

Article

« La construction de la notion de pays chez les élèves d'une école primaire multiculturelle »

Domenico Masciotra et Catherine Garnier

Revue des sciences de l'éducation, vol. 25, n° 2, 1999, p. 339-358.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/032004ar>

DOI: 10.7202/032004ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

La construction de la notion de pays chez les élèves d'une école primaire multiculturelle

Domenico Masciotra
Chargé de cours

Catherine Garnier
Professeure

Université du Québec à Montréal

Résumé – Cet article définit la construction de la notion de pays en termes d'espaces emboîtés : ville dans province et province dans pays. Cette construction se révèle indispensable pour saisir l'origine territoriale de l'Autre. Dans le cadre d'une recherche portant sur la construction de l'altérité ethnoculturelle, les auteurs ont étudié cette construction chez les élèves (de la première à la sixième année) d'une école primaire multiculturelle de Montréal et son évolution avec l'âge. Il ressort que la notion de pays se développe au long de deux processus complémentaires et indissociables : celui d'une indifférenciation des compartimentations spatiales du territoire vers leur différenciation et celui qui va d'une globalité spatiale confuse, dont les parties ne sont pas objectivement reliées, à un ensemble dont les parties sont significativement interreliées.

Introduction

La notion de pays, dont il sera ici question, doit être comprise au niveau du sens commun et limitée aux « points de vue » d'une recherche visant à en cerner les premières élaborations chez l'élève du primaire. Elle ne fait donc pas référence aux constructions expertes de l'économiste, de l'homme d'État ou du géographe. De plus, l'expression « construction de la notion (ou idée) de pays » renvoie et se restreint à la capacité de l'élève 1) à identifier et à relier, en termes de parties à tout, les divisions territoriales du Canada, soit de la ville dans la province et de cette dernière dans le pays; 2) à accoler à ces territoires les appellations appropriées aux individus y résidant (Montréalais, Québécois, Canadien); 3) à pouvoir procéder pareillement pour un pays étranger.

La construction de la notion de pays chez l'enfant a déjà fait l'objet de différentes études (Piaget et Weill, 1951; Jahoda, 1964). Nous avons également étudié celle-ci dans le cadre d'une recherche portant sur *La construction de l'altérité ethnoculturelle chez l'enfant: étude exploratoire menée auprès d'une population d'élèves d'une école primaire multiculturelle de Montréal* (Masciotra, 1994b). L'objet du présent article est de présenter les résultats relatifs à la notion de pays qui sont tirés de cette dernière étude qui a été réalisée dans le cadre d'une perspective piagétienne et constructiviste (Brief, 1993; Masciotra 1995).

La construction de l'idée de pays chez l'enfant

Piaget et Weill (1951) ont bien montré, dans leur étude sur le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie, certaines corrélations entre, d'une part, le degré d'intégration logique des divers ordres de territoires administratifs, tels ceux de la ville, du canton, du pays propre ainsi que celui de l'Autre et, d'autre part, les diverses appartenances qui y sont rattachées, tel être citoyen genevois, «cantonal» vaudois, citoyen suisse ou français ou Autre. D'autres caractères, dont le langage particulier, le mode de vie, le type physique, se raccrochent aussi à la notion de territoire.

Ces considérations nous amènent à abonder dans le sens de Piaget et Weill (1951) dont l'étude montre que la construction de l'Autre implique, entre autres, de différencier et d'articuler les divisions territoriales ainsi que d'y faire correspondre adéquatement les appartenances. Aussi dans notre étude de la construction de l'altérité ethnoculturelle chez l'enfant, il a été nécessaire, pour déterminer la signification qu'accorde l'enfant à l'origine de l'Autre, plus précisément à son pays d'origine, de le tester au niveau des divisions territoriales et des appartenances pour voir comment cela évolue avec l'âge.

Examinons brièvement les liens entre l'ethnie et le territoire. La genèse, la vie et la survie d'une ethnie nécessitent un cadre physique et se font à l'intérieur d'un territoire délimité (pays, province, région) dont le nom correspond souvent à l'ethnonyme (Breton, 1992). Un territoire habité n'est pas culturellement neutre. En puisant dans les ressources d'un milieu au départ naturel, l'ethnie le transforme et lui imprime son image; inversement, elle se transforme elle-même pour s'y adapter, s'y enraciner. C'est pourquoi une ethnie qui perd son territoire perd ses racines et peut aller vers son extinction. Pour être sauvegardés, les us et coutumes qui lui sont propres et le type de rapport qu'elle entretient avec la nature nécessitent la plupart du temps la stabilité de son environnement physique. C'est peut-être aussi une des raisons pour lesquelles les immigrés se regroupent dans un quartier qu'ils cherchent à transformer à leur image. En témoignent également les slogans nationalistes, tel «Le Québec aux Québécois!». Par ailleurs, les territoires d'origine et actuel dotent un même individu de plusieurs appartenances. Ainsi, un immi-

gré habitant Montréal est à la fois montréalais, québécois, canadien et autre, c'est-à-dire haïtien, italien, vietnamien. Bref, la construction de l'altérité ethno-culturelle est partiellement corollaire de la notion de territoire. D'où l'intérêt de cerner le degré d'élaboration et d'évolution avec l'âge de cette dernière.

Dans la perspective piagétienne, le monde n'est pas une réalité donnée qui serait préalablement différenciée et structurée, dont le sujet n'a qu'à prendre acte. C'est le sujet qui morcelle, découpe le monde en éléments pour ensuite les articuler en ensembles conceptuels (Piaget, 1992). Conséquemment, toute réalité doit être construite et résulte de divers processus dont ceux de différenciation et de structuration (Noelting, 1982). La construction de la notion de territoire implique, entre autres, la différenciation et la structuration du globe terrestre en continents, pays, villes, villages, etc. Ainsi, comprendre la notion de territoire canadien c'est, entre autres et jusqu'à un certain point, être capable de saisir le fait que fouler quotidiennement le sol montréalais c'est aussi d'un même pas fouler le sol québécois et le sol canadien. Autement dit, le territoire de la ville de Montréal fait partie intégrante de celui du Québec et ce dernier, de celui du Canada. Par la généralisation, c'est aussi comprendre que, réciproquement, un étranger se retrouve dans une situation identique en son pays, soit dans un espace qui s'emboîte dans un ou plus d'un espace plus étendu selon le type de territoires administratifs y ayant cours.

À noter que si, comme on le verra, ces niveaux de compréhension ne sont pas faciles d'accès à l'élève du primaire, il en va sûrement de même pour l'adulte lorsqu'on entre dans les nuances. Ainsi, les termes de ville, province et pays renvoient à des sens différents selon qu'on situe sur le plan des échelles territoriales des pouvoirs, celui des constructions géographiques ou encore des aspects physiologiques. De plus, il existe des villes qui sont des provinces (ou toute autre nomination territoriale englobant normalement la ville), et des villes-états (Vatican), bien que ces cas soient des exceptions qui confirment la règle. Ces différents sens et nuances vont au-delà des constructions des jeunes sujets de l'étude (tous, sauf un, sont nés à Montréal, lieu de leurs constructions) et de bien des adultes.

