



HAL
open science

L'imaginaire des élèves en géographie à l'école et au collège

David Bédouret, Jean-François Thémines, Anne Glaudel, Sylvain Genevois,
Patricia Grondin

► **To cite this version:**

David Bédouret, Jean-François Thémines, Anne Glaudel, Sylvain Genevois, Patricia Grondin. L'imaginaire des élèves en géographie à l'école et au collège. *Cybergeographie* / *European journal of geography*, 2022, 39 p. 10.4000/cybergeographie.39252 . hal-03867473

HAL Id: hal-03867473

<https://hal.science/hal-03867473v1>

Submitted on 28 Mar 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.



L'imaginaire des élèves en géographie à l'école et au collège

Pupils' imagination in geography at primary and middle school

Imaginario de los estudiantes de geografía en la escuela y colegio

David Bédouret, Jean-François Thémines, Anne Glaudel, Sylvain Genevois et Patricia Grondin



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cybergeog/39252>

DOI : [10.4000/cybergeog.39252](https://doi.org/10.4000/cybergeog.39252)

ISSN : 1278-3366

Éditeur

UMR 8504 Géographie-cités

Ce document vous est offert par INIST - Centre national de la recherche scientifique (CNRS)



Référence électronique

David Bédouret, Jean-François Thémines, Anne Glaudel, Sylvain Genevois et Patricia Grondin, « L'imaginaire des élèves en géographie à l'école et au collège », *Cybergeog: European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 1023, mis en ligne le 07 juillet 2022, consulté le 24 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeog/39252> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cybergeog.39252>

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.



Creative Commons - Attribution 4.0 International - CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

L'imaginaire des élèves en géographie à l'école et au collège

Pupils' imagination in geography at primary and middle school

Imaginario de los estudiantes de geografía en la escuela y colegio

David Bédouret, Jean-François Thémines, Anne Glauzel, Sylvain Genevois
et Patricia Grondin

Introduction

- 1 Il y a 30 ans, Antoine Bailly évoquait l'imaginaire dans *"un plaidoyer pour la géographie des représentations"*. Il définissait l'imaginaire comme un *"voyage dans l'esprit, dans l'espace et dans le temps, [qui] donne accès à un ailleurs merveilleux"* (Bailly, 1989, p.55). Depuis, les géographes se sont emparés de l'imaginaire, le considérant comme un élément clé du processus de construction de l'espace. Il n'est pas le simple antonyme de réalité, mais *"un ensemble d'images mentales reliées entre elles qui confèrent une signification et une cohérence à des espaces et des spatialités. L'imaginaire contribue à organiser les conceptions, les perceptions et les pratiques spatiales"* (Debarbieux, 2019, p.534). Il nous permet donc de fabriquer notre territoire, de déterminer la distance entre nous et le reste du monde, de définir l'ici, le là-bas et l'ailleurs (Bédouret, 2020). L'imaginaire est donc *"la matrice de notre présence au, de et par le monde"* (Bédard, 2011) et conditionne fortement la construction de nos savoirs.
- 2 Dans ce cadre, l'école, et en particulier la géographie scolaire, participe à la construction et à la recomposition de cet imaginaire en apportant aux élèves des connaissances et des outils leur permettant de comprendre le monde dans lequel ils vivent. Cette dernière s'est d'ailleurs donnée pour mission d'aider *"l'élève à penser le monde. [L'enseignement de la géographie] lui permet aussi de vivre et d'analyser des expériences spatiales et le conduit à prendre conscience de la dimension géographique de son existence. Il participe donc de la construction de l'élève en tant qu'habitant"* (Ministère de l'Éducation nationale, 2018a, p.7)¹. Les programmes actuels de géographie de cycle 3 vont dans ce sens, en rappelant que *"l'acquisition de connaissances et de méthodes*

géographiques variées aide les élèves à dépasser une expérience personnelle de l'espace vécu pour accéder à la compréhension et à la pratique d'un espace social, structuré et partagé avec d'autres individus" (MEN, 2018a, p.81). Au cycle 4, le domaine 5 du socle insiste sur la compréhension de la complexité du monde qui doit être appréhendée en particulier par l'exercice et le développement de la créativité et de l'imaginaire (MEN, 2018b, p.10)². De leur côté, les programmes rappellent qu'*"il est également intéressant d'utiliser les représentations et l'expérience géographique des élèves pour conforter les apprentissages"* (MEN, 2018b, p.97).

- 3 Pour mieux comprendre la façon dont la géographie scolaire s'ancre à l'expérience des élèves, des enseignants-chercheurs et des enseignants travaillant en Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (Bordeaux, Caen, Lille, Reims, La Réunion, Mayotte, Versailles, Toulouse)³ se sont interrogés sur les contenus et les références que les élèves de l'école primaire et du collège⁴ mobilisent lorsque l'on évoque avec eux la géographie. Cette recherche, intitulée "Géodusocle", s'interroge donc sur la place que prend la géographie scolaire dans l'expérience spatiale des élèves et dans la construction de leur imaginaire : aide-t-elle les élèves à raisonner, à construire et à comprendre leur espace ? L'imaginaire mobilisé par les élèves est-il issu de cette géographie scolaire ? L'imaginaire est-il requis par les élèves pour penser l'espace ou bien demeure-t-il pour eux un voyage dans un ailleurs merveilleux ?
- 4 En d'autres termes, quelle est la place de la géographie scolaire dans l'imaginaire géographique des élèves et quels en sont les éléments mobilisés ?
- 5 Après avoir précisé le cadre théorique et expliqué le protocole de cette recherche, nous décryptons l'imaginaire mobilisé par les élèves et discutons les apports de la géographie scolaire à sa construction.

Cadre théorique et protocole

- 6 Nous présentons les fondements théoriques de notre approche de l'imaginaire, en relation avec différentes formes d'expérience, ainsi que le protocole d'enquête qui nous permet d'accéder à des traces de l'imaginaire d'élèves des cycles 3 et 4 dans une situation de production graphique qu'ils peuvent référer à la géographie scolaire.

De multiples expériences à la source de l'imaginaire

- 7 L'imaginaire est étudié et théorisé dans de nombreuses disciplines : la philosophie, la psychanalyse, les sciences médicales et les sciences humaines, car il interroge les structures et les fonctions de l'esprit. Pour la psychologie évolutionniste et cognitive, il *"correspond à des processus réels et spécifiques du cerveau au même titre que les autres fonctions psychiques"* (Wunenburger, 2020, p.28). En littérature, il serait *"le résultat visible d'une énergie psychique, formalisée au niveau individuel comme au niveau collectif"* (Dubois, 1985, p.17).
- 8 La substance de l'imaginaire semble insaisissable et pour la comprendre, de nombreux auteurs font appel à la métaphore. Ainsi, Berdoulay (2012, cité par Dupuy, Puyo, 2014, p.22)⁵ compare l'imaginaire à un *"matériau"* à partir duquel nous donnons une signification et une compréhension parfois partagée du monde dans lequel nous vivons. Castoriadis (1975) le conçoit comme *"un magma de figures, de formes et d'images"* ; alors

que Durand (1994) le compare à un "musée de toutes les images passées, possibles, produites et à produire".

- 9 Prenant appui sur les contributions de figures majeures (Cassirer, Sartre, Bachelard, Durand, Ricoeur, Corbin), le philosophe Jean-Jacques Wunenburger définit l'imaginaire comme "un ensemble de productions, mentales ou matérialisées dans des œuvres, à base d'images visuelles (tableau, dessin, photographie) et langagières (métaphore, symbole, récit), formant des ensembles cohérents et dynamiques, qui relèvent d'une fonction symbolique au sens d'un emboîtement de sens propres et figurés" (Wunenburger, 2020, p.6)⁶. Cette définition réfère à une conception élargie et dynamique de l'imaginaire qui, dépassant l'idée d'un "ensemble statique de contenus produits par une imagination (définie par ailleurs comme faculté)", lui assigne également une activité propre de groupement d'images, d'auto-organisation, "permettant d'ouvrir sans cesse l'imaginaire à de l'innovation, à des transformations, à des créations" (ibid., p.13). L'imaginaire est un mode de représentation à différencier "du rationnel, de l'abstraction, du signe univoque, de l'identité et de la non-contradiction, de la connexion forte, de la démonstration et de la preuve, des classifications stables, etc.". Il se caractérise par le "double sens des images", la "non-dissociation du sensible et du sens", la "continuité de l'information logique et de l'apparence esthétique, [la] compréhension existentielle, [l']interprétation sans fin, etc." (ibid., p.5). Si ce mode de représentation se met en place toujours de façon singulière chez un être humain, "le développement progressif de l'imaginaire individuel a besoin cependant d'être alimenté, activé, structuré par un imaginaire social collectif" (ibid., p.43).
- 10 L'imaginaire ainsi défini a tout lieu d'intéresser les géographes : s'il "s'exprime sans doute massivement dans la rêverie et les arts, il est aussi à l'œuvre dans toute perception spatio-temporelle, dans toute élaboration de souvenirs, dans toute préfiguration d'un à-venir" (ibid., p. 5). De fait, dans les recherches en géographie, cette conception élargie permet d'explorer la façon dont l'imaginaire structure nos rapports individuels et collectifs à l'espace et informe nos manières de le penser. S'appuyant sur les développements des nouvelles géographies culturelles francophone et anglo-américaine, le géographe québécois Mario Bédard identifie aux fondements de ces rapports à l'espace "quatre modes relationnels et registres de signifiante : la perception, la représentation, l'affection et la conception" (Bédard, 2016)⁷ qui sollicitent l'imaginaire, chacun à leur manière.
- 11 Le processus de perception active des mécanismes physiologiques et capte des informations olfactives, visuelles, sonores, cutanées, proprioceptives et motrices qu'il retranscrit psychiquement. Il établit l'existence de l'objet ou du lieu perçu dans un espace donné en s'employant à le (re)connaître. Bédard reprend les termes de la philosophe Elisabeth Pacherie pour caractériser, dans ce cas, "un imaginaire reproducteur qui décline le champ circonscrit d'une compréhension générique suffisante pour discriminer les phénomènes" (ibid., p.537).
- 12 Dans un même temps, la rencontre avec l'espace déclenche une activité mentale plus étoffée, la représentation, qui permet à "un individu ou un groupe de reconstituer le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique" (Abric, 1987, p.64). Ce processus fonctionne aussi en l'absence de l'objet ou du lieu. Ces derniers sont rendus sensibles par le truchement d'une image, matérielle ou mentale, ou d'un mot auxquels la personne l'associe. L'imaginaire est ici qualifié de "(re)créateur" (Bédard, 2016, p.538). Grâce à cette image ou ce mot, se déploie un ensemble de connotations qui constitue la charge de signifiante attribuée par la personne à l'objet ou au lieu considéré.

- 13 La conception est un processus relationnel "*de pure création*" (*ibid.*, p.539) qui réfère à la compréhension ou à l'usage idéal que l'on peut avoir d'un lieu ou d'un espace. Elle projette, spécule, invente, réinvestit un phénomène ou nos relations à lui, en nous abstrayant de ce qu'il pourrait avoir de spécifique et que son expérience directe a pu ou pourrait nous en apprendre. L'imaginaire se fait "*radical*" (*ibid.*, p.545), au sens où "*il imagine à proprement parler le Réel autrement qu'il n'est en le créant, et donc nos relations avec lui, cela, à partir d'attentes ou d'une lecture autres*" (*ibid.*, p.539).
- 14 Le processus d'affection permet, quant à lui, "*d'exprimer par nos émotions l'indicible de notre relation [à un] phénomène*" (*ibid.*, p.541). Il relève d'un "*traitement cognitif non-représentationnel*" (*ibid.*, p.545) à l'œuvre avec l'évocation de ce que l'on ressent en présence du phénomène, dans les lieux, voire en son absence, quand on se souvient de l'expérience vécue à son contact.
- 15 L'imaginaire est bien "*une façon d'entrer en relation avec l'espace et la matière qui génère du sens*" (Debarbieux, 2019, p.534). Il est diversement activé dans les quatre modes relationnels et registres de signification distingués. L'expérience géographique s'y ancre de manière plurielle. Si la perception et la représentation sont associées à des phénomènes de l'expérience, en présence ou en l'absence des choses, l'affection se situe pour Bédard dans l'expérience prise dans son ensemble ou dans sa part immatérielle (évocation de l'expérience du contact). Seule la conception, spéculative par essence, s'en détache mais ne saurait en être séparée tant qu'elle met à l'épreuve une relation à l'espace et aux lieux. Il faut aussi faire la part des expériences indirectes, dites vicariales (Moles, 1967 ; La Borderie, 1997), qui permettent l'élargissement de l'expérience vécue par exposition à des récits ou des images sur lesquels l'auditeur ou le lecteur projette ses propres grilles de compréhension. Par ailleurs, les situations d'exploration spéculative d'espaces que l'on n'a pas pratiqués (projets d'aménagement, récits de fiction, situations scolaires, etc.) constituent à leur tour un registre de pratiques auxquelles les processus identifiés plus haut appliquent leurs modalités et finalités de fonctionnement.
- 16 À partir de ce cadrage théorique, nous faisons l'hypothèse que la géographie scolaire, parce qu'elle met en jeu des rapports à l'espace et aux lieux, sollicite l'imaginaire des élèves, dans ses démarches propres comme dans des registres qu'elle appelle de façon plus diffuse. Les processus de représentation seraient activés dans les opérations de dénomination, de catégorisation, de qualification qui font l'ordinaire des pratiques de savoirs scolaires et chargent ces derniers de connotations. La conception n'y est pas non plus étrangère quand des raisonnements sont mis en œuvre, des hypothèses formulées, des modèles d'organisation de l'espace mobilisés, des scénarii prospectifs envisagés. On ne peut pas écarter la perception et l'affection, non seulement dans le cas de sorties scolaires, mais aussi lors des nombreuses évocations intentionnelles ou fortuites de lieux ou d'espaces qui émaillent les cours de géographie et prennent appui sur des récits ou des images (manuels, cartes, globes virtuels, etc.).
- 17 En relation avec les finalités, les démarches et les contenus de la géographie tels qu'ils les interprètent, les élèves solliciteraient des ressources multiples, que traitent et recomposent les registres de signification souvent combinés que nous avons repris de la littérature géographique sur le sujet. Dans ce contexte, l'imagination est le processus de mise en connexion de données issues de ces différents registres. Activité créatrice et symbolique et non seulement faculté de produire des images, elle associe, combine, réorganise après-coup les données récoltées et mémorisées et permet ainsi d'ouvrir

l'imaginaire à de nouvelles créations. L'imagination est dotée d'une puissance d'animation et d'hybridation : elle effectue des combinaisons, des enchevêtrements, des métissages (Bédouret *et al.*, 2018 ; Ruby, 2019). Dès lors, elle n'est pas un simple mécanisme causal de l'imaginaire, mais un moyen d'investigation de la réalité perçue, évoquée ou projetée. Elle a un rôle heuristique. Dans cette perspective, Debarbieux la définit comme une "*activité imaginante d'un individu qui se déploie à la charnière entre expériences, normes et références, autrement dit une activité éminemment quotidienne qui contribue à donner du sens à chacune de nos pratiques*" (2015, p.18).

