

Etude sur les représentations sociales de l'Autre Lointain chez les enfants de 10 à 12ans de la région de Liège

Mai 2017



Service Socio-Anthropologie du Développement- UniverSud-
Liège



Sommaire

Préambule.....	3
POINTS DE REPERE.....	4
« Représentation Sociale »- « Autre Lointain », de quoi parle-t-on ?.....	4
1. Représentation sociale.....	4
2. L'Autre Lointain.....	4
2.1 La propagande coloniale : « Civilisé/ Sauvage ».....	4
2.2 L'ère du développement : « Développé / Sous-développé ».....	5
2.3 L'ère de l'humanitaire : « Expert/ Victime ».....	5
2.4 Société mondiale.....	5
QUESTIONNEMENT.....	7
Comment aborder les éléments constituant des RS de l'Autre Lointain au près des enfants de 10 à 12 ans dans la région de Liège?.....	7
LA METHODOLOGIE.....	8
Quelles méthodes utilisées pour analyser les RS chez les enfants? Quels enfants interrogés ?.....	8
Comment la récolte d'information s'est déroulée ?.....	8
1. Méthodologie retenue.....	8
2. Protocole de recherche.....	8
LES OBSERVATIONS ET LES RESULTATS.....	10
Nos hypothèses sont-elles correctes ?.....	10
Les éléments exotico-misérabilistes constituent-ils le noyau central de la RS de l'Autre Lointain ?.....	10
1. L'organisation de la structure représentationnelle de l'Autre Lointain selon les données issues des dessins.....	10
1.1 L'analyse de fréquence.....	10
1.2 Analyse catégorielle.....	12
2. L'organisation de la structure représentationnelle de l'Autre Lointain selon les données issues des entretiens.....	14
2.1 Où vivent les enfants du Sud ?.....	14
2.2 Que font-ils comme activité ?.....	15
2.3 Source des connaissances.....	16
2.4 Les marqueurs différenciateurs.....	17
CONCLUSION.....	19
Quelle conclusion tirer de ces éléments ?.....	19
1. Rappel des principaux résultats en rapport avec l'ECM.....	19
2. Stratégies pour l'ECM.....	21
- Niveau groupal : RS collective de la classe « négative ».....	21

Préambule

Depuis la seconde guerre mondiale et les diverses recommandations posées par les Nations Unies, « l'éducation à la citoyenneté mondiale »¹ (ci-après ECM) est devenue une mission de nombreuses structures éducatives formelles et informelles en Belgique. On la retrouve dans différents décrets communautaires au niveau de la jeunesse et de l'éducation, y compris dans sa dimension « permanente » ; et dans différentes propositions de loi au niveau fédéral, notamment au sein de la coopération au développement.

C'est dans ce cadre que s'inscrit cette recherche. Plus spécifiquement, elle a pour objectif de repérer la manière dont les enfants de 10 à 12 ans de la région de Liège se représentent l'Autre Lointain et analyser ensuite les résultats en termes d'appuis et d'obstacles à la mise en place d'activités d'ECM. Pour ce faire, l'étude utilise une approche pluriméthodologique qui associe 209 dessins d'enfants et des entretiens collectifs de 5 écoles primaires de la région liégeoise. La problématique, construite autour des concepts de « représentations sociales » (ci-après RS) et « Autre Lointain », permet d'analyser et d'interpréter ces données, notamment en posant comme hypothèse l'existence de RS ancrées dans les « conceptions exotico-misérabilistes » issues de l'ère coloniale, humanitaire ou encore l'ère du développement.

Les raisons sous-jacentes à ce choix d'étude sont multiples. Premièrement, les RS de l'Autre Lointain sont au cœur du processus de changement de l'ECM². Il paraît donc légitime d'avoir une vision claire et actuelle de ce processus social et cognitif que l'ECM cherche à « changer ». D'autant que les textes officiels n'apportent aucun conseil aux acteurs sur la manière de récolter et exploiter ces RS. Deuxièmement, la quantité relativement faible de travaux sur les RS des « pays du Sud » chez les enfants motive à s'intéresser à ce public. Par ailleurs, des recherches didactiques³ ont montré qu'à partir de 10 ans l'enfant est capable d'abstraction nécessaire à la compréhension d'un « objet lointain » comme le Sud. C'est également à cet âge que les RS se structurent et se fixent durablement. Il apparaît donc important d'identifier les « stéréotypes », les « clichés » ou encore « les représentations erronées » sur le Sud afin qu'une action d'ECM adaptée puisse intervenir à ce moment de développement de l'enfant. Enfin, à l'heure où le cours de citoyenneté a été rendu obligatoire dans les écoles primaires en Communauté française, il y a tout lieu de penser que des partenariats avec des acteurs spécialisés d'ECM seront de plus en plus mis en place.

Pour faciliter la lecture de ce document, signalons déjà qu'il est composé de cinq parties qui retracent fidèlement les étapes de la démarche de recherche. La première partie, intitulée « repères », permet de mieux cerner les contours théoriques de la notion de « représentation sociale » et « Autre Lointain ». Par ailleurs, elle permet d'appréhender les hypothèses posées dans la deuxième partie. La troisième partie propose de revenir sur la méthodologie et la démarche de recherche. La quatrième partie nommée « observations et résultats » revient sur les données recueillies. Enfin, la cinquième partie reprend quelques résultats clés et identifie les principaux obstacles ou appuis à la mise en place d'activité d'ECM.

La parution de cet article est le fruit d'un partenariat entre le service de socio-anthropologie du développement de l'Université de Liège et UniverSud-Liège.

¹ Par là, on entend, en s'inspirant de la définition de la Déclaration de Maastricht (2002) une « éducation qui ouvre les yeux des individus aux réalités du monde et les incite à œuvrer pour davantage de justice, d'équité et de droits humains pour tous dans le monde ».

² F3e, 2014, Sur le Chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale, Repère Sur, Paris.

³ Notamment : Piaget, 2003 (1947), La représentation du monde chez l'enfant, Presses Universitaires de France, Paris (Coll. "Quadrige").

POINTS DE REPÈRE

« Représentation Sociale »- « Autre Lointain », de quoi parle-t-on ?

Cette première partie, basée sur un état de l'art la littérature, va chercher à répondre à cette question, donnant ainsi quelques clés pour entrer dans la démarche de recherche.

1. Représentation sociale

Dans le cadre de cette étude, nous nous penchons plus spécifiquement sur un processus cognitif et social que l'ECM cherche à influencer : « les représentations sociales ». Afin d'avoir une idée plus précise de ce processus, nous proposons de retenir la définition donnée dans les travaux de Jean-Claude Abric (1994, 2001), à savoir : « un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes »⁴ qui permettent aux individus « de donner du sens à ses conduites, de comprendre la réalité à travers son propre système de références et donc de s'y adapter et de s'y définir une place »⁵.

Toujours en référence aux travaux de Jean-Claude Abric (1994), nous retiendrons qu'une RS est organisée autour d'un noyau central et d'éléments périphériques. Le noyau est constitué d'éléments « concrets, imagés et cohérents » ainsi qu'à un système de valeur auquel l'individu ou le groupe se réfère⁶. Il constitue ce que Flament et Rouquette (2003)⁷ nomment « les critères décisifs », soit les critères nécessaires pour qu'un objet soit reconnu comme tel (sans ces éléments l'objet ne serait pas reconnu). Quant aux éléments périphériques, de façon complémentaire, ils permettent de différencier les contenus de la RS, soit d'orienter le sens de la RS. A l'inverse des éléments centraux, ils sont moins stables et donc plus proches de la réalité et du contexte socio-culturel de l'individu.

Par ailleurs, pour comprendre comment étudier les RS d'un groupe social (ici les enfants), il est important de garder à l'esprit que les RS s'élaborent à partir : (1) « de l'imaginaire collectif », soit d'idéologies ou de conceptions transmises au cours du temps et acquises socialement ; et (2) de l'expérience des individus et de leur réalité quotidienne⁸. Ainsi, nous pouvons considérer les RS comme à la fois stables parce que déterminées par un noyau central ancré dans « une historicité » mais aussi souples car nourries des expériences individuelles⁹.

2. L'Autre Lointain

« L'Autre Lointain » ou plus généralement « l'altérité » ou « l'étranger », est un objet complexe qui est souvent défini de manière négative ou du moins par apposition à « Nous »¹⁰. Etant donné que nous avons choisi de poser notre questionnement dans le champ privilégié de l'ECM, nous aborderons « L'Autre Lointain » à travers le couple géopolitique « Nord/Sud ». L'idée n'est pas de produire une définition précise de ce qu'on entend par « Sud » et/ou « Nord ». En effet, personne n'ignore que cette expression, au-delà d'un sens géographique, est formée en référence à des normes occidentales dans lesquelles le Sud est présenté comme l'antithèse du Nord¹¹. Pour s'en convaincre, nous proposons de revenir brièvement sur trois conceptions clés.

2.1 La propagande coloniale : « Civilisé/ Sauvage »

Au XIX^{ème} siècle, les nations européennes cherchent à produire des outils pour promouvoir l'idée coloniale, l'engagement des jeunes Outre-Mer, les échanges économiques entre métropoles et colonies et valider les principes de légitimation des missions civilisatrices¹². Pour ce faire, elles n'hésitent pas à subventionner ou mettre en place la publication de périodiques spécialisés sur le Sud, l'organisation de campagnes d'affiches ou encore la mise en place d'expositions nationales et internationales. Dans ces « moyens de communication », les différences sont le plus souvent stigmatisées et négatives. L'Autre Lointain a comme figure le « non-civilisé », « le sauvage » voire « le barbare ». Comme l'atteste par exemple l'exposition de Nancy (1909) qui

⁴ ABRIC, 2001, « L'approche structurale des représentations sociales : développements récents », *Psychologie et société*, vol 4, n°2, pp. 81-103 (pp.82).

⁵ ABRIC, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Presses Universitaires de France, Paris (pp.13).

⁶ Op.Cit (pp. 21)

⁷ FLAMENT, ROUQUETTE, 2003, *Anatomie des idées ordinaires*, Armand Colin, Paris.

⁸ BONARDI, ROUSSIEAU, 1999, *Les Représentations sociales*, Dunod, Paris (coll. « Topos »).

⁹ ABRIC, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Presses Universitaires de France, Paris.

¹⁰ HOURS, SELIM, 2007, « Production et perte des sens du Sud », *Autrepart*, vol 1, n° 41, pp. 41-55.

¹¹ DUFOUR, 2007, « Dire « le Sud » : quand l'autre catégorise le monde », *Autrepart*, vol.1, n° 41, pp. 27-39.

