



Les représentations du Monde dans les fictions pour enfants : transmission d'une hiérarchisation des espaces et des sociétés ?

Anne-Cécile Ott

► To cite this version:

Anne-Cécile Ott. Les représentations du Monde dans les fictions pour enfants : transmission d'une hiérarchisation des espaces et des sociétés ?. CIST2018 - Représenter les territoires / Representing territories, Collège international des sciences territoriales (CIST), Mar 2018, Rouen, France. pp.430-436. hal-01854530

HAL Id: hal-01854530

<https://hal.science/hal-01854530>

Submitted on 6 Aug 2018

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.

Les représentations du Monde dans les fictions pour enfants : transmission d'une hiérarchisation des espaces et des sociétés ?

AUTEURE

Anne-Cécile OTT

RÉSUMÉ

L'analyse des représentations du Monde visibles dans des fictions et jeux pour enfants met en lumière une différenciation et hiérarchisation des espaces et des sociétés. Alors que certains sont présentés à travers une diversité de symboles, ou associés à des éléments culturels et modernes, d'autres sont assignés à la nature et la tradition. Des entretiens avec des concepteurs et éditeurs de ces objets permettent de comprendre certains choix fictionnels, largement influencés par des impératifs commerciaux. Enfin, une étude de terrain approfondie auprès de jeunes enfants montre que ces représentations imprègnent largement leurs propres imaginaires géographiques. Cela permet de s'interroger plus largement sur le contexte éducatif dans lequel ils sont plongés ainsi que sur les processus de transmission et de reproduction de représentations stéréotypées qui contribuent à pérenniser des rapports de domination.

MOTS CLÉS

Représentations du Monde, enfants, édition jeunesse, approches post-coloniales

ABSTRACT

Analysing children's books and toys, this paper highlights the fact that the representations of the World they show build some hierarchy between spaces and societies. Indeed, some are presented through a large diversity of symbols, or linked with cultural and modern elements, whereas others are reduced to nature and tradition. Interviews conducted with some publishers enable us to understand some editorial choices largely influenced by commercial imperatives. At last, building on in-depth field work with children, I will argue that these representations impact their own geographical imaginaries. Therefore, it questions the educational landscapes children are confronted to and the transmission and reproduction process of stereotypical representations that contribute to the durability of those power relations.

KEYWORDS

Representations of the World, Children, Children's book publishing, Postcolonial studies

INTRODUCTION

Les objets fictionnels destinés aux enfants jouent un rôle crucial dans leur socialisation et dans leur éducation, notamment sur la construction de leurs représentations et pratiques de l'espace (Meunier, 2016). Cette communication étudie les représentations du Monde véhiculées dans ces objets produits par l'édition jeunesse ainsi que leur diffusion et transmission. Il s'agira notamment de montrer que, loin d'être neutres, elles présentent une hiérarchisation des espaces et sociétés du Monde et traduisent une distribution dissymétrique du pouvoir.

L'analyse, ancrée dans le champ des géographies des enfants et influencée par les approches post-coloniales, s'appuie principalement sur des enquêtes analysant les représentations du

Monde d'enfants scolarisés en grande section de maternelle à Mulhouse¹ et dans des écoles primaires parisiennes². Les représentations enfantines du Monde ne pouvant être comprises sans une prise en compte d'un système de facteurs d'influence, je me suis particulièrement intéressée aux objets géographiques fictionnels que les jeunes enquêtés ont eu à leur disposition. Il s'agit donc aussi bien d'analyser le contenu de certains objets rencontrés sur le terrain que d'essayer d'appréhender leur réception et leur éventuelle influence sur les représentations produites par les enfants eux-mêmes.

1. QUELLES REPRÉSENTATIONS DU MONDE DANS LES LIVRES ET JEUX POUR ENFANTS ?

Figure 1. « Le Monde » selon Vilac, 2011



1.1. Nature/Culture, Tradition/Modernité : les découpages symboliques du Monde

Les planisphères illustrés sont un médium privilégié pour présenter le Monde aux enfants. L'un d'entre eux (fig. 1) occupait une place de choix dans une classe de grande section du terrain d'enquête de 2014. Une première analyse des symboles choisis pour illustrer les différents espaces représentés tend à montrer que certains d'entre eux sont plus associés à des images de bâtiments ou de moyens de transport, alors que d'autres sont couverts d'images d'animaux. Deux grandes oppositions structurant le système de pensée occidental semblent permettre de lire efficacement les choix effectués : les dichotomies nature/culture et tradition/modernité. Ces catégories, non universelles, ne sont pas sans poser problème (Descola, 2005), ces distinctions conceptuelles étant fortement situées et controversées. Il semble toutefois qu'elles restent opérantes pour analyser les représentations du Monde des

