

« Ma petite géographie » ou la fabrique des représentations des lieux chez de jeunes élèves

Xavier Leroux et Maud Verherve

Résumé.— L'article propose un modèle d'analyse de représentations des lieux chez des élèves de l'école élémentaire lorsqu'ils font référence à leurs espaces pratiqués. Ces représentations ne sont généralement pas mobilisées dans le cadre scolaire. L'expérience présentée ici tente donc de les intégrer à la construction de leurs compétences en géographie à l'aide d'un outil référent commun, une sorte de manuel : « Ma petite géographie ».

Didactique de la géographie • Représentation des lieux • Échelles • Géographie scolaire • École élémentaire

Abstract.— This article offers an analytical model for place representations elaborated by elementary school students in reference to familiar spaces. Because these representations are generally not used in the framework of school, the experiment discussed here tries to integrate these representations in the construction of students' geographic skills with the help of a common referential tool, a textbook of sorts: "Ma petite géographie".

Didactics of geography • Elementary school • Representations of place • Scales • Scholastic geography

Resumen.— Se propone un modelo de análisis de representaciones de los lugares entre alumnos de la escuela primaria cuando se refieren a sus espacios practicados. Como, en general, no se movilizan estas representaciones en el marco escolar, la experiencia que se describe en este artículo trata de integrarlas a la construcción de sus competencias en geografía con la ayuda de una herramienta referente común, algo como un manual, "Mi pequeña geografía".

Didáctica de la geografía • Escalas • Escuela primaria • Geografía escolar • Representación de los lugares

L'enseignement de la géographie à l'école primaire s'adresse aux élèves du CE2 au CM2 (entre 8 et 10 ans). Les programmes officiels de 2008 lui fixent son but : « donner des repères [spatiaux communs] pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde » et développer « chez les élèves, curiosité, sens de l'observation et esprit critique » (BOEN, hors-série n° 3 du 19 juin 2008, 1). La mise en œuvre de ces finalités assigne à chaque niveau de classe un seul niveau d'échelle, chacun d'entre eux se trouvant juxtaposé et cloisonné par année (2). Les seuils des échelles sont ainsi donnés comme un cadre implicite. Il n'est pas exigé que l'enseignement permette aux élèves de construire la notion d'échelle, ni d'envisager de possibles emboitements. Dans ce contexte, quels repères spatiaux construits à l'école permettent aux élèves de fixer leurs propres expériences ?

Notre enquête s'est intéressée aux représentations des lieux chez des élèves en fin de CM2. Elle s'appuie sur une expérience pédagogique appelée « Ma petite géographie », qui a été conduite avec 75 élèves de trois classes de CM2 (3). C'est un dispositif d'enseignement qui s'appuie sur les pratiques des enfants, pour sortir la notion d'échelle de l'implicite auquel les programmes la confinent. Par la consigne de départ, il est demandé aux élèves de choisir et de représenter : « des lieux importants parce que tu y passes beaucoup de temps, importants parce que tu aimes y aller ou y être, ou importants parce que tu y as des souvenirs importants pour toi ». Ensuite, avec le guidage du professeur, ils établissent un principe de classement commun. Ce principe, un classement par échelle spatiale, est matérialisé par la réalisation d'un livre personnel (« Ma petite géographie »).

L'analyse se concentre sur les manières qu'ont les élèves, dans ce dispositif, d'exprimer leur attachement aux lieux. En quoi l'expression des choix de lieux importants ainsi que de la qualité de ces lieux (qui justifie leur importance) prend-elle en charge leur dimension spatiale ?

Pour répondre à cette question, nous avons conçu un modèle d'analyse didactique de représentations des lieux. Lorsque des élèves sont invités à exprimer en géographie ce que sont leurs lieux importants, donnent-ils les moyens à autrui (élèves ou professeur) de partager leur connaissance et leur expérience ? Est-ce que l'expression de la spatialité de ces lieux les renvoie plutôt au domaine privé (des lieux repères pour soi) ou plutôt au partage de connaissances (des lieux repères pour soi et pour autrui) ?

1. Représentations des lieux en géographie scolaire : éléments pour une analyse didactique

1.1. Les approches psychologiques de la notion de représentation

Largement utilisée en didactique de la géographie (André, 1998 ; Audigier, 1994), la notion de représentation revêt des significations différentes selon les champs scientifiques dans lesquels elle a été conceptualisée, tout particulièrement la psychologie sociale, la psychologie cognitive et la psychologie environnementale. Pour les deux premières disciplines, la dimension spatiale n'est pas centrale dans la construction du concept de représentation. Mais les problèmes qu'elles posent sont utiles pour notre analyse. En ce qui concerne la troisième discipline (psychologie environnementale), la dimension spatiale est constitutive de son objet, mais ce n'est tant pas la production sociale d'espace qui est au cœur de l'investigation que le développement du sujet. En raison de la population que nous étudions, nous prenons en compte le type de problème que cette science pose.

En psychologie sociale, la représentation est une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989). Cette conception conduit à s'interroger sur le sens de la notion de lieu, qui peut être manipulée tant dans des situations sociales que scolaires.

Lorsque que, comme le prévoit le dispositif « Ma petite géographie », il est demandé aux élèves de représenter des lieux, quel référent spatial correspondant à

leur notion du lieu représentent-ils ? En quoi ces choix témoignent-ils d'une réalité qui serait commune à des enfants âgés de 9-10 ans ?

En psychologie cognitive, la représentation est une « forme de l'activité humaine qui consiste à produire des symboles ayant pour caractéristique de tenir lieu d'autres entités » (Denis, 1989). Ce qu'une personne sait d'un objet peut être analysé comme une série de traits sémantiques hiérarchisés et articulés. Lorsqu'on demande à cette personne de représenter l'objet considéré, en géographie scolaire, ces traits sémantiques (et non l'objet lui-même) sont examinés selon un mode analogique à l'aide de figurés (dessins, plans, schémas), et selon un mode symbolique à l'aide de textes (phrases, paragraphes, titres, légendes).

Quels usages les élèves font-ils du langage verbal et du langage graphique, pour articuler, à propos d'un lieu choisi, les traits sémantiques de la notion de lieu important ?