- 18 Par conséquent, focaliser sur l'imaginaire permet de mettre à jour les matériaux que les élèves utilisent, recomposent, re-créent quand ils pensent l'espace ou des espaces en classe de géographie ; d'observer ce que l'imagination active comme expérience et comme référence, donc d'identifier le cas échéant les savoirs géographiques scolaires associés à cette activité d'imagination ; enfin de repérer les voies de l'imaginaire sollicité dans le moment d'une réalisation à caractère scolaire.

L'imaginaire dans le programme "Géodusocle"

- 19 Le programme de recherche "Géodusocle" a pour objectif de mieux connaître les apprentissages construits par les élèves en géographie à l'école primaire et au collège. Cette enquête est fondée sur un corpus de données recueillies auprès de 1 022 élèves des cycles 3 (CM1, CM2, 6e) et de cycle 4 (4e et 3e). Le support de passation de l'enquête comporte une consigne de production dessinée dont nous analysons les résultats dans le cadre de cet article.

Méthode d'enquête et constitution du corpus de réalisations graphiques

- 20 Les pratiques de dessin d'enfants ou de jeunes adolescents en situation de recherche sont à la fois anciennes et diverses. Débutant en psychologie à la fin du XIXe siècle (Sully, 1895) et maintes fois reprises et réinterrogées à la lumière de cadres renouvelés et de spécialités foisonnantes (Luquet, 1927 ; Widlöcher, 1965 ; Gardner, 1982 ; Anzieu *et al.*, 2008 ; Coquet, Coquet, 2018), les pratiques d'analyse de dessin sont en revanche très récentes en sociologie. Mais elles y progressent depuis que la sociologie de l'enfance (Sirota, 2006), considérant l'enfant comme doté d'une capacité d'action, enquête sur les formes structurelles de l'enfance, notamment au moyen de méthodes visuelles (Meyer Borba, 2010 ; Couronné, 2016). Si la géographie a emprunté, d'abord aux États-Unis, la voie de la production dessinée pour explorer le point de vue d'habitants en géographie de la perception (Lynch, 1960 ; Gould, White, 1974), il faut attendre le développement au début des années 2000 du champ des *Childhood Studies* (Lehman-Frisch, Vivet, 2011) pour que ces méthodologies soient utilisées auprès d'enfants et de jeunes (Cele, 2006 ; Clark, 2011 ; Lehman-Frisch *et al.*, 2012). Dans le contexte francophone, la didactique de la géographie développe l'usage de productions dessinées d'élèves, à la croisée de la géographie des perceptions, des théories de la pensée sociale et des théories de l'apprentissage, à partir du début des années 1990 (André *et al.*, 1989 ; Le Roux, 1992 ; Masson-Vincent, 1995 ; Mottet, 1997). Depuis, quelques thèses (Briand, 2014 ; Filâtre, 2021) et programmes de recherche (Considère, Leduc, 2012 ; Bédouret *et al.*, 2018) sont venus confirmer l'intérêt de leur usage. Le dispositif proposé pour Géodusocle se situe dans ce champ de recherche et cette veine méthodologique.

- 21 Avec ce large éventail de pratiques, la diversité domine, qu'il s'agisse de l'objet construit par la recherche, de la finalité de celle-ci ou des conditions de réalisation du dessin. La spatialité représentée peut servir la compréhension et l'interprétation de l'état psychique d'un sujet (Deligny, 1980 ; Alerini, 2015), l'étude des pratiques et représentations de l'espace chez l'enfant (Tsoukala, 2007 ; Dewaele, 2011), ou celle de son rapport à l'environnement social (rapport à la ville, rapport à la nature, rapport à la migration, etc.) (Ladd, 1970 ; Pagezy *et al.*, 2005 ; Paté, 2018). La recherche peut avoir une visée descriptive et compréhensive, une visée d'apprentissages (recherche-action) ou encore une visée analytique thérapeutique. Les variantes techniques multiples concernent le matériau récolté (dessin seul, dessin et échange verbal oral, suite de dessins, créations plastiques, etc.) et les interactions dont il est la trace et le support (consignes de passation ou échanges et médiation enquêteur-enquêté, réalisation individuelle ou collective, réalisations uniques ou reprises et commentées avec le chercheur, etc.).
- 22 Le dispositif utilisé par Géodusocle vise prioritairement à explorer le rapport des élèves à cette production de l'école qu'est la discipline scolaire appelée géographie. Les productions dessinées peuvent aussi renvoyer aux pratiques spatiales et représentations du monde de ces élèves. Il est aussi probable que ces dessins reflètent des états psychiques, entendus notamment sous l'angle de la construction mentale de l'espace, processus en jeu à l'école - en particulier mais pas seulement - dans les activités en géographie. Mais le prisme retenu est bien celui de la façon dont les élèves investissent la discipline scolaire, avec les apports, les expériences, les questions qu'ils jugent pertinents d'y amener. La recherche a une visée descriptive et compréhensive de l'appropriation de la géographie scolaire par les enfants et les jeunes adolescents. Elle n'a pas d'intention d'apprentissage pendant ou avant le temps de la passation de la consigne. En adéquation avec cette intention de compréhension et avec l'extension importante du corpus de données, le protocole choisi est une demande de production dessinée, sans interaction autre que celle de la passation d'une consigne sur support papier effectuée à la demande des chercheurs par le professeur du groupe-classe.
- 23 Le dispositif de recherche se distingue de plusieurs façons du concours de cartographie imaginaire développé depuis 2013 par l'association *Concours carto*⁸. Il n'est pas conduit par des enseignants avec leurs classes, mais par des chercheurs qui les sollicitent. Il ne vise pas à valoriser certaines productions jugées plus réussies que d'autres, mais à observer et tenter de comprendre leur diversité. Il n'oriente pas la réflexion des élèves sur des thèmes enseignés en géographie, mais les sollicite autour de ce que l'on peut penser être la finalité de celle-ci ou une de ses finalités : raisonner sur ou penser l'espace des sociétés humaines. Néanmoins, à travers des sollicitations thématiques, le concours de cartographie imaginaire invite les élèves à l'exercice d'une pensée spatiale ou géographique. Mais c'est finalement sur l'usage de la catégorie imaginaire que les deux dispositifs diffèrent le plus. Tandis que le concours pose l'imaginaire comme l'antonyme du réel perçu ou connu des élèves, qui serait le référent de la cartographie ordinaire, nous cherchons à repérer les traces d'un mode de représentation opérant par association, recomposition et recréation d'images à partir de matériaux divers.
- 24 Concrètement, les élèves réalisent un dessin à partir d'un fond de croquis figurant une île, en réponse à la consigne suivante : "Aménage cette île pour qu'une société puisse y vivre. Il faut que l'on puisse comprendre ce que tu as voulu représenter". Déjà expérimenté (Considère, Leduc, 2012), ce support présente ici un triple intérêt :

proposer à la réflexion des élèves un territoire commodément délimité ; repérer si les élèves identifient cet objet géographique qu'ils peuvent avoir aussi rencontré dans d'autres cadres que la géographie scolaire (enseignement avec la littérature jeunesse) ; permettre des comparaisons entre élèves scolarisés en contextes insulaires et métropolitains. Les termes "aménagement" et "société" ont pour objectif de favoriser une contextualisation de la consigne en géographie scolaire, en faisant l'hypothèse que ces termes sont utilisés par les enseignants, parce qu'ils sont ou ont été très présents dans les programmes des cycles 3 et 4 ces dernières décennies.

- 25 De ce fait, la passation peut être apparentée par les élèves à une situation de géographie scolaire tout en étant moins contrainte qu'un exercice de cartographie scolaire. Le caractère assez ouvert de la situation devait permettre aux élèves de mobiliser des expériences et des références issues de la géographie scolaire, mais aussi de leurs pratiques personnelles ou d'autres sources aussi bien scolaires que non scolaires.
- 26 Les conditions de passation du protocole ont été uniformisées à l'aide d'un guide adressé aux enseignants qui l'organisent et qui sont les professeurs habituels des classes enquêtées. Ce guide leur demandait, en particulier, de ne pas apporter de réponses géographiques aux questions des élèves et de ne pas faire eux-mêmes référence aux contenus des enseignements de l'année. Les productions réalisées par les élèves traduisent le fait qu'ils ont contextualisé de manière très variée cette situation de recherche et l'ont plus ou moins référée à des apprentissages de géographie scolaire.
- 27 Dans ce contexte, certaines productions, principalement à l'école primaire, sont de l'ordre du dessin enfantin. S'il n'est pas aisé, en l'absence d'interaction verbale avec l'enfant en cours de réalisation ou juste après, de référer la figuration à une réalité sociale, il y a cependant toujours une réalité culturelle sous-jacente et une mise en ordre spatial opérée de l'ordre de la séparation/juxtaposition. D'autres productions, principalement en collège, peuvent être rattachées au genre de la production cartographique, relevant d'une mise en ordre spatial référable à une réalité sociale "vécue" ou étudiée et de la mobilisation plus ou moins aboutie de codes conventionnels de la cartographie appris en classe de géographie.
- 28 Les élèves auprès desquels les données ont été recueillies constituent un échantillon de convenance (tableau 1). Les passations ont été effectuées dans les académies d'exercice des membres de l'équipe de recherche, permettant de réunir des terrains métropolitains et ultramarins. Le choix de continuité sur les trois niveaux du cycle 3 (CM1, CM2, 6e) permet d'observer l'entrée dans la discipline scolaire au CM et les effets éventuels du passage à un enseignement plus disciplinarisé au collège. La focalisation sur la fin du cycle 4 (classe de 3e) visait à apprécier d'éventuels effets de l'enseignement de la géographie dans la durée. Deux classes de 4e ayant le même professeur ont été intégrées au dispositif, en raison de la connaissance que nous avons de son investissement particulier dans la formation continue en géographie, dans son académie. L'opportunité nous était ainsi donnée de pouvoir observer un éventuel effet "enseignement". Nous écarterons cependant l'utilisation des données les concernant pour nous concentrer ici sur les résultats les plus généraux.

Tableau 1 : Constitution du corpus par niveau de classe et académie en nombre d'élèves

Académie	CM1	CM2	6e	4e	3e

Bordeaux	0	26	0	0	0
Caen	24	0	51	48	55
Lille	57	73	0	0	0
Mayotte	22	0	0	0	0
Reims	30	71	24	0	23
La Réunion	52	44	93	0	45
Toulouse	10	12	53	0	42
Versailles	120	47	0	0	0
Total	315	273	221	48	165

Source : équipe Géodusocle, 2022

Présentation de l'analyse de contenu

- 29 Le corpus a fait l'objet d'une analyse de contenu catégorielle à l'aide d'une grille de codage construite et affinée collectivement dans des confrontations et régulations successives au sein de l'équipe.
- 30 Les catégories d'analyse retenues permettent de caractériser les savoirs et les références mobilisés par les élèves. Elles s'organisent en deux grandes catégories :
- (1) La représentation de l'espace et les savoirs relatifs à la cartographie :
 - Connaissance des codes conventionnels de la cartographie : présence ou absence d'une légende (organisée ou non), utilisation d'une échelle graphique, sens donné aux courbes de niveau figurant sur le fond de carte.
 - Type de vue choisie par les élèves : vue au sol, vue hybride mêlant vue au sol et vue de dessus, vue de dessus dominante (cavalière ou scénographique), vue zénithale exclusive.
 - Type de figurés utilisés par les élèves : dessin figuratif (sans annotation), dessin annoté, symbolisation partielle, symboles arbitraires (ou conventionnels).
 - Type de vocabulaire utilisé par les élèves dans le cartel de légende ou dans l'annotation des dessins (vocabulaire de sens commun ou géographique).
 - (2) Les espaces représentés et les savoirs relatifs à l'espace social :
 - La taille de l'espace représenté par l'élève avec le fond de croquis proposé : micro zone (au-dessous du quartier ou village, par exemple, une scène, une rue, une ferme isolée), bassin de vie (un espace de proximité : quartier, village, portion de ville, addition de plusieurs villages), ville (une ville et son environnement proche, modélisée ou non), région (plusieurs villes ou une ville et plusieurs villages mis en réseau) ou État (présence d'une capitale et d'un réseau de villes et villages).
 - Les modalités de structuration de l'espace : formes de zonage, présence de réseaux (de circulation, de communication, de transport d'énergie), représentation de flux.
 - Les représentations de l'insularité : la littoralisation d'activités, les relations de l'île avec d'autres espaces.

- Les besoins sociaux pris en compte par les élèves : habiter (au sens large pour la représentation de "villes" et "villages"), se loger, produire, consommer des biens, se déplacer, se récréer, accéder à des services, disposer d'énergie, préserver l'environnement. Cette catégorie de "besoins sociaux" a permis d'intégrer les représentations d'humains et d'autres êtres vivants.
 - Les éléments conventionnels de géographie physique pris en compte : relief, hydrographie, végétation.
- 31 Nous avons harmonisé nos indicateurs de codage, par exemple pour coder la présence ou absence de représentation de flux ou de relations de l'île avec d'autres espaces. Suivant la même logique, nous avons également ajusté certaines catégories.
- 32 C'est ainsi que, précisément, la catégorie prévue d'"imaginaire spatial", qui devait permettre de repérer et distinguer des "types d'île" (l'île bobo-bio, l'île prison, l'île paradisiaque), a dû être recomposée. Dans un premier temps, nous avons noté au cas par cas les figurations caractéristiques d'univers construits ou restitués par les élèves (animaux, pirates et monstres, plages et palmiers, etc.). Puis, la nécessité du codage de toutes les cartes d'une part, et la forte fréquence d'évocations d'espaces du quotidien d'autre part, nous ont conduit à repenser l'approche de cette catégorie. Il s'est alors agi de rattacher chaque réalisation à des types forgés de manière inductive. C'est à la caractérisation de ces types d'imaginaire et à la façon dont les élèves peuvent les mêler dans des représentations à caractère hybride, qu'est consacrée la présentation des résultats.

