



HAL
open science

“ We are the World ”. The advent of the World through the worldwide space’s representations of high school students.

Nolwenn Azilis Rigollet

► **To cite this version:**

Nolwenn Azilis Rigollet. “ We are the World ”. The advent of the World through the worldwide space’s representations of high school students.. Géographie. Université Paris 1 - Panthéon-Sorbonne, 2022. Français. NNT : . tel-03658373

HAL Id: tel-03658373

<https://hal.science/tel-03658373>

Submitted on 3 May 2022

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.

Remerciements

Cette thèse fut un travail solitaire, souvent difficile, mais enrichissant ; elle est aussi le fruit d'un ensemble de soutiens, intellectuels, matériels et affectifs sans qui elle n'aurait pas vu le jour.

Cette thèse n'a tout d'abord été possible qu'avec l'aide constante de Clarisse Didelon-Loiseau et Magali Reghezza-Zitt. Outre leur précieux suivi et leur grande rigueur intellectuelle, j'ai pu apprécier au cours de ces années leur capacité à me redonner confiance et à me bousculer. Je les remercie vivement pour leur soutien, et la confiance qu'elles m'ont accordée tout au long de ce travail, pour leurs courageuses relectures de cette thèse, leur aide pour sortir d'impasses théoriques, méthodologiques, émotionnelles et rédactionnelles.

Je remercie les membres du jury et les rapporteurs, qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

J'adresse mes remerciements aux Proviseures et Proviseurs qui m'ont ouvert les portes de leur établissement : Madame Chéraga pour le lycée Porte Océane, Monsieur Sourice pour le lycée Jean XXIII, Madame Dutheil pour le lycée Pasteur et Monsieur Bastianelli pour le lycée Louis-le-Grand.

Je remercie vivement les lycéennes et les lycéens qui ont accepté de répondre à mes questions, en ligne et lors de nos rencontres. J'espère que ce travail sera fidèle à leurs propos et qu'ils auront la chance de mener à bien tous leurs projets futurs.

Je remercie les collègues qui ont accepté de collaborer avec moi : celles et ceux qui se sont prêtés au jeu des entretiens, qui ont répondu à mes questionnaires, qui m'ont aidée à mettre en place les productions graphiques, celles et ceux que j'ai rencontrés dans les établissements et qui m'ont ouvert leur classe.

Je remercie aussi mes élèves qui se sont intéressés à ce que je fais en parallèle de mon travail d'enseignante.

Merci à ma relectrice Karen pour ses avisés conseils et merci à la team « chasse aux coquilles » des collègues de lettres.

Le soutien constant de mes proches a été essentiel pour mener à bien ce travail. Cette thèse leur doit beaucoup : mes parents, ma sœur, mon frère, mes amis.

Je remercie bien entendu Stef « Grumpy Bear » pour son soutien inconditionnel, ses compétences techniques sa « légendaire bonne humeur » et tout le reste. À Camille et Soren, nés l'année où j'ai commencé ce travail de doctorat et à Julia, arrivée lors de ces années de travail, je peux aujourd'hui enfin dire : Maman a fini son « gros livre ».

Ce travail est dédié à mon papa, qui m'a toujours soutenue. Il m'a appris à aller jusqu'au bout de mes projets. Il n'aura pas vu l'aboutissement de ma thèse, mais je sais qu'il aurait été très fier.

*A mon père,
à ses petits-enfants.*

Résumé

Cette thèse de géographie porte sur les représentations spatiales des jeunes et cherche à comprendre ce que le « monde » signifie pour les lycéens. Est-ce le Monde des géographes ? Le Monde comme représentation spatiale d'un tout pertinent et d'un espace social relationnel existe-t-il au-delà de la géographie scientifique ? L'enquête a été conduite sur quatre terrains, dans des lycées français métropolitains au recrutement diversifié, auprès d'adolescents de 14 à 18 ans, scolarisés de la seconde à la terminale, à partir d'une méthodologie mixte : questionnaire en ligne, représentations graphiques, entretiens semi-directifs. La thèse présente tout d'abord les raisons de l'intérêt porté à ces acteurs spécifiques et les questionnements éthiques et déontologiques associés. Chaque chapitre de l'analyse caractérise ensuite le monde des lycéens tel qu'il apparaît dans le matériau de recherche. Les représentations des lycéens témoignent du discours normatif de l'école et d'autres vecteurs de socialisation tandis que des mécanismes de différenciation sont mis au jour dans les représentations associées à la mobilité. Ces représentations spatiales du « monde » sont plurielles et mettent en jeu de grandes divisions, des hiérarchisations et des stéréotypes influencés par les médias et les programmes scolaires, dépositaires d'un nationalisme méthodologique. Pour les lycéens comme pour les géographes, le Monde peut pourtant constituer un tout, un objet géographique voire un territoire ; il est approprié par le discours et des projections de mobilités futures. De manière partagée, les lycéens rencontrés ont une prise de conscience d'un destin commun qui lie les habitants du Monde, en particulier à travers des menaces pour la planète. Si le cadre national demeure le principal point de référence des lycéens pour penser le monde, ces derniers appellent à son dépassement.

Mots-clefs : Monde, représentations, adolescents, lycéens, enseigner la géographie

Abstract

This geography thesis focuses on the spatial representations of young people and aims to understand what the "world" means to high school students. Do they think about the World defined by geographers? Does the World, considered as the spatial representation of a relevant whole and a relational social space, exist beyond scientific geography? The survey took place in four different places in Metropolitan France, in high schools with different enrollment processes, among teenagers aged 14 to 18 from tenth grade to senior year, using a mixed methodology : online questionnaires, graphic representations, and semi-structured interviews. The thesis first introduces the reasons for the interest in these specific actors, and the associated ethical and deontological issues. Each chapter then analyzes the world of high schoolers as it appears in the research material. The high school students' views reflect the normative discourse of school and other vectors of socialization, while mechanisms of differentiation are revealed in the representations associated with mobility. These spatial representations of the "world" are diverse and involve important divisions, hierarchies and stereotypes, influenced by the media and school curricula, which are repositories of a methodological nationalism. Nevertheless, both high school students and geographers represent the World as a whole, a geographical feature, or even a territory ; it is appropriated by the discourse and projections of future mobility. The high school students we met were all aware of a common destiny shared by the inhabitants of the World, particularly through the threats to the planet. Although the national framework remains the benchmark for high school students, when they think about the world, they call for it to be transcended.

Keywords : World, representations, teenagers, high school students, teaching Geography.

Table des matières

Remerciements	3
Remarques liminaires	15
Introduction	17
1 Les lycéennes et les lycéens, des acteurs pour les sciences sociales et la recherche en géographie	33
I La géographie des jeunes : un champ en construction	34
II Faire de la recherche avec des jeunes : des questionnements déontologiques et éthiques	39
II.1 La question du « consentement éclairé » en sciences sociales	40
II.2 Le don/contre-don et les finalités de la recherche	43
Conclusion	46
2 Appréhender le monde des lycéens et des lycéennes.	
Méthodologie	47
I Le questionnaire en ligne	48
II Des productions graphiques envisagées comme technique projective et pour elles-mêmes	52
III Les entretiens	55
IV Identifier les éléments susceptibles d’influencer les représentations des lycéens et des lycéennes	71
IV.1 Interroger les enseignants dans leurs pratiques	71
IV.2 Les programmes	73

TABLE DES MATIÈRES

IV.3	Le Monde hors de l'école : les médias	76
IV.4	Les résultats préliminaires	80
	Conclusion	82
3	Le monde des lycéens - un monde planétarisé	83
I	Le Monde des lycéens : un espace d'échelle mondiale	84
I.1	Le monde est un référent spatial	84
I.2	Le monde des lycéens : le plus haut niveau d'échelle géographique	86
II	Le monde c'est la Terre	87
II.1	La planète à l'école et hors les murs	89
II.2	Quelle Terre?	92
III	La « place » de l'humain	102
III.1	La planète est habitée	102
III.2	L'humain est une espèce animale	102
III.3	L'humain, une espèce à part	104
	Conclusion	106
4	Le monde des lycéens : un monde régionalisé	109
I	Les grands découpages du monde des lycéens	110
I.1	L'équateur : un repère spatial enseigné	110
I.2	L'équateur : une ligne utilisée comme outil de différenciation économique	111
I.3	Le monde découpé en continents	113
II	Le monde des lycéens est organisé en fonction des États	120
II.1	Les États sont des repères spatiaux	121
II.2	Le monde, mosaïque d'États-nations	131
III	Le monde des lycéens est un espace relationnel d'échelle mondiale, reflet des programmes scolaires et des cours sur la mondialisation	135
	Conclusion	141
5	Les continents ou l'expression forte de stéréotypes	143

TABLE DES MATIÈRES

I	L'échelle des continents : le découpage comme discours sur un territoire	143
II	L'Amérique	146
II.1	La domination états-unienne	146
II.2	Une collection de hauts-lieux	148
II.3	L'Amérique du sud	149
III	L'Asie	150
III.1	La distance et l'inconnu	150
III.2	La nourriture	151
IV	L'Afrique	153
IV.1	Un continent confondu avec un pays : une approche monolithique	153
IV.2	L'Afrique est un continent associé à la nature : la permanence de représentations déterministes	153
IV.3	L'entrée par la nature renvoie à des stéréotypes de représentations coloniales : primitivité, authenticité	155
IV.4	La pauvreté et le mal-développement	157
IV.5	L'Afrique et les conflits	159
IV.6	L'Afrique marginalisée	159
IV.7	Une permanence de stéréotypes dont les lycéens ont en partie conscience	163
V	L'Europe : le règne du politique	164
V.1	De la difficulté de se représenter l'Europe	164
V.2	Une Europe pourtant enseignée	165
V.3	Une Europe en difficulté	166
VI	L'Océanie	167
VI.1	Terra incognita	167
	Conclusion	168
6	Un monde hiérarchisé	171
I	Des représentations graphiques européenocentrées	171
II	Un monde inégalitaire	172
III	L'espace mondial au prisme des États : une approche du monde géopolitique plus que géographique	180

TABLE DES MATIÈRES

III.1	Les grands équilibres planétaires	181
III.2	Des relations inter-étatiques dissymétriques qui hiérarchisent le monde plus qu'elles n'en font un système	184
III.3	Une nouvelle bipolarisation : États-Unis contre la Chine	194
III.4	Un nationalisme méthodologique enseigné?	203
	Conclusion	205
7	Le rapport au monde des lycéens au prisme des projets de mobilité étudiante	207
I	Étudier à l'étranger : quelles motivations pour les lycéens? . .	208
I.1	Comment se déterminent les choix de destination . . .	215
I.2	Les pays privilégiés	216
II	Des profils de mobilité qui reflètent différentes représentations du monde des lycéens	221
II.1	« Le monde comme éventualité »	222
II.2	« Le monde comme opportunité »	223
II.3	« Le monde comme stratégie »	223
II.4	« Le monde comme évidence »	225
II.5	Les facteurs qui influencent le choix de mobilité inter- nationale	226
II.6	L'ouverture au monde au-delà du cercle familial	235
III	Les freins à la mobilité	240
III.1	La babelisation du monde	240
III.2	Le capital économique	241
III.3	« Source d'angoisse »	242
III.4	La pertinence relative à l'orientation	243
	Conclusion	245
8	Des menaces sur la planète à un Monde en formation	247
I	Le monde des lycéens est une planète en danger	247
I.1	L'Homme détruit la planète assimilée à la nature . . .	248
I.2	En détruisant la planète, l'humanité se met en danger	257
I.3	Le monde des lycéens est pensé à travers la grille de lecture de la « modernité réflexive »	258

TABLE DES MATIÈRES

I.4	La conscience d'un Monde planétarisé	259
II	Le terrorisme : l'Homme tue l'Homme	261
II.1	Une menace globale, appréhendée à partir du local . . .	261
II.2	Menace mondiale, menace pour le Monde	262
II.3	Les attentats éveillent la conscience du Monde	263
III	Le monde des lycéens est un monde sombre et anxiogène . . .	265
III.1	Une vision dystopique de l'avenir de leur monde mondialisé et planétarisé	266
III.2	Une représentation pessimiste du monde	267
IV	Des menaces d'échelle planétaire qui mettent au jour une politisation des lycéens ?	270
IV.1	Un sentiment d'absence de légitimité	270
IV.2	Pour un gouvernement du monde	271
IV.3	Le rôle des États : des acteurs politiques uniques essentialisés, révélant une posture de rejet classique de la chose politique	274
IV.4	La jeunesse : un engagement déterminant ?	274
	Conclusion	278
	Conclusion	279
	Bibliographie	286
	Annexes	315

TABLE DES MATIÈRES

Remarques liminaires

Dans le texte, les lycéens et lycéennes rencontrés sont nommés par des pseudonymes, afin de préserver leur anonymat. Les transcriptions des entretiens n'ont donc pas été présentées en annexe du manuscrit. Cependant elles peuvent être sollicitées directement auprès de moi. Les extraits des entretiens oraux ont été cités dans la thèse tels qu'enregistrés lors des entretiens. En dépit du développement de l'écriture inclusive, les termes masculins « adolescents » et « lycéens » ont été privilégiés, de même que les pluriels ont été accordés au masculin pour les participes passés, pour désigner indifféremment les jeunes filles et les jeunes hommes, ce afin de faciliter la lecture de la thèse. Aucune discrimination ne doit être lue dans ce choix.

Introduction

Le Monde, un objet pour les géographes Le mot « monde » est polysémique, dans le langage courant comme chez les géographes. Il peut aussi bien désigner un milieu singulier (monde végétal, monde animal ...) ou « tout ce qui existe » (Brunet, 2006), ou encore « le plus grand des espaces » (Lévy, Lussault, 2013). À ce titre, le Monde est un monde parmi d'autres. En géographie francophone, on trouve cependant le mot monde utilisé avec l'article défini « le », auquel cas il est réductible à l'espace mondial.

Ce sont la mondialisation et la globalisation qui contribuent à l'avènement du Monde, cet objet spécifique que je prends le parti d'écrire avec une majuscule, car il désigne plus qu'un espace, une étendue ou une échelle. Il désigne à la fois un objet complexe et un territoire d'échelle mondiale (Didelon-Loiseau, 2013, Lussault, 2013).

La mondialisation¹ a tout d'abord conduit à l'apparition d'un espace géographique d'échelle mondiale et qui participe aujourd'hui à la fabrique d'un « territoire-Monde » (Didelon-Loiseau, 2013). Ces définitions contemporaines s'inscrivent ainsi dans un long processus historique qui a conditionné l'émergence du Monde comme référent géographique pour les individus, mais aussi comme objet pour les géographes. Le Monde s'est en effet construit sur la durée à la fois comme échelle, comme espace social d'interactions, comme système transactionnel, comme territoire mais aussi comme objet scientifique (Annexe 1).

Les géographes ont mis du temps à considérer la dynamique globale du Monde comme étant légitimement de leur ressort (Grataloup 2008, Bouche-

1. On peut même parler des mondialisations, du fait tant de la pluralité des processus en jeu, de leurs aspects multidimensionnels et de l'inscription de ces processus dans le temps long.

ron, Delalande, 2013), à considérer la planète Terre en tant qu'elle est habitée.

De la mondialisation au Monde Le géographe brésilien Milton Santos peut être considéré comme un pionnier. À partir de la fin des années 1970, il esquisse déjà la théorie d'une mondialisation inégalitaire et critique la démarche de diffusion des techniques du « Nord » vers le « Sud ». Si cette démarche critique préexiste à ses écrits, il n'y avait pas de référence à l'espace géographique dans les publications précédentes. L'approche de Santos s'écarte aussi d'une tradition d'une géographie du « Tiers Monde » ou des « pays sous-développés », pour construire comme objet d'étude le Monde dans son ensemble et les relations qu'entretiennent les lieux qui le composent. Ce n'est que dans les années 1980 qu'un discours structuré des géographes sur l'échelle mondiale voit le jour (Reynaud, 1981) tandis que les études postcoloniales vont proposer de nouvelles lectures du monde et de la mondialisation dans un « projet épistémologique de décentrement » (Deprest, 2019).

Alors que dans les séries de la *Géographie Universelle*, le principe est chaque fois le même (une description méthodique des différentes parties du Monde), la dernière GU (1990) montre une réelle inflexion en raison de son premier tome, intitulé *Mondes nouveaux*, qui regroupe deux contributions : un essai sur l'espace proposé par Roger Brunet et le « système-monde », d'Olivier Dollfus. Ces pages constituent le premier grand texte consacré à l'objet-Monde dans lequel Olivier Dollfus sort d'une approche strictement économique ; il s'intéresse en effet aussi aux conflits ou aux phénomènes religieux. Il met en évidence des mécanismes d'interdépendance et propose une théorie du « système-monde » qu'il expose dans un demi-volume de la *Géographie Universelle*. Avec le système-monde, Dollfus identifie un objet qui devient pensable en lui-même, par-delà les parties qui le constituent. Il affirme ainsi la possibilité d'une étude de l'objet-Monde en tant que tel. Par là-même, il réfute le postulat encyclopédique encore très présent en géographie, selon lequel on ne peut aborder un tout avant d'en connaître parfaitement toutes les parties. En parallèle, la prise de conscience de la finitude de la Terre s'affirme. L'abondance d'images de la Terre depuis l'espace déclenchent ainsi une prise de conscience sur les limites de l'écosystème planétaire (Cosgrove,

2001 ; Grevsmühl, 2014).

Au début des années 90, une équipe de géographes français (Marie-Françoise Durand, Jacques Lévy et Denis Retaillé) développe une théorie de la mondialisation qui prend l'espace comme axe fédérateur de différentes approches. Dans l'ouvrage collectif *Le monde : espaces et systèmes* (1992), le monde est ainsi considéré comme un ensemble articulé de quatre systèmes qui ont chacun leur logique autonome. Cet ensemble renvoie à quatre grands aspects de la réalité mondiale : les communautés, les États, les réseaux d'échange, la société. Les auteurs mobilisent pour leurs analyses une approche pluridisciplinaire : anthropologie des « cultures », relations internationales et géopolitique, économie internationale. Si la majuscule pour le substantif « monde » ne s'est pas encore institutionnalisée (elle apparaît plus tard, notamment dans un dossier qu'Olivier Dollfus, Christian Grataloup et Jacques Lévy préparent ensemble (Dollfus et al., 1999), on assiste cependant dans la géographie scientifique à la construction d'une échelle mondiale et au dépassement d'une approche strictement économique.

À la fin des années 1990, le groupe « Mondialisation » du GEMDEV (Gemdev, 1999), collectif parisien d'équipes de recherche, tente de faire converger les contributions de l'histoire, de l'économie, de la science politique et de la géographie dans une démarche interdisciplinaire. Ces différents travaux s'inscrivent dans le contexte intellectuel du début des années 90. La publication de l'article (1993) puis du livre (1996) de Samuel Huntington *The clash of civilizations*, a construit la base d'une approche géopolitique du Monde à fondement culturaliste. En parallèle, depuis le début des années 1990, dans les médias, on parle toujours de mondialisation de quelque chose : de produits, de la finance ... et non de la mondialisation en soi, y compris pour des approches économiques. La « géographie économique » a souvent été depuis les années 1950 à aujourd'hui, de nature plutôt descriptive. L'innovation est plutôt venue de la sociologie. Ainsi, un chercheur comme Ulrich Beck (Beck, 2001, 2004, 2011) a fait de la mondialisation un objet d'étude central tandis que des sociologues-historiens du temps long comme Norbert Elias ou encore des anthropologues tels que Arjun Appadurai ont rompu avec la tradition culturaliste pour penser ensemble la diversité et la convergence des sociétés

(Elias, 1991 ; Appadurai, 1996 ; Appadurai, 2001). Les processus en cours sont désormais analysés aussi bien du point de vue économique, qu'historique, anthropologique, politique, géographique et juridique.

En 2002, Laurent Carroué publie la première édition de sa *Géographie de la mondialisation* (Carroué, 2002), livre plusieurs fois réédité depuis qui va permettre à l'idée de mondialisation de pénétrer en profondeur un groupe particulier de la géographie, auquel j'appartiens, celui des enseignants du secondaire. Laurent Carroué propose dans ce livre une analyse de la mondialisation pour l'essentiel sous un éclairage géoéconomique. Comme le souligne J. Lévy, il s'agit là du moyen de passer des approches théoriques et politiques à des analyses « au sol ». (Lévy, 2008). Le titre du *Dictionnaire critique des mondialisations*, publié en 2006 (Ghorra-Gobin et al., 2006) met en évidence l'aspect multidimensionnel de la mondialisation. Ce processus n'est en effet pas réductible à l'économie et doit s'envisager aussi dans ses aspects sociaux, culturels ... La préface de l'ouvrage réédité en 2012 (Ghorra-Gobin et al., 2012) met en exergue trois notions qui permettent de penser les processus concourant à la fabrique du Monde : la (ou les) mondialisation(s) entendue(s) comme l'ensemble des processus historiques qui ont conduit à l'apparition d'un espace géographique d'échelle mondiale et qui participent aujourd'hui à la fabrique d'un « territoire-Monde » (Didelon-Loiseau, 2013) ; la globalisation entendue comme l'apparition de dynamiques transnationales et comme intégration multidimensionnelle ; la planétarisation entendue comme la prise de conscience de la dimension biophysique du Monde et la finitude de ce dernier (Reghezza-Zitt, 2015).

Je dis M En parallèle de ces recherches, un changement dans la manière d'écrire le Monde apparaît au tournant des années 2000. La majuscule s'est imposée au Monde, devenu un toponyme. Les titres de plusieurs essais et ouvrages de synthèse en témoignent : *Le déchiffrement du Monde*, de Roger Brunet en 2001, réactualisation du premier tome de la GU du début des années 90 est réédité en 2017 ; *L'invention du Monde* (2008), de Jacques Lévy, propose un cadre théorique ambitieux déclinant les différentes dimensions de la mondialisation et analyse l'émergence d'un ou plusieurs espaces pertinents

sur l'étendue de la planète Terre ; *L'Avènement du Monde*, de Michel Lussault (2013), qui présente cette nouvelle entité comme un moment, une rupture, une discontinuité dans la manière de penser l'espace. La pertinence de la majuscule est ainsi soulignée par Christian Grataloup : « Le Monde est le plus haut niveau d'échelle géographique. De ce fait, le Monde est l'espace de l'humanité, c'est-à-dire le plus haut niveau d'échelle géographique concernant le plus grand nombre d'êtres humains. Il s'agit d'un espace de relations qui s'étend aujourd'hui à l'ensemble de l'œkoumène. Le Monde est ici écrit avec une majuscule parce qu'il est un toponyme, seulement l'une des acceptions du mot « monde » (Grataloup, 2011).

Le Monde est désormais à envisager comme un territoire. En 2013, Clarisse Didelon-Loiseau présente une habilitation à diriger des recherches dans laquelle elle met à l'épreuve le concept de Monde et conduit à admettre qu'il constitue une échelle géographique banale façonnée par des phénomènes matériels et idéels et que le Monde et l'individu sont des niveaux scalaires pertinents de l'analyse (Didelon-Loiseau, op.cit.). En 2015, dans son habilitation à diriger des recherches *De l'avènement du Monde à celui de la planète, le basculement de la société du risque à la société de l'incertitude*, Magali Reghezza-Zitt explique comment la planétarisation, prise de conscience de l'existence de la planète comme corps physique « naturel » et de sa finitude, participe à la Mondialisation définie comme l'« avènement du Monde ». Selon ces chercheuses, le Monde est désormais advenu et est à entendre « comme un objet géographique construit, produit, représenté, comme projection individuelle et collective et comme discours » (Reghezza-Zitt, op.cit.). Le Monde avec une majuscule n'est donc pas qu'une échelle. Il est tout à la fois le plus haut niveau d'échelle géographique et un territoire, à la fois lieu, espace, système et le résultat de leurs représentations. Comme le note Jacques Lévy : « Le Monde n'est pas seulement un nouvel objet pour les sciences sociales, il est aussi et d'abord un événement qui les modifie » (Lévy, 2007).

Cette réalité nouvelle pour la géographie bouleverse les manières de penser ; elle est inédite et il s'agit là d'une « bifurcation » :

« Ce que je nomme « Monde » diffère de toutes les situations précédentes, en termes d'organisation spatiale des sociétés hu-

maines. Il y eut (entre autres) des empires, des états nationaux dominants, une géopolitique afférente qui a marqué l'histoire, des systèmes de coopération internationale, des entités supranationales, voire des mondes. Mais rien de cela n'est le Monde (Lussault, 2013). »

Néanmoins, le Monde n'existe pas encore comme un objet géographique classique et, pour le moment du moins, il semble surtout exister comme objet d'analyse des géographes qui cherchent à vérifier son existence dans les représentations d'individus ou de catégories d'individus divers. Ces représentations sont dès lors intéressantes à étudier. Mon objectif est de vérifier si, pour les lycéens, le Monde est effectivement advenu et constitue un référent géographique pertinent ; auquel cas, je tenterai de comprendre comment il est construit, produit chez cette catégorie d'acteurs envisagés dans leurs singularités tout en faisant partie d'un groupe déterminé. Je dois pour ce faire analyser les représentations de l'espace mondial chez les lycéens.

Un monde qu'on se représente Étymologiquement, le terme de représentation désigne « l'action de replacer devant les yeux de quelqu'un ». La représentation apparaît d'abord comme une présentification : il s'agit de rendre sensible un concept ou un objet absent au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe (Gagnon, 2015). Les représentations ne se fondent pas seulement sur des éléments sensibles immédiatement perceptibles par l'individu. Le processus cognitif de construction des représentations intègre aussi les expériences passées, dans leur pluralité et sur le temps long. Les représentations sont donc évolutives et sont construites par l'expérience, entendue comme pratique, mais aussi comme exposition à différentes sources d'information (éducation familiale, réseaux sociaux, reportages télévisés, presse, etc...). Ces informations sont stockées, intégrées, traitées, mobilisées de manière différente selon les individus et aboutissent à la « création sociale et/ou individuelle d'un schéma pertinent du réel » (Guérin, in André et al. 1989). Le terme de représentation est polysémique. Par représentation, j'entends : l'image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, une idée, une situation ainsi que l'action de rendre sensible par un symbole, un signe. La

représentation désigne aussi l'aboutissement de la représentation dans sa matérialité (carte, dessin, artefact ...).

Je pose que les représentations idéelles sont un produit du système cognitif, issues d'un ensemble de connaissances et de croyances sur des objets, codées dans la mémoire et à partir de laquelle elles sont mobilisables.

Il existe tout d'abord des représentations individuelles et des représentations collectives. Une représentation est individuelle quand elle vaut pour un sujet unique. Il peut ensuite exister des représentations collectives entendues comme : « le produit d'un consensus social relatif à la forme et au contenu à donner à une entité considérée comme pertinente pour le collectif social correspondant » (Durkheim, 1898). La représentation d'un même objet peut être plurielle pour un même individu ou pour un même groupe du fait de la multiplicité des influences du sujet pensant. Si je cherche à dégager des constantes pour ce groupe, il n'en demeure pas moins que les représentations sont aussi envisagées dans leur singularité. Le pluriel s'impose donc pour cette étude.

Les représentations de l'espace géographique Il faut distinguer une spatialité des représentations (c'est-à-dire que les représentations des objets, faits sociaux ... ont une dimension spatiale) et les représentations spatiales, c'est-à-dire que l'on peut analyser comment un espace géographique est représenté.

Ainsi, les représentations de l'espace comprennent « l'espace tel qu'il est vu par les sujets, mais aussi imaginé et construit avec l'adjonction des connaissances intériorisées » (Cauvin, 1999). Par là-même, les représentations de l'espace sont le produit d'une interaction entre des perceptions, des images perçues par les sens, et des connaissances intériorisées par le sujet qui perçoit et contribue ainsi à la construction de représentations de l'espace. Ces dernières participent à la formation d'un imaginaire géographique entendu par Jean-François Staszak comme : « un système de représentations socialement et culturellement pertinentes pour appréhender un objet géographique » (Staszak, 2012). L'étude des représentations en géographie consiste à la prise en compte d'un ensemble de représentations variées liées à un objet géogra-

phique, des représentations encore amenées à évoluer, ainsi que le système d'influences (sociales, familiales, scolaires, culturelles, institutionnelles, etc.) qui peut permettre d'expliquer comment ces représentations se sont construites.

Pour analyser l'espace géographique, le géographe s'attache à la représentation de l'espace vécu et au positionnement de l'individu ou du groupe étudié (Piaget et Inelder, 1948, Wallon et Lurçat, 1988). Il s'agit dès lors d'analyser les repères, l'attachement au lieu (Altman et Low, 1992 ; Fleury-Bahi, 2010), la place que l'individu occupe (Moles et Rohmer, 1972) ; mais aussi l'espace personnel, la proxémique, l'intimité, etc. (Hall, 1966 ; Moles, 1968) ainsi que le concept de territoire (Goffman, 1963), ou encore l'appropriation spatiale comme construction et délimitation d'un chez-soi (De Biase et Rossi, 2006 ; Proshansky et al., 1983 ; Serfaty-Garzon, 2003).

En géographie, le précurseur de l'analyse des représentations spatiales est Kevin Lynch (Lynch, 1960), pionnier de la géographie des représentations qui s'interroge sur le « *world in the head* », c'est-à-dire aux « processus qui sous-tendent les comportements humains avec comme postulats principaux : que la connaissance humaine est acquise à travers l'expérience temporelle, spatiale et sociale ; que les représentations et l'imaginaire renvoient à la genèse des connaissances ; qu'il existe une relation directe et indirecte entre des représentations et l'action humaine. » (Bailly, 1985).

Des concepts majeurs sont issus de la géographie des représentations. Cette dernière est véritablement née dans les années 1970 de la rencontre entre psychologie spatiale et géographie. Les analyses des représentations spatiales sont fondées sur la théorie des coquilles de l'homme (Moles et Rohmer, 1972). Cette théorie repose sur l'explication suivante : une série de cercles est organisée autour de l'individu par le niveau de connaissance de l'espace. L'espace tel qu'il est perçu, vécu ou représenté à l'« échelle » des individus comporte, par-delà de fortes variations subjectives et culturelles, une organisation assez systématique, très souvent centrée sur la personne et constituée en bulles proxémiques (E.T. Hall) ou en « coquilles » (A. Moles) de familiarité décroissante avec l'éloignement. Les formes concrètes de ces représentations, souvent assimilables à des auréoles concentriques dans les

sociétés sédentaires traditionnelles, se diversifient en fonction des pratiques de mobilité des individus et de leur fréquentation des lieux qui constituent leur espace de vie. Lynch, qui a entre autres recours aux cartes mentales dans ses travaux, a cependant concentré son analyse au niveau intra urbain, échelle la plus commune aujourd'hui encore pour les travaux de sciences sociales portant sur les représentations de l'espace.

La géographie urbaine a ainsi permis d'aborder plus précisément la représentation de sa ville ou de son quartier, au travers de la narration d'itinéraires et de cartes mentales (Lynch, 1960). Ce sont aujourd'hui des méthodes très utilisées par des géographes mais aussi des urbanistes (Dias et Ramadier, 2017). Les recherches qui ont suivi les travaux de Lynch ont cependant changé l'échelle d'analyse : Peter Gould et Rodney White (1974) se sont ainsi attachés au niveau national, posant ainsi des bases méthodologiques réinventées selon les besoins des chercheurs, tels que les géographes travaillant par exemple sur les migrations (Mekdjian et Amilhat-Szary, 2015). Il n'en demeure pas moins que les représentations graphiques utilisées comme outil méthodologique sont privilégiées dans des travaux portant sur des espaces proches, car ces derniers sont considérés comme les mieux connus. Ce sont donc les travaux de représentations spatiales à l'échelle locale qui sont les plus nombreux. L'utilisation de ce médium pour analyser l'espace mondial constitue l'une des spécificités de mon travail.

De l'espace mondial au Monde : représenter et se représenter un espace singulier

Dans les années 1980, Thomas Saarinen a engagé une série de recherches sur les représentations mentales de l'espace mondial. Même si l'espace mondial est différent du Monde, les différentes études menées par Saarinen et alii ont validé plusieurs résultats sur lesquels je m'appuie dans mon travail. Premièrement, les représentations de l'espace mondial, du monde comme espace d'échelle planétaire, et de ce qu'on peut interpréter comme le Monde sont « situées » mais des récurrences sont très souvent observées : des rapports de force et des hiérarchies de puissance souvent similaires entre les états existent. Ensuite, le rôle de la conception de la pédagogie géographique influence la connaissance des étudiants (Saarinen et MacCabe, 1995 ; Pin-

heiro, 1998 ; Boyowa, 2003 ; Battersby et Montello, 2009). Cependant, dans le protocole méthodologique de ces chercheurs, le monde est envisagé au prisme des États et non en tant qu'objet géographique étudié pour lui-même, dans ses dimensions spatiales et sociales. Or c'est ce que je mets pour ma part en place dans ce travail, dans la lignée des travaux de Clarisse Didelon-Loiseau (Didelon-Loiseau, 2013 ; Didelon-Loiseau 2016) chez les étudiants, les tour-de-mondistes et ceux engagés par Anne-Cécile Ott (Ott, 2017 ; Ott, 2020) sur les enfants.

L'intérêt d'étudier les représentations du Monde est tout d'abord d'ordre épistémologique : les géographes, en construisant, puis en adoptant de nouvelles catégories d'analyses, doivent réfléchir à leur effectivité et aux statuts divers de ces dernières dans la production de connaissance. Les représentations, dès lors qu'elles portent sur un objet spatial, sont influencées par le regard que la discipline géographique porte sur les phénomènes qui les sous-tendent. Le réel est perçu ; la construction de la connaissance géographique procède par adoption et transformation de la perception du réel qui devient dès lors représentation, du fait de l'interprétation cognitive. De nouvelles grilles de lecture et de nouveaux objets émergent des représentations évolutives de la discipline scientifique.

Pourquoi choisir les lycéens pour étudier les représentations du Monde ? Je suis enseignante en histoire-géographie dans le secondaire depuis douze ans : ce travail de recherche n'est cependant pas un travail de didactique. Ma formation et mon métier m'amènent pourtant à m'interroger sur mes pratiques.

Le travail réflexif sur les concepts et les notions de la géographie scientifique n'a pas toujours été systématique dans mon quotidien d'enseignante, faute de temps. Ce travail de thèse me permet précisément de m'interroger sur des contenus que je transmets. Au cours de ce travail, je questionne ainsi le statut de « praticien-chercheur ». Luc Albarello définit le praticien-chercheur comme : « Un acteur engagé à la fois dans une pratique socio-professionnelle de terrain et dans une pratique de recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain et sa propre pratique » (Albarello, 2004).

Cette thèse est donc le moment de porter un regard auto-réflexif : en quoi mon travail d'enseignante peut-il être une opportunité ou un obstacle pour ma recherche ? Outre l'interrogation scientifique sur le statut ambivalent de l'enseignant engagé dans la recherche, quel profit en tirer dans le domaine de la transmission scientifique et de la co-construction des savoirs, pratiques et méthodes géographiques avec mes élèves ?

Du fait de mon métier, je suis entrée dans mon sujet par mon intérêt pour la construction intellectuelle et identitaire des lycéens. J'avais par ailleurs déjà travaillé avec des lycéens lors de mon travail de recherche de Master II qui portait sur les représentations de l'espace urbain paulistain chez des lycéennes et lycéens français expatriés au Brésil. Ces derniers avaient une pratique du monde spécifique du fait de leur statut de jeunes expatriés. Leur expérience et ma profession m'ont menée vers ce travail de doctorat.

Je me suis orientée vers le public des 13 - 18 ans pour mon étude. Les lycéens sont des acteurs sociaux et des acteurs de leur socialisation. C'est à ce titre qu'ils constituent un groupe pertinent dans le cadre d'une recherche sur les représentations du Monde. Peu entendus dans les écrits géographiques, les lycéens possèdent des capacités réflexives qui leur permettent de justifier leur point de vue lorsqu'ils sont interrogés sur leurs pratiques. On retrouve ici la notion d'*agency* entendue comme faculté d'action d'un être, sa capacité à agir sur son environnement, les choses, les êtres, à les transformer ou les influencer. Cette perspective d'agentivité envisage l'existence d'actions et de représentations propres aux jeunes : le jeune a des marges de manœuvre qu'il met à profit, transforme à son avantage les situations auxquelles il participe, se construit en adhérant, mais aussi en sélectionnant, en réagissant, en modifiant les façons d'agir et de penser qui lui sont proposées. Le rapport à l'espace et les représentations qui l'accompagnent s'en trouvent modifiés. À l'idée d'une transmission de savoirs, de savoir-faire passifs d'un adulte à un enfant ou un jeune, se substitue la conception d'un processus par lequel les jeunes s'approprient des façons d'agir et de penser qui, de fait, ne sont plus strictement celles de l'adulte ou de l'institution qui les prennent en charge (comme l'école). Travailler avec des lycéens permet donc de montrer dans quelle mesure ce sont des acteurs géographiques à part entière, c'est-à-dire

qu'ils ont des représentations, des discours sur l'espace et qu'ils agissent sur celui-ci.

L'intérêt d'étudier les représentations du Monde chez les lycéens est à la fois social et politique. Étudier les représentations d'un groupe permet de comprendre son rapport à l'espace et sous-tend des enjeux à la fois sociaux et politiques particulièrement importants pour des jeunes déjà acteurs et dont le poids dans une société mondialisée va en croissant. Les lycéennes et lycéens contemporains sont d'ailleurs parfois présentés comme une génération mondialisée, par des journalistes, mais aussi dans l'univers journalistique ou dans celui des réseaux sociaux. Cette génération serait celle de la mondialisation économique. Déjà en 2001, l'essayiste Naomi Klein écrivait : « Plus que quiconque, ces adolescents de classe moyenne, bardés de logos, résolus à se couler dans un monde fabriqué par les médias, sont devenus les puissants symboles de la mondialisation (...) ces jeunes vivent non seulement dans un lieu géographique mais aussi dans une boucle de consommation mondiale : connectés en temps réel par leurs téléphones portables à des forums de discussion sur l'internet ; soudés les uns les autres par la PlayStation de Sony, les vidéoclips de MTV et les jeux de la NBA » (Klein, 2001). Il va de soi que l'intensification des flux de communication et les possibles connexions des lycéens actualisent d'autant plus cette citation. Ainsi, Imma Tubella désigne comme « génération globale », la génération des jeunes contemporains : « Une génération globale avec un sens clair de la diversité et une vision plus personnelle et complète du monde. En tout cas, ils sont la classe d'âge la plus cosmopolite, la plus internationale et la plus soucieuse de l'environnement et des Droits de l'homme. En même temps, ils ont un fort sentiment d'appartenance à leur communauté d'origine. Ils se veulent des consommateurs consciencieux, exigeant une plus grande honnêteté, responsabilité et transparence de la part des entreprises, des dirigeants politiques, des médias, des institutions éducatives et de leur propre part. » (Tubella in Wieviorka, Levi-Strauss, Lieppe, 2015).

Les lycéens de mon étude font partie d'une société d'échelle planétaire. Ils s'inscrivent dans les flux de la mondialisation, en sont des acteurs et ce de manière semble-t-il plus conséquente que leurs parents. Si les lycéens sont des

acteurs d'échelle mondiale, comprendre leurs représentations du Monde est d'autant plus important que ces dernières possèdent une dimension performative. En effet, si les pratiques influencent la construction des représentations, en retour, « l'espace est organisé par les pratiques qui découlent des représentations » (Beauguitte et Didelon-Loiseau, 2013). Les lycéens deviennent en partie maîtres de leurs déplacements et sont en plein apprentissage d'une autonomie spatiale et d'affirmation de leurs souhaits de mobilité professionnelle et estudiantine (Oppenchaïm, 2011).

L'attention portée à ces « acteurs » est particulièrement importante parce que pour tous les acteurs, le « savoir en usage est aussi un savoir en acte, parce que leurs conceptions spatiales produisent des décisions qui engagent la forme et l'organisation de l'espace, et non seulement son usage » (Rosemberg, 2003). Le rôle des lycéens dans la production et l'organisation des espaces de petite échelle peut être difficile à percevoir. Pourtant, ils verbalisent déjà des choix de parcours étudiants mondialisés et de projections d'avenir professionnel. Enfin, sur le plan politique, l'enjeu est de taille puisque les lycéens d'aujourd'hui ont un poids et un rôle à jouer dans un « Monde politique à inventer » (Lévy, 2008).

Afin d'aller à la rencontre de lycéennes et lycéens, j'ai mené mes terrains dans cinq établissements scolaires. J'ai porté un intérêt particulier à la différenciation sociale des lycéens et aux impacts possibles des facteurs sociaux sur leurs représentations spatiales. C'est pourquoi j'ai réalisé mon terrain dans cinq lycées de différentes régions de France, établissements qui présentent des profils sociaux diversifiés, en tentant d'établir un échantillon, qui à défaut d'être représentatif, témoigne de la diversité des lycéens scolarisés en France. Le Lycée Porte Océane (Le Havre) est un établissement public normand de centre-ville qui accueille des populations issues de quartiers populaires, dont beaucoup de jeunes issus de l'immigration et de primo-arrivants. Le Lycée Jean XXIII (Yvetot) est un lycée privé normand où sont scolarisés des lycéens vivant en milieu rural et dont les parents travaillent pour partie à Rouen ou Paris. Le Lycée Pasteur du Blanc est un lycée public de la région Centre-Val-de-Loire qui accueille des lycéens issus d'un milieu rural isolé, dont les parents sont majoritairement employés dans l'économie

résidentielle. Le lycée Louis-le-Grand à Paris est un établissement parisien, fréquenté par des élèves au solide capital économique et culturel.

Mon postulat de départ est le suivant : dans une partie de la littérature scientifique géographique, le Monde est une représentation spatiale d'un tout pertinent et d'un espace social relationnel.

Le Monde existe bel et bien pour une partie de la communauté scientifique, mais existe-t-il hors de cette sphère ?

Cette thèse se propose d'étudier si le Monde existe au-delà de la géographie scientifique. La finalité de ce travail est ainsi d'analyser si, pour les lycéens :

- le Monde, tel qu'il est défini par les géographes est effectivement advenu et constitue un référent géographique pertinent,
- le Monde constitue un référent spatial, social et territorial tangible et comment il se traduit en termes de représentations spatiales.

Mon premier objectif est de contribuer à la réflexion scientifique sur l'objet Monde en géographie, en étudiant les représentations d'une catégorie d'acteurs spécifique : les lycéens.

Mon second objectif est de déterminer les différents éléments (dans les discours comme dans les pratiques) concourant à la construction des représentations spatiales et contribuant à la formation d'un référentiel géographique qui s'appellerait le Monde dans le système de références spatiales des lycéens. Je souhaite par là même valoriser les adolescents comme acteurs pertinents, en sciences sociales en général, et en géographie en particulier.

Hypothèses de travail

- les lycéens perçoivent l'existence d'un Monde au sens où le définissent les géographes,
- ce Monde fait l'objet de représentations spatiales plurielles qui mettent au jour des hiérarchisations,
- les représentations diffèrent en fonction de facteurs identifiables (âge, genre, vecteurs de socialisation ...) qu'il s'agit de tester.

Organisation du volume La présentation de ma recherche s'organise en deux grandes parties.

La première construit le socle théorique, conceptuel et méthodologique de la recherche. Elle est composée de deux chapitres :

- le premier montre en quoi travailler avec des adolescents permet de compléter les approches sur le Monde en sciences humaines et sociales. Il s'agit pour moi d'expliquer la pertinence de travailler avec ces acteurs en géographie et de justifier le choix des mots que j'emploie pour les désigner. J'analyse aussi les problèmes déontologiques posés par la spécificité d'un travail avec des adolescents,
- dans le deuxième chapitre, j'explique le protocole méthodologique que j'ai suivi afin de répondre à mes différentes questions de recherche. Je justifie la nécessité de combiner des méthodes plurielles et j'explique la construction de mes terrains. Je rends également compte de différents vecteurs de socialisation dont j'ai supposé qu'ils peuvent contribuer à construire les représentations des lycéens et être à l'origine de différenciations.

La seconde partie de ce travail présente mes résultats de recherche. Elle est composée de six chapitres :

- le premier chapitre (chapitre 3) analyse le fait que le monde est un référent de nature spatiale et sociale. L'étude de la mobilisation de la planète-Terre dans les représentations graphiques permet aussi de montrer que le monde se déploie à l'échelle de la planète,
- le deuxième chapitre (chapitre 4) montre que même s'il forme un tout cohérent, le monde est divisé selon des lignes de partage qui correspondent à de grands découpages, souvent enseignés,
- le troisième chapitre (chapitre 5) montre que les divisions continentales font l'objet de discours souvent stéréotypés, qui n'ont pas moins utiles pour structurer la compréhension sociale et spatiale du monde,
- le quatrième chapitre (chapitre 6) analyse le fait que les représentations des lycéens sont dominées par une lecture du monde hiérarchisée dans laquelle la dimension internationale prévaut,
- le cinquième chapitre (chapitre 7) montre comment le discours sur les mobilités estudiantines et professionnelles construit le monde comme un espace de circulations voire un territoire, approprié par le discours.

Les projections de mobilité dans l'avenir témoignent de différenciations entre les lycéens,

- dans le dernier chapitre, j'analyse ce qui est présenté par les lycéens comme des menaces pour le monde (terrorisme, impact anthropique sur la planète). Ce sentiment de vulnérabilité d'échelle planétaire s'accompagne de défiance institutionnelle et d'un sentiment d'illégitimité à la participation politique de la part des lycéens mais permet d'affirmer que les lycéens ont une conscience du Monde.

Chapitre 1

Les lycéennes et les lycéens, des acteurs pour les sciences sociales et la recherche en géographie

Les lycéennes et les lycéens sont des jeunes, et plus particulièrement des adolescents. Tous les jeunes ne sont pas des adolescents et tous les adolescents ne sont pas non plus des lycéennes et des lycéens. Cependant, en travaillant sur les représentations de ces derniers, je m'inscris dans le champ des études sur les jeunes et dans celui des adolescents. Je fais le choix d'utiliser les mots de lycéenne et de lycéen dans mon travail dans la mesure où toutes les personnes interrogées relèvent de cette catégorie.

Comment aborder le sujet des adolescents dans une recherche en géographie ? Qu'est-ce qui justifie de s'intéresser aux représentations spatiales des adolescents ? Quelles précautions éthiques et déontologiques cela impose-t-il dans le cadre d'une recherche ? Quels cadres théoriques soutiennent ces questionnements ?

Dans ce chapitre, je décris la place que les sociétés et les chercheurs doivent réserver aux jeunes acteurs et les modalités de recherche associées à ces acteurs spécifiques. Je m'intéresse ainsi à des sujets peu examinés jusque là dans les études géographiques.

I La géographie des jeunes : un champ en construction

Les rapports des enfants et des adolescents aux espaces et aux territoires constituent un domaine de recherche encore assez peu exploré dans les sciences sociales francophones. Mon travail s’inscrit dans le champ, encore en construction, de la géographie des jeunes. Sonia Lehman-Frisch et Jeanne Vivet constataient en 2011, dans un numéro des *Carnets de géographes* consacré à la géographie des enfants et des jeunes, que le rapport à l’espace de ces derniers reste à investir (Lehman-Frisch et Vivet, 2011).

Les jeunes sont des acteurs sociaux et spatiaux à part entière, d’où la nécessité de les placer au centre des recherches, tout en prenant en compte leurs différenciations sociales afin de saisir la complexité de leurs rapports à l’espace. L’un de mes objectifs est de valoriser les jeunes comme objet de recherche en géographie et de montrer la pertinence des travaux sur leurs représentations. Ils doivent être envisagés comme des individus et non comme des êtres en devenir soumis aux forces de socialisation pour pouvoir atteindre la complétude de l’âge adulte (Amsellem-Mainguy, 2021).

Des jeunes, des adolescents et des lycéens : les enjeux de la dénomination Il n’existe pas de définition officielle de la jeunesse. Comme le rappelle Olivier Galland,

« La difficulté tient précisément au fait que, dans le cas des jeunes, cette place est incertaine, floue, mal définie et provisoire : comment donc construire socialement cette catégorie indéterminée ? Sans que cette proposition puisse être considérée comme définitive et entièrement satisfaisante, il faut sans doute renoncer provisoirement à vouloir raisonner en termes de « catégories » au sujet d’un phénomène de passage » (Galland, 2009 ; Bordieuc 2018).

Les Nations Unies qualifient de « jeunes » les personnes âgées de 15 à 24 ans. C’est d’ailleurs l’intervalle le plus utilisé par l’Insee. Les dictionnaires usuels définissent aussi la jeunesse comme la « période de la vie entre l’enfance et l’âge mûr ». De manière plus large, on considère dans certains cas l’ensemble

des moins de 25 ans : les jeunes regrouperaient alors les enfants (approximativement les 0-11 ans), les adolescents (les 11-17 ans) et les jeunes adultes (les 18-24 ans) (Galland, *ibid.*).

Si j'utilise le terme de jeunes pour décrire l'un des champs dans lequel je me situe, j'ai exclu le terme de « jeunes » pour désigner la population objet de mon enquête, car le terme est trop imprécis. Les enquêtés que j'ai rencontrés avaient entre 14 et 18 ans au moment des entretiens et, à ce titre, ils appartenaient à la catégorie des « adolescents ». Cependant, définir des catégories à partir de tranches d'âges ne suffit pas.

L'adolescence correspond à une définition biologique, que je ne retiens pas, mais aussi à des caractéristiques sociales et psychologiques. L'adolescence est le temps de l'acquisition de l'indépendance sociale et économique mais aussi des compétences nécessaires pour remplir son rôle d'adulte et établir des relations d'adulte. Elle est également le temps du développement de l'identité et de la capacité de raisonnement abstrait. Pour tous les enquêtés que j'ai rencontrés, la résidence familiale constituait le logement principal et la perspective du baccalauréat et la projection vers de futures études étaient leur activité principale. Cependant, si tous les lycéens sont des adolescents, tous les adolescents ne sont pas des lycéens. Si j'utilise aussi dans ce travail les termes « adolescente » et « adolescent », il m'a donc semblé plus rigoureux de désigner principalement mes enquêtés comme des lycéennes et des lycéens, d'une part parce que je les ai rencontrés dans des lycées, d'autre part parce que j'étudie aussi des facteurs de construction des représentations qui sont en prise directe avec leur statut de lycéen (poids des programmes notamment).

De ce fait, j'utiliserai en priorité les termes de lycéenne et de lycéen dans mon travail.

L'émergence des questionnements sur les jeunes et la géographie des jeunes dans les années 1970 Dans les années 1970-1980, des publications ont ouvert la voie, en France comme aux États-Unis. Cependant, à partir des années 1990, les *Children's Studies* sont relativement marginalisées en France tandis qu'elles émergent comme sous-discipline spécifique dans les pays anglophones.

Les racines des *Children's Geographies* anglophones remontent aux années 1970. William Bunge, par exemple, s'intéresse à la question des pratiques spatiales et de l'attachement des enfants à l'espace urbain à Détroit (Bunge, 1969). James Blaut et l'Université de Clark mettent en place le « *Place Perception Project* » (Blaut, 1987), pour tenter de comprendre les processus cognitifs d'appréhension de l'espace par les enfants. En France, les années 1970 voient les premières publications sur les enfants et les jeunes dans leurs relations au territoire, dans la lignée de la « géographie de la perception », elle-même inspirée de la psychologie cognitive (Piaget et Inhelder, 1948) et de la notion d'espace vécu (Frémont, 1976). Ces chercheurs se donnent pour objectif de saisir les représentations de l'espace, individuelles et collectives. Pour ce faire, ils s'appuient entre autres sur les techniques des cartes mentales, développées aux États-Unis par des chercheurs comme Kevin Lynch (1977). À côté de ces études, on peut aussi recenser quelques travaux pionniers de sociologues, qui s'intéressent aux enfants dans leurs relations à l'espace (Casabianca, 1959; Chombart de Lauwe, 1977). Ces travaux dénoncent principalement l'inadaptation de l'environnement urbain à la condition d'enfant. Dans l'ensemble, ces travaux sont cependant restés relativement marginaux dans les sciences sociales.

Un intérêt renouvelé dans les années 1990 À partir des années 1990, les recherches sur le rapport des enfants au territoire connaissent un important développement. Des facteurs expliquent ce fait. Tout d'abord, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant est adoptée par vingt pays en 1989. Les instances internationales insistent sur la nécessaire prise en compte des enfants dans l'évaluation du bien-être des sociétés. Ils sont désormais sur le devant de la scène internationale et l'intérêt scientifique pour une population jusque-là négligée par la recherche s'en trouve stimulé (Lehman-Frisch, Vivet, op. cit.).

Les années 1990 sont le temps d'une importante réflexion scientifique sur le concept d'enfance. Les travaux sur la question des enfants et des jeunes sont renouvelés tandis qu'un champ spécifique d'étude, qui possède ses publications propres, se constitue : les *Children's Geographies*. La dimension

spatiale est importante dans les travaux sur les enfants et les jeunes ; les travaux des *Children's Geographies* souhaitent mettre au jour les manières dont l'espace peut structurer la vie des enfants et des jeunes, et comment ces derniers, en s'appropriant l'espace par leurs pratiques et leurs discours, construisent leurs propres territoires.

Un dialogue transdisciplinaire nécessaire Aujourd'hui, en France, de nombreux chercheurs étudient les rapports des enfants et des jeunes à leur territoires : des psychologues parfois associés à des géographes (Legendre, 2010) ; lesquels analysent les modalités de développement des compétences spatiales, la manière dont les connaissances de l'espace s'articulent avec les pratiques, les mobilités et l'autonomie de déplacement. De nombreux sociologues travaillent aussi sur les rapports des jeunes aux territoires et s'intéressent en particulier aux adolescents (Galland, 2009), surtout ceux de milieux populaires, qu'ils résident dans des territoires urbains (Kokoreff, 2010 ; Oppenchaïm ; 2013) ou dans des territoires ruraux (Rénahy, 2005 ; Amsellem-Mainguy, 2021). Dans le contexte de l'émergence d'une « sociologie de l'enfance et de l'adolescence », parallèle de la sociologie de la famille et de la sociologie de l'éducation, certains chercheurs analysent les rapports des jeunes à différents types d'espaces - le logement (Lignier, 2010), la salle de classe, la cour de récréation, l'établissement (Delalande, 2001, 2003, 2010).

En géographie : le privilège des grandes échelles Des géographes s'intéressent également aux représentations de l'espace chez les enfants et les jeunes (Frouilloux, 2011 ; Ott, 2015). Quelques productions sont ainsi centrées sur le rapport des enfants et des jeunes à la ville. Certaines d'entre elles concernent ainsi les jeunes dans des pays émergents ou en voie de développement (Tessier, 2005 ; Morelle, 2004 ; Rigollet, 2015) et d'autres les mécanismes de socialisation à l'échelle de quartiers gentrifiés ou de métropoles de pays développés (Authier et Lehman-Frisch, 2012). L'étude de Catherine Didier-Fèvre associe jeunesse et périurbain. Elle analyse les modes de vie et les mobilités des jeunes qui vivent dans l'espace périurbain (Didier-Fèvre, 2015) ; Amandine Gilles analyse l'expérience genrée des espaces du quoti-

dien à l'adolescence dans la Manche et le Calvados (Gilles, 2018) ; les pratiques spatiales des élèves dans l'espace de l'école sont étudiées sous l'angle des spatialités par Muriel Donnard (Monnard, 2017). Mais les études qui se sont attachées aux représentations de l'espace se concentrent surtout sur des échelles plus grandes. Les études sur les enfants et les jeunes portent particulièrement sur l'échelle locale (espace urbain, quartier), voire micro-locale (espace domestique). L'échelle mondiale reste relativement peu investiguée. Si elle apparaît dans certains travaux (Joublot-Ferré, 2020), elle ne constitue pas le cœur des analyses menées. Y compris dans les études sur les migrations et sur les représentations de l'espace qui leurs sont associées, la question des enfants et des adolescents ainsi que leurs représentations spécifiques est peu intégrée. Je formule l'hypothèse selon laquelle ces mobilités enfantines et adolescentes relèvent de la sphère privée. Les enfants et les adolescents « suivraient » leurs parents, lesquels sont au cœur des réflexions sur les mobilités, ne concernant pas les espaces productifs visibles - espaces du pouvoir, des finances et de l'économie.

Je note alors ce paradoxe : même si elle est encore peu abondante, la géographie qui étudie les jeunes privilégie les grandes échelles (sphère domestique, école, quartier, ville). Or, la géographie enseignée aux jeunes porte prioritairement sur les petites échelles. En effet, à l'analyse des programmes scolaires, il apparaît que les petites échelles sont les plus étudiées : espace mondial, aires régionales, États, et ce, même si des thèmes comme « mon espace proche », privilégiant l'échelle locale, sont apparus dans les programmes au cours des dix dernières années.

Il s'agit donc d'une part de rétablir de la cohérence entre la géographie enseignée, celle qui accorde la priorité aux petites échelles, et le public qui s'en fait le récepteur. En outre, si le monde peut apparaître comme une échelle géographique « banale », mais aussi comme un territoire, il semble nécessaire de procéder à l'analyse des représentations qu'en ont ses habitants, et donc à la construction des différents sens qui lui sont donnés, notamment auprès des lycéens qui reçoivent un enseignement autour de cet objet.

II Faire de la recherche avec des jeunes : des questionnements déontologiques et éthiques

Travailler avec de jeunes enquêtés soulève des questions à la fois éthiques et méthodologiques. Ces questions ont été traitées par de nombreux auteurs (Oppenchaïm, 2011 ; Sime, 2008). Comme le rappelle Béatrice Collignon, le questionnement éthique est resté jusqu'à une date très récente mal perçu dans le domaine des sciences sociales françaises (Collignon, 2010). Ce sujet connaît cependant en France un intérêt nouveau depuis une dizaine d'années, notamment en géographie (Dubreuil, 2020). Le questionnement éthique, défini comme une « démarche réflexive sur les valeurs et les finalités de la recherche scientifique » (Coutellec, 2019), est important dans le cadre de ma recherche. Comment recueillir et utiliser pour un travail académique des informations sur les pratiques, les discours et les représentations des lycéens en s'assurant que ces derniers comprennent ce qu'implique leur participation à la recherche ? Ils ne sont pas des objets mais des sujets, sont mineurs, et je leur prends du temps. Ils ne sont par ailleurs pas rétribués (Perronet, 2015).

Ma réflexion porte sur deux questions éthiques à ce jour centrales en géographie. La première concerne l'articulation des valeurs morales avec la pratique de la géographie. La seconde concerne l'utilité du savoir géographique produit par la recherche dans une perspective éthique, à savoir comment les géographes peuvent parvenir à s'engager et à réussir à mettre leurs savoirs au service des participants à l'enquête. Je rejoins ici les interrogations posées par William Bunge lors de ses travaux à Détroit (Bunge, 1969), qui portent sur la pratique du chercheur en lien avec sa responsabilité à l'égard de l'objet étudié (Collignon, *op.cit.*).

Dans ce sillage, je vais développer deux aspects : la question du consentement éclairé pour la participation à la recherche et la question du don/contre-don.

II.1 La question du « consentement éclairé » en sciences sociales

La recherche avec de jeunes enquêtés soulève des considérations éthiques, notamment en ce qui concerne ce que l'on nomme le consentement éclairé à participer à la recherche. Lorsque la mise en contact du chercheur avec les enquêtés se fait par l'intermédiaire de l'institution scolaire, il peut exister une confusion aux yeux de ces derniers entre la recherche et leurs activités scolaires habituelles. Je redoutais des refus, pour ces raisons, avant d'aller sur mes terrains.

La question de consentement éclairé à laquelle je me suis intéressée au cours de mon travail de thèse ne concerne pas uniquement les enquêtés mineurs. Elle se pose de plus en plus en sciences sociales, comme en témoigne le développement des comités d'éthique, des guides de bonne conduite et des codes de déontologie (Vassy et Keller, 2008). Ces structures ou les textes qui encadrent la recherche imposent souvent l'obtention du consentement des interrogés, qui doit être recueilli avant le début de la recherche, sous forme écrite ou orale, et dont le chercheur peut garder la trace.

Le consentement éclairé est l'acceptation de la participation à une recherche de manière libre et non contrainte. Cette participation doit être précédée d'une information. Afin que les lycéennes et les lycéens n'associent pas mon travail à une quelconque tâche institutionnelle, je les rassurais dès ma première rencontre en classe avec eux. J'expliquais que les enjeux de mes recherches n'étaient pas scolaires : « Je vous rassure, c'est pas un truc scolaire, c'est juste une interview ; c'est pas noté, c'est juste pour moi pour mon travail à moi. Il n'y a pas d'enjeu ».

Les enquêtés doivent aussi être clairement informés qu'ils peuvent interrompre leur participation à la recherche quand ils le souhaitent. Or, il n'est pas toujours facile d'obtenir ce consentement de manière formalisée, et ce particulièrement sous forme écrite. Je me suis aussi posé la question de savoir qui doit fournir le consentement de participation à l'enquête : l'enquêté mineur ? Ses parents ? L'institution par laquelle le chercheur est entré en contact avec l'enquêté ?

Les principales institutions de contrôle éthique apportent sur ce point des

réponses différentes. Pour les comités d'éthique, le recueil du consentement des tuteurs adultes semble primer sur celui des enquêtés mineurs (Genard, Roca I Escoda, 2019). Cependant, les exigences de ces comités peuvent entraver, voire empêcher la conduite d'enquêtes auprès d'enquêtés mineurs.

Les exigences des comités d'éthique sont avant tout motivées par la volonté des universités et des instituts de recherche de se protéger juridiquement (Skelton, 2008), mais ces comités sont composés d'adultes qui n'ont pas l'habitude de travailler avec des mineurs. La méconnaissance du public enquêté les conduit à formuler des exigences qui ne peuvent fonctionner avec les spécificités de nos enquêtés. Ainsi, lorsque la recherche est menée au sein d'institutions scolaires, comme c'est le cas de mon travail, demander la signature des parents peut rompre la relation de confiance entre le chercheur et l'adolescent en rappelant à celui-ci le cadre de l'institution. Comme le souligne Nicolas Oppenchaïm dans sa thèse de doctorat, et comme je le présentais du fait de mon expérience d'enseignante, la probabilité d'un refus des parents est d'autant plus élevée que la demande du chercheur est formulée sous forme écrite, notamment dans les milieux dits populaires (Oppenchaïm, 2011). Les parents moins familiers des procédures écrites et du jargon institutionnel peuvent avoir une forme de défiance à l'égard de l'institution et de ce qui y a trait. Ces exigences peuvent ainsi bloquer des enquêtes auxquelles les jeunes auraient envie de participer et qui leur permettraient d'exprimer leur point de vue. L'adresse aux parents peut ainsi susciter de la méfiance, le risque étant de voir certains jeunes refuser de participer à l'entretien, alors qu'un accord tacite avec le chercheur existait auparavant. Pour ma part, j'ai choisi de ne jamais demander l'autorisation des parents. Tout au plus, ces derniers étaient-ils informés via les moyens de communication de l'établissement de la présence d'une chercheuse au sein du lycée pendant quelques mois.

Mon choix s'appuie sur la conviction que faire primer le consentement des adultes sur celui des mineurs sous-entendrait que ces derniers ne sont pas considérés comme aptes à accepter ou à refuser d'eux-mêmes de participer à une enquête. Or, cette vision est en opposition avec la Convention de 1989 de l'Organisation des Nations Unies sur les droits de l'enfant, convention qui concerne tous les mineurs, donc les adolescents aussi. Les articles 12 et 13

de cette convention déclarent en effet que toutes et tous ont non seulement un droit de regard sur ce qui les concerne, mais qu'ils ont également le droit d'exprimer leur point de vue s'ils le désirent.

En outre, je m'appuie sur les préconisations scientifiques que j'ai consultées, notamment la charte de l'Association Française de Sociologie qui mentionne seulement l'exigence de ne pas abuser de la situation d'enquêtés vulnérables, du fait de leur situation sociale, de leur âge ou de leur santé mentale ou physique. Aux États-Unis en revanche, les sociologues doivent « obtenir le consentement des enfants, dans la mesure où ils sont capables de le donner » et « s'assurer que le caractère volontaire de la recherche est bien compris et que le consentement n'est pas obtenu par la contrainte », ils doivent également obtenir le consentement d'un parent ou d'un tuteur légal. Néanmoins, ces codes nationaux reconnaissent que le consentement des parents n'est pas un principe absolu et que les chercheurs peuvent renoncer à ce consentement

« quand la recherche implique un risque minimal pour les participants, ou quand la recherche pourrait ne pas être menée à bien en raison de l'exigence de consentement ou quand le consentement d'un parent ou d'un tuteur n'est pas une mesure raisonnable de protection de l'enfant (par exemple, quand les enfants sont négligés ou maltraités). » (Groupe en éthique de la recherche, 2018).

En parallèle de ces préconisations, des principes de bonne conduite ont été développés dans les guides éthiques des universités comme celle de Warwick et sont exposés dans des articles de la revue *Children's Geography* ou dans des livres portant spécifiquement sur la déontologie du chercheur travaillant avec des enfants (Danic et al., 2006). Les chercheurs qui s'inscrivent dans cette démarche postulent que les mineurs possèdent les compétences pour comprendre les objectifs d'une recherche et peuvent donc d'eux-mêmes accepter ou refuser d'y prendre part. Le chercheur doit s'assurer qu'ils comprennent les tenants et les aboutissants de cette participation mais c'est leur choix qui prime.

Sur mes terrains d'enquête, tous les entretiens se sont donc effectués sur la

base du volontariat après une séance de présentation aux lycéens - en classe - des tenants et aboutissants de ma recherche. Avec l'accord des proviseurs des différents établissements constituant mes terrains, qui se portaient de fait garants de la légitimité de mon travail, le protocole a été le suivant : annonce par lettre aux parents ou sur le site de l'établissement de la présence d'une chercheuse en sciences sociales dans l'établissement (avec précision du nom de l'Université), rappel lors de la séance de présentation en groupe classe que les questions ne portent pas sur des thèmes ayant trait à l'intime ou à des questionnements personnels, rappel de l'anonymat des données, rappel qu'une partie des discours et des pratiques exposées, même anonymisée, risque d'être publiée.

De manière à ne pas être rattachée à un ordre institutionnel trop rigide, je n'ai pas non plus fait signer aux élèves d'engagement écrit de consentement à la participation. Ils s'inscrivaient de manière manuscrite sur une feuille circulant en classe tandis que chaque entretien enregistré, ce fait étant signalé aux lycéens volontaires, débutait ainsi par le rappel du prénom de l'élève et de sa classe ainsi que par mes remerciements pour « avoir accepté de participer à cette enquête à l'issue de la présentation des enjeux de ma recherche », ce qui confirmait le consentement de participation à mon travail.

II.2 Le don/contre-don et les finalités de la recherche

Les lycéens m'ont demandé systématiquement pourquoi je voulais les interroger. Cette question portait sur deux points :

- pourquoi je menais un travail de recherche (interrogation sur l'inscription de ce travail dans mon cursus),
- à quoi le travail mené allait servir (interrogation sur les finalités de ce travail par-delà la promotion individuelle).

L'utilité du don Lors de la séance de présentation, les lycéens ont souvent posé la question : « À quoi ça sert ? » (Lina, élève de seconde, lycée Porte Océane), « Pourquoi ça vous intéresse ce qu'on pense ? » (Vince, élève de seconde, lycée Pasteur) : ces questions sont revenues dans chacune des classes dans lesquelles je suis passée pour présenter mon projet ainsi que dans un

tiers des discussions informelles de fin d'entretien. Une certaine curiosité, en particulier sur les finalités de mes recherches, est à mettre en parallèle avec un questionnement utilitariste sur la légitimité de l'école en général. Elle fait écho aux questions déjà entendues dans le cadre de ma pratique professionnelle : « Et ça va servir à quoi ce qu'on apprend là? ». J'ai tout d'abord expliqué ce qu'était un doctorat dans le système universitaire. En ce qui concerne l'utilité de mes analyses, j'ai expliqué que cette recherche ne produirait pas de changement immédiat, ni pour eux ni pour la science géographique de manière générale. J'ai cependant expliqué que je cherchais à mieux comprendre à travers leurs voix leurs centres d'intérêt et leurs pratiques en dehors de l'institution scolaire alors qu'en général les adultes s'intéressent principalement à leurs comportements et à leurs résultats scolaires. J'ai aussi mobilisé l'argument de politiques institutionnelles menées, ce qui m'a valu quelques réactions amusées : « Ça veut dire que les gens qui font les programmes vont lire ce que vous allez écrire? ».

L'utilité de mon travail pour celles et ceux qui viendraient à ma rencontre Les élèves m'ont aussi demandé : « Et nous, ça nous rapporte quoi? ». Se pose ici la question du « contre-don ». J'observe une corrélation entre le niveau de performance scolaire et le fait que les élèves concernés par la réussite scolaire semblent avoir intériorisé que « toute expérience ou savoir sont bons à prendre ». J'ai ainsi entendu la question « Et nous, ça nous rapporte quoi? » dans la moitié des classes du lycée Porte Océane et dans un quart des classes du lycée Jean XXIII et du lycée Pasteur (dans tous ces lycées majoritairement en classe de seconde); jamais en revanche au lycée Louis-le-Grand. Me demander ce que je dois aux enquêtés en tant que chercheuse recoupe en réalité des questions différentes : d'une part, le droit de regard des enquêtés sur la manière dont j'ai analysé leurs propos ; d'autre part, l'influence que peut avoir la recherche sur la vie des enquêtés et du groupe social auquel ils appartiennent ; enfin, ce que cette expérience peut leur apporter dans la mesure où en France, elle ne fait pas l'objet d'une contrepartie financière.

La restitution des résultats aux enquêtés constitue à mes yeux une exi-

gence déontologique. Cette exigence s'imposait déjà à moi en amont de la recherche mais elle m'est apparue d'autant plus importante du fait des questionnements des jeunes.

La difficile restitution des résultats La restitution des résultats répond à un double objectif : prouver aux enquêtés que j'ai bel et bien respecté leur anonymat et leur rendre un savoir qu'ils ont contribué à produire en me livrant leur parole. Les lycéens auront quitté l'établissement au moment de ma publication. Je leur ai cependant signalé un calendrier indicatif et le fait que mes travaux seront transmis à leur établissement avec une future possible consultation. Certains auteurs retranscrivent et analysent ainsi dans un chapitre conclusif les réactions suscitées par la lecture de leur manuscrit par les enquêtés (Duneier, 1999 cité par Oppenchaïm, op.cit.). Sans inscrire un tel chapitre dans mon travail de thèse, je tenterai tout de même, si cela est possible, de mener ce genre d'expérience comme prolongement à mes interrogations déontologiques.

Comme je l'ai rappelé aux lycéens lors de mes séances de présentation, la finalité d'une recherche est la production de connaissances sur un univers ou sur des phénomènes sociaux. Ces connaissances sont d'abord produites à destination de mes pairs, et donc de ma communauté scientifique, puis seront éventuellement partagées à un public plus large. Je me suis d'ailleurs moi-même posée la question de l'utilité de mon travail pour le groupe que j'ai étudié. Il est communément admis que les connaissances produites permettront de « faire entendre des voix d'habitude inaudibles du public, de modifier le regard porté sur ce groupe social et d'orienter la politique menée à leur égard » (Oppenchaïm, *ibid*). La recherche pourra donc avoir des conséquences positives sur les futurs lycéens puisque la plupart de mes informateurs seront quant à eux déjà étudiants au moment où je soutiendrai cette thèse.

Intérêt personnel et don sans contrepartie Enfin, et c'est un autre élément de réponse que j'ai apporté aux élèves, les enquêtés peuvent retirer différents bénéfices d'une participation active à la recherche, notamment une réflexivité sur leurs pratiques. Je leur ai aussi rappelé qu'ils pouvaient même,

s'ils le souhaitent, notifier leur participation à un travail de recherches universitaires de l'Université Paris 1 la Sorbonne sur leur *curriculum vitae*, le nom de l'Université étant pour la plupart associé à un certain prestige. D'un point de vue pratique, je leur ai également rappelé qu'eux-mêmes pourraient rapidement avoir affaire à ce type de pratiques de recherche à l'échelle de leur TPE (travaux personnels encadrés, épreuve de recherche qui comptait jusqu'en 2018 pour le baccalauréat de classe de 1^{ère}) et qu'observer mon travail en y participant pouvait constituer un entraînement. Enfin, je leur ai précisé que, même s'ils n'en tiraient a priori aucun bénéfice, ils pouvaient aussi venir à ma rencontre parce que j'avais besoin d'eux et que « ce serait sympathique de leur part », au-delà toute perspective utilitariste.

Conclusion

Les lycéens sont des acteurs sociaux et spatiaux à part entière. De nombreux chercheurs s'intéressent aux rapports des jeunes aux territoires. Même si des géographes se sont penchés sur le sujet, c'est à des sociologues ou à des psychologues que l'on doit le plus grand nombre de travaux sur ce thème (Lehman-Frisch et Vivet, op. cit.). Se concentrer sur les lycéens pour étudier leurs représentations de l'espace mondial a été dès le départ un choix scientifique motivé : ces derniers deviennent en partie maîtres de leurs déplacements et sont en plein apprentissage d'une autonomie spatiale, à une période de leur vie où s'affirme la possibilité de s'émanciper de la médiation parentale. La spécificité de leurs âges et leur statut de mineur imposent cependant des précautions déontologiques spécifiques.

Chapitre 2

Appréhender le monde des lycéens et des lycéennes. Méthodologie

Comment accéder aux représentations spatiales des lycéens et plus particulièrement aux représentations de cet objet singulier qu'est le Monde? Sur le plan méthodologique, j'ai opté en faveur d'une articulation entre différentes démarches afin d'obtenir le matériau le plus complet possible. Après plusieurs lectures sur les formes que revêt une enquête, en sciences humaines et sociales en général, et en géographie en particulier, j'ai choisi de croiser plusieurs dispositifs. J'ai associé trois éléments : un questionnaire en ligne, un travail de productions graphiques et des entretiens avec des lycéens. Mes enquêtes se sont déroulées dans quatre établissements scolaires, que j'ai choisis afin d'avoir accès à des profils d'élèves diversifiés. Dans la première partie de ce chapitre, je décris les différentes méthodes utilisées pour tenter d'accéder aux représentations cognitives des lycéens ainsi que leurs enjeux. Ensuite, j'explique comment j'ai construit mes terrains, leurs spécificités et je précise les difficultés auxquelles j'ai pu être confrontée. Enfin, je présente les principaux vecteurs, apparus dans les discours des lycéens interrogés, qui contribuent à construire des représentations différenciées de l'espace mondial et du Monde.

I Le questionnaire en ligne

J'ai d'abord étalonné un questionnaire, mis en ligne à partir de décembre 2016, pour obtenir de premières informations sur les représentations de l'espace mondial des lycéens et des lycéennes. Ce questionnaire ne fonctionne pas seul. Les données récoltées, mises en regard avec les autres outils méthodologiques, me permettent de saisir des régularités dans les réponses, des liens entre des variables (les caractéristiques sociales des situations ou des individus), d'estimer la fiabilité d'un résultat établi sur un échantillon (celui des entretiens) et de pouvoir éventuellement le confirmer.

Le questionnaire a été diffusé via plusieurs canaux. Il l'a tout d'abord été par des réseaux institutionnels. À partir de décembre 2016, il a ainsi été posté sur les sites des lycées dans lesquels j'ai mené des entretiens. J'ai ensuite contacté les inspecteurs pédagogiques régionaux de plusieurs académies (Rouen, Poitiers, Paris, Créteil, Versailles) sur leurs boîtes académiques accessibles en ligne afin de leur demander de relayer le questionnaire grâce à leurs listes de diffusion. Ayant enseigné dans ces académies, j'ai pensé que ma demande serait mieux reçue. Dans mes courriers électroniques, j'ai expliqué mon projet de thèse et j'ai sollicité les IPR (Inspecteurs Pédagogiques Régionaux) en les invitant à diffuser le questionnaire auprès des collègues d'histoire-géographie afin que ces derniers le proposent à leurs élèves mais cette tentative a été infructueuse. Je n'ai eu aucun courrier de retour de leur part.

J'ai alors transmis le questionnaire à mes collègues qui enseignaient dans des lycées de ces académies pour diffusion auprès de leurs élèves. Toujours en décembre 2016, le questionnaire a été posté sur le réseau social Facebook. Mon choix s'est porté sur ce réseau social pour le diffuser du fait de ses fonctionnalités (existence de groupes ouverts et fermés, utilisation que j'imaginai régulière par les élèves, utilisation du réseau sur téléphone comme sur ordinateur). J'ai aussi sollicité mes anciens élèves pour le diffuser sur leurs pages respectives et inviter leurs camarades et les membres de leur famille scolarisés en lycée à répondre aux 26 questions posées. En mars 2017, le questionnaire a été posté sur la liste de diffusion des élèves du lycée dans lequel j'exerçais jusqu'à la rentrée 2017 (Lycée Champlain de Chennevières-sur-Marne). Pour

ce canal, je précisais que je me faisais le relais d'une étudiante en doctorat, sans signaler que cette étudiante et l'expéditeur du mail étaient une seule et même personne, de manière à ne pas transformer cette proposition de participation en exercice scolaire. Je ne souhaitais pas que les élèves se sentent obligés de participer ou qu'ils puissent considérer ce questionnaire comme une forme d'évaluation.

Ces canaux de diffusion ont induit des biais. Mes collègues qui ont transmis le questionnaire à leurs élèves enseignent majoritairement en région parisienne, de même que mes anciens élèves et ceux du Lycée Champlain. 66,4 % des répondants sont donc Franciliens. Si je compare cependant avec les autres données récoltées, cela n'a pas d'incidence majeure pour la majorité des réponses. Dans mes résultats, les « effets de lieu » se mesurent surtout dans les pratiques mobilitaires, en particulier en ce qui concerne le nombre de frontières internationales déjà franchies par les lycéens (Kaufmann et al., 2005). Les élèves franciliens ont en effet trois fois plus voyagé hors de France que les élèves issus des autres régions.

Dans ce questionnaire, j'ai aussi une surreprésentation des filles, dans la mesure où ces dernières constituent 63,1 % des répondantes. Cette surreprésentation confirme des constats déjà établis par des sociologues de l'éducation selon lesquels les filles sont davantage enclines à participer à des sondages et à des entretiens (Oppenchaïm, 2013). J'ai donc mis en regard les résultats du questionnaire avec le contenu des entretiens de manière à observer si des biais de genre sont à l'œuvre.

Au premier trimestre 2017, la barre des 250 réponses a été franchie. En juin 2017, le questionnaire a franchi le seuil des 500 réponses. En mars 2018, moment de la clôture du questionnaire, il y avait 531 réponses.

ENT ou site du lycée	54,2 %
Transmis par mail par un professeur	25,20 %
Sur un réseau social	20,30 % (dont 57, 3 % sur Facebook)

TABLE 2.1 – Tableau de synthèse des ressources en ligne ayant permis d’accéder au questionnaire.

L’une des questions porte sur le canal de diffusion du questionnaire : « Où as-tu trouvé ce questionnaire ? ». 512 élèves ont répondu à cette question, dont la table 2.1 résume les résultats.

Le questionnaire en ligne comprend 26 questions. Je les ai réparties selon cinq axes :

- j’interroge les lycéennes et les lycéens sur les mots associés au mot « monde¹ ». L’analyse du contenu sémantique des réponses à cette question ouverte me permet de déterminer si le monde constitue un référent de nature spatiale et sociale, si l’espace mondial constitue un tout cohérent, et si l’espace mondial est structuré par de grandes divisions,
- je demande aux lycéennes et aux lycéens de sélectionner l’image qui leur semble le mieux représenter le monde parmi les propositions suivantes : une photographie satellite de la planète Terre, un planisphère politique, une mosaïque de visages, un dessin de flux intercontinentaux, une photographie d’un atoll, une photographie de gratte-ciels métropolitains (figure 2.1). Leur choix me permet de déterminer si l’espace mondial constitue pour eux un tout cohérent, s’il est structuré par de grandes divisions, si la présence de l’Homme prime dans leur représentation,
- afin de voir si les divisions classiques de l’espace mondial enseignées - de type continent - sont associées à des stéréotypes, j’interroge les élèves sur les mots qu’ils associent aux grandes aires continentales,
- afin de tenter de déterminer comment les représentations du monde

1. J’ai fait le choix d’écrire le mot Monde avec une majuscule dans le titre du questionnaire car c’est l’objet de ma recherche. En revanche, je l’ai écrit sans majuscule dans les questions afin de ne pas déstabiliser les participants, peu familiers de cette graphie et de manière à pouvoir analyser la potentielle diversité des représentations associées à ce mot.

se construisent, j'interroge aussi les lycéennes et les lycéens sur leurs pratiques de l'espace mondial : voyages passés et projets de voyages, mobilités familiales, estudiantines ou professionnelles,
— je les interroge aussi sur leurs usages des réseaux sociaux comme pratiques virtuelles du monde.

Option 1



Option 2



Option 3



Option 4



Option 5



Option 6



FIGURE 2.1 – Propositions de visuels associés au mot « monde » - questionnaire en ligne. N.A. Rigollet décembre 2016 - mars 2018.

II Des productions graphiques envisagées comme technique projective et pour elles-mêmes

Il a été demandé aux enquêtés (par moi ou par des collègues m'ayant prêté main forte) de « dessiner le monde ». J'ai réuni et analysé 375 productions graphiques. Les élèves n'avaient pas d'autre consigne et avaient de 10 à 30 minutes pour réaliser cette tâche². Dans ma méthodologie, la technique des productions graphiques a souvent servi d'introduction aux entretiens. Je privilégie ici l'expression de « productions graphiques » à celle de « cartes mentales » dans la mesure où, si certaines productions sont des cartes, toutes n'en sont pas. J'attache cependant dans mon analyse une attention particulière aux productions graphiques qui ont pris la forme de cartes dans la mesure où, lorsque l'on demande aux individus de dessiner, ils ne vont pas spontanément produire des cartes. À ce titre, parce qu'elles témoignent d'une spatialisation des représentations, la présence de cartes dans mon matériau de recherche est particulièrement intéressante à investiguer.