Il faut ajouter que, dans les limites de l'étude, le but n'est pas de cerner exhaustivement la construction de la notion de pays, construction qui, en tenant compte des diverses idéologies et cadres de pensée, peut se poursuivre toute la vie durant, et d'en cerner les premiers balbutiements chez l'élève en milieu scolaire multiculturel.

Les questions de recherche sont les suivantes. Jusqu'à quel point l'élève du primaire a-t-il élaboré la notion de pays en tant que territoire emboîtant d'autres territoires? Différencie-t-il les divers ordres de territoire de la ville, de la province et du pays? Quel type de relation conçoit-il entre ceux-ci? Dans quelle mesure est-il capable d'identifier un autre pays que le Canada ainsi qu'une de ses villes? Quel type de relation établit-il entre la ville et le pays étranger?¹ Comment comprend-

il une affirmation indiquant que, par exemple, Montréal est dans le Québec et que le Québec est dans le Canada ou que Rome est en Italie?

Méthodologie

Comme il a été mentionné, la construction de la notion de pays a été étudiée dans une étude plus large de la construction de l'altérité ethnoculturelle par les élèves du primaire d'une école multiculturelle de Montréal. Les principales questions thématiques sont présentées sommairement dans le tableau 1. L'ensemble des résultats de cette étude est présenté dans (Masciotra, 1994b). Soulignons que le questionnement visait essentiellement à cerner les constructions des enfants fondées sur leur expérience directe de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire.

Tableau 1

Thèmes et questions de recherche relatives à la construction de l'altérité ethnoculturelle chez les élèves d'une école multiculturelle de Montréal

Thèmes	Types d'information recherchés
• Traits physiques	L'élève du primaire différencie-t-il les pairs sur le plan des traits physiques (types de cheveux, forme des yeux, couleur de la peau)? Dans quelle mesure les traits physiques identifiés lui servent-ils à classer les pairs dans un ou plusieurs groupes et à différencier les pairs selon leur(s) groupe(s) d'appartenance? L'élève du primaire classe-t-il et différencie-t-il les pairs selon leurs origines ethniques? Est-il capable d'attribuer correctement les origines ethniques par divers moyens dont l'ethnonyme, la langue parlée, le type physique, le pays d'origine aux autres élèves de sa classe? Est-il capable d'identifier chez les pairs des traits ethnoculturels, tels les habitudes langagières, alimentaires, vestimentaires et autres us et coutumes. Dans quelle mesure les divers traits qu'il attribue aux pairs ont-ils chacun une signification ethnoculturelle?
• Ethnonyme	
• Langage	
• Territoire (pays)	
• Vêtements	
• Nourriture	
• Us et coutumes	

Les données relatives aux thèmes présentés au tableau 1 sont colligées au moyen de la méthode d'exploration critique, soit la méthode généralement utilisée pour étudier le développement de l'enfant dans une perspective piagétienne (Piaget, 1976; Vinh-Bang, 1966; Inhelder, Sinclair et Bovet, 1974; Droz, 1972; Droz, Berthoud, Calpini, Dällenbach et Michiels, 1976). Dans notre étude, la méthode comprend une entrevue individuelle organisée autour de ces thèmes. On procède toujours d'abord par des questions générales du type « Où est-ce que tu es né(e)? » « Et tes parents, ils sont nés où? » Puis on entre dans le détail du thème abordé en fonction des réponses obtenues. Pour ce qui est du thème « territoire

(pays)», on soumet l'élève à un test d'emboîtement spatial (explicité dans les paragraphes suivants). Chaque entrevue dure une vingtaine de minutes et est enregistrée au magnétoscope. Elle est ensuite transcrite pour fin d'analyses qualitatives et de contenu (Bardin, 1991) réalisées thème par thème.

La méthode d'exploration critique sera maintenant explicitée pour le thème territoire (pays) qui est au centre de notre propos. Dans cette méthode, le chercheur questionne non seulement le sujet, mais le met aussi « expérimentalement » à l'épreuve, soit par une tâche à réaliser, soit par des suggestions et des contre-suggestions. Ainsi, il ne suffit pas uniquement de savoir si l'enfant est capable d'identifier le pays d'origine de l'Autre; il faut aussi obtenir des informations sur sa compréhension de la notion de pays. Aussi, l'« expérimentateur » demande à l'élève dans quelle province se situe la ville de Montréal, puis dans quel pays se trouve la province de Québec. En fonction de ses réponses, il lui demande également lequel de ces trois ordres de territoire est le plus grand ou le plus petit.

Afin d'obtenir des données susceptibles de permettre d'identifier quelques étapes de développement de l'idée de pays ou de fournir quelques indications quant au processus de construction, les sujets ont été soumis à un test sur l'emboîtement spatial des trois niveaux de territoire constitués par la ville, la province et le pays. Ce test a pour but de vérifier dans quelle mesure les expressions « dans » ou « dedans », « c'est au », etc., utilisées dans les formules verbales, telles que « Montréal c'est dans la province de Québec », « Québec c'est au Canada », sont comprises. En un premier temps, la tâche de l'enfant consiste à dessiner trois formes géométriques de son choix (rectangles, cercles, triangles) pour montrer comment il conçoit les relations spatiales entre la ville de Montréal, la province de Québec et l'État canadien. Les conçoit-il comme trois espaces juxtaposés ou comme trois espaces qui s'emboîtent dans une relation de parties à tout? En un deuxième temps, la tâche de l'enfant consiste, après avoir identifié correctement une grande ville d'un pays étranger ou, à défaut, celle que l'expérimentateur lui a suggérée en s'assurant qu'il sait que telle ville se situe bien dans tel pays (autrement, on ne le soumet pas au test), à faire un autre dessin illustrant comment il en conçoit la relation spatiale. Le but est alors de voir si l'enfant généralise à d'autres pays sa conception du territoire.

Pour expliciter comment se situe la problématique de la notion de pays dans celle plus large de la construction de l'altérité, il faut préciser que, dans notre étude de la construction de l'altérité ethnoculturelle, le pays d'origine est un des indicateurs pour vérifier dans quelle mesure l'élève peut identifier correctement l'origine ethnique des pairs. Les autres indicateurs sont l'ethnonyme, la langue et le type physique. Or, lorsque les élèves sont interrogés à propos des composantes ethniques de leur école, on remarque que plus ils sont jeunes plus ils ont de la difficulté à identifier les pairs au moyen des indicateurs ethniques appropriés et à les articuler correctement. Ainsi, l'élève peut savoir qu'il y a des Noirs ou des Yeux bridés dans

sa classe mais ignorer qu'il s'agit d'Haïtiens et de Vietnamiens; il peut savoir qu'il y a des Cambodgiens, mais croire qu'il parlent chinois; il peut dire qu'il y a des Italiens, mais ils sont Noirs; ou encore, il peut identifier les pairs originaires d'Amérique latine par l'expression «les Espagnols» et affirmer qu'ils viennent d'Espagne. De plus, si pour tester le sens des noms (ethnonymes ou noms de pays) pour les élèves, on leur demande s'il est possible de changer le nom des choses ou des gens, les plus jeunes élèves croient qu'on ne peut troquer le nom de «Québécois» pour celui de «Chinois» sans altérer en même temps leur type physique, c'est-à-dire que si les Québécois francophones se dénommaient maintenant Chinois, c'est qu'ils auraient les yeux bridés. De même, si le Canada prenait le nom d'Italie, il s'y mangerait beaucoup plus de pâtes quotidiennement. Et finalement, on ne peut être à la fois montréalais et québécois; et puis Québec c'est à Longueuil.

