



Communication

LE CONCEPT DE QUARTIER DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES ACTUELS OU L'IRRUPTION DE LA GEOGRAPHIE DES REPRESENTATIONS DANS LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE

Université Lille Nord de France, Artois
Laboratoire DYRT (EA 2468), Arras

Sylvie Considère
sylvie.considere@lille.iufm.fr

Christophe Duhaut
christophe.duhaut@lille.iufm.fr

Nicolas Lebrun
nicolas.lebrun2@lille.iufm.fr



LE CONCEPT DE QUARTIER DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES ACTUELS OU L'IRRUPTION DE LA GEOGRAPHIE DES REPRESENTATIONS DANS LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE

Sylvie Considère – Christophe Duhaut – Nicolas Lebrun

Université Lille Nord de France, Artois

Laboratoire DYRT (EA 2468), Arras

sylvie.considere@lille.iufm.fr
christophe.duhaut@lille.iufm.fr
nicolas.lebrun2@lille.iufm.fr

Mots-clés

Quartier, Espace, Territoire, Représentations, programmes de géographie, France

Résumé

Le quartier en tant qu'objet d'étude s'affirme dans les nouveaux programmes français de géographie à l'école primaire et au collège. Ainsi, les plus jeunes élèves doivent apprendre à réaliser des représentations simples du quartier en tant qu'espace qui leur est familier. Les élèves du cycle 3 retrouvent cet espace du quartier pour appréhender des réalités géographiques au travers de l'étude du paysage. Les élèves de 6^e doivent apprendre à lire des paysages quotidiens pour découvrir des territoires proches.

Pour autant le concept de quartier ne renvoie pas à des réalités tangibles. Le géographe ne l'utilise plus sans maintes précautions : il fait l'objet de débats sur le sens à lui donner aujourd'hui dans un contexte où les questions concernant les territoires et les réseaux, et leurs contradictions et/ou articulations, posent la question de la pertinence de l'objet ville et de sa substitution à celui d'urbain. La transposition didactique opérée par l'enseignant va se trouver aux prises avec des usages du concept de quartier, très différents dans le vocabulaire et l'imaginaire des acteurs du quartier.

Dès lors, nous nous interrogeons sur la définition de ce « quartier », tantôt espace, paysage ou territoire, aussi bien que sur les finalités de son étude préconisée dans 3 niveaux des programmes scolaires français.

Texte

Le quartier est un objet d'étude présent dans les programmes de géographie du cycle 2 à la 6^e. Les plus jeunes élèves (cours préparatoire et cours élémentaire 1^{ère} année), doivent apprendre à réaliser des représentations simples du quartier en tant qu'espace qui leur est familier. Les élèves du cycle 3 (cours élémentaire 2^e année et cours moyen), retrouvent cet espace du quartier pour appréhender des réalités géographiques au travers de l'étude du paysage. Les élèves de 6^e doivent apprendre à lire des paysages quotidiens pour découvrir des territoires proches.

S'il est vrai que le mot « quartier » est très présent dans le vocabulaire de l'actualité, c'est souvent en termes négatifs et ségrégatifs, quant il ne s'agit pas de discours profondément teintés de déterminisme social. Certains observateurs (Mauger, 2006) ont ainsi considéré que les événements ayant touché les quartiers en crise à la fin de l'année 2005 relevaient en grande partie de problèmes de représentation, de construction sociale, et donc de crises identitaires.

Au même moment, le concept de quartier semble de moins en moins utilisé par les géographes ou, du moins, fait l'objet de questions sur le sens à lui donner aujourd'hui dans un contexte où les questions concernant les territoires et les réseaux, et leurs contradictions et/ou articulations, posent la question de la pertinence de l'objet ville et de sa substitution à celui d'urbain.

Nous nous interrogeons sur la définition de ce « quartier », tantôt espace, paysage ou territoire, aussi bien que sur les finalités de son étude préconisée dans trois niveaux de nos programmes scolaires en France.

