

Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français (classe de seconde, 1981 à 1996)

Daniel Niclot

Volume 43, numéro 120, 1999

Géographie et éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/022858ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/022858ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de géographie de l'Université Laval

ISSN

0007-9766 (imprimé)

1708-8968 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Niclot, D. (1999). Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français (classe de seconde, 1981 à 1996). *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 605–624. <https://doi.org/10.7202/022858ar>

Résumé de l'article

Une des finalités les plus fréquemment attribuées à l'enseignement de la géographie dans les introductions des programmes du second cycle de l'enseignement secondaire français est de donner aux élèves des clés de compréhension du monde contemporain. Une analyse de quelques types d'images (graphiques, coupes, images satellitaires, photographies) qui figurent dans 24 manuels de classe de seconde, publiés entre 1981 et 1996, montre que, malgré les renouvellements qui se produisent, cette ambition est loin d'être atteinte. Les manuels scolaires confortent globalement les représentations de sens commun des élèves. La géographie, telle qu'elle apparaît dans les ouvrages scolaires, ne participe pas vraiment à une éducation à la compréhension du monde dans sa complexité, pourtant privilégiée par les programmes officiels.

Images de la *vulgate* scolaire dans les manuels de géographie français (classe de seconde, 1981 à 1996)

Daniel Niclot

Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Reims

niclot.d@wanadoo.fr

Résumé

Une des finalités les plus fréquemment attribuées à l'enseignement de la géographie dans les introductions des programmes du second cycle de l'enseignement secondaire français est de donner aux élèves des clés de compréhension du monde contemporain. Une analyse de quelques types d'images (graphiques, coupes, images satellitaires, photographies) qui figurent dans 24 manuels de classe de seconde, publiés entre 1981 et 1996, montre que, malgré les renouvellements qui se produisent, cette ambition est loin d'être atteinte. Les manuels scolaires confortent globalement les représentations de sens commun des élèves. La géographie, telle qu'elle apparaît dans les ouvrages scolaires, ne participe pas vraiment à une éducation à la compréhension du monde dans sa complexité, pourtant privilégiée par les programmes officiels.

Mots-clés : géographie, manuel scolaire, enseignement secondaire, images, représentations.

Abstract

Pictures of School *Vulgate* in French Geography Textbook Published From 1981 to 1996 (First Year of High School)

According to the introductions of the second cycle of high school programs, the most common finality of the teaching of geography is giving to pupils keys to understand today's actual world. An analysis of some pictures (graphics, cuttings, satellite images, photos) from 24 textbooks published from 1981 to 1996, shows that this ambition is not reached. The textbooks comply with common representations of pupils but are in opposition with official programs. Geography at the high school level does not educate to the complexity of the world.

Key Words: geography, textbook, pictures, common representations, high school level.

Les programmes scolaires français le rappellent avec constance, l'enseignement de la géographie au lycée a pour finalité de transmettre aux jeunes générations des savoirs et des compétences, mais aussi de donner aux élèves des clés d'explication du fonctionnement de la société et du monde, afin qu'ils puissent s'y insérer. « On montrera, en se fondant sur des exemples d'actualité, comment la géographie constitue des clés d'explication du monde contemporain » (Ministère de l'Éducation nationale, 1995 : 42) est-il noté dans l'introduction du programme de la classe de seconde mis en application en 1996. Les rédacteurs du programme de la classe terminale de 1997 reprennent la même idée quand ils écrivent que l'enseignement de la géographie a « pour ambition de donner quelques clés d'explication d'un monde en mouvement. Par ses objectifs (il) contribue à la formation intellectuelle et civique des élèves qui doivent comprendre le monde d'aujourd'hui afin de pouvoir s'y situer » (*idem* : 46).

Au cours de ces dernières années, le monde et la société française ont connu des mutations accélérées. Dans les années 1980, la géographie scolaire a vécu un véritable *aggiornamento* avec la réduction dans les programmes des sujets d'étude centrés sur les relations entre les hommes et le milieu, au profit de ceux concernant les relations entre l'espace et la société, considérées par l'institution comme mieux à même de répondre aux missions attribuées à l'enseignement de la géographie. Comment la géographie scolaire s'est-elle adaptée à ces évolutions? Remplit-elle sa mission éducative? Donne-t-elle véritablement aux élèves « des clés de compréhension » du monde dans lequel ils vivent?