Compte tenu de ces observations que nous avons réalisées préalablement et qui montrent jusqu'à quel point le jeune élève assimile la réalité multiculturelle à une globalité confuse, il était devenu intéressant de voir dans quelle mesure celui-ci articule les informations qu'il nous livre et, entre autres, comment il interrelie les divers territoires d'un pays (au moyen d'un dessin et des explications fournies) ainsi que les appartenances rattachées à ces territoires; finalement, comment cela évolue tout le long des années scolaires.

L'étude a été réalisée dans une école primaire multiculturelle de Montréal qui comptait 438 élèves appartenant à une quarantaine d'ethnies différentes. Au moment de la collecte des données, les trois groupes majoritaires de l'école étaient les Canadiens français ou Québécois francophones de souche (17%), les Canadiens d'origine haïtienne (Haïtiens) (14%) et les Canadiens d'origine italienne (Italiens) (11%), le reste des 68% de la population est distribué dans 44 groupes minoritaires. La population de l'étude a été constituée à l'aide d'un échantillonnage dans les trois groupes majoritaires: 46 sujets, soit 15 Québécois francophones, 14 Canadiens d'origine haïtienne et 13 Canadiens d'origine italienne ainsi que 4 élèves ayant une double origine ont été soumis à des entrevues dans le but d'explorer empiriquement l'évolution de la construction l'altérité et, dans ce cadre, celle de la notion de pays.

Il est important d'insister sur le fait que tous les sujets, sauf un qui est né en Haïti, sont nés au Québec et que c'est depuis Montréal (et la spécificité du Canada) qu'ils se forgent les premières idées relatives au pays et à l'Autre.

Résultats et analyses

Dans cette section, il sera d'abord question de l'analyse quantitative des résultats relatifs au test d'emboîtement, puis de l'analyse qualitative des entrevues.

Enfin sera présentée une synthèse des interrelations entre la construction des territoires, les appartenances territoriales et les moyens d'identification de l'Autre.

Analyse quantitative des résultats

Les résultats au test d'emboîtement sont examinés en deux temps: le premier concerne l'analyse des données relatives au territoire canadien et le second, l'analyse des données se rapportant aux pays étrangers.

— Le territoire canadien

Les résultats touchant au territoire canadien sont présentés au tableau 2. La colonne «échec» comprend les sujets dont les dessins traduisent une vision se donnant les divisions territoriales sur le mode de la juxtaposition (rectangles séparés); la colonne de la réussite partielle comprend les dessins de sujets qui, tout en ignorant où est le Canada ou la province de Québec, parviennent tout de même à emboîter géométriquement dans le rectangle représentant l'un ou l'autre de ces territoires celui représentant Montréal; finalement, les sujets classés dans la colonne réussite parviennent à l'emboîtement ordonné des trois ordres de territoires.

Tableau 2
Résultats au test d'emboîtement spatial
Montréal → Québec → Canada

Niveau scolaire (âge moyen)	Échec	Réussite partielle	Réussite	Total des sujets
1 (7;0)	8			8
2 (8;6)	4	4	1	9
3 (9;0)	3	2	1	6
4 (10;4)	1		5	6
5 (11;6)			8	8
6 (12;3)		1	8	9
Total	16	7	23	46

L'analyse est faite à l'aide d'un test d'indépendance entre le niveau scolaire et le taux de réussite. Le test d'indépendance est réalisé sur un regroupement des niveaux scolaires deux à deux et des réussites partielles avec les réussites totales afin que les effectifs des classes apportent une information suffisante et puissent faire

ressortir mieux toute différenciation susceptible de se manifester (voir tableau 3). Le taux d'échec global est de 34,78% et celui de réussite de 65,22%. Les échecs en fonction de chacun des trois groupes de niveaux scolaires sont de 71% pour les 1^{re} et 2^e années tandis que, pour les 3^e et 4^e années, ils sont de 33% et finalement de 0% pour ceux de 5^e et 6^e années.

Tableau 3

Résultats au test d'emboîtement spatial (Canada) après regroupement des niveaux scolaires et des réussites partielles avec les réussites totales

Niveau scolaire	Échec	Réussite	Total
1 et 2	12	5	17
3 et 4	4	8	12
5 et 6	0	17	17
Total	16	30	46

Le test d'indépendance est significatif ($p=0,000$) de sorte qu'on peut en conclure qu'il existe un lien entre le niveau scolaire et les résultats au test d'emboîtement; la différence apparaît au niveau des 1^{re} et 2^e années et des 5^e et 6^e années. En 1^{re} et 2^e années, on observe pratiquement le double des échecs auxquels on s'attendait sous l'hypothèse d'indépendance (71% contre 34,78%); et en 5^e et 6^e années, il n'y a plus d'échec. De plus, le calcul du coefficient de Spearman indique une corrélation de rangs significative ($p=0,0001$).

Ces résultats indiquent qu'il y a une progression dans la construction du territoire canadien en fonction du niveau scolaire, lequel présente une certaine homogénéité sur le plan de l'âge. Puisque, dans cette étude, les sujets sont tous nés à Montréal, l'âge des sujets et le nombre d'années vécues au Canada est le même, sauf une exception; cette progression développementale peut également résulter de l'expérience du territoire canadien de ces sujets. Le concept de territoire impliquant à la fois la différenciation des divisions territoriales de la ville, de la province et du pays, et l'intégration de ces divisions dans une relation de parties à tout, il semble, selon les résultats obtenus, se manifester une relation entre ces deux variables dans le sens où plus le sujet a d'expérience du territoire canadien, plus le degré de la construction de celui-ci est élevé. Cette interprétation doit être nuancée par le fait qu'il s'agit avant tout d'une séquence développementale et que tous les enfants ont la même expérience du multiculturalisme à l'école. Il serait utile dans une perspective comparative de confronter cette séquence avec celle d'enfants qui n'ont pas cette expérience. Cependant, l'analyse qualitative des données obtenues relativement au territoire canadien devrait apporter un complément beaucoup plus détaillé concernant cette question.

Notons que la progression observée dans la construction du territoire canadien en fonction du niveau scolaire s'inscrit bien dans le développement plus large de l'altérité auquel il contribue par une discrimination de plus en plus fine de tous les indicateurs ethnoculturels et plus spécifiquement les distinctions qui sont faites relativement à l'idée de territoire.