Dans un premier temps, nous interrogeons les définitions que les géographes donnent au terme, puis les programmes scolaires du primaire et de 6^e, pour enfin confronter ces injonctions à des représentations d'élèves liées au quartier.

Quelle définition donner au terme de quartier ?

Le quartier : « la partie de la ville dans laquelle on a pas besoin de se rendre, puisque précisément on y est. »

(Pérec, 1974)

Notre recherche part d'un constat simple. La pratique de la géographie en classe laisse apparaître chez les élèves de primaire, voire du secondaire, un certain nombre de comportements qui témoignent d'une méconnaissance de leurs espaces de vie et de difficultés à s'approprier les ressources culturelles locales

Leurs professeurs constatent qu'ils ne « sortent pas du quartier », qu'ils ne fréquentent pas les services installés dans d'autres quartiers tels que les bibliothèques, médiathèques etc. Il semble que l'espace de vie quotidien soit construit comme un territoire et fonctionne comme tel, les autres quartiers étant peut-être perçus aussi comme des territoires appartenant à d'autres groupes. Notre hypothèse est que cette fréquentation exclusive des espaces de vie quotidiens coupe les individus d'une pratique spatiale « étendue ». Les lieux perçus comme étant étrangers ne sont pas fréquentés et les services qui s'y trouvent ne sont pas utilisés. Nous cherchons donc à savoir quelle portion d'espace correspond, pour les élèves, à leur lieu de vie quotidien et comment ils délimitent cet espace. Nous avons testé des questionnaires dans des classes de 6^e, l'ensemble des questions et des explications qui leurs sont proposées usant du terme de « quartier ». Ce terme est ambigu et flou pourtant, c'est le seul qui semble à même de pouvoir faire comprendre à des élèves ce que des géographes espèrent connaître. S'adressant à des adultes, nous pourrions contourner la difficulté en demandant d'inscrire des limites ce que l'individu nomme quartier, sur un plan. S'agissant d'enfants assez jeunes (10 à 12 ans), il est difficile de recourir au plan, nous leur demandons donc de parler de leur quartier, de représenter leur quartier.

L'utilisation de ce terme dont le sens semble aller de soi tant il est utilisé dans des situations variées, nous conduit à en rechercher des définitions.

Chez les géographes, le terme est employé pour désigner un espace.

Les auteurs spécialistes de la ville usent-ils du terme de quartier ? L'ouvrage de Fabriès et Stragiotti « La France des villes » contient plusieurs références au quartier. Dans le chapitre intitulé « la typologie des espaces urbains » le terme revient, surtout à propos des développements urbains ayant eu lieu à partir du XIX^e (Fabriès et Stragiotti, 2000). Lorsque les auteurs décrivent la ville avant les bouleversements du XVI^e siècle, ils traitent la ville comme un organisme homogène contenant des fonctions associées à des constructions particulières qui se distribuent dans l'espace de la ville. Le besoin de localiser un endroit précis de la ville se fait avec des termes comme « lieux », « cœur », « partie », « sous-ensemble ». Pour désigner une partie de la ville qui bénéficie d'une localisation particulière mais surtout qui se spécialise, les auteurs emploient d'abord le terme de « bourg » (installé à l'extérieur de la cité, autour du cimetière ou construit pour concentrer des activités économiques).

Lorsque les auteurs exposent les espaces urbains construits au XIX^e siècle le terme de quartier apparaît largement : quartiers de la gare, quartiers portuaires, nouveaux quartiers industriels, quartiers d'affaires, ainsi qu'au XX^e : quartier des administrations, des affaires, des universités, de la finance, des ambassades, des commerces, des musées, des spectacles.

Le terme de « quartier » définit un espace urbain dédié à une activité. On voit donc apparaître des quartiers dans la ville au moment où prenant de l'ampleur elle regroupe

des activités de même nature au même endroit, ce que l'on retrouve aujourd'hui lorsqu'on désigne des quartiers pavillonnaires, des quartiers des affaires, des quartiers commerçants. La taille du quartier varie avec la quantité d'espace utilisée par ces activités, on lui reconnaît par la même occasion, une homogénéité liée à son activité dominante.