L'île, entre exotisme et îléité

- 33 Dans notre protocole, la représentation cartographique d'une île (un contour et quelques ilots) sert de support à la réflexion en vue de l'aménagement de l'espace d'une société. La situation de recherche exploite cette propriété de toute île d'être à la fois "un monde en miniature et un monde à part" (Bernardie-Tahir, 2005). Pour les élèves, elle offre un terrain circonscrit, plus aisément préhensible qu'une portion d'espace indéterminé, pour penser un espace à aménager, voire pour proposer un modèle d'aménagement. Pour les chercheurs, le caractère circonscrit de cet espace fictif rend plus aisément observable l'appropriation qu'en ont les élèves.
- 34 Cependant, l'île est un objet géographique fortement exotisé, porteur de nombreux stéréotypes. Elle appartient aux "hétérotopies", que Michel Foucault définit comme "ces espaces différents, ces autres lieux, faits d'une espèce de contestation à la fois mythique et réelle de l'espace où nous vivons" (Foucault, 2001). L'insularité est ici synonyme d'éloignement, de distance et de singularité. Ainsi, les paysages insulaires tropicaux s'apparentent à l'allégorie du bonheur et de la quiétude. L'île "naturelle" (Galapagos) ou l'île "mystérieuse" (île de Pâques) donne l'image d'un monde originel, quasi mythique. Comme les espaces insulaires sont souvent marqués par des activités touristiques, ceux-ci peuvent conduire aussi à véhiculer des stéréotypes propres à l'imaginaire du voyage ou de l'aventure. Ce cadre mental est celui des élèves métropolitains, qui forment 75 % de notre corpus, et pour qui l'île est un espace lointain physiquement et culturellement.
- 35 Dans notre corpus, 25 % de productions sont effectuées par des élèves ultramarins (Mayotte et La Réunion), pour lesquels l'île est un espace de pratiques du quotidien. Au-delà même de l'insularité, Bonnemaïson, se référant aux travaux de Moles (1982), nous

invite à prendre en compte les représentations de l'île, ce que l'on appelle l'îléité (Bonnemaison, 1990). Cette dernière est un "*mode d'existence propre aux îles, un ensemble de représentations et d'affects concourant à une forme d'identité insulaire*" (Pelletier, 2019). Comme le souligne François Taglioni (2003), "*en somme l'îléité serait la déclinaison insulaire de l'identité territoriale, fondé sur un sentiment marqué d'appartenance et d'identification des insulaires à leur île*". Le rapport à l'insularité n'est pas le même pour tous. C'est pourquoi nous pouvons faire l'hypothèse que ce rapport affectif à l'île permet de distinguer les productions des élèves métropolitains et ultramarins. Néanmoins, l'îléité étant, ainsi que le montre Bonnemaison, une propriété relative aux habitants des îles, temporaires ou permanents, il est nécessaire de ne pas aborder d'un seul bloc les réalisations des élèves de La Réunion et de Mayotte :

"Il y a des degrés dans l'îléité, mais une île est d'autant plus île que la rupture est forte ou ressentie comme telle. C'est ce qui fait rêver. Mais ceux qui vivent dans l'île sont rarement ceux qui en rêvent. Ceux-là vivent l'île comme un isolement, parfois comme un malheur. Pour dépasser la contrainte de l'insularité, les îliens ont développé une organisation de l'espace de type réseau. L'île est habitable dans la mesure où elle n'est ni un centre, ni une périphérie, mais l'élément d'un parcours qui la "réunit" au monde. Pour échapper à la finitude de leurs lieux, les îliens ont aussi diversifié à plaisir leur espace et enchanté leur territoire" (Bonnemaison, 1990).

- 36 Le statut de l'île, entre support représenté d'une réflexion sur l'espace, voire d'un modèle d'aménagement et support d'une expression d'îléités protéiformes, invite à explorer les singularités et les similitudes de productions des élèves, selon qu'ils résident en métropole ou dans un Outre-mer.

Résultats : l'imaginaire des élèves, un matériau composite

- 37 Le matériau sollicité par les élèves pour leur production graphique associe des éléments d'origine variée. Ces productions peuvent être rattachées à trois types distincts par le contenu thématique qui domine la réalisation. La première partie de résultats présente ces types. L'analyse se porte ensuite sur leur fréquence rapportée aux niveaux de classe. L'approche statistique, à l'échelle du corpus, des variables relatives à l'expression des contenus mobilisés permet d'approcher la diversité des processus alimentant l'imaginaire. Finalement, en resserrant la focale sur chaque réalisation, apparaissent de subtiles formes d'hybridation dont nous présentons quelques cas pour terminer cette présentation de résultats.

Un imaginaire structuré par trois types de références

- 38 Dans la situation de recherche, l'imaginaire des élèves des cycles 3 et 4 réfère à trois catégories de références que nous avons appelées : l'espace du quotidien, l'espace rêvé et l'espace étudié en classe de géographie. À l'échelle du corpus, l'imaginaire est alimenté de manière dominante par l'une ou l'autre de ces références, dont nous présentons les traces icono-textuelles à partir de quelques réalisations.

L'espace du quotidien, une référence omniprésente

- 39 L'analyse qualitative des dessins fait apparaître l'espace vécu, l'habiter des élèves où se confondent pratiques et affects. Leurs îles recréent leurs habitats : à l'échelle du quartier avec de grands ensembles (figure 1), une zone pavillonnaire ou à l'échelle de la rue (figure 2). Elles sont composées de lieux du quotidien (figure 3) : école, supermarché, zone commerciale (centres commerciaux, fastfood), commerce de proximité (pharmacie, coiffeur, épicerie, etc.), lieux de loisirs (piscine, cinéma, stade). Les élèves ont indiqué des lieux importants à leurs yeux comme l'hôpital ou comme le triptyque mairie/école/église. Il faut remarquer une forte présence à La Réunion du couple église-cimetière, qui semble un marqueur important de l'espace de vie. Parfois ce quotidien est genré et nous voyons apparaître chez les garçons des magasins à chicha, des terrains de cross, des casernes de pompiers, des gendarmeries, etc. Tous ces lieux sont connectés par des routes et il faut remarquer l'omniprésence du rondpoint (figure 2), devenu un ancrage spatial fort. La présence importante de rues, routes et rondpoints au CM1 peut être également liée aux apprentissages du cycle 2 sur le plan du quartier ou du village⁹ et dans le domaine de la sécurité routière¹⁰.
- 40 Sur de grands effectifs, ces espaces du quotidien sont marqués par une certaine uniformité. Cependant, certains élèves font apparaître des particularismes locaux. À La Réunion, une route suspendue rappelle la nouvelle route du littoral. À Lourdes, le château du centre-ville surplombe le territoire de leur île, ou encore dans le Nord, des friteries apparaissent au coin d'une rue. Les élèves peuvent aussi convoquer des habiters d'ailleurs, perçus à partir des médias, comme par exemple des gratte-ciels ou la Tour de Londres. Enfin, le paysage dessiné par les élèves métropolitains est souvent celui des vacances (plage, hôtel, station balnéaire, espaces de loisirs). Pour les enfants ultramarins, la proximité physique et culturelle se concrétise dans les dessins par la mise en avant d'éléments qui, pour eux, structurent l'île (figure 4), tels que le volcanisme et le tourisme¹¹.

Figure 1 : Reproduction de l'espace quotidien à l'échelle du quartier



Source : élève de 6e de l'académie de Caen (C6B01), 2019

- 41 À l'échelle du quartier, l'élève associe des immeubles d'habitat collectif, un jardin public avec une aire de jeux et des commerces alimentaires (ici, une poissonnerie et un commerce bio, peu fréquents dans notre corpus).

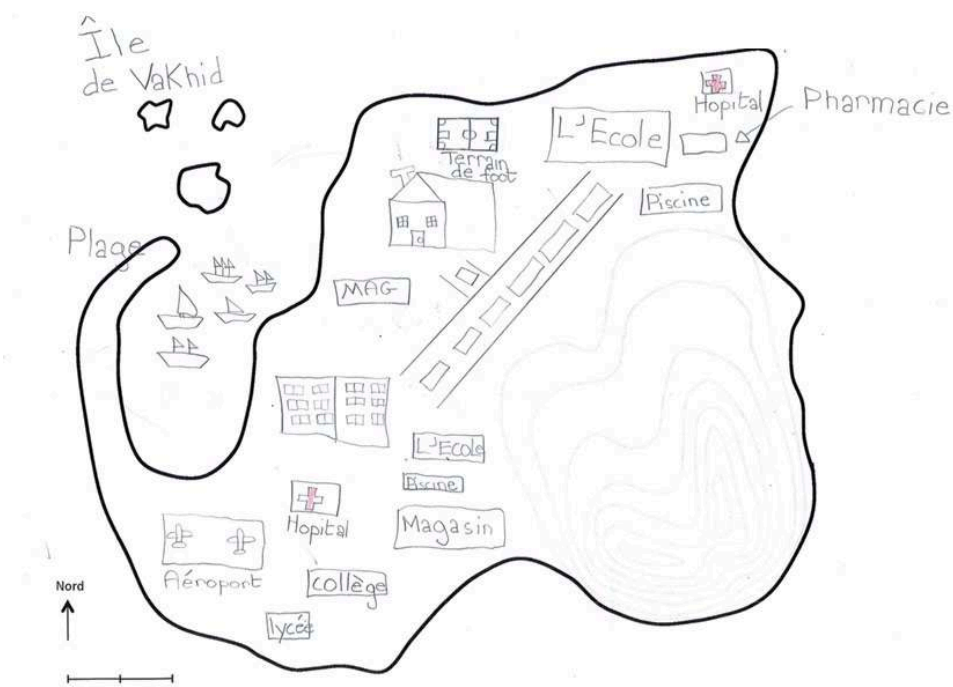
Figure 2 : Reproduction de l'espace quotidien à l'échelle de la rue



Source : élève de 6e de l'académie de Toulouse (T6D23), 2019.

- 42 Même s'il mentionne la "ville", l'élève adopte l'échelle de la rue en représentant quelques bâtiments (habitas et commerces) de part et d'autre de deux voies reliées par un rond-point arboré.

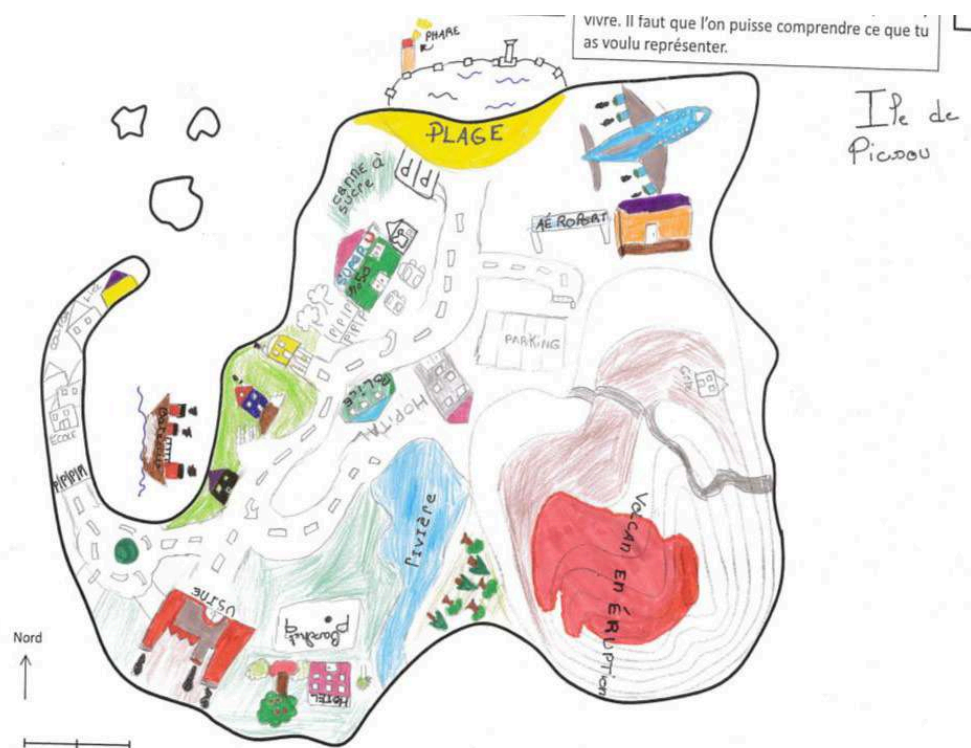
Figure 3 : Une omniprésence de lieux du quotidien



Source : élève de CM2 de l'académie de Besançon (B7A6), 2019

- 43 Une rue unique relie des lieux du quotidien de l'élève (école, pharmacie, piscine, terrain de foot, magasin) et des lieux probablement symboliques de la ville pour l'élève (hôpital, aéroport, collège et lycée).

Figure 4 : Volcanisme et tourisme des éléments structurants



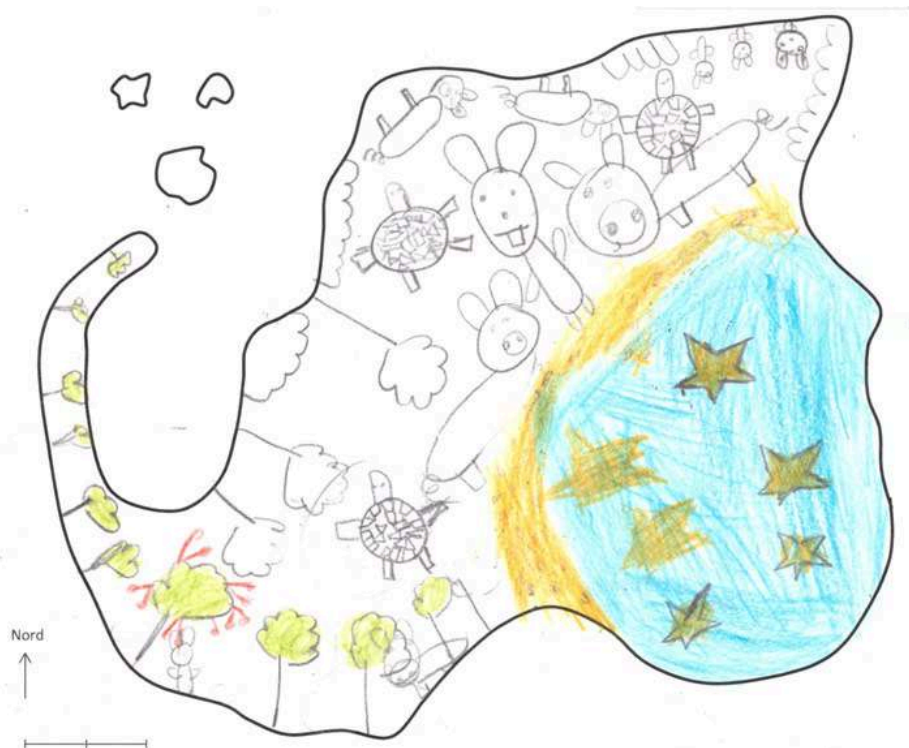
Source : élève de CM1 de l'académie de La Réunion (R8B06), 2019

- 44 Intégration des éléments de son espace de vie en représentant l'enclos volcanique, le gîte et la route qui mène au point de vue du volcan qui rappelle le Piton de la Fournaise.

L'imaginaire de l'île, structuré par des représentations chimériques

- 45 De manière surprenante, peu d'îles sont inspirées du merveilleux ou de l'*heroic-fantasy*. De nombreux animaux domestiques ou sauvages peuplent les dessins des plus jeunes (figure 5), quelques sirènes, fées ou monstres apparaissent (figure 7), des univers militaires sont dépeints par certains garçons et s'apparenteraient à des jeux vidéo du type *Fortnite*, renvoyant aux pratiques juvéniles en matière de jeux vidéo, même si leur influence reste à la marge dans l'ensemble du corpus. L'imaginaire de l'île apparaît donc comme particulièrement composite dans l'ensemble du corpus étudié. Sans doute est-il aujourd'hui nourri par de multiples sources culturelles : la littérature de jeunesse, la publicité, en particulier du secteur touristique, les émissions télévisées, etc.
- 46 Plus présent, l'exotisme prend la forme d'une île de Robinson, avec ses cocotiers, ses plages et ses huttes (figure 6). L'ambiance de vacances y est mise en avant. Cet ailleurs est souvent incarné chez les élèves métropolitains par la présence d'un volcan (figure 7). Ces paysages sont proches du quotidien des Réunionnais. De fait, leur exotisme se manifeste différemment et en particulier par l'emploi de toponymes qui se réfèrent à un lointain ou à des éléments ludiques : des îlots se nomment alors "Afrik", "Chine", les noms des villages reprennent en composition l'adjectif "saint" associé à des éléments épicuriens : saint Tacos, saint Pizzas, etc. (figure 8).