¹² CORNET, WAAUB, MIGUEL SIERRA, TENAERTS, DENNE, 2015, « L'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Synthèse de l'étude », Annoncer La Couleur, Bruxelles.

met en spectacle des populations « dans leur nudité et potentiel guerrier » dans un village typique¹³. On parlera à cet effet de « zoos humains »¹⁴. Ou encore l’emblème du « bon sauvage » du chocolat Banania ou en 1931, le voyage de Tintin au Congo où les congolais sont représentés comme « paresseux, puérils, gentils, stupides et parlent « petit nègre »¹⁵.

2.2 L'ère du développement : « Développé / Sous-développé »

A partir des années 60, c’est-à-dire à la fin du règne colonial, l’ère du progrès et du développement économique est annoncée par le président Truman¹⁶. En Belgique, comme ailleurs, l’opinion publique veut agir contre les situations « de retard » et de « sous-développement » de certaines régions du Sud qu’on nomme désormais « Tiers-Monde ». Ainsi, aux côtés des acteurs étatiques et de l’aide publique au développement, on trouve de plus en plus de collectivités locales (coopération décentralisée) et des acteurs privés (ONG, fondations) qui mettent en place dans certains pays du Sud des politiques d’aide et de coopération inspirées par le « paternalisme bienveillant »¹⁷. Le discours global sur le Sud est bien sûr repositionné et rafraîchi mais pas remis en question. ONG et pouvoirs publics s’attellent désormais à informer le public sur les réalités économiques des pays sous développés et à légitimer les projets de modernisation dans le but de récolter des fonds. Ainsi, le « sauvage » qu’il faut « civiliser » est remplacé par « le pauvre » ou le « peuple assisté » qu’il faut aider et moderniser. Ce faisant, l’aide au développement peut se lire comme un prolongement de certains stéréotypes du Sud, laissant toujours le Sud dans une situation de « dépendance » vis-à-vis du Nord¹⁸.

2.3 L'ère de l'humanitaire : « Expert/ Victime »

L’humanitaire occupe également une place importante dans la construction de l’image du Sud. Plus médiatique que l’aide au développement, l’urgence médicale va cristalliser le Sud à travers une image qui est souvent de type apocalyptique : sécheresses, famines, maladies mortelles de tout genre (dont le sida et le virus Ebola), guerres, corruptions, etc.¹⁹. En effet, si pendant longtemps l’humanitaire fut avant tout une démarche médicale, les horreurs génocidaires et les armes sophistiquées du XX^{ème} siècle vont provoquer de grands changements. Désormais, les humanitaires refusent d’être « les complices silencieux » des crimes inhumains dont ils sont témoins²⁰. Ainsi, certains créent de nouvelles structures d’essence « non-gouvernementale » et inaugurent de nouvelles pratiques de communication et de sensibilisation pour récolter des fonds. Parmi celles-ci, se trouve la triste célèbre image de « l’enfant éthiopien rachitique et larmoyant au ventre gonflé » qui sera diffusée par un journaliste de la BBC et permettra de rassembler d’énormes fonds²¹. Depuis, les images choquantes et sensationnalistes sont de plus en plus utilisées pour susciter la générosité des donateurs. Elles contribuent à réduire le Sud à une entité homogène unique, à renforcer l’idée que les gens du Sud ne sont que des « victimes » dont leur survie dépend de la charité et de l’expertise du Nord²².

2.4 Société mondiale

A partir de ce bref parcours historique, on voit très nettement que le Sud est présenté comme le reflet négatif du Nord, c’est-à-dire symbole d’exotisme et d’infériorité²³. Mais, à l’heure de la globalisation des marchandises, c’est un mouvement inverse qu’on perçoit. Le Nord n’est plus aussi « riche » et « développé » et le Sud n’est plus le seul « pauvre »²⁴. Parallèlement à cela, la scène internationale subit des profondes mutations. « L’abus médiatique de la souffrance » suscité autour de l’urgence médicale et du développement dans les années 60 est de plus en plus débattu²⁵. Dans ce contexte, il ne s’agit plus de « civiliser, de développer ou de sauver » le Sud mais de se mobiliser avec lui pour dénoncer le néolibéralisme et pour élaborer des

¹³ BEDOURET, 2013, « Les espaces ruraux d’Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l’espace symbolique », thèse de doctorat en géographie, Université de Toulouse.

¹⁴ BLANCHARD, 2005, « Des zoos humains aux expositions coloniales », *L’Histoire*, n°302, pp.62-65.

¹⁵ BEDOURET, 2013, « Les espaces ruraux d’Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l’espace symbolique », thèse de doctorat en géographie, Université de Toulouse (pp.46).

¹⁶ RIST, 1996, *Le développement. Histoire d’une croyance occidentale*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris.

¹⁷ JACQUET, 2006, « Les enjeux de l’aide publique au développement », *Politique étrangère*, n°4, pp. 941-954.

¹⁸ STANGHERLIN, 2005, « Les acteurs des ONG : l’engagement pour l’autre lointain », L’Harmattan, Paris (Logiques politiques).

¹⁹ MOUMOUNI, 2003, « L’image de l’Afrique dans les médias occidentaux : une explication par le modèle de l’agenda-setting », *Les Cahiers du Journaliste*, n°12, pp 154-168.

²⁰ DACHY, 2004, « L’action humanitaire : réalités et représentations », *Les Temps Modernes*, vol.2, n° 627, pp. 22-42.

²¹ RODRIGUEZ, 2006, « L’effet boomerang des publicités d’ONG de développement », contribution au colloque international à Douala (URL : <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2009-supplement/pdf/Actes%20de%20Douala-Rodriguez-pp98-106.pdf>, consulté le 25 août 2016).

²² CRAWLEY, 2011, « Europe’s war ». La migration africaine et sa représentation dans les politiques européennes (trad. Monique Rival) », *Nigerian Daily Independent*, (URL : http://www.migrationandmedia.com/dat/Crawley_franz.pdf, consulté le 26 août 2016).

²³ JOULET, 1995, « Formes et figures de l’altérité. L’Autre : regards psychosociaux », P.U.G, Grenoble.

²⁴ HOURS, 2002, « L’action humanitaire : thérapie et/ou idéologie de la globalisation ? », *Sud/Nord*, Vol.2, no 17, pp. 9-18.

²⁵ STANGHERLIN, 2005, « Les acteurs des ONG : l’engagement pour l’autre lointain », L’Harmattan, Paris (Logiques politiques).

stratégies alternatives basées sur la participation et le contrôle citoyen. Les activités d'information liées à la récolte de fonds vont peu à peu faire place à des activités d'éducation critique et citoyenne qui explorent de nouveaux contenus et méthodes, qui permettent de mieux appréhender la globalisation et qui réaffirment les liens entre développement, justice, équité et droits humains²⁶. Ainsi, les explications et les images simplistes du « sauvage » ou du « pauvre » font place à des analyses plus complexes et à une intégration de nouvelles technologies (vidéos, Internet). Le Sud est « moderne », « connecté » et « émergent » et « fait rêver par la beauté de ses paysages »²⁷. A l'inverse le Nord prend une autre position : il devient responsable de la pauvreté au Sud et surtout il n'est plus aussi « surpuissant »²⁸.

Toutefois, nos observations nous incitent à être prudent face à ces changements de représentations et pratiques. De fait, l'émergence « d'une représentation du monde plus connectée » ne doit pas occulter le fait qu'il existe des différences et des inégalités. Par ailleurs, cette « nouvelle » conception n'a pas encore atteint une popularité comparable aux conceptions classiques. Ainsi, l'image de l'Autre Lointain dans la société occidentale même si elle s'est positivée reste nimbée des conceptions et valeurs coloniales, développementalistes ou humanitaires comme en témoigne les films et les littératures actuels sur le Sud qui font la part belle aux récits exotiques et misérabilistes²⁹.

²⁶ ACODEV, 2013, « Orientations stratégiques des ONG pour l'éducation au développement 2013- 2018 », Bruxelles.

²⁷ BRUNEL, 2003, *L'Afrique*, Bréal, Paris.

²⁸ BEDOURET, 2013, « Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique », thèse de doctorat en géographie, Université de Toulouse.

²⁹ POURTIER, 2006, *Géopolitique de l'Afrique et du Moyen-Orient*, Nathan, Paris.

QUESTIONNEMENT

Comment aborder les éléments constitutifs des RS de l'Autre Lointain au près des enfants de 10 à 12 ans dans la région de Liège?

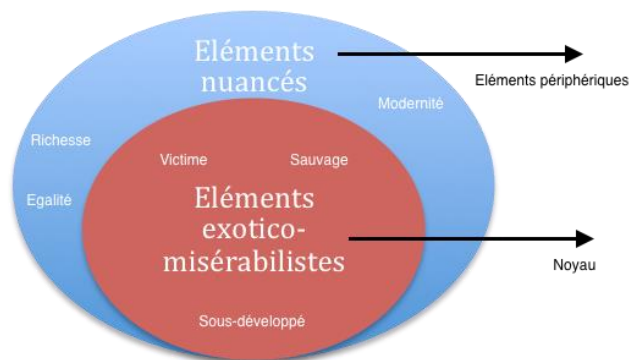
Maintenant que nous avons une idée plus précise de ce que représente les RS de l'Autre Lointain, il faut prendre un peu de hauteur par rapport aux informations recueillies précédemment et préciser la manière dont nous allons interroger les RS de l'Autre chez les enfants de 10 à 12 ans³⁰.

Ainsi, à partir de quelques auteurs³¹, nous avons pu tirer quelques idées clés que nous avons reformulées sous la forme d'hypothèses :

- **Hypothèse 1:** si on considère que les RS possède une « historicité » on devrait en toute logique voir apparaître dans le contenu actuel des RS des éléments renvoyant à des traits exotiques et/ou misérabilistes issus de la période coloniale, de l'ère du développement ou encore de l'humanitaire. On les appellera « éléments exotico-misérabilistes ».
- **Hypothèse 2:** comme les RS sont également construites à partir de l'expérience des individus et de sa réalité quotidienne. A l'heure de la mondialisation, nous pensons qu'on devrait également trouver en toute logique des conceptions plus complexifiées et nuancées qui tendent à suggérer que les populations des pays du Sud ne sont pas uniquement des « victimes passives en situation d'urgence »³². On les appellera « éléments nuancés ».
- **Hypothèse 3:** si on part de l'idée d'Abri³³ selon laquelle les RS sont composées d'un système central qui est partagé collectivement et des zones périphériques plus spécifiques liées à la réalité de l'individu, on peut dire les éléments exotico-misérabilistes qui ont été transmis « de génération en génération » composent les zones centrales de la RS. Et donc, par opposition, on peut supposer que les « éléments nuancés » plus récents sont moins présents et se situent dans les zones périphériques.

