

Lectures et bibliographie à l'intention des élèves entrant en classe d'hypokhâgne à la rentrée 2026

Bienvenue à vous qui entrez en hypokhâgne en septembre 2026 ! Ce document unique a pour objectif de vous indiquer dès à présent, pour chaque matière, des lectures recommandées et/ou imposées pour la rentrée. L'hypokhâgne et la khâgne ont avant tout pour objectif de préparer le concours d'entrée à l'École normale supérieure de Lyon, ouvrant aussi aux écoles de la Banque d'Épreuves Littéraires (BEL). En vous préparant à ces concours, ces deux années visent aussi à vous donner une culture générale et une culture littéraire étendues, et à développer chez vous les qualités d'analyse à même de questionner cette culture. Pour cela, lire est indispensable. En lisant vous vous constituerez un bagage vous permettant d'envisager des situations littéraires, historiques, géographiques, artistiques, linguistiques, philosophiques. En lisant vous apprendrez à écrire, à argumenter. C'est en lisant enfin que vous complétez les cours dispensés par vos professeurs et les ferez vivre en les enrichissant de vos interrogations. Nous (vos professeurs) serons là pour vous accompagner dans vos lectures.

Le statut des ouvrages présentés dans cette bibliographie est variable. **La lecture de certains d'entre eux pour la rentrée est indispensable. Vous en retrouverez la liste à la fin du document.** Pour d'autres, il vous est indiqué à quel horizon vous devrez les avoir lus. D'autres enfin sont signalés pour ceux d'entre vous qui auraient le plus grand appétit de lecture.

Sur l'achat d'ouvrages

Notre liste comprend aussi un certain nombre d'ouvrages usuels, qu'il est nécessaire de se procurer. Avant tout achat, pensez que le marché des livres d'occasion est très développé sur les sites de vente en ligne. Nous voudrions en outre vous rappeler que la très grande majorité des ouvrages qui figurent dans cette liste peuvent être empruntés dans les bibliothèques municipales. En outre, en vous inscrivant au lycée Gambetta Carnot, vous aurez accès au CDI ainsi qu'à la bibliothèque de l'Université d'Artois.

Nous vous souhaitons de bonnes vacances, de bonnes lectures.

TABLE DES MATIÈRES

Lettres	3
Philosophie	4
Histoire	5
Géographie	7
Langues et cultures de l'antiquité	8
Arts plastiques / Histoire de l'art	10
Anglais	13
Espagnol	15
Allemand	18
Italien	20
<u>Récapitulatif : lectures d'été obligatoires</u>	22

ANNEXES

Article de géographie	24
-----------------------	----

Romans et nouvelles :

- Madame de Genlis, *Nouveaux contes moraux et nouvelles historiques*, « La femme auteur », disponible en ligne en suivant le lien suivant :
[https://fr.wikisource.org/wiki/Nouveaux_contes_moraux_et_nouvelles_historiques/Tome_3/02](https://fr.wikisource.org/wiki/Nouveaux_contes_moraux_et_nouvelles_historiques/ Tome_3/02)
- Victor Hugo, *Les Misérables*, Première partie, « Fantine », et deuxième partie, « Cosette ».
- Pierre Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*.
- Zola, *L'œuvre*.

Théâtre :

- Corneille, *Le Cid*.
- Musset, *Lorenzaccio*.
- Racine, *Phèdre*.

Poésie :

Fréquenter le recueil *Les fleurs du mal* de Baudelaire.

Divers :

- La Fontaine, *Fables*, livre 1 et livre 7.
- Boileau, *Art poétique*, chant III.

Les ouvrages à lire en priorité, avec un devoir dans les premières semaines de la rentrée, sont les deux premières parties des *Misérables* et *Lorenzaccio*.

Une lecture de toutes les œuvres pendant les vacances d'été vous permettra d'être plus disponible pour les autres lectures qui seront proposées dans l'année.

Articles à lire pour une initiation à la réflexion sur la littérature et sur le langage poétique :

- Antoine Compagnon, leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006 « La littérature, pour quoi faire ? » : <https://books.openedition.org/cdf/524>
- Genette, « Le jour, la nuit ».
https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1968_num_3_12_2350

A/ Programme

Le cours de Lettres Supérieures permet de consolider le travail commencé en classe Terminale, dont le double objectif a conduit à favoriser l'exercice réfléchi du jugement et l'acquisition d'une culture philosophique initiale.

Il s'agit donc de poursuivre l'effort de réflexion et de lecture, et d'affermir la maîtrise des exercices de dissertation et d'explication de textes inaugurés l'année précédente.

A cette fin, le programme comporte six domaines regroupés en deux champs :

- L'action : la morale ; la politique et le droit ; l'art et la technique ;
- La connaissance : la science ; la métaphysique ; les sciences humaines : homme, langage, société.

En outre, deux œuvres doivent être lues de manière suivie en classe, l'une de philosophie ancienne ou médiévale, l'autre de philosophie moderne ou contemporaine.

B / Préparation de la rentrée de septembre 2026

L'année commencera par l'étude du domaine intitulé « Les sciences humaines : homme, langage, société » et le premier exercice (dissertation ou explication de texte) portera plus particulièrement sur la notion : « L'humanité ». Pour préparer cette évaluation, **vous devez étudier durant les vacances le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* de Jean-Jacques Rousseau, ainsi que *Race et histoire* (ou bien *Tristes tropiques*) de Claude Lévi-Strauss** (pour ces œuvres, les éditions sont laissées à votre choix).

Il est tout à fait normal de rencontrer des difficultés lors d'une première approche mais, en prenant des notes, vous parviendrez à suivre pas à pas la pensée de ces deux auteurs et à en repérer les grandes étapes (c'est-à-dire les idées, questions, thèses, arguments, objections, etc.). Si vous ne comprenez pas une phrase ou un passage, ne vous arrêtez surtout pas de lire mais continuez à avancer, en vous efforçant de saisir le mouvement général de ces deux œuvres.

Il peut être très utile de réviser le cours et les repères au programme de la classe Terminale, ainsi que la (ou les) œuvre(s) qui ont pu être étudiée(s) durant l'année, dans la perspective du domaine des sciences humaines. A défaut, ou en complément, vous pouvez vous appuyer sur le livre de Francis Wolff intitulé : *Notre humanité, D'Aristote aux neurosciences* (Fayard/Pluriel, 2023).

D'autres lectures peuvent être également profitables : les *Essais*, I, 31 (« *Des Cannibales* ») et III, 6 (« *Des Coches* ») de Michel de Montaigne, l'opuscule *Qu'est-ce que les Lumières ?* d'Emmanuel Kant, *L'Existentialisme est un humanisme* de Jean-Paul Sartre, ou encore les entretiens accordés par Emmanuel Levinas à Philippe Némou qui ont été publiés sous le titre *Ethique et infini*.

Enfin, si vous souhaitez vous avancer dans le programme, vous pouvez lire *L'Événement Socrate* de Paulin Ismard (Flammarion, collection Champs/histoire).

Bonnes lectures et bonnes vacances !

J. Bouchery

En Hypokhâgne, vous suivrez 5h d'histoire par semaine. Il s'agit d'un enseignement d'approfondissement de cette matière ainsi que de réflexion sur les pratiques des historiens et sur les méthodes de recherche. Nous travaillerons ainsi les méthodologies de la dissertation et du commentaire de texte, afin de vous préparer à l'épreuve d'histoire sur programme de Khâgne, aussi bien en tronc commun qu'en spécialité. Il est pour cela important de vous procurer des ouvrages qui vous seront nécessaires pour vous constituer une culture historique de base, indispensable pour le travail demandé en classes préparatoires.

Voici les ouvrages qu'il vous est demandé de consulter, afin de vous familiariser avec eux, de les feuilleter et d'éveiller votre curiosité historique en lisant quelques passages. L'enjeu n'est pas de les avoir intégralement lus pour la rentrée, à l'exception de celui indiqué en gras.

I/ Lecture estivale obligatoire

Pour vous donner matière à réfléchir sur la discipline historique, sur le recul critique nécessaire de l'historien ...

Initiation aux études historiques, sous la direction de R.-M. Bérard, B. Girault et C. Rideau-Kikouchi, Nouveau Monde, Paris 2020

Lien vers l'ouvrage numérique :

<https://www.numeriquepremium.com/doi/10.14375/NP.9782380941210>

Lire l'introduction ainsi que la partie II (Périodes et grands domaines de l'histoire)

Vous pouvez parcourir les autres chapitres à votre guise bien sûr.

II/ Liens et ouvrages utiles

En Hypokhâgne nous travaillerons sur des thèmes d'histoire antique, médiévale et moderne principalement, auxquels s'ajoutera un cours d'introduction au programme de l'année 2027-2028 de Khâgne.

Je vous indiquerai en cours d'année les achats ou lectures à faire pour les thèmes d'histoire médiévale et moderne, lesquels se trouveront essentiellement au CDI du lycée.

En revanche, voici quelques lectures intéressantes pour préparer les premiers thèmes de l'année, en histoire antique, autour de la question des mobilités, des contacts entre civilisations, et des échanges.

- Pierre Schneider, « Les routes de la soie dans l'Antiquité : une brève histoire des connexions Orient-Occident », dans *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 151, 2021, p. 35-46.

<https://doi.org/10.4000/chrhc.17383>

- *Il y a 2000 ans, les Han, Premier Empire chinois, L'Histoire*, n° 539, janvier 2026.

III/ Collections intéressantes, pour aller plus loin :

Je signale ici deux collections intéressantes, notamment pour ceux qui souhaitent se spécialiser en histoire et qui y trouveront une base essentielle pour toute question d'histoire française. Cela

peut également permettre d'apprendre différemment, par le biais des documents et des débats d'historiens, qui ont une place importante dans les deux collections suivantes :

→ Chez Belin, l'ensemble des ouvrages de la collection *Histoire de France*. Ils existent en version brochée (25 euros), et même, pour certains, dans une version poche.

A feuilleter, pour se faire une idée, ici :

<https://www.belin-editeur.com/histoire-de-france>

→ Dans un autre style, très différent, les BD de la collection Histoire dessinée de la France, aux éditions La Découverte. Tous les tomes ne sont pas encore parus mais il y en a déjà une bonne partie pour l'histoire antique, médiévale et moderne. Ces BD comportent des dossiers historiographiques, des articles d'historiens, mais aussi une mise en illustration des phénomènes essentiels de la période considérée.

Voir le site internet, pour se faire une idée :

<https://editionsladecouverte.fr/Histoiredessineedelafrance>

L'enseignement de géographie en hypokhâgne comprend 2 heures hebdomadaires en tronc commun et 2 heures en spécialité, ouvertes à tous, mais indispensables à ceux qui choisiront la spécialité histoire géographie en deuxième année. L'année poursuit trois objectifs :

- Enrichir sa culture générale et s'ouvrir au monde ;
- Découvrir la géographie telle qu'elle est pratiquée par ceux et celles qui l'écrivent aujourd'hui, sous des formes bien différentes de celles qu'elle prend au lycée. ;
- Se former à l'exercice de la dissertation et, pour les futurs spécialistes, à celui du commentaire de documents géographiques.

L'année débutera par deux ou trois séances de réflexion sur les démarches de la géographie, puis nous envisagerons au premier semestres les géographies de l'enfance et l'étude géographique de la ville.

Une bibliographie sera donnée en début d'année. Aucune lecture n'est obligatoire ni imposée pour la rentrée en géographie.

Cependant, pour ceux qui le souhaiteraient, voici les références électroniques de deux articles que nous pourrons utiliser au premier semestre, et qui permettent un premier contact avec la géographie universitaire contemporaine :

- Un article issu du travail de thèse de Pascale NEDELEC sur Las Vegas :
Pascale NEDELEC, Quand spécialisation touristique rime avec Bling Bling : Las Vegas, destination ostentatoire ?
<https://www.revues-urbanites.fr/category/7-la-ville-bling-bling/page/4/>
- Anne-Cécile OTT, Penser le monde d'aujourd'hui, vivre avec le monde de demain : la construction des représentations enfantines de l'espace mondial entre structures héritées et imaginaires du futur.
Annales de géographie 2025, article à retrouver en annexe à ce document (p. 24)

Le programme de culture antique pour l'année 2026-2027 est « Connaitre et transmettre ».

Voici donc tout d'abord une *lecture indispensable et obligatoire pour tous*, à achever pour la rentrée :

- *Ion* de PLATON, œuvre intégrale dans la traduction de votre choix. De nombreuses éditions de poche peu onéreuses existent, dont la traduction de Monique CANTO-SPERBER au format poche dans la collection GF. Il existe aussi des traductions en ligne, mais je vous recommande si possible une version papier, même d'occasion.

Nous étudierons plus tard dans l'année

- les cinq premiers livres des *Confessions* d'AUGUSTIN d'Hippone, dit saint AUGUSTIN, dans la traduction de votre choix. Il existe une traduction peu coûteuse de Joseph TRABUCCO en livre de poche GF, ainsi que des traductions en ligne, mais je vous recommande si possible une version papier, même d'occasion.

Ces lectures sont également utiles en Lettres, Histoire, Philosophie, Arts et Latin-Lettres !

Langues anciennes

Vous étudierez en hypokhâgne au moins une langue ancienne, soit en initiation si vous n'en avez pas fait au lycée, soit en approfondissement. Vous aurez le choix entre le latin et le grec : un cours pour débutants et un cours pour confirmés existent pour chacune des deux langues. Vous pouvez aussi choisir d'étudier les deux langues anciennes.

Pour celles et ceux qui ont déjà fait du latin en première et / ou terminale, voici les ouvrages avec lesquels nous travaillerons pendant l'année (à acheter à la rentrée, éventuellement d'occasion) :

- Paul MARTIN, *Les mots latins*, Paris, Hachette Éducation ;
- MORISSET, GASON, THOMAS & BAUDIFFIER, *Précis de grammaire des lettres latines*, Paris, Magnard (attention, il ne s'agit pas de l'Abrégé).

Pour les latinistes débutant(e)s ou confirmé(e)s qui voudraient suivre, outre les deux heures de latin obligatoires avec Mme GILLON-BAVARO, **deux heures d'approfondissement de Latin-Lettres avec M. BOMPAIRE**, et compléter ainsi le cours de latin et de lettres, **aucune lecture d'été supplémentaire n'est requise**. Dans ce cours de renforcement en latin et d'apprentissage de la

lecture critique par le dialogue entre littératures contemporaines et antiques, des ouvrages seront étudiés, mais par extraits distribués.