Les rapports entre la géographie des manuels et les fonctions qui lui sont assignées sont étudiés à partir des images qui figurent dans un corpus de 24 manuels de géographie de la première année du second cycle de l'enseignement secondaire français, qui ont été publiés en 1981, 1987 et 1996, à l'occasion de trois changements de programmes.

LES IMAGES DE LA VULGATE : PERMANENCES ET RENOUVELLEMENTS

REPRÉSENTATIONS SOCIALES PARTAGÉES

Les savoirs scolaires se distinguent fondamentalement des savoirs savants dans la mesure où ils sont consensuels, où ils ne laissent pas de place au débat et où ils donnent des images du monde conformes aux représentations dominantes de la société. « Toutes les disciplines ou presque se présentent [...] comme des corpus de connaissances, pourvus d'une logique interne, articulés sur quelques thèmes spécifiques, organisés en plans successifs nettement distincts et débouchant sur quelques idées simples et claires, ou en tout cas chargés d'éclairer la solution de problèmes plus complexes » écrit André Chervel qui appelle *vulgate*, « ce phénomène qui semble commun aux différentes disciplines » (Chervel, 1988 : 94). Cette idée est reprise par François Audigier qui définit la *vulgate* comme « un ensemble de connaissances admises par tous, *calées* sur ce qui apparaît comme non discutable » et élimine « tout ce qui n'est pas considéré comme un savoir partagé »¹ (Audigier, 1997 : 13).

Les expressions de la *vulgate* scolaire géographique sont variées. C'est un type de discours sur le monde, qui met au premier plan le relief, le climat, et qui accorde à la géographie économique et à la démographie une place importante. Ce sont des cartes telles que des planisphères de la répartition de la population mondiale, des types de relief ou des quantités annuelles de précipitations, qui figurent dans tous les manuels de la classe de seconde. C'est aussi, et c'est cet aspect qui est plus particulièrement étudié, la ritualisation d'un certain nombre d'images devenues des objets d'enseignement identitaires. Les diagrammes ombrothermiques, les coupes géologiques, les pyramides des âges ou les photographies de paysages peu anthropisés sont des références communes à tous les élèves et à tous les professeurs de géographie. Les manuels scolaires, par leur fonction de diffusion et par un effet de répétition d'une édition à l'autre, ont un rôle essentiel dans ces phénomènes de ritualisation.

COUPES ET GRAPHIQUES RITUELS

Quelques types de graphiques ont pris une importance toute particulière dans la discipline scolaire. Le diagramme en pyramide, utilisé pour figurer la structure par âge d'une population, est l'un de ceux-ci. Son apparition dans les ouvrages scolaires est relativement récente : « née sous une forme encore primitive, aux États-Unis en 1870, la pyramide des âges prend le visage que nous lui connaissons en France, en 1878. Elle ne pénètre que très lentement les manuels scolaires français, essentiellement après 1945 » (Grataloup, 1992 : 37). Aujourd'hui, son appartenance au patrimoine disciplinaire se manifeste notamment par le fait que tous les manuels de géographie de la classe de seconde publiés entre 1981 et 1996 en présentent plusieurs. Chaque ouvrage édité en 1981 propose en moyenne près de cinq pyramides des âges et, dans les manuels publiés en 1987, on en compte près de sept. Pour les éditions de 1996, le nombre moyen de pyramides des âges diminue légèrement, pour se situer à moins de cinq. Dans tous ces ouvrages, les diagrammes en pyramide sont uniquement utilisés pour donner une image de la structure par âge de la population, alors qu'ils pourraient convenir pour la figuration d'autres données. Sur plus de 140 graphiques en pyramides que comptent les manuels du corpus d'étude, une seule exception a été relevée. Elle se trouve dans l'ouvrage Hachette publié en 1985. Il s'agit d'un graphique de petit format intitulé *La pyramide des biomasses* (Hachette, 1985 : 109) d'un écosystème qui présente la quantité de matière végétale produite et ce qu'elle « peut supporter à l'hectare en herbivores, carnivores et grands carnivores ». Les manuels de géographie de la classe de seconde perpétuent ainsi l'idée que l'étude de la population passe nécessairement par la présentation de pyramides des âges et que la pyramide ne convient que pour la figuration de la structure par âge de la population.