La production graphique est un médium auquel j'avais déjà eu recours lors de mon Master II. Le dessin est ainsi considéré comme particulièrement efficace pour aborder des idées complexes, des concepts et des notions (Smørholm et Simonsel, 2017). Cette technique doit cependant être maniée avec précaution et faire l'objet d'une analyse réflexive car cette représentation matérielle est un objet complexe à interpréter. Si les dessins peuvent permettre de procéder à d'intéressantes analyses, voire de mettre en place des typologies, ils nécessitent impérativement un croisement avec d'autres techniques (l'entretien en particulier) afin de ne pas risquer de surinterpréter certains traits.

Je suis partie d'un niveau de contrainte faible (pas de fond de carte, pas de précision supplémentaire en dehors de la consigne, ...). L'objectif était, par une consigne très vaste, de laisser la porte ouverte à la diversité potentielle de représentations associées au mot « monde ».

2. Cette durée est circonstancielle : il ne m'était pas possible de prendre trop de temps sur les séances des collègues qui avaient accepté de faire dessiner sur leurs heures de cours. Par ailleurs, quand la production graphique se déroulait en amorce des entretiens, je devais tenir compte du fait que ces derniers étaient limités dans le temps afin de pouvoir rencontrer tous les élèves volontaires.

Du fait du faible niveau de contrainte, j'ai obtenu des productions très variées. La diversité de rendus m'a permis d'analyser les hiérarchisations et les enjeux associés au Monde dans les représentations des personnes interrogées.

282 productions graphiques ont été réalisées en classe, hors entretien, au lycée Champlain en novembre 2016, alors que je n'ai pas eu le temps de faire dessiner l'intégralité des interrogés. 93 productions graphiques ont été dessinées sur mes terrains (sur 364 jeunes rencontrés) (voir table 2.2).

Comment analyser les productions graphiques ? Pour faire émerger les représentations lycéennes du « Monde » à partir des productions graphiques, une grille d'analyse a été nécessaire. Celle-ci tient compte des choix graphiques, des tracés des limites et des symboles dessinés. Je m'attache en particulier à décrire de grandes divisions de l'espace mondial ou *a contrario* des éléments d'unité, des limites ainsi que la possible identification de hiérarchies *via* des récurrences.

Les items sont organisés en plusieurs catégories : type de production, limites, hiérarchisations, enjeux. Ces items et les éléments d'analyse organisés en sous-catégories m'aident à déterminer si le Monde est un référent géographique tangible pour les lycéennes et les lycéens. Ainsi :

- le type de production (géographique ou non, cartographique ou non) me permet de déterminer si le monde constitue un référent de nature spatiale pour les répondants,
- l'interrogation sur les formes et les structures (représentation ou non d'une totalité, présence ou non de limites) me permet de comprendre si l'espace mondial constitue ou non un tout cohérent, s'il est structuré ou non par de grandes divisions et d'identifier, le cas échéant, lesquelles,
- l'interrogation sur l'éventuelle présence de symboles ou de textes associés à des hiérarchisations et à des enjeux (sociaux, politiques, économiques, environnementaux ...) me permet de déterminer si le monde des lycéens est d'essence sociale.

Les productions graphiques, plus qu'une simple introduction aux entretiens, font ainsi l'objet d'un traitement en soi.

CHAPITRE 2. Appréhender le monde des lycéens et des lycéennes. Méthodologie

Établissement	Nombre de productions graphiques	Personne ayant donné la consigne	Consigne donnée	Date de réalisation
Lycée Champlain (94 Chennevières-sur-Marne)	282 (les productions graphiques ont été effectuées en classe complète sans entretien)	L'enseignant(e) d'histoire-géographie	« Dessinez le Monde » (Consigne donnée à l'oral)	Novembre 2016
Lycée Porte Océane (76600 Le Havre)	30 (les productions graphiques ont été effectuées comme préalable aux entretiens (individuels ou par petits groupes de 2 à 4; 40 élèves rencontrés dans cet établissement mais par manque de temps, la plupart des entretiens se sont déroulés sans réalisation d'une production graphique en amont de l'entretien)	Moi-même (les élèves me savaient doctorante en sciences humaines mais pas en géographie et ne me savaient pas enseignante)	« On va commencer par un petit peu de dessin : si je te dis Monde qu'est-ce qui te vient, est-ce que tu peux me dessiner ce qui te vient à l'esprit ? » (Consigne donnée à l'oral)	Novembre-décembre 2016
Lycée Jean XXIII (76190 Yvetot)	14 (comme préalable aux entretiens; 147 élèves rencontrés dans cet établissement mais par manque de temps, la plupart des entretiens se sont déroulés sans réalisation d'une production graphique en amont de l'entretien)	Moi-même (les élèves me savaient doctorante en sciences humaines mais pas en géographie et ne me savaient pas enseignante)	« On va commencer par un petit peu de dessin : si je te dis Monde qu'est-ce qui te vient, est-ce que tu peux me dessiner ce qui te vient à l'esprit ? » (Consigne donnée à l'oral)	Mai-juin 2017
Lycée Pasteur (36300 Le Blanc)	34 (comme préalable aux entretiens (103 élèves rencontrés dans cet établissement mais par manque de temps, la plupart des entretiens se sont déroulés sans réalisation d'une production graphique en amont de l'entretien)	Moi-même (les élèves me savaient doctorante en sciences humaines mais pas en géographie et ne me savaient pas enseignante)	« On va commencer par un petit peu de dessin : si je te dis Monde qu'est-ce qui te vient, est-ce que tu peux me dessiner ce qui te vient à l'esprit ? » (Consigne donnée à l'oral)	Avril-juin 2018
Lycée Louis-le-Grand (75005 Paris)	15 (comme préalable aux entretiens; 48 élèves rencontrés dans cet établissement mais par manque de temps, la plupart des entretiens se sont déroulés sans réalisation d'une production graphique en amont de l'entretien)	Moi-même (les élèves me savaient doctorante en sciences humaines mais pas en géographie et ne me savaient pas enseignante)	« On va commencer par un petit peu de dessin : si je te dis Monde qu'est-ce qui te vient, est-ce que tu peux me dessiner ce qui te vient à l'esprit ? » (Consigne donnée à l'oral)	Février-mars 2019

TABLE 2.2 – Tableau de synthèse des contextes de production des productions graphiques.

III Les entretiens

J'ai complété mes données quantitatives par des données qualitatives grâce à des entretiens qui ont duré entre vingt et trente minutes et qui furent individuels ou collectifs (voir tableau 2.3).

Dans tous les établissements, j'ai interrogé des élèves des classes de seconde, première et terminale des filières générales (voir tableau 2.4). Au départ, je souhaitais interroger des lycéens toutes filières confondues mais les lycées dans lesquels j'ai effectué mes terrains n'étaient pas tous des lycées polyvalents (généraux et professionnels) ni même des établissements généraux et technologiques. Il m'a donc semblé plus efficace de me concentrer sur les filières générales, qui constituent au demeurant la majorité des lycéens scolarisés en France (tableau 2.5). Il est à noter que les entretiens ont été majoritairement menés sur le dernier trimestre des années scolaires. Les élèves avaient ainsi vu la majeure partie des programmes de leurs classes respectives au moment de notre rencontre, ce qui peut permettre d'en mesurer l'importance. J'ai peu interrogé les lycéennes et les lycéens sur les métiers de leurs parents ; cette question pouvait être considérée comme trop intrusive. J'ai estimé que les indicateurs socio-éducatifs fournis par l'établissement, couplés au nombre important d'élèves ayant répondu positivement à ma requête, me donnaient une bonne représentativité des catégories statistiques pour chaque terrain. La profession des parents est cependant parfois apparue dans les entretiens de manière spontanée. Dans tous les établissements, j'ai noté à nouveau une surreprésentation des filles parmi les répondants (tableau 2.6).

J'ai effectué les entretiens de manière semi-directive, à partir d'une grille d'entretien, qui pouvait évoluer au fil de l'évaluation et des nouveaux terrains. J'ai tout aussi bien demandé aux enquêtés d'effectuer des associations entre des mots et des images que je les ai interrogés sur les voyages qu'ils avaient déjà effectués. La grille d'entretien sur cette dernière question comprend d'ailleurs à la fois des éléments informatifs sur la date et l'organisation du voyage (familial, associatif, scolaire, ...) et des éléments sur leur vision de l'espace visité (représentations). J'ai aussi combiné des questions factuelles d'histoire personnelle passée (« As-tu déjà visité d'autres pays ? Lesquels ? ») et des questions prospectives (« Est-ce que tu souhaiterais étudier ou tra-

CHAPITRE 2. Appréhender le monde des lycéens et des lycéennes.
 Méthodologie

Lycée	Entretiens individuels	Entretiens de groupe	Total des entretiens menés dans les établissements de terrain	Nombre total d'élèves rencontrés dans les établissements de terrain
Lycée Porte Océane (Le Havre)	5	12	17	40
Lycée Jean XXIII (Yvetot)	21	40	61	147
Lycée Pasteur (Le Blanc)	14	29	43	103
Lycée Louis-le-Grand (Paris)	9	19	28	74
Total	49	100	149	364

TABLE 2.3 – Nombre d'entretiens menés dans les établissements.

Lycée	2 ^{ndes}	1 ^{ères}	Terminales
Lycée Porte Océane (Le Havre)	20	7	13
Lycée Jean XXIII (Yvetot)	45	47	57
Lycée Pasteur (Le Blanc)	28	42	34
Lycée Louis-le-Grand (Paris)	29	27	17
Total par classe	122	123	121

TABLE 2.4 – Distribution des élèves rencontrés dans les établissements de terrains par niveau.

Lycée	2 ^{nde}	Filière S	Filière L	Filière ES
Lycée Porte Océane (Le Havre)	20	7	12	1
Lycée Jean XXIII (Yvetot)	45	55	17	29
Lycée Pasteur (Le Blanc)	28	30	27	24
Lycée Louis-le-Grand (Paris)	29	29	10	
Total	123	121	66	54

TABLE 2.5 – Distribution des élèves rencontrés dans les établissements de terrains par filière.

	Filles	Garçons
Lycée Porte Océane (Le Havre)	30	10
Lycée Jean XXIII (Yvetot)	83	64
Lycée Pasteur (Le Blanc)	63	40
Lycée Louis-le-Grand (Paris)	49	25
Total	225	139

TABLE 2.6 – Distribution des élèves rencontrés dans les établissements de terrains par genre.

vailer ailleurs plus tard ? Où ? »).

Construire les terrains La première difficulté méthodologique à laquelle est confronté un chercheur adulte qui travaille avec de jeunes enquêtés est de mener une recherche malgré la différence d'âge. Celle-ci renforce la condition d'altérité du chercheur par rapport au groupe qu'il étudie. Les lycéennes et les lycéens se situent dans une période de remise en cause du contrôle des adultes sur leurs pratiques et d'affranchissement vis-à-vis de la tutelle des institutions en charge de leur encadrement, caractéristique de l'adolescence (Zaffran, 2010). La mise en relation du chercheur avec les enquêtés est pourtant majoritairement effectuée par la médiation de ces institutions, car ces derniers y passent une grande partie de leur temps. La présence d'adultes y est banale, celle des enseignants comme celle des autres personnels nécessaires au fonctionnement de la vie de l'établissement.

Bon nombre d'observations des pratiques adolescentes ont été effectuées à l'intérieur d'établissements scolaires (Frouillou 2011, Authier et Lehman-Frisch 2012, Ott 2015, Rigollet 2015). Ce passage par les institutions ne concerne pas seulement les chercheurs qui s'intéressent aux pratiques des plus jeunes dans ces lieux, mais aussi ceux qui travaillent sur les pratiques se déroulant en dehors des cadres institutionnels, ce qui est mon cas. J'aurais certes pu prendre comme terrains les lieux dans lesquels les lycéennes et les lycéens se rendent durant leur temps libre, comme les maisons de quartiers, les centres commerciaux ou les espaces publics du centre-ville, médiathèques, places et aménagements sportifs. Ces lieux peuvent permettre la rencontre et la discussion, mais la présence prolongée d'un enquêteur adulte lors des

activités est difficilement réalisable, puisque l'adolescence est l'âge de la sociabilité entre pairs, de la recherche de l'entre-soi et de la méfiance vis-à-vis de l'adulte - a fortiori de celui qu'il ne connaît pas. J'ai donc décidé de rencontrer les adolescents dans des établissements scolaires, car cela me semblait le plus efficace. D'adolescents, mes enquêtés sont de fait devenus des lycéens et plus particulièrement des élèves de lycées généraux. Ce type d'orientation concerne les deux tiers des 14-18 ans en France.

On ne peut parler de méthode d'échantillonnage au sens statistique, puisque la représentativité statistique n'est ni un prérequis ni une priorité en recherche qualitative. Il n'en demeure pas moins que le choix des enquêtés répond à plusieurs critères, qui sont les suivants : étudier des établissements de régions différentes, situés en zone rurale, en zone urbaine et en zone métropolitaine pour mesurer d'éventuels effets de lieux et comparer des établissements fréquentés majoritairement par des élèves aux profils socio-économiques différents.

La prospection s'est révélée compliquée du fait de mes contraintes familiales et professionnelles. Au début de ma thèse, j'étais enseignante dans un établissement scolaire de région parisienne, puis dans un lycée de Normandie à partir de la rentrée 2017. Il m'était impossible de réaliser de longs terrains, trop éloignés géographiquement de mon lieu de résidence. J'ai donc cherché à être accueillie dans des établissements situés à proximité de mon domicile (au Havre), de mon lieu de travail (Val-de-Marne) ou de la résidence de proches afin de me permettre de concilier vie familiale et réalisation de mon terrain d'étude grâce à la prise en charge des enfants, par mon conjoint, pendant les congés scolaires, avec des zones de vacances en décalage avec les miennes.

Une fois ces contraintes déterminées, j'ai contacté par téléphone un certain nombre d'établissements ciblés. Demandant à être mise en relation avec les proviseurs ou les proviseuses des lycées, je présentais mon projet oralement. Dans tous les établissements, les secrétaires m'ont invitée à envoyer mon *curriculum vitae* et mon projet détaillé. J'avais bon espoir que ma connaissance intime du système scolaire et mon statut d'enseignante m'ouvrent des portes, en plus de la renommée de l'Université à laquelle j'appartiens.

J'ai contacté dix établissements aux profils très différents et j'ai pu mener

des entretiens dans trois d'entre eux.

J'ai débuté mes entretiens au moment prévu, lors de l'hiver 2016-2017, au Lycée Porte Océane du Havre.

Le dernier terrain s'est déroulé au Lycée Louis-le-Grand à Paris au printemps 2019. Je souhaitais intégrer un établissement parisien fréquenté par des élèves ayant *a priori* un solide capital économique et/ou culturel afin de compléter mon matériau de recherche. Pour pouvoir intégrer l'établissement, j'ai obtenu la médiation de Mme Florence Smits, Inspectrice Générale, qui y a enseigné comme professeure de géographie en Lettres Supérieures. Ce dernier terrain, mené au printemps 2019, m'a permis de compléter la récolte de données débutée à l'hiver 2016 (voir table 2.7).

Les difficultés auxquelles j'ai été confrontée J'ai dû faire face à certains refus plus ou moins brutaux. Dans l'un des établissements contactés, je n'ai même pas eu la possibilité d'envoyer mon projet au Proviseur, puisque la secrétaire m'a tout de suite répondu qu'elle avait pour consigne d'éconduire toute demande de ce type. Cette attitude interroge vivement sur les coopérations entre le secondaire et le supérieur. Il est à noter que les refus ont émané de lycées de centre-ville et que les acteurs les plus bienveillants (refus avec courrier encourageant et accords de venue) ont été ceux d'établissements qui tentent de maintenir ou de retrouver une certaine attractivité.

Un certain nombre d'élèves inscrits pour des entretiens ne se sont pas présentés le jour du rendez-vous (12 % au Lycée Porte Océane, 2 % au Lycée Jean XXIII, 10 % des élèves du lycée Pasteur du Blanc et 25 % à Louis-le-Grand). Souvent, les lycéennes ou les lycéens concernés avaient oublié de noter mon planning diffusé par les CPE ou les enseignants qui ont été mes référents dans les établissements enquêtés. Il y a parfois eu deux mois de décalage entre les inscriptions et ma venue sur le terrain pour les entretiens. Les élèves les plus présents étaient ceux pour lesquels les personnels de vie scolaire avaient effectué le plus de rappels de ma venue et avaient inscrit mes entretiens dans l'emploi du temps des lycéens (Lycée Jean XXIII). Le rappel de ma venue par un enseignant référent (Lycée Porte Océane) a aussi limité les oublis.

Etablissement	Localisation	Type d'établissement	Date des terrains	Nombre d'élèves (secondaire)	Nombre de classes	Taux de réussite au bac 2018
Lycée Porte Océane	Le Havre - Académie de Rouen	Lycée polyvalent	Octobre 2016- janvier 2017	738 élèves à la rentrée 2017		68 %
Lycée Jean XXIII	Yvetot - Académie de Rouen	Lycée général privé sous contrat	Avril- juin 2017	319 élèves à la rentrée 2016	12 classes la rentrée 2016	98 %
Lycée Pasteur	Le Blanc - Académie d'Orléans-Tours	Lycée polyvalent	Avril- juin 2018	251 élèves à la rentrée 2017 pour le lycée général	11 classes à la rentrée 2017	95 %

TABLE 2.7 – Données sur les établissements de terrain (octobre 2016-avril 2018). Moyenne nationale de réussite au bac : 88 % en 2018.

Le calendrier a posé problème. En fin d'année scolaire, certains collègues étaient mobilisés pour des oraux. Des élèves avaient des demi-journées sans cours et ne se sont pas déplacés pour notre rendez-vous. Du fait des sorties scolaires et des voyages, des emplois du temps ont aussi été modifiés et il a été difficile de trouver d'autres moments pour rencontrer les élèves absents au rendez-vous initialement prévu, ce qui a été en particulier le cas pour les lycées Pasteur et Louis-le-Grand.

Mise en œuvre Dans tous les établissements, à ma demande, les personnels de direction m'ont mise en relation avec un référent (enseignant ou CPE) chargé de m'accueillir, de me renseigner et de me proposer un horaire pour présenter mon projet et solliciter les élèves afin qu'ils viennent à ma rencontre lors d'entretiens sur leur temps libre (heures de permanence, pauses méridiennes ou après les cours). J'insistais sur le fait que ces entretiens se dérouleraient sur le temps libre afin qu'aucun enseignant ne puisse considérer que ma venue porte atteinte à la progression des programmes.

Le premier jour a consisté sur chaque terrain en une séance de présentation de mon travail. Selon un planning déterminé, je passais dans les classes et expliquais que j'étais une doctorante en sciences humaines qui avait besoin de rencontrer des lycéens pour son travail. Après une très rapide présentation, dans laquelle il me fallait être convaincante sans trop dévoiler mon sujet afin de ne pas induire de biais, je me proposais de répondre aux questions diverses et variées des élèves ; celles-ci pouvaient porter sur n'importe quel aspect de mon *curriculum vitae* (« Pourquoi vous faites ça ? Et vous habitez où ? Et vous avez fait quoi avant ? ... »). Pendant ce temps là, je faisais circuler une feuille sur laquelle les élèves volontaires pouvaient s'inscrire en précisant leur nom et leur prénom ainsi que les moments où ils étaient libres.

Lors de ces séances, je me suis présentée comme « chercheuse en sciences sociales », précisant parfois seulement en « géographie ». En effet, Je ne désirais pas toujours mettre en avant le caractère disciplinaire de ma recherche dans la mesure où celle-ci est aussi une discipline scolaire, inscrite au cursus de tous les élèves rencontrés. Lorsque le terme apparaissait, généralement dans les questions posées par les élèves de la classe sur mon par-

cours, je rappelais qu'il ne s'agissait que de récolter des témoignages et que l'évaluation n'avait pas sa place ici. De fait, comme la géographie n'était pas couplée à l'histoire, le caractère disciplinaire leur semblait moins impressionnant. Certains enseignants qui m'ont accueillie dans leur classe ont cependant parfois évoqué mon statut d'enseignante. Ces derniers m'ont ainsi présentée comme « collègue ». Je redoutais une réaction négative des élèves apprenant mon statut. L'appartenance institutionnelle, si elle peut favoriser la mise en contact avec les jeunes, peut aussi rendre difficile la mise en place d'une relation de confiance et de partage. Pour des lycéens, il peut être compliqué de voir autre chose en un « prof » ... qu'un « prof » : peur de dire une bêtise, peur de la prétendue solidarité entre les enseignants qui conduirait à révéler le discours des jeunes rencontrés... Le nombre de volontaires pour des entretiens dans les classes où les élèves avaient connaissance de ma fonction institutionnelle n'a cependant pas été inférieur à celui des autres classes et cela n'a pas non plus bridé la parole des élèves lors des entretiens. Ainsi, sur les 12 groupes-classes où les élèves savaient que j'étais professeure d'histoire-géographie en lycée, le nombre moyen de volontaires inscrits n'a pas été inférieur à celui des autres classes (30 % de volontaires dans chaque classe en moyenne). La confiance dans la relation entretenue avec leur enseignant semble expliquer ce fait. De plus, habituée par mon métier au stress généré par une possible notation, j'ai fait en sorte de mettre ces élèves à l'aise lors de l'accueil, tant dans mon discours que dans mon comportement bienveillant pour bien signifier le caractère non scolaire de ma mission dans leur établissement : « ce n'est pas une évaluation, ce n'est pas noté, ce ne sont pas des questions d'école, c'est anonyme, moi je veux juste vous poser des petites questions ... »

Seul ou en groupe? Environ 30 % des entretiens ont eu lieu entre un élève seul et moi-même et la majorité des entretiens se sont déroulés en petits groupes (deux à trois élèves regroupés par affinités). Les élèves appartenaient en général à la même classe du fait de l'emploi du temps commun et donc de la disponibilité commune sur le créneau proposé par lesdits binômes ou trinômes.

Les entretiens se sont ainsi majoritairement déroulés collectivement. L'une des premières raisons est la contrainte de temps que j'ai déjà soulignée plus haut. Je ne pouvais pas passer plus d'un certain nombre de jours prédéterminé dans les établissements du fait de mes obligations professionnelles et familiales. Or, de nombreux lycéens ont répondu favorablement à ma requête et j'ai dû placer sur mes plannings d'entretiens plus d'une centaine d'élèves pour certains établissements (Yvetot, Le Blanc). Rencontrer individuellement une vingtaine de minutes tous ces jeunes aurait été impossible et je trouvais dommage de devoir éconduire certains élèves qui acceptaient de m'accorder du temps. Les entretiens se sont donc parfois déroulés avec deux, trois ou quatre jeunes, selon leurs souhaits. Au moment de l'inscription, je leur disais qu'ils pouvaient mettre le nom des camarades avec qui ils-elles désiraient passer. Outre le fait d'anticiper un nombre conséquent de volontaires, cela me permettait aussi d'interroger des jeunes qui n'auraient peut-être pas souhaité me rencontrer seuls, par timidité ou par appréhension de se retrouver en face à face avec un adulte. Bien entendu, je plaçais de manière individuelle sur le planning ceux qui s'inscrivaient seuls, parfois par manque de complicité avec d'autres membres de leur classe, ce qui est apparu dans certains entretiens.

Quoi qu'il en soit, l'entretien collectif, méthode du *focus group*, majoritaire dans ce travail de thèse, possède plusieurs intérêts. Il met en place une dynamique collective et des interactions parfois fructueuses entre les enquêtés. Il s'agit d'ailleurs de prendre en compte ces interactions, car les propos tenus ne sont pas toujours les mêmes que si chacun avait été interrogé séparément. Une expérience, en particulier, a eu lieu avec une classe complète. Dans la mesure où tous les élèves du groupe souhaitaient me répondre (une petite division de 16 élèves de TL du lycée Jean XXIII d'Yvetot), je les ai rencontrés dans leur salle de classe, sur une heure de cours. L'espace a été réaménagé en U afin de ne pas reproduire la position frontale de l'enseignant. Cet entretien a ainsi pris la forme d'un atelier-débat, dans lequel j'ai été animatrice.

Selon la typologie établie par le sociologue G.A. Finn (Danic et al., 2006), on relève quatre attitudes classiques possibles et différentes du chercheur par rapport aux élèves ; il s'agit de les moduler en fonction du ressenti face

aux enquêtés. Le chercheur peut avoir le rôle de « dirigeant » (proche de celui du professeur), le rôle de « leader » (il est alors animateur, une sorte « d’enseignant amical »), celui, plus neutre, de simple « observateur » ou enfin celui d’« ami » (il s’agit alors de créer une relation de sympathie avec les enquêtés). L’objectif de cette relation est le recueil d’informations, qui pose donc des questions spécifiques du fait du statut de jeunes de nos enquêtés. Sur mes terrains, j’ai expérimenté alternativement ces quatre attitudes. J’ai particulièrement privilégié le rôle de leader lors de la présentation de mon travail afin de motiver un maximum d’élèves à venir me rencontrer pour des entretiens ainsi que lors de la séance de récolte en classe complète. Dans la mesure où j’expliquais certains objectifs de mes travaux devant l’ensemble des élèves, en position frontale, je ne devais pas apparaître « comme leur prof » pour ne pas les ramener à l’ordre institutionnel. Sans tomber dans la caricature langagière ou vestimentaire, j’ai tenté d’utiliser le moins possible de vocabulaire institutionnel ou disciplinaire (mots tels que « séance » ou « séquence » ou « flux »...). De même, je n’ai porté ni veste, ni chaussures de ville lors de ma présence dans les établissements, préférant porter des T-shirts, des sweat-shirts, des blousons à capuche et des tennis. J’ai aussi privilégié dans les entretiens l’attitude « amie », en insistant notamment sur le fait que les entretiens étaient anonymes et que je ne relaterais rien aux enseignants des élèves venus à ma rencontre.

Quelles modalités pratiques ? J’ai reçu les élèves dans des espaces mis à ma disposition : salle de classe libre pour la journée (lycée Jean XXIII à Yvetot - lycée Louis-le-Grand), CDI (Centre de documentation et d’information) pour les lycées Porte Océane au Havre et Pasteur au Blanc, voire bureau du CPE absent l’un des jours de mes venues (Louis-le-Grand). Le CDI a eu ma préférence, puisqu’il est en général au cœur des lycées. C’est un lieu de passage souvent investi (étagères de livres, posters, affiches et productions d’élèves). Les petites salles de CDI, qui servent pour des travaux de groupe ou pour les entretiens, sont en général vitrées, ce qui permet aux élèves de ne pas se sentir trop seuls avec moi, ce qui aurait pu les inhiber, quand bien même leur décision de venir à ma rencontre était volontaire. *A contrario*, les



FIGURE 2.2 – Photographies des salles où j’ai mené les entretiens au lycée Jean XXIII (Yvetot, avril - juin 2017).

salles de classe (sauf si elles se trouvent être exclusivement celle d’un enseignant ou d’une discipline, ce qui est marginal dans les lycées) sont souvent peu appropriées matériellement par les enseignants, donc moins engageantes. Afin de ne pas reproduire une situation scolaire de type oral d’examen, en interrogeant les élèves au bureau du professeur, j’ai eu à cœur de réaménager l’espace de la salle avant les entretiens. Je rapprochais ainsi des bureaux des élèves pour faire une grande table, souvent près d’une fenêtre, et décalais ma chaise pour ne pas être trop frontalement en face des enquêtés (figures 2.2, 2.3, 2.4).

À l’issue de chaque entretien, si le temps imparti avant le suivant le permettait, ou après-chaque demi-journée ou le soir-même, je prenais des notes sur mon carnet de terrain concernant les points qui m’avaient le plus intéressée et interrogée (figure 2.5). J’y inscrivais les éléments à éventuellement creuser ou modifier pour les prochains entretiens, mes phrases malheureuses et les idées qui émergeaient. Je mettais aussi parfois en forme les impressions ressenties sur les terrains pour davantage me souvenir de leur atmosphère et de mes premières impressions (Annexe 2).

CHAPITRE 2. Appréhender le monde des lycéens et des lycéennes.
Méthodologie



FIGURE 2.3 – Photographies de la salle de travail du CDI où j'ai mené les entretiens au lycée Pasteur (Le Blanc, avril - juin 2018).



FIGURE 2.4 – Photographies de la salle de classe et du bureau du CPE où j'ai mené les entretiens au lycée Louis-le-Grand (Paris, mars - avril 2019).



FIGURE 2.5 – Extrait d'un carnet de terrain, décembre 2016.

Tous les entretiens ont été enregistrés. J'ai souligné cet aspect dès ma séance de présentation, lors de la sollicitation pour les entretiens, en rappelant au début de chaque entrevue, que cela m'évitait d'avoir à prendre des notes et me permettait de pouvoir tout réécouter ultérieurement. J'ajoutais que ces enregistrements n'avaient pas vocation à diffusion, ce qui n'a jamais semblé poser problème aux enquêtés. J'ai ensuite retranscrit les entretiens, ce qui me permettait de m'approprier le matériau. Cette étape est impérative et m'a aidée à nouveau à noter des points importants tant pour l'analyse que pour la mise à jour de ma grille d'entretien (points à davantage approfondir ...). J'ai fait le choix de retranscriptions totales pour chaque entretien, y compris les pauses, les rires et les mimiques des enquêtés. Lorsque des extraits d'entretiens sont cités dans le travail d'analyse, les prénoms des élèves ont été modifiés. J'ai cependant utilisé des prénoms d'emprunts proches de ceux des prénoms d'origine de manière à me rapprocher de la réalité sociologique de mes terrains.

La grille d'entretien Dans les entretiens, j'ai privilégié des questions ouvertes, qui laissent la liberté à l'enquêté dans la formulation de ses réponses. La grille avait été testée au printemps 2016 au lycée Pasteur du Blanc ainsi

qu’au lycée Champlain de Chennevières-sur-Marne. Elle a ainsi évolué, mais la trame est restée la même. Cette grille est davantage un aide-mémoire qu’un outil standardisé de collecte systématique. Elle subit des modifications d’un entretien à l’autre.

Dans les entretiens, je devais rebondir et m’adapter, faire réagir sans orienter. Ce type d’approche nécessite de savoir se mettre en retrait, écouter et inciter à approfondir sans insistance excessive. Dans la mesure où les notions mobilisées dans le cadre de la thèse ne font pas nécessairement sens pour les enquêtés, je devais les aborder de manière détournée. *A contrario*, si elles font sens, il s’agit de faire en sorte que les enquêtés les mobilisent par eux-mêmes. Je ne devais pas induire les réponses et biaiser l’entretien.

Je débutais par un ensemble de questions assez précises concernant le lycée, la filière, les souhaits d’orientation, le lieu de résidence et les éventuelles mobilités résidentielles. Ces questions me permettaient de faire parler les interrogés de leur vie et de les mettre à l’aise. J’abordais les questions concernant ma thématique de recherche par le commentaire de la production graphique que j’avais demandé aux jeunes d’exécuter au début de la séance avec cette consigne : « On va commencer par un petit peu de dessin : si je te dis monde qu’est-ce qui te vient, est-ce que tu peux me dessiner ce qui te vient à l’esprit ? ». Si nulle production graphique n’avait été réalisée en début d’entretien, je posais de suite les questions de ma grille.

Les thématiques abordées en entretien étaient les mêmes que dans le questionnaire en ligne mais cette méthode d’enquête m’a permis d’approfondir et de développer certains points.

Ma première hypothèse est que les représentations du Monde se construisent dans et en dehors de la géographie scientifique, notamment à travers les pratiques et les discours en lien avec la famille, les amis, l’institution scolaire, les médias et les réseaux sociaux et que ces représentations sont en retour productrices d’espace puisqu’elles sont à l’origine d’un certain nombre de choix, de mobilités en particulier. Les questions posées lors des entretiens ont à ce titre porté sur la manière dont le monde peut se construire chez ces jeunes. Pour cela, je me suis intéressée aux loisirs des élèves, à leurs lectures et à leurs discussions avec leur famille et leurs amis. J’ai interrogé les

lycéennes et les lycéens sur leurs mobilités passées, leurs souhaits de voyages, leur volonté de mobilité estudiantine ou professionnelle. J'ai aussi posé des questions sur les sources utilisées pour le travail scolaire. Ce dernier point m'a servi à aborder la question de l'actualité avec eux et le rapport entre contenus scolaires et événements dans le monde. Les entretiens m'ont permis d'aller plus loin que le simple questionnaire en ligne. Si je prends l'exemple du volet technologique et de l'utilisation d'internet comme possible outil de construction du Monde, au-delà du recueil des noms de réseaux sociaux utilisés par les élèves, les entretiens m'ont aidé à en savoir davantage sur la diversité des contacts et des usages de ces réseaux sociaux, sur les langues des sites consultés et sur celles que les jeunes utilisent pour communiquer. Les questions sur Internet ont ainsi porté de manière précise sur le lieu, la fréquence, la durée, les pratiques de loisirs et d'information mais aussi sur les langues utilisées, les principaux sites et les réseaux sociaux fréquentés et enfin sur les pratiques de consultation ou de production de contenu en ligne.

Une autre de mes hypothèses est que les représentations des lycéens demeurent dominées par une grille de lecture internationale, au prisme des États donc, et des stéréotypes associés à de grandes divisions territoriales et des hiérarchisations, qui orientent les discours et l'action. Dans les entretiens, j'ai interrogé les élèves sur la manière dont ils ont l'impression que l'espace mondial est organisé, structuré.

Une expérimentation qui n'a pas fonctionné : les jeux pour enfants

Dans les premiers entretiens, ceux du lycée Porte Océane où j'ai rencontré 40 élèves, j'ai aussi utilisé des jeux pour enfants avec 28 d'entre eux. Le recours au jeu relève de ce que l'on nomme « technique » projective en entretien. Le jeu comme alternative a été proposé par certains auteurs comme Sandrine Depeau et Thierry Ramadier pour travailler avec des enfants (Depeau et Ramadier, 2011) ou encore par Fleur Guy et Sandrine Depeau avec des adolescents (Depeau, Guy, 2014). Ce type de technique a le mérite d'apporter une dimension ludique à l'entrevue, et parfois même une médiation par l'objet, susceptible de faciliter le recueil de la parole. Je souhaitais voir si les élèves interrogés envisageaient le monde comme un tout cohérent et

éventuellement les faire réfléchir aux réseaux et aux emboîtements d'échelles à partir du matériel proposé. J'ai donc proposé à ces élèves un puzzle (sans dessin figuratif), un jeu d'emboîtement gigogne non figuratif et un jeu de construction avec boules et tiges magnétiques. Je leur ai montré ces trois jeux en disant : « Tu vois que j'ai apporté des objets avec moi, ce sont des jouets pour enfants mais est-ce que l'un d'entre eux, ou plusieurs pourraient te faire penser au Monde et pourquoi ? ». Les interrogés ont été déconcertés par ce type d'approche et ont eu du mal à percevoir la potentielle dimension symbolique de ces jeux ; ils ne voyaient pas le lien entre eux et la question. Dans la mesure où ce procédé a été infructueux et que je manquais de temps pour les entretiens, je ne l'ai pas poursuivi sur les autres terrains.

Une précaution méthodologique impérative : prendre garde aux biais induits par ma fonction d'enseignante Ma situation est particulière du fait de mon double statut : doctorante et enseignante du secondaire. Comme je l'ai déjà évoqué, je n'ai pas souhaité me présenter comme enseignante aux enquêtés. Je ne peux cacher ma différence d'âge (je suis même plus âgée qu'un certain nombre d'enseignants des élèves rencontrés, au lycée Porte Océane du Havre en particulier). Cependant, le fait de me présenter comme étudiante a permis de lisser en partie auprès des élèves le rapport de pouvoir et d'autorité, ce que j'ai pu percevoir dans la tentation de tutoiement de plusieurs lycéens au cours des entretiens. Ensuite, lors de mes interactions avec les lycéennes et les lycéens, j'ai redouté de me voir leur imposer des schémas d'interprétation.

Il m'a fallu être particulièrement vigilante sur ce point. En effet, en tant qu'enseignante, je suis familière de la co-construction des cours, avec un objectif précis : « faire dire aux élèves que ... ». Habituee à réinterpréter les réponses des élèves dans le cadre de séances sur le modèle « cours magistral dialogué », j'ai dû, dans le cadre de ma recherche, m'astreindre à une discipline de silence ou du moins réfréner mes habitudes professionnelles. Ce fait est d'autant plus important que je suis la seule garante de leurs dires. En effet, les jeunes interrogés ne possèdent pas de représentants dans la communauté adulte qui leur permettent de discuter les résultats obtenus ou de

s'assurer que leur parole n'a pas été transformée ou détournée. Ne pas trahir leurs propos est donc un engagement éthique.

Enfin, la participation à la recherche peut être perçue comme obligatoire et l'adolescent peut soit risquer de ne pas oser refuser la proposition, soit, au contraire, refuser d'y participer de peur de « mal faire » ou pour marquer son opposition aux obligations institutionnelles. En ce sens, il m'a aussi fallu m'astreindre à une autodiscipline et mettre de côté ma tentation de corriger certaines erreurs factuelles que j'aurais eu tendance à modifier dans ma pratique professionnelle. Ce sont d'ailleurs ces « erreurs » qui sont les plus intéressantes à étudier puisqu'elles traduisent des représentations qui diffèrent de ce que la géographie scientifique, ou en tout cas scolaire, pourrait considérer comme « juste ».

IV Identifier les éléments susceptibles d'influencer les représentations des lycéens et des lycéennes

Le poids respectif des vecteurs sera évalué au fur et à mesure de l'analyse dans la partie résultats. Je les aborderai dans leur dimension de socialisation, entendue comme « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit - on dira aussi formé, modelé, façonné, fabriqué, conditionné - par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert - apprend, intériorise, incorpore, intègre - des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2011 ; Bordiec, 2018)³.

IV.1 Interroger les enseignants dans leurs pratiques

J'ai souhaité interroger les enseignants sur leurs discours sur le Monde ainsi que sur leurs pratiques didactiques en lien avec cet objet géographique

3. La famille, première instance de socialisation, est surtout apparue de manière très spécifique dans les projets d'orientation et de mobilité. A ce titre, son importance n'est pas détaillée dans ce chapitre.

singulier. En plus des discussions menées avec les enseignants lors de mes terrains, j'ai mis en ligne en mars 2017 un premier sondage réalisé auprès de collègues d'histoire-géographie enseignant en lycée. Il avait pour but d'appréhender l'usage des manuels scolaires par les enseignants, les sources et les supports disponibles dans leurs classes et les ressources utilisées dans leur pratique pédagogique en géographie (27 participants).

En juin 2020, j'ai aussi effectué, via les mêmes réseaux, un sondage auprès d'enseignants de langue et de section internationale. Ce questionnaire était orienté sur les questions de mobilités internationales et je cherchais à identifier la place de celles-ci dans le discours d'enseignants qui me semblaient à même de les promouvoir. Il a été mené auprès d'enseignantes et d'enseignants qui enseignent des langues différentes. 15 participants seulement ont répondu à ce questionnaire. Ces deux questionnaires ont été diffusés sur le réseau social Facebook à partir de mon compte, auprès de mes anciens et de mes actuels collègues. Il se trouve que je côtoie davantage d'enseignants en histoire-géographie et que je les connais mieux. Ce « capital d'autochtonie » semble avoir facilité la disposition de mes pairs à répondre à mes questions. Les relations interpersonnelles facilitent la disposition à répondre à des questions (Caratini, 2017). Enfin, en janvier 2021, j'ai mené des entretiens en vidéoconférence ou par chats avec dix enseignants en histoire-géographie, anciens collègues ou camarades d'études. Certifiés, agrégés internes et externes, enseignants en collège et en lycée, ces professeurs ont une pratique professionnelle de trois à trente années d'enseignement. Les enseignants ayant participé à ces enquêtes, dont le contenu a éclairé l'analyse de représentations des lycéens, sont issus des académies de Créteil, Rouen, Paris, Poitiers, Orléans-Tours et Aix-Marseille⁴.

4. Du fait du faible nombre d'enseignants sondés et interrogés et du caractère d'opportunité des échanges, l'approche relève de l'échantillonnage non probabiliste : « Cette catégorie comprend toutes les méthodes d'échantillonnage où aucune probabilité de sélection n'est assignée aux éléments de la population. Il en découle que les inférences établies à partir des résultats obtenus relèvent plutôt de l'intuition que d'une démarche objective et scientifique. Parmi ces techniques, citons les échantillonnages accidentel, intentionnel, par expert, par quota, etc. Selon ces méthodes, la détermination d'un échantillon dit « représentatif » dépend fondamentalement de l'accessibilité des éléments échantillonnés, de l'habileté ou de l'expertise du chercheur » (Ajar, Dassa, Gougeon, 1983). J'admets ici que les résultats sont valables uniquement pour l'échantillon mais j'ob-

IV.2 Les programmes

La répétition dans la scolarité (primaire, collège, lycée) des thèmes en rapport direct avec le monde et/ou la mondialisation dans les programmes et les manuels permet dans un premier temps de mesurer le possible poids des discours institutionnels ou péri-institutionnels sur la construction des représentations. Le programme est un « texte négocié ». C'est le résultat d'un consensus, c'est-à-dire de « la cristallisation des attentes, des contradictions, mais aussi des points d'accord entre les acteurs du système scolaire au moment où il est élaboré » (Lebrun, Niclot, 2003). Les programmes se veulent à la fois porteurs de l'avancée scientifique et d'une réponse adaptée aux besoins de la société. Cependant, ils proposent en réalité un compromis entre différents acteurs. A ce titre, les programmes sont un « objet hybride » (Garcia-Debanc, 2008) et cette hybridité peut provoquer des effets de retard, c'est-à-dire une prise en compte en décalé des avancées scientifiques. Il peut y avoir une apparente contradiction entre l'intention de combler le décalage entre la géographie scientifique et la géographie scolaire et ce qui se passe dans les faits. Si les textes promeuvent en effet un renouvellement permanent des contenus et des méthodes, comme le souligne Pascal Clerc, lorsqu'il affirme : « Constamment, les auteurs des instructions officielles rappellent la nécessité de prendre en compte l'évolution des savoirs et, implicitement, l'évolution des paradigmes de référence » (Clerc, 2002), la réalité sur le terrain de l'enseignement peut être différente.

Quelle place pour le Monde dans les programmes de l'enseignement secondaire ? Le Ministère de l'Éducation Nationale édicte des programmes scolaires, qui ont valeur de référence et constituent le fil conducteur des séquences d'enseignement de toutes les disciplines par-delà la liberté pédagogique de l'enseignant, qui organise sa mise en œuvre et fait le choix de son positionnement didactique. Les programmes scolaires sont les mêmes pour tous les établissements de France⁵. Ainsi, comme le rappelle Alain Bois-

serve que les propos sont proches de ceux entendus dans mon quotidien d'enseignante.

5. Certains thèmes invitent à des variantes dans les territoires ultramarins (cf : programme de géographie des classes de Première) mais ces ajustements demeurent marginaux.

sinot, « Si nous insistons sur les programmes, c'est aussi parce que nous avons l'objectif de proposer ces programmes comme une charte commune à tous, comme ce qui est la garantie d'une éducation réellement nationale (1996). ». Les programmes posent les connaissances qui doivent être acquises au cours de la scolarité. Ce sont eux qui constituent de fait les lignes directrices des séquences menées par les enseignants, auxquelles vont assister les élèves. Ce sont les programmes qui énoncent les thèmes et les notions attendus dans les séances.

Le Monde dans les programmes Pour établir la présence du « Monde » dans les programmes scolaires de l'enseignement secondaire, j'ai présélectionné un certain nombre de mots reliés sémantiquement ou lexicalement aux mots « monde » et « Monde » (tableau 2.8). J'ai effectué un relevé d'occurrences de ces termes dans les programmes scolaires, correspondant aux classes dans lesquelles les élèves étaient au moment de mes terrains. Ce relevé a ainsi fait état de 163 occurrences dans les textes officiels de collège et de lycée en histoire, géographie et en éducation civique⁶.

Le substantif « monde » est ainsi tout aussi bien utilisé dans les programmes pour désigner le « monde grec » et « le monde romain » que « le monde arctique ». De plus, si le mot « monde » est employé à 143 reprises, il n'est jamais utilisé avec une majuscule à une exception près : dans l'expression « Tiers Monde » dans le programme de 5^{ème}. Cet emploi est d'autant plus notable que l'expression « Tiers monde » apparaît sans majuscule dans le programme de Terminale STMG⁷.

J'ai ensuite effectué une analyse stylistique en étudiant les particularités d'écriture des textes. 120 occurrences de l'adjectif qualificatif « mondial » (et

6. Lors des entretiens, j'ai interrogé des élèves de tous les niveaux de lycée. Il me paraissait donc nécessaire de m'intéresser aussi aux programmes de collège et non pas exclusivement à ceux de lycée afin de mieux connaître l'enseignement des années qui précèdent l'entrée en lycée. Les programmes étudiés sont ceux qui avaient cours jusqu'à la rentrée 2016 pour les quatre niveaux et le programme de troisième mis en place à partir de septembre 2016 suite à la réforme des collèges, et les changements de programmes qui ont concerné les lycéens en seconde à partir de la rentrée 2017.

7. Dans Le Petit Robert de 2004, p. 2613, est écrit « tiers-monde » alors que l'expression est née de la plume du sociologue A. Sauvy, qui écrit « Tiers-Monde ». Le Petit Robert 2014 écrit aussi « tiers-monde ».

CHAPITRE 2. Appréhender le monde des lycéens et des lycéennes.
 Méthodologie

Classe	Monde	monde	mondial(e)(s) mondiaux	mondialisation	mondialisé(e)	mondialité	contexte mondial	contexte international	Planète- planétaire	Terre
6 ^{ème} (prog 2008)	0	18	7	0	0	0	1	0	2	3
5 ^{ème} (prog 2008)	0	19	12	0	0	0	3	0	0	0
4 ^{ème} (prog 2008)	0	11	18	14	0	0	0	0	0	0
3 ^{ème} (prog 2008)	0	20	28	1	0	0	4	1	2	0
3 ^{ème} (prog 2016)	0	8	2	1	1	0	0	1	0	0
2 ^{nde}	0	13	4	0	0	0	0	0	5	8
1S	0	7	6	10	0	0	0	0	0	1
1L/ES	0	7	10	13	0	0	0	0	0	1
1STMG	0	2	8	1	0	0	0	0	0	1
1S	0	12	8	8	2	0	0	0	1	0
1L/ES	0	12	10	10	2	0	0	0	0	0
1STMG	0	14	7	10	1	0	0	0	0	0
Total	0	143	120	68	6	0	8	2	10	6

TABLE 2.8 – Tableau des occurrences de termes en lien avec le concept de « Monde » dans les programmes scolaires d’histoire-géographie de collège et lycée des élèves interrogés.

de ses déclinaisons au féminin et au pluriel) ont été relevées. L'adjectif « mondial » entre en linguistique dans la catégorie des « adjectifs relationnels ». Ils sont l'équivalent syntaxique et sémantique d'un complément du nom ou d'une proposition relative définitionnelle. Donc sémantiquement, il n'y a pas de différence entre « système mondial » et « système qui caractérise le monde/ qui a la dimension du monde ». La nature de la relation est intimement liée au sémantisme du nom recteur (monde, ici), lequel sémantisme renvoie au signifié du monde, entendu comme monde d'échelle planétaire, donc au monde. Si le substantif « monde » est utilisé dans sa polysémie, l'adjectif « mondial » renvoie toujours au monde, entendu comme espace.

IV.3 Le Monde hors de l'école : les médias

La télévision Lorsque j'ai demandé aux élèves quelle était selon eux la source des images qu'ils associaient à tel ou tel territoire ou au monde, les élèves ont cité la télévision dans 65 % des cas. Les élèves interrogés ont aussi évoqué le fait que la télévision est vectrice de stéréotypes et de clichés dans 58 % des entretiens. Ces derniers insistent en particulier sur les journaux télévisés. Ainsi, Ghislain, élève de 1S au lycée Jean XXIII, raconte : « Quand on voit sur BFM et tout ça, ils montrent toujours la même chose en fait ... ».

La télévision m'a cependant semblé peu regardée par les lycéennes et les lycéens. Seuls huit élèves (deux au lycée Pasteur du Blanc, un au lycée porte Océane et cinq au lycée Jean XXIII) m'ont relaté regarder la télévision et en particulier le journal télévisé avec leurs parents. Tous les autres lycéens qui suivent des programmes télévisés (55 % des interrogés) les regardent cependant en replay sur leur ordinateur et leur téléphone, ce qui demeure de l'ordre du programme télévisé, même s'il est consulté sur un autre support que la télévision à proprement parler.

Les journaux Les journaux sont un autre média évoqué au cours des entretiens. C'est rarement la version papier qui est consultée par les élèves. 34 élèves du lycée Jean XXIII, 22 élèves du lycée Pasteur et 4 élèves du lycée Porte Océane ont expliqué lire parfois des articles de journaux (*Le Monde*, *Courrier international*, *Le Parisien*) mais à partir des pages Snapchat ou

du Twitter de ces journaux. 14 élèves du lycée Jean XXII et 12 du lycée Louis-le-Grand ont déclaré recevoir des « alertes » de journaux (*Le Monde* et le *Monde diplomatique*), sur leur téléphone.

Ce sont les élèves du lycée Louis-le-Grand qui ont une pratique plus systématique de la lecture de journaux, dans leur version numérique ou papier, soit qu'ils apprécient les analyses journalistiques, soit du fait de la pression parentale. Ainsi, Hortense, élève de seconde au lycée Louis-le-Grand, raconte : « On arrive à un âge où on doit se renseigner sur ce qui nous entoure, comprendre le fonctionnement par nous-mêmes, lire des choses un peu contradictoires ... » tandis que Léa, élève de TS dans le même établissement, décrit : « Moi c'est mon père qui m'oblige à lire toutes les semaines le *Monde Diplomatique*. Il me file ses codes et après on en parle. ».

Ici, le degré de performance scolaire et la culture familiale semblent avoir un net effet sur la pratique d'accès à l'information.

Des lycéennes et lycéens équipés et connectés En 2017 en France, 98 % des adolescents âgés de 12 à 17 ans possédaient un ordinateur à domicile, parmi lesquels 97 % disposaient d'une connexion Internet (Balleys, 2017). Les jeunes ont également de plus en plus un accès individualisé et itinérant à Internet (59 % des 12-17 ans et 81 % des 18-24 équipés de smartphone en 2017) (ibid.) tandis que la dernière enquête du CREDOC (Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de vie) de 2019 révèle que 95 % de la population française âgée de 12 ans et plus possèdent un smartphone, utilisé quotidiennement par 94 % des utilisateurs. Dans les établissements visités, la grande majorité des élèves possèdent un smartphone et un ordinateur connecté à internet à la maison (tableau 2.9). L'ordinateur peut être familial ou personnel.

Si les lycéens ont un équipement pluriel, c'est cependant « sur leur téléphone » que les élèves passent le plus de temps, tant pour travailler que pour pratiquer leurs loisirs. 84 % des élèves, tous établissements confondus déclarent ainsi que leur téléphone est leur premier média de consultation d'informations, de communication ou de loisirs. L'entretien de liens sociaux existants est la première activité juvénile connectée (Balleys, 2015), ce que

	Lycée Porte Océane	Lycée Jean XXIII	Lycée Pas- teur	Lycée Louis-le- Grand
Téléphone portable avec connexion Internet	100 %	100 %	100 %	100 %
Connexion Internet à domicile	62 %	100 %	94 %	98 %
Ordinateur personnel ou tablette person- nelle	53 %	88 %	76 %	98 %

TABLE 2.9 – Équipements numériques des lycéens par établissement.

j’ai pu constater lors de mes terrains. Par ailleurs, 94 % des jeunes interrogés possèdent un compte sur au moins un réseau social, dont 81 % sur Instagram et 70 % sur Snapchat, et ils sont 80 % à les utiliser tous les jours, ou au moins plusieurs fois par semaine. Les applications de messagerie, qui permettent de communiquer avec une sélection de personnes souvent en mode d’échange instantané - de type Whatsapp - sont utilisées quotidiennement par la quasi-totalité des 14-19 ans interrogés. Ces applications sont utilisées soit pour les cours à travers les « groupes de classe » alternatifs aux Environnements Numériques de Travail (ENT), outil officiel de communication de l’établissement scolaire, soit pour communiquer avec des groupes de pairs, d’amis. En ce qui concerne la durée de connexion, selon les propres estimations des interrogés, elle peut varier d’une heure à cinq heures, en particulier pour ceux qui visionnent des vidéos sur Youtube ou sur des plates-formes de type Netflix. Les interrogés sont ainsi dotés d’un multi-équipement et d’une connectivité qui les touchent toutes et tous, quel que soit l’établissement concerné. Leurs pratiques peuvent cependant se différencier selon les établissements (Annexe 6).

Ce rapide panorama permet de prendre la mesure de l’ampleur de la

réalité connectée. Aujourd'hui, entretenir un réseau social pour un adolescent âgé de 14 ans ou 17 ans implique l'utilisation régulière des médias sociaux. Cette expression désigne ici tout type de réseau socionumérique et d'application de partage destiné à la mise en relation et en communication des individus (Balleys, 2017). Les sites de réseaux sociaux comme Instagram ou Snapchat correspondent ainsi à cette définition, tout comme les applications de messagerie et les sites de partage, comme par exemple YouTube, considéré comme le site préféré des jeunes Suisses et des jeunes Québécois (Waller et al., 2016) ainsi que des lycéens français que j'ai interrogés lors de mes terrains.

La dimension mondiale des pages consultées Les élèves interrogés ont mis en avant les « pages Insta », les blogs de voyageurs et les pages Youtube qu'ils consultent. C'est par ce biais que les images de l'espace mondial qu'ils ont citées dans leurs entretiens se sont le plus imposées à eux. Ainsi, Léonie, élève de 1ES au lycée Jean XXIII, raconte : « Moi je suis abonnée à plein de pages de voyageurs et voyageuses dans le monde entier sur Instagram et du coup, je regarde plein de belles photos. »

La plupart du temps, les élèves ne se souviennent pas des noms des pages qu'ils consultent car elles sont intégrées à un grand nombre de pages/comptes auxquels ils sont abonnés mais ils soulignent qu'elles ont en général des contenus relativement similaires. Mona, élève de seconde au lycée Pasteur, témoigne de ce fait : « Moi, je regarde des Instagram de voyageurs et de voyageuses. Je ne me souviens pas trop des noms mais bon, c'est toujours un peu la même chose en fait. C'est des super belles photos des endroits où ils vont ».

À défaut de consulter de manière effective des pages internationales, les interrogés soulignent les potentialités offertes par Internet. Ainsi, si peu de lycéennes ou de lycéens communiquent avec des personnes vivant loin de leur pays, hormis celles et ceux dont des membres de la famille résident à l'étranger en raison d'une histoire migratoire ou de phénomènes d'expatriation, ils sont nombreux à raconter que les informations qu'ils recherchent, les photos qu'ils regardent ou que les émissions dont ils sont fans ont un caractère international

et, comme le souligne Isabeau, élève de 1ES au Lycée Jean XXIII, « Moi je suis fan de culture coréenne, ma pote, elle aime les telenovelas, une autre, elle regarde les émission d'Oprah ; c'est énorme ce qu'on peut trouver comme ça à notre disposition ! ». En cela, les interrogés soulignent la multitude de possibles dans le domaine de l'accès aux connaissances et à la communication à travers le monde et la diversité de leurs « imaginaires culturels » (Cichelli, Octobre, 2017).

IV.4 Les résultats préliminaires

Le travail de relevé des occurrences lexicales dans les programmes m'a permis d'établir différents constats. Premièrement, du fait de la récurrence sémantique et lexicale, les lycéens sont familiers du mot « monde ». Pourtant, le vocable « monde » n'est pas toujours utilisé pour désigner l'espace social d'interactions d'échelle planétaire que nous appelons Monde. Le Monde n'est qu'un monde parmi d'autres, y compris dans les programmes scolaires. L'utilisation de l'adjectif « mondial » évite de se poser la question d'user ou non de la majuscule. Ce constat confirme l'hypothèse selon laquelle le Monde n'est pas étudié dans les programmes comme objet en soi. Par exemple, les entrées « La présence française dans le monde » ; « la France, pôle touristique mondial » (programme de géographie 1^{ère} S/L/ES) sont les deux préconisations de mise en œuvre pour le chapitre « la France dans la mondialisation » inscrit dans le thème « France et Europe dans le monde ». Le niveau monde est ici envisagé comme niveau scalaire et comme espace support de déploiement d'éléments de puissance culturelle et économique de la France. Cet exemple montre que, si les programmes rappellent la nécessité d'étudier les différentes notions ou entrées thématiques à l'échelle mondiale (l'habiter, la question du développement, le développement durable, la mondialisation ...) et préconisent de localiser les exemples mobilisés en classe sur des planisphères à l'échelle mondiale, le monde n'est qu'une échelle ou qu'un support de phénomènes géographiques, objets des chapitres décrits. Ensuite, le décalage que je constate dans les analyses qui vont suivre entre, d'une part, les programmes scolaires et leur mise en œuvre, et, d'autre part, les représentations des lycéennes et lycéens permet d'affirmer l'importance

CHAPITRE 2. Appréhender le monde des lycéens et des lycéennes.
Méthodologie

d'autres médiateurs contribuant à la construction de ces représentations.

Conclusion

Afin d'accéder aux représentations de l'espace mondial des lycéens et de tenter d'identifier si ces derniers ont des représentations du Monde, j'ai construit un protocole méthodologique pluriel. En entrelaçant différents procédés, largement déployés (questionnaire en ligne, productions graphiques, entretiens semi-directifs), j'ai cherché dans cette enquête à obtenir la vision la plus complète possible des représentations des adolescents, tout en tenant compte des difficultés inhérentes à mon objet - le Monde - lequel ne relève pas à proprement parler du quotidien de mes enquêtés. L'enquête et l'analyse s'articulent. J'ai poursuivi un objectif de compréhension avec mes enquêtés, en prenant mes distances avec mon propre mode de pensée et surtout avec mon expérience d'enseignante. Par la mise en relation et la complémentarité d'éléments issus de mon matériau, il m'est alors possible de décrire, d'analyser les représentations de l'espace mondial des lycéens et de comprendre comment elles se construisent.

Chapitre 3

Le monde des lycéens - un monde planétarisé

Mon objectif général consiste à déterminer si, chez les lycéens, le monde peut être appréhendé comme Monde, c'est-à-dire comme « niveau social englobant l'ensemble de l'humanité, y compris la vision d'ensemble qu'elle a d'elle-même » (Grataloup, 2011). Mes premiers résultats sont principalement issus de l'analyse des 375 productions graphiques, riche matériau d'étude récolté entre novembre 2016 et janvier 2019. Ils répondent à une première question : le signifiant « monde » est-il associé à un signifié de nature spatiale pour les lycéens ? Comme je l'ai évoqué dans l'introduction, le mot « monde » est polysémique. Dans ce chapitre, je montre tout d'abord que, dans les représentations des lycéens, le monde existe comme un référent spatial, comme étendue d'espace planétaire. Je montre ensuite que le monde est renaturé, habité, et que l'humanité, espèce animale, est une espèce à part.

I Le Monde des lycéens : un espace d'échelle mondiale

I.1 Le monde est un référent spatial

Le terme « monde » aurait pu être interprété tout autrement, pas uniquement comme espace social d'échelle planétaire, puisqu'il existe tout autant de « mondes » que d'individus ou de sociétés¹. La majorité des productions (détaillées dans le tableau 3.1) révèle que le mot « monde » est d'essence spatiale (320 productions sur les 375 récoltées et les 374 analysées). Par « essence spatiale », j'entends le fait que la production graphique utilise des signifiants associés à l'espace ou propres à la discipline géographique tels que la carte, des symboles qui renvoient à des territoires (de type géosymboles) ou des questionnements de la discipline ou bien du vocabulaire de la discipline géographique (pays, flux, réseaux ...).

Sur les productions, 285 sont géographiques, c'est-à-dire que les élèves ont utilisé des codes graphiques géographiques, ont fait appel à des outils associés à la discipline pour représenter l'espace : globes, planisphère, schémas.

Seules 55 productions sur 375 font figurer uniquement des symboles non spatiaux ou des textes (qui renvoient souvent à des questionnements existentiels, telle cette production dans laquelle un lycéen de classe de seconde du lycée Champlain a uniquement écrit : « Le monde : on naît, on vit, on meurt ... ». On aurait aussi pu émettre l'hypothèse que les élèves auraient dessiné des territoires à des échelles infra (quartier, rue, établissement scolaire ...). À quatre exceptions près (deux représentations d'une rue, deux quartiers), le saut scalaire a été franchi par les lycéennes et lycéens.

Les élèves ont bien interprété la consigne dans le sens où je l'avais conçue : Dessine-moi « LE monde » et non dessine-moi TON monde ou dessine-moi UN monde. Le mot « monde » de la consigne a bien été interprété comme l'espace de l'humanité et/ou l'ensemble de la surface terrestre.

1. Hormis un seul élève, tous les lycéens interrogés dans le cadre de la production graphique, imposée en classe (Lycée Champlain), ou lors des entretiens, ont participé à cet exercice et ont accepté de « dessiner le monde ». Il semble important de noter que le mot « monde » ne les a pas désarçonnés au point de ne pas pouvoir ou vouloir participer à cet exercice.

Type de production	Nombre récolté
Production géographique (de type carte ou globe) seule	126
Production géographique (de type carte ou globe) + texte	37
Production géographique + symboles	56
Production géographique + symboles + texte	66
Texte + symboles renvoyant à un espace singulier (synecdoque spatiale)	35
Production graphique non géographique	45
Production d'un texte à portée non géographique	10

TABLE 3.1 – Typologie des productions graphiques réalisées par les lycéens en lien avec la notion de monde.

Je me dois ici de signaler un biais que j'avais envisagé : les premières productions graphiques, dont est issue la majeure partie du matériau analysé dans cette partie, ont été effectuées dans le cadre du cours d'histoire-géographie (consigne donnée par un enseignant de cette discipline au Lycée Champlain). Même s'il n'a pas été présenté comme un travail de géographie, le biais était envisageable. Il est alors possible d'imaginer que le substantif « monde » ait été associé à un espace social d'échelle planétaire, parce qu'associé à la discipline géographique. Ce contexte de production ne semble pas avoir eu d'effet, puisque je n'ai pas constaté de différences notables entre les productions des élèves de cet établissement et les autres.

Ces premiers résultats confirment le postulat de départ : « le monde » renvoie à un signifié de nature spatiale d'échelle planétaire pour la grande majorité des lycéennes et des lycéens.

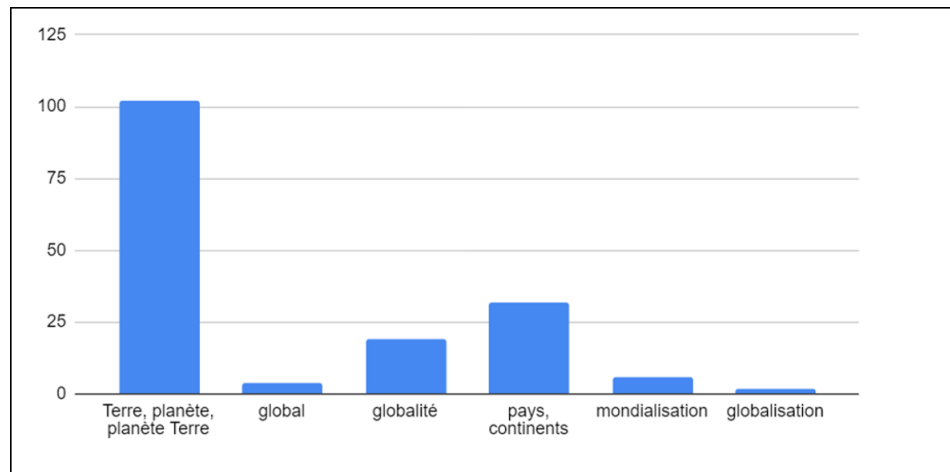


FIGURE 3.1 – Termes associant le « monde » à une échelle globale dans les réponses au questionnaire en ligne.

I.2 Le monde des lycéens : le plus haut niveau d'échelle géographique

Dans le questionnaire en ligne, j'ai posé la question « À quoi penses-tu quand tu entends le mot monde ? » (sans majuscule dans le questionnaire). Les réponses étaient libres ; je les ai regroupées par catégories de proximité sémantique et thématique. Sur les 517 réponses obtenues, la majorité renvoie à du vocabulaire de nature spatiale (Terre, planète ...). 165 occurrences de mots (voir figure 3.1) renvoient à l'échelle de la planète (planète, pays, continents ...). Les échelles infra-mondiales mobilisées pour répondre l'ont toujours été au pluriel (les pays, les continents) ou accompagnées de mots désignant le saut scalaire : l'ensemble des pays, tous les pays, tous les continents ... (10 % d'occurrences sur le questionnaire).

Le mot « monde » a ainsi été majoritairement interprété comme une totalité : 84 % des productions graphiques de nature géographique concernent l'échelle globale, que ce soit sous la forme d'une production de type globe, planiglobe (entendu comme représentation en plan, la surface de la Terre développée dans un cadre en forme de cercle ou d'ellipse) ou planisphère (voir tableau 3.2). J'en déduis qu'en plus de renvoyer à un signifié de nature spatiale d'échelle planétaire, « le monde » constitue un tout pour les

lycéennes et les lycéens. Les productions graphiques les plus nombreuses sont celles qui constituent un ensemble au premier regard pour lesquelles le lycéen est en position d’observateur extérieur :

- la représentation de la planète via le dessin d’un globe, d’une sphère, d’une boule renvoie à la perception d’un tout. Dans la mesure où c’est la représentation la plus mobilisée par notre panel (203 occurrences), c’est ce type de représentation qui se prête à une analyse plus approfondie,
- le planiglobe témoigne de la volonté de se poser comme analyste mais aussi de montrer la rotondité de la planète et de la pensée du Monde comme un tout. La récurrence du planiglobe est ambiguë : « le monde à plat » sur les productions graphiques est un espace-étendue, celui des planisphères classiques, mais le circonscrire dans un cercle ou une ellipse renvoie à la conscience de la rotondité.

Ces deux modes de représentations montrent que le monde est pensé comme un tout.

Type de représentation	Occurrences
Représentation de la planète (boule, sphère, orbe)	203
Planisphère	30
Planiglobe	36
Schéma d’aires continentales	1
Visage-planète	2

TABLE 3.2 – Typologie des représentations graphiques du monde, d’échelle globale, réalisées par les lycéens.

II Le monde c’est la Terre

Dans la consigne de la production graphique, il ne s’agissait pas de ”dessiner la Terre” mais de ”dessiner le monde”. Or, les lycéennes et lycéens interrogés ont majoritairement une représentation du monde qui est celle d’une planète, comme le confirment les données du tableau 3.3.

Types de représentations graphiques	Nombre d'occurrences sur les productions (sur 375 productions graphiques)
Planète Terre	203
Orbe planétaire dans son environnement astronomique sans autre symbole associé	18
Orbe planétaire seul	54
Orbe planétaire associé à des représentations symboliques	131

TABLE 3.3 – Tableau de synthèse de l'association Monde-planète Terre issus des comptages thématiques des productions graphiques

Cette modalité de représentation graphique témoigne de l'association essentielle Terre-monde effectuée par une partie des élèves interrogés. J'ai relevé 72 réalisations de cette nature sur le modèle du globe planétaire non associé à des symboles. Dans le questionnaire en ligne, j'ai relevé que les mots « Terre », « planète », « planète Terre », « globe » et « globe terrestre » apparaissent 110 fois comme primo-association avec le mot « monde ». Lorsque j'ai demandé à ces élèves de commenter leur production, ils ont de prime abord affirmé que Terre et monde « c'est la même chose », à l'instar de Jade, élève de seconde au lycée Porte Océane : « Bah vous m'avez demandé de dessiner le monde alors j'ai fait la Terre. - Donc pour toi la Terre et le monde c'est la même chose ? - Oui ». À travers ces propos, je constate que l'élève interrogée ne fait pas de différence entre planète Terre et monde. Les deux signifiants semblent dans un premier temps renvoyer au même signifié. Cette indifférenciation entre monde et planète Terre est confirmée par les propos de Lucien, élève de seconde au lycée Pasteur. Il utilise ainsi de manière qui se veut équivalente les mots « monde » et « Terre » et répond ainsi à mes questions : « ... Pour moi c'est pareil : le monde c'est la Terre et la Terre c'est le monde et on est dans un système de planètes ». Hélène, élève de 1S au lycée Jean XXIII commente quant à elle sa production : « Le monde c'est la Terre et on est dans le système solaire ». Les élèves qui ont effectué ces associations semblent donc, au moins dans un premier temps, ne pas différencier les termes « monde », « Terre » et « planète ». Pour les lycéennes et les lycéens

qui ont dessiné ce type de production, on a affaire à une représentation que je nomme Terre-monde avec une identité entre la planète Terre et le monde, entendue comme caractère de deux êtres ou choses qui ne sont que deux aspects divers d'une réalité unique, qui ne constituent qu'un seul et même être. Cette association se décline selon deux modalités :

- Terre-monde comme lieu au sens de localisation dans un environnement astronomique,
- Terre-monde comme entité biophysique unique.

II.1 La planète à l'école et hors les murs

La représentation du monde associé à la planète, majoritaire dans les productions des lycéennes et des lycéens, ne trouve pas son origine dans les enseignements scolaires, où ce type de représentation est rarement utilisé. En effet, la dimension planétaire du monde est peu présente dans les programmes scolaires de géographie comme le déplore Tom, enseignant en lycée à La Courneuve : « Moi je trouve que les programmes -c'est le cas de l'ancien mais aussi du nouveau - manquent de Monde - que j'écris moi avec une majuscule - mais que ça manque aussi de planète... On ne parle pas de la planète, des questions d'enjeux planétaires avec les enjeux mondiaux ... En fait on fait du saupoudrage dans certains chapitres. La question de l'émergence du Monde par rapport à la planète n'est pas évoquée en géo ».

Honorine, enseignante dans un collège des Ulis (91) déclare : « Moi j'ai un globe dans ma salle. Mais je sais que mes collègues de lycée n'en ont pas. Déjà ils n'ont pas leur salle. C'est important parce que les élèves ne sont pas familiers du tout de la planète. Moi je leur fais d'ailleurs fabriquer leur globe pour qu'ils aient une certaine conscience de la planète mais ce n'est pas au programme au sens strict, on part du présupposé qu'ils connaissent plein de trucs mais bon c'est pas toujours acquis ... C'est quelque chose que je fais moi avec d'autres collègues » (figure 3.2). Ainsi, sur les 27 enseignants de géographie en lycée qui ont répondu au sondage en ligne sur leurs pratiques didactiques et pédagogiques, seuls trois ont répondu avoir un globe terrestre dans leur classe.

Certes, à l'école, il est possible pour les élèves d'être face à la planète, en

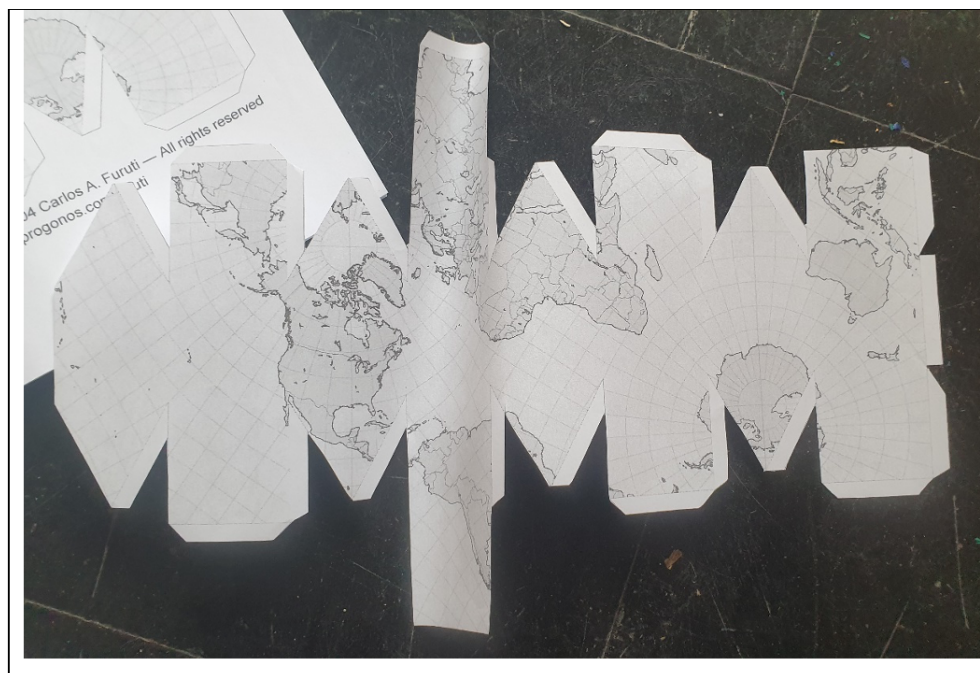


FIGURE 3.2 – Patron pour un dodécaèdre (projection gnomonique), classe de 6ème, collège des Ulis, 2020

cours de géographie. La planète Terre se trouve par exemple en première page d'un atlas qui fait partie intégrante du manuel scolaire d'histoire-géographie de 4ème des éditions Hachette, édition 2016 avec cette légende : La Terre vue de l'espace (figure 3.3). Mais le fait demeure récent et rare. Si la familiarité avec le visuel de la planète existe, elle serait donc à chercher hors de l'école, même si des exceptions sont notables.

La planète Terre est devenue une « icône » de la pop-culture (Grevsmühl, 2014), présente aussi bien dans des produits de consommation courante, dans l'art, dans la publicité que dans des outils de communication visuels à vocation politique (figure 3.4). Après la découverte fortuite d'une affiche d'un groupe de rock sur laquelle figure la planète, j'ai choisi de réaliser une expérience consistant à relever toutes les représentations visuelles de la planète rencontrées pendant quatre mois, au cours de promenades réelles ou virtuelles. J'ai trouvé 35 exemples : 4 affiches de film, 1 affiche de concert, 1 pochette d'album, 9 illustrations pour des produits de consommation courante et 20 motifs sur des vêtements ou accessoires (7 pour des adolescents et



FIGURE 3.3 – Atlas, manuel d’histoire-géographie- EMC, p.206, classe de 4ème, éditions Hachette, 2016

13 pour des enfants). Pour les produits de consommation courante, l'image de la planète me semble avoir pour objectif de doter la marque d'une image vertueuse. Pour les produits culturels, la planète est associée tantôt à l'espace interstellaire, tantôt à des scénarii dans lesquels les héros doivent sauver le monde. En matière de mode, la planète possède un caractère illustratif, ou bien elle peut être associée à des messages à caractère de préservation environnementale (ce qui est particulièrement le cas dans la mode enfantine). Ces exemples témoignent du fait que des représentations picturales de la planète sont présentes aussi bien en ligne qu'aux détours des rues et peuvent de ce fait influencer les représentations cognitives des lycéennes et des lycéens et donc leurs propositions graphiques, et ce davantage semble-t-il que l'école.

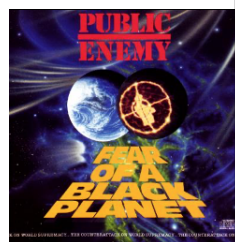
Cependant, la familiarité avec le visuel de la planète ne suffit pas pour expliquer la mobilisation de l'orbe planétaire pour dessiner le monde. Si cette association monde-planète est si prégnante dans les représentations graphiques des élèves, c'est qu'elle met au jour un lien bien plus fort entre ces deux entités dans les représentations du monde des lycéens. Parmi les représentations graphiques lycéennes, le dessin de l'orbe planétaire sans autre symbole est décrit par les élèves comme l'équivalent d'une photographie satellite. Selon les auteurs de ces représentations graphiques, le monde, c'est de prime abord la planète. Ces élèves établissent une relation d'identité totale entre la planète Terre et le monde. D'ailleurs, dans le discours des lycéens, l'adjectif « planétaire » se substitue à l'adjectif « mondial » ; « global » n'étant que très rarement utilisé (moins d'une vingtaine d'occurrences sur l'ensemble des entretiens).

II.2 Quelle Terre ?

Terre-monde : un corps céleste, une localisation dans un environnement astronomique. Pour les répondantes et répondants, la Terre-monde est d'abord définie comme un lieu, entendu comme portion déterminée et singulière de l'espace (ici l'espace intersidéral) à laquelle est associé un toponyme (Terre). Le lieu y est envisagé comme une unité spatiale élémentaire dont la position est repérable dans un système de coordonnées et dépendante des relations avec d'autres lieux dans le cadre d'interactions spatiales (figures 3.5,



(a) Affiche du film Gravity (2013)



(b) Pochette de l'album "fear of a black planet" Public Enemy (1990)



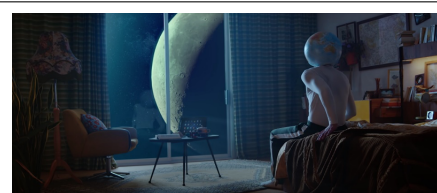
(c) Capture d'écran du film La Haine (1995)



(d) Affiche du groupe Les sales majestés (Quartier St Vincent, Le Havre, janvier 2020)



(e) Chaussures vendues sur le site Dogo.com, (Capture d'écran février 2020)



(f) « La fièvre », « Le monde a changé », Julien Doré (Capture d'écran du vidéo clip - juin 2020)

FIGURE 3.4 – Exemples de représentations graphiques de la planète Terre dans l'espace public et dans les médias

3.6 et 3.7).

En voyant des productions semblables à ces figures, j'ai pu dans un premier temps supposer que le mot « monde » pouvait être associé pour les lycéens à l'Univers. À ce titre, les élèves n'auraient dessiné la planète Terre positionnée au centre de leur dessin que du fait d'une représentation géocentrique de l'Univers. Si tel était le cas, la Terre ne serait qu'une planète parmi d'autres corps célestes (autres planètes, étoiles, météorites, satellites naturels ...). Cette analyse demeure valide pour les 9 productions graphiques sur lesquelles j'ai identifié plusieurs corps célestes de type planète, sans mise en valeur particulière de la Terre. Pour les autres productions graphiques de nature planète dans son environnement astronomique, quatre élèves ont été interrogés par entretiens (individuels pour trois d'entre eux). Pour ces lycéens, la mise en valeur de la Terre sur le dessin témoigne à leurs dires que cette dernière fait partie d'un système astronomique plus vaste, mais qu'elle seule se confond avec le monde.

La bille bleue La forme même de la planète dans sa rotondité amène à concevoir une identité Terre-monde. Sur les représentations graphiques qui ont vocation à montrer ce tout, les élèves sont hors du globe. Ils adoptent une position de surplomb. Dans les discours qui accompagnent ces représentations graphiques, les élèves soulignent que dessiner la planète Terre marque leur volonté de dessiner une représentation synoptique : « Là j'ai dessiné le monde entier. J'ai fait la planète » (Valentin, élève de 1S du Lycée Jean XXIII). Les élèves mobilisent aussi l'image de la planète Terre pour dessiner le monde dans une version qui, dans les commentaires des productions graphiques, se présente comme se voulant objective (visiotype de la bille bleue). Ainsi Eurydice, élève de classe de seconde du Lycée Jean XXIII ayant dessiné une « bille verte et bleue », explique qu'il s'agit de « la planète comme quand on la voit dans l'espace ».