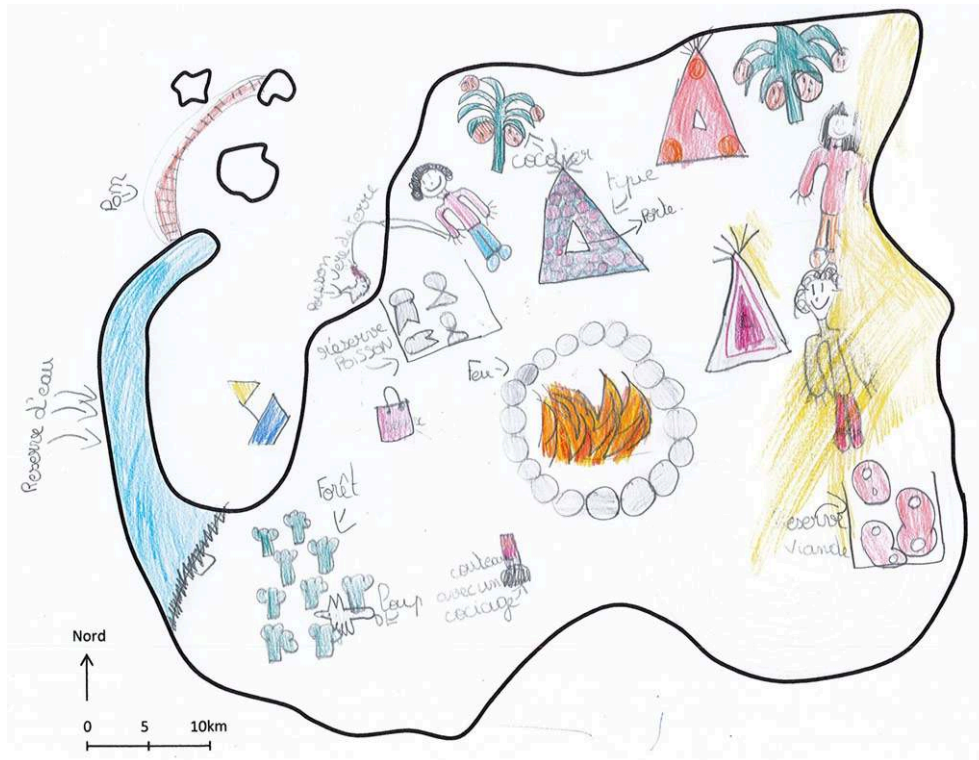
Figure 5 : Les animaux domestiques peuplent certains dessins



Source : élève de CM2 de l'académie de Bordeaux (BDX7A12), 2019

- 47 Des animaux de l'univers culturel enfantin peuplent cette île non bâtie : cochons, tortues, lapins (à proximité d'un plan d'eau peut-être sous un ciel étoilé), ainsi qu'une vache sous les arbres.

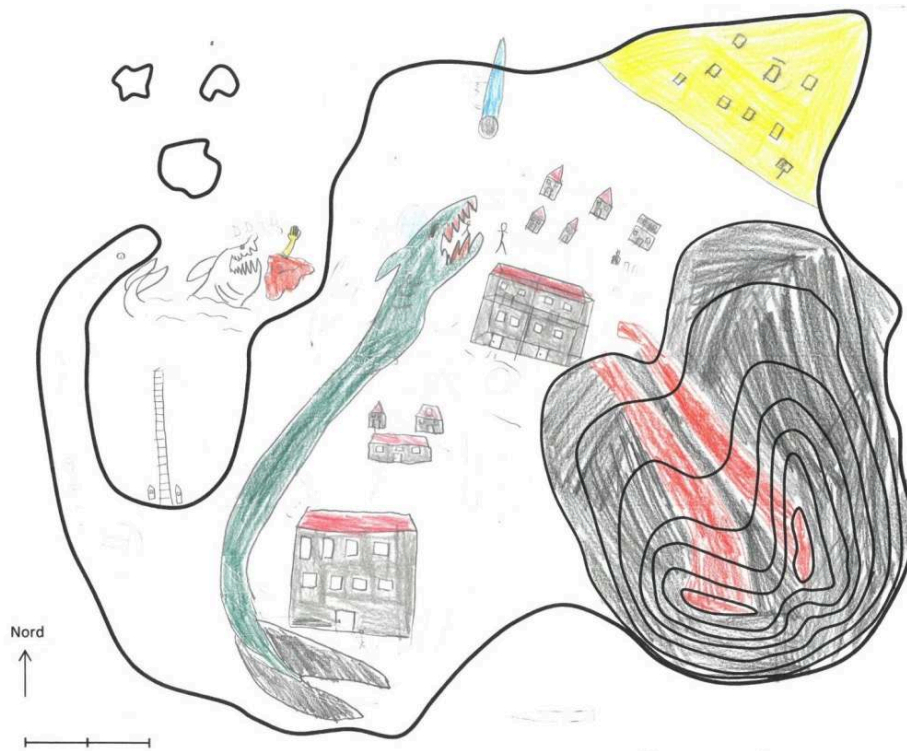
Figure 6 : Île de Robinson



Source : élève de CM2 de l'académie de Lille (L8C2), 2019.

- 48 Une île de Robinson ou de Koh Lanta : exotique par les cocotiers, c'est une île d'aventuriers, qui ont organisé autour d'un feu leur campement et leurs différentes réserves alimentaires.

Figure 7 : Monstres et volcanisme



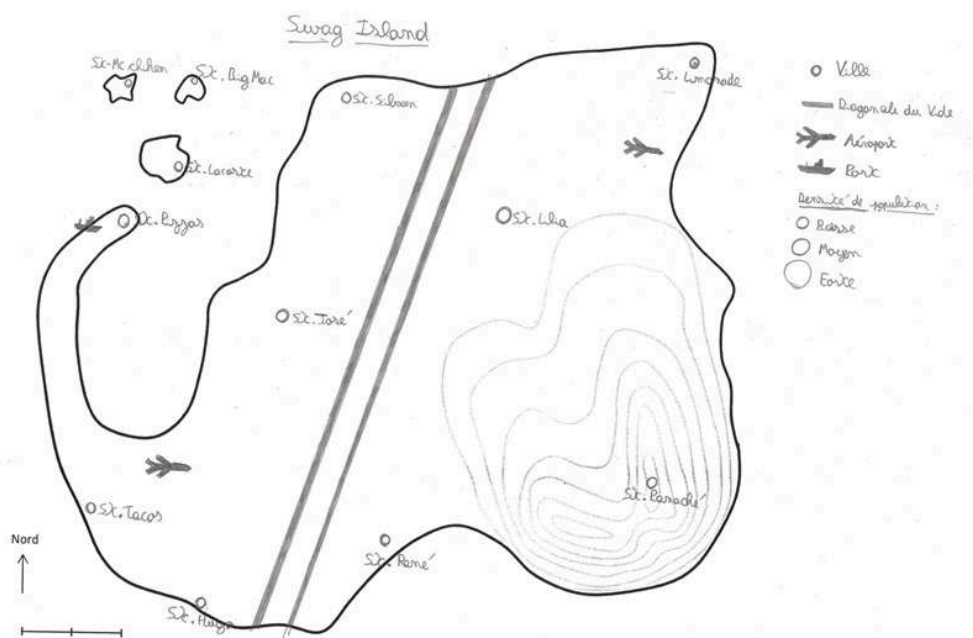
Source : élève de CM2 de l'académie de Reims (RS7B05), 2019

- 49 L'élève imagine une île volcanique en représentant deux coulées de lave qui s'arrêtent au seuil des bâtiments dessinés.

Un imaginaire de la discipline scolaire

- 50 Les représentations qu'ont les élèves du cadre disciplinaire influent sur leurs travaux. Plus ils acquièrent l'expérience de la géographie scolaire, plus ils réemploient des éléments étudiés en cours. Ainsi, les élèves de CM1 et CM2 qui ont probablement lu et produit des plans de quartiers, ville ou village dès le cycle 2, représentent fréquemment des éléments de réseau de circulation. Dans une classe de CM1-CM2 où une séquence "Satisfaire les besoins en énergie" a eu lieu, plusieurs élèves représentent des centrales électriques et des éoliennes. 48 % des élèves de 6e et 79 % des élèves de 3e produisent des formes de croquis spatiaux, plus ou moins aboutis, avec un travail de zonage intégrant assez souvent des axes structurants. La présence d'une légende faisant figurer tous les symboles graphiques utilisés progresse ainsi très nettement avec la scolarité, même si cette convention n'est pas généralisée en fin de cycle 4. Seuls 12 % des CM1 proposent une légende complète, alors que c'est le cas de 59 % des élèves de 3e.
- 51 Les élèves semblent s'être constitués un imaginaire disciplinaire spécifique à la géographie dans lequel ils puisent des objets, des modèles qui sont parfois déconnectés du contexte dans lequel ils sont mobilisés. Ainsi, un élève place la diagonale du vide et un réseau de villes sur son île (figure 8). D'autres mobilisent l'organisation radio-concentrique d'une ville et structurent l'île en un centre, une banlieue et un espace de périurbanisation.

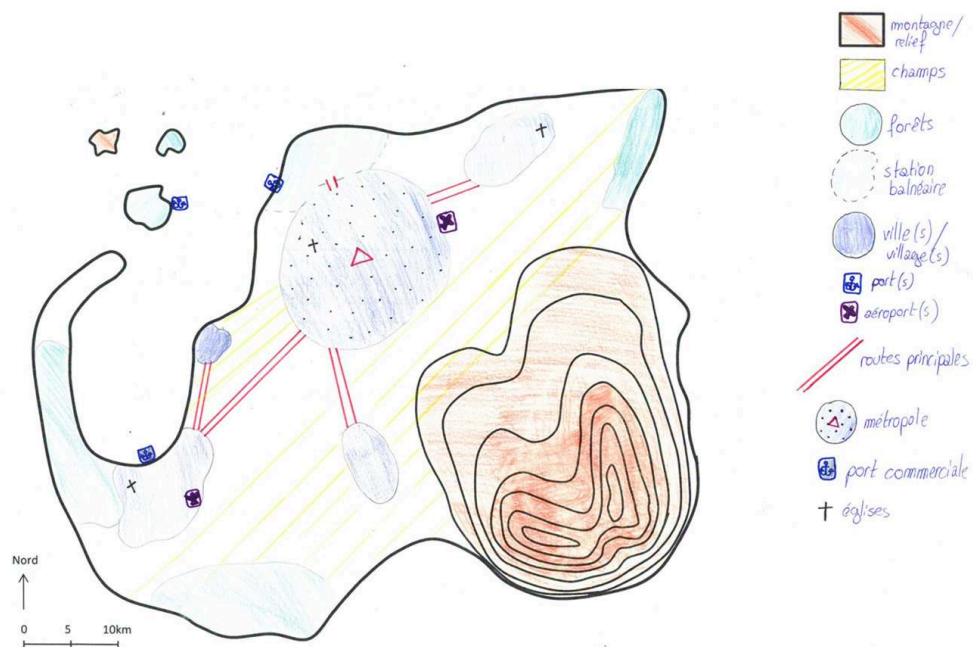
Figure 8 : La diagonale du vide et toponymie exotique



Source : élève de 3e de La Réunion (R3J12)

- 52 Une "diagonale du vide" et un réseau de villes hiérarchisées par la densité sont des références à la géographie de la France du programme de 3e.
- 53 Toutefois, l'utilisation de logiques spatiales apprises en classe soutiennent aussi une réflexion sur l'organisation du territoire représenté. La figure 9 montre une métropolisation et une mise en réseau de villes. La figure 10 propose un découpage géométrique de l'espace où chaque case se voit assigner une fonction (champs, commerces, habitations). Ces deux productions d'élèves de classe de 3^{ème} (figures 9 et 10) sont de l'ordre du croquis spatial, organisé par des surfaces, lieux et axes. La structuration en réseau reste assez rare. Mais la figure 11 est un exemple exceptionnel, produit par un élève de CM1 qui organise son île autour de voies ferrées, de routes et des canaux d'irrigation, et qui maîtrise l'utilisation de l'échelle et des courbes de niveau.

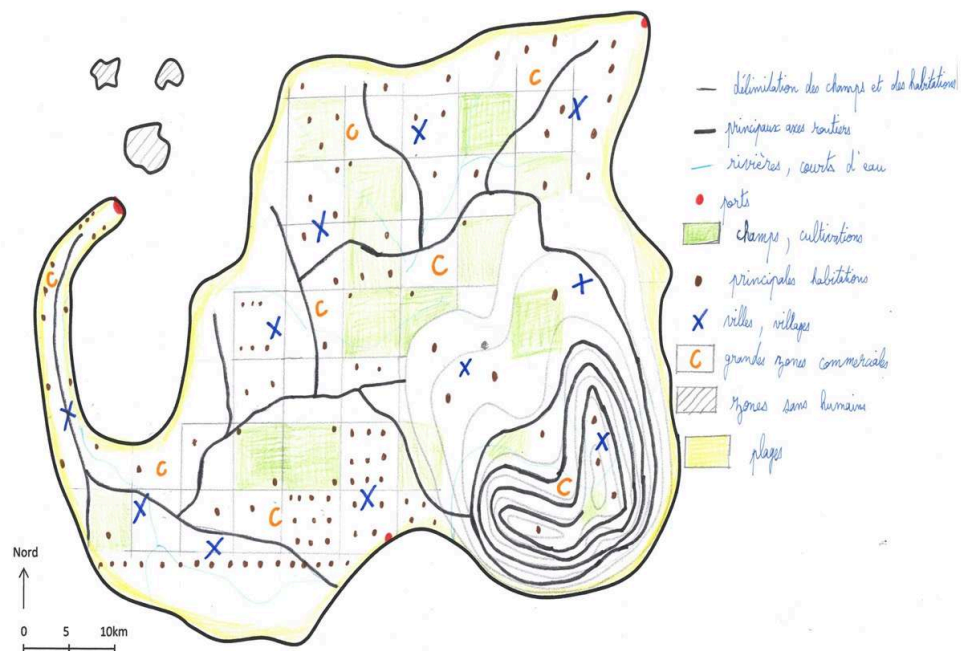
Figure 9 : Métropolisation et réseau de villes



Source : élève de 3e de l'académie de Reims (RS3A03), 2019

- 54 L'espace est organisé par un réseau urbain que domine une métropole en position rétro-littorale et il est ouvert sur l'extérieur par des ports commerciaux et un aéroport. Cette représentation correspond aux canons du croquis cartographique scolaire d'espaces intégrés à la mondialisation.