Un autre type de graphique emblématique de la géographie scolaire est le diagramme ombrothermique. Dans sa forme commune, il associe un histogramme des précipitations mensuelles à une courbe des températures mensuelles. Dans les éditions de 1981, on en compte près de huit en moyenne par manuel; une seule édition n'en propose pas. Dans les éditions de 1987, le nombre moyen de diagrammes ombrothermiques par manuel augmente pour passer à dix. En 1996, deux ouvrages, les manuels Magnard et Bordas, n'en font pas figurer, et la présence moyenne de ce type de graphique par manuel est devenue légèrement inférieure à

cinq. Le diagramme ombrothermique semble ainsi perdre de sa pertinence aux yeux des auteurs de manuels. En ce sens, l'évolution qui se dessine pourrait aboutir à ce qui s'est passé pour d'autres types de graphiques traditionnels, notamment les diagrammes de régimes hydrologiques.

Dans les éditions de 1981, cinq manuels sur sept comportent au moins un graphique du débit mensuel moyen d'un fleuve, qui, dans la plupart des cas, est figuré par un histogramme. Dans les éditions de 1987, six manuels sur les neuf publiés proposent ce type de graphique. Les fleuves étudiés sont variés : la Volga, le Nil et le bas-Rhin dans l'ouvrage Armand Colin de 1981 (pages 70, 71 et 72). Dans le manuel Nathan de 1987, c'est encore le Nil, mais également le Houang-ho et le Yangtse-Kiang (pages 105 et 106) ou l'Irrawadi dans l'ouvrage Bordas de 1981, page 84. En 1996, on ne trouve plus de graphiques de débits fluviaux. Ils constituent un exemple de document géographique appartenant à la tradition scolaire dont on peut constater la disparition des manuels les plus récents.

Les coupes géologiques ont été pendant longtemps, elles aussi, un élément de la *vulgate* scolaire. Dans les éditions de 1981, on en compte plus de huit, en moyenne, par ouvrage. Les manuels Hatier, avec 20, et Magnard, avec 15, dépassent largement ce nombre moyen. Certaines coupes géologiques sont réalisées sur plusieurs centaines de kilomètres comme celle « du Labrador à l'Alaska » ou « de la Normandie au Danube » qui figurent dans le manuel Bordas de 1981, page 42. D'autres couvrent des distances moindres, comme celle du « Piémont italien » (Hatier, 1981 : 52) ou du bassin Parisien (Magnard, 1981 : 52). Les coupes géologiques, qui présentent des modèles généraux de relief appalachien (le manuel Hatier de 1981 reproduit trois coupes géologiques sur ce thème, page 51), de relief jurassien (Armand Colin, 1981 : 41) ou de relief de failles (Armand Colin, 1981 : 40) se trouvent dans de nombreux ouvrages. Dans les éditions de 1987, le nombre moyen de coupes géologiques par manuel diminue et passe à six. Plus aucun des manuels publiés en 1996 n'en fait figurer.

Une évolution comparable peut être observée pour les coupes pédologiques. Six manuels sur huit en présentent au moins une en 1981, sept sur neuf en 1987 et plus aucune ne figure dans les éditions de 1996. Les coupes géologiques et pédologiques ont connu une évolution semblable à celle des diagrammes hydrologiques.

Si certains éléments de la *vulgate* graphique quittent les manuels, d'autres apparaissent. Le premier exemple est celui d'un graphique appelé de manière imagée « le champignon démographique » de la population mondiale. Dans le manuel Magnard de 1981, page 145, un graphique de ce type fait figurer en abscisse le nombre d'habitants de la planète et en ordonnée, les années. Le graphique, étroit à la base, s'évase largement au sommet. À l'intérieur du « champignon » ainsi formé, des bandes de forme arquée, de largeur et de couleur différente, présentent l'évolution de la population de grands ensembles spatiaux, notamment l'Inde, la Chine, l'Afrique ou l'Europe. Ce graphique est particulièrement évocateur pour donner une image de ce qu'il est convenu d'appeler « l'explosion » démographique mondiale. Sa présence est assez constante dans les manuels depuis 1981, date à laquelle quatre manuels sur huit le font figurer. En 1987, cinq manuels sur neuf en comportent et, en 1996, quatre manuels sur sept.