Le quartier est aussi porteur d'un sens plus subjectif

Le dictionnaire de la géographie de Roger Brunet (Brunet, 2005) définit le quartier comme « portion d'un tout divisé en quatre parties et qui se rapporte à la ville. Il s'agit d'une portion quelconque qui relève d'une catégorie particulière d'être géographique : qui relève de l'espace vécu ». Pas de quartier donc sans des habitants qui en font le théâtre de leurs activités. Le quartier peut se présenter comme un microcosme autonome par rapport à la ville et être confondu avec la communauté (Arrif et Hayot, 2001). Vu du point de vue des activités des habitants, le quartier peut être le lieu dans lequel elles s'insèrent presque complètement ou être un élément d'un système envisagé à une échelle plus large. Arrif et Hayot ont interrogé des habitants afin de parvenir à définir spatialement leur quartier. Ils obtiennent des limites territoriales variables et changeantes.

Le quartier n'est pas une unité spatiale suffisamment stable pour constituer un outil d'analyse, pour autant le quartier existe bien pour tout citoyen qui parvient à en identifier les contours. Cette notion à la fois matérielle (les critères d'identification peuvent être le paysage, les indicateurs socio économiques ou les types d'activités présents (Ciattoni, Beucher, Reghezza 2005)) et très subjective, est utilisé dans les instructions officielles du primaire et du secondaire en géographie.

2. Quel « quartier » dans les instructions officielles ?

2.1. Au cycle 2 : le quartier est un support

Au cycle 2, la géographie est incluse dans un thème général intitulé « découverte du monde » (Instructions Officielles 2008). Il s'agit d'amener ces jeunes élèves à « élaborer des représentations simples d'un espace ». Les Instructions précisent qu'il s'agit « d'espaces familiers » et proposent « la classe, l'école, le quartier, le village, la ville ». On comprend bien qu'il s'agit de mettre à disposition des élèves un objet géographique qui puisse se prêter à l'apprentissage de la représentation de type cartographique et non à une étude qui conduirait l'élève à mieux connaître le dit objet. Le fait que les Instructions proposent des espaces emboîtés laisse penser que cet apprentissage de la représentation débute à partir d'un lieu clos et réduit (la classe), pour s'exercer ensuite sur les lieux plus vastes : l'école, puis le quartier et le village voire la ville.

Nous recherchons ici ce que peut être le quartier dans l'esprit de ces Instructions Officielles qui, cela peut avoir son importance, s'adressent à tous les élèves, ceux des écoles urbaines comme ceux des écoles rurales. Explicitement, c'est « un espace familier », ce qui place donc la définition dans le registre des perceptions. Pour en

réaliser une représentation de type géographique, il serait utile de se faire une idée de la taille de l'espace concerné, et là il faut lire entre les lignes et interpréter. On peut d'abord se demander quelle taille peut avoir un espace familier pour un enfant de 7 ou 8 ans. Avec des auteurs comme Piaget, Hannoun ou Lurçat, on peut définir l'espace familier comme l'ensemble des lieux auxquels l'enfant est régulièrement confronté et qu'il connaît grâce à sa pratique physique. C'est un espace quotidien au sein duquel on habite. Cet espace n'est pas identique pour tous les individus résidant pourtant à proximité les uns des autres. La familiarité avec les lieux se construit avec les déplacements, la capacité d'observation, les émotions ressenties. L'espace familier est d'abord un espace vécu et affectif.

Pour se prêter à l'exercice de la représentation, l'espace familier doit donc être bien connu des élèves. Ajoutons la contrainte que cet espace doit être continu. En effet, une représentation géographique définit une portion d'espace en tant que surface localisée par des coordonnées et affectée d'une échelle. Pour rendre compte de différents espaces, le géographe recourt à un ensemble de cartes dont il choisit les échelles en fonction de son objectif. Hors l'espace familier, parce qu'il est vécu, n'est pas nécessairement continu pour l'individu. Il peut se présenter sous forme de lieux juxtaposés et plus ou moins connectés les uns aux autres mais aussi comme un ensemble de micro espaces non reliés géographiquement les uns aux autres. Certains élèves du cycle 2 mais aussi quelques-uns du cycle 3, perçoivent ainsi leur espace quotidien (Considère, 1992).

