

Le Monde enseigné à l'école élémentaire : un territoire scolaire paradoxal

AUTRICE

Anne-Cécile OTT

RÉSUMÉ

Les enfants sont des acteurs largement associés voire assignés aux espaces locaux et du quotidien. Ils ont pourtant des représentations d'espaces de petite échelle tel que le monde, comme le montre la recherche doctorale que j'ai réalisée auprès de 248 enfants dans 4 écoles parisiennes. Les analyses mettent au jour un paradoxe : l'institution scolaire a une influence non négligeable sur les représentations du monde des enfants alors que le traitement que l'École fait du territoire-Monde reste relativement sommaire et évolue peu, ce qui contraste avec la pluralité et la complexité des représentations des enfants eux-mêmes, qui repolitisent des enjeux globaux par ailleurs largement « déconflictualisés » par l'institution et les pratiques enseignantes. L'enquête montre ainsi tout l'intérêt de considérer les enfants comme acteurs dans la fabrique de la géographie scolaire. Elle révèle les dangers à laisser l'éducation au Monde aux instances de socialisation hors de l'école et souligne qu'enseigner le monde à l'école est aussi un enjeu fondamental de la lutte contre la (re)production des inégalités sociales.

MOTS CLÉS

Monde, enfants, éducation, socialisation, dépolitisation, inégalités

ABSTRACT

Children are actors who are largely associated or even assigned to local and everyday spaces. However, they have representations of small-scale spaces such as the global space, as shown by the PhD research I carried out with 248 children in 4 Parisian schools. The analyses reveal a paradox. The school institution has a significant influence on children's representations of the world, while the school's treatment of the World as a territory remains relatively basic and evolves little. This contrasts with the plurality and complexity of the children's own representations, which re-politicise global issues that are otherwise largely "deconflicted" by the educational institution and teaching practices. The field work therefore shows the value of considering children as actors in the making of school geography. It reveals the dangers of leaving education about the global spaces to socialisation bodies outside the school, and emphasises that educating about the world at school is also a key issue in the fight against the (re)production of social inequalities.

KEYWORDS

Global space, Children, Education, Socialisation, Depolitisation, Inequalities

Les enfants sont régulièrement mobilisés dans les discours sur les préoccupations écologiques et la préservation de la planète ; dans ces discours, les générations futures sont placées au cœur du monde et de son avenir. Néanmoins, à quelques exceptions médiatiques près, on leur donne rarement la parole et ils sont tenus à l'écart du monde, dans les médias mais aussi dans les discours savants et scolaires. Cette communication s'appuie sur un travail de thèse qui a interrogé les représentations enfantines de l'espace mondial. L'enquête a été menée auprès de 248 enfants¹ âgés de 6 à 11 ans scolarisés dans 4 écoles élémentaires parisiennes² aux profils sociaux contrastés : 31 % des enfants sont issus des classes supérieures, 29 % des classes intermédiaires et 40 % de classe populaire³. Le travail de terrain a montré que les enfants ont bel et bien des représentations du monde qui sont le produit de processus de socialisation multiple. Si ce n'est pas la seule instance à prendre en compte, l'École joue un rôle crucial dans la formation des représentations enfantines.

Le dispositif pluri-méthodologique mis en place dans les classes (dessin commenté, *brainstorming*, reconstitution d'un planisphère illustré, entretiens par groupes), mais aussi l'observation, les entretiens avec les enseignants et l'analyse des *curricula* et supports pédagogiques mobilisés localement ont permis d'interroger plus précisément l'influence de l'institution scolaire sur les manières dont les enfants pensent et disent l'espace mondial (Ott, 2020). Les analyses mettent au jour un paradoxe. L'institution scolaire a une influence non négligeable sur les représentations du monde des enfants, et le monde est par bien des aspects un objet scolaire. Le traitement que l'École fait du territoire-Monde reste cependant relativement sommaire et évolue peu, ce qui contraste avec la pluralité et la complexité des représentations des enfants eux-mêmes.

1 124 filles et 124 garçons.

2 Dans les 13^e, le 14^e et le 20^e arrondissements de Paris.

3 Ces catégories sociales ont été créées à partir des professions des parents recueillies lors des entretiens avec les enfants puis vérifiées par les enseignants selon des nomenclatures de l'Insee.