Ainsi, pour résumer, retenons comme hypothèse générale : le fait que l'Autre Lointain fait l'objet de RS chez les enfants de 10 à 12 ans. Que cette RS peut-être composée « d'éléments exotico-misérabilistes » et « d'éléments nuancés », mais que du fait de leur position centrale dans le noyau, les « éléments exotico-misérabilistes » organisent et donnent la signification première de la RS. Ce qui peut-être visualisé à travers un schéma circulaire :

Figure 1 : schéma récapitulatif des hypothèses



³⁰ QUIVY, VAN CAMPENHOUDT, 2006, *Manuel de recherche en Sciences Sociales*, Dunod, Paris.

³¹ Et plus particulièrement à partir des travaux de DE CARLOS, 2015, « Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales: l'exemple de la Préhistoire et de Cro-magnon chez les élèves de cycle 3 », thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise; et des travaux de DOROTHÉE, 2005, « Le centre-ville est-il le noyau central de la représentation sociale de la ville ? », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°66, pp. 55-64.

³² BRUNEL, 2003, *L'Afrique*, Bréal, Paris.

³³ ABRIC, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Presses Universitaires de France, Paris.

LA METHODOLOGIE

Quelles méthodes utilisées pour analyser les RS chez les enfants? Quels enfants interrogés ? Comment la récolte d'information s'est déroulée ?

Précédemment, nous avons fait le point sur les deux notions fondamentales de l'étude : « les représentations sociales » et « l'Autre Lointain ». Ensuite, nous avons construit un schéma qui met en évidence quelques éléments qui constituent les RS de l'Autre Lointain. Bien entendu, il s'agit-là d'une série d'hypothèses qui doivent être soumises à l'épreuve des faits. Cette partie a donc pour but de présenter les choix méthodologiques et le protocole de recherche qui a été réalisé pour confronter les hypothèses à des données observables³⁴.

1. Méthodologie retenue

Nous avons choisi de travailler, comme Lafosse-Marin (2010)³⁵ et De Carlos (2015),³⁶ à partir du principe méthodologique de « l'association libre des mots » qui consiste à demander aux participants (ici les enfants) de faire un dessin, à partir d'un mot inducteur (ici « enfant du Sud »)³⁷. Comme les auteurs, nous avons couplé cette méthodologie à des entretiens collectifs.

Quant à notre méthode d'analyse, nous avons principalement utilisé, pour l'analyse des dessins, une méthode d'analyse quantitative qui repose sur « l'analyse prototypique » de Vergès (1992)³⁸. Il s'agit d'une méthode qui analyse les « évocations énoncées par les sujets » à travers deux indicateurs de hiérarchie : la fréquence (ou saillance) et son rang d'apparition. Ainsi, pour l'auteur, les items qui sont « le plus immédiatement mobilisés et le plus utilisés pour exprimer une représentation » se situent dans le noyau central de la RS³⁹. Toutefois, étant donné qu'on admet que la prise en compte du rang d'apparition n'est pas forcément appropriée pour relever la centralité d'un élément⁴⁰, nous nous sommes concentrés uniquement sur la fréquence moyenne, soit les évocations les plus souvent dessinées. Une fois que chaque élément du dessin est regroupé dans une étiquette et que chaque étiquette possède une fréquence moyenne, on peut établir un tableau constitué de quatre cases permettant de dégager la structure de la RS. Plus précisément, on peut mettre en évidence les éléments centraux (case 1) et les éléments périphériques moins forts ou ambigus (case 2,3 et 4).

Case 1 Eléments centraux	Case 2 Eléments périphériques suractivés
Case 3 Eléments périphériques isolés	Case 4 Eléments périphériques isolés

Par ailleurs, pour compléter cette analyse prototypique, nous avons réalisé une « analyse par catégorie ». Il s'agit d'une analyse plus globale où chaque dessin est associé à une catégorie typologique choisie en fonction de nos hypothèses. Quant aux entretiens, nous avons réalisé une « analyse de contenu », soit une analyse qualitative par laquelle le contenu est déterminé par le chercheur⁴¹.

2. Protocole de recherche

La recherche a été organisée entre mars et septembre 2016 à travers plusieurs étapes successives. Après avoir sélectionné les écoles en fonction du type de réseau (officiel/libre), de leur localisation (centre ville/ banlieue proche/ espace périurbain) et de leur indice socio-économique⁴² (ci-après ISE), nous nous sommes rendus sur place afin d'établir un premier contact avec les directions et enseignants, clarifier les objectifs de la recherche et les attentes par rapport à leur participation. Au total, 5 écoles ont accepté de participer à la totalité de l'enquête et 2 écoles uniquement à la partie « dessin » qui demandait moins d'organisation. En effet, afin d'éviter que le contexte de l'enquête n'influence trop les enfants, nous avons décidé de faire passer la partie « dessin » de l'enquête par l'intermédiaire des enseignants. Concrètement, nous leur avons demandé de poser

³⁴ QUIVY, VAN CAMPENHOUDT, 2006, *Manuel de recherche en Sciences Sociales*, Dunod, Paris.

³⁵ LAFOSSE-MARIN, 2010, « Les représentations des scientifiques chez les enfants, filles et garçons. Influence de la pratique des sciences à l'école primaire », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Universote Paris-ouest Naterre la Defense.

³⁶ DE CARLOS, 2015, « Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3 », thèse de doctorat en Droit et sciences humaines, Université de Cergy-Pontoise.

³⁷ Abric, 2003, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Erès, Ramonville Saint-Agne.

³⁸ VERGES, 1992, « L'évocation de l'argent: méthode pour la définition du noyau central d'une représentation », *Bulletin de psychologie*, Tome XLV, n°405, pp.203-209.

³⁹ Op Cit.

⁴⁰ FELONNEAU, LECIGNE, 2007, « Désirabilité de l'environnement et représentations sociales de la ville idéale », *Bulletin de psychologie*, n° 492, pp. 567-579.

⁴¹ BARDIN, 2007, *L'analyse de contenu*, Presses universitaires de France, Paris.

⁴² Echelle de 1 à 20 mis en place par la FWB en vue d'identifier les écoles aux publics dits « favorisés » et « défavorisés ».

uniquement la question suivante à leurs élèves : « Pour toi, qu'est-ce qu'un « enfant du Sud » ? Suivie d'une consigne : « Dessine un ou des enfants du Sud et explique ce que c'est pour toi en quelques mots ». Nous demandons également aux enseignants de noter pour chaque « dessin-réponse » le prénom de l'enfant, le sexe et l'âge.

En tout, nous possédons un corpus de 209 dessins dont 91 de garçons et 100 de filles⁴³. 62 dessins ont été réalisés par des élèves qui viennent d'école à ISE faible (< 6), 102 à ISE moyen (6 > 12) et 45 à ISE fort (> 12). Comme indiqué plus haut, nous avons analysé les dessins à partir de la méthode « d'analyse prototypique » et de « l'analyse par catégorie ». Ces analyses ont permis de voir émerger les éléments qui se situent dans le noyau central et dans les zones périphériques et nous a aidé à clarifier l'étape suivante, soit les entretiens collectifs avec les élèves.

Ces entretiens ont été réalisés par l'équipe de recherche. 5 des 7 écoles ont accepté de participer à la partie « entretien », soit approximativement 150 élèves. On comprendra que pour des raisons pratiques, l'organisation de ces rencontres n'a nullement été évidente. Nous avons rencontré de nombreux freins (autorisations parentales, difficulté de « prendre » des heures de cours, etc.). Ce faisant, plusieurs formes d'organisation se sont présentées. Dans la plupart des cas nous avons pu réaliser des entretiens collectifs avec 3 à 4 élèves sans la présence de l'enseignant et dans une moindre mesure un entretien collectif avec toute la classe. Concrètement, nous avons débuté la rencontre par une première question : « A quoi te fais penser le mot « enfant du Sud » ? Ensuite, nous demandions aux enfants d'expliquer leur dessin en précisant : « Comment il avait représenté le/les enfant(s) (caractéristiques physiques et vêtements) ? Où il pensait que leur(s) enfant(s) vivai(en)t (lieu, type d'habitation) ? Quelles activités leur(s) enfant(s) faisai(en)t ? Le pays où le continent où il localisait leur(s) enfant(s) ? Enfin, nous cherchions à savoir où il avait pris leur inspiration. L'ensemble des données recueillies lors des entretiens a ensuite été analysé et confronté aux données.

Figure 2: planning et étape de la démarche

Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre
Prise de contact avec 7 écoles						
	Accord de 7 écoles pour la partie « dessin »	Récolte de 209 dessins	Analyse prototype et catégorielle			
	Accord de 5 écoles « pour la partie entretien »		Organisation de 5 entretiens collectifs	Analyse de contenu		
					Confrontation des résultats	

⁴³ Nous ne connaissons pas le sexe de 18 élèves dans le sens où il n'y avait aucune indication sur leur dessin.

LES OBSERVATIONS ET LES RESULTATS
Nos hypothèses sont-elles correctes ?
Les éléments exotico-misérabilistes constituent-ils le noyau central de la RS de l'Autre Lointain ?

Cette partie a pour objectif de confronter les hypothèses théoriques posées précédemment à nos observations récoltées via les dessins et les entretiens. Il s'agit donc d'un travail de synthèse conséquent pour lequel nous nous sommes efforcés de mettre en perspective de manière objective les données « brutes » de chaque forme d'analyse avec notre questionnement.

1. L'organisation de la structure représentationnelle de l'Autre Lointain selon les données issues des dessins

1.1 L'analyse de fréquence

Nous proposons ici de rendre compte (sous la forme d'un tableau à 4 cases) le contenu et la structure de la RS de l'Autre Lointain à partir de l'analyse de la fréquence d'apparition des symboles dessinés au sein de l'ensemble de la population interrogée⁴⁴. Notez que pour faciliter l'analyse, les symboles ont été intégrés dans trois catégories : éléments exotiques, éléments misérabilistes et éléments « nuancés ».

Figure 3: structure de la RS de l'Autre Lointain

Eléments centraux		Eléments périphériques suractivés	
Tenue moderne	Sourire en U	Sans activité	Habitats ruraux précaires
Peau foncée		Tenue exotique	
Soleil	Milieu rural ⁴⁵	Animaux sauvages	Désert
Eléments périphériques isolés		Eléments périphériques faibles	
Sourire en A			
Chercher de l'eau	Habits troués		
Milieu urbain ⁴⁶	foot		
Savane	Forêt équatoriale		

Légende	Eléments exotiques	Eléments misérabilistes	Eléments nuancés
---------	--------------------	-------------------------	------------------

Ainsi, au regard des éléments hypothétiquement centraux, on peut dire que les enfants de 10 à 12 ans de la région de Liège définissent « l'enfant du Sud » principalement à travers l'image d'un enfant à la peau foncée vivant dans un milieu rural chaud. L'enfant du Sud apparaît également « heureux » dans le sens où 63,3% des personnages dessinés sont représentés avec un large sourire. D'ailleurs, ce constat peut être appuyé à travers l'illustration de cette phrase écrite par un élève :

« On sourit tous dans la même langue. Même s'ils n'ont pas la même richesse que nous, ils sont toujours heureux » (légende d'un dessin- élève du primaire, 2016).