Enfin, en psychologie environnementale, les représentations sont une des modalités par lesquelles s'opèrent des relations entre un individu et son espace de vie (Moser, Weiss, 2003). Ces relations s'inscrivent d'abord dans des microsystèmes apparentés aux espaces de vie familiers et pensés en termes de stimulations et de contraintes. Ensuite, le développement de l'individu s'accompagne d'interactions avec des macrosystèmes ou sphères idéologiques qui régissent les rapports entre groupes ou entre individus. Les représentations correspondent à ce niveau des sphères idéologiques (Bronfenbrenner, 1979 ; Doise, 1982). Cette perspective permet d'interroger les productions des élèves, sous l'angle des niveaux de contexte pris en compte.

Est-ce que la notion de lieu important renvoie les enfants à un niveau de contexte « micro » (ici-maintenant) ou est-ce qu'ils lui associent aussi d'autres niveaux de contexte, dont celui « macro » des représentations, pour se positionner dans des relations sociales avec des pairs ou avec des professeurs ?

1.2. Représentations et didactique : vers un modèle d'analyse didactique des représentations de lieux

En didactique de la géographie, la représentation est une notion pertinente pour étudier des énoncés d'élèves. C'est un ensemble de connaissances organisées sur un objet donné, ici, le lieu. La représentation se rapproche alors du sens construit en psychologie cognitive : elle correspond à un ensemble de traits sémantiques attribués à la notion de lieu. D'un point de vue didactique, à la différence de la psychologie cognitive, nous nous attachons cependant à caractériser ces traits sémantiques, par rapport à ceux que lui attribuent les spécialistes disciplinaires du lieu que sont les géographes.

Le concept de représentation correspond aussi en didactique à une structure d'accueil et de traitement d'informations. On peut en chercher des indices langagiers dans l'expression graphique et/ou verbale de la dimension spatiale des lieux. L'expression de cette dimension spatiale ne va pas sans difficulté. La conception, et partant, la représentation « en plan » (espace projectif euclidien) d'une partie du monde et, plus encore, en aires différenciées puis en relations fonctionnelles, n'est pas maîtrisée de manière stable par l'ensemble des enfants en fin de cycle 3 (Mottet, 1995). La représentation du lieu est par conséquent dépendante des moyens d'expression d'un élève. Par ailleurs, elle confronte l'enfant à la prise en compte des contextes auxquels il associe le lieu considéré comme important. Le concept de représentation se rapproche alors du sens qui lui est donné en psychologie

environnementale. D'un point de vue didactique, il s'agit de repérer des indices verbaux et graphiques, de « micro-contextes » ou, au contraire de « macro-contextes ». Dans le premier cas, ce que l'enfant communique sur son lieu important, renvoie à un univers intra-psychologique ; dans le second, l'expression de la spatialité du lieu touche son caractère partagé ou public.

Enfin, le concept de représentation prend en compte la situation de communication. Ce que les élèves tiennent pour un lieu important dépend aussi de ce qu'ils estiment acceptable, possible d'exprimer dans une situation scolaire. Nous rejoignons ainsi la représentation telle qu'elle est entendue en psychologie sociale.

1.3. Modèle d'analyse des représentations de lieux importants, pour des enfants de cycle 3

La construction de notre modèle d'analyse repose sur deux hypothèses.

La première se rapporte à la diversité attendue des productions d'élèves. La situation proposée leur donne l'occasion de faire entrer dans la géographie scolaire des connaissances issues de leurs pratiques. Elle les incite à rendre ces connaissances publiques dans le cadre de la classe. Mais comme il s'agit d'enfants de 9-10 ans, des contraintes de développement cognitif (Piaget, Inhelder, 1977) ainsi que d'encadrement social peuvent affecter leurs pratiques des lieux tout autant que l'expression de leurs connaissances. Cette expression est-elle fermée sur une autoréférence individuelle ? Ou les enfants saisissent-ils l'offre qui est faite de communiquer avec autrui grâce à des lieux de référence à partager ?

La deuxième hypothèse se rapporte aux références de géographie scientifique pertinentes pour analyser les énoncés. Le concept ou la notion de « lieu » ont été construits de deux façons différentes en géographie. Une première associe le lieu à l'expérience que les individus font de leur espace de vie et leur environnement (Dardel, 1990 ; Tuan, 2006 ; Berdoulay, Entrikin, 1998). Elle vise l'étude de la construction des sujets par le biais de cette expérience spatiale. Cette première manière peut sembler voisiner avec la situation scolaire mise en place. Pourtant ce n'est pas tant la construction des sujets que nous étudions, que leur représentation de l'espace à partir des lieux qu'ils déclarent importants pour eux.

La seconde manière est celle de l'analyse spatiale : le concept de lieu renvoie aux « différentes localisations d'un phénomène » (Pumain, Saint-Julien, 1997, p. 50). L'espace géographique est conçu comme « un ensemble de relations dont les propriétés [...] sont définies par la nature et les interactions entre les objets et les unités spatiales » (*ibid.*, 1997, p. 44). Un lieu ne peut être considéré indépendamment des relations qui le font interagir avec d'autres lieux. Le lieu est un « point de l'étendue [terrestre] : élément de base de l'espace géographique [...] un point singulier, identifiable et identifié, distinct des autres [...] Il a des fonctions dans l'organisation sociale et des valeurs qui changent selon les personnes et les moments » (Brunet *et al.*, 1992, p. 274). Simultanément, la notion de lieu est fréquemment utilisée avec des acceptions de sens commun (*ibid.*, p. 275). S'agissant d'élèves, on peut sans risque faire l'hypothèse d'un usage du sens commun entremêlé d'emprunts aux savoirs scolaires. C'est à partir de ce référentiel scientifique que nous chercherons à caractériser les textes et les images d'élèves de cycle 3.

L'analyse n'a pas pour but de ranger chaque élève dans une catégorie préconçue, mais de mieux comprendre la « petite géographie » que chacun établit avec ses lieux importants. À partir de nos hypothèses, nous avons établi deux types-idéaux, deux stylisations qui n'ont pas la prétention d'exister à l'état pur. Un type-idéal se veut un « tableau de pensée homogène » (Weber, 1965, p. 179) articulant de façon cohérente des propriétés essentielles que l'on peut rencontrer dans les représentations de lieux importants d'élèves du cycle 3. Nous avons ainsi retenu trois caractéristiques :

- la possibilité ou l'impossibilité donnée à autrui d'identifier le lieu choisi ;
- la mise en relation ou non mise en relation du lieu représenté avec d'autres lieux au sein d'un ensemble spatial ainsi mieux reconnaissable par autrui ;
- l'expression ou non-expression d'un choix de lieu permettant à autrui d'accéder à l'idée d'importance que lui donne l'auteur.