DES PROGRAMMES AUX ENSEIGNANTS : RÉTICENCES ET RÉSISTANCES AU MONDE

Le monde en retrait

Les orientations nationales comme les pratiques des enseignants rencontrés montrent une diversité et un certain flou quant au sens accordé au « monde », perçu tantôt comme tout ce qui nous entoure tantôt comme niveau d'observation géographique et, plus rarement, comme territoire. L'analyse comparative des programmes souligne un retrait progressif du monde dans la géographie scolaire française à partir de 2002 (Baudinault, 2017). À partir de 2008, le monde comme espace a disparu des thématiques structurantes et seules persistent quelques références au monde comme simple cadre ou niveau d'observation, permettant de replacer dans un contexte plus large certaines dynamiques territoriales (principalement nationales). L'importance persistante du paradigme réaliste (Thémines, 2016) dans la géographie scolaire tend à éloigner le monde des classes de primaire, faisant la part belle à la concrétude et aux territoires de proximité, jugés moins abstraits et moins déconnectés du quotidien des enfants.

Le poids du paradigme cognitiviste sur « l'enseignabilité »⁴ du monde

Au retrait « institutionnel » du monde se joint une réticence des enseignants à traiter du monde comme objet géographique. Cela s'explique aussi par le succès toujours fort des théories de psychologie cognitive qui structurent largement la construction du *curriculum* en géographie et les conceptions des enseignants. On considère les territoires locaux plus adaptés à l'enseignement destinés aux jeunes enfants et l'étude de l'Europe et du monde est souvent jugée trop ambitieuse. Nora (enseignante de CE2), comme d'autres, doute de sa pertinence pour les élèves et juge que c'est un espace trop complexe à appréhender pour les enfants, qui ne « comprennent pas » : « 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 ! [...] Si tu te dis par exemple "ah ben ils viennent d'où ?" là tu vois ce que ça veut dire le monde par rapport à la France ou à Paris. [Sinon] ils comprennent pas »⁵.

Le poids des héritages : le territoire national privilégié par la culture scolaire en géographie

Le monde n'est en outre pas considéré comme une priorité dans la géographie scolaire du fait d'héritages qui consacrent toujours comme centrale l'étude de la géographie de la France. Sur le terrain, des enseignants de CM2 rejettent le programme de 2015 le qualifiant de « catastrophique » car pas assez centré sur des connaissances factuelles estimées fondamentales comme le fait de savoir « où sont les grandes villes de France ». Même si la France n'est plus au cœur des textes officiels, le cadre national reste (largement) prédominant par rapport aux cadres européen et mondial, alors même que l'on affirme vouloir faire comprendre le monde aux enfants (Roumégous & Clerc, 2008). Dans la continuité d'une conception de la culture géographique issue de la III^e République, où l'État-nation est la seule entité politique jugée recevable, le territoire dont l'École doit promouvoir une « conception partagée » (Audigier, 1995 : 66) ne peut être que national. Dans cette conception, le monde ou même l'Europe ne peuvent être considérés comme des territoires à part entière (Baudinault, 2017).

Malgré cet évitement du monde dans la géographie scolaire, ce dernier n'est néanmoins pas totalement absent du *curriculum* et exerce paradoxalement une influence forte sur les manières dont les enfants (se) représentent l'espace mondial.

UNE STANDARDISATION PAR L'ÉCOLE DES MANIÈRES ENFANTINES DE (SE) REPRÉSENTER LE MONDE

Des représentations enfantines de l'espace mondial entre différenciation et convergence :

trois représentations idéaltypiques

L'enquête a permis de dresser un panorama des représentations enfantines du monde. Il montre que les enfants se le représentent selon une diversité de formes, d'échelles et de sens, qui peuvent être synthétisées en trois idéaltypes. Le *monde de l'intime*, pensé à l'échelle locale à partir des expériences personnelles des enfants ; 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, lui aussi à l'échelle mondiale, mais avec une dimension politique et sociale associée à cette échelle. Malgré cette diversité dans les manières de (se) représenter le monde, on constate des effets de convergence. Le *monde, objet encyclopédique* est la représentation que l'on retrouve le plus souvent et l'on constate un resserrement des représentations autour de l'échelle globale à mesure de l'avancée en âge. Alors que 50 % des enfants représentent le monde à cette échelle au CP, ils sont 90 % au CM2.