À la question n°14 du questionnaire en ligne : « Quelle image parmi celles présentées ci-dessous te semble le mieux représenter le monde ? », les élèves devaient choisir une image parmi cinq (Chapitre 2). C'est l'image de la bille bleue qui arrive en tête du sondage avec 209 sélections sur les 527 répondants

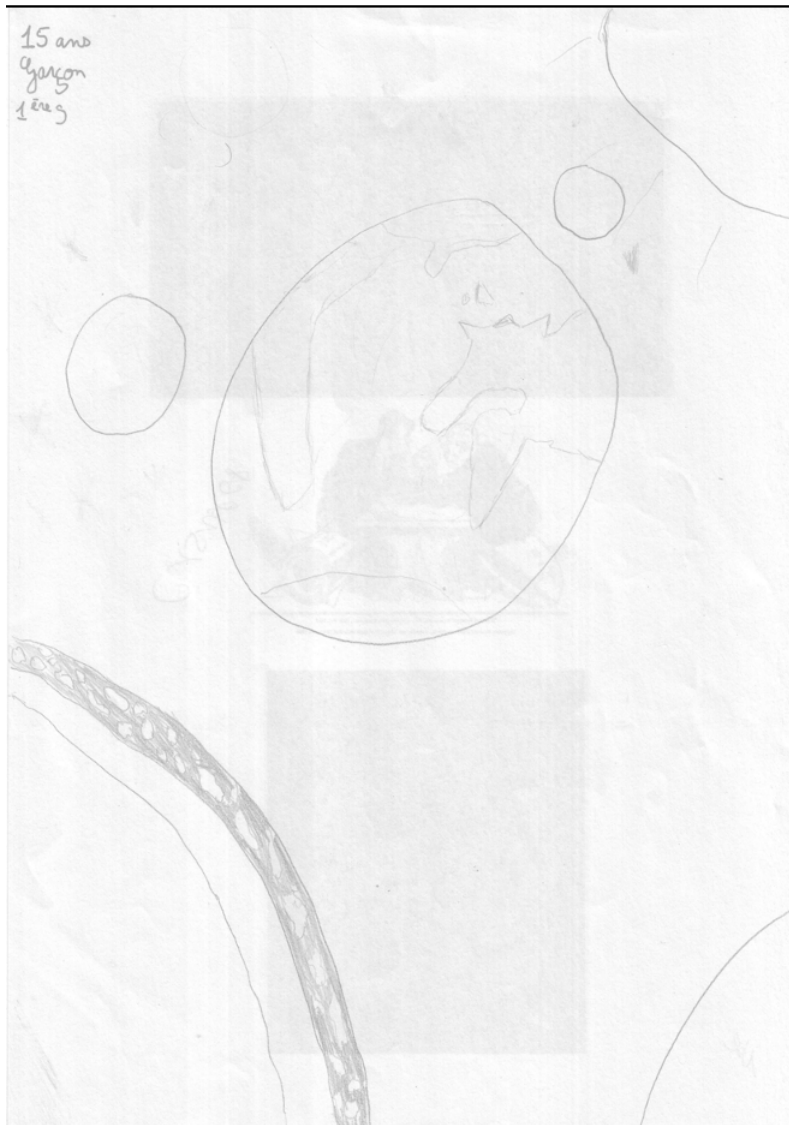


FIGURE 3.5 – Lycéen de 1ère S, Lycée Champlain, novembre 2016

CHAPITRE 3. Le monde des lycéens - un monde planétarisé

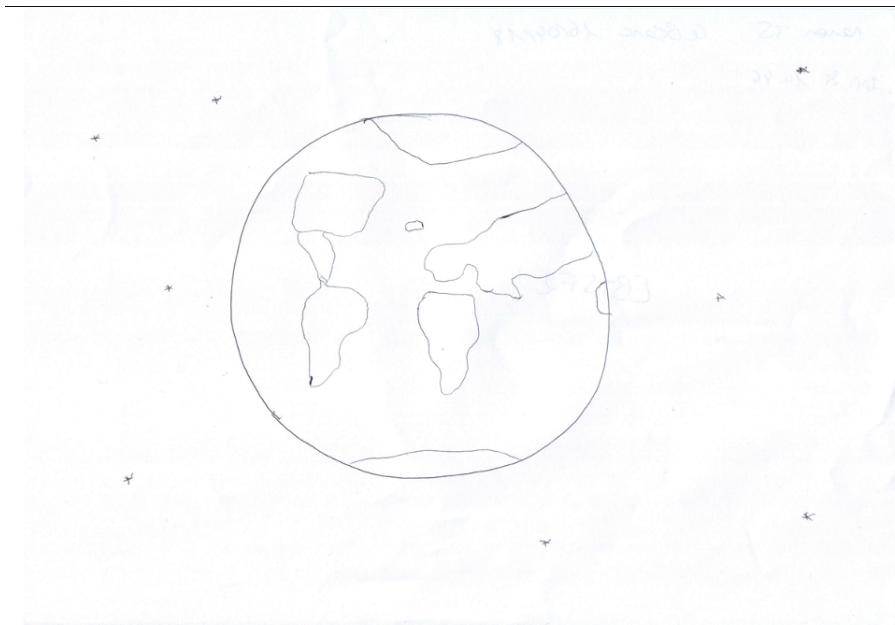


FIGURE 3.6 – Lycéenne de TS, Lycée Pasteur, avril 2018

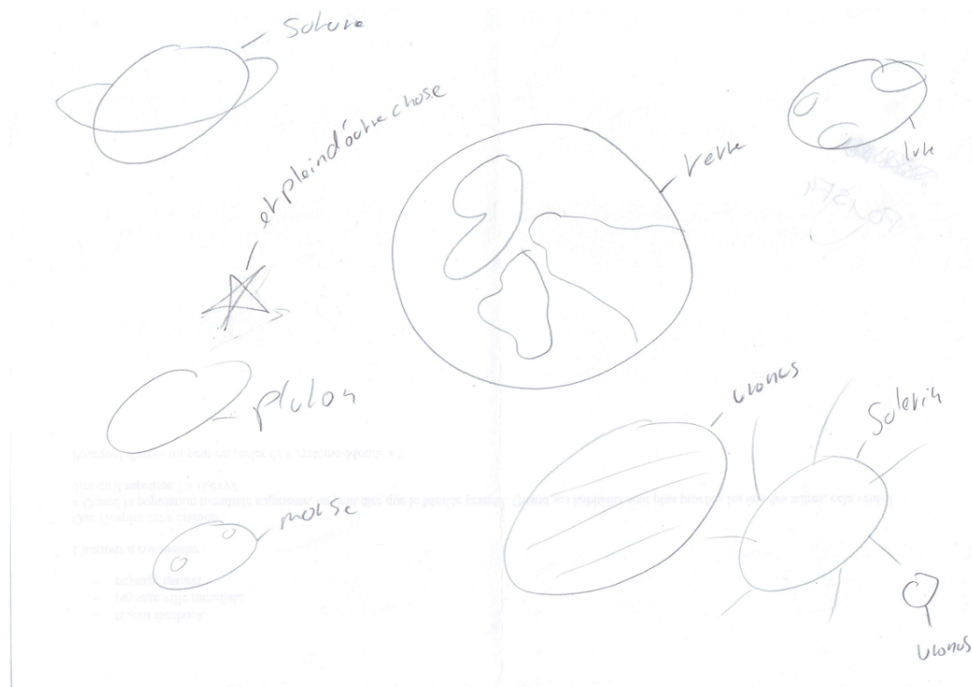


FIGURE 3.7 – Lycéenne de classe de 1S, Lycée Porte Océane, janvier 2017

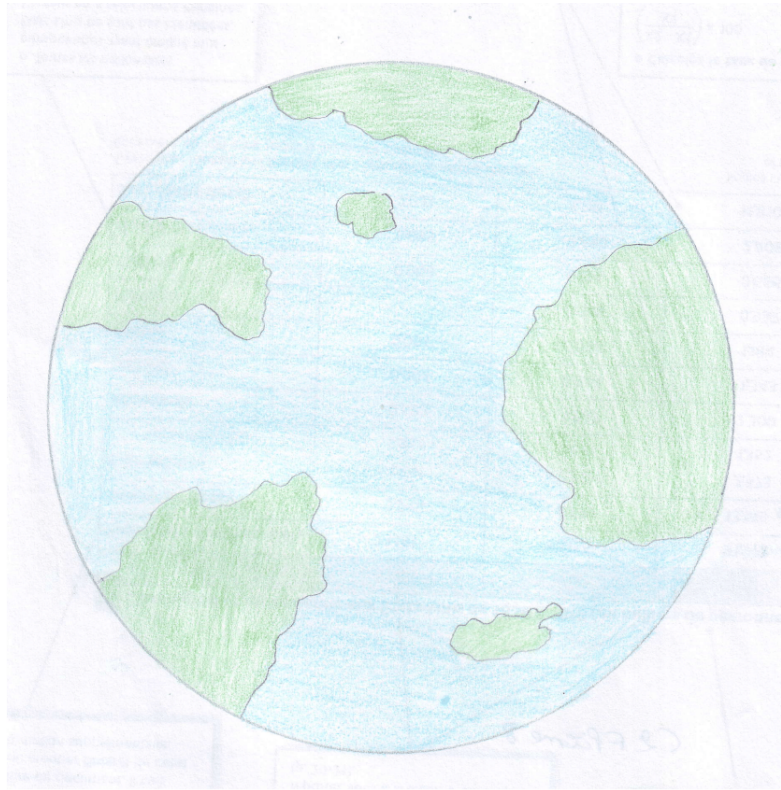


FIGURE 3.8 – Lycéenne de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016

soit 39,7 % des réponses (le second choix (la mosaïque de visages) constituant 25,6 % et le troisième (le planisphère avec les drapeaux des États) 24,7 %). Le visiotype de la planète bleue (Grevsmühl, op.cit.) est ainsi associé au mot « monde » dans les représentations cognitives des élèves. Mais ce visiotype prend une forme bien particulière dans les représentations graphiques analysées dans la mesure où même s'il est présenté par les élèves comme « la planète comme on la voit dans l'espace », c'est une représentation bien spécifique à laquelle on a affaire ici : « une boule verte et bleue ». 54 productions graphiques de la Terre comme représentation du monde font ainsi apparaître une grosse boule sur laquelle on constate la domination des surfaces océaniques sur les continents.

Sur ces productions graphiques, je constate une réinterprétation du visiotype de la bille bleue : le monde est associé à la planète, mais dans sa



FIGURE 3.9 – Lycéenne de 1L, Lycée Jean XXIII, mai 2017

dimension biophysique terrestre exclusivement. Tout au plus, l'atmosphère est évoquée en ce qui concerne les atteintes environnementales possibles, en particulier sur la biosphère, sans trace de phénomène atmosphérique ou de nuages visible. L'ensemble des terres émergées est exclusivement composé de vert tandis que nulle discontinuité autre que celle terre-mer n'est visible, ce que je constate sur les productions 3.8, 3.9 et 3.10. Sur ces dessins, on n'identifie pas non plus d'aménagement anthropique ou une quelconque trace d'action humaine de type découpage territorial.

Ce type de représentation graphique conduit dans un premier temps les lycéennes et les lycéens concernés à ne pas associer le mot « monde » à des éléments qui relèveraient du social ou de l'humain. La planète Terre est là, elle existait avant et est indépendante de l'humanité comme l'écrit un élève de seconde du lycée Champlain à la place de sa production graphique : « La Terre est là et sera là même quand les humains auront disparu ... ». Si le monde est associé à la planète Terre, cette association est ici considérée comme contingente.

Un corps biophysique En plus du bleu et du vert, visibles sur les 54 productions graphiques de type « boule bleue et verte », des éléments naturels



FIGURE 3.10 – Lycéen de classe de seconde, Lycée Porte Océane, décembre 2016

comme des espèces animales, végétales et les ressources naturelles (eau, air, sol ...) sont présents sur 91 des 245 productions graphiques sur lesquelles des symboles sont identifiables. Ceux de composante biophysique constituent la catégorie de symboles la plus répandue sur les productions graphiques. Quand j'ai eu la possibilité d'interroger les lycéennes et les lycéens sur la présence de signifiants de nature biophysique, symboles floristiques ou faunistiques, ceux-ci ont insisté sur le fait que la planète Terre, qu'ils associent au « monde », est composée d'éléments, recouverte et peuplée par des espèces plurielles qui en font la spécificité. Florentine, élève de TES au lycée Pasteur, commente ainsi sa production graphique : « -Donc toi quand je te dis le monde tu as voulu faire quoi ? Bah la Terre, des arbres et l'eau. - Quel lien tu fais entre ces éléments ? - Bah parce que ça fait partie des principaux éléments de la Terre pour moi, du monde. L'eau c'est les mers et les océans ... Et il y a l'air aussi ... mais ça se dessine pas ». Ici encore, les éléments naturels sont mobilisés pour envisager le monde -associé à la planète- comme constituant un tout. Les termes de nature, de « vivant », de faune et de flore sont d'ailleurs mobilisés par les lycéens lorsqu'on leur demande de définir le monde. Lucie, élève de seconde au lycée Jean XXIII, et Ryan, élève de terminale au lycée Porte Océane, ou Florentine (lycée Pasteur) disent respectivement : « Je pense à la nature, à tous les êtres qui l'habitent » ; « Je pense à la planète et la faune et la flore » ; « Moi quand on me dit le monde bah je pense aux arbres, à l'écologie. Et j'ai fait des « petits poissons » parce que le monde c'est diversifié (...) il y a aussi les animaux, la faune et la flore » (figure 3.11).

« Par « renatularisation », j'entendrai alors deux choses. La renatularisation renvoie d'abord à la réincorporation de la dimension biophysique dans les discours et dans les représentations du Monde, ce qui conduit à lui rendre son épaisseur matérielle, abiotique et biotique. Elle consiste dans la réintroduction de composantes biophysiques dans les représentations du Monde. Voir la Terre depuis l'espace permet de réunir le Monde et la planète, le contenant et le contenu physique. » (Magali Reghezza-Zitt, 2015).

Ici, les éléments naturels, de nature végétale ou animale, contribuent à caractériser la planète.

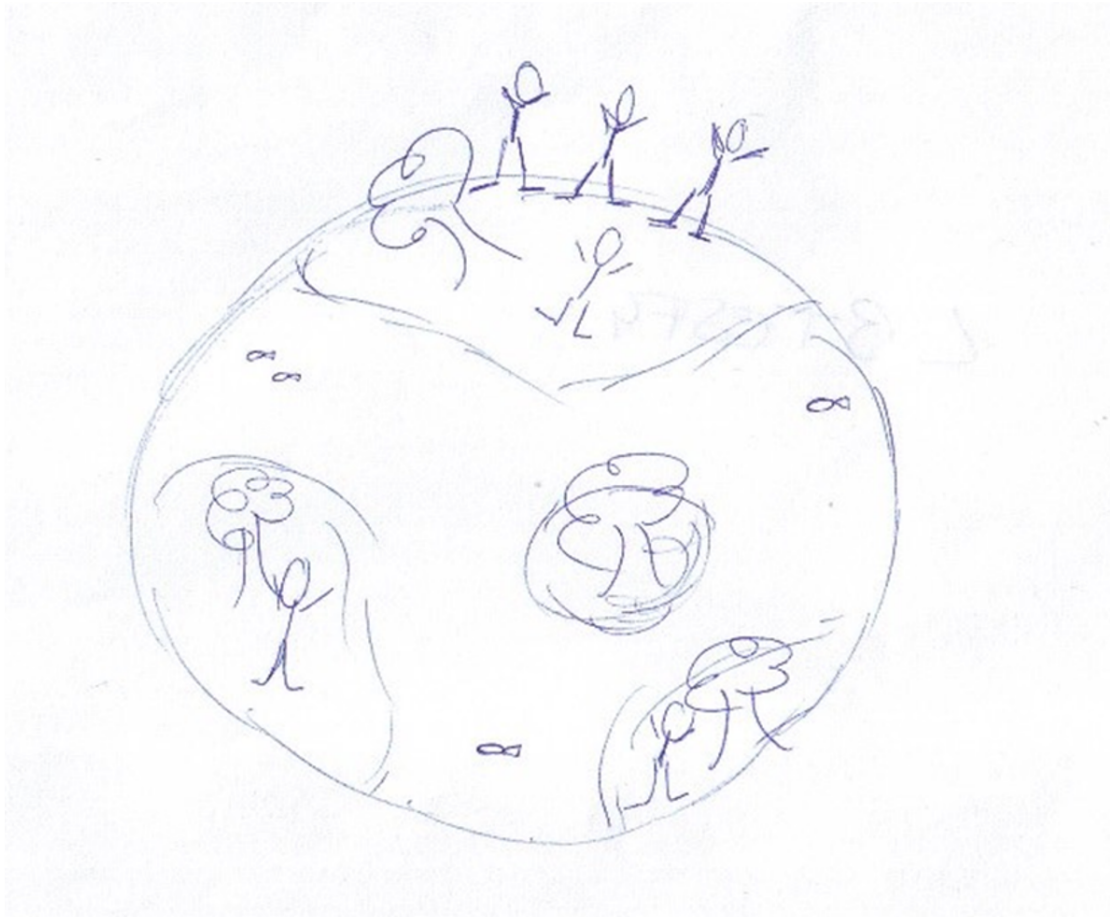


FIGURE 3.11 – Élève de TES, Lycée Pasteur, avril 2018

III La « place » de l’humain

III.1 La planète est habitée

Lorsque que l’orbe planétaire est associé à des symboles, les répondants mettent en exergue leur volonté de montrer la planète comme un support d’échanges et d’activités. En témoigne Jade, élève de 1ère S au lycée Louis-le-Grand au sujet de sa production graphique, laquelle montre la Terre parcourue de flux et de symboles de différents États. Elle raconte : « J’ai dessiné la planète Terre et des trucs qui se passent dessus ». Sur la production ci-dessous (figure 3.12), celle de Ronan, élève de seconde, à Louis-le-Grand aussi, le monde est représenté sous la forme de la planète Terre, boule verte et bleue, dessinée dans son environnement astronomique. Sur l’Océan Pacifique, j’identifie un bateau. On voit aussi un satellite humain dessiné en orbite et une fusée (dessinée sur le modèle d’Hergé) ayant aluni. Ronan commente ainsi son dessin : « J’ai dessiné ça parce que, techniquement, on peut aller dans l’espace mais bon c’est pas non plus hyper commun. Ça reste des gros programmes qui se développent lentement. C’est quand même plutôt sur Terre que les humains sont et vivent ». Sur cette production, des « petits bonhommes » sont dessinés et désignés par le pronom « Nous ». Dans le commentaire qui l’accompagne lors de l’entretien, le lycéen confirme que selon lui, la Terre est le support du monde : c’est le monde des humains et de leurs activités, et ces humains peuvent de manière exceptionnelle s’extraire de leur planète.

Cette production graphique et le discours qui l’accompagne mettent ainsi en exergue deux types de représentations :

- l’association du monde à la planète Terre,
- la spécificité du lien qui unit l’Humain avec le monde et la planète Terre.

III.2 L’humain est une espèce animale

Dans une partie des entretiens, les humains semblent renvoyés à leur statut d’espèce animale parmi d’autres et la planète est envisagée comme un



FIGURE 3.12 – Lycéen de classe de seconde, Lycée Louis-le-Grand, avril 2019

organisme à part entière. Aurélia, lycéenne de seconde du Lycée Jean XXIII, énonce : « Dans le monde, il y a plein d'espèces d'animaux et de végétaux. Le monde c'est tout ça : les gens, les différentes espèces et aussi les arbres et les rochers. Tout ça ... ». L'humanité est ici associée aux autres éléments qui sont sur la planète Terre : les minéraux, les végétaux, ainsi que les autres espèces qui peuplent la Terre. Les élèves insistent sur le statut d'espèce animale de l'humain. C'est ce qu'énonce Marine, élève de seconde au Lycée Pasteur : « Nous on est aussi des animaux en fait ». Notre espèce est associée aux autres sur la planète Terre, qui constitue l'environnement du monde au sens où elle l'entoure en même temps qu'elle constitue un ensemble d'éléments propices à la vie.

Cette coïncidence entre Terre et monde ramène l'humanité à son statut d'espèce dans la mesure où la planète Terre est présentée par les élèves comme un habitat « naturel ». À ce titre, il n'y a pas de différence entre l'Humain et les autres habitants de la planète Terre. Pourtant, d'autres éléments identifiés sur les productions graphiques et dans les entretiens témoignent du fait que l'humain constitue une espèce à part sur la planète Terre pour les lycéens interrogés. C'est cette particularité qui conduit certains d'entre eux à différencier le « monde » de la planète Terre.

III.3 L'humain, une espèce à part

Edwige, élève de 1ère L au lycée Louis-le-Grand commente ainsi sa production (figure 3.13) : « Moi j'ai pensé à la planète quand j'ai entendu « monde » mais c'est important les gens, la population. C'est pour ça que j'ai dessiné le globe et ensuite les gens ».

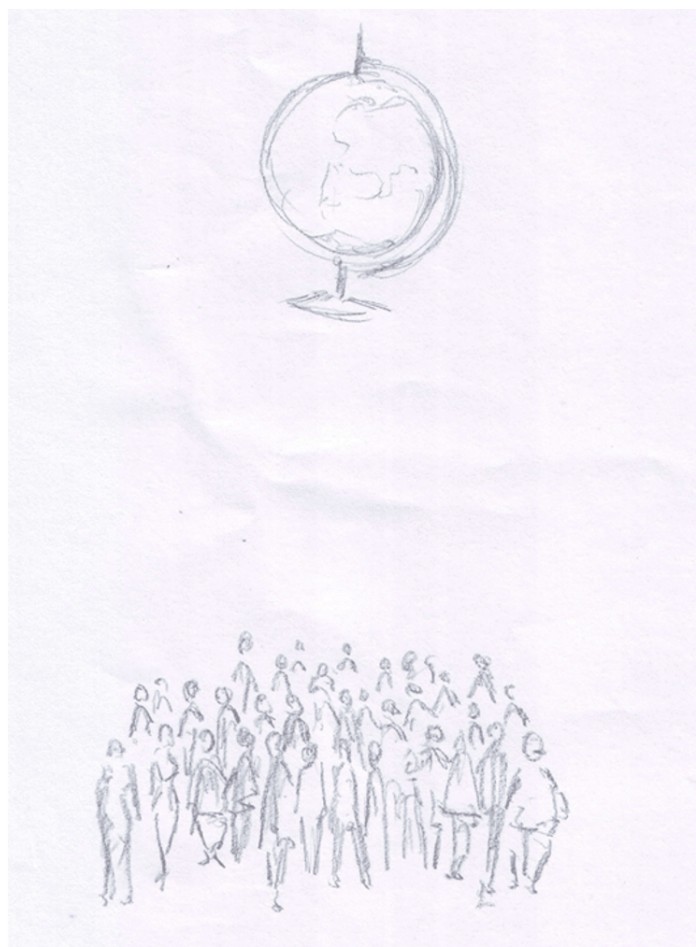


FIGURE 3.13 – Lycéenne de classe de 1L, Lycée Louis-le-Grand, avril 2019

Sur la figure 3.14, le lycéen de 1ES du lycée Champlain a tout d'abord représenté la planète Terre puis des humains, qu'il désigne comme présents sur la planète grâce à une flèche les désignant. Cet élève a commenté par écrit sa production : « Lorsque j'entends parler du monde, je pense à la Terre en sa globalité en premier lieu. Puis en second lieu à tous les habitants

qui peuplent la planète. ».

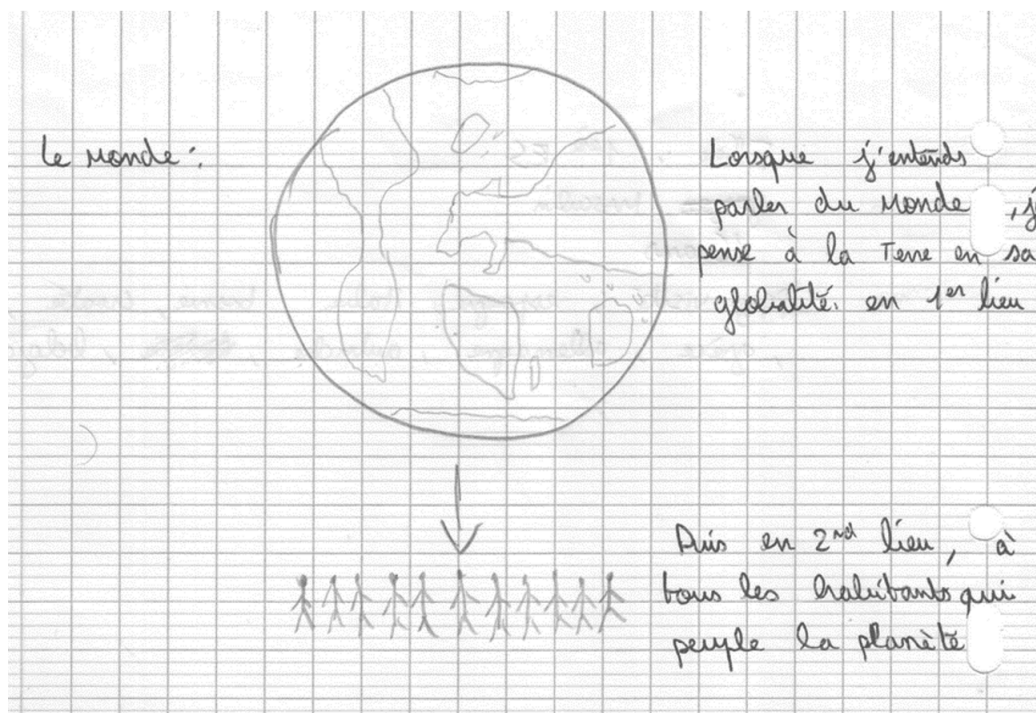


FIGURE 3.14 – Lycéen de classe de 1ES, Lycée Champlain, novembre 2016

Lorsque l'on demande aux élèves de commenter leur production graphique, Lucile, élève de 1S du Lycée Jean XXIII insiste sur le fait que la planète est « habitée » : « C'est la planète des humains, c'est notre maison ». Solal, élève de seconde au Lycée Jean XXIII explique : « Le monde c'est chez nous, on est tous les membres de cette famille, de cette grande maison, c'est ce qui fait qu'on est nous sur notre Terre », à l'instar de Kaila, élève de seconde du Lycée Porte Océane commentant sa production graphique : « Ben je me suis dit, le monde c'est une maison. Il faut protéger sa maison. C'est nous tous. Le monde, c'est nous ». Ce motif de la « maison » présent dans les paroles de Kaila, associé au pronom possessif, est récurrent et est révélateur de l'habiter de la planète Terre selon les lycéennes et lycéens interrogés. Je le relève en effet 16 fois dans les entretiens quand je demande une définition du monde. Il est aussi présent 17 fois comme primo-association au mot monde dans le questionnaire en ligne et je relève le dessin d'une maison 6 fois dans les productions graphiques.

Cette métaphore de la maison semble revêtir deux sens différents dans le matériau méthodologique, différence qu'on trouverait en anglais dans les mots *house-home*. La maison-house : ici la planète contient le monde, elle est un environnement ; et la maison-home : envisagé dans sa diversité planétaire, le monde est le lieu où l'on se définit, où l'on se sent exister. La maison planète-house est celle présente sur les productions graphiques. La maison englobe les symboles dessinés. La maison planète-home est celle présente dans les entretiens.

Sur les deux dernières productions graphiques et dans ces extraits d'entretiens, la planète Terre est l'environnement de l'espèce humaine, c'est-à-dire le milieu physique habité par l'espèce humaine. L'humanité est une composante de la planète. Mais le monde n'est pas réductible à la planète dans la mesure où le statut de l'humanité est spécifique : ici, les humains ont un statut particulier sur la planète. Le monde est d'essence sociale et la manière dont il est défini par les lycéens rejoint la définition du lieu. En effet, le lieu et l'individu se fondent mutuellement comme dans les travaux de la géographie humaniste anglosaxonne sur l'espace social, « place » et « sense of place » (Tuan, 1977 ; Buttimer et Seamon, 1980 ; Agnew, 1987 ; Cresswell, 2015). Ces chercheurs insistent tous sur le fait que l'expérience renvoie à un ensemble de sentiments, d'émotions et de rapports subjectifs aux lieux. Le lieu de la géographie humaniste est en effet davantage qu'une localisation. Par conséquent, en décrivant le monde comme le lieu de l'humain dont les activités se déploient sur la planète Terre, les élèves confirment le passage du monde au Monde : la planète Terre est une localisation, le Monde est un lieu.

Conclusion

Dans les représentations des lycéens, l'association du monde à la planète montre que le monde est un tout qui englobe les différentes réalités terrestres. La planète Terre est l'échelle du monde, mais elle n'y est pas réductible. La dimension biophysique est présente dans les discours et dans les représentations du monde des répondants. L'humain y est une espèce parmi d'autres. Ce-

pendant, il possède un rôle spécifique dans la relation planète Terre-monde. La planète Terre est l'habitat de l'humanité, elle est anthropisée, c'est un œkoumène. Par ailleurs, de lieu entendu comme localisation, la planète est un lieu au sens humaniste du terme : le lieu participe de l'identité de l'humain. Les individus donnent une identité, et même une existence, au lieu.

Chapitre 4

Le monde des lycéens : un monde régionalisé

De nombreuses productions graphiques font apparaître de grands découpages régionaux. Par « grands découpages », je désigne des « systèmes de classification divisant l'ensemble de la surface de la planète en quelques grandes aires, massives, bien délimitées et contiguës, qui, selon un ou plusieurs critères, présentent une homogénéité interne mais diffèrent les unes des autres » (Staszak, Fall, Giraut, 2017). Le terme « région », polysémique en géographie, suppose l'identification d'un système dans lequel « les unités constitutives se ressemblent plus entre elles qu'aux unités extérieures et que les relations entre les unités constitutives sont plus intenses à l'intérieur de la région qu'avec les unités spatiales extérieures » ; la région peut avoir des « limites floues et mouvantes » (Richard, 2014). Très présents dans la culture scolaire, les découpages ont pour origine un processus cognitif de division du monde, qui permet de s'en emparer, de l'expliquer en s'appuyant sur une structure qui le rendrait lisible. Ce processus de division est issu de méta-géographies, c'est-à-dire « un ensemble de structures spatiales à travers lesquelles les personnes ordonnent leur connaissance du monde » (Lewis et Wigen, 1997).

Découper le monde, c'est d'abord se repérer. Mais ces divisions sont aussi le substrat de grandes oppositions géopolitiques ou culturelles, qui structurent les représentations des élèves.

Pour découper, il faut définir l'identique, le même et donc l'Autre. Chaque maille est homogénéisée en dégageant des caractéristiques communes à l'espace dessiné et est ainsi différenciée des autres. Des représentations de l'identité et de l'altérité construisent ces divisions, en même temps que ces divisions contribuent à construire des représentations du même et de l'Autre.

L'action de diviser le monde en différentes parties, à différentes échelles, n'est donc pas un acte neutre. Sur l'ensemble des 375 productions graphiques réalisées par les lycéens, 158 proposent de grands découpages du monde (24 % des productions), parmi lesquelles 116 sont de nature cartographique (limites dessinées sur une production de type planisphère, planiglobe ou globe) et 59 sont des divisions identifiables par la toponymie, par des désignations écrites ou par des symboles. Les catégories sont les suivantes et ne sont pas exclusives :

- limite nord-sud qui correspond à l'équateur : 26 productions,
- limite entre riches et pauvres : 39 productions,
- divisions en continents : 52 productions,
- présence d'États : 64 productions.

Dans ce chapitre, je propose de rendre compte des découpages du monde et de leur origine. Je cherche aussi à déterminer si des dynamiques d'intégration régionales sont à l'œuvre dans les représentations des lycéennes et des lycéens.

I Les grands découpages du monde des lycéens

I.1 L'équateur : un repère spatial enseigné

La limite de l'équateur terrestre est présente sur 5 % des productions. Cette ligne imaginaire fait partie des grands repères spatiaux enseignés qui pouvaient d'ailleurs faire l'objet d'un repérage à l'écrit pour le brevet des collèges jusqu'à la dernière réforme.

Dans la pratique, si d'autres lignes imaginaires que l'équateur sont enseignées (figures 4.1 et 4.2), seule cette ligne semble constituer un repère spatial banal pour les élèves qui, s'ils n'écrivent pas son nom (0 occurrence sur les productions), la localisent correctement sur 55 % des productions gra-

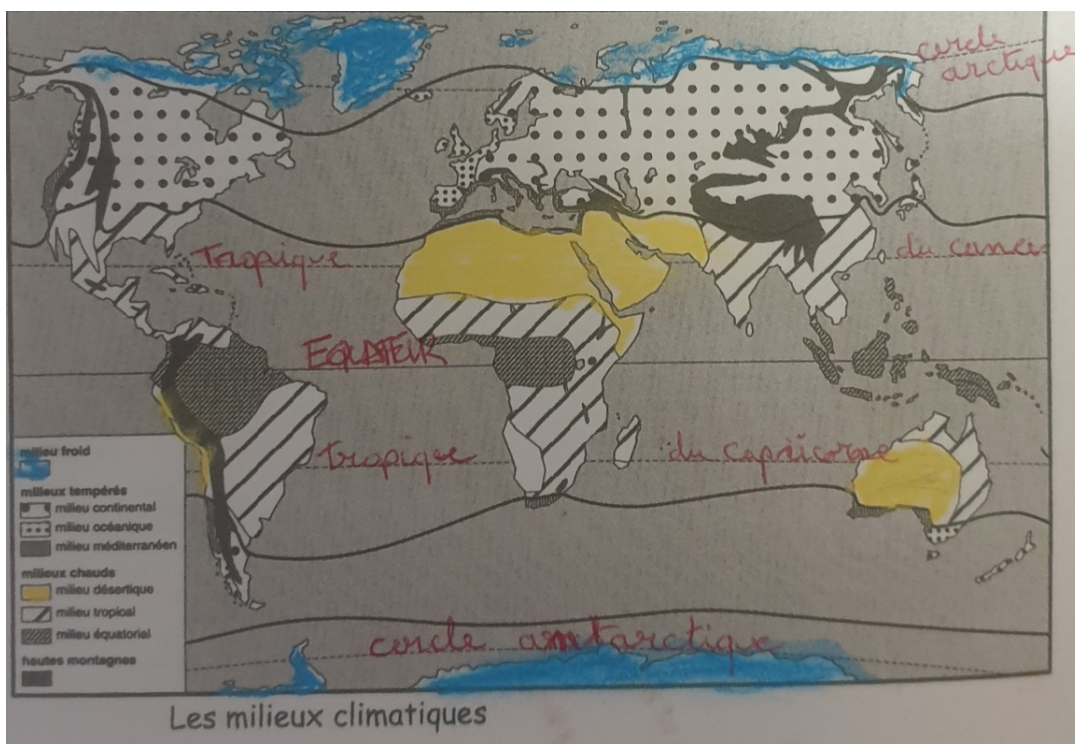


FIGURE 4.1 – Extrait d'un cahier de géographie d'élève de 6ème, chapitre « Habiter les élèves de faible densité », Les Ulis, février 2021.

phiques sur lesquelles elle est dessinée. Sur ces dernières, cette limite est une limite spatiale, un grand repère, qui sépare l'hémisphère nord de l'hémisphère sud. Le sud et le nord sont délimités par le tracé de l'équateur terrestre. Sa présence sur les productions graphiques permet de mesurer le poids de l'enseignement des repères spatiaux.

I.2 L'équateur : une ligne utilisée comme outil de différenciation économique

Si l'équateur constitue un repère spatial dans 75 % des cas, il induit une différenciation entre le Nord et le Sud, entendus cette fois ci comme des ensembles économiques, dans 25 % de ces représentations graphiques, comme en témoigne un relevé de figurés stéréotypés associés à la richesse pour le nord (dessins de dollars, opulence alimentaire, urbanisation ...) et la pauvreté pour le sud (personnages émaciés, assiettes vides, habitat villageois ...). Nord et

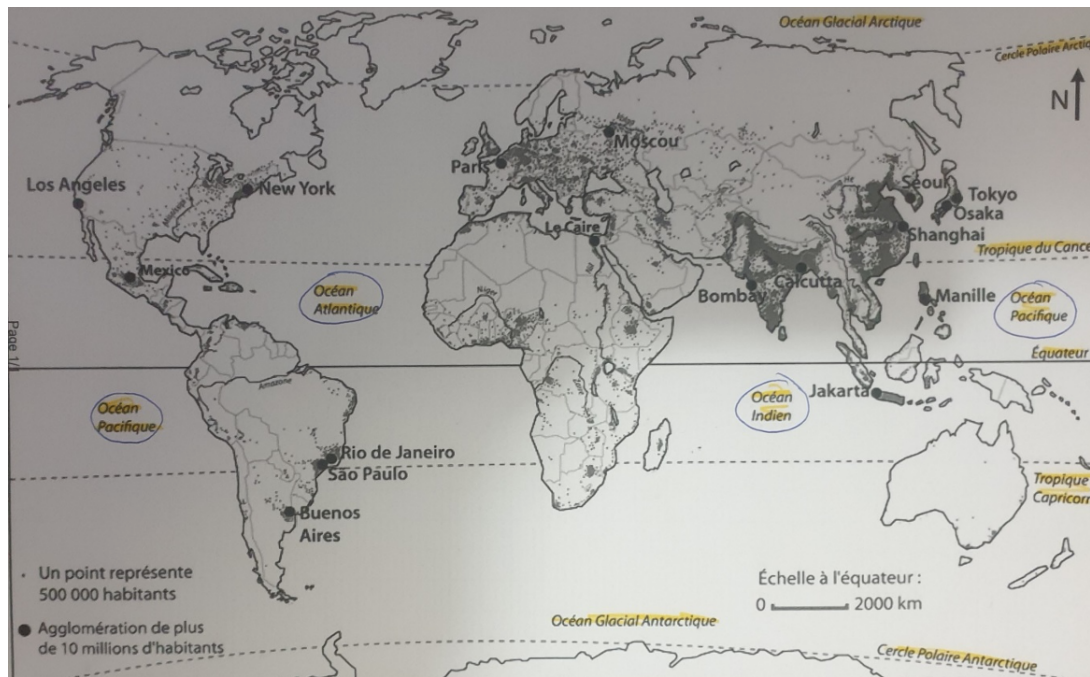


FIGURE 4.2 – Extrait d'un cahier de géographie d'élève de 4^{ème}, chapitre « L'urbanisation du monde », Les Ulis, février 2021.

Sud économiques sont des notions présentes dans les programmes scolaires des élèves interrogés. Cette division du monde en deux entités, malgré son obsolescence (Grataloup, 2015), est étudiée en classe sur des cartes, avec un recours fréquent à la ligne Brandt¹. Cette ligne, sans être nommée est étudiée en cours et reproduite sur les manuels (figure 4.3). Pourtant, je ne retrouve jamais le tracé de cette ligne, tel quel ou s'en approchant, sur les productions graphiques. Les inégalités qu'elle a pour objectif de spatialiser sont bien dessinées par les élèves, mais elles sont distribuées de part et d'autre d'une ligne qui semble davantage se rapprocher du tracé de l'équateur terrestre et ce,

1. Le terme de la limite Nord/Sud est apparu en 1980 dans *Le rapport Nord-Sud : un programme de survie* de Willy Brandt, chancelier allemand de 1969 à 1974. La couverture du rapport expose une carte du monde délimitée par cette ligne Nord/Sud. Vincent Capdepuy soulignait en 2007 : « Le trait serpente sur nos cartes scolaires, traverse continents et océans, s'insinue entre les États, les sépare incidemment en deux ensembles opposés et finit son tour du monde en ayant divisé celui-ci en deux moitiés qui n'ont que peu à voir avec les hémisphères malgré le nom donné à cette vision dichotomique du globe : Nord/Sud. L'arabesque flirte peu avec l'équateur et se joue des points cardinaux englobant allègrement dans le Nord l'Australie, terre du Sud s'il en est » (Capdepuy, 2007).

même si la ligne dessinée n'est pas toujours une ligne droite.

J'en déduis qu'une confusion existe chez les élèves entre nord et sud géographiques et Nord et Sud économique. S'il y a superposition de ces deux dénominations, la compréhension de la différence entre le concept de lecture du développement Nord-Sud et la localisation nord-sud est difficile pour les élèves qui, par simplicité, dessinent cette limite de manière similaire à la ligne de l'équateur : Sud économique et sud géographique, Nord économique et nord géographique se superposent et se confondent.

C'est une lecture du monde simplifiée qui correspond en fait à une division riches-pauvres, que je retrouve sous d'autres formes sur les productions graphiques et dans les contenus des entretiens, ce dont atteste la production graphique 4.4.

Sur cette production graphique, le monde dessiné par la lycéenne prend la forme de la planète Terre, divisée en deux parties : au nord, un habitat pérenne symbolisé par des immeubles et des maisons. Si le corollaire de la mobilité, symbolisée par les automobiles est la pollution, il n'en demeure pas moins qu'elles sont aussi un symbole de technique et d'industrialisation. La nourriture visible est synonyme d'abondance, voire de « malbouffe » ou « *junk food* » : elle est symbolisée par le burger, la boisson en bouteille de type soda (on y lit la marque Coca) et la boisson à paille plastique Capri Sun très prisée des lycéens. La richesse est aussi symbolisée par le dessin de monnaies : des pièces de dollars.

Au sud, la pauvreté est symbolisée par le stéréotype visuel de la case africaine, tandis qu'un unique cocotier et des virevoltants désertiques symbolisent l'aridité d'un climat généralisé à l'intégralité de cet hémisphère. Si suds géographiques et économiques se confondent, ils sont au final réduits à des représentations stéréotypées du seul continent africain.

I.3 Le monde découpé en continents

Un monde majoritairement terrestre

Sur les productions graphiques, les mers peuvent être importantes visuellement car des élèves ont coloré les mers et océans en bleu ou dessiné des

CHAPITRE 4. Le monde des lycéens : un monde régionalisé

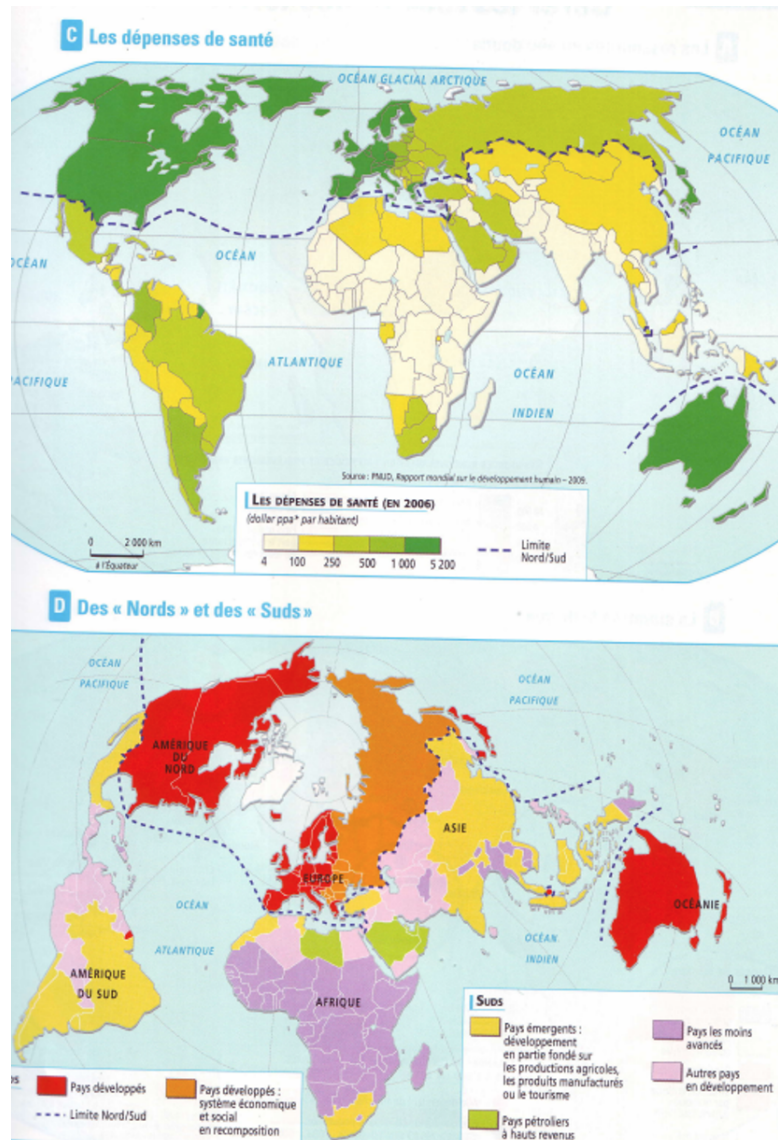


FIGURE 4.3 – Extrait du manuel de géographie de classe de seconde, Magnard, 2010.



FIGURE 4.4 – Lycéenne de 1ES, Lycée Champlain, novembre 2016.

flots (34 % des productions sur les 90 analysées dans ce chapitre). Cependant, les élèves n'ont pas ajouté de repères spatiaux maritimes et nulle mer, nul océan, n'a été identifié. Hormis quelques dessins de poissons et cétacés, les éléments d'identification et les toponymes apparaissent uniquement sur les terres émergées. Le monde dessiné par les élèves est donc majoritairement un monde terrestre. C'est l'œkoumène qui est majoritairement dessiné par les lycéens.

Des territoires occultés

Afin de constituer ma grille d'analyse des productions cartographiques, j'ai choisi les noms de grandes régions en m'appuyant sur les découpages classiques que j'ai retrouvés dans les manuels scolaires du secondaire que j'ai consultés, lesquelles correspondent à des aires continentales.

Parmi les productions graphiques analysées, les parties du Monde majoritairement absentes sont le Moyen-Orient (45,7 % d'occultation), l'Antarctique (40,9 %), et l'Océanie (30,6 %). Les parties du monde les moins oubliées sont l'Europe (3 %), l'Amérique du Nord (3,4 %) l'Amérique du Sud (4,7 %), l'Afrique (4,3 %). L'Asie orientale est ignorée dans 40,9 % des productions graphiques, mais cela peut être lié au fait que les productions de type globe cachent de fait une partie des terres émergées. Lorsque la production graphique est de type planisphère ou planiglobe, l'Asie orientale est en revanche représentée. Je note aussi que lorsque l'Océanie est représentée, seule l'Australie figure ; les autres archipels ne sont pas représentés. Plusieurs interprétations sont possibles : soit les élèves ont simplifié leurs productions graphiques et les contours de certaines aires semblent plus simples à dessiner ; soit ces territoires sont inconnus des élèves ou en tout cas trop peu connus pour qu'ils pensent à les dessiner sur un laps de temps restreint.

Les représentations du monde des élèves sont donc associées à une géographie partielle, comme le déplore une partie des enseignants de géographie interrogés. Louise, géographe, enseignante détachée dans le supérieur ayant enseigné en lycée, raconte ainsi : « On voit souvent les mêmes exemples, en cours, dans les manuels ... Il y a des territoires entiers du monde qui sont passés à la trappe. À moins de tout construire seul, de faire tes études de cas en se

renseignant bien sur telle ou telle partie parce que tu veux changer ... Les outils mis à ta disposition et les injonctions de programme, tu vois toujours les mêmes aires continentales ... Les mêmes exemples ... Les élèves ils n'entendent pas parler de pans entiers du monde ... ». Ici, l'enseignante souligne la récurrence des mêmes aires géographiques dans les programmes (Amérique du nord, Asie littorale, Afrique de l'Ouest) et le traitement dans les manuels d'exemples qui se déploient seulement sur certaines parties du monde. Ces faits peuvent s'expliquer : aux injonctions issues des programmes s'ajoutent les contraintes éditoriales des concepteurs de manuels scolaires. Les auteurs de manuels se réfèrent à des travaux scientifiques de quelques chercheurs reconnus institutionnellement pour construire leurs études de cas, tandis que les maisons d'éditions privilégient des études de cas connues des enseignants pour que ces derniers soient davantage à l'aise lors de la préparation de nouveaux cours. La géographie enseignée serait donc une géographie « partielle », « sélective » : cette sélection se traduit dans les représentations des élèves.

Les continents comme grands repères

Si les limites continentales sont peu présentes sur l'ensemble des productions graphiques (52 dessins ont des limites continentales dessinées sur les 375 productions récoltées), ce découpage est le plus fréquent sur les 90 productions graphiques sur lesquelles on identifie des grandes limites supranationales (57,8 %). Par ailleurs, dans les entretiens, il apparaît que la division continentale contribue à la structuration du discours sur le monde.

Ainsi, Lola, élève de 2^{nde} au Lycée Jean XXIII raconte : « Dans le monde aujourd'hui, il y a des trucs qui nous viennent d'Asie ou d'Amérique, on peut voyager partout aussi même si on va plus dans des endroits que d'autres : moi je suis allée sur un peu tous les continents par exemple ». Sur leurs productions graphiques, les élèves construisent entre 3 et 11 régions du monde (sans toujours les nommer). La majorité des élèves ont dessiné entre 5 et 7 régions du monde que j'identifie comme des continents (81,4 %).

Lorsqu'elles sont dessinées, les limites continentales font majoritairement état de 5 continents : Amérique, Europe, Afrique, Asie, Océanie. Les noms figurent sur 75 % des productions graphiques ayant opéré ce découpage. Je

n’observe pas d’autres dénominations de grandes régions, quand bien même d’autres limites ont été tracées. Le « monde à 6 continents » (12 % des productions) est celui qui produit une distinction Amérique du Nord, Amérique du sud. Le « monde à 7 continents » (5 % des productions) est le plus souvent celui où est représenté en plus l’Antarctique voire l’Arctique et l’Antarctique.

Les continents retenus par les élèves reprennent les divisions enseignées selon les directives programmatiques qui, dès le primaire et dans la continuité au collège dans les cycles 3 et 4, invitent à : « Se repérer dans l’espace : construire des repères géographiques - Nommer et localiser les grands repères géographiques. » (BOEN, 2020). Sur la production graphique 4.5, il apparaît que la division continentale structure la représentation du monde de l’élève. Les cinq continents sont présents. La localisation est cependant originale : l’Asie n’est pas dans la continuité de l’Europe mais constitue un bloc distinct lequel est situé sur la gauche du dessin, l’Afrique est sous l’Amérique, l’Océanie au sud de l’Europe.

Ici, plusieurs interprétations sont possibles : l’élève a voulu symboliser que le monde est structuré en blocs continentaux. Soit, il ne se soucie pas de l’exactitude de leur localisation, soit il ne sait pas les localiser.

Les problèmes de localisation sont récurrents pour les enseignants qui ont parlé des difficultés de leurs élèves en géographie. Honorine, enseignante dans un collège des Ulis souligne ainsi : « On essaie de donner des grands repères à nos élèves qui sont en général complètement paumés. Aux enseignants des écoles voisines, dont les élèves viennent dans notre collège, on leur demande que ça : que les élèves sachent placer les mers et océans et les continents, qu’ils sachent où ça se passe ce dont on parle, un minimum. Et on le revoit encore au collège et ce n’est pas pour autant acquis en sortie de 3ème. C’est pourtant le minimum qu’on essaie de leur transmettre en matière de localisation ». Serge, enseignant dans un lycée du Val-de-Marne, témoigne : « Moi je fais souvent un test avec les classes de seconde, pour voir où ils en sont sur les localisations, et déjà rien que sur les sectorisations continentales ... C’est vrai que j’ai des choses assez folkloriques ... Le repérage en géographie, c’est compliqué ... ». Le même constat est effectué par Suzie, enseignante dans un lycée de Marseille : « La localisation, y compris des aires continentales,

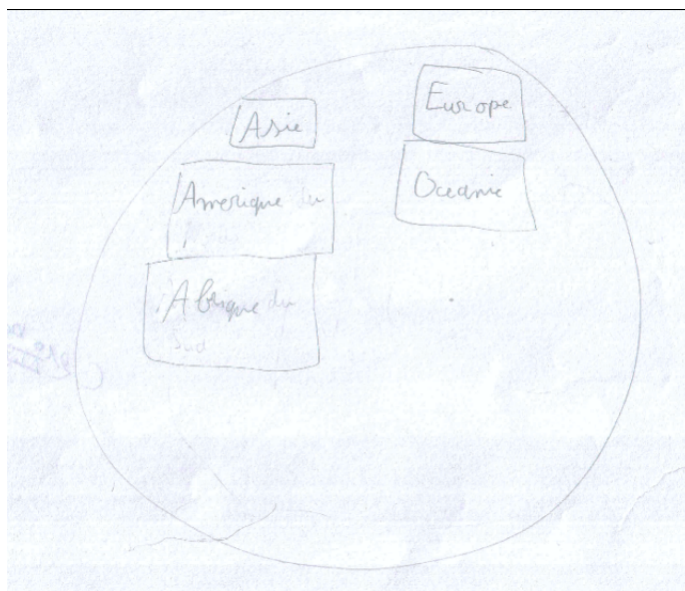


FIGURE 4.5 – Lycéen de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016.

c'est difficile ... Surtout pour nos élèves qui n'ont pas un gros capital culturel ... » ainsi que par Tom, enseignant dans un lycée de La Courneuve : « C'est compliqué pour eux aussi d'avoir de grands repères, de visualiser dans sa tête une carte du monde, d'arriver à se situer, à se repérer ... ». Pourtant, sur la majorité des productions graphiques, tous établissements confondus, la localisation des aires continentales est correcte. Les repères spatiaux que constituent les continents semblent donc acquis par la majeure partie des élèves lorsqu'ils sont arrivés au lycée.

Je note cependant que leurs dessins reproduisent une présentation classique : celle de la majorité des planisphères diffusés en France et dont les élèves sont familiers : Amérique sur la gauche et Océanie en bas à droite. À ce titre, je mesure l'importance des choix de planisphères utilisés, par les enseignants et les manuels : le centrage sur l'Océan Atlantique, le plus diffusé dans la géographie scolaire française (76 % des planisphères des manuels consultés), est le plus visible dans les productions graphiques des élèves qui ont localisé les aires continentales. Cette habitude peut d'ailleurs poser des difficultés aux élèves lorsqu'ils se trouvent confrontés à d'autres types de représentations comme le souligne Suzie : « Si je leur mets une projection

polaire, alors là, ça y est, ils sont perdus ... » ou Tom : « C'est difficile pour eux de voir si on est de l'autre côté de la planète Terre. Même s'ils savent des trucs, ils n'ont pas de représentation solide d'une carte du monde ... ».

II Le monde des lycéens est organisé en fonction des États

Représenter l'espace mondial au prisme des États est un lieu commun, comme le rappelle Jose Q. Pinheiro (1998) à propos du vaste travail de Thomas Saarinen et de ses collègues : « nations have been found to be the common building blocks of mental representations of the world ». Outre leur présence sur des productions graphiques, les États sont présents dans les réponses au questionnaire en ligne et dans les entretiens. Ainsi, à la question 8 du questionnaire : « À quoi penses-tu quand tu entends le mot monde ? », je relève parmi les 531 réponses récoltées : 28 occurrences du mot « pays », 2 occurrences du mot « nation », 1 occurrence du mot « État », 1 occurrence de « États-Unis » et 1 occurrence du mot « international ». À la question 14 du questionnaire « Quelle image parmi celles présentées ci-dessous te semble le mieux représenter le monde ? », l'image du planisphère politique avec les drapeaux des États a été choisie par 130 élèves sur 527 (24,7 %) soit la 3^{ème} position après la planète Terre vue de l'espace et la mosaïque de visages. Les élèves sont familiers des planisphères géopolitiques et des cartes de synthèses sur lesquelles figurent les tracés des États. Étant donné l'importance visuelle des planisphères politiques dans les manuels scolaires ou dans les agendas des élèves, comme en attestent les photographies ci-dessous (figures 4.6 et 4.7), je m'attendais à obtenir davantage de découpages étatiques sur les productions graphiques. Or, seule une production graphique (figure 4.8) a pris la forme d'une tentative de découpage étatique exhaustif des terres émergées.

Les États apparaissent pourtant dans les productions graphiques, mais davantage sous des formes symbolisées.

CHAPITRE 4. Le monde des lycéens : un monde régionalisé

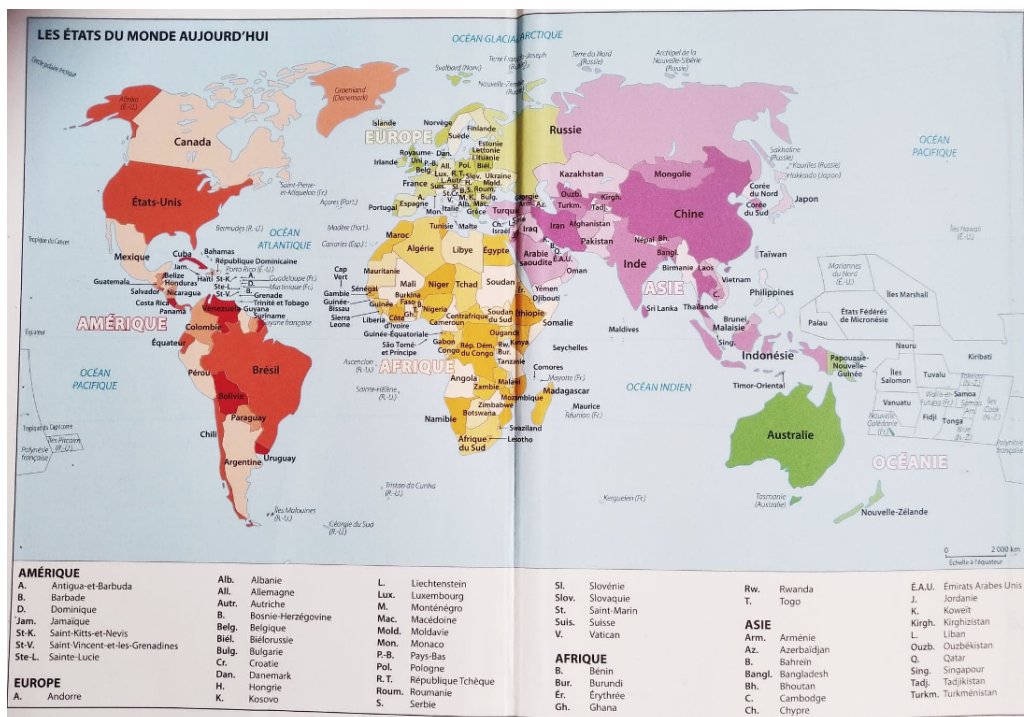


FIGURE 4.6 – Manuel d’histoire-géographie de classe de 3ème, Hachette, 2013.

II.1 Les États sont des repères spatiaux

Quelle représentation pour les États

J’ai considéré qu’un État était identifié ou identifiable si le dessin comportait un tracé frontalier précis, mis en valeur graphiquement par un trait surligné ou une couleur particulière (32 productions sur les 64 concernées soit 49, 2 %), le drapeau d’un État (13 productions sur les 65 concernées soit 20 %), le nom de l’État (19 productions sur les 64 concernées soit 29, 2 %), un symbole ou géosymbole (tels que le dollar pour les États-Unis ou la Tour Eiffel pour la France, le Christ rédempteur pour le Brésil (21 productions sur les 64 concernées soit 32, 3 %²).

Certaines productions graphiques présentaient plusieurs de ces éléments,

2. Dans la mesure où ce symbole est présent dans plusieurs établissements et dans des classes différentes, j’exclus ici les effets de mimétisme. Je note en revanche que le Christ rédempteur apparaît comme image sur une recherche Google à partir du mot Brésil pour 4 images sur les 15 premières et est une illustration dans les manuels pour les chapitres où cet État est cité. Les élèves sont donc familiers de ce visuel.

CHAPITRE 4. Le monde des lycéens : un monde régionalisé



FIGURE 4.7 – Manuel de géographie de classe de terminale, Belin, 2012.

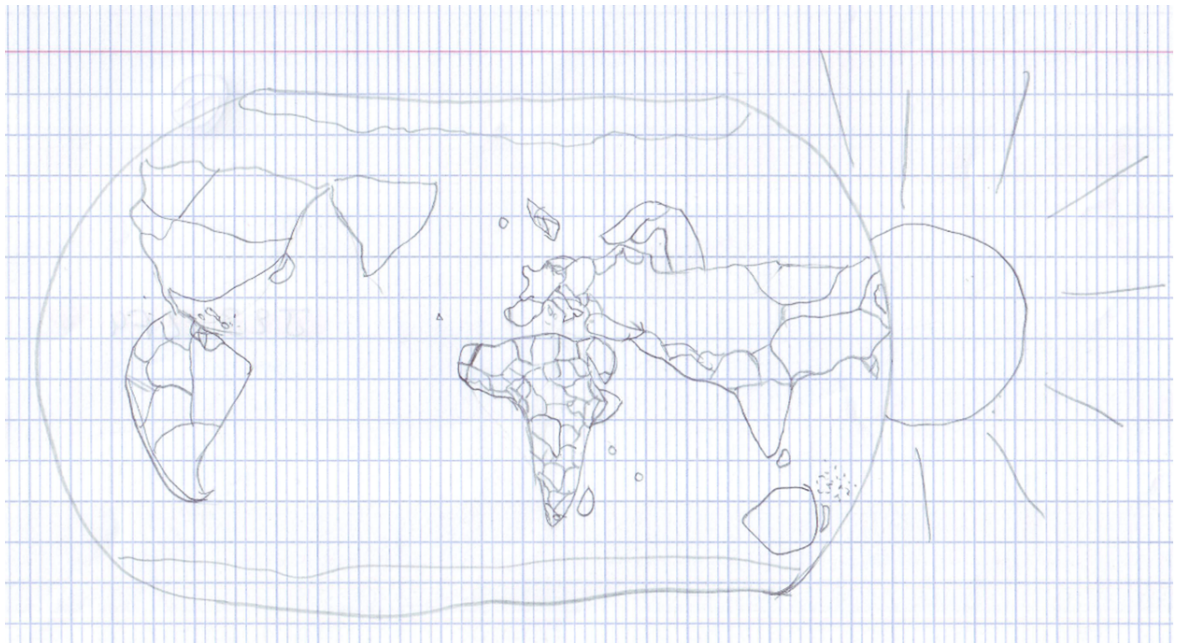


FIGURE 4.8 – Lycéenne de 1L, Lycée Jean XXIII, avril 2017.



FIGURE 4.9 – Lycéenne de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016.

à l'image de la figure 4.9. Sur laquelle figurent la France, la Grande-Bretagne, l'Italie, les États-Unis, le Brésil. Ces États sont tantôt nommés tels quels : Italie, États-Unis ; tantôt représentés par la présence de leur drapeau (France, Grande-Bretagne, États-Unis), tantôt par l'association à un géosymbole renvoyant à l'une de leurs principales métropoles, localisée sur la planète à gauche (Tour Eiffel pour Paris et la France, Big-Ben pour Londres et la Grande-Bretagne, La Christ rédempteur pour Rio et le Brésil).

64 productions graphiques sur les 375 font figurer un ou plusieurs États : 6 productions sur les 30 récoltées au Lycée Porte Océane, 6 sur les 13 issues du Lycée Jean XXIII, 2 sur les 13 provenant du Lycée Pasteur, 51 du Lycée Champlain et aucune à Louis-le-Grand. La distribution du nombre d'États présents sur les productions est représentée figure 4.10.

Les États sont présents sur 17 % des productions graphiques. Ce poids est relativement marginal et il s'agit de chercher à comprendre ce fait. Je me suis tout d'abord demandé si le manque de temps pour réaliser la production graphique (parfois 10 minutes seulement en introduction aux entretiens) avait

Histogramme du nombre d'États dessinés par production graphique

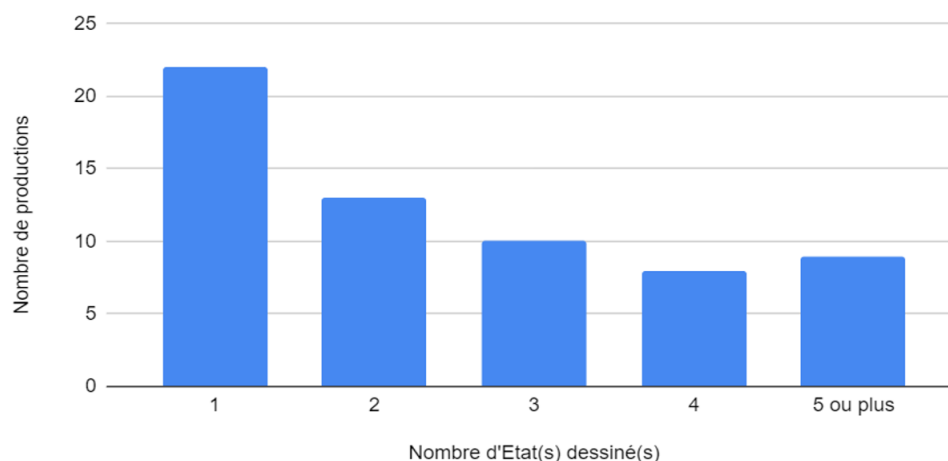


FIGURE 4.10 – Nombre d'États dessinés par production graphique sur les 64 sur lesquelles des États sont identifiables.

empêché les élèves d'opérer le découpage de leur souhait.

Les élèves des quatre établissements où j'ai effectué des entretiens ont eu environ dix minutes pour réaliser leur production graphique en amont des entretiens. Les lycéens du lycée Champlain ont eu davantage de temps puisqu'ils ont bénéficié de trente minutes, en classe. Ils ont ainsi pu s'interroger sur les relations, causalités, et sur l'organisation générale du monde. Or, l'analyse montre que les références à des États sont moins nombreuses dans les productions du lycée Champlain que dans d'autres établissements (18,3 % d'occurrences sur les productions graphiques alors que la moyenne sur les quatre autres établissements est de 22,6 %). Cela témoigne donc du fait que ne pas dessiner les États lorsqu'on est invité à « dessiner le monde » n'est *a priori* pas une question de manque de temps imparti pour l'exercice.

Je me suis également demandé s'il y avait un effet « établissement » puisqu'à temps imparti égal, je relève de notables différences entre les lycées. Ainsi, les établissements lycée Pasteur (15 %), lycée Porte Océane (20 %), lycée Champlain (18 %) sont proches du ratio moyen productions graphiques faisant mention d'un ou plusieurs États/ nombre de productions graphiques

relevées. Les productions relevées au Lycée Jean XXIII font en revanche mention d'États pour 46 % d'entre elles. On aurait pu émettre l'hypothèse d'un lien avec la « performance scolaire » : les élèves performants scolairement auraient tendance à dessiner davantage d'États car ils en connaissent *a priori* plus et savent les situer. Pourtant, les productions graphiques réalisées au lycée Louis-le-Grand, établissement dans lequel les élèves sont les plus performants scolairement, ne font apparaître d'État sur aucune des productions relevées. Je note aussi que pour le Lycée Jean XXIII, 10 des productions ont été dessinées lors d'un entretien en groupe classe, il a donc pu y avoir un effet de contamination car sur les 13 productions réalisées dans cet établissement, 5 qui font apparaître des États ont été réalisées dans la même classe. Ceci constitue un biais certain. Ni le manque de temps ni la différence de performance scolaire ne semblent des critères suffisants pour expliquer l'absence relative des États dans les productions graphiques.

Il est certain que le manque de culture géographique a empêché certains élèves de réaliser un découpage étatique. Lors des entretiens, si l'élève (ou les élèves en cas d'entretien groupé) avait réalisé une production graphique, je demandais un commentaire libre de sa production : « Je vois plein de choses, mais est-ce que tu peux me dire, préciser, ce que tu as voulu dessiner là et pourquoi tu as choisi de le faire comme ça ? ». Cela me permettait d'introduire mon propos, de laisser l'élève s'exprimer et d'avoir des éclaircissements sur ses intentions. Certains élèves ont alors dit qu'ils auraient souhaité dessiner des États, mais que cela n'avait pas été le cas car ils ne s'en sentaient pas capables (10 élèves dont 4 à Porte Océane, 2 à Jean XXIII, 3 au Lycée Pasteur et 1 à Louis-le-Grand). Ces élèves ne connaissent pas les tracés des frontières, la localisation ou le nom des États : « Les frontières je sais pas trop, déjà si on a un fond de carte c'est chaud mais là sans rien ... » (Antoine, élève de 1èreS, Lycée Pasteur) ; « Là c'est l'Argentine - Nan là c'est le Chili. Là le Brésil et les autres je sais plus trop » (Paul et Oussmane, élèves de seconde, Lycée Porte Océane). Sarah, élève de Terminale L au Lycée Porte Océane, commente ainsi sa production (figure 4.11) : « J'aurais bien dessiné les frontières des pays mais bon je sais pas trop où les mettre alors bah c'est plus simple si je les fais pas » tandis que Capucine, élève de Première L au

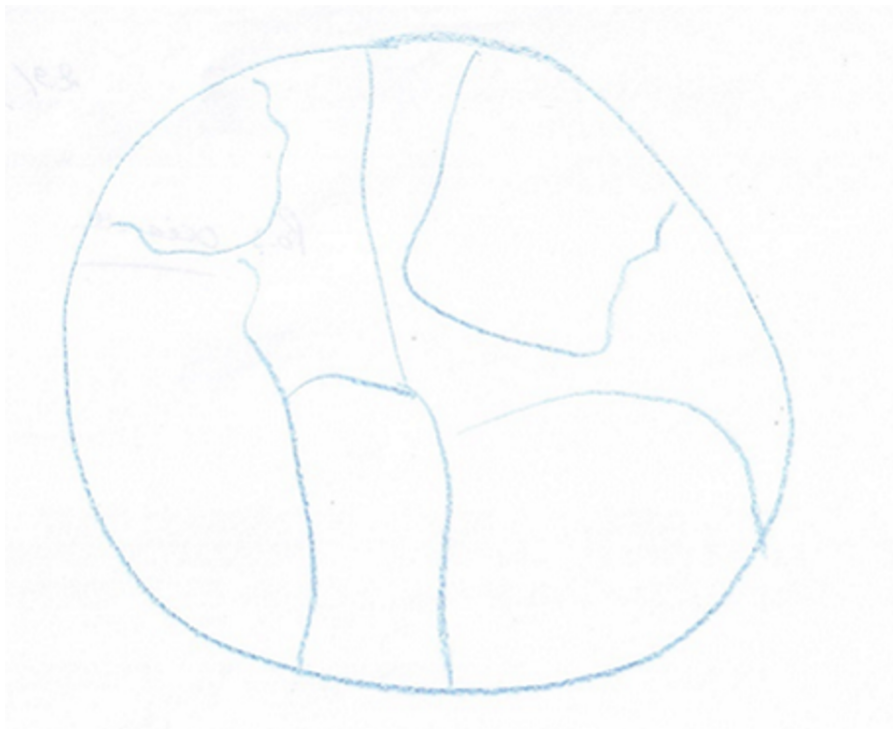


FIGURE 4.11 – Lycéenne de TL, Lycée Porte Océane, décembre 2016.

Lycée Jean XXIII, explique : « J'ai fait au plus simple parce que je sais pas trop où mettre les frontières alors j'ai mis France en Europe et États-Unis parce que ça va je sais où c'est et aussi la Chine mais bon après je sais pas pour tous et je sais pas trop les dessiner. ». Sarah a dessiné une production de type globe, planète avec des limites qu'elle décrit comme continentales alors que Capucine a dessiné un planisphère avec les États précédemment cités, colorés (figure 4.12).

La difficulté à localiser des États est aussi considérée comme un problème pour les enseignants interrogés. C'est une entrave à leur pratique professionnelle. Suzie, enseignante en lycée à Marseille explique : « Outre le fait qu'on est toujours dans l'évaluation, je trouve qu'on a tendance à mélanger tous les concepts et à les mettre dans un shaker ... Or moi ce que je constate c'est que mes élèves n'ont pas de repères géographiques en fait on fait du conceptuel au

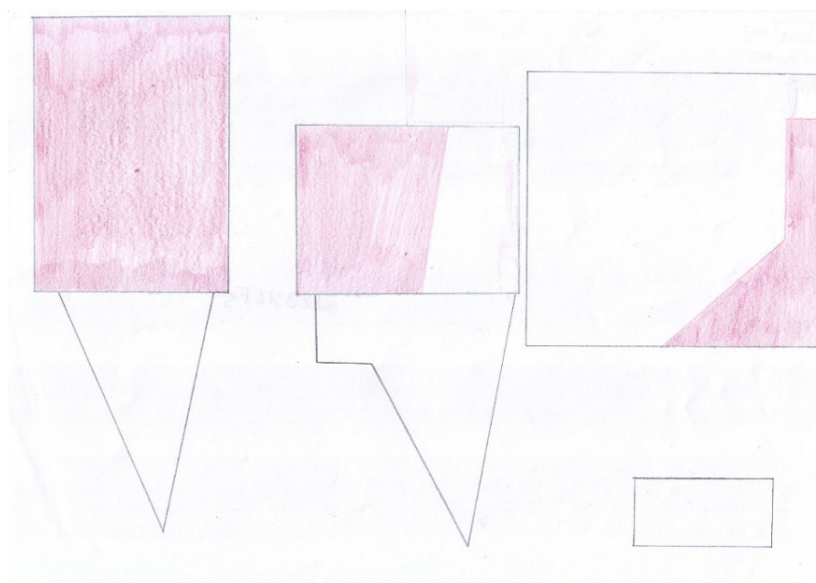


FIGURE 4.12 – Lycéenne de 1L, Lycée Jean XXIII, mai 2017.

lycée sans repère géographique ... On leur parle de pays qu'ils sont incapables de localiser alors même si on leur montre à chaque fois, c'est quand même compliqué ... ». Le même constat est ainsi établi par Hermine, enseignante dans un lycée du XIX^{ème} arrondissement à Paris : « Ils galèrent vraiment parfois à se rendre compte à quel point on est près ou loin de quelque chose parfois ... Ils peuvent confondre la Corse et l'Australie! » et par Serge, en lycée dans le Val-de-Marne : « Quand j'ai fait une étude sur le détroit de Malacca, les élèves ont découvert qu'il y a un pays qui s'appelle la Malaisie ... En histoire d'ailleurs on en revient aussi aux dates. Les géographes vont certainement devoir repenser cette approche dans la mesure où les élèves sont complètement perdus ... Les bases ne sont pas assez solides, il faudrait vraiment le faire au collège, les professeurs des écoles doivent être très polyvalents, ils ont déjà beaucoup à faire ... ». Ces enseignants témoignent du fait que la méconnaissance des États constitue un problème majeur pour les lycéens. Ce constat renvoie à celui de Bailly et alii lorsqu'ils écrivent : « La connaissance des noms et des positions des grands pays du monde par leur

dimension, leur culture, leur histoire, leur économie, constitue un instrument de base de l'apprentissage géographique, avant l'analyse des processus spatiaux. Cette connaissance est ainsi considérée comme le point de départ de l'étude géographique, mais non son aboutissement » (Bailly, Saarinen, Mac Cabe, 1992).

Je me suis aussi demandé si, par-delà d'éventuelles difficultés de localisation, aller au plus simple sur la production graphique était lié à un manque de motivation. J'émetts ici l'hypothèse du « moindre effort ». La représentation graphique d'une totalité est plus simple, quand bien même le tout ne l'emporte pas sur les parties dans les représentations mentales. Dans la mesure où les élèves rencontrés lors des entretiens étaient tous volontaires, il va de soi que cette hypothèse peut difficilement être testée. Elle peut cependant concerner les élèves des huit classes du Lycée Champlain pour lesquels la production graphique a été un exercice effectué en classe sur injonction de leur professeur. Ce contexte peut avoir eu une incidence sur les productions.

Je constate pourtant que l'exercice n'a pas été entravé par un manque d'enthousiasme : seulement deux productions sur les 278 réalisées au lycée Champlain témoignent du fait que les élèves concernés n'ont pas souhaité « jouer le jeu » (production vierge ou phrase lapidaire). Tout au plus l'exercice a-t-il été « expédié ». Mais même dans ce cas, le fait d'avoir représenté de quelques coups de crayon la forme la plus simple qui se présentait à l'esprit en entendant le mot « monde » - à savoir un cercle - est significatif. C'est cette première image qui s'impose.

Des représentations sélectives et structurantes

Sur les productions graphiques seuls 26 États sur les 193 répertoriés par l'ONU sont identifiables. Les fréquences des États représentés sur les productions graphiques indiquées sur la table 4.1 (voir aussi figure 4.13), et elles confirment les hypothèses déjà testées et validées par des chercheurs comme Boyowa Anthoy Chokor (2003), Lily Kong et al. (1994), ou Jose Pinheiro (1998) en ce qui concerne les facteurs d'influence d'inclusion des nations sur les cartes mentales d'étudiants à l'échelle mondiale : le niveau économique des États et leur influence politique (qui leur offre partant une certaine visibilité

État représenté, identifié	Fréquence sur les productions graphiques
États-Unis	43
France	39
Brésil	16
Espagne	14
Chine, Canada	13
Royaume-Uni	10
Portugal, Mexique, Japon, Australie	7
Allemagne	6
Inde, Russie, Maroc	5
Italie	4
Algérie, Afrique du sud, Syrie	3
Tunisie	2
Pays-Bas, Belgique, Madagascar, Thaïlande, Israël-Palestine	1

TABLE 4.1 – Tableau des occurrences des États représentés sur les productions graphiques.

dans les médias), la superficie ou la forme atypique de leur territoire, leur position géographique (insularité, extrémité continentale), leur importance démographique, la distance au pays de terrain.

Les facteurs d’inclusion (présence sur les productions) qui me semblent les plus pertinents et qui rejoignent les analyses de ces chercheurs sont : le niveau économique des États et leur influence politique : (États-Unis) ; leur visibilité dans les médias (Syrie), la superficie ou la forme atypique de leur territoire (Canada), leur position géographique comme l’insularité, extrémité continentale qui en facilite la localisation (Afrique du Sud) , leur importance démographique (La Chine et l’Inde), la moindre distance au pays de terrain (les États de l’Union Européenne), les origines familiales et migratoires (Portugal, Maroc, Algérie, Tunisie), l’influence des programmes scolaires et des langues étudiées en classe. J’ajoute aussi le facteur individuel de mobilité. Ainsi, la présence de la Thaïlande concerne la production d’une élève qui était allée en vacances à Pattaya tandis que la présence du nom de l’île-État de Madagascar concerne une élève qui en est originaire, son attachement

affectif à ce territoire étant symbolisé par un petit cœur.

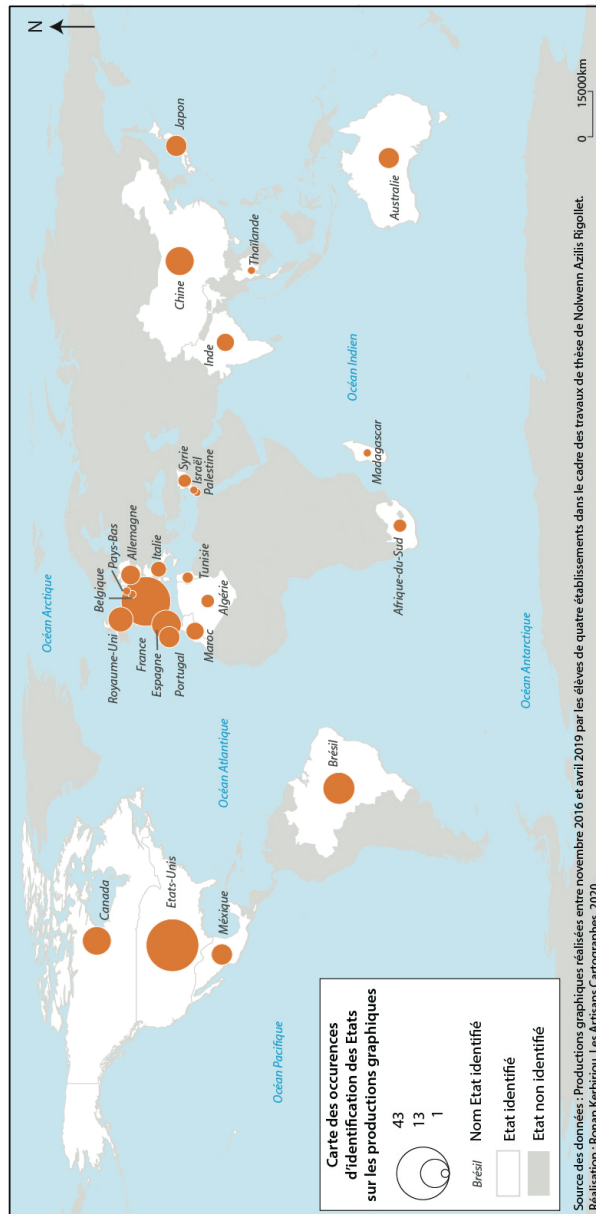


FIGURE 4.13 – Carte des occurrences d'identification des États sur les productions graphiques (novembre 2016-avril 2019).

Ce que les entretiens mettent en exergue, c'est que les États sont malgré

tout davantage structurants dans la pensée de l'espace (représentation cognitive) que ce que les représentations graphiques peuvent laisser entrevoir, soit pour localiser soit parce qu'ils sont considérés comme des acteurs. Et ces États sont des États-nations.

II.2 Le monde, mosaïque d'États-nations

Si les élèves utilisent parfois de manière indifférenciée les mots « pays » et « État », ils ne réduisent pas les États à un territoire délimité par des frontières puisqu'ils leur attribuent des compétences et des capacités d'action, notamment dans les domaines économiques et politiques (dimension étatique) et qu'ils les associent à des caractéristiques culturelles (dimension nationale).

Dans les productions graphiques qui font apparaître des États, les cultures nationales reposent principalement sur quatre piliers. Les élèves relaient par là même un certain nombre de stéréotypes :

- L'art dans son aspect monumental (présence d'un monument emblématique pour désigner un État sur 18 productions graphiques sur les 64 faisant apparaître un ou plusieurs États)
- Le sport (présence d'un ballon pour désigner le Brésil sur 12 productions graphiques sur les 64 faisant apparaître un ou plusieurs États).
- La diversité linguistique (24 élèves sur les 36 élèves interrogés en entretiens sur ce qui est un facteur de différence culturelle entre les États citent la langue comme facteur de différenciation et deux productions graphiques font figurer le mot « bonjour » en 3 à 4 idiomes différents)
- La religion (18 élèves sur les 36 élèves interrogés en entretiens sur ce qui est un facteur de différence culturelle entre les États citent la religion comme facteur de différenciation et 34 productions graphiques font figurer des signifiants associés au religieux).

La majorité des productions graphiques faisant apparaître un ou plusieurs États renvoient à l'État-nation, entendu comme territoire délimité par des frontières et dans lequel les frontières culturelles se confondent avec les frontières politiques. Le terme d'« État-nation » n'est présent dans aucun des entretiens. J'utilise pourtant ce terme ici car la description de ces États

Histogramme des symboles culturels associés à des États sur les productions graphiques

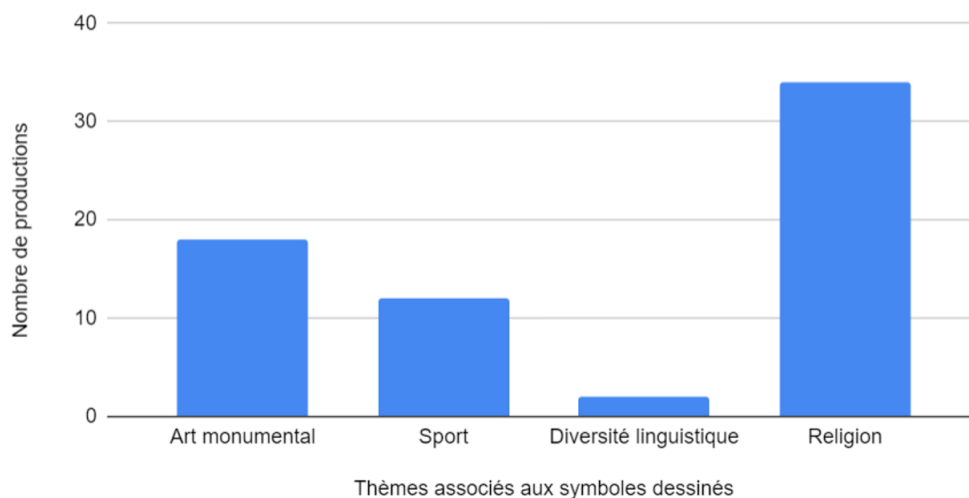


FIGURE 4.14 – Histogramme des symboles culturels associés à des États sur les productions graphiques.

correspond à la définition des États-nations qui fait coïncider un territoire, un peuple, une culture. « Nous on a notre pays et notre langue et notre culture comme nos monuments et tout ça » raconte Lucien, élève de seconde, Lycée Jean XXIII); « Le Japon c'est une autre culture, d'autres valeurs, le respect d'Autrui. » (Aube, élève de 1ère L, Lycée Louis-le-Grand); « Le Japon a une gastronomie, une littérature et ses valeurs qui sont différentes de celles de la France. Ils ont pas la même manière de voir les choses que nous, c'est complètement différent. » (Lucie, élève de TL, Lycée Pasteur). Les élèves font coïncider des limites territoriales et une définition de la culture qui agglomère la langue, des valeurs, des facteurs religieux, des références communes. Lorsque que j'interroge Salomé (élève de seconde du Lycée Pasteur) sur la raison pour laquelle elle a dessiné la France, l'Allemagne, les États-Unis et le Brésil (dans des limites tracées avec le nom des États écrits), cette dernière me répond : « Ce sont des pays que je sais placer et les pays, ils sont importants dans le monde. Chaque pays a sa culture et sa langue et tout et ensuite ils se mettent ensemble, et ça fait le monde ». Cette élève insiste ici sur les divisions étatiques, auxquelles correspondent une identité culturelle et

une identité linguistique. Ilan, élève de Terminale L au Lycée Porte Océane décrit quant à lui comme suit sa production graphique (figure 4.15) :

« J'ai précisé le drapeau de notre pays, ensuite la Russie, ensuite l'Italie et là le drapeau américain, mais là, je me suis planté, là c'est l'Argentine, et là c'est le Brésil. Bah j'ai voulu faire une carte classique, enfin celle qu'on voit souvent en France, en tout cas avec une projection heu ... normale ... J'avais pas assez de place pour faire tous les pays. Ma carte est pas assez précise. »

Je l'interroge alors : « Pour toi le monde ce sont des pays ? » et ce même élève de répondre :

« Les pays c'est des peuples qui se sont différenciés. Pour moi, un continent il ne peut pas définir une communauté. Un pays, c'est plus une communauté. Après y'a des pays comme le Canada par exemple ; ils parlent français, mais ils sont pas français, même si c'est une ancienne colonie. Pour moi c'est pas assez précis un continent pour dire que telle ou telle personne c'est ... enfin voilà quoi.»