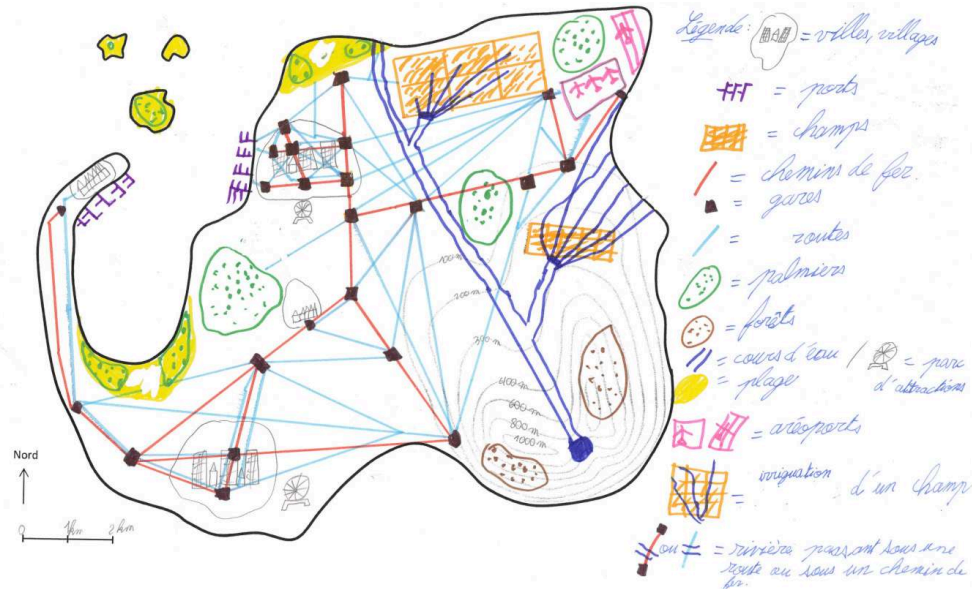
Figure 10 : Le dessin pensé comme un croquis spatial



Source : élève de 4e de l'académie de Caen (C4B24), 2019.

- 55 Le croquis cartographique conventionnel, avec ses villes et autres points de peuplement, ses axes et ses surfaces, est ici mâtiné d'un imaginaire géométrique spécifique, dont nous ne connaissons pas la source pour cet élève.

Figure 11 : Une structuration en réseau



Source : élève de CM1 de l'académie de La Réunion (R7D24), 2019.

- 56 Ce dessin montre un réseau dense et varié de communications et une représentation maîtrisée de l'altitude.

La géographie scolaire alimente progressivement l'imaginaire des élèves

- 57 Pour la population totale, soit l'ensemble des élèves participants à l'enquête, les réalisations graphiques réfèrent majoritairement aux espaces du quotidien (57,5 %) (tableau 2). La réalisation du dessin mobilise fortement des savoirs de la géographie scolaire pour un quart de la population. Le reste, soit 15,8 %, correspond à la catégorie "espace rêvé". Cette catégorie de dessin est davantage présente à l'école élémentaire (23,5 % en début de cycle 3), bien qu'elle enregistre une baisse importante dès la fin du cycle 3 (16 % en CM2) (graphique 1). Cette baisse profite aux deux autres types de dessins. La référence à un espace du quotidien baisse fortement à la fin du cycle 4. Si en fin de cycle 3, elle inspire deux tiers des productions d'élèves, elle ne représente plus qu'un tiers de celles-ci en classe de troisième. Il en ressort mécaniquement que si la discipline scolaire domine les dessins en fin de collège, encore un tiers des élèves de 3e se saisit du moment de la passation pour représenter d'abord des espaces du quotidien.

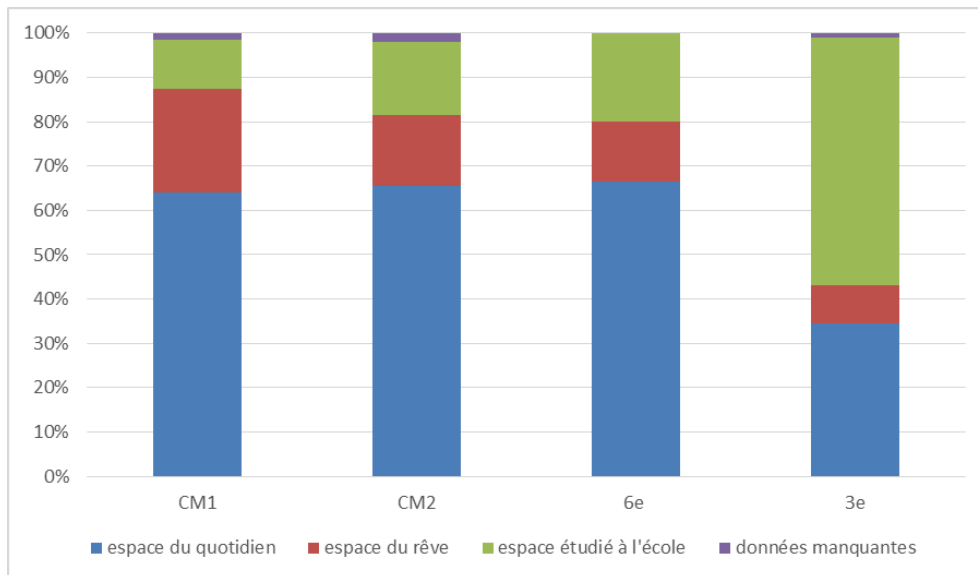
Tableau 2 : répartition des dessins par type d'espace représenté en % pour la population totale

Type d'espace représenté	Répartition en %
Espace du quotidien	57,5

Espace rêvé	15,8
Scolaire	25,4
Données manquantes	1,3

Source : équipe Géodusocle, 2022

Graphique 1 : Répartition des types d'espaces représentés en pourcentages par niveau de classe



Source : équipe Géodusocle, 2022

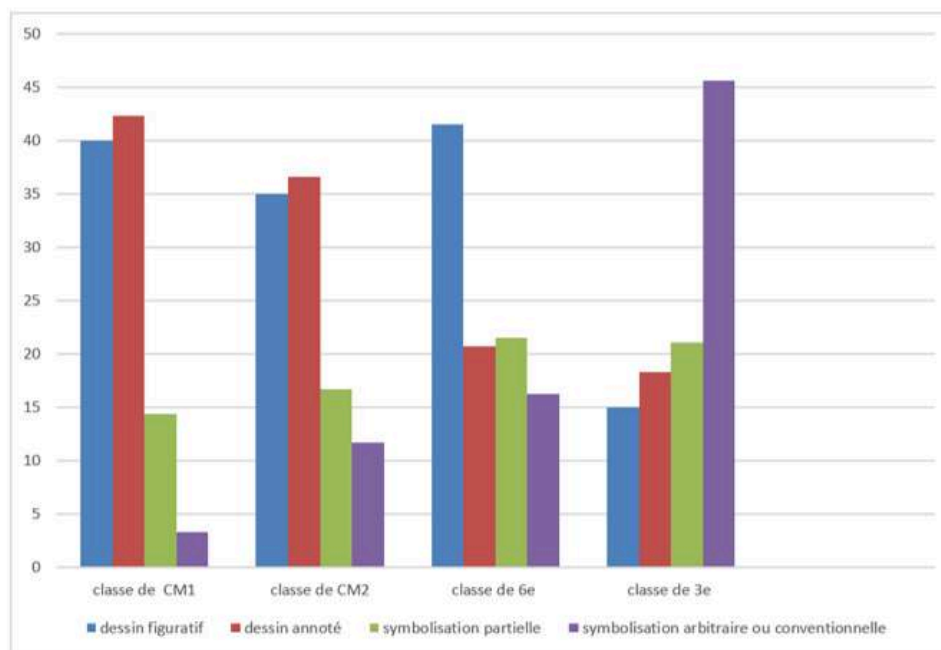
- 58 La fréquence des types d'espace représentés aux différents niveaux de classe peut être mise en rapport avec des variables d'expression de contenus, afin de cerner les processus relationnels mis en œuvre. Nous nous attachons ici aux types de figurés utilisés par les élèves, à la structuration de l'espace et aux visions de l'insularité.

La variable "type de figurés utilisé"

- 59 La variable "type de figurés utilisé" permet de coder la façon de représenter graphiquement l'aménagement de l'île. Le codage "dessin figuratif" permet de traiter la réalisation d'images d'objets, d'aménagements ou d'êtres vivants perçus. Le codage "dessin annoté" vaut pour des dessins auxquels les auteurs ont ajouté, comme pour certifier leur représentation, la mention de la catégorie à laquelle rattacher le signifiant. La "symbolisation partielle" caractérise l'effacement partiel d'analogies au profit de choix de figuration qui rompent avec le réel perçu. Enfin, la "symbolisation arbitraire ou conventionnelle" correspond aux pratiques attendues en cartographie scolaire. Même si elle est souvent considérée comme un substitut du réel, la carte doit être comprise comme un modèle (Brunet, 1987), une représentation abstraite, le produit et le catalyseur d'un processus de conception. Quelle part de représentation et de conception les élèves mobilisent-ils ?
- 60 Le graphique 2 montre que la sollicitation d'un codage symbolique progresse avec les niveaux de classe et devient majoritaire en fin de cycle 4. Des formes de codage en

continuité avec les processus de perception et de représentation ne sont pas pour autant éliminées, puisque plus de 33 % des productions en classe de 3e sont codées en dessin figuratif ou dessin annoté.

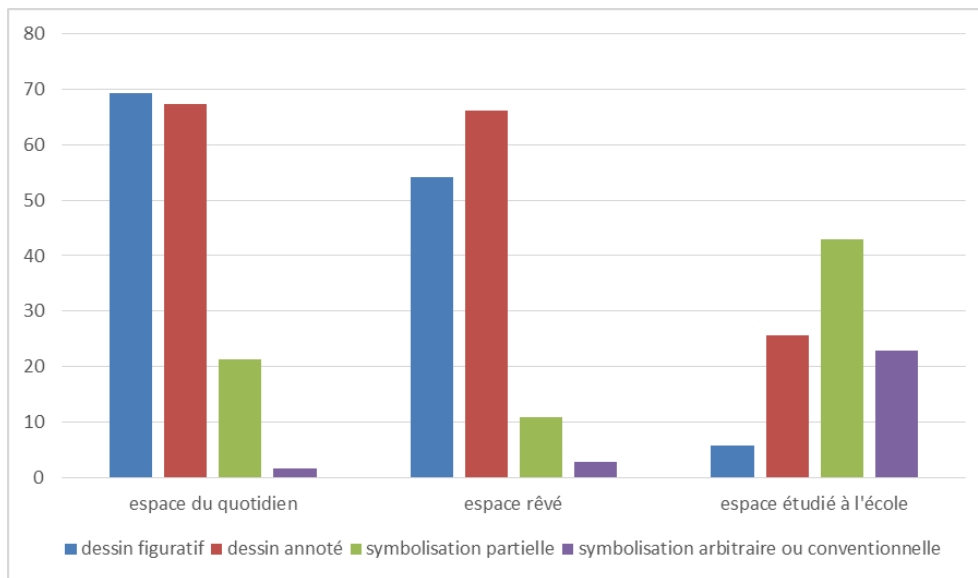
Graphique 2 : types de figurés choisis en fonction des niveaux de classe



Source : équipe Géodusocle, 2022

- 61 Les tris croisés entre les variables "type d'espace représenté" et "type de figurés utilisé" (graphique 3) montrent un lien préférentiel entre "espace étudié à l'école" et "symbolisation partielle" ou "symbolisation arbitraire ou conventionnelle". Ce lien illustre l'adéquation entre mode d'expression retenu et référence des contenus mis en forme. Les élèves concernés ont déployé des compétences acquises scolairement pour produire des images conformes aux attentes scolaires qu'ils ont associées à la situation proposée. À l'inverse, le dessin figuratif et le dessin annoté, peu compatibles *a priori* avec la référence à des espaces étudiés à l'école, sont majoritairement utilisés pour des réalisations référant à un "espace du quotidien" ou à un "espace rêvé". Cependant, ces deux catégories sont aussi traitées au moyen de symbolisations partielles ou complètes, dans un cas sur cinq pour l'espace du quotidien et un sur dix pour l'espace rêvé. En somme, l'imaginaire qui sous-tend les processus de conception n'est pas monopolisé par les contenus enseignés en géographie. Et, complémentirement, les processus de représentation alimentent, dans la situation proposée, des contenus relevant des trois types d'espace représentés.

Graphique 3 : types d'espaces représentés et types de figurés utilisés (totalité du corpus)



Source : équipe Géodusocle, 2022

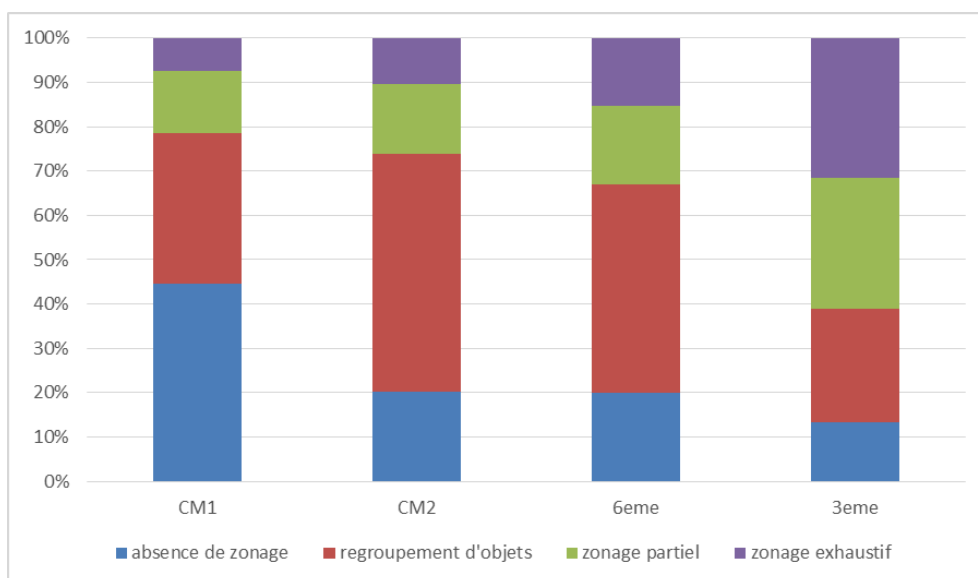
Les variables de structuration de l'espace : surfaces et réseaux

- 62 Concernant la structuration de l'espace en surfaces, nous avons distingué l'absence de zonage, le regroupement d'objets (l'espace est différencié au moyen d'objets proches et ressemblants), le zonage partiel (une partie de l'île est couverte par des surfaces contiguës) et le zonage exhaustif. Pour les réseaux, nous avons distingué l'absence de réseau, des "éléments ponctuels", à savoir une ligne reliant deux lieux ou deux espaces distants, des "éléments en relation" correspondant à plus d'une ligne et d'un nœud et la présence d'un réseau qui organise l'espace de l'île. Conduites jusqu'à leur terme, ces opérations de structuration supposent un imaginaire de conception : elles nécessitent de rompre avec les perceptions ordinaires pour adopter une position de "retrait". C'est depuis une position fictionnelle, au-dessus de l'espace et à distance des catégories usuelles, que l'on peut concevoir et dessiner des zones et des réseaux sur une île à aménager. Comment les élèves s'y prennent-ils ?
- 63 La pratique de zonage se développe au fur et à mesure de la scolarité, sans être entièrement partagée en fin de collège (graphique 4). Mais la différence de résultats entre la fin de cycle 3 et la fin de cycle 4 peut être imputée aux apprentissages disciplinaires en cartographie. La représentation de réseaux est beaucoup moins diffusée (graphique 5). L'absence de réseau organisateur de l'espace domine même pour tous les niveaux de classe, y compris en fin de cycle 4.
- 64 Les tris croisés montrent que le zonage partiel ou exhaustif de l'île est une pratique préférentiellement associée au type "espace étudié à l'école" tandis que l'absence de zonage partiel ou exhaustif est plus attachée au type "espace rêvé" (graphique 6). L'association privilégiée du regroupement d'objets et du type "espace du quotidien" montre l'importance de l'expérience directe (perception) comme ressource pour la structuration de l'espace. La référence à "l'espace étudié à l'école" est cependant compatible avec le regroupement d'objets et l'absence de zonage (40 % des productions). Le processus de conception qui est à l'œuvre avec la pratique graphique

du zonage peut activer les trois univers de référence (le quotidien, le rêve, la géographie scolaire), même si c'est avec la référence scolaire qu'il est le plus fréquent.