Au niveau des habitudes vestimentaires, alors que nous pensions trouver davantage dans le noyau un look plus stéréotypé (des enfants à moitié nu, aux habits déchirés et/ou en habit traditionnel) ; l'analyse globale l'infirme. Au total, les enfants dessinés sont proportionnellement plus nombreux dans un look moderne

⁴⁴ La case 1 (en haut à gauche) correspond aux éléments qui ont une fréquence d'apparition minimale de 55%. La case 2 (en haut à droite) correspond aux éléments périphériques suractivés. Ils ont une fréquence minimale de 20%. La case 3 (en bas à gauche) correspond aux éléments périphériques « isolés », soit les éléments ayant une fréquence minimale de 10%. La case 4 comprend les éléments peu cités qui ne peuvent agir sur le système central de la RS.
⁴⁵ Par "milieu rural", on entend les dessins où l'enfant est dessiné dans un décor qui fait penser davantage au milieu rural, soit parce qu'il y a de la végétation, des habitations rurales, des animaux, une rivière, etc.
⁴⁶ Par « milieu urbain », on entend les dessins où l'enfant est dessiné dans un décor qui fait penser au milieu urbain, soit parce qu'il y a des buildings, des infrastructures routières, des commerces, etc.

proche du Nord (jeans, t-shirts, pulls et baskets). Ainsi, si on regarde dans l'ensemble, les éléments organisateurs et structurants de la RS de l'Autre lointain renvoient, selon nous, en grande partie à « l'image heureuse de Afrique rurale »⁴⁷.

Regardons ensuite les éléments appartenant hypothétiquement aux zones périphériques qui correspondent en théorie plutôt à des opinions, des descriptions plus précises, des stéréotypes ou des croyances⁴⁸. Commençons par la zone périphérique suractivée. Pour rappel, ces éléments ont des liens conditionnels forts avec le système central. Ainsi, le « milieu rural » est principalement caractérisé par un paysage désertique avec du sable et quelques arbres isolés où vivent des animaux exotiques (soit le désert). Quant aux « bâtiments ruraux », il s'agit principalement « d'habitations rurales précaires » nommées par les élèves : « huttes, cases, cabanes en bois, maisons de pailles et de terre ou tentes ». Ensuite, nous trouvons des éléments au niveau des habitudes vestimentaires qui font référence à l'exotisme (enfant à moitié dévêtu ou en tenue traditionnelle). Etant donné qu'on retrouve dans le noyau central des éléments au niveau des habitudes vestimentaires opposés à ceux-ci, on peut imaginer une « concurrence » entre les éléments. Enfin, nous retrouvons l'expression « sans activité ». Autrement dit, les enfants du Sud sont dans l'imaginaire des élèves interrogés représentés « sans rien faire ».

Regardons pour finir, les éléments périphériques isolés, soit les éléments qui sont liés de façon particulière à certains éléments de la zone centrale. On peut imaginer que « la forêt équatoriale » pourra dans certains cas préciser l'item « milieu rural » du noyau central. C'est le cas aussi du « sourire en Λ » qui pourrait rentrer en « concurrence » avec « le sourire en U ». Notez qu'ils peuvent aussi fonctionner de manière autonome. C'est le cas par exemple des « activités » qui ne semblent pas entretenir une relation particulière avec des éléments du noyau. Ainsi, si le personnage est « en action », il est principalement représenté en train de jouer foot et/ou en train d'aller chercher de l'eau ou de la nourriture.

Afin de confirmer l'hypothèse selon laquelle les « éléments exotico-misérabilistes » joueraient un rôle central dans la RS et seraient partagés par l'ensemble de la population interrogée, nous avons procédé à des analyses de fréquence par groupe social (fille/garçon et élèves issus d'écoles à ISE faible/ ISE fort). Si de manière générale, l'effet du genre sur la structure de la RS est peu marqué⁴⁹ ; l'effet de l'ISE sur la structure de la RS est, quant à lui, plus significatif puisqu'on ne retrouve pas chez les élèves issus des écoles à ISE faible la « tenue moderne » dans le noyau central de la RS à l'inverse des élèves à ISE fort. En fait, on retrouve dans les dessins d'enfants issus d'écoles à ISE : soit des « joueurs de foot » ou soit des personnages dévêtus ou portant des habits troués dans un décor où on perçoit des animaux exotiques et/ou des habitations rurales traditionnelles comme le « tipi » ou la « hutte ». Toutefois, au vu de la taille de l'échantillon et du type d'analyse effectuée, il ne serait certainement pas impertinent, du moins scientifiquement, de nuancer ces propos (nous y reviendrons).

Au final, les données recueillies montrent comme les travaux de Bédouret (2013)⁵⁰ que « l'image heureuse de l'Afrique rurale » joue un rôle majeur dans la structure de la RS de l'Autre Lointain. Autrement dit, les valeurs communes partagées autour desquelles la RS s'organise, prennent sens dans des éléments normatifs qui, selon nous, sont proches des « éléments exotico-misérabilistes » voire plus spécifiquement du côté des éléments exotiques et sauvages. Toutefois, peut-on pour autant considérer que « les éléments exotico-misérabilistes » constituent le noyau central de la RS pour tous les enfants ? La variable « tenue moderne » et le « sourire en U » dans le noyau central nous interrogent dans le sens où ces deux éléments sont fréquemment dessinés et s'opposent en partie aux RS « exotico-misérabilistes ». A cela s'ajoute également le fait que les éléments les plus ancrés dans cette vision se situent dans les zones périphériques et non dans le noyau. Aussi, le fait qu'il existe des variations significatives au niveau de la structure représentationnelle entre certains groupes d'élèves invite à penser que « les éléments exotico-misérabilistes » ne sont pas partagés par

⁴⁷ Ce qui correspond à l'étude de Bédouret qui avait analysé à partir de dessins les représentations de l'Afrique chez des enfants d'écoles primaires en France (BEDOURET, 2013, « Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique », thèse de doctorat en géographie, Université de Toulouse).

⁴⁸ ROUQUETTE, RATEAU, 1998, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

⁴⁹ Notez qu'on retrouve quand même quelques nuances au niveau du sexe de l'enfant dessiné. Les garçons dessinent principalement que des garçons alors que les filles semblent représenter une réelle mixité possible. On retrouve également des nuances au niveau du look des enfants dessinés. Les filles privilégient d'avantage des habits modernes conventionnels : jeans, t-shirts, robes. Les garçons quant à eux sont plus originaux et représentent leur personnage dans des habits sportifs (vareuse de foot). On remarquera également que les filles sont plus précises dans le sens où leur dessin est généralement accompagné d'une légende voire d'une histoire qui présente l'identité du personnage et son action.

⁵⁰ BEDOURET, 2013, « Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique », thèse de doctorat en géographie, Université de Toulouse.

l'ensemble des enfants. Enfin, la seule analyse prototypique ne suffit pas à mettre en évidence les éléments centraux d'une représentation⁵¹.

1.2 Analyse catégorielle

Afin de compléter l'analyse prototypique, nous avons analysé les dessins dans leur ensemble en les associant à des catégories qui expriment une même idée (catégorie prototypique) ; et qui peuvent être regroupées sous les deux contenus supposés. Pour rappel, nous avons supposé qu'il y aurait principalement des éléments qui expriment une vision « exotico-misérabiliste » et un vision davantage nuancée. Le tableau ci-dessous illustre l'opération que nous avons ainsi menée.









« Eléments exotico-misérabilistes »		« Eléments en devenir »	
Exotisme	<ul style="list-style-type: none"> Fôret tropicale Rivière Animaux exotiques Personnage « dévêtu » pieds nus Huttes, cases, tentes Feux 	Modernité	<ul style="list-style-type: none"> Habits modernes Chaussures fermées Maisons « modernes » Infrastructures « modernes » 
Pauvreté	<ul style="list-style-type: none"> Sécheresse Désert Puit, sceau d'eau Habits déchirés pieds nus Huttes, cases, tentes 	Sport	<ul style="list-style-type: none"> Habits sportifs Terrain de foot Ballon 
Humanitaire	<ul style="list-style-type: none"> Mort Maladie Famine Arme Tristesse 	Mondialisation	<ul style="list-style-type: none"> Globe terrestre 
Inégalité	<ul style="list-style-type: none"> Comparaison Nord/Sud 	Vacances	<ul style="list-style-type: none"> Plage Mer Maillot de bain Lunette de soleil 

Figure 4: analyse catégorielle des dessins

Nous pouvons à élucider le contenu de la RS de l'Autre lointain en calculant la fréquence de chaque catégorie.

⁵¹ JEOFFRION, 2009, « Santé et Représentations sociales : une étude « multi-objets » auprès de Professionnels de Santé et Non-Professionnels de Santé », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. 2, n° 82, pp. 73-115.