— Le territoire étranger

Les résultats au test d'emboîtement touchant à la relation entre ville et pays d'un territoire étranger sont présentés au tableau 4. La colonne «échec» de ce tableau comprend les sujets dont les dessins traduisent une vision se donnant cette relation sur le mode de la juxtaposition (rectangles séparés). La colonne de la réussite partielle ne comprend qu'un seul sujet présentant un dessin de figures juxtaposées mais une explication correcte. S'il y a moins de sujets dans cette catégorie comparativement au test ayant rapport au territoire canadien, cela s'explique du fait que, dans ce dernier, il y avait trois ordres de territoires à emboîter: la réussite partielle consistait donc à en relier correctement deux sur trois. Il ressort que, dans le cas du territoire étranger, deux seuls espaces étant à emboîter, les sujets obtiennent un succès ou un échec. Un sujet qui hésitait entre l'emboîtement et la juxtaposition fait ici exception: nous l'avons classé dans la catégorie de la réussite partielle. Finalement, les sujets sont classés dans la colonne réussite s'ils parviennent à l'emboîtement spatial de la ville dans le pays.

Tableau 4

Résultats au test d'emboîtement spatial: ville → pays étranger

Niveau scolaire (âge moyen)	Échec	Réussite partielle	Réussite	Total des sujets
1 (7;0)	8			8
2 (8;6)	7	1	1	9
3 (9;0)	4		2	6
4 (10;4)	1		5	6
5 (11;6)			8	8
6 (12;3)			9	9
Total	20	1	25	46

Le test d'indépendance entre le niveau scolaire et le taux de réussite montre que, après regroupement des niveaux scolaires deux à deux et de la colonne des réussites partielles avec celle des réussites totales (voir tableau 5) qu'il y a un lien

entre le niveau scolaire et le résultat au test d'emboîtement ($p=0,000$). En effet, le taux d'échec global étant de 43,48 % et celui de réussite de 56,52 %, on observe que les échecs des 1^{re} et 2^e années sont de 88 % ceux des 2^e et 3^e années de 42 % et enfin ceux des 4^e et 5^e années de 0 %.

Tableau 5

Résultats au test d'emboîtement spatial (pays étranger) après regroupement des niveaux scolaires et des résultats (réussites partielles avec réussites totales)

Niveau scolaire	Échec	Réussite	Total
1 et 2	15	2	17
3 et 4	5	7	12
5 et 6	0	17	17
Total	20	26	46

Comme pour le territoire canadien, il existe un lien entre le niveau scolaire et les résultats au test d'emboîtement du territoire étranger; la différence se fait au niveau des 1^{re} et 2^e années et des 5^e et 6^e années. En 1^{re} et 2^e années, on observe pratiquement le double des échecs auxquels on s'attendait sous l'hypothèse d'indépendance (88 % contre 43 %); en 5^e et 6^e années, les échecs sont réduits à 0 (0 % contre 43 %). De plus, le calcul du coefficient de Spearman indique une corrélation de rangs significative ($p=0,0001$).

Ces résultats indiquent qu'il y a une progression dans la construction du territoire étranger, et tout comme pour le territoire canadien, en fonction du niveau scolaire, lequel présente une certaine homogénéité sur le plan de l'âge. Toutefois, le territoire étranger ne peut être construit en vertu de l'expérience de celui-ci, mais probablement de celle du territoire canadien; ce serait donc par extension de la connaissance de ce dernier que les sujets assimilent le premier. Ainsi, dans cette perspective l'expérience de l'espace qui participerait à la construction du territoire canadien pourrait être un facteur explicatif de la différenciation et de la relation entre la ville et le pays étrangers. Cependant, à cette étape-ci de l'étude, le seul lien entre niveau scolaire et test d'emboîtement est mis en évidence: plus les sujets ont l'expérience des divisions territoriales de la ville et du pays, plus ils sont en mesure de les différencier et de les intégrer dans une relation de parties à tout. En conséquence, cela traduit que les sujets ont élaboré des divisions territoriales qu'ils sont capables de situer dans un cadre logique. Cette élaboration du territoire ne peut être isolée; elle s'inscrit dans la construction plus fondamentale de l'altérité qu'elle contribue aussi à former autant que celle-ci offre les instruments indispensables à coordonner. En effet, sans l'expérience de l'espace étranger,

l'enfant construit à travers l'espace canadien, c'est-à-dire que diverses discriminations sont coordonnées pour conduire à un progrès concernant cette notion particulière mais aussi de l'altérité ethnique – un des traits de celles-ci étant le pays d'origine – qui participe plus généralement à la construction de l'Autre.

Ce début d'interprétation est complété par l'analyse qualitative des données relatives aux territoires canadien et étranger. En effet, cette dernière fera apparaître comment se réalise la construction du concept, pas à pas et suivant chaque âge, étant donné que nous nous sommes assurés auparavant des transformations développementales dans la tranche d'âge considérée, en termes de produit, au cours de l'analyse quantitative.

L'analyse qualitative: les étapes de la genèse de la notion de territoire

C'est en procédant par une analyse qualitative des réponses de l'enfant aux questions de l'entrevue que les résultats obtenus lors des tests d'emboîtement trouvent des explications détaillées quant aux processus développementaux qui les sous-tendent. Les plus jeunes des sujets, soit ceux de première année, ont tous échoué au test. Quelles en sont les raisons? Comment ceux-ci conçoivent-ils l'espace canadien et ses compartimentations provinciales et municipales? En une première étape, un tel espace de même que ses sous-divisions sont pratiquement inexistantes, sinon qu'à travers des formules verbales non comprises telles que «province» ou «le Canada»², et se réduisent au territoire immédiat dans lequel l'enfant vit, soit à une partie de ville composée d'une juxtaposition d'espaces (quartier familial, terrains de jeux, l'école, etc.). C'est à partir de cet espace de vie que l'enfant assimile et «comprend» ce que lui apprend son environnement social immédiat par l'usage de formulations langagières toutes faites comme «Montréal c'est dans la province de Québec» ainsi que d'autres affirmations verbales du même ordre. Il n'est alors pas étonnant de voir que certains sujets ignorent, à cette étape de construction de la notion de territoire, l'existence même de la province et du pays, et parfois celle de Montréal, bien que ces mots fassent partie de leur répertoire linguistique. En voici quelques exemples.

Ex. 1: (Car, F, 7;4³, d'origine italienne) – Montréal, c'est dans quelle province? – *Le Canada* – Le Canada c'est la province ou le pays? – *Le pays*. – Tu connais la province de Québec? – [*Non de la tête*]. (Elle dessine deux rectangles juxtaposés pour Montréal et Canada) – Qu'est-ce qui est le plus gros, Montréal ou le Canada? – *Montréal*.

Ex. 2: (Mic, G, 7;0, Québécois) – Dans quel pays on est ici? – *Montréal!* – Montréal c'est la ville ou le pays? – *La ville*. – Et le pays, c'est quoi? – *Le pays... je m'en souviens plus*. – Tu sais où c'est le Canada? – *Non*. – Est-ce qu'on est au Canada ici? – *Han, han*. – On est au Canada ... mais tu sais pas où c'est? – *Non*. (Mic dessine trois rectangles juxtaposés pour Québec, Montréal et Canada).

