pour comprendre les représentations du monde récoltées parce qu'il permet de montrer plus précisément comment se construisent les représentations dans les interactions entre enfants, et d'interpréter des discours qui, considérés isolément, n'auraient pas pu être (bien) compris. J'ai repéré deux grands types de mécanismes qui permettent de décrire le déroulement des séquences de parole et le processus de représentation en pratique : la continuation/imitation d'une part — qui sont en fait des manifestations d'une forme d'accord, et la correction/contestation de l'autre — manifestations d'une forme de désaccord.

²⁶¹ Certains enfants disaient simplement que l'image leur faisait penser à un de ces parcs d'attraction, pour d'autres l'image représentait réellement le parc de loisir, et ils l'ont alors collé en France.

6.3.2.1. Interagir par continuation/imitation.

Certains dialogues entre les enfants montrent que ces derniers co-construisent leur discours dans le moment de l'interaction, et que c'est par cette co-construction que se crée(nt), se manifeste(nt), ou se stabilise(nt), leur(s) représentation(s). L'exemple de l'échange entre Agathe et Pauline, deux élèves du CP de l'école Sibelle, illustre bien ce procédé de continuation et de co-construction du discours. A la question de savoir ce qu'elle ferait si elle était Présidente du monde, Agathe évoque dans un premier temps la liberté pour les gens (en réalité plus précisément les enfants ici, au vu de l'exemple de la cour de récréation qui est donné) de faire ce qu'ils veulent, ce à quoi Pauline acquiesce en ajoutant des informations sur sa situation et son vécu personnels (séquence 1). Dans un second temps, Pauline introduit deux thématiques nouvelles, à savoir le fait d'arrêter la guerre et d'aider les pauvres, Agathe poursuit le discours de Pauline en lui adjoignant une proposition concrète, la redistribution de l'argent aux pauvres par les banques (séquence 2). Dans un troisième temps, c'est Agathe qui relance des idées, faire cesser le trafic de drogue et « [laisser] les animaux tranquilles ». Pauline porte alors le discours sur les animaux plus loin en évoquant les animaux et espèces en voie de disparition ou l'exploitation des peaux animales (séquence 3). Enfin, Pauline reprend la main dans un dernier temps pour s'opposer à l'esclavagisme, idée reprise et enrichie par Agathe (séquence 4). Le discours et les idées des deux camarades se construisent bien dans et par l'échange par un mécanisme de continuation et d'enrichissement de la parole de l'autre, Agathe et Pauline étant alternativement force de proposition

Agathe : Je ferais que les gens choisissent ce qu'ils veulent faire parce que parfois ils ont pas le choix. Par exemple, genre que à l'école on est obligé de jouer dans la cour et pas de faire du travail. J'aimerais bien que ça change...

Pauline : Parce que y en a parfois qui aiment pas trop, moi par exemple j'aime pas du tout la récré.

Agathe : Parce que moi j'aime bien travailler, j'aime bien dessiner. Donc du coup, j'aimerais bien qu'on change les règles.

Anne-Cécile : Et toi Pauline, tu ferais quoi ?

Pauline : Je protégerais les autres pays, j'essayerais d'arrêter la guerre, voilà. Et de changer des choses dans le pays ! Quand les pauvres ils sont trop pauvres, bah les aider un peu ! Trouver une maison pour eux, voilà où ça serait gratuit, trouver s'ils pourraient... ouvrir des restaurants pour les pauvres. J'aimerais que des choses changent un peu dans la vie.

Agathe : Et moi aussi qu'il y ait de l'argent pour les pauvres, que ça soit une banque pour les pauvres, qu'elle ne récupère pas de l'argent, qu'elle donne de l'argent pour les pauvres. [...]

Agathe : Et puis j'aimerais bien qu'on arrête de faire le trafic de drogue et aussi qu'on laisse les animaux tranquilles, parce que les animaux aussi ils font partie de notre famille.

Pauline : Oui ! Aussi les insectes.

Agathe : Parce qu'ils nous aident. Par rapport aux méchants. Je vais te montrer un exemple, sur les loups...les tortues. Même si elles sont lentes elles nous aident ! C'est une espèce euh...qui va plus très bien exister quoi, parce que...

Pauline : Ah oui, c'est un peu, un peu un animal de disparition. Oui, c'est une espèce de disparition. Et aussi j'aimerais qu'on arrête de fabriquer avec la peau des animaux des choses ! [...]

Pauline : [...] Moi aussi j'aimerais qu'on arrête de dire aux esclaves, fais ci, fais ça. Comme ils sont pas libres de dire non, bah ils sont obligés de le faire. J'aimerais qu'on arrête un peu.

Anne-Cécile : Et où est-ce qu'il y a des esclaves ?

Agathe : En Égypte.

Pauline : Oui, y en a, y en a beaucoup, qui travaillent.

Agathe : Avec que un petit peu à manger, on leur donne même pas à manger, pour bien que ça avance.

On peut également rapprocher de ce procédé le mécanisme d'imitation qui a pu être à l'œuvre dans les interactions entre pairs observées durant les activités. Les phénomènes de mimétisme dans les activités de dessin ou de reconstitution d'un planisphère illustré ainsi que dans le *brainstorming* ont déjà été évoqués plus haut dans la thèse (cf. 3.1.1.), on les retrouve également, dans les entretiens, à l'échelle des séquences de parole. Dans les extraits d'entretiens suivant, on constate des reprises régulières par Ilona des propos de son amie Elyne (CE2, Baudricourt).

Anne-Cécile : Est-ce qu'à la maison vous parlez du monde parfois ? [...] Et vous dites quoi par exemple ?

Elyne : Bah on dit que y a le monde souvent y a, c'est...la chance d'avoir un monde, je sais pas. Aussi on parle souvent des pays et du monde. Et **mon frère il m'avait posé une question « pour toi c'est quoi le monde ? »** et je savais pas, et là je sais ce que c'est, ben c'est des pays, des paysages, des villages.

Anne-Cécile : D'accord. Et toi Ilona ?

Ilona : Bah moi je dis que y a beaucoup de personnes dans chaque pays, y a beaucoup de, de forêts un peu partout, des petits trucs comme ça **et après mon frère il m'avait dit « qu'est-ce que ça peut te faire une Terre, comment te dire une terre, qu'est-ce que ça peut te représenter une Terre ? »**, après j'ai dit bah c'est comme en France. C'est tout.

Tout en formulant sa phrase différemment, Ilona reprend de la réponse d'Elyne le dialogue fictif avec son frère qui l'interroge sur ce qu'est le monde pour elle (dans les deux cas, claire reprise d'une question au cœur des activités que j'ai menées avec eux sur le terrain). En lui-même, ce simple extrait ne permet pas obligatoirement de conclure à un pur phénomène de mimétisme, cela devient toutefois plus net si on le met en parallèle avec d'autres extraits de réponses dans lesquels on observe le même effet d'imitation d'Elyne par Ilona. Les passages surlignés en gras dans les extraits ci-dessous illustrent la répétition de ces effets de reprise.

Elyne : Le livre [que j'ai à la maison sur le monde] eh ben **il explique des choses sur la Terre** et le jeu sur le monde c'est un jeu où **y a un bonhomme il va traverser tout le monde** et [il avance] un peu comme les petits chevaux sauf qu'il avance de pays en pays, il doit retourner chez lui **mais y a des cases où il faut pas passer**, il faut qu'il trouve une solution. [...]

Ilona : Ben moi j'avais un livre, j'avais un jeu. **Dans les livres ils parlaient de la Terre**, de la population, des petites choses comme ça. Et mon jeu en fait **y a un petit personnage, y a une petite Terre, y a des petites cases qui fallait pas tomber** parce que sinon, sinon t'allais dans un pays, et que sinon t'allais tomber dans des autres pays un peu plus loin.

Anne-Cécile : est-ce que vous pouvez me donner des exemples, environ trois, d'endroits ou de pays où vous aimeriez aller ou habiter quand vous serez grandes ?

Elyne : Quand je serais grande j'aimerais bien aller en Espagne, j'aimerais bien aller à **Tahiti**, j'aimerais bien aller aussi à **New York**.

AC : Et toi Ilona ?

Ilona : **A peu près comme Elyne**, j'aimerais bien aller à **New York**, et c'est tout. Et à **Tahiti**, c'est tout.

C'est également l'immersion sur le terrain et les discussions informelles avec Nora, l'enseignante d'Elyne et Ilona qui permet d'interpréter plus avant ces effets d'imitation : les deux amies sont en effet toujours ensemble, et Nora elle aussi soulignait ce phénomène d'imitation, à sens unique, Ilona étant notamment une élève très en difficulté alors qu'Elyne est jugée bonne élève par son enseignante. La récurrence du mimétisme entre les deux camarades permet également de dépasser ici le nécessaire questionnement sur les biais méthodologiques : il est certes tout à fait probable

qu'Ilona soit particulièrement mal à l'aise dans une situation d'entretien où elle est invitée à répondre à des questions posées par un adulte et cela a sans doute joué un rôle dans ses réponses, mais comme on l'a vu, la réaction d'Ilona n'était pas circonscrite qu'à cette seule situation d'enquête.

6.3.2.2. Interagir par correction/contestation.

Une partie des discours des enfants et de leurs représentations se construit donc dans l'interaction avec les pairs et par effet de continuation des propos d'un camarade voire d'imitation. Un second type de mécanisme ressort cependant de l'analyse des séquences de paroles, la construction du discours par correction ou par contestation. Par correction, on entend ici le fait que les enfants manifestent la volonté d'infléchir ou de corriger (plus ou moins fortement) le discours d'un camarade. Ici, alors que je souhaite savoir si les enfants ont déjà parlé du monde à l'école, Brice veut me parler du travail effectué avec son enseignant Cyril sur les châteaux (d'autres enfants de la classe de CE2 de l'école Belleville, dans d'autres petits groupes m'ont parlé des châteaux dans leurs réponses à cette question de la grille d'entretien). Toutefois, sa tentative tourne court, Laïla et Aliette le corrigeant pour lui signifier le caractère non pertinent de son propos ici : « non mais ça on en parle pas », « c'est pas de la géographie » :

Anne-Cécile : Est-ce que vous aviez déjà entendu parler du monde à l'école avant que je vienne ?

Aliette : On a fait de la géographie.

Anne-Cécile : Vas-y raconte-moi ce que vous avez fait en géographie par exemple.

Brice : **On a travaillé sur les châteaux...**

Laïla : **Non mais ça on en parle pas.**

Aliette : **C'est pas de la géographie.**

Anne-Cécile : [...] Vous avez parlé de quoi comme genre de choses ?

Aliette : On a parlé des continents...

Brice : ...ouais des continents...

Aliette : ...et aussi des...

Brice : ...pays...

Aliette : ...cercles, par exemple le cercle polaire, les tropiques du capricorne.

Laïla : Non, les cercles polaires et l'équateur.

Après l'intervention de ses deux camarades, Brice ne revient pas sur son idée initiale et prend par ailleurs assez peu la parole, si ce n'est pour répéter une idée d'Aliette (« On a parlé des continents... », « ...ouais des continents... ») et tenter de placer, en parlant en même temps que les deux filles, une idée nouvelle (« ...pays... »), sans parvenir à être bien entendu ou écouté. Dans cette première modalité du second type de mécanisme isolé par l'analyse des dialogues entre les enfants, l'effet de correction a essentiellement pour conséquence d'interrompre le discours d'un des interlocuteurs, ou en tout cas de l'infléchir largement.

L'autre versant de cette modalité est ce que l'on peut appeler la contestation. Certains discours se sont en effet développés dans l'opposition aux propos d'un ou plusieurs pairs. L'extrait qui suit des réponses du groupe de Karl, Nora, Weston et Meryem (CM2, Sibelle) à la dernière question des entretiens (qui demandait aux enfants de se projeter comme président ou présidente du monde) est particulièrement riche. Il illustre bien le développement d'un dialogue sur le mode de la contestation et du débat — en l'occurrence un débat sur la peine de mort, qui oppose Nora à ses trois camarades —, et permet de voir finement les manières dont ont pu se structurer les débats entre enfants durant les entretiens. Revenons tout d'abord sur le contenu même de ce débat : Karl propose, en tant que président du monde, une loi visant à « éradiquer ceux qui ont tué des gens, les tuer », ce contre quoi Nora s'insurge (« non, moi je suis contre la peine de mort ! »). Durant tout cet échange, Nora porte, envers et contre tous, un discours inflexible sur l'impossibilité d'envisager la peine de mort (« Mais même ! Personne mérite la mort. », etc.). Elle souligne le caractère inacceptable des propos de ses camarades, camarades qu'elle peine à comprendre (« Vous êtes bizarres ! Mais pourquoi vous voulez mettre la peine de mort ? »). Si Karl a lancé le sujet de la peine de mort, Weston et Meryem vont quant à eux contribuer à préciser son argumentaire, dans une logique de continuation du discours. En suggérant que la nature du crime, ou sa gravité, envisagée ici par les enfants en termes quantitatifs (« Mais si tu tues 49 personnes par exemple, tu le tues hein. Il mérite la mort. », etc.), influent sur le châtement.

Karl : Déjà je vais donner la Playstation à tout le monde. [...] Je vais faire du foot dans tous les pays.

Weston : Moi je vote pour Karl. [Rires collectifs]

Karl : Je vais faire...des livres sur Fortnite ! [...]

Meryem : En gros tu t'en fous de la paix etc. toi ?

Karl : Et interdire les armes ! [...] J'ai pas fini ! 25 téléphones de rechange pour tout le monde. Euh...une maison avec 3000 m².

Nora : Nan mais cet idiot il va ruiner le monde ! Mais le temps que tu sois majeur, on sera presque 1 milliard, ça va être compliqué !

Karl : **Eradiquer ceux qui ont tué des gens, les tuer.**

Nora : **Non, moi je suis contre la peine de mort !**

Weston : Ça dépend, s'ils ont tué une araignée ou un moustique ?

Karl : **Nora, comment on va te tuer tu vas rien comprendre à ta vie !**

Nora : **Moi je suis CONTRE la peine de mort.**

Weston : Moi aussi.

Meryem : Si, si, si, Nora, les tueurs.

Nora : **Mais même ! Personne mérite la mort. Tu les renvoies dans leur pays pourris, ils mourront tous seuls.**

Karl : Mais si tu tues 49 personnes par exemple, tu le tues hein. Il mérite la mort.

Nora : **Nan, nan, nan, nan ! Non, personne la mort !**

Meryem : S'il tue 100 personnes on va dire...

Nora : ...**Mais je suis désolée la peine de mort, personne ne mérite ça hein.**

Karl : Interdire le racisme, interdire le sexisme.

Nora : **Ouais, c'est ça ouais. Nan mais lui en fait il veut continuer la peine de mort mais il veut plus de sexisme ni de racisme !** [rires acerbes].

Karl : Bah la peine de mort...ben ceux qui ont tué plus de 50 personnes, ils sont morts.
 Meryem : Nan, pas 50.
 Nora : **Arrête !**
 Karl : 70.
 Weston : 100.
 Nora : **Vous êtes bizarres ! Mais pourquoi vous voulez mettre la peine de mort ?**
 Karl : Nora, 100 personnes. C'est énorme 100 personnes !
 Meryem : Imagine je peux tuer tout le monde entier, tu dis « nan mais c'est pas grave hein ».
 Nora : Tu le renvoies dans son pays ! Ils se balancent un obus sur la gueule.
 Karl : Mais justement si on le renvoie dans le pays, il va encore tuer des gens !!
 Nora : Y a des prisons dans son pays hein, je suis désolée.
 Karl : **On l'étrangle avec ses nattes, avec les nattes de Nora !**
 Nora : **Mais non, moi je suis contre de contre de la peine de mort.**

Dans cet extrait, on retrouve également des traits caractéristiques des interactions entre enfants et de la culture enfantine présentés précédemment (6.3.1.). C'est le cas pour les références à des univers ludiques (Karl mentionne « la Playstation », le « foot » ou « des livres sur *Fortnite* ») mais aussi pour la présence de formes humoristiques dans les interactions langagières des enfants enquêtés. L'humour se décline effectivement de différentes façons dans ce dialogue : Karl détourne le caractère potentiellement sérieux de la question posée pour placer une partie de ses réponses sous le signe de l'amusement et du comique (par exemple quand il dit qu'il va « donner la Playstation à tout le monde » ou « 25 télés de rechange pour tout le monde ») — ce qui fonctionne en grande partie, puisque durant l'ensemble de l'entretien il fera régulièrement rire les camarades de son groupe ; il est suivi par Weston qui entre dans le jeu de son ami (« Moi je vote pour Karl ») et provoque ainsi le rire collectif. On observe par ailleurs des formes d'humour qui participent davantage de la dynamique contestataire, à savoir l'usage de l'ironie pour Nora (« Ouais, c'est ça ouais. Nan mais lui en fait il veut continuer la peine de mort mais il veut plus de sexisme ni de racisme ! ») et de la provocation et de l'absurde pour Karl. Ce dernier va provoquer Nora nommément : « Nora, comment on va te tuer tu vas rien comprendre à ta vie ! », « On l'étrangle avec ses nattes, avec les nattes de Nora ! ». Comme le rappelle William Corsaro, les ethnographes et les sociolinguistes ont montré l'importance de ces formes langagières et humoristiques dans les interactions entre enfants. S'appuyant sur les travaux de Paul Willis (Willis, [1977] 2006), W. Corsaro et D. Eder affirment que l'humour est « *essentiel pour créer et maintenir une contre-culture* » (Corsaro et Eder, 1990, p. 211) et que de manière générale les activités langagières sont cruciales dans la construction de la culture enfantine et des groupes de pairs. À partir de recherches sur les activités langagières routinières d'adolescents ils isolent quatre pratiques de langage fondamentales : l'insulte (*insult*), les taquineries (*teasing*), la mise en récit (*story-telling*) et les commérages (*gossip*). J'ai pu observer ces modalités d'interaction sur le terrain y compris chez les enfants les plus jeunes et dans l'extrait analysé ici, on aperçoit effectivement des formes d'insultes et de taquineries, particulièrement de la part de et

envers Karl (par exemple quand ce dernier propose de « tuer » Nora ou que celle-ci dit « Nan mais cet idiot il va ruiner le monde ! »).

Ce dialogue, très riche, illustre le mécanisme d'interaction par correction/contestation et montre comment des représentations se forment et se modulent dans et par les interactions entre pairs. Il rend également compte de l'importance des rapports sociaux dans la construction de ces représentations. Cet échange sur la peine de mort est en effet socialement situé. Nora et Karl sont, qui sont les principaux protagonistes du débat, sont de très bons élèves, issus des classes supérieures pour elle et intermédiaire pour lui ; Weston et Meryem, plus discrets, sont tous deux issus des classes populaires. Nora, seule à se positionner fortement contre la peine de mort, vient par ailleurs d'une famille possédant un capital culturel très élevé, fille d'un journaliste connu et directeur d'une grande institution culturelle française et petite fille d'un historien reconnu. Des rapports sociaux de classe sont ici à l'œuvre aussi bien sur la quantité de la prise de parole que sur son contenu. Nora est également la seule des quatre enfants à ne pas être racisée : on peut d'ailleurs observer des traces des rapports sociaux de race dans le dialogue lorsqu'à deux reprises Nora propose de « [renvoyer] les tueurs [...] dans leur pays pourri », sous-entendant notamment par là qu'ils ne peuvent pas être Français et reprenant une rhétorique politique et médiatique « anti-immigration ». Derrière les menaces de Karl envers Nora, même faites sur le ton de l'humour, on peut également voir des rapports sociaux de genre qui se jouent. Cet usage de la violence verbale a été observé à plusieurs reprises durant les entretiens : il a toujours été le fait de garçons et dirigé contre des filles. Plus généralement, la dernière section de ce chapitre (6.3.3.) reviendra sur l'utilisation du langage comme instrument de domination et ainsi sur la socialisation de classe, de genre et de race qui est à l'œuvre et se construit dans le processus de représentation en train de se faire durant les activités.

Analyser les mécanismes qui structurent les discours qu'ont portés les enfants sur le monde ou autour de la notion de monde sur le terrain (qu'il s'agisse de développement des discours en accord, sous la forme de la continuation ou de l'imitation, ou en désaccord, sous la forme de la correction ou de la contestation, avec des pairs) permet d'éviter l'écueil d'une approche trop fixiste qui ne se concentrerait que sur les représentations comme produits. Il ne semble de fait ni possible ni souhaitable d'analyser et de comprendre les représentations enfantines du monde sans les appréhender comme processus, sans tenir compte des pratiques de représentation en train de se faire, notamment dans les interactions entre pairs. Se placer au niveau fin des conversations permet à la fois de pouvoir analyser des éléments qui n'auraient pas pu être compris sortis de leur contexte d'énonciation ou de production mais aussi de voir des spécificités dans les manières de représenter, et plus encore de dire le monde, chez les enfants. Ces premiers éléments d'analyse de conversation donnent à voir la manière dont les enfants ont dialogué autour du monde et construit leurs représentations dans l'interaction, durant la réalisation d'une activité, que ce soit par mécanisme de continuation ou de correction. Ils révèlent également l'influence des rapports sociaux (de classe, de genre et de race) sur ces interactions : la section qui suit vise précisément à analyser plus avant les inégales dispositions à dire le monde mises au jour par l'enquête de terrain.

6.3.3. D'inégales dispositions à dire le monde : le langage comme instrument de domination.

Les discours enfantins sur le monde ou autour de cette notion laissent voir certains traits communs, caractéristiques de la culture enfantine, selon la définition qu'en donne communément la littérature. Les éléments d'analyse des conversations qui précèdent laissent toutefois paraître des styles langagiers différents entre les enfants. Non seulement tous les enfants ne représentent pas le monde de la même façon, ils n'utilisent pas les mêmes mots pour le définir mais plus encore, ils n'ont pas les mêmes manières d'en parler, et donc n'ont *a fortiori* pas les mêmes manières de le penser. Si on insiste ici sur la question du langage c'est parce qu'il semble occuper une place fondamentale dans la construction même des représentations.

Dès les années 1930, le psychologue russe Lev Vygotski, dans une approche critique des travaux de Jean Piaget, souligne que le langage ne doit pas être considéré comme un pur signe, comme « *une sorte de pis-aller à l'impossibilité d'observer directement la pensée* » (Lignier et Mariot, 2013, p. 197). L. Vygotski développe au contraire une conception instrumentale du langage qui démontre sa fonction pratique pour les enfants et son rôle essentiel dans le développement de la pensée et des pratiques cognitives (Vygotski, [1934] 2015). Tout en se concentrant davantage sur la notion de récit, le psychologue étatsunien Jerome Bruner reprend largement la conceptualisation vygotkienne des liens entre pensée et langage dans ses travaux des années 1980 et notamment dans *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (Bruner, [1983] 2016). Alors qu'on a déjà évoqué la difficulté de faire dialoguer la psychologie et les sciences sociales, les sociologues Wilfried Lignier et Nicolas Mariot montrent les riches apports de ces travaux de psychologie culturelle pour le domaine des approches sociales du mental (Lignier et Mariot, 2013). Le dialogue est ici rendu possible par le fait que des psychologues comme Vygotski ou Bruner s'intéressent « *à la différenciation sociale des pratiques, en l'occurrence des pratiques cognitives* » (*Ibid*, p. 199). Plus généralement, leur manière d'envisager le social comme toujours déjà là, et non comme une propriété à acquérir au cours du développement (comme c'est le cas chez J. Piaget par exemple) les rend particulièrement proches des sciences sociales. Loin des conceptions universalistes traditionnelles du développement, ils s'intéressent aux manières différentes qu'ont les enfants de penser en fonction du milieu social dans lequel ils évoluent et notamment en fonction des styles langagiers auxquels ils sont confrontés. Pour L. Vygotski, « *le mot a une importance décisive dans la genèse de la pensée conceptuelle* » (Lignier et Mariot, 2013, p. 201) et les mots que les enfants entendent, se réapproprient et utilisent varient selon les milieux de vie ; J. Bruner insistera davantage sur l'importance des récits, mais pour souligner lui aussi la différenciation sociale des styles de récits donnés à entendre aux enfants.

Ces travaux nous intéressent particulièrement ici pour appréhender les différentes manières de dire, et donc de penser, le monde chez les enfants rencontrés. Les premiers éléments d'analyse des conversations donnés plus haut tendent déjà à montrer d'inégales dispositions à dire et penser le monde ou plutôt des styles langagiers et cognitifs distincts (si l'on veut éviter une approche trop

normative qui distinguerait trop schématiquement les bien dotés et les laissés pour compte). Ce sont bien les manières de dire plus que les mots eux-mêmes qu'il s'agit à présent d'interroger, ou pour le dire autrement la maîtrise symbolique du langage plus que sa seule maîtrise pratique. Il y a certes les mots utilisés pour décrire et définir le monde, pour répondre aux questions posées, mais d'autres visées pratiques peuvent être repérées dans les discours des enfants, qui illustrent bien l'utilisation potentielle du langage comme instrument de domination (Lahire, 2019). À partir de l'analyse des interactions discursives entre les enfants sur le terrain, trois modalités paraissent particulièrement intéressantes à isoler pour synthétiser cette utilisation : *parler plus*, *parler pour* et *parler contre*.

- **Parler plus** : il va s'en dire que certains enfants ont parlé plus que d'autres, cela peut s'expliquer par des raisons que l'on pourrait appeler endogènes (des rapports différents à la timidité ou la prise de parole à l'oral ; mais qui sont eux aussi socialement différenciés comme nous le verrons à la fin de cette section) mais aussi et surtout par des raisons exogènes, à savoir la monopolisation de la parole par certains enfants. Pour le dire autrement, certains enfants ont très peu parlé parce que certains de leurs camarades (en classe entière mais plus encore en petits groupes) ont quant à eux beaucoup pris la parole. Pour ne prendre qu'un exemple, lors des entretiens en petits groupes réalisés avec les CE2 de l'école Belleville, Baptiste, Francesco, Nicolas et Jacqueline ont parlé pendant 30 minutes et 42 secondes (ce qui fait partie des entretiens longs). Néanmoins, ce seul résumé de la durée totale de l'entretien masque de grandes différences entre les quatre enfants. Alors que Baptiste a prononcé un total de 1717 mots et Francesco de 1062 mots, Nicolas n'en a prononcé que 333 et Jacqueline, 72 ; Jacqueline a donc parlé 24 fois moins que Baptiste, 15 fois moins que Francesco et cinq fois moins que Nicolas. Si l'on considère comme unité de mesure la prise de parole, la plus longue prise de parole de Baptiste a comporté 117 mots (soit plus que l'ensemble des interventions de Jacqueline), celle de Francesco, 71, celle de Nicolas, 43 et celle de Jacqueline seulement dix. De fait, Baptiste et Francesco, entre lesquels il existait une forme de rivalité et d'opposition qui entraînaient des débats particulièrement longs uniquement entre eux, ont eu tendance à vouloir monopoliser la parole, y compris dans les moments où je tentais (péniblement) de la redistribuer à leurs deux autres camarades, ce qui a de fait contribué à inhiber la prise de parole de ces derniers.
- **Parler pour** : dans ce qui précède, les enfants qui parlaient plus que leurs camarades ne leur prêtaient pas d'attention spécifique, soit ils entraient dans un dialogue quasi exclusif avec un autre enfant (comme ce fut le cas pour Baptiste et Francesco), soit dans un monologue/dialogue avec moi, mais ils ne cherchaient visiblement ni à exclure ni à inclure les autres enfants de leur groupe. Au contraire, cette deuxième modalité, celle du « *parler pour* » illustre les cas de figure où un (ou plusieurs) enfants ont parlé *à la place* d'un de leur camarade. Les deux extraits de l'entretien mené avec Malo et Ivan le mettent en lumière :

Malo : J'ai un livre du monde.

Anne-Cécile : Et alors y a quoi dedans ?

Malo : Des tout petits personnages, et tu dois retrouver la famille Oukilé.

AC : Ah oui, le tour du monde de la famille Oukilé ! [...] Et toi Ivan ?

Ivan : J'ai pas...J'ai oublié.

Anne-Cécile : Malo autre chose ?

Malo : **C'est juste que je me rappelle de la maison d'Ivan et je pense qu'il n'y a pas beaucoup de livres parce que sa maison est quand même très petite.**

Ivan : Non, maintenant j'ai déménagé...

Malo : Ah t'as déménagé ?

Ivan : Et maintenant elle est plus grande.

Anne-Cécile : Est-ce que vous êtes déjà allés hors de la France ?

Malo : Mais je suis que allé en Espagne et sinon après c'est des continents de la France.

Anne-Cécile : Et toi Ivan ?

Malo : Je sais pas trop.

Anne-Cécile : Tu as été surtout en France ?

Ivan : Oui et aussi en Serbie.

Malo [en lui coupant un peu la parole] : **Ses parents ils sont Serbie.**

Anne-Cécile : Et du coup tu es déjà allé en Serbie ? Plusieurs fois ?