Le **tableau 1** présente ce modèle d'analyse : en lignes, les trois attributs nécessaires du lieu important ; en colonnes, la forme qu'ils prennent selon les deux types-idéaux *a priori*.

Le premier type-idéal correspond à une représentation des lieux qualifiée de privée. Le souci de l'identification des lieux n'est pas prioritaire, ni celui de leur insertion dans des ensembles spatiaux reconnaissables par autrui, ni celui de lui faire connaître les raisons de l'importance attribuée aux lieux.

1. Le modèle d'analyse des représentations des lieux importants		
	Forme n° 1 : Représentation privée des lieux importants formant un univers à soi	Forme n° 2 : Représentation publique des lieux importants structurés en un espace pour soi-même et pour d'autres que soi
Identification du lieu par autrui (dimension spatiale privilégiée)	<p>Identification impossible par d'autres que l'auteur.</p> <p>L'auteur ne code pas prioritairement l'information à des fins de représentation des propriétés spatiales.</p> <p>Coin, endroit, emplacement...</p>	<p>Identification sûre du lieu ou de la catégorie d'appartenance du lieu.</p> <p>L'auteur maîtrise les codes de représentation de la dimension spatiale du lieu : dessin en perspective d'un espace vu du sol, ou mise en plan, et codage symbolique des phénomènes représentés sur un croquis.</p> <p>Élément de base d'un territoire, d'un espace géographique.</p>
Identification du système de lieux dans lequel s'inclut le lieu représenté	<p>Lieu enclavé ou collection hétéroclite de lieux importants.</p>	<p>L'auteur a construit une vision structurée d'un espace géographique où chaque lieu important a ses particularités selon sa position et les relations fonctionnelles qu'il établit avec les autres lieux de cet espace et d'autres unités spatiales.</p>
Justification du choix du lieu et de son mode de représentation par l'auteur	<p>Le choix n'est pas motivé par la conviction d'une pertinence en situation scolaire. Il se rapporte plutôt à des goûts et des pratiques personnelles : « j'aime cet endroit ».</p> <p>Ce lieu est un espace à soi.</p>	<p>Le choix est explicite et rapporté à des propriétés ou/et des usages communs ou publics de ces lieux qu'il estime importants.</p> <p>Ce lieu est considéré comme partagé et/ou structuré dans un espace lui-même partagé et localisé.</p>

Le second type-idéal rassemble les caractéristiques d'une représentation publique des lieux qui repose sur une communication sans ambiguïté pour autrui. Elle place les lieux choisis dans des ensembles larges, reconnaissables. Elle exprime explicitement l'importance des lieux et la possibilité d'un partage ou d'une discussion avec autrui sur cette importance et sur le lieu représenté.

Dans la suite de ce texte, nous cherchons à savoir si les élèves de cycle 3 qui ont participé au dispositif « Ma petite géographie » sont capables de représentations publiques des lieux dans un cadre scolaire ou si, au contraire, ils s'en tiennent à des représentations privées, ou bien encore, si leurs productions se rapprochent partiellement de l'une et/ou de l'autre.

2. Les représentations des lieux dans « Ma petite géographie »

2.1. Des mots et des lieux

Outre la sélection et la représentation de dix lieux importants pour eux, le dispositif « Ma petite géographie » inclut l'écriture par les enfants, en quelques lignes, de leur choix de lieu. Nous avons classé ces textes autour de trois évocations de pratiques, que l'on peut (imparfaitement) associer à des verbes d'action : se détendre ; voyager ; travailler (tableau 2).

Se détendre

L'espace domestique, en particulier celui de la chambre, est constitutif du monde de l'enfant (Glévarec, 2009). Les élèves l'ont massivement représenté. Toutefois, ce qui se passe en deçà du local n'est généralement pas exploité par les programmes scolaires, et par suite, peu mobilisé dans l'enseignement (Charre *et al.*, 2003). Les élèves ont ainsi exprimé leur étonnement et leur interrogation : « Est-ce qu'on peut dire ma chambre ? ma maison ?... ».

Pauline et Julie soulignent la qualité de la relation totale et intime qui les lie à un chez soi dont le centre est la chambre voire le lit, peut-être l'endroit où le monde de l'enfant peut se créer librement. C'est aussi un refuge comme le suggère Pauline : « c'est mon lieu à moi et je peux faire ce qui me fait plaisir » (tableau 2). Mais la détente ou le jeu sont aussi associés à l'expression de pratiques partagées (« là où je peux parler avec les copains ») ou partageables (« un lieu virtuel où l'on se perd »), comme le montrent les espaces Internet évoqués par Théo et Khalid.

Voyager

Une autre famille de pratiques choisies par les élèves correspond à l'idée de sortie et de voyage. Les lieux touristiques cités par les élèves (73 sur les 75 en désignent au moins un) se situent aussi bien dans la région qu'à l'extérieur de l'Europe.

Les déplacements d'agrément à l'échelle régionale concernent le littoral, que les élèves citent comme « la mer » ou « la mer du Nord » sans toujours bien faire la distinction entre côte d'Opale, côte Dunkerquoise et côte belge. L'appropriation de ces lieux fait davantage sens que leur localisation. Les parcs d'attractions belges sont très présents, avant ceux de la région parisienne. La mobilité à l'échelon national renvoie aux destinations touristiques (littoraux Méditerranéen et Atlantique, massifs Alpin et Pyrénéen, quelques territoires d'Outre-Mer...). Généralement, les élèves donnent un nom de ville ou de village et l'associent à sa région. Paris est fréquemment cité pour ses musées, la Tour Eiffel et le stade de France. Au-delà de

l'Europe, les voyages aux États-Unis et surtout en Afrique du Nord répondent à des motifs touristiques et/ou familiaux.

Concernant ce registre du voyage et de la sortie, certains propos vagues associent un lieu visité avec un état affectif intérieur, du type « j'y suis allé et j'ai bien aimé » (Clémentine, [tableau 2](#)). La représentation du lieu est ainsi strictement refermée sur le domaine privé. Tout aussi privées sont les représentations de lieux par des enfants qui passent plusieurs semaines chez des membres de leur famille qui habitent un autre pays, lieux qu'ils associent aussi à un chez eux. D'autres élèves apportent des descriptions plus précises et utilisent pour cela des catégories objectives, qui donnent à ces représentations, un caractère public et partageable. Ainsi, Charlène glisse d'une appréciation personnelle de Collonges-la-Rouge à sa caractérisation comme village de vacances ([tableau 2](#)).