– Montréal c'est à côté du Québec ou dans le Québec? – *Euh... dans le Québec?* (ton interrogatif) – C'est à côté ou dedans? – *À côté* (essai après hésitation). – Et le Québec c'est à côté du Canada ou c'est dedans? – *De l'autre côté là.* (ton interrogatif) Probablement que Mic réfère à son dessin où il a tracé Québec à la gauche de sa feuille, Montréal au centre et le Canada à droite.

Ex. 3: (Van, F, 6;7, d'origine haïtienne). – Montréal, c'est dans quelle province? – ... – Dans quelle province on est ici? – *Au Québec?* (interrogatif) – C'est dans quel pays? – ... – Ici, dans quel pays on est? – *Au Québec.* – Le Québec, tu m'as dit tantôt que c'est la province. Mais dans quel pays sommes-nous ici? – *Montréal.* – Tu sais où est le Canada? – *Non.* (Dessin: 2 rectangles juxtaposés pour Montréal et Québec).

On peut retenir quatre ordres de faits rendant compte de l'échec de ces sujets au test d'emboîtement spatial. D'abord, chez certains, l'ignorance du nom ou de la localisation du territoire de la province ou du pays; puis la difficulté qu'ont ces enfants à faire correspondre de façon appropriée, pour un territoire donné, le nom propre au mot en désignant le genre (par exemple, Montréal c'est le pays); ensuite, les erreurs dans la comparaison des dimensions respectives des trois niveaux de territoire (par exemple, Montréal est plus gros que le Canada); finalement, la vision des relations inter-territoriales sur le mode de la juxtaposition qui se trahit dans le dessin comme dans les explications verbales qui en sont données (par exemple, Montréal c'est à côté du Québec).

Comment interpréter ces faits? D'abord, il semble que les formules verbales comme «ville», «province» et «pays» ne sont encore que des mots sémantiquement indifférenciés et qui renvoient confusément à des espaces insuffisamment démêlés ou qui ne font tout simplement pas partie de la réalité de l'enfant: le sens de ces mots appris ou simplement entendus déborde leur vision du territoire; ils ne peuvent donc pas les utiliser de façon appropriée puisque leurs référents sont en marge de la réalité de l'enfant, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas encore construits. En effet, on peut supposer, à la suite de Piaget et Weill (1951), que, pour la plupart des sujets de cette étape, la notion de territoire est relativement simple et correspond à leur espace de vie, lequel se limite essentiellement à une partie de la ville de Montréal. L'enfant assimilerait alors l'espace canadien et ses divisions à partir de sa connaissance spatiale élaborée au cours de ses interactions avec cet espace restreint. Il s'agit d'une connaissance empirique et non conceptuelle, car il raisonne en s'appuyant surtout sur son vécu spatial plus que sur des concepts pleinement construits.

L'exemple d'un sujet un peu plus avancé, mais qui appartient tout de même à cette première étape, va permettre de mieux comprendre cette vision du territoire basée sur le mode de la juxtaposition.

Ex. 4: (Ron, G, 8;7, d'origine haïtienne). – Montréal, c'est dans quelle province? – *Québec?* – Et la province de Québec c'est dans quel pays? – *Bien*

c'est... c'est ici là, parce que moi j'habite là. – Mais le Québec c'est un pays ou une province? – Un pays. – C'est un pays? – Oui. – Mais, c'est pas dans un autre pays? – Le ciel, dans un autre pays là, c'est pas comme en Haïti lorsqu'il y a plein de violence. Ici, il y a un peu de violence, mais pas beaucoup comme en Haïti. – Tu connais le Canada? – Oui. – C'est où le Canada? – Bien c'est ici. – C'est ici. Alors le Québec, est-ce que c'est dans le Canada? – Non, c'est dans un autre, un autre... tu traverses la frontière pour aller dans... dans ce pays là. – Montréal, c'est à côté du Québec ou c'est dedans? – Ah! c'est à côté donc dedans là, pas dedans, dedans, parce qu'il faut que tu changes de pays pour aller là-bas, mais c'est pas dedans, dedans. – Et le Québec, c'est à côté ou c'est dedans le Canada? – Pas à côté. – C'est dedans? – Non, c'est pas dedans non plus. (Il dessine trois rectangles juxtaposés.) – Lequel des trois est le plus grand: le Canada, le Québec ou Montréal? – Je pense que c'est le Québec. – Et ensuite, lequel est le plus grand, Canada ou Montréal? – Je pense que c'est Montréal. L'expérimentateur dessine devant l'enfant le dessin de l'emboîtement spatial et lui demande si c'est bon ou pas bon. – Pas bon, parce que ça se peut pas que trois pays soient dans la même chose (s'emboîtent).

Comme on le voit, le discours de Ron ressemble, pour l'essentiel, à ceux des autres enfants cités. Ce qui le distingue de ces derniers c'est qu'il assimile les trois niveaux de territoires comme autant de pays plutôt que de faire un usage confus des trois mots qui y font référence. D'ailleurs, même s'il assimile abusivement, par globalisme, «ville» et «province» à «pays», Ron a bien appris, quoiqu'il n'en comprenne manifestement pas la signification, que pour passer d'un pays à l'autre, il faut traverser des frontières. On note également chez lui une certaine ambivalence quant à la situation géographique du Québec et du Canada à propos desquels il affirme à la fois que c'est ici, puisqu'il y habite mais, en même temps, que c'est ailleurs puisqu'il faut traverser la frontière pour s'y rendre. Que signifie cette ambivalence? Tout se passe comme si, par conformité au social, il en reprend les affirmations, telles que «On habite le Québec.» ou «On est au Canada.», etc. mais sans faire la synthèse avec ce qu'il «sait» sur le plan spatial. En conséquence, sur le plan de la réalité sociale, de son langage et de sa logique, on habite au Québec, donc ici même on y est; sur le plan de la réalité spatiale propre, il faut se déplacer pour y aller, donc c'est là-bas. Une telle synthèse est d'autant plus difficile à faire que l'assimilation des territoires comme pays les rend pour ainsi dire équivalents, donc indifférenciés quant à leur statut administratif et distincts comme entités spatiales qui ne peuvent être que juxtaposées. En résumé, il y a à la fois globalisme confus dû à l'application généralisée de la notion de pays aux divers territoires et différenciation insuffisante de ces mêmes territoires; d'où découlent les difficultés rencontrées par ces enfants à faire un usage approprié des formules verbales de référence et à les englober hiérarchiquement.

Si les enfants de cette étape éprouvent autant de difficultés à se situer territorialement dans leur propre pays, on peut imaginer, *a fortiori*, que ces difficultés seront d'autant plus grandes dans le cas d'un territoire étranger quelconque, même si on les interroge sur un pays de leur choix ou qu'à défaut d'y parvenir,

on le leur propose. C'est effectivement le cas puisque ceux qui échouent au test d'emboîtement spatial du territoire canadien échouent également au test sur un territoire étranger. En voici deux exemples.