Ilan insiste sur les spécificités culturelles et linguistiques des pays et sur leur dimension communautaire. Sur son dessin, c'est par des drapeaux, placés sur leurs aires continentales respectives et par leur localisation approximative qu'il a voulu symboliser les États. Le Japon et la Chine, absents sur la représentation du globe du fait de la face de la Terre représentée sont, quant à eux, symbolisés par leur drapeau et des flèches les localisant sur l'autre face terrestre. Pour cet élève, les États sont des communautés, et l'un des facteurs qui les détermine est la langue. Ces États sont symbolisés par des drapeaux qui permettent de les identifier. Si cet élève ne savait pas toujours où en placer les frontières, il met cependant en évidence l'inscription de ces États sur un territoire, ce qui constitue certaines caractéristiques essentielles des États-nations.

La spécificité du découpage en États et leur présence sur les productions réside en ce que les États présents sur les représentations graphiques ne sont pas seulement des points de repère au sens de localisation, ce sont aussi des

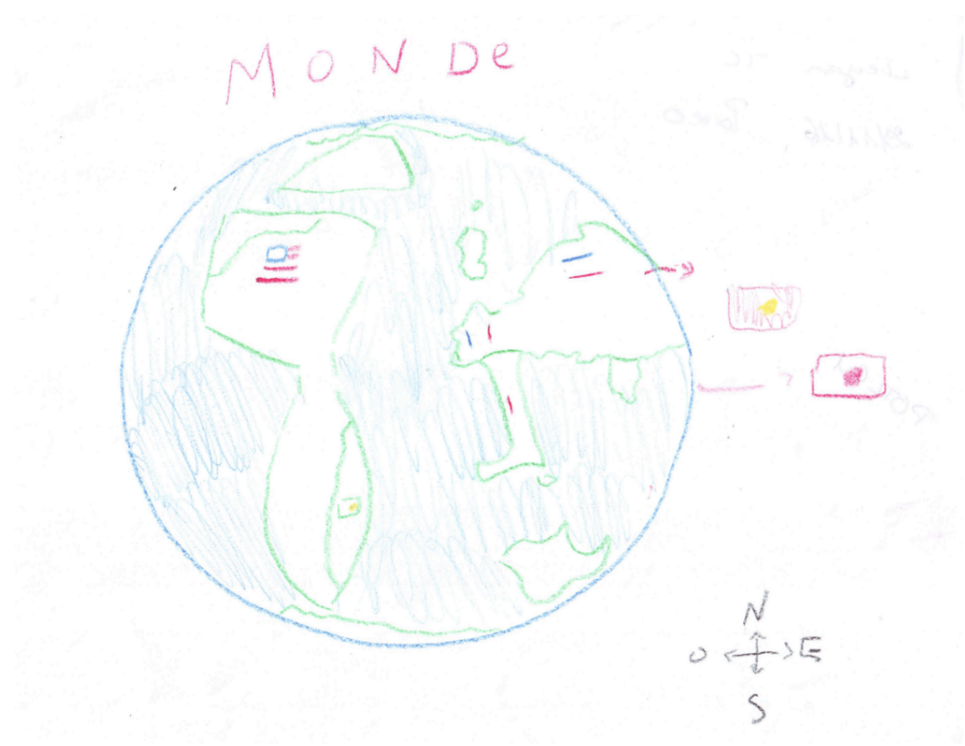


FIGURE 4.15 – Lycéen de Terminale L, Lycée Porte Océane, janvier 2017.



FIGURE 4.16 – Lycéenne de TL, Lycée Porte Océane, décembre 2016.

acteurs.

III Le monde des lycéens est un espace relationnel d'échelle mondiale, reflet des programmes scolaires et des cours sur la mondialisation

Les discours des répondants sur la mondialisation, reflet des programmes scolaires et des cours, permettent de mettre au jour le rôle des États dans ce processus, lesquels apparaissent soit comme localisations (pays de départ ou d'arrivée des flux), soit comme acteurs.

Parmi les productions graphiques des élèves, 35 contiennent des dessins de flux identifiables (soit 9,9 %), et parfois pluriels. Dans la majorité des cas (23 productions), les flux ne sont pas caractérisés mais sont symbolisés par des flèches mettant en contact différentes parties de la planète, comme l'illustrent les figures 4.16 et 4.17.

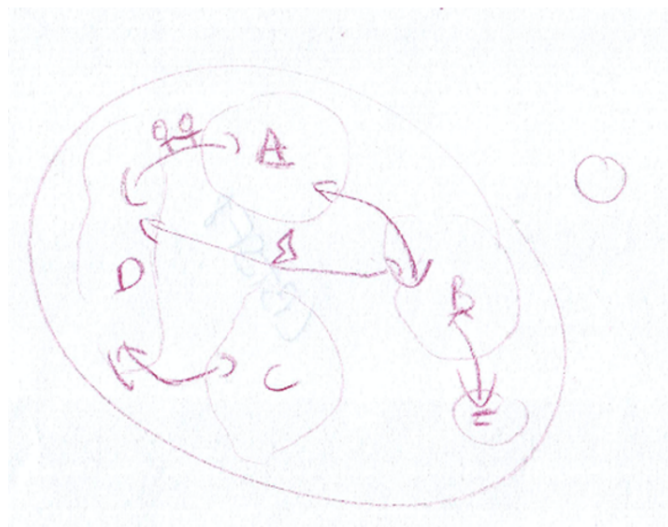


FIGURE 4.17 – Lycéenne de classe de TS, Lycée Pasteur, avril 2018.

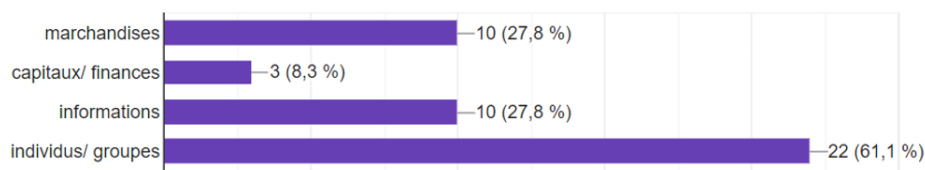


FIGURE 4.18 – Types de flux identifiables sur les productions graphiques des élèves tous établissements confondus.

En ce qui concerne les planisphères, 17 productions font apparaître des flux, distribués comme suit :

Je note une surreprésentation des flux sur les planisphères des élèves de terminale (12 productions). Je mets ceci en lien avec la préparation au baccalauréat dans la mesure où sur les 7 cartes de synthèse des élèves de TES-L et les 5 cartes de TS préparées pour l'épreuve écrite, les élèves étaient amenés sur les deux premières cartes de l'année à s'interroger sur « l'intégration des territoires dans la mondialisation » et « pôles et flux de la mondialisation » à partir d'un fond de carte planisphère à l'échelle mondiale. Tous les élèves de terminale ayant participé à cette production graphique (71 élèves) s'étaient donc en théorie préparé à cette épreuve de baccalauréat au moment

des entretiens.

Les lycéens interrogés ont eu à plusieurs reprises l'occasion dans leur scolarité secondaire d'étudier des flux mondialisés, avec une place importante accordée aux poids des États, et à grands renforts de supports cartographiques comme en témoigne l'exemple ci-dessous qui traite d'un extrait de chapitre sur le tourisme du programme de géographie de 2015, classe de 4^{ème} (figure 4.19). Ce sont les États qui apparaissent comme les émetteurs-récepteurs de flux et acteurs-clefs de ces processus dans le discours des élèves et ce, sans variation significative en fonction de l'établissement, du genre, de la classe ou de la filière. La manière dont les États sont étudiés en classe lors des séances consacrées à la mondialisation et la façon dont ils apparaissent en complément dans les médias sont donc massivement partagés par-delà les différences individuelles ou sociales.

L'exception notable concerne les élèves de terminale qui mobilisent d'autres acteurs dans la structuration, l'organisation du Monde. Ils ont ainsi cité les ONG (17 occurrences) ou certaines FTN (34 occurrences) comme acteurs structurant d'un monde dont ils décrivent un fonctionnement mondialisé. En terminale, l'un des premiers chapitres porte sur les acteurs de la mondialisation. Ce constat tend à montrer l'influence des programmes scolaires, en particulier une année d'examen, dans la construction des représentations du Monde.

Les États comme acteurs de la mondialisation économique et financière

Les répondants disent que la planète Terre est un lieu d'échanges et ces échanges sont principalement décrits comme des échanges entre États-acteurs. Dans les entretiens, lorsque les élèves ont associé les mots « pays » ou « États » au mot « monde », ou lorsque j'ai identifié des États sur leurs productions graphiques, j'ai demandé aux élèves de m'en dire davantage ; s'il existait selon eux des liens entre ces États, et auquel cas de me les décrire. J'ai entendu le terme « lien » dans 31 entretiens, répétition du mot que j'avais moi-même utilisé dans ma question. L'autre terme utilisé par les élèves pour désigner des rapports entre les États est celui de « relation ».

CHAPITRE 4. Le monde des lycéens : un monde régionalisé

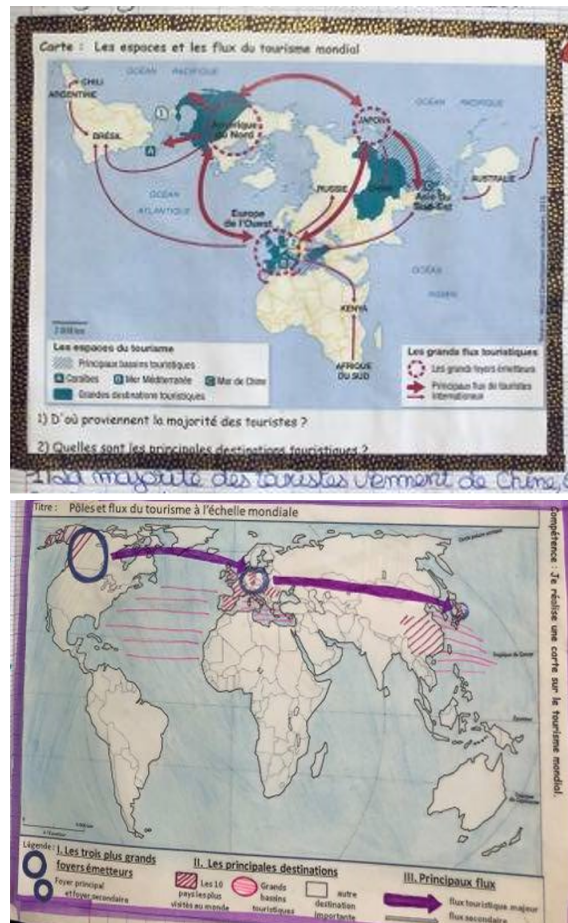


FIGURE 4.19 – Photographies d'un cahier d'élève de géographie de 4ème, Poitiers, 2021.

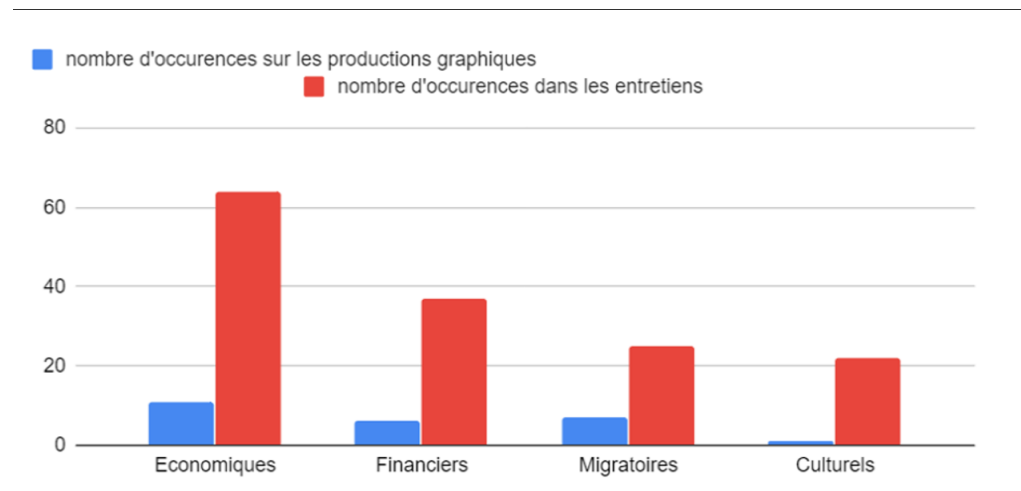


FIGURE 4.20 – Liens inter-étatiques présents sur les productions graphiques et dans les entretiens.

Pour les entretiens, j'ai privilégié l'utilisation du premier mot, « lien », qui est davantage descriptif. Le terme de « relation », qui désigne un lien de dépendance ou d'influence réciproque entre pays et me paraît davantage correspondre à ce qui est décrit ou dessiné par les élèves lorsqu'ils mettent en exergue la dissymétrie des échanges (chapitre 6). Les liens entre les États soulignés par les élèves relèvent de quatre types : des liens économiques, des liens financiers, des liens migratoires, des liens culturels. Les élèves ont représenté les liens inter-étatiques sous la forme de flux figurés par des flèches. Aurélien, élève de 1S au Lycée Louis-le-Grand déclare : « Des liens existent entre les différents pays de la planète ; on se déplace, on voyage, on communique, on échange aussi beaucoup. Il y a beaucoup d'échanges commerciaux avec la mondialisation. » Les liens économiques sont cités dans toutes les classes, de même que les flux de travailleurs, de touristes et de migrants. En revanche, les liens culturels et financiers sont deux fois plus cités par les terminales que par les secondes et premières. J'en conclus ici à nouveau l'importance du programme de géographie de classe de terminale.

Dans les entretiens, les échanges de marchandises sont ceux cités en majorité (64 occurrences dans les entretiens), suivis des flux financiers (37 occurrences)(figure 4.20). Valérian, élève de 1èreS au lycée Jean XXIII décrit ainsi le processus de mondialisation : « La mondialisation, c'est les pays qui

font du commerce ensemble » .

Un poids des États à relativiser du fait d'une mondialisation protéiforme ?

Lawson, élève de 1S au lycée Pasteur dit : « Moi je regarde que des films qui sont soit anglais soit américain. Les musiques aussi ; mais si tu regardes des films américains, que tu écoutes de la musique japonaise, que tu regardes des mangas, c'est mondial ... ». Si les références citées sont originaires d'un pays donné (l'adjectif « américain » renvoie ici aux États-Unis), le récepteur de ces flux, le lycéen lui-même, est bien ici un acteur individuel. Les individus ne disparaissent donc pas complètement des discours des lycéens dans lesquels les flux culturels sont très présents (marques, séries, films, musique, livres ...). Les relations entre États les moins cités (48 occurrences) mais décrits les plus longuement sont en effet les échanges culturels et mobilitaires (migrations et tourisme), lesquels concernent aussi les individus. Les élèves analysent eux-mêmes cet écart : ils considèrent bien souvent que l'économie ne les concerne pas de manière directe, cela relève des prérogatives des États, présentés comme des acteurs, alors que leurs choix de séries ou les voyages ont un impact sur leur quotidien. Eva, élève de TL au lycée Pasteur, déclare à propos de sa production graphique (figure 4.21) : « C'est la mondialisation avec les flux et ça se passe sur toute la Terre. Je pense à ça quand je pense au monde ». Les lycéens interrogés constatent des échanges pluriels à l'échelle de la planète, échanges qui mettent en relation des territoires, souvent d'échelle nationale, mais ils soulignent que ces échanges ont bien lieu sur l'ensemble de la planète, comme l'explique Pauline, élève de 1S au lycée Jean XXIII : « La mondialisation, ça met en contact le monde entier avec les échanges mais aussi les voyages et tout ... ».

Les lycéens décrivent des échanges qui contribuent donc au bouclage de la planète, laquelle se constitue comme support de déploiement du monde. Cléa et Margot en classe de TS au Lycée Jean XXIII déclarent ainsi : « Le monde c'est ce qui se passe dans les sociétés et tout ce qui se passe dans les différents continents et entre eux [...] - L'économie tout ça, la mondialisation ... ». Ilem, élève de seconde au lycée Porte Océane, raconte : « Nos vêtements

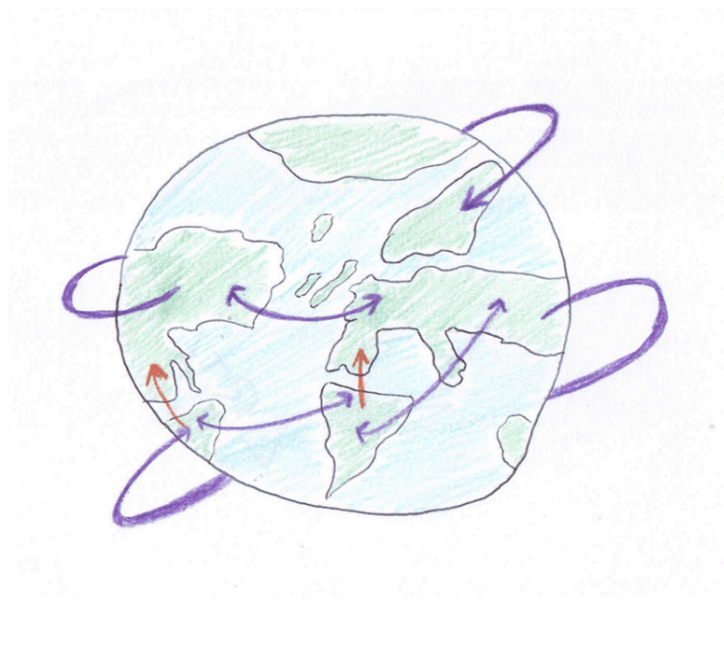


FIGURE 4.21 – Lycéenne de classe de TL, Lycée Pasteur, mai 2018

par exemple ils font le tour du monde. En fait, ça fait le tour de la planète, ça passe par plusieurs pays avant d'arriver chez nous ». Pour ces lycéennes et lycéens, le monde n'est donc pas la planète elle-même, mais l'ensemble des pratiques qui se déroulent à sa surface. Ce sont ces pratiques qui font de la planète Terre un espace transactionnel. Si les États jouent un rôle majeur dans ce processus, il est non exclusif et le monde des lycéens est plus qu'internationalisé : il est mondialisé, au sens où il est constitué par des échanges et des flux d'échelle mondiale et c'est en particulier dans le discours sur des pratiques et échanges d'ordre culturel que le monde est socialisé.

Conclusion

Le monde des lycéens est divisé selon la reproduction de découpages géographiques, culturels et économiques : c'est un monde de terres émergées découpé selon des grilles de lecture continentales, étatiques et de développement. Ces découpages sont tout d'abord pragmatiques : prendre en main le monde.

Même si des problèmes de localisation sont récurrents, ces découpages permettent de se repérer dans l'espace mondial. La catégorie de découpage la plus courante chez les lycéens est le découpage étatique. Dans les discours des lycéens, les États ont aussi un rôle d'acteurs : ils organisent la mondialisation et constituent la planète comme un espace transactionnel. Enfin, cette analyse des régionalisations montre que le monde des lycéens est socialisé. Le monde des lycéens est à la fois une planète anthropisée et un espace socialisé par les échanges et les pratiques. En ce sens, il fait territoire, sans pour autant faire système.

Chapitre 5

Les continents ou l'expression forte de stéréotypes

Les catégories de découpage offrent aux individus davantage de lisibilité de l'espace et partant, des dynamiques et processus qui y opèrent (chapitre 4). Les grilles de lecture continentale et étatique décrites au chapitre précédent sont opératoires pour que les élèves « prennent en main » la surface de la planète. Ces divisions sont aussi porteuses de stéréotypes, que les lycéens construisent, dont ils sont les dépositaires et qui sont particulièrement visibles à l'analyse des discours sur les aires continentales. Dans ce chapitre, j'analyse le monde des lycéens au prisme de leurs représentations des continents.

I L'échelle des continents : le découpage comme discours sur un territoire

Il existe un déséquilibre quantitatif dans les discours associés aux continents que ce soit sur le questionnaire en ligne ou lors des entretiens. À l'évocation de l'Europe ou de l'Océanie, j'ai souvent été face à de longs silences, des hésitations, des aveux d'ignorance. Les continents asiatique, américain, africain ont fait chacun en moyenne l'objet de 7 mots associés (moyenne effectuée sur les entretiens et le questionnaire en ligne), là où l'Océanie et l'Europe n'ont fait en moyenne l'objet que de deux associations.

Par ailleurs, j'ai souvent pu observer que la catégorie « continent » est particulièrement utilisée par les lycéens pour énoncer des représentations stéréotypées d'altérité, de différences de cultures, de domination et de puissance. Pourtant, les programmes scolaires invitent à déconstruire les stéréotypes. Par exemple, les programmes de langues vivantes du collège (cycle 4) inscrivent la nécessité de « percevoir les spécificités culturelles des pays et des régions de la langue étudiée, en dépassant la vision figée et schématique des stéréotypes et des clichés » et ce : « par la préparation des séquences de cours de l'enseignant : en mettant l'accent sur des objectifs culturels forts et précis, en privilégiant l'utilisation de documents authentiques et du patrimoine culturel qu'ils contiennent », « à travers des projets visant le partage de cultures : voyages scolaires, échanges (réels ou virtuels), intervenants au sein des établissements, visites d'expositions... » (BO spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège).

Malgré cet objectif affiché, dès lors que des divisions continentales sont apparues dans le questionnaire en ligne, dans les entretiens et dans les représentations graphiques sur des territoires, ce sont les représentations stéréotypées qui dominent, lesquelles sont d'ailleurs souvent identifiées comme telles par les lycéens.

Ainsi, les silences ou l'abondance d'images d'une part ainsi que la récurrence de certains mots d'autre part m'ont permis de mettre en exergue une implicite hiérarchisation entre aires continentales (figure 5.1) dont je détaille les modalités ci-après.

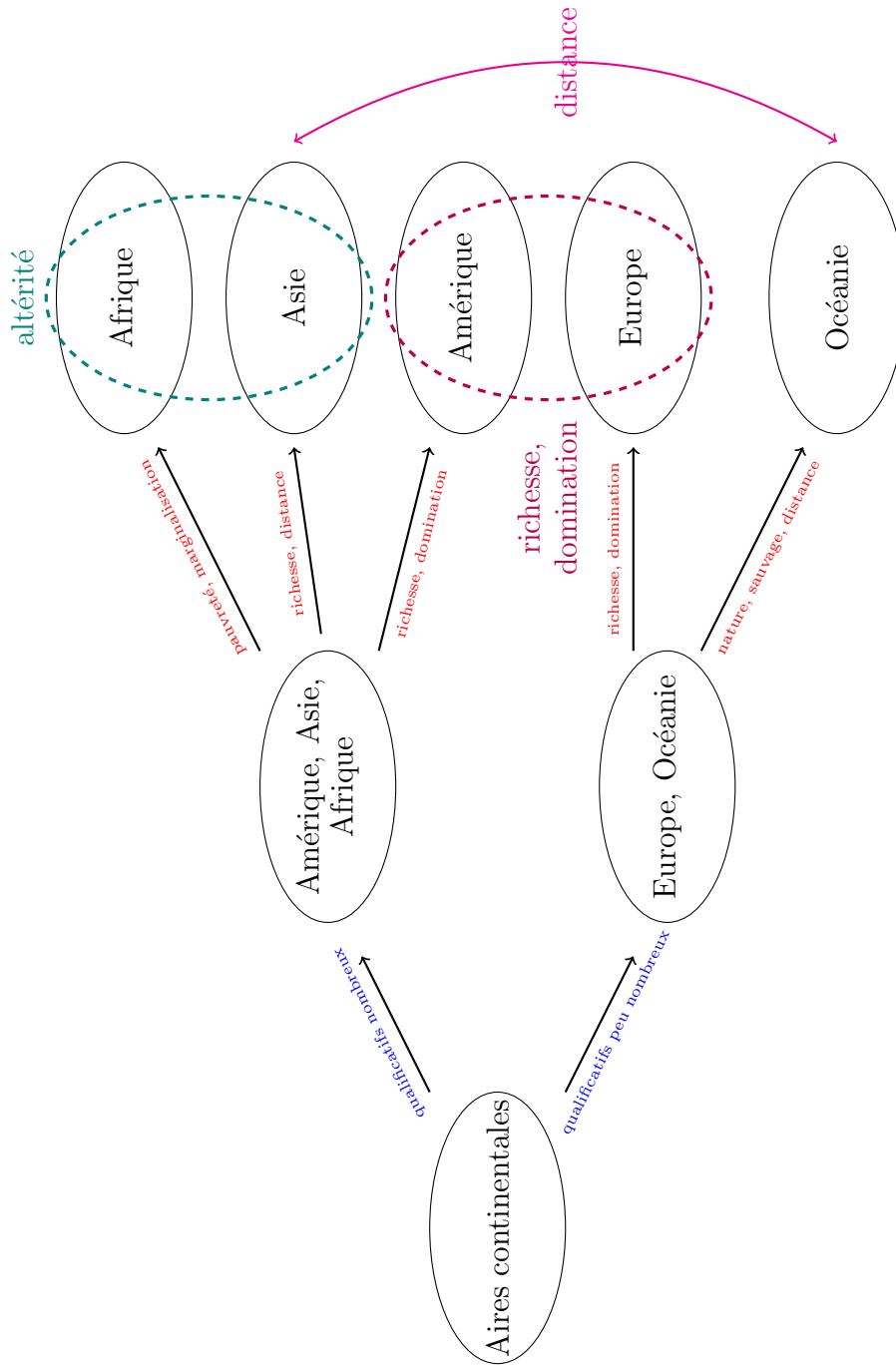


FIGURE 5.1 – Synthèse de la représentation hiérarchisée des aires continentales à partir de critères de nature quantitative et qualitative.

II L'Amérique

II.1 La domination états-unienne

L'Amérique est principalement associée aux États-Unis. Cet État est cité en premier, aussi bien lors des entretiens que dans les réponses au questionnaire en ligne (114 occurrences dans le questionnaire en ligne, voir figure 5.2¹), tandis que le nom de Donald Trump arrive en seconde position (51 occurrences dans le questionnaire en ligne). Ce dernier venait d'être élu au moment où le questionnaire a été mis en ligne et où les premiers entretiens ont été conduits. Sur les productions graphiques, les rares symboles dessinés pour ce continent réfèrent dans 65 % des cas aux États-Unis.

Le poids des États-Unis dans les représentations que les lycéens ont du monde sera analysé de manière plus approfondie, lors de l'analyse du poids des États dans les représentations. Il n'en demeure pas moins qu'ici, déjà, l'importance des États-Unis est telle que le nom de l'État se substitue à celui de l'aire continentale. Sur ce point, Enora, enseignante en lycée au Havre, raconte : « La puissance états-unienne, c'est très présent pour les élèves. Quand je dis états-unienne, ça les choque. Pour eux c'est « américaine » que je devrais dire ; états-unienne ils n'ont jamais entendu. Et ils regardent aussi tellement de séries et de trucs sur les réseaux sociaux qui sont d'origine US ... pas étonnant qu'Amérique ce soit les USA et d'ailleurs c'est le discours des États-Unis eux-mêmes ... ». Cette confusion entre Amérique et États-Unis est aussi soulignée par Marine, maître auxiliaire dans une cité scolaire de Poitiers : « Les élèves, c'est très difficile pour eux de dissocier les États-Unis de l'Amérique. Ils ne voient que les États-Unis, le continent, c'est les États-Unis. Et si on différencie nord et sud, de toute manière le Canada et le Mexique n'existent pas. Il n'y a que les États-Unis » .

Le programme de géographie de 4ème (programme 2008 effectif jusqu'en

1. J'ai fait le choix de présenter les huit premières occurrences dans la mesure où la position 8 concerne pour presque chaque continent au minimum 20 citations. En dessous de ce seuil, les citations m'ont semblé moins pertinentes pour l'analyse même si une agglomération par catégorie aurait pu être envisagée (alimentation, démographie ...). Cette dernière possibilité de présentation testée pour l'une des aires continentales montre cependant que la nature des résultats relatés ne change pas.

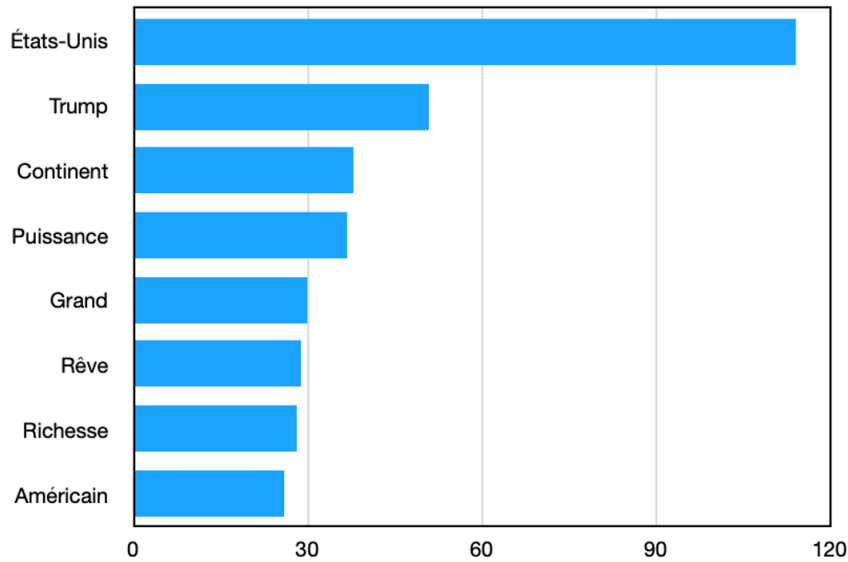


FIGURE 5.2 – Huit premières occurrences de mots associés au mot « Amérique » sur le questionnaire en ligne.

septembre 2016) était intitulé « Approches de la mondialisation ». Le thème 1 de cette partie portait sur les États-Unis, seul État avec la France étudié en tant que tel sur un chapitre complet dans les programmes de collège. L'intitulé se nommait « Les États-Unis », alors que dans les intitulés de programme, la France est toujours associée à l'analyse d'un processus ou d'un objet géographique précis. Le programme invitait à étudier « Les États-Unis dans la mondialisation », puis les « conséquences de la mondialisation sur l'organisation du territoire », avec une insistance toute particulière sur les dynamiques de métropolisation et de littoralisation. Les démarches étaient énoncées comme suit : « L'étude s'appuie sur des exemples de la puissance des États-Unis dans le monde », « L'étude conduit à la réalisation d'un croquis de l'organisation du territoire des États-Unis ». Les États-Unis étaient donc le seul État, hormis la France, que les programmes de collège de 2008 invitaient à cartographier. Dans les « capacités » énoncées, les élèves devaient aussi : « localiser et situer sur une carte au moins cinq métropoles des États-Unis et la Mégalopole du Nord-Est ; décrire et expliquer quelques paysages représentatifs des États-Unis ; réaliser un croquis rendant compte des grands traits de l'organisation du territoire des États-Unis ; localiser et situer sur

un planisphère les principaux pôles de puissance mondiaux ». La présence de ce dernier point pose question dans la mesure où l'expression « pôles de puissance » est ici au pluriel alors que le thème porte sur les États-Unis. Il est donc à ce titre concevable que l'expression « pôle de puissance » soit associée pour les élèves à un pays, et en particulier aux États-Unis. Je mesure ici le poids de l'enseignement scolaire.

II.2 Une collection de hauts-lieux

Le continent américain est aussi associé aux extrêmes : continent vaste, immense, grandeur, démesure. Dans cette démesure, la présence états-unienne est d'ailleurs aussi presque toujours soulignée comme l'énonce Aline, élève de seconde au Lycée Jean XXIII : « C'est la domination, l'immensité, la démesure ! ». Même dans les paysages décrits, ce sont aussi les États-Unis qui apparaissent comme dominant le continent. Coraline, élève de 1ES au lycée Jean XXIII raconte ainsi : « Amérique, moi je pense à New York en premier sinon ... des grandes plaines et la vallée aux States ... (...) je crois que c'est la grandeur un peu l'Amérique ... Quand on voit ceux qui sont partis ou les gens qu'on va suivre sur les réseaux sociaux et les grandes routes ... La route 66, les grands espaces ... ou les grands boulevards il y a beaucoup de boutiques ... mais envie de tout acheter tout est actif ! New-York, Los Angeles ... tout ce qui fait briller ! ».

Je trouve ici des stéréotypes visuels. Il s'agit de paysages emblématiques, ceux que les élèves disent avoir vus en particulier dans les reportages télévisés et sur les réseaux sociaux. Si l'on observe par exemple les pages de Little Gipsy (figure 5.3), youtubeuse-instagrammeuse française, une jeune femme suivie par Cassandre, lycéenne de 1S au lycée Jean XXIII, les prises de vue des photographies sont très semblables à ce que cette élève décrit : « Je vois cette longue route 66, sans rien autour. C'est la liberté, c'est les États-Unis, le rêve américain ... ».

Les réseaux sociaux confirment l'importance de hauts-lieux emblématiques. Ainsi : « du point de vue de la vision du monde, le paysage de référence serait plutôt la carte postale » (Joublot-Ferré, 2020). Ces stéréotypes visuels se transforment pour les élèves en collection de synecdoques du continent



FIGURE 5.3 – Capture d'écran de la page Instagram de Little Gipsy, novembre 2018.

décrit lesquels sont aussi relayés par les stars américaines, les sportifs, la musique - rap en particulier - le cinéma, comme le souligne Johan, basketteur et fan des grandes équipes états-uniennes, élève de classe de 1ère S au Lycée Pasteur : « Pour moi l'Amérique c'est New-York et c'est même plus précis en fait, c'est un terrain de basket de New-York, c'est même le panier d'un terrain de basket à New-York ... ». Ici, c'est un objet - le panier de basket - indissociable du terrain de sport de rue, qui devient le symbole du continent.

II.3 L'Amérique du sud

23 % des lycéennes et lycéens évoquent quand même l'Amérique du sud, à l'instar de Sofia et Benoît, élèves de 1L au lycée Pasteur, qui racontent : « C'est l'Amérique du nord ou du sud? Parce que souvent on pense au nord mais on oublie tout le temps le sud, alors que c'est super important aussi! ». L'importance de l'Amérique latine est aussi soulignée par Gaëlle, élève de seconde au lycée Jean XXIII : « Amérique c'est aussi les Mayas, les Aztèques, c'est aussi le Brésil, le Chili ... ». Dans le questionnaire en ligne, l'Amérique du Sud est très minoritaire : je n'ai relevé que 24 termes faisant

mention du sud du continent dans les 511 réponses récoltées (latine - Sud - Brésil étant cités 3 fois). Dans les productions graphiques, l'Amérique du Sud est largement stéréotypée. Le continent sud-américain est ainsi associé à la danse (de type samba - 12 occurrences), au football (9 occurrences), au soleil (13 occurrences).

III L'Asie

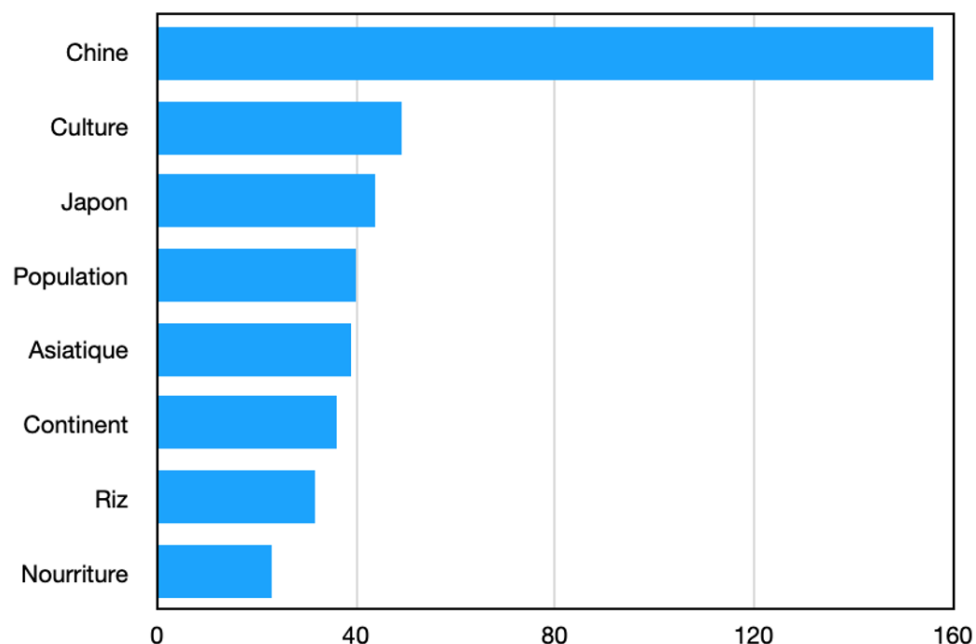


FIGURE 5.4 – Huit premières occurrences de mots associés au mot « Asie » sur le questionnaire en ligne.

III.1 La distance et l'inconnu

L'Asie est vue comme un géant démographique, dominé par le Japon et la Chine, dont les caractéristiques seront détaillées dans le chapitre 6, et comme un continent immense, lointain et à ce titre peu connu (figure 5.4). Il en résulte de la fascination, que relatent Cléa, élève de TS à Louis-le-Grand

ou Flora, élève de 1S au Lycée Pasteur : « Il y a tellement de différences. La culture américaine, on en est plus familiers, mais là c'est une culture à part. Mais ça donne vachement envie de découvrir » ; « On ne connaît pas trop en fait, mais moi ça m'attire carrément ! C'est immense, vaste. C'est ce que je vois à la télé ou sur internet ... ». Le continent asiatique fait l'objet d'un fantasme orientalisant, qui repose sur la représentation d'une altérité radicale, que ce soit pour les élèves ayant déjà visité un ou plusieurs pays d'Asie ou n'en ayant que des connaissances indirectes comme l'évoque Delphine, élève de TES au lycée Jean XXIII : « C'est une culture qu'on connaît pas du tout. Et la langue aussi, parce qu'en Europe on peut toujours se débrouiller avec l'alphabet mais là ... en Chine par exemple, même dire bonjour quand j'y suis allée ou au Vietnam ... c'est différent, totalement ... ». Marie, élève de TS au lycée Louis-le-Grand, relate : « Moi je trouve que c'est une culture tellement éloignée de la nôtre. Il y a tellement de différences ». Cet inconnu conduit à associer l'Asie au mot « culture » (49 occurrences ; seconde position après la Chine), mot passe-partout qui semble dans les entretiens être le moyen de définir l'altérité.

Sur la production graphique suivante (figure 5.5), l'élève a dessiné Bouddha en Asie orientale et la déesse Shiva sur le sous-continent indien. La religion est de manière commune un élément qui permet de poser l'altérité culturelle, comme l'explique Camille, élève de 1S du lycée Jean XXIII qui raconte : « En Asie, il y a beaucoup de temples, pour moi c'est ça l'Asie, les temples. C'est fascinant. C'est carrément une autre culture ... ». Il en résulte la représentation d'une Asie unique, peu diversifiée sur les plans paysagers, historiques ou linguistiques.

III.2 La nourriture

Dans le questionnaire en ligne, les productions graphiques et les entretiens, je note l'importance de la nourriture associée au continent asiatique.

Certes, d'autres territoires sont associés à des mets emblématiques, mais c'est l'Asie qui est le plus rattachée à des traditions culinaires ou à une production alimentaire « caractéristique ». Thomas et William, élèves de TES au lycée Jean XXIII : « L'Asie pour moi, c'est la nourriture - Ouais la



FIGURE 5.5 – Lycéenne de classe de 2nde, lycée Champlain, novembre 2016.

nourriture ... », Olympe et Jehanne, élèves de 1ES du même établissement « Moi je pense au riz! - Ouais, pareil à la nourriture, le riz ... » Ilona, élève de 2nde au Lycée Porte Océane « Je pense aux sushis et au riz! » et Thibaud, élève de TS au Lycée Pasteur : « Moi je pense aux sushis et aussi à du riz, à la cuisine asiatique ... ». L'alimentation est le trait culturel dominant pour qualifier l'Asie. Il s'agit ici de souligner la dimension d' « incorporation » à l'instar de Manouk Borzakian, Gille Fumey et Pierre Raffard : « Plutôt qu'un ensemble de traits objectifs caractérisant des groupes et les situant dans l'espace, les composantes d'un régime alimentaire acquièrent une dimension structurante (Fumey, 2007) : manger - et parler de ce qu'on mange - c'est s'adonner à la « découpe spatiale » (Lussault, 2007), i.e. désigner et qualifier des espaces en leur attribuant certaines qualités symboliques et délimiter ces mêmes espaces (Ibid.) » (Borzakian et al. 2016). L'alimentation semble ainsi constituer un repère spatial pour les élèves et ce d'autant plus pour un espace qui leur est somme toute assez inconnu.

IV L'Afrique

IV.1 Un continent confondu avec un pays : une approche monolithique

« C'est un pays dont on entend pas trop parler. Dans les programmes et tout on voit toujours la pauvreté. On a eu une conférence dessus et moi ça a changé ma manière de voir. Avant je voyais un pays pas développé. Enfin c'est un pays dont on ne voit pas l'évolution. Quand j'étais petite pour moi l'Afrique c'était la savane et c'est tout. Alors qu'il y a des villes, des populations. C'est un pays du futur ! Heu un continent pardon ! ».

Je note ici que cette tentative pour montrer la diversité du continent s'accompagne d'une erreur commune de la part des élèves du secondaire : utiliser le mot pays pour désigner l'Afrique - y compris de la part d'élèves qui m'ont dit être d'origine africaine. Cette manière de désigner l'aire continentale relève du réductionnisme et contribue à confirmer l'homogénéité des représentations liées à ce continent.

IV.2 L'Afrique est un continent associé à la nature : la permanence de représentations déterministes

Dans le discours des élèves sur le continent africain, la nature est très présente. L'Afrique est décrite à travers : le climat, les paysages, la faune. Le paysage le plus cité est celui de la savane, « Afrique vous pensez à ? La savane ! Ouais moi aussi à la savane. » (Léa et Clara, élèves de TS, Jean XXIII), laquelle est souvent associée aux animaux qui la peuplent : « Les girafes et les lions dans la savane ... et des mares avec des hippopotames ! J'ai trop regardé des reportages de nature et tout ! » (Vincent, élève de 1S, Lycée Jean XXIII). C'est aussi ce que souligne Léora, élève de seconde au lycée Louis-le-Grand quand elle commente sa production graphique (figure 5.6) « Là pour l'Afrique, j'ai fait une girafe pour les animaux de la savane ! ».

Alors que sur le plan climatique, c'est bien l'absence de précipitations qui domine, la jungle est tout de même citée à trois reprises dans le questionnaire

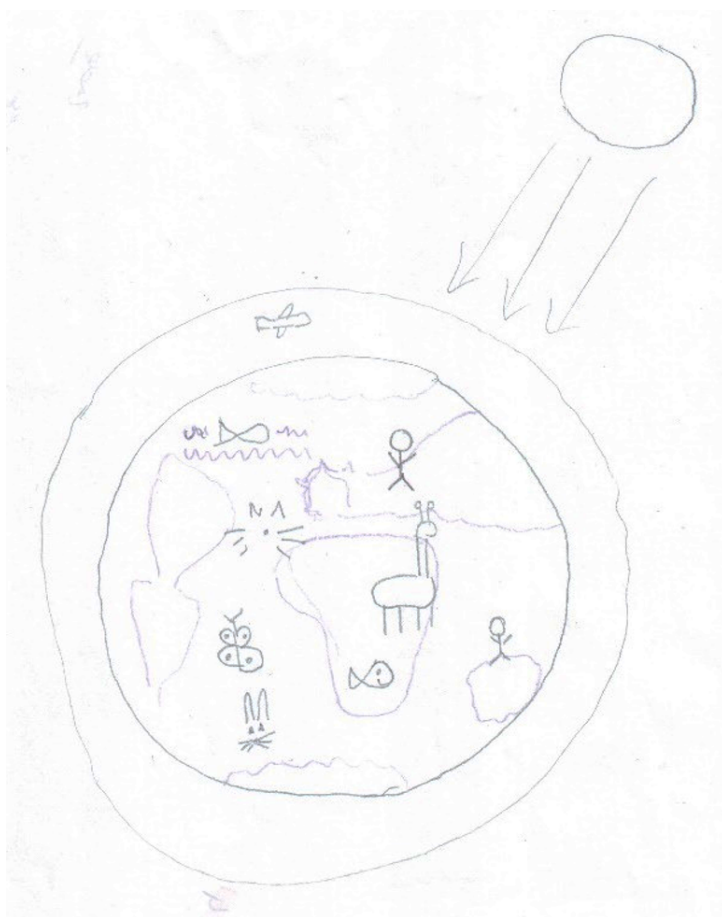


FIGURE 5.6 – lycéenne de seconde, Lycée Louis-le-Grand, avril 2019.

tandis que le mot « tropical » et le mot « forêt » sont relevés chacun une fois. La jungle est un mot associé au continent africain mais, étant associée à la faune, elle constitue un élément d'attractivité plus de que de répulsion : « J'aimerais aussi aller en Afrique parce que j'aime beaucoup la savane, la jungle, avec ses animaux, et tout ça et j'aimerais bien aller visiter ! » (Cléa, 1L Jean XXIII).

La nature infernale est présente avec les mots : sécheresse, désert, comme le confirme Margot, élève de TS au Lycée Jean XXIII : « Pour moi l'Afrique, c'est la sécheresse, le désert ». La rudesse du climat est en général reliée à un type de paysage spécifique : le désert (cité dans les 23 entretiens qui parlent de la sécheresse et 24 fois dans le questionnaire en ligne). Le climat est considéré comme imposant de vives contraintes, qui sont corrélées aux difficultés plurielles du continent. Selon une approche déterministe, cette « sécheresse » est citée dans trois entretiens comme l'un des facteurs explicatifs des difficultés du continent comme le souligne Mathéo, élève de seconde au Lycée Jean XXIII : « C'est un continent où il y a la sécheresse, alors c'est très pauvre ».

IV.3 L'entrée par la nature renvoie à des stéréotypes de représentations coloniales : primitivité, authenticité

Le village est toujours présent dans les visuels associés à l'Afrique, alors même que ce continent est marqué par une urbanisation rapide et que certains États sont fortement urbanisés. Eden, élève de 1L au Lycée Pasteur : « Moi je sais que c'est pas que ça l'Afrique, mais je vois toujours des cases et des enfants qui courent tout nus ... ». Si la lycéenne interrogée ici a conscience que sa représentation ne recouvre qu'une partie de la réalité du continent, c'est tout de même cette représentation qui lui vient immédiatement. Le village est d'ailleurs davantage associé à l'archaïsme (habitat) qu'au rural. On retrouve le stéréotype du retard de développement et les lieux communs du « bon sauvage », associés à la naturalité du continent africain, ce qui va de pair avec le discours sur l'Afrique comme forme de « retour aux sources »,

ce que souligne Lola, élève de seconde au lycée Jean XXIII : « C'est l'origine l'Afrique, le retour aux sources ».

C'est le continent d'une authenticité essentialisée. Les lycéens interrogés utilisent majoritairement le présent à valeur générale, sans nuances, pour exprimer des traits de caractère qu'ils attribuent à la population africaine dans son ensemble : « En Afrique, ils sont ... ». Le mot « authentique » est mobilisé 32 fois dans les 103 entretiens dans lesquels des mots, des images, associés aux continents ont été cités.

Dans le domaine social, est mise en avant une solidarité affirmée comme étant plus importante « chez les Africains, alors qu'en Occident règne un individualisme de plus en plus marqué » (Cléo, élève de seconde au Lycée Pasteur). Ainsi relate Quentin, élève de TES du lycée Jean XXIII :

« Moi quand je pense à l'Afrique, il y a plein d'images qui viennent ... Par exemple je pense au Sénégal, au partage à l'entraide et aussi un peu de pauvreté quand même aussi hein ... et les inégalités, et la chaleur. Moi j'ai des origines sénégalaises, mais j'y vais pas tant que ça, parce que comme c'est loin. Avant j'y allais tous les deux ans au mois de décembre, comme j'ai de la famille à Dakar. Je sais que le plus gros aspect positif que j'aime au Sénégal, c'est l'entraide : les gens sont là pour les autres alors que nous c'est plus chacun pour soi, c'est plus ça qui m'a choqué ».

Ici, la spécificité du témoignage repose sur le fait que Quentin est d'origine sénégalaise. Son témoignage recoupe cependant le questionnaire en ligne (11 occurrences du mot entraide ...). Jeanne, élève de 1L au lycée Louis-le-Grand ou Amélia, élève de TL au Lycée Pasteur, déclarent : « Les Africains sont beaucoup plus solidaires que les Européens, c'est d'autres valeurs » ; « Nous on est dans des sociétés hyper individualistes alors que les Africains, ils partagent, ils s'entraident, ça n'a rien à voir ». Les Africains constituent un ensemble indistinct et l'Afrique est le continent de la solidarité et de l'entraide intra-communautaires originelles. Si ces discours se veulent positifs, ils s'avèrent déterministes et essentialisants.

IV.4 La pauvreté et le mal-développement

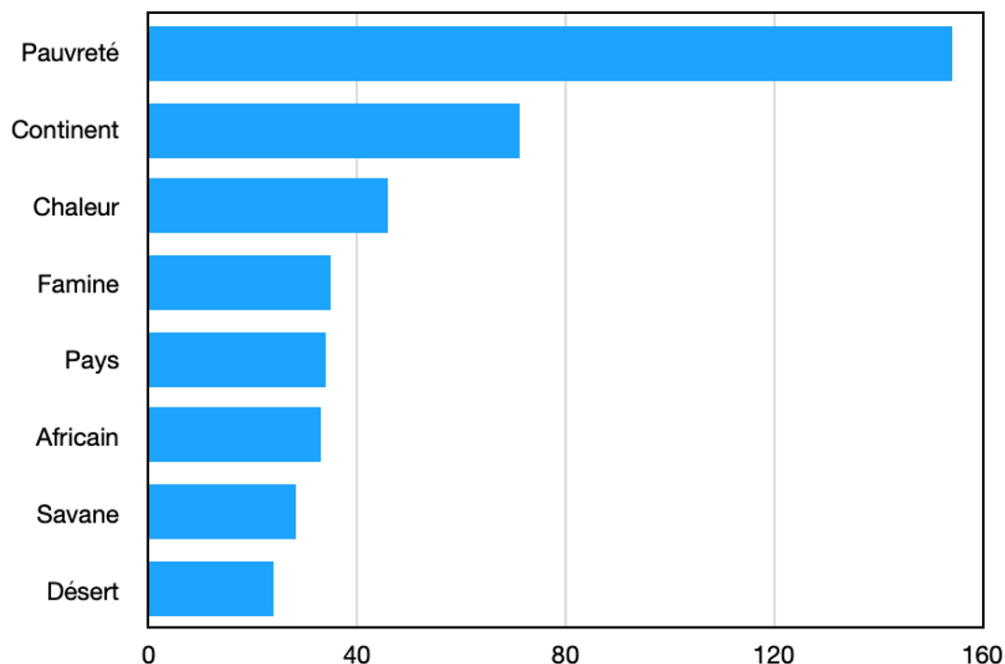


FIGURE 5.7 – Huit premières occurrences de mots associés au mot « Afrique » sur le questionnaire en ligne.

La pauvreté et le mal-développement dominent dans les représentations que les lycéens ont de l'Afrique (figure 5.7). Les mots qui apparaissent le plus sont ceux associés à la misère, au malheur. Le mot le plus cité dans le questionnaire en ligne est le mot « pauvreté » (154 occurrences), tandis que les suivants relèvent du même champ sémantique (famine : 35 occurrences). L'Afrique est le continent qui illustre tous les malheurs qui frappent l'humanité : la misère, la guerre, la maladie, la faim. Anaëlle, lycéenne de TS au lycée Louis-le-Grand déclare : « L'Afrique pour moi c'est l'instabilité, le développement aussi, mais pas partout ... ». Les manuels contribuent à la construction de la vision stéréotypée de l'Afrique, qui assimile ce continent à la pauvreté. Ainsi, dans le manuel Hachette de 4ème de 2011 (figure 5.8), la double-page de présentation du chapitre sur les « pays pauvres » montre uniquement des photographies du continent africain.

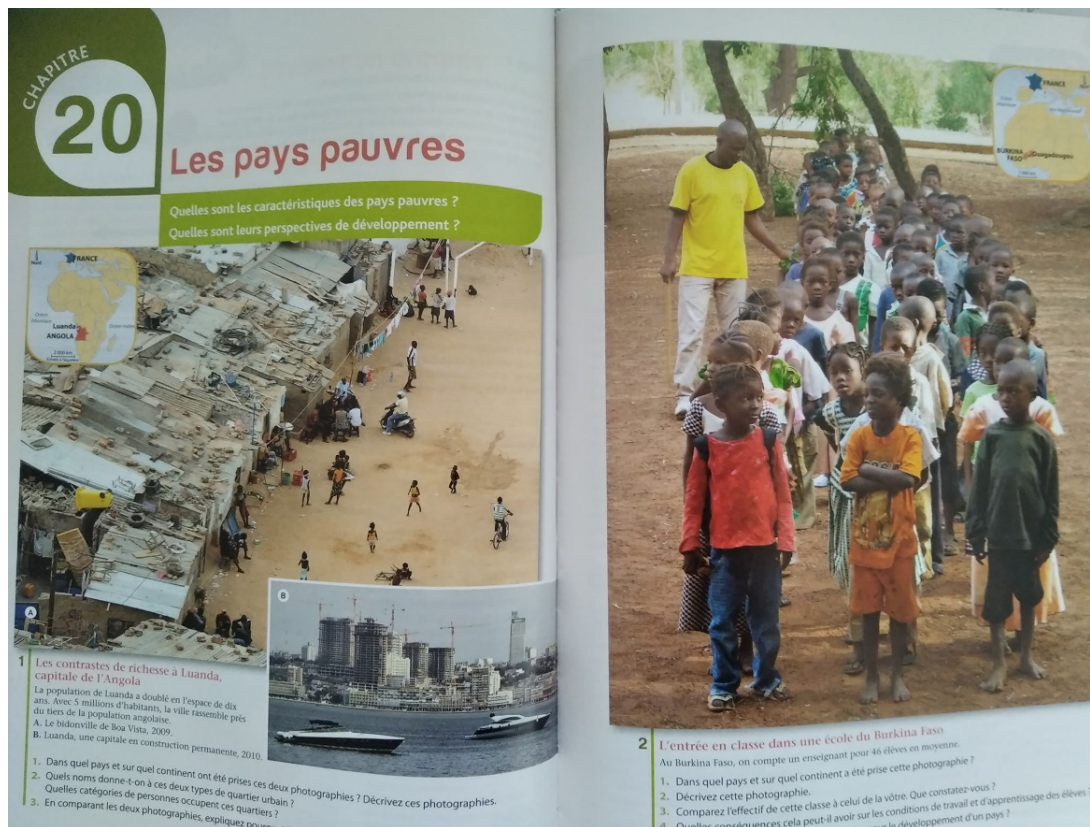


FIGURE 5.8 – Extrait du manuel de géographie de classe de 4ème, Hachette, 2013.

Les vues de Luanda se veulent contrastées, mais celle du bidonville de Boa Vista fait l'objet d'une photographie bien plus grande que celle des tours censées montrer la modernisation de l'Angola. L'entrée en classe de la page de gauche est celle d'enfants du Burkina Faso, où les très nombreux élèves sont pieds-nus. Les deux photographies principales - d'accroche - pour un chapitre sur les pays pauvres sont donc des photographies prises dans des pays du continent africain. La photographie de la modernité luandaise est une photographie sur laquelle ne figure aucun individu. Ce type d'illustration contribue à maintenir l'association entre Afrique et pauvreté, ce que confirment les analyses des productions graphiques : lorsque la pauvreté est incarnée (18 occurrences), elle l'est sous les traits d'un Africain ou d'une Africaine généralement émaciés.

IV.5 L'Afrique et les conflits

L'Afrique est dessinée comme un continent de conflits, symbolisés par des guerriers et des bombes (33 productions). Lorsque j'interroge Augustin, lycéen de 1L au lycée Jean XXIII (lequel a très largement minoré la surface du continent africain sur la figure 5.9) sur le fait qu'il n'a dessiné de symbole que sur l'Afrique, ce dernier me répond : « C'est la guerre, les conflits. Je n'avais pas trop de temps pour faire plein de choses mais ça, ça m'est venu tout de suite parce que je pense à ça ... à cause de ce qu'on voit aux infos ».

Cette violence guerrière est aussi visible sur la production 5.10. Les bombes, le djihad, et la faim caractérisent ainsi le continent africain en plus des divisions religieuses entre Islam au nord et christianisme en Afrique subsaharienne.

IV.6 L'Afrique marginalisée

Sur la production graphique 5.11, l'Afrique est caractérisée par sa marginalisation. Cette idée de mise à l'écart est citée à deux reprises dans le questionnaire en ligne sous la forme des mots « marge » et « marginalisé ».

L'élève a dessiné cinq personnages qui, étant donnée leur localisation, semblent être positionnés sur chaque continent. Chaque personnage tient

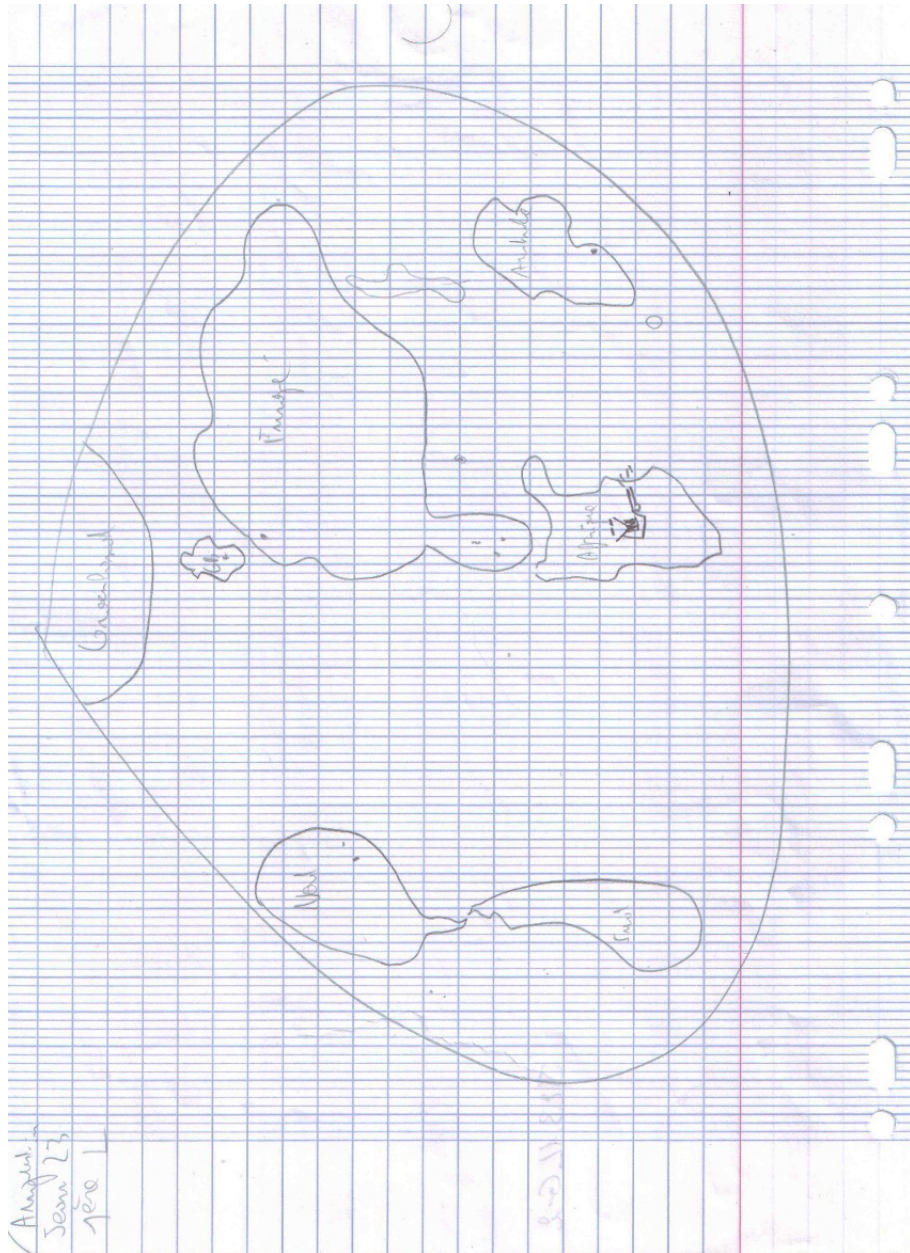


FIGURE 5.9 – Lycéen de 1L, Lycée Jean XXIII, avril 2017.

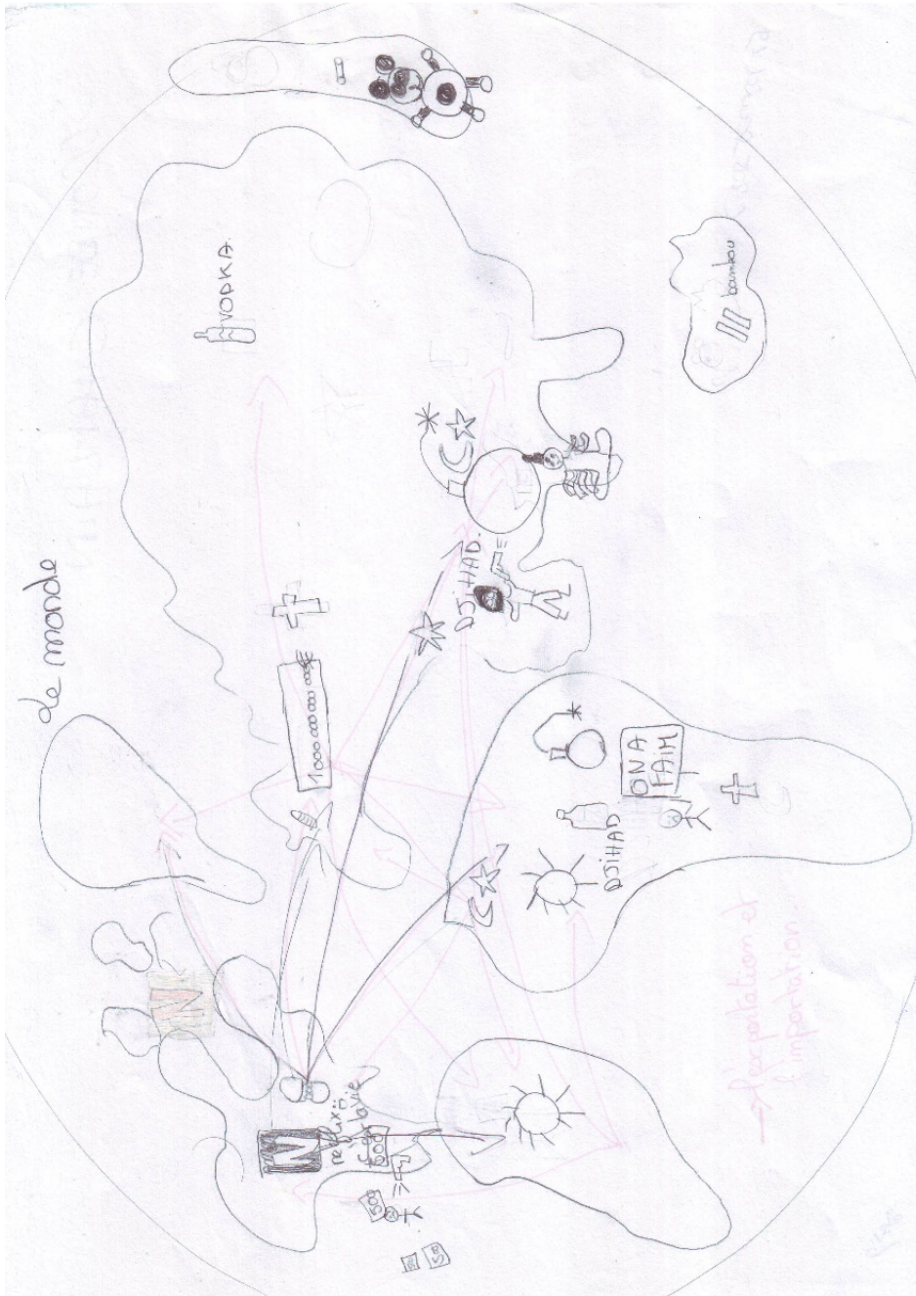


FIGURE 5.10 – Lycéenne de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016.

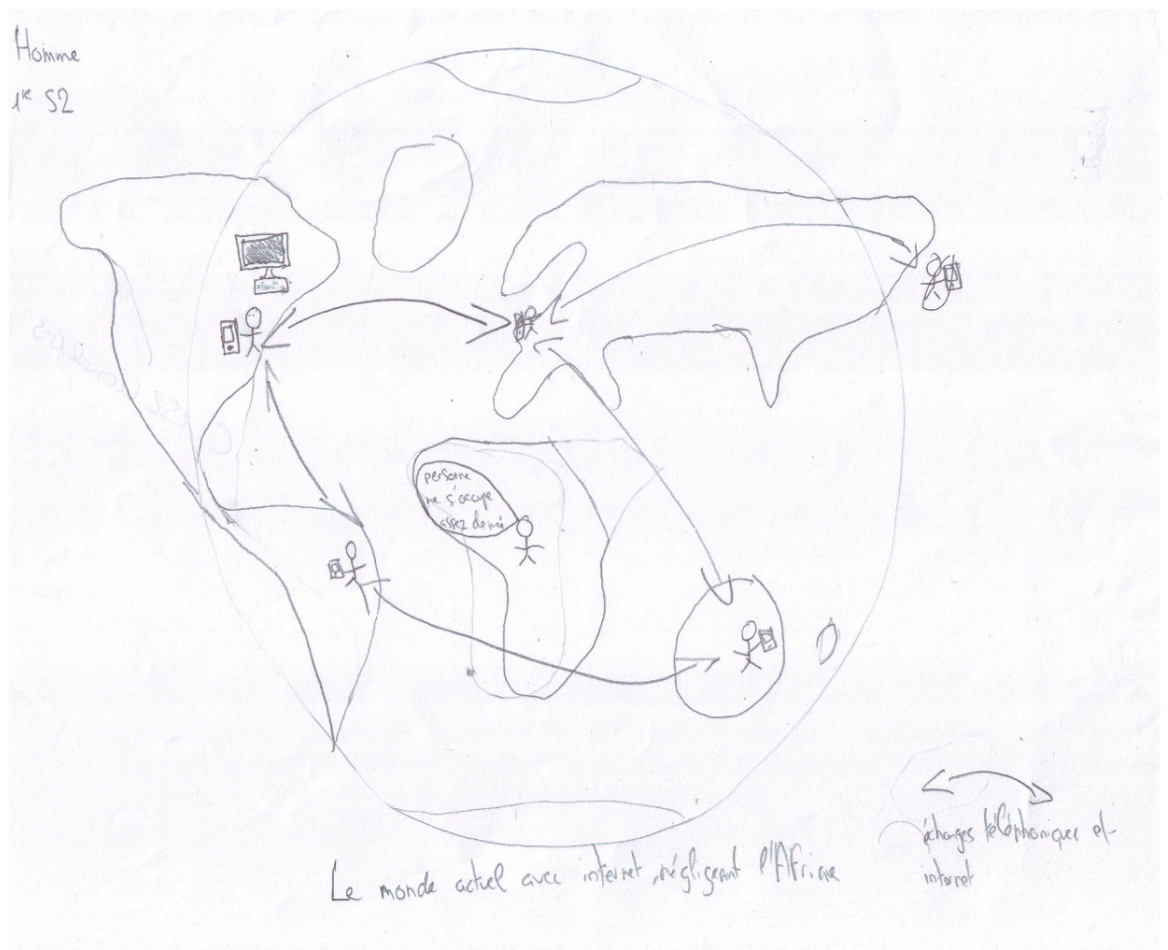


FIGURE 5.11 – Lycéen de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016.

dans sa main un téléphone mobile. Quatre sont connectés. Un personnage dessiné sur le continent africain, qui symbolise donc la population africaine, prononce les mots suivants « Personne ne s'occupe assez de moi ». Cette production graphique met en valeur un certain type de flux reliant les différentes parties du Monde, le flux internet, lequel ne concerne pas le continent africain. L'élève souligne le message de son dessin en le légendant : « Le monde actuel avec internet négligeant l'Afrique ».

IV.7 Une permanence de stéréotypes dont les lycéens ont en partie conscience

Les lycéennes et lycéens sont conscients du fait que cette pensée est une pensée héritée. Sur l'Afrique en particulier, ils ont en effet cité le mot « cliché » ou « stéréotype » en amont de la description de leurs représentations : « Bon ce que je vais dire, c'est un cliché mais ... » (Louisa, élève de 1S, Lycée Jean XXIII) ; « Tout cela c'est très stéréotypé, je le sais bien ... » (Vanessa, élève de 1L, Lycée Pasteur). C'est en particulier sur ce continent que les élèves ont œuvré à une tentative de déconstruction de leurs propres représentations, à l'instar de Gabrielle ou d'Eugénie, lycéennes de seconde et de TS du lycée Louis-le-Grand :

« L' Afrique ... je dirais, en développement, ça monte, beaucoup ça prend une place dans la mondialisation, mais ça reste quand même marqué par des différences sociales ... mais souvent les gens aussi ils ont une image faussée, des avis assez coupés, faussés et souvent aussi on parle du continent, bah que tous les Africains enfin déjà pas des pays qui le constituent ... l'Afrique on regroupe tout ensemble ils vont penser très pauvre et à côté les safaris mais c'est très catégorisé je trouve ».

Par-delà le fait de décrire leurs représentations comme des clichés, je note que la volonté de montrer ce continent comme pluriel est surtout le fait des élèves du Lycée Louis-le-Grand (rapport de 1 à 2 en comparaison des autres établissements), plus performants scolairement. Il y a certainement un effet posture de bon élève qui sait combien il importe d'avoir un regard critique sur son propre discours.

Les autres élèves ayant le plus évoqué la diversité du continent africain sont d'origine africaine. Ils sont majoritairement présents au Lycée Porte Océane. Ainsi raconte Samira, élève de seconde dans cet établissement :

« Moi quand je pense à l'Afrique, je pense à mon pays - clair - mes origines - ouais, Afrique je pense à mes origines, au fait qu'il y a des gens dans le monde qui pensent que quand tu vas en Afrique tu as que de la terre, des trucs comme ça mais en fait

ils savent pas! Faut y aller, faut y aller pour voir que c'est pas du tout ça! Parce que quand tu vas en Afrique - ça dépend de tes moyens - mais tu peux te croire aux États-Unis. Tu penses au cacao? moi je suis Ivoirienne - après il y a aussi le Sénégal, Dakar, l'Afrique du Sud! Bah c'est un pays pas en voie de développement mais quand on pense aux États-Unis bah c'est très développé et bah l'Afrique du sud s'est aussi très développée : par exemple Johannesburg c'est super développé! ».

Ici, la lycéenne tente de déconstruire certains stéréotypes associés au continent dont elle est originaire en soulignant la méconnaissance occidentale.

En définitive, le discours sur le continent africain semble être majoritairement un discours séculaire ancré dans la tradition et la mémoire collective : Afrique de la misère, Afrique exotique, Afrique émergente (Brunel, 2014).

V L'Europe : le règne du politique

V.1 De la difficulté de se représenter l'Europe

L'Europe a peu inspiré les lycéennes et lycéens. Dans le questionnaire en ligne, j'ai relevé une vingtaine de « je ne sais pas » et une vingtaine d'élèves n'a pas donné de mot associé à l'aire continentale (figure 5.12). Dans les entretiens, l'interrogation sur les images que les lycéens associaient à ce territoire a été marquée de longs silences, pour des raisons qui semblent pourtant différentes des silences associés à l'Océanie. Ainsi, les élèves interrogés vivent en Europe, y ont voyagé et cette aire continentale fait l'objet de thèmes des programmes scolaires depuis l'enseignement primaire. Pourtant, près d'un quart des interrogés ont effectué une longue pause avant de répondre ; les élèves ont admis eux-mêmes avoir des difficultés à répondre : « Bah c'est difficile parce que comme on y vit en fait c'est plus difficile d'avoir une idée ou une image qui vient ... » (Théo, élève de seconde au lycée Jean XXIII). « L'Europe : c'est notre continent. On est beaucoup plus familiers et c'est plus facile de voyager. C'est plein de cultures, mais on connaît, on est voisins. Mais du coup c'est pas facile de décrire ... » (Viviane, élève de TS du lycée

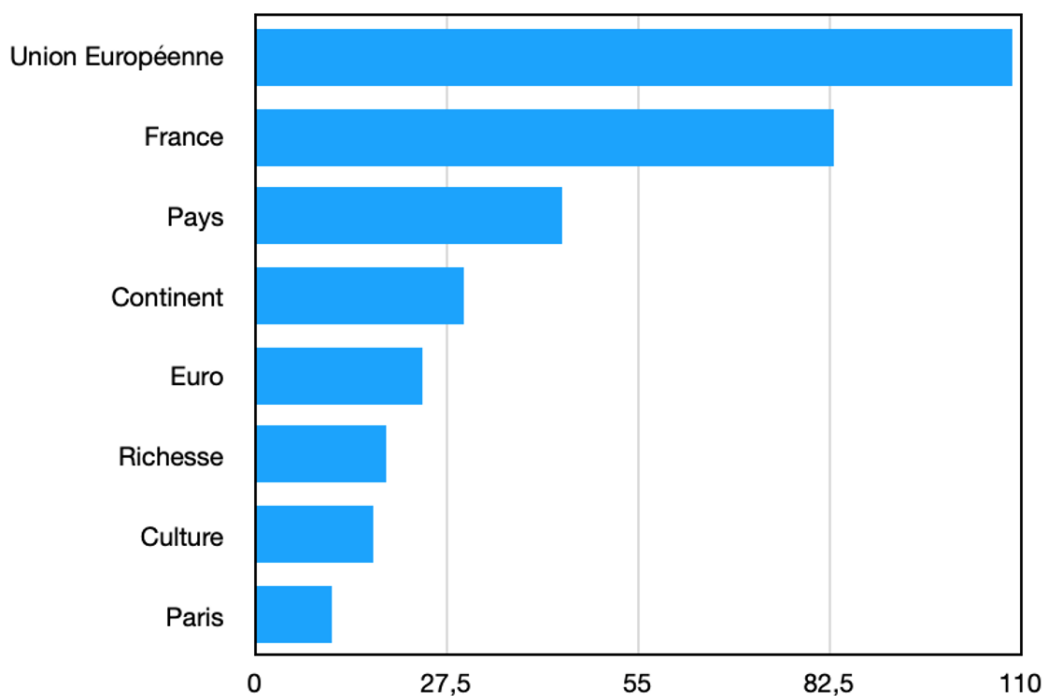


FIGURE 5.12 – Huit premières occurrences de mots associés au mot « Europe » sur le questionnaire en ligne

Louis-le-Grand).

V.2 Une Europe pourtant enseignée

Les lycéens interrogés vivent en Europe, ont pour la plupart voyagé en Europe (chapitre 7) et ont tous étudié l'Europe en cours d'histoire, de géographie ou en EMC (Education Morale et Civique). En réalité, dans les programmes, l'Europe est assimilée à l'Union Européenne. L'introduction au programme de 3ème de 2016 souligne par exemple : « L'orientation de la classe de 3e consiste à proposer aux élèves des bases pour la connaissance de la géographie de la France et de l'Union européenne », tandis que le thème 3 s'intitule : « La France et l'Union européenne ». L'Union européenne y est décrite comme un nouveau territoire de référence et d'appartenance et les enseignants sont invités à mener une « analyse géographique qui permet d'aborder l'Union européenne dans une perspective de construction et de politiques territoriales ».

Cette étude, est complémentaire de celle menée au thème 2 d'histoire en cette même classe de 3ème. Le thème doit permettre de poser la question « de la place et de l'influence culturelle, géopolitique, économique, de la France et de l'Europe dans le monde » (BO spécial n °11 du 26 novembre 2016). Selon une logique similaire, en première, le programme des lycéens interrogés s'intitulait « France et Europe dans la mondialisation ».

V.3 Une Europe en difficulté

Lorsque l'on évoque l'Europe, les lycéens pensent avant toute autre chose à l'Union Européenne, puis mentionnent des métropoles européennes. La dimension paysagère est celle de paysages urbains de villes anciennes : Paris, Rome, Vienne sont les trois villes qui ont été les plus citées dans les entretiens (9 villes citées sur le thème de l'Europe avec une mention de Paris à 80 %, Rome à 60 % et Vienne 40 %).

L'Europe est souvent associée sur le plan du discours politique à des termes dépréciatifs, 33 élèves ont ainsi parlé d'un : « continent vieilli » (12 occurrences), « bordel, n'importe quoi, compliqué, inutile, bien sur le principe mais qui ne marche pas ... » (65 occurrences de vocabulaire dépréciatif de cette nature dans le questionnaire en ligne), et à une peur de la résurgence du « racisme, du nationalisme, de l'homophobie » (23 occurrences dans les entretiens). Les remarques sur les difficultés de l'Europe concernaient de fait l'Union Européenne et étaient souvent associées au Brexit, qui témoigne pour les élèves qui en ont fait mention, de l'inefficacité du projet européen (21 occurrences dans les entretiens). Dans les programmes scolaires, le projet d'union européenne est présenté de manière positive comme un projet communautaire ambitieux, de solidarité. Il est pourtant caractérisé dans le discours des élèves par un notable désintérêt. En définitive, si l'Europe est présente dans les programmes, son enseignement ne semble permettre ni une compréhension claire des enjeux associés à ce territoire ni la construction d'une identité supranationale. En cela, les entretiens rejoignent certaines conclusions du rapport du think thank européen Institut Delors qui souligne qu'au lycée : « Des exemples concrets sont plus diversifiés et convoquent plus souvent l'espace européen. Mais de manière générale, les programmes

ne traduisent pas une réelle volonté de formation à une citoyenneté plurielle, à la fois nationale et européenne » (Chopin, 2020).

VI L'Océanie

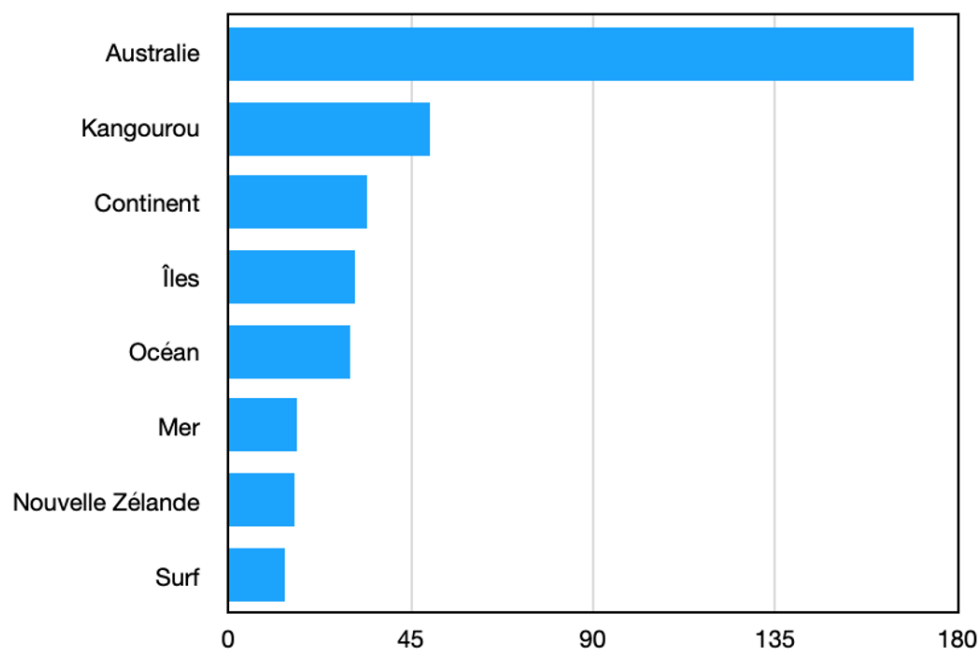


FIGURE 5.13 – Graphique des 8 premières occurrences de mots associés au mot « Océanie » sur le questionnaire en ligne

VI.1 Terra incognita

L'Océanie est terra incognita. Près de la moitié des élèves dans les entretiens ont ainsi commencé leurs réponses par : « Je ne sais pas ... aucune idée ... ».