Ivan : Oui. Oui.

Anne-Cécile : Tu sais combien de fois tu as déjà été ?

Ivan : Non.

Malo : **Une fois par an.**

Anne-Cécile : Et du coup T tu as de la famille là-bas ?

Ivan : Oui, des cousines...

Malo : **Ton grand-père.**

Ivan : Oui. Et aussi une mamie et une tété.

Malo : C'est quoi une tété, c'est la marque Audi TT ? [Avec un grand sourire]

À plusieurs reprises, Malo a tout simplement répondu à la place d'Ivan, y compris à des questions très personnelles, dont les réponses ne peuvent être *a priori* qu'individuelles. Dans le premier extrait, Malo ajoute de lui-même un commentaire visant à m'expliquer pourquoi selon lui, Ivan ne m'avait pas cité d'objets, livres, etc. sur le monde qu'il aurait chez lui : le petit garçon n'aurait pas beaucoup de livres « parce que sa maison est quand même très petite ». Si Malo fait preuve de bienveillance et si les deux garçons sont amis, la violence symbolique de ses interventions n'en est pas moins grande, d'autant plus que ces interventions ont eu un caractère répété, comme en témoigne le second extrait ci-dessus. Malo a également pris la parole pour ajouter des commentaires sur la vie d'Ivan, en précisant que « ses parents ils sont Serbie » (pour *Serbes*) au moment où Ivan me confiait avoir déjà été en Serbie, puis en ajoutant qu'en plus de ses cousines, Ivan avait également un grand-père qui y vivait. Il a même répondu qu'Ivan se rendait en Serbie « une fois par an »,

alors que le principal concerné s'est dit dans l'incapacité de me dire combien de fois il y avait déjà été.

- **Parler contre** : cette dernière modalité pousse bien plus loin la logique des précédentes, bien qu'elle partage avec elles des caractéristiques communes tels que les effets de monopolisation de la parole ou de réponse à la place d'un camarade ainsi qu'une conséquence commune, le fait de freiner ou minorer les interventions d'autres enfants. Derrière ce « *parler contre* » on retrouve des logiques proches du mécanisme de « correction » évoqué plus haut pour décrire la structuration de certaines conversations enfantines. Parler contre cela peut effectivement vouloir dire « s'opposer à » tels propos d'un camarade, et nous en avons déjà donné des exemples. Néanmoins, j'ai assisté lors des entretiens à des situations où le langage était plus manifestement encore utilisé comme un véritable instrument de domination, domination par la parole de certains enfants sur d'autres, dont il s'agissait d'invalidier toute parole ou toute velléité de prise de parole. L'exemple de l'entretien mené au CE2 de l'école de la Porte d'Ivry avec Enora, Amir et Swann est particulièrement éclairant. Je fais le choix de présenter ici un grand nombre d'extraits de cet entretien, pour donner à voir le caractère répétitif des interventions d'Amir et Swann *contre* Enora, qui a largement participé à accroître la violence symbolique à l'encontre de la petite fille, d'origine chinoise et de classe populaire.

Anne-Cécile : Toi Enora tu dirais que le monde c'est quoi ?

Amir : **Ah bah ça elle va pas parler ! [rires]**

Enora : C'est la vie. [On peine à l'entendre parce que les garçons rigolent et font des petits bruits de fond].

Amir : C'est les volcans, c'est la lave, c'est le monde, c'est les étoiles, c'est le système solaire.

Enora : Les monuments aussi.

Swann : C'est la lune, c'est l'espace ! [Visiblement plaisir à faire des listes avec Amir].

Anne-Cécile : Est-ce qu'à la maison vous parlez du monde parfois ?

Swann : Nooon.

Amir : Oui.

AC : Toi Enora ?

Enora : Oui.

Anne-Cécile : Et tu dis quoi comme genre de choses ?

Amir : **TipTapTipTap, en Chinois déjà, c'est sûr.**

Swann : **Achéchetach [imite l'« accent chinois »].**

Amir : **Sheshesche.**

Swann : Moi j'ai pas dit la même chose que toi ! **Elle parle chinois chez elle du coup elle peut pas parler Français.**

Amir : **Elle parle chinois chez elle, du coup elle peut pas parler Français** [plaisir de répéter sous forme de léger écho ce que dit Swann].

3

Amir : J'ai un livre sur le climat, le pôle nord tout ça, j'ai un livre, mais le problème c'est que c'est pas un livre amusant tu vois ? Il parle de climat, de météo.

Anne-Cécile : Et toi Enora ?

[Enora fait signe que non.]

Amir : **Tu peux dire non !!**

4

Anne-Cécile : D'accord. Et toi Enora, tu es déjà allée hors de la France ?

Amir : **C'est mort, c'est Chine, continent Chine, c'est la Chine.**

Enora acquiesce.

Swann : **Ah ben Chine, voilà Chine ! Elle est allée à Shangai !** [rires].

Amir : **Chingan chinghan chingan !**

Anne-Cécile : Et ailleurs ?

Swann : **Naaaaaaan.**

Enora fait signe que non.

Swann : **Ahaha je le savais !** [...]

Amir : **T'as vu la muraille de Chine ? Tu les as aidés à protéger ?** [rires, avec Swann].

Swann : **Parce que Enora elle a les muscles !** [rires].

Amir : Elle a appris à se battre !

5

Anne-Cécile : Et est-ce que vous avez de la famille qui habite hors de la France, ou toute votre famille elle habite en France ?

Enora : Oui, en Chine.

Amir : Oui, ma grand-mère au Maroc. **Toi, toute ta famille elle est en Chine** [à Enora].

Anne-Cécile : Toi t'as déjà été où Amir ?

Amir : Oui. Et aussi à Djibouti, y a ma femme de ménage, elle continue de faire le ménage là-bas. C'est très cool hein ?!

Swann : Naaan. Moi toute ma famille elle habite en France.

Anne-Cécile : Et vous êtes nés en France vous ?

Amir : Moi je suis né en France, ma mère elle est née au Maroc, mon père il est né à Besançon comme moi, mon frère, mon tout petit frère il est né à Paris et mon frère il est né à Paris.

Anne-Cécile : Et toi Enora ?

Amir : **Elle, elle est en Chine !**

Anne-Cécile : T'es née en Chine Enora ?

[Enora acquiesce et Swann et Amir rigolent.]

6

Amir : Moi je veux aller, je vais habiter dans tous les coins du monde, un an à chaque ville !

Swann : Moi au Canada pour aller au Ski.

AC : Et toi Enora tu aimerais aller où ou habiter où quand tu seras grande ?

Amir : **En Chine !**

[Swann rigole.]

Amir : **Allez dis Chine ! Avoue-le.**

Swann : **Après elle va apprendre le Kung-Fu sur la Muraille de Chine ! Mouaaaaaa** [fait des signes de Kung-Fu].

Amir : Elle va rentrer à l'intérieur, et elle va aider à tuer les monstres à l'intérieur de la muraille de Chine ! [rires].

Anne-Cécile : Des endroits Enora ?

Amir : **Et ses enfants quand ils seront grands ils seront dans la guerre pour aider la muraille de Chine !**

Dès le début de l'activité, Amir donne le ton en supposant qu'Enora ne répondra pas à mes questions et le signifie en affirmant à haute voix et sur le ton de la moquerie « Ah ben ça elle va pas parler ! » (extrait 1), parlant de sa camarade de classe à la troisième personne comme si elle était absente, ce qui provoque chez lui et son ami Swann de l'hilarité. Il se trouve néanmoins contredit de fait puisqu'Enora essaie (tant bien que mal du fait du bruit fait par ses camarades) de me répondre, à deux reprises même. Amir revient ensuite sur la timidité et le mutisme (largement supposé) d'Enora quand il lui enjoint de répondre par des mots plutôt que des gestes, « Tu peux dire non !! » (extrait 3). Swann (et Amir quand il s'amuse à répéter mot pour mot ce que dit son camarade) fait une intervention du même type mais en abordant cette fois la question de la langue : « Elle parle chinois chez elle, du coup elle peut pas parler Français ». Cette remarque est d'autant plus intéressante que si le français n'est pas la langue maternelle d'Enora, cette dernière est tout à fait capable de la parler. Elle permet également d'exposer le principal ressort utilisé par les garçons durant cet entretien à l'encontre d'Enora, le renvoi systématique, si ce n'est l'assignation, à sa sinité. Partant du principe que la petite fille ne va parler que de ça, ce sont les deux garçons qui parlent à sa place et évoquent la Chine presque systématiquement : « C'est mort, c'est Chine, continent Chine, c'est la Chine. » (extrait 4), « Toi, toute ta famille elle est en Chine », « elle, elle est en Chine ! » (extrait 5), « En Chine ! », « Allez dis Chine ! Avoue-le » (extrait 6). Par-delà le fait de parler à la place d'Enora et ainsi de l'empêcher de répondre par elle-même, les deux garçons adoptent des attitudes à caractère raciste et sinophobe en s'amusant à imiter l'accent et langue chinoise (extrait 2 et extrait 4) ou en inventant des situations stéréotypées, comme celle où Swann fait des gestes de Kung Fu imaginant Enora en faire elle-même sur la muraille de Chine (« Après elle va apprendre le Kung-Fu sur la Muraille de Chine ! Mouaaaaaa [fait des signes de Kung-Fu]. », extrait 6). Les attitudes des deux garçons, par ailleurs très complices, semblent avoir eu raison de la bonne volonté d'Enora de répondre à mes questions malgré une timidité apparente.

Ces trois modalités illustrent différentes manières qu'ont pu avoir certains enfants d'user du langage comme un instrument de domination ou du moins comme un moyen d'affirmer une certaine position de supériorité au moment de la conversation. Cette affirmation de soi par la prise de parole (qui peut tendre à l'exclusion des autres) est différenciée socialement. Les enfants sont effectivement inégalement à l'aise à l'oral : certains enfants, du fait de l'environnement social dans lequel ils évoluent, disposent d'un capital langagier (Lahire, 2019) ou linguistique pour reprendre le terme de P. Bourdieu et J-C. Passeron dans *La Reproduction* (Bourdieu et Passeron, [1970] 2005). Ce

capital langagier est largement construit par les pratiques parentales (ou de manière plus générale par les acteurs clefs de la socialisation des enfants) et notamment du propre rapport des parents au langage écrit ou oral, ou encore à leur rapport à la lecture (Lahire, 2019). De nombreux travaux de sociologie ont porté sur ces questions et ont montré que les enfants des classes moyennes et supérieures étaient plus disposés à posséder ce capital langagier, par ailleurs très en lien avec le capital scolaire (*Ibid*). Annette Lareau a également insisté sur les différences de rapport au langage entre les familles de classe populaire et les familles des classes favorisées ; l'intérêt porté au langage « *comme fin en soi et pour soi* » (Pagis, 2013, p. 179) est même une des caractéristiques principales de l'éducation des enfants par « acculturation concertée », modèle privilégié de ces familles (Lareau, [2003] 2011). La sociologue étatsunienne a notamment montré que les enfants des classes moyennes et supérieures étaient au sein de leur famille davantage encouragés à exprimer leurs opinions et à argumenter pour les défendre, ce qui a des conséquences sur leurs manières de s'exprimer lors d'interactions avec des adultes ou des pairs, y compris hors du contexte familial (*Ibid*). Dans la majeure partie des cas, les enfants qui ont adopté les attitudes décrites plus haut (parler plus, parler pour, parler contre) sont effectivement issus de milieux favorisés. De même, les éléments d'analyse des conversations présentés plus haut (6.2.2.2.) permettent de montrer que ce ne sont de fait pas n'importe quels enfants qui occupent n'importe quelle position ou qui jouent n'importe quel rôle dans la conversation. On a par exemple déjà mentionné qu'Ilona, qui avait tendance à imiter systématiquement son amie Elyne, était jugée bien moins bonne élève que sa camarade, bien que toutes deux soient issues des classes populaires. De même, Aliette, qui a immédiatement corrigé Brice qui voulait parler des châteaux lorsqu'on parlait du monde et de la géographie, est jugée meilleure élève que Brice, et est par ailleurs fille d'enseignante. Ces exemples tendent à souligner la proximité entre capital scolaire et capital langagier ainsi que la position sociale favorisée des grands parleurs ou des leaders d'opinion. Ils illustrent également l'influence de la socialisation (notamment familiale) mais aussi le processus de socialisation en train de se faire dans l'action de représenter et dans les interactions langagières entre pairs.

Plus qu'une simple question de compétences et de capacités à s'exprimer, ce qui semble jouer ici c'est la possession inégale d'un sentiment de légitimité, le « *sense of entitlement* » dont parle notamment Annette Lareau (Lareau, [2003] 2011). Le fait d'interrompre, de corriger voire de mépriser des pairs implique l'intériorisation d'un sentiment de légitimité à agir ainsi. Si ce sentiment de légitimité peut être (et est largement) donné par l'évolution dans un milieu social favorisé (on en a une illustration avec l'exemple de Malo et Ivan), on observe que plusieurs caractéristiques sociales peuvent jouer, et qu'il faut les comprendre dans leur croisement, dans leur intersectionnalité. Le genre joue dans le cadre de l'enquête un rôle visiblement non négligeable : les garçons prenaient de manière générale davantage la parole que les filles, notamment durant les entretiens en petits groupes. Par ailleurs, dans les réponses à la troisième question des entretiens, lorsque j'ai demandé aux enfants de me dire ce que voulait dire « le monde » pour eux, 28 d'entre eux ont dit (dans un premier temps ou de manière définitive) « je ne sais pas » (3.1.1.). Or, 19 de ces 28 enfants sont des filles. Ce résultat

fait notamment écho aux analyses des non-réponses à des questionnaires ou des sondages, qui montrent que les femmes tendent à moins répondre à certaines questions que les hommes. Dès les années 1970, Pierre Bourdieu a insisté sur le caractère socialement construit de la production de réponse et du partage d'une opinion :

« On observe ainsi que la probabilité de produire une réponse varie de manière au moins aussi significative et signifiante que la probabilité conditionnelle de produire telle ou telle opinion particulière selon les propriétés des répondants et selon les propriétés de la question ou, plus exactement, selon la relation entre les propriétés de la question et les propriétés du répondant : plus grande pour un homme que pour une femme, elle est d'autant plus forte que l'on est plus jeune, que l'on habite une ville plus peuplée (et surtout Paris), que l'on possède un capital scolaire (mesuré au diplôme) et un capital économique (mesuré aux revenus) plus importants et que l'on occupe une position sociale plus élevée ; les variations liées à ces variables sont d'autant plus marquées que les problèmes posés sont plus éloignés de l'expérience, plus abstraits et coupés des réalités ordinaires, dans le contenu de l'expression (et aussi, mais secondairement, plus récemment apparus dans le champ de production idéologique) et qu'ils appellent avec plus d'insistance une réponse engendrée à partir de principes proprement politiques (ce qui se marque dans la syntaxe et le lexique même de la question). » (Bourdieu, 1977, p. 56)

Comme P. Bourdieu l'explique, la probabilité de réponse des femmes est en général moindre lorsque les questions auxquelles elles sont confrontées sont des questions abstraites ou touchant plus particulièrement à la politique, alors qu'elle est plus élevée si les questions portent sur des domaines touchant à l'expérience ou à la vie quotidienne. Si cela peut être dû à un différentiel de compétence au sens de « *capacité technique* » c'est aussi, voire surtout, dû à un différentiel de compétence au sens de « *capacité socialement reconnue* » (*Ibid*). Pour le dire autrement, les femmes répondent moins aux questions plus abstraites ou sur la politique possiblement parce qu'elles possèdent moins de connaissances factuelles pour le faire mais avant tout parce qu'elles se sentent moins la légitimité de le faire. Dans le cas qui nous occupe, à savoir la réponse une question sur la définition d'un objet abstrait, d'un concept comme le « monde », il est possible que les filles aient eu tendance à moins répondre que les garçons en raison d'un certain sentiment d'illégitimité, illégitimité à répondre à cette question particulière, mais peut-être plus généralement à prendre la parole.

C'est bien ce que tendent à confirmer les exemples de Jacqueline (CE2, Belleville), avec Baptiste, Francesco (et Nicolas dans une moindre mesure)²⁶², ou d'Enora (CM2, Porte d'Ivry) avec Swann et Amir. Ces exemples sont d'autant plus intéressants que Jacqueline comme Enora sont issues de familles d'origine asiatique, des Philippines pour Jacqueline et de Chine pour Enora. Ces deux petites filles, dont les discours et les représentations ont été rendus quasiment inaudibles du fait de leurs camarades, cumulent ainsi d'être des filles, issues de l'immigration asiatique, de classe populaire et considérées comme scolairement « en difficulté » par leurs enseignants respectifs, soit

²⁶² Exemple présenté au début de la section 6.3.3.

d'appartenir à plusieurs catégories socialement dominées. Jacqueline était par ailleurs entourée de trois garçons issus des classes supérieures, et Enora de Swann, issu de la classe supérieure et jugé très bon élève, et d'Amir, certes lui aussi venant d'un milieu populaire mais considéré comme un bon élève. Dans le cas d'Enora, Amir et Swann on voit également à quel point joue la proximité entre pairs, les deux garçons ayant clairement manifesté une complicité dont ils se sont servis aux dépens de leur camarade. Ce dernier point montre bien que la socialisation dite « horizontale », par les pairs, est faite de rapports de force, qu'il ne s'agit pas *a priori* d'une socialisation « entre égaux » et ainsi que « *n'en déplaie aux visions iréniques de l'entre-soi enfantin ou jeune, la socialisation par les pairs est donc davantage une contrainte supplémentaire qu'un espace de liberté* » (Darmon, [2011] 2016, p. 64).

Les deux dernières sections de ce chapitre (6.2. et 6.3.) ont été l'occasion de voir *ce qui résiste*. Ce syntagme est à comprendre dans une double acception : il s'agit à la fois de *ce qui résiste* au sens de la persistance de représentations alternatives, qui montrent que malgré des effets de standardisation, on est bien face à une pluralité, diversité et complexité des représentations enfantines du monde, que ce soit du fait de caractéristiques sociales différenciées ou de caractéristiques de la culture enfantine (humour, type de références, recours à des formes langagières peu légitimées dans le cadre scolaire par exemple). Analyser les représentations comme produit d'un processus de socialisation et tenter d'observer dans la pratique du terrain ce processus à l'œuvre montre toutefois aussi *ce qui résiste*, dans un autre sens du terme : il y a résistance quand on peine à dire, quand on peine à représenter. Ces difficultés rencontrées durant les activités par certains enfants pour (se) représenter le monde reflètent alors les inégales dispositions des enfants à pouvoir représenter et à dire le monde de manière plus générale. Enfin, on pourrait voir un troisième type de résistance, sur un tout autre plan, une résistance méthodologique. La complexité de l'accès à certaines représentations, de certains enfants, et notamment des enfants des classes populaires par exemple, rend d'autant plus nécessaire une réflexion sur la méthodologie adoptée pour y accéder.

CONCLUSION

Ce dernier chapitre a proposé d'analyser le monde et ses représentations par les enfants comme le produit d'un processus de socialisation multidimensionnel. La dialectique standardisation/différenciation est au cœur de l'analyse des représentations recueillies durant l'enquête de terrain. La convergence entre les productions des enquêtés à mesure de l'avancée en âge se comprend en large partie par l'influence exercée par l'institution scolaire, principale vectrice de la diffusion d'une représentation iconique et jugée particulièrement légitime, celle du « monde, objet encyclopédique », de l'espace mondial comme ensemble de terre et d'eau, composé de grands repères emblématiques (continents, océans, lignes imaginaires, états, etc.). Si cette représentation est particulièrement répandue parmi les enfants c'est sans doute également parce qu'elle est légitimée par d'autres sphères socialisatrices telles que la famille et les médias. L'action conjuguée

des principales instances de la socialisation primaire se ressent également dans la transmission auprès des enfants d'un grand récit du monde, c'est-à-dire d'un discours qui fait exister certains espaces plutôt que d'autres dans les imaginaires géographiques et qui présente l'espace mondial de façon hiérarchisée, à travers des représentations dans lesquelles la dichotomie Nords/Suds est encore largement prégnante.

Il n'en reste pas moins vrai que des différenciations notables persistent entre les représentations des enfants rencontrées (en matière d'échelles mobilisées, de conceptualisation de la notion de monde, de types de discours associés à l'espace mondial, etc.). Ces différenciations sont liées à une inégalité d'accès au monde, que ce soit à travers les objets ou l'environnement médiatisé auxquels les enfants sont confrontés ou à travers les pratiques de mobilités des familles et le traitement différencié de ces pratiques. Cette entrée par les structures sociales montre bien que les représentations du monde des enfants rencontrés diffèrent en fonction de leurs caractéristiques sociales ou de leur position dans l'espace social. On ne représente pas forcément le monde de la même manière selon que l'on est issu des classes populaires ou des classes moyennes et supérieures ou qu'on est une fille ou un garçon. Un intérêt particulier porté aux interactions entre pairs durant le processus de représentation en train de se faire montre également qu'on ne dit pas le monde de la même manière — ces dispositions inégales à dire le monde sont révélatrices de rapports de domination qui structurent les rapports sociaux dès l'enfance.

Ce chapitre a également soulevé des interrogations méthodologiques sur les façons d'accéder aux représentations du monde des enfants : si les enfants ont des manières différentes de voir et de dire le monde, on ne peut sans doute pas accéder de façon identique à leurs représentations. J'ai ainsi dû me demander à plusieurs reprises de qui exactement j'avais recueilli et analysé les représentations. La dernière section du chapitre a par exemple montré que les filles et les enfants de classes populaires étaient moins audibles car moins enclins à prendre la parole, ou empêchés par certains de leurs camarades (des garçons, des bons élèves, des enfants de classes supérieures se sentant plus légitimes à développer leurs opinions, etc.) : dès lors comment être sûre de ne pas passer à côté de leurs représentations et de ne pas les négliger dans l'analyse ? Seules la pluralité du protocole méthodologique, la diversité des activités et la réflexivité sur le dispositif et sa mise en place ont paru réellement à même de dépasser ces biais et d'accéder aux représentations de l'ensemble des enquêtés.

CONCLUSION GÉNÉRALE

« C'est une chose étrange à la fin que le monde

Un jour je m'en irai sans en avoir tout dit »

Louis Aragon, « Que la vie en vaut la peine », Chant II, *Les yeux et la mémoire*, 1954

Inscrite au croisement de la géographie sociale et culturelle (et plus particulièrement de la géographie des représentations de l'espace mondial) et de la sociologie de l'enfance, cette thèse s'est proposée d'analyser comment les enfants représentent le monde et pourquoi ils le représentent d'une manière plutôt qu'une autre. Pour le dire autrement, il s'est agi de retracer la genèse sociale (Lignier et Pagis, 2017) de ces représentations. Partant d'une approche non-directive, n'imposant pas aux enfants de définition du monde *a priori* lors de mon entrée sur le terrain, mon travail d'enquête a permis de faire émerger une diversité de représentations, et de montrer empiriquement que les enfants, mêmes jeunes, ont bel et bien des représentations du monde comme espace mondial. Ce rappel liminaire n'est pas négligeable compte tenu de la distance, notamment institutionnelle, mise entre le monde et les enfants, ces derniers étant le plus souvent cantonnés à la sphère privée (Kallio et Häkli, 2013). Donner aux enfants la possibilité de s'exprimer sur le monde et d'en produire des représentations a permis de réfuter le bienfondé de cette mise à distance.

Venir au monde : faire la sociogenèse des représentations enfantines de l'espace mondial.

Le(s) monde(s) des enfants, entre convergences et différenciations.

L'enquête menée dans onze classes de quatre écoles élémentaires parisiennes auprès de 248 enfants a révélé que les enfants associent au monde une diversité de représentations. Une analyse des images, mots, symboles utilisés par les enquêtés pour représenter cet objet met en lumière sa polysémie et sa polymorphie. Le monde représenté par les enfants est le plus souvent spatialisé et se déploie du proche au lointain, avec une polarisation des représentations autour des deux échelles les plus extrêmes, locale et globale, une préférence nette étant accordée à l'échelle globale si l'on considère les enquêtés dans leur ensemble. À partir du travail liminaire de recensement et de comptage des attributs choisis par les enfants pour décrire le monde, j'ai pu classer leurs représentations en trois catégories de signification idéaltypiques (Chapitre 3) : le *monde de l'intime* (pensé à l'échelle locale, à partir des expériences personnelles) ; le *monde, objet encyclopédique* (pensé à l'échelle mondiale, objet de connaissance, sans charge symbolique particulière) ; et le *monde*,

comme Monde (pensé comme un tout, à l'échelle mondiale, avec une dimension politique et sociale associée à cette échelle)²⁶³. Par-delà la diversité des représentations analysées, on note des effets de convergences entre ces dernières. Plus précisément, une standardisation des représentations du monde à l'échelle globale et comme objet encyclopédique est à souligner : le plus souvent, les enquêtés ont représenté le monde comme espace mondial à colorier et à compléter : d'où le grand nombre de représentations du monde terraqué, de la Terre en vert et bleu, ou de mappemondes terrestres ou planétaires complétées par des toponymes, renvoyant en premier lieu aux mailles continentale et étatique.

Petite géopolitique enfantine vs émergence d'un Monde : un agencement complexe entre parties et tout.

Si ces mailles sont centrales dans les représentations enfantines de l'espace mondial, ce dernier est organisé et structuré autour de catégories spatiales diverses. Ces représentations sont faites d'un agencement d'objets géographiques d'échelles différentes et de différents types de lieux. C'est en cela que la pensée du monde d'une large partie des enquêtés peut être qualifiée d'archipelique (selon la terminologie empruntée à Edouard Glissant). Les formes d'insularité dégagées créent des formes de discontinuités originales et singularisent de manière récurrente certains espaces. La métaphore permet de rendre compte de représentations d'un monde fait de vides et de pleins et de la logique de co-présence d'objets géographiques divers pour penser l'espace mondial (Chapitre 4).

Ce dernier est également structuré autour de certains lieux plutôt que d'autres : alors que certains espaces sont des hauts lieux des représentations enfantines, d'autres en sont absents. Les espaces présents ne subissent toutefois pas le même traitement, leurs modes d'identification sont hétérogènes : ils ne sont pas associés aux mêmes catégories de pensée et sont inégalement stéréotypés. Une analyse par modes de relations qui prend en compte les goûts et dégoûts des enfants et les registres de justification qu'ils déploient indique en outre une hiérarchisation forte de l'espace mondial, qui rejoue en partie des rapports de force hérités de la période coloniale (Chapitre 4). L'enquête réalisée révèle alors l'existence d'une véritable géopolitique enfantine reflet des rapports de pouvoir structurant le monde contemporain et de l'existence chez les enfants d'un sens politique et social qui leur est pourtant souvent dénié (Percheron, 1974 ; Throssell, 2015 ; Simon, 2018).

Certains enquêtés ont également associé cette dimension politique et sociale à des représentations du monde pensé comme totalité, par-delà certaines divisions étatiques ou continentales. Ces représentations du monde comme Monde se construisent essentiellement à partir de préoccupations (et d'inquiétudes) pour les questions environnementales. L'environnement a été central dans les représentations du monde des enquêtés : à la fois par la prise de conscience d'une communauté de danger entre les êtres humains devant faire face à des bouleversements climatiques notamment, mais aussi par un rapport renouvelé (ou à renouveler) entre les humains et leur

environnement. J'ai l'intuition que ces représentations témoignent d'une émergence grandissante, et d'un renforcement de l'existence, de représentations du Monde chez les individus. La notion d'émergence est ici à comprendre à la fois comme processus de construction dans l'enfance mais surtout comme intensification de ces visions du monde sur le temps long des sociétés. Cette intuition s'appuie sur la littérature existante et des travaux théoriques comme ceux de Magali Reghezza-Zitt sur le processus de planétarisation en cours qui constituerait selon elle un basculement anthropologique majeur dans les manières de concevoir le monde (Reghezza, 2015). Les réflexions de certains enfants sur les rapports humains/non-humains, associées à l'omniprésence de la figure de la planète dans leurs représentations pourraient être autant de traces empiriques de ce processus et de ce que la géographe appelle le « *tournant écologique de la société* » (*Ibid*, p. 10). Mon intuition comporte également une dimension plus empirique : j'ai observé davantage de représentations du monde comme Monde sur mon terrain de thèse que lors de mes enquêtes de master menées quelques années auparavant, quoique dans des contextes différents. Pour tester plus avant cette hypothèse de l'*émergence* du Monde, il serait donc fécond de pouvoir poursuivre l'enquête initiée dans la thèse sur le temps long, à rythme régulier sur différents pas de temps, sur des populations d'âges similaires à ceux des enquêtes.