Ex. 5: (Van, F, 6;7, d'origine haïtienne) – Tu connais d'autres pays? – (long silence) *Non*. – Tu connais Haïti? – [*Oui de la tête*]. – C'est un pays? – [*Oui de la tête*]. – Tu connais une grande ville d'Haïti? – ... – Tes parents sont nés dans quelle ville? Est-ce que tu sais? – *Non*. – Tu connais la ville de Port-au-Prince? – *Non*. – Les États-Unis? – *Non*. – La Chine? – *Non* – La France? – *Non*. (Van dit être déjà allée à New York.) – New York c'est un pays ou une ville? – *Une ville*. – C'est dans quel pays? – ... – Est-ce que c'est aux États-Unis? – *Je sais pas*.

Ex. 6: (Car, F, 7;4, d'origine italienne) – Tu connais d'autres pays? – *Oui*. – Nomme-m'en un. – *Italie*. – Tu connais une grande ville d'Italie? – *Non*. – Rome est-ce que c'est en Italie? – *Oui*. (dessin: 2 rectangles juxtaposés). – Qu'est-ce qui est plus gros, Rome ou Italie? – *Rome*.

Malgré le questionnement serré et les nombreuses suggestions qu'on lui fait, Van ne parvient à identifier que le pays de ses parents, soit Haïti. Mais, s'agit-il bien d'un pays pour elle? On peut en douter comme en témoignent ses réponses à nos questions, d'autant plus qu'elle ignore vivre au Canada (voir Ex. 3) et identifie le Québec et même Montréal comme pays. Il n'est donc pas étonnant qu'elle ne parvienne à identifier aucun autre pays étranger ainsi qu'une de ses villes, y compris les États-Unis où elle était déjà allée en visitant New York. Dans ces conditions, il était inutile de lui faire passer le test d'emboîtement spatial. On peut supposer, à la lumière des informations qu'elle nous a livrées, que si elle y était parvenue, elle aurait probablement conçu la relation entre la ville et le pays selon le mode de la juxtaposition. C'est le cas de Car qui représente la relation entre la ville de Rome et l'Italie par deux rectangles disjoints, ce qui constitue un témoignage supplémentaire sur l'indifférenciation des notions de ville et de pays. Cette indifférenciation rend leur inclusion logique difficile sinon impossible puisque, à cette étape, les sujets conçoivent l'espace sur le mode de la juxtaposition.

Au cours d'une deuxième étape, on note une réalité spatiale plus élaborée en termes de différenciation et d'intégration des divisions territoriales. L'enfant réussit à dessiner correctement l'emboîtement de deux territoires: soit Montréal dans la province de Québec, soit celui de Montréal dans le Canada; il peut aussi réussir l'emboîtement des trois territoires canadiens ou des deux territoires pour un État étranger. Cependant, des doutes persistent à divers niveaux: par exemple, l'hésitation de l'enfant à affirmer qu'il habite simultanément au Québec et au Canada. En voici trois exemples relatifs au territoire canadien.

Ex. 7: (Mat, G, 8;9, Québécois) – Montréal, c'est dans quelle province? – *J'sais pas ce que ça veut dire*. – Tu sais pas ce que ça veut dire? – *Non*. – Dans quel pays on est ici? – *Montréal*. – Le pays... – *Dans le Canada*.

Ex. 8: (Rin, F, 9;3, Québécoise) – Montréal, c'est dans quelle province? – *Québec*. – Le Québec, c'est dans quel pays? – *Euh* – Dans quel pays, on est ici? – *On est dans le... je sais pas*. – C'est pas le Canada? – *Oui*. – Est-ce qu'on est au Canada ici? – *Oui*. (Réussite).

Ex. 9: (Ant, G, 10;10, d'origine italienne) – Montréal, c'est dans quelle province? – *La province du Qué... du Canada*. – Du Canada? – *Oui*. – C'est la province le Canada ou le pays? – *Euh, de Québec*. – C'est dans quel pays le Québec? – *Dans le Canada*. (dessin: 3 rectangles juxtaposés) – Tantôt, tu m'as dit que Montréal c'était dans le Québec. Alors, est-ce que c'est dedans ou à côté? – *À côté*. – C'est à côté, ce n'est pas dedans? – *Ah OK, j'ai compris*. (reprise du dessin et réussite).

Le premier trait commun qui se dégage du discours de chacun de ces sujets est une connaissance incomplète des trois niveaux de territoires. En effet, Mat affirme ne point connaître la signification même du terme province. Quant à Ant, son hésitation à attribuer le statut de province au Québec plutôt qu'au Canada représente probablement plus qu'un lapsus. Finalement, Rin ne semble pas savoir dans quel pays on est. Un deuxième trait commun à ces enfants, qui est plus important pour notre analyse, est la réussite de l'inclusion de la ville en un territoire plus vaste, soit la province ou le pays; c'est le cas de Rin qui parvient même à inclure correctement la ville dans la province et cette dernière dans le pays. Cette réussite s'explique par une meilleure différenciation des divisions spatiales d'un territoire donné et par la compréhension des relations de parties à tout entre les premières et le deuxième.

Pour ce qui est de l'État étranger, il y a réussite de l'inclusion logique de la ville dans le pays, mais seulement après un essai infructueux comme le montre l'exemple suivant.

Ex. 10: (Jos, F, 8;2, d'origine haïtienne) Elle identifie Port-au-Prince et Haïti (dessin: deux rectangles juxtaposés). – Port-au-Prince, c'est pas dans Haïti, c'est à côté? – *Ben, si j'ai fait Port-au-Prince à côté de Haïti, ça veut dire que Port-au-Prince c'est un pays*. – C'est un pays Port-au-Prince? – *Non, c'est pas un pays mais si tu mets (dessines) Port-au-Prince à côté de Haïti, ça va faire un pays. Mais si tu mets Haïti, tu mets Port-au-Prince dedans, ça va être dans le pays Haïti*. – Mais qu'est-ce qui est vrai, dedans ou à côté? – *Dedans*. – Dedans. Pourquoi tu l'as fait à côté toi? – *Parce que je me trompe un peu avec Haïti pis Port-au-Prince. Des fois, je dis que c'est un pays, des fois je dis que c'est pas un pays. Mais pour de vrai, c'est pas un pays parce que quand j'ai été en Haïti en vacances d'été, j'étais en maternelle [...], moi, je suis allée en Haïti pis après je suis allée dans la ville de Port-au-Prince, c'était pas un pays. Pis là, j'ai demandé à maman si c'était un pays, pis c'était pas un pays, c'était une ville*. (réussite: Port-au-Prince dans Haïti).

Les propos de Jos illustrent clairement les hésitations et les incertitudes persistantes relatives aux notions de ville et de pays ainsi que des relations spatiales entre celles-ci. Il lui faut un effort de conviction pour les surmonter, ce qui est

révéléateur d'une élaboration en cours dont le progrès est notable par rapport aux sujets de l'étape précédente, mais qui se doit d'être consolidée pour parvenir à une réelle maîtrise de la notion de territoire.