Un second type de graphique s'est, quant à lui, généralisé dans les manuels publiés entre 1981 et 1996. Il s'agit d'un système formé de deux courbes d'évolutions, l'une des taux de natalité, l'autre des taux de mortalité, destinées à mettre en évidence la transition démographique, par différence d'ordonnées. En 1981, trois manuels en proposent. Dans l'ouvrage Istra, page 103, on trouve un graphique qui comprend des courbes au tracé très précis de la natalité et de la mortalité en Suède entre 1728 et 1977. La différence d'ordonnées est coloriée en bleu foncé. En 1987, huit ouvrages scolaires sur neuf présentent un ou plusieurs graphiques de la transition démographique. Toutes les éditions des manuels publiés en 1996 comportent au moins un graphique sur ce thème. Dans le manuel Bréal de 1996, page 43, un graphique intitulé « la transition démographique » en présente les trois phases, matérialisées par des couleurs différentes. Cette figuration ne renvoie à aucun État particulier et ne comporte aucune date. Le modèle de la transition démographique, dont l'expression est essentiellement graphique, n'est pas encore un objet scolaire « rituel » dans les manuels de seconde en 1981; il le devient en 1996. La ritualisation est encore accentuée par le fait que le cas de la Suède est souvent pris comme exemple.

PHOTOGRAPHIES DU MONDE

Les photographies sont nombreuses dans les manuels étudiés, puisqu'on en compte 165 en moyenne par ouvrage dans les éditions de 1981, 150 dans celles de 1987 et 122 dans celles de 1996. À titre de comparaison, la moyenne du nombre de cartes par manuel est de 114 pour les éditions de 1981, 130 pour celles de 1987 et 1996. Si le nombre moyen de photographies par manuel diminue régulièrement depuis 1981, cette baisse est compensée par l'amélioration de leur qualité, en raison notamment, de la disparition des photographies en noir et blanc et de l'augmentation de leur format. Selon Abraham Moles, « l'image commence à obnubiler le champ de conscience quand elle représente un quart à un tiers du champ visuel central » (Moles, 1981 : 42). Par leur iconicité accrue et leur proximité apparente avec le réel, les photographies sont certainement l'un des supports de la *vulgate* iconographique les plus accessibles aux élèves.

Les photographies des manuels de géographie de classe de seconde présentent d'abord des paysages, « qui montrent plusieurs plans devant la ligne d'horizon, l'observateur étant souvent placé sur un point haut » (Chevalier, 1997 : 29). Ce sont les vues les plus nombreuses, avec 62 % du nombre total de photographies des ouvrages publiés en 1981, 61 % en 1987 et 62 % en 1996. La constance de la présence des vues paysagères n'exclut pas des changements quant à la nature des paysages présentés. Les photographies de paysages peu anthropisés ont fortement diminué, puisqu'elles sont passées de 41,5 % du nombre total des photographies de paysages dans les éditions de 1981 à 16,5 % dans celles de 1996. Malgré cette diminution globale, une sorte de noyau dur subsiste. Les photographies de hautes montagnes avec des sommets enneigés (comme celles du manuel Magnard de 1981, page 48, avec une « vue des Alpes », ou du manuel Bordas de 1996, page 77, avec une photographie du Karakorum), ainsi que celles du Sahara (l'ouvrage Hatier de 1981 présente deux photos de reg, pages 43 et 105, deux d'erg, pages 104 et 105 et une de dromadaires sur fond de dunes, page 105) sont des types de paysages qu'on trouve systématiquement dans tous les manuels, parfois même plusieurs fois dans un même ouvrage.