On peut enfin voir une contradiction apparente entre les représentations d'un espace mondial fortement découpé et hiérarchisé par les enfants et celle d'un Monde appréhendé comme un tout, ou pour le dire autrement, entre des clivages forts qui divisent les espaces et les sociétés et une vision cosmopolitique. Je propose d'envisager ces oppositions non comme des contradictions mais comme des agencements et hybridations complexes des rapports des enfants au monde : entre le Moi et le monde, entre leurs expériences locales et leur pensée globale. Analyser l'agencement du monde chez les enfants et mettre au jour les représentations archipéliques du monde qu'ils produisent permet de concilier pensée hiérarchisante et totalisante, pensée de la ressemblance et de la différence, de la diversité et de l'unicité. Il s'agit de pleinement « *assumer le désordre du monde* » (Glissant et Noudelmann, [2004] 2018). Ce désordre n'est pas propre aux enfants, il est intrinsèque à l'objet monde ; en analyser les représentations dans l'enfance révèle que cette complexité se construit dès le plus jeune âge. Aborder les représentations du monde par la notion d'agencement (Anderson et McFarlane, 2011) permet plus précisément de porter une attention à la diversité de mises en ordre du monde qui, par delà les contradictions, entrent dans une même composition. Le désordre dont il est question n'est pas un avatar du chaos mais la coexistence de différentes formes de fixité (certaines héritées de leur contexte socio-historique de production, d'autres d'expériences individuelles) et de formes de fluidité faisant émerger des représentations nouvelles (le Monde).

Le monde comme produit d'un processus de socialisation.

J'ai porté dans cette thèse une attention au « *détail du monde* » (Bertrand, 2019) tel que représenté par les enfants et souligné l'importance de la description des manières enfantines de faire des mondes. Cet « *art du détail* » (*Ibid*) n'a toutefois pas pris le pas sur l'intérêt porté aux logiques explicatives qui

permettent de comprendre les effets de convergence, et plus encore de différenciation, observés durant et après l'enquête.

Comme souligné traditionnellement par les psychologues, l'âge a une influence sur les représentations spatiales récoltées. Le *monde de l'intime* est ainsi un idéaltype beaucoup plus répandu chez les plus jeunes enquêtés et on observe une homogénéisation des représentations du monde comme espace mondial à mesure de l'avancée en âge. On l'a vu, cette standardisation est sans doute due au rôle joué par l'institution scolaire dans l'apprentissage du monde (secondée notamment par la littérature enfantine), à la manière de faire le monde à l'école et par l'École, appréhendé principalement comme un objet encyclopédique dont il faut apprendre la grammaire et les grands repères (Chapitre 5).

L'âge, y compris dans ses dimensions sociales et scolaires, n'est cependant pas suffisant pour expliquer des différenciations, qui persistent à âge égal et au sein d'un même groupe classe. D'autres caractéristiques sociales influencent les manières enfantines de représenter le monde. C'est le cas pour les rapports sociaux de classe notamment, dont on mesure l'influence à la fois dans l'analyse des représentations comme produits (Chapitre 3), et comme processus, dans la pratique de représentation (Chapitre 6). L'observation des interactions entre pairs durant l'action de représenter a montré des logiques de distinction et des relations au langage traduisant des rapports de force qui témoignent de rapports de classe et les renforcent, structurant y compris les relations entre groupes de pairs dans l'enfance. Cette attention portée à la pratique de représentation et une approche par les interactions donnent alors à voir la socialisation en train de se faire.

Cette socialisation en train de se faire est elle-même liée aux manières différenciées dont les enfants sont socialisés, par l'École, la famille, l'environnement médiatisé ou les pairs (Chapitre 6). On ne peut alors comprendre les représentations enfantines du monde qu'au croisement de ces différentes instances de socialisation, qui ont toutefois des capacités inégales à socialiser et n'ont pas la même légitimité à transmettre des représentations et pratiques. Le rôle de l'École est ainsi d'autant plus fort qu'il est perçu comme particulièrement légitime. On observe d'ailleurs des logiques de renforcement de la socialisation scolaire par la socialisation familiale, principalement dans les familles des classes moyennes et supérieures dans lesquelles la « pédagogisation » de la vie des enfants est plus forte (Lahire, 2019). De l'autre côté du spectre social, le monde des enfants de classe populaire a semblé plus hétérogène : ils ont produit des représentations moins scolaires et plus alternatives du monde. Ce qui n'a pas été sans présenter des défis méthodologiques, dans le recueil comme dans l'analyse de ces manières diversifiées et différenciées de faire des mondes.

Explorer le monde des enfants : la pluri-méthodologie au service de l'appréhension d'un objet complexe chez des enquêtés particuliers.

Plus généralement, analyser les représentations du monde chez les enfants nécessite de porter une attention toute particulière aux questions méthodologiques et de développer des savoir-faire et savoir-être adaptés (Chapitre 2). Les enfants sont effectivement des enquêtés à part, en cela qu'ils possèdent des compétences non pas moindres mais différentes de celles des adultes. Ils occupent également une place spécifique dans l'espace social, étant notamment dans une situation de dépendance structurelle et institutionnelle. Cela n'invalide aucunement leur prise en compte comme des acteurs à part entière mais requiert de prendre en considération leur situation sociale et d'ajuster sa démarche — ce que doit faire tout chercheur de terrain. J'ai donc réalisé un travail avant et pendant le terrain sur la relation d'enquête à tisser avec les enfants, pour trouver ma juste place et les bons mots, malgré la « *barrière de l'âge* » (Lignier, 2008) dont on ne peut et ne doit faire abstraction.

L'enquête effectuée est d'une nature relativement singulière, entre « grande enquête » et ethnographie. Ce caractère hybride a engendré certaines frustrations²⁶⁴ mais c'est bien lui qui a rendu possible la mise en lumière de certains résultats saillants de cette thèse. La mesure des effets d'âge, des caractéristiques sociales et de l'influence des certaines instances socialisatrices (scolaire notamment) n'aurait pas été féconde ou plausible si le terrain n'avait pas permis la variation des profils : des enfants, des écoles, des classes, et ainsi des enseignants ou des groupes de pairs. Si c'était à refaire, tout en gardant une variété de profils, je réduirais néanmoins probablement le nombre de classes et d'école enquêtées afin d'approfondir le travail d'observation ethnographique (auprès des enfants mais surtout auprès des enseignants) et d'accroître les temps de réalisation de certaines activités (notamment celle de reconstitution d'un planisphère illustré), de discussions et de restitutions à l'issue de ces dernières. Ici appréhendée *via* des proxys, la socialisation familiale au monde, par les voyages ou l'environnement médiatisé privilégié par exemple, gagnerait en outre à être analysée plus avant dans le cadre de recherches futures.

Sur le terrain, la mise en place d'un protocole expérimental, pluri-méthodologique et processuel a été la condition *sine qua non* à l'appréhension de l'objet monde dans sa complexité et à l'intégration de la diversité des profils des enfants enquêtés. Cela m'a permis de débiter mon enquête sans imposer aux enfants de définition du monde *a priori* puis de resserrer au fur et à mesure mes questionnement sur le monde comme espace mondial. Plus particulièrement, la variation des situations et des registres d'énonciation a été nécessaire pour accéder à la multiplicité des dimensions de l'objet et à la pluralité des voix enquêtées. Les enfants ne sont effectivement jamais *que* des enfants : l'enquête a bien montré, à rebours des visions iréniques de l'enfance, l'existence de rapports de force entre eux. En fonction de la place qu'ils occupent dans l'espace social, qui se

²⁶⁴ Voir la conclusion du Chapitre 2 notamment.

comprend notamment à l'intersection de leur classe sociale, de leur genre ou de leur origine migratoire, les enquêtés n'ont pas rencontré les mêmes difficultés à produire et surtout à dire leurs représentations. Si la pluralité des activités et des méthodes de recueil permet d'amoindrir en partie certaines de ces inégalités, au moment de l'analyse il a également fallu prendre garde à ne pas survaloriser les représentations dominantes, les plus scolaires, celles qui sont retranscrites dans des styles langagiers jugés plus légitimes (notamment par l'école), et ainsi à ne pas négliger les représentations de celles et ceux qui font des mondes de manière plus discrète ou qui disent le monde moins fort (Chapitre 6). L'enjeu a donc été de ne pas dresser uniquement un panorama des représentations du monde de petits garçons, de classe supérieure, dotés de capitaux scolaires et culturels importants. L'expérimentation menée dans la thèse, en croisant notamment les types d'activités et en faisant varier leurs conditions de réalisation, permet donc d'ouvrir des pistes de réflexion méthodologique sur la prise en compte de représentations marginalisées.

Un triple enrichissement disciplinaire.

Prendre pour objet les représentations enfantines du monde et en retracer la genèse sociale offrent en outre trois pistes d'enrichissement disciplinaire. La thèse se propose tout d'abord d'**étroffer le champ de la géographie des enfants**. Au premier chef dans le monde académique francophone où il ne s'agit pas d'un champ constitué et où les travaux prenant en compte les pratiques et représentations spatiales enfantines restent encore peu nombreux et dispersés. Ce n'est pas le cas dans la recherche anglophone où les *children's geographies* occupent une place de choix (Holt, 2011). Quelle que soit la tradition académique considérée, les espaces de petite échelle, au premier rang desquels le monde, restent toutefois assez largement ignorés, et les géographies des enfants sont ainsi majoritairement « *localistes* » (Ansell, 2009). Mon travail montre quant à lui que les enfants peuvent bel et bien produire des représentations de l'espace mondial et porter des discours sur le monde, et que ces représentations et discours, qu'il faut se garder de décontextualiser et d'abstraire de leurs contextes et structures de production, ne sont pas moins dignes d'intérêt que des représentations et pratiques plus localisées.

L'insistance tout au long de cette recherche sur les dimensions sociales des représentations spatiales a également pour vocation de défendre une **approche enrichie de la géographie des représentations du monde**, encore très emprunte du prisme développementaliste ou capacitaire. Des travaux récents tendent à s'en éloigner (voir par exemple (Grasland et al., 2011 ; Didelon-Loiseau, 2013 ; Rigollet, 2022) mais se concentrent malgré tout principalement sur les représentations comme produits, prenant assez peu en compte les représentations comme véritables constructions sociales issues d'un processus de socialisation multiple, et n'accordant que peu de place aux discussions sur les logiques explicatives des représentations récoltées. Par ailleurs, les recherches évoquées n'analysent pas les pratiques de représentation. L'enquête réalisée dans cette thèse et l'attention portée aux interactions dans l'action de représenter a pourtant permis de mettre au jour l'importance des stratégies et intérêts des enquêtés à représenter le monde d'une

manière plutôt qu'une autre, qui naissent des interactions et/ou dans le processus de représentation en train de se faire. Sur le plan méthodologique, cela implique donc de s'éloigner de la carte mentale comme seule méthode de recueil, de redonner aux représentations discursives toute leur importance et de souligner le caractère fécond du croisement des méthodes pour aborder les représentations dans leur complexité.

Cette thèse souligne plus généralement le rôle déterminant de la socialisation dans la construction des représentations et pratiques spatiales et se veut donc être une **contribution à un renforcement des liens entre espace et socialisation**. Dans un article récent sur les socialisations par l'espace et à l'espace, les sociologues Joanie Cayouette-Remblière, Gaspard Lion et Clément Rivière constatent et regrettent que « *les dimensions spatiales des processus sociaux d'incorporation des manières d'agir et de penser [n'aient] fait l'objet que d'un nombre limité d'enquêtes empiriques* » (Cayouette-Remblière, Lion et Rivière, 2019, p. 5). Pour pallier ce manque, ils portent un numéro spécial sur ces « *dimensions spatiales de la (trans)formation des individus* ». Qu'il s'agisse des espaces résidentiels, des espaces de travail ou de loisirs, des espaces privés ou des espaces publics, les contributions se concentrent principalement sur les « *espaces fréquentés au quotidien* », mais les coordinateurs invitent les lecteurs à poursuivre les réflexions en « *faisant varier les échelles d'analyse, de l'espace domestique à l'espace national et international* » (*Ibid*, p. 24). C'est ce que j'ai proposé de faire dans ma recherche en traitant des socialisations au monde mais aussi des socialisations par le monde, les deux étant inextricablement liées. Étudier la socialisation des enfants au monde a ici consisté à analyser les manières dont ils intègrent des dispositions à représenter le monde et à le représenter d'une façon plutôt qu'une autre ; à voir à quels espaces, lieux, images, symboles ils accordent de l'intérêt (et dans quelles circonstances) ; et à questionner les manières dont ils apprennent à se comporter face au monde en incorporant par exemple certains enjeux globaux ou en étant socialisés (inégalement) à des attitudes et pratiques cosmopolites. Les enfants sont en parallèle socialisés par le monde : leurs rapports et pratiques du monde participent de leur construction sociale, individuelle et collective. Les manières différenciées de fréquenter le monde, le fait d'être confrontés à certaines représentations, d'avoir des pratiques contrastées de l'espace mondial ont des incidences sur la formation des individus, qui plus est dans l'enfance (*Ibid*). L'enquête a ainsi montré « *une incorporation de goûts et de préférences* » (*Ibid*, p. 24) quant aux différents lieux du monde expliquée par des socialisations distinctes au monde et des expériences inégales des lieux, de par la diversité des lieux fréquentés, leur éloignement, les contours plus ou moins étendus des espaces de vie, le caractère répété de ces expériences ou encore de par la manière dont elles sont appropriées et traitées dans les familles. Cette socialisation différenciée par l'espace (et en l'occurrence par le monde) peut avoir des conséquences sur les choix de futures pratiques de mobilités mais aussi sur les manières de se comporter avec l'Autre et l'Ailleurs, soit sur les manières de se positionner soi-même dans l'espace mondial comme dans le monde social.

La dimension spatiale de la socialisation des enfants au et par le monde, notamment dans ses aspects les plus matériels, pourrait être creusée plus avant en faisant varier les contextes spatiaux de l'enquête et donc les lieux de vie des enfants enquêtés. De multiples pistes pourraient être

explorées pour élargir la recherche effectuée. Le terrain réalisé s'est concentré sur Paris *intra-muros*, il m'intéresserait toutefois de poursuivre le travail commencé dans un contexte spatial différent. Pour ne donner qu'un exemple, des recherches en cours sur les imaginaires macro-régionaux dans les territoires français de la Caraïbe montrent la particularité de ces espaces ultra-périphériques : les principales macro-régions d'appartenance des habitants de ces espaces sont les Antilles et la Caraïbe, la France et l'Europe n'étant quasiment pas mentionnées (Dabestani, En cours). Je fais alors l'hypothèse qu'en analysant les représentations du monde d'enfants vivant dans ces territoires ultrapériphériques, et notamment de la Caraïbe, on observerait également des manières différentes de faire des mondes que celles des enfants parisiens et habitant plus généralement la France continentale. Il serait notamment intéressant d'analyser les liens, convergences ou oppositions, entre un centrage supposé des représentations des enfants caribéens sur leur espace de vie et une socialisation scolaire qui se veut *a priori* en large partie nationale.

Manières de faire de nouveaux mondes, nouvelles manières de faire des mondes.

Dès les années 1980, les travaux de géographes portant sur les représentations mentales du monde, y compris dans la tradition cognitiviste, ont souligné les enjeux moraux et politiques qu'il y avait à étudier les visions et connaissances de l'espace mondial des individus. Connaître ces dernières, c'est pouvoir les modifier et ainsi améliorer l'éducation et *in fine* « *favoriser la compréhension entre les populations et limiter les risques de conflits* » (Didelon-Loiseau, 2013, p. 308). Comme l'explique Thomas F. Saarinen, la plupart des recherches dont il a été un des premiers instigateurs, ont été conçues et financées comme des recherches pour la paix (« *peace research* »), l'idée étant que le partage d'une vision précise et commune du monde est un premier rempart dans un monde politiquement instable : « *an important defense against many dangers in our unstable international system would be reasonably accurate shared image of the world* » (Saarinen, 1987, p. 5). Les enjeux éducatifs et politiques portés par la construction des représentations du monde, dans l'enfance en particulier, ont été soulignés à plusieurs endroits de la thèse, ils constituent également des perspectives d'approfondissement de cette recherche — aussi bien au sein qu'en dehors du monde académique. Cela dit, la dimension politique, inhérente au processus même de représentation du monde, invite à une reformulation critique de ce type de projets idéalistes. Il ne s'agit pas tant de définir une vision commune du monde qu'il faudrait apprendre et faire apprendre que de permettre de penser de l'altérité et les rapports de domination.

Analyser les représentations produites par les enfants pour renouveler les représentations du monde et circonscrire les « territoires de l'ignorance ».

Les enjeux éducatifs qu'il y a à connaître les représentations mentales de l'espace et la responsabilité en la matière de l'institution scolaire sont mis en lumière, notamment par les géographes, depuis plus de 50 ans (Gould et White, 1974) : ils sont toujours d'actualité. L'école est toujours un terrain d'action approprié et contient des chantiers sur lesquels il est possible d'intervenir. Comme on l'a

vu, le monde est un objet scolaire paradoxal : à la fois partout, et intrinsèquement lié à la géographie scolaire, et presque nulle part, très peu étudié pour lui-même et matière à réticences, dans le *curriculum* et chez le corps enseignant. En montrant que les enfants possèdent des représentations de l'espace mondial, qu'ils ont des choses à dire sur le monde et qu'ils apprécient de pouvoir les communiquer, cette thèse a tout d'abord pour objectif de rendre cet objet plus accessible et espère pouvoir donner envie à certains enseignants de le prendre davantage en compte. Mon travail constitue également un jalon supplémentaire dans la lutte pour que « *le système éducatif et le système de communication* [ne soient pas] *que des institutions destinées à créer des stéréotypes géographiques* » (Gould et White, 1974, p. 145). Pour ce faire, j'explore plusieurs terrains d'investigation :

- Je souhaite renforcer mes liens avec des enseignants de tous niveaux. J'ai dit plus haut ma frustration de ne pas avoir collaboré davantage à l'issue de mon terrain avec les professeurs des classes enquêtées. Si je leur enverrai un retour synthétique de l'ensemble des résultats de la thèse, j'ai par ailleurs entamé des collaborations avec d'autres enseignants, de la maternelle à la terminale. Dans une école maternelle mulhousienne où j'ai fait du terrain en master 1, je travaille avec des enseignantes sur les possibilités de faire découvrir le monde, dans sa complexité, aux enfants. J'ai notamment aidé à la création d'un espace de travail sur la géographie du monde, composé notamment de différents types de représentations sur des médiums divers : globe, atlas, jeux et affichages de planisphères avec des projections et centrages différents. Je réfléchis également avec les enseignantes aux ouvrages déjà présents dans l'école ou à acquérir qui traitent de l'Ailleurs et de l'Altérité, afin d'avoir un regard plus critique sur certaines représentations stéréotypées et de chercher à la diversifier ou à proposer des représentations alternatives²⁶⁵. A l'autre bout du spectre, j'ai également travaillé (et compte poursuivre les échanges) avec un enseignant d'histoire-géographie du lycée George Brassens de Villeneuve-le-Roi. Suite à nos échanges, il a notamment élaboré une séquence d'enseignement de spécialité sur la géopolitique de l'espace mondial qui se construit dans l'enfance, afin de faire prendre conscience à ses élèves de Terminale du poids et de l'inertie de certains rapports de force. Le fait que l'on retrouve des traces de hiérarchisation forte entre les espaces chez des enfants très jeunes a produit un effet certain chez ces lycéens.
- Je compte également poursuivre l'édification de ponts entre mon travail de recherche et mes activités d'enseignement dans le supérieur. Dans le cadre de mon monitorat et de mes postes d'ATER j'ai moi-même mobilisé la manière dont les enfants représentent le monde, et des matériaux issus de mon enquête, comme porte d'entrée pour conduire les étudiants à penser autrement des thématiques auxquelles ils sont classiquement confrontés. Ce fut le

²⁶⁵ Pour ne prendre qu'un exemple, l'apprentissage des différents types d'habitats dans le monde, et le vocabulaire afférent, est assez courant dans le cursus primaire, mais assez caricatural. Alors que l'Europe est souvent représentée par un pavillon et l'Amérique du Nord par un gratte-ciel, le pôle Nord reste associé à l'igloo et l'Afrique à la case traditionnelle, sans que la diversité des formes d'habitats dans ces différents espaces soient expliquées aux enfants. J'ai vu sur mon terrain de thèse qu'encore au CM2 les enfants étaient de fait peu enclins à imaginer l'existence d'immeubles dans un pays africain.

cas dans un TD de Mondialisation à l'Université Paris 1 ou dans un CM de Mondialisation à l'Université d'Artois, destinés à des L2, afin de souligner l'importance des représentations dans les pratiques de l'espace mondial ou d'amener les étudiants à appréhender le concept de Monde (avec une majuscule). Certains TD (Géographie des identités à l'Université d'Artois ou Aires Economiques et Culturelles à l'Université Paris 1) ont été l'occasion là encore de faire travailler les étudiants sur l'inertie de certains stéréotypes socio-spatiaux, de donner du corps à l'analyse de certains concepts (comme celui d'exotisme par exemple) tout en donnant un aperçu concret aux étudiants de la construction et du déroulé d'une enquête de terrain.

- Enfin, je suis sensible depuis mon travail de master 1 à l'intérêt de coopérer en tant que chercheur avec des acteurs du milieu de l'édition. J'aimerais avoir l'opportunité de travailler à l'élaboration d'un atlas illustré pour enfants (qui pourrait s'appuyer sur les résultats de l'activité de reconstitution par mes enquêtes d'un planisphère illustré). J'ai en l'état une collaboration en cours avec une maison d'édition scolaire toulousaine sur leur projet de créer un manuel scolaire pour l'école élémentaire plus alternatif que ce qui existe déjà sur le marché. Tout en suivant les orientations nationales, des pages et rubriques spécifiques sur l'échelle globale et les enjeux globaux notamment pourraient être ajoutés, afin de permettre aux enfants de se projeter davantage comme citoyens à cette échelle.

Plus généralement, analyser les représentations du monde produites par les enfants me permet de contribuer aux réflexions sur la production de « territoires de l'ignorance ». En effet, la thèse n'a pas eu

« simplement pour but de dessiner les contours des continents connus du savoir, mais de cartographier l'inconnu et les raisons pour lesquelles l'inconnu est ignoré ou demeure inconnu. » (Godrie et Dos Santos, 2017, p. 13)

Cartographier le monde des enfants, c'est également voir ce que le monde n'est pas pour eux et cette absence n'est pas uniquement synonyme de trou ou de manque : c'est une « *production* », dont on peut faire l'épistémologie, et qui révèle et entérine des inégalités épistémiques qui sont « *le résultat de pratiques reflétant ou ayant un lien étroit avec les inégalités sociales* » (Ibid, p. 12). Cette recherche propose alors des apports aux réflexions (et aux luttes) déjà entamées, notamment par les épistémologies féministes et par les travaux sur la décolonisation des savoirs, sur (ou plutôt contre) l'impérialisme cognitif. Ce sont des enjeux majeurs dans le domaine de l'éducation mais aussi dans le monde de la recherche. Des pistes communes de réflexion existent notamment sur le continuum dans l'inégal investissement du monde (et dans les conséquences politiques et éthiques engendrées) dans la géographie scolaire et dans le monde scientifique, par exemple avec des travaux récents comme

celui de Mégane Fernandez sur « *l'analyse géographique des productions scientifiques et des terrains de recherche et sur les inégalités et injustices qui y prennent place*²⁶⁶ » (Fernandez, En cours).

Des imaginaires enfantins du futur aux futurs imaginables du monde : vivre avec l'incertitude, faire avec la vulnérabilité.

L'enquête réalisée a également montré la relation tissée par les enfants entre le monde et un certain rapport au futur, plus précisément marqué par l'incertitude voire par un sentiment d'inquiétude, lié aux instabilités géopolitiques et plus encore aux instabilités environnementales dont ils sont contemporains (Chapitre 4). Depuis la fin du terrain, des événements majeurs tels que la crise du COVID ou la guerre en Ukraine ont sans nul doute encore renforcé ce rapport des enfants au monde et leur sentiment (déjà bien observé en 2017 et 2018) de devoir vivre avec l'incertitude et de faire avec la vulnérabilité — leur vulnérabilité en tant qu'enfant et plus largement leur vulnérabilité en tant qu'êtres humains. Le travail récent de Nolwenn Azilis Rigollet confirme que les jeunes (lycéens) perçoivent le monde comme « *sombre et anxigène* » et ont conscience de « *la fragilité environnementale de l'écosystème terrestre, et celle de l'humanité, associée aux menaces plurielles que cette dernière fait elle-même porter sur son existence* » (Rigollet, 2022, p. 278). Ces sentiments d'inquiétude ne sont pas sans rapport avec les contenus pédagogiques et médiatiques auxquels les enfants sont confrontés et évoquant les enjeux environnementaux. Bien souvent les problématiques écologiques sont abordées de manière dépolitisante, en soustrayant systématiquement les causes (politiques et économiques, inhérentes au capitalisme) des grandes perturbations en cours. Ces dernières sont alors présentées comme des changements inéluctables, sur lesquels aucune prise collective n'est possible, figurant une capacité d'action individuelle réduite à une collection de gestes du quotidien. Ainsi, l'inquiétude se loge dans un sentiment d'impuissance, présupposé par ce type de rapports entre bouleversements globaux sans précédent et individus insolés. On observe une forme de banalisation de l'incertitude et de l'inquiétude qui souligne que dorénavant, et *a fortiori* pour les plus jeunes générations, « *la précarité est ordinaire* » / « *precarity is ordinary* » (Tsing, 2018).

Ce rapport vulnérable au monde contient enfin une forte dimension politique : parce qu'il interroge sur la nécessité de trouver des manières de faire de nouveaux mondes, et parce que les discours des enfants eux-mêmes laissent transparaître des éléments qui donnent à voir, en germe, de nouvelles manières de faire des mondes. Leur verbalisation de cette vulnérabilité et le développement par certains d'entre eux de discours sur les rapports à réinventer entre les humains et la nature ou entre humains et non-humains dévoilent la possibilité de ce qu'Anna Tsing nomme la « *more-than-human livability* » (Ibid). Le rôle exact des enfants dans cette « *habitabilité plus-qu'humaine* » reste à interroger plus avant ; cela implique *a minima* de dépasser certaines impasses, celles qui opposent agentivité et vulnérabilité notamment, qui ne doivent être « *ni dissoci[ées] ni associ[ées] trop rapidement* » (Garrau, 2021, p. 3). Si dans certaines situations de vulnérabilité, les individus peuvent se voir privés de leur autonomie, d'autres formes de vulnérabilité témoignent d'une « *persistance du pouvoir d'agir dans les*

²⁶⁶ <https://geographie-cites.cnrs.fr/membres/megane-fernandez/>

situations de contraintes et de dépossession » (*Ibid*, p. 11). Quoique vulnérables (sur le plan social mais aussi écologique), les enfants ne sont pas dépourvus de toute capacité d'action sur le monde tel qu'il est et sur le monde à venir.

Afin de faire face à ce monde à venir et de « *vivre [ensemble] avec le trouble* » (pour paraphraser une expression de Donna Haraway (Haraway, 2020)), Anna Tsing propose d'agir, contre tout espoir désincarné, en trouvant amis et alliés :

« I would advocate still-optimistic assessments of what is possible in finding friend and allies as we move against Anthropocene terrors to perhaps save fragments of the communities and ecologies that allow us to survive. » (Tsing, 2018, p. 76)

Les représentations du monde étudiées dans cette thèse ont montré à quel point les mises en récit sont parties prenantes de formes de socialisation politique. En effet, elles supposent plusieurs types de relations : des relations causales (compréhension des phénomènes, et notamment des problèmes environnementaux, qui peuvent susciter une colère politique) ; des relations d'ordonnancement (description du monde qui produit de l'altérité) ; et des relations sociales (le monde comme point de départ de discussions collectives). Les constructions imaginaires dont les enfants ont fait preuve tout au long de l'enquête témoignent de la possibilité d'un surgissement de savoirs situés, critiques, inattendus. En cela, les enfants semblent pouvoir être des alliés précieux, voire indispensables, dans cette lutte pour « *sauver des fragments de communautés et d'écologies qui nous permettent de survivre* », bien que leur place dans le monde social reste précaire. Leur laisser la parole, donner à voir leurs visions du monde et l'émergence chez eux d'une réflexivité politique et écologique est un jalon qui permet d'ouvrir des pistes scientifiques et citoyennes, et de penser, voire de mettre en cause, des figures de la globalité (monde international, anthropocène, capitalocène etc.). Ceci est donc une invitation, méthodologique et théorique, à réfléchir collectivement à la construction de la catégorie même d'enfant et à leurs (im)possibilités de penser et d'agir dans le monde social et politique. C'est également un plaidoyer pour renforcer la prise en compte des enfants par la géographie. Parce qu'ils constituent une catégorie sociale fondamentale pour comprendre la genèse des rapports à l'espace et à Autrui. Mais également parce que les géographes, et les outils dont ils disposent, peuvent permettre aux enfants d'enquêter plus avant sur des enjeux sociaux, spatiaux et politiques avec lesquels ils sont toujours déjà en prise dans le monde globalisé.