Ainsi défini, l'espace familier ne peut concerner la ville dans son ensemble comme semblent le suggérer les instructions officielles. Si certains élèves peuvent avoir une connaissance de divers espaces de la ville, il est peu probable qu'ils puissent « commencer à en élaborer une représentation simple ». La ville est donc un lieu qui doit se percevoir à une échelle plus petite et à partir de documents tels les images aériennes et bien sûr les cartes (mais les élèves du cycle 2 n'ont que 7 et 8 ans et ces outils géographiques sont encore peu à leur portée).

Pour les élèves ordinaires du cycle 2, le quartier et son pendant rural, le village, sont donc des entités spatiales étroitement liées à l'expérience des enfants et sont donc à géométrie variables. Pour autant, c'est cette portion d'espace très bien connue qui offre le meilleur support à l'apprentissage de la représentation géographique codée, apprentissage indispensable à des élèves qui, au cycle 3 vont entrer dans les contenus disciplinaires de la géographie.

2.2. Au cycle 3 le quartier est un élément de l'espace urbain

Les instructions officielles de géographie (2008) au cycle 3 évoquent à nouveau le quartier dans le chapitre intitulé « des réalités locales à la région où vivent les élèves ». Il s'agit, entre autre, d'aborder « des paysages de village, de ville ou de quartier ». Le « ou » semble indiquer que l'enseignant peut choisir de proposer l'étude de l'un de ces trois types d'espace. Le fait-il en fonction du lieu d'habitation de ses élèves ? Choisit-il certains quartiers de la ville ? On le voit, le quartier désigne un espace non défini mais dont l'existence semble aller de soi.

L'introduction au programme donne à la géographie mission de faire comprendre aux élèves comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires. Ainsi éclairé, le

travail sur les paysages de quartier peut prendre un sens. Il pourrait s'agir, à partir d'étude de paysages, d'apprendre à identifier différents espaces qui composent la ville. Les quartiers seraient entendus, à la manière de Ferras, comme des pièces ou des morceaux de la ville que les élèves auraient à étudier du point de vue de leurs caractéristiques (organisation spatiale, fonctions, paysages) (Ferras, 1991). Les quartiers seraient des sous-ensembles du système urbain et devraient donc être chacun localisés à une plus large échelle permettant de comprendre la structure spatiale de la ville.

Si l'on adopte un point de vue différent, c'est-à-dire celui qui prend davantage en compte le titre du chapitre « des réalités locales à la région où vivent les élèves », on pressent une approche multi scalaire qui partirait d'un espace local approprié et familier pour aborder des espaces plus éloignés de l'élève et peu ou pas connus. Le quartier serait, dans ce cas, défini comme un espace vécu, avec ses problèmes intrinsèques de taille et de limites floue, en tout cas différentes d'un élève à l'autre. Dans ce cas, d'autres quartiers de la ville proposés à l'étude des élèves revêtiraient la dimension d'espaces habités, appropriés par d'autres groupes humains. Cette approche constituerait une articulation avec le chapitre « habiter la terre » avec lequel le programme de 6^e débute les apprentissages en géographie. Il serait alors indispensable de mettre en évidence, chez les élèves, un lien entre ce qu'ils appellent « leur quartier », territoire communautaire pour certains d'entre eux et les quartiers de la ville espaces étudiés pour accéder à la compréhension de l'organisation de la ville. Ces quartiers non familiers devraient être analysés aussi en tant que lieux appropriés par des communautés humaines.