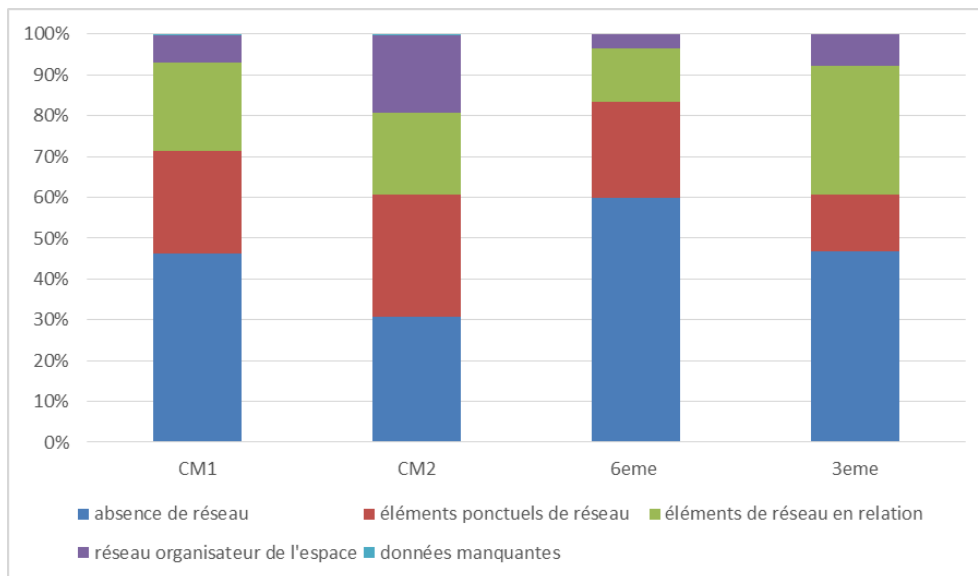
- 65 L'association préférentielle de la représentation partielle de réseaux et du type "espace étudié à l'école" (graphique 7) peut résulter d'une logique de conception visant à appliquer à un espace nouveau des structures qu'il est habituel de rencontrer dans des situations scolaires. Mais on voit aussi que le processus de perception est sollicité pour restituer ou recréer, dans l'île, des éléments issus d'un quotidien marqué par les mobilités et ainsi représenter des amorces de réseau. Enfin, l'association privilégiée de l'espace du rêve et de l'absence de réseau, fût-ce même une liaison entre deux lieux, pourrait témoigner du rôle joué par le processus d'affection. Peut-être s'agissait-il pour ces élèves de créer un monde idéal sans route et sans chemin, comme une échappée hors d'un monde fait de mobilités enserrées.

Graphique 4 : pratique graphique du zonage dans les productions d'élèves par niveau de classe



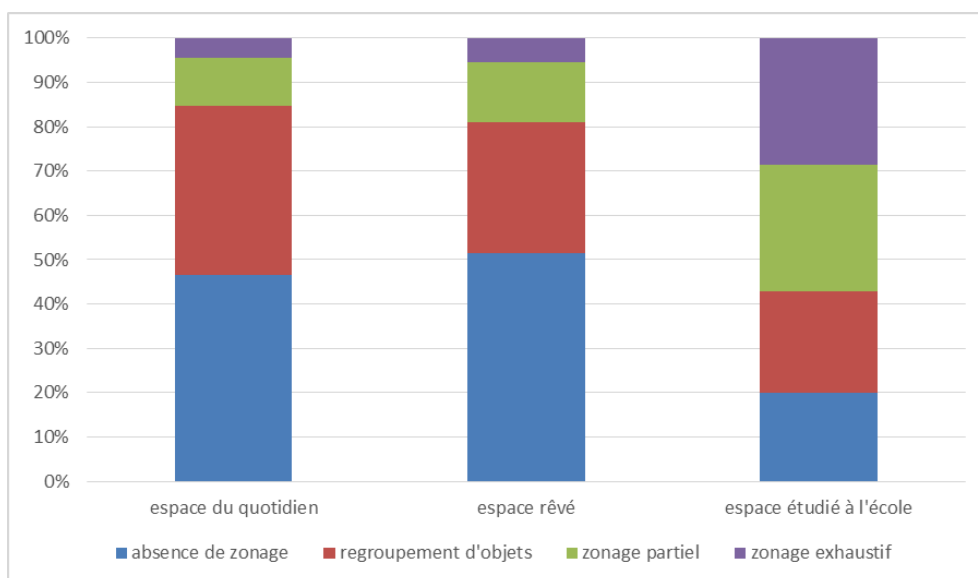
Source : équipe Géodusocle, 2022

Graphique 5 : Présence des réseaux dans les productions d'élèves par niveau de classe



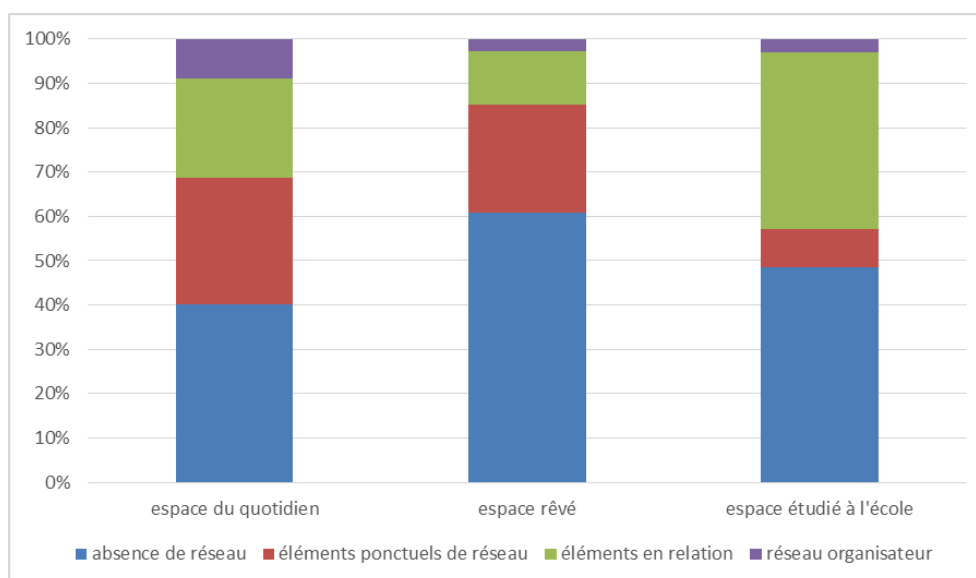
Source : équipe Géodusocle, 2022

Graphique 6 : Types d'espace représentés et pratiques graphiques du zonage



Source : équipe Géodusocle, 2022

Graphique 7 : Types d'espaces représentés et figuration de réseaux



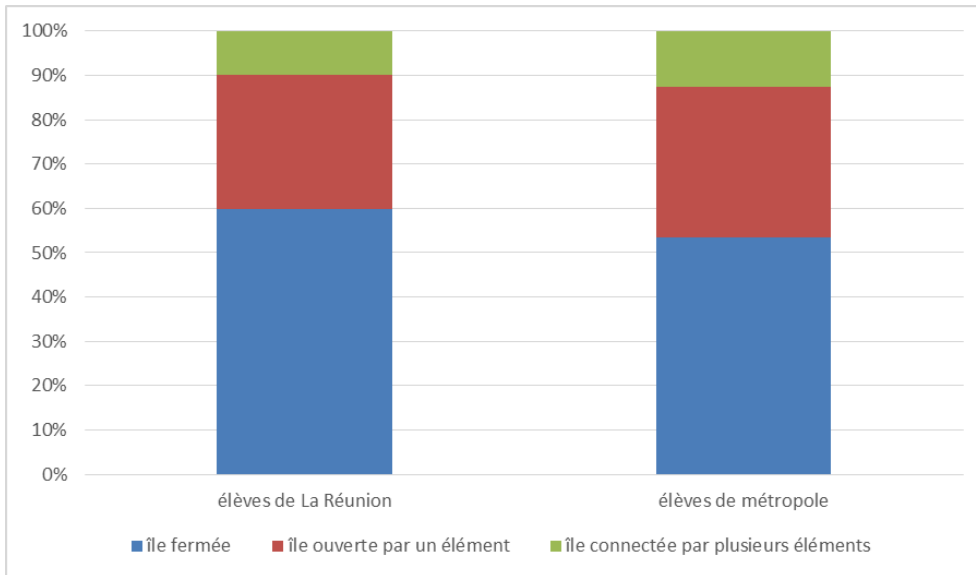
Source : équipe Géodusocle, 2022

Visions de l'insularité

- 66 La vision de l'insularité peut être approchée à partir de la variable "ouverture de l'île". Les élèves allaient-ils proposer une île comme un monde à part ou comme un lieu connecté au reste du monde ? Nous avons distingué l'île fermée, l'île ouverte par un élément représenté (un port, un aéroport, une ligne de transport, une activité maritime), l'île connectée par plusieurs éléments.
- 67 L'île fermée domine, avec 57,2 % du total des productions et une proportion qui décroît du CM1 (69,8 %) à la classe de troisième (40 %). Elle est la plus fréquemment associée aux dessins renvoyant à un "espace du quotidien", sorte de monde en soi, complet ou auto-suffisant du point de vue de la personne qui dessine. La discipline scolaire semble avoir un effet sur l'ouverture relative des îles, qui renvoient à un "espace étudié à l'école", bien que la fermeture y soit là aussi le rapport à l'extérieur le plus fréquent. Enfin, l'île rêvée n'est pas plus connectée au reste du monde que l'île qui emprunte à l'espace du quotidien (graphique 8).
- 68 La variable "académie" est à manier avec la plus grande prudence. Si les élèves de la Réunion dessinent une île fermée un peu plus souvent que ceux de la métropole (voir graphique 9), la structure de l'échantillon diffère avec une surreprésentation des élèves de sixième enquêtés à la Réunion (39,7 % pour 16 % en métropole) et une sous-représentation des élèves scolarisés dans le primaire. Par ailleurs, agréger l'ensemble des élèves de la métropole revient à mêler des contextes géographiques de passation très divers. Aussi, n'irons-nous pas plus loin dans un travail de comparaison Réunion-métropole. Soulignons cependant que l'échelle de représentation de l'île qualifiée de "microzone" est surreprésentée à la Réunion, avec 38,9 % des dessins (16,5 % pour la métropole), alors même que cette échelle est plus fréquente à l'école élémentaire pour l'ensemble du corpus (graphique 10). Les dessins des élèves réunionnais montrent une vision plus fragmentée de l'espace, ce qui pourrait être l'indice d'une îléité spécifique renvoyant à la division de l'espace réunionnais en micro-territoires, identifiables moins

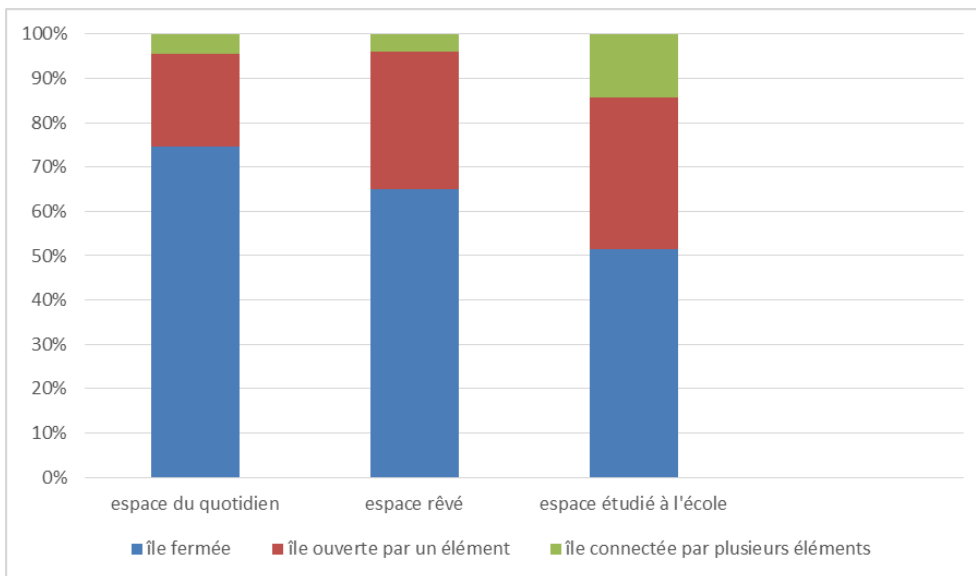
par leur petite taille que par des contrastes d'ambiance climatique et de relief, à l'image des îlets.

Graphique 8 : degré d'ouverture de l'île : élèves de La Réunion et élèves de métropole



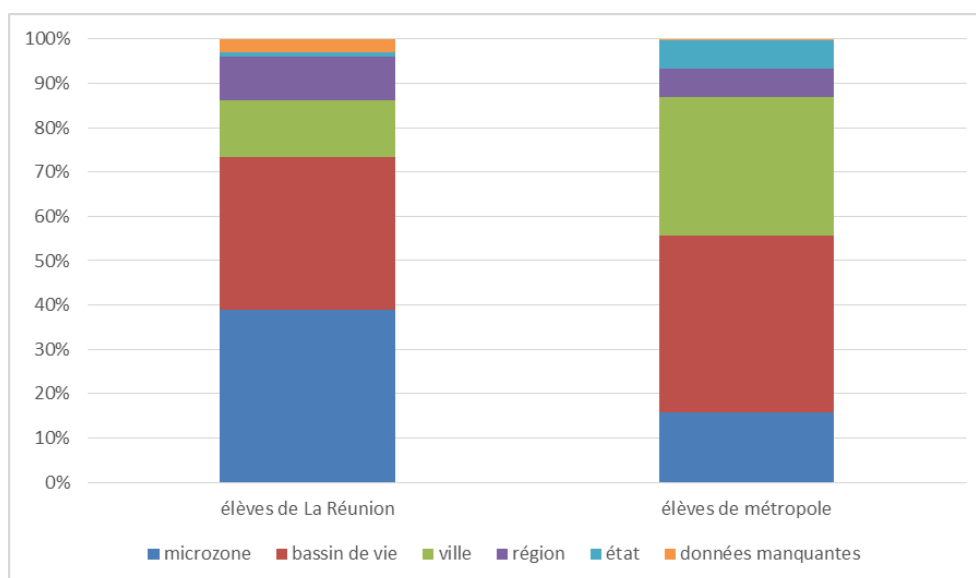
Source : équipe Géodusocle, 2022

Graphique 9 : degré d'ouverture de l'île et types d'espaces représentés



Source : équipe Géodusocle, 2022

Graphique 10 : taille de l'espace représenté : élèves de La Réunion et élèves de la métropole



Source : équipe Géodusocle, 2022

- 69 En somme, la discipline scolaire alimente progressivement l'imaginaire des élèves en contenus (catégories ou types d'objets représentés), en façons de faire (figurés, point de vue) et de penser (structuration en surfaces et en réseaux). Toutefois, ces façons de faire et de penser sont aussi sollicitées pour d'autres références que disciplinaires. De plus, ces éléments pris ensemble ne s'installent pas d'une façon entière et incontestable, telle qu'on pourrait parler d'un monopole scolaire exercé sur l'imaginaire en classe de géographie. Par ailleurs, les productions des élèves sont diversement alimentées par les processus identifiés dans l'état de l'art sur le fonctionnement de l'imaginaire. En fournissant des matériaux issus du quotidien, la perception nourrit le processus de représentation à l'œuvre dans les regroupements d'objets, le zonage, l'ébauche de réseaux, etc. Le processus de conception mobilisé dans toute représentation d'un espace vu d'en haut est enclenché pour des réalisations qui réfèrent à l'un ou à l'autre des trois univers identifiés. L'affection inspire peut-être des espaces du rêve sans route, ni chemin. Ces continuités inférées d'un processus à l'autre, ces possibilités qu'ils offrent de traiter diverses références invitent à changer d'échelle d'analyse et à porter le regard sur des productions d'élèves, prises une par une.