ANNEXES

Annexe 1 | Cinq profils socio-démographiques parisiens

	Territoires de mixité sociale	Territoires vulnérables	Territoires aisés	Territoires accueillant des cadres dans le parc locatif privé	Territoires accueillant les classes moyennes	Paris
DEMOGRAPHIE						
Part des 75 ans ou plus	5,6	5,9	10,7	8,8	6,1	7,5
Part des immigrés	19,8	29,6	19,6	16,1	23,5	20,3
Part des moins de 24 ans	24,9	34,4	29,1	26,4	29,9	27,9
MENAGES ET FAMILLES						
Part des familles nombreuses	6,5	18,6	10,9	7,2	12,2	9,8
Part des familles monoparentales	16,2	31,7	12,7	15,5	23,6	18,5
Part des couples sans enfant	47,3	25	45,4	47,1	35,7	42,3
Part des familles avec enfant(s)	52,7	75	54,6	52,9	64,3	57,7
Part des personnes seules	55,9	37,8	49	52,6	47,5	50,8
ACTIVITE						
Part de cadres	46,3	17,1	51,3	50,5	33	43,1
Part d'employés ou ouvriers	23,9	53,9	20,7	21,2	36,1	27,7
Taux d'activité	61,8	47,8	46,9	54,8	53,6	54,4
Part des chômeurs	11,5	19,2	9,5	9,5	14,1	11,8
Part d'actifs non salariés	12,5	5,8	19,8	11,4	8,2	11,7
LOGEMENTS						
Part de logements suroccupés	10,6	21,4	8,3	9,5	15,2	11,6
Part de logements du locatif privé	42,5	13,3	35,8	39,1	29,3	35,7
Part des logements HLM	6,1	69,7	2,1	11,2	35,6	17,6
Part des propriétaires	36,1	11,3	43,5	35,9	25	33,1
PAUVRETE ET PRECARITE						
Part des allocataires logement APL	8,7	46,9	3,3	11,8	27,7	18,1
Part des allocataires dépendant à plus de 75 % des allocations	21,9	23,5	12,3	15,3	20,5	18,9
Part des bas revenus	37,9	45,3	21,9	27,6	38,7	34,4
ÉTUDES						
Part des non-diplômés	8,5	24,9	7,6	6,6	14,4	10,5
Part des bacheliers et diplômés du supérieur	66,9	39,3	64,5	66,5	54,6	61,4
REVENUS						
Niveau de vie par UC et par an (en €)	26 100	15 300	41 500	30 200	20 300	25 700
Rapport interdécile	6,1	4,1	9	5,6	5,1	6,7
Taux de pauvreté à 60 %	15,9	31,4	8,9	10,4	21,2	16

Source : INSEE, 2017, « Une mosaïque sociale propre à Paris »

Annexe 2 | Catégorisation sociale des enfants de l'enquête

La prise en compte de la classe sociale comme variable explicative de pratiques ou représentations sociales ou spatiales semble indissociable d'un « *questionnement sur les taxinomies utilisées pour classer, hiérarchiser, distinguer et comptabiliser les professions et les groupes sociaux* » (Deauvieu et al., 2014, p. 411). Les sociologues s'étant penchés sur la question ont mis en garde contre les limites d'une réduction de la stratification sociale aux catégories socio-professionnelles. Néanmoins, y compris dans les catégorisations ordinaires des individus la profession reste un opérateur important de classification (*Ibid*).

Dans le cadre de mon enquête, les données que j'ai recueillies sur le milieu social des enfants sont de fait réduites à la profession des parents et reposent sur de l'auto-déclaration, des enfants (questionnés sur le métier de leur parent durant les entretiens en petits groupes) puis des enseignants, invités par la suite à confirmer ou infirmer les données obtenues. La plupart des établissements ne possédaient pas de fiches de renseignement contenant ces informations renseignées par les parents eux-mêmes et les enseignants n'avaient pas tous une connaissance très fine des professions des parents de leurs élèves. Le croisement entre les déclarations des enfants (dans l'ensemble assez précises) et de leurs professeurs a toutefois permis d'obtenir des données relativement complètes.

Il s'est ensuite agi de catégoriser ces données et les professions des parents d'élèves. Pour se faire je me suis appuyée sur plusieurs types de classification : essentiellement la nomenclature de l'INSEE (PCS agrégées en 8 catégories²⁶⁷) et le travail de catégorisation réalisé par l'équipe de chercheurs et d'ingénieurs du *Mobiliscope*, outil en ligne de géovisualisation qui permet d'étudier l'évolution de la composition des quartiers de plusieurs villes dans le monde au fil des heures de la journée²⁶⁸.

A partir des professions recueillies, que j'ai fait correspondre à la nomenclature de l'INSEE agrégée, j'ai regroupé les parents dans cinq groupes socio-professionnels (tels que ceux isolés en 2018²⁶⁹ dans le *Mobiliscope* : *high*, *middle-high*, *middle-low*, *low* et *unemployed*), eux-mêmes agrégés en dernière instance en trois catégories synthétiques : « Supérieur », « Intermédiaire » et « Populaire ». J'ai opté (cette fois à l'inverse du *Mobiliscope*, et après différents essais) pour une catégorisation prenant en compte le parent occupant la profession considérée comme supérieure, arguant que les capitaux économiques et/ou culturels apportés par la catégorie la plus élevée avaient possiblement une influence non-négligeable sur les pratiques et représentations spatiales des enfants. Le tableau ci-après récapitule la catégorisation retenue.

²⁶⁷ Site de l'INSEE, consulté pour la dernière fois en juillet 2022 :

<https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2003/professionRegroupee/341a?champRecherche=false>

²⁶⁸ Le projet est sous la responsabilité de Julie Vallée, il a été développé par Aurélie Douet, Constance Lecomte et Guillaume Le Roux. URL : <https://mobiliscope.cnrs.fr/fr>

²⁶⁹ Depuis 2018, le processus de catégorisation a légèrement évolué.

Catégorie synthétique	Catégorie	Description synthétique	Description approfondie
Classe supérieure	1 <i>high</i>	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques, professeurs de lycée, professions scientifiques, professions de l'information, des arts et des spectacles.
			Cadres d'entreprise, cadres administratifs, commerciaux et techniques d'entreprise, ingénieurs
			Professions libérales
			Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
Classe intermédiaire	2 <i>middle-high</i>	Professions intermédiaires	Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés, instituteurs, professeurs d'enseignement général des collèges, services médicaux et sociaux, clergé
			Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
			Techniciens (supérieurs)
			Commerçants (patron d'un commerce)
Classe populaire	3 <i>middle-low</i>	Employés	Employés de la fonction publique, agents de service, aides-soignants, agents de surveillance
			Employés administratifs d'entreprise, secrétaires, employés de bureau
			Employés de commerce
	4 <i>low</i>	Ouvriers et personnels des services	Ouvriers qualifiés, ouvriers spécialisés, chauffeurs
			Ouvriers non qualifiés
			Personnels des services directs aux particuliers, nourrices, gens de maison, femmes de ménage, gardiens d'immeuble
	5 <i>unemployed</i>	Inactifs et travail au foyer	Chômeurs de longue durée
			Personne n'ayant jamais travaillé
			Personne au foyer

Annexe 3 | Tableau synthétique des enquêtés

Prénom	Ecole	Classe	Genre	Niveau scolaire	Classe sociale
Bertrand	Belleville	CP	M	TB	Supérieure
Medhi	Belleville	CP	M	M	Intermédiaire
Arthur	Belleville	CP	M	M	Intermédiaire
Abbad	Belleville	CP	M	ED	Populaire
Ibrahim	Belleville	CP	M	TB	NR
Jordy	Belleville	CP	M	B	Populaire
Maika	Belleville	CP	F	TB	Supérieure
Edouard	Belleville	CP	M	TB	Supérieure
Amine	Belleville	CP	M	TB	Populaire
Anastasia	Belleville	CP	F	ED	Populaire
Aziz	Belleville	CP	M	ED	Populaire
Juliette	Belleville	CP	F	TB	Intermédiaire
Candice	Belleville	CP	F	TB	Supérieure
Nora	Belleville	CP	F	TB	Supérieure
Lara	Belleville	CP	F	M	Populaire
Luna	Belleville	CP	F	TB	Supérieure
Nelly	Belleville	CP	F	B	Supérieure
Adil	Sibelle	CP	M	TB	Populaire
Sandro	Sibelle	CP	M	ED	Intermédiaire
Baptiste	Sibelle	CP	M	TB	Supérieure
Alexia	Sibelle	CP	F	ED	Populaire
Automne	Sibelle	CP	F	TB	Supérieure
Enora	Sibelle	CP	F	M	Intermédiaire
Ary	Sibelle	CP	M	B	Populaire
Bianca	Sibelle	CP	F	TB	Supérieure
Younes	Sibelle	CP	M	M	Populaire
Apolline	Sibelle	CP	F	TB	Supérieure
Alexine	Sibelle	CP	F	NA	Supérieure
Aymeric	Sibelle	CP	M	TB	Supérieure
Martha	Sibelle	CP	F	M	Intermédiaire
Grégoire	Sibelle	CP	M	TB	Intermédiaire
Bastien	Sibelle	CP	M	TB	Supérieure
Audrey	Sibelle	CP	F	TB	Intermédiaire
Hector	Sibelle	CP	M	TB	Intermédiaire
Pauline	Sibelle	CP	F	TB	Supérieure
Slim	Sibelle	CP	M	TB	Populaire
Jheison	Sibelle	CP	M	B	Populaire
Jordan	Sibelle	CP	M	ED	Populaire
Éléonore	Sibelle	CP	F	TB	Supérieure
Hiba	Sibelle	CP	F	M	Populaire
Agathe	Sibelle	CP	F	M	Intermédiaire
Adrien	Baudricourt	CP	M	M	Intermédiaire
Obiwan	Baudricourt	CP	M	ED	Populaire
Louisa	Baudricourt	CP	F	B	Supérieure
Amaury	Baudricourt	CP	M	TB	Supérieure
Bérenger	Baudricourt	CP	M	TB	Supérieure
Sirine	Baudricourt	CP	F	ED	Populaire
Elena	Baudricourt	CP	F	TB	Intermédiaire
Cécile	Baudricourt	CP	F	TB	Intermédiaire
Ivan	Baudricourt	CP	M	TB	Populaire
Humbert	Baudricourt	CP	M	B	Supérieure
Josué	Baudricourt	CP	M	M	Populaire
Olivier	Baudricourt	CP	M	M	Intermédiaire
Claudia	Baudricourt	CP	F	TB	Intermédiaire
Jasmine	Baudricourt	CP	F	B	Populaire

Esther	Baudricourt	CP	F	ED	Populaire
Imane	Baudricourt	CP	M	ED	NR
Jules	Baudricourt	CP	M	M	Populaire
Germain	Baudricourt	CP	M	ED	Populaire
Malo	Baudricourt	CP	M	TB	Intermédiaire
Alexandre	Baudricourt	CP	M	TB	Supérieure
Charline	Baudricourt	CP	F	B	Supérieure
Anthony	Baudricourt	CP	M	TB	Populaire
Floriane	Baudricourt	CP	F	TB	Intermédiaire
Augustin	Baudricourt	CP	M	B	Supérieure
Azra	Baudricourt	CP	F	ED	Populaire
Anabelle	Porte d'Ivry	CP	F	B	Supérieure
Enzo	Porte d'Ivry	CP	M	ED	Populaire
Lise	Porte d'Ivry	CP	F	TB	Supérieure
Cihan	Porte d'Ivry	CP	M	TB	Intermédiaire
Abygail	Porte d'Ivry	CP	F	B	Supérieure
Coline	Porte d'Ivry	CP	F	TB	Supérieure
Gauvain	Porte d'Ivry	CP	M	TB	Populaire
Franck	Porte d'Ivry	CP	M	ED	Populaire
Zoé	Porte d'Ivry	CP	F	M	Intermédiaire
Adel	Porte d'Ivry	CP	M	B	Populaire
Amar	Porte d'Ivry	CP	M	B	Populaire
Joris	Porte d'Ivry	CP	M	ED	Populaire
Florian	Porte d'Ivry	CP	M	B	Populaire
Simon	Porte d'Ivry	CP	M	M	Intermédiaire
Amandine	Porte d'Ivry	CP	F	M	Populaire
Typhaine	Porte d'Ivry	CP	F	TB	Supérieure
Oreste	Porte d'Ivry	CP	M	ED	Supérieure
Anaëlle	Porte d'Ivry	CP	F	B	Populaire
Maud	Porte d'Ivry	CP	F	M	Populaire
Emeline	Porte d'Ivry	CP	F	M	Intermédiaire
Capucine	Porte d'Ivry	CP	F	ED	Populaire
Elsa	Porte d'Ivry	CP	F	B	Supérieure
Laetitia	Porte d'Ivry	CP	F	M	Intermédiaire
Aissa	Porte d'Ivry	CP	F	ED	Populaire
Anwar	Porte d'Ivry	CP	M	ED	Intermédiaire
Caroline	Belleville	CE2	F	B	Supérieure
Aliette	Belleville	CE2	F	TB	Intermédiaire
Nicolas	Belleville	CE2	M	B	Supérieure
Ruben	Belleville	CE2	M	M	Intermédiaire
Octave	Belleville	CE2	M	TB	Intermédiaire
Isamël	Belleville	CE2	M	TB	Supérieure
Elisa	Belleville	CE2	F	B	Populaire
Lyna	Belleville	CE2	F	M	Intermédiaire
Gaspard	Belleville	CE2	M	TB	Supérieure
Nadia	Belleville	CE2	F	B	Intermédiaire
Hamad	Belleville	CE2	M	ED	Populaire
François	Belleville	CE2	M	TB	Supérieure
Lucas	Belleville	CE2	M	TB	Supérieure
Madiba	Belleville	CE2	M	ED	Populaire
Baptiste	Belleville	CE2	M	B	Supérieure
Charlotte	Belleville	CE2	F	B	Intermédiaire
Brice	Belleville	CE2	M	M	Intermédiaire
Jacqueline	Belleville	CE2	F	ED	Populaire
Laila	Belleville	CE2	F	M	Intermédiaire
Nour	Belleville	CE2	F	ED	Populaire
Kardiatou	Belleville	CE2	F	ED	Populaire
Lucie	Belleville	CE2	F	ED	Intermédiaire
Hosein	Belleville	CE2	M	ED	Populaire

Ines	Belleville	CE2	F	M	Intermédiaire
Hava	Belleville	CE2	F	B	Populaire
Isaac	Belleville	CE2	M	B	Intermédiaire
Francesco	Belleville	CE2	M	M	Supérieure
John	Sibelle	CE2	M	B	Intermédiaire
Nassim	Sibelle	CE2	M	TB	Supérieure
Jérémie	Sibelle	CE2	M	B	Populaire
Marie	Sibelle	CE2	F	TB	Supérieure
Florine	Sibelle	CE2	F	ED	Intermédiaire
Jeanne	Sibelle	CE2	F	M	Supérieure
Samira	Sibelle	CE2	F	TB	Supérieure
Lisa	Sibelle	CE2	F	M	Populaire
Vadim	Sibelle	CE2	M	TB	Supérieure
Roxane	Sibelle	CE2	F	TB	Intermédiaire
Madeline	Sibelle	CE2	F	TB	Intermédiaire
Salim	Sibelle	CE2	M	M	Intermédiaire
Nina	Sibelle	CE2	F	B	Intermédiaire
Justine	Sibelle	CE2	F	TB	Supérieure
Ugo	Sibelle	CE2	M	TB	Supérieure
Josh	Sibelle	CE2	M	B	Populaire
Bruce	Sibelle	CE2	M	M	Supérieure
Clémentine	Sibelle	CE2	F	TB	Supérieure
Basile	Baudricourt	CE2	M	TB	Supérieure
Flora-Anne	Baudricourt	CE2	F	TB	Supérieure
Vikash	Baudricourt	CE2	M	M	Populaire
Eloi	Baudricourt	CE2	M	TB	Supérieure
Léa	Baudricourt	CE2	F	M	Populaire
Ilona	Baudricourt	CE2	F	ED	Populaire
Julien	Baudricourt	CE2	M	B	Populaire
Gabin	Baudricourt	CE2	M	ED	Intermédiaire
Elyne	Baudricourt	CE2	F	B	Populaire
Houssem	Baudricourt	CE2	M	B	Intermédiaire
Eline	Baudricourt	CE2	F	TB	Supérieure
Antoine	Baudricourt	CE2	M	TB	Supérieure
Diane	Baudricourt	CE2	F	TB	Supérieure
Lola	Baudricourt	CE2	F	B	Intermédiaire
Camille	Baudricourt	CE2	F	TB	Populaire
Hugo	Baudricourt	CE2	M	M	Populaire
Louis	Porte d'Ivry	CE2	M	TB	Supérieure
Alexiane	Porte d'Ivry	CE2	F	TB	Populaire
Farès	Porte d'Ivry	CE2	M	TB	Populaire
Quentin	Porte d'Ivry	CE2	M	M	Intermédiaire
Fabian	Porte d'Ivry	CE2	M	M	Populaire
Héloïse	Porte d'Ivry	CE2	F	TB	Intermédiaire
Amir	Porte d'Ivry	CE2	M	B	Populaire
Amine	Porte d'Ivry	CE2	M	B	Populaire
Hortense	Porte d'Ivry	CE2	F	B	Supérieure
Pasindu	Porte d'Ivry	CE2	M	ED	Populaire
Enora	Porte d'Ivry	CE2	F	ED	Populaire
Aminata	Porte d'Ivry	CE2	F	TB	Intermédiaire
Marine	Porte d'Ivry	CE2	F	ED	Populaire
Jordan	Porte d'Ivry	CE2	M	M	Populaire
Jeremy	Porte d'Ivry	CE2	M	TB	Populaire
Swann	Porte d'Ivry	CE2	M	TB	Supérieure
Loreline	Porte d'Ivry	CE2	F	M	Populaire
Timothee	Porte d'Ivry	CE2	M	B	Supérieure
Robin	Porte d'Ivry	CE2	M	B	Intermédiaire
Lisa	Porte d'Ivry	CE2	F	B	Intermédiaire
Melissa	Porte d'Ivry	CE2	F	B	Intermédiaire

Lorette	Porte d'Ivry	CE2	F	M	Populaire
Emeric	Porte d'Ivry	CE2	M	M	Supérieure
Weston	Sibelle	CM2	M	M	Populaire
Karl	Sibelle	CM2	M	TB	Intermédiaire
Gabriel	Sibelle	CM2	M	TB	Supérieure
Benjamin	Sibelle	CM2	M	TB	Intermédiaire
Idriss	Sibelle	CM2	M	TB	Populaire
Guillaume	Sibelle	CM2	M	M	Intermédiaire
Clémence	Sibelle	CM2	F	M	Intermédiaire
Gabriela	Sibelle	CM2	F	TB	Intermédiaire
Aurélien	Sibelle	CM2	M	B	Supérieure
Hugo	Sibelle	CM2	M	TB	Intermédiaire
Esmée	Sibelle	CM2	F	TB	Supérieure
Fresnel	Sibelle	CM2	M	ED	NR
Abdou	Sibelle	CM2	M	B	Intermédiaire
Alice	Sibelle	CM2	F	TB	Intermédiaire
Amélie	Sibelle	CM2	F	TB	Populaire
Elise	Sibelle	CM2	F	TB	Populaire
Alexandre	Sibelle	CM2	M	TB	Intermédiaire
Mekia	Sibelle	CM2	F	M	Populaire
Ismaël	Sibelle	CM2	M	M	Intermédiaire
Jeanne	Sibelle	CM2	F	TB	Supérieure
Thalie	Sibelle	CM2	F	TB	Supérieure
Kenza	Sibelle	CM2	F	B	Intermédiaire
Ali	Sibelle	CM2	M	M	Populaire
Lelia	Sibelle	CM2	F	B	Populaire
Stella	Sibelle	CM2	F	M	Supérieure
Meryem	Sibelle	CM2	F	B	Populaire
Nora	Sibelle	CM2	F	TB	Supérieure
Hafsat	Baudricourt	CM2	F	B	Populaire
Noham	Baudricourt	CM2	M	TB	Supérieure
Samadhi	Baudricourt	CM2	F	TB	Populaire
Malik	Baudricourt	CM2	M	ED	Populaire
Cyrine	Baudricourt	CM2	F	TB	Supérieure
Kémi	Baudricourt	CM2	M	TB	Intermédiaire
Bafode	Baudricourt	CM2	M	M	Populaire
Louisa	Baudricourt	CM2	F	TB	Populaire
Florine	Baudricourt	CM2	F	ED	Populaire
Anouar	Baudricourt	CM2	M	M	Intermédiaire
Khadija	Baudricourt	CM2	F	B	Supérieure
Alix/Elsa	Baudricourt	CM2	F	TB	Supérieure
Maxime	Baudricourt	CM2	M	ED	Populaire
Carla	Baudricourt	CM2	F	TB	Intermédiaire
Amin	Baudricourt	CM2	M	TB	Populaire
Agathe	Baudricourt	CM2	F	TB	Intermédiaire
Zina	Baudricourt	CM2	F	TB	Populaire
Kasun	Baudricourt	CM2	M	ED	Populaire
Sélenne	Baudricourt	CM2	F	M	Intermédiaire
Yusouf	Baudricourt	CM2	M	ED	Populaire
Philippe	Baudricourt	CM2	M	M	Populaire
Benjamin	Baudricourt	CM2	M	ED	Supérieure
Amandine	Porte d'Ivry	CM2	F	B	Populaire
Aurore	Porte d'Ivry	CM2	F	TB	Populaire
Anne-Gaëlle	Porte d'Ivry	CM2	F	B	Supérieure
Lucas	Porte d'Ivry	CM2	M	ED	Populaire
Josué	Porte d'Ivry	CM2	M	M	Intermédiaire
Alexis	Porte d'Ivry	CM2	M	B	Intermédiaire
Arnaud	Porte d'Ivry	CM2	M	B	Supérieure
Emmanuelle	Porte d'Ivry	CM2	F	B	Populaire

ANNEXES

Charline	Porte d'Ivry	CM2	F	B	Populaire
Sébastien	Porte d'Ivry	CM2	M	B	Supérieure
Alice	Porte d'Ivry	CM2	F	B	Intermédiaire
Jelena	Porte d'Ivry	CM2	F	B	Supérieure
Juliette	Porte d'Ivry	CM2	F	M	Intermédiaire
Sami	Porte d'Ivry	CM2	M	M	Populaire
Christopher	Porte d'Ivry	CM2	M	B	Populaire
Victor	Porte d'Ivry	CM2	M	M	Supérieure
Emie	Porte d'Ivry	CM2	F	M	Populaire
Nicolas	Porte d'Ivry	CM2	M	TB	Supérieure
Marine	Porte d'Ivry	CM2	F	M	Intermédiaire
Janaëlle	Porte d'Ivry	CM2	F	M	Intermédiaire
Laurene	Porte d'Ivry	CM2	F	B	Populaire
Kilian-Amine	Porte d'Ivry	CM2	M	ED	Populaire
Mélina	Porte d'Ivry	CM2	F	B	Intermédiaire
Noémie	Porte d'Ivry	CM2	F	TB	Supérieure

Annexe 4 | Construction de l'activité de reconstitution d'un planisphère illustré (Phase 3)

La troisième phase du protocole méthodologique est une activité de reconstitution d'un planisphère illustré (voir Chapitre 2, section 2.3.1.1.). Après un intérêt particulier porté en master sur les représentations du monde produite par les enfants, dans les atlas notamment, je souhaitais dans la thèse voir dans quelle mesure les enfants reproduisent ou non les représentations et stéréotypes auxquels ils sont le plus souvent confrontés à partir de ces supports. Pour ce faire, j'ai décidé de proposer aux enfants de reconstruire leur propre planisphère illustré à partir de 36 images représentant différents espaces et différentes catégories, choisies en fonction de ce qui figure habituellement sur les planisphères illustrés (ou en négatif, en fonction de ce qui n'y figure que très rarement).

Construction de l'activité

Avant même de sélectionner des images à proposer aux enfants, il a fallu arrêter un certain nombre d'espaces ou d'aires auxquels attribuer les photographies. Opérer un tel découpage du monde est d'autant moins aisé qu'un des aspects de mon travail est d'analyser de manière critique les découpages effectués par ailleurs.

J'ai alors repris une partie de mes analyses de master 1 sur un corpus d'atlas et planisphères illustrés afin de proposer un découpage qui soit une synthèse des partitions du monde les plus fréquentes dans ces productions. Dans la grande majorité des cas, les continents restaient la base de référence des concepteurs et éditeurs. Toutefois, plusieurs objets, tout en utilisant une base continentale raffinent les découpages de certaines parties du monde en proposant des sous-ensembles régionaux distincts. Je me suis appuyée sur ces analyses et ai donc retenu une partition « hybride » de l'espace mondial, composée de : l'Amérique du Nord ; l'Amérique du Sud ; l'Afrique ; l'Asie de l'Est et du Sud, l'Asie du Nord (Russie), le Proche/Moyen-Orient, l'Océanie et les pôles (Nord et Sud)²⁷⁰. Ce découpage, tout comme les noms associés aux différents espaces sont évidemment très discutables et ne sont pas à prendre en tant que tel comme des découpages prétendument objectifs ou plus « justes », mais bien comme des découpages tentant de représenter au mieux ce qui est souvent proposé aux enfants.

Une fois ces aires sélectionnées, il a fallu choisir des images censées les représenter au mieux. Là encore, les productions pour enfants ont été au départ de la sélection. Les analyses effectuées en master ont mis en lumière une structuration par certaines catégories et dichotomies au cœur du système de pensée occidentale (Descola, 2005) : nature/culture et tradition/modernité. Certains espaces sont associés (parfois presque exclusivement) à l'une ou l'autre des catégories. Dans les objets précédemment, l'Afrique est illustrée par des symboles renvoyant essentiellement à la nature ou à la tradition, alors que l'Europe ou l'Amérique du Nord sont le plus souvent représentés par des images évoquant la culture et la modernité (Ott, 2018).

²⁷⁰ L'histoire de ces découpages les plus couramment utilisés dans les planisphères illustrés est par ailleurs très intéressante. On observe par exemple que certains espaces sont presque toujours considérés comme des tout, continentaux, comme c'est le cas pour l'Europe ou l'Afrique, alors que d'autres sont sous-découpés en ensembles régionaux distincts, comme l'Asie, qui se trouve souvent morcelée en plusieurs ensembles, ensembles d'ailleurs le plus souvent définis par des critères raciaux ou religieux. Ce n'est pas le propos principal ici, mais il serait intéressant de développer davantage ces questions par ailleurs.

Afin de pouvoir observer les tendances des enfants eux-mêmes à se conformer à, ou à subvertir ces représentations, j'associais à chacune des aires sélectionnées une photographie correspondant aux quatre catégories mentionnées. Par espace on a donc deux images associées à la nature (une aux animaux et une à des paysages, deux thématiques que l'on retrouve souvent dans les atlas et cartes illustrés) et deux à la culture, l'une rattachée à la tradition (qu'il s'agisse de bâtiments, activités ou personnes associés à la culture « traditionnelle » d'un espace), et l'autre à la modernité (bâtiments ou constructions contemporaines, modes de productions actuels, etc.). La sélection précise des images, qui comporte elle aussi obligatoirement une part d'arbitraire, a donc été réalisée à partir des symboles retrouvés dans les planisphères illustrés existant et à partir des images ressortant de recherches basiques sur internet sur l'espace et la thématique concernés²⁷¹.

Les hypothèses associées à l'activité et leur protocole de vérification

Quatre hypothèses principales ont présidé à la construction de l'activité :

- **H1** : Il existe des hauts lieux dans les imaginaires géographiques enfants.
- **H2** : Les enfants, notamment les plus jeunes, accordent une place particulière aux animaux, et à la nature de manière plus générale.
- **H3** : Une différenciation existe entre les enfants dans leurs manières de coller et d'appréhender le planisphère et les images.
- **H4** : Les enfants ont tendance à concentrer certains types d'étiquettes dans certaines régions. Cette concentration serait le reflet des représentations couramment véhiculées, notamment dans les planisphères et atlas illustrés, ou encore dans les livres et manuels scolaires.

H1 : Il existe des hauts lieux dans les imaginaires géographiques enfants.

D'après mes enquêtes réalisées en master 1 et master 2 auprès de jeunes enfants, je fais l'hypothèse que ces hauts lieux sont : la France, le Pôle Nord, les Etats-Unis (« l'Amérique »), la Chine ou encore l'Afrique, avec une prédominance de l'importance du Pôle Nord chez les plus jeunes. Au contraire, je suppose que l'Europe sera un espace particulièrement impensé par les enfants. J'ai pu constater durant mes semaines de terrain en 2013-2014 dans des écoles maternelles mulhousiennes, que l'Europe ne semblait pas avoir de réalité dans l'imaginaire géographique des jeunes enfants et qu'elle ne faisait pas sens en tant qu'ensemble ou unité. C'est effectivement le seul continent dont le nom n'était quasiment jamais prononcé par les élèves (ces derniers n'employaient jamais le terme d'« Océanie » non plus, mais il faisait bien référence à cet espace, sous le nom d'Australie). Non seulement aucun enfant n'a mentionné l'Europe spontanément durant les activités menées, mais lorsque j'y faisais référence moi-même, personne ne relevait mon intervention ou ne rebondissait dessus. Ce point est important parce que les enfants avaient toujours fortement tendance à réagir à chaque fois qu'on leur apportait une information nouvelle.