Figure 5: fréquence par catégorie des dessins

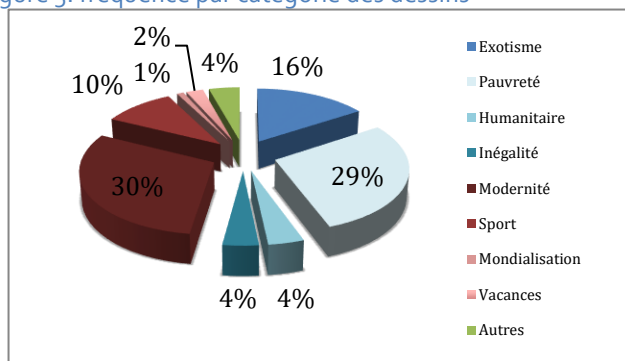


Figure 6: fréquence par éléments

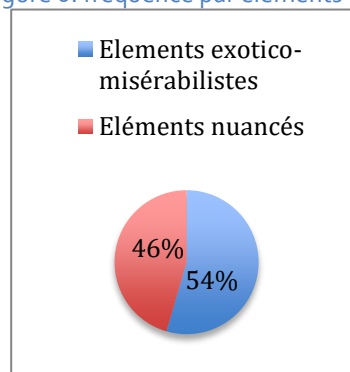


Figure 7: fréquence par éléments- ISE faible

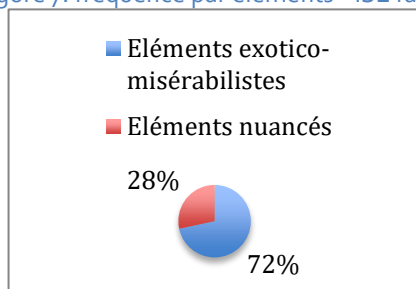
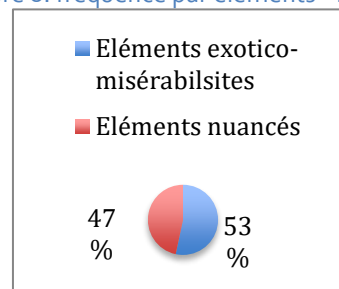


Figure 8: fréquence par éléments - ISE fort



Au total, on retrouve dans 54% des dessins des « éléments exotico-misérabilistes » et dans 49% des dessins des « éléments nuancés ». Ainsi, cette analyse par catégorie invite encore à questionner la centralité des « éléments exotico-misérabilistes ». Certes, d'un point de vue structural, ces éléments présentent une forte « saillance » et occupent une place centrale dans les dessins des enfants. Toutefois, ils ne condensent pas à eux seuls l'ensemble des significations de la représentation puisque « les éléments nuancés » ont une « saillance » importante. Ce faisant, on assiste plus, selon nous, à une sorte de « mixte » entre « éléments exotico-misérabilistes » et « éléments nuancés ».

Par ailleurs, lorsqu'on fait l'analyse des fréquences des éléments par groupe, nous remarquons des différences importantes. Chez les élèves issus d'écoles à ISE faible, les « éléments exotico-misérabilistes » sont beaucoup plus importants que chez les élèves issus d'écoles à ISE fort. On notera également la prépondérance du « sport » (notamment le foot) dans les « éléments nuancés ». Ce qui pourrait indiquer l'existence d'au moins deux représentations sociales du Sud différenciées : l'une qui oscillerait davantage vers des « éléments exotico-misérabilistes » ; l'autre vers des « éléments nuancés ».

Toutefois, les techniques d'analyse utilisées ne nous autorisent pas à conclure définitivement sur ces aspects. Il est primordial de restituer les RS dans un contexte social « normal », soit dans des discussions de groupe. En effet, si les RS sont un processus cognitif individuel, elles ne peuvent être réduite à cela dans le sens où il les RS ont une fonction identitaire (entre autres) et donc aussi un caractère collectif⁵².

⁵² MOLINARI, SPELTINI, 2007, « Représentations sociales de la responsabilité éducative », *Bulletin de psychologie*, vol. 2, n° 488, pp. 99-113.

2. L'organisation de la structure représentationnelle de l'Autre Lointain selon les données issues des entretiens

Comme déjà mentionné, nous proposons d'affiner les résultats en analysant la manière dont les élèves interrogés parlent « des enfants du Sud » au sein de la classe ainsi que les références sur lesquelles les élèves se basent pour construire leurs RS. Ici, l'intérêt n'est plus focalisé exclusivement sur le contenu et la structure de la RS (à un niveau individuel), mais sur les discours et pratiques qui sont délivrés ouvertement par les élèves au sein d'un groupe classe. Ainsi, cette analyse permet à la fois de compléter (voire confirmer) nos premiers résultats mais surtout de réfléchir sur le rôle de l'environnement social et culturel dans la formation des conceptions différenciées.

2.1 Où vivent les enfants du Sud ?

On constate que beaucoup d'enfants commencent à décrire leur dessin en stipulant l'origine géographique du personnage :

« C'est un africain. Il parle avec ses amis. Il est dans la forêt (...). Au Kurdistan. C'est un petit joueur de foot ».

« C'est un enfant africain. Il est à côté de sa maison en paille. Il tient la main à un enfant qui est blanc pour dire qu'il n'est pas raciste. Il joue avec l'enfant blanc ».

« Moi c'est un garçon qui vient d'Afrique. C'est un pays chaud et pauvre. Il n'est pas malade mais il n'a pas assez d'argent pour se payer des habits et une maison. Il vit dans une cabane. Il joue avec ses amis au foot. Il vit en Afrique » (entretiens collectifs, élèves du primaire, 2016).

L'expression « Afrique » revient dans beaucoup de discours. Certains élèves précisent en citant des pays comme l'Afrique du Sud ou le Congo. On notera que dans le cas où le personnage dessiné fait du foot, les élèves interrogés associent l'enfant à des pays d'Amérique latine comme le Brésil ou l'Argentine.

Au delà, de la situation géographique, les enfants situent également leur dessin dans différents milieux. Parmi ceux-ci on retrouve : « la plage, la ville, la campagne, le village, la forêt, le désert ou encore la savane ». On relèvera également à ce niveau, une erreur de vocabulaire fréquente chez les enfants dans le sens où ils sont nombreux à assimiler « Afrique » avec « campagne ». Ainsi, quand on demande aux élèves de préciser si l'enfant vit dans un milieu rural ou un milieu urbain. Ils sont nombreux à répondre : « il vit en Afrique ! ». C'est donc principalement le milieu « rural » qui domine dans l'imaginaire des élèves.

D'ailleurs, pour beaucoup d'enfants interrogés, « les villes » sont très peu représentées voire quasi inexistantes au Sud. Et si certains enfants parlent « de villes », elles sont décrites comme des lieux de vacances et/ou des « bidonvilles ». Par conséquent, selon les élèves interrogés, les enfants du Sud vivent principalement dans des villages, plus précisément dans des habitats simples et fragiles construits « en bois, pierre, terre, torchis, paille, argile ». Les villages au Sud sont caractérisés par l'absence d'électricité et d'eau potable. Les élèves insistent pour dire que les enfants doivent aller chercher l'eau très loin. La « non-modernité » et la « pauvreté » sont donc omniprésentes dans les discours des enfants pour parler des villages au Sud, à l'inverse de « nos habitations ».

« L'Afrique il y a trop de sécheresse et de pauvreté (...). Leurs maisons sont en paille. Ils travaillent dans les mines (...). Ils ramassent des déchets et ils sont pas bien payés. Ils attrapent de graves maladies, souvent ».

« Il y a plein de choses qu'au Sud il n'y a pas. Des voitures. Des consoles (...). Il n'y a pas d'électricité » (entretiens collectifs, élèves du primaire, 2016).

Le lien entre le Sud et la nature est très présent lors des rencontres.

« Ici, on voit tout le temps des voitures qui passent. Ce n'est pas marrant. Il y a trop de bruit. Là c'est calme. C'est la verdure (entretiens collectifs, élève du primaire, 2016).

Certains soulignent aussi « la beauté des paysages » et le fait aussi que la nature est intacte :

« Il n'y a pas de voiture, pas de construction, c'est naturel » (entretiens collectifs, élèves du primaire, 2016).

La nature est donc vue comme quelque chose de positif par rapport à « nous ». Il cite également l'importance des animaux.

« Il y a beaucoup d'animaux exotiques là comme les lions, souris, dromadaires, serpents, crocodiles » (entretiens collectifs, élève du primaire, 2016).

Enfin, on relèvera encore l'association fréquente entre « le Sud » et « la chaleur ». En effet, on retrouve dans beaucoup de discours des évocations liées aux hautes températures et à la sécheresse. Par ailleurs, si au départ, cet aspect est perçu comme positif par rapport à « nous » :

« Ils ont de la chance, il fait tout le temps beau chez eux » (entretiens collectifs, élève du primaire, 2016).

Au fil de la discussion, les propos commencent à être nuancés et la « chaleur » devient véritablement « une problématique ». En effet, selon les élèves interrogés, les fortes températures créent des problèmes environnementaux et touchent les populations locales :

« A cause de la chaleur, ils ne font rien »
« Il fait trop chaud pour planter »
« L'eau s'évapore à cause de la chaleur » (entretiens collectifs, élèves du primaire, 2016).

La « chaleur » est également un facteur explicatif au niveau de la santé dans le sens où elle accentue la propagation des maladies. Elle a également un rôle dans les conflits :

« Ils se battent pour avoir de l'eau » (entretiens collectifs, élève du primaire, 2016).

Autrement dit, les éléments climatiques et environnementaux semblent, pour les enfants, être au cœur des problématiques liées aux pays du Sud.

2.2 Que font-ils comme activité ?

Pour rappel, l'analyse prototype des dessins avait montré que les enfants étaient le plus souvent « inactifs » ou « sans activité ». Toutefois, nous avons cherché à aller plus loin en demandant aux enfants de nous décrire des activités ou des actions que des enfants du Sud sont susceptibles de faire.

Ainsi, on constate que la plupart des expressions utilisées ont souvent une tonalité simpliste voire négative. Le « travail des enfants » est souvent cité. Il peut s'agir soit d'un travail dans le cadre familial comme : « balayer, préparer à manger, nettoyer ou encore aller chercher de l'eau et de la nourriture » ou d'un travail salarié comme : « travailler dans les mines, dans les champs ou dans des restaurants ». Les enfants interrogés parlent également « de maladie », de « survie » ou « de guerre ».

Les activités plus « ludiques et sociales » sont exclusivement imaginées « à l'extérieur » à partir de « matériaux qu'ils trouvent au quotidien » : « ils jouent au foot, ils s'amuse avec presque rien, ils jouent dehors dans la rue, ils jouent avec des animaux, ils jouent à la toupie, ils jouent à la course à pied ». Notons l'importance accordée aux activités sportives comme le foot. Certains justifient ces « activités » par le fait « qu'il n'y a rien dans les villages », « il n'y a que des maisons » ou « parce qu'il fait trop chaud ». « L'école » n'apparaît quasi pas dans l'imaginaire des enfants interrogés comme les activités nécessitant de l'électricité (par exemple regarder la télévision, écouter de la musique, jouer à l'ordinateur).

2.3 Source des connaissances

- L'école ?

Les élèves rencontrés disent en général « ne pas connaître grand chose » sur le Sud qu'il nomme « Afrique », excepté le « climat »⁵³. Pour justifier ce « manque de connaissance », les élèves disent « qu'ils n'ont pas appris ça dans un cours ». « L'école » semble donc, à priori, avoir peu d'influence sur les représentations des élèves interrogés. Pourtant quand on creuse cette question avec les élèves, on constate, in fine, que « l'école » joue un rôle central dans la construction des RS des élèves, notamment dans la construction de RS exotiques et misérabilistes.