Vous voulez en savoir plus sur le grec ? Vous vous demandez si vous allez commencer l'étude de cette langue ou la continuer en Hypokhâgne ? Vous pouvez lire pendant les vacances :

- *les Petites leçons sur le grec ancien* de Jacqueline de ROMILLY & Monique TRÉDÉ, Le Livre de Poche

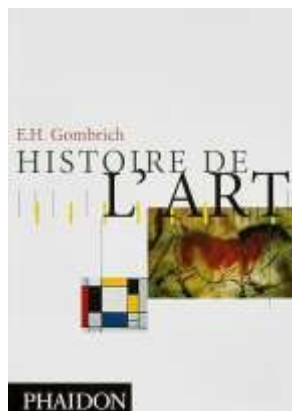
ou encore

- *La langue géniale : 9 bonnes raisons d'aimer le grec* d'Andrea MARCOLONGO, Le Livre de Poche.

« *L'art est ce qui rend la vie plus intéressante que l'art* » Robert Filliou

Votre professeur est M. Grégory Fenoglio > gregoryfenoglio@hotmail.fr

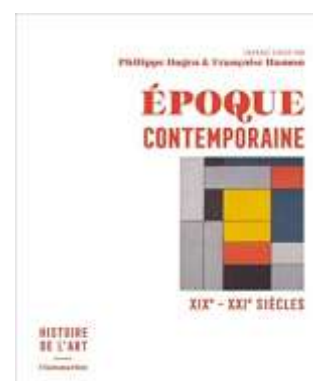
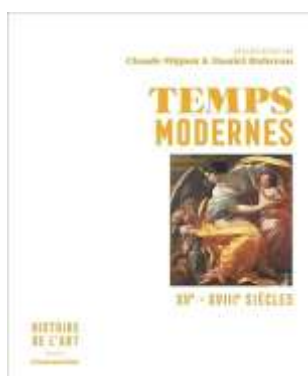
Conseils de lecture pour une première approche:



• E.H. Gombrich, *Histoire de l'art*, Phaidon

- Daniel Arasse, *Histoire de peintures*, Folio Essais
- Daniel Arasse, *Le détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*, Flammarion, Champs arts
- Daniel Arasse, *On n'y voit rien. Descriptions*, Folio Essais

Pour approfondir, on pourra consulter les 3 tomes de l'histoire de l'art publiée chez Flammarion :



- M. Barrucand et C. Heck (sous la dir. de), *Moyen Âge. Chrétienté et Islam*, Paris, 1996.
- C. Mignot et D. Rabreau, *Temps modernes. XVe - XVIIIe siècles*, Paris, 1996.
- F. Hamon, et P. Dagen, *Époque contemporaine. XIXe - XXIe siècles*, Paris, 1998.

www.centrepompidou.fr > Collection _Les chefs-d'œuvre
140 000 œuvres de l'art moderne et contemporain

www.radiofrance.fr/franceculture

> L'Art est la matière



www.collections.louvre.fr



Artistes

14 023 artistes



Supports

241 supports



Mouvements artistiques

126 mouvements artistiques

www.artsandculture.google.com



**ORSAY EN
MOUVEMENTS**

 de Musée d'Orsay

Playlist · 11 vidéos · 142 832 vues

Orsay en mouvements, une série de très courts métrages tournés aux musées d'Orsay et de l'Orangerie pour le ...plus

Videomuseum

Réseau des collections publiques d'art moderne et contemporain

Videomuseum est un réseau de musées et d'organismes gérant des collections d'art moderne et contemporain (musées nationaux, régionaux, départementaux ou municipaux, Cnap (collection du Fnac), Frac, fondations) qui se sont regroupés pour développer, en commun, des méthodes et des outils utilisant les nouvelles technologies de traitement de l'information afin de mieux recenser et diffuser la connaissance de leur patrimoine muséographique.

Les méthodes et outils utilisés dans ce réseau permettent : l'informatisation de la documentation et de la gestion des collections par le logiciel Gcoll et la diffusion de la connaissance de ces mêmes collections par Internet avec le logiciel Navigart. Télécharger la plaquette d'information.

75

Collections

40 066

Artistes

453 942

Œuvres

505 909

Images

www.videomuseum.fr

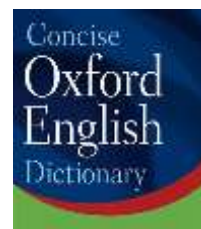
Le programme de lecture en anglais comporte **deux lectures obligatoires** pour l'année, et des lectures complémentaires pour ceux qui souhaiteraient aller plus loin (les œuvres seront abordées dans l'année). N'hésitez pas à vous procurer des **éditions d'occasion**.

- Lecture 1 : **Jane AUSTEN, *Pride and Prejudice***. édition **en anglais** au choix mais **non abrégée/ non simplifiée** à lire **pour la rentrée de Septembre (en vue des premiers cours et des premières évaluations)**. N'hésitez pas à regarder une ou plusieurs adaptations filmiques de l'œuvre.
- Lecture 2 : **Oscar WILDE, *The Canterville Ghost***, édition **en anglais** au choix, mais **non abrégée/ non simplifiée**

Par ailleurs, la préparation aux épreuves d'anglais pour le concours nécessite de se procurer des ouvrages usuels (**obligatoire, à se procurer pour la rentrée**). Ils serviront pour les deux années d'hypokhâgne et de khâgne, en Tronc commun et en option anglais.

1) Un dictionnaire unilingue (autorisé en devoirs et au concours)

La référence à se procurer est : *The Concise Oxford English Dictionary* (peu importe l'édition, surtout **n'hésitez pas à l'acheter d'occasion**)

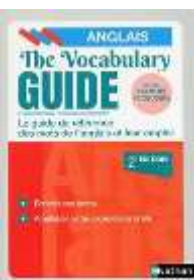


2) Un manuel de vocabulaire : **obligatoire**

D. Bonnet-Piron, É. Dermaux-Froissart, *The Vocabulary Guide. Les mots anglais et leur emploi*, Nathan

ISBN : 978-2-09-165379-2 – 9782091653792

Il est demandé de réviser pour **la rentrée : les verbes irréguliers** (pages 300 et suivantes) et les chapitres «**Arts and Culture**» (**chapitres 110 à 122**)



3) Un manuel de grammaire :

Wilfried ROTGE et Michèle MALAVIEILLE, *Maîtriser la Grammaire Anglaise*, Hatier

ISBN : 978-2-218-97133-4

Pendant l'été : Il est recommandé de parcourir tout le manuel et les différents chapitres afin de vérifier que tous les points au programme du lycée sont bien acquis. Faire les exercices (corrigés à la fin du manuel) si besoin.



- **Pour travailler la prononciation** : regarder les vidéos de chaque son (symboles phonétiques) et entraîner vous à les répéter : [BBC Learning English - Pronunciation / Introduction to The Sounds of English](https://www.bbc.com/learningenglish/1/1/2019/01/20190119-introduction-to-the-sounds-of-english)

- Il est également recommandé de **s'exposer à la langue au maximum** (regarder des séries et films en VO sous titrée anglais) et de **s'informer et d'écouter la radio**. Voici des sites utiles :

<http://www.bbc.co.uk/radio4/> (par exemple: émissions '5 minutes On' ou 'Best of Today')
BBC World Service

<https://www.npr.org/> (par exemple: émission 'All Things Considered')

El diario (Espagne) www.eldiario.es

la version en espagnol de chaînes internationales :

CNN <https://cnnespanol.cnn.com/>

BBC <https://www.bbc.com/mundo>

RFI <https://www.rfi.fr/es/>

France <https://www.france24.com/es/>

2) LITTÉRATURE:

> Vous pouvez bien sûr lire une **œuvre originale en espagnol** -peut-être en avez-vous déjà lu au cours de votre scolarité, et y êtes-vous déjà habitués.

Voici quelques collections de livres de poche de référence :

Cátedra : Letras hispánicas Alianza editorial Planeta : editorial Booket

> Des **classiques** édités dans des collections de poche en France (**bililingues** ou unilingues avec accompagnement):

Le livre de poche Garnier Flammarion Folio

> Vous pouvez aussi choisir un ouvrage dans la collection « Lecture graduée » (éd. Blackcat-Cideb) : il s'agit d'**adaptation de classiques** (avec dossier et exercices), vous pouvez choisir selon votre niveau (sachant que les A2 sont déjà d'un bon niveau). Prix : 9,90 €

Ou encore: Belin - collection No tan clásicos (textes en espagnol, avec une aide de vocabulaire). <https://www.belin-education.com/no-tan-clasicos>

Pour les livres en langue étrangère, n'hésitez pas à vous adresser à la librairie internationale VO, à Lille : <https://www.librairievo.com/>

RÉVISIONS POUR CET ÉTÉ

Langue: nous reverrons la grammaire -mais comme prérequis, au minimum, revoir:

-la prononciation

-les nombres

-relire la conjugaison -les temps du présent doivent être maîtrisés

Contact : gilles.dazord@ac-lille.fr

Liebe Leute!

1. Le plus important est toujours de **pratiquer régulièrement l'allemand par vous-même**. Le meilleur moyen de le faire est de fréquenter régulièrement les **média de langue allemande**, surtout ceux qui sont faits pour vous. Par exemple : le site didactique de la chaîne allemande internationale *Deutsche Welle*.

Désormais, l'ensemble des contenus didactiques de la Deutsche Welle sont accessibles, avec exercices et ressources complémentaires, sur le site et l'application mobile :

<https://learngerman.dw.com/fr/>

C'est de loin la meilleure adresse pour accompagner l'apprentissage de l'allemand ! À fréquenter assidûment chaque semaine. Vous y trouvez notamment :

- les séries progressives *Nicos Weg* (niveau A1/A2/B1), *Jojo sucht das Glück* (B1) et *Ticket nach Berlin* (B2). Les épisodes sont faits pour aborder progressivement les difficultés grammaticales et utiliser un vocabulaire croissant.

- les reportages *Top-Thema* (B1), *Video-Thema* (B2), *Alltagsdeutsch* (C1)

- les informations lues lentement (*langsam gesprochene Nachrichten*)

Tous les films et enregistrements sont fournis avec transcription, exercices, vocabulaire et liens vers d'autres documents. Je ne saurais trop vous recommander de fréquenter assidûment les rubriques *Top-Thema* et *Video-Thema* en particulier, qui devront vous accompagner tout au long de vos études.

2. Bibliographie - Usuels vivement recommandés :

Attention : L'orthographe allemande a été récemment réformée, entre 1996 et 2006. Je vous recommande donc de ne consulter que des éditions ultérieures à 2010.

→ **Grammaire**

Vous devez avoir un bon livre de grammaire, récent et qui comprenne des exercices corrigés.

Sauf autre préférence de votre part, je vous recommande :

J. JANITZA et G. SAMSON, *L'allemand de A à Z*, Hatier ISBN : 978-2-218-95203-6

→ **Civilisation**

Vous devez avoir une base pour la connaissance de l'histoire allemande récente.

J. CHAPOUTOT, *Histoire de l'Allemagne (de 1806 à nos jours)*, PUF, « Que sais-je ? » n°4020

ISBN : 978-2-7154-0814-2

→ La question du **dictionnaire** :

- **En LV2**, vous travaillerez sans dictionnaire. Disposer d'un dictionnaire bilingue est cependant très recommandé.

Je vous recommande d'utiliser l'excellent dictionnaire en ligne *LEO* : www.leo.org.

- En LV1, il sera indispensable de vous procurer le dictionnaire allemand de référence **DUDEN - Deutsches Universalwörterbuch** (édition ultérieure à 2010 environ, donc 7^e, 8^e ou 9^e édition). Il n'est pas forcément très facile d'accès au début, vous avez intérêt à commencer au plus vite à l'explorer.

3. Littérature

Nous aborderons au cours de l'année plusieurs œuvres intégrales ou recueils, de périodes et de thèmes très différents. Les livres **à avoir obligatoirement** sont les suivants :

- Nous commencerons l'année avec **les romantiques et le mythe**. Livre à avoir :

Richard WAGNER, L'Or du Rhin [Das Rheingold], édition bilingue, GF n°817 (8.50 €)
ISBN : 9782080708175

- 2^e thème : **l'expressionnisme**. Livre à avoir :

Georg TRAKL, Poèmes II, édition bilingue, GF n°1105 (9€) ISBN : 9782080711052

Attention, il s'agit bien du deuxième volume des poésies complètes, qui comporte les recueils *Gedichte* et *Sebastian im Traum* ainsi que les poèmes de guerre.

- 3^e thème : **la Nouvelle Objectivité et le théâtre politique de Bertolt BRECHT**.

Il n'y a pas de livre imposé. Je vous recommande cependant la lecture de la nouvelle édition française que les éditions de l'Arche ont récemment consacré à *L'Ascension d'Arturo Ui*, avec une préface de Johann Chapoutot. Le texte allemand *Der Aufstieg des Arturo Ui* est très facile à trouver dans la collection *Suhrkamp Basis Bibliothek*.

4. Et que faire dès maintenant ?

Commencez la lecture des œuvres, fréquentez la plateforme de la *Deutsche Welle* mentionnée dans l'encadré. Et si le cœur vous en dit :

- Fréquentez d'autres media disponibles en ligne, par exemple <https://tagesschau.de> (le journal télévisé de la première chaîne de télévision publique), <https://zdf.de> (la 2^e chaîne de télévision publique), <https://phoenix.de> (chaîne publique d'information politique)...
- ou encore, lisez un magazine d'information en allemand, à destination d'un public étudiant : *Deutsch Perfekt*, que vous trouvez partout. Informations et accompagnement sur <https://deutsch-perfekt.com>
- lisez librement, pour vous-mêmes, un peu de littérature en allemand dans des éditions bilingues ou annotées, par exemple : *20 Kurzgeschichten des 20. Jahrhunderts*, choix et annotation par Maria Briand, Le Livre de Poche, coll. « Lire en allemand » ISBN : 978-2-253-05019-3

Schöne Ferien und viel Spaß an alle!

Contact : professoreditaliano1@gmail.com

L'option italien est accessible quel que soit la section suivie au lycée (LVA, LVB ou LVC). Le plus important n'est pas tant le niveau acquis à l'entrée en classe préparatoire mais plutôt l'investissement personnel et la rigueur que vous aurez dans l'apprentissage.

Le programme portera au besoin sur la littérature (fin XIX, du XXe et du XXIe siècle) mais aussi et surtout sur l'Italie contemporaine.