Un monde à compléter et à colorier, la diffusion d'une grammaire du monde

L'analyse des dessins produits par les enfants, doublée d'une analyse lexicale de leurs discours, montre une proximité entre leurs représentations et les approches majoritaires de la culture scolaire en géographie. On retrouve certaines formes standardisées de représentations, inspirées de ces exercices canoniques de la géographie scolaire : le monde est un espace mondial à compléter et à colorier. La figure 1 illustre l'importance de l'image de la Terre en vert et bleu et de la carte du monde sur laquelle figurent les principaux continents et océans et les lignes imaginaires avec leur toponyme associé. Ces grands repères géographiques forment « une grammaire élémentaire » (Baudinault, 2017 : 340) qui structure l'apprentissage du monde à l'école élémentaire et les représentations produites par les enfants. On observe bien une diffusion des manières scolaires de voir le monde, qui sont profondément liées aux métagéographies qui structurent la pensée occidentale de l'espace mondial et ainsi la transmission d'un certain rapport au monde dans l'enfance.

4 Voir Thémines, 2016.

5 Entretien réalisé auprès de Nora, enseignante de CE2 d'une école du 13^e arrondissement de Paris, le 28 juin 2018.

Figure 1. Une standardisation des représentations enfantines par les apprentissages scolaires (exemples de dessins de CE2 et de CM2)



ENTRE CONSENSUS ET CONFLICTUALITÉ : DES RAPPORTS AU MONDE COMPLEXIFIÉS PAR LES ENFANTS

L'enquête réalisée dans le cadre de la thèse s'est également intéressée aux rapports des enfants au monde, analysés notamment dans leurs dimensions politiques. La dichotomie consensus / conflictualité 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 force⁶, dépassant donc la « socialisation au consensus » prônée par l'institution scolaire (Boone, 2013).

Une dépolitisation des enjeux globaux par l'école...

Les thématiques et enjeux associés au Monde par les enfants ont été synthétisés en 5 catégories : les inégalités, l'écologie, la suppression des conflits et, dans une moindre mesure, la sécurité et la santé. À ces catégories structurantes sont généralement associées des idées consensuelles à portée universaliste, comme en témoigne le nombre d'injonctions enfantines à aider les pauvres ou arrêter la guerre. 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) et qu'ils sont avant tout socialisés au consensus (Boone, 2013). Et ce en particulier par l'école, où il n'y a « pas de socialisation politique au conflit, aux différences et aux clivages » (*ibid.* : 549) mais, au contraire, une valorisation de « l'entraide et de la coopération » (*ibid.* : 545). Ces orientations institutionnelles, en grande partie adoptées localement, entraînent une certaine forme de dépolitisation ou à tout le moins de « déconflictualisation »⁷.

L'éducation au développement durable est un bon exemple de cette logique de dépolitisation (Tutiaux-Guillon & Considère, 2010). Les dimensions sociales et politiques, et la dimension conflictuelle du développement durable sont le plus souvent évacuées dans la pratique. L'enquête montre une persistance de l'apprentissage d'une citoyenneté repliée sur des enjeux locaux et sur des actions 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 »⁸. J'ai observé une réduction des questions environnementales à l'expérience vécue des élèves et une moralisation des questions environnementales. En réduisant les enjeux environnementaux aux gestes que les enfants doivent ou ne doivent pas faire au quotidien, les programmes et enseignants déplacent ces enjeux du domaine du politique vers celui de la morale, déplacement qui s'accompagne d'un processus d'individualisation du rapport à ces problématiques. Cette individualisation, qui est aussi une responsabilisation des enfants semble renforcer leurs sentiments d'impuissance et d'inquiétude face aux changements globaux. Il semble alors que l'institution scolaire aurait intérêt à analyser avec les enfants les causes plus structurelles (économiques et politiques) des grandes perturbations en cours.

... mais une socialisation plurielle qui permet aux enfants de les repolitiser ?