1 Dans le cadre d'un travail de master 1 réalisé en 2014-2015.

2 Mon travail de thèse débuté en 2016 consiste notamment en un travail de terrain mené dans quatre écoles parisiennes (situées dans les 13^e, 14^e et 20^e arrondissements) auprès de CP, puis actuellement avec des CE2 et CM2. Dans une perspective pluri-méthodologique, je fais aussi bien de l'observation et des entretiens que des activités plus expérimentales (dessin commenté, reconstitution d'un planisphère illustré, etc.), avec les enfants en classe entière, en petits groupes et en binômes.

planisphères illustrés français. L'exemple du puzzle en bois « Le Monde » crée par la marque Vilac en 2011 est particulièrement éclairant (fig. 1). Sur ce planisphère, les éléments associés à la culture sont surreprésentés en Europe, en Amérique du Nord et en Asie, alors que les éléments liés à la nature le sont en Afrique, Amérique du Sud ou encore en Océanie (tabl. 1). En moyenne, les continents traditionnellement dits « du Nord » sont associés à des images représentant des éléments « culturels » à 66 %, alors que ceux dits du « Sud » présentent en moyenne 68 % d'éléments « naturels ».

Tableau 1. Répartition des illustrations du puzzle « Le Monde » (Vilac) selon la dichotomie nature/culture

	Éléments associés à la nature	Éléments associés à la culture
Afrique	67 %	33 %
Amérique du Nord	40 %	60 %
Amérique du Sud	67 %	33 %
Asie	33 %	67 %
Europe	30 %	70 %
Proche/Moyen-Orient	50 %	50 %
Océanie	71 %	29 %

1.2. De la catégorisation à l'assignation

Le constat est le même lorsque l'on s'intéresse aux représentations de certains espaces dans les albums pour enfants. Une enseignante de maternelle rencontrée a réalisé en 2014-2015 un projet pédagogique sur l'Afrique ; pour ce faire, elle s'est appuyée sur un corpus de 14 ouvrages, tous européens, publiés entre 1990 et 2007. Une analyse de ce corpus permet de montrer que l'Afrique est, une fois encore, réduite à des éléments naturels et traditionnels. Des animaux sont présents dans tous les livres et jouent un rôle actif dans 11 d'entre eux ; les personnages principaux évoluent exclusivement dans un milieu rural, dans la savane ou dans la jungle (dans 10 ouvrages), et jamais dans un contexte urbain (quasi absent, si ce n'est dans un documentaire). De même, les protagonistes vivent principalement dans une maison traditionnelle (à 8 reprises) ou n'ont pas de maison (à 5 reprises). Les animaux et les milieux naturels sont certes très représentés dans la littérature enfantine de manière générale, néanmoins une telle surreprésentation se retrouve principalement dans le cas africain, et plus largement pour les espaces du « Sud ».

À titre de comparaison, je me suis intéressée à un corpus sur le Japon, la même enseignante ayant fait ultérieurement un autre projet sur ce pays³. Il contient 9 livres, dont 8 européens, publiés entre 2002 et 2005. En appliquant la même grille d'analyse on observe que : les animaux ne sont présents que dans deux albums et qu'ils ne jouent jamais un rôle central ; que l'action se déroule autant dans un milieu naturel (forêts, montagnes) ou rural que dans un milieu urbain (on retrouve cependant des images d'un contexte urbain dans 6 ouvrages sur les 9) ; ou encore, que si 5 personnages principaux habitent dans une maison traditionnelle, 4 autres logent dans une habitation de type contemporain.

Il ne s'agit pas d'affirmer que tous les espaces du Monde présentent les mêmes taux d'urbanisation ou la même diversité faunistique, mais de mettre en lumière que dans un cas le

3 Il est d'ailleurs intéressant de constater que dans un cas le projet porte sur le Japon, un pays spécifique, alors que dans l'autre il porte sur l'Afrique, espace qui reste indifférencié.

choix de la diversité est fait, alors que dans l'autre la réduction à certains types d'éléments (en l'occurrence naturels et traditionnels) est de mise. Il semble en effet que « l'Afrique » soit assignée à la nature et la tradition et que les éléments les plus contemporains de ces espaces et sociétés soient largement exclus de certaines fictions enfantines.

1.3. La non-neutralité du « grand récit du Monde » raconté aux enfants

On observe donc un biais éditorial, et éducatif dans la mesure où ces objets et livres pour enfants sont utilisés comme outils pédagogiques dans certaines classes enquêtées. Si l'édition jeunesse présente un « grand récit du Monde », c'est-à-dire un discours modèle de compréhension – une grille de lecture de ce dernier qui tend à s'imposer comme étant universelle –, il ne faut pas oublier que, comme toute mise en scène ou discours, ce récit n'est pas neutre mais construit dans un contexte précis, par des acteurs situés.