1. **Lisez au moins un roman italien et regardez deux films en V.O : préparez une fiche de synthèse pour chaque œuvre lue et vue à me remettre le jour de la rentrée ou à m'envoyer à l'adresse ci-dessous.**

2. **Très important : prenez l'habitude de suivre l'actualité en lisant régulièrement des articles.** Vous pourrez commencer à appréhender la presse quotidienne italienne sur les versions en ligne dont voici quelques exemples :

- www.corriere.it
- www.lastampa.it
- www.repubblica.it
- www.ilsole24ore.com

Vous pourrez également consulter la presse écrite à destination des élèves et étudiants :

- www.radici-press.net
- www.leggo.it

Inscrivez-vous à la newsletter de l'ambassade de France à Rome :

<https://it.ambafrance.org>

(en bas de la page) et écoutez un journal télévisé une à deux fois par semaine :

- <http://www.tg2.rai.it/>
- <http://it.euronews.com/>
- <http://www.tg1.rai.it/>
- <http://www.rainews.it>

3. **Fournitures : un cahier ou un classeur + un petit répertoire pour noter le vocabulaire rencontré en cours (obligatoire à chaque cours)**

4. **Bibliographie à vous procurer pour la rentrée**

- *Sulla diritta via*, Eouzan Fanny, Gompertz de Laharpe Alexandra, Ellipses – isbn 9782340096844

5. **Test de rentrée (au 1^{er} cours) : il portera sur :**

Les règles de base de la grammaire italienne : les articles (définis et indéfinis), la formation du pluriel régulier et irrégulier, les possessifs, les démonstratifs et les pronoms.



La conjugaison : le présent de l'indicatif, le passé composé, l'imparfait, le futur, le conditionnel, l'impératif et le subjonctif présent.

Exemple de filmographie

Società italiana, demografia, famiglia

Ettore SCOLA, *La famiglia*, 1987
Nanni MORETTI, *Caro diario*, 1993
Ferzan OZPETEK, *Mine vaganti*, 2010
Enzo MONTELEONE, *Due partite*, 2009
Gianni DE GREGORIO, *Pranzo di ferragosto*, 2008

Il mondo del lavoro

Francesca COMENCINI, *Mobbing, mi piace lavorare*, 2003
Giorgio PASOTTI, *Volevo solo dormirle addosso*, 2004
Gianni AMELIO, *La stella che non c'è*, 2006
Riccardo MILANI, *Il posto dell'anima*, 2006
Paolo VIRZI, *Tutta la vita davanti*, 2008
Francesca COMENCINI, *In fabbrica*, 2009

Emigrazione degli italiani

Pietro GERMI, *Il cammino della speranza*, 1950
Franco BRUSATI, *Pane e cioccolata*, 1974
Gianni AMELIO, *Lamerica*, 1994
Giuseppe TORNATORE, *La leggenda del pianista sull'oceano*, 2001
Emanuele CRIALESE, *Nuovomondo/ Golden Door*, 2006

Immigrazione in Italia

Michele PLACIDO, *Pummarò*, 1989
Marco Tullio GIORDANA, *Quando sei nato non puoi più nasconderti*, 2005
Marco Simon PUCCIONI, *Riparo*, 2008
Cristina COMENCINI, *Bianco e nero*, 2008
Emanuele CRIALESE, *Terra ferma*, 2011

La scuola

Luigi COMENCINI, *Cuore*, 1984
Paolo VIRZI, *Caterina va in città*, 1998
Daniele LUCCHETTI, *La scuola*, 1995
Fausto BRIZZI, *Notte prima degli esami*, 2006
Giuseppe PICCIONI, *Il rosso e il blu*, 2012
Gianluca Maria TAVARELLI, *Maria MONTESSORI, una vita per i bambini*, 2007

Préparer les thèmes de civilisations suivants en lisant des articles de presse et en regardant certains films de la liste ci-jointe :

- Società italiana : demografia, famiglia
- Il mondo del lavoro
- Emigrazione degli italiani
- Immigrazione in Italia
- La scuola e l'università
- Il patrimonio italiano

Buone vacanze estive !
M. Damageux

Récapitulons : Lectures obligatoires

Attention : cette page est un simple aide-mémoire. Elle ne remplace pas les explications plus détaillées des pages qui précèdent. N'oubliez pas que parfois une **édition** déterminée peut être conseillée, voire requise, et que d'autres lectures, pour ne pas être obligatoires, sont cependant fortement recommandées.

FRANÇAIS

- Musset, *Lorenzaccio* **en priorité pour la rentrée**
- Hugo, *Les Misérables*, « Fantine », Cosette » **en priorité pour la rentrée**
- Madame de Genlis, *Nouveaux contes moraux et nouvelles historiques*, « La femme auteur »
https://fr.wikisource.org/wiki/Nouveaux_contes_moraux_et_nouvelles_historiques/Tome_3/02
- Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*.
- Zola, *L'œuvre*.
- Corneille, *Le Cid*.
- Racine, *Phèdre*.
- Baudelaire, *Les Fleurs du mal*
- La Fontaine, *Fables*, livre 1 et livre 7.
- Boileau, *Art poétique*, chant III.

ainsi que les deux articles :

- A. Compagnon, *La Littérature, pour quoi faire ?* <https://books.openedition.org/cdf/524>
- G. Genette, *Le Jour, la nuit* https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1968_num_3_12_2350

PHILOSOPHIE

- Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*
- Lévi-Strauss, *Race et histoire* ou *Tristes Tropiques*

HISTOIRE

- *Initiation aux études historiques*, Introduction et 2^e partie
<https://lib.isiaccess.com/process/reader/book.php?ean=9782380941210>

LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITE

- Platon, *Ion*

ANGLAIS

- J. Austen, *Pride and Prejudice* **en priorité pour la rentrée**
- O. Wilde, *The Canterville Ghost*

ANNEXES

Penser le monde d'aujourd'hui, vivre avec le monde de demain : la construction des représentations enfantines de l'espace mondial entre structures héritées et imaginaires du futur

Anne-Cécile Ott

DANS **ANNALES DE GÉOGRAPHIE** 2025/2-3 n° 762-763 , PAGES 59 À 85
ÉDITIONS **ARMAND COLIN**

ISSN 0003-4010

DOI 10.3917/ag.762.0059

Date de mise en ligne : 06/06/2025

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2025-2-3-page-59?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Penser le monde d'aujourd'hui, vivre avec le monde de demain : la construction des représentations enfantines de l'espace mondial entre structures héritées et imaginaires du futur

Thinking about today's world, living with tomorrow's world: the construction of children's representations of the global space between inherited structures and imagined futures

Anne-Cécile Ott

Chercheure postdoctorante, CNRS, Centre de recherche sur les inégalités sociales, SciencesPo, docteure en géographie associée à l'UMR 8504, Géographie-cités

Résumé

Les enfants sont affectés quotidiennement, quoiqu'inégalement, par des processus socio-spatiaux globalisés, mais leurs propres perspectives sur les enjeux globaux restent peu étudiées. À partir d'une enquête menée auprès de 248 enfants âgés de 6 à 11 ans dans quatre écoles élémentaires parisiennes aux profils sociaux contrastés, la recherche présentée dans cet article a permis d'analyser comment les enfants représentent le monde et de retracer la genèse sociale des représentations de l'espace mondial dans l'enfance. J'ai déployé sur le terrain un dispositif pluri-méthodologique composé de quatre activités (dessin, *brainstorming*, reconstitution d'un planisphère illustré, entretiens en petits groupes), auquel j'ai associé un travail d'observation dans les classes, d'entretiens auprès des enseignants et d'analyse de supports pédagogiques. L'article interroge la construction des représentations enfantines de l'espace mondial, en insistant sur les temporalités qui les influencent, entre poids des héritages et importance des imaginaires du futur. Il explore la socialisation différenciée des enfants aux enjeux globaux et souligne que l'inégale socialisation des enfants au monde crée et renforce des rapports de domination structurant le monde social.

Abstract

Children are affected on a daily basis (albeit unevenly) by globalised socio-spatial processes, but their own perspectives on global issues have rarely been studied. The research presented in this paper analysed how children portray the world and traced the social origins of representations of the global space in childhood. It is based on a field survey of 248 children aged 6 to 11 in four Parisian elementary schools with contrasting social profiles. I deployed a multi-methodological approach, composed of four activities (commented drawing, brainstorming, reconstructing an illustrated map of the world, small-group interviews), combined with classroom observation, interviews with teachers and analysis of teaching materials. This article specifically examines the construction of children's representations of the world, focusing on the temporalities that influence them, between the weight of legacies and the importance of imaginary futures. It explores the socialisation of children with respect to global issues and

emphasises that the unequal socialisation of children around the world creates and reinforces the relationships of domination that structure the social world

Mots-clefs enfants, monde, représentations, imaginaires géographiques, socialisation, enjeux globaux

Keywords *children, world, representations, geographical imaginaries, socialisation, global issues*

Les enfants sont affectés quotidiennement, quoiqu'inégalement selon les contextes, par des processus socio-spatiaux globalisés et les enfances contemporaines sont bouleversées par les changements globaux (Skelton, Ansell et Klocker, 2016 ; Twum-Danso Imoh, Bourdillon et Meichsner, 2019). Depuis les années 2000, les *childhood studies* soulignent la nécessité de prendre en compte les contextes globalisés dans lesquels les enfants grandissent et celle de penser les enfants comme clefs de compréhension des processus de globalisation (Aitken, 2013, 2004). Paradoxalement, leurs propres perspectives sur les enjeux globaux et les manières dont ces derniers affectent leurs vies restent peu étudiées (Holloway and Valentine, 2000; Jones and Lucas, 2023; Swim *et al.*, 2022), alors même que la période de l'enfance est primordiale dans l'acquisition des manières de penser et d'agir (Lignier *et al.*, 2012; Lahire, 2019).

Cet article s'appuie sur une recherche doctorale qui se concentre précisément sur les points de vue différenciés des enfants sur le monde et les enjeux globaux, retraçant la genèse sociale des représentations enfantines de l'espace mondial. L'enquête réalisée auprès de 248 enfants âgés de 6 à 11 ans dans quatre écoles élémentaires parisiennes montre que les enfants ont des représentations du monde variées et complexes et qu'ils font preuve d'un sens politique et social à l'échelle mondiale (Ott, 2022a). Cette recherche contribue ainsi aux *children's geographies*, en considérant notamment des espaces de petites échelles, dont la prise en compte reste rare (Ansell, 2009; Lehman-Frisch and Vivet, 2011; Benwell and Hopkins, 2017; Kraftl and Horton, 2018) ainsi qu'aux travaux sur la socialisation en mettant en évidence l'espace comme dimension fondamentale de la socialisation primaire (Cayouette-Remblière *et al.*, 2019).

L'article analyse les représentations enfantines des enjeux globaux qui façonnent le monde tel qu'il est et sur leurs conséquences sur le monde à venir. Il propose d'explorer plus avant la question des temporalités qui influencent la construction des représentations enfantines de l'espace mondial, entre poids des structures héritées et importance des imaginaires du futur. Cette concentration sur les temporalités fait sens d'un point de vue endogène, parce que les représentations des enfants donnent à voir une prise en compte du passé, du présent et du futur pour penser et dire le monde. Elle est également féconde d'un point de vue exogène, les manières enfantines de représenter le monde se comprenant par des héritages qui structurent les représentations scientifiques, scolaires, médiatiques de l'espace mondial, et posant des défis pour penser les apprentissages du monde de demain.

L'enquête dont une partie des résultats est présentée ici a été menée en 2017 et 2018 dans des établissements aux profils sociaux contrastés¹ des 13^e, 14^e et 20^e arrondissements de Paris auprès d'élèves de CP, CE2 et CM2. Cette diversité des terrains m'a permis de mesurer les effets des différenciations sociales sur les représentations des enfants ainsi que leurs évolutions au cours de la scolarisation primaire. Dans chaque classe, j'ai déployé un dispositif pluri-méthodologique original, identique, composé de quatre activités (Ott, 2020a) :

– Le dessin commenté : je demandais aux enfants de « dessiner le monde », sans plus de précision, c'est-à-dire sans imposer une définition du monde préexistante.

– Le *brainstorming*, une discussion-débat en classe entière autour du mot « monde », là encore dans son sens le plus large.

– La reconstitution d'un planisphère illustré : chaque enfant avait à disposition un planisphère vierge en format A3 et une enveloppe composée de 36 étiquettes. Si une photographie leur faisait penser à un endroit, ils devaient la coller au dit endroit sur leur carte. Si elle ne leur évoquait aucun espace, ils la remettaient dans l'enveloppe².

– Les entretiens en petits groupes, avec notamment des questions sous forme de jeux de rôle, qui visaient à approfondir le rapport des enfants à l'espace mondial et aux lieux qui le composent, à les entendre sur les enjeux qu'ils associent au monde global ou encore à obtenir des informations sur leurs pratiques familiales et médiatiques.

Les deux premières activités proposées avaient pour objectif d'interroger les significations enfantines de la notion de monde, sans représentations *a priori*, tandis que les deux dernières ont plus explicitement concerné le monde comme espace mondial. La pluri-méthodologie permet de faire varier les registres et situations d'énonciation, et ainsi de s'adapter à l'ensemble des enquêtés, certains étant par exemple peu à l'aise avec le dessin (Smørholm and Simonsen, 2017), d'autres peu enclins à prendre la parole, notamment en groupe (Lareau, 2011). Ce dispositif a été doublé d'entretiens avec les enseignants, d'observation dans les classes et d'une analyse de supports pédagogiques et médiatiques utilisés par les enfants. Le travail d'enquête m'a donc permis de recueillir une diversité de matériaux que j'ai analysés de manière croisée, à partir de grilles d'analyse qualitative ouvertes et fermées, mais aussi de certains traitements de statistiques descriptives et pour certains matériaux, d'un travail d'analyse textuelle (à l'aide du logiciel R).

1 À partir des professions des parents, j'ai pu catégoriser les enfants rencontrés en trois groupes sociaux : 31 % des enfants sont issus des classes supérieures, 29 % des classes intermédiaires et 40 % des classes populaires. 65 % des enfants ont par ailleurs de la famille habitant à ou venant de l'étranger, pour l'essentiel des pays du Maghreb, d'Espagne, d'Italie ou de la Chine, du Vietnam ou du Cambodge pour l'une des écoles du 13^e arrondissement.

2 Cette activité n'est pas directement mobilisée dans l'article, pour plus de détails voir (Ott, 2022a), notamment 2.3, 4.2 et annexe 4.