2.3. En sixième le quartier comme cadre de l'espace proche

Depuis la rentrée de septembre 2009, un nouveau programme de géographie s'applique en 6^{ème}, dans le cadre d'un renouvellement progressif des programmes du collège entre 2009 et 2013. Le nouveau programme de géographie de 6^{ème} intitulé « la Terre planète habitée », ne bouleverse pas véritablement la liste des connaissances à apporter par rapport au précédent programme (publié en novembre 1995) mais apporte un nouveau regard sur l'approche à adopter.

L'accent est mis sur la nécessité de partir de l'espace proche, en tant que propédeutique à la découverte d'horizons plus lointains, en insistant sur la diversité en invitant « à développer la curiosité des élèves et en leur [donnant] le goût de l'ailleurs. » :

C'est quelque chose qui n'était pas explicitement présent dans les anciens programmes

Il y a une volonté de faire la jonction avec le programme du primaire, renouvelé en 2008, pour lequel le local est l'échelle perçue ici comme la plus présente.

Le choix de mettre en exergue la notion d'habiter permet de parler des territoires de « l'habiter » des élèves, mais aussi d'inviter les élèves à se projeter dans d'autres espaces de proximité situés dans des espaces plus lointains

Ainsi le plan de la nouvelle progression de 6^{ème} s'appuie sur une articulation entre un premier chapitre intitulé « mon espace proche : paysages et territoire » alors que la

plupart des autres entrées sont sur le mode « habiter ... » (*Habiter la ville, Habiter des espaces à fortes contraintes*, etc.).

La notion de quartier est évoquée seulement dans le cadre des instructions du premier chapitre. Mais les auteurs n'en donnent pas de définition, comme si elle était évidente. Il semblerait néanmoins que l'acception de quartier sous-jacente nous permette d'entrevoir le quartier comme un simple cadre territorial préétabli et non comme une construction mentale établie à partir des représentations individuelles de l'élève ou des représentations collectives du groupe classe. En effet, on invite le professeur à utiliser des plans de quartier, au même titre que d'autres supports cartographiques, dont des « SIG courants »¹, alors que ce type de document n'existe généralement pas en tant que tel. De fait, le document produit par le professeur pour répondre à cette fonction, sera le reflet, soit de sa propre perception du quartier qu'il impose à l'élève, ou simplement des disponibilités matérielles liées à la reproduction partielle d'une carte.

Pourtant, si le quartier n'est pas défini par les I.O., on donne les moyens à l'enseignant de partager avec les élèves l'occasion de s'appropriier ou de se réappropriier leurs territoires de proximité en suggérant une sortie de terrain. L'amorce du programme se fait par la sortie, par le terrain, sans qu'il soit défini, un peu sur le modèle d'une géographie vidalienne dans laquelle le rôle de la géographie serait uniquement de « dévoiler » le Monde par une démarche qui donne la priorité au visible comme résolution d'une problématique. Mais on peut y voir plus. Cette excursion dans les territoires de proximité du collège, serait peut-être l'occasion idéale pour la classe de se construire une représentation du quartier, en en saisissant les limites et discontinuités, les centralités et autres éléments structurants (Duhaut, 2009). Charge alors au professeur avec le concours des élèves, une fois rentré en classe, de coucher sur le papier ces artefacts et remarques afin de produire la représentation graphique du quartier.

On pourrait donc percevoir cette proposition de sortie de terrain comme une invitation à partir des représentations des élèves, si l'utilisation de la notion n'était par la suite employée de façon plus convenue, comme nous venons de l'évoquer. D'autre part, plus gênant, la sortie de terrain n'est qu'une recommandation et non une prescription. Dans la pratique, il est vraisemblable que nombre d'enseignants vont la négliger voire l'éviter d'autant que le volume horaire de la séquence est réduit. En effet, le chapitre est évalué à 10 % du temps consacré à la géographie en classe de sixième soit tout au plus 3,5 heures. On ne voit alors plus comment réellement préparer une sortie, la vivre, l'exploiter, tout en respectant la programmation annuelle. Or, un tel sacrifice serait préjudiciable à l'esprit même du programme qui souhaite partir de l'élève pour

¹ L'évocation des SIG dans un programme du secondaire est nouvelle. Mais, elle relève davantage de l'abus de langage que . en effet, il semblerait que les systèmes d'information géographique soient ici ramenés à des plateformes d'images numérisées disponibles en ligne du type Géoportail ou Google Earth. Or le SIG est un outil, tout sauf courant hors du monde professionnel, permettant de confronter des ensembles de données spatialisées en vue de leur traitement et de leur analyse, ce qui révèle une certaine complexité. La simple observation sur écran ne saurait être considérée comme systémique.

l'accompagner dans sa découverte du monde, sur le même mode que ce qui se pratiquait en cycle 3.