2. Analyse de représentations des lieux à partir des choix de lieux importants : exemples de classement		
	Forme n° 1 : Représentation privée des lieux importants formant un univers à soi	Forme n° 2 : Représentation publique des lieux importants structurés en un espace pour soi-même et pour d'autres que soi
Se détendre, jouer	<p>Pauline : « Cet endroit, c'est mon lieu à moi et je peux faire ce qui me fait plaisir. »</p> <p>Julie : « J'adore aller dans ma chambre, je n'ai plus mes petits frères dans les pieds. Je me détends quand je suis dans ma chambre. »</p> <p>Guillaume : « Confortable et doux, j'adore mon lit. J'ai un souvenir douloureux là bas, je me suis cassé le bras ! »</p>	<p>Théo : « Le site Internet de la roche Saint-Louis : c'est un lieu virtuel où l'on se perd à la recherche des plantes. »</p> <p>Khalid : « J'aime passer du temps sur Internet, c'est là où je peux parler avec mes copains, on n'est pas obligé de parler de l'école, ça nous change vraiment. »</p> <p>Kimberly : « J'adore y aller, je m'amuse beaucoup quand j'y vais. Nous parlons beaucoup et nous jouons à des jeux amusants. »</p>
Travailler (et jouer)	Mélyssa : « Madame Dubois est très gentille, donc grâce à elle, j'aime l'école. »	
Voyager	Clémentine : « J'y suis allée et j'ai bien aimé. »	<p>Anne : « L'Angleterre, on y va chaque année, en bateau, chez ma grand-mère, les gâteaux anglais : quel délice ! »</p> <p>Justine : « Je suis allée à Barcarès, il y a la mer tout près, c'est pratique et quand on a marché sur le sable, on a vu le Lydia, c'est un bateau qui s'est échoué et ce bateau est devenu un musée, c'est très chouette. »</p> <p>Charlène : « J'aime beaucoup ce VVF car il est mignon et que Collonges la Rouge est l'une des plus belles villes de France car elle a les cinq critères pour l'être. »</p>

À mi-chemin des uns et des autres, certains textes font brièvement mention d'un changement produit chez leurs auteurs par la visite. Par exemple, Laurine combine un registre affectif « j'adore » avec des apports informatifs concernant la possibilité de « voir des choses » et d'en « apprendre ». Plus attachée à la situation scolaire, Maïssa écrit avoir « aimé » également une sortie de classe effectuée à Arras, d'où elle a pu retirer de nouvelles « connaissances ».

L'école : travailler, jouer

Une troisième famille de pratiques est celle de l'école. Pour les enfants, elle ne se résume pas à travailler. Elle consiste aussi à jouer et, comme pour les autres familles de pratiques, à aimer. Ainsi, certains comme Mélyssa expriment l'attachement à l'école par une sorte de métonymie : elle aime sa maîtresse et par suite, toute l'école. D'autres, comme Angèle, élargissent leur appréciation à la relation à autrui que l'école leur permet, aux activités qui l'animent, ainsi que le suggère l'emploi du pronom indéterminé « on » : « on joue, on fait des activités, on s'amuse ».

D'autres pratiques

On peut encore évoquer des représentations plus dispersées autour de pratiques de consommation marchande et culturelle. Les garçons mentionnent des magasins de jeux vidéo, tandis que certaines filles évoquent les magasins en général et le shopping. Malika cite Lille : « c'est là-bas, des fois, que je vais faire les magasins ». Nina, évoquant « l'auditorium », écrit « j'ai fait beaucoup de représentations dans différentes classes et j'aime vraiment chanter et faire du théâtre comme ça ». Léo « aime aller au Méliès car il passe des films intéressants ». Le plus souvent, les enfants n'expriment pas de représentations pleinement publiques des lieux choisis : le lecteur ne dispose ni de références précises (noms de quartiers ou de commerces), ni de catégories (le Méliès : cinéma à gros budget, cinéma d'art et d'essai, cinéma ouvert aux productions spécialement destinées aux enfants ?) qui ouvriraient ces descriptions au partage ou à la discussion.

La spatialité de ces élèves s'organise autour d'un petit nombre de pratiques, dont la délimitation ne prend cependant pas la forme tranchée que des catégories adultes leur prêtent, notamment mais pas seulement pour l'école. De manière attendue au vu de l'âge des enfants, bien que surprenante en contexte scolaire, l'importance des lieux est fortement attachée à l'expression de goûts. Les représentations des lieux comme espaces de pratiques partagées ou à partager prennent plus clairement corps dans les pratiques de mobilité (sortie, voyage), tandis que les pratiques de la chambre, voire même de l'école, sont davantage associées à des représentations privées. Se distinguant de représentations privées sans pour autant adopter pleinement les caractéristiques de représentations publiques, bon nombre d'énoncés s'attachent à faire partager une expérience affective ou cognitive plutôt que la connaissance du lieu.

2.2. Images et représentations des lieux

En ce qui concerne l'illustration des dix lieux importants pour eux, les élèves ont été invités à utiliser des outils connus de la géographie scolaire. Il leur a été imposé la contrainte de ne pas utiliser plus de trois fois un même type de support. De cette manière, nous voulions, comme enseignants, les amener à bien réfléchir à leurs choix, à faire varier le support en fonction du type de lieu représenté. La répartition de leurs productions par type de document est rassemblée dans le [tableau 3](#).

3. Les types de documents mobilisés dans les représentations de lieux

Classe	CM2 A	CM2 B	CM2 musique
Carte	18 %	13 %	16 %
Dessin	23 %	26 %	28 %
Graphique	8 %	5 %	0 %
Photographie	35 %	31 %	30 %
Tableau	1 %	1 %	1 %
Croquis	0 %	0 %	4 %
Plan	16 %	22 %	17 %
Schéma	0 %	2 %	3 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %

Sans différence entre les classes, la photographie a été le plus souvent mobilisée, suivie du dessin. L'illustration par la photographie renvoie à deux catégories d'images : d'un côté, celles que les élèves ont trouvées sur Internet, déjà existantes (notamment pour illustrer les destinations lointaines) ; de l'autre, les vues prises spécifiquement pour ce travail. Ainsi, dans la [figure 1](#), Louisa a choisi de représenter sa chambre (espace domestique) tandis que d'autres élèves comme Lucas, dans la [figure 2](#), ont photographié la cour de récréation. Quelques rares cas se détachent de la prise de vue au sol en retenant une vue aérienne de type Google Earth, que les élèves s'approprient en entourant et nommant leur domicile.