Le progrès en cette deuxième étape consiste en un dépassement de la vision d'espaces juxtaposés et mal différenciés. Ce dépassement se manifeste par l'amorce d'une construction de l'idée de territoire qui, tout en demeurant inachevée, permet cependant déjà d'assembler deux – et même trois dans le cas de Rin – divisions spatiales mieux différenciées en une totalité territoriale unique: un tel assemblage procède d'une intégration logique coordonnant parties et tout selon leurs dimensions et leurs relations objectives.

La troisième étape est marquée par l'assimilation du territoire dans un cadre logique, lequel permet la coordination articulée des divisions spatiales canadiennes. L'exemple suivant illustre cette étape au niveau des espaces canadiens.

Ex. 11: (Mag, F, 11;11, d'origine haïtienne). – Montréal, c'est dans quelle province, ça? – *Québec*. – Et c'est dans quel pays? – *Canada*. (Réussite).

À cette étape les réponses aux questions se font sans hésitation aucune, souvent même formulées sur un ton d'évidence: le sujet se demande sûrement pourquoi on lui pose des questions aussi simples. Les sujets dessinent l'inclusion hiérarchique des espaces sans tâtonnement ni errement et il semble, à l'observation de la séquence de leurs tracés, qu'ils puissent procéder en suivant divers itinéraires. Par exemple, ils commencent par tracer une figure géométrique représentant le Québec pour l'envelopper ensuite de celle du Canada et finalement inclure dans la première, celle de Montréal. Tout se passe comme si l'individu opérait dans un labyrinthe dont il connaît toutes les avenues et les intersections; ceci lui permet alors de passer d'un lieu à l'autre sans s'y perdre parce qu'il est toujours conscient de l'ensemble.

L'encadrement logique des territoires canadiens permet aux sujets d'assimiler, par extension et généralisation, les territoires étrangers, quoique la localisation de ces derniers sur le plan du globe puisse être en début de construction. C'est ce que montrent les deux exemples suivants.

Ex. 12: (Lou, F, 10;1, Québécoise) – Tu connais d'autres pays? – *Je connais un peu le nom des pays tout ça, mais je sais pas où est-ce qu'y sont situés du tout*. – Nomme-moi un pays dont tu sais le nom. – *L'Espagne*. – Tu connais une grande ville d'Espagne? – *Non*. – Madrid, est-ce que c'est en Espagne? – *Je sais pas*. – Barcelone? – *Oui*. – Oui. T'en as entendu parler avec les Olympiques, là. – *Han, han*. – Est-ce que c'est en Espagne? – *Oui*. – T'es sûre? – *Oui*. – Tu connais la France? – *La France, oui*. – Nomme-moi une grande ville de la France. – *Paris*. (Réussite: Paris/France).

Ex. 13: (Phi, G, 12;3, d'origine haïtienne) – Nomme-moi un autre pays? – *L'Afrique*. – L'Afrique, c'est un pays? – *Euh OK, le Sénégal*. – Tu connais une ville du Sénégal? – *Non*. – Nomme-moi un pays où tu connais une grande ville? – *Euh, les États-Unis*. – OK une grande ville? – *New York*. (Réussite).

On note que la relation entre ville et pays est bien comprise. Par extension et généralisation, cette connaissance acquise peut être appliquée à tous les États étrangers, même si on ne peut les localiser sur le globe terrestre. Le raisonnement suivant suffit: si tel espace est une ville et tel autre un pays et que les deux forment un même ensemble, alors le premier espace fait nécessairement partie intégrante du second.

Territoires, appartenances territoriales et identification de l'Autre

L'intérêt particulier de notre étude de la construction de la notion de pays est d'en cerner les liens avec la multiculturalité de l'école dont font partie les sujets. À ce propos, on peut lier la capacité de l'enfant à différencier et à intégrer les divisions territoriales à sa capacité d'accoler les noms appropriés aux diverses appartenances territoriales, d'identifier correctement l'origine des pairs par l'ethnonyme ou par le nom du pays d'origine et aussi de leur attribuer une langue. On observe alors qu'au globalisme territorial vient s'ajouter pêle-mêle l'ethnonyme, le nom du pays, la langue ainsi que la couleur de la peau, la forme des yeux, etc. (pour une analyse détaillée, voir Masciotra, 1994a, 1994b).

Appartenances territoriales – L'indifférenciation des notions de ville, province et pays et leur assimilation par globalisme confus se traduisent par un étiquetage tout aussi mêlé des résidents de ces trois espaces. Par exemple, les habitants du Canada sont des Français, les résidents de Montréal sont des Québécois, mais non des Montréalais, et les Vietnamiens habitent l'Italie. Il arrive souvent toutefois que le jeune élève parvienne au nom approprié par simple prolongement phonétique (Montréal → Montréalais). Mais alors cette procédure conduit à des assimilations du type: les « Espagnols » (les hispanophones d'Amérique du Sud dans les faits) viennent d'Espagne. Cependant, au fur et à mesure de la différenciation et de l'intégration logique des territoires, l'élève élabore parallèlement sa capacité à étiqueter correctement les diverses appartenances territoriales.

Identification par l'ethnonyme ou le nom de pays – Le globalisme territorial s'accompagne de la difficulté à attribuer correctement le pays d'origine aux pairs ou à les identifier par l'ethnonyme approprié. À titre d'exemple, on note une identification de l'origine des pairs par indifférenciation ethnique et globalisme (« Noirs » pour « Haïtiens » et « Dominicains », « Chinois » pour tous les Asiatiques); ceci conduit à des affirmations du type « les Noirs viennent du Vietnam » et « les Vietnamiens du Japon ». Encore une fois, le progrès dans l'élaboration du pays et dans l'appellation des ethnies et des pays se fait parallèlement.

Identification de la langue de l'Autre – Au globalisme territorial et nominal s'incorporent les indifférenciations et confusions relatives aux langues. Ainsi, les Espagnols (hispanophones) viennent tous du Pérou (pas dans les faits), les Chinois parlent Vietnamien et on peut être Créole (à la fois ethnonyme et langue) à la maison (identifiée à Montréal) et Québécois (à la fois ethnonyme et langue) à l'école (identifiée à Québec).

En sortant progressivement de ce globalisme territorial, nominal et linguistique par différenciation et intégration des traits ethniques, l'élève parvient à pouvoir mieux se situer et à situer l'Autre dans la réalité spatiale et multiculturelle.

Conclusion

Au total, la construction du territoire se fait tout au long de deux processus complémentaires et indissociables qui nous ont permis d'en suivre la genèse. D'une part, celui d'une indifférenciation des compartimentations spatiales du territoire vers leur différenciation. Autrement dit, le progrès va d'espaces non définis ou spécifiés à des espaces définis spécifiquement. D'autre part, comme le processus va d'une globalité spatiale confuse dont les parties ne sont pas objectivement reliées et, en ce qui a trait aux sujets de cette étude, restreinte à une connaissance empirique de l'espace, vers un ensemble dont les parties sont significativement interreliées, cela permet au sujet de dépasser son espace de vie en l'inscrivant dans une totalité spatiale plus vaste, plus englobante et mieux articulée.