➡ Comment mesurer si un espace peut être considéré comme un haut lieu des imaginaires géographiques des enfants ? Tout d'abord, en étant attentive aux espaces les plus souvent mentionnés par les enfants : quels lieux évoquent-ils spontanément dans leur dessin, durant le *brainstorming*, lorsqu'ils manipulent les photographies de la phase 3 ou encore durant les entretiens en binôme ? Plus précisément, pour la phase 3,

²⁷¹ Le tableau recensant les 36 photographies est visible dans le Chapitre 4 (

il s'agit d'observer : sur quels espaces les enfants ont choisi de coller une majorité d'étiquettes ; s'ils ont privilégié des étiquettes représentant certains espaces. On prend également en compte la « justesse » du collage : un espace peut être considéré d'autant plus comme un haut lieu si les enfants collent « au bon endroit » telle étiquette liée à tel espace.

H2 : Les enfants, notamment les plus jeunes, accordent une place particulière aux animaux, et à la nature de manière plus générale.

Les animaux ont en effet toujours retenu l'attention des enfants les plus jeunes rencontrés sur mes terrains précédents. Ce goût des enfants pour les animaux et l'omniprésence de ces derniers dans leurs discours semble pouvoir s'expliquer par le fait que, au-delà des questions peut-être plus d'ordre esthétique et des situations ludiques et comiques dans lesquels ils sont souvent présentés, la place que prennent les animaux dans l'éveil et l'éducation des enfants est capitale (Vitores, 2019). De très nombreux produits destinés aux plus jeunes mettent en scène des animaux, qui sont également souvent mobilisés par les enseignants pour apprendre aux enfants certains fondamentaux : ils permettent d'aborder la question des cinq sens, les couleurs ou encore les lettres par exemple et font donc partie de l'univers quotidien des élèves.

➡ Afin de vérifier cette hypothèse, il faut : prendre en compte le nombre d'étiquettes représentants des animaux qui ont été collées par les enfants (comptage du nombre d'étiquettes animaux collées sur le total des étiquettes et sur le total des étiquettes animaux possibles, et comparer le pourcentage avec d'autres catégories pour voir s'il y a surreprésentation ou non). En parallèle, il s'agit de prendre en compte les remarques faites avant durant l'activité au sujet des photographies d'animaux ou des animaux en général. Lorsqu'ils découvrent les photographies, les enfants ont-ils des réactions particulières (manifestations d'enthousiasme par exemple) à propos des images représentants des animaux ou la nature ? Font-ils plus de remarques au sujet de ces étiquettes-là ? De même, au cours de l'activité, font-ils plus de remarques sur les animaux et la nature ?

H3 : Une différenciation existe entre les enfants dans leurs manières de coller et d'appréhender le planisphère et les images.

Je fais l'hypothèse d'une différenciation entre les enfants en fonction de leur âge et de leur milieu social dans leurs manières de coller et d'appréhender le planisphère et les images. Je suppose par exemple que plus les enfants avancent en âge, plus leur stratégie de collage va être « réfléchie », c'est-à-dire qu'ils seront moins tentés de coller toutes les images, et ce n'importe où, en dépit de la consigne initialement donnée (seules les images qui évoquent un endroit précis sont collées). Je suppose également qu'avec l'avancée en âge, ils sauront davantage trouver par eux-mêmes les espaces qui les intéressent sur la carte. Enfin, les plus grands prendront peut-être plus de distance vis-à-vis des photographies proposées : leur vie quotidienne ou leurs expériences propres ne seront alors plus le principal moyen de sélection et de collage des images. Je formule en outre également l'hypothèse que plus le milieu social de l'enfant est favorisé, plus ses manières de coller se rapprocheront de celles attendues pour les plus âgés, voire pour les adultes.

➡ Afin de mesurer l'évolution supposée des stratégies de collages des enfants, je me baserai sur la colonne de ma base de données qui vise à dire si tel enfant est considéré comme un « colleur compulsif » ou non²⁷². Mes carnets de terrain me permettront également de noter une évolution possible de la (re)-connaissance des espaces par les enfants (trouvent-ils seuls sur la carte l'espace auquel ils pensent ou dois-je leur

²⁷² Sont associés à ceux qui cherchent à coller des étiquettes n'importe où pour le seul plaisir de les coller, les « colleur-copieur » qui ont collé une majorité d'étiquettes par mimétisme avec leur voisin.

montrer ?). En ce qui concerne, la « distance » prise par les enfants vis-à-vis des photographies et l'importance de leurs expériences personnelles dans leur (re)-connaissance des images, je me base là encore sur mes carnets de terrain. Si un enfant fait une remarque particulière sur une image, je la notais. J'ai recensé ces informations dans la base de données (dans la colonne de localisation des images, si les enfants mentionnaient un espace précis, il est écrit dans la base)²⁷³. Enfin, afin d'étudier les différenciations entre les enfants, je croiserai les informations précédentes avec celles relatives aux caractéristiques des enfants (âge, genre, origines sociale).

H4 : Les enfants ont tendance à concentrer certains types d'étiquettes dans certaines régions...

Je m'attends à retrouver une concentration des images liées à la nature, et dans une moindre mesure à la tradition, dans les espaces de l'hémisphère Sud et plus particulièrement en Afrique. Et à l'inverse, davantage d'images liés à la modernité dans des espaces comme l'Europe ou l'Amérique du Nord.

☛ Il s'agit, à partir de la base de données, de compter le nombre d'étiquettes des catégories « animaux » et « paysages » pour chaque espace, et de voir s'il y a une sur-représentation de ces étiquettes dans les régions souvent dites du « Sud », et notamment l'Afrique et l'Amérique du Sud. De même, parmi les étiquettes collées liées au domaine de la culture, il faudra prendre en compte la catégorie tradition dans un second temps pour voir s'il y a une sur-représentation de la tradition par rapport à la modernité dans ces espaces ; puis la catégorie modernité afin de voir quels espaces y sont le plus associés.

... Cette concentration serait le reflet des représentations couramment véhiculées, notamment dans les planisphères et atlas illustrés, ou encore dans les livres et manuels scolaires.

Des similitudes existeraient entre le collage des enfants et les représentations les plus couramment véhiculées, par la culture scolaire (Clerc, 2002), c'est-à-dire dans la classe, dans les manuels, les discours des enseignants, mais aussi par le monde de l'édition jeunesse (atlas, planisphères illustrés, albums pour enfants). Comme l'a montré Pascal Clerc, les images et les symboles jouent un rôle central dans la géographie scolaire : « *la culture scolaire en géographie se nourrit de symboles, elle les entretient et les diffuse* » (*Ibid*, p. 69). Je fais l'hypothèse que cette culture et ses symboles ont une influence visible sur les représentations du monde chez les enfants enquêtés, c'est-à-dire que ces derniers vont reprendre à leur compte au cours des différentes activités des images, opinions ou stéréotypes largement diffusés. Cela veut notamment dire qu'ils associeront le même type d'images aux mêmes types d'espaces que dans les productions et représentations du monde produites *pour* eux.

☛ Etudier les liens entre les représentations produites pour les enfants et celles produites par eux n'est pas chose aisée, d'autant moins que ce n'est pas l'unique objet ou l'objet principal de la thèse, et donc que le protocole méthodologique n'a pas été créé dans le but de faire cette comparaison. Plus qu'une comparaison, il s'agit de réfléchir à des similitudes entre les collages des enfants et les images convoquées dans des supports produits pour et évoqués par eux (par les médias et l'institution scolaire).

²⁷³ Néanmoins, je ne peux me baser ici que sur les commentaires faits à voix haute par les enfants. N'ayant pas interrogé chaque enfant sur chaque image, je ne connais pas précisément la raison du collage de chaque étiquette sur chaque espace.

Annexe 5 | Grille d'entretien. Entretiens en petits groupes

Retour sur ce que le monde évoque aux enfants

- Q1 : Est-ce que vous vous souvenez de quoi on a parlé ensemble à chaque fois que je suis venue ?
- Q2 : Vous aviez déjà entendu parler du monde avant ?
 - ↳ Quand ça ? Où ?
 - ↳ Vous en avez déjà parlé à l'école ? (à part avec moi)
- Q3 : Je ne sais pas si vous avez des petits frères, des petites sœurs, des cousins mais si vous deviez leur expliquer à quelqu'un, simplement, en une petite phrase pour résumer, ce que c'est le monde pour vous, vous diriez quoi ?

Espace domestique – Médias – Caractéristiques sociales

- Q4 : Est-ce qu'à la maison vous parlez du monde parfois ?
- Q5 : Et d'ailleurs en parlant de ça, est-ce qu'à la maison vous avez des choses qui parlent du monde, de la géographie : des livres, des jeux, des globes, des cartes... ?
- Q6 : Est-ce que vous pouvez me dire/me raconter ce que c'est ?
- Q7 : Si vous avez une télé ou internet, qu'est-ce que vous regardez, souvent, et qu'est-ce que vous préférez regarder ?
- Q8 : Et est-ce que dans ce que vous regardez y a des choses sur le monde ?
 - ↳ C'est quoi ?
- Q9 : Et est-ce que vous avez des journaux, des abonnements ? Ou vos parents ? A quoi ?
- Q10 : Est-ce que, pour des voyages, des vacances, voir des gens, vous êtes déjà allés hors de la France ?
 - ↳ Où ça ?
- Q11 : Et est-ce que vous avez de la famille qui habite hors de la France, ou toute votre famille elle habite en France ?
 - ↳ Où ça ?
- Q12 : Quand vous faites des voyages comme ça, vous faites quelques choses de spécial pour préparer le voyage ou pendant ou après ? Par exemple des carnets de voyage, lire des choses...
- Q13 : Et est-ce que vos parents ils ont un métier ?
 - ↳ C'est quoi ?

Rapport au monde - Projection

Dernier petit ensemble de questions, vous allez voir, c'est comme des petits jeux.

- Q14 : Est-ce que vous pouvez me donner des exemples, environ trois, d'endroits ou de pays où vous aimeriez aller ou habiter quand vous serez grand ?
 - ↳ Est-ce qu'au contraire y a des endroits où vous aimeriez PAS aller ou habiter ?
- Q15 : Dernière petite question : ça n'existe pas, mais imaginez que ça existe une Présidente ou un Président du Monde [je fais un geste englobant avec les bras], et imaginez que c'était vous ! Qu'est-ce que vous feriez, qu'est-ce que vous auriez envie de faire si vous étiez présidente ou président du monde ?
- Q16 : Et vous avez l'impression que vous avez pu tout dire sur le monde ou est-ce que vous pensez que c'est bon ?

Annexe 6 | Grille d'analyse détaillant les domaines d'objets et symboles présents sur les dessins

Domaines d'objets	Sous-catégories
Humains	Femmes/filles
	Hommes/garçons
	Indifférencié
Faune et flore	Animaux
	Arbres
	Fleurs
	Fruits/Légumes
	Herbe
Élément géophysiques	Mer
	Montagne
	Phénomènes météorologiques
	Ciel
Astres	Soleil
	Lune
	Planète
	Divers
Artefacts	Maison/Immeuble
	Institution
	Monuments emblématiques
	Routes
	Véhicules
	Objets urbains
	Drapeau
	Objets domestiques
Écriture	Toponymie
	Dont pays
Frontières	
Messages politiques	Environnement
	Inégalités
	Migration
	Conflits
	Genre
Fiction	Jouets
	Jeux Vidéo
	Univers Fictionnel
	Objets imaginaires

Annexe 7 | Étude de cas : l'Afrique comme incarnation et archétype des processus de hiérarchisation dans les représentations enfantines

Comme l'a montré le Chapitre 4, l'Afrique est un haut lieu des imaginaires géographiques enfantins : c'est un espace dont les enfants connaissent le nom, dont ils reconnaissent la forme, qu'ils mentionnent souvent quand on les questionne sur le monde et qui est associé à une symbolique forte. Si c'est un espace très présent, c'est néanmoins un espace relativement mal-aimé et mal connu. Ces résultats, confirmés par l'enquête effectuée pour la thèse, apparaissaient déjà dans mes recherches menées en master auprès d'enfants de grande section de maternelle.

La nature même de cet espace géographique semble mal connue. L'Afrique a par exemple été parfois considérée comme un pays : pour Béranger (CP, Baudricourt) c'est « le pays très chaud », et même « le pays le plus chaud ». Sur son dessin Juliette (CP, Belleville) a représenté la Terre et certaines parties du monde : « c'est l'Afrique, c'est la France, c'est le Portugal et c'est l'Espagne et au milieu c'est la Chine ». L'Afrique figure donc ici en tête d'une liste composée par ailleurs exclusivement de pays. Plus étonnant encore, certains enfants ont pu me dire qu'une partie de leur famille habitait en « Afrique », qu'ils y avaient déjà été eux-mêmes mais ont été incapables de préciser dans quel(s) pays exactement ils s'étaient rendus. Notons néanmoins que plusieurs enfants dans la même situation ont commencé par dire qu'ils avaient de la famille « en Afrique », sans plus de précisions dans un premier temps, mais ont été capables de donner des précisions à ma demande, comme l'illustrent les deux extraits suivants d'élèves du CM2 de l'Ecole Baudricourt (mais de deux groupe d'entretien différents) :

Hafsat : Moi j'ai déjà été en Afrique.

Anne-Cécile : Où ça en Afrique ?

Hafsat : Au Nigéria. Je suis déjà partie au Mali.

Anne-Cécile : Toi Philippe tu as de la famille qui vient d'ailleurs que de la France ?

Philippe : [...] Y en a qui vient d'Afrique.

Anne-Cécile : Quel pays en Afrique

, tu sais ?

Philippe : Oui, Côte d'Ivoire.

Cette tendance rencontrée chez plusieurs enfants tend à souligner la puissance évocatrice du toponyme « Afrique » ainsi que l'importance symbolique de cet espace dans les représentations enfantines. Il n'en reste pas moins que dans la plupart des représentations observées, l'Afrique reste souvent perçue comme un tout homogène et indifférencié.

Le travail d'analyse des planisphères illustrés reconstitués par les enfants a montré une association forte faite par les enfants de l'Afrique à des images liées à la nature et à la tradition (cf. 4.2.2.). Cela se retrouve également plus généralement dans les discours des enquêtés, et est par ailleurs étroitement lié à un désamour de cet espace. Pour les enfants, l'Afrique est principalement appréhendée à travers son climat (beaucoup d'enfants ne veulent pas s'y rendre parce qu'« *il fait trop chaud* » par exemple), les animaux qui y sont présents et les paysages qu'on peut y observer. Pour

ne prendre que quelques exemples parmi d'autres, Brice (CE2, Belleville) ne veut pas se rendre « en Afrique, où y a des animaux. Parce que [...] les éléphants ils te prends pour des proies, et du coup ils t'chargent et du coup j'aime pas » ; Alexandre (CP, Baudricourt) me dit qu'il possède un livre dans lequel « y a le monde, y a les animaux, dans la mer, y a des animaux sur terre, des animaux en Afrique, dans tous les pays » (s'il y a des animaux « dans tous les pays », seule l'Afrique est mentionnée par le petit garçon) ; et lors d'une discussion avec les enfants du CE2 de la Porte d'Ivry, je demande quels types d'éléments on peut selon eux retrouver en Afrique, Marine s'exclame : « la Savane ! » et quand j'ajoute « et il y a que ça ? », Amine répond « y a des forêts, y a des déserts ».

Certains enfants, dès la maternelle, justifiaient leur désamour de l'Afrique par l'absence de modernité supposée de l'endroit, comme Nour (Grande section de maternelle) : « on peut rien faire là-bas, on peut pas dormir, construire des maisons. [...] J'ai vu qu'il y avait pas de maisons et que les bébés avaient pas d'habits ». Lors des séances de restitution réalisées auprès des CE2 et CM2 de l'Ecole de la Porte d'Ivry, ayant noté que les enfants n'associaient presque jamais sur leur planisphère illustré l'Afrique aux images de grandes villes, je me suis attardée sur la photographie du *city center* de Lagos. Nous avons parlé ensemble du fait que dans les représentations le continent africain était peu associé à la modernité. Ce que les enfants ont confirmé :

« Mais quand on pense à l'Afrique, on pense aux éléphants, aux girafes, plutôt à des animaux. Et quand on voit l'Europe on peut penser au Louvre, à la Tour Eiffel, à des monuments plutôt. » (CM2, Porte d'Ivry)

Nicolas ira plus tard dans le même sens que sa camarade :

« Moi, dans le jeu de la carte du monde avec les images, moi j'avais pas du tout pensé à l'image pour la capitale du Nigéria, j'avais pas du tout pensé à ça ! »

Au CE2 également, au moment où je dévoilais que la photographie avait été prise à Lagos, la capitale du Nigéria, les enfants manifestaient collectivement leur étonnement : « Heiiin, je savais pas que y avait ça en Afrique !! » ; « Hein ?! C'est au Nigéria ?? Je savais pas. »

Qu'elle ait un effet répulsif ou non, on a donc une association quasi systématique de l'Afrique non seulement à la nature et à la tradition mais aussi au dénuement, et ce au double sens du terme : c'est un continent associé à la pauvreté (« En Afrique y a surtout des gens pauvres qui tombent dans la rue » (John, CE2, Sibelle)) mais aussi à la nudité. C'est ce dont témoigne la citation de Nour plus haut, mais j'ai retrouvé des propos très similaires chez d'autres enfants de maternelle comme chez des élèves de primaire :

Louisa (CP, Baudricourt) : Des fois je dis à ma maman : « c'est quoi ? y a quoi dans les pays par exemple l'Afrique ? Y a des monstres ? Ou y a des gens qui sont tout nus ? » Parce que y a des gens en Afrique qui sont tout nus.

L'évocation par Louisa des « *monstres* » est à rapprocher d'autres discours similaires entendus sur les différents terrains, et qui montrent une vision de l'Afrique par les enfants comme un espace dangereux (en puissance ou en acte). Il n'est par exemple pas anodin que désignant une photographie représentant un aborigène, Héloïse (CE2, Porte d'Ivry) me demande : « c'est quoi ça ? » puis « mais ils sont méchants ou gentils ? » et enfin, sans transition, « mais ça existe encore...comment ça s'appelle...les gens qui mangent des autres gens ? ». Plusieurs choses sont ici à

souligner : le fait que beaucoup d'enfants assimilent la photographie de l'aborigène australien au continent africain, l'association immédiate de l'image à un questionnement sur la moralité de la personne représentée et plus encore sur l'assimilation implicite de l'Aborigène à la figure du cannibale. Des propos similaires ont parfois été tenus par les enfants pour expliquer leur volonté de ne pas se rendre en Afrique. Francesco (CE2, Belleville) n'aimerait

« jamais allé [...] en Afrique [parce que] les étrangers ils viennent et ils se font attraper. [Et qu'il y a] même des tribus qui les prennent et qui leur enlèvent les habits et qui leur font une torture. En fait ils les déshabillent et y a les guerriers qui s'entraînent sur eux ».

L'Afrique n'est alors plus seulement un espace exotique, étrange, fascinant mais désirable (Staszak, 2008) : cet « Ailleurs » et ces « Autres » qui l'habitent sont mis à distance, considérés comme devant être évités. Cet exemple est particulièrement révélateur de la persistance de représentations du monde héritées de la période coloniale, de la perpétuation de certains rapports de domination, et traduit une distribution dissymétrique du pouvoir. L'enquête montre tout particulièrement l'existence et la transmission de ces représentations dès la petite enfance. Pour le dire avec les mots de Claire, l'enseignante de CM2 de l'Ecole de la Porte d'Ivry :

« C'est ça qui est terrible, parce qu'on a l'impression que dès cet âge-là en fait on a une préconception finalement de relations Nord-Sud hyper ancrées. »

L'influence de l'école et de l'institution scolaire sur la transmission de ces représentations et des hiérarchisations de l'espace mondial ne semble par ailleurs pas négligeable.

Annexe 8a | Quels objets sur le monde possédés par les enfants (en nombre) ?

	CP	CE2	CM2	Total
Globe	28	35	36	99
Carte	8	23	27	58
Livre	20	25	24	69
Jeu	12	9	5	26
Divers	6	4	2	12

Annexe 8b | La possession de globes et de cartes du monde en fonction de l'âge (en pourcentage)

Profil en lignes	CP	CE2	CM2
Globe	28,3	35,4	36,4
Pas globe	43,5	32,8	23,7

Profil en colonnes	CP	CE2	CM2
Globe	32,9	44,9	53,7
Pas globe	67,1	55,1	46,3

Profil en lignes	CP	CE2	CM2
Carte	13,8	39,7	46,6
Pas Carte	44,8	32,0	23,3

Profil en colonnes	CP	CE2	CM2
Carte	9,4	29,5	40,3
Pas Carte	90,6	70,5	59,7

Annexe 8c | La possession d'objets sur le monde en fonction du milieu social (en pourcentage)

Profil en lignes	Populaire	Intermédiaire	Supérieur	NR
Livre	37,7	26,1	36,2	0,0
Pas livre	37,9	30,4	31,1	0,62
Profil en colonnes	Populaire	Intermédiaire	Supérieur	NR
Livre	29,9	26,9	33,3	0,0
Pas livre	70,1	73,1	66,7	100,0

Profil en lignes	Populaire	Intermédiaire	Supérieur	NR
Globe	25,3	30,3	44,4	0,0
Pas globe	47,3	28,2	23,7	0,8
Profil en colonnes	Populaire	Intermédiaire	Supérieur	NR
Globe	28,7	44,8	58,7	0,0
Pas globe	71,3	55,2	41,3	100,0

Profil en lignes	Populaire	Intermédiaire	Supérieur	NR
Carte	22,4	37,9	39,7	0,0
Pas carte	43,0	26,2	30,2	0,6

Profil en colonnes	Populaire	Intermédiaire	Supérieur	NR
Carte	14,9	32,8	30,7	0,0
Pas carte	85,1	67,2	69,3	100,0

Profil en lignes	Populaire	Intermédiaire	Supérieur	NR
Jeu	19,2	15,4	65,4	0,0
Pas jeu	40,2	30,9	28,4	0,5

Profil en colonnes	Populaire	Intermédiaire	Supérieur	NR
Jeu	5,7	6,0	22,7	0,0
Pas jeu	94,3	94,0	77,3	100,0

Annexe 9 | Classes supérieures et accumulation : un plus vaste accès aux objets sur le monde chez les enfants issus des classes supérieures

	Populaire	Intermédiaire	Supérieur	NR
0 type d'objets	33	14	12	1
1 type d'objets	37	33	39	0
2 types d'objets	14	17	23	0
3 types d'objets	3	2	7	0
4 types d'objets	0	0	4	0
5 types d'objets	0	1	0	0

Profil en lignes (%)	Populaire	Intermédiaire	Supérieur	NR
0 type d'objets	55,0	23,3	20,0	1,7
1 type d'objets	37,4	33,3	29,3	0,0
2 types d'objets	25,9	31,5	42,6	0,0
3 types d'objets	25,0	16,7	58,3	0,0
4 types d'objets	0,0	0,0	100,0	0,0
5 types d'objets	0,0	100,0	0,0	0,0

Profil en colonnes (%)	Populaire	Intermédiaire	Supérieur	NR
0 type d'objets	37,9	20,9	16,0	100,0
1 type d'objets	42,5	49,3	38,7	0,00
2 types d'objets	16,1	25,4	30,7	0,00
3 types d'objets	3,4	3,0	9,3	0,00
4 types d'objets	0,00	0,00	5,3	0,00
5 types d'objets	0,00	1,5	0,00	0,00

Annexe 10 | Les formes du monde à l'échelle globale en fonction du genre (en pourcentage)

Profil en lignes (%)	Cosmique	Planisphère	Mappemonde terrestre	Mappemonde planétaire
F	47	9	25	19
M	36	3	40	21

Profil en colonnes (%)	Cosmique	Planisphère	Mappemonde terrestre	Mappemonde planétaire
F	57	73	39	49
M	43	27	61	51

BIBLIOGRAPHIE

- AITKEN S., 2013, *Global Childhoods: Globalization, Development and Young People*, Londres, New York, Routledge, 199 p.
- AITKEN S.C., 1994, *Putting children in their place*, Washington, D.C, Association of American Geographers (Resource publications in geography), 161 p.
- AITKEN S.C., 2004, « Placing Children at the Heart of Globalization », dans JANELLE D.G., WARF B., HANSEN K. (dirs.), *WorldMinds: Geographical Perspectives on 100 Problems*, Dordrecht, Springer Netherlands, p. 579-583.
- AITKEN S.C., HERMAN T., 1997, « Gender, Power and Crib Geography: Transitional spaces and potential places », *Gender, Place & Culture*, 4, 1, p. 63-88.
- ANDERSON B., KEARNES M., MCFARLANE C., SWANTON D., 2012, « On assemblages and geography », *Dialogues in Human Geography*, 2, 2, p. 171-189.
- ANDERSON B., MCFARLANE C., 2011, « Assemblage and geography », *Area*, 43, 2, p. 124-127.
- ANDRE Y., 1998, *Enseigner les représentations spatiales*, Paris, Anthropos (Collection Géographie), 254 p.
- ANDRE Y., BAILLY A., FERRAS R., GUERIN J.-P., GUMUCHIAN H., 1989, *Représenter l'espace : l'imaginaire spatial à l'école*, Paris, Anthropos, 227 p.
- ANSELL N., 2009, « Childhood and the politics of scale: descaling children's geographies? », *Progress in Human Geography*, 33, 2, p. 190-209.
- APOSTOLIDIS T., 2005, « Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques », dans ABRIC J.-C. (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne [France], Erès, p. 13-35.
- ARENDT H., 1959, « Reflections on Little Rock », *Dissent*, 6, 1, p. 45-56.
- ARIES E., [1960] 1973, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil, 316 p.
- ARLEO A., DELALANDE J., 2010a, *Cultures enfantines: universalité et diversité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- ARLEO A., DELALANDE J., 2010b, « Culture(s) enfantine(s). Un concept stratégique pour penser l'unité de l'enfance et la diversité de ses conditions. », dans ARLEO A., DELALANDE J. (dirs.), *Cultures enfantines: universalité et diversité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 9-28.
- ARRAULT J.-B., 2007, *Penser à l'échelle du Monde. Histoire conceptuelle de la mondialisation en géographie (fin du XIXe siècle/entre-deux-guerres)*, Thèse de doctorat, Université Paris I-Panthéon-Sorbonne, 706 p.
- ARRAULT J.-B., 2008, « Une géographie inattendue : le système mondial vu par Paul Vidal de la Blache », *L'Espace géographique*, 37, 1, p. 75-88.
- AUDIGIER F., 1995, « Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 15, 1, p. 61-89.
- AUDIGIER F., 1996, *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique ; un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche.*, Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, Université Denis Diderot, 150 p.
- AUTHIER J.-Y., LEHMAN-FRISCH S., 2012a, « Il était une fois... des enfants dans des quartiers gentrifiés à Paris et à San Francisco », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 195, 5, p. 58-73.
- AUTHIER J.-Y., LEHMAN-FRISCH S., 2012b, « Variations sur un thème : Les manières d'habiter des enfants dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Francisco », *Métropoles*, 11.