Les résultats empiriques de l'enquête laissent apparaître une repolitisation de certaines problématiques par les enfants eux-mêmes. Les entretiens ont montré l'existence de débats qui sont peu ou pas observables à l'école. Ce fut le cas pour des discussions animées voire conflictuelles sur la peine de mort, la religion ou l'euthanasie par exemple (« En fait [les personnes âgées] souffrent avant leur vieillesse, avant leur mort elles souffrent, donc mieux vaut les tuer directement. [Quand] on ne peut plus rien faire, il faut essayer d'abrèger leurs souffrances », Arnaud, CM2). Ces sujets de société sont habituellement évités dans le cadre scolaire, jugés hors du domaine de compétence des enfants et trop politiques. Mais les enfants peuvent les aborder malgré tout, parce qu'ils y sont toujours déjà confrontés, comme témoins directs (Lignier & Pagis, 2017), par les médias ou en étant exposés à des discussions parentales.

6 On peut retrouver ces deux modalités chez un même enfant.

7 Avec Damien Bonne, on peut considérer que la socialisation au consensus est une forme de socialisation politique (2013).

8 Entretien réalisé avec Claire, enseignante de CM2 dans une école du 13^e arrondissement, le 2 juillet 2018.

La socialisation plurielle des enfants, qui excède les frontières de l'école, explique donc leur capacité voire leur inclination à repolitisiser des questions sociales, y compris quand elles dépassent des enjeux locaux. Néanmoins, la socialisation des enfants étant différenciée, l'évocation d'enjeux globaux n'a pas été l'apanage de l'ensemble des enfants. Les enfants les plus âgés, jugés très bons élèves par leur enseignant ou de classe supérieure ont ainsi développé davantage ces questions. Analyser les manières dont les enfants s'emparent des dimensions politiques associées au Monde permet donc aussi d'observer comment se créent et se renforcent dès l'enfance des rapports de domination qui structurent le monde social, et d'interroger en creux la place de l'institution scolaire dans le maintien ou la résorption de ces inégalités.

CONCLUSION

Analyser les représentations du monde produites par les enfants implique de réfléchir à la manière dont on enseigne (ou dont on n'enseigne pas) le monde à l'école et soulève plusieurs enjeux. La richesse des manières enfantines de représenter et dire le monde marque l'importance de les considérer davantage comme acteurs dans la fabrique de la géographie scolaire. L'institution scolaire et les enseignants gagneraient à donner plus de place au monde et aux petites échelles dans leur enseignement de la géographie et à diversifier les représentations de l'espace mondial qu'ils présentent aux enfants (par exemple en variant les projections et centrages des cartes du monde qu'ils mobilisent), sans les naturaliser mais en explicitant leur processus de construction. Il serait également profitable que l'École accompagne davantage les réflexions des enfants sur certains sujets conflictuels touchant à des enjeux politiques et globaux pour donner à l'ensemble d'entre eux les moyens de construire et consolider des connaissances et un argumentaire sur des problématiques qui les préoccupent déjà. Les représentations enfantines sont le produit d'un processus de socialisation multiple : quand l'École ne s'empare pas de l'espace mondial et des questions globales, l'éducation des enfants au monde est alors laissée à d'autres instances de socialisation et aux ressources extrascolaires, qui sont très inégalement réparties. Enseigner le monde à l'école élémentaire soulève donc aussi un enjeu fondamental de (re)production des inégalités sociales.

RÉFÉRENCES

- Audigier F., 1995, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale*, n° 15, p. 61-89 [persee.fr/doc/spira_0994-3722_1995_num_15_1_1907].
- Baudinaut A., 2017, *Géo-graphies en mouvements. Pour une ethnographie des savoirs géographiques à l'école élémentaire*, thèse de doctorat, Université Lyon 2.
- 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.
- Lignier W., Pagis J., 2017, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil.
- Ott A.-C., 2020, « 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.
- Percheron A., 1974, *L'univers politique des enfants*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Roumégous M., Clerc P., 2008, « Le bon sens tout près de chez soi : les projets de programme de géographie pour l'enseignement primaire », *Cybergeo*, Débats « Les nouveaux programmes dans le primaire » [journals.openedition.org/cybergeo/20383].
- Thémines J.-F., 2016, « La didactique de la géographie », *Revue française de pédagogie*, n° 197, numéro thématique « Les multiples facettes de la créativité dans l'apprentissage », p. 99-136 [doi.org/10.4000/rfp.5171].
- Tutiaux-Guillon N., Considère S., 2010, « L'éducation au développement durable: entre injonctions ministérielles et obstacles didactiques », *Swiss Journal of Educational Research*, 32(2), p. 193-212.

L'AUTRICE

Anne-Cécile Ott
CNRS – CRIS
annececileott@yahoo.fr