Trois éléments dominent ensuite les réponses, aussi bien dans les entretiens que sur le questionnaire en ligne : l'importance de l'Australie citée 69 fois dans le questionnaire en ligne (figure 5.13), la dimension insulaire et les paysages, l'importance de la faune associée à son caractère exotique et sa dangerosité. Ainsi relate Margaux, élève de 1L au lycée Pasteur : « Pour moi

c'est que des animaux chelous qui veulent ta mort qui vivent là-bas! » ou Kalie, élève de seconde au lycée Porte Océane : « L'Océanie, c'est les kangourous, les koalas! ».

J'observe aussi une dominante de représentations liées à des espaces sauvages et de liberté, ce territoire se présente comme « l'ultime terre pionnière » (Joublot-Ferré, *op.cit.*).

Je note que les lycéennes et lycéens n'ont que très peu parlé à propos de cette aire continentale. Outre ces quelques mots, représentations cognitives visuelles, je n'ai pas eu de longs développements sur cet espace, ce qui témoigne semble-t-il du fait qu'ils entendent peu parler de cette partie de la planète, que ce soit à l'école ou dans les médias.

Dans les programmes scolaires, seule la mobilisation des exemples associés à certains territoires ultramarins français situés dans le Pacifique ou l'étude d'exemples sur le thème de la maritimisation des activités peuvent être l'occasion de parler de ce continent, lequel est sous-représentée dans les médias consultés par les élèves aux dires de Sarah, élève de 2nde au Lycée Jean XXIII : « L'Océanie ... ça fait rêver ... le nom ... L'Australie un peu on connaît un peu mais sinon, c'est tout. On n'entend jamais parler de cette partie du monde, nulle part en fait ».

Le mutisme associé à l'Europe semble être issu de la connaissance trop intime du continent ou d'une impression de diversité qui empêche l'énonciation d'un discours synthétique. Pour l'Océanie en revanche, c'est la méconnaissance du territoire qui semble expliquer ce silence.

Conclusion

En définitive, la hiérarchie associée aux aires continentales est double : quantitative du fait de l'abondance ou de l'absence de représentations sur ces territoires ; qualitative du fait des discours stéréotypés portés sur ces territoires (richesse et domination, pauvreté et exotisme). Sur le plan du vocabulaire, les représentations les plus stéréotypées dans le matériau récolté sont celles associées aux continents africain et asiatique qu'on peut ici qualifier de représentations « exotiques ». Les lycéens s'inscrivent en cela dans

une longue tradition. C'est, en effet, à travers l'exotisme que l'Occident appréhende ou a appréhendé le monde, en opérant des découpages spatiaux, en fixant des distances symboliques et matérielles, en cantonnant et en occultant l'Autre. Ici, l'« Autre » (cet autre pouvant être un individu, un groupe social, un espace...) est enfermé dans un rôle préalablement attribué. Il est aussi la projection dans l'ailleurs d'un ethnocentrisme, et plus particulièrement de l'occidentalocentrisme. L'exotisme est une altérité géographique (Staszak, 2008). Dans les représentations des élèves, l'Afrique et l'Asie sont ainsi les continents qui véhiculent le plus des représentations d'une altérité géographique. Les autres aires continentales sont davantage associées à des lectures géopolitiques contemporaines (mise en place de hiérarchies avec la domination américaine, crise politique pour l'Europe ...). Cette approche géopolitique se retrouve dans la grille de lecture étatique de l'espace mondial.

Chapitre 6

Un monde hiérarchisé

L'analyse qui suit permet de mettre en exergue l'existence de hiérarchisations de l'espace mondial. Par hiérarchisation, j'entends : l'ordonnement d'un tout tel que chacune des entités qui le compose est subordonnée à une autre ; la soumission à un ordre tel que les entités qui composent un tout trouvent une place dans une série de pouvoirs ou de situations ; l'action de répartir des entités qui composent un ensemble selon une norme établie par des critères déterminés. Des hiérarchisations sont présentes dans les représentations des lycéens, à différentes échelles que j'analyse successivement dans ce chapitre. De l'échelle mondiale à celles des États, les représentations des lycéens témoignent d'équilibres géopolitiques transmis ou qui se construisent par les apprentissages scolaires et à l'extérieur de l'école.

I Des représentations graphiques européo-centrées

Le type de dessin le plus utilisé par les lycéennes et lycéens dans leurs représentations graphiques, lorsqu'il s'agit de planisphères ou de planiglobes, est proche de la projection dite de Mercator (83,3 %). Cette projection, très utilisée dans les pays occidentaux, surestime les hautes latitudes et traduit la diffusion d'une représentation du monde conçue par les Européens (Grataloup, 2009). Souvent critiquée pour la place qu'elle accorde à l'Europe dans

la représentation du monde, c'est la projection trouvée le plus souvent dans les manuels scolaires étudiés (76 %).

Le fait de choisir une projection particulière parmi toutes les possibilités qui s'offrent au dessinateur constitue à doter le monde d'un centre. Ce choix s'appuie « plus ou moins sciemment sur des a priori culturels ou idéologiques structurants » (Poncet, 2008). La prédominance de la vision euro-centrique du monde est aussi relativement constante dans la cartographie scolaire. Cette représentation semble largement influencer les représentations cognitives des élèves. Ainsi, la grande majorité des productions graphiques (81,3 %) sont centrées sur l'Europe. Cela semble confirmer l'hypothèse de la reproduction graphique du visuel qui est le plus familier aux élèves, tant dans la géographie scolaire que dans les autres supports de diffusion, de types planisphères grand public, ceux que l'on trouve par exemple dans les agendas scolaires.

II Un monde inégalitaire

À la hiérarchie induite par le centrage des cartes sur l'Europe, s'ajoute l'expression explicite de l'existence de différenciations spatiales qui induisent des hiérarchies implicites. Ainsi, sur 39 productions (soit 10 % des dessins analysés), le monde est divisé entre « riches » et « pauvres ». Cette division est majoritairement dessinée de manière cartographique (sur un globe, un planiglobe ou un planisphère) ce qui est le cas sur 30 productions. En ce cas, la division est dessinée comme suit :

- division nord-sud comme division riches-pauvres dessinée par une ligne continue de type équateur (9 occurrences),
- ligne brisée (7 occurrences),
- de manière symbolique (scène de migration avec des barbelés comme limite : 14 occurrences).

Sur la production graphique 6.1, l'élève a dessiné une ligne continue de type ligne imaginaire (équateur) afin de diviser le monde en deux parties : la partie supérieure est constituée par les pays riches et la partie inférieure par

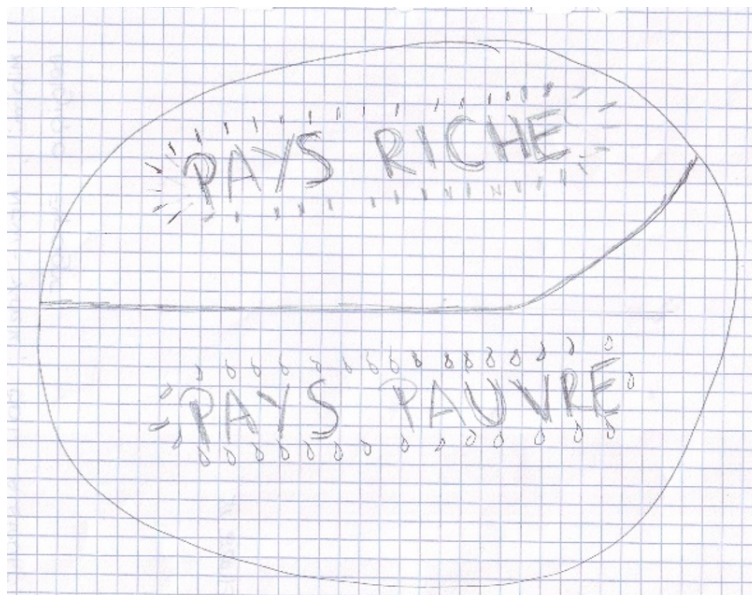


FIGURE 6.1 – Lycéenne de classe de TES, Lycée Champlain, novembre 2016

les pays pauvres¹.

Il va de soi que la contrainte du temps passé à produire le dessin est toujours à prendre en compte. Je note cependant que cette représentation manichéenne est aussi présente dans le discours des lycéennes et des lycéens, ce qui confirme que cette opposition est présente dans les représentations mentales des élèves. Ainsi, dans les entretiens, j’ai posé la question suivante : « Est-ce que tu as l’impression que nous sommes dans un monde uni, unifié ? ». Si la réponse était négative, j’engageais le propos sur l’existence d’éventuelles divisions (je demandais aux lycéens de les décrire) et sur les raisons et facteurs de divisions (je demandais aux lycéens de tenter d’expliquer ces divisions).

À l’échelle mondiale, la division entre riches et pauvres est la division la plus citée (80 % des occurrences) comme le relate Gabin, élève de seconde au Lycée Louis Le Grand : « Ça va être très cliché mais moi je pense que dans le monde il y a des divisions surtout au niveau des richesses ... ça m’impressionne qu’il y ait des gens aussi riches et d’autres aussi pauvres !

1. J’interprète le S manquant du pluriel aux adjectifs pauvre et riche comme un oubli dans la mesure où il va de soi que l’élève sait tout à fait que le Monde n’est pas constitué par seulement deux États.

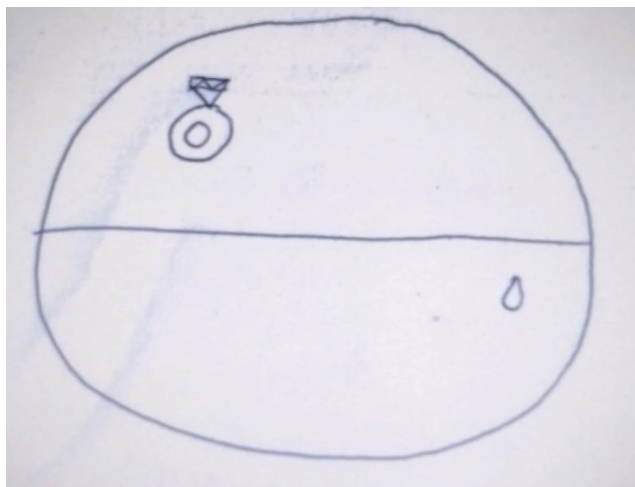


FIGURE 6.2 – Lycéenne de TES, Lycée Pasteur, juin 2018

C'est dingue ... ». Commentant sa production graphique (figure 6.2), Elisa, élève de TL au Lycée Pasteur raconte : « Là, c'est le monde. Le diamant donc les riches et la goutte d'eau, c'est le peu d'eau qu'ont les pays pauvres ». Elisa a ainsi dessiné le monde sous la forme d'un globe, coupé en son milieu par une ligne continue de type limite nord-sud selon l'équateur, chaque partie étant symbolisée par un élément. Le diamant, qui n'est pas brut, mais monté sur une bague, est un symbole de richesse, et la goutte d'eau est le symbole d'une ressource naturelle qui fait défaut à des pays pauvres. Selon Elisa, le manque d'eau est d'ailleurs caractéristique des pays pauvres, puisqu'elle les associe tous dans son discours : le peu d'eau qu'ont les pays pauvres, sans nuance quant aux possibles différences hydro-climatiques et de niveau de développement entre les États.

Ce dualisme est également manifeste sur la production graphique figure 6.3. La surface du globe est à nouveau marquée par une nette opposition entre riches et pauvres. Dans l'hémisphère nord, on trouve les riches, incarnés par deux riches hommes d'affaires aux mallettes pleines de billets et au gros ventre, symboles d'opulence, de richesse et d'une société financiarisée. Le sol, vert, couleur du dollar étatsunien, est jonché de billets et le regard de ces personnages, indifférents à l'enfant et à l'animal qui les accompagnent, est tourné vers un dollar géant. L'animal semble être un caniche, animal de compagnie, symbole d'une nature domestiquée. Dans l'hémisphère sud est dessiné

un sol rouge, couleur du sang qui s'écoule, sur lequel gisent des individus, tous de même taille. Tous sont confrontés à la mort de manière indifférenciée. Gisent également au sol des animaux sauvages : lion et éléphant, symboles classiques du continent africain mais aussi de la faune sauvage. Par-delà les localisations, le nord et le sud sont associées à des valeurs attribuées au haut et bas, le haut dominant, écrasant le sud, le bas, subalterne. Si l'idée de domination est présente sur cette représentation, il n'y a pour autant pas de contact entre ces deux parties du monde. On observe en effet une épaisse ligne blanche entre les deux. Les contours du vert et du rouge ont été dessinés de manière continue tandis que le blanc donne de l'épaisseur à une frontière qui semble infranchissable. Riches et pauvres cohabitent sur la même planète mais sans relations visibles.

Les représentations duales ne sont cependant pas toujours aussi manichéennes. Ainsi, sur la production graphique 6.4, le monde est représenté par l'allégorie d'un visage aux deux faces unies par le dessin des terres émergées de la planète Terre. Les morphotypes de ces visages peuvent correspondre à des stéréotypes de l'hémisphère nord (pour la gauche du dessin sur laquelle figurent les masses continentales européenne et nord-américaine) et de l'hémisphère sud (pour la droite du dessin sur laquelle figure les masses continentales asiatique et africaine). Le visage - et donc le monde- est scindé en deux par une ligne continue. À gauche : une richesse manifeste caractérisée par les vêtements et le collier ; à droite, la pauvreté qui s'incarne dans les traces sur la peau du personnage et ses épaules décharnées. Le visage présente à nouveau une image duale du monde et la ligne qui en sépare les deux parties est continue. Cependant, elle ne possède pas l'épaisseur de celle de la figure 6.3. Par ailleurs, les deux parties forment un seul visage. Si le « dualisme » affirme le caractère séparé et irréconciliable des éléments, il s'agit davantage sur cette production de « dualité », laquelle sous-entend que les éléments forment un Tout inséparable. Le visage témoigne d'une identité humaine commune par-delà les différences.

La représentation majoritaire d'un monde inégalitaire est celle d'une division en deux parties du monde bien distinctes, sauf dans une dizaine d'entretiens où elle est nuancée par un changement d'échelle. Alessandro, élève



FIGURE 6.3 – Lycéen de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016



FIGURE 6.4 – Lycéenne de classe de TES, Lycée Champlain, novembre 2016

de TS au Lycée Louis Le Grand, déclare ainsi : « Il y a quand même des situations de grande pauvreté en France, de précarité aussi. C'est en partie cela le mouvement des gilets jaunes. On peut comprendre que d'autres enjeux mondiaux dépassent les gens quand on connaît leur quotidien ». De même, à plusieurs reprises des élèves ont insisté sur les forts contrastes entre riches et pauvres aux États-Unis : « Les États-Unis, c'est un pays de contrastes, y'a des supers riches et des super pauvres » (Mylène, élève de seconde, Lycée Jean XXIII) ; « Entre les gens qui ont plein d'argent et ceux pour qui c'est la misère c'est quand même pas du tout la même aux USA » (Carmen, élève de seconde, Lycée Pasteur). Cependant, ces éléments de discours restent des exceptions. Le changement d'échelle spontané dans la réflexion sur les inégalités est marginal.

Le poids de la culture scolaire dans la représentation des inégalités

La géographie enseignée a pour objectif de montrer les nuances, y compris dans les oppositions binaires par la « prise en compte de la complexité et de la hiérarchie des facteurs d'explication » et « la diversité des situations analysées » (introduction au programme de 2nde, 2010). Depuis le collège, les élèves ont étudié la diversité des trajectoires économiques des différents États et régions mondiales. Ils doivent être capables de traiter de cette diversité en mobilisant des indicateurs variés tels que l'IDH ou le coefficient de Gini. Pourtant, cette diversité n'est pas présente pas dans les productions graphiques et elle n'apparaît que de manière marginale dans les entretiens. Les notions de Sud économique ou des Suds et des Nordes telles que présentées dans les programmes scolaires ne sont pas mobilisées. Par ailleurs, pour les élèves de terminale, l'épreuve de cartographie de baccalauréat demande à construire et apprendre des typologies qui portent sur les inégalités de développement à l'échelle mondiale. Je m'attendais donc à davantage de différenciation dans leurs choix cartographiques. Pourtant, je n'ai pas relevé de trace manifeste de cet enseignement dans les productions graphiques que j'ai analysées.

Les différences entre la géographie enseignée et les productions graphiques s'expliquent de plusieurs manières. La première est que les élèves ont dissocié cet exercice d'un exercice scolaire. Ils différencient en tout cas leurs produc-

tions du monde de la géographie scolaire, puisqu'ils ne semblent pas mobiliser des notions ou des grilles de lecture enseignées. Cela reviendrait à dire que les enseignements de la géographie ne sont pas mobilisés en dehors du contexte scolaire, ce qui interroge.

La seconde explication est que les lycéens nourrissent leurs représentations du monde d'autres sources de représentations. Ces sources sont en particulier des discours produits par les médias. Ainsi témoignent Margaux, élève de TL au Lycée Pasteur : « On voit beaucoup d'images de la pauvreté à la télé et tout ça ... » et Nathanaël, élève de seconde au lycée Jean XXIII : « On voit bien que le monde est inégalitaire. Les riches, les pauvres ... - Et tu vois où ça ? - Bah, à la télé, sur internet, tout ça ... ». Dès lors que la question des inégalités est abordée dans les entretiens, elle l'est au prisme de questions sociales et sociétales, qui, d'après les élèves, sont traitées dans les médias et non à l'école. Lorsque je pose la question de la visibilité des inégalités (« Où est-ce que tu les vois ces inégalités dans le monde, dont tu me parles ? »), ce sont la télévision, les journaux et internet qui sont cités (64 % des occurrences), l'expérience de confrontation quotidienne et les voyages (21 %) alors que l'école n'apparaît pas ou très peu dans les réponses (8 %).

On peut également avancer que la diversité des trajectoires de développement, enseignée, n'a pas été comprise par les élèves. Les enseignants interrogés soulignent d'ailleurs que les élèves sont très intéressés par les chapitres sur les inégalités de développement, mais qu'ils ont du mal à en saisir les nuances et qu'ils comprennent mal les enjeux des différents indicateurs, pourtant enseignés dès le collège (IDH, coefficient de Gini). Le support le plus plébiscité par les enseignants pour témoigner des inégalités de développement demeure la photographie. Son risque est cependant de produire des interprétations manichéennes et de conduire à des raccourcis, tant sur le plan didactique que dans la réception des élèves. Par ailleurs, et cela peut sembler contradictoire, les programmes eux-mêmes peuvent construire des représentations duales. Ainsi, le thème 4 du programme de 4^{ème} de géographie (2008) invitait à réfléchir sur les territoires de la mondialisation. Les États y étaient envisagés selon une typologie tripartite : « Un État « développé », des puissances émergentes, les pays pauvres » (BOEN,

2008). Cette typologie était aussi celle des croquis sur la mondialisation du programme de Terminale. Cette représentation simplifiée peut avoir été interprétée par les lycéennes et lycéens de manière encore plus simpliste, comme une radicale opposition entre pauvres et riches, la notion d'émergence étant considérée comme un état transitoire entre deux situations qui se déploient sur un hémisphère ou l'autre de la planète.

Les entretiens montrent enfin que les notions scolaires peuvent être d'autant plus difficiles à mobiliser lorsque la colère et la révolte l'emportent. La représentation d'un monde injuste semble difficilement conciliable avec la mobilisation de grille de lecture et de vocabulaire scolaires. C'est à travers le champ lexical des émotions, notamment de la colère et du dépit que ces questions sont évoquées par les lycéens interrogés. Ceci est par exemple manifeste dans le discours de Léana, élève de TL au Lycée Pasteur : « Comment on peut vivre dans l'extrême richesse en voyant les autres crever ? Faut aider son prochain normalement. Mais il y a des gens qui sont égoïstes ! ». Les mots employés et l'intonation de la jeune fille témoignent d'une lecture du monde empreinte de colère et de révolte.

III L'espace mondial au prisme des États : une approche du monde géopolitique plus que géographique

Le terme de « géopolitique » peut sembler ici utilisé dans son acception faible, à savoir comme synonyme de relations internationales. Si l'analyse porte bien sur le monde, il n'en demeure pas moins que dans les représentations des lycéens, ce sont bien des États qui sont les principaux acteurs des hiérarchisations du monde. Ils sont envisagés dans des luttes d'influence. C'est à ce titre que j'utilise ce mot de géopolitique. Je décris quels États dominent le monde selon les lycéens, j'explique quelles formes et modalités de domination sont présentes dans les productions et entretiens puis je détaille les représentations associées aux États présents en tête des hiérarchies dans les représentations des lycéens interrogés.

III.1 Les grands équilibres planétaires

L'analyse des États désignés par les lycéens comme « dirigeant le monde » permet de réfléchir à la manière dont les lycéens perçoivent les équilibres géopolitiques mondiaux ou régionaux. Dans 255 entretiens, j'ai posé la question « D'après toi/vous, est-ce qu'il y a des dominants dans le monde ? » en complétant par « Qui domine alors ? » quand la réponse était positive (100 % des cas). Une fois encore, nulle mention à un ordre international n'a été effectuée dans ma question. Pourtant, sur 255 réponses à la question « D'après toi qui domine ? », 222 lycéens mentionnent un ou plusieurs États comme dominant en première réponse (figure 6.5).

Pour les 33 autres élèves, ce qui domine est : l'argent (19 réponses), les firmes transnationales (13 réponses), les Hommes/ humains (2 réponses). L'infographie qui suit a été construite à partir de données statistiques issues des entretiens. Les groupes ont été constitués à partir de l'addition du nombre d'élèves ayant cité les mêmes États comme « dominant » le monde et établissant donc la même hiérarchie : les États-Unis seuls : 81 réponses, les États-Unis et la Chine : 52 réponses, les États-Unis, la Russie, l'Europe et la Chine : 42, les « pôles de la Triade » : 37, les « pays riches », « pays du Nord » (États-Unis, Europe) et la Chine : 10. Je ne constate pas de différence significative selon les établissements d'origine des interrogés. Les rangs de citations sont proportionnellement similaires (le nombre d'interrogés variant de 40 à Porte Océane à 147 pour le Lycée Jean XXIII).

Sur le plan discursif, les élèves désignent ces États comme des « puissances ». Le substantif de « puissance » a été particulièrement utilisé chez les élèves de terminale, tous établissements confondus (147 occurrences au total dont 86 chez des élèves de terminale). Le terme est utilisé de manière plus indifférenciée sous la forme adjectivée : puissants sur les trois niveaux (203 occurrences dont 70 en seconde, 72 en première et 61 en terminales). Je ne compte ici que la première occurrence du terme et non le fait qu'il ait pu être répété à plusieurs reprises dans l'entretien.

La hiérarchisation du monde des lycéens est aussi manifeste dans les productions graphiques. La production d'un élève de TES du Lycée Champlain (figure 6.6) montre ainsi la division internationale des processus économiques,

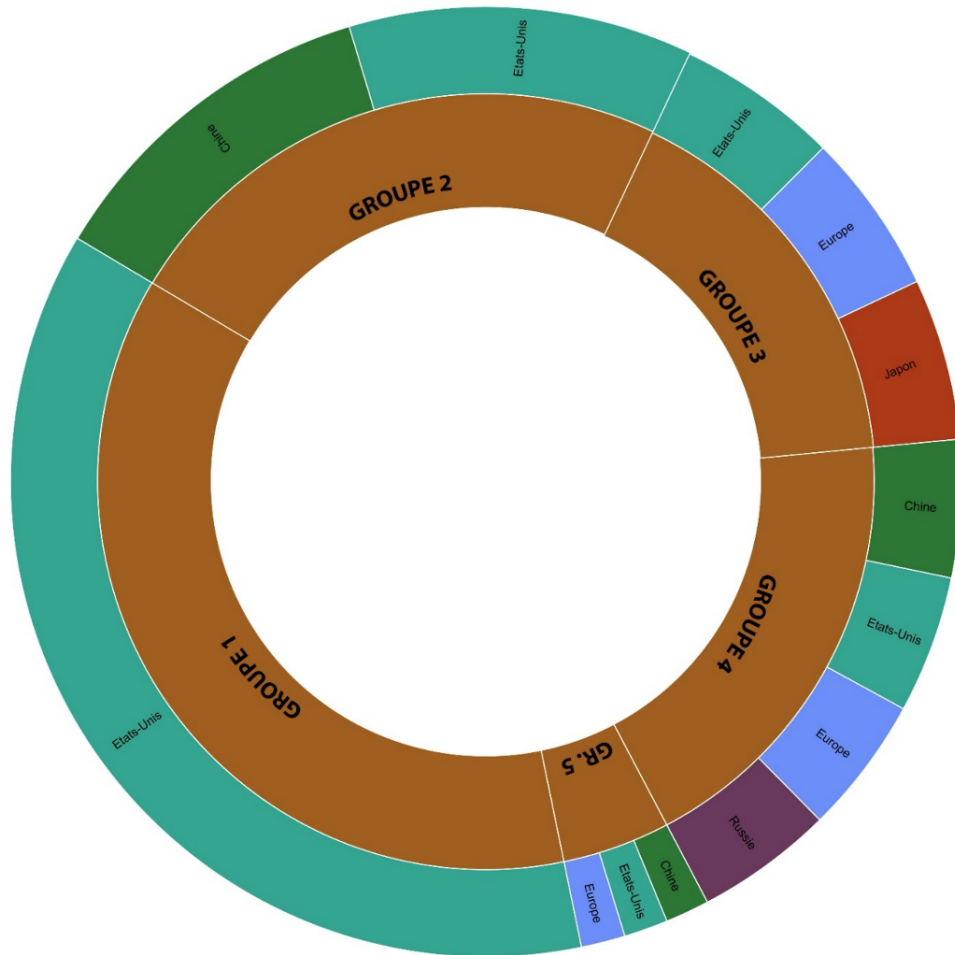


FIGURE 6.5 – Graphique de la hiérarchisation de la domination du Monde.
Source : entretiens menés par Nolwenn Azilis Rigollet décembre 2016-mai 2019

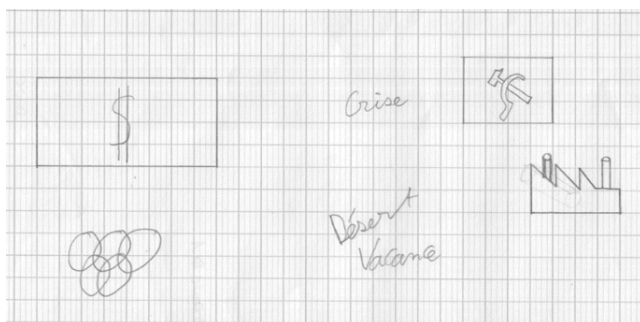


FIGURE 6.6 – Lycéen de classe de TES, Lycée Champlain, novembre 2016

financiers et productifs. Le monde est dominé par un nombre restreint d'États, trouvant leur place symbolique sur ce qui serait l'espace d'un planisphère classique et qui possèdent leurs caractéristiques propres : les États-Unis dont la puissance économique est symbolisée par un drapeau dollar ; la Russie, dont la présence est marquée par un équivalent de l'ancien drapeau de l'URSS, la faucille et le marteau ; le Brésil associé aux jeux olympiques (la production a été effectuée en novembre 2016 soit trois mois après les Jeux Olympiques de Rio) ; la Chine, symbolisée par une usine. Le reste du monde est caractérisé par des mots : « crise » pour l'espace européen et « désert, vacance » pour l'espace africain.

Sur la production d'un autre élève de TES du même établissement mais d'une autre classe (figure 6.7), le monde est divisé en deux groupes principaux : les États riches, ceux qui comptent, ceux qui sont « sur-cotés », et ceux qui sont pauvres, laissés pour compte, « sous-cotés ».

Enfin, sur la troisième production, réalisée par une lycéenne de 1S du Lycée Champlain (figure 6.8), les « États pauvres » sont victimes des maux suivants : terrorisme, guerres, famines, persécutions, mots souvent associés au continent africain.

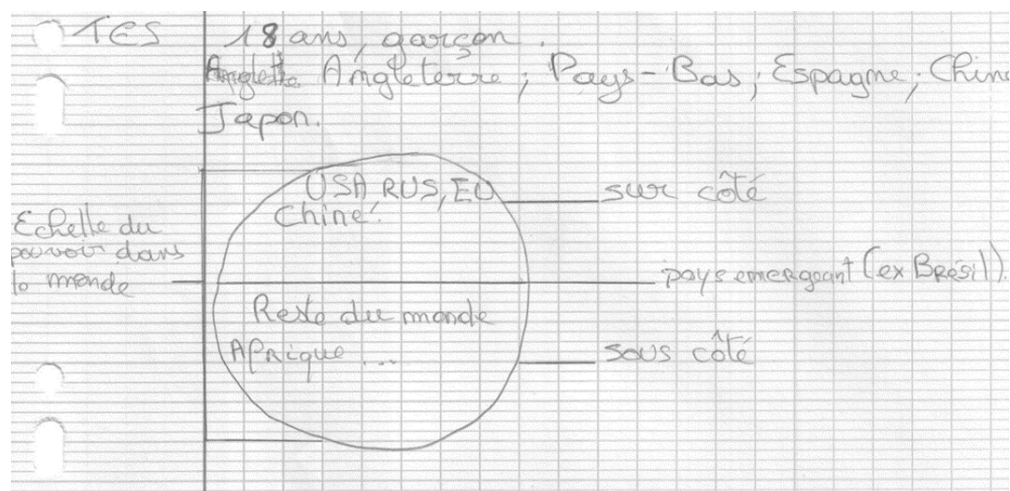


FIGURE 6.7 – Lycéenne de classe de TES, Lycée Champlain, novembre 2016

Sur ces deux dernières représentations graphiques, les États définis comme riches ou puissants sont : la France, l'Angleterre et les États-Unis ainsi que l'Union Européenne, la Russie et la Chine. Le Brésil est noté comme émergent. Les États-Unis sont en tête.

III.2 Des relations inter-étatiques dissymétriques qui hiérarchisent le monde plus qu'elles n'en font un système

Lorsque j'ai demandé de dessiner le monde, aucune indication n'accompagnait la consigne. À aucun moment je n'ai mentionné un cadre national, ni fait mention de frontières. Dans les entretiens, je posais la question : « Selon toi, comment le monde est-il structuré/organisé? ». Par les mots « organisé et structuré », je souhaitais comprendre les interdépendances, les relations, les interactions qui peuvent exister dans les représentations des élèves. Je n'ai pas fait mention d'« ordre international », ni effectué de références aux États pour voir si d'autres logiques que l'organisation internationale prévalait dans leurs représentations et pour évaluer la présence et le poids des États même quand on ne les évoque pas directement. Lors de l'entretien, Ilan (élève de TL au lycée Porte Océane) déclare : « Les pays, ils ont des liens entre



FIGURE 6.8 – Lycéenne de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016

eux ... ». Loin d'opérer une séparation entre les différents pays, la composition d'États nations décrite par les élèves contribue à la formation d'un tout. Ce tout ne constitue pas uniquement une somme car les éléments ne sont pas isolés les uns des autres (chapitre 5) mais leurs rapports peuvent être dissymétriques. Ainsi, d'après Nathan, élève de seconde au Lycée Jean XXIII : « C'est les États qui dirigent le Monde en fait ; y'a des pays puissants et ils ont leurs alliés et d'autres qui font pas grand-chose et qui se laissent bouffer ». Dans cet extrait, cet élève met en évidence le poids des États dans la manière dont le monde est selon lui « dirigé ». Cet élève souligne aussi l'existence de rapports de force entre États. Sur la base des 64 productions graphiques sur lesquelles apparaissent des États et celle des 72 entretiens dans lesquels les élèves parlent des relations entre États, j'ai pu identifier cinq catégories de relations dissymétriques dessinées et décrites par les élèves, lesquelles montrent que les lycéens « conçoivent les États par analogie avec les individus rationnels ou comme des acteurs sociaux dotés de projets et d'intérêts » (Dumitru, 2014) : l'attraction (action de tirer à soi, exercée par une entité qui éveille un intérêt puissant, une attirance), la diffusion (action de propager des idées, des idéologies, des biens), la domination (action d'exercer une puissance déterminante, une influence prépondérante), la soumission (action de mettre ou de se mettre sous le pouvoir d'une entité ; privation d'indépendance qui en résulte), la dépendance (état d'une entité soumise à l'autorité d'autrui, subordination). Afin de mettre en place ces catégories, je me suis appuyée sur les commentaires qui ont accompagné les productions au début des entretiens. J'ai ensuite utilisé cette catégorisation pour l'analyse du contenu discursif des entretiens ainsi que pour celle des productions graphiques qui n'ont pas fait l'objet de commentaires oraux mais sur lesquelles j'ai retrouvé les mêmes symboles et modes de représentation. Pour les productions graphiques comme dans les entretiens, ces catégories peuvent être présentes de manière exclusive ou complémentaire.

Attraction L'attraction est présente sur 7 productions graphiques mais elle est très importante dans les entretiens. Le verbe « attire » a ainsi été entendu 237 fois dans les entretiens. Ce mot est parfois répété 4 à 5 fois

par entretien. Sur les productions graphiques, l'attraction est symbolisée par des flèches centripètes qui concernent des flux migratoires (de travailleurs, de touristes et de migrants), flux décrits dans les entretiens. Florentine, élève de seconde au Lycée Jean XXIII explique ainsi à propos de sa future vie d'étudiante : « Les universités du Canada et des États-Unis, elles attirent les étudiants du monde entier, elles sont super connues. » Lorenzo, élève de 1S au Lycée Porte Océane annonce au sujet de sa vie professionnelle : « Les States, ça fait rêver. On a tous envie d'y vivre ou s'y travailler. » ; Emmie, élève de seconde se projette quant à elle à propos d'une mobilité future : « Le Japon m'attire tellement, me fascine ; y étudier ou y travailler pour moi ce serait le rêve. J'adore la culture, les paysages. » (Emmie, TL, Le Blanc). Pour les élèves, certains pays constituent donc des pôles d'attraction : le Canada et les États-Unis pour Florentine, les États-Unis aussi pour Lorenzo, le Japon pour Emmie. Si ces pays sont effectivement des pôles d'attraction des migrations internationales, qu'elles soient estudiantines, professionnelles ou qu'elles concernent le tourisme, leur nombre dans les discours et productions est cependant réduit et ne correspond pas exactement à une vision fine des phénomènes migratoires mondiaux. En tête de ces pôles d'attraction, toutes catégories confondues se trouvent les États-Unis. De fait, cet État arrive en bonne position en données absolues pour les flux estudiantins (907.251 étudiants étrangers accueillis pour l'année 2015, données de l'UNESCO publiées en 2018), le nombre d'immigrés (48 millions en 2015), le tourisme international (75,6 millions derrière la France et l'Espagne). Cependant le poids relatif de l'immigration est bien plus élevé dans les monarchies du Golfe. Or, les productions graphiques qui font figurer des flux autour de ces espaces sont minoritaires et montrent des flux sortants d'hydrocarbures et non des flux entrants de migrants.

Diffusion La diffusion est présente dans 12 productions graphiques mais elle est aussi très présente dans les entretiens. Sur les productions graphiques, la diffusion est symbolisée par des flèches (mouvement centrifuge) qui concernent des flux migratoires (de travailleurs, de touristes et de migrants), des flux économiques de marchandises, des flux financiers (symbolisés par les

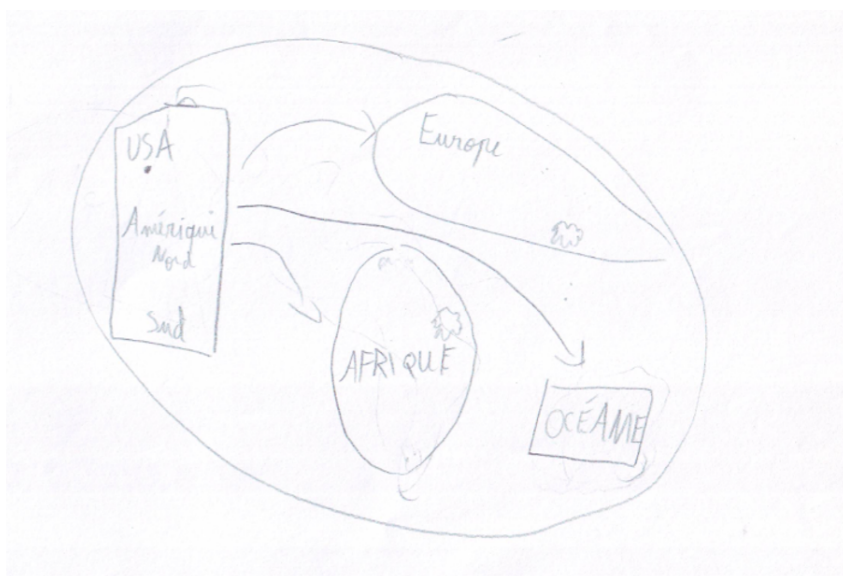


FIGURE 6.9 – Lycéen de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016

dessins des devises), des flux culturels (symbolisés par des logos de marques), descriptions complétées par les entretiens. Abigail, élève de seconde au Lycée Porte Océane explique ainsi : « On connaît tous les films américains et les grosses stars et les émissions et les séries tout ... » ; « Les Chinois on en voit partout, genre ils rachètent des commerces à Paris, les bars-tabacs par exemple maintenant c'est beaucoup des Chinois ». Alma, élève de seconde au Lycée Porte Océane explique quant à elle : « Moi par exemple je viens du Gabon, je suis arrivée cette année. Dans ma classe il y a pas mal de noirs et dans mon quartier il y a aussi des Marocains et des Algériens ». Sur la production graphique 6.9, l'État nommé USA par l'élève est à l'origine de flux sortants identifiables par des flèches. De ces éléments graphiques et discursifs, il ressort donc que les élèves considèrent que certains États ont une existence hors de leurs limites frontalières via des flux de différentes natures : flux financiers, de marchandises ou humains.

Domination La domination est présente dans 16 productions graphiques mais elle est surtout très présente dans les entretiens. J'ai identifié la domination sur les productions graphiques à partir des signifiants de type :

allégorie d'une arme dirigée vers un autre État (3 productions), podium (3 productions), le nom d'un ou plusieurs États écrits en plus grand caractères (4 productions), un mot associé à l'État représenté de type : les seigneurs, les dirigeants, le modèle, les maîtres (du monde) (8 productions). Dans les entretiens, j'ai relevé le terme de domination et les mots de la même famille (26 occurrences) et ceux du même champ sémantique (suprématie : 9 occurrences/ toute-puissance : 5 occurrences/ défoncent tout : 3 occurrences/ écrasent : 6 occurrences/ mènent la danse : 1 occurrence/ niquent tout : 1 occurrence/ menacent : 4 occurrences). Ce thème est présent dans les entretiens dès lors que les élèves sont interpellés sur les relations entre les États : « Les États-Unis, c'est eux qui dominent. On dit y'en a d'autres mais c'est pas fini ! » (Louna, 1èreS, Lycée Louis Le Grand) ; « De toute manière les Chinois, excusez-moi de l'expression mais ils sont bien partis pour niquer tout le monde ! » (Antoine, 1S, Lycée Porte Océane) ; « Les Russes, ils sont chauds. Moi ils me font flipper, ils peuvent faire des trucs dans leur coin mais aussi menacer tout le monde. » (David, TES, Lycée Porte Océane). Dans les représentations des lycéens, tous les États n'ont pas le même rôle dans le monde. Les États cités apparaissent comme incontournables dans la mise en place de rapports de force. Ce rapport de force est visible sur la production graphique 6.10. Un individu détenteur d'une arme, désigné comme « État » sans autre précision, masqué, menace de son arme deux autres personnages dont l'un est à terre et dont les yeux ont été cachés. Ces deux personnages qui peuvent être deux autres États ou d'autres entités sont désignés par l'élève comme allégories du monde. Un État non nommé ou l'État comme construction politique exerce ici une domination sur le reste du monde.

Sur la production graphique 6.11, le rapport de domination est mis en évidence avec l'utilisation de la métaphore de l'organisation sociale des sociétés médiévales. Ainsi, l'État dominant est les États-Unis, décrit comme « roi ». Son trône, synecdoque du pouvoir est issu de sa domination économique sur le reste du Monde (économie du monde). De fait, les autres entités (États, régions), sont les « valets », à la solde des États-Unis. Le continent africain est ici marginalisé, associé à la dénomination de « peuple », dominé



FIGURE 6.10 – Lycéen de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016

tandis que l’Australie est considérée comme associée au dominant : « chevalier ».

Soumission La soumission est le pendant de la domination dans les productions graphiques et les entretiens. C’est le point de vue qui change. À partir des commentaires des élèves sur leurs productions, j’ai identifié la soumission sur les productions graphiques à partir des signifiants de type : pleurs (5 occurrences), morts (14 occurrences) lorsqu’ils étaient associés à un figuré témoignant d’une perte d’indépendance ou une impossibilité d’opposition dans un rapport de forces manifeste sur la production graphique. Ce processus est complété ainsi par les entretiens : « Les États africains ils sont encore complètement dominés, on dit la colonisation mais bon hein c’est pas fini. C’est encore bien tendu en fait. » (Pauline, seconde, lycée Porte Océane) ; « Les pays en Amérique latine ils sont quand même soumis au nord. » (Agathe, Terminale S, Lycée Louis le Grand). Selon un schéma classique (Saarinen et alii, 1995, Pinheiro, 1998), certains États apparaissent comme étant à l’origine de la mise en place de rapports de force à l’échelle mondiale (les États-Unis et la Chine en particulier). En parallèle, un certain nombre d’États sont considérés comme les « victimes » de cette dissymétrie. Sur la production graphique 6.12, un avion part de France (symbolisée par

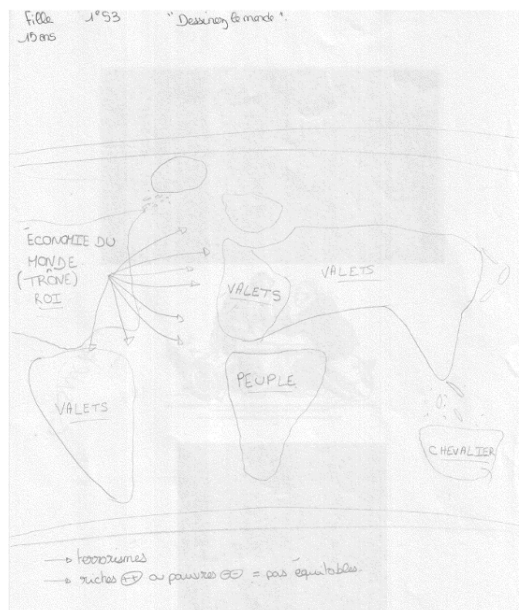


FIGURE 6.11 – Lycéenne de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016

les couleurs du drapeau émanant de l’avion et par la Tour Eiffel). Cet avion va vraisemblablement en direction d’un État africain (visages noirs des personnages dessinés quand les personnages de gauche sont dessinés en blanc) et y larguent des bombes. Les États victimes de cette dissymétrie des rapports sont tout particulièrement les États que les élèves nomment « sous-développés » (23 occurrences dans les entretiens) ou du « Sud » (17 occurrences dans les entretiens), conformément aux typologies enseignées. Ces États sont localisés en grande majorité par les élèves en Afrique subsaharienne (seuls 4 élèves interrogés ont évoqué la pauvreté en Inde et 6 élèves ont parlé de la pauvreté en Amérique latine).

Dépendance La dépendance est présente sur 5 productions graphiques. J’ai identifié la dépendance sur les productions graphiques à partir des signifiants de type : flux monétaires et flux alimentaires, complétés par les commentaires associés qui utilisaient le substantif ou l’adjectif qui en est issu (dépendants). Ce type de relation est précisé dans les entretiens. 60 élèves y font référence, 36 en utilisant le terme. S’il n’y a pas ici de notable différence de niveau ou de filière, je remarque cependant que ce sont dans les lycées Jean



FIGURE 6.12 – Lycéen de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016

XXIII et Louis Le Grand que ce mot a été le plus utilisé proportionnellement à la population interrogée, ce qui me permet d'établir une corrélation entre le degré de performance scolaire et la maîtrise du vocabulaire conceptuel. Pour autant, si elle n'est pas toujours citée comme telle, la dépendance est aussi décrite dans les autres établissements. Ainsi Hichem, en classe de seconde au Lycée Porte Océane raconte : « On envoie de l'argent à la famille, c'est comme ça ». Dans cet extrait, l'élève souligne la survie de l'économie familiale restée dans le pays d'origine de ses parents du fait des remises régulières de la famille en France. La dépendance est aussi évoquée par des élèves en matière d'alliances stratégiques comme en témoigne Christina, élève de seconde du Lycée Porte Océane commentant sa production graphique (figure 6.13) :

« Ben je me suis dit, le monde c'est une maison et les cases là, c'est les pays et ça c'est des flammes. En fait le monde en ce moment il ne va pas très bien et j'ai l'impression qu'il est en train de brûler et les bonhommes à l'intérieur - c'est comment dire - les pays où



FIGURE 6.13 – Lycéenne de classe de seconde, Lycée Porte Océane, décembre 2016

les personnes qui comment dire ... en fait on va dire les personnes qui sont dehors sont des pays qui sont en train de mettre le feu et les personnes qui sont à l'intérieur sont des pays. En fait ils font rien, ils sont juste victimes (...) les deux bonhommes - là c'est des fils - c'est les pays amis avec ceux qui mettent le feu genre on va sauver les amis ... - Donc tu as l'impression qu'il y a des pays qui sont amis avec des pays qui sont criminels? - Oui. - Et ça c'est quoi? - ça c'est la mer qui va éteindre le feu pour venir sauver les pays qui sont pas amis avec les autres pays. »

Dans le commentaire de sa production graphique, Christina insiste sur des alliances formées entre des États et sur leurs conséquences : des États qui sont en péril du fait de leur alliance. Ici le péril relaté - symbolisé par le feu - témoigne de l'incapacité pour des États de sortir de ces alliances, de s'en émanciper et l'impossibilité de sortir seuls des périls auxquels ils sont confrontés. Ils dépendent des capacités salvatrices (métaphore de la mer) d'autres États.

Les liens de différentes natures et les types de relations présents sur les productions graphiques et dans les discours confirment que le Monde constitue pour les adolescentes et adolescents un tout animé de relations entre les parties qui le composent. En ce sens, il y a bien système. L'analyse de ces relations montre cependant que des hiérarchies et des asymétries de pouvoirs dominent leurs représentations du monde.

III.3 Une nouvelle bipolarisation : États-Unis contre la Chine

L'analyse de ces éléments graphiques et de discours permet d'établir la représentation de la puissance chez les lycéens. Une nouvelle bipolarisation du monde apparaît, dominée par une puissance ancienne : les États-Unis, et l'affirmation d'une puissance considérée comme nouvelle mais bien installée et bouleversant les grands équilibres mondiaux aux dires des lycéens interrogés : la Chine.

L'enquête menée sur les différents terrains auprès des jeunes rencontrés dans les quatre établissements entre décembre 2016 et mars 2019 place ainsi les États-Unis au premier rang de la puissance, suivis de la Chine puis de la Russie. Peu de variations existent d'un établissement à l'autre, entre les différents niveaux de classes, entre les types de filières ou selon le genre ou la catégorie sociale.

Les États-Unis : puissance incontestée La surreprésentation des États-Unis dans les productions graphiques est manifeste. 65 fois apparaît des États mais seulement 43 élèves ont dessiné des éléments qui les rendaient identifiables de manière explicite. Parmi ces 43 réalisations, je note la présence systématique des États-Unis. À titre de comparaison, c'est la France qui apparaît en seconde position des États identifiés avec 39 occurrences tandis que les autres États identifiés n'apparaissent qu'une dizaine de fois. Ceci est d'autant plus intéressant que le terrain a été réalisé en France, ce qui renforce d'autant plus l'impression de poids des États -Unis dans les représentations graphiques.

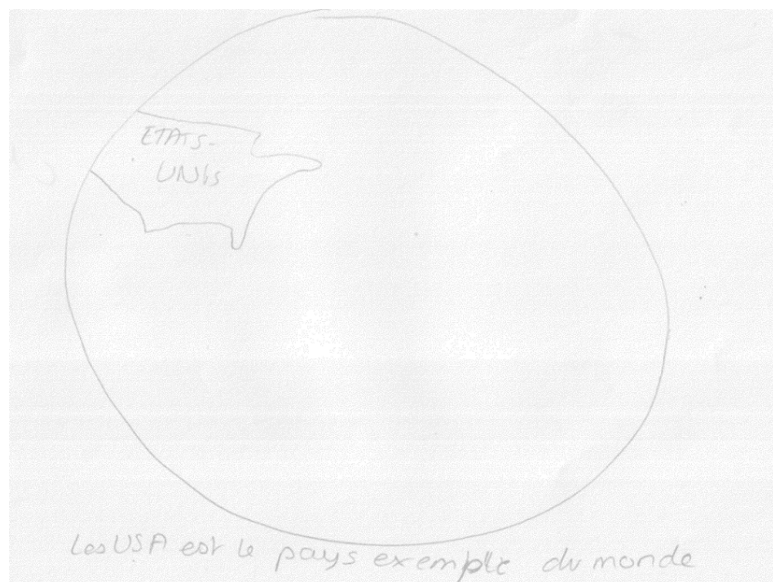


FIGURE 6.14 – Lycéen de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016

Je note aussi la spécificité de la production d'un élève de 1S qui n'a dessiné qu'un seul État : les États-Unis, placé sur la sphère terrestre avec cette légende : « Les États-Unis est le pays exemple du monde » (figure 6.14). Il va de soi que cette production n'est pas représentative, du fait de son caractère unique mais, associée aux autres éléments de surreprésentation graphique des États-Unis et au contenu discursif des entretiens, elle interroge sur la spécificité de la relation États-Unis/Monde dans les représentations des lycéens.

Par-delà sa présence systématique dans les réponses à la question « D'après toi quel ou État quels États dominent le Monde ? », l'idée de « modèle » pour les États-Unis, entendu comme « ce que l'on cherche à imiter », se retrouve dans un certain nombre d'entretiens. Le poids des États-Unis dans le Monde a été détaillé dans 289 des 364 entretiens soit parce qu'il était associé au mot « Amérique » quand j'interrogeais sur les images et mots associés aux aires continentales, soit parce que cet État est une destination envisagée pour le tourisme, les études ou le travail, soit parce que les relations inter-étatiques ont été approfondies par les élèves interrogés avec les États-Unis comme principal partenaire.

À 34 reprises, j'ai entendu un équivalent du fait que les autres États « voudraient être comme les États-Unis car ils ont l'économie la plus forte » (Océane, élève de seconde, Lycée Pasteur), que « tout le monde voudrait être aussi riche que les États-Unis » (Antoine, élève de 1ère S, Lycée Jean XXIII). C'est donc en premier lieu la puissance économique des États -Unis qui en fait aux yeux des élèves un modèle à imiter. L'un des éléments qui portent les États-Unis en tête du classement des États qui dominant le Monde est donc sa puissance économique, comme le confirme Capucine, élève de terminale S de Louis-le-Grand : « Quand on me dit Amérique, je pense États-Unis. C'est réducteur mais ils ont un tel poids économique que ça prime sur d'autres trucs et du coup c'est le premier truc qui vient. »

Ce poids économique passe en particulier par le poids des firmes transnationales qui ne sont que peu envisagées seules en tant qu'acteurs mais qui sont associées à leur État d'origine. Les plus emblématiques, récurrentes dans les entretiens sont des firmes transnationales états-uniennes (92 % des FTN citées) : Apple (68 occurrences), Coca-Cola (56 occurrences). Les FTN associées aux médias (Netflix) ou encore aux réseaux sociaux sont quant à elles dessinées sur 14 productions graphiques.

La production graphique d'un élève de seconde du Lycée Champlain (figure 6.15) met en exergue cette domination des États-Unis via les FTN : Uncle Sam, allégorie des États-Unis, en hauteur sur la gauche du dessin, personnage le plus imposant de la composition, est vêtu d'un pull Tommy Hilfiger sur lequel figure également une pomme (Apple) et une bouteille de soda Orangina. Le pantalon est un Levi's. Le personnage tient à la main une tablette sur laquelle figurent les logos de réseaux sociaux, de haut en bas : Snapchat, Instagram, Musictrax, Twitter.

Sur les productions graphiques et dans les entretiens, la puissance militaire des États -Unis est aussi l'un des éléments constitutifs de leur domination sur les autres États. Ainsi énonce Félix, élève de seconde au Lycée Pasteur : « Ils ont la plus grosse armée du monde ! Les GIs tout ça ! ». De fait, cette puissance armée permet aux États -Unis d'imposer leurs volontés aux autres États : « Quand les États -Unis disent un truc, les autres ils suivent, c'est comme ça depuis super longtemps » (Lola, élève de première L, lycée



FIGURE 6.15 – Lycéen de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016

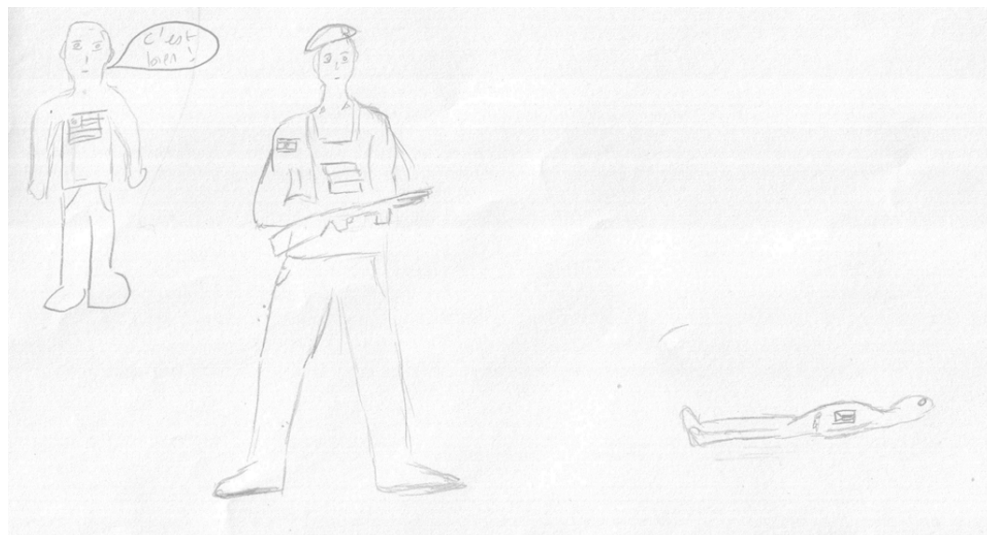


FIGURE 6.16 – Lycéen de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016

Pasteur). Ceci est par exemple visible sur l'une des productions graphiques d'un élève de 1S du lycée Champlain (figure 6.16) qui confirme les catégories de la définition de Serge Sur, s'inspirant de Raymond Aron écrivant : « On définira la puissance comme une capacité - capacité de faire ; capacité de faire faire ; capacité d'empêcher de faire ; capacité de refuser de faire. » (Sur, cité par Tannous, Pacreau, 2020). Sur cette production, le dessinateur a ainsi dessiné trois personnages, lesquels personnifient les trois États dont ils portent le drapeau sur un brassard : Les États -Unis, Israël, l'État palestinien. Le personnage qui incarne l'État palestinien git à terre, tué par un soldat israélien en tenue de combat, armé d'une mitraillette, lequel a vraisemblablement tiré suite à un ordre du personnage incarnant les États-Unis qui, à défaut d'avoir ordonné l'exécution, en félicite son auteur : « C'est bien ». Sur cette production graphique, on constate donc qu'outre la capacité de « faire », les États-Unis ont aussi la capacité de « faire faire ».

La Chine Si les États -Unis sont la puissance majeure, il n'en demeure pas moins qu'un nouvel équilibre des forces entre deux États est souligné à plusieurs reprises, dans les productions graphiques comme dans les entretiens. La Chine est ainsi présente dans le groupe 2, le groupe 4 et le groupe 5 de la hiérarchisation des puissances soit pour 104 des 255 réponses portant sur

« Qui domine le Monde ? ». Je note la faiblesse de représentation de cet État sur les productions graphiques (identifiée à 7 reprises sur les productions graphiques mais ses limites territoriales sont dessinées à 2 reprises uniquement), ce particulièrement en comparaison de son poids associé à l'Asie sur le questionnaire en ligne et son importance dans les entretiens. Ceci peut témoigner d'une difficulté pour les élèves à localiser la Chine et plus encore à dessiner les limites territoriales de cet État.

L'importance de la Chine est bien plus conséquente si l'on analyse les résultats du questionnaire en ligne puisqu'à la question « À quoi tu penses quand tu entends le mot Asie ? », sur 504 réponses obtenues, le mot Chine est cité à 96 reprises, et le mot chinois dans sa version adjectivale ou substantivale 46 fois soit 28 % sur le total des réponses. À titre de comparaison, le second État le plus cité est le Japon avec 39 occurrences de Japon ou japonais (soit 7 %) sur le total des réponses.

Dans les discours associés à la Chine, c'est l'économie et son poids dans l'organisation des échanges qui priment. Les élèves parlent de la Chine comme de l'« atelier du Monde » (8 occurrences de l'expression dont 2 en classe de seconde et 6 en classe de terminale). L'expression est souvent utilisée par les enseignants lorsque sont abordées les questions de division internationale du travail et de division internationale des processus productifs. Quand bien même l'expression n'est pas utilisée comme telle par les élèves rencontrés, leurs éléments de discours décrivent ce fait. La Chine apparaît aux yeux des interrogés comme une puissance économique majeure et c'est d'ailleurs son poids économique qui en fait un acteur important. Ainsi Léandre, élève de seconde au Lycée Jean XXIII décrit : « La Chine c'est l'usine du monde, ils défoncent tout. On voit bien que partout il y a des trucs made in China ! » (Léandre, classe de seconde, Lycée Jean XIII). C'est d'ailleurs par une usine qu'est souvent symbolisée l'Asie sur les productions graphiques.

Selon Lucie, élève de première S au Lycée Pasteur : « Les Chinois sont super forts, ils sont une grande puissance économique. En plus ils sont super nombreux. On n'est rien à côté ... ». Cette élève insiste aussi sur l'importance démographique. L'importance démographique est aussi mise en exergue sur la production graphique 6.17 mais elle est en fait marginalement évoquée par

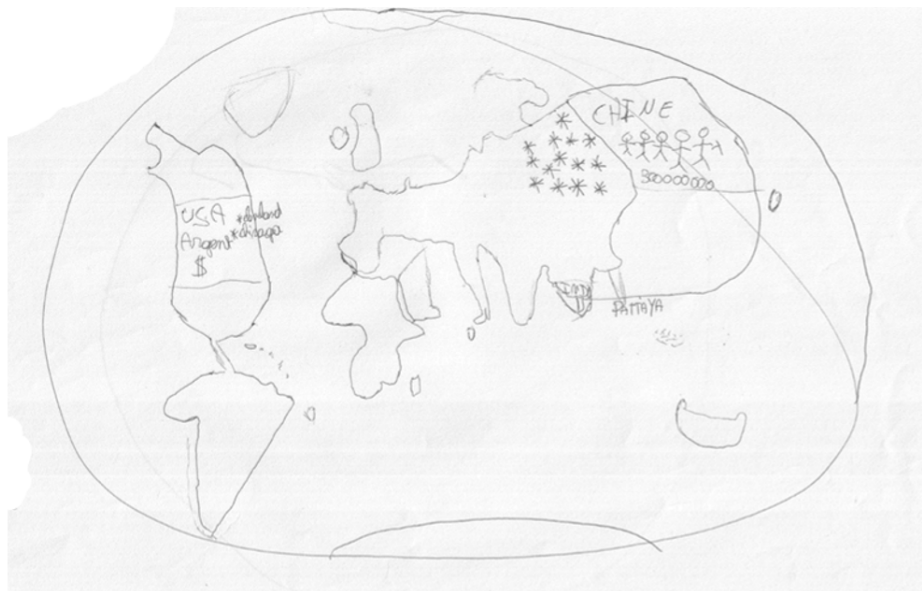


FIGURE 6.17 – Lycéen de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016

les lycéens, que ce soit dans les entretiens, sur les productions graphiques ou le questionnaire en ligne. Le poids démographique est largement éclipsé par le poids économique majeur de la Chine dans la mondialisation.

L'Union Européenne Présente dans les groupes 3, 4 et 5, l'Union Européenne est aussi considérée comme une puissance de rang mondial mais c'est du fait de l'association des États que cette puissance se maintient. Aucun de ses États n'a été cité par les élèves comme « dominant le Monde » de manière individuelle et le poids de l'Union Européenne demeure à nuancer puisqu'elle est décrite comme « vieille » (45 occurrences), « vieillissante » (27 occurrences), « ancienne » (12 occurrences). Sur la production graphique 6.18, trois drapeaux sont dessinés : celui des États-Unis, celui de la Chine, celui de l'Union Européenne. Chaque drapeau est positionné sur le globe terrestre à l'emplacement de son État respectif si les masses continentales avaient été dessinées avec un centrage sur l'Océan Atlantique. Le drapeau de l'UE est de taille moindre. Cette production graphique effectuée au lycée Champlain fait ainsi écho à plusieurs entretiens dans lesquels les États-Unis et la Chine sont décrits comme les puissances motrices du monde tandis que

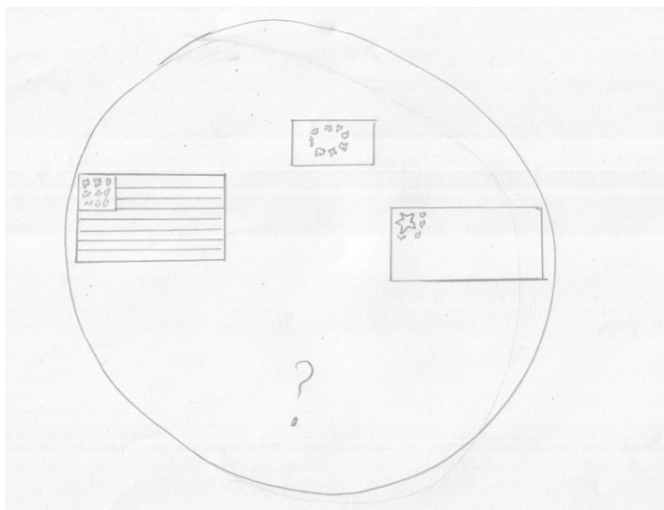


FIGURE 6.18 – Lycéen de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016

l'Union Européenne est décrite comme « puissance qui existe encore mais qui est vieille » (Lucia, élève de 1S du Lycée Jean XXIII) ; « Des États qui ont encore une importance mais qui n'arrivent pas à se mettre d'accord donc ça les affaiblit vachement » (Antonin, élève de 1ES, Lycée Pasteur). L'Union Européenne est ainsi décrite comme une union d'États qui comptent toujours mais qui ne comptent désormais plus seuls et qui sont en voie de marginalisation.

La Russie La Russie fait aussi partie des États considérés comme puissants par les élèves même si elle est moins fréquemment citée. La Russie n'est citée que dans le groupe 4. Son occurrence est aussi marginale sur les productions graphiques (15 fois identifiée). Je relève que la Russie est davantage présente sur les productions graphiques que la Chine mais ceci est certainement dû au centrage des productions graphiques (celles de type globe ne montrent de fait pas la Chine si elles font apparaître la face européenne de la planète ; la Chine est en revanche beaucoup plus présente que la Russie dans les entretiens). La Russie est quoiqu'il en soit un État qui intrigue les élèves, leur fait peur, tant par les éléments qui y sont associés : homophobie (8 citations dans les entretiens), corruption (12 occurrences) que par leur méconnaissance de ce qui s'y déroule. Ce que les élèves relatent comme relevant de l'homophobie pour

la Russie est en prise directe avec l'actualité puisque des déclarations homophobes de Vladimir Poutine et son absence d'intervention en Tchétchénie en 2017 lors de persécutions d'homosexuels ont eu lieu peu de temps avant mon terrain à Jean XXIII. L'autre élément récurrent pour symboliser la Russie est la vodka (3 occurrences sur les productions graphiques). Cette référence peu académique peut témoigner du fait que la Russie est présente dans la sphère médiatique mais peu présente à l'école dans ses enjeux contemporains, ce que relate Boris, élève de 1S au Lycée Jean XXIII : « La Russie on la voit dans la Guerre Froide mais en fait on sait pas trop ce qui s'y passe en ce moment ... ».

Les BRICS et la Triade Pour décrire des hiérarchies de puissances étatiques, certains élèves ont mobilisé la notion de BRICS dans les entretiens. J'ai entendu cet acronyme à 16 reprises dont 13 fois dans des entretiens avec des élèves de terminale dont le programme portait sur la mondialisation. Les mêmes élèves ont mobilisé la notion de « Triade » (37 occurrences). Le terme « Triade » est ainsi employé pour désigner ce que les lycéennes et lycéens interrogés considèrent comme étant les trois pôles moteurs de l'économie mondiale : les États-Unis, l'ensemble des États d'Europe occidentale et l'Asie orientale- Japon et Chine- Japon à l'époque de la conceptualisation. Le terme apparaît en 1985, sous la plume de l'économiste japonais Kenichi Ohmae, dans son ouvrage *Triad Power, The Coming Shape of Global Competition* (Ohmae, 1985). Lieu commun de la géographie scolaire, le terme de « Triade » est utilisé par les élèves qui veulent montrer leur connaissance de vocabulaire spécifique. Dans les faits, plus de la moitié des élèves à qui je demande de définir la notion décrivent de fait ce que l'on pourrait considérer comme la Triade élargie puisqu'ils étendent pour 32 d'entre eux le pôle asiatique à l'Asie orientale et ne se contentent pas d'y mettre le Japon. En revanche, l'Amérique du Nord est souvent restreinte (à 3 exceptions près) aux États-Unis. On peut douter du fait que l'origine de l'expression ait été enseignée aux élèves qui essentialisent cette notion, de même qu'ils ne questionnent pas l'origine de l'acronyme BRICS. Je mesure quoi qu'il en soit par l'utilisation de cette notion l'importance de l'utilisation du vocabulaire sco-

laire et sa persistance malgré son obsolescence. Solène, enseignante en lycée dans le XIX^{ème} arrondissement raconte ainsi « Moi, j'ai mon CAPES depuis quelques années ... mais je pensais que les trucs que j'avais appris au lycée, ça aurait évolué ... mais non ... c'est un peu frustrant, j'ai l'impression de faire de la « vieille géographie » ... » ; Marine, enseignante en collège à Poitiers relate quant à elle : « C'est vrai que je ne suis pas trop à l'aise avec ces notions d'émergence ... Ce n'est pas évident à faire comprendre aux élèves ... mais au moins l'acronyme de BRICS c'est pratique, ils retiennent. Je ne sais pas trop s'ils ont compris le contenu mais c'est bien commode ».

L'importance des programmes et de ces poncifs de la géographie scolaire est cependant à nuancer. La disparition du Brésil, la moindre place de l'Inde et a contrario la présence de la Russie dans les productions graphiques et les entretiens soulignent l'importance des autres médias de construction des représentations (télévision, réseaux sociaux ...), même si leur poids respectif est difficilement évaluable.

III.4 Un nationalisme méthodologique enseigné ?

Le poids des États et leur rôle dans l'organisation du monde des lycéens est notable dans les représentations des lycéennes et lycéens. La géographie scolaire demeure souvent dépositaire d'un « nationalisme méthodologique » tel que le décrit John Agnew (2014) : dans sa signification spatiale, le nationalisme méthodologique est le fait d'associer étroitement la société à l'État territorial. Cette association, qui semble être transmise aux élèves se caractérise par :

- la réification des territoires étatiques compris comme des unités données ou fixes d'espace souverain,
- l'usage de polarités intérieur-extérieur et national-international qui occultent les processus qui ont lieu à différentes échelles,
- la conception de l'État-territorial comme préexistant à la société et comme conteneur de celle-ci (Dumitru, op.cit.).

Dans les programmes scolaires, les États sont présents selon différentes modalités : dans des chapitres complets étant consacrés à un État imposé en particulier, comme cadre spatial d'études de cas imposées ou au choix de l'en-

seignant, comme acteurs de phénomènes géographiques envisagés de manière thématique (le tourisme, la mondialisation économique, les inégalités ...). Le plus souvent, les États ne font pas l'objet de chapitres en tant que tels avec une analyse géographique détaillée d'un État mais sont envisagés comme référentiel de localisation des phénomènes décrits dans des chapitres thématiques. L'État est alors envisagé :

- soit comme « pays », espace support - en ce cas le programme invite à réfléchir sur un phénomène qui se traduit sur un espace délimité,
- soit acteur dans un système de relations et à la tête d'une hiérarchisation de puissances.

Dans les programmes scolaires de collège sur lesquels les lycéens interrogés ont travaillé (ceux de 2008 et une partie ceux de 2016), les seuls États étudiés pour eux-mêmes et auxquels sont consacrés un chapitre sont la France et les États-Unis. Les États de l'Union Européenne ne sont jamais étudiés seuls. En ce qui concerne les États émergents (Inde, Chine et Brésil dans les programmes), les élèves doivent savoir les localiser mais ces États ne font pas l'objet d'un chapitre seul. Ils peuvent constituer une étude de cas avec croquis à la clef mais liberté est laissée aux enseignants de choisir l'État enseigné. Les États africains, avec étude de cas au choix de l'enseignant sont quant à eux présents dans les chapitres sur les difficultés de développement. Au lycée, les États étaient mobilisés pour des études de cas au choix de l'enseignant en classe de seconde et étudiés de manière obligatoire en classe de 1ère (France) et en terminale (États-Unis et Brésil : rôle mondial - dynamiques territoriales ; Japon-Chine - concurrences régionales, ambitions mondiales). En terminale, les enseignants étaient par ailleurs invités à décrire la diversité des trajectoires des États africains (Le continent africain au face développement et à la mondialisation). Si l'on compare donc les États des programmes et les résultats issus du matériau méthodologique, le poids des États-Unis et de la Chine est important à la fois dans les programmes et dans la hiérarchisation qui se dégage des représentations des élèves. La place des États européens envisagés dans le cadre de l'UE peut aussi être corrélée à la répétition de son étude au collège comme en lycée.

Conclusion

Les représentations de l'espace mondial des lycéens, associées à des découpages classiques dépositaires de représentations stéréotypées, sont le plus souvent les représentations d'un assemblage hiérarchisé plus que d'un système. Cet assemblage est en particulier un assemblage d'États qui entretiennent des relations dissymétriques. La grille de lecture étatique est la principale pour rendre lisible le monde souvent représenté selon une approche géopolitique. Plus qu'un découpage du monde en États dans lesquels les États sont vus comme des entités territoriales divisées et séparées, le monde est avant tout une composition d'États dont les interrelations qui établissent des hiérarchies laissent entrapercevoir un Monde en construction.

Chapitre 7

Le rapport au monde des lycéens au prisme des projets de mobilité étudiante

Interrogée sur les arguments qu'elle mobilise pour convaincre ses élèves d'envisager une mobilité internationale future, une enseignante d'espagnol répond « Les voyages forment la jeunesse »¹. En mobilisant cette citation, attribuée à tort à Michel de Montaigne, elle souligne l'importance fantasmée ou effective des voyages dans un processus de construction individuelle des jeunes, et ce depuis plusieurs siècles. Dans « De l'institution des enfants » du Livre I des Essais (écrits de 1572 à 1592), Montaigne recommande en effet aux jeunes la visite des pays étrangers. Il en exprime ainsi l'utilité, « pour en rapporter principalement les humeurs de ces nations et leurs façons, et pour frotter et limer nostre cervelle contre celle d'aultrui ». Les voyages permettraient de développer des compétences valorisées dans le monde du travail contemporain (Boltanski, Chiapello, 1999) : capacité d'agir de façon autonome, de s'adapter, de circuler et de se mouvoir dans des contextes sociétaux et institutionnels peu ou mal connus, apprentissage de la gestion des risques et des incertitudes, débrouillardise, « credo » de nos sociétés contemporaines (Cichelli, 2012). Lors des entretiens, j'ai invité les lycéens à

1. Sondage effectué en ligne auprès de 15 enseignants du secondaire de langues et sections internationales dans le cadre de mon doctorat, juin 2020.

évoquer leurs projets post-bac et à expliquer, lorsqu'ils souhaitent étudier et travailler à l'étranger, quelles destinations les attirent et pour quelles raisons. J'ai pu constater que si les élèves interrogés souhaitaient majoritairement faire leurs études en France, presque tous envisageaient de consacrer une partie de leur parcours dans le supérieur à une formation ou un stage dans un autre pays, témoignant par-là même leur intégration des discours les plus communs sur les vertus formatrices des voyages, mais aussi de la conscience pragmatique qu'ils ont du rôle des mobilités et de la « distinction » qu'elles confèrent. Par ailleurs, si tous disent l'importance des voyages « pour leur CV », ils ne se projettent pas de la même manière à l'échelle mondiale, que ce soit dans le choix des destinations ou les arguments mobilisés pour expliquer ces intentions. Dans ce chapitre, j'analyse la manière dont les lycéens « se projettent » dans les mobilités, afin de voir s'ils envisagent des pratiques spatiales hors du territoire métropolitain et à quelle échelle. Je cherche ainsi à appréhender le monde comme un espace de pratiques de mobilités.

I Étudier à l'étranger : quelles motivations pour les lycéens ?

Les études supérieures remettent en question la sédentarité, traditionnellement associée à l'« habiter » (Stock, 2005). Un départ du domicile familial est souvent nécessaire, ce qui était déjà le cas pour les générations précédentes du fait de la concentration de l'offre universitaire dans les grandes villes. Selon les résultats du questionnaire en ligne, 55 % des élèves souhaitent effectuer une partie de leurs études à l'étranger. Lors des entretiens que j'ai menés, j'ai demandé aux élèves où ils souhaitaient étudier et pour quelles raisons. La majorité envisagent une mobilité à l'échelle nationale, mais aussi internationale (70 % des entretiens menés), pour une durée plus ou moins longue². J'interprète la différence entre le questionnaire en ligne et les entretiens par le fait que, dans les établissements, je me suis présentée comme chercheuse dont l'objet est « les représentations du Monde ». L'intérêt porté à cet objet

2. La majorité des répondants aux entretiens (80 %) envisagent des séjours de courte durée (6 mois à 2 ans).

par les élèves a pu influencer le choix de venir à ma rencontre et peut expliquer cet intérêt davantage marqué pour un cursus international. Il est aussi possible que, du fait de l'anonymat du questionnaire en ligne, les enquêtés aient été moins incités à répondre positivement, tandis qu'une présumée valorisation sociale de la mobilité pour la communauté éducative, à laquelle j'ai été associée en tant que chercheuse, a invité à répondre par l'affirmative lors d'un entretien.

L'apprentissage des langues

La valorisation de l'apprentissage des langues est l'argument qui arrive en tête des motivations au départ, à rang égal avec la découverte de la nouveauté (73 % des entretiens). Si ce n'est pas l'unique motivation au départ, l'apprentissage ou le perfectionnement d'une langue est l'aspect particulièrement mis en avant par les jeunes, et ce toujours dans une logique d'insertion vers l'emploi. Les langues citées dans les entretiens comme pouvant être apprises ou renforcées lors d'un séjour à l'étranger sont l'anglais, l'espagnol, l'allemand et le chinois, soit les langues étudiées par les élèves rencontrés.

L'importance de l'anglais comme langue de communication internationale ressort nettement des entretiens. Le renforcement de son apprentissage dans le cadre d'une future mobilité est cité dans 67 % des entretiens, tous établissements confondus. Sa maîtrise facilite aussi une projection vers un départ (argument cité dans 58 % des entretiens) et constitue donc une motivation dans un choix de destination en vue de son perfectionnement. Téo, élève de seconde au lycée Pasteur relate :

« Je préférerais partir dans un pays comme l'Angleterre ou les États-Unis parce que comme ils parlent anglais, c'est plus facile pour les cours et pour la vie sur place. Je suis parti en Angleterre en quatrième avec le collège et en parlant avec la famille, j'ai fait beaucoup de progrès rien qu'en quelques jours. On apprend mieux quand on est dans le pays ».

François, élève de TS au lycée Jean XXIII raconte :

« Moi je veux partir dans un pays où on parle anglais parce que

c'est le meilleur moyen de se perfectionner. Quand tu vois comment on progresse en deux semaines de vacances par rapport à deux mois de cours ! L'anglais t'es obligé de le parler pour trouver du boulot c'est clair ».

C'est aussi un constat partagé, relevant de l'évidence pour Armando, élève de TS au lycée Louis-le-Grand qui énonce :

« Je voudrais aller en Angleterre ou aux USA pour mes études, pour les langues. Moi je suis d'origine italienne, je parle italien. L'anglais c'est nécessaire et même si on est en section euro il faut aller dans le pays au bout d'un moment pour parler la langue ».

Pour ces élèves, l'immersion dans le pays est le passage obligé de l'apprentissage des langues.

L'utilisation de l'anglais dans le contexte de mondialisation des échanges est bien perçue par les lycéens, quand bien même ces derniers considèrent aussi que d'autres langues sont aussi stratégiques (le chinois en premier lieu). Ainsi, Gaspard, élève de seconde au lycée Louis-le-Grand relate : « La maîtrise de l'anglais c'est super important alors oui c'est sûr qu'aujourd'hui, connaître aussi des langues comme le chinois, c'est aussi très valorisé mais l'anglais reste à connaître ».

Hormis quelques élèves dont la langue vivante 1 est l'allemand (16 % des interrogés), la majeure partie des lycéens rencontrés ont appris l'anglais comme première langue vivante scolaire. Sa maîtrise avant une éventuelle mobilité comme la volonté de la maîtriser davantage demeurent des facteurs majeurs d'orientation vers des pays anglophones (États-Unis, Canada, Royaume-Uni, Australie). Comme le souligne Anne-Caroline Wagner : « Les anglophones peuvent se définir comme internationaux sans être bilingues » (Wagner, 1998). En ce sens, « ce n'est pas le bilinguisme en lui-même qui définit un capital scolaire international, mais l'apprentissage de langues judicieusement choisies » (Ibid.). En témoignent les entretiens menés avec Aïssatou et Leïla au lycée Porte Océane. En effet, Aïssatou est polyglotte puisqu'elle maîtrise deux langues et trois dialectes d'Afrique subsaharienne. Quant à Leïla, d'origine franco-marocaine, elle est bilingue. Ces deux élèves de seconde racontent cependant : « Moi je parle plusieurs langues. Mais bon, c'est pas forcément

celles qui servent le plus ... ; moi aussi mais je suis nulle en anglais ... ». Nurselin, élève de seconde au lycée Porte Océane est aussi bilingue franco-turc mais souhaite rester étudier et travailler en France : « Moi je parle turc. Et moi à la maison on parle français et turc. - Et tu n'as pas envie d'étudier ou de travailler à l'étranger ? Comme tu es bilingue ? - Non. Pas vraiment ... ». Nurselin sait qu'elle parle deux langues mais ne le conçoit pas comme une compétence spécifique dont elle pourrait tirer un avantage en termes de carrière. Il existe donc dans l'esprit des lycéennes et des lycéens une hiérarchie des langues qui reflète les hiérarchies de puissance et les asymétries de pouvoir relevées précédemment.

L'anglais se place en haut dans la hiérarchie de la valeur accordée aux langues tandis que les langues maîtrisées par les enfants issus de l'immigration africaine (génération de leurs parents) - rencontrés en grande majorité au lycée Porte Océane - ne sont pas considérées par les jeunes comme des compétences stratégiques. Au contraire, les lycéennes et lycéens issus de l'immigration qui envisagent leur bilinguisme comme une opportunité sont les quatre élèves d'origine chinoise rencontrés au lycée Louis-le-Grand, à l'instar de Lin : « Moi je parle chinois et c'est déjà bien d'être bilingue même si ça ne suffit pas ». Dans cet entretien, la jeune considère le caractère stratégique de son bilinguisme, mais elle estime que cela n'est pas suffisant. Maîtriser l'anglais lui semble aussi nécessaire.

Ainsi, si l'apprentissage des langues est l'une des « fonctions » premières de la mobilité internationale envisagée par les lycéens, l'apprentissage de l'anglais est le premier objectif retenu dans la perspective d'une mobilité. Cet idiome apparaît aussi aux élèves comme un outil de promotion sociale.

La possibilité d'enrichir son CV

Les lycéens considèrent la mobilité étudiante comme une disposition centrale pour l'accumulation d'un « capital international » (Poupeau, 2004). Ce « capital international » se traduit par le fait de s'initier à une nouvelle culture et de pouvoir enrichir son *curriculum vitae*. Ainsi l'énonce Sarah, lycéenne en classe de 2^{nde} au lycée Jean XXIII : « Oui, plus tard, j'aimerais étudier à l'étranger, je ne sais pas encore trop où et combien de temps, mais

c'est sûr que ça fait vraiment un plus sur un CV. De toute manière, pour les langues, c'est mieux, et ça permet de découvrir de nouvelles cultures, de voir autre chose ». La curiosité intellectuelle se double donc d'un évident calcul de carrière, tout particulièrement dans les établissements dans lesquels les élèves ont déjà une idée claire de leur futur parcours universitaire et professionnel. L'argument est ainsi peu présent au lycée Porte Océane. Il n'en a été question que 3 fois sur les 22 élèves souhaitant étudier ou travailler hors de France.

Au lycée Jean XXIII, l'argument de l'importance de la mobilité internationale pour un futur CV a été mobilisé tel quel 39 fois sur les 109 élèves ayant le projet d'une future mobilité, 12 fois sur les 68 élèves concernés du lycée Pasteur et 19 fois sur les 62 élèves concernés du lycée Louis-le-Grand. Quand le mot « CV » n'apparaît pas dans les entretiens, j'ai cependant aussi pu entendre les mots et expressions tels que : « notre avenir ; mon orientation ; trouver un métier plus tard ». Ainsi Julie, élève de seconde au lycée Jean XXIII raconte : « C'est important d'aller à l'étranger pour notre CV et pour notre métier plus tard, pour faire une différence, un truc en plus. »

C'est au lycée Jean XXIII que l'argument de valorisation pour le futur est le plus présent, à égalité avec la maîtrise de l'anglais. Ces deux arguments associés ont été deux fois plus mobilisés que les arguments culturels ou l'épanouissement individuel. C'est aussi dans cet établissement que la mobilité internationale est la plus inscrite dans un « cursus » pour des élèves qui ont déjà une idée claire de la profession qu'ils veulent exercer, voire de l'école dans laquelle ils veulent aller et ce parfois dès la classe de seconde.