- BACQUE M.-H., DEMOULIN J., 2021, *Jeunes de quartier: le pouvoir des mots un abécédaire participatif*, Caen, C&F éditions, 240 p.
- BAERLOCHER E., 2006, « Barbie contre Action Man! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypés de genre. », dans DAFFLON NOVELLE A. (dir.), *Filles-garçons: socialisation différenciée?*, Grenoble, Presses Univ. de Grenoble (Vies sociales), p. 267-284.
- BAILLY A., 1977, *La Perception de l'espace urbain*, Paris, Centre de Recherche d'Urbanisme, 264 p.
- BAILLY, A. (dir.), 1984, *Les concepts de la géographie humaine*, Paris, Masson, 204 p.
- BAILLY A., 1985, « Distances et espaces : vingt ans de géographie des représentations », *L'Espace géographique*, 14, 3, p. 197-205.
- BATTERSBY S.E., MONTELLO D.R., 2009, « Area Estimation of World Regions and the Projection of the Global-Scale Cognitive Map », *Annals of the Association of American Geographers*, 99, 2, p. 273-291.
- BAUDINAULT A., 2017, *Géo-graphies en mouvements. Pour une Ethnographie des savoirs géographiques à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2, 961 p.
- BEAUGUITTE L., DIDELON C., GRASLAND C., 2012, « Le projet EuroBroadMap », *Politique européenne*, n° 37, 2, p. 156-167.
- BEAZLEY H., BESSELL S., ENNEW J., WATERTON R., 2009, « The right to be properly researched: research with children in a messy, real world », *Children's Geographies*, 7, 4, p. 365-378.
- BEDOURET D., 2012, *Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire: des représentations à l'espace symbolique*, Thèse de doctorat, Université Toulouse-Le Mirail, 525 p.
- BELAREM M., BENASR A., GRASLAND C., CHOUARI W., 2015, « Le monde vu par les étudiants de Sfax. », *Mappemonde*, 1.
- BELL, D., VALENTINE, G. (dirs.), 1995, *Mapping desire: geographies of sexualities*, London ; New York, Routledge, 370 p.
- BELL N., 2008, « Ethics in child research: rights, reason and responsibilities », *Children's Geographies*, 6, 1, p. 7-20.
- BERGER E., CRESCENTINI A., GALEANDRO C., MAINARDI CROHAS G., 2010, « La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation*, p. 8.
- BERNSTEIN B., [1975] 2017, , dans *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs: dix ans après*, La Dispute, Paris, p. 85-112.
- BERTRAND R., 2019, *Le détail du monde: l'art perdu de la description de la nature*, Paris, Éditions du Seuil (L'univers historique), 277 p.
- BESSE J.-M., 2003, *Face au monde: atlas, jardins, géoramas*, Paris, Desclée de Brouwer (Collection « Arts & esthétique »), 243 p.
- BETTELHEIM B., [1976] 2016, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, R. Laffont, 476p.
- BIDET J., WAGNER L., 2012, « Vacances au bled et appartenances diasporiques des descendants d'immigrés algériens et marocains en France », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 23, p. 113-130.
- BLAUT J.M., 1997, « The Mapping Abilities of Young Children: Children Can », *Annals of the Association of American Geographers*, 87, 1, p. 152-158.
- BLAUT J.M., STEA D., 1971, « Studies of Geographic Learning », *Annals of the Association of American Geographers*, 61, 2, p. 387-393.
- BONDAZ, J., MUSEE DU QUAI BRANLY--JACQUES CHIRAC (dirs.), 2018, *Le magasin des petits explorateurs*, Arles, Paris, Actes sud, Musée du quai Branly-Jacques Chirac, 365 p.
- BOONE D., 2013, *La politique racontée aux enfants : des apprentissages pris dans des dispositifs entre consensus et conflit : une étude des sentiers de la (dé) politisation des enfants.*, Thèse de doctorat, Université Lille 2, 594 p.

- BOONE D., 2020, « S'approprier la politique, un jeu d'enfants ? », *Revue des sciences sociales*, 64, p. 38-43.
- BOUKHRIS L., CHAPUIS A., 2016, « Circulations, espace et pouvoir - Penser le tourisme pour penser le politique », *L'Espace Politique. Revue en ligne de géographie politique et de géopolitique*, 28.
- BOURDIEU P., 1977, « Questions de politique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 16, 1, p. 55-89.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., [1970] 2005, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit (Collection « Le sens commun »), 279 p.
- BOUVERESSE J., 1971, « Langage ordinaire et philosophie », *Langages*, 6, 21, p. 35-70.
- BOYDEN J., ENNEW J., 1997, *Children in Focus: a Manual for Experiential Learning in Participatory Research with Children.*, Rädda Barnen, Stockholm, 191 p.
- BOZEC G., 2010a, « L'Europe au tableau noir.: Comment les instituteurs français enseignent-ils l'Union européenne aujourd'hui ? », *Politique européenne*, 30, 1, p. 153-186.
- BOZEC G., 2010b, *Les héritiers de la République : éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, These de doctorat, Paris, Institut d'études politiques, 577 p.
- BOZEC G., DUCHESNE S., 2007, « Apprentissage de l'universalisme citoyen en France. Premiers résultats d'une enquête à l'école primaire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, p. 95-104.
- BRENNETOT A., EMSELLEM K., GUERIN-PACE F., GARNIER B., 2013, « Dire l'Europe à travers le monde: Les mots des étudiants dans l'enquête EuroBroadMap », *Cybergeog : European Journal of Geography*, 630
- BROOKS M., 2009, « Drawing, Visualisation and Young Children's Exploration of "Big Ideas" », *International Journal of Science Education*, 31, 3, p. 319-341.
- BROSSARD M., 2009, « Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail », *Carrefours de l'éducation*, n° 26, 2, p. 67-82.
- BROUSSEAU G., 2000, « Les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire. L'étude de l'espace et de la géométrie », *Actes du Séminaire de Didactique des Mathématiques*, Rethymon, Grèce, p. 67-83.
- BROWN N.R., SIEGLER R.S., 1993, « Metrics and mappings: A framework for understanding real-world quantitative estimation. », *Psychological Review*, 100, 3, p. 511-534.
- BRUGEILLES C., CROMER I., CROMER S., 2002, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population*, 57, 2, p. 261-292.
- BRUNER J.S., [1983] 2016, *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France, 320 p.
- BRUNET, R. (dir.), [1992] 2006, *Les mots de la géographie: dictionnaire critique*, 3. éd. rev. et augmentée, Paris, La Documentation Française (Collection dynamiques du territoire), 518 p.
- BRUNET R., DOLLFUS O., 1990, *Mondes nouveaux*, Paris, Montpellier, Hachette RECLUS (Géographie universelle), 550 p.
- BUISSON F., 1882, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Partie 1 / Tome 1*, Paris, Hachette
- BUNGE W.W., 1973, « The Geography », *The Professional Geographer*, 25, 4, p. 331-337.
- CAILLE J.-P., 1993, « Formes d'implications parentale et difficulté scolaire au collège », *Education et formations*, 36.
- CAPDEPUY V., 2011, « Au prisme des mots: La mondialisation et l'argument philologique », *Cybergeog : European Journal of Geography*, 576
- CAPDEPUY V., 2012, « Un espace: l'Eufraise », *Mappemonde*, 4, 104, p. 11.
- CARTER B., 2009, « Tick box for child? The ethical positioning of children as vulnerable, researchers as barbarians and reviewers as overly cautious », *International Journal of Nursing Studies*, 46, 6, p. 858-864.

- CAYOUEITE-REMBLIERE J., LION G., RIVIERE C., 2019, « Socialisations par l'espace, socialisations à l'espace: Les dimensions spatiales de la (trans)formation des individus », *Sociétés contemporaines*, N° 115, 3, p. 5-31.
- CHAMBOREDON J.-C., 1985, « Une sociologie de la petite enfance », *Espace Temps*, 31, 1, p. 85-90.
- CHAPUIS A., 2010, « Performances touristiques: D'une métaphore à un cadre de pensée géographique renouvelé », *Mondes du tourisme*, 2, p. 44-56.
- CHEVALDONNE F., 1981, *La communication inégale: l'accès aux media dans les campagnes algériennes*, Paris, Éditions du Centre national de la recherche scientifique (Recherches méditerranéennes / Centre de recherches et d'études sur les sociétés méditerranéennes), 222 p.
- CHEVALIER J.-P., 1992, *Les cartes et l'enseignement de la géographie aux élèves de 5 à 11 ans depuis 1969*, Theses, Université Paris 1 Sorbonne Panthéon, 361 p.
- CHEVALIER J.-P., 1997, « Quatre pôles dans le champ de la géographie ? », *Cybergeog : European Journal of Geography*, 23
- CHEVALIER J.-P., 2003, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*, Rapport de synthèse d'habilitation à Diriger des, Paris, Université Paris I-Panthéon-Sorbonne, 403 p.
- CHEVALIER J.-P., 2005, « La leçon de géographie, un tableau peint par Girodet en 1803. », *Mappemonde*, 80.
- CHEVALIER J.-P., 2015, « Où habite la géographie à l'école élémentaire ? », *Didageo*.
- CHOKOR B.A., 2003, « Pattern of representation of countries in cognitive maps of the world with special reference to Africa », *Journal of Environmental Psychology*, 23, 4, p. 427-437.
- CHOLLEY A., 1938, « Les cartes et l'enseignement de la géographie », *L'Information Géographique*, 3, 1, p. 23-27.
- CHOMBART DE LAUWE M.-J., 1976, « L'appropriation de l'espace par les enfants, processus de socialisation », *Actes de la 3ème Conférence Internationale de Psychologie de l'Espace Construit*, p. 523-531.
- CHOSSIERE F., DESVAUX P., MAHOUDEAU A., 2021, « La recherche de trop ? Configurations et enjeux de la surétude », *Annales de géographie*, 742, 6, p. 5-19.
- CICCHELLI V., 2012, *L'esprit cosmopolite: Voyages de formation des jeunes en Europe*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques (Domaine Fait politique), 276 p.
- CICCHELLI V., OCTOBRE S., 2017, *L'amateur cosmopolite: goûts et imaginaires culturels juvéniles à l'ère de la globalisation*, Paris, Ministère de la culture et de la communication, Secrétariat général, Département des études, de la prospective et des statistiques, DEPS (Questions de culture), 424 p.
- CICCONE A., 2012, « La pratique de l'observation », *Contraste*, N° 36, 1, p. 55-77.
- CLERC P., 2001, « La culture scolaire du lycée en géographie », *L'Information Géographique*, 65, 3, p. 282-285.
- CLERC P., 2002, *La culture scolaire en géographie: le monde dans la classe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 185 p.
- CLERC P., DEPREST F., LABINAL G., MENDIBIL D., 2012, *Géographies: épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, Paris, CNED-SEDES, 312 p.
- COLLIGNON B., 2010, « L'éthique et le terrain », *L'Information géographique*, Vol. 74, 1, p. 63-83.
- COLLS R., HÖRSCHELMANN K., 2009, « The geographies of children's and young people's bodies », *Children's Geographies*, 7, 1, p. 1-6.
- CONSIDERE S., TUTIAUX-GUILLON N., 2013, « L'éducation au développement durable : entre « éducation à » et disciplines scolaires », *Recherches en didactiques*, N° 15, 1, p. 111-133.
- CORSARO W.A., EDER D., 1990, « Children's Peer Cultures », *Annual Review of Sociology*, 16, p. 197-220.

- COSGROVE D.E., 2003, *Apollo's eye: a cartographic genealogy of the earth in the Western imagination*, Paperback ed, Baltimore, Md., Johns Hopkins University Press (A Johns Hopkins paperback), 331 p.
- COULANGEON P., 2004, « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie: Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? », *Sociologie et sociétés*, 36, 1, p. 59-85.
- COULMONT B., 2014, *Sociologie des prénoms*, Paris, La Découverte, 128 p.
- CREE V.E., KAY H., TISDALL K., 2002, « Research with children: sharing the dilemmas », *Child & Family Social Work*, 7, 1, p. 47-56.
- CREGAN K., CUTHBERT D., 2014, *Global Childhoods: Issues and Debates*, London, SAGE, 209 p.
- DABESTANI C., En cours, *Construction des imaginaires macro-régionaux dans les marges ultramarines de l'Europe : étude des territoires français de la Caraïbe*, Thèse de doctorat en géographie, Paris, Université Paris 1 Sorbonne Panthéon.
- DAFFLON NOVELLE, A. (dir.), 2006, *Filles-garçons: socialisation différenciée?*, Grenoble, Presses Univ. de Grenoble (Vies sociales), 399 p.
- DAFFLON NOVELLE A., 2010, « Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perceptions des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez les enfants âgés de 3 à 7 ans », dans ROUYER V., CROITY-BELZ S., PRETEUR Y. (dirs.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte expliquer les différences, penser l'égalité*, Toulouse, Érès, p. 25-40.
- DAJEZ F., ROUCOUS N., 2010, « Le jeu vidéo, une affaire d'enfants. Enquête sur le parc à jouets numérique d'enfants de 6 à 11 ans. », dans *Enfance & culture*, Ministère de la culture-DEPS, (Question de culture), p. 85-101.
- DARMON M., [2011] 2016, *La socialisation: domaines et approches*, Paris, Armand Colin, 128 p.
- DAVID O., 2011, « Les pratiques de loisirs des enfants et des jeunes en Ile-et-Vilaine : espaces et mobilités », *Carnets de géographes*, 3.
- DE LANDA M., 2006, *A new philosophy of society: assemblage theory and social complexity*, London ; New York, Continuum, 142 p.
- DEAUVIEAU J., PENISSAT É., BROUSSE C., JAYET C., 2014, « Les catégorisations ordinaires de l'espace social français », *Revue française de sociologie*, Vol. 55, 3, p. 411-457.
- DEBARBIEUX B., 1995, « Le lieu, le territoire et trois figures de rhétorique », *L'Espace géographique*, 24, 2, p. 97-112.
- DEBARBIEUX B., 2004, « Représentation », *Hypergéô*.
- DEBARBIEUX B., 2010, « Imaginaires nationaux et post-nationaux du lieu », *Communications*, 87, 1, p. 27-41.
- DEBARBIEUX B., 2013, « Haut lieu », dans *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.
- DELALANDE J., 2001, *La cour de récréation: contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 278 p.
- DELALANDE J., 2014, « Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner. », *AnthropoChildren*, 4.
- DELALANDE J., RAYOU P., DANIC I., 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes: objets, méthodes, terrains*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 216 p.
- DELEUZE G., GUATTARI F., 1980, *Mille plateaux*, Paris, Éditions de minuit (Collection « Critique »), 645 p.
- DELOACHE J.S., SIMCOCK G., MACARI S., 2007, « Planes, trains, automobiles--and tea sets: Extremely intense interests in very young children. », *Developmental Psychology*, 43, 6, p. 1579-1586.
- DENZIN N.K., 1978, *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*, 2d ed, New York, McGraw-Hill, 370 p.

- DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S. (dirs.), [1994] 2018, *The SAGE handbook of qualitative research*, Fifth edition, Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC Melbourne, SAGE, 968 p.
- DEPEAU S., 2005a, « De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale : la notion de représentation en psychologie sociale et environnementale », *ESO Documents et Travaux*, 25, p. 7-17.
- DEPEAU S., 2005b, « Sur le trajet de l'école ou l'apprentissage de l'autonomie : une transition à plusieurs dimensions », dans ROBIN M., RATIU E. (dirs.), *Transitions et rapports à l'espace*, Paris, Harmattan (Logiques sociales), p. 189-212.
- DESCHENES M., 2016, « L'agentivité », *Interactive - Blog en ligne*
- DESCOLA P., 2005, *Par-delà nature et culture*, Paris, NRF : Gallimard (Bibliothèque des sciences humaines), 623 p.
- DESCOLA P., CHARBONNIER P., 2017, *La composition des mondes*, Paris, Flammarion (Champs essais), 378 p.
- DEVIN, G. (dir.), 2015, *10 concepts sociologiques en relations internationales*, Paris, CNRS (Biblis), 220 p.
- DIAS P., RAMADIER T., 2017, « Relations sociales et cartographie cognitive. Les points de référence comme noyau central des représentations spatiales », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 116, 4, p. 319-349.
- DIDELON-LOISEAU C., 2013, *Le Monde comme territoire ; pour une approche renouvelée du Monde en géographie*, Mémoire d'HDR, Rouen, Université de Rouen, 322 p.
- DIDELON-LOISEAU C., 2016, « Le Monde et moi : représentations et pratiques du Monde des tour-du-mondistes. », dans GHORRA-GOBIN C., REGHEZZA-ZITT M. (dirs.), *Entre local et Global : les territoires dans la mondialisation.*, Le Manuscrit, Paris, p. 37-72.
- DIDELON-LOISEAU C., DE RUFFRAY S., LAMBERT N., 2011, « Un monde d'interstices. Apport de la logique floue dans l'analyse des cartes interprétatives », *Comité français de Cartographie*, 209, p. 71-82.
- DIDELON-LOISEAU C., GRASLAND C., 2014, « Internal and External Perceptions of Europe/the EU in the World through Mental Maps. », dans CHABAN N., HOLLAND M. (dirs.), *Communicating europe in times of crisis: external perceptions of the european.*, Londres, Palgrave Macmillan, p. 65-94.
- DITTMER J., 2005, « Captain America's Empire: Reflections on Identity, Popular Culture, and Post-9/11 Geopolitics », *Annals of the Association of American Geographers*, 95, 3, p. 626-643.
- DITTMER J., GRAY N., 2010, « Popular Geopolitics 2.0: Towards New Methodologies of the Everyday: Popular geopolitics 2.0 », *Geography Compass*, 4, 11, p. 1664-1677.
- DORTIER J.-F., 2002, « L'univers des représentations ou l'imaginaire de la grenouille », *Sciences humaines*, 128.
- DOWNS R.M., LIBEN L.S., 1987, « Children's Understanding of Maps », dans ELLEN P., THINUS-BLANC C. (dirs.), *Cognitive Processes and Spatial Orientation in Animal and Man*, Dordrecht, Springer Netherlands, p. 202-219.
- ECO U., 2009, *Vertige de la liste*, Paris, Flammarion, 407 p.
- ELWOOD S., MITCHELL K., 2012, « Mapping children's politics: spatial stories, dialogic relations and political formation », *Geografiska annaler. Series B, Human geography*, 94, 1, p. 1-15.
- EMIRBAYER M., MISCHÉ A., 1998, « What Is Agency? », *American Journal of Sociology*, 103, 4, p. 962-1023.
- ENAU C., LEGENDRE A., 2010, « Méthode d'identification des lieux investis par des enfants de six à onze ans dans leur espace de vie urbain quotidien », dans DANIC I., DAVID O., DEPEAU S. (dirs.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 89-100.
- ENNEW J., 1997, « Street and working children: a guide to planning. », *Report*, Save the Children, p. 184.
- FAIVRE H., 1980, *Perception de l'espace montagnard par les enfants*, TER, Grenoble, Institut de Géographie Alpine, 230 p.
- FERNANDEZ M., En cours, *Terrain et (in)justice spatiale : vers une science mondiale décolonisée ?*, Thèse de doctorat en géographie, Paris, Université Paris 1 Sorbonne Panthéon.

- FERRAS R., 1978, « “Ecusson et Polygone” : enfants et retraités dans le centre de Montpellier », *Bulletin de la Société languedocienne de géographie*, 1-2.
- FINE G.A., SANDSTROM K.L., 1988, *Knowing children: participant observation with minors*, Newbury Park, Calif, Sage Publications (Qualitative research methods), 88 p.
- FREMONT A., 1980, « L'espace vécu et la notion de région », *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, 41, 1, p. 47-58.
- FREMONT A., [1976] 2015, *La région, espace vécu*, Paris, Flammarion, 223 p.
- FROUILLOU L., 2010, *L'apprentissage des normes spatiales à l'école maternelle. Transgression, manipulation et appropriation : stratégies pédagogiques et attitudes enfantines.*, Mémoire de master, Paris, Université Paris I-Panthéon-Sorbonne, 214 p.
- FROUILLOU L., 2011, « Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants: L'école maternelle française », *Carnets de géographes*, 3, p. 18.
- GABB J., 2010, *Researching intimacy in families*, Basingstoke, Hampshire, Palgrave Macmillan, 131 p.
- GALTUNG J., RUGE M.H., 1965, « The Structure of Foreign News: The Presentation of the Congo, Cuba and Cyprus Crises in Four Norwegian Newspapers », *Journal of Peace Research*, 2, 1, p. 64-90.
- GARAT I., VERNICOS S., 2010, « Loisirs des enfants et des jeunes dans la ville : à chaque âge ses lieux de visibilité », dans DANIC I., DAVID O., DEPEAU S. (dirs.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 141-156.
- GARCIA S., 2018, *Le goût de l'effort: la construction familiale des dispositions scolaires*, Paris, PUF (Éducation & société), 204 p.
- GARNIER P., 2015, « L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies” : », *Éducation et sociétés*, n° 36, 2, p. 159-173.
- GARRAU M., 2021, « Agentivité ou autonomie ? Pour une théorie critique de la vulnérabilité », *Genre, sexualité et société*, 25.
- GAYET-VIAUD C., RIVIERE C., SIMAY P., 2015, « Les enfants dans la ville », *Métropolitiques.eu*.
- GENEVOIS S., 2019, « Il y a toujours eu des cartes de géographie aux murs de la classe ! », *Cartographie(s) numérique(s)*.
- GIROUD M., 2010, « Pratiquer les alentours ? Etre élève d'une Cité scolaire internationale au coeur d'un ancien quartier ouvrier », dans DANIC I., DAVID O., DEPEAU S. (dirs.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 129-139.
- GLISSANT É., NOUDELMANN F., [2004] 2018, « Pour une pensée archipélique », *Litterature Hors Frontière*, p. 137-149.
- GODRIE B., DOS SANTOS M., 2017, « Présentation: Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance », *Sociologie et sociétés*, 49, 1, p. 7.
- GOODMAN N., 1978, *Manières de faire des mondes*, Gallimard, Paris (Folioessais), 240 p.
- GOREAU-PONCEAUD A., 2010, « Pratiques touristiques de et en diaspora. Quand les Indiens prennent possession du monde », *Mondes du Tourisme*, 2, p. 70-86.
- GOULD P., 1966, « On mental maps », *University of Michigan*, 9, p. 117-128.
- GOULD P., WHITE R., 1974, *Mental maps*, Harmondsworth, Penguin Books, 204 p.
- GOULD S.J., [1991] 1997, *La foire aux dinosaures: réflexions sur l'histoire naturelle. Traduit de l'américain par Marcel Blanc*, Paris, Editions du Seuil, 662 p.
- GOUYON M., 2006, « Une chambre à soir : un atout dans la scolarité ? », *Données sociales - La société française*, p. 163-167.

- GRANIE M.-A., ESPIAU G., 2010, « Représentations de l'espace routier et autonomie du jeune adolescent piéton », dans DANIC I., DAVID O., DEPEAU S. (dirs.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 49-60.
- GRASLAND C., SAINT-JULIEN T., GIRAUD T., BEAUGUITTE L., 2011, « Knowledge and attractiveness of cities and countries. », dans *Mental maps of students cross country report, Volume 4*, p. 46.
- GRATALOUP C., 2008a, « Monde », *Hypergéo-Fondements épistémologiques*.
- GRATALOUP C., 2008b, « Les niveaux didactiques de l'échelle géographique », dans VIENNOT L. (dir.), *Didactique, épistémologie et histoire des sciences: penser l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France (Science, histoire & société. Travaux et recherches), p. 9-27.
- GRATALOUP C., 2009, *L'invention des continents: comment l'Europe a découpé le monde*, Paris, Larousse, 224 p.
- GRATALOUP C., 2011a, *Faut-il penser autrement l'histoire du monde ?*, Paris, Armand Colin (Éléments de réponse), 212 p.
- GRATALOUP C., 2011b, *Représenter le monde*, Paris, La Documentation française, 64 p.
- GRATALOUP C., 2013, « La géographie scolaire sans boussole », *Le Debat*, n° 175, 3, p. 69-78.
- GRATALOUP C., 2018, *Vision(s) du monde: histoire critique des représentations de l'Humanité*, 240 p.
- GRATALOUP C., CAPDEPUY V., 2013, « Continents et océans : le pavage européen du globe », *Monde(s)*, 3, 1, p. 29.
- GRAVIER J., 2018, *Deux mille ans d'une ville en système. Proposition d'une démarche appliquée au cas de Noyon.*, Thèse de doctorat en géographie, Paris, Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 423 p.
- GUERIN-PACE F., SAINT-JULIEN T., LAU-BIGNON A.W., 2012, « Une analyse lexicale des titres et mots-clés de 1972 à 2010 », *Espace géographique*, 41, 1, p. 4.
- GUERN A.-L.L., THEMINES J.-F., 2017, « Monde en partage ou espace de domination. La spatialité des objets ordinaires dans les salles de classe », dans BONNY Y., BAUTES N., GOUËSET V. (dirs.), *L'Espace en partage*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 360 p.
- GULLESTAD M., 1997, « A Passion for Boundaries: Reflections on Connections Between the Everyday Lives of Children and Discourses on the Nation in Contemporary Norway », *Childhood*, 4, 1, p. 19-42.
- GUMUCHIAN H., 1981, « La montagne française vue par l'enfant », *Revue de Géographie Alpine*, 69, 1, p. 35-68.
- HACHET P., 2004, « Derrière les dinosaures, nos aïeux et leurs secrets », *Imaginaire Inconscient*, no 13, 1, p. 131-139.
- HÄKLI J., KALLIO K.P., 2018, « Theorizing Children's Political Agency », dans SKELTON T., AITKEN S. (dirs.), *Establishing Geographies of Children and Young People*, Singapore, Springer Singapore, p. 1-23.
- HARAWAY D.J., 2020, *Vivre avec le trouble*, Vaulx-en-Velin, les Éditions des Mondes à faire.
- HART R., 1979, *Children's experience of place*, New York, Irvington Publishers : distributed by Halsted Press, 518 p.
- HART R., 1992, *Children's participation: from tokenism to citizenship*, UNICEF, 41 p.
- HILL M., 1997, « Participatory research with children », *Child & Family Social Work*, 2, 3, p. 171-183.
- HOLLOWAY S.L., PIMLOTT-WILSON H., 2011, « Geographies of children, youth and families: Defining achievements, debating the agenda », dans HOLT L. (dir.), *Geographies of children, youth and families: an international perspective*, London ; New York, NY, Routledge, p. 9-24.
- HOLLOWAY, S.L., VALENTINE, G. (dirs.), 2000a, *Children's geographies: playing, living, learning*, London ; New York, Routledge (Critical geographies), 275 p.
- HOLLOWAY S.L., VALENTINE G., 2000b, « Corked Hats and Coronation Street: British and New Zealand Children's Imaginative Geographies of the Other », *Childhood*, 7, 3, p. 335-357.

- HOLT L., 2004, « The 'voices' of children: de-centring empowering research relations », *Children's Geographies*, 2, 1, p. 13-27.
- HOLT, L. (dir.), 2011, *Geographies of children, youth and families: an international perspective*, London ; New York, NY, Routledge, 296 p.
- HOLT L., 2013, « Exploring the Emergence of the Subject in Power: Infant Geographies », *Environment and Planning D: Society and Space*, 31, 4, p. 645-663.
- HOLT L., 2017, « Food, feeding and the material everyday geographies of infants: possibilities and potentials », *Social & Cultural Geography*, 18, 4, p. 487-504.
- HOLT L., JEFFRIES J., HALL E., POWER A., 2019, « Geographies of co-production: Learning from inclusive research approaches at the margins », *Area*, 51, 3, p. 390-395.
- HOPKINS P.E., BELL N., 2008, « Interdisciplinary perspectives: ethical issues and child research », *Children's Geographies*, 6, 1, p. 1-6.
- JACQUE M., 2016, « L'éducation à l'environnement: entre engagements utopistes et intégration idéologique », *Cahiers de l'action*, N° 47, 1, p. 13-19.
- JAMES A., 2013, *Socialising children*, Londres, Palgrave Macmillan, 214 p.
- JAMES A., JENKS C., PROUT A., 1998, *Theorizing childhood*, Repr, Cambridge, Polity Press, 247 p.
- JAMES, A., PROUT, A. (dirs.), [1990] 1997, *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, London ; Washington, D.C, Falmer Press, 260 p.
- JAMES S., 1990, « Is There a "Place" for Children in Geography? », *Area*, 22, 3, p. 278-283.
- JAMES S., 1991, « Children and geography: a reply to David Sibley. », *Area*, 23, 3, p. 270-271.
- JEAN A., 2018, « Voyages et représentations mentales de l'espace mondial. », Mémoire de master, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 240 p.
- JODELET D., 1982, « Les représentations socio-spatiales de la ville », dans *Conceptions de l'espace*, Université Paris X Nanterre, Paris, Université Paris X Nanterre, p. 145-177.
- JODELET, D. (dir.), 2003, *Les représentations sociales*, 7. éd, Paris, Presses Univ. de France (Sociologie d'aujourd'hui), 447 p.
- JONES O., 2001, « "Before the Dark of Reason": Some Ethical and Epistemological Considerations on the Otherness of Children », *Ethics, Place & Environment*, 4, 2, p. 173-178.
- JOUBLOT-FERRE S., 2020, *La traversée des espaces adolescents. De l'habiter et de l'expérience du monde. Un projet pour l'enseignement de la géographie.*, Thèse de doctorat, Lyon, École Normale Supérieure de Lyon, 539 p.
- JOUËT J., 2005, « Du bonheur de la psychologie sociale », *Questions de communication*, 8, p. 135-144.
- JOUNIN N., [2014] 2016, *Voyage de classes: des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte, 240 p.
- KALLIO K.P., HÄKLI J., 2010, « Political geography in childhood », *Political Geography*, 29, 7, p. 357-358.
- KALLIO K.P., HÄKLI J., 2013, « Children and Young People's Politics in Everyday Life », *Space and Polity*, 17, 1, p. 1-16.
- KALLIO K.P., HÄKLI J., 2015, « Children's Political Geographies », dans AGNEW J., MAMADOUH V., SECOR A.J., SHARP J. (dirs.), *The Wiley Blackwell Companion to Political Geography*, Chichester, UK, John Wiley & Sons, Ltd, p. 265-278.
- KATZ C., 2004, *Growing up global: economic restructuring and children's everyday lives*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 313 p.
- KERLAN A., 1987, « La notion de représentation: une exigence pédagogique et culturelle », *Education permanente*, 90, p. 69-79.