La première partie de l'article vise à déployer les manières dont les enfants ont représenté le monde, dans leur complexité, avec une différence de formes, d'échelles et de sens. Cette diversité témoigne d'une pensée « archipélique » du monde (Glissant and Noudelmann, 2018) où l'espace mondial comme ensemble de lieux hétéroclites et hiérarchisés côtoie le monde comme une totalité. Dans un deuxième temps, je montre que les enfants ont des représentations des enjeux globaux, articulées à une réflexion sur les temporalités du monde et façonnées par des imaginaires (anxieux) du futur. Leurs représentations de l'état et de l'avenir du monde donnent à voir des traces d'une « planétarisation » (Reghezza, 2015) des représentations du monde, qui brouille les catégories de pensée occidentales traditionnelles et préfigurent de nouveaux rapports à la nature et des nouvelles relations possibles entre humains et non-humains. Le dernier moment de l'article insiste sur la socialisation différenciée des enfants aux enjeux globaux. La position qu'ils occupent dans l'espace social et la diversité des instances de socialisation auxquelles ils sont confrontés influencent largement leurs représentations. Ces dernières fonctionnent alors comme un laboratoire qui permet d'observer que l'inégale socialisation des enfants au monde et par le monde crée et renforce des rapports de domination structurant le monde social.

1 Manières enfantines de faire des mondes

« Les mondes [...] peuvent être construits de bien des manières » : il existe une pluralité de mondes, auxquels on n'accède uniquement par les descriptions qui en sont faites (Goodman, 1978). Les géographes occupent une place privilégiée dans la production de description de la surface de la Terre et dans l'organisation « de la visibilité du monde » (Besse, 2003). Le travail de recherche relaté ici s'attache à décrire les « manières de faire des mondes » (Goodman, 1978) des enfants, considérés comme acteurs à part entière, producteurs d'images et de discours à travers lesquels le monde terrestre se fait visible.

1.1 Les catégories spatiales et objets géographiques pour dire et faire le monde

Dresser le panorama des représentations enfantines du monde a nécessité de porter attention aux formes et significations données au « monde » comme catégorie de pratique par les enfants. L'analyse des matériaux recueillis révèle un foisonnement d'objets, de symboles, de mots et de catégories spatiales mobilisés par les jeunes enquêtés pour représenter le monde.

Les enfants ont représenté le monde avec une diversité de sens et d'échelles, du local et global. Lors de l'activité de dessin commenté 69 % des enfants ont choisi de représenter le monde à l'échelle globale, 24 % à l'échelle locale et 7 % ont opté pour une mixité d'échelles, les niveaux intermédiaires étant quasiment absents de leurs productions. Le local comme le global peuvent néanmoins prendre des formes différentes selon les dessins : du niveau micro-local de la

pièce de la maison à la ville pour le local, du planisphère au monde cosmique (univers, système solaire, etc.) pour le global en passant par des représentations de la planète Terre.

L'analyse des échelles, significations, définitions du monde pour les enfants a permis de catégoriser les représentations enfantines en trois idéaltypes³ : le *monde de l'intime* — pensé à l'échelle locale, à partir des expériences personnelles ; le *monde, objet encyclopédique* — pensé à l'échelle mondiale, objet de connaissance, sans charge symbolique particulière ; le *monde, comme Monde* avec une majuscule — pensé comme un tout, à l'échelle mondiale, avec une dimension politique et sociale associée à cette échelle, autour de certaines thématiques privilégiées telles que l'écologie ou les inégalités (Ott, 2022b).

Malgré cette diversité dans les manières de faire des mondes, on observe des effets de convergence, voire de standardisation dans les représentations, notamment à mesure de l'avancée en âge. Le monde est de plus en plus pensé à l'échelle globale — 50 % des enfants représentent le monde à cette échelle au CP contre 90 % au CM2. Sa forme est également plus standardisée : l'idéaltype « le monde, objet encyclopédique », représentation descriptive de l'espace mondial, construite par énumération d'entités géographiques ou d'éléments géophysiques, est de loin le plus répandu parmi les enquêtés, notamment à partir du CE2. Les mailles continentales et étatiques sont ainsi des grilles de lecture structurantes des représentations enfantines, qui restent des « modules de base » de structuration du monde (Retailé, 1993 ; Lewis and Wigen, 1997 ; Grataloup et Capdepuy, 2013 ; Didelon-Loiseau, 2013). Cela s'explique notamment par le rôle de l'institution scolaire qui diffuse une grammaire du monde, composée essentiellement de grands repères et structurée par les États, les océans et les continents (Baudinault, 2017).

Certaines représentations ont cependant montré que les enfants peuvent penser le monde dans toute sa complexité, à différentes échelles et par différents types de lieux. C'est ce qu'illustre le monde composite dessiné par Emmanuelle (Figure 1). On y voit la Terre dans son système solaire mais aussi des bâtiments ou le tableau *La Joconde*. Cet exemple est d'autant plus intéressant qu'il pousse à réfléchir aux niveaux d'observation auxquels peut renvoyer un objet de même nature. Quand le bâtiment en question est une simple maison ou un hôpital (édifices et institutions que l'on retrouve dans un grand nombre de villes), il renvoie bien à un niveau local ; néanmoins, quand ce bâtiment est *Big Ben* ou la Statue de la liberté, il symbolise le pays et/ou la ville dans lequel il se situe et

3 La notion d'idéaltype est ici empruntée à Max Weber : la catégorisation idéaltypique forgée à partir des observations n'est pas réductible à la réalité et est poreuse, c'est un « concept limite purement idéal, auquel on mesure la réalité pour clarifier le contenu empirique de certains de ses éléments importants, et avec lequel on la compare » (Julien Freund dans (Weber, 1965, p. 95). Cela signifie concrètement qu'un même enfant a pu produire des représentations se rattachant à un seul de ces idéaltypes tout au long de l'enquête, différents types de représentations selon les activités menées ou enfin avoir à l'esprit dans un même mouvement ces trois catégories de sens.

peut, selon le contexte de son utilisation, complexifier les rapports entre échelle, niveau d'observation et domaine d'objets.

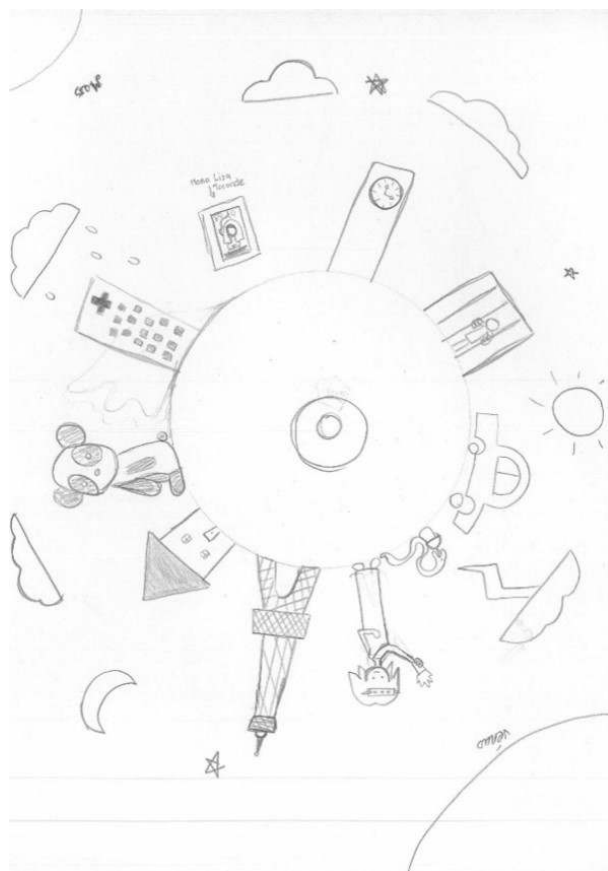


Fig. 1 Un monde composite : « Pour moi, un monde c'est quelque chose qui a été créé par l'Homme, enfin par la nature et tout » (Emmanuelle, CM2)

A composite world : « For me, a world is something that has been created by man, by nature and everything » (Emmanuelle, CM2, age 10-11)

Plus généralement, la place accordée par de nombreux enfants à des villes et aux monuments confirme que l'espace mondial est également pensé et organisé par eux autour de certains de ses lieux et notamment de ce que Bernard Debarbieux appelle des lieux attributs, des lieux emblématiques, qui évoquent et renvoient par synecdoque aux territoires qui les contiennent (Debarbieux, 1995, 2010).

1.2 Entre espace mondial hiérarchisé et émergence d'une pensée globale

1.2.1 Du monde à trou...

Les enfants ont également associé des toponymes précis aux objets géographiques utilisés pour décrire l'espace mondial. Leur analyse laisse apparaître un monde à trou, fait de vides et de pleins, avec des espaces très présents dans les représentations enfantines alors que d'autres en sont absents.

Le croisement des analyses des différentes activités et des toponymes renvoyant à diverses catégories spatiales permet de distinguer trois grands ensembles d'espaces particulièrement présents dans les représentations des enfants rencontrés : les espaces d'où l'on parle, les espaces de la proximité et les espaces de l'altérité. Les premiers correspondent aux espaces dans lesquels ils vivent, et ce à différentes échelles. Sont à inclure dans cette catégorie, Paris, la France, et dans une moindre mesure, l'Europe. Le second ensemble regroupe des espaces que l'on peut dire de la proximité, la proximité étant à entendre dans le double sens de proximité géographique⁴ et/ou de proximité affective. Un premier sous-ensemble contient certains pays d'Europe de l'Ouest, frontaliers ou proches de la France : l'Espagne, l'Italie, l'Angleterre et dans une moindre mesure l'Allemagne. Un second sous-ensemble renvoie à des espaces géographiquement plus lointains mais familiers pour certains enfants : les espaces au cœur des trajectoires migratoires et familiales des enquêtés (la Chine ou le Vietnam par exemple). Les espaces de l'altérité sont enfin des espaces très présents quoique peu pratiqués ou pratiqués exclusivement de manière médiatisée. Ce sont des espaces qui sont particulièrement investis par les médias, la production culturelle destinée à la jeunesse ou la géographie scolaire, et des espaces de l'imagination ou de fantasme (la Chine⁵, l'Afrique⁶, l'Amérique du Nord et/ou les États-Unis, le pôle Nord, le Japon, l'Australie, l'Égypte ou la Russie, ainsi que les principales villes qui leur sont associées).

La carte de la figure 2 représente les pays cités par les enfants durant l'activité de dessin commenté. Par contraste, elle révèle des parties de l'espace mondial largement ignorées par les enfants : les pays d'Afrique, d'Amérique centrale ou du Proche et Moyen-Orient sont presque inexistants dans leurs représentations (c'est le cas quelle que soit l'activité considérée). Cartographier le monde des enfants, c'est également voir ce que le monde n'est pas pour eux et cette absence n'est pas uniquement synonyme de trou ou de manque : c'est une « production », de « territoires de l'ignorance » (Godrie et Dos Santos, 2017), qui révèlent des inégalités épistémiques qui sont le résultat d'un impérialisme cognitif (Fernandez,

4 Hors des espaces de vie du quotidien, qui sont eux contenus dans l'ensemble des « espaces d'où l'on parle ».

5 L'exemple de la Chine montre que les catégories synthétiques construites ici restent poreuses et non-exclusives : un espace « de l'altérité » peut être un espace « de proximité » pour certains enfants selon leur histoire familiale et migratoire.

6 Si les pays, régions ou villes africaines sont très peu présents dans les représentations des enfants, l'Afrique comme toponyme renvoyant au continent, à un ensemble homogène et méconnu, est très fréquemment mentionnée.

En cours). La culture scolaire participe à la construction des territoires de l'ignorance, en diffusant des visions du monde largement euro-péo-centrées et/ou stéréotypées et en tenant à distance des programmes et des manuels certains espaces et certaines régions du monde (Clerc, 2002).



Fig. 2 Les pays cités dans les dessins des enfants : un monde à trou
Countries featured in children's drawings: a world full of holes

La prise en compte des jugements de valeur et des opinions des enfants sur les espaces montre en outre des phénomènes de hiérarchisation. Durant les entretiens en petits groupes, je demandais aux enfants me donner « des exemples de pays ou d'endroits dans lesquels ils aimeraient beaucoup habiter ou aller quand ils seront grands » puis de faire de même avec les « pays ou endroits dans lesquels ils n'aimeraient pas habiter ou aller quand ils seront grands ». Cela m'a permis de mettre en évidence que les espaces du monde n'étaient pas également attractifs pour les enfants. Certains espaces sont beaucoup cités et dans l'ensemble très appréciés (le Japon, l'Espagne, l'Italie, les États-Unis et l'Angleterre) alors que d'autres sont beaucoup cités mais très dépréciés (la Syrie, l'Afrique, la Corée du Nord, la Russie et Paris). Les enfants mobilisent différentes logiques classificatoires pour justifier leurs goûts et leurs dégoûts. Ils ont principalement eu recours à des arguments liés à la nature et à l'environnement ou à la géopolitique et aux relations internationales. La géopolitique enfantine que révèle l'analyse des découpages du monde et de l'attraction/répulsion pour certains espaces montre la pérennité de certains clivages comme le clivage Nord/Suds, avec une mise à distance de certains espaces (tels que les pays africains) qui semble rejouer des rapports de force encore largement hérités de la période coloniale. Dès l'enfance,

le contenu des représentations de l'espace mondial souligne que « nous pensons le monde avec les héritages européens » (Grataloup, 2011)⁷.

1.2.2 ...à la pensée archipélique du monde

Un contraste existe entre ces représentations d'un espace mondial découpé et hiérarchisé et des représentations des mondes comme un tout, qui coexistent, y compris chez un même enfant. Cette pensée du monde comme totalité s'observe par exemple à travers l'omniprésence de la figure de la planète pour représenter le monde. L'analyse lexicale⁸ des termes utilisés par les enfants pour évoquer le monde montre ainsi qu'après le mot monde lui-même ce sont les notions de « Terre », « planète » au singulier et « planètes » au pluriel qui sont les plus citées, aussi bien dans les commentaires des dessins que dans les réponses obtenues en entretien sur la définition de la notion de monde. 38 % des 171 dessins du monde à l'échelle globale⁹ font par ailleurs figurer une représentation du globe terraque, la planète Terre à dominante verte et bleue, comme l'illustre la planche ci-dessous qui regroupe une sélection de dessins réalisés par des CE2 et CM2 de l'école du 14^e arrondissement (Figure 3). Là encore, cela s'explique en partie par l'importance de cette image dans la culture scolaire (sur le terrain, je l'ai retrouvée à de nombreuses reprises sur les pages de gardes des manuels ou des cahiers des élèves ou sous forme d'affichage mural) et de sa large diffusion depuis des décennies (Baudinault, 2017).