Le nombre de photographies de paysages ruraux a, quant à lui, tendance à augmenter dans les manuels depuis 1981. Ces photos comptent pour près de 31 % des vues paysagères des ouvrages publiés en 1981, 28 % en 1987 et 35 % en 1996. Mais ce sont surtout les vues de paysages urbains qui connaissent la croissance la plus forte. De 20,7 % des photographies de paysages, elles passent à 23,2 % en 1987 et à 36,9 % dans les éditions de 1996, où elles constituent le type de paysage le plus présenté par les manuels de cette génération. On peut noter que, dans les éditions de 1981, ce sont surtout des vues de villes d'Europe et d'Amérique du Nord qui figurent. On observe, à partir de 1987, « l'irruption » des villes du Tiers-Monde. Un type de paysage est particulièrement présent; il s'agit des quartiers centraux des affaires des grandes agglomérations², hérissés de tours vertigineuses de verre et d'acier, offerts notamment dans les éditions de 1996, en photos de grand format.

Une seconde grande catégorie est constituée par les photographies qui proposent « des images de la vie ». Elles comptent pour 16,5 % du nombre total de photos sur la période 1981-1996. Pour les pays industriels, ce sont des vues de rues commerçantes, de centres-villes et de centres commerciaux modernes encombrés de piétons qui sont présentées, mais aussi des vues d'ouvriers et d'employés qui travaillent dans des usines ou des bureaux, vastes et fonctionnels. Les vues d'embarras de la circulation sont un thème fréquemment repris. Pour les éditions de 1981, cinq photos de ce type sont présentées dans quatre manuels. Le manuel Istra de 1981 choisit de montrer une vue des embarras de la circulation à Tokyo (page 128). Quatre manuels, sur les sept publiés en 1996, font figurer sept photographies montrant des voies urbaines saturées de la région parisienne (Hatier, 1996 : 278). Pour les pays du Tiers-Monde, les images de la vie quotidienne sont surtout des scènes de marchés³ et des vues d'hommes, de femmes, voire d'enfants au travail, qui révèlent la dureté des conditions de travail dans les pays pauvres, comme cette photographie intitulée *Femmes et enfants au travail sur un chantier* (de construction) en Inde (Nathan, 1981 : 105).

Les photographies qui présentent des populations frappées par la misère et les catastrophes « naturelles » ou écologiques, ou les guerres civiles, occupent une place beaucoup plus importante dans les manuels de seconde publiés en 1996 (20 % des photos de la catégorie des images de la vie) que dans ceux de 1987 (3 %). Cet écart s'explique en partie par l'introduction, dans le programme de 1996, d'un sujet d'étude sur les risques naturels. Beaucoup sont des images d'actualité à forte charge émotionnelle. Leur fonction est « attentionnelle » (Duchastel *et al.*, 1988 : 669) : ces vues sont destinées à provoquer une prise de conscience chez les élèves. Le thème de la faim en Afrique donne lieu, dans les manuels publiés en 1981 et 1987, à des photos dramatiques. Un dossier intitulé *La faim et la pauvreté* (Armand Colin, 1981 : 154) comporte une photographie d'un bébé africain sous-alimenté d'une maigreur extrême. Le document, dont la source est une agence de presse, n'a ni titre, ni commentaire. Curieusement, les manuels publiés en 1996 ne présentent plus de photos d'enfants ou d'adultes victimes de la sous-alimentation. Un drame quotidien et permanent du Tiers-Monde, celui des mauvaises conditions de vie et de logement, est en revanche toujours présent. Il est essentiellement figuré par des photographies de bidonvilles et des vues d'enfants jouant sur fond d'habitat précaire ou insalubre. Le manuel Nathan de 1981, aux pages 172 et 173, présente quatre scènes qui donnent une image assez complète du problème. On y voit « des

habitants de Calcutta vivant sans abri sur les trottoirs », une femme dans une cabane de fortune, sans indication de localisation, un quartier de bidonville à Casablanca, avec de nombreux enfants, et une photo d'une rue de Kaboul avec, au premier plan, deux enfants. Elle comporte une légende qui évoque « l'accumulation des excréments, trop abondants pour être transportés par le canal et qui ne sont plus utilisés pour fertiliser les champs occupés aujourd'hui par la banlieue ». Les manuels de 1987 présentent aussi des vues de personnes vivant dans des quartiers d'habitat spontané ou délabré. Des scènes de rue intitulées *Taudis à Howrah (Calcutta, Inde)* et *Un bidonville à Dakar* figurent dans le manuel Belin (pages 255 et 251). Un inventaire du même type pourrait être fait pour les manuels de 1996. Les vues de bidonvilles sont une des « illustrations » incontournables des manuels de seconde.