Pour s'en convaincre, nous avons demandé aux élèves s'ils avaient le souvenir d'une activité faite en classe liée de près ou de loin à cette thématique. Bizarrement, quasi la totalité des élèves (ISE faible, moyen et fort) répondent positivement. Et lorsqu'on demande aux élèves de nous décrire cette activité, on remarque qu'il ne s'agit pas d'un cours classique mais d'une « activité plus ponctuelle », associée à des récoltes de fonds ou des campagnes de sensibilisation. Ce qui rejoint le discours des enseignants qui expliquent que « l'Afrique » ou plus généralement le « Sud » sont des espaces peu étudiés en primaire.

« En géographie, on aborde principalement les paysages ou les pays proches de la Belgique ». En histoire, on n'aborde pas du tout ça » (entretien individuel, enseignant du primaire, 2016).

Par conséquent, les activités qui portent sur les thématiques « Sud » apparaissent « en dehors des cours classiques », en fonction de « l'actualité » ou de « la venue au sein de l'école d'acteurs externes ». Les enseignants mettent également en évidence le fait qu'il s'agit « d'un domaine non balisé » reposant sur « la volonté de faire quelque chose qui soit positif pour l'Afrique ». Du coup, leurs discours sont largement ancrés autour d'enjeux caritatifs de récolte de fonds.

« J'ai parlé de l'Afrique avec mes élèves parce que l'école organisait une grande marche parrainée pour amener du matériel scolaire dans une école du Congo (...) » (entretien individuel, enseignant du primaire, 2016).

- Les médias ?

Il semble que les supports médiatiques soient pour les enfants interrogés la source principale d'où découleraient leurs représentations. D'une part parce qu'ils sont largement utilisés au sein des écoles (notamment les documentaires provenant d'ONG et/ou d'associations de développement); et d'autre part parce qu'il s'agit « d'une pratique sociale » largement ancrée chez les enfants (et plus encore chez les enfants issus d'école à ISE faible)⁵⁴. A titre exemplatif, ils citent le journal télévisé, des noms d'émissions comme « Ushuaia » ou « Envoyés Spéciales » voire quelques films et dessins animés comme « Le Roi Lion » ou « Kirikou ». Or, on sait que les discours médiatiques « grands publics » sont porteurs de représentations « exotico-misérabilistes »⁵⁵. Signalons que ces constats sont également vrais pour les discours médiatiques diffusés par les ONG et associations de développement. Pour s'en convaincre, nous avons demandé à un élève de nous décrire le documentaire qu'il avait regardé à l'école.

« On a regardé un documentaire où des enfants avaient une maladie qui coupait le bras (...). Ils devaient rester chez eux. Ils passaient des journées entières dans une file d'attente pour aller chez le médecin. Ils devaient attendre plusieurs jours (...). Ils construisaient des ballons de foot avec des sacs poubelles (...). Ils travaillaient dans le restaurant de leur parent et puis après ils vendaient les « restes » aux gens dans la rue pour gagner un peu d'argent » (entretiens collectifs, élève du primaire, 2016).

⁵³ A titre marginal, certains élèves à l'inverse semblaient posséder une connaissance pointue sur le Sud. Deux élèves nous ont parlé du % du PIB donné par les pays occidentaux pour l'aide au développement. Un élève a expliqué les mécanismes d'exploitation des ressources naturelles et des prix bas des matières premières. Ces connaissances « plus pointues » venaient de discussions avec leurs parents où suite à un documentaire regardé dans leur famille. Une élève a également relaté le conflit au Rwanda. Cette connaissance venait du fait que son père venait de cette région et qu'il avait pris le temps de lui expliquer le problème.

⁵⁴ Ce qui rejoint les travaux de Moscovici sur l'influence des RS.

⁵⁵ RODRIGUEZ, 2006, « l'effet boomerang des publicités d'ONG de développement », Contribution au colloque international à Douala (URL : <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2009-supplement/pdf/Actes%20de%20Douala-Rodriguez-pp98-106.pdf>, consulté le 25 août 2016).

- La famille ?

On s'arrêtera également sur le « rôle de la famille ». Bizarrement, chez les enfants ayant une origine d'un pays situé au Sud, « la famille » n'apparaît pas à proprement parler comme « source d'information ». Ils sont peu nombreux à mentionner (en public) des discussions sur le passé familial ou des séjours au Sud. D'ailleurs, alors qu'on aurait pu imaginer que les élèves d'origine étrangère possèdent un discours beaucoup plus nuancé, c'est l'inverse. Ces élèves soulignent également « la pauvreté », « la chaleur » et mettent en avant « l'habitat précaire ». En fait, « les discours familiaux » apparaissent lorsque ils ne sont pas en « opposition » avec le discours collectif de la classe (nous y reviendrons). Nous constatons par contre que « la famille » induit fortement des formes spécifiques de « pratiques socioculturelles ». Certains élèves ont ainsi mentionner des « vacances familiales » dans un pays dit du Sud (principalement le Maroc, la Tunisie, l'Algérie) ou encore la visite d'une exposition. Autrement dit, ce serait plutôt les formes de « pratiques sociales » en fonction des capitaux culturels et économiques des parents qui joueraient un rôle dans l'élaboration des RS.

- La classe ?

Au départ, nous nous attendions à ce que les élèves ayant exprimé des « éléments nuancés » dans leur dessin et/ou les élèves ayant une origine « Sud » réagissent et/ou s'expriment face aux « discours exotico-misérabilistes » portés par d'autres élèves, ce fut l'inverse. L'effet de groupe « anesthésie » les débats éventuels et/ou les représentations spécifiques. Prenons un cas précis pour illustrer ces propos. Une élève ayant une origine sociale étrangère prend la parole pour décrire son dessin face à la classe. Sur son dessin, nous pouvons apercevoir un drapeau (symbole du pays d'origine de l'élève), une fille ayant la peau plus foncée portant des habits « ordinaires ». Sur son visage on perçoit un large sourire. Dans le décor on aperçoit un soleil et une sorte de building. Or, le discours de l'élève nous interpelle car il ne semble pas rendre compte des éléments sur le dessin. Il parle de « pauvreté », « de misère », de « tristesse » et de « maisons cassées ». A ce cas, s'ajoute également les nombreux élèves originaires du Sud qui ne participent pas ou peu aux débats alors que nous sommes persuadés qu'ils pourraient apporter des nuances et/ou des précisions.

Ces deux exemples sont, selon nous, le signe que les représentations se construisent, se transforment voire s'ancrent à travers le groupe. Autrement dit, on pense que « l'effet de groupe » et plus spécifiquement la fonction d'appartenance constitue un élément organisateur de la RS. Ainsi, dans la réalité sociale, même si les enfants expriment dans leur dessins des éléments moins stéréotypés, lorsqu'ils sont interrogés en classe, seule une minorité appuie ou confirme ces éléments. Autrement dit, nous rejoignons les travaux Bédouret (2013)⁵⁶ sur le fait les enfants portent deux discours : le premier est plus personnel et répond davantage à un besoin de comprendre le monde ; le deuxième est basé sur la mémoire collective de la classe et répond à un besoin d'intégration. Plus l'enjeu d'intégration est important plus la RS de l'élève se conformera à la mémoire collective de la classe (et inversement).

2.4 Les marqueurs différenciateurs

Avant de conclure à proprement parler, nous souhaitons revenir sur l'utilisation « de marqueurs différenciateurs » comme le « nous » et « eux » par les différents groupes d'élèves⁵⁷. Ce qui nous permet de nuancer quelque peu les propos cités précédemment.

De manière générale, dans les rencontres avec les élèves issus d'écoles à ISE faible (voire moyen), les « marqueurs différenciateurs » sont largement présents. « L'enfant du Sud » est quasi toujours présenté par opposition à « l'enfant du Nord ». Si certains élèves sont moins « radicaux » dans leurs propos en mentionnant « juste » des différences physiques comme « la couleur de peau foncée » ou « la langue », la majorité des élèves sont plus tranchés. Ils abordent ainsi l'enfant du Sud de façon négative en insistant davantage sur « la pauvreté » et la « saleté » : « ils ne sentent pas bon, ils n'ont pas à manger, ils sont malades, ils sont maigres, ils ont des habits troués, ils sont pauvres, ils n'ont pas de jouet, ils ont des maisons de paille, ils n'ont pas d'électricité, ils ne vont pas à l'école, ils n'ont pas de sous ». Les quelques éléments positifs cités sont le fait « qu'ils ont toujours le sourire, qu'ils sont débrouillards et inventifs ». Parfois, certains élèves réagissent face à ces propos « stéréotypés ». Mais ces réactions et divergences d'opinion sont plutôt rares.

⁵⁶ BÉDOURET, 2013, « Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique », thèse de doctorat en géographie, Université de Toulouse).

⁵⁷ DUFOUR, 2008, Des rhétoriques coloniales à celles du développement. Archéologie discursive d'une dominance, Thèse doctorale en sciences du langage, Université Paul-Valéry, Montpellier III.

Tous les enfants n'ont pas des habits déchirés. Il y a des gens qui sont normaux (...) Il y a des africains riches, très riches parfois (...) (élève du primaire, 2016).

Dans les rencontres avec les élèves issus d'écoles à ISE fort les « marqueurs différenciateurs » sont moins présents. On perçoit clairement une « prudence verbale » pour nommer ou décrire les enfants du Sud. Par exemple, les mots « pauvres » ou « pauvreté » sont quasi absents des discours bien qu'ils admettent que les conditions de vie au Sud sont plus difficiles qu'au Nord. Les élèves insistent généralement pour dire que « les enfants du Sud sont comme « nous » excepté la « couleur de peau plus foncée et l'accent ». Lors d'une rencontre un élève explique qu'elle a dessiné un enfant congolais noir et blanc. Par ce dessin, elle voulait montrer que les enfants au Sud peuvent être « blanc ou noir, riche ou pauvre, heureux et triste ».

Au delà du fait qu'on perçoit une différence de discours entre les deux groupes d'élèves. Ces propos montrent encore une fois que les discours s'homogénéisent face à l'effet de classe. Une véritable RS autonome de l'Autre Lointain n'existerait donc pas chez les enfants de 10 à 12 ans ?

CONCLUSION

Quelle conclusion tirer de ces éléments ?

Pour conclure notre étude, rappelons que l'objet de celle-ci était d'identifier et d'analyser les éléments constitutifs de la RS chez les enfants de 10 à 12 ans en région liégeoise de l'Autre Lointain afin d'aider les acteurs spécialisés dans l'ECM. Bien que nous sommes conscients que la finesse de nos résultats est limitée par le nombre d'effectifs de nos groupes et/ou par le choix de notre protocole de recherche, nous présentons nos principaux résultats et quelques pistes stratégiques.