À ces représentations graphiques et discursives du monde comme un tout s'ajoute l'existence chez certains enfants de réflexions sur des enjeux globaux. Afin de creuser plus avant le contenu de la projection des enfants à l'échelle globale, j'ai invité les enfants lors des entretiens en petits groupes à s'imaginer agir en tant que président.e du monde : « Ça n'existe pas, mais imaginez que ça existe une présidente ou un président du monde, et imaginez que c'était vous ! Qu'est-ce que vous feriez si vous étiez présidente ou président du monde ? » À l'instar de ce qu'ont observé les sociologues W. Lignier et J. Pagis sur la projection politique et normative des enfants à l'échelle nationale, les enfants ont proposé trois types de lois pour gouverner le monde¹⁰ : des « lois enfantines », des « lois personnalisées » et des « lois générales ». Alors que les premières « consistent à ériger en intérêt général des intérêts (collectifs) typiquement enfantins » (Lignier et Pagis, 2017, p. 290) et que les deuxièmes impliquent d'« ériger des intérêts personnels, situés, en intérêts généraux » (*ibid.*, p. 291), les

7 Pour une analyse plus détaillée des logiques de structuration de cette « géopolitique enfantine » voir (Ott, 2020b).

8 Cette analyse a été réalisée grâce au package *R.temis* sur le logiciel R.

9 Sur un ensemble de 234 dessins présentant une dimension spatiale.

10 Ce jeu de rôle s'inspire directement d'une question posée par Julie Pagis et Wilfried Lignier dans l'une de leurs enquêtes auprès d'enfants, qui s'intéressait entre autres aux perceptions enfantines de la politique, à l'échelle nationale (Lignier et Pagis, 2017). Reprendre et adapter cette interrogation à mon terrain présentait un double intérêt : accéder aux enjeux pratiques que les enfants associent au monde et comparer ces enjeux et les projections politiques enfantines aux échelles nationale et mondiale.

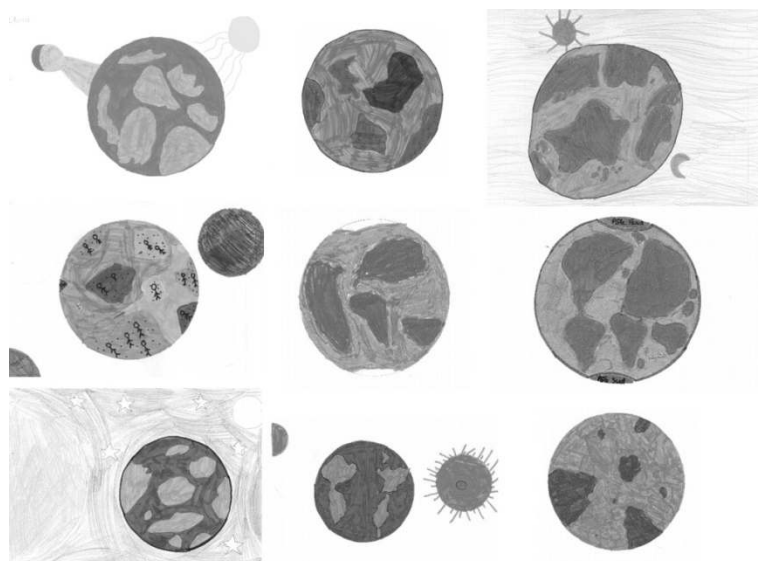


Fig. 3 La planète en vert et bleu : une représentation enfantine très courante
The planet in green and blue : a very common child's representation

dernières ont pour fonction de transformer « des préoccupations idéologiques (des causes plus générales, relativement détachées de la situation de la vie quotidienne des enfants concernés) en propositions législatives » (*ibid.*, p. 294). 58 % des propositions faites par les enquêtés ressortent effectivement de cette catégorie, 19 % sont des lois enfantines, 18 % des lois personnalisées (les 5 % restants sont des réponses mixtes). Les lois générales sont particulièrement intéressantes parce qu'elles témoignent de la capacité des enfants rencontrés à se représenter des enjeux globaux, qui ne relèvent *a priori* pas directement de leurs préoccupations quotidiennes¹¹.

Les représentations enfantines du monde doivent donc être pensées dans leur hybridation, à la fois comme espace mondial fragmenté et comme une totalité, à la fois Monde et lieux du monde, à la fois monde de l'intime et monde globalisé. Les enfants pensent le monde en archipel pour reprendre la métaphore d'Édouard Glissant. C'est précisément une pensée de la relation qui renouvelle l'approche de l'espace, remet en cause la notion d'universel, sans évacuer celle de totalité, et tout en conservant le lieu au cœur de la pensée de la mondialité. Il s'agit de « penser une totalité active, composée de localisations instables », « une totalité non totalitaire qui tisse des liens imprévisibles, irréductibles à leurs déterminations » (Glissant et Noudelmann, 2018, p. 159). Le caractère hybride des représentations de l'espace mondial chez les enfants est également une hybridation entre le

¹¹ Le contenu des enjeux globaux mis en lumière par les enfants est l'objet de la section suivante.

pois des structures héritées qui influencent les manières enfantines de faire des mondes et l'émergence de nouvelles formes de représentations du fait de l'ampleur des bouleversements globaux contemporains et des imaginaires du futur qu'ils sous-tendent.

2 Des représentations complexes de l'état et de l'avenir du monde

Les représentations enfantines du monde recueillies sur le terrain sont indissociables d'une réflexivité sur le passé et l'état du monde mais aussi d'une capacité de projection dans un temps futur. On observe ainsi dans les discours ou dessins des enfants des traces d'une pensée complexe et globale du monde, où des enjeux politiques et sociaux peuvent être perçus à différentes échelles et englobés dans une réflexion sur les temporalités de l'humanité.

2.1 Les temporalités du monde des enfants

Durant l'activité de *brainstorming* en classe entière sur la notion de « monde », les enfants ont en effet mobilisé un certain nombre d'items en lien avec le temps dans l'ensemble des classes enquêtées. À partir du CE2 notamment, les élèves ont systématiquement évoqué « le temps qui passe », le « passé, présent, futur », « toute l'histoire » ou les « siècles et les années ». Dans une des classes de CM2, l'enseignante a profité de cette activité pour faire réaliser aux élèves un exercice de classification notionnelle : ils devaient catégoriser les différents termes évoqués par la classe, que j'avais listés au tableau. Le temps est la catégorie qui a émergé le plus nettement chez une majorité d'enfants.

Outre ces mentions génériques, les références aux temporalités ont notamment concerné l'Histoire, avec des évocations de moments et de figures historiques (« l'époque contemporaine », « la révolution », « les poilus et les gueules cassées », les « rois et empereur », etc.). Plus largement, c'est « tout ce qui s'est passé avant, la préhistoire », qui a été évoqué dans l'ensemble des classes, y compris chez les plus jeunes. Le monde a été indissociable de réflexions sur l'« évolution de l'homme et de la nature », « la création de l'univers », ou la « création de l'homme », sur « les origines ». Cela peut s'expliquer par l'influence de la culture scolaire, comme en témoigne par exemple la mention de « la frise chronologique » dans les notions citées : « se situer dans le temps » ou « repérer et situer quelques événements dans un temps long » sont des compétences présentes dans les programmes dès le cycle 2¹² et consolidées au cycle 3. Les trois thèmes de l'enseignement de l'histoire des classes de CM1 ont ainsi été retrouvés

12 Dans le *curriculum* prévalent au moment du terrain et qui fait encore loi à ce jour, la géographie et l'histoire ne deviennent des enseignements disciplinaires qu'à partir du cycle 3 (CM1-CM2-6^e), pour les cycles précédents les apprentissages centrés sur l'espace et le temps sont concentrés dans le socle d'enseignement « Questionner le monde » (BO, Arrêté du 9-11-2015 – J.O. du 24-11-2015).

(« Et avant la France ? », « Le temps des rois », « Le temps de la Révolution et des Empires »). L'omniprésence de la préhistoire ou des dinosaures et de leur disparition, durant l'ensemble du terrain, sont par ailleurs des marqueurs de la culture enfantine. Ce sont à la fois ce que les psychologues appellent des objets de fascination (DeLoache *et al.*, 2007) et des objets centraux de la production commerciale à destination des enfants (Gould, 1997). Du fait de leur extinction, les dinosaures permettent également aux enfants de réfléchir à leurs ancêtres, à la notion d'évolution et à la « « périssabilité » de notre espèce », ce que n'ont pas manqué de faire mes enquêtés (Hachet, 2004).

2.2 Un monde global façonné par des imaginaires (anxieux) du futur

Les enfants ont aussi insisté sur le changement, évoquant par exemple que la « Terre n'était pas pareille avant », et leurs représentations du monde ont témoigné de vives inquiétudes quant à l'état et à l'avenir du monde. Durant l'activité de *brainstorming* plusieurs enfants dans les différentes classes enquêtées ont par exemple associé le monde aux risques et à la multiplication des catastrophes naturelles (tsunamis, tremblements de terre, éruptions volcaniques, inondations). Ces dernières ont aussi été mentionnées dans les entretiens en groupe comme facteurs répulsifs dans leurs classifications des espaces où ils aimeraient ou non se rendre. Les enfants ont jugé les pays asiatiques particulièrement risqués, à l'instar de Zina (CM2) ou de Louisa (CM2) : « J'aime pas trop ce pays, comment ça s'appelle... la Thaïlande, parce que y a beaucoup de tsunamis », « J'aimerais pas aller au Japon parce que y a beaucoup de tsunami et de tremblements de terre [...], des fois ils parlent de ça... Ils parlent de ça à la télé et tout. »

Le sentiment diffus d'incertitude et d'inquiétude qui peut traverser les représentations des enfants s'observe en outre à travers l'idée d'une planète « malade » qui a affleuré chez plusieurs enquêtés. John, élève de CE2 affirme par exemple que « c'est grâce à la planète qu'on vit » mais regrette qu'« en ce moment, notre planète elle est pas en très bonne santé ». De même, dans le commentaire de son dessin, Aliette (CE2) s'inquiète de la fragilité du monde et du fait que « y a plein de choses qui sont en train de disparaître ». Mélina (CM2) a choisi de dessiner « la Terre » (Figure 4) et de manifester son attachement à la planète (« elle est belle ») malgré toutes les menaces qu'elle subit (la pollution, le manque d'eau, le réchauffement climatique, les espèces en voie de disparition, la surpopulation et le terrorisme).

Certains enfants, comme Francesco et Baptiste (CE2), s'inquiètent même de la disparition potentielle de l'humanité si les êtres humains continuent d'adopter certains comportements nuisibles : « Y aura plus de monde et y aura plus d'êtres humains. Ce sera la fin de l'humanité. » La nécessité de protéger la planète pour qu'elle soit toujours viable dans le futur a été soulignée par les enfants.

Ces inquiétudes quant à l'avenir incertain de la Terre ont poussé Arnaud (CM2) à affirmer la nécessité de se projeter à terme hors de notre planète, et en l'occurrence sur Titan, un satellite de Saturne :

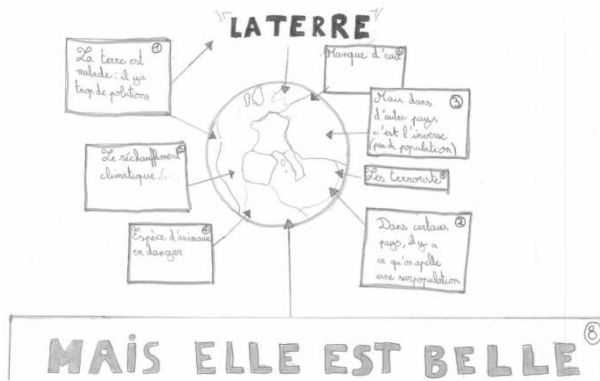


Fig. 4 La fragilité du monde vu par les enfants. « J'ai écrit tout ce qui était les côtés négatifs de la planète Terre » (Mélina, CM2)

The fragility of the world as seen by children. « I wrote down everything that was the negative sides of planet Earth » (Mélina, CM2)

ARNAUD : Si je serais président du Monde [...] j'irai loin, très loin dans les autres planètes, jusqu'à ce que je trouve une trace d'oxygène. Et à ce qui paraît, dans l'une des 62 lunes de Saturne qu'on a trouvées, des satellites naturels, eh ben y a de l'oxygène. Donc **j'aimerais que certains d'entre nous aillent sur Titan.**

ALEXIS : Titan ?

ARNAUD : Oui Titan. Pour essayer...

ALEXIS : ... la planète des Titans ?

ARNAUD : Nan, c'est l'un des satellites naturels de Saturne. Et j'aimerais que **certains d'entre nous puissent vivre là-bas.** Parce que je vois que **certains pays sont engloutis** par la mer, par la terre, et... et les forêts. **La Terre chauffe**, les forêts sont détruites, donc mieux vaut faire pousser des forêts, détruire quelques habitations ici et les installer...

Cet extrait souligne à quel point les représentations enfantines du monde sont en partie façonnées par leurs imaginaires du futur, marqués par l'incertitude. Dans son travail de recherche sur les préoccupations environnementales dans les récits d'enfants en Inde et dans l'Angleterre rurale, Catherine Walker a recueilli des propos tout à fait similaires à ceux rapportés ici sur les projections enfantines hors de la Terre (Walker, 2019). Cela atteste que les enfants et les jeunes grandissent bien à l'ère des préoccupations environnementales, ce qui les différencie des enfants des générations précédentes (Jones et Lucas, 2023). Ces préoccupations peuvent s'accompagner de sentiments d'éco-anxiété (Hickman, 2020), qui sont particulièrement prégnants chez les jeunes générations. Dans son enquête sur les représentations du monde de lycéens français, Nolwenn Azilis Rigollet montre que leurs projections dans l'avenir sont pessimistes et que le monde et son avenir ont un caractère anxiogène (Rigollet, 2022). Plusieurs enquêtes internationales

récentes confirment que les jeunes expriment de fortes inquiétudes quant au futur de la planète et quant aux menaces environnementales qui pèsent sur elle (Ojala, 2012 ; Hickman *et al.*, 2021 ; Jones et Lucas, 2023).