Le dessin a été massivement mobilisé par les élèves. Les productions peuvent être classées en trois catégories. La première, à l'image de la [figure 3](#) réalisée par Chérine, doit être rapprochée de la forme n° 1 de type-idéal de représentation du lieu. On ne retrouve pas dans ces illustrations de moyen de repérage ni de contextualisation du lieu. Pour représenter ce qui est un parc où elle aime se rendre, cette élève n'utilise ni vue en plan, ni perspective. Ce lieu est important pour l'ici-et-maintenant d'une scène typique qu'elle restitue.

Une deuxième catégorie regroupe des dessins qui, du fait de l'utilisation de procédés de perspective, proposent des vues partageables (espace représenté plus étendu, indices de reconnaissance plus nombreux), même si en raison d'une certaine standardisation dans l'exécution, on ne reconnaît pas toujours de manière formelle le lieu important. Ainsi, dans la [figure 4](#), Audrey montre un souci du cadrage et un essai rudimentaire de représentation perspective ainsi que de restitution d'une architecture. L'inscription du nom de la commune permet d'identifier partiellement le lieu : mais est-ce une rue, une portion de rue, un quartier ou la ville tout entière de Sainte-Cécile qui est importante pour cette élève ? Cette incertitude témoigne de ce que le lieu représenté n'est pas considéré dans l'ensemble de ses rapports fonctionnels avec d'autres lieux.

La troisième catégorie de dessins peut être rapprochée de la forme n° 2 des représentations de lieux. Les auteurs représentent des lieux sur lesquels aucune ambiguïté n'est possible, qu'il s'agisse de les reconnaître ou de comprendre l'importance qui leur est donnée. Pour cela, des symboles connus sont dessinés : ils

offrent ainsi au lecteur la référence explicite d'un usage public du lieu représenté. Dans la [figure 5](#), Kévin représente sur le même mode des commerces et l'hôpital pour Roubaix ; le stade du LOSC et la gare pour Lille ; la statue de la Liberté, le pont de Brooklyn et quelques tours pour New-York. Il établit un jeu de relations entre ces trois villes, tout en proposant une image symbolique de Roubaix, certainement discutable, mais qu'il construit à l'aide d'éléments que le dessin rend emblématiques (un hôpital, un hypermarché). Les trois lieux importants apparaissent comme les structures d'un ensemble partagé ou partageable avec autrui.



1. « Ma chambre » (Louisa)



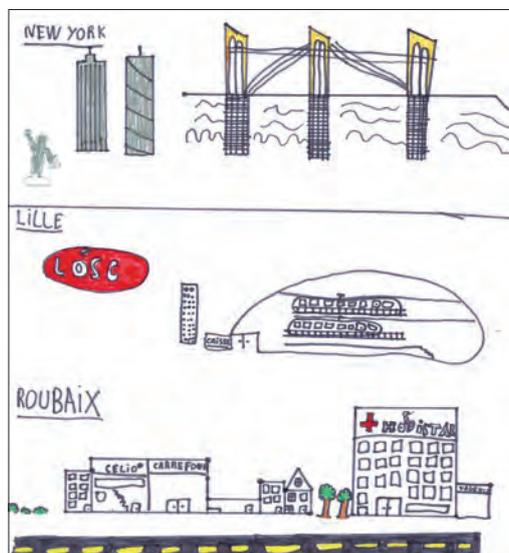
2. « La cour de l'école » (Lucas)



3. « Le parc où j'aime jouer » (Chérine)



4. « Mes vacances à Sainte-Cécile » (Audrey)



5. « La grande ville » (Kévin)

2.3. Quelle part des représentations de la géographie scolaire ?

Les productions iconiques des élèves portent la marque de représentations de la géographie scolaire. Les élèves ont souvent tenté d'utiliser des outils de la géographie pour illustrer leurs lieux importants. Mais deux groupes se dégagent. Un premier semble percevoir le but de l'activité dans le choix d'un support qu'ils assimilent à la géographie scolaire, tandis que le second tente de s'appropriier les supports trouvés ou produits. Ce positionnement par rapport aux outils de la géographie scolaire a un impact sur le type de représentations des lieux produits. Le second groupe rassemble le plus de représentations publiques de lieux, tandis que le premier groupe, où la confusion semble s'instaurer entre le but fixé par l'activité et les moyens que constituent les supports, produit des représentations difficilement communicables (le type-idéal n° 1). Il faut préciser que, par souci d'équité en relation avec l'inégal niveau d'équipement informatique des familles, les élèves qui le souhaitent pouvaient « passer commande » auprès de nous, afin d'obtenir des documents non disponibles à la maison (des cartes, des plans) ou des données nécessaires à la réalisation de leurs documents (4).

Des supports images de la discipline, pour des représentations difficilement partageables des lieux

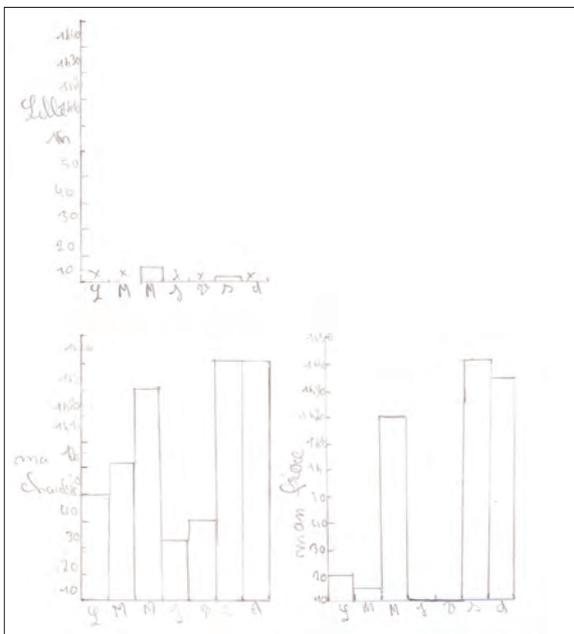
Dans le premier groupe, le support choisi (carte, plan) constitue, pour ainsi dire, l'image de la discipline et, en tant que telle, permet de répondre à l'activité proposée. On retrouve ici des élèves qui optent pour des cartes de pays sans par exemple localiser les villes citées comme lieux importants ou, sans légender des sites visités. La plupart de ces cartes, lorsqu'elles ont été amenées par les élèves, sont les premières images que fait apparaître le moteur de recherche Internet. Les élèves semblent guidés par une idée de la représentation géographique scolaire de l'espace, au détriment de la représentation géographique de leurs lieux importants. Il en résulte une faible probabilité d'identification par autrui et, partant de là, l'absence apparente d'une réflexion sur l'importance des lieux. Faute d'entretiens avec les élèves, il n'est pas possible d'apporter d'interprétations fiables de ce comportement. Les élèves peuvent agir ainsi face à une demande inhabituelle, parce qu'ils l'analysent avec les repères fournis par le fonctionnement disciplinaire habituel. Mais ils peuvent aussi avoir perçu son caractère inhabituel et être plus inhibés que mobilisés par une consigne qui les conduirait à rendre publiques dans la classe, des pratiques personnelles non scolaires.