Si tous les manuels édités en 1981 présentent des photos de manifestants ouvriers et agriculteurs, essentiellement prises en France, dans les éditions de 1987 on voit apparaître un nouveau type de manifestations, celles des écologistes. Le manuel Magnard présente un groupe d'hommes et de femmes avec des banderoles, dont les slogans, rédigés en allemand, protestent contre les risques d'une usine chimique (page 349). Le manuel Belin publié la même année propose quant à lui deux photos sur ce thème : l'une « d'une action menée en baie de Seine par des écologistes [...] pour empêcher le déversement de boues jaunes », l'autre d'une manifestation des *Verts*. En 1996, les photographies des manuels de géographie ne donnent plus à voir de manifestations ouvrières, mais toujours des cortèges d'agriculteurs. Le manuel Hatier de 1996, par exemple, reproduit sur la même page (233) des « agriculteurs japonais présents lors d'une manifestation à Strasbourg » et un rassemblement « des agriculteurs français en Vendée ».

Un troisième grand type de photographies est constitué par des images « techniques » qui présentent des installations, des équipements, des instruments, produits de technologies souvent récentes. Contrairement aux images de la vie, ces photos connaissent une légère augmentation de leur présence en valeur relative dans les ouvrages de classe de seconde. Elles comptent pour près de 21 % du nombre total des photos des manuels publiés en 1981, contre 22,8 % en 1987 et 24,8 % en 1996. Ces photographies techniques se regroupent autour de deux thèmes majeurs. Ce sont d'abord les vues de moyens de transports. Les manuels publiés en 1987 en comptent le plus grand nombre. L'ouvrage édité par Delagrave, dans les chapitres intitulés *Les activités littorales* et *Les transports dans le monde*, comporte 16 photos qui présentent des moyens de transport (soit 1/10^e du nombre total de photos). Il s'agit par exemple de gros plans de navires dans différents canaux (Corinthe, Panama, Suez, page 206), de trains en vue aérienne oblique (*le Transsibérien* et *la Direttissima italienne*, page 192, *le train de Carajas* et *le Canadian Pacific* page 195, un monorail japonais, page 193). Le manuel Hachette publié en 1987, quant à lui, présente 11 photos concernant les transports, l'ouvrage Bordas, 10 (cinq photographies de navires marchands, deux d'aéroports et trois de trains) et le manuel Nathan, huit.

Les mines et l'énergie constituent un second thème important des photos techniques. Outre les mines de cuivre à ciel ouvert présentes dans cinq manuels de 1981, trois de 1987 et deux de 1996, on trouve de nombreuses photos de barrages hydroélectriques. Par exemple, le manuel Nathan de 1981 en fait figurer deux, ceux de la Girotte dans les Alpes et d'Assouan en Égypte (page 189).

IMAGERIE SATELLITALE

Les images satellitales sont des images scientifiques issues d'une technologie développée dans les années 1970 (Verger *et al.*, 1992 : 36-37). Si certaines de celles qui figurent dans les manuels de géographie de classe de seconde sont des photographies prises depuis des satellites habités (mission Apollo, navette spatiale américaine), la plupart sont des images numériques transcodées qui présentent des vues analogiques azimutales de la surface terrestre. Elles sont acquises par des satellites imageurs météorologiques (Meteosat, NOAA, etc.) ou d'observation de la surface de la Terre (Landsat, SPOT, etc.).

Les manuels de géographie ont reproduit très rapidement ces images. Dès 1981, on compte en moyenne cinq extraits d'images satellitales par ouvrage. Ce sont souvent les mêmes images qui sont présentées dans les différents manuels. Dans les éditions de 1981, on trouve beaucoup « d'images Apollo de l'ensemble de la Terre ou de la mer Rouge » (Regrain, 1994 : 31). Parmi les évolutions ultérieures, il faut signaler, d'une part, que les images du satellite d'observation météorologique *Meteosat* en noir et blanc, nombreuses dans les éditions de 1987, ont pratiquement disparu au profit d'images qui restituent les couleurs « naturelles » dans les éditions des années 90. D'autre part, il faut noter que les images des satellites d'observation multispectrale de la Terre sont bien plus nombreuses (on en compte 57 dans les sept manuels publiés en 1996) que les images des satellites météorologiques (au nombre de 15). Ces documents fournissent des images très colorées, mais peu explicites, dans la mesure où les compositions colorées standard font apparaître les milieux selon des couleurs très différentes de celles qu'utilisent les figurations cartographiques.