J'avance ici que plus qu'un simple découpage, ces représentations véhiculent une hiérarchisation entre les espaces et sociétés du Monde et traduisent une distribution dissymétrique du pouvoir. En effet, « la mise en scène [de ce « grand récit »] est rarement égalitaire » (Grataloup, 2011 : 11) : la symbologie et les choix narratifs effectués pérennisent la distinction Nord-Sud et le modèle évolutionniste monolinéaire de la modernité, qui assigne certains espaces au passé et à la tradition (Grataloup, 2013).

2. RETOUR AUX SOURCES DE PRODUCTION

Afin de mieux comprendre ces représentations du Monde véhiculées dans l'édition jeunesse, il est nécessaire de revenir aux sources de la production des objets supports.

2.1. « Un biais très mathématique et très marketing »⁴

La littérature (Brugeilles *et al.*, 2002) comme les éditeurs et designers rencontrés insistent avant tout sur l'impératif de simplification qui préside à la création de fictions pour enfants et qui entraîne souvent une « standardisation à outrance » (*ibid.*). Il s'agit, dès lors, de choisir des images et symboles connus et de « produire des objets conformes aux attentes occidentales, précisément dans ce qu'elles ont de plus stéréotypées » (Staszak, 2008). Cette volonté de simplification est par ailleurs largement liée à des impératifs commerciaux et marketing car les albums ou puzzles pour enfants sont avant tout des produits (Brugeilles *et al.*, 2002), avant d'être des outils pédagogiques ou des vecteurs d'une information scientifique. C'est ce qu'ont affirmé les producteurs-concepteurs rencontrés : « On est une petite équipe, qui doit faire du profit. [...] Le puzzle c'est avant tout un objet de décoration. [...] Ça permet de vendre le produit, c'est très marketing » (chef designer chez Vilac, entretien réalisé en mai 2014). La création de fictions pour enfants est donc en grande partie conditionnée par les volontés et nécessités commerciales des concepteurs qui, pour vendre au plus grand nombre, s'appuient sur les représentations et symboles les plus (re)connus de leur public cible.

2.2. Le poids des « héritages européens »

La littérature jeunesse illustre donc bien le fait que « nous pensons le Monde avec les héritages européens » (Grataloup, 2011) et les concepteurs des objets ne se cachent pas forcément de transmettre une certaine idéologie. « Pour les prochaines cartes, on va être plus dans un côté interprété, esthétique, [avec] les super-héros qui peuvent exister aux États-Unis, les bisons, tout le domaine des cowboys et des indiens, le côté très africain avec les animaux, très

4 Citation issue d'un entretien mené avec un chef designer de la maison Vilac en mai 2014.

animal de la savane pour l'Afrique, enfin vraiment d'autres éléments. Presque un petit peu sur certains clichés, la vision très franco-française du Monde »⁴.

Cet extrait d'entretien avec un des concepteurs de la carte présentée en figure 1 montre bien que « 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). Les représentations du Monde produites pour les enfants traduisent la persistance d'un imaginaire collectif occidental encore largement hérité de la période coloniale. Elles contribuent alors à faire perdurer des rapports de force et des hiérarchies entre les espaces et les sociétés, qui bénéficient à ceux qui les ont créés et qui les reproduisent.

3. L'INFLUENCE DE CES REPRÉSENTATIONS SUR CELLES PRODUITES PAR LES ENFANTS

Le discours produit par ce type de médium est-il transmis et approprié par les enfants ? Y a-t-il « transfert de spatialité » ? (Meunier, 2016). Pour aborder cette question, il faut s'intéresser à la réception de ces représentations ainsi qu'à celles produites par les enfants.

3.1. Une transmission par la culture scolaire

La diffusion d'une représentation stéréotypée du Monde n'est pas l'apanage du seul milieu de l'édition. La culture scolaire en géographie semble elle aussi largement participer à la transmission d'un tel « tableau du Monde » (Clerc, 2002), et ce notamment en raison d'une utilisation non critique de supports tels que ceux évoqués. Les enseignants enquêtés ont admis ne jamais avoir réfléchi à l'aspect problématique ou au caractère stéréotypé de certains objets. Par ailleurs, les stéréotypes présentent « un intérêt didactique certain » (*ibid.* : 54) : ils permettent de répondre à l'idéal de simplicité prôné par une majorité des professeurs et, du fait de leur caractère répétitif, de partir de symboles déjà connus des élèves. Néanmoins, plusieurs professeurs de l'enquête se sont avérés réceptifs et intéressés par les discours critiques que je pouvais émettre sur certains objets ou pratiques couramment utilisés. Une certaine inertie de la culture scolaire semble malgré tout à l'œuvre, et pourrait être expliquée par une dynamique mise en lumière par certains géographes : une « mise à distance de la culture scientifique » face à la montée en puissance de la logique médiatique dans la géographie scolaire (*ibid.*).