Des outils appropriés au service de représentations publiques des lieux

Avec le second groupe, les mêmes supports deviennent des outils au service d'une représentation précise de leur expérience. Jérémie choisit de représenter des lieux importants : Lille, sa chambre, par un ensemble de graphiques représentant, pour les jours où il s'y trouve, des durées évaluées en minutes et en heures (fig. 6). Cette figure propose donc une représentation des rythmes hebdomadaires de sa présence dans les lieux ; ce qui est une manière de répondre à la question de leur importance tout en proposant un critère « objectif », en tout cas discutable. Seul, le graphique que Jérémie attribue à sa présence auprès de son frère empêche de voir ici une image correspondant parfaitement à une représentation publique des lieux. Encore pourrait-on discuter le fait que cette relation de coprésence, que l'enfant juge suffisamment

importante pour en produire une image, ne soit pas assimilable à un lieu. Mais elle pose le problème du découpage choisi par l'élève : la coprésence avec son frère peut-elle ou non re-couper la présence à Lille ou dans sa chambre ?

Pour représenter un camping de vacances, Bérénice s'est approprié l'outil scolaire du plan (fig. 7). La figure s'apparente à la forme de type-idéal n° 2. La dimension spatiale apparaît clairement avec les sous-ensembles du camping. Le dessin n'est pas centré sur « la » caravane de la famille ; l'idée qu'il y a d'autres personnes que l'auteur du dessin et sa famille en ce lieu est évidente. Il est organisé en fonction d'un vaste carrefour central, espace de rencontre qui conduit à l'aire de jeux représentée en bas à gauche. De ce lieu, les qualités que Bérénice met en avant sont facilement reconnaissables et partageables par d'autres. L'écart le plus important avec le type-idéal de la représentation publique d'un lieu est l'absence de mention de l'insertion de ce camping dans un ensemble spatial plus large, qui contribuerait à en préciser les propriétés.



6. « Mon temps libre » (Jérémie)



8. « Mes vacances en Tunisie » (Marie)



7. « Notre camping de vacances » (Bérénice)

D'autres moyens d'expression

Enfin, certains élèves soulèvent la question des objets et intègrent, en vue de représenter des lieux importants pour eux, des tickets d'embarquement d'avion, des cartes postales et autres objets usuels (fig. 8). Il résulte de ce type de choix un rapport étroit de la représentation avec la pratique de référence de la famille, mais aussi une limite dans l'expression précise de ce qui est le lieu important : la ville de destination, la résidence pendant le séjour dans cette ville ou encore le trajet lui-même, ou plus exactement l'expérience personnelle de ce trajet.

Envisagées sous l'angle du rapport avec la géographie scolaire, les réalisations du premier groupe montrent la difficulté d'élèves à en investir les supports, pour organiser un discours sur l'importance des lieux de leurs pratiques. Certainement, faut-il y voir l'effet d'un usage dominant de ces supports employés « tout prêts » par les professeurs, plutôt que faisant l'objet d'un travail de construction avec les élèves. Les objets rapportés posent quant à eux la question de l'absence de toute mention de leur intérêt par les programmes, alors que d'une part, les élèves à l'école élémentaire sont coutumiers de ces apports spontanés et que d'autre part, la relation aux objets dans l'espace de vie occupe les géographes dans le champ de la géographie culturelle (Weber, 2013). D'une façon plus générale, c'est la pertinence des programmes ainsi que des situations d'enseignement majoritaires, au regard de leur objectif de faire des concepts et des méthodes de la géographie scolaire, des clés de compréhension du monde pour des enfants, qui se trouve ainsi discutée.

3. « Ma petite géographie » : pour une construction à la fois scolaire et personnelle de représentations des lieux

Nous quittons maintenant le terrain de l'analyse des représentations de lieux, dont « Ma petite géographie » aura permis de recueillir le matériau, pour en venir au dispositif pédagogique lui-même et à la rencontre qu'il aura permise entre pratiques spatiales des enfants et géographie scolaire. Le constat intuitif d'un décalage entre la fabrique personnelle et la fabrique scolaire de représentations en géographie était à l'origine de « Ma petite géographie ». S'il ne résout pas ce décalage, comme l'analyse des représentations des lieux l'a montré, ce dispositif peut cependant agir, pensons-nous, comme représentation. Autrement dit, si, par une sorte de synecdoque, un outil de la discipline scolaire confine dans l'esprit des élèves la discipline elle-même — par le jeu des représentations que nous expliquions auparavant —, nous pouvons alors ici nous servir de cette force de l'outil ou du dispositif pour entamer une fabrique différente des représentations, à partir de phénomènes spatiaux vécus individuellement par les élèves mais dont la géographie scolaire parviendrait à donner une représentation pour partie collective.

« Ma petite géographie » est conçue pour permettre aux élèves de se représenter leur géographie personnelle en fonction de catégories valables pour tous. Le but de cette séquence est que les élèves soient capables de classer et ordonner les espaces vécus en fonction de niveaux d'échelles. La vision classique d'emboîtement et de hiérarchie des échelles est reprise pour faire accéder les élèves à la notion d'échelle. Si le principe d'un emboîtement d'aires, de l'espace proche au monde, peut paraître obsolète et critiquable (Stock, 2004), le dispositif n'enferme pas les élèves dans ce modèle et ne le pose pas comme une norme. À l'inverse, il est élaboré à partir des pratiques et des représentations de lieux, intégrant la mobilité des enfants et leur part

d'expérience de l'habiter — d'un habiter polytopique pour certains d'entre eux. Les niveaux de la hiérarchie de taille des espaces ne sont pas présents de la même manière pour tous. Par ailleurs, le dispositif a pour fonction de permettre de visualiser matériellement les notions difficiles d'emboîtement et niveaux d'échelles (fig. 9).