2.3 Les traces d'une planétarisation des représentations du monde

L'importance prise par les préoccupations environnementales dans certaines représentations enfantines ainsi que l'omniprésence de la figure de la planète dans leurs manières de représenter l'espace mondial semble constituer des traces empiriques de ce que Magali Reghezza-Zitt nomme la planétarisation des représentations du monde (Reghezza, 2015). Cette récente « introduction de la planète dans la pensée du monde » représente pour la géographe un basculement des représentations et ainsi un bouleversement social (*ibid.*). Ce changement aurait notamment été permis par l'existence des premières images de la Terre depuis l'espace (prises en 1968 et 1972 lors des missions spatiales Apollo 8 et 17), qui ont fait évoluer les représentations du monde, en donnant pour la première fois à voir la Terre dans son ensemble et créant ainsi un sentiment à l'humanité de pouvoir se voir elle-même, dans son unité (Cosgrove, 2003).

La seule mobilisation par les enfants de mots ou images renvoyant à la planète ne suffit pas à elle seule à exemplifier ce processus de planétarisation. Les planètes et le système solaire, ainsi que l'image de la Terre comme bille bleue, sont des symboles très présents dans la géographie scolaire et dans l'industrie culturelle destinée à la jeunesse. La planète pourrait ainsi n'être qu'un symbole central parmi d'autres auxquels les enfants sont fortement socialisés pour décrire le monde. C'est bien la conjonction entre ces représentations de la planète et des discours enfantins sur les changements environnementaux qui incite à parler d'un processus émergent de planétarisation des rapports au monde. Selon Magali Reghezza-Zitt ce processus s'accompagne d'une modification des rapports à la nature et des relations entre humains et non-humains, d'une prépondérance accordée aux « composantes biophysiques du Monde » et « dimensions non humaines de la Terre » (Reghezza, 2015, p. 57). Les dimensions géo- ou biophysiques sont effectivement très présentes dans les productions enfantines (et au cœur de l'idéaltype type « le monde, objet encyclopédique »). Les rapports entre humains et non-humains ont eux-mêmes été un sujet de discussion pour certains enfants — essentiellement des enfants possédant un bon ou très bon niveau scolaire et issus de milieux plutôt favorisés. Ces questionnements sur le rapport entre les êtres humains et la nature ont souvent semblé dépasser le simple intérêt enfantin pour les animaux. J'ai ainsi assisté à des débats qui confrontaient partisans et opposants du zoo ou du végétarisme ou à des manifestations non seulement d'affection pour les animaux mais d'empathie (entendu comme capacité à se mettre à la place de l'autre) : « si c'était nous les animaux », « imaginez, nous, on est la bête » (Agathe et Pauline, CE2). Dans un même ordre d'idée, Francesco et Baptiste (CE2, Belleville) ont quant à eux développé un discours témoignant d'une certaine réflexion anthropologique, si ce n'est d'une défense d'une ontologie singulière du monde :

FRANCESCO : Moi je dirais que la Terre c'est une sorte de vitamine qui pousse, qui pousse dans la terre, et cette vitamine fabrique les carottes, fait pousser les patates, fait naître les vers de terre... [...] plein de vitamines. **C'est un monde qu'on doit, qu'on doit profiter mais il faut aussi que le monde profite de nous.**

BAPTISTE : Moi je dirais plutôt que c'est une graine, qui s'est... avec les milliers d'années où elle a existé, qui a commencé à pousser, à pousser, après y a les pucerons qui sont venus dessus, c'est-à-dire nous, qui sont venus envahir la Terre, mais qui la respectons, à part quelques personnes qui viennent par exemple comme des insectes manger la plante [...] C'est comme les insectes qui viennent manger la plante, si à la fin les insectes ont fini de manger la plante, y aura plus de monde et y aura plus d'êtres humains. **Ce sera la fin de l'humanité.**

FRANCESCO : Mais en même temps, si l'insecte il mange la plante c'est qu'il y a une raison. C'est vrai.

BAPTISTE : Y a pas toujours une raison, à part qu'il a faim.

FRANCESCO : Non pas ça, ça pourrait être qu'il mange une plante pour après, il mange une plante et après, et après il peut, peut-être il la mange et ça lui fait des vitamines et il peut fabriquer d'autres choses pour le monde. Ça fait un autre truc. Si ça existe, si quelqu'un, ben s'il existe c'est parce qu'il sert à la nature en même temps.

BAPTISTE : [...] **la nature a décidé de créer les choses nécessaires** pour que ça existe !

Cet extrait montre une forme de brouillage des hiérarchies occidentales classiques entre nature et culture, humains et non humains. Dès le début du dialogue, Francesco présente l'idée d'une réciprocité entre les êtres humains et le monde (qu'il utilise ici comme synonyme de nature) : l'humanité peut profiter de la nature à condition que cette dernière puisse profiter de lui en retour. On observe une anthropomorphisation de la nature ou du monde : ils sont faits sujets de verbe d'action, réservés habituellement aux seuls êtres vivants. À l'inverse, les deux garçons opèrent une sorte de « désanthropomorphisation » des êtres humains, à travers l'usage de métaphores filées où les Hommes sont des pucerons ou des insectes (« y a les pucerons qui sont venus dessus, c'est-à-dire nous, qui sont venus envahir la Terre »). Ces manières d'envisager les rapports humanité-nature font écho aux descriptions du processus de planétarisation qui « réintègre l'humanité dans la sphère des non-humains qui peuplent la Terre » et « rappelle à l'homme son statut d'espèce animale, mortelle et non nécessaire, et réinterroge le partage entre l'humain et le reste du vivant » (Reghezza, 2015, p. 58).

Ces manières enfantines de représenter le monde ainsi que les émotions associées au monde par les enfants (l'inquiétude notamment) semblent témoigner d'un sentiment d'appartenance au Monde comme plus haut niveau de l'échelle géographique. Elles rendent *a minima* possible l'existence de subjectivités et pratiques globales en montrant l'existence chez les enfants d'une conscientisation

de la place des humains dans le monde. Ce sont des éléments fondamentaux de la pensée cosmopolite (Germann Molz, 2015). Le partage, notamment entre pairs, d'inquiétudes quant au futur du monde crée une « communauté de destin » qui peut se transformer en « communauté de destin » (Reghezza, 2015). Et ainsi poser des jalons pour imaginer une société Monde, dont la littérature a bien montré qu'elle peinait à advenir empiriquement (Didelon-Loiseau, 2013 ; Lévy, 2008).

2.4 Un sens politique et social associé aux enjeux contemporains

Le terrain a donc révélé l'existence d'une dimension globale des représentations enfantines du monde et de l'émergence d'un sens politique et social, qui leur a longuement été dénié (Percheron, 1974 ; Kallio et Häkli, 2015 ; Benwell et Hopkins, 2017), et ce y compris à l'échelle mondiale. Les lois générales proposées par les enfants lors du jeu de rôle qui les invitaient à se projeter dans le rôle fictif de président·e du monde (voir 1.3.) permettent d'analyser la conscience chez les enfants d'enjeux à portée globale. Leurs propositions peuvent être regroupées en cinq thématiques englobantes : les inégalités et leur résorption, l'écologie, la suppression des guerres et des conflits, et dans une moindre mesure la sécurité/le maintien de l'ordre et la santé. En matière d'inégalités, les enfants se sont montrés très concernés par la lutte contre la pauvreté, à laquelle doit être associée plus généralement la question de la répartition des richesses et du rapport à l'argent. On retrouve également des préoccupations quant à l'égalité hommes-femmes, au sexisme, au racisme ou à la liberté de religion. Les lois ayant trait à l'écologie forment le deuxième gros pôle de lois proposées, elles portent principalement sur la lutte contre la pollution, les enjeux autour des énergies renouvelables, la défense et les droits des animaux, le réchauffement climatique, et des problématiques hygiénistes (la propreté, la gestion des déchets, etc.).

Les discours développés par les enfants sont marqués par les registres lexicaux normatifs de l'injonction et de l'interdiction : « on n'a pas le droit de tuer les animaux », « il faut pas trop polluer le monde ! », « arrêter les guerres », « interdire le racisme, interdire le sexisme », etc. Ils sont aussi empreints d'une volonté de changement, comme le résume Pauline, élève de CP : « J'aimerais que des choses changent un peu dans la vie. » Ces velléités de transformations se sont souvent accompagnées de propositions à appliquer pour rendre le futur de la planète plus vivable, notamment sur le plan environnemental. Plusieurs enfants, dans des classes différentes, ont par exemple mentionné l'utilisation de panneaux solaires, l'usage des voitures électriques et du vélo (« au lieu d'aller par des moyens de transport qui polluent plutôt d'aller à des destinations à vélo, pas à moteurs ») ou encore l'accroissement de la végétalisation (« moins de pollution et beaucoup de végétation ! », « et pour qu'il y ait moins de pollution, qu'il y ait plus d'herbes, parce que dans les rues y a pas beaucoup d'herbes »). Certains enquêtés ont par ailleurs proposé de s'inspirer du passé pour agir sur le futur, comme Amandine, élève de CM2, qui trouve que « avant quand on n'avait pas trouvé le pétrole c'était mieux, la Terre était plus bien ».

Cette articulation des temporalités s'accompagne en outre dans de nombreux cas d'une articulation des échelles spatiales, les discours recueillis témoignant souvent d'un dépassement du dualisme local-global (Walker, 2019). Les enfants relient fréquemment les enjeux globaux à leurs expériences et aux conséquences locales de ces enjeux. La question de la lutte contre la pollution est un bon exemple des liens faits par les enfants entre les échelles. Certains enfants ont insisté sur le fait que ça impliquait de gérer différemment les déchets : « mettre plus de poubelles et essayer de moins polluer » ; « mettre beaucoup plus de poubelles et beaucoup plus d'éboueurs ». La mention des poubelles et de leur gestion fait écho à des situations et problèmes auxquels les enfants sont confrontés dans leur quotidien, soit parce qu'on leur en parle, soit parce qu'ils le voient dans leur environnement quotidien, à Paris. Le dialogue ci-dessous entre Zina et Malik (CM2, Baudricourt) met en lumière l'imbrication pour les enfants d'enjeux généraux à portée globale et d'enjeux similaires localisés dans leurs espaces de vie. Le problème de la pollution maritime et des risques que représentent les déchets rejetés en mer pour les animaux marins soulevé par Zina incite Malik à rebondir sur la pollution de l'eau, mais celle de la Seine.

ZINA : Moi pour les mers, comment dire, polluées, on ramasse tous les déchets pour que ce soit moins pollué.

MALIK : La Seine aussi je la nettoie.

ZINA : Parce qu'y a des animaux qui vivent sur l'eau et ils en meurent beaucoup, j'en ai vu des documentaires.

MALIK : Moi, nettoyer la Seine : elle est bleue, elle est pas verte là, elle est pas verte avec plein de choses.

Les inquiétudes quant à l'avenir de la planète, menacée notamment par la pollution, sont donc imbriquées chez les enquêtés dans des considérations plus prosaïques sur la propreté de la ville dans laquelle ils vivent. Ils se servent donc à la fois de connaissances scientifiques ou scolaires et de leur expérience vécue pour statuer sur l'état du monde tel qu'il devrait être, à l'instar de ce qui a donc été observé chez d'autres enfants d'âges similaires dans d'autres contextes (Walker, 2019).

L'analyse des enjeux pratiques que les enfants associent au monde confirme la diversité des représentations enfantines du monde et qu'affleure chez eux une pensée globale et cosmopolitique. Les enfants sont des apprentis cosmopolites dans la mesure où ils apprennent et sont socialisés à se projeter dans le monde et qu'ils expriment des enjeux politiques et sociaux à cette échelle, tout en les articulant au local et à leur expérience sensible. L'enquête donne à voir des traces empiriques, dès l'enfance, « de l'émergence d'un espace social pertinent à l'échelle planétaire » (Cicchelli, 2012 ; Lévy, 2008).

3 L'inégale socialisation des enfants aux enjeux globaux

Il ne s'agit cependant pas de défendre une vision homogénéisante de l'enfance. Les discours enfantins porteurs de représentations critiques du monde contemporain et de solutions alternatives pour le futur sont géographiquement et socialement situés. On entend effectivement le plus souvent les enfants les plus militants, issus de milieux sociaux favorisés et des pays dits des « Nord » (Walker, 2020). Si cette enquête reste localisée dans une grande métropole ouest-européenne, elle s'attache à donner la parole à des enfants issus d'une variété de milieux sociaux, ayant des proximités très diverses avec les mobilités internationales et la socialisation politique ou environnementale par exemple. Cette hétérogénéité des profils et l'analyse de la socialisation (familiale, scolaire ou entre pairs) des enfants aux enjeux globaux confirment le caractère socialement situé des manières enfantines de (se) représenter le monde, qui donne à voir des inégalités structurelles entre enfants.

3.1 Des représentations enfantines du monde socialement différenciées

Les enfants n'ont pas eu les mêmes manières de penser et de dire le monde selon leur position dans l'espace social et selon les différentes instances de socialisation auxquelles ils sont confrontés. Ce sont par exemple les enfants les plus âgés et des classes moyennes et supérieures qui ont davantage représenté le monde à l'échelle globale. 90 % des enfants de CM2 ont représenté le monde à cette échelle contre 50 % pour les enfants de CP et 46 % des dessins du monde à l'échelle locale ont été réalisés par des enfants des classes populaires contre seulement 18 % par les enfants des classes supérieures. On retrouve également des différenciations sociales dans les types de lois proposées par les enfants qui se sont projetés en « président-e du monde ». Les lois générales, qui témoignent d'une projection des enfants à l'échelle globale, ont elles aussi majoritairement été promulguées par les enquêtés les plus âgés (47 % d'entre elles sont le fait des CM2, 39 % des CE2 et 14 % des CP) et par les enfants des classes supérieures et intermédiaires (38 % et 34 % contre 27 % pour les enfants des classes populaires). Le contenu des lois édictées peut également dépendre des propriétés sociales des enfants. Les discours sur les conflits reposant sur des arguments liés à la géopolitique et aux relations internationales ont été plus fréquents chez les enfants les plus favorisés et jugés très bons élèves par leurs enseignants¹³. Les propos dénonçant le sexisme et les inégalités femmes-hommes¹⁴ ont par exemple uniquement été prononcés par des filles.

13 Les variables construites sur le niveau scolaire des enfants (tel que déclaré par les enseignants) et leur milieu social sont très corrélées.

14 Par exemple : « Arrêter les inégalités entre hommes et femmes. Avoir tous le même respect », « Ben ça ne se fait pas aussi pour le travail des femmes et des hommes, parce que les hommes ils sont plus payés que les femmes [...] Il faut que les hommes et les femmes soient égaux, et pour les harcèlements sexuels eh ben on les met en prison ».