3.2. Quelle influence sur les représentations des enfants eux-mêmes ?

Par ailleurs l'influence des images véhiculées dans les livres pour enfants ou à la télévision s'est effectivement ressentie à plusieurs reprises au cours du travail de terrain. Plusieurs enfants ont notamment exprimé un « désamour » pour l'Afrique en raison de ce qu'ils en voyaient dans les médias (par exemple, « J'ai oublié de dire pour l'Afrique [...] on peut rien faire là-bas, on peut pas dormir, construire des maisons. Je regarde la télé pour voir comment c'est l'Afrique. [...] J'ai vu qu'il y avait pas de maisons et que les bébés avaient pas d'habits », Nour, 5 ans). Ce sont donc les émotions et les connaissances des enfants sur un espace qui sont influencées.

Pour en savoir plus, j'ai mis en place pour ma thèse une activité expérimentale qui propose aux enfants de reconstituer leur propre planisphère illustré. Cette activité en cours⁵ vise à

5 Elle sera également menée auprès d'enfants de CE2 et de CM2 en 2017-2018.

comparer les représentations du Monde produites pour et par les enfants, et ainsi mesurer la potentielle influence des premières sur les secondes. Chacun s'est vu attribué 36 étiquettes présentant l'image d'un animal, d'un paysage, d'un élément culturel traditionnel et d'un élément culturel moderne pour 9 zones géographiques différentes. Quand une image leur évoquait un espace, il la collait sur un planisphère vierge sur ledit espace, sinon ils la laissaient de côté. Les premières analyses (tabl. 2) montrent que : les enfants ont collé sur l'Afrique et l'Amérique du Sud plus d'étiquettes liées à la nature (à plus de 60 %), alors qu'ils ont collé davantage d'images associées à la culture en Europe et en Amérique du Nord (à plus de 70 %). On retrouve donc des proportions similaires à celles des représentations produites pour les enfants (tabl. 1). Une certaine transmission d'une vision stéréotypée du Monde semble être ici à l'œuvre.

Tableau 2. Répartition des images collées par les enfants sur leur planisphère

	Éléments associés à la nature	Éléments associés à la culture
Afrique	60 %	40 %
Amérique du Nord	30 %	70 %
Amérique du Sud	64 %	36 %
Asie	40 %	60 %
Europe	30 %	70 %
Proche/Moyen-Orient	51 %	49 %
Océanie	58 %	42 %

CONCLUSION

Notons toutefois que des initiatives plus critiques et présentant une autre vision du Monde semblent se multiplier dans l'édition jeunesse⁶ ou dans les milieux associatifs et éducatifs⁷, bien qu'elles n'aient pas été retrouvées sur le terrain. Si une certaine inertie de la culture scolaire en géographie (Clerc, 2002) pourrait expliquer que ces initiatives visant à contrebalancer les représentations dichotomiques du Monde soient peu reprises, on peut en espérer une diffusion grandissante qui passerait par un renforcement des liens entre la culture scientifique et la culture scolaire.

RÉFÉRENCES

- Brugailles 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.
- Clerc P., 2002, *La culture scolaire en géographie. Le Monde dans la classe*, Rennes, PUR.
- Descola P., 2005, *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard.
- Grataloup C., 2011, *Représenter le Monde*, Paris, La Documentation française.
- Grataloup C., 2013, « La géographie scolaire sans boussole », *Le Débat*, n° 175, p. 69-78.
- Mendibil D., 2008, « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique », *Cybergeog*, n° 415 [en ligne : journals.openedition.org/cybergeog/16823 consulté le 15/01/18].
- Meunier C., 2016, *L'espace dans les livres pour enfants*, Rennes, PUR.

6 Pensons par exemple au documentaire La planète en partage chez Actes Sud Junior qui revient sur les conséquences des « siècles de domination occidentale » [www.actes-sud.fr/catalogue/jeunesse/la-planete-en-partage-nej].

7 Voir l'initiative « One globe kids » [oneglobekids.com].

Staszak J-F, 2008, « Qu'est-ce que l'exotisme ? », *Le Globe*, tome 148, p. 7-30.

L'AUTEURE

Anne-Cécile Ott

Université Paris 1 – Géographie-cités

anne-cecile.ott@parisgeo.cnrs.fr