À partir des lieux qu'ils choisissent et représentent, les élèves réfléchissent à une manière de les ordonner. L'idée d'échelle est élaborée progressivement : les lieux qui sont à côté d'ici, ceux qui sont dans le reste de la ville, ceux qui sont plus loin encore... Après un travail collectif dirigé par le maître, qui rend visible les emboîtements sur le [tableau 4](#), huit échelons sont construits : mon domicile, mon quartier, ma commune, mon aire métropolitaine (que nous avons nommée « ma métropole » pour rendre la notion plus accessible), ma région, mon pays, l'Europe et enfin le reste du Monde.

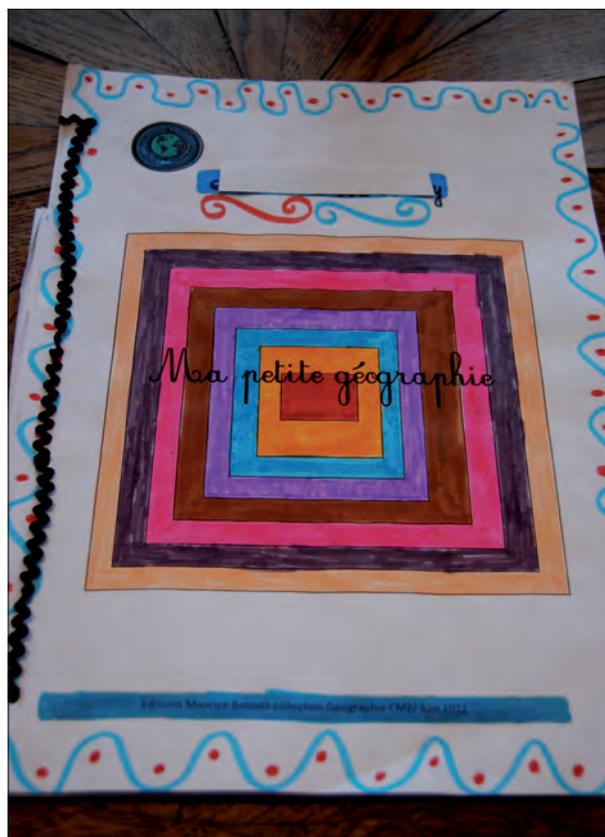
La répartition par échelles des lieux choisis, pour les trois classes, montre une répartition assez équilibrée des échelons, autour de moyennes comprises entre 10 et 15 %. La proportion plus élevée de lieux importants associée à l'échelle du pays (environ 25 %) est associée à des destinations touristiques. La surreprésentation de l'échelle européenne chez les élèves de la CHAM est due à la plus forte proportion de ménages favorisés. La sous-représentation chez ces élèves de lieux de la métropole pourrait être liée à la marque des souvenirs associés à ces voyages en Europe.



9. Une présentation proportionnelle des onglets exprimant des distances et des étendues croissantes

4. Les échelles spatiales représentées				
Classe	CM2 A	CM2 B	CM2 musique	Ensemble des classes
Domicile	13 %	10 %	11 %	11 %
Quartier	10 %	4 %	7 %	7 %
Commune	19 %	11 %	21 %	16 %
Métropole	10 %	18 %	7 %	12 %
Région	7 %	8 %	7 %	7 %
Pays	26 %	26 %	28 %	26 %
Europe	10 %	9 %	19 %	12 %
Monde	7 %	15 %	6 %	9 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %

Le travail de classement des lieux par niveaux d'échelles est plutôt réussi. C'est la seule étape d'une évaluation assez formelle qui permet de constater qu'environ 75 % des classements sont justes. Ce résultat est finalement plutôt satisfaisant puisque la façon d'enseigner la géographie au cycle 3 laisse traditionnellement place à un cloisonnement des échelles par année, ne favorisant pas l'approche multiscale et la compréhension de la logique d'emboîtement. L'échelon « quartier » a été posé non sans difficulté. Le niveau étant à forte charge affective et difficile à circonscrire (Considère *et al.*, 2009), les élèves ont été laissés libres de placer là les lieux qu'ils considéraient pouvoir y être. Quelques erreurs concernent l'échelon régional, escamoté au profit de l'échelon national, lorsque sont choisis des lieux proches en kilomètres, mais perçus comme éloignés de la métropole lilloise (Arras par exemple). Enfin, au-delà du classement, les expériences touristiques et de loisirs des élèves permettent de se représenter collectivement leur intégration à un système touristique multiscale. L'enjeu du dispositif, qui se termine avec l'assemblage du « livre » (fig. 10), est bien de permettre aux élèves d'appréhender leurs expériences, au filtre d'une vision multiscale du monde.



10. Le livre assemblé « Ma petite géographie »

Conclusion

Lorsque des élèves de fin de cycle 3 ont à exprimer des choix de lieux importants pour eux, la prise en charge de leur dimension spatiale montre une très forte hétérogénéité. Tandis que certains parviennent à développer des représentations publiques des lieux, c'est-à-dire à proposer une identification claire, contextualisée et partageable de ces lieux, une partie non négligeable s'en tient à des représentations que nous avons qualifiées de privées, c'est-à-dire faiblement informative pour autrui.

Cette hétérogénéité fait jouer des représentations de la géographie scolaire. Celle-ci demeure, semble-t-il, majoritairement confinée à des supports identificatoires, lesquels n'accèdent pas au statut d'outils appropriés par les élèves pour développer un discours propre. L'hétérogénéité provient aussi, outre les effets bien connus des difficultés de représentation de l'espace (Mottet, 1995), des registres d'expression qu'ils choisissent ou encore de l'irruption d'images et d'objets dont l'usage scolaire n'est pas encore codifié. Il en résulte des productions par lesquelles les élèves attestent d'eux-mêmes d'une existence dans des lieux où ils aiment être ou faire des choses avec d'autres, sans que pour autant ne se dégage une vue des rapports fonctionnels entre les lieux qu'ils pratiquent. L'exploration de cet entre-deux, entre pensée géographique « intime » à chaque élève et conception d'un monde comme un ensemble organisé de lieux aux propriétés et aux positions connues, supposerait que la pertinence de ces deux types-idéaux soit testée par leur usage, au-delà de l'analyse de « Ma petite géographie » dans une série d'études de cas.