Construction identitaire personnelle

Les jeunes perçoivent l'opportunité de la mobilité étudiante comme un défi à relever, une façon de se tester et de prendre leur autonomie vis-à-vis de la sphère familiale mais aussi amicale, une manière de s'émanciper du groupe de pairs ou de s'intégrer à de nouveaux groupes. C'est une idée qui est présente dans leur esprit parfois depuis plusieurs années, mais qui s'est en général affirmée au fil des années de lycée. À l'instar d'un voyage initiatique, la confrontation à l'altérité (culturelle, linguistique), ainsi que

la distance, sont une manière classique et un discours socialement convenu de se découvrir et d'affirmer son identité comme le raconte Kélian, élève de seconde au lycée Pasteur : « Pour se connaître, il faut bouger. Tu te testes, tu vois comment tu réagis. Faut sortir de sa zone de confort. C'est comme ça que tu apprends des trucs sur la vie et sur toi. Tu vois autre chose et ça fait relativiser ». La mobilité internationale est donc aussi envisagée comme une quête de soi qui correspond à un modèle identitaire multiculturel. Dans le discours des interrogés, c'est la possibilité de la rencontre d'une altérité parfois radicale qui, par un effet de miroir, initiera ou confirmera le processus de réalisation de soi.

Les lycéens mettent ainsi en exergue des capacités interculturelles. Celles-ci sont définies par l'UNESCO comme étant une aptitude à jouer son rôle de manière efficace et appropriée dans les interactions avec les autres - différents par la langue et la culture. Elles se développent lorsqu'un individu est en interaction avec une autre culture, adoptant un regard réflexif sur sa propre culture. Les compétences interculturelles ont été retrouvées dans 23 entretiens sur les 109 faisant mention d'un projet de mobilité future. C'est par exemple ce qu'a tenté de décrire Morgane, élève de TL au lycée Pasteur qui raconte : « Les Français sont assez fermés, ils pensent - enfin certains - on vit dans le meilleur pays du monde, et ça surtout quand tu vis à la campagne et que les gens ils ne sortent pas de chez eux. Du coup après ça forme des racistes. On le voit bien quand y'a des attentats et des trucs comme ça. Les discours des gens franchement parfois ça fait peur ... Tout le monde dans le même panier, sans réflexion ». Alors que Morgane valorise la mobilité à laquelle elle aspire dans un futur proche, la lycéenne met cependant ici en évidence un paradoxe : en valorisant une mobilité idéalisée, la jeune interrogée fait montre d'une représentation stéréotypée de ses compatriotes.

La mobilité humanitaire : une mobilité étudiante internationale (faussement) spécifique ?

Dans le discours des lycéens, la mobilité humanitaire peut constituer une manière de s'inscrire dans une communauté plus vaste, une humanité qui prend son sens dès lors qu'est rendue possible la rupture avec son quotidien.

À ce titre, la mobilité humanitaire aurait trois objectifs principaux : une possibilité de découverte ; la participation à une forme de solidarité mondiale ; la découverte de soi à travers la confrontation à l'adversité. C'est en ce sens qu'Ikona, élève de TL au lycée Pasteur raconte son désir de voyager dans le cadre de ses études : « Quand t'es dans ton petit train-train, tu vois pas qu'on est tous pareils en fait, que on est genre « tous frères » même si tu peux avoir des différences à certains niveaux. Moi je veux aller à l'étranger et faire de l'humanitaire, y'a des gens qui sont dans la merde, mais on n'est pas différents. Alors si tu t'intéresses un peu aux infos et tout, tu le sais, mais c'est pas pareil que d'y aller et de voir en vrai, et c'est comme ça qu'on grandit aussi ». Dans ce témoignage, ce n'est pas le futur CV ou une quelconque stratégie d'orientation professionnelle qui est mise en avant. Le fait d'avoir participé à ce type de missions peut pourtant aussi faire l'objet d'une valorisation dans le cadre d'une future insertion professionnelle³, mais ce point n'a pas été souligné par les six lycéens qui ont évoqué une éventuelle mobilité humanitaire.

Les éléments de discours entre les élèves projetant cette mobilité sont très similaires : les motifs de la « fraternité sans frontières », de la « découverte de l'altérité », du « dépassement de soi » et le fait de « vouloir se sentir utile » sont toujours présents. Les 16 lycéennes et lycéens ayant manifesté le souhait de s'engager de la sorte témoignent de leur intérêt pour les problèmes internationaux et de leur empathie envers des populations plus démunies. La perspective du voyage humanitaire est dès lors une manière de symboliser les « valeurs » dont ces élèves se veulent porteurs et peut aussi constituer une forme d'opposition à leur mode de vie considéré comme « bourgeois ». Par exemple, Naëlie, élève de TL au lycée Pasteur, déclare : « Nous, on a de la chance, dans notre pays mais aussi ici parce que faut pas croire mais en France aussi on est privilégiés en fait ... Il faut faire quelque chose pour les autres. On est tous ensemble sur la planète. Enfin c'est dingue ces différences ! ». Pour cette élève, envisager une mobilité relève à la fois d'une forme d'engagement politique et d'une forme de conformisme du discours :

3. Dans les dossiers fournis aux formations du supérieur (via Parcoursup) le parcours individuel de l'élève, hors scolarité (mobilité, parcours associatif, engagement citoyen ...) est analysé par les futurs recruteurs.

la valorisation de « bonnes valeurs » et de l'opposition à son actuel mode de vie.

Ces analyses rejoignent les résultats d'enquêtes menées au Royaume-Uni par Szersynski et Urry (2002). Ces chercheurs ont constaté une cosmopolitisation du quotidien (banal globalism) qui dévoilerait entre autres compétences requises d'un individu mobile la curiosité envers les autres lieux et les autres cultures, la capacité de localisation, ouverture aux autres et à leur culture, la capacité à ressentir certains éléments de langue et de culture comme un enrichissement. Ces compétences requises sont pleinement intériorisées par la majorité des lycéens que j'ai rencontrés.

I.1 Comment se déterminent les choix de destination

Dans les entretiens, si la mobilité étudiante hors des frontières françaises n'apparaissait pas dans le discours des lycéens à propos de leur parcours post-bac, je posais initialement la question de la mobilité post-bac de la manière suivante : « Est-ce que tu aimerais étudier ou travailler à l'étranger plus tard ? ». Je me suis rendu compte que cette formulation risquait d'introduire plusieurs biais, invitant d'une part les jeunes à réfléchir en termes d'États et les invitant d'autre part à formuler une réponse nécessairement positive. Dans le questionnaire en ligne, j'avais d'ailleurs introduit un biais dans la mesure où je posais la question : « Est-ce que tu envisages d'étudier à l'étranger ? » et « Dans quel pays ? ». À partir de ma deuxième journée au lycée Jean XXIII (soit après avoir rencontré tous les élèves du lycée Porte Océane et 25 élèves du lycée Jean XXIII), j'ai reformulé ma question de la manière suivante, plus large : « Quels sont les endroits où tu envisagerais de poursuivre tes études plus tard ? » ou bien « Y-a-t-il d'autres endroits où tu envisagerais d'étudier ou de travailler plus tard ? ». À partir de cette reformulation, davantage d'élèves ont évoqué une mobilité dans des grandes villes voire ont évoqué des universités de renommée mondiale en plus de la seule échelle étatique (tableau 7.1).

CHAPITRE 7. Le rapport au monde des lycéens au prisme des projets de mobilité étudiante

Etablissement	Nombre de lycéennes et lycéens rencontrés	Nombre de lycéennes et lycéens ayant exprimé le souhait d'une mobilité à caractère international	Ratio exprimé en pourcentage
Lycée Porte Océane (Le Havre)	40	22	55 %
Lycée Jean XXIII (Yvetot)	147	109	74 %
Lycée Pasteur (Le Blanc)	103	69	67 %
Lycée Louis-le-Grand Le Grand (Paris)	74	62	84 %

TABLE 7.1 – Nombre de lycéens aspirant à une mobilité internationale future par établissement.

I.2 Les pays privilégiés

En ce qui concerne les choix de destinations, les entretiens ont confirmé dans la plupart des cas les résultats du questionnaire en ligne dont les cartes ci-dessous sont issues. Les pays les plus attractifs pour une éventuelle mobilité étudiante sont les suivants (figure 7.1) : rang 1 (cités par plus de 60 % des élèves interrogés) : les États-Unis, le Canada (province du Québec et Canada anglophone), l'Australie, le Royaume-Uni. Au rang 2 je trouve : l'Espagne, l'Allemagne, le Japon, la Chine, le Mexique, la Suisse. Pour une éventuelle mobilité pour un futur emploi, les ordres de grandeur sont les mêmes entre les deux cartes pour les États-Unis, le Canada et la Grande-Bretagne qui sont au premier et second rang des destinations attractives (figure 7.2). Ces destinations anglophones apparaissent donc attractives tant pour les études que pour une future carrière professionnelle. Certaines disparités sont en revanche à noter. La Russie qui apparaissait comme une éventuelle destination pour les études n'attire pas les lycéens pour le travail tandis que la Chine et le Brésil sont citées comme des destinations attractives pour travailler (rang 3 et 4). Si la Chine n'est pas apparue comme une destination envisagée pour les études

CHAPITRE 7. Le rapport au monde des lycéens au prisme des projets de mobilité étudiante

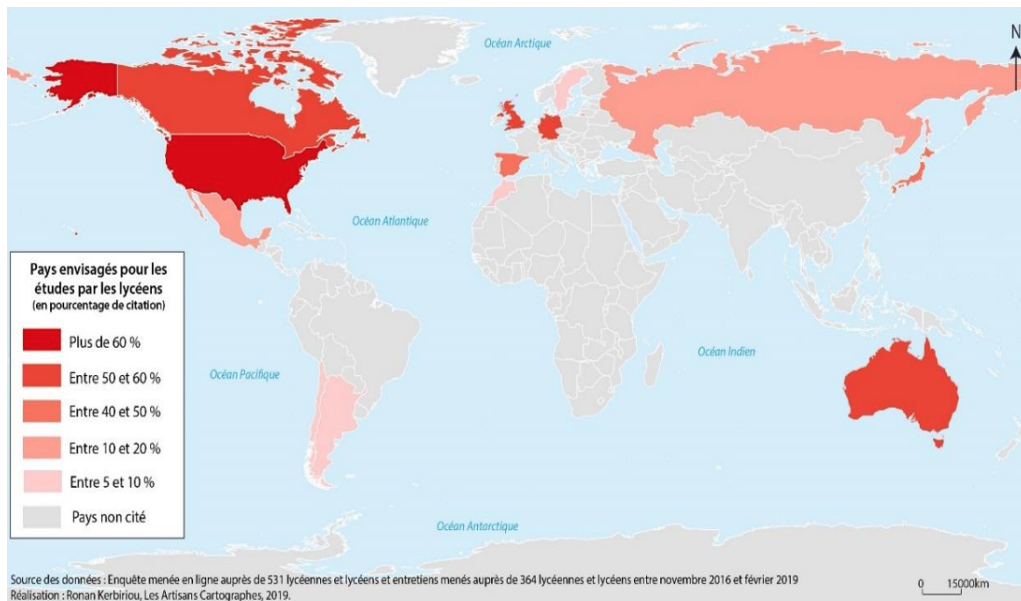


FIGURE 7.1 – Carte des mobilités par pays envisagées par les lycéens pour leurs futures études

sur la carte issue des données du questionnaire en ligne, elle a cependant été citée comme une destination potentielle lors des entretiens avec des élèves sinisants d'origine française (24 élèves du lycée Jean XXIII). En revanche, les cinq élèves d'origine chinoise rencontrés (au lycée Louis-le-Grand) n'ont pas cité la Chine dans leurs projets d'études mais comme une éventualité dans leur carrière professionnelle du fait de leur maîtrise de la langue : « Je parle chinois donc ça peut être intéressant pour mon avenir professionnel ; autant en profiter » (Louna, élève de 1^{ère} S, lycée Louis-le-Grand). Nous verrons plus loin que la question de la langue est en effet centrale dans la manière dont les lycéens envisagent les mobilités. En revanche, le fait qu'elle apparaisse dans des destinations d'expatriation professionnelle envisagée témoigne de la perception d'opportunités économiques comme le relate Vincent, élève de seconde au lycée Pasteur : « La Chine, pour travailler, il doit y avoir des possibilités comme c'est une grande puissance économique. »

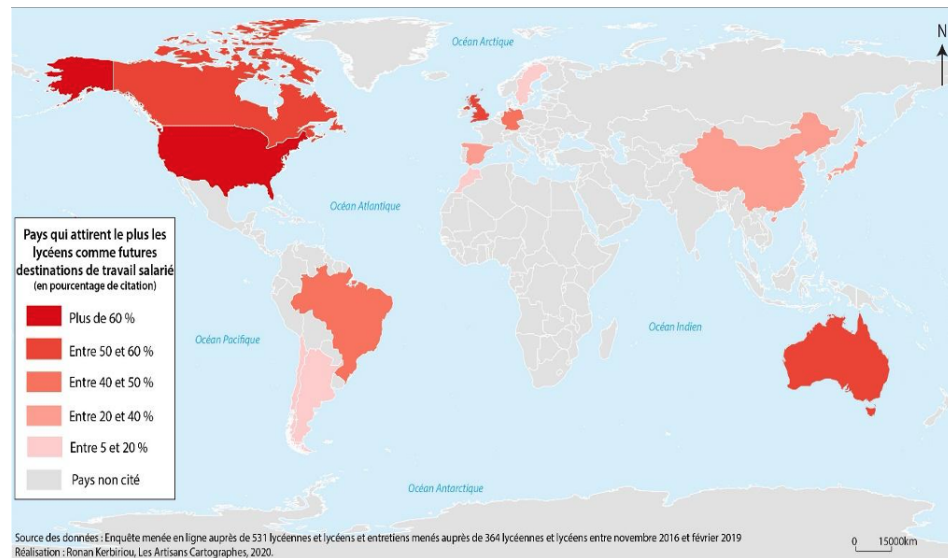


FIGURE 7.2 – Carte des mobilités par pays envisagées par les lycéens pour un éventuel futur emploi

Comment se déterminent les choix des destinations

Je note que dans les entretiens, les éventuelles mobilités professionnelles ont largement cédé la place à celles liées aux mobilités étudiantes. Les lycéens sont peut-être encore trop jeunes pour anticiper un avenir professionnel incertain alors qu'ils sont dès le début du lycée obligés de réfléchir à leur projet post-bac. Ce sont donc les mobilités étudiantes qui ont dominé les discours et qui ont fourni le plus d'arguments quant aux choix mobilitaires.

Dans le cas des projets de mobilité internationale, les lycéens ont des représentations des territoires sur lesquels ils se projettent dans un éventuel avenir. Ces représentations sont structurées par sept arguments principaux identifiés à travers l'analyse des arguments mobilisés dans plus de 40 % des cas par les lycéens évoquant leurs choix de destinations :

- la facilité d'intégration du fait de la langue pratiquée (français pour le Québec ou langue scolaire),
- la qualité de l'offre universitaire, la réputation des universités du pays envisagé pour une mobilité,
- la facilité : proximité géographique (autre pays européen), la fréquence des liaisons ou l'existence de programmes d'échanges de type ERAS-

MUS,

- les qualités de l’environnement quotidien (héliotropisme, beaux paysages, villes dynamiques)
- la valorisation d’une identité culturelle pensée comme différente,
- le positionnement économique international de la destination,
- le pragmatisme (présence d’un hébergement familial).

Tous ces arguments sont non exclusifs. Je retrouve ainsi une partie de ces types de représentations dans la discussion qui s’engage entre Lola, Zoé et Augustine, élèves de TS au lycée Louis-le-Grand :

« Lola : Moi pour la suite, j’hésite encore entre recherche et ingénierie mais je suis totalement partante pour faire un semestre à l’étranger. Je suis allée au Chili en avril et il paraît que c’est bien pour l’astrophysique.

Zoé : Moi j’hésite entre Berlin et Londres. Berlin ce serait plutôt d’un point de vue économique, parce qu’ils ont besoin de jeunes et l’économie là-bas elle se porte plutôt bien et Londres ce serait plutôt d’un point de vue culturel. C’est un peu plus ouvert à Londres.

Lola : Moi ce serait les États-Unis pour l’ingénierie parce qu’ils ont de bonnes opportunités mais aussi pour la recherche en fait et l’Allemagne aussi oui mais il faut parler allemand et je suis germaniste, mais bon je le sens pas. »

Les lycéennes mobilisent dans la même discussion différents arguments pour expliquer leur mobilité projetée : la carrière, les opportunités associées à la qualité universitaire, la représentation positive associée à un environnement ou des métropoles tandis qu’un éventuel frein linguistique est évoqué.

Des mobilités étudiantes envisagées à différentes échelles

L’échelle des métropoles Après la reformulation de ma question sur la mobilité post-bac, davantage de lycéennes et de lycéens ont aussi évoqué une mobilité internationale dans des villes voire ont évoqué des universités de renommée mondiale.

Les villes les plus citées dans les entretiens sont celles qui semblent attirer aussi pour de ponctuelles mobilités touristiques : New-York, Londres, Tokyo et Berlin. Pour ces métropoles mondiales, trois atouts sont mis en exergue : la qualité de vie, le dynamisme, la tolérance. Les choix de destination étudiante à l'échelle métropolitaine ne relèvent donc pas de la réputation universitaire. Ainsi témoigne Nathan, élève de 2^{nde} au lycée Pasteur : « New-York, c'est le rêve américain. C'est les buildings et plus de liberté. T'es beaucoup plus libre de faire ce que tu veux et ça bouge tout le temps, partir là-bas un an franchement ce serait top ! ». Mina, élève de 1^S au lycée Porte Océane relate : « Au Japon et à Tokyo surtout, les gens ne jugent pas. Tu veux avoir les cheveux bleus ou roses, les gens s'en fichent. Ce serait autre chose qu'ici de pouvoir aller à la fac dans un endroit où on te juge pas ». Le même type de discours sur la liberté supposée dans la ville où elle veut étudier plus tard émerge du discours de Salomé, élève de 2^{nde} au lycée Pasteur : « À Londres, tu peux avoir le style que tu veux, personne te juge, c'est pas comme ici où tout le monde parle sur tout le monde. C'est vrai en France et en plus ici on est à la campagne alors bon ... », ce que viennent confirmer Sarah et Alice, élèves de 1^L au lycée Louis-le-Grand qui souhaitent étudier à Londres : « À Londres, ils ont élu un maire qu'on n'aurait jamais élu en France. C'est quand même une autre mentalité ! ».

Les lycéens regroupent facilement sous le substantif bien vaste de « culture » les modes de vie, les paysages ... Cette culture est perçue comme un vecteur de liberté. Cette liberté est, dans un tiers des entretiens, le motif principal du départ à l'étranger. La durée du séjour montre aussi qu'il s'agit d'une parenthèse étudiante, non d'une installation définitive.

La réputation des universités et des grandes écoles Aucun lycéen n'a évoqué le palmarès de type « classement de Shanghai » qui semble d'ailleurs inconnu des élèves. La réputation des universités qu'ils citent se construirait par l'intermédiaire d'autres médias. Ainsi raconte Tom, élève de seconde au lycée Louis-le-Grand :

« Aux USA ils ont une éducation d'excellence, on le voit par les séries, les films ce genre de chose ... on a une idée même pas

que avec Internet, avant que Internet ça existe, aussi dans les conversations ... Les universités d'excellence, qui sont par ailleurs très chères, on le sait que Harvard tout ça, ça existe, c'est dans les mentalités ».

Intissar, élève de seconde au lycée Porte Océane raconte que : « Dans les films, les jeunes ils font des dossiers pour aller dans les grandes facs et tout genre Princeton, Harvard et tout ! ». Bien davantage que des projets d'orientation précis qui seraient décrits, ce sont les universités dont les noms sont véhiculés par la culture populaire (séries américaines, cinéma, modes vestimentaires ...) qui attirent. L'université de Columbia a aussi été citée par un élève ayant visité New-York avec ses parents. Je note que Fanny, élève de TS au lycée Louis-le-Grand a d'ailleurs cité Columbia non comme éventuelle université pour assurer un avenir professionnel mais parce que ce serait « trop génial d'habiter à New-York et d'aller à la fac à Columbia ! ». Dans ces propos, la puissance de mise en scène de soi est évidente et renvoie à une dimension fantasmée, issue des films ou des séries préférées des lycéens (Ciccheli, Octobre, 2017). Dans une certaine mesure, le monde des lycéens est construit à partir de lieux emblématiques, possédant une dimension symbolique collective. On retrouve ici les analyses de Debarbieux sur les lieux (Debarbieux, 2003) mais avec une déterritorialisation. Ce n'est pas le territoire Harvard, Columbia ou Stanford qui intéresse les lycéens, mais le « produit » vanté, à l'instar des lieux touristiques.

II Des profils de mobilité qui reflètent différentes représentations du monde des lycéens

Le désir de voyager est largement partagé par les lycéens interrogés et ce dans tous les établissements dans lesquels j'ai mené mon travail d'enquête. Les jeunes se différencient cependant par la distance au point de départ, la durée des séjours et la multiplication des destinations envisagées. Ces différences recourent souvent des disparités socio-économiques. Pour envi-

sager un séjour d'étude ou une mobilité professionnelle hors de France, des ressources sont mobilisées, lesquelles dessinent un « potentiel de mobilité ».

À ce titre, quatre profils de futurs voyageurs se dessinent. Pour les établir, j'ai analysé les arguments mobilisés dans le discours des lycéens interrogés et je les ai croisés avec les caractéristiques économiques et sociales. Quatre profils correspondent en partie aux quatre établissements de terrain : le profil de mobilité « le Monde comme éventualité », le profil de mobilité « le Monde comme opportunité », le profil de mobilité « le Monde comme stratégie », le profil de mobilité « le Monde comme évidence ». Chaque établissement a présenté un profil de mobilité surreprésenté parmi les lycéens rencontrés (supérieur à 50 %). Les autres profils sont représentés de manière équilibrée dans chaque établissement (moins de 10 % d'écart). Chaque profil n'est donc pas réductible à un établissement, mais chacun des profils prédomine dans chaque établissement de terrain, ce qui semble lié à leur relative homogénéité sociale.

II.1 « Le monde comme éventualité »

Ce profil de mobilité est particulièrement présent au lycée Porte Océane du Havre. Pour les lycéennes et lycéens relevant de ce profil, la mobilité internationale est envisagée comme une éventualité. De nombreux élèves de cet établissement sont issus de l'immigration nord-africaine ou subsaharienne, résident dans de grands ensembles, et voyagent peu. S'ils ont eu l'occasion d'effectuer un certain nombre de voyages, c'est pour aller dans le pays d'origine de la famille « l'été on va au bled » (Youssef, élève de seconde), ou parce qu'ils ont eu l'occasion de partir en voyage scolaire. Dans cet établissement, les élèves qui souhaitent voyager sont issus de familles dans lesquelles existe un fort soutien familial, malgré une situation économique parfois difficile. Ces mobilités envisagées s'appuient en outre sur un réseau familial de type diaspora. Je n'ai pas vu de différences notables dans les destinations citées. Les membres de la famille cités par ces lycéens comme point d'atterrissage résident en effet dans des pays classiques d'expatriation (Grande-Bretagne, États-Unis, Canada), tandis que les autres destinations projetées sont hiérarchisées de manière similaire aux autres profils.

II.2 « Le monde comme opportunité »

Ce profil de mobilité est particulièrement présent au lycée Pasteur du Blanc. Pour les lycéennes et lycéens relevant de ce profil, la mobilité internationale est envisagée comme une opportunité. De nombreux élèves de cet établissement sont originaires de la région blancoise, voyagent peu à l'étranger et si tel est le cas, peu hors des frontières européennes (13 % ont effectué un à trois séjours hors d'Europe). À capital économique comparable avec des lycéens d'autres établissements, la distance à un aéroport semble être un frein conséquent : « On est déjà allés en Espagne en voiture. Si on doit prendre l'avion faut déjà aller à Paris donc bon ... » (Ludivine, élève de 1S).

Dans cet établissement, je note l'importance toute particulière des voyages scolaires dans la mesure où 68 % des séjours hors de France qui m'ont été décrits ont eu lieu dans le cadre scolaire. Je note aussi l'importance des grands-parents dans les voyages effectués par les jeunes de cet établissement, dans la mesure où 20 % des lycéennes et lycéens de l'établissement m'ont raconté que c'est avec leurs grands-parents qu'ils sont partis pour de courts séjours à l'étranger.

Dans cet établissement, les élèves qui souhaitent étudier ou travailler à l'étranger envisagent des séjours de courte à moyenne durée. La famille comme appui à la mobilité (qu'elle soit financière ou s'inscrivant dans une logique de réseau) a été peu citée. Le choix de mobilité se présente bien davantage comme un choix individuel, qui mobiliserait les ressources propres de l'élève : « Je choperai des bourses, je verrai ... » (Valérian, élève de 1S). Je note dans cet établissement une surreprésentation des désirs de mobilité non encadrée, évoquée dans 20 % des entretiens contre 10 % dans les autres établissements : « Je partirai peut-être travailler comme barman dans un pays étranger, ça peut être une bonne expérience » (Antoine, élève de seconde). Cette modalité de mobilité autonome semble aller de pair avec une mobilité souhaitée, mais dont les contours ne sont pas clairement définis.

II.3 « Le monde comme stratégie »

Ce profil de mobilité est particulièrement présent au lycée Jean XXIII. Pour les jeunes relevant de ce profil, la mobilité internationale dans le futur

est une stratégie. Les lycéennes et les lycéens envisagent la mobilité internationale comme un investissement qualitatif dans leur avenir, qui les distingue des autres (Murphy-Lejeune, 2000). De nombreux élèves de cet établissement sont originaires de Normandie, plus particulièrement des environs d'Yvetot. En revanche, ils ont eu l'occasion d'effectuer un certain nombre de voyages, scolaires ou en famille. Dans cet établissement, les élèves sont performants scolairement. Ceux qui souhaitent voyager sont issus de familles dans lesquelles je relève un fort engagement. Les familles, économiquement favorisées, semblent suivre de très près les souhaits d'orientation de leurs enfants et sont à même d'adopter les comportements propres aux classes moyennes et supérieures qui facilitent la réussite et l'insertion socioprofessionnelle, ici l'internationalisation des parcours scolaires. Les projets de mobilité internationale les plus aboutis ont d'ailleurs souvent été énoncés dans les entretiens avec ces élèves à fort capital économique. Un certain nombre d'entre eux ont ainsi déjà en tête, depuis plusieurs années, les noms d'écoles prestigieuses ou de célèbres campus universitaires qu'ils souhaitent intégrer et ces projets ont été construits avec le soutien de leur famille. Ainsi témoigne Valentin, élève de 1ère S au lycée Jean XXIII : « L'an prochain je veux aller dans l'école hôtelière de Lausanne. J'ai un bon dossier et je sais que si je fais cette école après je suis certain de trouver du travail facilement. » ; Loïs, élève de TS dans le même établissement explique quant à lui :

« J'aimerais vraiment intégrer une école de type MIT dans le Massachussets. J'ai fait des demandes pour des prépas, à Paris et à Rouen, et ensuite si j'ai une bonne école d'ingénieur, je tenterai de faire une partie aux États-Unis. Il y a beaucoup de partenariats entre les grandes écoles maintenant. ».

Ces deux lycéens ont un projet précis, co-construit avec des parents qui considèrent l'international comme un passage qui dotera leurs enfants d'atouts pour leur avenir professionnel dans un contexte hautement compétitif (Van Zanten, 2016).

II.4 « Le monde comme évidence »

Ce profil de mobilité est particulièrement présent au lycée Louis-le-Grand. Pour les lycéennes et les lycéens relevant de ce profil, la mobilité internationale est envisagée comme une évidence. La dimension cosmopolite de la réussite des études est intériorisée.

La plupart des élèves de cet établissement sont parisiens et résident dans les arrondissements centraux. Une partie des élèves (12 %) qui sont venus à ma rencontre venaient cependant de quartiers de REP ou REP+ ou de banlieue. Tous sont très performants scolairement, leur dossier scolaire étant la condition nécessaire pour intégrer cet établissement. Trente élèves rencontrés ont des ascendances étrangères, parfois plurielles, intra ou extra-européennes (Chine, Suède, Vietnam, Russie, Italie ...). Ces élèves ont parfois fait l'expérience de l'expatriation et voyagent beaucoup lors des vacances, en plus d'un cadre scolaire qui valorise des destinations onéreuses (Washington ou la Sicile sont deux voyages ayant eu lieu lors de l'année des entretiens).

Dans cet établissement, les élèves qui souhaitent étudier ou travailler sont par ailleurs issus de familles dans lesquelles les parents ont un niveau de diplômes élevé homogène. Le soutien familial n'a cependant pas été particulièrement évoqué dans le projet d'orientation. La scolarité de ces élèves, tout autant que l'internationalisation des parcours scolaire est décrite par les lycéens rencontrés comme relevant d'une évidente réussite individuelle. Si les jeunes fréquentant le lycée Jean XXIII proviennent de milieux favorisés d'un point de vue économique, les élèves du lycée Louis-le-Grand appartiennent à des familles au capital culturel souvent supérieur (journalistes, universitaires, chercheurs ...), dont l'une des spécificités est de valoriser le cosmopolitisme.

La découverte et le rapport direct à d'autres cultures priment sur les savoirs théoriques. Comme le souligne A-C. Wagner :

« Si les voyages de formation se sont diffusés dans les classes supérieures et dans une fraction des classes moyennes, les traditions de circulation des enfants au sein des familles cosmopolites conservent leur pouvoir distinctif. Pour les héritiers des grandes familles, les voyages ne sont pas seulement des moyens d'apprendre ou de perfectionner les langues, souvent apprises

précocement et par imprégnation quotidienne. Bien au-delà d'un accompagnement scolaire, les voyages complètent une bonne éducation et préparent les héritiers à hériter » (Wagner, 2007).

La mobilité vient renforcer le capital culturel, soutenu par un fort capital économique.

Ces élèves peuvent cependant avoir du recul critique sur cette situation comme l'explique Léandro, élève de TS :

« Ici, on n'est que des bons élèves. Il y a un gros biais. Notre avenir professionnel est assuré. On va tous faire des études. Rien que de voir le taux de personnes qui vont en prépa, c'est complètement anormal, c'est pas représentatif. Pour tout on est archi-privilegiés, le réseau, les voyages et tout. ».

Cet élève a donc conscience de la situation privilégiée qui est la sienne en matière de capital scolaire, économique et culturel.

II.5 Les facteurs qui influencent le choix de mobilité internationale

La mobilité est envisagée comme participant de la construction identitaire des jeunes en devenir (Pleyers et Guillaume, 2008). Anne-Catherine Wagner parle de la culture internationale comme d'une instance qui façonne un rapport particulier aux « identités » en mettant en relation le local, le national et l'international, valorisé et valorisable. Cette spécificité des appartenances est vue comme un signe de distinction sociale. Dès lors, dans la lignée de nombreux travaux en sociologie et notamment en sociologie de l'éducation émerge l'idée selon laquelle la mobilité est un capital (Wagner, 2007 ; Ballatore, 2010). La mobilité n'est pas à concevoir exclusivement comme un déplacement mais comme un potentiel de déplacement. La mobilité constitue à ce titre un capital culturel de type international qui se construit en particulier dans le cadre de la socialisation familiale. Ces points rejoignent le concept de motilité (Kaufmann, 2005), entendu comme faculté de se mouvoir. En géographie, l'étude de la motilité, complémentaire de celle de la mobilité, insiste sur la possibilité réelle qu'ont certaines catégories de personnes de

mettre en œuvre des déplacements. Ici, si tous reconnaissent les bienfaits de la mobilité, la différence de possibilité de mise en œuvre de cette mobilité de manière précoce reposera certainement sur le capital économique de la famille des lycéens.

D'un entretien à l'autre, les mêmes arguments sur la valeur des mobilités ont été repris. Cette forte cohérence du discours des lycéens s'explique en partie par la remobilisation des éléments de discours de certains de leurs interlocuteurs privilégiés : les enseignants (de langues en particulier), les familles et, dans une moindre mesure, les organismes d'orientation et les opérateurs de voyages, qui se présentent comme le relais de la société et du monde professionnel.

Le soutien familial

L'investissement de la famille et la conscience de l'importance d'un cursus international n'est pas réductible aux moyens financiers de la famille. La transmission parentocratique (Brown, 1990, cité par Van Zanten, 2006), peut tenter de s'en affranchir. Ainsi Pauline, élève au lycée Porte Océane, témoigne de l'investissement et des efforts fournis par sa mère, aide-soignante au Havre, d'origine camerounaise et arrivée en France à l'âge adulte, en vue de la réussite de ses filles :

« Moi ma mère ... on n'est pas particulièrement aisées, mais ma sœur elle est en Master II commerce international et elle a déjà fait des stages à Miami, en Malaisie, un autre pays comme la Malaisie mais je me rappelle jamais ... je sais plus ... là en avril elle part à Malte. On n'est pas très aisés mais ma mère elle essaie toujours de financer son voyage, de lui payer son billet d'avion, de lui envoyer l'argent quand elle est là-bas parce qu'elle trouve ça vraiment très bénéfique de voyager et d'aller à l'étranger ; elle n'hésite pas à nous faire quitter le nid. Et ça c'est depuis des générations comme mes tantes et tout, alors ça m'intéresse. Ma mère elle économise pour qu'on fasse de belles études. ».

Ici, la volonté maternelle de doter ses enfants de possibilité de réussite, laquelle est associée à la mobilité internationale, prime, et ce au prix d'un

sacrifice individuel parental.

Les dispositions scolaires

Les performances scolaires ont un poids non négligeable sur la projection mobilitaire. Il existe une corrélation entre les élèves qui ne souhaitent pas effectuer de mobilité internationale et leur volonté de sortir le plus tôt possible du système scolaire. C'est par exemple le cas de Lilya et Imène, élèves de classe de seconde au lycée Porte Océane :

« Moi je veux être ongliste plus tard. Donc après le bac je verrai, j'en ai marre des cours déjà, alors je pense que je ferai une formation et après je veux travailler voilà. Donc je ne pense pas trop bouger en fait. ».

C'est aussi le cas de Mélody, élève de 1ES au lycée Pasteur : « Je veux être gendarme et pas forcément faire de longues études, donc je passerai le concours et voilà ... ». Je rejoins ici des analyses déjà effectuées (Ballatore, 2011), qui témoignent du fait que les dispositions scolaires (élèves en avance ou à l'heure, mention au baccalauréat) favorisent les séjours d'études internationales. En 2010, une enquête sur les conditions de vie et d'études des étudiants français, élaborée par l'Observatoire national de la vie étudiante montrait que les élèves ayant passé leur baccalauréat après l'année de leurs 18 ans sont moins mobiles. Il existe en outre une corrélation entre échec scolaire et origine sociale, dont j'ai vu qu'elle a une influence sur les projets de mobilité.

Les lycéens issus de l'immigration

Les lycéennes et lycéens issus de l'immigration, dont des membres de la famille résident ou ont résidé à l'étranger, envisagent de manière plus significative le fait de travailler à l'étranger sur une durée plus ou moins longue. Le Maroc apparaît comme destination de travail et d'études sur les deux cartes (données issues du questionnaire en ligne). Il n'a été en revanche que peu cité dans les entretiens. Ceci peut être dû à une surreprésentation d'élèves d'origine marocaine dans les répondants au questionnaire en ligne

(16/511) par rapport à celles et ceux rencontrés pendant les entretiens. Les élèves arabophones peuvent aussi envisager de pouvoir travailler dans les États dont leur famille est originaire. Ainsi Ousmane, élève de seconde au lycée Porte Océane souligne la chance que peut représenter son bilinguisme sur un futur plan professionnel :

« Moi je parle arabe. Je suis d'origine marocaine. Donc je me dis que pour le travail, ça peut être pas mal de profiter de savoir une autre langue que le français. Et comme ça je peux trouver du travail ailleurs, genre au Maroc ou d'autres pays. Je sais pas, faut voir. Après c'est plus une question de motivation selon ce que je vais faire comme travail. On verra ... ».

Pour cet élève, son bilinguisme est un atout. Il est cependant minoritaire parmi les élèves arabophones rencontrés en entretiens qui n'ont pas décrit leur bilinguisme comme tel.

Les lycéens ayant vécu une expatriation

Toutes les élèves ayant connu une expatriation (2 élèves rencontrées au lycée Porte Océane, une au lycée Jean XXIII et 5 au lycée Louis-le-Grand) souhaitent en revanche effectuer leurs études hors de France (en totalité ou pour une longue durée).

Tanya et Hélène, élèves de TS au lycée Louis-le-Grand racontent ainsi leur expérience de l'expatriation :

« Je trouve ça super intéressant de pouvoir voyager, étudier à l'étranger. Moi j'ai déjà habité au Cambodge, à Jérusalem et au Cameroun. Mes parents étaient expatriés. J'ai été scolarisée dans les réseaux AEFÉ ou dans des écoles anglaises alors j'ai l'habitude. »

« Moi je ne veux pas habiter en France plus tard. Plutôt dans un pays anglophone surtout l'Angleterre ou alors en Suède car ma mère est suédoise. ».

Dans ces témoignages, on peut identifier l'habitude de la mobilité en lien avec une histoire familiale, appelée à être renouvelée.

L'identification à un membre de la famille

L'habitude de la mobilité d'un membre de la famille influence le capital motilitaire des lycéens, à l'instar de Johanna, élève de seconde, gabonaise, au lycée Porte Océane, arrivée en France l'année précédente :

« Mon père se déplace beaucoup en Afrique pour son travail de politique. Moi je sais pas ... j'aimerais travailler dans la gestion des banques des choses comme ça.

- Où tu voudrais étudier ?

- Je sais pas trop. Je voulais aller au Canada, parce que c'est là où mon père a fait ses études. Je lui ai dit à mon père et il m'a dit que d'abord il fallait que je fasse mon Master en France, et après au Canada, parce qu'au Canada, si je veux travailler dans la banque, ils vont me faire que travailler dans la banque, alors qu'en France il y a aussi d'autres d'ouvertures sur d'autres matières et il m'a dit qu'une personne doit être ouverte à d'autres matières et tout ça.

- Et qu'est-ce qui te plaît au Canada ?

- Ben moi, c'est parce que mon papa, il a appris là-bas, et en plus, il parle tout le temps du Canada. »

La lycéenne souligne son souhait de partir, lequel s'inscrit dans la continuité familiale. La mobilité universitaire n'est pas envisagée comme un fait exceptionnel mais seulement comme un choix familial stratégique. C'est aussi en ce sens que Gaia, élève de TL au lycée Porte Océane et Tristan, élève de 1S au lycée Jean XXIII racontent :

« Moi ma sœur elle fait un Master de commerce international et elle voyage pour son école. Je voudrais faire comme elle plus tard. »

« Mon frère est parti aux États-Unis pour son cursus et franchement c'est cool. Je veux faire ça aussi après ».

Ces résultats confirment ceux de Stéphanie Garneau (Garneau, 2006), pour qui les éléments d'identification familiale (père et fratrie) sous-tendent le projet de construction d'une mobilité future.

L'effet diaspora

Je nomme « effet diaspora » l'appui dans un projet de mobilité future sur les membres de la famille résidant en différents lieux de la planète. Cet effet se traduit de deux manières : soit par projet de mimétisme : vouloir s'installer ailleurs comme d'autres membres de la famille élargie, soit par projet de rejoindre un membre de la famille, lequel constitue un relais familial ailleurs. Cet effet est manifeste dans le discours de Pauline, élève de TL à Porte Océane, née en France, d'origine camerounaise.

« J'ai une grande famille dans le monde entier, donc les réseaux sociaux, c'est vraiment pour nous un moyen de rester en contact avec ceux qui sont en Belgique, en Suisse ... Par exemple, j'ai cousin dont je suis très proche qui est parti vivre aux États-Unis.

- Dans quel coin ?

- Il est à Atlanta, en Géorgie. Si c'est possible j'aimerais bien lui rendre visite. Si c'est possible ... mais après c'est une question d'argent et tout. Après s'il reste là-bas, je peux par exemple faire un stage.

- Oui tu as de la famille en Europe, aux États-Unis, en Afrique ?

- Vraiment un peu partout. Dans ma famille, c'est depuis plusieurs générations qu'on part dans d'autres pays. Là si vous voulez mon cousin il est parti à Atlanta, et là il est chez notre oncle qui habite à Miami, j'ai une autre tante qui a un salon de coiffure à New York. Après en Angleterre y'a les sœurs de ma mère - je sais pas ce qu'elles font là-bas - et ma sœur, elle est dans le commerce international et récemment elle était ... comment ça s'appelle ... comment ça s'appelle le pays ... pas le Japon pas la Chine en Malaisie ! Ma mère, elle avait des connexions là-bas ... non j'ai vraiment une grande famille.

- Tu as des contacts avec le monde entier, ce désir de partir, tu penses que c'est lié à tes origines ?

- Oui enfin, pas vraiment les origines, pas toujours, il y a des familles ils ont leur base que dans leur pays et que en France. Il y a beaucoup de familles qui ont toute la base au Cameroun

et ensuite que à Paris, que en France. Moi c'est vrai que j'ai une grande famille et ça c'est la culture de nos parents, ils nous poussent beaucoup à faire des études à l'étranger. Ils ont déjà fait l'expérience sur leur génération. »

Pauline souligne que son désir de voyager s'inscrit dans une tradition familiale de mobilité. Elle pointe aussi l'importance des relais familiaux dans divers lieux de la planète qu'elle pourrait être amenée à visiter sur une plus ou moins longue durée. Si cette élève insiste sur le fait que les ressources économiques peuvent peser dans la mise en place d'un projet de mobilité : « après c'est une question d'argent et tout ... », elle envisage tout de même un projet mobilitaire dans la droite lignée familiale. C'est le cas aussi de Raphaëlle, élève d'origine chinoise, élève de seconde au lycée Louis-le-Grand, qui raconte :

« Ma famille est un peu éclatée dans le monde entier. Comme ma famille, c'est des réfugiés des khmers rouges, avec la Croix-Rouge, ils ont été placés où il y avait de la place pour eux : il y en a en France, mais aussi en Australie, aux États-Unis. Mes grands-parents sont venus en France, ils y ont travaillé et sont repartis à Hong-Kong pour leur retraite ... ».

Ces élèves souhaitent effectuer une partie de leurs études à l'étranger voire y travailler et effectuent d'elles-mêmes un lien entre leur désir mobilitaire, l'histoire familiale des pratiques migratoires et le réseau familial tissé à travers le monde lequel constitue à leurs yeux un territoire d'opportunités.

L'habitude des séjours internationaux

Je note aussi une corrélation entre l'habitude des séjours internationaux, hors des frontières de France, de courte ou de moyenne durée, et la distance envisagée pour la mobilité étudiante, laquelle peut aussi parfois se transformer en ambitions professionnelles. Si la majeure partie des élèves souhaitent partir étudier voire travailler dans un autre pays après leur baccalauréat, les élèves familiers des voyages envisagent plus facilement des études hors des frontières européennes. Ainsi, la Belgique, l'Espagne et le Royaume-Uni apparaissent comme des destinations privilégiées pour les études aux yeux des

élèves des Lycées Porte Océane et Pasteur qui ont effectué respectivement en moyenne 2,3 et 2,1 voyages hors des frontières de France, principalement en Afrique subsaharienne (voyages dans le cadre familial pour les élèves du lycée Porte Océane) ou en Europe, souvent dans le cadre de voyages scolaires.

Les séjours étudiants ou une mobilité professionnelle en Asie ou Outre-Atlantique ont été plus cités par les élèves des établissements Jean XXIII et Louis-le-Grand qui ont effectué en moyenne 7,2 voyages hors des frontières de France dans le cadre de voyages scolaires, mais aussi de vacances familiales et pour des destinations européennes mais aussi plus lointaines.

Certains élèves interrogés ont déjà beaucoup voyagé hors des frontières de France et d'Europe. Lorsque que j'interroge Lucie, Marie et Agathe, élèves de seconde au lycée Jean XXIII, les deux premières lycéennes se tournent vers leur amie : « Agathe ! Raconte tous les pays que tu as déjà vus ! » et Agathe de répondre : « Moi je suis déjà allée à New-York, en Croatie, en Guadeloupe, à Saint-Martin, à Saint-Barthélemy, au Cap vert, en Angleterre, en Ecosse, en Irlande, en Espagne, en Italie, en Belgique, en Allemagne, en Autriche ». En se tournant ainsi vers leur amie et en la sollicitant pour raconter ses voyages, Lucie et Marie ont conscience qu'un tel nombre de territoires visités à 15 ans n'est pas la norme. Marie prend la parole après l'énumération de son amie et relate : « Moi j'ai juste fait la Belgique, l'Angleterre et le Pays de Galles ». Celle-ci considère qu'elle a peu franchi de frontières, peu visité de pays alors qu'elle se situe au-delà de la moyenne des voyages effectués par les élèves des lycées Porte Océane et Pasteur. Lucie a tout de même conscience du décalage entre ses pratiques touristiques et celles de ses parents puisqu'elle ajoute : « On est plus ouverts que nos parents. Moi ma mère elle dit toujours qu'ils ont pas eu la chance de faire des beaux voyages comme ça. Souvent, en plus, ils travaillaient l'été genre pour aider aux champs et tout ». La perception d'une notable différence de pratiques est cependant davantage générationnelle que sociale.

Marjorie, Jeanne, Clara, élèves de TS au Lycée-le-Grand décrivent les voyages qu'elles ont déjà effectués. Clara raconte :

« Moi je suis déjà allée aux États-Unis ... - Moi aussi ! - Moi aussi ! Et sinon : je suis allée au Brésil aux dernières vacances, en

Nouvelle Calédonie mais - bon bah c'est la France du coup - , au Maroc et pas mal de pays en Europe : mon père adore l'Europe de l'est donc là dans une semaine je pars à Budapest et on est aussi parti à Copenhague avec la classe et là on part en Sicile. ».

Jeanne décrit : « Je suis allée sur tous les continents avec mon père : aux USA, au Brésil, en Australie, en Tunisie et en Europe : Allemagne, Espagne, en Belgique, au Portugal, en Angleterre ... ». S'en suit la description de Marjorie : « Moi surtout l'Europe, les USA, le Vietnam et le Canada et surtout les pays scandinaves et sinon Italie, Portugal, Espagne, Belgique, Suisse, tout ça quoi ... ». Dans le discours de ces élèves, la mobilité intra-européenne semble banale. Les lycéennes soulignent une certaine familiarité avec la mobilité. Gaspard, élève de 1ère S au lycée Jean XXIII met ainsi en lien son habitude des voyages, l'habitude mobilière familiale et ses souhaits de mobilité internationale pour l'avenir : « J'ai beaucoup voyagé avec mes parents depuis que je suis petit et mon père il bouge beaucoup pour son travail donc je suis habitué et je sais que c'est bien après aussi pour trouver du travail et tout. ».

Les élèves moins familiers des voyages envisagent des séjours plus courts et peu de mobilité pour le travail. L'habitude mobilière entre donc en compte dans la manière dont les lycéennes et lycéens envisagent la mobilité internationale. Sur les 147 élèves interrogés au lycée Jean XXIII, 16 % avaient déjà effectué des séjours linguistiques estivaux aux États-Unis ou au Royaume-Uni. Les objectifs de ces séjours sont clairement décrits par les élèves, à l'instar de Dorian, élève de 1èreS dans cet établissement :

« Moi je suis allé un mois aux États-Unis l'été dernier et j'y retourne l'été prochain. C'est des colos pour bien apprendre l'anglais. C'est mes parents qui m'envoient mais j'ai bien kiffé. C'est sûr que ça fait vachement progresser. Quand t'es sur place t'avances mieux, tu parles avec les gens et tu découvres aussi plein de trucs ».

La plupart du temps, ce sont les parents qui envoient leurs enfants en séjour linguistique. Maria Alice Nogueira et Andrea Aguiar, sociologues de la famille, utilisent la notion de « bonne volonté culturelle » formulée par

Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1979) pour désigner les conduites propres à certains groupes sociaux en ascension qui, faute de capital culturel et croyant aux effets positifs de l'instruction sur l'ascension sociale, se livrent au travail d'acquisition de la culture légitime pour compenser leurs désavantages. Elles appliquent cette notion à la valorisation de la dimension internationale du capital culturel dont l'importance est croissante dans un contexte de mondialisation (Aguilar, Nogueira, 2008). Un nombre croissant de parents des classes moyennes et supérieures mettent ainsi en place un certain nombre de comportements et stratégies distinctives pour faciliter la réussite scolaire et l'insertion socioprofessionnelle de leurs enfants. L'internationalisation des parcours scolaires en fait partie (Wagner, 2007 ; Ballatore, 2010).

Dorian insiste aussi sur la dimension d'immersion que soulignaient déjà Téo, du lycée Pasteur ou François également scolarisé au lycée Jean XXIII : l'apprentissage par immersion est présenté comme une forme spécifique d'acquisition. L'oralité est valorisée et la maîtrise de la langue est considérée comme davantage authentique. Les trois jeunes constatent les bienfaits de l'immersion mais l'ont expérimentée dans des contextes différents : Téo, élève du lycée Pasteur l'a constaté lors d'un cours séjour effectué en Angleterre avec le collège, François l'a constaté lors de deux semaines de vacances dans un pays anglophone avec ses parents et Dorian l'a constaté lors d'un séjour d'un mois aux États-Unis, offert par ses parents.

II.6 L'ouverture au monde au-delà du cercle familial

Le discours des enseignantes et enseignants de langues et de sections internationales

Afin de pouvoir analyser le discours des enseignants sur les mobilités internationales, en complément des entretiens menés avec des enseignants d'histoire-géographie, j'ai lancé un sondage auprès d'enseignants de langue et de section internationale. Le court questionnaire portait sur les contenus d'enseignement en lien avec la mobilité internationale, les éventuelles invitations à la mobilité à l'adresse des élèves et les arguments mobilisés auprès de ce public. Ce questionnaire a été mené en ligne en juin 2020 auprès d'enseignants

de différentes langues vivantes et exerçant dans diverses académies (Rouen, Poitiers, Orléans-Tours, Créteil, Aix-Marseille). Quinze enseignants ont participé au sondage. Treize enseignent en lycée, deux en collège. Ce nombre de répondants est faible mais la redondance des réponses données, la saturation des informations récoltées, rendent possible d'exploiter ces contenus discursifs à caractère institutionnel. J'ai interrogé ces enseignants sur les arguments qu'ils mobilisent pour convaincre leurs élèves des atouts d'une éventuelle mobilité. Dans le questionnaire en ligne, cette réponse était libre de manière à ne pas influencer leur réponse.

Parmi ces collègues, treize évoquent les mobilités étudiantes ou l'expatriation dans l'une de leurs séquences d'enseignement. Le thème des mobilités internationales n'est donc pas abordé exclusivement dans le cadre d'un projet personnel, mais est aussi étudié dans les contenus d'enseignement, en lien avec les recommandations des programmes. En parallèle, douze enseignants invitent leurs élèves à envisager une mobilité internationale dans leur avenir plus ou moins proche.

Le discours des acteurs de l'orientation

Afin d'analyser un autre type de discours sur la mobilité, j'ai consulté le site de l'Onisep⁴. L'Onisep (Office national d'information sur les enseignements et les professions) est un opérateur de l'État qui relève du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. C'est un éditeur public, un relais institutionnel qui produit et diffuse l'information sur les formations et les métiers. Il propose aussi des services aux élèves, aux parents et aux équipes éducatives.

Le discours des acteurs privés

J'ai aussi analysé les contenus de sites qui proposent aux jeunes un accompagnement à la mobilité internationale. On a ici affaire à des intermédiaires que l'on paie pour accompagner les jeunes dans leur projet de mobilité.

4. Consultation du site www.onisep.fr en date du 7 juin 2020. Recherche à partir de la page d'accueil « mobilité internationale ».



FIGURE 7.3 – Visuel de la page <https://fr.april-international.com/fr/informations-pratiques/6-solutions-pour-partir-en-mission-humanitaire>, « 6 solutions pour partir en mission humanitaire », consultation juin 2020.

Comme le soulignent Magali Ballatore et Hugues Draelants, il est important de faire une différence entre transmission parentale et indirecte du capital culturel : « La transmission culturelle indirecte implique dans certains cas le recours à des intermédiaires que l'on paie et qui permettent de transmettre du capital culturel de manière oblique ou « par procuration » comme dirait Bourdieu (1979) » (Ballatore, Draelants, 2014). Les agences de séjour linguistiques entrent dans cette catégorie et proposent moyennant finances des offres adaptées aux souhaits des lycéens et des familles en matière de mobilité internationale en valorisant les atouts d'un séjour à l'étranger de plus ou moins longue durée.

Le discours des « opérateurs » de voyages pour les jeunes

Ce type d'agence privée spécialisée propose une offre de voyage à durée modulable fondée sur cette idée de « voyager autrement ». Cette forme de mobilité attire plus de 10 000 jeunes par an, en majorité des étudiants français ou anglo-saxons (CEREQ, 2019).

Les sites d'accompagnement à la mobilité internationale mobilisent somme toute les mêmes motifs que les autres et les lycéens qui partent « faire de l'humanitaire » sont souvent issus des classes supérieures, dont les parents

sont soucieux de développer les compétences internationales de leurs enfants et d'inscrire des compétences et des « valeurs » au CV de leurs enfants, dans la continuité de pratiques familiales caritatives (Delpierre, 2017).

Quelle que soit la mobilité envisagée, universitaire ou humanitaire, les arguments mobilisés par les lycéennes et lycéens ne sont donc pas des arguments originaux. Ils s'inscrivent dans un discours plus vaste de valorisation sociale de la mobilité internationale à des fins de construction d'un Curriculum Vitae. La mobilité internationale se présente comme un « passage obligé » du cursus post-bac dans une perspective de futur emploi qualifié, tout autant qu'elle participe d'un parcours initiatique qui permet au jeune de développer son autonomie par la médiation d'une pseudo altérité culturelle et la distance par rapport à son domicile.

Quels arguments de valorisation de la mobilité internationale

Les arguments cités par les enseignants et les opérateurs privés sont les mêmes que ceux que j'ai pu entendre dans les entretiens menés auprès des élèves, cités de manière non exclusive : la mobilité internationale comme défi à relever, comme possibilité d'ouverture intellectuelle, comme possibilité d'apprentissage ou de renforcement d'une langue, comme atout professionnel et comme source d'épanouissement personnel. La mobilité est donc considérée comme un atout dans les futurs parcours des élèves et est valorisée dans le discours des enseignants. Sur le site de l'Onisep, les articles des différentes pages sur la mobilité internationale valorisent les mêmes atouts que ceux entendus dans les entretiens et dans les discours des enseignants : « Les langues vivantes étrangères, un atout pour l'emploi » ; « compétences en langues étrangères » ; « ouverture culturelle, ouverture aux autres, accès à l'emploi » ; « ouverture culturelle » ... Le site se fait aussi le relais d'un rapport de la commission européenne, intitulé « Langues et employabilité », qui souligne entre autres l'importance de la maîtrise des langues associée à un projet de mobilité pour le futur professionnel des jeunes. Un certain nombre des atouts ici valorisés renvoient ainsi à ce qui est nommé « soft skills » dans le monde de l'entreprise : des compétences comportementales, interpersonnelles et communicationnelles recherchées par les recruteurs. Ce

qui importe pour sortir du lot est d'être capable de présenter sa personnalité sous le meilleur jour en tenant compte de critères de comportement valorisés dans un contexte de recrutement sélectif : « dynamisme, curiosité, adaptabilité » (Brown et Hesketh, 2005). Ce sont ces motifs que je retrouve aussi lors de l'analyse de contenu de l'offre de deux agences de séjours linguistiques témoigne d'une offre standardisée, vantant les mêmes atouts⁵.

L'agence NACEL⁶ propose aux jeunes des voyages encadrés ou en autonomie et sa page d'accueil destinée aux lycéens présente le message suivant : « À vos valises, le monde entier s'offre à vous ! Envie de partager une expérience à l'étranger ? De la découverte d'un pays et de sa langue à un dépaysement total, l'expérience sera inoubliable. Au programme de votre séjour : rencontres enrichissantes, progrès linguistiques et découvertes culturelles ».

Le groupe EF (Education First)⁷ propose aussi des séjours de plus ou moins longue durée (de 2 semaines pendant les vacances scolaires à cinq années). Ce site valorise en particulier l'apprentissage linguistique, validé par des certificats et énonce ainsi en page d'accueil : « La méthode la plus rapide pour apprendre une langue ».

Sur leurs sites, les deux opérateurs mobilisent ainsi les mêmes motifs promotionnels : ouverture, expérience de l'altérité, maîtrise des langues avec une attention toute particulière portée à l'anglais puisque 30 % de l'offre concerne des pays anglophones.

Un autre type d'offre disponible sur ce type de site est l'accompagnement à la mobilité humanitaire. Le site april-international, courtier en assurances internationales, spécialisé dans l'accompagnement à la mobilité possède une page spéciale « 6 solutions pour partir en mission humanitaire »⁸.

La page d'accueil utilise les mots suivants : « Découvrir de nouvelles cultures, se sentir utile, obtenir une expérience internationale, se dépasser : les raisons de vouloir partir en mission humanitaire abondent ». L'illustration qui accompagne ces mots (figure 7.3) montre des mains d'enfants aux couleurs de peaux différentes, lesquelles se superposent au-dessus d'un planisphère centré sur le continent africain. Ce visuel souligne donc aussi les motifs de l'altérité et de la fraternité sans frontières.

5. Les trois agences étudiées ici sont apparues sur une page de recherche Google avec les mots clefs « séjours pour lycéens ». Consultation en date du 16/06/2020.

III Les freins à la mobilité

Ceci étant posé, tous les élèves n'ont cependant pas répondu par l'affirmative à la possibilité d'une mobilité future.

III.1 La babelisation du monde

Le premier frein à la mobilité évoqué dans les entretiens est linguistique. 34 élèves ont ainsi cité leurs difficultés de maîtrise des langues étrangères comme un potentiel frein au départ. C'est le cas de Mathis, élève de seconde au lycée Jean XXIII :

« Moi je parle vraiment pas bien anglais. Du coup je trouverais ça cool de partir plus tard mais vraiment je suis mauvais et ce serait vraiment galère de partir et si personne me comprend. Je suis pas plus fort en espagnol alors bon ... je pense que je resterai en France. ».

C'est aussi l'argument mobilisé par Mariame, élève de seconde au lycée Porte Océane :

« Tu disais que pour travailler à l'étranger et étudier tu préfères des pays où on parle français parce que tu es francophone ; la langue c'est un obstacle pour vous pour voyager dans le monde ? - Non ... mais si ... mais en fait c'est bien de connaître la langue, c'est mieux je préfère comprendre les gens. ».

C'est en ce sens également que s'expriment Caroline et Cassiama, élèves de terminale L, scolarisées dans le même établissement :

« Moi j'ai assisté à une réunion à la Maison de l'étudiant et apparemment en DUT carrières sociales, la 2e année on pourrait

6. <https://www.nacel.fr/sejour-linguistique-jeunes>

7. <https://www.ef.fr/pg/>

8. <https://fr.april-international.com/fr/informations-pratiques/6-solutions-pour-partir-en-mission-humanitaire> site consulté en juin 2020 à partir des mots clefs dans une recherche Google : voyage humanitaire

partir au Québec. Je suis pas contre l'idée mais je préfère quand même des pays où on parle français parce que je me débrouille très mal dans les langues étrangères donc plutôt en pays francophone. - Et toi ? - Non moi plutôt rester en France - C'est la langue qui te bloque ? - Ah oui clairement ! ».

La non-maîtrise de l'anglais apparaît comme le frein majeur à la mobilité. Les élèves interrogés conçoivent cette non-maîtrise comme un fait davantage problématique que les difficultés rencontrées dans une autre langue (26 % d'occurrences dans les entretiens). Ainsi relatent Emilia et Mélanie, élèves de 2^{nde} au lycée Pasteur :

« Je me vois bien bouger un peu mais dans un pays où on parle espagnol parce que je suis nulle en anglais ! C'est galère d'ailleurs »
« Le Québec ce serait bien pour moi, ils ont un accent rigolo, mais ils parlent français et comme je galère en anglais ... ».

Cet argument est aussi mobilisé par Hortense, élève de 1^S au lycée Jean XXIII : « ; « Je suis vraiment nulle en langue et surtout en anglais alors je voudrais bien aller au Québec comme ils parlent français ! ».

III.2 Le capital économique

Tous les lycéens ne sont donc pas égaux face à cette aspiration mobilière. La contrainte financière est présente dans le discours des jeunes rencontrés. Le coût à charge pour la famille, ou directement pour le jeune, peut constituer une entrave à un éventuel projet de mobilité (8 occurrences) comme le décrit Valentin, élève de TS au lycée Jean XXIII :

« Moi je kifferais bien de bouger, mais c'est cher. Du coup oui tu peux avoir des bourses et tout, mais bon quand même. Après ça dépend de l'endroit où tu vas. C'est sûr que si tu vas au Japon, c'est cher mais si tu vas au Mexique, bah ça passe mieux, mais ça dépend pourquoi tu bouges et ce que tu veux faire mais bon, ou alors t'y vas pour travailler et du coup ça te paye ton voyage ».

Les ressources économiques pèsent dans le fait d'envisager une mobilité future. Si je pouvais m'attendre à d'éventuels projets de service civique à l'in-

ternational, peut-être plus accessibles aux enfants de classe moyenne et populaire, ils n'ont pas été cités par les lycéens interrogés, pas plus que je n'ai entendu parler de woofing, expérience de tourisme alternatif et d'expérience partagée chez l'habitant (travail à la ferme dans des exploitations bio et de permaculture), pourtant relayées pas des émissions ou sur les réseaux sociaux (Nus et culottés, réseau WWOOF ...).

III.3 « Source d'angoisse »

Si le blocage concernant l'absence de maîtrise de la langue est celui qui a été le plus cité dans les entretiens, j'ai relevé d'autres freins à la mobilité : la durée, l'éloignement géographique, l'âge des jeunes lors du départ. Ces freins ne vont pas forcément venir empêcher le projet, mais doivent néanmoins être appréhendés car ils ont été cités comme des éléments qui constituent l'ailleurs comme un espace d'incertitudes et de peurs.

Une mobilité internationale projetée peut ainsi constituer pour certains la première expérience hors du cadre quotidien, une première prise d'autonomie qui si elle est stimulante est également source d'angoisse pour un certain nombre de lycéennes et de lycéens interrogés :

- l'éloignement de la famille est ainsi évoqué (24 occurrences) ainsi que le relate Daphné, élève de seconde au lycée Porte Océane : « Moi j'aimerais bien bouger, sur le principe oui mais quitter mes amis, mon chez moi ce serait difficile. En plus on est très proches dans ma famille et je ne veux pas les laisser longtemps »,
- Iris, élève de seconde au lycée Jean XXIII évoque quant à elle son attachement aux amies, au groupe de pairs et la peur de la solitude (17 occurrences) : « Ici j'ai mes copines et tout. Ce serait trop bizarre de partir et de plus les voir. J'aurais trop peur de connaître personne et de me retrouver toute seule »,
- la confrontation à l'altérité peut aussi être un frein à la mobilité (16 occurrences) ainsi que le raconte François, élève de 1S au lycée Pasteur : « Voir d'autres cultures c'est bien, c'est intéressant mais c'est pas facile de s'intégrer. Y'a la langue et tout. Du coup pas longtemps oui, pourquoi pas mais sinon je préfère rester en France ».

III.4 La pertinence relative à l'orientation

Un autre frein est le type de filière post-bac et de la future carrière envisagée. Cela est particulièrement marqué pour les lycéens qui envisagent d'étudier la médecine. Si ces derniers ne nient pas l'intérêt culturel de la mobilité étudiante, cela leur apparaît peu compatible avec leur choix d'orientation.

C'est ainsi que le décrit Romane, élève de TS au lycée Pasteur :

« Moi ça m'aurait bien dit aussi de bouger à l'étranger mais bon, en médecine, pour les cours, c'est chaud. Et après pour travailler si tu maîtrises pas trop la langue, c'est tendu. Pourquoi pas un stage, en humanitaire par exemple mais bon, c'est quand même des études assez lourdes et tu peux pas trop faire de break comme d'autres. ».

Je retrouve le même type de discours chez Antoine, élève de seconde au lycée Jean XXIII : « Moi je vais rester ici parce que je veux être médecin, médecin de campagne dans les petits villages donc bon ... ». Capucine, élève de TS au lycée Louis-le-Grand énonce quant à elle :

« Les prépas en France c'est une spécificité et ensuite on enchaîne sur de bonnes écoles. Il y a parfois des stages à l'étranger, c'est même de plus en plus imposé dans les cursus, mais c'est plus tard. Donc bon de toute manière si je bouge c'est pas tout de suite et si en fait je me décide pour médecine, bah c'est encore plus compliqué, parce que c'est quand même du vocabulaire particulier, et tout ça. Donc faire une partie de mes études ailleurs, ce n'est pas quelque chose que j'exclus, mais en fait ce sera pas forcément facile, surtout que j'habite à Paris et qu'on a quand même ici de supers écoles. ».

Pour ce lycéen et ces deux lycéennes, le choix de carrière et les contenus d'enseignement dispensés en France priment sur un éventuel projet de mobilité. Si l'aspect découverte peut les tenter, c'est ici le pragmatisme et la volonté de réussite scolaire qui l'emportent. Pour ces cursus particuliers, la mobilité n'est pas envisagée car elle n'est pas stratégique. Une fois encore,

CHAPITRE 7. Le rapport au monde des lycéens au prisme des projets de mobilité étudiante

la dimension de stratégie est importante dans les projections des lycéennes et lycéens. Cependant, alors que la stratégie scolaire invite d'ordinaire les élèves à effectuer le choix de la mobilité, c'est ici le choix de la sédentarité qui l'emporte.

Conclusion

Pour les lycéennes et les lycéens, relais des discours familiaux, scolaires et d'acteurs privés, la mobilité possède des atouts pluriels, par-delà l'obtention de formations qualifiantes et de diplômes, et se construit comme un capital. Les motivations que j'ai identifiées ainsi que les facteurs de construction d'un futur projet de mobilité confirment les travaux d'autres chercheurs en sciences sociales sur les atouts énoncés de la mobilité internationale et les critères de différenciation qui accompagnent ces projections. J'observe par ailleurs que si les lycéens s'approprient le monde comme un espace de pratiques de mobilités, certains freins demeurent : la langue est un obstacle, certains métiers ne sont pas synonymes de départ à l'étranger. Les destinations sont par ailleurs sélectionnées, associées à des « territoires d'opportunités ». Le monde est un espace de pratiques mobilitaires mais, dans les représentations des lycéens, il n'est pas pour autant unifié, pas plus qu'il n'est uniforme.

CHAPITRE 7. Le rapport au monde des lycéens au prisme des projets de
mobilité étudiante

Chapitre 8

Des menaces sur la planète à un Monde en formation

Le monde des lycéens est un monde où l'Homme est associé à un rôle négatif. Il est capable (et coupable) d'auto-destruction (l'Homme tue l'Homme). Bien plus encore, il est capable de détruire tout ce qui existe sur la planète voire la planète elle-même et partant, capable de conduire à la fin du monde. Dans ce chapitre, je présente dans un premier temps les menaces, d'origine anthropiques, décrites par les lycéens : les destructions environnementales d'échelle planétaire et la menace terroriste. Je décris ensuite le discours des lycéens sur la nécessaire gestion de ces menaces. La représentation politique à l'échelle mondiale constitue un discours sur le Monde.

I Le monde des lycéens est une planète en danger

Les lycéens identifient deux types de risques dans lequel les humains constituent une menace pour eux-mêmes : les risques environnementaux d'échelle planétaire, décrits comme d'origine anthropique, et la guerre (en particulier sous la forme irrégulière du terrorisme). La guerre (sans référence claire au terrorisme) est présente sur 37 productions avec symboles d'un phénomène identifiable sur les productions graphiques, mais elle a été peu

commentée dans les entretiens. Le terrorisme est présent sur 83 productions graphiques (soit 22 %). Décrit par les lycéens comme un phénomène transnational, il est très fréquemment cité dans les entretiens en réponse à la question : « Quel événement dans le monde t'as particulièrement marqué il n'y a pas longtemps ou quand tu étais plus petit ? ». Dans les entretiens, les attentats de 2015 arrivent en première position (96 occurrences dans les entretiens), après les élections de Donald Trump (78 occurrences) et le Brexit (57 occurrences)¹. Le risque environnemental global est à la fois le thème le plus présent sur les productions graphiques et le plus décrit comme risque par rapport à d'autres risques dans les entretiens. Dans les représentations des élèves, la biosphère qui se déploie sur la planète Terre et le système Terre sont menacés par l'humain, dans sa capacité destructrice.

I.1 L'Homme détruit la planète assimilée à la nature

La planète est menacée

La planète est partagée entre les humains et les autres éléments de la biosphère : végétaux comme animaux, composants terrestres et marins. Cependant, les représentations graphiques et les discours des lycéens disent que pour eux, l'interaction la plus manifeste entre les hommes et le reste des composantes de la planète Terre s'opère sur le mode de la destruction. Les atteintes à la planète est le thème le plus présent sur les productions graphiques parmi tous les thèmes identifiés (180 productions graphiques sur 375 soit 48 %). C'est aussi le thème le plus présent, dans les mêmes proportions, dans les entretiens, en sa qualité de « menace pour le futur ». Dans les représentations des élèves, la préservation de la biosphère et des grands équilibres environnementaux (lutte contre le réchauffement climatique) sont des enjeux primordiaux pour l'avenir. Le terme d'« enjeu » peut même être énoncé comme tel puisque j'ai entendu l'expression « enjeu majeur » associé

1. J'ai mené les entretiens entre novembre 2016 et mai 2019. Je note que les élections de Trump ont été citées en particulier au Lycée Porte Océane au moment même des élections (novembre 2016), tandis que les attentats terroristes de 2015 sont le thème en première position tous établissements confondus, ce qui indique que si l'actualité a une importance, la mémoire de ces événements est plus importante que l'immédiateté de l'information.

Types de représentations graphiques	Nombre d'occurrences sur les productions
Atteintes à l'environnement	88
Nombre de productions graphiques sur lesquelles sont dessinées des atteintes à l'environnement qui sont une représentation anthropomorphisée de la planète Terre	36
Atteintes caractéristiques portées à l'environnement les plus présentes sous la forme graphique	135
- Nuages de pollution	59
- Animaux morts	34
- Forêts dévastées	28
- Ours souffrant de la fonte des glaces	14
Destruction de la planète Terre de type futuro-dystopique	9

TABLE 8.1 – Tableau de synthèse (comptages par thèmes) des atteintes portées à l'environnement.

à la nécessité de préserver l'environnement à 28 reprises dans les entretiens.

La planète est menacée par l'Homme

Sur les productions graphiques, les atteintes portées à l'environnement par l'humain sont visibles sous différentes formes souvent dessinées ensemble, constituant une « constellation de périls » (tableau 8.1).

La figure 8.1 illustre ce que l'on trouve dans les productions graphiques des lycéens : la planète Terre et une énumération d'atteintes portées à la biosphère y figurent. De manière non hiérarchisée, la lycéenne énumère des causes, parfois redondantes : dioxyde de carbone, CO₂, pots d'échappement, déchets, et des conséquences : problèmes de santé, eaux polluées, dégradation de la faune et de la flore. Elle dresse également un bilan : « La pollution dégrade notre monde et provoque donc plusieurs impacts sur notre monde ».

Les termes de destruction, dégradation, pollution sont présents dans le discours de 76 % des lycéens de mon échantillon dès lors qu'on les interroge sur les principaux problèmes auxquels est confronté le monde contemporain.

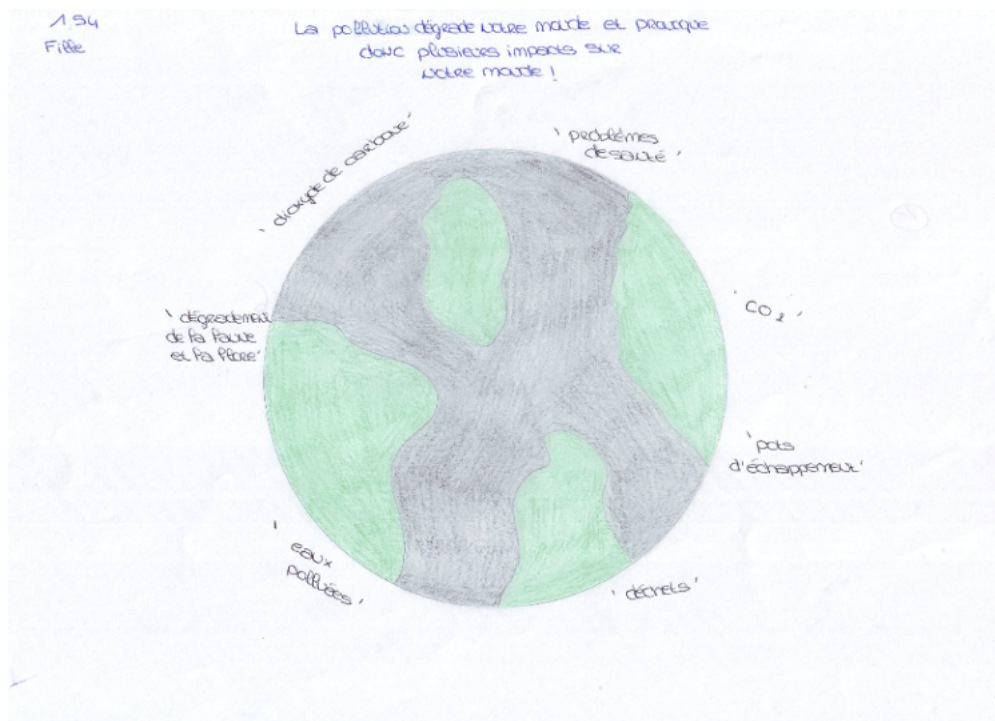


FIGURE 8.1 – Lycéenne de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016.

Et, d'après la production graphique 8.2, ce sont bien les humains, qui habitent la planète (chapitre 3), qui sont coupables de cette destruction. Ils sont dénoncés par des mots : « Les Hommes détruisent peu à peu la Terre à cause de leur comportement (guerre, exploitation, pollution ...) ». Ici le « peu à peu » inscrit ce processus dans le temps. Cette dénonciation de l'action anthropique est visible sur l'image dans la mesure où le personnage qui est censé représenter un humain semble doté d'un super-pouvoir, celui de la capacité de destruction de la planète Terre. Située dans un environnement galactique mais anthropomorphisée, la planète Terre est victime de rayons destructeurs émanant des yeux du personnage. Le monde pour cette élève, ce sont donc les actions des hommes (guerre, exploitation, pollution ...) qui conduisent à la destruction de la Terre où ce monde s'incarne. Dans le matériau, l'humain apparaît comme une force majeure, puisque plus encore que l'atteinte portée à la biosphère, son empreinte conduit à la destruction de la planète. Sur cette production graphique, c'est le rapport de domination de l'Humain sur la planète Terre qui est dessiné. L'humain est dessiné comme

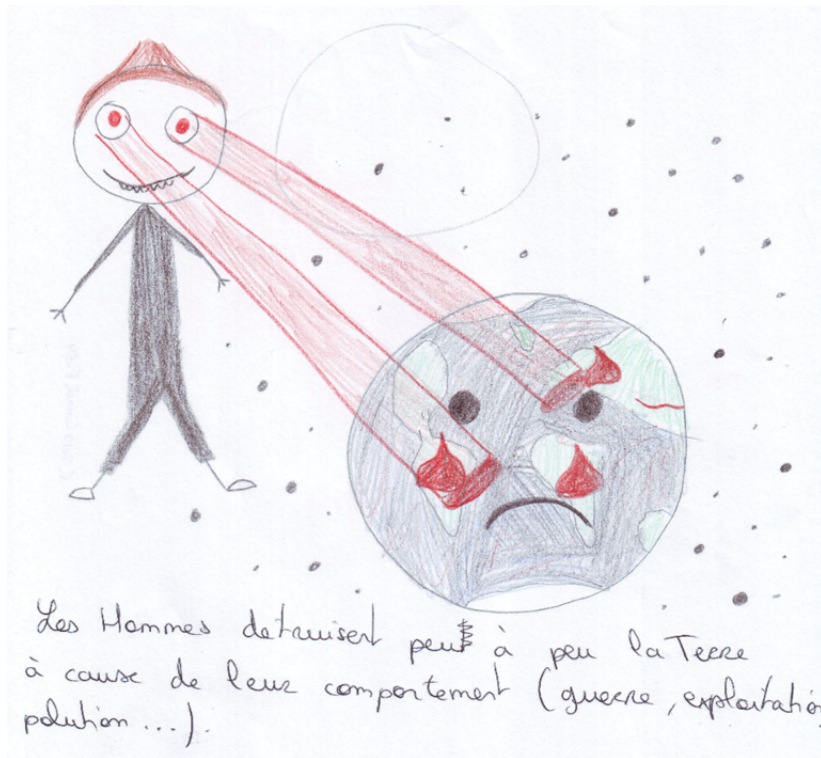


FIGURE 8.2 – Lycéenne de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016.

extérieur à la planète ; sa capacité de destruction lui confère une position de domination anti-démiurgique.

La planète est réduite à la Nature, elle-même réduite à la biodiversité

36 productions graphiques sur les 88 symbolisant des atteintes à l'environnement montrent une représentation anthropomorphisée de la planète Terre associée à des thèmes environnementaux. Ces productions présentent une planète qui souffre et sa souffrance est précisément associée aux atteintes plurielles aux éléments naturels qui la constituent, qui seraient son essence. Ainsi, sur la représentation graphique ci-dessous (figure 8.3), la planète Terre est anthropomorphisée, pointée du doigt par la Lune. Lorsqu'il lui a été demandé de « dessiner le monde », l'élève a dessiné une planète victime de plusieurs périls environnementaux dont l'humain est à l'origine : exécution

d'un animal au Pôle nord, pollution atmosphérique produite par l'automobile en Amérique du nord, sacs de déchets en Amérique du sud, extractions pétrolières en Afrique, poissons moribonds sur les océans, fonte de la glace des pôles. La planète Terre est représentée mal en point ; les yeux injectés de sang tandis que le thermomètre montre une température maximale, métaphore de la maladie qui peut aussi être interprétée comme le symbole du réchauffement climatique.



FIGURE 8.3 – Lycéen de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016.

La représentation iconographique de la planète anthropomorphisée pour témoigner de ces enjeux est classique dans les médias, ce que l'on peut constater sur la figure 8.4 sur laquelle je retrouve aussi bien le thermomètre que des représentations de l'industrialisation (usines, automobile et nuages de pollution associés). Les lycéens se font le relais de représentations graphiques et discursives amplement médiatisées.

L'anthropomorphisation de la planète dans les productions graphiques est parallèle d'une anthropomorphisation de ce que les élèves nomment eux-

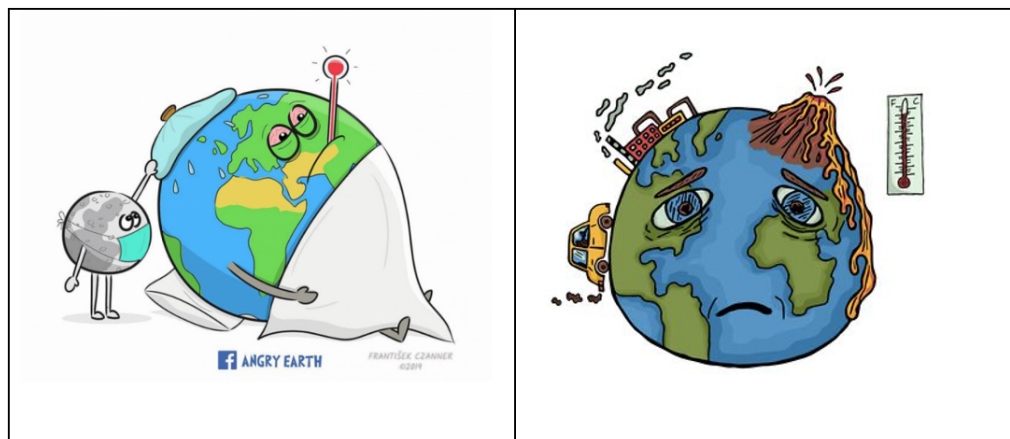


FIGURE 8.4 – Captures d’écran du compte *angryearth* sur Facebook et du blog *Mademoiselle bien-être* (janvier 2021).

mêmes la « Nature² » et renforce le fait qu’elle est considérée par les lycéennes et les lycéens interrogés comme une victime de l’humain. Sur la production graphique suivante (figure 8.5), l’anthropomorphisation est d’autant plus nette que la planète Terre apparaît sous les traits d’une jeune fille qui pleure du fait des souffrances qui lui sont infligées. Lorsqu’elle est anthropomorphisée, la planète Terre l’est toujours sous des traits féminins. Je formule à ce titre plusieurs hypothèses : la représentation de la planète Terre est associée à une figure maternelle, nourricière, et une allusion à des mythes ancestraux tel que celui de Gaïa, donc un relais de discours classique, ou bien l’article féminin « la » invite à féminiser les représentations graphiques de l’idée de planète Terre. Mélanie, élève de 1ES au Lycée Pasteur raconte ainsi : « La Nature on doit la respecter, c’est notre mère, notre survie ». Sur la production graphique de la figure 8.6, la Nature, nommée comme telle, est opposée à l’humanité. L’humanité apparaît sous les traits d’un monstre, guidé par l’argent. La Nature, dessinée en position subalterne et dont les vêtements sont parés d’éléments minéraux et floristiques (montagnes et arbres) et faunistiques (félin) se brûle les doigts sur des cheminées d’usines ou bien d’immeubles d’origine anthropique.

2. J’utiliserai le mot « Nature » avec une majuscule quand les élèves en parlent comme d’un individu (68 occurrences dans les entretiens). La majuscule est donc celle du nom propre.



FIGURE 8.5 – Lycéenne de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016.