Tout autant que les conditions d'existence et les propriétés sociales des enfants, le « cadre relationnel des pratiques enfantines » (Lignier, 2019, p. 39) est primordial pour comprendre leurs représentations différenciées du monde. Les enfants sont socialisés différemment par des acteurs divers et multiples (Lahire, 2019). Prenons la question des enjeux écologiques qui, comme on l'a vu, occupe une place non négligeable dans les représentations recueillies. Les enfants y sont socialisés à l'école et par l'institution scolaire (voir la section suivante 3.2.), mais pas uniquement. Les enseignants rencontrés ont d'eux-mêmes souligné l'influence d'autres sphères de socialisation comme la famille ou les médias :

« Pour moi, c'est la télé. C'est pas moi. [...] et la politique, forcément aussi, maintenant on essaye d'inscrire dans chaque programme politique des choses, donc forcément ils entendent parler de ça tout le temps » (Charles, enseignant de CM2).

« Comme on en entend parler à la maison, à la télé, partout, ils se le sont vraiment approprié » (Nora, enseignante de CE2).

« Peut-être qu'ils en parlent aussi à la maison. [...] Même les affiches hein, quand on voit des affiches en ville, c'est pas rare qu'on tombe sur une affiche qui parle d'écologie, de respect de la planète, tout ça » (Marielle, enseignante de CE2).

Les enfants évoluent dans des « climats familiaux » différents (Mohr et Dimaggio, 1995) : ils n'ont pas le même accès aux objets matériels ou aux pratiques de mobilités, et les stratégies éducatives ou les styles éducatifs (moins conscientisés) de leurs parents diffèrent. Cela a des conséquences sur les représentations du monde et leur expression. Isaac, élève de CE2, sensibilisé au végétarisme et aux questions écologiques dans sa famille, a ainsi mis longuement en avant ces enjeux dans son « programme » de président du monde, n'hésitant pas contredire certaines de ses camarades. Il a notamment défendu la cause végétarienne et s'est érigé contre l'existence de parcs zoologiques :

« Je trouve que je suis pas du tout avec Caroline [...] parce que si on arrête de tuer les animaux, ils seront beaucoup mieux dans la nature, et ils se nourrissent très bien sans nous et tout ça, et ils aiment pas qu'on les regarde tout le temps et ils aiment pas qu'ils tournent en cage tout ça, ils s'ennuient tout ça. »

« Je voulais dire qu'on peut très bien vivre sans viande. On peut se faire un mélange de graines et ça nous fait notre apport de viande. [...] Et des pois cassés et des lentilles et ça nous fait notre repas à la place de la viande. »

Sa camarade Caroline lui opposait que les animaux étaient bien traités et protégés du braconnage dans les zoos et que l'apport de viande était nécessaire au bon développement des individus (« Moi je pense que si on les chasse pas en fait [les animaux], on va pas bien évoluer et sans viande en fait on peut pas bien vivre. Ben les hommes préhistoriques sans viande, ben ils étaient moins intelligents et du coup hein »). Ces extraits illustrent la tendance des enfants

issus des classes moyennes et supérieures à ne pas hésiter à affirmer leurs points de vue lors de discussions collectives. La sociologue Annette Lareau a montré l'influence fondamentale de la classe sociale sur les styles parentaux et sur les comportements et expériences transmises aux enfants (Lareau, 2011). Elle oppose au modèle de « réalisation du développement naturel » des classes populaires, celui d'« acculturation concertée¹⁵ » prégnant dans les classes moyennes et supérieures. Ces modèles s'opposent notamment sur les rapports au langage. L'intérêt porté au langage « comme fin en soi et pour soi » (Pagis, 2013, p. 179) est une des caractéristiques principales de l'éducation des enfants des classes moyennes et supérieures, qui sont encouragés à exprimer leurs opinions et à argumenter pour les défendre, ce qui a des conséquences sur leurs manières de s'exprimer lors d'interactions avec des adultes ou des pairs, y compris hors du contexte familial (Lareau, 2011).

Le sentiment de légitimité (*sense of entitlement*) (*ibid.*) de certains enfants à exprimer leurs représentations du monde a pu entraîner une réduction au silence de certains autres. Le fait d'interrompre, de corriger voire de mépriser des pairs implique l'intériorisation d'un sentiment de légitimité à agir ainsi. Si ce sentiment de légitimité peut être (et est largement) donné par l'évolution dans un milieu social favorisé, on observe que plusieurs caractéristiques sociales peuvent jouer, et qu'il faut les comprendre dans leur croisement, dans leur intersectionnalité. Le genre joue dans le cadre de l'enquête un rôle non négligeable : les garçons prenaient de manière générale davantage la parole que les filles, notamment durant les entretiens en petits groupes. L'origine géographique des enfants a également eu un rôle : les filles les plus rudement invisibilisées par leurs camarades garçons durant les entretiens étaient de classes populaires mais aussi issues de l'immigration. C'est par exemple le cas de Jacqueline, élève de CE2 d'origine philippine, qui a réalisé l'entretien en petit groupe avec ses camarades Baptiste, Francesco et Nicolas. Malgré mes incitations à prendre la parole, la petite fille a parlé 24 fois moins que Baptiste, 15 fois moins que Francesco (bavards) et cinq fois moins que Nicolas (plus en retrait). De même, Enora, élève de CM2, d'origine chinoise, a été confrontée en entretien à la prise de parole incessante de deux de ses camarades garçons, qui lui ont systématiquement coupé la parole et qui, témoignant de propos racistes, rapportaient le moindre de ses propos à sa sinité (« elle parle chinois chez elle du coup elle peut pas parler français », « TipTapTipTap, en Chinois déjà, c'est sûr [imite l'accent chinois] », « Après elle va apprendre le Kung-Fu sur la Muraille de Chine ! Mouaaaaa »¹⁶, etc.). Ces exemples montrent que les représentations enfantines du monde tout comme les possibilités de les exprimer sont profondément informées par des rapports sociaux, de sexe, de race et de classe.

15 Traduction proposée par Julie Pagis des notions de *accomplishment of natural growth* et de *concerted cultivation* (Pagis, 2013).

16 Enora, comme Jacqueline, est parfaitement francophone. Ces propos rapportés ne représentent par ailleurs qu'une petite partie des discours semblables des deux garçons.

3.2 Le rôle paradoxal de l'institution scolaire

L'enquête menée dans les écoles, les entretiens avec les enseignants et l'analyse du *curriculum* et des supports pédagogiques mobilisés révèle que le monde est un objet scolaire paradoxal. Le monde est un objet scolaire par excellence et les représentations enfantines de l'espace mondial sont influencées voire standardisées par la culture scolaire en géographie (voir 1.1.). Néanmoins, le traitement dont il fait l'objet est relativement sommaire et évolue très peu. L'analyse comparative des programmes souligne en effet un retrait progressif du monde dans la géographie scolaire française, essentiellement à partir de 2002 (Baudinault, 2017) ainsi que la concentration sur les territoires de proximité, jugés moins abstraits et moins déconnectés du quotidien des enfants. Au retrait « institutionnel » du monde se joint une réticence des enseignants à traiter du monde comme objet géographique. Cela s'explique aussi par le succès toujours fort des théories de psychologie cognitive (Piaget, 1926 ; Piaget and Inhelder, 1947) qui structurent largement la construction du *curriculum* en géographie et les conceptions des enseignants et qui jugent trop ambitieuse l'étude des espaces de petite échelle avec de jeunes enfants. Le monde n'est en outre pas considéré comme une priorité dans la géographie scolaire (par les institutions comme par les enseignants) du fait de conceptions héritées de la III^e République qui consacrent toujours comme centrale l'étude de la géographie de la France (Roumégous et Clerc, 2008 ; Audigier, 1995).

Un paradoxe semblable s'observe dans le traitement des enjeux globaux et environnementaux. Les sujets de la pollution, de l'énergie ou des déchets ont régulièrement été abordés dans les écoles enquêtées. Gaëlle, enseignante de CM2, a construit l'année du terrain un projet sur « mieux habiter : favoriser la place de la nature en ville ». Dans les autres classes enquêtées, ces questions étaient étudiées de manière plus transversale, mais néanmoins présentes. Marielle, enseignante de CE2, profite de différentes occasions pour en parler, aussi bien les séances sur la géographie de la France que les moments informels de préparation de la classe :

« On en parle un petit peu, déjà dans la classe on éteint les lumières, donc c'est quelque chose « pourquoi », on a travaillé sur l'énergie, un peu dans toutes les manières en fait on peut expliquer aux enfants qu'il faut prendre soin de notre pays. Et eux sont très sensibles à ça. Quand on a parlé par exemple des littoraux, ben qu'est-ce que nous en tant qu'enfants on pourrait faire pour qu'il y ait moins de pollution et pourquoi éviter la pollution ? A la montagne etc., en ville, la pollution, les différentes pollutions, est-ce que c'est la même pollution à la mer, dans les grandes villes, dans les petites villes, à la montagne. »

Dans une des écoles du 13^e arrondissement, Claire, enseignante de CM2, confirme qu'arrivés en dernière année de primaire les élèves de cette école avaient forcément été sensibilisés aux questions environnementales, notamment du fait de l'implication sur ces sujets d'une collègue : « C'est le cheval de bataille de notre collègue Madame C., qui a sa classe juste à côté, ils ont fait un gros, ils

font toujours une grosse thématique environnement. » Et Nora, enseignante de CE2, souligne, elle aussi, que toutes les occasions sont bonnes pour parler des enjeux environnementaux : « On en parle tout le temps. Je pense que quand on a l'occasion on en parle [...] de ce qu'il faut et qu'est-ce qu'il faut pas, qu'est-ce qui est bon pour la Terre et qu'est-ce qui est pas bon. »

Paradoxalement, alors que l'écologie ou le développement durable sont des enjeux multiscalaires et portent en eux-mêmes une forte dimension globale et planétaire (Considère et Tutiaux-Guillon, 2013), les analyses des programmes et des pratiques enseignantes confirment la persistance de l'apprentissage d'une citoyenneté repliée sur des enjeux locaux et sur des actions du quotidien. Une attention particulière est en effet portée à des pratiques telles que le tri des déchets et sur les « gestes du quotidien » : « Nous après ça va plus être dans les gestes du quotidien qu'on les sensibilise [...] C'est vraiment, voilà, dans les gestes du quotidien. Respecter les endroits où on va » (Claire, enseignante de CM2). Marielle (enseignante de CM2) a quant à elle affirmé : « Ce qui est pollution, la planète, l'hygiène de vie, on en a aussi beaucoup parlé. » L'association ici faite entre pollution de la planète et hygiène de vie est intéressante car elle témoigne bien d'une forme de réduction, opérée par l'institution scolaire, des questions environnementales à l'expérience vécue des élèves. Cette réduction est au cœur de la formation, ou du formatage pour reprendre le jeu de mots de la sociologue Marie Jacqué, de « l'éco-citoyen » (Jacqué, 2016). La promotion, quasi hégémonique, de cette figure de l'éco-citoyen va selon elle de pair avec la construction d'une morale écologique et concourt ainsi à la moralisation des questions environnementales. On assiste alors à un déplacement du domaine du politique vers celui de la morale, qui s'accompagne d'un processus d'individualisation du rapport à ces problématiques et dans un même mouvement d'un renforcement des « formes dominantes de prise en charge de l'environnement » (*ibid.*, p. 19). Les institutions ont tendance à dépolitiser les enjeux qu'elles présentent aux enfants et évitent d'aborder les « questions socialement vives » (Leininger-Frézal, 2016), qu'elles présentent aux enfants. Ces derniers sont « socialisés au consensus » à l'école et par l'École (Boone, 2013).

3.3 Nouvelles manières de faire des mondes : les défis pour la géographie de demain

Cela tranche en partie avec certaines représentations des enfants, qui abordent ces questions socialement vives ou expriment leurs craintes quant à l'avenir de monde. Ces craintes restent peu entendues par les adultes et les institutions ; et les enfants sont souvent réduits au silence lorsqu'ils souhaitent parler de leurs inquiétudes, par exemple face aux changements climatiques. Selon Caroline Hickman, la plupart des adultes trouveraient trop inconfortables ou douloureux d'entendre l'anxiété des enfants/de leurs enfants (Hickman, 2020). Plusieurs enquêtes internationales ont mis en lumière les sentiments de trahison et de défiance à l'égard des adultes que peuvent ressentir les jeunes sur ces sujets

et de ce fait leur inclination à les confier davantage à des pairs (Jones and Lucas, 2023). Ces sentiments peuvent conduire au désengagement politique des jeunes dans ses formes institutionnelles alors même qu'ils restent sensibles aux enjeux sociaux et politiques qui les affectent (Harris *et al.*, 2010). Des recherches récentes sur l'éducation aux changements climatiques en Australie montrent également les difficultés, notamment émotionnelles, des enseignants à parler des bouleversements environnementaux avec leurs élèves, qui ne sont pas formés à faire face à ces enjeux (Beasy *et al.*, 2023).

L'individualisation et la moralisation à l'échelle individuelle des problématiques globales et environnementales (Maniates, 2001; Jacqué, 2016) risquent néanmoins d'aggraver la vulnérabilité des enfants. Leurs sentiments d'inquiétude ne sont effectivement pas sans rapport avec les contenus pédagogiques et médiatiques auxquels ils sont confrontés. L'institution scolaire comme les médias reproduisent les mêmes discours dominants promouvant un rapport néolibéral à l'environnement (Collins et Watson, 2023). Bien souvent les problématiques écologiques sont abordées de manière dépolitisée, en soustrayant systématiquement les causes (politiques et économiques, inhérentes au capitalisme) des grandes perturbations en cours (Hursh *et al.*, 2015). Ces dernières sont alors présentées comme des changements inéluctables, sur lesquels aucune prise collective n'est possible, figurant une capacité d'action individuelle réduite à une collection de gestes du quotidien. L'inquiétude se loge alors dans un sentiment d'impuissance, présupposé par ce type de rapports entre bouleversements globaux sans précédent et individus isolés. On observe une forme de banalisation de l'incertitude et de l'inquiétude qui souligne que dorénavant, et *a fortiori* pour les plus jeunes générations, « la précarité est ordinaire » (*precarity is ordinary*) (Tsing, 2018).