L'expérience « Ma petite géographie », outre l'intérêt pédagogique qu'elle présente (adhésion des élèves, questionnement sur la géographie scolaire, construction explicite de la notion d'échelle), souligne que les pratiques spatiales contemporaines d'enfants sont très éloignées de la compartimentation par niveau d'échelle fixée par les programmes. Elle montre l'importance de trouver des solutions économes (en temps) et significatives pour les élèves (mobilisation de leurs références) afin de construire des repères communs à des pratiques aujourd'hui très diverses et éclatées spatialement.

Dépassant la vision d'un exposé cloisonné des cadres d'analyse, l'enjeu de « Ma petite géographie » était bien de faire comprendre aux élèves, au-delà de l'emboîtement, que les définitions des seuils ne vont pas de soi et qu'il est possible de se représenter, soi-même, spatialement à plusieurs échelons. C'est donc bien en pensant « le jeu des autres dimensions dans la sienne », c'est à dire en comprenant cette logique de décentration que l'élève pourra se voir mieux armé des représentations utiles à saisir l'unité et la complexité du monde dont parlent les programmes.

Bibliographie

- ANDRÉ Y. (1998). *Enseigner les représentations spatiales*. Paris : Anthropos/Economica, 254 p. ISBN : 2-7178-3546-6
- AUDIGIER F. (1994). « Des élèves, des villes. Représentations et didactique ». *Revue de Géographie de Lyon*, vol. 69, n° 3, p. 205-220.
- BERDOULAY V., ENTRIKIN J.-N. (1998). « Lieu et sujet : Perspectives théoriques », *L'Espace géographique*, n° 2, 1998, p. 111-121.
- BRONFENBRENNER Y. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press, 330 p.

- BRUNET R., FERRAS R., THÉRY H. (1992). *Les mots de la géographie : dictionnaire critique*. Montpellier/Paris : Reclus/ La Documentation française, 470 p. ISBN : 2-11-002852-1
- CHARRE J., MABY J., MARTIN P., DÉRIOZ P., LAQUES A.-E., BACHIMON P., LAJARGE P., TANET P. (2003). *Objets et indicateurs géographiques*. Avignon : Éditions des Actes d'Avignon, 316 p.
- CONSIDÈRE S., DUHAUT C., LEBRUN N. (2009). « Le concept de quartier dans les nouveaux programmes scolaires ou l'irruption de la géographie des représentations dans la géographie scolaire ». Actes du colloque « Didactique de l'histoire et de la géographie », Lausanne, 24-25 novembre 2009.
- DARDEL É. (1990). *L'Homme et la Terre : nature de la réalité géographique*. Paris : Éditions du CTHS, 199 p., 1^{re} édition 1952. ISBN : 2-7355-0200-7
- DENIS M. (1989). *Image et cognition*. Paris : PUF, 284 p. ISBN : 2-13-042250-0
- DOISE W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : PUF, 233 p. ISBN : 2-13-037473-5
- GLÉVAREC H. (2009). *La culture de la chambre. Pré-adolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris : La Documentation française, coll. « Questions de culture », 184 p. ISBN : 978-2-11-097540-9
- JODELET D., dir. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 424 p. ISBN : 2-13-045615-4
- LEROUX X. (2012) « Compléments des programmes de géographie de l'élémentaire : valait-il mieux jamais que si tard ? ». *Cybergeog*. <http://cybergeog.revues.org/25131>
- MOSER G., WEISS K., dir. (2003). *Espaces de vies. Aspects de la relation homme-environnement*. Paris : Armand Colin, coll. « Sociétales », 396 p.
- MOTTET G., dir. (1997). *Image et construction de l'espace, apprendre la carte à l'école*. Paris : INRP, 264 p. ISBN : 2-7342-0573-9
- PIAGET J., INHELDER B. (1977). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France, 1^{re} édition 1948.
- PUMAIN D., SAINT-JULIEN Th. (1997). *L'analyse spatiale, tome 1 : Les localisations dans l'espace*. Paris : Armand Colin, coll. « Cursus. Série Géographie », 167 p. ISBN : 2-200-01897-5
- STOCK M. (2004). « L'hypothèse de l'habiter polytopique : pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus mobiles ». *Espaces Temps.net*. <http://www.espacestems.net/articles/lrsquohypothese-de-lrsquohabiter-polytopique-pratiquer-les-lieux-geographiques-dans-les-societes-a-individus-mobiles/>
- TUAN Y.-F. (2006). *Espace et lieu. La perspective de l'expérience*. Gollion : Infolio, coll. « Archigraphy. Paysages », 219 p. ISBN : 2-88474-517-3
- WEBER S. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon, 543 p.
- WEBER S. (2013). « Géographie des objets. Proposition d'appel à articles », *Géographie et cultures*. <http://calenda.org/227281?file=1>

Notes

1. Auparavant, la géographie n'est pas enseignée en tant que telle. L'Éducation nationale parle, de l'école maternelle jusqu'au CE1, de « structuration de l'espace » à travers une « découverte du monde » (BOEN, hors-série n° 3 du 19 juin 2008).

2. Les programmes donnent ainsi au cycle l'image d'un « demi sablier » allant du local au global (Leroux, 2012). Le programme répartit la matière entre « Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves » à étudier au cours élémentaire 2^e année, « La France et l'Europe » en cours moyen première année, « la France dans le monde » en cours moyen deuxième année (BOEN, n° 1, 5 janvier 2012, p. 27-29).

3. Nous remercions chaleureusement l'école Maurice Bonnot de Tourcoing qui est l'établissement le plus grand de la commune avec trois classes — dont une classe à horaires aménagés musique (CHAM) — de chaque niveau, au moment de notre expérimentation.

4. Cela a permis d'apprécier différentes choses : d'abord, la précision de la commande en question (nombre d'élèves confondent plan et carte et certains demandent une « carte de Tourcoing » ou un « plan de l'Algérie ») ; ensuite, le fait de se satisfaire ou non du document que nous leur avons donné (« Oui mais ce n'est pas la bonne échelle », « Ce n'est pas tout à fait à ça que je pensais »...).

Auteurs

Xavier Leroux, professeur des écoles, chercheur associé au laboratoire Discontinuités, Université d'Artois. Courriel : xavleroux@free.fr

Maud Verherve, professeur des écoles, doctorante au laboratoire Territoires, Villes Environnement et Société, Université de Lille 1. Courriel : mverherve@gmail.com