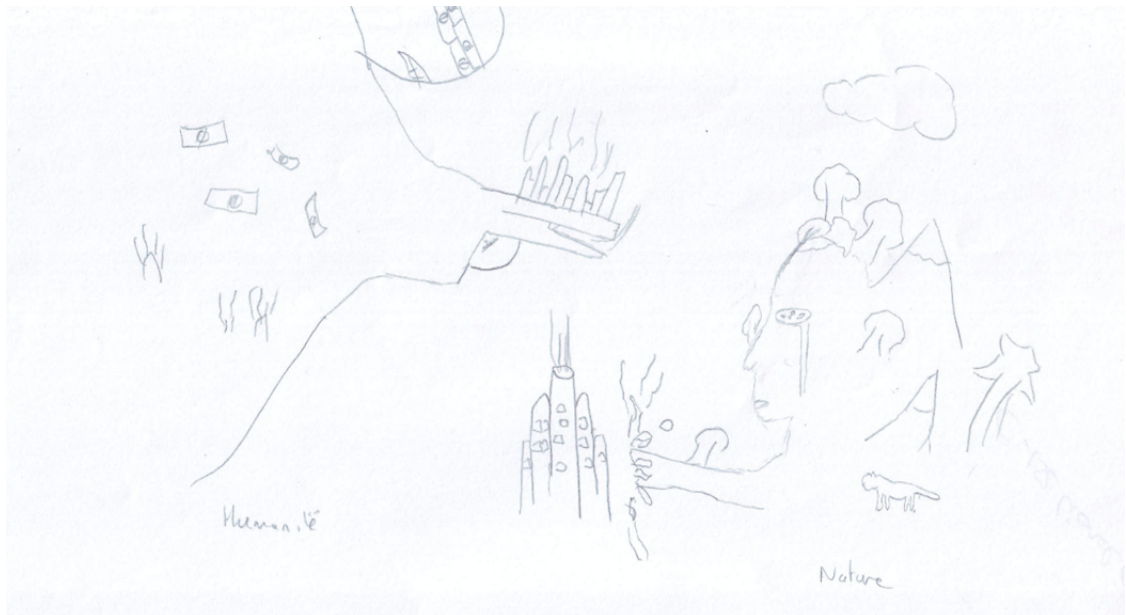


FIGURE 8.6 – Lycéen de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016.

J'ai relevé l'image de l'ours polaire sur une banquise qui fond. C'est l'animal le plus présent sur les productions graphiques (14 occurrences). Des images d'ours polaires amaigris ou victimes d'une transformation de leur milieu sont très relayées dans les médias traditionnels, dans la littérature jeunesse, comme sur les réseaux sociaux. Les productions graphiques se font l'écho de cette synecdoque de la nature planétaire et l'ours polaire est aussi cité dans les entretiens. La manière de dessiner cet ours polaire moribond se rapproche de clichés très diffusés sur les réseaux sociaux telle que les photographies d'un ours famélique de Katherine Langenberger ou celle de Florian Ledoux d'un ours sautant d'un point à un autre d'une banquise s'amenuisant (2015 et 2017). Jeanne, élève de TS au Lycée Louis-le-Grand, réagit aux propos de sa camarade de classe qui expose qu'elle considère le réchauffement climatique comme une mission majeure pour sa génération : « Ah ouais t'as vu les ours polaires!! ». Ici c'est une nature sauvage qui est citée. L'ours se fait l'ambassadeur de la Nature planétaire. L'ours polaire ainsi figuré témoigne de la crise environnementale globale qui affecte la biodiversité : des écosystèmes et des habitats naturels sont détruits, pollués par l'activité humaine qui se déroule à un autre bout du monde, et des espèces sont condamnées à l'extinction. L'ours moribond est la victime de l'homme (figure 8.7). Léonie, élève de TS au Lycée Louis-le-Grand énonce à ce titre : « On sait qu'on fait du mal. Mais on ne fait rien. ». Dans cet extrait, l'humain est doublement coupable : coupable de la destruction de son environnement et coupable de sa passivité, coupable d'un agissement à l'issue fatale et de non-assistance à un être en danger.



FIGURE 8.7 – Lycéenne de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016.

I.2 En détruisant la planète, l'humanité se met en danger

Dans les discours des élèves, je retrouve la rhétorique du suicide et de la finitude de l'existence humaine en lien avec le thème de la destruction de l'environnement planétaire. C'est ce que semble affirmer un lycéen de 1S du lycée Champlain qui a écrit sur sa feuille, à la place d'un dessin : « La planète Terre a toujours été là et sera toujours là, même quand l'homme aura disparu ». Si cette affirmation demeure scientifiquement discutable, il n'en demeure pas moins qu'elle confirme que dans les représentations des élèves, l'humain porte atteinte à la survie de son espèce et sa civilisation en faisant peser des menaces sur la planète Terre, comme l'exprime Théo, élève de 1ES au lycée Pasteur :

« L'Homme il fait quand même bien de la merde parce qu'il peut tout faire péter. Le réchauffement climatique, c'est nous, la bombe nucléaire, c'est nous et si ça pète à un endroit, c'est tout le monde sur la planète qui va prendre cher ».

Dans les discours des lycéens, l'issue semble fatale et, en portant atteinte à l'environnement planétaire, l'humanité court à sa perte. Dans les entretiens, je retrouve en effet le champ sémantique du suicide (7 occurrences directes du terme) : « L'Homme se tue en fait en ne respectant pas la nature parce qu'au final ça détruit tout. C'est un peu comme un suicide en fait ». À l'écoute des discours des élèves, on peut penser à la description de l'Amok, folie meurtrière de l'individu qui blesse sur son passage et qui finit par être tué puisque les termes employés dans les entretiens relèvent aussi de la folie. Je relève ainsi 47 occurrences de mots ou expressions de ce registre tels que « c'est fou » ; « c'est de la folie » ; « on détruit tout sans réfléchir ». Le motif du suicide ramène l'humain sur la planète puisqu'en détruisant la biosphère, l'humain provoque sa propre destruction.

I.3 Le monde des lycéens est pensé à travers la grille de lecture de la « modernité réflexive »³.

Les lycéens expliquent que si l'humain est capable d'une emprise technique sur le monde, c'est pour le détruire et que cela conduira à la fin de l'humanité. Mona, élève de 1ère au Lycée Louis-le-Grand relate : « C'est bien joli d'avoir fait autant de progrès dans les sciences mais aujourd'hui on se rend compte qu'on va tout détruire si on continue comme ça ! ». Comme le souligne cette lycéenne, à une vision positive et progressiste de l'humanité se substitue ici une vision très pessimiste de la toute-puissance humaine, souvent associée à l'image d'un apprenti-sorcier, en particulier dans le domaine environnemental. L'humanité a modifié le système planétaire. Sans citer explicitement ce terme, les élèves possèdent ainsi des représentations qu'il est possible d'associer à la notion d'Anthropocène⁴ (Crutzen, 1995). Cette notion n'était pas présente jusqu'en septembre 2020 dans les programmes scolaires. Elle a fait son apparition dans les programmes de terminale de spécialité Histoire-Géographie-Géopolitique- Sciences Politiques dans le cadre du thème sur l'en-

3. On retrouve ici un discours pouvant se rapprocher de la modernité « réflexive » (Giddens, 1994 ; Beck, 2001) : les risques et dégâts environnementaux de nos modes de production et de consommation seraient au cœur de l'espace public. Pour ces sociologues, depuis le dernier quart du vingtième siècle, les sociétés occidentales auraient vu s'effriter les idéaux issus des Lumières, l'idée d'un progrès continu de l'humanité vers l'émancipation et la rationalité. A la place, se serait installé un scepticisme généralisé, qui a bien du mal à établir des hiérarchies de valeurs et qui ne croit plus au « progrès ». La disparition de toutes ces certitudes, pour Giddens et Beck constituerait l'aboutissement de la modernité elle-même, qui est devenue réflexive, c'est-à-dire toujours soucieuse de se remettre en cause elle-même. Le monde est un monde où l'avenir est incertain, donc ouvert : il nous revient de le faire advenir et il sera la conséquence de nos choix.

4. L'Anthropocène est défini comme une nouvelle époque géologique qui se caractérise par l'avènement des hommes comme principale force de changement sur Terre, surpassant les forces géophysiques. La Terre et le monde étaient deux réalités séparées : la première était régie par les lois des sciences naturelles, le second par les lois des sciences humaines et sociales. Ce néologisme est construit à partir du grec ancien *anthropos*, « être humain » et *kainos*, « nouveau ». Il apparaît au début des années 1990, pour signifier que l'influence des activités anthropiques sur le système terrestre est désormais prépondérante. Le biologiste Eugene F. Stoermer l'utilisait dans la décennie précédente sans l'avoir formalisé. Le terme est formalisé en 1995 par le Néerlandais Paul Crutzen, Prix Nobel de chimie grâce à ses travaux sur la couche d'ozone, à qui la paternité du terme est le plus souvent attribuée. La notion d'Anthropocène repose aussi sur l'irréversibilité et l'ampleur des changements environnementaux en relation avec les activités humaines, dont la trace est désormais inscrite dans l'histoire géologique et climatique de la planète.

vironnement. Ce type de représentations s'est donc certainement construit par la médiation d'autres instances (médias, réseaux sociaux). Dans la perspective d'une nature victime de la destruction humaine, l'Homme apparaît comme un bourreau, responsable des atteintes portées à l'environnement et déclaré coupable de crime contre la planète, comme en témoigne Assia, élève de 1^{ère} S au Lycée Porte Océane : « On assassine la Terre. C'est grave. », tandis que Geoffroy ou Alice, élèves de TS au Lycée Jean XXIII commentent : « On fonce droit dans le mur » ; « C'est de la folie d'agir comme ça, ça s'accélère, on le sait, et on continue! ».

I.4 La conscience d'un Monde planétarisé

Le monde des lycéens est associé à l'affirmation de sa fragilité et à sa possible disparition instaurant un régime de « peur » comme l'illustre la production graphique ci-dessous (Figure 8.8).

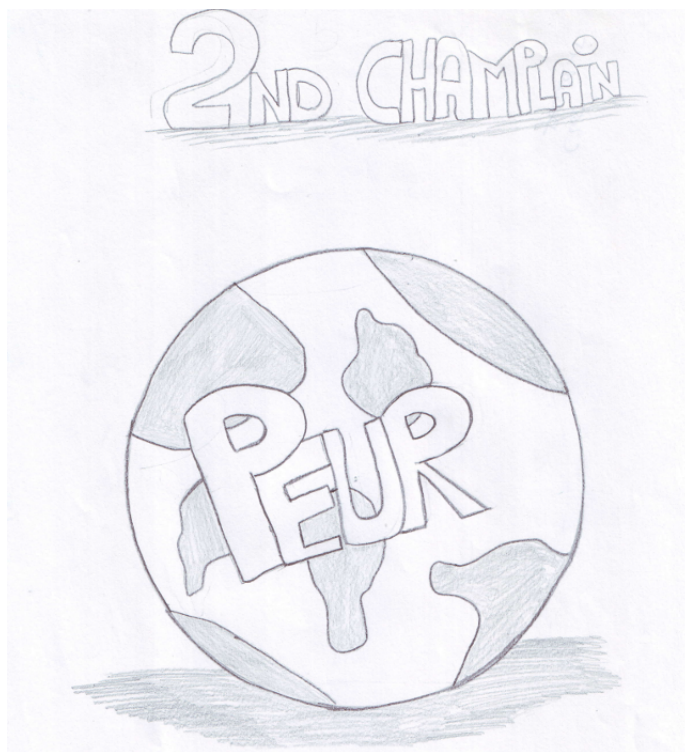


FIGURE 8.8 – Lycéen de classe de seconde, lycée Champlain, novembre 2016.

À la question : « Est-ce que tu penses que votre génération à un rôle particulier à jouer dans le monde ? », 148 lycéens ont parlé de la sauvegarde de l'environnement et spécifiquement de la lutte contre le réchauffement climatique (73 occurrences), bien loin devant la lutte contre les inégalités (32 occurrences). Marjolaine, élève de TES au lycée Pasteur raconte ainsi :

« Le monde, c'est diversifié, c'est pas que les hommes, c'est des trucs à protéger, il y a aussi les animaux, la faune et la flore. Parce qu'il faut les protéger. - Tu dis protéger ? C'est qu'il y a une responsabilité ? - Oui c'est un enjeu majeur. C'est quand même ... heu ... à un moment, si on veut qu'il y ait des générations futures, faut qu'il y ait un lieu pour vivre. Un lieu vivable. - Et ce lieu c'est ? - Bah la Terre ».

La lycéenne insiste sur le fait que la Terre est le « lieu du monde », elle rappelle le rôle spécifique de l'humain et sa responsabilité dans les mécanismes de protection dont le corollaire est sa capacité de destruction. Sur la production 8.1, le monde est un tout et une communauté. Le pronom possessif « notre » est utilisé deux fois dans la même phrase, ce qui souligne à quel point la communauté est en péril, communauté à laquelle la dessinatrice s'associe.

Je note qu'il y a ici encore une association sémantique planète Terre-monde. Cette association de termes est particulièrement vive au prisme des questions environnementales. Je retrouve ici ce que Magali Reghezza-Zitt nomme planétarisation :

« la prise de conscience de l'unité de la planète en tant qu'entité physique, suite notamment à la mise en évidence des changements climatiques et de leurs conséquences, et de la finitude de cette dernière, notamment en termes de ressources » (Reghezza-Zitt, 2015).

Les élèves soulignent la congruence entre le monde et la planète-Terre. Et cette congruence se manifeste particulièrement dès lors que les représentations des lycéennes et lycéens interrogés font émerger des préoccupations environnementales puisque c'est l'humain qui est capable de détruire la planète et, partant, le monde.

II Le terrorisme : l'Homme tue l'Homme

Mes entretiens ont débuté en novembre 2016, un an après les attentats à Paris. La menace terroriste, si elle peut apparaître comme conjoncturelle, est cependant toujours présente. En effet, afin de vérifier si cette menace en constituait toujours une pour les lycéens, j'ai fait « dessiner le monde » aux élèves de deux de mes classes en mars 2021 (Annexe 3). Il n'est plus fait de mention de Paris et du Bataclan dans ces productions graphiques. Le terrorisme est cependant toujours écrit ou symbolisé. S'il l'est dans une proportion moindre (5 occurrences sur 35 productions graphiques), sa permanence me permet d'affirmer qu'il constitue une menace intériorisée par-delà les faits d'actualité.

II.1 Une menace globale, appréhendée à partir du local

Sur les productions graphiques, le terrorisme est présent sur 83 productions graphiques. Les éléments qui le symbolisent (explosion, armes, individus cagoulés ...) sont localisés : en France pour 41 occurrences (avec 17 fois l'année 2015 écrite telle quelle). Les mêmes types de symboles sont dessinés sur des États du Moyen-Orient (Syrie en première position : 16 occurrences).

Oriane, Chiara et Doriane, élèves de seconde au Lycée Jean XXIII racontent : « Les attentats ça marque quand même et ça va être dans l'histoire. Je pense que plus tard ils vont apprendre qu'on a eu tout ça ... comme les attentats des tours jumelles. Maintenant c'est dans les livres ». Plus particulièrement, ce sont les attentats du Bataclan qui sont les plus cités, occultant les autres actes de violence de la même période voire même du 13 novembre lui-même. Ainsi raconte Léa, élève de TS au Lycée Pasteur : « Moi ce qui m'a marquée, bah c'est en France là ... l'endroit, avec les islamistes. Là où ils font des concerts : le Bataclan. » Ce fait est commun, ainsi comme le soulignent des recherches effectuées sur les mémoires de l'événement : « En deux ans, sur la mémoire des lieux du 13 novembre, on a un effondrement des références au stade de France et aux terrasses. Tout se concentre soit sur le mot « Paris », soit sur le Bataclan. » (*Vivre avec le terrorisme*, France

Culture, 6 janvier 2020). Ceci confirme l'importance de la notion de proximité - ici affective et psychologique- dans la mesure où, comme le soulignent les élèves eux-mêmes, c'est la situation dans laquelle les lycéens interrogés se projettent le plus. Aubin, élève de 1S du Lycée Jean XXIII déclare par exemple : « Les attentats du Bataclan, on pouvait imaginer que c'était nous à un concert. D'ailleurs quand on va à un concert, parfois on y pense encore. On y va au concert. Mais parfois on y pense. »

La proximité géographique est quant à elle aussi évoquée par les élèves de Jean XXIII interrogés en juin 2017 et ceux de Louis-le-Grand, interrogés en février-mars 2019 : « C'était pas loin de chez nous. Paris on y va souvent, en famille ou avec l'école. » (Thomas, élève de 1ES, Lycée Jean XXIII). Les élèves les plus proches géographiquement des attentats de 2015, les élèves de Louis-le-Grand, sont ceux qui ont été interrogés le plus longtemps après les faits (février-mars 2019) et cet éloignement temporel a ainsi pu être lissé par la proximité géographique. C'est d'ailleurs ce que souligne Eve, élève de 1L au Lycée Louis-le-Grand : « C'était déjà il y a un certain temps mais c'était juste à côté de chez nous. Des endroits où on va et où on connaît des gens aussi donc c'est normal que ça nous marque ». Il y a un certain paradoxe au fait de citer les attentats de 2015 comme étant les événements du monde ayant le plus marqué les élèves dans la mesure où ce sont précisément des faits qui se sont déroulés dans leur pays, voire leur ville de résidence.

II.2 Menace mondiale, menace pour le Monde

La menace terroriste constitue un catalyseur et un révélateur de la communauté constituée par l'humanité mondiale. Les lycéens mobilisent le champ sémantique de la rupture d'équilibre, de la fragilisation des sociétés mondiales associées à cette menace.

Trois conséquences ont été décrites par les lycéens :

- les répercussions des attentats ayant des conséquences locales comme le nombre de morts,
- les conséquences locales mais mondialisées : peur de sortir dans des espaces publics urbains fréquentés, peur d'utiliser les transports en commun dans les métropoles du monde entier,

— des conséquences pour la communauté mondiale : construction de lignes de clivages, construites notamment par les médias.

Ainsi Alice et Fiona, élèves de 1^{ère} L au lycée Pasteur racontent comment elles redoutent une hausse de propos racistes dans l'opinion publique, influencée par les médias : « La façon de le montrer (le terrorisme) ... On montre des personnes arabes mais comme si ... enfin les terroristes c'est une minorité mais après on a les préjugés : les Arabes c'est des terroristes... / Et ça fait des amalgames / On a une vision super négative et on devient raciste. Tout le monde doit être égal dans le monde, la fraternité c'est un grand mot mais c'est important ». À travers leurs propos, ces deux lycéennes soulignent la possible atteinte portée à une unité idéalisée de la communauté mondiale.

Menace mondiale, le terrorisme est à ces différents titres considéré comme une menace pour le Monde comme espace socialisé unifié.

II.3 Les attentats éveillent la conscience du Monde

Contrairement à la description des menaces globales constituées par les menaces environnementales, les attentats cités semblaient relever d'une autre échelle. J'ai tout d'abord émis l'hypothèse que les élèves ont massivement mal interprété la question et ont compris : « Quel événement dans le monde, quel événement du monde t'as particulièrement marqué il n'y a pas longtemps ou quand tu étais plus petit, petite ? » comme : « Quel événement (de l'actualité passée) t'a particulièrement marqué ? ».

Cependant, il semble qu'une autre interprétation des faits soit envisageable et que la précision « dans le monde », « du monde » ait bien été entendue.

Plus que le risque d'attentats en lui-même, c'est parfois la solidarité internationale qui est associée à un processus d'échelle mondiale en lien avec les attentats terroristes : « Quand il y a eu les attentats il y avait plein de pays qui ont mis le drapeau de la France sur leurs monuments et comme ça il y avait des drapeaux de la France partout et tout le monde était solidaire dans le monde entier ». (Imène, élève de seconde, Lycée Porte Océane) ; « Moi j'ai dessiné la fraternité sur mon dessin. Quand il y a un problème comme les attentats, souvent il y a les autres qui réagissent pour soutenir » (Alice,

TES, Lycée Pasteur). Ensuite, le terrorisme est décrit comme un phénomène qui se déploie sur l'ensemble de la planète, mais dont les jeunes n'ont eu conscience qu'au moment des attentats de 2015 : « Il y a eu la France et aussi il y a eu d'autres attentats aux États-Unis et aussi ailleurs. C'est chaud ça fait peur. » (Antonin, élève de TS, Lycée Jean XXIII).

Plus que des analyses scientifiques du terrorisme international qui auraient été exposées à ces jeunes, c'est la conscience de leur vulnérabilité, en lien avec ces événements, qui semble provoquer une conscience du Monde chez les interrogés. La proximité géographique d'une menace potentielle et d'un drame vivement ressenti a fait prendre conscience à ces jeunes de la vulnérabilité d'autres individus ailleurs sur la planète, une vulnérabilité qui leur était auparavant étrangère. Le terrorisme localisé dont les actes sont relatés dans les médias du monde entier crée ainsi une « communauté de destin » qui se déploie sur la planète. Les élèves l'interprètent d'ailleurs parfois comme tel : « La menace terroriste en fait elle nous touche tous. On s'en rendait pas trop compte avant mais depuis 2015 et les autres trucs qu'on a vus après, on voit bien qu'on peut être touchés partout. » (Valentina, élève de 1L, Lycée Jean XXIII). Dans ses propos, Valentina témoigne de l'extension d'une conscience du risque à l'échelle mondiale, laquelle correspond à l'échelle de médiatisation des événements. La médiatisation contemporaine inclut donc dans un même collectif aussi bien les victimes, leurs proches que ceux qui n'ont eu que des images ou des récits des drames, souvent relatés dans l'immédiateté. La référence aux attentats de 2015 est particulièrement présente dans les entretiens du fait de la proximité géographique et culturelle, mais elle est mise en parallèle d'autres événements de même nature à l'échelle mondiale. Dans le discours des élèves, la communauté de souffrance et la communauté de solidarité qui en est issue apparaissent comme des signes de l'affirmation d'une « société-Monde », unie dans la lutte contre le malheur, ce qui confirme les propos de Bernard Debarbieux :

« Dans le même temps, parmi les enjeux politiques et sociaux, l'émergence de phénomènes planétaires tels que le terrorisme international, les relocalisations industrielles et les drames collectifs comme celui qu'occasionne le tsunami de Sumatra, contri-

buent également à la construction d'une conscience planétaire. Les événements traumatiques sont ceux qui marquent le plus les individus ; ils sont ensuite aussi les plus relayés par les médias et, comme tels, sont ceux qui font « venir au monde. ». (Debarbieux, 2005)

La médiatisation fonde ainsi un sentiment de solidarité mondiale appuyé sur la douleur partagée (Reghezza-Zitt, 2015). Une conscience de société-Monde est donc perceptible dans les représentations des lycéens du fait de la mondialisation des dangers mais aussi du fait de la globalisation des menaces, terrorisme comme menaces environnementales, lesquelles ont pour point commun d'être d'origine anthropique.

III Le monde des lycéens est un monde sombre et anxiogène

Sur les quelques productions graphiques qui mettent en scène le temps, je retrouve la thématique de la destruction totale. Cette destruction relève de deux formes :

- les hommes s'entre-tuent (guerres, et en particulier la forme de guerre non conventionnelle dont le terrorisme est l'illustration),
- les hommes détruisent l'environnement planétaire et contribuent par là-même à l'extinction de leur propre espèce.

Dans ces deux cas de figure, c'est la fin du monde des Hommes. Certaines productions graphiques mettent en scène ce scénario. Ce sont des productions à caractère futuro-dystopiques qui rejoignent les thèses collapsologues⁵ (9 productions) : les jours du Monde sont comptés car les humains ont conduit la planète -Terre à sa destruction.

5. La collapsologie (du latin *collapsus* : effondrement) est un courant de pensée transdisciplinaire apparu dans les années 2010 qui envisage les risques d'un effondrement de la civilisation industrielle et ses conséquences. La collapsologie s'inscrit dans l'idée que l'homme altère son environnement durablement, et propage le concept d'urgence écologique, lié notamment au réchauffement climatique et à l'effondrement de la biodiversité. Les collapsologues estiment aussi que l'effondrement de la civilisation industrielle pourrait provenir de la conjonction de différentes crises : crise environnementale, mais aussi crises énergétique, économique, géopolitique, démocratique.

III.1 Une vision dystopique de l'avenir de leur monde mondialisé et planétarisé

Sur la production graphique 8.9, les activités anthropiques (l'activité martiale en particulier) sont énumérées et dessinées : « Missiles, pollution, débris, déchets, morceaux de fusées ». Elles conduisent à la fin de l'humanité et du Monde, du fait de la destruction de la planète, en ayant porté atteinte à la biosphère et à l'atmosphère. L'humain est ici décrit comme une créature « stupide » dont le comportement a conduit à sa propre destruction. Les scénarii de destruction totale sont établis sur un pas de temps relativement court (de nos jours à 2150). La production situe d'ailleurs la fin de la planète Terre en 2050 et la production suivante en 2064 (figures 8.9 et 8.10). Ces dates peuvent sembler arbitraires. Il est cependant possible de les mettre en lien avec l'imminence de la catastrophe, à savoir sur un pas de temps d'une génération seulement. La date de 2050 peut correspondre aux prévisions de grandes instances telles que l'ONU ou le GIEC qui envisagent depuis quelques années des scénarii « 2050 ». 2050 est ainsi un horizon-limite (médiatique, institutionnel et politique). Par conséquent, les lycéens doivent beaucoup avoir entendu cette date (en 2050 : il n'y aura plus d'ours polaire, plus de glacier, le niveau de l'eau aura monté de x cm, la température se sera réchauffée de tant de degrés, il y aura des canicules tous les ans ...). Dans la lignée des récits d'apocalypse et de fin du monde (Musset, 2012), la date de 2064 peut quant à elle renvoyer à un certain nombre d'œuvres futuro-dystopiques collapsologiques telles que les films *Deadfire 2064* (1997) ou bien le roman *Reborn* (2013)⁶. La date 2064 est aussi le titre du court métrage éponyme de Joseph A. Adesunloye, sélectionné au festival de Cannes 2019. L'histoire du film se déroule lors de l'année 2064 : sur le continent africain, la croissance démographique et la pression climatique ont conduit à une catastrophe sur

6. *Deadfire 2064* est un film de Robert Lee sorti en 1997. Entre 2014 et 2064, la station spatiale USS Legacy était restée tranquillement en orbite autour d'une Terre devenue inhabitable. À son bord : les derniers survivants de la race humaine, dont une scientifique chargée de trouver une solution pour décontaminer l'atmosphère de la planète, afin qu'elle puisse un jour être repeuplée.

Reborn est un roman pour adolescents de Robert Robberecht, paru en 2013. Dans ce récit, la Terre n'est plus habitable. Seuls les plus riches ont pu se payer le transfert vers Reborn, la nouvelle planète.

le continent : disparition d'espèces, raréfaction des ressources. Je n'ai pas pu interroger cet élève quant au choix de cette date sur sa production, (dessin de novembre 2016 en classe, hors entretien). Cependant, le fait de trouver une référence à cette même date, encore une fois pour une thématique futuro-dystopique collapsologue témoigne du fait de l'inscription de cette date dans la culture populaire comme une échéance-butoir pour l'humanité planétaire.

De manière similaire, la menace nucléaire est aussi présente dans les entretiens et sur certaines productions graphiques (2 dessins d'ogives nucléaires et 4 dessins d'explosions de bombes atomiques). L'association entre menace nucléaire et destruction totale est classique. La science est associée au pouvoir de destruction de l'Humain. À la maîtrise, se substitue la capacité de destruction, laquelle peut être totale du fait de la maîtrise de l'arme nucléaire. Dès la fin de la seconde guerre mondiale et durant la guerre froide, le risque nucléaire est globalisé, ce qui gomme les différences entre les individus sur la planète du fait de son potentiel de destruction considéré comme illimité. Ainsi écrivait Bernard Charbonneau, pionnier de la pensée écologique en 1945 : « Événement analogue à la découverte de l'Amérique, la bombe clôt le monde ... sous la menace de l'explosion finale, la Terre forme un tout » (Charbonneau, 1945, cité par Bonneuil, Fressoz, 2013). Ainsi, si dans les faits, les actuels risques environnementaux concernent plus particulièrement les plus pauvres, qui sont souvent les plus vulnérables, les menaces et les discours des lycéens sur une probable destruction à venir du monde effacent toutes les différences spatiales ou sociales. Dans ces représentations des lycéennes et lycéens, c'est la planète dans son ensemble qui est menacée par l'Homme et donc l'ensemble des humains puisque c'est sur la planète que le monde a lieu (chapitre 3).

III.2 Une représentation pessimiste du monde

Dans les représentations des lycéens, si le Monde existe, c'est donc au prisme des périls auxquels il est confronté voire au prisme de sa prévisible disparition. Selon les lycéens, les problèmes décrits ci-dessus sont graves, présentés comme des causes à défendre mais la convergence des injonctions à agir sur le plan environnemental est un discours consensuel, relayé à la

CHAPITRE 8. Des menaces sur la planète à un Monde en formation

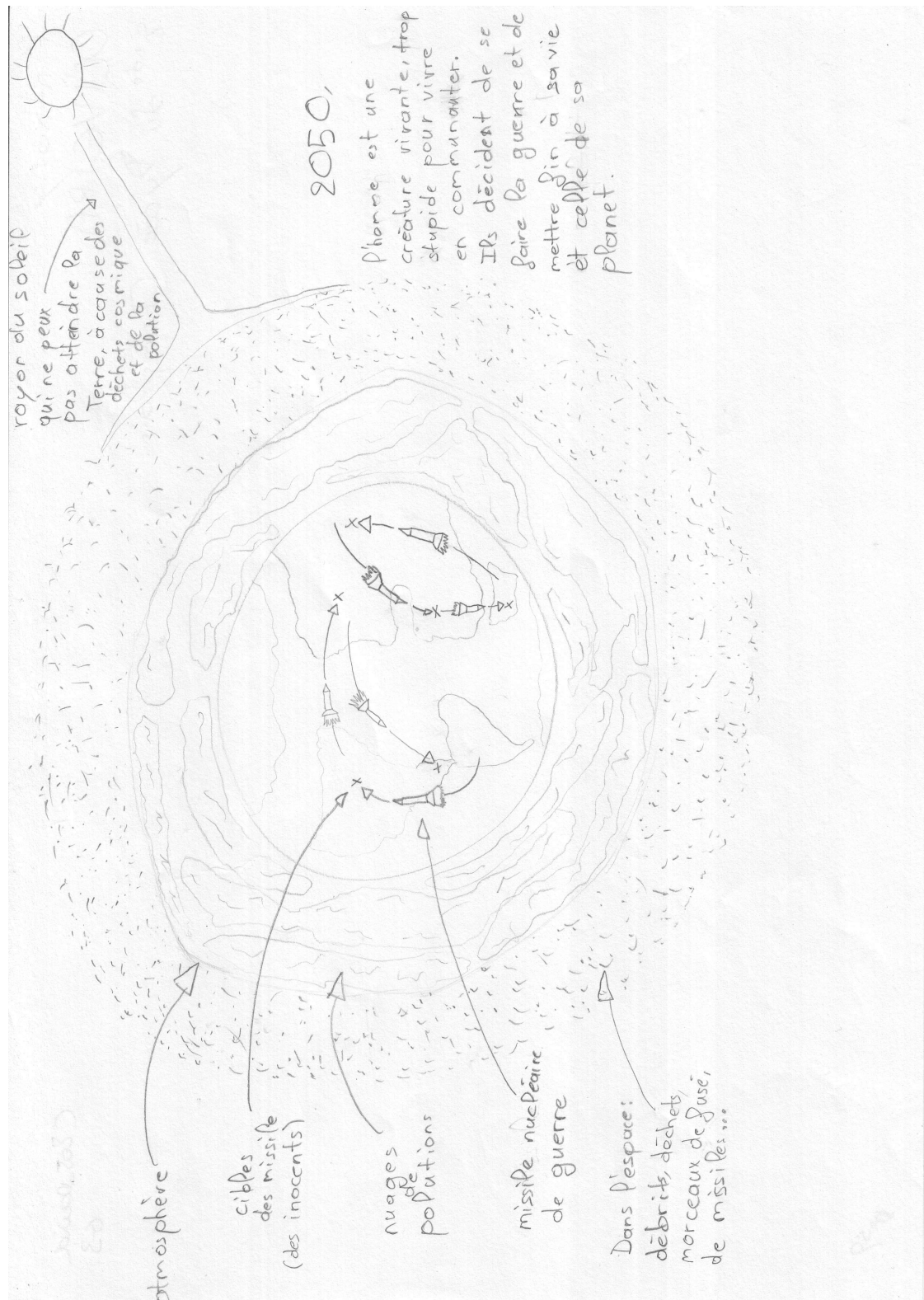


FIGURE 8.9 – Lycéen de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016.



FIGURE 8.10 – Lycéen de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016.

fois par l'institution scolaire, les médias et les réseaux sociaux, sans mise en perspective ou discussions sur d'éventuelles solutions à apporter et dont les lycéens se font l'écho : « Il faut agir » ; « On va droit dans le mur ! ». Les discours sont majoritairement vagues et impersonnels. Les lycéens semblent ne se faire que l'écho des « grands discours » qui traversent notre société contemporaine. Ils sont critiques mais ces constats ne sont pas accompagnés d'un potentiel discours d'action les concernant ; le fatalisme prévaut. Les lycéens ne se considèrent pas acteurs de changement. Les tournures passives sont privilégiées à des phrases telles que « NOUS devons agir, NOUS devons protéger », type de formulation active qui n'a été employé que dans 12 % des occurrences de discours sur la nécessité d'action à l'égard des menaces environnementales planétaires. Il n'en demeure pas moins que les réflexions sur la fragilité de la vie sur Terre semblent conduire à penser le Monde dans sa totalité et ce faisant, une réflexion sur la résolution des problèmes à ce niveau de réflexion s'impose. Dans la partie suivante, je montrerai que si les discours des lycéens révèlent une posture fataliste et une distance à l'égard

de toute question politique, ils pointent les manquements et les faiblesses des modes d'action politique classiques et valorisent certains types d'engagement davantage liés à la société civile, et ce malgré leur sentiment d'absence de légitimité.

IV Des menaces d'échelle planétaire qui mettent au jour une politisation des lycéens ?

IV.1 Un sentiment d'absence de légitimité

Les lycéens se sentent peu légitimes en matière de politique. De manière récurrente dans les entretiens (une soixantaine d'occurrences), ils soulignent leur ignorance du fonctionnement institutionnel et leur jeune âge, au regard de préoccupations qui exigent, selon eux, une certaine maturité intellectuelle. Racha, élève de seconde au lycée Porte Océane raconte par exemple : « Moi je suis trop jeune, on verra plus tard. Là j'y comprends rien ... » ou encore Evan, élève de 1S au Lycée Jean XXIII, qui décrit : « Franchement c'était pas si mal la majorité à 21 ans. Là on ne sait rien, on comprend rien on est trop jeunes en fait ... moi je vais pas voter à 18 ans, je ne m'y connais pas assez ».

J'ai interrogé les élèves sur ce qu'ils pensaient de l'EMC (éducation morale et civique). L'objectif institutionnel de cette discipline de collège et lycée est « d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. Ainsi l'élève acquiert-il une conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes de solidarité, de respect et de responsabilité » (Eduscol). Les lycéens expliquent que « ça ne sert à rien » (Louisa, élève de seconde, lycée Jean XXIII) ou que c'est « complètement déconnecté de l'actualité et de ce qui se passe vraiment » (Antonine, 1S, Lycée Louis-le-Grand). Les lycéens déplorent aussi un enseignement qu'ils considèrent comme trop « scolaire » comme le souligne Violaine, élève de seconde au lycée Louis-le-Grand : « Quand j'étais en collège REP, on pouvait parler un peu plus de tout, surtout avec certains profs ... mais là c'est le programme, le programme, le programme ». Ces

propos font écho à ceux de Thomas, élève de 1S au lycée Jean XXIII : « On parle assez peu d'actualité, de politique ... Il y a des choses qu'on retrouve dans les cours parfois ou des exemples aussi en histoire-géo mais bon, c'est quand même assez déconnecté et nous on sait pas grand-chose, ou alors on redit des trucs qu'on entend à la maison, ou avec nos potes, mais bon, on n'est pas non plus trop à un âge où on parle trop avec nos parents et les amis ils en savent pas plus en fait... et de toute manière, on peut pas dire ce qu'on veut ». Cet élève considère que sa liberté de parole est entravée par le message qu'est censé délivrer l'enseignant, doxa institutionnelle ne laissant nulle place à un discours dissonant. Ses propos rejoignent ici l'analyse du sociologue Thomas Douniès qui pose à partir d'une étude ethnographique sur la politique en classe de lycée qu'il est possible de penser que, loin de donner une assurance politique aux élèves, comme elle prétend le faire officiellement, l'éducation civique scolaire confirme au contraire l'auto-déshabilitation qu'expriment de nombreux jeunes (Douniès, 2019). L'expression d'illégitimité, largement partagée par les lycéens se traduit par une mise à distance de la politique. Par ailleurs, les heures d'EMC sont décrites par les élèves comme des « cours », délivrant une parole neutre. Cet enseignement semble valoriser « l'apprentissage de contenus et de compétences qui sont explicitement présentés comme des savoirs scolaires » (Darmon, 2011), promouvant une bien-pensance antithétique du débat qui par définition invite au dissensus.

IV.2 Pour un gouvernement du monde

La nécessité d'un gouvernement supranational, d'échelle mondiale

Les lycéens pointent malgré tout le manque de concertation à propos de ce qu'ils considèrent comme des menaces globales et insistent sur le manque d'actions concrètes. Concernant les menaces terroristes, les élèves déplorent par exemple le repli des États sur eux-mêmes et en appellent à davantage de concertation dans les actions (19 occurrences). C'est surtout sur les questions environnementales que la concertation entre États est décrite comme nécessaire. À la question : « Est-ce que tu penses que votre génération à un rôle particulier à jouer dans le monde ? », 148 lycéens ont parlé de la sauve-

garde de l'environnement et spécifiquement de la lutte contre le réchauffement climatique (73 occurrences), bien loin devant la lutte contre les inégalités (32 occurrences).

Très vite dans les entretiens, les interrogés soulignent le profond décalage entre ce qu'ils considèrent comme une urgence et le fait que la communauté internationale n'agisse pas. À l'instar de l'historienne Amy Dahan et du sociologue Stefan Aykut qui parlent d'un « schisme de réalité » (Aykut, Dahan, 2015) pour désigner ce phénomène, les élèves interrogés décrivent la déconnexion entre les élites et les signes montrés par la planète : « On voit bien que ça chauffe et qu'il y a des espèces qui disparaissent. Les abeilles par exemple et pourtant bah ... il n'y a pas vraiment de grandes actions qui sont menées. En fait chaque pays veut faire des trucs pour son pays et ça ne marche pas. » (Grégoire, élève de 1S, Lycée Louis-le-Grand).

Les élèves ont globalement deux attitudes :

- Ils déplorent l'absence de volonté d'action des États, des dirigeants et des individus (28 occurrences). Ainsi déclare Maureen, élève de seconde au Lycée Louis-le-Grand : « Le problème c'est que c'est pas dans les pays qu'on peut vraiment régler ça. Il faut que les gens et les gouvernements prennent des décisions sur le monde entier sinon ça sert à rien. Là il y a des choses qui bougent dans plein de pays mais souvent c'est symbolique et après y'a rien. On sait qu'il faut faire quelque chose. On le sait - même si certains disent que non que c'est des conneries mais les faits scientifiques sont là ; on le sait mais on fait pas ». Elle souligne ainsi le décalage entre la connaissance scientifique qui informe de l'urgence et l'inaction des individus et des gouvernements. Elle insiste également sur l'impératif de changement d'échelle (« sur le monde entier »).
- Ils déplorent qu'il n'y ait pas d'organe supranational à même de prendre en charge ces questions (34 occurrences). Ils aspirent ainsi à un « gouvernement du monde », qui pourrait prendre des mesures sur les questions environnementales comme l'écrit un garçon de 1ère ES sur sa production graphique : « Il devrait y avoir un seul et unique gouvernement pour tout le monde ».

La mention d'un gouvernement mondial renvoie à la conscience du Monde tel que décrit par les géographes.

La conscience d'un Monde encore fortement marqué par les divisions internationales

L'impossibilité structurelle d'action liée à l'inexistence d'acteurs mondiaux supranationaux est dénoncée. Ainsi déplore Valentin, élève de 1S au Lycée Jean XXIII : « Il n'y a pas de « gouvernement du monde » alors c'est difficile d'imposer des choses, des règles et tout ? Et l'ONU ?? Bah ça marche pas trop ça ... ». Je note cependant que si un « gouvernement du monde » est considéré comme impératif aux yeux des 34 élèves qui en ont fait mention, aucun lycéen n'en a décrit les modalités organisationnelles (organe international, transnational, représentants élus, nommés ...). J'ai ainsi posé la question à 6 élèves : « Et tu le verrais organisé comment ce gouvernement du monde qui aurait pour mission de régler les problèmes de violence, les problèmes environnementaux ? » sans obtenir de réponse claire. J'observe ici un décalage entre une rhétorique de l'urgence : « On fonce droit dans le mur ! Et vitesse grand V » (Antoine, 1S, Lycée Jean XXIII), la condamnation morale de l'inaction : « Rien n'est fait, ça bouge pas ... » (Clémentine, 1L, Lycée Pasteur) et l'absence d'idées, de propositions concrètes et d'engagement personnel.

Le principal blocage à un « gouvernement du monde » ou une gouvernance efficace que les lycéens identifient est le poids de certains États qui entravent toute possibilité d'action (34 occurrences). Ainsi Soline, élève de 1L au lycée Pasteur raconte : « De toute manière tant que des pays comme les États-Unis ou la Chine seront aussi importants, on peut rien faire ... Ils bloquent tout ... Enfin on peut toujours essayer mais bon, ça reste super limité d'agir pour le monde, c'est les pays qui décident et les supers gros pays qui décident surtout ». Les lycéens recherchent ainsi classiquement des bouc-émissaires.

Ces analyses confirment les résultats exposés plus haut : le monde des lycéens est un hybride entre le monde des États-nations et un Monde supranational qui naît de la conscience des menaces globales transfrontalières.

IV.3 Le rôle des États : des acteurs politiques uniques essentialisés, révélant une posture de rejet classique de la chose politique

Les États sont considérés par les lycéens interrogés comme des mailles de découpage du Monde et des acteurs de premier rang (chapitre 4 et chapitre 6). Or, Ulrich Beck relie explicitement l'« état de sûreté », c'est-à-dire le projet sécuritaire, à la raison d'être de l'État, comme légitimation de son pouvoir (Beck, 2001). À ce titre, la capacité de faire face à de potentiels risques et menaces - les anticiper, les contrer - relèverait donc bien d'une prérogative d'ordre politique. Pour les lycéens, elle relève principalement des États; en ce sens, ils sont modernes.

Ainsi Amélie, élève de seconde au Lycée Jean XXIII, raconte : « Mais tout ça, c'est les États qui peuvent régler ça, c'est de la politique ... ». La lycéenne décrit les États conçus comme des entités essentialisées, lointaines des populations et réduit la politique à ces entités. Dans ses propos, qui illustrent la manière de penser majoritaire chez les lycéens rencontrés, les États apparaissent comme les acteurs uniques de transformation du monde.

Tom, enseignant à la Courneuve pointe du doigt la responsabilité de la géographie enseignée : « Moi je trouve qu'on refroidit totalement notre discipline. On ne montre pas assez que le monde est un espace de tension et de conflits entre différents ensembles et acteurs territoriaux ... On pourrait au moins en débattre. On a une approche par le spatial qui n'est pas inintéressante mais on loupe la dimension polémique et il faudrait plus de débats, plus de questions, quelles sont les polémiques, les débats mais de manière multiscalair. On nous y invite mais trop vaguement donc on voit toujours les mêmes acteurs : les États ». Ici, l'enseignant constate le poids des États dans l'enseignement scolaire, au détriment d'autres acteurs politiques.

IV.4 La jeunesse : un engagement déterminant ?

En contrepoint de ce regard désabusé sur la capacité de la communauté internationale à régler ce qu'ils identifient comme les principaux maux du monde, les élèves interrogés valorisent certaines actions de la « société ci-

vile ». Ils soulignent en particulier l'engagement de la jeunesse en matière de défense de l'environnement et de prise de conscience des risques associés au réchauffement climatique : « Il y a par exemple la marche pour le climat la semaine prochaine, on va y aller. Il faut alerter les gens. » (Jeanne, 15 ans, élève de seconde, Lycée Louis-le-Grand) ; « Il y a quand même des trucs qui bougent parce que notre génération prend conscience que c'est important. » (Antonin, élève de TS, Lycée Pasteur).

Les lycéens rencontrés ont souligné l'importance des questions environnementales pour leur génération ; une opposition radicale entre les jeunes et leurs parents serait cependant excessive (21 occurrences seulement). Si les interrogés semblent considérer les questions environnementales comme un problème générationnel (56 occurrences) ils ne décrivent cependant pas un net clivage entre leurs parents et eux-mêmes : « En fait il y a des gens de trente ou quarante ans et même plus qui sont super impliqués dans les questions d'environnement. Donc c'est certain que c'est des trucs qu'on va devoir gérer mais on n'est pas les premiers et c'est un peu plus mélangé que juste les jeunes d'un côté et la génération de nos parents de l'autre. » (Yvain, élève de 1S, Lycée Louis-le-Grand).

Les actions de la jeunesse ont été particulièrement citées par les élèves de Louis-le-Grand. C'est d'ailleurs dans cet établissement que les lycéens ont tenu les discours à caractère politique les plus engagés. Ainsi, Lorenzo, élève de TS, a rappelé qu'il avait été encarté « chez les verts » quand il sortait tout juste du collège et a évoqué l'importance de « l'Affaire du siècle », tandis que Lola, élève de classe de seconde du même établissement m'a raconté la joie de sa famille et la fête rue de Solférino lors de l'élection de François Hollande et la colère à l'égard du gouvernement actuel, sur les questions climatiques en particulier. Ces deux élèves ont insisté sur l'importance de la politique dans leur famille. Lorenzo est le petit-fils d'une députée italienne et Lola fille d'une journaliste. Une sensibilité particulière à ces thèmes et un engagement plus conséquent sur la défense de l'environnement semble donc préexister chez ces jeunes. La famille demeure ainsi l'instance de socialisation majeure en matière d'engagement et de transmission de culture politique (Muxel, 2018).

Je note cependant que ce terrain a été effectué en février -mars 2019 soit



FIGURE 8.11 – Affiches pour la marche des jeunes pour le climat, lycée Louis-le-Grand, mars 2019.

les mois qui ont suivi l'appel à la grève scolaire par Greta Thunberg (août 2018), ses interventions médiatisées (discours à la COP 24 en décembre 2018) et l'appel à la mobilisation de la jeunesse pour le climat via les réseaux sociaux (mars 2019), pour lequel j'ai repéré plusieurs affichages lors de mon terrain (figure 8.11). Le contexte de mon terrain a donc probablement joué un rôle dans la teneur des propos récoltés.

Ainsi, au lycée Louis-le-Grand, deux affiches étaient placardées à des endroits stratégiques : une porte donnant sur la cour et dans les toilettes des filles. La seconde affiche s'adressait aux étudiantes et étudiants (l'établissement possède aussi des CPGE), mais elle pouvait être vue par les lycéennes et lycéens dans la mesure où les toilettes sont communes pour les classes du secondaire et celles du supérieur. Le lycée Louis-Le-Grand est d'ailleurs le seul établissement dans lequel j'ai pu constater la présence de messages à caractère politique contestataire (figure 8.12). Ces affichages ont été effectués dans les toilettes et non sur les murs de la coursive. Moins repérables par les personnels éducatifs et administratifs, leur visibilité est davantage à même de s'inscrire dans la durée. Ce type de production est d'ordinaire présent sur les murs des universités.

Dans la droite lignée d'autres études sur la participation politique des jeunes dans les démocraties occidentales (Muxel, *ibid.*), j'observe un changement de paradigme dans les représentations et pratiques de l'engagement



FIGURE 8.12 – Affichages à caractère politique, lycée Louis-le-Grand, mars 2019.

et de l'action politique. Ces évolutions induisent une citoyenneté plus « critique » selon l'expression consacrée par les travaux de la politologue Pippa Norris, qui montre que, dans un contexte de globalisation des valeurs démocratiques, l'érosion de la confiance dans les institutions se traduit par une reconfiguration de la participation politique qui conjugue individualisation et mobilisations cause-orientated (Norris, 1999 ; 2011). Si les discours sur la jeunesse et la description de la mission qui attend la génération des lycéens en matière environnementale a été décrite par ces derniers, la dimension politique de ces discours est cependant à nuancer. Tout d'abord, il est davantage affirmé et construit dans l'un des établissements, lequel n'est pas sociologiquement la norme de mes terrains ni des établissements français. Ensuite, il reste consensuel et sociologiquement attendu dans la bouche d'adolescents qui s'indignent du monde dont ils prennent conscience avec la posture d'opposition et d'accusation classique de la faute rejetée sur autrui. La convergence des injonctions à agir sur le plan environnemental est un discours consensuel, relayé à la fois par l'institution scolaire, les médias et les réseaux sociaux, sans mise en perspective ou discussions sur d'éventuelles solutions à apporter et dont les lycéens se font l'écho : « Il faut agir » ; « On va droit dans le mur ... ».

Par ailleurs, si les lycéens ont une posture « critique », elle est bien davantage à entendre au sens de « reproche, d'appréciation négative » que de « mise en perspective argumentée ». Cela relève d'une posture commune de

contestation sans proposition, qui s'inscrit dans un cadre de critique de la politique sans engagement partisan ni perspective analytique. Ainsi, si les lycéens pointent du doigt l'action anthropique comme cause du changement climatique, le rôle des inégalités sociales économiques et géopolitiques dans les changements environnementaux n'est pas évoqué, pas plus que ne sont interrogés les modes de production et d'échanges et les idéologies qui les sous-tendent. La critique à l'encontre des États essentialisés n'est en fait pas politisée dans la mesure où elle semble exclusivement relever d'une posture classique de rejet de la chose politique, sans arguments, ni débat, ni discussion. En cela, le discours des lycéens semble dessiner les contours d'une société dans laquelle les problèmes auxquels elle est confrontée ne sont pas posés en termes politiques : dissensus, débat, mise en perspective argumentée (Mouffe, 2004).

Conclusion

Si le Monde existe, il est légitime de penser un pouvoir qui s'exerce sur ce territoire. Or, sur le plan politique, les lycéens disent qu'il n'existe pas en tant que tel, en particulier du fait des intérêts étatiques. Si le monde n'est qu'un agrégat d'États, seule la gouvernance est possible. Il n'en demeure pas moins que les représentations des lycéens permettent la mise en exergue « d'une sorte de solidarité avec les autres fourmis qui peuplent la planète dont on s'aperçoit de la nature fragile » (Augé, 2006). Je constate donc bien une conscience du Monde-humanité, communauté d'humains qui se déploie sur la planète Terre. Cette conscience s'affirme à travers la fragilité environnementale de l'écosystème terrestre, et celle de l'humanité, associée aux menaces plurielles que cette dernière fait elle-même porter sur son existence.

Conclusion générale

L'ensemble de mes réflexions a été guidé par l'ambition de cerner si le Monde constitue un référent spatial, social et territorial chez les lycéens. Pour ce faire, j'ai analysé les représentations du monde des lycéens afin de déterminer si l'objet géographique qu'est le Monde existe en dehors de la géographie scientifique.

J'ai construit un protocole méthodologique pluriel, expérimenté sur des terrains que j'ai choisis et que j'ai élaborés afin de rencontrer des lycéens en nombre suffisant pour interroger des jeunes de genres différents, issus de catégories sociales variées, aux parcours scolaires pluriels en matière de performance scolaire et de filières. Ceci fut effectué en vue de déterminer si des éléments de différenciation sont identifiables dans leurs représentations, lesquelles se construisent à partir de différentes instances de socialisation qu'il m'a fallu identifier, en particulier la famille, l'école et les médias. Ces jeunes ont par ailleurs des pratiques de l'espace mondial diversifiées.

Le premier objectif de mon travail a été d'ordre méthodologique : valoriser les adolescents comme acteurs pertinents en sciences sociales. Outre l'exploitation d'une enquête par questionnaire, j'ai mené un vaste travail d'analyse de productions graphiques ainsi que des entretiens semi-directifs au sein de quatre établissements scolaires. Il me semble important de souligner la pertinence de la démarche qui consiste à faire participer les jeunes au processus de recherche. Les jeunes, ici des lycéens, sont des acteurs géographiques à part entière. Ils ne sont pas de simples récepteurs d'une socialisation familiale, amicale, sociale, médiatique ou scolaire. Bien au contraire, ils sont tout à fait à même d'associer des données et de transmettre un discours propre (en tant qu'individu ou en tant que cohorte générationnelle) en même temps qu'ils

sont à même de porter un regard réflexif sur ce discours.

La démarche consistant à mettre en place un protocole pluriel a présenté de nombreux défis pour ma recherche. La complémentarité entre les trois procédés méthodologiques mis en place est fructueuse dans la mesure où, ne s'adressant pas aux mêmes individus, il m'a permis de confronter, d'infirmier ou de confirmer les différentes tendances qui émergeaient de mon matériau. Les différentes méthodes s'éclairent mutuellement, mais cela m'a imposé de mettre en place des grilles d'analyse comparative afin de mettre en perspective un matériau certes riche, mais très dense, dans lequel il a fallu opérer un tri, ce qui a pu constituer une difficulté. Il n'en demeure pas moins que l'implication des nombreux élèves à qui j'ai laissé la parole m'a permis de mettre au jour des points pertinents pour mon analyse.

Sur le plan déontologique, cette démarche plurielle m'a permis de m'interroger sur les enjeux éthiques et scientifiques d'une enquête en sciences humaines et sociales avec un public considéré comme vulnérable mais dont la parole n'est pas moins nécessaire à prendre en compte. J'ai fait le choix d'une participation libre des lycéens, sans accord parental avec des explications détaillées sur les enjeux de ma recherche.

Ce travail présente aussi des atouts, sur le plan professionnel par exemple : il a pu me permettre de prêter une attention plus soutenue à ces acteurs que je fréquente au quotidien dans mon métier d'enseignante : attention portée à des pratiques que j'ignorais ou dont j'ignorais les effets et sur lesquelles je peux appuyer mon enseignement, attention portée à la réception des contenus enseignés et à leur influence sur la construction de représentations à l'œuvre dans la discipline que j'enseigne.

Sur le plan scientifique, ma première hypothèse était que les lycéens perçoivent l'existence d'un Monde au sens où le définissent les géographes. Je peux affirmer que le Monde entendu comme référent spatial, social et territorial existe par-delà la géographie scientifique et les communautés universitaires, pour les lycéens. La planète Terre est l'échelle du Monde mais elle n'y est pas réductible. Le Monde est le monde des habitants de la planète Terre. Le Monde constitue une entité spatiale, un objet géographique voire un territoire dans la mesure où les jeunes se l'approprient par le discours et

des projections de pratiques de mobilité futures. Le Monde constitue donc un tout que les lycéens se représentent et qu'ils peuvent représenter, graphiquement ou sur le plan discursif.

Ma seconde hypothèse était que le Monde fait l'objet de représentations spatiales plurielles qui mettent en jeu des hiérarchisations. Si leur monde peut constituer un tout, les représentations que les lycéens s'en font n'en demeurent pas moins dominées par des stéréotypes associés à de grandes divisions territoriales et des hiérarchies, qui orientent les discours et l'action. L'analyse des représentations du monde des lycéens témoigne de représentations sélectives et d'asymétries de pouvoirs, lesquelles sont influencées par les médias et les programmes scolaires. Le monde tel que les élèves se le représentent est hiérarchisé, en particulier par les États, dans la droite ligne de représentations héritées d'un nationalisme méthodologique dont l'école demeure dépositaire.

Enfin ma troisième hypothèse était que les représentations diffèrent en fonction de facteurs identifiables (âge, genre, vecteurs de socialisation ...). À ce titre, je note peu de différences entre les représentations des différents lycéens interrogés. Ceci tend à montrer le poids constitué par le discours normatif de l'école mais aussi des autres vecteurs de socialisation comme les réseaux sociaux. Les mécanismes de différenciation sont davantage à l'œuvre dans les représentations associées à la mobilité dans l'espace monde que pour les représentations d'une société-Monde qui se déploie sur la planète.

Le Monde comme lieu de l'humain (chapitre 3), comme espace social (chapitres 4, 5 et 6) et espace de pratiques (chapitre 7), semble donc exister pour les lycéens ; son existence est cependant associée à sa fragilité (chapitre 8). Les lycéens font émerger le Monde à travers des menaces sur la planète. Les lycéens rencontrés témoignent d'une attitude qui révèle un catastrophisme assuré, fondé sur la généralisation des inquiétudes face à la multiplication des crises et des menaces. Les aléas peuvent toucher tous les individus sur la planète, ce que sous-tendent les références au terrorisme international, situation à laquelle est associée une communauté de solidarité. Cette société-Monde réunie dans une communauté d'empathie est aussi exposée à la disparition de son habitat. Au même titre que les autres habitants de la planète

Terre, l'humain est menacé mais il porte la responsabilité de cette destruction. Dans les discours des lycéens, la description des risques et menaces a été associée à des propos qui semblent de nature politique et qui tiennent compte de la spécificité des menaces décrites : des menaces mondiales et planétaires et qui à ce titre, imposent selon les lycéens d'autres formes de gouvernance. Si la nécessité de penser la résolution des problèmes d'échelle planétaire n'est pas nouvelle, elle connaît aujourd'hui une ampleur inégalée et suscite chez les lycéens des réflexions d'ordre politique. Cependant, le discours de ces derniers est un relais de discours classiques, peu critique, qui n'est pas clairement structuré et qui ne se traduit pas par un engagement ou des actes politiques. Ces faits témoignent quoi qu'il en soit d'une conscience du Monde, puisque si le Monde existe, il est légitime de penser un pouvoir politique à cette échelle. La conscience du Monde se manifeste donc dans sa possible disparition. Si le cadre national demeure le principal point de référence des lycéens pour penser le monde, ces derniers appellent à son dépassement, même si la défiance institutionnelle, qui caractérise les jeunes, semble entraver toute perspective d'action politique.

En définitive, le monde des lycéens renvoie au Monde mondialisé, globalisé et planétarisé des géographes. Les lycéennes et lycéens ont bien une conscience de l'unicité, de la coïncidence entre l'œkoumène et la planète, d'une communauté de destin de l'humanité, qu'ils appréhendent sur un mode pessimiste et anxiogène. Cependant, leur monde n'est pas le Monde. Tout d'abord parce que le monde qu'ils se représentent est très largement marqué par les régionalisations classiques, qui font du monde un territoire divisé en États souverains, avec des puissances et des rapports de pouvoirs asymétriques. Ensuite, si les lycéennes et les lycéens ont bien la conscience d'un monde relationnel, ce monde ne fait pas système ; il n'est pas totalement globalisé. Enfin, le monde qu'ils vivent et qu'ils pratiquent est très variable, entre ceux qui se projettent à l'échelle mondiale, notamment par la mobilité, et ceux qui restent davantage ancrés dans leur lieu de naissance ou d'habitation et pour qui le Monde reste un horizon lointain, peu tangible, largement fantasmé et inconnu. D'ailleurs, c'est la disjonction entre le Monde comme système et leur monde comme somme qui suscite l'angoisse face aux menaces

globales, précisément parce que ces menaces leur font effleurer la globalité systémique du Monde, alors qu'ils perçoivent le caractère fondamentalement analytique de l'organisation par État. L'impossibilité à construire un gouvernement mondial, et donc une action réellement planétaire, où l'intérêt général se confond avec celui de l'humanité et où l'intérêt de chaque État se fonde dans la préservation des communs, est révélatrice de la dichotomie entre le Monde tel qu'il advient et le monde des lycéennes et des lycéens.

Plusieurs points de mon travail constituent des pistes à explorer pour mettre en perspective et enrichir les résultats présentés. Je distingue de nouvelles directions de recherche : améliorer mon échantillon de lycéens, transposer mon approche théorique et méthodologique à d'autres populations (activités, tranches d'âge, et ouverture au-delà d'une approche nationale) :

1. les jeunes interrogés ont été rencontrés dans des lycées généraux et technologiques. S'ils constituent la majorité des jeunes situés dans la tranche d'âge 14-18 ans, il n'en demeure pas moins qu'une partie des jeunes de cette tranche d'âge n'ont pas été interrogés. Ainsi, je n'ai pas eu accès aux représentations des jeunes sortis du système scolaire ni à celles de ceux scolarisés en lycée professionnel. Travailler avec une nouvelle population permettrait de mesurer davantage le poids de la socialisation scolaire dans la construction des représentations du Monde dans la mesure où les jeunes hors scolarisation en lycée général ne sont plus ou sont moins concernés par ce discours normatif. D'autre part, ils sont souvent des élèves qui n'étaient pas inscrits dans la performance scolaire. Dans la mesure où ces jeunes sont moins réceptifs aux discours enseignés, souvent issus de catégories sociales moins favorisées, leurs représentations permettraient aussi de mieux mesurer le poids des autres instances de socialisation et de pouvoir peut-être établir des différenciations qui sont peu apparues dans mes résultats,
2. les représentations des lycéens, étudiées dans ce travail, se sont révélées assez similaires entre elles ; je n'ai pu établir que peu de différences liées au genre, à l'origine sociologique, à la classe, à la filière ou à l'origine géographique. Le discours scolaire et les contenus des médias et des réseaux sociaux contribuent à une uniformisation des représentations,

laquelle a le mérite de l'égalitarisme mais pose aussi des questions. À partir de quel moment les représentations se stabilisent-elles ? Partant des analyses qui montrent que les représentations du monde chez les enfants sont différenciées (Ott, 2020), travailler avec des enfants et adolescents d'autres tranches d'âge permettrait de le définir. Il serait aussi intéressant de travailler avec des populations plus âgées (étudiants, jeunes adultes, adultes plus âgés) afin de tenter de comprendre si et comment les pratiques qui se différencient à l'entrée dans les études et à l'âge adulte (socialisation entre pairs qui évoluent, contenus médiatiques qui se transforment, pratiques de mobilités étudiantines, professionnelles ou touristiques qui se diversifient, s'intensifient ou se raréfient) influencent l'évolution des représentations de mon objet,

3. enfin, afin de sortir d'un nationalisme méthodologique qui m'a été imposé, tant par des contraintes matérielles (difficulté d'envisager des terrains lointains) que par un intérêt personnel (j'appartiens à l'Éducation Nationale et souhaitais étudier l'influence des contenus que j'enseigne en tant que fonctionnaire d'État), il serait intéressant de tester mon protocole méthodologique avec des adolescents d'autres parties du monde.

Par ailleurs, s'il est possible de compléter mes résultats de recherche, ceux-ci me permettent déjà de proposer certaines pistes afin de valoriser mon action d'enseignante dans ce « Monde à réinventer » :

1. favoriser l'ouverture au monde par les pratiques grâce à des soutiens à la mobilité : le cosmopolitisme politique, plébiscité tant par les chercheurs que par les lycéens eux-mêmes, doit être favorisé par des accompagnements à la mobilité (échanges, voyages scolaires) en particulier à destination des catégories sociales les plus vulnérables dont le capital économique ne permet qu'une mobilité de discours qui ne pourra pas toujours prendre effet dans l'avenir,
2. valoriser les contacts entre le monde de la recherche et l'enseignement secondaire : l'école doit s'ouvrir, les lycéens doivent en sortir, les chercheurs doivent y entrer. Je ne peux que déplorer l'ignorance mutuelle

entre le secondaire et le supérieur, qui dessert non seulement nos institutions que sont l'école et l'Université, mais surtout nos lycéens, futurs étudiants,

3. travailler toujours à enseigner les faits mais aussi la mise en perspective, la déconstruction, la critique, pour doter les lycéens d'armes conceptuelles nécessaires à appréhender le Monde comme un objet qui est une construction, un discours, qui doit être critiqué, tout autant que son devenir débattu.

L'enjeu éducatif, politique, humaniste est de taille pour les chercheurs, les enseignants voire les parents que nous sommes.

Bibliographie

AGNEW, John (1987), *Place and politics*, Allen and Unwin, Boston

AGNEW, John (2014), « Le piège territorial. Les présupposés géographiques de la théorie des relations internationales », *Raisons politiques*, vol. 54, pp 23-52.

AGUIAR Andrea, NOGUEIRA, Maria Alice (2008), « La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une "bonne volonté internationale" ? », *Éducation et sociétés*, numéro 21, pp 105 à 119.

AJAR, Djavid, DASSA, Clément, GOUGEON, Hélène (1983), « L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 9, numéro 1, pp 3 à 21.

ALBARELLO, Luc (2004), *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

ALLENBACH, Marco (2012), « Formateur et chercheur : synergies, défis et réflexions épistémologiques », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n°14, p.141 61. http://www.revuedeshep.ch/sitefpeq/Site_FPEQ/14_files/10_allenbach.pdf.

ALTET, Marguerite (2002), *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*, *Revue Française de Pédagogie* no 138 : 85 93.

ALTMAN, Irwin et LOW, Setha M. (1992), *Place Attachment*, Plenum Press, New York.

AMILHAT SZARY, Anne-Laure, MEKDJIAN, Sarah (2015) « Cartographies traverses, des espaces où l'on ne finit jamais d'arriver », *Visioncarto* <https://visionscarto.net/cartographies-traverses>

AMSELLEM-MAINGUY, Yaëlle (2021), *Vivre et grandir en milieu rural*, Presses de SciencesPo.

AMSELLEM-MAINGUY, Yaëlle, LABADIE, Francine, METTON, Céline (2007), « Technologies de l'information et de la communication : construction de soi et autonomie », *Agora débats/Jeunesses* 46/4, 14-18.

ANDERSON, Benedict (2002), (1983) *L'imaginaire national, réflexion sur l'origine et l'essor du nationalisme*. La découverte / Poche.

ANDRE, Yves, BAILLY, Antoine, FERRAS, Robert, GUERIN, Jean-Paul, GUMUCHIAN, Hervé (1989), *Représenter l'espace. L'imaginaire spa-*

tial à l'école, Anthropos, Paris.

APPADURAI, Arjun (1996), *Modernity At Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Public worlds, University of Minnesota Press, Minneapolis, 229 pp.

APPADURAI, Arjun (2001), *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris, Payot.

ARGOUNES, Fabrice, GAILLARD, MOHAMED, Sarah, VACHER, Luc (2011), *Atlas de l'Océanie, continent d'îles, laboratoire du futur.*, Autrement, Paris.

ARGOUNES, Fabrice (2021), « Lignes imaginaires - Méridiens et parallèles. Un patrimoine mondial à l'échelle du globe. », *Historiens et géographes*, n° 453.

ARNAULD DE SARTRE, Xavier et GAGNOL, Laurent (2012), « Les échelles des territorialités », *Géographie et cultures*, n°81, avec la coll. d'Arnauld de Sartre Xavier et Gagnol Laurent, p. 5–16.

ARRAULT, Jean-Baptiste (2007), *Penser à l'échelle du Monde. Histoire conceptuelle de la mondialisation en géographie (fin du XIXe siècle/entre-deux-guerres)*, thèse de doctorat, Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

AUDIGIER, François (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse pour le doctorat de didactiques des disciplines, Paris, Paris 7.

AUDIGIER, François, (sous la dir.) (1995). *Construction de l'espace géographique*. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, Didactiques des disciplines.

AUDIGIER, François (2004), « Rien ne sert de nier les émotions mais... », *In Les émotions à l'école*, 73-100. Presses Universitaires du Québec.

AUDIGIER, François, CREMIEUX, Colette et MOUSSEAU, Marie-José (1994), *L'histoire et la géographie en troisième et en seconde, étude comparative*. Lyon, INRP.

AUGE Marc (2006), « La planète comme territoire, un défi pour les architectes », dans BIASE Alessia de et ROSSI Cristina (eds), 2006, *Chez nous*, Editions de la Villette.

AUTHIER, Jean-Yves et LEHMAN-FRISH, Sonia (2012), « Il était une fois...des enfants dans des quartiers gentrifiés à Paris et à San Fransisco », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°195, pp. 58-73.

AUTHIER, Jean-Yves et LEHMAN-FRISH, Sonia (2013), « La mixité dans les quartiers gentrifiés : un jeu d'enfants ? », *Métropolitiques.eu*.

AYKUT Stefan C., DAHAN, Amy (2014), *Gouverner le climat ? Vingt ans de négociations internationales*, Paris, Presses de Sciences Po.

BAILLY, Antoine, SAARINEN, Thomas, MacCABE, Charles (1992), « Image des pays de la francophonie et pays de la francophonie en image », in *Trema - Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, numéro 2, pp 47 à 58.

BAILLY, Antoine (1995), « Régions et mondialisation », *Sciences humaines*, hors-séries 8 Paris.

BAILLY, Antoine et GOULD, Peter (1995), *Le pouvoir des cartes : Brian Harley et la cartographie*, Anthropos.

BALLATORE, Magali (2010), *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens, Mythes et réalités*, Presses Universitaires de France.

BALLATORE, Magali, DRAELANTS, Hugues (2014), « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie*, numéro 186, pp 115 à 142.

BALLEYS, Claire (2015), « Grandir entre adolescents, à l'école et sur Internet », Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.

BALLEYS, Claire (2017), « Socialisation adolescente et usages des média sociaux : la question du genre. », in *Revue des politiques sociales et familiales* n°125, *Parcours adolescents : expériences et représentations*, pp. 33-44.

BATTERSBY, Sarah et MONTELLO, Daniel (2009), « Area estimation of World regions and the Projection of the global scale cognitive map », *Annals of the Association of American geographers* 99(2) ; p. 273-291.

BATTERSBY, Sarah (2009), « The effect of global scale map projection knowledge on perceived land area », *Cartographica* 44 (1), p.33-44

BEAUGUITTE, Laurent (2011), *L'Assemblée générale de l'ONU de 1985 à nos jours : acteur etreflet du Système-Monde. Essai de géographie politique quantitative*, Thèse de doctorat, 299 p.

BEAUGUITTE, Laurent, et DIDELON-LOISEAU, Clarisse (2013), « L'Europe vue d'ici et d'ailleurs », *L'Espace Politique*, 19 — 2013-1, mis en ligne le 08 avril 2013. <http://journals.openedition.org/espacepolitique/2555>.

BECK, Ulrich (2001), *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, traduit de l'allemand par Laure Bernardi, préface de Bruno Latour, Paris, Aubier.

BECK, Ulrich (2004), « La vérité des autres. Une vision cosmopolitique de l'altérité » traduit de l'anglais par Régine Temam, dans *Cosmopolitiques*, Éditions de l'aube, Pratiques cosmopolitiques du droit, 2004.

BECK, Ulrich (2011), Le nouveau visage du cosmopolitisme. Entretien, *Histoire Globale*. <http://blogs.histoireglobale.com/> (visité le 01/02/2021).

BEDOURET, David (2012), *Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse Le Mirail.

BELL, Nancy (2008), « Ethics in child research : rights, reason and responsibilities », *Children's geographies*, vol. 6, n°1, pp. 7-20.

BENICHI, Régis (2003), *Histoire de la mondialisation*, Ed. Jacques Marseille, Vuibert, 311 p.

BERQUE, Augustin (1996), *Être humains sur la terre. Principes d'éthique de l'écoumène*. Paris, Gallimard.

BESSE, Jean-Marc (2000), « Le rôle de la carte dans la construction du concept de Terre aux XVe et XVIe siècles. Réflexions épistémologiques. », *Comité français de cartographie*, n°163, p. 6–15.

BESSE, Jean-Marc (2003), *Les grandeurs de la Terre : aspects du savoir géographique à la Renaissance*, collection Sociétés, espaces, temps, ENS-Lyon, Lyon, 420 p.

BIGANDO, Eva (2013), « De l'usage de la photo interview pour appréhender les paysages du quotidien : retour sur une méthode productrice d'une réflexivité habitante », *Cybergeo-Revue européenne de géographie*.

BIGNANTE, Elisa (2010), « The use of photo-elicitation in field research. Exploring Massai representations and use of natural resources », *EchoGéo*, n°11.

BLAUT, James M. (1987), « Place perception in perspective », *Journal of Environmental Psychology*, Volume 7, Issue 4, pp 297-305.

BOCHET, Béatrice, Racine Jean-Bernard (2002), « Connaître et penser la ville : des formes aux affects et aux émotions, explorer ce qu'il nous reste à trouver. Manifeste pour une géographie sensible autant que rigoureuse », *Géocarrefour*, Vol. 77, n°2, pp. 117-132.

BOISSINOT, Alain, BORNE, Dominique, FERRY, Luc, MERLAUD, Christian, SAFRA, Martine, VIALA, Alain (1996), « À quoi servent les programmes ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 12, pp 31 à 49.

BOLTANSKI, Luc, CHIAPELLO, Eve (2011), 1ère parution 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard

BONNEMAISON, Joël (1981), « Voyage autour du territoire », *Espace géographique*, tome 10, n°4, 1981. p. 249-262.

BONNEUIL, Christophe, FRESSOZ, Jean-Baptiste, *L'É vénement Anthropocène, la Terre, l'histoire et nous.*, Seuil Anthropocène, 2013.

BORDIEC, Sylvain (2018), « La fabrique sociale des jeunes ; socialisations et institutions », De Boeck Supérieur.

BORZAKIAN, Manouk, FUMEY, Gilles, RAFFARD, Pierre (2016), « Approche culturelle et géographie de l'alimentation francophone : un rendez-vous manqué ? », *Anthropology of food*, numéro 11.

<http://journals.openedition.org/aof/8052>.

BOURDIEU, Pierre (1979), *La distinction, Critique sociale du jugement*, Editions de minuit, collection Le sens commun.

BOURDIEU, Pierre (1980), « L'identité et la représentation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 35, novembre 1980, p. 63-72

BOUCHERON, Patrick et DELALANDE, Nicolas (2013), *Pour une histoire-monde*, La vie des idées, Presses Universitaires de France, Paris, 96 p.

BOUCHERON, Patrick, LOISEAU Julien et al., (sous dir.) (2009), *Histoire du monde au XVe siècle*, Fayard, Paris, 892 p.

BRENNETOT, Arnaud et al. (2013), « Dire l'Europe à travers le monde. Les mots des étudiants dans l'enquête EuroBroadMap », *Cybergeo-Revue européenne de géographie*.

BRENNETOT, Arnaud et ROSEMBERG, Muriel (2013), « Géographie

de l'Europe et de la construction européenne. Les images de l'Europe et de l'Union européenne dans quelques manuels de géographie contemporains », *L'Espace politique*, n°19.

BRIAND, Médéric (2014), *La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible à l'école élémentaire*, thèse de doctorat. Caen, Université de Caen Basse Normandie. [URL]. Accès : <http://www.theses.fr/2014CAEN1027>.

BROWN, Phillip, HESKETH, Anthony (2005), « The Mismanagement of Talent : Employability and Jobs in the Knowledge Economy », *Industrial and Labor Relations Review*.

BRU, Marc (2001), *Pratiques Enseignantes*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

BRUNEL, Sylvie (2006), *La planète disneylandisée, chronique d'un tour du monde*, Paris, Editions Sciences Humaines.

BRUNEL, Sylvie (2014), *L'Afrique est-elle si bien partie ?*, Sciences humaines éditions.

BRUNET, Roger (1990), « Le déchiffrement du Monde », in Brunet Roger et Dollfus Olivier, *Mondes Nouveaux*, vol. 1, *Géographie Universelle*, Belin-Reclus, Paris.

BRUNET, Roger (1997), « Territoires : l'art de la découpe », *Revue géographique de Lyon*, vol. 72, n°3.

BRUNET, Roger (2001), *Le déchiffrement du monde, théorie et pratique de la géographie*, Belin, 400 p (réédition en octobre 2017).

BRUNET, Roger (sous dir.) (2006), *Les mots de la géographie*. Dictionnaire critique, 3e édition, La Documentation Française, Paris, 518 p.

BUNGE, William (1969), *The first years of the Detroit Geographical Expedition : a personal report*, Detroit, Society for Human Exploration.

BURBANK, Jane et COOPER, Frederick (2013), « Un monde d'empires », in Boucheron Patrick et Delalande Nicolas, *Pour une histoire-monde*, La vie des idées, Presses universitaires de France, Paris, p. 37–48.

BUTTNER, Anne, SEAMON, David (1980), *The Human Experience of Space and Place*, Croom Helm, Londres.

CAILLE, Alain et DUFOIX, Stéphane, (sous dir.) (2013), *Le tournant glo-*

bal des sciences sociales, Collection Bibliothèque du MAUSS, La Découverte, Paris, 440 p.

CAPDEPUY, Vincent (2007), « La limite Nord / Sud », *m@ppemonde*, n°72, « image du mois ». http://mappemonde.mgm.fr/actualites/lim_ns.html

CAPDEPUY, Vincent (2008), « Proche ou Moyen-Orient ? Géohistoire de la notion de Middle East », *L'Espace géographique*, 2008/3 Tome 37, p. 225-238.

CAPDEPUY, Vincent (2009), « Grand Moyen-Orient - Greater Middle East. Le lieu d'un moment ». *m@ppemonde*, n°93, <http://mappemonde.mgm.fr/num21/articles/art09103.html>

CAPDEPUY, Vincent (2011), « Le monde de l'ONU, réflexions sur une carte-drapeau » *m@ppemonde*, n°102, rubrique : « Image du Mois ».

CAPDEPUY, Vincent (2011), « Au prisme des mots. La mondialisation et l'argument philologique », *Cybergeo*. URL : <http://cybergeo.revues.org/24903>

CAPDEPUY, Vincent (2012), « Un espace : l'Eufrasie », *m@ppemonde*, n°104, <http://mappemonde.mgm.fr/num32/articles/art11403.html>

CARATINI, Sophie (2017) « Réflexion comparative sur quelques postures anthropologiques vécues de l'ailleurs et du proche », *Emulations - Revue de sciences sociales*, 22, pp 127-134.

CARROUE, Laurent et al. (2002), *Limites et discontinuités en géographie*, Diem/ SEDES, Paris, 159 p.

CASABIANCA, Rose-Marie de (1959), *Enfants sans air, Étude sociologique des enfants d'un quartier urbain*, Préface de F. Boulard. Paris, Editions Fleurus.

CAUVIN, Colette (1999), « Pour une approche de la cognition spatiale intra-urbaine », *Cybergeo : European Journal of Geography*, Politique, Culture, Représentations, document 72. <http://journals.openedition.org/cybergeo/5043>.

CHEVALIER, Jean-Pierre (2007), *Le terrain, les programmes scolaires et les figures du géographe*. Bulletin de l'Association de Géographes Français, n° 4, pp 479 85.

CHEVALLARD, Yves (1985), « La transposition didactique : du savoir

savant au savoir enseigné ». *Revue française de pédagogie*.

CHOKOR Boyowa Anthony (2003), "Pattern of representation of countries in cognitive maps of the world with special reference to Africa", *Journal of Environmental Psychology*, n°23 pp 427-437.

CHOMBART DE LAUWE, Paul-Henry (1977), *Vie quotidienne des familles ouvrières*, Centre national de la recherche scientifique.

CHOPIN, Thierry, DIVET, Guilaine (2020), « Enseigner l'Europe en France? Ancrer la dimension européenne dans l'enseignement secondaire français », *Rapport numéro 120 Notre Europe*, Institut Delors.

CICHELLI, Vincenzo (2012), *L'esprit cosmopolite, Voyages de formation des jeunes en Europe*, collection Académique, Presses de Sciences Po.

CICHELLI, Vincenzo , OCTOBRE, Sylvie (2017), *L'amateur cosmopolite. Goûts et imaginaires culturels juvéniles à l'ère de la globalisation*, Paris, La Documentation française, séries : « Questions de culture ».

CLAVAL, Paul (1997), « L'évolution de quelques concepts de base de la géographie : Espace, milieu, région, paysage. (1800-1990) » dans STASZAK Jean-François (dir), *Les discours du géographe*, Paris, l'Harmattan, p. 89-118.

CLAVAL, Paul (2012), *De la Terre aux Hommes, la Géographie comme vision du Monde*. Armand Colin, Le temps des idées. 413 p.

CLAVIER, Paul (2000), *Le concept de monde*, 1re édition, Philosophes, Presses universitaires de France, Paris, 327 p.

CLERC, Pascal (2002), *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*, Presses Universitaires de Rennes.

CLERC, Françoise, TOMAMICHEL, Serge (2004), « Quand les praticiens deviennent chercheurs. » *Recherches & éducations*, no 8 (septembre). [URL]. Accès : <http://rechercheseducations.revues.org/339>.

CLERC, Pascal (2005), *Un sens au monde. Entre recherche et discours communs : quels modèles pour la lecture du monde en géographie ?* <http://www.lestamp.com/>

CLERC, Pascal (2014), Article « Lieu » sur <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article214>.

CLERC, Pascal, DEPREST, Florence, LABINAL, Guilhem, MENDIBIL, Didier (2019), *Géographies, Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*,

Armand Colin.

COLLIGNON, Béatrice (2010), « L'éthique et le terrain », *L'Information géographique*, n°1, pp. 63-83. URL: <https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2010-1-page-63.htm>

COLLINS, Francis Leo (2008), "Bridges to learning: International student mobilities, education agencies and inter-personal networks", *Global Networks*.

COLLS, Rachel et HÖRSCHELMANN, Kathrin (2009), « The geographies of children's and young people's bodies », *Children's geographies*, vol. 7, n°1, pp. 1-6.

CORDIER-GAUTHIER, Corinne (2002), « Les éléments constitutifs du discours du manuel », *Études de linguistique appliquée*, numéro 125, pp 25 à 36.

COSGROVE, Denis (2001), *Appolo eyes: a cartographic genealogy of the Earth in the western imagination*, The Johns Hopkins University Press, 252 pages.

COUTELLE, Léo (2019), « Penser l'indissociabilité de l'éthique de la recherche, de l'intégrité scientifique et de la responsabilité sociale des sciences », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 12, n°2, pp. 318-398.

CRESSWELL, Tim (2015), *Place, an introduction*, Wiley Blackwell

CRUTZEN, Paul J. (2002), « Geology of Mankind », *Nature*, volume 415, numéro 6867.

DAGORN, René-Eric (2008), « « Mondialisation », un mot qui change les mondes », dans LEVY, Jacques et al., *L'invention du monde, une géographie de la mondialisation*, Paris, Les presses de SciencesPo, pp 63-78.