- KERST S.M., HOWARD J.H., 1978, « Memory psychophysics for visual area and length », *Memory & Cognition*, 6, 3, p. 327-335.
- KOESTER D., 1997, « Childhood in National Consciousness and National Consciousness in Childhood », *Childhood*, 4, 1, p. 125-142.
- KRAFTIL P., 2013, « Beyond 'voice', beyond 'agency', beyond 'politics'? Hybrid childhoods and some critical reflections on children's emotional geographies », *Emotion, Space and Society*, 9, p. 13-23.
- KRAFTIL P., 2016, « The force of habit: channelling young bodies at alternative education spaces », *Critical Studies in Education*, 57, 1, p. 116-130.
- KRAFTIL P., HORTON J., TUCKER F., 2012, *Critical geographies of childhood and youth: contemporary policy and practice*, Bristol University Press, Bristol, 296 p.
- LAHIRE B., [1998] 2005, *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*, Paris, Armand Colin (Collection essais & recherches), 271 p.
- LAHIRE B., [2005] 2007, *L'esprit sociologique*, Paris, Éd. la Découverte (La découverte poche Sciences humaines et sociales), 434 p.
- LAHIRE B., 2019, *Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants*, Paris XIXe, Éditions du Seuil, 1229 p.
- LANCY D., 2013, « Unmasking children's agency », *AnthropoChildren*, 2.
- LANNE J.-B., 2018, *Des vies en veille: géographies abandonnées des acteurs quotidiens de la sécurité à Nairobi*, These de doctorat, Bordeaux 3, 559 p..
- LAREAU A., 2002, « Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families », *American Sociological Review*, 67, 5, p. 747.
- LAREAU A., [2003] 2011, *Unequal childhoods: class, race, and family life*, 2nd ed., with an update a decade later, Berkeley, University of California Press, 461 p.
- LATOUR B., 2005, *Reassembling the social: an introduction to Actor-Network-Theory*, 1. publ. in pbk, Oxford, Oxford Univ. Press (Clarendon lectures in management studies), 301 p.
- LE BIGOT B., 2017, *Penser les rapports aux lieux dans les mobilités privilégiées: étude croisée des backpackers en Thaïlande et des hivernants au Maroc*, These de doctorat, Paris, Paris 1, 557 p.
- LE LAY Y.-F., 2016, « Notion à la une: représentation », *Géoconfluences*.
- LECA J., 1973, « Le Repérage du politique », *Projet*, 71.
- LEFEBVRE R., 2017, *Leçons d'introduction à la Science politique - 3e édition*, Ellipses, Paris, 336 p.
- LEFORT I., 1992, *La lettre et l'esprit: géographie scolaire et géographie savante en France, 1870-1970*, Paris, Editions du Centre national de la recherche scientifique: Diffusion, Presses du CNRS (Mémoires et documents de géographie), 257 p.
- LEGENDRE A., 2010, « Evolution de la connaissance et de l'utilisation des espaces publics extérieurs entre 6 et 11 ans: le cas d'Arpajon une petite ville de la banlieue parisienne », dans DANIC I., DAVID O., DEPEAU S. (dirs.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 75-88.
- LEHMAN-FRISCH S., AUTHIER J.-Y., 2013, « La mixité dans les quartiers gentrifiés: un jeu d'enfants? », *Métropolitiques.eu*.
- LEHMAN-FRISCH S., AUTHIER J.-Y., DUFAUX F., 2012, « 'Draw me your neighbourhood': a gentrified Paris neighbourhood through its children's eyes », *Children's Geographies*, 10, 1, p. 17-34.
- LEHMAN-FRISCH S., VIVET J., 2011, « Géographies des enfants et des jeunes », *Carnets de géographes*, 3.
- LEININGER-FREZAL C., 2016, « Enseigner les conflits en géographie: quelle place au politique? », *International Journal for history and social sciences education / Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*, Pise, Pacini Editore

- LEROUX X., 2012, « Compléments des programmes de géographie de l'élémentaire : valait-il mieux jamais que si tard ? », *Débats, Cybergeog : European Journal of Geography*
- LEVY, J. (dir.), 2008, *L'invention du monde: une géographie de la mondialisation*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 403 p.
- LEVY-PIARROUX Y., 1985, « Un enfant, kèkcéksa? », *Espace Temps*, 31, 1, p. 4-13.
- LEWIS M.W., WIGEN K., 1997, *The myth of continents: a critique of metageography*, Berkeley, University of California Press, 344 p.
- LEWIS R., 2011, « Shutting the bathroom door. Parents, young teenagers and the negotiation of bodily boundaries at home. », dans HOLT L. (dir.), *Geographies of children, youth and families: an international perspective*, London ; New York, NY, Routledge, p. 67-79.
- LIGNIER W., 2008, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, n° 73, 4, p. 20-36.
- LIGNIER W., 2010, « Des chambres intelligentes ? Un regard sociologique sur l'espace personnel des enfants dits "intellectuellement" précoces », dans DANIC I., DAVID O., DEPEAU S. (dirs.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 119-128.
- LIGNIER W., 2015, « La nature humaine nous laisse tous indistincts », *Genèses*, n° 100-101, 3, p. 162-168.
- LIGNIER W., 2019, *Prendre: naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Paris, Seuil, 336 p.
- LIGNIER W., LOMBA C., RENAHY N., 2012, « La différenciation sociale des enfants », *Politix*, n° 99, 3, p. 9-21.
- LIGNIER W., MARIOT N., 2013, « Où trouver les moyens de penser? Une lecture sociologique de la psychologie culturelle. », dans AMBROISE B., CHAUVIRE C. (dirs.), *Le mental et le social*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales (Raisons pratiques. Épistémologie, sociologie, théorie sociale), p.191-214.
- LIGNIER W., PAGIS J., 2012, « Quand les enfants parlent l'ordre social », *Politix*, n° 99, 3, p. 23-49.
- LIGNIER W., PAGIS J., 2017, *L'enfance de l'ordre: comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil (Liber), 314 p.
- LORIMER H., 2005, « Cultural geography: the busyness of being 'more-than-representational' », *Progress in Human Geography*, 29, 1, p. 83-94.
- LUGADET-AGRAZ J.-B., 1989, « Représentations enfantines de l'espace urbain, exemples clermontois », dans ANDRE Y., BAILLY A., FERRAS R., GUERIN J.-P., GUMUCHIAN H. (dirs.), *Représenter l'espace : l'imaginaire spatial à l'école*, Anthropos, Paris, p. 179-190.
- LUSSAULT M., 2013, *L'avènement du monde: essai sur l'habitation humaine de la Terre*, Paris, Éditions du Seuil (La couleur des idées), 296 p.
- LYNCH K., [1960] 2005, *The image of the city*, Nachdr., Cambridge, Mass., MIT PRESS (Publication of the Joint Center for Urban Studies), 194 p.
- MASSON M., 1990, *Représentations spatiales et savoirs sur la montagne des enfants et préadolescents scolarisés*, Thèse d'Etat, Grenoble, Université Joseph Fourier, 120 p.
- MATTHEWS H., 2003, « Coming of Age for Children's Geographies », *Children's Geographies*, 1, 1, p. 3-5.
- MATTHEWS H., LIMB M., 1999, « Defining an agenda for the geography of children: review and prospect », *Progress in Human Geography*, 23, 1, p. 61-90.
- MATTHEWS M.H., VUJAKOVIC P., 1995, « Private Worlds and Public Places: Mapping the Environmental Values of Wheelchair Users », *Environment and Planning A: Economy and Space*, 27, 7, p. 1069-1083.
- MAUGER G., 1991, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 6, 1, p. 125-143.
- McFARLANE C., ANDERSON B., 2011, « Thinking with assemblage », *Area*, 43, 2, p. 162-164.

- MCKENDRICK J.H., 2000, « The Geography of Children: An Annotated Bibliography », *Childhood*, 7, 3, p. 359-387.
- MENDIBIL D., 2008, « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique », *Cybergeog : European Journal of Geography*, 415.
- MERENNE-SCHOUMAKER B., 1980, « Perception de certains quartiers liégeois par les enfants. Introduction à une nouvelle approche de l'étude du milieu », *G.E.O.*, 8, p. 29-46.
- METTON A., BERTRAND M.-J., 1974, « Les espaces vécus dans une grande agglomération », *L'Espace géographique*, 3, 2, p. 137-146.
- MEUNIER C., 2016, *L'espace dans les livres pour enfants.*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 392 p.
- MIKKELSEN M.R., CHRISTENSEN P., 2009, « Is Children's Independent Mobility Really Independent? A Study of Children's Mobility Combining Ethnography and GPS/Mobile Phone Technologies¹ », *Mobilities*, 4, 1, p. 37-58.
- MOHR J., DIMAGGIO P., 1995, « The Intergenerational Transmission of Cultural Capital », *Research in Social Stratification and Mobility*, 14.
- MOLES A.A., ROHMER E., 1972, *Psychosociologie de l'espace*, Paris, Harmattan (Collection « Villes et entreprises »), 158 p.
- MORANGE M., SCHMOLL C., TOUREILLE É., 2016, *Les outils qualitatifs en géographie: méthodes et applications*, Malakoff, Armand Colin, 224 p.
- MORELLE M., 2007, *La rue des enfants, les enfants des rues: Yaoundé et Antananarivo*, CNRS Éditions, 282 p.
- MORELLE M., RIPOLL F., 2009, « Les chercheur-es face aux injustices : l'enquête de terrain comme épreuve éthique », *Annales de géographie*, n° 665-666, 1, p. 157-168.
- MOSCOVICI S., [1989] 2003, « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », dans JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales*, 7. éd, Paris, Presses Univ. de France (Sociologie d'aujourd'hui), p.79-103.
- NEVEU É., 1999, « Pour en finir avec l'« enfantisme ». Retours sur enquêtes », *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 17, 92, p. 175-201.
- NOUDELMANN F., SIMASOTCHI-BRONES F., TOMA Y., 2020, *Archipels Glissant*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes, 240 p.
- OCTOBRE S., 2010, « Les transmissions culturelles chez les adolescents : influences et stratégies intellectuelles. », dans *Enfance & culture*, Ministère de la culture-DEPS, (Question de culture), p. 205-221.
- OCTOBRE S., DETREZ C., MERCKLE P., BERTHOMIER N., 2010a, *L'enfance des loisirs: trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, La Documentation française, Paris, La Documentation française, 427 p.
- OCTOBRE S., DETREZ C., MERCKLE P., BERTHOMIER N., 2010b, « Chapitre II. « Dis-moi qui tu es, je te dirai ce que tu fais ». La part du genre et de l'origine sociale dans le choix des loisirs », *Questions de culture*, p. 99-152.
- OCTOBRE S., JAUNEAU Y., 2008, « Tels parents, tels enfants ? : Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, 49, 4, p. 695.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 2008, *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-La-Neuve, Academia-Bruylant (Anthropologie prospective), 365 p.
- OPPENCHAIM N., 2012, « Pourquoi et comment favoriser la participation d'adolescents de ZUS à une recherche sur leurs mobilités urbaines ? », *Carnets de géographes*, 3.
- ORAIN O., 2007, « Constructivisme », *Hypergéog-Fondements épistémologiques*.
- OTT A.-C., 2017, « Des échelles pensées pour les enfants aux représentations spatiales produites par les enfants : enjeux politiques des imaginaires géographiques enfantins », *Belgeo. Revue belge de géographie*, 2-3.

- OTT A.-C., 2018, « Les représentations du Monde dans les fictions pour enfants : la transmission d'une hiérarchisation des espaces et des sociétés ? », Actes du CIST 2018, *Représenter les territoires / Representing territories*, Collège international des sciences territoriales (CIST), Rouen, p. 430-436.
- OTT A.-C., 2020a, « Explorer le monde des enfants. Défis théoriques et méthodologiques de l'analyse des représentations enfantines du monde », *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146, 1, p. 56-80.
- OTT A.-C., 2020b, « L'organisation de l'espace mondial chez les enfants : les contours d'une géopolitique enfantine », *L'Espace Politique*, 40.
- PAGIS J., 2013, « Une ethnographie des socialisations enfantines », *Genèses*, 93, 4, p. 176-183.
- PAGIS J., SIMON A., 2020, « Introduction: Du point de vue des enfants », *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146, 1, p. 7-15.
- PASTOUREAU M., 1993, « Genèse du drapeau. Etats, couleurs et acculturation emblématique autour de la Méditerranée », *Publications de l'École Française de Rome*, 168, 1, p. 97-108.
- PAULET J.-P., 2002, *Les représentations mentales en géographie*, Paris, Anthropos (Collection Géographie), 152 p.
- PAYET J.-P., ROSTAING C., GIULIANI F., 2010, *La relation d'enquête: la sociologie au défi des acteurs faibles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 248 p.
- PERCHERON A., 1974, *L'univers politique des enfants*, Paris, Presses de Sciences Po, 264 p.
- PERON F., 2005, « Fonctions sociales et dimensions subjectives des espaces insulaires (à partir de l'exemple des îles du Ponant) », *Annales de géographie*, n° 644, 4, p. 422-436.
- PETT E., 2010, « Du fil de l'eau en fils à retordre », *L'Information géographique*, Vol. 74, 1, p. 9-26.
- PETONNET C., 1982, « L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *Homme*, 22, 4, p. 37-47.
- 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, p. 41.
- PHILO C., 1991, *New words, new worlds: reconceptualising social and cultural geography.*, Aberystwyth, Cambrian Print, 203 p.
- PHILO C., 2000, « 'The Corner-Stones of My World': Editorial Introduction to Special Issue on Spaces of Childhood », *Childhood*, 7, 3, p. 243-256.
- PHILO C., 2003, « "To Go Back up the Side Hill": Memories, Imaginations and Reveries of Childhood », *Children's Geographies*, 1, 1, p. 7-23.
- PIAGET J., 1926, *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 424 p.
- PIAGET J., INHELDER B., 1947, *La Représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 574 p.
- PICHON M., 2013, *Les « approches représentationnalistes » dans la géographie urbaine: structures, discours et institutionnalisations (1968-1985).*, Mémoire de master, Paris, Université Paris I-Panthéon-Sorbonne, 201 p.
- PICHON M., 2015, « Espace vécu, perceptions, cartes mentales : l'émergence d'un intérêt pour les représentations symboliques dans la géographie française (1966-1985) », *Bulletin de l'association de géographes français. Géographies*, 92, 1, p. 95-110.
- PICKERING S., 2017, « Popular Geopolitics », dans PICKERING S. (dir.), *Understanding Geography and War: Misperceptions, Foundations, and Prospects*, New York, Palgrave Macmillan US, p. 87-113.
- PILE, S., THRIFT, N.J. (dirs.), 1995, *Mapping the subject: geographies of cultural transformation*, London ; New York, Routledge, 414 p.
- PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M., 1989, *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil (L'Epreuve des faits), 254 p.

- PINHEIRO J.Q., 1998, « Determinants of Cognitive Maps of the World as Expressed in Sketch Maps », *Journal of Environmental Psychology*, 18, 3, p. 321-339.
- PIRUS C., 2005, « Les enfants dans leur logement : parcours familial et contexte social », *Recherches familiales*, N°2, 1, p. 5-23.
- PROUT A., 2010, *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*, Transferred to digital print. 2005-[im Kolophon: Milton Keynes: Lightning Source, 2010], London, RoutledgeFalmer (The Future of childhood series), 167 p.
- PUNCH S., 2002, « Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? », *Childhood*, 9, 3, p. 321-341.
- QVORTRUP J., 2005, *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*, London, Palgrave Macmillan UK : Imprint : Palgrave Macmillan, 294 p.
- QVORTRUP, J., BARDY, M., SGRITTA, G., WINTERSBERGER, H. (dirs.), 1994, *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot, Avebury (Public policy and social welfare), 395 p.
- RAMADIER T., DEPEAU S., 2010, « Approche méthodologique (JRS) et développementale de la représentation de l'espace urbain quotidien de l'enfant », dans DANIC I., DAVID O., DEPEAU S. (dirs.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 61-74.
- RECLUS E., 1885, *Géographie universelle. Tome X, L'Afrique septentrionale.*, Hachette, Paris.
- REDON M., 2019, « Introduction », *Geopolitique des îles*, Paris, Le Cavalier Bleu, p. 9-12.
- REGHEZZA M., 2015, *De l'avènement du Monde à celui de la planète: le basculement de la société du risque à la société de l'incertitude.*, Mémoire d'HDR, Paris, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 315 p.
- RENNES J., 2019, « Âge biologique versus âge social : une distinction problématique », *Genèses*, n° 117, 4, p. 109-128.
- RETAILLE D., 1993, « L'État, le territoire et les relations internationales, nouvelles approches géographiques », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 68, 1, p. 41-64.
- RETAILLE D., 1997, *Le monde du géographe*, Paris, Presses de Sciences Po (Références inédites), 283 p.
- RIFFAUD T., GIBOUT C., RECOURS R., 2016, « Skateparks : les nouveaux parcs de jeu pour enfants. Une analyse sociospatiale des sports de rue à partir du cas de la métropole Montpellier », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 111, 1, p. 30-41.
- RIGOLLET N.A., 2022, « *Le Monde c'est nous* ». *L'avènement du Monde au prisme des représentations de l'espace mondial chez les lycéens.*, Thèse de doctorat, Paris, Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 342 p.
- RIPOLL F., VESCHAMBRE V., 2005, « Sur la dimension spatiale des inégalités. Contribution aux débats sur la "mobilité" et le "capital spatial" », dans *Rural – Urbain. Nouveaux liens, nouvelles frontières*, Presses universitaires de Rennes (Espace et Territoires), p. 467-483.
- RIVIERE C., 2016, « « Les temps ont changé ». Le déclin de la présence des enfants dans les espaces publics au prisme des souvenirs des parents d'aujourd'hui », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 111, 1, p. 6-17.
- RIVIERE C., 2018, « Entre méfiance, prudence et politesse : quand les parents enseignent à leurs enfants comment se conduire dans les espaces publics urbains à Paris et Milan », *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 30.
- ROBIC M.-C., 2006, *Couvrir le monde: un grand XXe siècle de géographie française*, Paris, ADPF-Ministère des Affaires étrangères, 229 p.
- ROSEMBERG M., 2016, « La géopoétique d'Édouard Glissant, une contribution à penser le monde comme Monde », *LEspace géographique*, Tome 45, 4, p. 321-334.
- ROUMEGOUS M., 1987, « Quelle géographie faut-il enseigner aux petits enfants ? », *Actes de l'Université d'été* 86-87, AFDG, p. 31-34.

- ROUMEGOUS M., CLERC P., 2008, « Le bon sens tout près de chez soi : les projets de programme de géographie pour l'enseignement primaire », *Débats, Cybergeo : European Journal of Geography*.
- SAARINEN T.F., 1999, « The Eurocentric nature of mental maps of the world. », *1*, 2, p. 136-178.
- SAARINEN T.F., 1987, « Centering of Mental Maps of the World. », *Discussion Paper Series*, Tucson, University of Arizona, 87-7
- SAARINEN T.F., MACCABE C.L., 1995, « World Patterns of Geographic Literacy Based on Sketch Map Quality », *The Professional Geographer*, 47, 2, p. 196-204.
- SAARINEN T., PARTON M., BILLBERG R., 1996, « Relative Size of Continents on World Sketch Maps », *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 33, 2, p. 37-48.
- SIBLEY D., 1981, *Outsiders in urban societies*, Oxford, B. Blackwell, 212 p.
- SIBLEY D., 1991, « Children's geographies: some problems of representation. », *Area*, 23, 3, p. 269-271.
- SILVERMAN D., [1959] 2013, *Doing qualitative research*, Fourth edition, London ; Thousand Oaks, California ; New Delhi ; Singapore, SAGE Publications Ltd, 470 p.
- SIMON A., 2016, « La vérité sort-elle de la bouche des enfants ? », *La Vérité - Actes du colloque de l'Ecole doctorale 461*, Montpellier, Faculté de Droit et de Science politique
- SIMON A., 2017a, *Les enfants et la politique : contribution à l'étude des rapports ordinaires à la politique.*, Thèse de doctorat, Montpellier, Université de Montpellier.
- SIMON A., 2017b, « Apprendre à juger l'univers politique : étude de rapports normatifs à la politique chez les enfants de 8 à 11 ans. », Conférence, Session *Les représentations enfantines du politique*, Montpellier, Congrès de l'AFSP
- SIMON A., 2018, « Les catégorisations enfantines de la politique », *Politiques de communication*, N° 10, 1, p. 193-223.
- SKELTON T., 2008, « Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation », *Children's Geographies*, 6, 1, p. 21-36.
- SKELTON T., EVANS R., HOLT L., 2017, *Methodological approaches*, New York, NY, Springer Berlin Heidelberg, 468 p.
- SLATER T., 2012, « Impacted geographers: a response to Pain, Kesby and Askins: Commentary », *Area*, 44, 1, p. 117-119.
- SMØRHOLM S., SIMONSEN J.K., 2017, « Children's Drawings in Ethnographic Explorations: Analysis and Interpretations », dans EVANS R., HOLT L., SKELTON T. (dirs.), *Methodological Approaches*, Singapore, Springer Singapore, p. 381-403.
- STASZAK J.-F., 2008, « Qu'est-ce que l'exotisme ? », *Le Globe. Revue genevoise de géographie*, 148, 1, p. 7-30.
- TERRAIL J.-P., 2016, *Pour une école de l'exigence intellectuelle: changer de paradigme pédagogique*, Paris, La Dispute (L'enjeu scolaire), 140 p.
- TERRIER D., VANDENWEGHE-BAUDEN M.-D., 1996, *L'espace et la diversité des paysages au CP: cycle des apprentissages fondamentaux*, Lille, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 129 p.
- THEMINES J.-F., 2016, « La didactique de la géographie », *Revue française de pédagogie*, n° 197, 4, p. 99-136.
- THOMSON S., 2005, « 'Territorialising' the primary school playground: deconstructing the geography of playtime », *Children's Geographies*, 3, 1, p. 63-78.
- THRIFT N.J., 2008, *Non-representational theory: space, politics, affect*, Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York, NY, Routledge (International Library of Sociology), 325 p.
- THRIFT N., 2000, « Afterwords », *Environment and Planning D: Society and Space*, 18, 2, p. 213-255.
- THRIFT N., DEWSBURY J.-D., 2000, « Dead Geographies—And How to Make Them Live », *Environment and Planning D: Society and Space*, 18, 4, p. 411-432.

- THROSSELL K., 2009, « Tous les enfants de ma classe votent Ségolène », *Agora débats/jeunesses*, N° 51, 1, p. 65-78.
- THROSSELL K., 2010, « One thing leads to another : European and national identities in french school children », *Politique européenne*, n° 30, 1, p. 131-152.
- THROSSELL K., 2015, *Child and nation: a study of political socialisation and banal nationalism in France and England*, Bruxelles ; New York, P.I.E. Peter Lang, 450 p.
- TSING A.L., 2018, « Getting by in terrifying times », *Dialogues in Human Geography*, 8, 1, p. 73-76.
- TSOUKALA K., 2007, *Les territoires urbains de l'enfant*, Paris, L'Harmattan, 281 p.
- TUATHAIL G.O., 1996, « An Anti-geopolitical Eye: Maggie O'Kane in Bosnia, 1992-93 », *Gender, Place & Culture*, 3, 2, p. 171-186.
- TWUM-DANSO IMOH A., BOURDILLON M., MEICHSNER S., 2019, *Global Childhoods beyond the North-South Divide*, Londres, Palgrave Macmillan, 269 p.
- VALENTINE G., 1992, « Images of Danger: Women's Sources of Information about the Spatial Distribution of Male Violence », *Area*, 24, 1, p. 22-29.
- VALENTINE G., 1999, « Being seen and heard? The Ethical complexities of working with children and young people at home and at school », *Philosophy & Geography*, 2, 2, p. 141-155.
- VALENTINE G., 2000, « Exploring children and young people's narratives of identity », *Geoforum*, 31, 2, p. 257-267.
- VALENTINE G., HOLLOWAY S.L., 2002, « Cyberkids? Exploring Children's Identities and Social Networks in On-line and Off-line Worlds », *Annals of the Association of American Geographers*, 92, 2, p. 302-319.
- VAN BLERK L., ANSELL N., 2006a, « Imagining migration: Placing children's understanding of 'moving house' in Malawi and Lesotho », *Geoforum*, 37, 2, p. 256-272.
- VAN BLERK L., ANSELL N., 2006b, « Children's Experiences of Migration: Moving in the Wake of AIDS in Southern Africa », *Environment and Planning D: Society and Space*, 24, 3, p. 449-471.
- VANT A., 1974, « La perception des espaces urbains, essai sur les images de centres-villes », *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, 20, 1, p. 71-84.
- VAUGIEN M., 1993, « Représentations spatiales des enfants du Pacifique : le monde appris et le monde vécu », *Géographes associés*, 12, p. 20-29.
- VERGNOLLE-MAINAR C., 2011, *La géographie dans l'enseignement: une discipline en dialogue*, Paris, Presses universitaires de Rennes (Didact géographie), 183 p.
- VITORES J., 2019, « Les enfants aiment-ils naturellement les animaux?: Une critique sociologique de la biophilie », *Genèses*, n°115, 2, p. 30.
- VYGOTSKI L., [1934] 2015, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 546 p.
- WALKER C., 2017, « Embodying 'the Next Generation': children's everyday environmental activism in India and England », *Contemporary Social Science*, 12, 1-2, p. 13-26.
- WALKER C., 2019, « Environment and Children's Everyday Lives in India and England: Exploring Children's Situated Perspectives on Global-Local Environmental Concerns », dans TWUM-DANSO IMOH A., BOURDILLON M., MEICHSNER S. (dirs.), *Global Childhoods beyond the North-South Divide*, Cham, Springer International Publishing, p. 207-229.
- WEBER M., [1904] 1965, *Essais sur la théorie de la science.*, Paris, Plon, 539 p.
- WESTERN J., 1981, *Outcast Cape Town*, Berkeley, University of California Press, 396 p.
- WHATMORE S., 2006, « Materialist returns: practising cultural geography in and for a more-than-human world », *cultural geographies*, 13, 4, p. 600-609.