Hybridation des références

- 70 Si chaque production graphique a pu être classée dans l'un ou l'autre des trois types d'espace représenté parce qu'une référence y apparaissait dominante ou unique, l'étude de certains dessins montre des formes d'hybridation de références. L'analyse de l'imaginaire peut se redéployer à l'échelle du dessin tout en conservant l'arrière-plan fourni par les résultats généraux. L'étude tend alors à approcher l'imagination entendue comme une activité de combinaison, d'entremêlement de matériaux traités et de registres mobilisés. Nous proposons, à titre de cas, l'analyse de trois productions d'élèves scolarisés en CM2.
- 71 La figure 12 est le dessin d'une élève de CM2 scolarisée dans l'académie de Bordeaux. Au moment de coder le "type d'espace représenté", le dessin a été classé dans la

catégorie "espace du quotidien". Le quotidien perçu sert de référence pour une partie du dessin composée de routes, de maisons et d'arbres, de places et panneau de parking et d'un centre commercial. Une fusée au décollage, dans la partie centrale, doit être rapportée plutôt à un "espace du rêve", de même qu'une plage agrémentée de cocotiers, d'une serviette de bain et d'une ombrelle. S'agit-il d'un souvenir ou d'un désir de vacances? Trois silhouettes de montagnes côtoient la route. Faut-il les rapporter à un "espace du quotidien" d'où l'on apercevrait la chaîne des Pyrénées ou bien à un souvenir, ou là-aussi, à un désir de vacances? De la perception à la représentation, les mobilités structurent cette image : la route vue presque d'en haut (la voiture qui l'emprunte est dessinée en vue latérale), la rangée sinueuse d'arbres qui grandissent quand on s'approche du supermarché, ou cette "vignette" de montagnes. Mais la route unique (amorce de réseau) relève aussi d'un imaginaire "radical" de la conception. Elle est sans doute un essai d'unification du dessin, qui a fait pencher pour un classement dans le type "espace du quotidien" parce qu'elle relie des lieux fonctionnels pour soi. Le processus d'affection pourrait aussi avoir alimenté cette image en la ponctuant d'une fusée en position quasi-centrale, d'une maison pas comme les autres (ma maison ?), plus grande, détachée et un peu plus colorée, un arbre en haut et à gauche différent des autres alignés le long de la route.

Figure 12 : L'imaginaire au cœur de l'hybridation

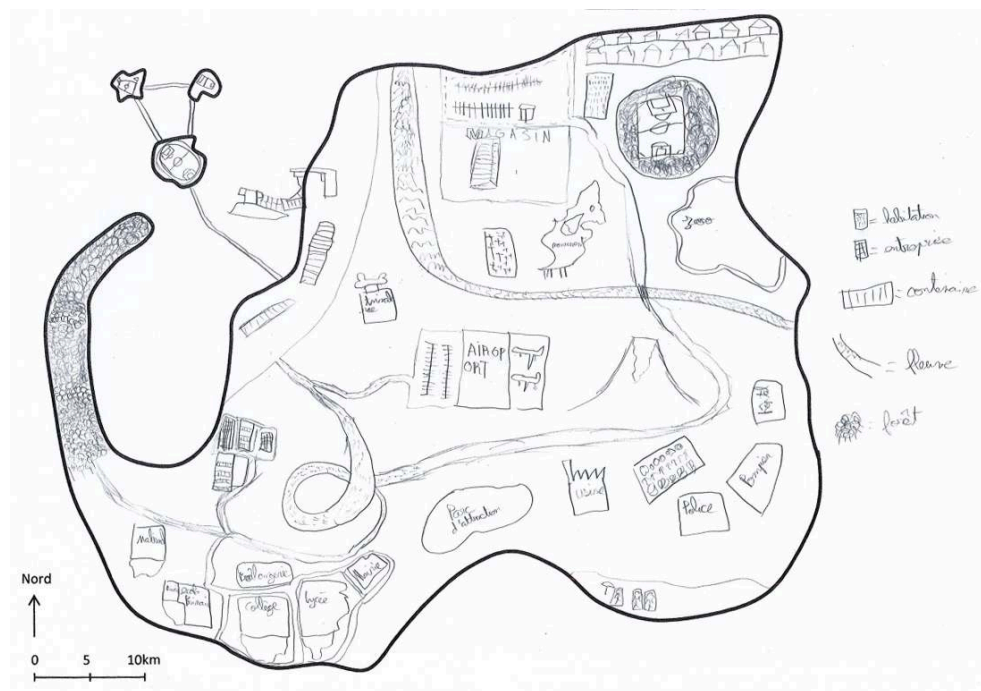


Source : élève de CM2 de l'académie de Bordeaux (BDX7A20), 2019.

- 72 Le dessin suivant, d'un élève de CM2 de l'académie de Lille (figure 13), a également été classé dans la catégorie des espaces du quotidien. Il appartient cependant à la minorité représentant une île ouverte par un élément, ici un aéroport (58,6 % des productions en CM2 figurent une île fermée). Il se retrouve dans la majorité relative des espaces représentés à l'échelle du bassin de vie (45,8% des élèves en CM2). Si le quotidien

alimente la production graphique, il n'en est pas moins découpé et recomposé, plus loin des perceptions que le dessin précédent, plus nettement situé donc dans un imaginaire de la représentation qui recrée, distingue, dispose et classe, renforçant la figuration d'une inscription graphique (zoo, magasin, aéroport, etc.). Les goûts et pratiques personnelles affleurent (présence des terrains de sport). Les routes ont une importance inhabituelle en CM2 puisqu'elles organisent la quasi-totalité de l'espace. On pourrait y voir un effet de la géographie scolaire, comme pour les formes de zonage dans la partie inférieure du dessin ou la figuration de containers. La création à part entière d'un espace organisé (processus de conception) est cependant combinée avec la figuration de lieux ou d'objets qui s'en détachent et que l'activation d'une affection a pu amener là : deux objets ou "monuments" certainement perçus dans le quotidien et qui fonctionnent ici comme des repères, une forêt au bout d'une route dans l'étroite péninsule et peut-être aussi le fleuve qui traverse l'île, important, mais comme extérieur à son organisation.

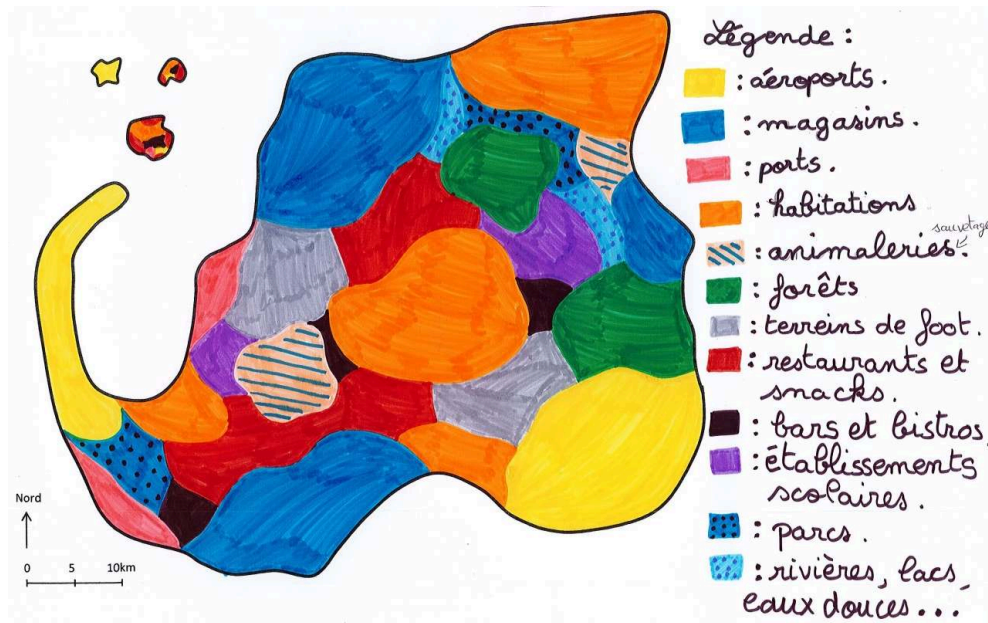
Figure 13 : Un imaginaire résultat de combinaisons complexes



Source : élève de CM2 de l'académie de Lille (L7D9), 2019.

- 73 Ce dernier dessin (figure 14) d'une élève de CM2 de l'académie de Lille, scolarisée dans la même classe que la précédente, combine une représentation de lieux du quotidien repérables à la légende qui les désignent avec les codes qu'elle a perçus de la géographie scolaire (une légende et des formes colorées). L'élève mobilise des compétences et un goût personnel pour le dessin, de sorte que la part graphique de sa réalisation n'est pas de l'ordre de la représentation, mais bien d'une geste plastique, d'une sorte de manifeste pour la couleur. Les pratiques artistiques scolaires ou non scolaires ont sans doute inspiré cette réalisation. Le cadre de la géographie scolaire est ici investi par un imaginaire "poétique et non représentationnel" typique du processus d'affection.

Figure 14 : Un imaginaire poétique



Source : élève de CM2 de l'académie de Lille (L7D12), 2019.

Conclusion

- 74 Ce premier état de résultats de la recherche "Géodusocle" permet de dégager quelques lignes de force, concernant l'imaginaire d'élèves de cycles 3 et 4, et certaines propriétés de la géographie scolaire à laquelle ils sont confrontés.
- 75 L'imaginaire des élèves puise dans une grande diversité de pratiques et de perceptions, d'expériences et de références. Nous avons ainsi pu distinguer trois types de références : l'espace du quotidien, l'espace rêvé et l'espace étudié à l'école. Plutôt que des aménagements achevés, raisonnés, totalement ordonnés, les élèves ont proposé des associations et des regroupements de figures humaines, d'objets et de lieux, des essais d'unification cependant rarement univoques sur les intentions qui les fondaient. C'est en somme un univers non de la rationalité ou de l'abstraction dégagée de toute contingence qui a été "appelé" par la situation proposée à chaque élève, mais bien un univers de l'imaginaire collectif.
- 76 Cet imaginaire procède de plusieurs logiques, dont nous avons observé ou inféré les traces souvent imbriquées. L'imagination réactive des traces de processus d'affection (figuration de lieux ou d'objets remarquables issus du quotidien ou d'autres sources) comme de conception (mise en place plus ou moins aboutie d'organisations pensées comme structurantes). Les données issues de la perception ne sont pas absentes (environnement automobile, alignements d'arbres et de maisons, éléments remarquables, etc.) mais souvent passées au tamis d'un processus de représentation qui les regroupe et les recompose. Nous sommes loin d'avoir exploré ces modes d'imbrication et les associations de sens, les montages inédits qu'ils suscitent ou soutiennent. Des entretiens individuels ou une réalisation de dessin accompagnée de commentaires auraient permis d'aller plus loin dans cette direction.

- 77 Cet imaginaire collectif acquiert au fur et à mesure de la scolarisation une propriété disciplinaire plus marquée. Avec elle, c'est un ensemble de conventions, de composants d'image spécifiques de la géographie que nous voyons apparaître, sans que pour autant ne disparaissent d'autres registres, d'autres façons de faire. Des savoirs disciplinaires géographiques sont incorporés aux réalisations comme l'atteste le réemploi de modèles d'organisation de l'espace (schéma radioconcentrique, spécialisation fonctionnelle, mise en réseaux) ou, dès le cycle 3, la réalisation de vues en plan et de légendes, dans le prolongement d'apprentissages souvent interdisciplinaires (géographie, arts plastiques, mathématiques) de l'espace proche. D'autres registres de savoir se mêlent au premier : des savoirs de l'expérience, comme en témoigne l'évocation d'organisations concrètes qui structurent les modes d'habiter des élèves (importance des routes, des espaces pavillonnaires et des zones commerciales), des savoirs plus personnels et intimes sur des lieux que les élèves choisissent de partager par une expression dessinée, des savoirs de contextualisation de la situation par lesquels les élèves s'autorisent à ne pas se cantonner à un "exercice" clos sur lui-même. L'imaginaire en géographie, dans le cadre proposé, ne se mue pas en imaginaire disciplinaire, même en fin de cycle 4.
- 78 Si les élèves développent un apprentissage partagé de savoirs transférables à la discipline (contenus, façons de voir et représenter, catégories d'objets), d'où sont très massivement exclus les flux (le dessin de mouvements dans l'espace) et l'idée d'une littoralisation (le dessin d'une organisation de l'espace par ou en fonction du littoral), ils apprennent aussi, semble-t-il, deux autres propriétés de la discipline. Tout d'abord, celle-ci leur parle du monde, du monde à partir de sa dimension spatiale ; ce qui les place devant la difficulté et l'intérêt d'avoir à s'en saisir, entre tentative d'épuisement de la description - en référence à Georges Pérec - et essai d'unification à différents niveaux d'abstraction au fur et à mesure des années. Ensuite, cette discipline autorise - ce qui ne veut pas dire que le rendement scolaire soit toujours au rendez-vous - les projections, les investissements subjectifs dans le prolongement ou en anticipation des thèmes mis à l'étude.
- 79 Le corpus dessine ainsi les contours d'une géographie scolaire autre que disciplinaire et délimitée par des contenus, des exercices et des procédures d'évaluation spécifiques. Elle peut être définie comme un dispositif ouvert au développement d'une pensée qui s'alimente à des images matérielles ou mentales et à des récits ou narrations d'espaces et de lieux, de paysages et de territoires. Ces images et ces récits sont recomposables à l'infini, jouant de résonances entre les univers intimes des personnes et des objets spatiaux définis en fonction de préoccupations éducatives générales.
- 80 Au sein de la géographie scolaire ainsi entendue, la carte ou les cartes pourraient jouer un rôle particulier d'"ouvroir d'imaginaire". La standardisation des modèles visuels d'espaces dans les manuels scolaires et l'industrialisation des images d'espace diffusées dans les médias les plus utilisés montrent que le risque existe d'un appauvrissement qualitatif des manières de (se) figurer l'espace. C'est alors l'activité de conception propre à l'imaginaire qui serait affectée, et partant, sa contribution attendue à la formation par la géographie scolaire à des situations auxquelles l'école est censée préparer les élèves : imaginer le monde de demain, penser des aménagements pour tous et toutes, etc. Il reste donc bien des pistes didactiques à explorer - et les élèves y sont prêts - en direction par exemple de la fiction (Considère, Leduc, 2012), de la narrativité des cartes, des géographies sonores¹² ou multisensorielles (Bédouret, 2017), pour développer l'expérience consciente d'un savoir penser l'espace en classe de