Quand bien même, on arriverait à mener ce chapitre dans les meilleures conditions, le bénéfice des apprentissages apportés dans celui-ci, n'est pas réellement réinvesti dans le reste du programme de géographie de sixième. Là encore, l'idée de départ est judicieuse –distiller la notion d'*habiter* tout au long de l'année– mais de fait, la plupart des manuels se contentent d'un habillage nouveau, sans véritable refonte des contenus, voire sans évolution dans le traitement des questions par rapport à l'ancien programme. Ainsi le titre « Habiter la ville » remplace « Les paysages urbains » comme si les deux formules étaient interchangeable. Or, l'approche paysagère est avant tout une approche descriptive (on observe le(s) paysage(s) qui s'offre(nt) à notre regard, fusse-t-il aiguisé), alors que le concept d'*habiter* suppose bien davantage. Un développement d'inspecteurs académiques sur le site de l'Académie de Besançon nous le rappelle fort bien :

« Habiter renvoie d'abord à l'habitat, au lieu de vie. Habiter c'est être dans un lieu mais également être en relation avec un autre lieu, ce qui induit l'étude des réseaux, des flux. Habiter un territoire, c'est aussi le parcourir et pouvoir en sortir ce qui sous-entend l'étude des mobilités incluant les données temporelles. Tous les « habitants » n'habitent pas le territoire de la même manière : résidents permanents, résidents temporaires, touristes..., ce qui sous-entend la notion d'espace vécu. Intégrer les problématiques du développement durable dans les questions « habiter » avec comme préoccupation le développement et la durabilité de l'Homme sur la terre. »²

En l'absence (pour le moment ?) de documents d'accompagnements, seules des explications de texte de ce type, à moindre diffusion et sans garantie d'application, pourraient être les garantes de l'esprit du programme. En effet, compétences et connaissances visées ne renvoient pas vraiment à la géographie des représentations ni même à l'espace vécu. La notion d'appropriation des espaces par les pratiques sociétales ou individuelles, l'espace vécu et approprié par les hommes, et donc habité, n'est que sous-jacente. La relation homme/espace n'étant pas valorisée, la localisation ou l'approche fonctionnelle des espaces se trouve quelque peu désincarnée. L'espace n'est pas habité par les hommes, il est résidentiel.

3. Comment les élèves se représentent leur quartier ?

Les enfants interrogés au cours de notre enquête menée sur leurs représentations du quartier ont des pratiques relativement restreintes et peu autonomes de l'espace (Duhaut, 2009). Ils n'ont pas non plus de vision globale de l'espace : ce sont d'abord des lieux qui émergent des réponses en fonction de leur attractivité ou répulsivité.