BIBLIOGRAPHIE

- WHITTAKER J.O., WHITTAKER S.J., 1972, « A Cross-Cultural Study of Geocentrism », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 3, 4, p. 417-421.
- WILLIS P.E., [1977] 2006, *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*, Repr, Aldershot, Ashgate, 204 p.
- WOODYER T., 2008, « The body as research tool: embodied practice and children's geographies », *Children's Geographies*, 6, 4, p. 349-362.
- ZARCA B., 1999, « Le sens social des enfants », *Sociétés Contemporaines*, 36, 1, p. 67-101.
- ZMIROU D., 1981, « Santé de l'enfant et milieu familial en zone de montagne », *Revue de Géographie Alpine*, 69, 1, p. 127-176.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	2
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	7
LES ENFANTS AU CŒUR DU MONDE ?	8
LES CONTOURS DU MONDE ET DE SES REPRÉSENTATIONS	9
La pluralité des mondes.....	9
Le monde des géographes : la construction progressive d'un objet de recherche.....	10
Saisir les représentations vernaculaires du monde : l'influence méthodologique de la démarche cognitiviste.....	12
Les représentations : une entrée pour saisir le monde dans sa complexité.....	14
Les enfants, des acteurs essentiels pour appréhender les représentations du monde.	18
ÉTUDIER LA DIMENSION SOCIALE DES REPRÉSENTATIONS MENTALES DU MONDE, À LA CROISÉE DE PLUSIEURS CHAMPS DISCIPLINAIRES.....	19
Un positionnement interdisciplinaire entre géographie sociale et culturelle et sociologie de l'enfance	19
Faire la sociogenèse des représentations du monde dans l'enfance.	21
Les hypothèses structurantes de la thèse.	22
Le dispositif méthodologique	23
LOGIQUE D'ORGANISATION DU MANUSCRIT.....	24
Chapitre 1 - LA GENÈSE DU MONDE. RETRACER LA SOCIOGENÈSE DES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES DU MONDE.	27
1.1. ÉTUDIER LES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES DU MONDE : INTÉRÊTS ET ENJEUX.	29
1.1.1. Les géographies des enfants : un champ de recherche singulier ?.....	30
1.1.1.1. Les géographies des enfants dans la recherche anglophone, un champ constitué.....	30
1.1.1.2. Les géographies des enfants dans la recherche francophone, un champ émergent ?.....	34
1.1.2. Les petites échelles, des parents pauvres de la géographie des enfants.	37
1.1.2.1 Une concentration sur les espaces locaux et les lieux de l'expérience.....	37
1.1.2.2. Comment expliquer ce désintérêt pour les espaces de petite échelle ?	40
1.1.3. Le monde, un objet à la portée des enfants. Légitimation de l'objet d'étude.	43

1.1.3.1. Déconstruire le mythe de l'abstraction.....	43
1.1.3.2. Des enfants toujours déjà confrontés au monde.....	45
1.1.3.3. L'enfance, période clef pour comprendre la construction des représentations du monde.....	48
1.2. RETRACER LA GENÈSE SOCIALE DES RÉPRESENTATIONS ENFANTINES DU MONDE.....	49
1.2.1. De l'enfance aux enfants : pour une approche hybride.....	49
1.2.1.1. L'enfance, une construction située.....	49
1.2.1.2. S'intéresser aux enfants et à leurs représentations sans les extraire du monde social : ni « adultocentrisme » ni « enfantisme »	51
1.2.2. Comprendre les représentations enfantines du monde en retraçant leur genèse sociale.....	55
1.2.2.1. Sociogenèse des représentations enfantines du monde : pourquoi représenter le monde d'une manière plutôt qu'une autre ?	55
1.2.2.2. La nécessité de prendre en compte les différenciations enfantines.....	57
1.2.2.3. Étudier un système de facteurs d'influence.....	59
Conclusion.....	62
Chapitre 2 - EXPLORER LE MONDE DES ENFANTS. UNE APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE AJUSTÉE À UN OBJET COMPLEXE ET À DES ENQUÊTES PARTICULIERS.	65
2.1. LA CONSTRUCTION DE L'ENQUÊTE ET L'ACCÈS AU TERRAIN : UN PROCESSUS DIALECTIQUE.....	68
2.1.1. Comment mener à bien une analyse évolutive et différenciée des représentations enfantines du monde ? Retour sur le projet initial.....	69
2.1.1.1. Pourquoi l'école ?.....	69
2.1.1.2. Sélectionner les établissements pour embrasser « <i>l'éventail exhaustif des profils sociaux</i> ».....	72
2.1.2. Des contraintes aux évolutions et reconfigurations de la démarche.....	73
2.1.2.1. Les écoles primaires : des terrains difficiles d'accès.....	73
2.1.2.2. Abandon du suivi de cohorte et remaniement des niveaux enquêtés.....	75
2.1.3. Un terrain d'enquête multi-sites et multi-classes pour penser les différenciations.....	75
2.1.3.1. Les établissements et les classes finalement enquêtés.....	75
2.1.3.2. Quelles influences sur la faisabilité de l'étude de l'évolution des représentations et des différenciations enfantines ?	77
<i>Le profil social du quartier des établissements de l'enquête.</i>	77
<i>Le profil social des enfants de l'enquête.</i>	79
2.2. DES ENQUÊTES PARTICULIERS : COMMENT TRAVAILLER AVEC DES ENFANTS ?	82

2.2.1. Avoir les enfants pour interlocuteurs : une relation d'enquête dissymétrique ?	83
2.2.1.1. Une relation hiérarchique.	83
<i>Une marginalisation institutionnelle et sociale.</i>	83
<i>Une distance générationnelle.</i>	84
<i>Des acteurs vulnérables ?</i>	85
2.2.1.2. ...mais une labilité des rapports de pouvoir.....	86
<i>La mise en contact de deux mondes.</i>	86
<i>Le chercheur mis à l'épreuve.</i>	87
2.2.2. Construction d'une démarche éthique. Et participative ?	88
2.2.3.1. S'ajuster aux particularités des enfants	88
<i>Des acteurs peu fiables ?</i>	88
<i>Trouver sa juste place.</i>	89
<i>Trouver les bons mots.</i>	91
<i>Des particularités situées socialement et culturellement.</i>	92
2.2.3.2. Construire une démarche participative ? Le paradigme de la participation et ses limites ...	92
2.2.3.3. Don et contre-don : quels apports de la recherche pour les enquêtés ?	96
<i>Confronter les enquêtés à des connaissances nouvelles.</i>	96
<i>Valoriser la parole et les opinions enfantines.</i>	98
<i>Restituer les résultats de sa recherche</i>	100
2.3. ACCÉDER AUX REPRÉSENTATIONS ENFANTINES DU MONDE : CONSTRUCTION D'UN PROTOCOLE PLURI-MÉTHODOLOGIQUE PROCESSUEL	102
2.3.1. Sur le terrain, appréhender les différents aspects d'un objet complexe.	102
2.3.1.1. La mise en place d'un protocole pluri-méthodologique.....	103
<i>Le dessin commenté</i>	103
<i>Le brainstorming</i>	105
<i>La reconstitution d'un planisphère illustré</i>	107
<i>Les entretiens</i>	108
<i>La pluri-méthodologie au service d'intérêts scientifiques et éthiques</i>	112
2.3.1.2. Aspects processuels du protocole, temporalités de l'enquête.....	113
2.3.1.3. Saisir la complexité des représentations : l'observation comme méthode connexe.....	114
2.3.2. Caractériser et différencier les représentations enfantines du monde : croiser les méthodes de recueil et d'analyse.	118

2.3.2.1. Comment prendre en compte un système de facteurs d'influence ?.....	119
<i>L'influence de l'École</i>	120
<i>L'influence de la famille</i>	121
<i>L'influence de l'environnement médiatisé</i>	121
<i>L'influence des pairs</i>	122
2.3.2.2. Ouvrir la boîte noire de la démarche analytique qualitative.....	122
Conclusion.....	127
Chapitre 3 - LE MONDE DANS LES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES, UN OBJET POLYSÉMIQUE ET POLYMORPHE.	131
3.1. LE MONDE DANS LES REPRESENTATIONS DES ENFANTS : DRESSER UN PANORAMA.	133
3.1.1. Le monde, un objet qui fait peur mais un objet qui fait sens.	133
3.1.2. Les attributs de l'objet-monde.	138
3.1.2.1. Les mots pour dire le monde. Entre dispersion lexicale et prépondérance du triptyque « monde-terre-planète »	138
3.1.2.2. Symboles et images du monde : une prééminence des éléments naturels ?	144
3.1.2.3. La place de la « culture enfantine » dans les représentations recueillies	147
3.1.2.4. Un monde peu humanisé ?.....	150
3.1.3. Les échelles du monde.	153
3.1.3.1. Un monde entre local et global.	153
3.1.3.2. Les différentes formes du monde à l'échelle globale.	156
3.1.4. Les différents sens du monde : proposition de typologie.	159
3.1.4.1. Le monde de l'intime.	160
3.1.4.2. Le monde, objet encyclopédique.....	162
3.1.4.3. Le monde comme Monde.....	164
3.2. LES ÂGES DU MONDE. LE CARACTÈRE ÉVOLUTIF DES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES DU MONDE.....	168
3.2.1. Un monde plus étoffé chez les plus âgés ?	168
3.2.1.1. Plus ou moins de mots pour dire le monde.	168
3.2.1.2. Du prisme du manque à celui de la diversité.....	174
<i>Un défaut de sens pour les plus jeunes ?</i>	174
<i>Différentes façons de voir le monde selon l'âge.</i>	177
3.2.2. Préciser le monde : étendre, découper, nommer.	180

3.2.2.1. L'homogénéisation des échelles choisies pour représenter le monde : quand le monde devient espace mondial.....	180
3.2.2.2. Localiser et nommer : des actions de grands ?.....	185
Conclusion.....	188
Chapitre 4 - L'AGENCEMENT DU MONDE DANS LES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES : CONFIGURATION DES RAPPORTS ENTRE TOUT ET PARTIES.....	190
4.1. ORGANISATION DE L'ESPACE MONDIAL DANS LES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES : UNE PENSÉE ARCHIPÉLIQUE.....	193
4.1.1. Les contours flous du monde.	193
4.1.2. Les catégories spatiales et objets géographiques pour dire et faire le monde.	196
4.1.2.1. Les mailles continentale et étatique : deux grilles de lecture qui structurent l'espace mondial chez les enfants.	197
4.1.2.2. Imbrication des espaces, télescopages des métriques : du puzzle à l'archipel.....	200
4.1.3. Caractériser les lieux du monde : présence/absence des espaces dans les représentations enfantines.....	203
4.1.3.2. Les toponymes les plus cités par les enfants.	203
4.1.3.2. Un monde à trous.....	206
<i>Approche par les pays</i>	206
<i>Approche par les villes : le monde personnalisé ?</i>	211
<i>Essai de généralisation : les espaces présents dans l'espace mondial enfantin</i>	215
4.1.3.3. Synthèse : un monde en archipel.....	220
4.2. DE LA STRUCTURATION À LA HIÉRARCHISATION : DES REPRÉSENTATIONS DIFFÉRENCIÉES DES ESPACES.....	223
4.2.1. Des lieux aux hauts lieux : quelle charge symbolique pour quels espaces ?	223
4.2.2. Différents modes d'identification : des espaces inégalement stéréotypés.	230
4.2.3. Différents modes de relation aux espaces du monde : des logiques de hiérarchisation.....	237
4.2.3.1. Le (dé)goût d'ailleurs : attraction/répulsion de certains espaces.	238
4.2.3.2. Les logiques classificatoires utilisées par les enfants, révélatrices de leur sens politique et social et d'une géopolitique enfantine de l'espace mondial.	244
<i>La nature et l'environnement comme catégories centrales dans les différenciations enfantines des espaces</i>	244
<i>Des références à la géopolitique et aux relations internationales</i>	250
<i>Placer pour se placer</i>	255
4.3. VERS L'ÉMERGENCE D'UNE PENSÉE GLOBALE ?.....	259

4.3.1. Y a-t-il une projection politique et sociale des enfants à l'échelle globale ?	260
4.3.2. Des apprentis cosmopolites ? Les enjeux des enfances globales.	265
4.3.3. Les représentations enfantines comme reflets d'une « planétarisation » du monde.	275
Conclusion.....	281
Chapitre 5 -.LE MONDE DE L'ÉCOLE : PARTOUT ET NULLE PART, PRÉSENCES D'UN OBJET SCOLAIRE PARADOXAL.....	284
5.1. L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE EN PRATIQUE.....	286
Préambule : le programme en vigueur durant l'enquête	286
5.1.1. La géographie dans les classes de l'enquête : des contenus diversifiés.....	287
5.1.1.1. Des contenus diversifiés.	290
5.1.1.2. Les supports utilisés.	293
5.1.2. DES RAPPORTS CONTRASTES A LA DISCIPLINE ET AU PROGRAMME.	297
5.1.2.1. La géographie, de « discipline emblématique » à « discipline de second rang ».	297
5.1.2.2. La prédominance d'une approche « classique » de la géographie ?.....	300
5.1.2.3. Appréciation, adaptation, opposition : différents rapports au programme en vigueur.	306
5.1.2.4. L'importance du vécu des enseignants.....	310
5.2. RÉTICENCE ET RÉSISTANCE AU MONDE.	315
5.2.1. Les sens du monde dans le programme.	315
5.2.2. Le monde en retrait.	319
5.2.2.1. Le poids du paradigme cognitiviste sur « l'enseignabilité » du monde.....	321
5.2.2.2. Le poids des héritages : le francocentrisme et le localisme de la culture scolaire en géographie.....	322
5.2.3. Réalité. Proximité. Concrétude.	325
5.2.3.1. La décentration : du proche au lointain, le monde comme horizon.	326
5.2.3.2. Ordonner, comparer : la « connaissance objective » du monde.....	327
5.3. APPRENDRE LE MONDE : LE POIDS DE L'INSTITUTION SCOLAIRE SUR LES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES.	332
5.3.1. Le monde à l'école : les perceptions des enfants.	332
5.3.1.1. Le monde est-il vraiment un objet scolaire pour les enfants ?	332
5.3.1.2. De quel monde parle-t-on à l'école ? D'un bout à l'autre du spectre : l'exemple des CP et des CM2.....	335
5.3.2. Une standardisation des représentations enfantines du monde par la géographie scolaire ? .	337
5.3.2.1. Un monde à colorier.	339

5.2.2.2. ... et à compléter.	346
5.2.2.3. L'apprentissage d'une grammaire du monde.....	355
5.3.3. Des rapports au Monde, entre consensus et conflictualité.	357
Conclusion.....	365
Chapitre 6 - LE MONDE COMME PRODUIT D'UN PROCESSUS DE SOCIALISATION.	367
6.1. LÉGITIMATION ET DIFFUSION D'UNE REPRÉSENTATION ICONIQUE.	369
6.1.1. Le monde, objet encyclopédique : une diffusion hors de l'école.	370
6.1.1.1. Le monde dans la famille... ..	370
6.1.1.2. ...renforce des logiques scolaires.....	373
6.1.2. Produire un grand récit du monde : le produit d'un processus multidimensionnel.....	377
6.1.2.1. La diffusion de représentations stéréotypées de l'espace mondial : effets combinés de la géographie scolaire et des médias.	378
6.1.2.2. Éléments de synthèse. Combinaison, renforcement et concurrence entre les sphères de socialisation.	385
6.2. DES REPRÉSENTATIONS DU MONDE SOCIALEMENT DIFFÉRENCIÉES.	389
6.2.1. Un inégal accès au monde.	389
6.2.1.1. Des inégalités face à l'apprentissage du monde : accès et relation aux objets et aux médias.	389
6.2.1.2. Les pratiques de mobilités des enfants, produits de rapports sociaux.	394
6.2.1.3. Des manières et dispositions inégales à expérimenter et à s'appropriier l'espace mondial.	398
6.2.2. Quand la classe sociale influence les représentations du monde produites par les enfants.....	405
6.2.2.1. Échelles et sens du monde : des différences sociales.....	405
6.2.2.2. Différents « modes de monde » : la pensée de la polysémie.....	409
6.2.3. L'intersection des caractéristiques sociales des enfants pour comprendre leurs représentations : le genre du monde.....	414
6.3. LE PROCESSUS DE REPRÉSENTATION DU MONDE : UNE APPROCHE PAR LES INTERACTIONS.	419
6.3.1. Groupes de pairs et culture enfantine : des interactions qui révèlent le partage de pratiques et de références communes.	419
6.3.2. Dialoguer autour du monde : quelques éléments d'analyse des conversations.....	422
6.3.2.1. Interagir par continuation/imitation.	423
6.3.2.2. Interagir par correction/contestation.....	426

6.3.3. D'inégales dispositions à dire le monde : le langage comme instrument de domination.....	430
Conclusion.....	438
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	440
VENIR AU MONDE : FAIRE LA SOCIOGENÈSE DES REPRÉSENTATIONS ENFANTINES DE L'ESPACE MONDIAL.....	440
Le(s) monde(s) des enfants, entre convergences et différenciations.....	440
Petite géopolitique enfantine vs émergence d'un Monde : un agencement complexe entre parties et tout.....	441
Le monde comme produit d'un processus de socialisation.....	442
EXPLORER LE MONDE DES ENFANTS : LA PLURI-METHODOLOGIE AU SERVICE DE L'APPREHENSION D'UN OBJET COMPLEXE CHEZ DES ENQUÊTÉS PARTICULIERS.....	444
UN TRIPLE ENRICHISSEMENT DISCIPLINAIRE.....	445
MANIÈRES DE FAIRE DE NOUVEAUX MONDES, NOUVELLES MANIÈRES DE FAIRE DES MONDES.....	447
Analyser les représentations produites par les enfants pour renouveler les représentations du monde et circonscrire les « territoires de l'ignorance ».....	447
Des imaginaires enfantins du futur aux futurs imaginables du monde : vivre avec l'incertitude, faire avec la vulnérabilité.....	450
ANNEXES	452
BIBLIOGRAPHIE.....	472
TABLE DES MATIÈRES.....	489
TABLE DES FIGURES	497
TABLE DES ENCADRÉS.....	500

TABLE DES FIGURES

Figure 1.1 L'étude des représentations dans leur complexité : articuler les représentations comme produits, comme processus et leurs facteurs d'influence.	61
Figure 2.1 Localisation des écoles de l'enquête	76
Figure 2.2 Les classes et effectifs enquêtés.	77
Figure 2.3 Profil social synthétique des IRIS et arrondissements des écoles de l'enquête.....	78
Figure 2.4 Profil social des enfants des quatre écoles de l'enquête.....	80
Figure 2.5 Enfants ayant de la famille qui vient d'un pays étranger ou qui habite à l'étranger (profils en ligne).	80
Figure 2.6 Les espaces dans lesquels les enfants ont de la famille hors de la France continentale.	81
Figure 2.7 L'informalité, une approche au service de la relation d'enquête.	91
Figure 2.8 Les échelles de la participation, selon R. Hart et B. Franklin.	95
Figure 2.9 Quand l'activité de recherche se poursuit en activité scolaire : du brainstorming à un exercice de classification notionnelle.....	97
Figure 2.10 Sensibiliser les enfants à différentes projections cartographiques	98
Figure 2.11 Le contournement de l'activité de dessin par Florian (CP, Porte d'Ivry).	105
Figure 2.12 La prise de note des paroles des enfants pendant le brainstorming. L'exemple de la classe de CP de l'école Belleville.	106
Figure 2.13 Exemple de planisphère illustré reconstitué.....	108
Figure 2.14 Synthèse des entretiens en petits groupes	110
Figure 2.15 Synthèse des activités réalisées avec les enfants.	111
Figure 2.16 L'établissement de plans de classes, couplé à l'observation, permet la mise au jour de processus de mimétisme.....	117
Figure 2.17 Synthèse des différentes formes d'observation mobilisées sur le terrain.....	117
Figure 2.18 Articulation de plusieurs opérations de triangulation.	119
Figure 2.19 Schéma de la démarche analytique générale.	123
Figure 2.20 Extrait de la base de données construite pour l'analyse de la phase 3.	125
Figure 3.1 Des phénomènes de mimétisme sur les dessins : le cas de Clémence et Alice.	134
Figure 3.2 Des phénomènes de mimétisme sur les dessins : le cas de Lelia et Ali.....	135
Figure 3.3 a et b Bilan lexical de deux corpus analysés.....	140
Figure 3.4 a et b Tops 10 des termes les plus cités dans deux corpus analysés.	141
Figure 3.5 A la manière d'un atlas illustré. Les animaux comme symboles de certains lieux.	146

Figure 3.6 Les animaux, une des grandes catégories qui composent le monde.....	147
Figure 3.7 Un monde composite.	152
Figure 3.8 Les deux représentations du monde à l'échelle intermédiaire dans les dessins.....	154
Figure 3.9 Le monde représenté à la fois à l'échelle locale et à l'échelle globale.	155
Figure 3.10 Schéma synthétique des échelles du monde mobilisées par les enfants.....	156
Figure 3.11 Les différentes formes de l'espace mondial.	158
Figure 3.12 Les lieux du monde de l'intime.	162
Figure 3.13 Des représentations encyclopédiques du monde.	164
Figure 3.14 Des représentations qui portent des messages à caractère politique et social.....	166
Figure 3.15 a et b Bilan lexical du corpus de commentaires des dessins (au total et par commentaire).	170
Figure 3.16 a et b Bilan lexical du corpus de réponses à la Q3 (au total et par intervention). ..	171
Figure 3.17 Quel âge ont les colleurs-compulsifs de la Phase 3 ?.....	176
Figure 3.18 Répartition des domaines d'objets représentés sur les dessins en fonction des classes d'âge (en %).	178
Figure 3.19 Classes d'âge et échelles privilégiées pour représenter le monde.....	181
Figure 3.20 Du local au global : évolution et inversion progressive des représentations du monde.	182
Figure 4.1 Des représentations de l'espace mondial aux contours flous.	194
Figure 4.2 Des espaces du monde aux formes et contours identifiables.	195
Figure 4.3 Un monde à la géographie fantaisiste ? L'exemple du dessin de Salim.....	196
Figure 4.4 Dessiner c'est renoncer. L'exemple des dessins de Lisa et Louis.	199
Figure 4.5 Le drapeau, de l'objet au symbole.....	201
Figure 4.6 a, b et c Les toponymes les plus cités dans les différentes activités.....	205
Figure 4.7 a et b Pays cités par les enfants dans l'activité de dessin.	208
Figure 4.8 a et b Pays cités par les enfants dans les réponses à la Q14.....	209
Figure 4.9 a et b Pays cités par les enfants dans le brainstorming.	210
Figure 4.10 Villes citées par les enfants dans leurs réponses à la Q14.....	213
Figure 4.11 Villes citées par les enfants dans le <i>brainstorming</i>	214
Figure 4.12 Représentations enfantines du monde et pensée archipélique, essai de représentation.	222
Figure 4.13 a et b Quels types d'étiquettes pour quels espaces. Profils en lignes et en colonnes.	225
Figure 4.14 Les étiquettes les plus collées par les enfants durant l'activité de la Phase 3.	226
Figure 4.15 Une forte assimilation des villes à l'Amérique du Nord et à New York. L'exemple de Charlotte (CE2, Belleville).....	229

Figure 4.16 Taux de « bons » et « mauvais » collages par espaces et par catégories d'étiquettes.	230
Figure 4.17 a et b Taux de collage par espaces selon la dichotomie Nature/Culture.	232
Figure 4.18 a, b et c Des grandes parties du monde associées à la culture et à la modernité, d'autres à la nature et à la tradition. L'exemple des planisphères illustrés reconstitués.	233
Figure 4.19 a et b Taux de collage par espaces selon la dichotomie Modernité/Tradition.	234
Figure 4.20 Les principaux modes d'identification des espaces du monde.	237
Figure 4.21 a et b Espaces attractifs et répulsifs pour les enfants rencontrés.	240
Figure 4.22 Cartographie des pays attractifs et des pays répulsifs pour les enfants.	243
Figure 4.23 Des enjeux pratiques et normatifs associés à l'échelle mondiale. L'exemple d'Aliette.	261
Figure 4.24 Lois générales et enjeux globaux. Exemples de propositions de lois enfantines.	266
Figure 5.1 L'organisation de l'enseignement de la « géographie » dans les classes enquêtées.	289
Figure 5.2 Etudier différents types de représentations de l'espace : un des principaux attendus du programme de cycle 2 — L'exemple du CE2 de l'école Belleville.	291
Figure 5.3 Une salle de classe saturée par les cartes : le CE2 de l'école Sibelle.	295
Figure 5.4 Des globes dans les classes.	296
Figure 5.5 Synthèse des approches scientifiques et pédagogiques structurant l'enseignement de la géographie.	302
Figure 5.6 Des cartes à compléter ou l'importance des savoirs factuels dans la géographie scolaire. L'exemple du cahier d'activité du CE2 de l'école Sibelle.	304
Figure 5.7 L'observation et la description de différents types de paysages, une activité canonique. L'exemple du cahier d'activité du CE2 de l'école Sibelle.	306
Figure 5.8 Le mot « monde » dans le programme de cycle 2 pour le domaine « Questionner le monde » (BO, 2015, pp. 62-72).	317
Figure 5.9 Le mot « monde » dans le programme de géographie de cycle 3 (BO, 2015, pp. 178-182).	318
Figure 5.10 Les thèmes structurant les programmes de géographie pour le cycle 3 depuis 1977	320
Figure 5.11 a et b Des exercices à faire qui présente un tableau « objectif » du monde.	331
Figure 5.12 Quelle présence pour le monde à l'école selon les groupes d'enfants ?	333
Figure 5.13 Décrire le monde vu à l'école : les mots des groupes de CE2.	338
Figure 5.14 a, b et c Les cartes du monde à colorier : un exercice fréquent dans les classes enquêtées.	341
Figure 5.15 ...dont on retrouve des traces sur les dessins des enfants.	342
Figure 5.16 Les couleurs du monde dans les dessins d'enfants.	343

Figure 5.17 Le monde en vert et bleu : quelques exemples d'une représentation du monde très courante chez les enfants rencontrés (CE2 et CM2, Sibelle).....	345
Figure 5.18 Le globe et le planisphère : deux figures iconiques de la géographie scolaire.....	346
Figure 5.19 Exemple de cartes du monde à compléter sur des photocopies (CE2, Belleville)...	347
Figure 5.20 a et b ...que l'on retrouve également dans les manuels et cahiers d'activités (Cahier Magellan, CE2, Sibelle et Fichier MDI, CE2, Porte d'Ivry).....	348
Figure 5.21 Les mots des enfants pour dire le monde de la culture scolaire.	350
Figure 5.22 Le monde en lignes imaginaires.	352
Figure 5.23 Une standardisation des représentations de l'espace mondial par les apprentissages scolaires : l'exemple du CE2 de l'école de la Porte d'Ivry.	354
Figure 5.24 Une certaine vision de l'environnement défendue et partagée dans les manuels scolaires et les documentaires pour enfants ?.....	361
Figure 6.1 Synthèse des thématiques abordées pour parler du monde dans les familles.	372
Figure 6.2 Consommer des cartes du monde au fast-food : un atlas à colorier dans les menus enfants.	377
Figure 6.3 Les types de médias évoqués par les enfants.	391
Figure 6.4 Les médias les plus populaires/cités chez les enfants enquêtés.	391
Figure 6.5 Les espaces visités par les enfants hors de la France continentale.....	397
Figure 6.6 Echelles du monde et classes sociales.	406
Figure 6.7 Echelles du monde et niveau scolaire.	407
Figure 6.8 Répartition des domaines d'objets représentés sur les dessins en fonction de la classe sociale (%).	408
Figure 6.9 Illustration de la polysémie du monde par les enfants eux-mêmes. Les exemples de Lorette, d'Hortense et d'Amélie.....	410
Figure 6.10 Répartition des domaines d'objets représentés sur les dessins en fonction du genre (%).	416
Figure 6.11 L'usage du simple crayon de papier pour dessiner le monde : une pratique de garçons ? Les exemples d'Antoine et de Louis.	417

TABLE DES ENCADRÉS

Encadré 1 Quelle place pour les parents d'élèves dans la mise en place du protocole ?.....	85
Encadré 2 Les îles : des opérateurs de l'imaginaire géographique enfantin.	219
Encadré 3 Les enfants (parisiens ?) sont-ils de gauche ?.....	274
Encadré 4 La fluidité des pratiques pédagogiques observées.....	314

Venir au monde : sociogenèse des manières enfantines de (se) représenter l'espace mondial.

Au croisement de la géographie sociale et culturelle et de la sociologie de l'enfance, cette thèse porte sur la genèse sociale des représentations du monde produites par les enfants. Si les enfants sont des acteurs peu considérés par les géographes francophones, le monde est plus largement ignoré dans les géographies des enfants. En analysant comment de jeunes enfants représentent le monde et pourquoi ils le représentent d'une manière plutôt qu'une autre, ce travail vise à pallier ces deux manques. Il s'appuie sur une enquête de terrain menée dans quatre écoles élémentaires parisiennes aux profils sociaux contrastés, auprès de 248 enfants de différentes classes d'âge. Le protocole pluri-méthodologique s'articule autour de quatre activités : dessin commenté, *brainstorming*, reconstitution d'un planisphère illustré, entretiens en groupes. Le monde est représenté par les enfants avec une diversité de sens et d'échelles, du local au mondial. Ces représentations révèlent qu'ils produisent des discours (géo)politiques en mettant en relation et hiérarchisant les espaces mais aussi en questionnant des enjeux globaux. Les manières enfantines de faire des mondes sont influencées par l'institution scolaire, ce qui explique des effets de convergence. On observe toutefois des différenciations à âge égal du fait de leur socialisation familiale, par les médias et entre pairs. Les représentations du monde fonctionnent alors comme un laboratoire permettant d'observer la socialisation en train de se faire : la socialisation des enfants au monde et par le monde crée et renforce des rapports de domination structurant le monde social.

Mots-clefs | Monde – Enfants – Représentations – Socialisation – Sociogenèse – Distinctions sociales

Coming into the world: sociogenesis of children's manners of representing the global space.

At the intersection of social and cultural geography and sociology of childhood, this thesis investigates the social genesis of the representations of the world produced by children. While children are actors seldom considered by French-speaking geographers, the world is more widely ignored in the geographies of children. By analysing how young children represent the world and why they represent it one way rather than the other, this research aims to fill those two voids. It is based on a field survey led in four Parisian elementary schools with contrasting social profiles, with 248 children from different age groups. A multi-methodological protocol was developed around four activities: drawing, a whole-class brainstorming session, a task test (the children were invited to create an illustrated planisphere) and small group interviews. It shows that the world is represented by children with a diversity of meanings and scales, from local to global. These representations reveal that they produce (geo)political discourses by interlinking and hierarchising spaces, but also through the questioning of global issues. Children's ways of making worlds are influenced by the educational institution, which explains convergent effects. However, at equal age, distinctions can be observed based on socialisation within the family, through the media, and peer exchange. Representations of the world thus function as a laboratory for observing socialisation in the making: the socialisation of children to and through the world creates and reinforces the domination-based relationships that structure the social world.

Keywords | World – Children – Representations – Socialisation – Sociogenesis – Social distinctions