1. Rappel des principaux résultats en rapport avec l'ECM

Au départ, nous avons posé comme hypothèse le fait que les RS de l'Autre Lointain seraient collectivement partagées et ancrées dans l'imaginaire colonial, du développement et de l'humanitaire. Or, les résultats de l'étude permettent de nuancer en partie ce présupposé. Certes, de manière générale, l'angle sous lequel l'Autre Lointain est le plus perçu (soit les éléments qui structurent la RS) et le plus exprimé (au sein de la classe notamment), est davantage nimbé « d'éléments exotico-misérabilistes » que d'« éléments nuancés ». La RS de l'Autre Lointain est celle d'un enfant « pauvre » vivant dans un village sans infrastructure de base et/ou l'habitat reste précaire. La « ville » est « la grande perdante » dans le sens où elle n'est quasi pas « représentée » dans les dessins ni « décrites » dans les entretiens.

Toutefois, on ne pense pas que ces éléments soient collectivement partagés ou exprimés par tous les enfants dans le sens où nos résultats montrent des variations significatives au sein de certains groupes d'élèves. Par ailleurs, le fait qu'il n'y a pas d'éléments « exotico-misérabilistes », à l'inverse de certains « éléments nuancés », dans le noyau central suggère que les RS sont loin d'être exclusivement portées vers le côté « exotico-misérabiliste ».

Dès lors, nous pouvons imaginer deux possibilités: soit nous sommes face à des RS qui sont en train de « changer » et/ou « de s'actualiser » et/ou soit les enfants ne sont pas un groupe homogène⁵⁸. Ainsi, il serait plus exact de formuler comme hypothèse l'existence d'au moins deux formes spécifiques de RS de l'Autre Lointain chez les enfants de 10 à 12 ans en région liégeoise. Ces deux RS partageraient des éléments centraux, soit « des termes universels » comme « le soleil », « la peau foncée », « le sourire » ou encore le « milieu rural » qui nous font penser de manière générale à « l'image heureuse de l'Afrique rurale ». Par contre, nous pensons que ces « termes universels » auraient un sens différent en fonction de l'importance ou non « d'éléments nuancés » dans le noyau central et/ou les zones périphériques suractivées. Ainsi nous aurions :

- Des RS plutôt « exotico-misérabilistes » du Sud, largement dominantes. Celles-ci auraient comme noyau central, en plus des mots « soleil, peau foncée et milieu rural », des éléments « exotico-misérabilistes » exprimant davantage les aspects primitifs, exotiques ou encore la pauvreté.
- Des RS plutôt « nuancées » du Sud moins dominantes que la première. Celles-ci auraient comme noyau central, en plus des mots « soleil, peau foncée et milieu rural », des éléments « nuancés » exprimant davantage la « modernité » et la « complexité ».

Bien que nos résultats aient une portée limitée (statistiquement parlant en tout cas), ils montrent des coïncidences entre ces deux types de RS et le type d'ISE de l'école. Rappelons ici que cet indice, ne renseigne pas de manière précise sur ce qui se fait dans l'établissement en matière d'ECM⁵⁹. Par contre, il permet d'avoir une idée plus précise sur l'origine socio-économique de l'élève puisqu'il se calcule sur le revenu, le niveau d'étude, le taux de chômage, les activités professionnelles et le confort des logements. De ce fait, il permet de distinguer deux groupes d'enfants : un groupe « favorisé » et un groupe « défavorisé ».

⁵⁸ NAVARRO CARRASCAL, 2009, « Représentations sociales de l'eau dans un contexte de conflits d'usage : le cas de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombie », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol.1, n° 81, pp. 65-86.

⁵⁹ Bien que nous sommes conscient qu'une récente étude réalisée par Annoncer La Couleur a montré l'existence de correspondance entre l'indice socio-économique et les pratiques pédagogiques mises en oeuvre en matière d'ECM ; il n'empêche que cet indice ne rend pas compte de la diversité des pratiques au sens où au sein d'un même ISE il peut se cacher des pratiques assez différentes.

Ainsi, on constate que les enfants qui ont un profil socio-économique favorisé possèdent généralement une RS « plus nuancée » du Sud. A l'inverse, les enfants ayant un profil socio-économiquement défavorisé possèdent une RS « plus exotique et misérabiliste ». Cette « association » entre « origine sociale » et « type de RS » peut-être expliquée à travers les « pratiques socioculturelles ». Au fil des discussions nous avons par exemple pointer le fait que les élèves « favorisés » ont davantage de possibilité de voyager dans un pays du Sud, de visiter des sites ou des musées, ou encore de partager des discussions sur cette problématique avec leurs parents. A l'inverse les élèves « défavorisés » ont des « pratiques socioculturelles » moins variées. De ce fait, leurs RS sont largement influencées par « les médias de masse » (dessins animés, films, émissions) emplis de sens commun et de stéréotypes.

Toutefois, nous ne pouvons que souscrire à la prudence de cette analyse car en réalité, les choses ne sont pas aussi claires. Les entretiens réalisés avec les enfants laissent penser que d'autres variables jouent un rôle important dans la construction des RS. Ici, nous épinglons deux variables en particulier : la capacité des écoles ou des enseignants à mobiliser cette thématique avec les élèves ou encore l'influence que les élèves ont les uns sur les autres (« peer effect »)⁶⁰.

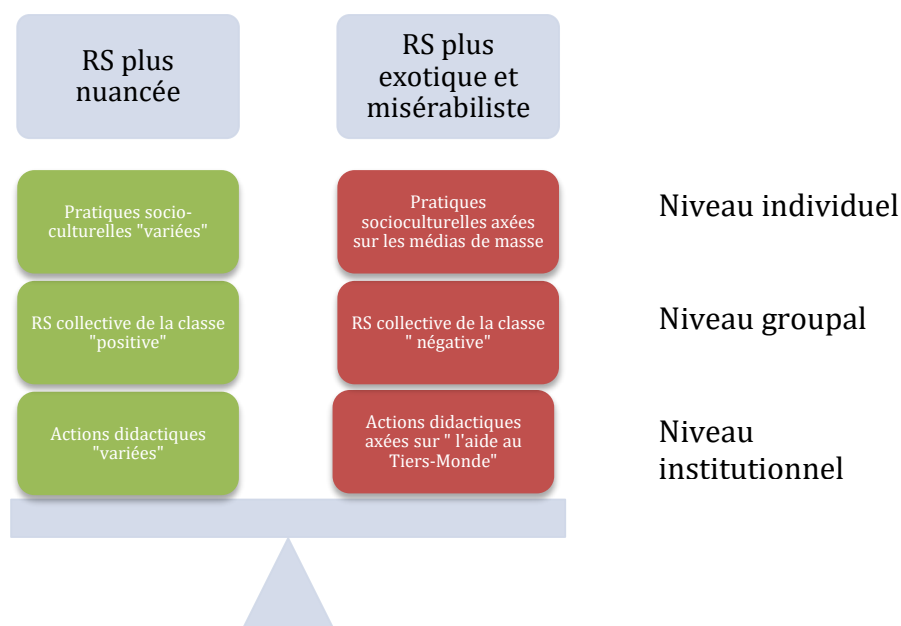
Commençons par la capacité des écoles à mobiliser cette thématique avec les élèves. Le premier constat est que « l'apprentissage scolaire lié à des cours spécifiques » intervient peu dans le processus de RS des enfants, excepté quelques notions factuelles comme le climat par exemple. Par contre, les activités scolaires plus « ponctuelles et moins structurées » qui sont axées essentiellement sur « l'aide au Tiers-Monde »⁶¹ jouent un rôle indéniable. Elles produisent un discours emplis d'une vision misérable voire exotique. Etant donné que ces activités scolaires sont régulièrement présentes au sein des établissements, on peut supposer que ces discours sont largement ancrés chez les enfants. Ceci expliquerait en grande partie la prédominance des RS plutôt « exotico-misérabilistes ».

Regardons ensuite l'influence des pairs. Pour illustrer cet effet, arrêtons-nous sur le cas des élèves ayant une origine sociale d'un pays dit du Sud (au sens large du terme). Alors que les « traits saillants » de leurs dessins se rapportent à l'identité nationale propre de leur pays d'origine (notamment à travers le symbole du drapeau) et laissent penser une vision plutôt positive du Sud; « en public », ces élèves reproduisent le discours dominant de la classe, souvent plus simplifié et moins personnel. Cette observation déconcertante suggère ainsi que les enfants peuvent d'une part exprimer à l'égard de l'Autre Lointain, une diversité de position, de représentations et de points de vue contraires. Et d'autre part, que les enfants du primaire sont très influencés par les autres élèves de la classe. De ce fait on peut en déduire que la « classe » est plus qu'un « espace » mais un « socle de référence » à travers lequel les élèves construisent, reformulent leurs RS et surtout prennent place.

Ainsi, notre étude sur les RS de l'Autre Lointain chez les enfants de 10 à 12 ans de la région liégeoise a montré la présence forte d'éléments « exotico-misérabilistes » issus de l'héritage colonial, du développement et de l'humanitaire dans la construction actuelle des RS du Sud. Toutefois elle a aussi mis en avant le fait que cette conception était loin d'être partagée par l'ensemble des enfants, que des différences ou des discours contradictoires existent au sein des enfants interrogés. D'après nos analyses, il semble que cette différenciation s'opère à trois niveaux : (1) au niveau institutionnel notamment par l'existence ou non d'actions didactiques centrées sur « l'aide au Tiers-Monde » ; (2) au niveau groupal à travers l'influence ou non des représentations dominantes de la classe et enfin (3) au niveau individuel à travers les types de pratiques socioculturelles liées à l'origine sociale (littérature, cinéma, musées, voyages, etc.). Le sens attribué à la RS de l'Autre Lointain serait donc le résultat de la convergence de ces différents facteurs. Ce qui peut être résumé à travers une forme schématique de balance qui reprend d'un côté les éléments qui feraient davantage osciller la RS vers une « RS nuancée » du Sud (soit les appuis) et de l'autre les éléments qui feraient davantage osciller la RS vers une « RS plus exotique et misérabiliste » du Sud (soit les obstacles).

⁶⁰ Rappelons que le « sexe » intervient seulement de façon ciblée et que de ce point de vue, il n'apparaît pas ou peu comme un « principe organisateur » des variations du champ représentationnel. La question des variables « géographique » (centre ville/ périphéries) et « réseaux » restent en suspens dans le sens où celles n'avaient quasi aucune incidence sur le type de RS. Toutefois, ce résultat demanderait à être validé par une enquête plus large.

⁶¹ A titre d'exemple, nous pouvons citer les marches parainées, les récoltes de fonds ou de vêtements, etc.