² <http://missiontice.ac-besancon.fr/hg/spip/spip.php?rubrique28>

Les *lieux attractifs* correspondent à des pratiques familiales ou à des activités réalisées avec des groupes d'amis : lieux de rencontre principalement dans lesquels la nécessité de décrire les aspects morphologiques demande un gros effort, les considérations d'ordre esthétique restent très vagues, de même que celles sur la question de la distance par rapport à l'école ou au logement. Les lieux appréciés sont ceux qui sont clairement identifiés (nom de l'école, de la salle des sports, de la cité, bibliothèque) : l'espace ainsi identifié par les élèves est construit autour de points et de lignes, des mini-réseaux structurés autour du domicile, de l'école ou du collège et des activités de loisirs (Audigier, 1994). Les appréciations d'ordre esthétique sont rares ou convenues, mais un travail à partir de photos fait apparaître une relation entre le ressenti et la pratique : ce qui est « beau », c'est « là où je rencontre les autres » : l'école, le domicile et le domaine des jeux sont centraux pour les écoliers. L'école est le lieu par excellence des expériences avec les autres, enfants ou adultes : elle n'est que rarement citée négativement ou sous la forme d'une contrainte, et son nom est souvent donné comme étant celui du quartier. Pour beaucoup d'enfants, l'école, c'est le quartier, cœur des déplacements et des temporalités, et autour de laquelle la vie s'organise. Pour l'écolier, le lieu attractif semble être d'abord une expérience individuelle (Boudreault, 2004).

Les *lieux qualifiés négativement* sont souvent des espaces non fréquentés, des espaces de contraintes ou des espaces perçus comme potentiellement dangereux : ces lieux sont souvent associés à une « mauvaise fréquentation » par d'autres groupes, d'enfants ou d'adultes - le hall d'entrée d'immeuble où se réunissent les « grands », la place où se trouvent les commerces du fait des voitures, les autres quartiers en général sont considérés comme hostiles s'ils ne sont pas « habités », s'ils n'ont pas de sens en terme d'espaces vécus. Le recours à la photographie est essentiel, notamment pour comprendre ces réponses : un quartier cité comme inconnu dans un questionnaire peut-être qualifié de fréquenté grâce aux photos. Il semble aussi que les lieux négativement perçus soient ceux où aucun « passeur »³ n'est identifié pour permettre à l'enfant de s'y introduire et de s'y investir (on le constate à travers la localisation de l'aide aux devoirs qui permet plus ou moins aux élèves de pénétrer dans la bibliothèque avec des contraintes moins fortes que durant le temps scolaire).

L'espace décrit est un contenu de l'expérience sociale, perçu en terme de ressource au sens neutre, c'est-à-dire comme atout ou comme contrainte, mais qui oblige à agir avec ou contre. Le quartier est donc bien vivant dans l'esprit des élèves, un acteur à part entière, qu'on juge « bruyant », « calme », « propre », « sale », « gai », « triste », etc.... L'affectivité est primordiale dans la qualification et le découpage du quartier, ce qui nous rapproche de la définition du territoire par l'approche des critères symboliques et identitaires : l'espace décrit est un contenu de l'expérience sociale, des ressources idéelles avec lesquelles les élèves se construisent aussi en tant qu'individus spatiaux : ils ont tous à faire avec l'espace. On peut donc recourir aux notions de spatialité, c'est-à-dire aux usages de l'espace par les élèves, et de territorialité, leur rapport à la

³ Sur cette notion, voir : Zakhartchouk, Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, éditions ESF, 1999, 126 pages.

construction de cet espace, comme entrées pertinentes pour comprendre leur mode de relation au quartier (Noschis, 1984) qu'on peut qualifier de quartier-école/collège tellement ces mots sont synonymes dans les représentations extraites.

Les enfants disent qu'ils sont d'un quartier parce qu'ils se sentent et se définissent comme différents, en particulier par rapport aux quartiers contigus qui servent toujours de référence, surtout lorsqu'on présente des photos. Cela permet alors d'identifier des limites au quartier avec telle partie de rue, tel espace vert ou tel nom de lieu comme barrière.

Ainsi, les dessins produits sont particulièrement intéressants car des limites apparaissent souvent nettement : on peut émettre l'hypothèse, en fonction aussi des autres questions posées, que leurs pratiques sont réduites au quartier. Le franchissement de ces limites semble alors une affaire collective, en famille ou en groupe d'amis, ou par le vecteur de l'école, soit pour des motifs à caractère obligatoire (visites familiales, courses, sorties pédagogiques), soit pour des motifs liés aux loisirs (pratique sportive). On note que le facteur scolaire est celui le plus fréquemment cité dans les cas de franchissement de la limite du quartier : les enseignants semblent avoir un rôle majeur comme « passeurs d'espace ».