Il ressort de l'étude de la construction de l'altérité ethnoculturelle (Masciotra, 1994*b*), de laquelle ont été tirés les résultats relatifs au développement de la notion de pays, l'hypothèse que les progrès dans la construction de la notion de pays se traduisent par une meilleure compréhension des appartenances territoriales et s'accompagnent d'une plus grande capacité dans l'articulation des moyens d'identification de l'origine ethnique des pairs (pays d'origine, ethnonyme, type physique et langue). Toutefois, cette étude était exploratoire et des décalages pourraient éventuellement émerger des travaux futurs sur cette question.

En regard de l'éducation au primaire, la présente étude permet de soulever diverses interrogations dont les suivantes. Comment aider les élèves à élaborer les notions de territoire et de pays, à les dénommer correctement, à distinguer les citoyens des provinciaux et des citoyens (ou sujets, etc.) et à les articuler conceptuellement? Comment l'enseignement de la géométrie peut-il faciliter ces distinctions? Comment faire progresser le jeune élève en milieu scolaire multiculturel alors qu'il nage dans la confusion d'un globalisme à la fois territorial, nominal et linguistique? Comment l'aider à sortir de ce globalisme? Ne faut-il pas utiliser les mots appropriés pour faciliter les constructions de l'élève: par exemple, employer

«hispanophone» plutôt qu'«espagnol» pour désigner les Latino-Américains? Et bien sûr, une multitude d'autres questions.

NOTES

1. Pour le pays étranger, le questionnement a été limité à la relation ville pays étant donné la grande diversité des divisions territoriales et corrolairement la difficulté que cela présente aux élèves.
2. Comme le soulignaient Piaget et Weill (1951) dans leur étude du développement de l'idée de patrie, «Il y a donc au début une simple notion du territoire sur lequel vit le sujet, par exemple sa ville, notion comportant un certain nombre de caractères connus de façon plus ou moins immédiate (grandeur approximative, langage dominant, etc.), mais mêlés à des formules verbales non comprises telles "canton", "la Suisse", etc., sans systématisation d'ensemble» (p. 606-607).
3. Le sexe du sujet est indiqué par les lettres F pour fille et G pour garçon. Les deux chiffres indiquent l'âge de l'enfant: sept ans et quatre mois. Soulignons que tous les sujets cités sont nés à Montréal. De plus, tous les sujets dont les parents sont des Québécois francophones de souche seront présentés comme Québécois alors que pour les autres sujets, on mentionnera l'origine ethnique des parents.

Abstract – This article defines the concept of country in terms of spaces enclosed within each other: city within province and province within country. This structure was necessary in understanding the territorial origins of the «Other». Within the frame of a research dealing with the construction of ethnocultural «otherness», the authors examined this concept and its evolution with age among students in a multicultural elementary school in Montreal. The authors found that the concept of country develops along with two complementary and indissociable processes: from a non-differentiation of territory spatial components toward their differentiation, and that moving from an unclear global space with unrelated parts to a structure whose parts are significantly related.

Resumen – Este artículo define la construcción de la noción de país en términos de espacios encajados los unos dentro de los otros: la ciudad dentro de la provincia y la provincia dentro del país. Esta construcción se revela indispensable para comprender el origen territorial del Otro. En el marco de una investigación llevada a cabo sobre la construcción de la alteridad etnocultural, los autores estudiaron esta construcción en los alumnos de primero a sexto grado de una escuela primaria multicultural de Montreal y analizaron su evolución a través las diferentes edades. El estudio revela que la noción de país se desarrolla a lo largo de dos procesos complementarios e indisolubles: el de una indiferenciación de los compartimientos espaciales del territorio hacia su diferenciación y aquél que va de una globalidad espacial confusa, en donde las partes no están objetivamente relacionadas, a un conjunto en donde las partes están significativamente interrelacionadas.

Zusammenfassung – Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Konstruktion des Begriffes "Land" mit Hilfe geschachtelter Räume: die Stadt innerhalb der Provinz, die Provinz innerhalb des Landes. Diese Konstruktion erweist sich als notwendig, um die territoriale Herkunft eines Anderen zu begreifen. Im Rahmen eines Forschungsprojekts über die Konstruktion ethnokultureller Andersartigkeit haben die Autoren diese Konstruktion sowie ihre altersbedingte Weiterentwicklung bei Schülern von der ersten bis zur sechsten Klasse einer multikulturellen Grundschule in Montreal studiert. Daraus geht hervor, dass der

Begriff "Land" sich an zwei eng miteinander verbundenen Komplementärprozessen entwickelt: Der eine führt von einer unspezifischen Raumaufteilung des Territoriums zu einer spezifischen, der andere von einer konfusen Raumglobalität, deren Teile noch nicht objektiv zueinander in Beziehung gesetzt werden, zu einem Ensemble, dessen Teile in signifikanter Weise miteinander verbunden werden.

RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. (6^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Breton, R. (1992). *Les ethnies. Que-sais-je?* (2^e éd., mise à jour). Paris: Presses universitaires de France.
- Brief, J. C. (1993). Identité, théorie de la connaissance et éducation interculturelle. In C. Gohier et M. Schleifer (dir.), *La question de l'identité* (p. 61-93). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Droz, R., Berthoud, S., Calpini, J. C., Dällenbach, J. F. et Michiels, M. P. (1976). Méthode expérimentale – méthode clinique. *Revue européenne des sciences sociales, cahiers Vilfredo Pareto*, 14(39), 305-324.
- Droz, R. (1972). Psychologie de la recherche et recherche en psychologie. *Revue européenne des sciences sociales, cahiers Vilfredo Pareto*, 10, 25- 41.
- Inhelder, B., Sinclair, H. et Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jahoda, G. (1964). Children's concepts of nationality: A critical study of Piaget's stages. *Child Development*, 35, 1081-1092.
- Masciotra, D. (1995). Perspective constructiviste de la recherche et de la pédagogie en milieu scolaire multiethnique. In *Changement sociétal et recherche en éducation. Actes du colloque-réseau du doctorat en éducation de Université du Québec* (p. 21-23) (UQAM, UQTR, UQAR et UQAH). Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- Masciotra, D. (1994a). Du disparate au différent: la diversité ethnoculturelle chez l'enfant. Séminaire sur la représentation tenu le 16 décembre 1994 au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) de l'Université du Québec à Montréal, *Cahiers du CIRADE* n° 92.
- Masciotra, D. (1994b). *La construction de l'altérité ethnoculturelle chez l'enfant: étude exploratoire menée auprès d'une population d'élèves d'une école primaire multiculturelle de Montréal*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Noelting, G. (1982). *Le développement cognitif et le mécanisme de l'équilibration*. Chicoutimi: Gaëtan Morin éditeur.
- Piaget, J. (1976). *La représentation du monde chez l'enfant* (5^e éd.). Paris: Alcan (1^{re} éd., 1926).
- Piaget, J. (1992). *Sagesse et illusion de la philosophie*. Paris: Quadrige/Presses universitaires de France (1^{re} éd., 1965).
- Piaget, J. et Weill, A. M. (1951). Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger. *Bulletin international des sciences sociales*, III(3), 605-621.
- Vinh-Bang (1966). La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant. In *Psychologie et épistémologie piagétienne* (p. 67-86). Paris: Dunod.