Pour les acteurs d'ECM qui cherchent à dénoncer les discours misérabilistes et exotiques du Sud et offrir, alors, des informations et des éléments de réflexion qui présentent le Sud dans sa diversité et sa culture ; ce modèle est intéressant d'un point de vue stratégique. Il permet de situer les obstacles et les appuis pour développer chez les enfants une représentation relativement nuancée de l'Autre Lointain. Par ailleurs, étant donné qu'il montre la nécessité de prendre simultanément en considération les différents niveaux de variables ; il encourage les partenariats avec d'autres structures qui peuvent intervenir sur d'autres niveaux⁶².

Les paragraphes suivants abordent des stratégies possibles qui pourraient transformer les « obstacles » en « appui ». Ces stratégies se basent sur des « pédagogies critiques » qui associent l'action à la réflexion.

2. Stratégies pour l'ECM

- Niveau institutionnel : les actions didactiques centrées sur « l'aide au Tiers-Monde »

Comme nous avons pu le constater les activités didactiques influencent largement les RS des enfants. Or, elles posent problème car les discours qui sont produits sont largement centrés sur « l'aide au Tiers-Monde ». Par conséquent, du point de vue de l'ECM, cela signifie qu'il faut travailler sur la position majoritairement acritique et caritative des enseignants et directions afin qu'ils puissent mettre en œuvre et/ou promouvoir des discours plus complexes et moins stéréotypés. Ce qui implique de créer avec l'ensemble des acteurs de l'école des espaces de « capitalisation » où chacun a la possibilité de procéder à une analyse critique d'une pratique, d'une démarche ou d'un outil proposé pour la classe qui a été identifié comme « pertinent ». Notez que pour faciliter la mise en place d'espaces de discussion il est important pour les acteurs d'ECM de construire un « langage commun » avec le monde de l'enseignement. Ce faisant, les acteurs d'ECM doivent faire un travail pédagogique pour rendre les thématiques qu'elles travaillent compréhensibles pour les enseignants et avoir une connaissance approfondie du monde scolaire. Par ailleurs, il est essentiel que le dispositif imaginé par les acteurs d'ECM soit construit au départ de réflexions entamées par une équipe d'enseignants soucieux d'améliorer le cadre de leur activité professionnelle. Et que les acteurs d'ECM amènent au fur et à mesure de l'activité des ressources pertinentes (soit des informations crédibles) ou des « bonnes questions » qui permettront d'infléchir les représentations initiales⁶³.

- Niveau groupal : RS collective de la classe « négative »

On constate que les élèves sont capables de supporter des contradictions dans la logique et la pensée

⁶² F3E, 2014, *Sur le Chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale*, Repère Sur, Paris.

⁶³ GUILLAUME, XHONNEUX, 2007, « faire et faire faire. Le principe d'isomorphisme dans la formation des enseignants de sciences sociale », *Bulletin du Cifem*, n°22, pp. 73-77.

quotidienne sous l'influence du discours dominant de la classe⁶⁴. Les acteurs d'ECM doivent donc prendre en compte cette dynamique en cherchant à créer des liens significatifs avec les élèves qui semblent être davantage influencés par les discours simplistes de la classe, tout en suscitant une représentation collective et partagée positive. Cela implique donc pour les acteurs d'ECM de créer non seulement des espaces de discussion où chacun a la possibilité de s'exprimer, mais aussi de maintenir et approfondir la discussion même lorsqu'elle devient difficile ou gênante afin qu'elle puisse aboutir à une réelle compréhension et que les éléments de ce discours puissent éventuellement être retenus dans la mémoire collective de la classe. Singleton et Linton (2006)⁶⁵ parleront à cet égard de « conversation courageuse ».

- **Niveau individuel : les pratiques socioculturelles axées sur les médias de masse**

On constate que les RS se différencient selon les pratiques socioculturelles liées à l'origine socio-économique de l'élève. Les élèves dits « favorisés » auraient davantage accès à des pratiques sociales qui proposent des discours plus nuancés et complexifiés (notamment les voyages dans un pays du Sud ou encore les visites de musées). A l'inverse, les élèves dits « défavorisés » seraient tournés principalement vers des pratiques socioculturelles qui diffusent des discours plus stéréotypés comme la télévision. D'un point de vue de l'ECM, cela signifie qu'il faut proposer et/ou valoriser des dispositifs variés comme les voyages d'immersion au Sud, les visites de sites ou d'expositions spécifiques. Par ailleurs, le principe « de partir de ce qui existe pour le questionner » doit également être mené auprès des élèves. Concrètement, il faut mettre en place « une rupture critique » vis-à-vis des acteurs et des institutions considérés comme des « références » (Etat, Ecole, Médias voire ONG). Autrement dit, faire prendre conscience aux élèves des enjeux externes qui peuvent déboucher sur un « mésavoir », c'est-à-dire une déformation de la réalité qui répond davantage aux enjeux externes. Par exemple, proposer une animation qui a pour but de susciter la réflexion des jeunes sur des « clichés » présents dans les affiches issus d'ONG ou des médias de masse. Et pourquoi pas promouvoir ceux qui échappent aux clichés.

Véronique Fettweis
Membre d'UniverSud-Liège
Assistante dans le service de socio-anthropologie du développement

⁶⁴ MOLINARI, SPELTINI, 2007, « Représentations sociales de la responsabilité éducative », *Bulletin de psychologie*, vol. 2, n° 488, pp. 99-113.

⁶⁵ SINGLETON, LINTON, 2006, *Courageous Conversations About Race*, Thousand Oaks, Corwin.

Bibliographie

1. ABRIC, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Presses Universitaires de France, Paris.
2. ACODEV, 2013, « Orientations stratégiques des ONG pour l'éducation au développement 2013- 2018 », Bruxelles.
3. BARDIN, 2007, *L'analyse de contenu*, Presses universitaires de France, Paris.
4. BEDOURET, 2013, « Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique », thèse de doctorat en géographie, Université de Toulouse.
5. BLANCHARD, 2005, « Des zoos humains aux expositions coloniales », *L'Histoire*, n°302, pp.62-65.
6. BRUNEL, 2003, *L'Afrique*, Bréal, Paris.
7. CARRASCAL, 2009, « Représentations sociales de l'eau dans un contexte de conflits d'usage : le cas de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombie », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol.1, n° 81, pp. 65-86.
8. CORNET, WAAUB, MIGUEL SIERRA, TENAERTS, DENNE, 2015, « L'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Synthèse de l'étude », Annoncer La Couleur, Bruxelles.
9. CRAWLEY, 2011, « Europe's war'. La migration africaine et sa représentation dans les politiques européennes (trad. Monique Rival) », *Nigerian Daily Independent*, (URL: http://www.migrationandmedia.com/dat/Crawley_franz.pdf, consulté le 26 août 2016).
10. DACHY, 2004, « L'action humanitaire : réalités et représentations », *Les Temps Modernes*, vol.2, n° 627, pp. 22-42.
11. DE CARLOS, 2015, « Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales: l'exemple de la Préhistoire et de Cro-magnon chez les élèves de cycle 3 », thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise.
12. DOROTHÉE, 2005, « Le centre-ville est-il le noyau central de la représentation sociale de la ville ? », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°66, pp. 55-64.
13. DUFOUR, 2008, « Des rhétoriques coloniales à celles du développement. Archéologie discursive d'une dominance », Thèse doctorale en sciences du langage, Université Paul-Valéry, Montpellier III.
14. FLAMENT, ROUQUETTE, 2003, *Anatomie des idées ordinaires*, Armand Colin, Paris.
15. FÉLONNEAU, LECIGNE, 2007, « Désirabilité de l'environnement et représentations sociales de la ville idéale », *Bulletin de psychologie*, n° 492, pp. 567-579.
16. F3E, 2014, *Sur le Chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale*, Repère Sur, Paris.
17. GUILLAUME, XHONNEUX, 2007, « Faire et faire faire. Le principe d'isomorphisme dans la formation des enseignants de sciences sociales », *Bulletin du Cjfen*, n°22, pp. 73- 77.
18. HOURS, 2002, « L'action humanitaire : thérapie et/ou idéologie de la globalisation ? », *Sud/Nord*, Vol.2, no 17, pp. 9-18.
19. HOURS, SELIM, 2007, « Production et perte des sens du Sud », *Autrepart*, vol 1, n° 41, pp. 41-55.
20. JACQUET, 2006, « Les enjeux de l'aide publique au développement », *Politique étrangère*, n°4, pp. 941-954.
21. JEOFFRION, 2009, « Santé et Représentations sociales : une étude « multi-objets » auprès de Professionnels de Santé et Non-Professionnels de Santé », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. 2, n° 82, pp. 73-115.
22. JODELET, 1995, « Formes et figures de l'altérité. L'Autre : regards psychosociaux », P.U.G, Grenoble.
23. LAFOSSE-MARIN, 2010, « Les représentations des scientifiques chez les enfants, filles et garçons. Influence de la pratique des sciences à l'école primaire », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris-ouest Nanterre la Défense.
24. MOLINARI, SPELTINI, 2007, « Représentations sociales de la responsabilité éducative », *Bulletin de psychologie*, vol. 2, n° 488, pp. 99-113.
25. MOUMOUNI, 2003, « L'image de l'Afrique dans les médias occidentaux: une explication par le modèle de l'agenda-setting », *Les Cahiers du Journaliste*, n°12, pp 154-168.
26. CARRASCAL, 2009, « Représentations sociales de l'eau dans un contexte de conflits d'usage : le cas de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombie », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol.1, n° 81, pp. 65-86.
27. POURTIER, 2006, *Géopolitique de l'Afrique et du Moyen-Orient*, Nathan, Paris.
28. QUIVY, VAN CAMPENHOUDT, 2006, *Manuel de recherche en Sciences Sociales*, Dunod, Paris.
29. RODRIGUEZ, 2006, « l'effet boomerang des publicités d'ONG de développement », *Contribution au colloque international à Douala* (URL: <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2009-supplement/pdf/Actes%20de%20Douala-Rodriguez-pp98-106.pdf>, consulté le 25 août 2016).
30. ROUQUETTE, RATEAU, 1998, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
31. RENARD, ROUSSIAU, 2007, « Transformation des représentations sociales et persuasion (modèle ELM) : les effets de la crédibilité de la source », *Bulletin de psychologie*, n° 489, pp. 211-224.
32. SINGLETON, LINTON, 2006, *Courageous Conversations About Race*, Thousand Oaks, Corwin.
33. STANGHERLIN, 2005, « Les acteurs des ONG: l'engagement pour l'autre lointain », L'Harmattan, Paris (Logiques politiques).
34. VERGÈS, 1992, « L'évocation de l'argent: méthode pour la définition du noyau central d'une représentation », *Bulletin de psychologie*, Tome XLV, n°405, pp.203-209.