géographie. Cela requiert de permettre aux élèves, de l'école primaire au lycée, et à leurs enseignants, en formation initiale et continue, de pratiquer les langages cartographiques, non seulement en situation de lecture de cartes, mais aussi en étant régulièrement mis en situation de production de représentations cartographiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric J.C., 1987, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset-Fribourg, Delval.
- Alerini P., 2015, "Le dessin d'enfant, enjeu transférentiel", *Essaim*, No.34, 7-22, [en ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-essaim-2015-1-page-7.htm>
- André Y., Bailly A., Ferras R., Guérin J.P., Gumuchian H. (dir.), 1989, *Représenter l'espace : L'imaginaire spatial à l'école*, Paris, Anthropos.
- Anzieu A., Barbey L., Bernard-Nez J., Daymas S. (dir.), 2008, *Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant*, Paris, Dunod.
- Bailly A., 1989, "L'imaginaire spatial. Plaidoyer pour la géographie des représentations", *Espaces Temps*, No.40-41, 53-58.
- Bédard M., Augustin J.P., Desnoilles R., 2011, *L'imaginaire géographique : perspectives, pratiques et devenir*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bédard M., 2016, "Réflexion sur les perceptions, conceptions, représentations et affections, ou la quadrature des approches qualitatives en géographie", *Cahiers de géographie du Québec*, Vol.60, No. 171, 531-549.
- Bédouret D., 2020, "Regarder autrement le territoire", *Les Cahiers pédagogiques*, No.559, 15-16.
- Bédouret D., Vergnolle-Mainar C., Chalmeau R., Julien M.P., Léna J.-Y., 2018, "L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable", *Projets de paysage*, No.18, [en ligne]. URL : http://www.projetsdepaysage.fr/fr/l_hybridation_des_savoirs_pour_travailler_sur_le_paysage_en_education_au_dveloppement_durable.
- Bédouret D., 2017, "Le paysage multisensoriel, un outil d'apprentissage aux changements", *Changements et transitions : enjeux pour les éducations à l'environnement et au développement durable*, GEODE, EFTS, ENSFEA, AEF, ESPE, Toulouse, 30-41.
- Bernardie-Tahir N., 2005, "Des bouts du monde à quelques heures : l'illusion de l'isolement dans les petites îles touristiques", *Annales de géographie*, No.4, 362-382, [en ligne]. URL : <http://www.cairn.info/revue-Annales-de-geographie-2005-4-page-362.htm>
- Bonnemaison J., 1990, "Vivre dans l'île. Une approche de l'îlénité océanienne", *L'Espace géographique*, Vol.19-20, No.2, 119-125.
- Briand M., 2014, *La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible des sorties à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat de géographie de l'Université de Caen Basse-Normandie.
- Brunet R., 1987, *La carte mode d'emploi*, Paris, Fayard-Reclus.
- Castoriadis C., 1975, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.

- Cele S., 2006, *Communicating Places : Methods for Understanding Children's Experience of Place*, Stockholm Studies in Human Geography, Stockholm University.
- Clark A., 2011, "Breaking methodological boundaries? Exploring visual, participatory methods with adults and young children", *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol.19, 321-330.
- Considère S., Leduc C., 2012, "Fiction littéraire et géographie au cycle 3", *Repères*, No.45, [en ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/reperes/156>
- Coquet G., Coquet. A., 2018, *Comprendre et interpréter les dessins d'enfants*, Paris, Dunod.
- Couronné J., 2016, "Pour un usage sociologique du dessin. Réflexion méthodologique à partir d'une étude de cas", *Agora débats/jeunesses*, No.74, 25-38.
- Debarbieux B., 2019, "Imaginaire", in : Lévy J., Lussault M. (dir.), *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Belin, 534-536.
- Debarbieux B., 2015, *L'espace imaginaire. Essais et détours*, Paris, CNRS éditions.
- Deligny F., 1980, *L'enfant et le silence*, Paris, Editions Galilée.
- Dewaele A., 2011, "Dessine-moi ta ville aujourd'hui et demain... Représentations et imaginaires urbains des jeunes citadins de Chandigarh", *Carnets de géographes*, No.3, [en ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/2334>
- Dubois C.G., 1985, *L'Imaginaire de la Renaissance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Dupuy L., Puyo J.Y., 2014, *L'imaginaire géographique. Entre géographie, langue et littérature*, Pau, Presses de l'Université de Pau et des pays de l'Adour.
- Durand G., 1994, *L'imaginaire*, Paris, Hatier.
- Filâtre E., 2021, *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche*, Thèse de doctorat de géographie, Université de Toulouse 2 Jean Jaurès.
- Foucault M., 2001, "Des espaces autres", *Dits et écrits II. 1976-1988*, Paris : Gallimard, In Melay A., 2019, "Au-delà de l'utopie : l'île comme révélateur de l'état socio-géopolitique du monde actuel", *Carnets*, Deuxième série, No.17, [en ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/carnets/10266>
- Gardner H., 1982, *Gribouillages et dessins d'enfants. Leur signification*, Bruxelles, Éditions P. Mardaga.
- Gould P., White R., 1974, *Mental Maps*, Harmondsworth, Penguin Books.
- La Borderie R., 1997, "Le vicarial, le prescrit et l'in(é)dit dans la représentations d'élèves de collège", *Spirale-Revue de recherches en éducation*, HS No.2, 187-199.
- Ladd F., 1970, "Black Youths view their environment : neighborhood maps", *Environment and Behavior*, No.2, 74-99.
- Lehman-Frisch S., Vivet J., 2011, "Géographies des enfants et des jeunes", *Carnets de géographes*, No.3, [en ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/2074>
- Lehman-Frisch S., Authier J.Y., Dufaux F., 2012, "Draw me your Neighborhood: A Gentrified Paris Neighbourhood Through its Children's Eyes", *Children's Studies*, Vol.10, No.1, 17-34.
- Le Roux A., 1992, *Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux (pré)adolescents : quels professeurs de la géographie au collège ?*, Thèse de doctorat de géographie, Université de Caen.
- Luquet G.H., 1927, *Le dessin enfantin*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- Lynch K., 1960, *The image of the city*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Masson-Vincent M., 1995, *L'enfant et la montagne : Savoirs géographiques et représentations spatiales sur la montagne*, Paris, Anthropos.
- Meyer Borba A., 2010, "Dessin : une voie d'expression et de production des cultures enfantines", in Octobre S., Sirota R. (dir.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Paris, Ministère de la culture et de la communication-Association internationale des sociologues de langue française-Université Paris-Descartes.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes du cycle 3 en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019*, [en ligne]. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015 et BOEN n°30 du 26 juillet 2018.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes du cycle 4 en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019*, [en ligne]. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015 et BOEN n°30 du 26 juillet 2018.
- Moles A., 1967, *Sociodynamique de la culture*, Paris-La Haye, Mouton et Cie.
- Moles A., 1982, "Nissonologie ou science des îles", *Espace géographique*, Vol.11, No.4, 281-289, [en ligne]. URL : http://www.persee.fr/docAsPDF/spgeo_0046-2497_1982_num_11_4_3782.pdf
- Mottet G. (dir.), 1997, *Images et construction de l'espace : apprendre la carte à l'école*, Paris, INRP.
- Pagezy H., Carrière S., Sabinot C. (dir.), 2005, *Nature du Monde, Dessins d'enfants*, Paris, CTHS.
- Paté N., 2019, "Dessins de mineurs migrants isolés en situation d'évaluation : une échappée iconique en terre soupçonneuse", *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, Vol.9, No.1, [en ligne]. URL : <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/RIEM/article/view/3813>
- Pelletier P., 2019, "Iléité", in : Lévy J., Lussault M. (dir.), *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Belin, 530.
- Ruby C., 2019, "Hybridation", in : Lévy J., Lussault M. (dir.), *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Belin, 519-520.
- Sirota R. (dir.), 2006, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Sully J., 1895, *Studies of Childhood*, New York, D. Appleton Company.
- Taglioni F., 2003, *Recherches sur les petits espaces insulaires et sur leurs organisations régionales*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches de l'Université Paris-Sorbonne.
- Tsoukala T., 2007, *Les territoires urbains de l'enfant*, Paris, L'Harmattan.
- Widlöcher D., 1965, *L'interprétation des dessins d'enfants*, Bruxelles, Charles Dessart.
- Wunenburger J.J., 2020, *L'imaginaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

NOTES

1. MEN, *Programmes du cycle 3 en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019*. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/

Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015 et BOEN n°30 du 26 juillet 2018.

2. MEN, *Programmes du cycle 4 en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019*. En ligne :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015 et BOEN n°30 du 26 juillet 2018.

Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015 et BOEN n°30 du 26 juillet 2018.

3. Ce texte est issu de travaux des auteurs et bénéficie du travail collectif produit dans le cadre de *Géodusocle*, une recherche conduite par des chercheurs, géographes et didacticiens de la géographie de huit académies et INSPÉ de France métropolitaine et d'outre-mer : David Bédouret, Philippe Charpentier, Sylvie Considère, Sylvain Genevois, Anne Glaudel, Patricia Grondin, Thierry Philippot, Julie Picard, Olivier Roux, Jean-François Thémines, Maud Verherve. Les traitements statistiques des données sont réalisés par Mickaël Glaudel, docteur en informatique appliquée aux statistiques.

4. Depuis 2015, un Socle commun de connaissances, de compétences et de culture cherche à donner une vision d'ensemble des objectifs des programmes de l'école élémentaire et du collège en les rapportant à cinq domaines que ce socle articule : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et l'activité humaine.

5. Berdoulay V., 2012, "El sujeto, el lugar y la mediación del imaginario", In Lindon A., Hiernaux D. (dir.), *Geografías de lo imaginario*, Barcelone, Anthropos Editorial Mexico, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 50-51.

6. Directeur du Centre Gaston Bachelard de recherches sur l'imaginaire et la rationalité à l'Université de Bourgogne puis de l'Institut de recherches philosophiques de l'Université Jean Moulin Lyon III, le philosophe Jean-Jacques Wünnenburger a publié en particulier une *Philosophie des images* en 1997 aux Presses Universitaires de France, un essai intitulé *L'imagination géopoïétique. Espaces, images, sens* aux Editions Mimésis en 2016 et *L'imaginaire* aux Presses Universitaires de France en 1991, réédité en 2020.

7. L'important travail de relecture critique opéré par Mario Bédard s'applique aux corpus des géographies humaniste et post-structuraliste nord-américaines, aux géographies anglo-saxonnes du *cultural turn* ainsi qu'à quinze dictionnaires et encyclopédies de géographie français, anglais et états-uniens publiés dans les années 1990-2010.

8. Voir en ligne. URL : <https://www.concourscarto.com/accueil-cci/>

9. Les programmes s'articulent autour de la compétence "*se situer dans l'espace*", il est préconisé de "*produire des représentations des espaces familiers (les espaces scolaires extérieurs proches, le village, le quartier) et moins familiers (vécus lors des sorties)*" (BOEN n°31 du 30 juillet 2020).

10. L'éducation à la sécurité routière cherche à donner "*des compétences spécifiques pour chaque usage de la rue et de la route*" (Circulaire n° 2016-153 du 12-10-2016). Dans ce cadre, les élèves font l'expérience de l'espace proche de l'école en tant qu'usager, ce qui participe à façonner leur représentation de la rue et de la route. Ils apprennent à circuler sur ces voies et sur les ronds-points et à les traverser en sécurité.

11. Le volcanisme est présent à travers les dessins de cônes, d'enclos et coulées volcaniques, de cirques, de sentiers, etc. La plage, la sur-présence d'hôtels, le parc national, entre autres, sont les marqueurs du tourisme.

12. Voir le travail effectué par des professeurs de l'académie de Toulouse, [en ligne]. URL : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/hgemc/travailler-avec-des-paysages-sonores-en-histoire-geographie>

RÉSUMÉS

Les programmes scolaires actuels de géographie, à l'école élémentaire et au collège, insistent sur la prise en compte des représentations et de l'expérience géographique des élèves ainsi que sur le développement de leur créativité et de leur imaginaire. L'article propose une analyse de l'imaginaire mobilisé par des élèves scolarisés du CM1 à la troisième en situation de production cartographique d'une île à aménager. L'analyse montre que les productions réalisées se réfèrent à des expériences géographiques variées et pas seulement d'origine scolaire. La géographie scolaire semble pourtant construire un imaginaire disciplinaire qui prend une place grandissante au fur et à mesure du cursus. Cependant cet imaginaire disciplinaire peine à mettre en forme des données issues de la perception et de la représentation d'espaces du quotidien et à les articuler avec une activité de conception d'espace géographique organisé.

Current geography curricula in elementary and middle schools emphasize the need to take into account pupils' representations and geographical experience as well as the development of their creativity and imaginary. The article offers an analysis of the imagination mobilised by pupils from 4th through 9th grade in the situation of a cartographic production of an island to be developed. The analysis shows that the productions produced refer to varied geographical experiences and not only of school origin. The school geography seems to build a disciplinary imagination which takes on a growing role as the course progresses. However, this disciplinary imagination struggles to shape data from the perception and representation of everyday spaces and to link them with an organized geographical space design activity.

Los actuales currículos escolares de geografía en educacional inicial y básica consideran tanto representaciones y experiencias geográficas de los estudiantes como el desarrollo de su creatividad e imaginación. Este artículo propone un análisis del imaginario llevado a cabo por estudiantes escolarizados en párvulos y enseñanza básica en cuanto a una situación de producción cartográfica de una isla. Los análisis expresan que las producciones efectuadas se desarrollan a partir de experiencias geográficas variables y no corresponden un origen escolar. Por lo tanto, la geografía escolar parece construir un imaginario disciplinario que toma relevancia a medida que se avanza en el curso, el cual, sin embargo, entra en conflicto por buscar plasmar datos a partir de la percepción y representación de los espacios cotidianos y vincularlos con una actividad de diseño de un espacio geográfico organizado.

INDEX

Keywords : imaginary, school geography, representation, experience, island

geographyun 903, 910, 908, 638, 926, 250

Mots-clés : imaginaire, géographie scolaire, représentation, expérience vécue, île

Palabras claves : imaginario, geografía escolar, representación, experiencia vivida, isla

AUTEURS

DAVID BÉDOURET

INSPÉ Toulouse Occitanie Pyrénées, Maître de conférences en géographie, France,
david.bedouret@univ-tlse2.fr

JEAN-FRANÇOIS THÉMINES

INSPÉ Normandie Caen, Professeur des universités en géographie, France, jean-francois.themines@unicaen.fr

ANNE GLAUDEL

INSPÉ de Reims /URCA, Maître de conférences en sciences de l'éducation, France, anne.glaudel@univ-reims.fr

SYLVAIN GENEVOIS

INSPÉ de La Réunion, Maître de conférences en géographie, Réunion, France sylvain.genevois@univ-reunion.fr

PATRICIA GRONDIN

INSPÉ de La Réunion, Formatrice et doctorante, Réunion, France patricia.grondin@univ-reunion.fr