L'institution scolaire semble donc avoir des défis à relever dans l'éducation des enfants au monde de demain. Selon Charles, un enseignant de CE2 rencontrée sur le terrain, l'école n'est pas le lieu propice à l'invention de ce que l'on pourrait appeler de nouvelles manières de faire des mondes et l'éducation à la citoyenneté globale et environnementale doit d'après lui se penser hors de l'institution scolaire, dont les tâches sont déjà pléthoriques :

« Y a trop de priorités, pour moi cet engagement citoyen ça se fait justement en dehors de l'école, pas à l'école, à l'école tu peux en mettre une petite couche, mais pas lancer... j'entends partout hein des projets développement durable, dans tous les sens, etc. Mais non y a trop de choses à faire avant ça, même si c'est important, évidemment. »

S'il ne s'agit pas de nier les pressions et injonctions croissantes que reçoivent les enseignants à affronter des défis pour lesquels ils ne sont encore que très peu formés (Beasy *et al.*, 2023), il paraît profitable que l'École accompagne davantage les réflexions des enfants sur des problématiques globales qui les préoccupent déjà. Lorsque l'institution scolaire laisse l'éducation des enfants au monde à d'autres instances de socialisation (telle que la famille) qui possède des ressources très inégalement réparties, elle prend en effet le risque de reproduire ou d'aggraver

des inégalités sociales, prégnantes dès le plus jeune âge des individus (Lahire, 2019).

Conclusion

Les enfants ont des représentations du monde polysémiques et polymorphes, qui sont le produit d'un processus de socialisations différenciées et multiples. Leurs représentations complexes de l'état du monde et de son avenir montrent que leurs manières de penser et de faire l'espace mondial sont construites à la fois par le poids de structures héritées et par des imaginaires du futur. Les enfants rencontrés ont témoigné d'une pensée globale, dans laquelle certains enjeux globaux et cosmopolitiques outrepassent les divisions continentales, nationales et les particularismes locaux et articulent les différentes échelles spatiales. La grande place qu'ils accordent aux préoccupations environnementales, à la planète et à son devenir et l'émergence de discours sur la place de l'humain dans la nature semblent montrer des traces empiriques, dès l'enfance, d'un processus de « planétarisation », qui serait un bouleversement anthropologique majeur.

La verbalisation de cette vulnérabilité des êtres humains et de leur milieu et les discours de certains enfants sur les rapports à réinventer entre humains et non-humains dévoilent la possibilité de ce qu'Anna Tsing nomme une « habitabilité plus qu'humaine » (*more-than-human livability*) (Tsing, 2018). Les constructions imaginaires dont les enfants ont fait preuve tout au long de l'enquête témoignent de la possibilité d'un surgissement de savoirs situés, critiques, inattendus. En cela, les enfants semblent pouvoir être des alliés précieux, voire indispensables, dans la lutte pour « *sauver des fragments de communautés et d'écologies qui nous permettent de survivre* » (*ibid.*, p. 76), bien que leur place dans le monde social reste précaire. Leur laisser la parole, donner à voir leurs visions du monde et l'émergence chez eux d'une réflexivité politique et écologique est un jalon qui permet d'ouvrir des pistes scientifiques et citoyennes.

UMR 8504, Géographie-cités
5 cours des Humanités
93322 Aubervilliers cedex
annececileott@yahoo.fr

Bibliographie

- Aitken, S. (2013), *Global Childhoods: Globalization, Development and Young People*, London, Routledge, 199 p.
- Aitken, S.C. (2004), « Placing Children at the Heart of Globalization », in Janelle, D.G., Warf, B. and Hansen, K. (Eds.), *WorldMinds: Geographical Perspectives on 100 Problems*, Springer Netherlands, Dordrecht, p. 579-583.
- Ansell, N. (2009), « Childhood and the politics of scale: descaling children's geographies? », *Progress in Human Geography*, vol. 33, n° 2, p. 190-209.

- Audigier, F. (1995), « Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 15, n° 1, p. 61-89.
- Baudinault, A. (2017), *Géo-graphies en mouvements. Pour une Ethnographie des savoirs géographiques à l'école élémentaire*, Université Lyon 2, 961 p.
- Beasy, K., Jones, C., Kelly, R., Lucas, C., Mocatta, G., Pecl, G. et Yildiz, D. (2023), « The burden of bad news: educators' experiences of navigating climate change education », *Environmental Education Research*, Routledge, vol. 29, n° 11, p. 1-14.
- Benwell, M.C. et Hopkins, p. (2017), *Children, Young People and Critical Geopolitics*, Burlington UK, Ashgate Burlington, 218 p.
- Besse, J.-M. (2003), *Face au monde : atlas, jardins, géoramas*, Paris, Desclée de Brouwer, 243 p.
- Boone, D. (2013), *La Politique racontée aux enfants : Des apprentissages pris dans des dispositifs entre consensus et conflit : Une étude des sentiers de la (dé)politisation des enfants*, thèse de doctorat, Lille 2, 594 p.
- Cayouette-Remblière, J., Lion, G. and Rivière, C. (2019), « Socialisations par l'espace, socialisations à l'espace : Les dimensions spatiales de la (trans)formation des individus », *Sociétés contemporaines*, vol. 115, n° 3, p. 5-31.
- Cicchelli, V. (2012), *L'esprit Cosmopolite : Voyages de Formation Des Jeunes En Europe*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 276 p.
- Clerc, p. (2002), *La culture scolaire en géographie : le monde dans la classe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 185 p.
- Collins, B. et Watson, A. (2023), « Centring the Demand for Critical Climate Justice Education », in Beier, J.M. et Berents, H. (Eds.), *Children, Childhoods, and Global Politics*, Bristol University Press, p. 210-224.
- Considère, S. and Tutiaux-Guillon, N. (2013), « L'éducation au développement durable : entre 'éducation à' et disciplines scolaires », *Recherches en didactiques*, vol. 15, n° 1, p. 111-133.
- Cosgrove, D.E. (2003), *Apollo's Eye: A Cartographic Genealogy of the Earth in the Western Imagination*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 331 p.
- Debarbieux, B. (1995), « Le lieu, le territoire et trois figures de rhétorique », *L'Espace géographique*, vol. 24, n° 2, p. 97-112.
- Debarbieux, B. (2010), « Imaginaires nationaux et post-nationaux du lieu », *Communications*, vol. 87, n° 1, p. 27-41.
- DeLoache, J.S., Simcock, G. and Macari, S. (2007), « Planes, trains, automobiles—and tea sets: Extremely intense interests in very young children », *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 6, p. 1579-1586.
- Didelon-Loiseau, C. (2013), *Le Monde comme territoire ; pour une approche renouvelée du Monde en géographie*, thèse d'habilitation à diriger des recherches, Université de Rouen, 322 p.
- Fernandez, M. (En cours), *Terrain et (in)Justice Spatiale : Vers Une Science Mondiale Décolonisée ?*, thèse de doctorat en géographie, Université Paris 1 Sorbonne Panthéon, Paris.
- Germann Molz, J. (2015), « Giving Back, Doing Good, Feeling Global: The Affective Flows of Family Voluntourism », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 46 n° 3, p. 334-360.
- Glissant, É. et Noudelmann, F. (2018), « Pour une pensée archipelique », *Littérature hors frontière*, p. 137-149.
- Godrie, B. et Dos Santos, M. (2017), « Présentation : Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance », *Sociologie et sociétés*, vol. 49, n° 1, p. 7-31.
- Goodman, N. (1978), *Manières de faire des mondes*, Gallimard., Paris, 240 p.

- Gould, S.J. (1997), *La foire aux dinosaures : réflexions sur l'histoire naturelle. Traduit de l'américain par Marcel Blanc*, Paris, Éditions du Seuil, 662 p.
- Grataloup, C. (2011), *Représenter le monde*, Paris, La Documentation française.
- Grataloup, C. et Capdepuy, V. (2013), « Continents et océans : le pavage européen du globe », *Monde(s)*, vol. 3, n° 1, p. 29-51.
- Hachet, p. (2004), « Derrière les dinosaures, nos aïeux et leurs secrets », *Imaginaire inconscient*, vol. 13, n° 1, p. 131-139.
- Harris, A., Wyn, J. and Younes, S. (2010), « Beyond apathetic or activist youth: 'Ordinary' young people and contemporary forms of participation », Sage Publications India, vol. 18, n° 1, p. 9-32.
- Hickman, C. (2020), « We need to (find a way to) talk about ... Eco-anxiety », *Journal of Social Work Practice*, vol. 34, n° 4, p. 411-424.
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R.E., Mayall, E.E., Wray, B., et al. (2021), « Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey », *The Lancet Planetary Health*, vol. 5, n° 12, p. e863-e873.
- Holloway, S.L. et Valentine, G. (2000), « Spatiality and the New Social Studies of Childhood », *Sociology*, Sage Publications, Ltd., vol. 34, n° 4, p. 763-783.
- Hursh, D., Henderson, J. et Greenwood, D. (2015), « Environmental education in a neoliberal climate », *Environmental Education Research*, Routledge, vol. 21, n° 3, p. 299-318.
- Jacqué, M. (2016), « L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique », *Cahiers de l'action*, vol. 47, n° 1, p. 13-19.
- Jones, C.A. et Lucas, C. (2023), « "Listen to me!": Young people's experiences of talking about emotional impacts of climate change », *Global Environmental Change*, vol. 83.
- Kallio, K.P. et Häkli, J. (2015), « Children's Political Geographies », in Agnew, J., Mamadouh, V., Secor, A.J. et Sharp, J. (Eds.), *The Wiley Blackwell Companion to Political Geography*, Chichester UK, John Wiley & Sons, Ltd, p. 265-278.
- Kraftl, p. et Horton, J. (2018), « Children's geographies and the "New Wave" of childhood studies », *Reimagining Childhood Studies*, London, Bloomsbury Publishing, p. 105-119.
- Lahire, B. (2019), *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Éditions du Seuil, 1229 p.
- Lareau, A. (2011), *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, 2nd ed., with an update a decade later, Berkeley, University of California Press, 461 p.
- Lehman-Frisch, S. et Vivet, J. (2011), « Géographies des enfants et des jeunes », *Carnets de gographes*, n° 3.
- Leiningner-Frézal, C. (2016), « Enseigner les conflits en géographie : quelle place au politique ? », *International Journal for History and Social Sciences Education / Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*, Pacini Editore.
- Lévy, J. (Ed.). (2008), *L'invention du monde : une géographie de la mondialisation*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 403 p.
- Lewis, M.W. et Wigen, K. (1997), *The Myth of Continents: A Critique of Metageography*, Berkeley, University of California Press, 344 p.
- Lignier, W. (2019), *Prendre : naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Paris, Seuil, 336 p.
- Lignier, W., Lomba, C. et Renahy, N. (2012), « La différenciation sociale des enfants », *Politix*, vol. 99, n° 3, p. 9-21.
- Lignier, W. et Pagis, J. (2017), *L'enfance de l'ordre : Comment Les Enfants Perçoivent Le Monde Social*, Paris, Seuil, 314 p.
- Maniates, M.F. (2001), « Individualization: Plant a Tree, Buy a Bike, Save the World? », *Global Environmental Politics*, vol. 1 n° 3, p. 31-52.

- Mohr, J. et Dimaggio, p. (1995), « The Intergenerational Transmission of Cultural Capital », *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 14.
- Ojala, M. (2012), « How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement, and well-being », *Journal of Environmental Psychology*, vol. 32 n° 3, p. 225-233.
- Ott, A.-C. (2020a), « Explorer le monde des enfants. Défis théoriques et méthodologiques de l'analyse des représentations enfantines du monde », *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, vol. 146 n° 1, p. 56-80.
- Ott, A.-C. (2020b), « L'organisation de l'espace mondial chez les enfants : les contours d'une géopolitique enfantine », *L'Espace Politique*, n° 40.
- Ott, A.-C. (2022a), *Venir au monde : sociogenèse des manières enfantines de (se) représenter l'espace mondial*, Thèse de doctorat, Université Panthéon-Sorbonne – Paris 1, 514 p.
- Ott, A.-C. (2022b), « « Dessinez le monde » : retracer la sociogenèse des représentations enfantines du monde via le dessin commenté. », *Regards Sociologiques*, vol. 2 n° 60, p. 15-32.
- Pagis, J. (2013), « Une ethnographie des socialisations enfantines », *Genèses*, vol. 93 n° 4, p. 176-183.
- Percheron, A. (1974), *L'univers politique des enfants*, Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 264 p.
- Piaget, J. (1926), *La représentation du monde chez l'enfant*, Presses universitaires de France, Paris, 424 p.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1947), *La Représentation de l'espace Chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 574 p.
- Reghezza, M. (2015), *De l'avènement Du Monde à Celui de La Planète : Le Basculement de La Societe Du Risque à La Societe de l'incertitude*. Mémoire d'habilitation à Diriger Les Recherches, Volume Inédit, HDR, Université Paris I-Panthéon-Sorbonne, Paris, 315 p.
- Retaillé, D. (1993), « L'État, le territoire et les relations internationales, nouvelles approches géographiques », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, vol. 68 n° 1, p. 41-64.
- Rigollet, N.A. (2022), *Le Monde c'est Nous. L'avènement Du Monde Au Prisme Des Représentations de l'espace Mondial Chez Les Lycéens.*, Thèse de doctorat, Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris.
- Roumégous, M. et Clerc, p. (2008), « Le bon sens tout près de chez soi : les projets de programme de géographie pour l'enseignement primaire », *Cybergeo : European Journal of Geography*.
- Skelton, T., Ansell, N. et Klocker, N. (2016), *Geographies of Global Issues: Change and Threat*, New York, Springer, 580 p.
- Smørholm, S. et Simonsen, J.K. (2017), « Children's Drawings in Ethnographic Explorations: Analysis and Interpretations », in Evans, R., Holt, L. and Skelton, T. (Eds.), *Methodological Approaches*, Singapore, Springer, p. 381-403.
- Swim, J.K., Aviste, R., Lengieza, M.L. et Fasano, C.J. (2022), « OK Boomer: A decade of generational differences in feelings about climate change », *Global Environmental Change*, vol. 73.
- Tsing, A.L. (2018), « Getting by in terrifying times », *Dialogues in Human Geography*, vol. 8 n° 1, p. 73-76.
- Walker, C. (2019), « Environment and Children's Everyday Lives in India and England: Exploring Children's Situated Perspectives on Global-Local Environmental Concerns », in Twum-Danso Imoh, A., Bourdillon, M. and Meichsner, S. (Eds.), *Global Childhoods beyond the North-South Divide*, London, Springer International Publishing, p. 207-229.
- Walker, C. (2020), « Uneven solidarity: the school strikes for climate in global and intergenerational perspective », *Sustainable Earth*, vol. 3, n° 5.
- Weber, M. [1904] (1965), *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 539 p.