Conclusion

On pourrait donc avancer l'idée qu'il existe des découpages des quartiers en fonction des jours, des mois et des heures de la semaine, et que ces découpages sont mouvants également selon les acteurs en présence et ce qu'ils y font ; cela pose la question du mode « d'habiter l'espace » des élèves et de leurs familles qui dépasse la question de la résidence, on retrouve ici la problématique de la mobilité et des compétences associées : comment utilise-t-on l'espace et à quelles fins ? On pourrait aussi avancer l'hypothèse qu'un quartier est un construit spatial car pourvu de limites pas toujours très claires, social car avant tout relationnel et temporel car empreint d'une dynamique inscrite dans les temps longs et courts. Mais aussi, un territoire par lequel l'élève se construit et reconstruit son espace et dans lequel l'ouverture se fait par la contiguïté spatiale et sociale grâce à des « passeurs », parmi lesquels les familles et les enseignants ont un rôle semble-t-il intéressant à vérifier.

La réintroduction de la notion de quartier dans les programmes semble être une porte d'entrée appropriée et bienvenue pour débiter les approches multi-scalaires qui sont proposées tant en cycle 3 qu'en entrée au collège. Néanmoins l'imprécision terminologique en fait un socle fragile qui doit être consolidé par l'enseignant ou par des documents d'accompagnement des programmes. Le programme réintroduit des notions clé mais il ne se donne pas les moyens de traiter de manière opérationnelle les savoirs. L'intégration, bien que formelle, d'éléments importants liés à la géographie des représentations, constitue une approche didactique plus stimulante et davantage en conformité avec l'évolution scientifique de la discipline.

Références bibliographiques

- Arrif, A & Hahot, A, (2001). Les territoires dans la ville, frontières sociales et symboliques à Marseille in *Limites floues, frontières vives. Des variations culturelles en France et en Europe*. Bromberger, C, Morel, A (Ed.).
- Audigier, F (1994), « Des élèves, des villes. Représentations et didactique », Revue de géographie de Lyon, n°69-3, pp. 205-219
- Boudreault, P., et Michel Parazelli (dir.) (2004), *L'imaginaire urbain et les jeunes. La ville comme espace d'expériences identitaires et créatrices*, Collection Problèmes sociaux & interventions sociales, Presses de l'Université du Québec, Ste-Foy, 354 pages.
- Brunet, R & Ferras, R, Théry, H (2005). *Les mots de la géographie*. Lassay –les-Châteaux, Reclus –La documentation Française.
- Ciattoni, A., Beucher, S., Reghezza, M, (2005). *La géographie : pourquoi? Comment?* Varese, Hatier.
- Collignon, B. (2003), *Espaces domestiques*, Paris, Bréal
- Considère, S, (1992), *Recherche pédagogique en lecture de paysage*. Thèse de doctorat, Université de Besançon.
- Duhaut, C. (2009). *Représentations et pratiques du quartier par les élèves : l'espace de vie quotidien comme ressource territoriale favorisant la réussite scolaire*. Mémoire de recherche, Arras, Université d'Artois
- Fabriès Verfaillie, M, Stragiotti, P,(2000) *La France des villes*, Bréal, Clamecy
- Ferras, R, (1991), *Ville paraître, être à part*. Gap, Géographiques Reclus.
- Hannoun, H, (1973) *A la conquête du milieu*. Evreux, Hachette.
- Lurçat, L, (1990) *Espace vécu, espace connu à l'école maternelle*, ESF
- Mauger, G (2005), *L'émeute de novembre 2005, une révolte protopolitique*, éditions du Croquant, 2006, 160 pages
- Noschis, K. (1984), *La signification affective du quartier*, Paris, Librairie des Méridiens, 1984, 170 pages.
- Pérec, G. (1974), *Espèces d'espaces*, Paris, Galilée, 1974, 188 pages
- Piaget, J, (1937) *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé
- Zakhartchouk, J-M. (1999), *L'enseignant, un passeur culturel*, éditions ESF, 126 pages.