DAGORN, René-Eric (2011), « La fabrique politique du monde », *Sciences Humaines*, n°222, janvier 2011, pp50-53.

DANIC, Isabelle, DELALANDE, Julie, RAYOU, Patrick. (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes- Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Presses Universitaires de Rennes, 216 p.

DANIC, Isabelle, DAVID, Olivier, DEPEAU, Sandrine (dir.) (2010), *Les enfants et les jeunes dans les espaces du quotidien*, Presses Universitaires de Rennes, 280 p.

DARMON, Muriel (2011), *La socialisation*, Armand Colin.

DE BIASE, Alessia et ROSSI, Cristina Rossi (dir.) (2006), *Chez Nous : territoires et identités dans les mondes contemporains*, Paris, Éditions de la Villette, 2006.

DE COCK, Laurence (2014), « Je me souviens. » Billet. *Aggiornamento hist-géo*. Juillet. <http://aggiornamento.hypotheses.org/2250>.

DE LAVERGNE, Catherine (2007), « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. » *Recherches qualitatives*, hors-série, n°3.

DEBARBIEUX, Bernard (1995), « Le lieu, le territoire et trois figures de théoriques », *L'espace géographique*, n°2, p. 98-112.

DEBARBIEUX, Bernard (2003), « Haut lieu » in Jacques Lévy et Michel Lussault, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés.*, Belin, 2013 (1ère éd. 2003).

DEBARBIEUX, Bernard (2005), « Le tsunami de l'océan indien : la première catastrophe naturelle mondialisée ? » *Le Temps*.

DEBARBIEUX, Bernard (2006), « Prendre position : réflexions sur les ressources et les limites de la notion d'identité en géographie » *L'Espace géographique*.

DEBARBIEUX, Bernard (2010), « Imaginaire nationaux et post-nationaux du lieu », *Communications*, Editions du Seuil.

DEDIEU, François (2013), *Une catastrophe ordinaire. La tempête du 27 décembre 1999*, Cas de figure 30, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris, 232 p.

DELALANDE, Julie (2001), *La cour de récréation : Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

DELALANDE, Julie (2003), *La récré expliquée aux parents*, Paris, Audibert.

DELALANDE Julie (2010), « La socialisation des enfants dans la cour d'école : une conquête consentie ? », in DANIC I., DAVID O. et DEPEAU S. (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 35-48.

DELPierre, Alizée (2017), « Quand l'humanitaire est payant, Enquête

sur l'expérience de jeunes volontaires français au Ghana », *Genèses*, numéro 108, pp 89 à 108.

DEMAZA, Moïse Tsayem (2009), « Le protocole de Kyoto, le clivage Nord-Sud et le défi du développement durable », *L'Espace géographique*, vol. 38, n°2, p. 139– 156.

DEPEAU, Sandrine (2005), « De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale : la notion de représentation en psychologie sociale et environnementale », *Revue ESO*, n°25, pp. 7-17.

DEPEAU, Sandrine, RAMADIER, Thierry (2011), *Se déplacer pour se situer. Places en jeu, enjeux de classes*, Presses Universitaires de Rennes.

DEPEAU, Sandrine, GUY, Fleur, (2014), « Carte à la une : la carte mentale par le jeu pour comprendre l'espace vécu par des adolescents », *Géoconfluences*, mis en ligne le 1er décembre 2014. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/carte-a-la-une/carte-a-la-une-jrs>

DESCOLA, Philippe (2005), *Par delà nature et culture*, NRF, Gallimard.

DEWAELE, Anna (2011), « Dessine-moi ta ville aujourd'hui et demain... Représentations et imaginaires urbains des jeunes citoyens de Chandigarh », *Carnets de géographes*, n°3.

DI MEO Guy, BULEON, Pascal (2005), *L'espace social, lecture géographique des sociétés*, Paris, Armand colin.

DIAS, Pierre, RAMADIER, Thierry (2017), « Relations sociales et cartographie cognitive. Les points de référence comme noyau central des représentations spatiales », *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Éd. de l'Université de Liège.

DIDELON, Clarisse et GRASLAND Claude (2006), *Europe in the World*, Final research report, ESPON Project 3.4.1. « Europe in the world », www.espon.eu.

DIDELON, Clarisse (2009), « Cartes des goûts, cartes du monde », *Confins* n°6, <http://confins.revues.org/index5863.html>

DIDELON, Clarisse (2010), « Une course vers le ciel. Mondialisation et diffusion spatio-temporelle des gratte-ciel ». *M@ppemonde* N°99. <http://mappemonde.mgm.fr/num27/articles/art10301.html>

DIDELON, Clarisse (2010), « Quand les multinationales divisent le monde. Représentations et pratiques du territoire-monde », *Revue Géographique de l'Est* [URL], vol. 50 / 1- 2 | 2010, mis URL le 30 septembre 2011.

DIDELON, Clarisse (2010), « Une vision de l'Europe ; Le tracé de l'Europe des chercheurs impliqués dans ESPON », *Les Annales de géographie*. N°673, 2010, pages 211-228,

DIDELON, Clarisse et GRASLAND, Claude (2010), « Des étudiants cosmopolites », *Atlas des mondialisations*, pp 170-173.

DIDELON, Clarisse, RUFFRAY (DE), Sophie, BOQUET, Mathias, LAMBERT, Nicolas (2011), "A world of interstices: A fuzzy logic approach to the analysis of interpretative maps", *The cartographic journal*, vol 48, n°2. p 100-107.

DIDELON, Clarisse, RICHARD, Yann (2012), "The European Union in flows of International Students, attractiveness and inconsistency", *International Review of Sociology*; 2012, 1-16; 16 p.

DIDELON-LOISEAU, Clarisse (2013), *Le Monde comme territoire. Contribution à une approche renouvelée du Monde en géographie*, Habilitation à diriger les recherches, Université de Rouen.

DIDELON-LOISEAU, Clarisse (2016), « Le Monde et moi ; Représentations et pratiques du Monde de tour-de-mondistes », dans Ghorra-Gobin C. et Reghezza-Zitt M., *Entre local et global : les territoires dans la mondialisation.*, Éditions Le manuscrit, pp. 35-71.

DIDIER-FEVRE, Catherine (2015), « *The place to be ?* ». *Vivre et bouger dans les entre-deux : jeunesse et mobilités dans les espaces périurbains*, Thèse de doctorat, Université Paris-Ouest, Nanterre-La Défense.

DOLLFUS, Olivier (1987), « Ainsi va le Monde : hypothèses sur le système mondial », *Espacegéographique*. t.16, n°2, 1987 pp129-133

DOLLFUS, Olivier (1990), « Le monde est un chaos qui se déchiffre », *Affiches de la géographie*, « la géographie, situer, évaluer, modéliser ». Grands colloques de prospective, ministère de la recherche et de la technologie, nov. 1990, p 48-50.

DOLLFUS, Olivier (1990), « Le système Monde », in Brunet Roger, *Géographie universelle, 1*, Belin.

DOLLFUS, Olivier (1992), « Système Monde et système Terre », *L'Es-pace géographique*, vol. 21, n° 3, p. 223–229.

DOLLFUS, Olivier (1993), « Une lecture géographique du système Monde », *Cahiers du Gemdev*, pp43-53.

DOLLFUS, Olivier (1994), *L'espace Monde*, 2, Économica, Paris, 111 p.

DOLLFUS, Olivier (1995), *La nouvelle carte du Monde*. PUF, Que-sais-je n°2986.

DOLLFUS, Olivier (1996), *Mondialisation*. Presses de science Po.

DOLLFUS, Olivier, GRATALOUP, Christian et LEVY, Jacques (1999), « Le Monde : pluriel et singulier », in GEMDEV, *Mondialisation : les mots et les choses*, Khartala, Paris, p. 81–120.

DOLLFUS, Olivier (2007), *La mondialisation*, 3e édition, La bibliothèque du citoyen, Presses de Sciences Po, Paris, 171 p.

DOUNIES, Thomas (2019), « Parler politique en classe, ethnographie de la socialisation politique en contexte scolaire », *Sociétés contemporaines*, Presses de Sciences Po, n° 114, pp. 151-179.

DUBREUIL, Anaïs (2020), *Les pratiques spatiales quotidiennes durant la transition vers l'âge adulte : trajectoires biographiques et espaces d'activité des jeunes Montréalais-es*, thèse de doctorat en géographie, Université de Paris.

DUMITRU, Spiranda (2014), « Qu'est-ce que le nationalisme méthodologique ? Essai de typologie », Dans *Raisons politiques* 2014/2 (N° 54), pp 9 à 22.

DURAND, Marie-Françoise, LEVY, Jacques et RETAILLE, Denis, 1992, *Le monde : espaces et systèmes*, Collection 'Amphithéâtre', Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 596 p.

DURKHEIM, Emile (1898), *Représentations individuelles et représentations collectives*, Sociologie et philosophie, Les Presses universitaires de France, Paris.

ECKERT, Denis et MANGLOTE, Frédéric (2002), « Des métriques pour le Monde. Cartographier les temps de déplacement entre lieux », in Lévy Jaques, *Jeu de cartes, nouvelle donne*, Rapport d'étude pour la DATAR, DATAR, Paris.

Bibliographie

ELIE, Gatien, POPELARD, Allan, VANNIER, Paul, « William Bunge, le géographe révolutionnaire de Détroit », *Le Monde diplomatique*, 29 décembre 2009.

<https://blog.mondediplo.net/2009-12-29>

ELIAS, Norbert (1991), *La société des individus*, Paris, Paris.

ENTRIKIN, Nicholas J. (2003), « Lieu 2. », *Revue électronique des sciences humaines et sociales*.

URL : <http://www.espacestems.net/articles/lieu-2/>

ERLICH, Valérie, *Les mobilités étudiantes*, la documentation française, 2021.

FLEURY-BAHI, Ghazlane (2010), *Psychologie et environnement, Des concepts aux applications*, Le point sur... Psychologie, De Boeck Supérieur.

FONTANABONA, Jacky et THEMINES, Jean-François (2003), *Penser l'innovation en histoire-géographie comme la remise en cause d'un fonctionnement disciplinaire*. Lyon. <http://espe.univ-lyon1.fr>

FONTANABONA, Jacky et THEMINES, Jean-François (2005), *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire : analyses didactiques*. Lyon : INRP.

FOUREZ, Gérard (1998). « Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. » *Revue des Sciences de l'Éducation*, n°24.

FRAU-MEIGS, Divina (2011), « Socialisation des jeunes et éducation aux médias : du bon usage des contenus et comportements à risques », Toulouse, ERES.

FREINET, Célestin (1948), « L'expérience tâtonnée ». *Brochure d'Éducation Nouvelle Populaire*, n° 36.

FREMONT, Armand (1976), *La région, espace vécu*. Paris, Armand Colin.

FROUILLOU, Leïla (2011), « Les albums pour enfants et les géographies de l'enfance. L'exemple des représentations de la maison », *Carnets de géographes*.

FROUILLOU, Leïla (2011), « Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants : L'école maternelle française », *Carnets de géographes*.

GAGNON, Alex (2015), « Représentation », dans GLINOER, Anthony et SAINT-AMAND, Denis (dir.), *Le lexique socius*, <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/189-representation>.

GALLAND, Olivier (2009), *Les jeunes*, La Découverte, collection Repères, 128 p.

GALLAND, Olivier (2011), *Sociologie de la jeunesse*, 5^{ème} édition, Armand Colin, 256 p.

GARCIA-DEBANC, Claudine (2008) « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », *Pratiques*, 137-138, pp 39 à 56.

GARNEAU, Stéphanie (2006), *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation : une comparaison sociologique des carrières spatiales et des socialisations professionnelles d'étudiants français et québécois*, thèse de doctorat en sociologie, Université de Lyon 2.

GAUJAL, Sophie (2012), *Histoire de l'art, histoire des arts, débat d'école*. Mémoire de master II, université Paris 7.

GAUJAL, Sophie (2013), « La Guadeloupe vue par Jules, lycéen en classe de Première. » *Plate-forme art&géo de cartes sensibles*. [Revue URL]. Accès : <http://polau.org/pacs/?p=115>

GEMDEV (sous dir.) (1999), *Mondialisation : les mots et les choses*, Hommes et sociétés, Karthala, Paris, 358 p.

GENARD, Jean-Louis, ROCA I ESCODA, Marta (2019), *Éthique de la recherche en sociologie*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 255 p.

GEORGE, Pierre (1984), « Identité de groupe - identité de territoire ; sur les rapports entre population et espace », *Espace, populations, sociétés*, 1984-1. Limites et frontières. pp.13-16.

GERIN-GRATALOUP, Anne-Marie, SOLONEL, Michel et TUTIAUX-GUILLON, Nicole (1994), « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie ». *Revue française de pédagogie*.

GHORRA-GOBIN, Cynthia (sous dir.) (2006), *Dictionnaire des mondialisations*, Armand Colin, Paris, 398 p.

GHORRA-GOBIN, Cynthia (sous dir.) (2012), *Dictionnaire critique de la mondialisation*, Armand Colin, Paris, 648 p.

GIDDENS, Anthony (1994), *Les conséquences de la modernité*, traduit par O. Meyer, Paris, L'Harmattan.

GILLES, Amandine (2018) *Une expérience genrée des espaces du quotidien à l'adolescence : le cas des filles et des garçons de 4^{ème} dans la Manche et le Calvados*, thèse de doctorat en géographie, Normandie Université.

GIRAUT, Frédéric (2007), « L'Afrique, un continent et ses territoires en mondialisation » dans *LaMondialisation. L'intégration des pays en développement*, P. CADENE (ed.), Paris : SEDES, pp 127-140.

GIRAUT, Frédéric (2008), « Conceptualiser le territoire », *Historiens et géographes*, n° 403, pp 57- 67.

GIRAUT, Frédéric, HOUSSAY-HOLSCHUCH, Myriam (2008), « Au nom des territoires ! Enjeux géographiques de la toponymie, Introduction au dossier », *Espace géographique*, 2, p. 97-105.

GOFFMAN, Erving (1963) *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements* ; traduit de l'anglais et postfacé par Daniel Cefaï, Paris, Economica, 2013 (1ère ed. anglaise 1963).

GOULD, Peter et WHITE, Rodney (1997), *Mental maps* (éd. 2nd edition). Routledge.

GRASLAND, Claude (2004), « Interaction spatiale », *Hypergéô*.

GRASLAND, Claude, SAINT-JULIEN, Thérèse, GIRAUD, Thimothée, BEAUGUITTE, Laurent (2011), "Knowledge and attractiveness of cities and countries", *Mental maps of students cross country report*, vol 4. Disponible URL : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/EUROBROADMAP/>

GRATALOUP, Christian (1999), « Repenser le monde mondialisé », *L'information géographique*, n°28, pp 13-22.

GRATALOUP, Christian (2004), « Centre-périphérie », *Hypergeo*, consulté le 14 février 2012.

GRATALOUP, Christian (2005), « L'identité de la carte », *Communications*, 77, p. 235-251.

GRATALOUP, Christian (2006), Comment, avec Olivier Dollfus, la géographie en vint au Monde. Café géographique du 27 juin 2006. URL : http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=908

GRATALOUP, Christian (2007), « Cartes du Monde », dans GHORRA-

- GOBIN, *Dictionnaire des mondialisations*, Paris, Armand Colin, 398 p.
- GRATALOUP, Christian (2008), « Des Mondes au Monde : la Géohistoire ». Dans Testot, Laurent, (coo.), *Histoire Globale, Un autre regard sur le monde*. Sciences humaines éditions. p. 197-205.
- GRATALOUP, Christian (2008), *Géohistoire de la mondialisation. Le temps long du monde*, Armand Colin, Paris, 288 p.
- GRATALOUP, Christian,(2008), « Monde », Hypergé. URL : <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article>.
- GRATALOUP, Christian (2009), *L'invention des continents*, Paris, Larousse, collection Terre & Nature, 224 p.
- GRATALOUP, Christian (2011), *Faut-il penser autrement l'histoire du monde ?*, *Éléments de réponse*, Armand Colin, Paris, 212 p.
- GRATALOUP, Christian (2011), *Représenter le monde*, Documentation photographique n°8084, 64 p.
- GRATALOUP, Christian (2013), « La géographie scolaire sans boussole », *Le Débat*, n°175, pp 69-78.
- GRATALOUP, Christian (2015), « Nord/Sud, une représentation dépassée de la mondialisation ? », *Café géo*, 14 janvier 2015.
- GREVSMÜHL, Sebastian Vincent (2014), *La terre vue d'en haut. L'invention de l'environnement global*, Anthropocène, Seuil, Paris.
- Groupe en éthique de la recherche, (2018), Canada, https://ethique.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html.
- GRYSPEERDT, Axel (1992), « La communication de Benetton : une singulière identité universelle », *Réseaux*, vol.10, n°53, pp 91-104.
- GUERIN-PACE, France (2006), « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *Espace géographique*, 2006-4, pp 298-308.
- HALL, Edward T. (1966), *La Dimension cachée*, Paris, Points, 1971 (1re éd. 1966 en anglais).
- HELSPER, Ellen, LIVINGSTONE, Sonia (2007), « Gradations in digital inclusion : Children, young people and the digital divide », *New Media & Society*, numéro 9, pp 671 à 696.
- HERMANT, Daniel (1995), « L'espace problématique de la violence politique des enfants », *Cultures et conflits*, n°18.

HOLT, Louise (200, « The “voices” of children: de-centring empowering research relations », *Children's geographies*, vol. 2, n°1, pp. 13-27.

HOLT, Louise, BOWLBY, Sophie, LEA, Jennifer (2013), « Emotions and the habitus: young people with socio-emotional differences (re)producing social, emotional and cultural capital in family and leisure space-times », *Emotion, Space and Society*, n°9, pp. 33-41.

HOPKINS, Peter.E. (2010), *Young people, place and identity*, Routledge, 320 p.

HOYAUX, André-Frédéric, SGARD, Anne (2006), « L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens », *L'Information géographique*, Armand Colin, 2006/70, pp 87-106.

HUNTINGTON, Samuel (1996), *Le choc des civilisations*. Paris, Editions Odile Jacob.

JAMOULLE, Pascale (dir.) (2014), *Passeurs de mondes. Praticiens-chercheurs dans les lieux d'exil*. Paris, Académia-L'Harmattan.

JOUBLOT-FERRÉ, Sylvie (2020), *La traversée des espaces adolescents. De l'habiter et de l'expérience du monde. Un projet pour l'enseignement de la géographie*, Thèse de doctorat, Université de Lyon, Lyon,

JULIEN, Philippe, LAGANIER, Jean, POUGNARD, Jacques (2001), Les études supérieures : un motif de migration, Insee Première, N° 813 – Novembre 2001. http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ip813.pdf

KAUFMANN, Vincent, WIDMER, Éric D. (2005), « L'acquisition de la motilité au sein des familles - État de la question et hypothèses de recherche », *Espaces et sociétés* (n° 120-121), pp199 à 217.

KLEIN, Naomi (2001), *No logo, La tyrannie de marques*, Actes Sud, Paris.

KOHN, Ruth Canter (1982), *Les enjeux de l'observation*. Paris, Anthropos.

KOHN Ruth Canter (1986), « La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances ». *Bulletin de Psychologie*, no 377 : 817 30.

KOHN, Ruth Canter (2001), « Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient chercheur In Praticien et chercheur ». *Parcours dans le champ social*, 15 38. Paris, L'Harmattan.

KOKOREFF, Michel (2003), *La Force des quartiers. De la délinquance à l'engagement politique*, Paris, Payot.

KONG, Lily, SAVAGE, Victor R., SAARINEN, Thomas, MacCABE, Charles (1994), « Mental Maps of the World : The Case of Singapore Students », *Journal of Geography*, 93(6), 258-263.

LASCAUX, Anne (2020) « Comment les jeunes géographes ressentent-ils le monde contemporain ? Un exercice de cartographie des émotions », Carte à la une de *Géoconfluences*. URL : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/>

LATOURE, Bruno (1991), *Nous n'avons jamais été modernes.*, La découverte.

LATRECHE, Abdelkader (2001), Les migrations étudiantes de par le monde, *Hommes et Migrations*, n°1233, septembre-octobre 2001, p 13-27.

LE BERRE, Maryvonne (1995), « Territoires », dans *Bailly A., Ferras, Pumain D.*, 1995, *Encyclopédie de Géographie*. Economica, pp 601-622.

LE BRETON, David, *Une brève histoire de l'adolescence*, JC Béhar, Paris, 2013.

LEBRUN, Johanne, NICLOT, Daniel (2009), « Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 35, numéro 2, pp 7 à 14.

LEHMAN-FRISCH, Sonia et VIVET, Jeanne (2011), « Géographies des enfants et des jeunes », *Carnets de géographes*.

LEHMAN-FRISCH, Sonia, AUTHIER, Jean-Yves, DUFAUX, Frédéric (2012), « Draw me your neighbourhood : a gentrified Paris neighbourhood through its children's eyes », *Children's Geographies*, vol. 10, n°1, pp. 17-34.

LEVY, Jacques (1999), « Le tournant géographique. Penser l'espace pour lire le monde », *Mappemonde*, Paris, Belin, 399 p.

LENOIR, Yves (2003), « La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement : pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences ». Présenté à *Centre de Recherche sur l'intervention éducative, Université de Sherbrooke*. URL : <http://www.crie.ca/>.

LEVY, Jacques (2001), « Société-monde. Le tournant géographique », in Laurin Suzanne, Klein Juan-Luis et Tardif Carole, *Géographie et Société. Vers une Géographie Citoyenne*, Québec, Presses universitaires du Québec, p. 15-42.

LEVY, Jacques (2006), « Monde », EspacesTemps.net. URL : <http://www.espacestems.net/articles/monde/>.

LEVY, Jacques (2007), « La mondialisation : un événement géographique », *L'Information géographique*, vol. Vol. 71, no 2, p. 6–31.

LEVY, Jacques (sous dir.) (2008), *L'Invention du monde : une géographie de la mondialisation*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 403 p.

LEVY, Jacques et LUSSAULT, Michel (2013), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris, 1033 p.

LEVY, Jacques (2021), *L'Humanité : un commencement. Le tournant éthique de la société-Monde*, Paris, Odile Jacob.

LEWIS, Martin, WIGEN, Kären (1997), *The myth of continents; a critique of metageography*. University of California Press. 344 p.

LIGNIER, Wilfried (2008), « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, n°73, pp. 20-36.

LIGNIER, Wilfried (2010), « Des chambres intelligentes ? Un regard sociologique sur l'espace personnel des enfants dits "intellectuellement précoces" », in DANIC I., DAVID O. et DEPEAU S. (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 119-128.

LIGNIER, Wilfried et al. (2012), « Editorial », *Politix*, n°99, pp.9-21.

LIGNIER, Wilfried et PAGIS, Julie (2012), « Quand les enfants parlent l'ordre social – Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix*, n°99, pp.23-49.

LIGNIER, Wilfried, LOMBA, Cédric, RENAHY, Nicolas (2012), « La différenciation sociale des enfants », *Politix*, n°99, pp.9-21.

LIGNIER, Wilfried et PAGIS, Julie (2014), « Le dégoût des autres. Introduction », *Genèses*, n°96, pp. 2-8.

LIGNIER, Wilfried et PAGIS, Julie (2014), « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, n°96, pp. 35-61.

LUSSAULT, Michel (1997), « Espace, nature, société », in Knafo Rémy, *L'État de la géographie. Autoscopie d'une science*, Paris, Belin, p. 408–419.

LUSSAULT, Michel (2007), *L'homme spatial, la construction sociale de l'espace*, Paris, Seuil, P363 p.

LUSSAULT, Michel (2013), *L'avènement du monde. Essai sur l'habitation humaine de la Terre*, La couleur des idées, Paris, Seuil, 296 p.

LYNCH, Kevin (1960), (trad. Marie-Françoise Vénard et Jean-Louis Vénard pour l'édition 1998), *L'Image de la cité*, Paris, Dunod.

LYNCH Kevin (dir.) (1977), *Growing Up in Cities*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

MENDIBIL, Didier (1997), *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990) : essai d'iconologie géographique*, thèse de doctorat en géographie, Université Paris 1.

MENDIBIL, Didier (2008), « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique ». *Cybergeog : European Journal of Geography*, mars.

MEUNIER, Christophe (2014), *Quand les albums parlent d'espace. Espaces et spatialités dans les albums pour enfants.*, Thèse de doctorat en géographie, sous la direction de Michel Lussaut, École normale supérieure de Lyon.

MOISI, Dominique (2010), *La géopolitique de l'émotion*, Paris, Flammarion, 268 p.

MOLES, Abraham et ROHMER, Elisabeth (1973), *Psychologie de l'espace*, Paris, Casterman, collection « synthèses contemporaines ».

MOLES, Abraham (1992), « Vers une psycho-géographie ». In : Bailly, Antoine, Ferras, Robert et Pumain, Denise (dir.). *Encyclopédie de géographie*. Paris, Economica, p.179-205.

MONNARD, Muriel (2017), *Lutte des places dans la société des pairs : une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois*, Thèse de doctorat, sciences de la société de l'Université de Genève, Genève.

MORIN, Edgar (2002), « Au-delà de la globalisation et du développement, société monde ou empire monde ? » *Revue du Mauss* (20), p. 43-53.

MORIN, Edgar (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Points Essai, Seuil, Paris, 160 p.

MORIN, Edgar (2010), *Terre-Patrie*, Point, coll. Essais.

MORELLE, Marie (2007), *La rue des enfants, les enfants des rues*, Paris, CNRS éditions.

MOUFFE, Chantal (2004), « Le politique et la dynamique des passions », *Rue Descartes*, volume 45-46, numéro 3, pp 179 à 192.

MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth (2000), « Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens », *Recherche & formation*, numéro 33, pp. 11 à 26.

MUSSET, Alain (2012), *Le Syndrome de Babylone, Géofictions de l'apocalypse*, Armand Colin, Paris.

MUXEL, Anne (2018), *Politiquement jeune*, Editions de l'aube.

NORRIS, Pippa (1999), *Critical Citize, Global Support For Democratic Governance*, New-York, Oxford University Press.

NORRIS, Pippa (2001), *Democratic Deficit, Critical Citizen Revisited*, Cambridge, Cambridge University Press.

OHMAE, Kenichi (1985), *Triad Power, The Coming Shape of Global Competition*, Macmillan USA.

OLMEDO, Elise (2011), « Cartographie sensible, émotions et imaginaire. Représenter l'univers d'une femme marocaine à travers une carte sensible », *Visions cartographiques- Blog du Monde diplomatique*.

OLMEDO, Elise (2014), « Graphies et cartographies du vécu : les géographes face au sensible », Conférence donnée à l'Ecole Normale Supérieure, dans le cadre du cours « Territoires de l'exclusion ».

OPPENCHAIM, Nicolas (2011), « Pourquoi et comment favoriser la participation d'adolescents de ZUS à une recherche sur leurs mobilités urbaines ? », *Carnets de géographes*.

OPPENCHAIM, Nicolas (2011), *Mobilité quotidienne, socialisation et ségrégation : une analyse à partir des manières d'habiter des adolescents de zones urbaines sensibles*. Thèse de doctorat en Sociologie. Université Paris-Est.

OTT, Anne-Cécile (2015), *L'Europe dans l'imaginaire géographique des enfants. Le cas de trois écoles élémentaires publiques de Mulhouse*, mémoire de master, Université Paris-Est Créteil

OTT, Anne-Cécile (2017), « Des échelles pensées pour les enfants aux représentations spatiales produites par les enfants : enjeux politiques des imaginaires géographiques enfantins », *Belgeo*. URL : <https://journals.>

openedition.org/belgeo/19149

OTT, Anne-Cécile (2020), « L'organisation de l'espace mondial chez les enfants : les contours d'une géopolitique enfantine », *L'Espace Politique*, numéro 40.

PALSKY, Gilles (1995), « Un Monde fini. Un Monde couvert », in Poutrin Isabelle et Corbin Alain, *Le XIXème siècle : science, politique et tradition*, Paris, Berger-Levrault, pp. 131-145.

PATIN, Cléa, 2004, « Les nouvelles cartes du monde ». Compte rendu de colloque (5-6 novembre 2004). Dans *Ebisu*, N. 33, 2004. pp. 247-252.

PAULET, Jean-Pierre (2002), *Les représentations mentales en géographie*, Paris, Anthopos.

PAYET, Jean-Paul, ROSTAING, Corinne, GIULIANI, Frédérique (2010), *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*, Presses Universitaires de Rennes, 256 p.

PERRONNET, Clémence (2015), « Enquêter auprès d'enfants en milieux populaires : adaptations, négociations et émotions », *La considération des enquêtés - 5ème journée d'étude des doctorant(e)s du CERLIS*, CERLIS, Centre de Recherche sur les liens sociaux, pôle lien social et culturalisation, 2015, Paris.

PEYERS, Geoffrey, GUILLAUME, Jean-François (2008), « Expériences de mobilité étudiante et construction de soi », *Agora débats/jeunesses*, numéro 50, pp 68 à 78.

PIAGET, Jean (1926), *La Représentation du monde chez l'enfant*, Presses universitaires, 424 p.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel (1948), *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Presses Universitaires de France.

PINHEIRO, Jose (1998), "Determinant of cognitive maps of the world as expressed in sketch maps", *Journal of environment psychology* (18), pp. 321-339.

PONCET, Patrick (2008), « Les nouveaux temps du monde », dans LEVY J. ET AL., *L'invention du Monde*, Paris, Les presses de SciencePo, pp. 301-324.

PONCET, Patrick (2008), « Partager le Monde » dans LEVY J. ET AL.,

L'invention du Monde, Paris, Les presses de SciencePo, pp. 327-349.

PONTHIER, Nathalie (2013), « D'une combinatoire de postures, celle de praticienne et celle de chercheuse, vers une posture de praticienne-chercheuse ». *AIFRIS*, 6. Dijon, AIFRIS. http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv2150_993.pdf.

REGHEZZA, Magali (2015), *De l'avènement du Monde à celui de la planète : le basculement de la société du risque à la société de l'incertitude*. Mémoire d'habilitation à diriger les recherches. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

RECLUS, Élisée (1903), « L'Enseignement de la géographie », *Bulletin de la société belge d'astronomie*, no 1, p. 3-9.

RETAILLE, Denis (1998), *Le monde du géographe*, Paris, Presses de Sciences Po. Coll. « références inédites », 285 p.

REYNAUD, Alain (1981), *Société, espace et justice, Inégalités régionales et justice socio-spatiale*, Presses Universitaires de France.

RICHARD, Yann (2014), « Régionalisation, régionalisme et intégration régionale : concepts flous et nécessaire clarification », Alia Gana éd., *La régionalisation du monde. Construction territoriale et articulation global/local*, Karthala, pp 21-43.

RIGOLLET, Nolwenn Azilis (2015), *Adolescencias em Sampa*, mémoire de Master II, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

RIGOLLET, Nolwenn Azilis (2017), « Adolescences "Em Sampa". Représentations urbaines de lycéens français expatriés à São Paulo ». *Carnets de géographes*. URL : <https://journals.openedition.org/cdg/1214>

RIVIERE, Carole Anne (2006), « Téléphone mobile et photographie : les nouvelles formes de sociabilités visuelles au quotidien ». *Sociétés* n°91.

ROBIC, Marie-Claire (sous dir.) (1992), *Du milieu à l'environnement : pratiques et représentations du rapport homme/nature depuis la Renaissance*, Économica, Paris, 343 p.

ROSEMBERG, Muriel (2003), « Contribution à une réflexion géographique sur les représentations et l'espace », *Géocarrefour*, vol.78.

ROUMEGEOUS, Micheline (2002), *Didactique de la géographie*. Didact Géographie. Rennes, PUR.

SANDRI, Eva (2013), « La sérendipité sur Internet : égarement documentaire ou recherche créatrice? ». Revue *cygnoir.org*. [URL]. Accès : <http://www.revuecygnoir.org>.

SAARINEN, Thomas F. (1987), “Centering of mental maps of the world”, *Discussion paper*. Tucson, Arizona, Department of geography and regional development.

SAARINEN, Thomas F. (1998), “Centering of mental maps of the world”, *National geographic research*, pp 112-127.

SAARINEN, Thomas F. et MACCABE, Charles (1990), “The world image of Germany”. *Erdkunde*, n°44, pp206-267.

SAARINEN, Thomas.F. et MACCABE, Charles (1995), « World patterns of geographic literacy based on sketch map quality”, *The professional geographer*, n°47, pp 196-204.

SASSEN, Saskia (1996), *La ville globale : New york, Londres, Tokyo, Descartes & Cie*, Paris, 530 p.

SIME, Daniela (2008), « Ethical and methodological issues in engaging young people living in poverty with participatory research methods», *Children's Geography*, vol.6, 2008, pp.63-78.

SIRINELLI, Jean-François (2013), « Stéréotypes », dans *Dictionnaire de l'historien*, ID. et C. GAUVARD, Paris, p. 664.

SKELTON, Tracey (2008), « Research with children and young people : exploring the tensions between ethics, competence and participation », *Children's geographies*, vol. 6, pp. 21-36.

SLOTEDIJK, Peter (2006), *Le palais de cristal. À l'intérieur du capitalisme planétaire*, Libella Maren Sell, Paris, 384 p.

SMØRHOLM, Sesilie, SIMONSEN, Jan Ketil (2017), « Children's Drawings in Ethnographic Explorations : Analysis and Interpretations », in : Evans Ruth, Holt Louise and Skelton Tracey, *Methodological Approaches*, Springer Singapore, Singapore, pp 381-403.

SOJA, Edward W. (2011), *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*, Verso, London, 266 p.

STASZAK Jean-François (2008), « Qu'est-ce que l'exotisme? », *Le Globe*, tome 148.

STASZAK, Jean-François (2012), « L'imaginaire géographique du tourisme sexuel », *L'Information géographique*, 76, 2, pp. 16-39.

STASZAK, Jean-François (dir.) (2017), *Frontières en tous genres. Cloisonnement spatial et constructions identitaires*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Espace et Territoires », 211 p.

STOCK, Mathis (2004), « L'Habiter comme pratique des lieux géographiques. », *Revue électronique des sciences humaines et sociales*.
<http://www.espacestemp.net>.

STOCK, Mathis (2005), « Les sociétés à individus mobiles : vers un nouveau mode d'habiter ? L'exemple des pratiques touristiques ». *Espaces-Temps.net*, 25/05/2005.

STOCK, Mathis (2006), « L'hypothèse de l'habiter poly-topique : pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus mobiles », *Espaces-Temps.net*, 26/02/2006.

SZERSZYNSKI, Bronislaw, URRY, John (2002), « Cultures of Cosmopolitanism », *The sociological review*, 50-4.

TANNOUS, Manon-Nour, PACREAU, Xavier (2020), *Les relations internationales*, La documentation française.

TESSIER, Stéphane, (dir.) (2005), *L'enfant des rues, Contribution à une socio-anthropologie de l'enfant en grande difficulté dans l'espace urbain*, Paris, L'Harmattan.

THEMINES, Jean-François (2004), « Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? » *Cybergeo : European Journal of Geography*.

THEMINES, Jean-François (2006), *Enseigner la géographie : Un métier qui s'apprend*. Paris, Hachette Éducation.

THEMINES, Jean-François (2011), *Savoir et savoir enseigner le territoire*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.

THEMINES, Jean-François et LE GUERN, Anne-Laure (2012), « Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode du parcours iconographique ». *Carnets de géographes* n°3.

THERY, Hervé (2007), « Territoire », dans GHORRA-GOBIN, *Dictionnaire des mondialisations*, Paris, Armand Colin, 398 p.

THIESSE, Anne-Marie (1997), *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Paris, Maison des sciences de l'homme.

THIESSE, Anne-Marie (1999), *La création des identités nationales : Europe, XVIIIe XXe siècle*, L'univers historique, Seuil, Paris, 302 p.

TODOROV, Tzvetan (2004), *La peur des barbares, au-delà du choc des civilisations*. Le Livre de Poche, coll. biblio essais, 249 p.

THROSSELL, Katharine (2009), « Tous les enfants de ma classe votent Ségolène », *Agora débats/jeunesses*, n°51, pp. 65-78.

TUAN, Yi-Fu (1977), *Space and Place: the perspective of experience*. Minneapolis : The University of Minnesota Press, 240 p. (Publication française : 2006, *Espaces et lieux, la perspective de l'expérience*, Folio).

UNESCO, 2005, *Tertiary students abroad, learning without border*, UNESCO Institute for Statistics - UIS/FS/05/02 (updated: November 2005)

VALENTINE, Gill (2000), « Exploring children and young people's narratives of identity », *Geoforum*, n° 31, pp. 257- 267.

VAN HAMME, Gilles et GRASLAND, Claude (2011), « Divisions of the world according to flows and networks », *EuroBroadMap Project, Flows and Networks Synthesis*. URL: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00654535/fr/>

VAN ZANTEN, Agnès (2006), « La fin de la méritocratie ? Les stratégies éducatives des classes moyennes et supérieures », proposition de communication pour la séance plénière « La prise en compte des diversités et ses ambiguïtés », *Colloque Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Lyon, mai 2006.

VAN ZANTEN, Agnès (2016), « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France », *L'Année sociologique*, volume 66, pp 81 à 114.

VASSY Carine, KELLER Richard (2008), « Faut-il contrôler les aspects éthiques de la recherche en sciences sociales, et comment ? », *Mouvements*, n°55-56, pp. 128-141.

VILAÇA, Olivier (2008), « La planète transactionnelle » dans LEVY J. ET AL., *L'invention du Monde*, Paris, Les presses de SciencePo, pp 203-223.

VESCHAMBRE, Vincent (2006), « Penser l'espace comme dimension

de la société. Pour une géographie sociale de plain-pied avec les sciences sociales », dans *Penser et faire la géographie sociale* (Séchet, Raymond et alii.), pp. 211- 227.

WAGNER, Anne-Catherine (1998), *Les nouvelles élites de la mondialisation, Une immigration dorée en France*, collection sciences sociales et sociétés, Presses Universitaires de France.

WAGNER, Anne-Catherine (2007), *Les classes sociales dans la mondialisation*, La Découverte.

WALLER, Gregor, GENNER, Sarah, SUTER, Lilian, SÜSS, Daniel (2016), *Rapport sur les résultats de l'étude JAMES (Jeunes-activités-médias)*, Zürich. <http://www.zhaw.ch/>

WALLERSTEIN, Immanuel (2005), *Comprendre le monde: Introduction à l'analyse des systèmes monde*, Paris. La découverte.

WALLON, Henri, LURCAT, Liliane (1988), « Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant », *Revue française de pédagogie*.

WEILL, Pierre-Edouard (2010), « « Plutôt l'UEFA que l'UE! » (Dés-)enchantement de l'identification à l'Europe des jeunes de milieux populaires issus de l'immigration », *Politique européenne*, n°30, pp. 107-130.

WIHTOL DE WENDEN, Caroline (2009), *La Globalisation humaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

WIVIORKA Michel, LEVI-STRAUSS, Laurent, LIEPPE, Gwenaëlle (dir.) (2015), *Penser global. Internationalisation et globalisation des sciences humaines et sociales*, Maison des Sciences de l'Homme, coll. « 54 ».

ZARCA, Bernard (1999), « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines*, n°36, pp. 67-101.

ZAFFRAN, Joël (2010), *Le temps de l'adolescence - Entre contrainte et liberté*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

ZARIFIAN, Philippe (2004), *L'échelle du monde, globalisation, altermondialisme, mondialité*. Paris, La Dispute, Comptoir de la politique.

Bibliographie

Annexes

ANNEXE 1 : Les conditions de possibilité de l'avènement du Monde

La circonférence de la planète fut vraisemblablement calculée dès Ératosthène. Cependant, les systèmes d'échanges commerciaux continentaux qui existaient avant le XV^{ème} ne couvraient pas l'ensemble de la planète ou l'ensemble des territoires connus. Les Grandes Découvertes constituent à ce titre un basculement, une « étape décisive » (Boucheron, Loiseau et al. 2009, p10) de la mondialisation. L'affirmation de la rotondité de la Terre permet de penser un œkoumène unifié qui peut se déployer sur le globe (Besse, 2003).

L'espace mondial est dès lors considéré comme « un espace fini qui s'ouvrait aux navires européens » (Besse, 2003). Au début du XVI^{ème} siècle, il est possible « d'envisager la mise en relation des différentes parties d'un Monde entraperçu dans son unité et dans sa finitude » (Capdepuy, 2011). A partir de là, les projections du globe sur les planisphères présentent un espace mondial à conquérir. Les explorateurs et les navigateurs, ces « découvreurs » se l'approprient et contribuent par là même à en améliorer la connaissance. Au XIX^{ème} siècle, les progrès des technologies, des moyens de communications, leur rapidité, l'abaissement des coûts de transport et des techniques d'information ont contribué à l'intensification des échanges de toute nature. Les conquêtes coloniales européennes étendent le processus de mondialisation en élargissant l'espace intégré dans l'économie, mondiale et la révolution des transports conditionne le bouclage de la planète et la représentation de l'espace mondial comme un espace de transactions. Ainsi : « la succes-

sion des révolutions des transports a totalement modifié, de façon massive et généralisée, les distances-temps » (Di Méo, Buléon, 2005). Si la distance n'est pas abolie par ce bouclage de l'espace mondial, il n'en demeure pas moins que c'est un élément « essentiel dans toute vision du Monde comme totalité » (Arrault, 2007) puisqu'il participe de la prise de conscience progressive par les individus de « l'existence d'une réalité planétaire » (ibid). L'écrivain Émile de la Bédollière note ainsi en 1841 : « Le Havre (...) c'est une colonie de Parisiens, d'Anglais, de Norvégiens, de Russes, de Hollandais, de Portugais, de Colombiens, de Créoles, de nababs, de gens de toutes nations et de toutes couleurs. On y apporte des produits de toutes les parties du globe, du coton de la Louisiane, du riz de New-York, de l'indigo du Bengale, des laines du Portugal, des juifs de Russie, des blés de Hollande, des vins de Bordeaux, de l'ivoire, de l'eau-de-vie, du bois, des perroquets... Le commerce y prend des proportions grandioses : on y calcule par millions (...). On y parle d'un voyage aux Grandes-Indes comme à Paris d'une promenade à Saint-Cloud « Tiens, vous voilà, je vous croyais à Buenos-Ayres - D'où venez-vous donc ? J'arrive de Calcutta. » Il semble que les colons du Havre aillent d'un bout du monde à l'autre en trois pas, comme les dieux d'Homère ». Les explorations puis les conquêtes coloniales contribuent ainsi à la connaissance et l'appropriation de l'espace mondial, principes de base de la territorialisation tandis que la construction de réseaux de transport et de communication mondiaux contribue à un maillage de cet espace toujours plus dense. Les différentes révolutions technologiques permettent une intensification des mobilités et des flux. Les progrès techniques permettent une circulation toujours plus accrue de marchandises, de personnes, d'idées. Selon les mots d'Olivier Dollfus : « La mondialisation devient l'échange généralisé entre les différentes parties de la planète, l'espace mondial étant alors l'espace de transaction de l'humanité » (Dollfus, 1996). Ainsi, la construction cognitive du Monde est reliée à la révolution des transports et des communications à distance. Les mondialisations successives ont en effet contribué à modifier les représentations du monde entendu comme espace mondial. Ce dernier est devenu « Monde » dès lors qu'il est apparu à l'observateur - en premier lieu le géographe- comme un lieu, et ce « malgré la difficulté de sa taille » (Retraillé dans Lévy et Lussault,

2013).

L'espace mondial est parcouru et peut être parcouru. Les progrès techniques, les pratiques et connaissances qui y sont associées rendent possible la conscience d'une unité. Cet espace cohérent est identifié par un toponyme et la majuscule du Monde s'impose à ce titre. Le Monde apparaît ainsi comme un niveau scalaire, le « plus haut niveau d'échelle géographique » (Grataloup, 2008), un territoire (dimension d'appropriation -effective et potentielle). Il est aussi un objet d'une nature spécifique, ce que l'idée de globalisation met en évidence : le Monde est un espace géographique transactionnel, un système fonctionnel au sein duquel les territoires sont interdépendants. L'apparition du Monde, son « avènement », constituent donc un processus inédit, daté, pour les individus, les sociétés, mais aussi pour la géographie pour qui le Monde est aujourd'hui un objet privilégié.

ANNEXE 2 : IMPRESSIONS DE TERRAINS

Novembre 2016 - Lycée Porte Océane, Le Havre Faire du terrain dans un lycée, c'est arriver dans un lieu à part. C'est passer des grilles, montrer patte blanche. Présenter ses papiers, les laisser à l'entrée, signer un cahier qui dit qui on est, expliquer pourquoi on est là. Surtout depuis le 13 novembre. Des lycées. De beaux exemples d'architecture scolaire. Couloirs pas adaptés aux mouvements de foules adolescentes d'inter-cours, des rénovations qui cachent souvent mal les marques du temps sur les murs. Les couloirs sont bruyants. Des lieux de vie. Des éclairages aux néons.

Quand j'arrive à Porte Océane, je suis surprise par l'établissement comme par la population scolaire. C'est un lycée de centre-ville. Mais pas de ces « établissements de centre-ville » comme on les entend d'ordinaire. Pas un établissement où sont scolarisés les enfants des catégories sociales privilégiées du Havre. Non. Ici, ce sont parfois des enfants des classes moyennes quand le jeu des options ou le choix du privé ne les a pas fait migrer vers le « meilleur » lycée public François 1er ou le lycée privé Saint-Joseph. Mais pour beaucoup, les lycéens qui fréquentent cet établissement sont des jeunes du quartier de l'Eure. Ils quittent leur quartier en bus le matin pour venir dans ce lycée. Ils sont issus de l'immigration, des jeunes qui ne résident pas dans l'hypercentre du Havre. Ils portent des joggings, des casquettes, ont le verbe fort. Je ne suis pas dépaysée. J'ai l'impression d'être dans mon lycée de banlieue sauf qu'ici, je suis dans le centre-ville.

N. , un prof d'histoire-géo, me dit que les commerçants dans le coin sont méfiants à leur rencontre et les riverains pas très contents de voir ces jeunes débarquer dans les boutiques du quartier aux heures de pause et aux récré.

J'avais rendez-vous avec S. et R., deux jeunes du quartier de l'Eure qui ne se sont pas présentés au CDI. Leur prof me dit qu'il n'est pas étonné. Je regarde alors où ils ont cours. Je voudrais bien savoir pourquoi ils ne sont finalement pas venus. Le côté prof prend le dessus. Je les rencontre à la fin de leur cours de physique. « Désolée Madame, on a pris le bus, on est partis au centre commercial. On a zappé. » Je décide de faire quand même l'entretien. Ils sont d'accord. Demain ils ont vingt minutes de libres. Le CDI est fermé. On fait l'entretien dans un des escaliers du lycée. On parle surtout de foot.

Tout revient au foot. Les deux veulent être footballeurs professionnels. Le lycée ... c'est qu'il faut être là, pas le choix. Ils soutiennent la Juv et le Real. Et le PSG.

Avril - juin 2017 - Lycée Jean XXIII, Yvetot A Yvetot, l'établissement est petit. Je suis attendue. Il n'y a pas de loge. Je me présente directement à l'accueil secrétariat où l'on sait qui je suis. Les couloirs sont calmes. On est loin des gros établissements publics que j'ai fréquentés au cours de ces dernières années, tant pour mon travail que pour mes derniers terrains. Nous sommes dans un établissement privé, à la campagne.

Des jeunes bienveillants, nombreux à vouloir venir me rencontrer. Ils ont plein de choses à me raconter. C'est bientôt la fin de l'année. L'orientation, les projets, le bac. Pour les secondes, c'est l'horizon des vacances. On entend les tondeuses par la fenêtre ouverte. Cet élève de première me parle de Marguerite Duras et de Janis Joplin. Et il y a des enfants de cadre. Les parents travaillent à Paris. Et les enfants d'ici. De Normandie. Ils me donnent des noms de villes que je ne connais pas encore. Ils me parlent du Monde et d'Yvetot.

Janvier 2018 - Lycée Pasteur, Le Blanc Le lycée Pasteur n'a pas trop changé depuis 20 ans. J'y ai été élève de 1996 à 1999. Il venait juste d'être refait. Mon année de seconde s'est en partie déroulée dans des préfas mais les salles que j'ai connues par la suite sont les mêmes que celles où j'ai rencontré les élèves pour mon terrain. L'établissement a connu une petite rénovation des façades. De petits renforcements dans les couloirs ont été ajoutés. Autant de petites niches pour se planquer, surfer sur son téléphone, s'enlacer. Les architectes ne sont ni enseignants, ni surveillants ... c'est évident ...

La démographie de la ville du Blanc est en baisse. Les effectifs du lycée également. Déjà à mon époque, les manifestations contre les effectifs pléthoriques dans les classes relevaient de la solidarité avec d'autres lycéens à l'échelle nationale. Désormais, ici, il s'agit de lutter pour le maintien des divisions. De fait, pas de jeunes qui traînent dans les couloirs. C'est calme, presque trop. Troublant par rapport à mon quotidien professionnel.

Partout, je suis toujours bien reçue dans les classes. Les élèves sont sympas. Au pire, de l'indifférence mais jamais de défiance. Une tierce personne dans une classe c'est de toute manière du temps de gagné sur le cours si les élèves ne sont pas contents d'être au lycée.

Je suis assez à l'aise avec les différentes classes. C'est mon boulot. Il me semble que je capte assez vite les timides, les leaders, les studieux et studieuses, le petit marrant, la rigolote, la revêche, le rebelle. Il y a des dynamiques communes au sein de tous les « groupes-classes ». A ce stade de la rencontre, on se confronte au groupe. C'est ensuite qu'on découvre les individus, leur personnalité, par-delà les personnages qu'ils semblent jouer au premier contact. Il faut tenter de capter le regard de tout le monde, accrocher l'ensemble de la classe, en peu de temps. C'est comme un jour de rentrée, quand la première heure est déterminante pour la suite de l'année. Là, c'est le nombre de rendez-vous que je vais obtenir qui est en jeu et je ne veux pas rencontrer seulement le premier ou la première de la classe. Il faut être la personne suffisamment sympa à la rencontre de qui ils ont envie de venir - massivement - pour parler un peu d'eux.

A l'issue de la présentation, je sais en général si je vais avoir des candidats ou non pour venir me rencontrer. Je le vois dans les sourires, les regards. Souvent, celles et ceux qui posent plein de questions sont par la suite présents. Et je vois aussi les petites conversations : on se retourne vers le pote, la copine pour dire : « On s'inscrit ensemble ».

Au Blanc, j'avais par exemple été étonnée de ne pas avoir eu de candidats pour la 2^{de} A. J'avais passé 30 minutes dans cette classe et les échanges avaient fusé ; les élèves avaient l'air intéressés. Après mon premier passage dans les classes : retour par mail de la Proviseure adjointe au regret de me dire qu'il n'y avait aucun candidat aux entretiens pour cette division. Par retour de mail, je lui dis mon étonnement. Ma remarque l'intrigue ; elle se renseigne à nouveau auprès de la professeure principale. La feuille d'inscription avait été égarée. C'est en fait la classe de seconde pour laquelle j'avais le plus de candidats.

Ne jamais négliger ses intuitions.

Novembre 2018 - Lycée Louis-le-Grand Louis-le-Grand. J'y ai passé mes oraux d'agreg - histoire. Je connais donc ces murs, la cour intérieure, les coursives, le petit jardin. Les élèves se lèvent quand j'entre dans la salle. Mais ça papote aussi. Normal.

Avril 2019 - Lycée Louis-le-Grand Entretiens. Aisance du discours, ados, sympas. Pas mal d'élèves issus des « cordées de la réussite » sont venus à ma rencontre. Collège de REP, lycée d'élite. Volubiles.

Et moi et mon gros ventre de femme enceinte. Cahier, sonnerie -royale-dictaphone, j'écoute compare note écoute. LLG.

ANNEXE 3 : Présentation des productions-tests réalisées en mars 2021

En mars 2021, j'ai mené une nouvelle expérience de production graphique avec une partie de mes élèves (Lycée Claude Monet, Le Havre). J'ai fait dessiner 41 élèves (29 de terminale spécialité Histoire Géographie Géopolitique Sciences politiques et 12 de première générale).

J'ai donné à mes élèves la même consigne que pour les élèves de mes terrains « Dessinez le Monde ». Je n'ai pas intégré les résultats de ce travail à mes données de thèse à proprement parler dans la mesure où ils ne sont pas comptés dans mes données statistiques.

Mon objectif : vérifier plusieurs points afin de tenter de mesurer une éventuelle obsolescence de mes données et en particulier :

- si le terrorisme comme menace planétaire est toujours présent sur les représentations graphiques,
- si la crise sanitaire modifie les représentations des lycéens.

Bilan Les échelles et les formes prises par les représentations graphiques (échelle planétaire, planète-Terre dans son environnement galactique, planisphère, flux, divisions, symboles ...) de même que les hiérarchisations et thématiques abordées sont représentés en proportions similaires.

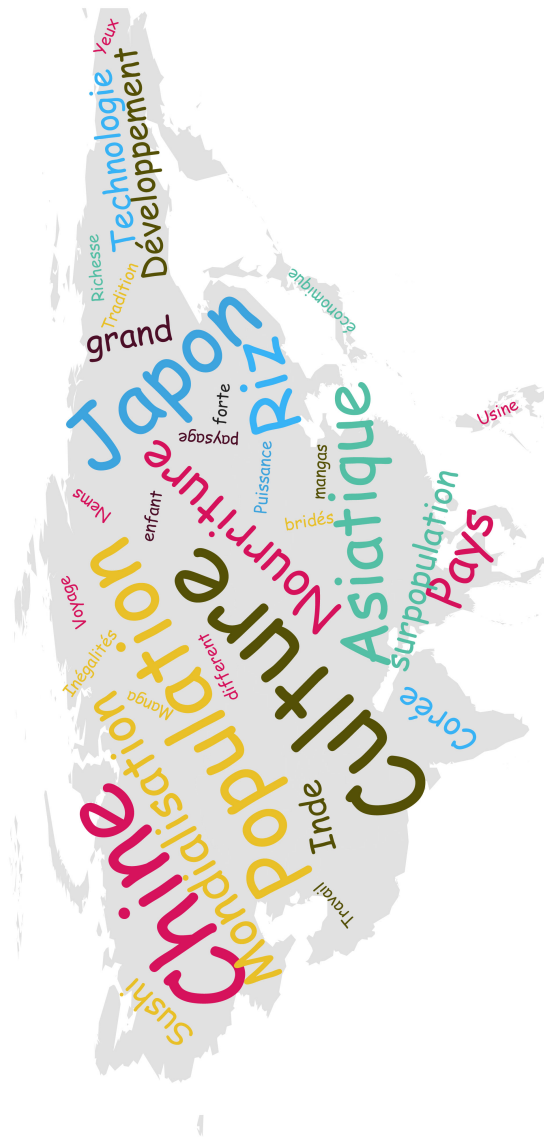
Les menaces environnementales sont encore les plus présentes sur ces productions.

Le terrorisme est toujours présent sur les productions graphiques mais de manière plus diffuse. Là où le terrorisme était localisé de manière précise, associé à des évènements dans les pays développés (Paris et Bataclan), il est localisé exclusivement à l'échelle régionale (principalement au Moyen-Orient et en Afrique).

La crise sanitaire, que je m'attendais à trouver sur la majorité des productions, est identifiable par les mots « CORONAVIRUS »; « COVID » ou par le dessin de masques et n'est présente que sur 8 productions. Elle est associée à des menaces environnementales.

ANNEXE 4 : Nuages de mots générés à partir des résultats du questionnaire en ligne

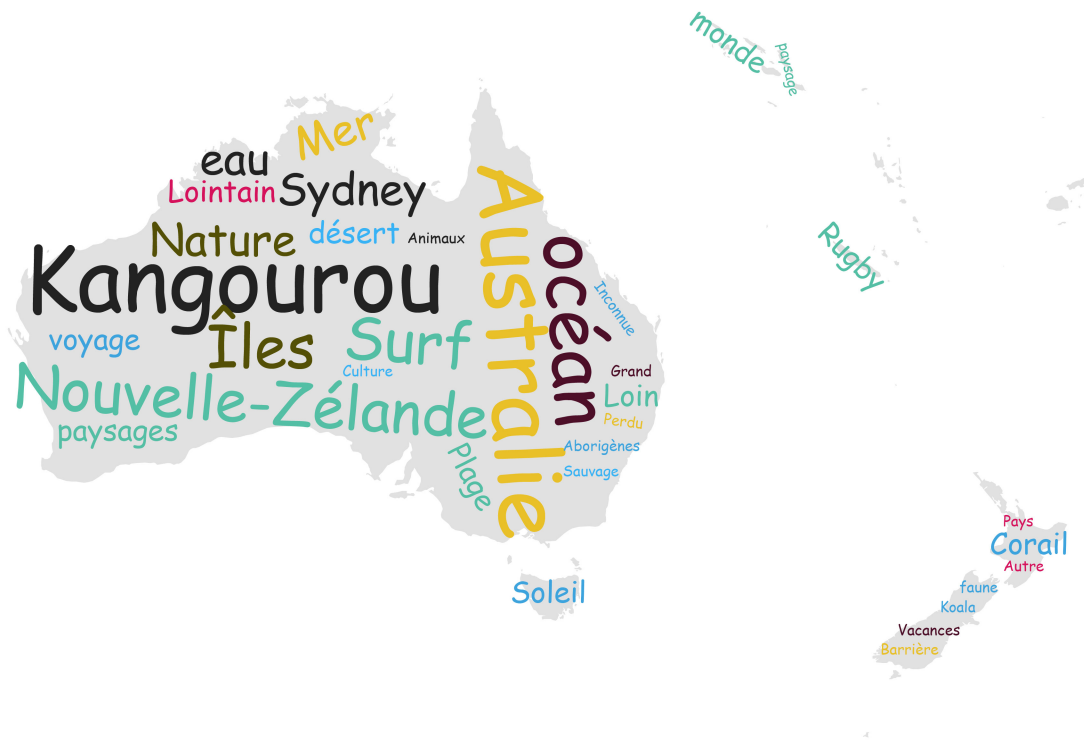
Nuage de mots construit à partir des principales occurrences de mots associés au mot « Asie » sur le questionnaire en ligne



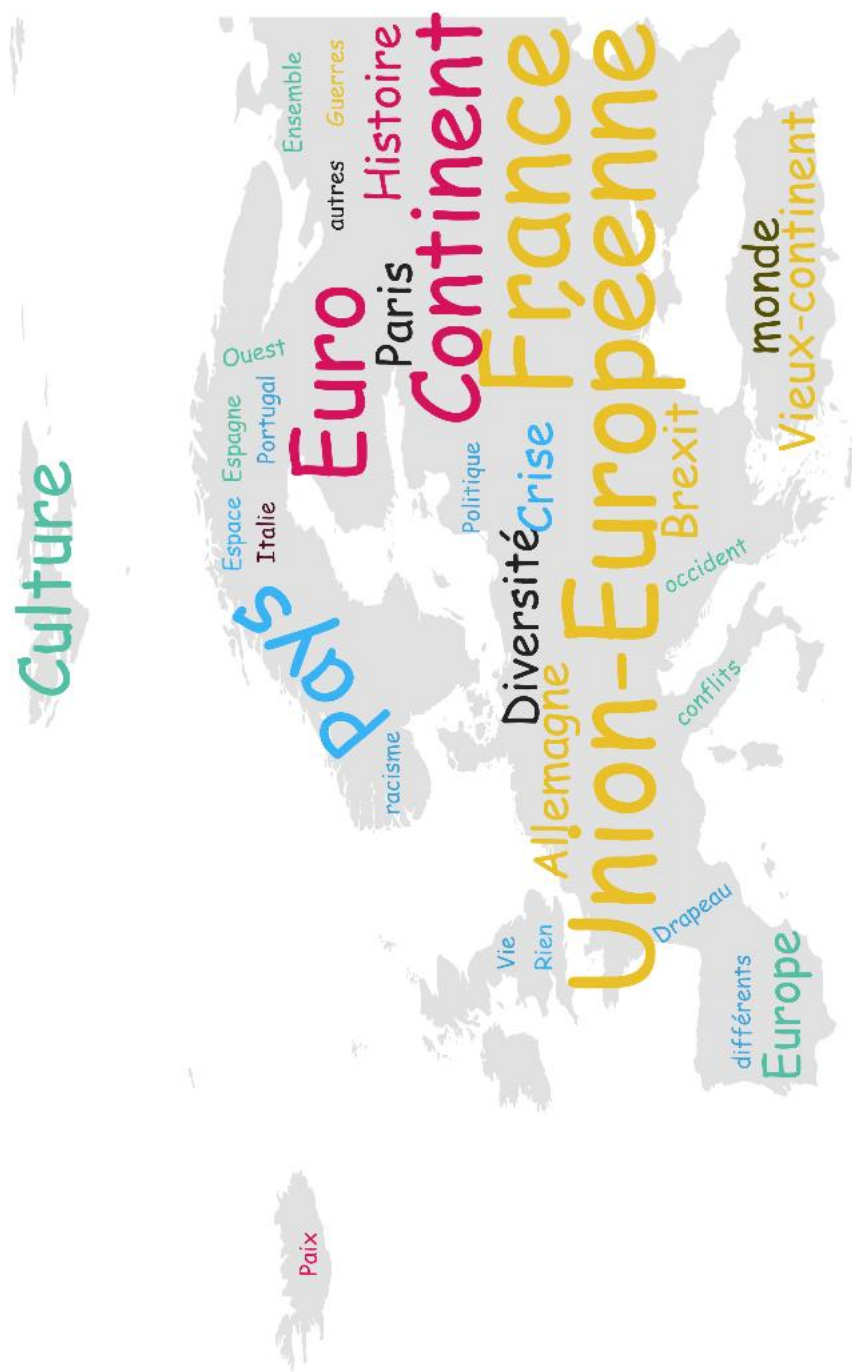
Nuage de mots construit à partir des principales occurrences de mots associés au mot « Afrique » sur le questionnaire en ligne



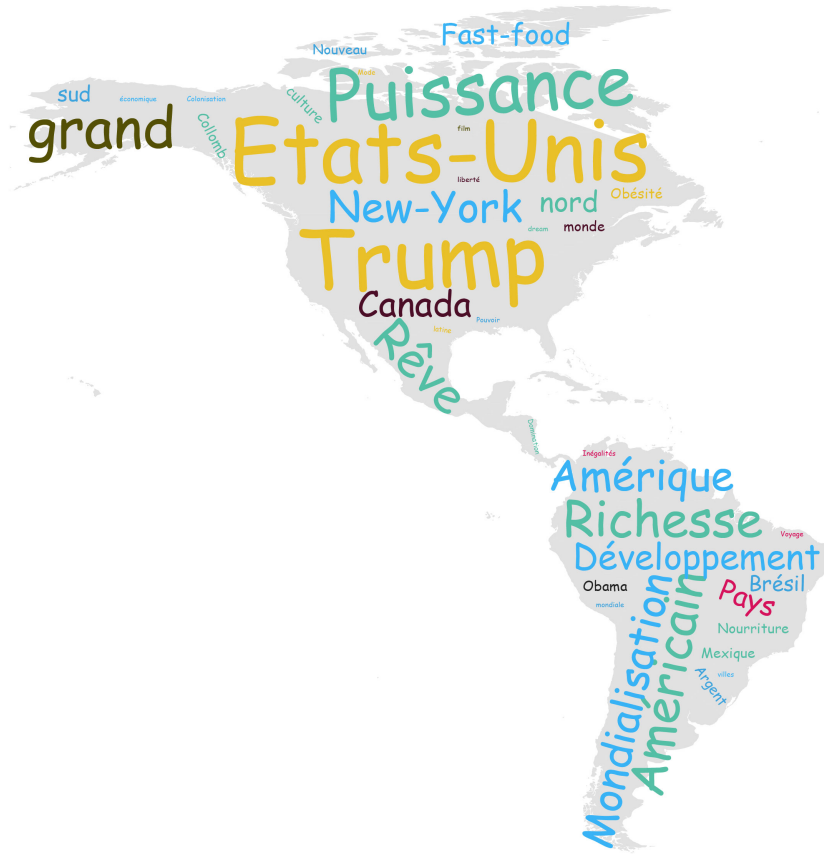
Nuage de mots construit à partir des principales occurrences de mots associés au mot « Océanie » sur le questionnaire en ligne



Nuage de mots construit à partir des principales occurrences de mots associés au mot « Europe » sur le questionnaire en ligne



Nuage de mots construit à partir des principales occurrences de mots associés au mot « Amérique » sur le questionnaire en ligne



ANNEXE 5 : Des manuels scolaires de géographie entre conformité aux programmes et enjeux éditoriaux : quels enjeux pour les représentations du Monde ?

Les programmes dictent le fond et la forme des savoirs à enseigner. Ils fixent à chaque acteur de l'Éducation Nationale une orientation et sont la référence pour tous les acteurs qui interviennent dans l'élaboration et la production d'un manuel scolaire. Mais la politique éditoriale forme un cadre économique et commercial avec ses contraintes.

Le manuel dans sa conception, réalisation et production est un système dans lequel interviennent six principaux acteurs : l'institution et ses programmes, les maisons d'édition, les universitaires, les enseignants, les médias, les élèves. Les cinq premiers acteurs proposent des contenus, s'opposent, se complètent. De ces oppositions et des convergences émergent des consensus afin de garantir le lien du manuel avec la géographie savante et la conformité minimale avec les programmes officiels et pour constituer un outil pédagogique tout en permettant une rentabilité du processus éditorial. Le produit « manuel » est donc un « produit de compromis permanents » (Nicolot, Lebrun, 2009).

Le manuel réceptionne les informations, les savoirs, les documents et construit des représentations des espaces étudiés. Un rapport sur les manuels scolaires de l'Inspection Générale, daté de 1998, constatait que les éditeurs continuent à proposer un produit souhaité par les enseignants et que les enseignants choisissent de préférence un produit rassurant. Peu de place est donc laissée à l'innovation (Borne, 1996), tant scientifique que pédagogique. Les images constituent environ 80 % des manuels et s'articulent avec du texte. À ce titre, le manuel constitue surtout un réservoir de documents et un support d'activités. Dans les faits, les tensions et les compromis dans la réalisation de l'objet manuel sont à l'origine de représentations qui ne sont pas toujours en prise avec les derniers résultats de la recherche et qui contribuent au maintien de représentations stéréotypées, quand bien même les auteurs auraient

à cœur d'actualiser la démarche scientifique.

Structuration des manuels / les « blocs » Ce processus de déformation peut se voir dans la manière dont les territoires sont visibles dans les manuels, que ce soient visuellement ou dans les textes. Les éléments présents dans les manuels peuvent être rassemblés en deux groupes de signifiants graphiques : le « bloc iconique » et le « bloc textuel » (Cordier-Gauthier, 2002). Ainsi, le bloc iconique rassemble les images privilégiées de la géographie : les photographies, les cartes, les schémas, les croquis, les images satellites, les tableaux statistiques, les graphiques, les caricatures, les affiches publicitaires ...

Le bloc textuel comprend quant à lui le texte du cours, les textes documentaires.

L'image est au cœur des manuels. Elle a une force pédagogique indéniable liée à la simultanéité apparente de l'identification de son contenu et de son interprétation. On peut relever quatre groupes d'icônes : la photographie, la carte, les images mathématiques (graphiques et tableaux statistiques) et un dernier ensemble plus hétérogène que forment les dessins composés de caricatures, de gravures, de schémas. C'est la double page de documents thématiques qui est le format type du manuel actuel et qui semble constituer l'usage principal des manuels.

Selon le sondage réalisé en ligne, ce sont les doubles-pages d'activités proposées dans les manuels scolaires qui sont les plus utilisés (20 répondants sur 27). Les enseignants relatent en parallèle utiliser le manuel comme un réservoir de documents, bien davantage que comme un outil à partir duquel ils construiraient l'intégralité de leurs séquences thématiques (100 % des répondants). Malgré ou à cause de ce parti pris, on assiste à une réduction des textes et donc à un risque de simplification du contenu discursif disponible dans les manuels. La simplification du discours est un passage obligé pour les auteurs : il s'agit de se faire comprendre par les élèves mais à cela s'ajoutent d'autres contraintes comme la diminution du quota de pages et de lignes fixées par l'éditeur. L'affirmation simplificatrice est cumulée avec l'utilisation du présent de vérité générale. Cette simplification risque alors de déboucher sur un discours déclaratif, normatif. Celui-ci peut être nuancé

par l'enseignant, mais cela reste difficile à mesurer. Le manuel demeure un évident vecteur de représentations.

Lorsque la référence aux manuels scolaires est apparue dans les entretiens, les élèves l'ont particulièrement évoqué pour parler des photographies qu'ils y ont vues. Pour les lycéens interrogés, la photographie semble se substituer à la réalité. Comme le dit Abraham Moles : « l'image matérielle (permet) au spectateur de celle-ci de recréer dans sa conscience une prise en charge d'un aspect du monde qui lui est soit proche, soit lointain, mais qui en tout cas, n'est pas « ici » mais « ailleurs ». (Moles, 1978). Pour les élèves, la photographie est le réel, elle est une preuve comme le décrit Alan élève de seconde au lycée Jean XXIII : « Dans le manuel, ça nous permet de voir avec les photos comment c'est ailleurs, les trucs dont on parle en classe on peut les voir pour de vrai en photo ». Or, la photographie est un objet construit, le résultat d'une réflexion et le support d'une démonstration, mais cette construction et l'usage qui est fait des photographies dans les manuels semblent échapper aux élèves.

La photographie est une image déformée par plusieurs opérations qui se succèdent pour former un processus qui échappe bien souvent à l'observateur, à l'utilisateur du manuel, élève comme enseignant : sa fabrication, son « imagement », son utilisation et sa réception (Bédouret, 2012). L'imagement désigne le processus par lequel l'auteur d'un manuel assemble « dans un ordre linéaire [...] une série d'images pour en faire une imagerie communicable qu'il soumet à l'imagination du lecteur, en tant que simulacre de la réalité. » (Mendibil, 1997). C'est un terme qui désigne une stratégie illustrative reposant sur des dispositifs de mise en pages dans l'espace d'un livre, d'un diaporama ... C'est donc une succession d'images qui produit un sens par association chez celui qui les regarde, au-delà de ce que montre chacune des images. Cette lecture par association d'images s'effectue aussi sur l'ensemble des photographies d'un manuel, qui, par leur répétition, participent à la construction du réel chez les élèves. Les enseignants effectuent également ce processus d'« imagement » lorsqu'ils construisent par exemple leur diaporama de cours.

La photographie a donc un statut particulier car, dans les manuels, elle

est un support de médiation spécifique dont l'influence se mesure dans les discours des lycéennes et des lycéens.

ANNEXE 6 : Les lycéens interrogés sur leurs pratiques numériques

En 2007, les chercheuses en psychologie sociale Sonia Livingstone et Ellen Helsper avaient élaboré une typologie des pratiques numériques à partir d'une vaste enquête auprès des 9-10 ans en Grande-Bretagne (Helsper, Livingstone, 2007). Elle y mettaient en relation la fréquence d'usage, la variété des usages pour souligner la question des inégalités numériques à partir d'une réflexion sur la capacité de saisie d'« opportunités en ligne » dont s'emparaient ou non les usagers. Cette typologie établissait une gradation dans la variété et les bénéfices potentiels des pratiques numériques à travers quatre types d'internautes : les basiques, les modérés, les multi-usagers et les complets

Or, depuis 2007, l'accès à la technologie et la démocratisation du smartphone ont modifié la donne. Si je lis les résultats de mon enquête au prisme des critères de ces chercheuses, toutes les lycéennes et tous les lycéens de ma recherche relèvent du quatrième type : les « complets », ceux de niveau quatre qui recherchent des informations, jouent, consultent des mails et des messageries instantanées, téléchargent de la musique, regardent des vidéos, créent du contenu.

L'autre problème de cette typologie est qu'elle n'établit pas de différence entre les types de contenu consultés. Or, la différenciation entre les élèves ne repose pas sur leur capacité à accéder à l'information et la capacité à créer du contenu. C'est davantage la nature des informations consultées et les contenus créés qui peuvent être discriminants et contribuer de manière différenciée à la construction de représentations.

Ainsi, les élèves du Lycée Porte Océane passent selon leurs dires le plus de temps au quotidien sur leur téléphone (de deux à quatre heures par jour en moyenne sur la semaine), sur les réseaux sociaux en particulier, tandis que les élèves de l'établissement fréquenté par les élèves les plus performants scolairement (Louis-le-Grand) semblent passer moins de temps « sur leur téléphone ». Ce sont en revanche ces derniers qui l'utilisent le plus pour consulter des journaux en ligne ou des sites à caractère scientifique.

Dans cet établissement, les lycéennes et les lycéens ont d'ailleurs eu un

regard critique sur le temps passé sur le téléphone et ont admis avoir limité le temps passé sur ce média afin de pouvoir se consacrer davantage à leur travail scolaire. Ainsi relate Camille, élève de 1S au Lycée Louis-le-Grand : « J'utilise bien entendu Whatsapp parce qu'on a un groupe de classe mais sinon je me suis limitée. J'ai fermé des comptes et je limite le temps passé sur Insta et tout. Internet c'est bien pour les infos et tout mais c'est vite le piège, surtout avec les réseaux sociaux ... C'est en fait assez contre-productif. C'est un piège et je vois bien que je travaillais moins quand j'y passais plein de temps ».

Table des figures

2.1	Propositions de visuels associés au mot « monde » - questionnaire en ligne. N.A. Rigollet décembre 2016 - mars 2018.	51
2.2	Photographies des salles où j'ai mené les entretiens au lycée Jean XXIII (Yvetot, avril - juin 2017).	65
2.3	Photographies de la salle de travail du CDI où j'ai mené les entretiens au lycée Pasteur (Le Blanc, avril - juin 2018).	66
2.4	Photographies de la salle de classe et du bureau du CPE où j'ai mené les entretiens au lycée Louis-le-Grand (Paris, mars - avril 2019).	66
2.5	Extrait d'un carnet de terrain, décembre 2016.	67
3.1	Termes associant le « monde » à une échelle globale dans les réponses au questionnaire en ligne.	86
3.2	Patron pour un dodécahédron (projection gnomonique), classe de 6ème, collège des Ulis, 2020	90
3.3	Atlas, manuel d'histoire-géographie- EMC, p.206, classe de 4ème, éditions Hachette, 2016	91
3.4	Exemples de représentations graphiques de la planète Terre dans l'espace public et dans les médias	93
3.5	Lycéen de 1ère S, Lycée Champlain, novembre 2016	95
3.6	Lycéenne de TS, Lycée Pasteur, avril 2018	96
3.7	Lycéenne de classe de 1S, Lycée Porte Océane, janvier 2017	96
3.8	Lycéenne de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016	97
3.9	Lycéenne de 1L, Lycée Jean XXIII, mai 2017	98

TABLE DES FIGURES

3.10 Lycéen de classe de seconde, Lycée Porte Océane, décembre 2016	99
3.11 Élève de TES, Lycée Pasteur, avril 2018	101
3.12 Lycéen de classe de seconde, Lycée Louis-le-Grand, avril 2019	103
3.13 Lycéenne de classe de 1L, Lycée Louis-le-Grand, avril 2019 . .	104
3.14 Lycéen de classe de 1ES, Lycée Champlain, novembre 2016 . .	105
4.1 Extrait d'un cahier de géographie d'élève de 6ème, chapitre « Habiter les élèves de faible densité », Les Ulis, février 2021.	111
4.2 Extrait d'un cahier de géographie d'élève de 4ème, chapitre « L'urbanisation du monde », Les Ulis, février 2021.	112
4.3 Extrait du manuel de géographie de classe de seconde, Magnard, 2010.	114
4.4 Lycéenne de 1ES, Lycée Champlain, novembre 2016.	115
4.5 Lycéen de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016.	119
4.6 Manuel d'histoire-géographie de classe de 3ème, Hachette, 2013.	121
4.7 Manuel de géographie de classe de terminale, Belin, 2012. . . .	122
4.8 Lycéenne de 1L, Lycée Jean XXIII, avril 2017.	122
4.9 Lycéenne de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016. . . .	123
4.10 Nombre d'États dessinés par production graphique sur les 64 sur lesquelles des États sont identifiables.	124
4.11 Lycéenne de TL, Lycée Porte Océane, décembre 2016.	126
4.12 Lycéenne de 1L, Lycée Jean XXIII, mai 2017.	127
4.13 Carte des occurrences d'identification des États sur les productions graphiques (novembre 2016-avril 2019).	130
4.14 Histogramme des symboles culturels associés à des États sur les productions graphiques.	132
4.15 Lycéen de Terminale L, Lycée Porte Océane, janvier 2017. . .	134
4.16 Lycéenne de TL, Lycée Porte Océane, décembre 2016.	135
4.17 Lycéenne de classe de TS, Lycée Pasteur, avril 2018.	136
4.18 Types de flux identifiables sur les productions graphiques des élèves tous établissements confondus.	136
4.19 Photographies d'un cahier d'élève de géographie de 4ème, Poitiers, 2021.	138

TABLE DES FIGURES

4.20	Liens inter-étatiques présents sur les productions graphiques et dans les entretiens.	139
4.21	Lycéenne de classe de TL, Lycée Pasteur, mai 2018	141
5.1	Synthèse de la représentation hiérarchisée des aires continentales à partir de critères de nature quantitative et qualitative.	145
5.2	Huit premières occurrences de mots associés au mot « Amérique » sur le questionnaire en ligne.	147
5.3	Capture d'écran de la page Instagram de Little Gipsy, novembre 2018.	149
5.4	Huit premières occurrences de mots associés au mot « Asie » sur le questionnaire en ligne.	150
5.5	Lycéenne de classe de 2nde, lycée Champlain, novembre 2016.	152
5.6	lycéenne de seconde, Lycée Louis-le-Grand, avril 2019.	154
5.7	Huit premières occurrences de mots associés au mot « Afrique » sur le questionnaire en ligne.	157
5.8	Extrait du manuel de géographie de classe de 4ème, Hachette, 2013.	158
5.9	Lycéen de 1L, Lycée Jean XXIII, avril 2017.	160
5.10	Lycéenne de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016.	161
5.11	Lycéen de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016.	162
5.12	Huit premières occurrences de mots associés au mot « Europe » sur le questionnaire en ligne	165
5.13	Graphique des 8 premières occurrences de mots associés au mot « Océanie » sur le questionnaire en ligne	167
6.1	Lycéenne de classe de TES, Lycée Champlain, novembre 2016	173
6.2	Lycéenne de TES, Lycée Pasteur, juin 2018	174
6.3	Lycéen de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016	176
6.4	Lycéenne de classe de TES, Lycée Champlain, novembre 2016	177

TABLE DES FIGURES

6.5	Graphique de la hiérarchisation de la domination du Monde. Source : entretiens menés par Nolwenn Azilis Rigollet décembre 2016-mai 2019	182
6.6	Lycéen de classe de TES, Lycée Champlain, novembre 2016 .	183
6.7	Lycéenne de classe de TES, Lycée Champlain, novembre 2016	184
6.8	Lycéenne de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016 .	185
6.9	Lycéen de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016 . .	188
6.10	Lycéen de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016	190
6.11	Lycéenne de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016	191
6.12	Lycéen de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016	192
6.13	Lycéenne de classe de seconde, Lycée Porte Océane, décembre 2016	193
6.14	Lycéen de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016	195
6.15	Lycéen de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016	197
6.16	Lycéen de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016 . .	198
6.17	Lycéen de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016	200
6.18	Lycéen de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016 . .	201
7.1	Carte des mobilités par pays envisagées par les lycéens pour leurs futures études	217
7.2	Carte des mobilités par pays envisagées par les lycéens pour un éventuel futur emploi	218
7.3	Visuel de la page « 6 solutions pour partir en mission huma- nitaire »	237
8.1	Lycéenne de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016. .	250
8.2	Lycéenne de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016.	251
8.3	Lycéen de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016. . .	252
8.4	Captures d'écran du compte angryearth sur Facebook et du blog Mademoiselle bien-être (janvier 2021).	253
8.5	Lycéenne de classe de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016.	254
8.6	Lycéen de classe de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016. . .	254

TABLE DES FIGURES

8.7	Lycéenne de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016.	256
8.8	Lycéen de classe de seconde, lycée Champlain, novembre 2016.	259
8.9	Lycéen de seconde, Lycée Champlain, novembre 2016.	268
8.10	Lycéen de 1S, Lycée Champlain, novembre 2016.	269
8.11	Affiches pour la marche des jeunes pour le climat, lycée Louis-le-Grand, mars 2019.	276
8.12	Affichages à caractère politique, lycée Louis-le-Grand, mars 2019.	277

TABLE DES FIGURES

Liste des tableaux

2.1	Tableau de synthèse des ressources en ligne ayant permis d'accéder au questionnaire.	50
2.2	Tableau de synthèse des contextes de production des productions graphiques.	54
2.3	Nombre d'entretiens menés dans les établissements.	56
2.4	Distribution des élèves rencontrés dans les établissements de terrains par niveau.	56
2.5	Distribution des élèves rencontrés dans les établissements de terrains par filière.	56
2.6	Distribution des élèves rencontrés dans les établissements de terrains par genre.	57
2.7	Données sur les établissements de terrain (octobre 2016-avril 2018). Moyenne nationale de réussite au bac : 88 % en 2018.	60
2.8	Tableau des occurrences de termes en lien avec le concept de « Monde » dans les programmes scolaires d'histoire-géographie de collège et lycée des élèves interrogés.	75
2.9	Équipements numériques des lycéens par établissement.	78
3.1	Typologie des productions graphiques réalisées par les lycéens en lien avec la notion de monde.	85
3.2	Typologie des représentations graphiques du monde, d'échelle globale, réalisées par les lycéens.	87
3.3	Tableau de synthèse de l'association Monde-planète Terre issus des comptages thématiques des productions graphiques	88

LISTE DES TABLEAUX

4.1	Tableau des occurrences des États représentés sur les productions graphiques.	129
7.1	Nombre de lycéens aspirant à une mobilité internationale future par établissement.	216
8.1	Tableau de synthèse (comptages par thèmes) des atteintes portées à l'environnement.	249