Depuis 1981, les ouvrages des éditions Magnard de classe de seconde ont fait des efforts particuliers pour que ces images soit l'objet d'activités d'élèves. Une enquête menée auprès des professeurs utilisateurs des manuels de cet éditeur montre « une familiarité plus grande des collègues vis-à-vis d'images, assez nouvelles et «décoratives» au début de la décennie, devenues des documents pédagogiques utilisables en classe les dernières années » (Regrain, 1994 : 37).

Ce qui est vrai pour les professeurs-prescripteurs des manuels Magnard ne l'est probablement pas pour les utilisateurs des autres manuels. En effet, la plupart des autres ouvrages restent en retrait en matière d'exploitation pédagogique. Ces images scientifiques produites par des technologies de pointe en progrès constants sont souvent de simples documents rituels qu'il est indispensable de faire figurer dans les manuels de géographie, pour des raisons le plus souvent esthétiques. Lorsque ces images ont le statut de document, l'activité proposée aux élèves consiste en un commentaire verbal descriptif, dans la plupart des cas moins riche que ne le serait une étude de carte topographique ou de photographie.

En fait, l'obstacle principal à une utilisation réellement formatrice pour les élèves des images satellitales vient de leur nature même. Il s'agit d'images numériques, complexes, surtout lorsqu'elles associent plusieurs canaux, comme dans le cas des images des satellites Spot ou Landsat. Ces images étant conçues pour être traitées par des logiciels spécialisés, leur présentation sur support papier appauvrit les

informations qu'elles recèlent. Dans les manuels scolaires, les difficultés sont encore aggravées par le fait que la date d'acquisition, le nom du satellite, les canaux utilisés, le type de traitement effectué et parfois même la localisation de l'image sont absents, imprécis, voire erronés. La méthodologie classique de la photo-interprétation, qui consiste à réaliser d'abord un croquis de zonage, puis à identifier différentes unités d'égale apparence à l'aide de documents et à interpréter l'image afin de mettre en évidence les structures ou les formes d'organisation de l'espace, est un exercice qui fait appel à la participation des élèves. Elle est pourtant rarement proposée dans les ouvrages scolaires.

LES IMAGES ET LES ACTIVITÉS D'ÉLÈVES

Le cas des images satellitales est assez représentatif de la manière dont sont traitées les images dans les manuels de géographie de classe de seconde : elles n'ont souvent qu'une fonction d'illustration. Les activités sur les images, lorsqu'elles existent, se cantonnent le plus souvent à des descriptions ou à des analyses formelles. Cependant, il faut distinguer deux types de statuts attribués aux images dans les manuels de géographie : certaines sont associées au texte du cours qu'elles illustrent, le complètent ou l'approfondissent, d'autres sont incluses dans des pages d'activités d'élèves et servent de support à des exercices de natures diverses.

IMAGES DOCUMENTS DE COURS

Les images documents de cours ne comportent le plus souvent qu'un titre et parfois un court commentaire. Les questionnements n'existent que dans un nombre réduit d'ouvrages. Le manuel Bordas édité en 1981 est un des seuls de sa génération à comporter quelques documents questionnés. Par exemple, une photographie intitulée *Nebelwald, ou forêt nuageuse en Amérique du Sud* (2600 m d'altitude) (page 95) comprend un court commentaire suivi de questions : « la forêt est vue ici en lisière de clairière. Au premier plan détail d'une branche couverte de mousse. À quelles conditions climatiques cette forêt correspond-elle? Quels sont les effets de l'abondance des mousses, des plantes parasites et des bactéries? » Le manuel Hatier de 1981 propose, plus régulièrement que le précédent, des questions sur les photographies. Page 101, une photo aérienne oblique d'une région totalement couverte de végétation forestière avec, au centre, une rivière sinueuse, est assortie du texte suivant : « vue générale de l'Amazonie. Commentez le paysage. Les taches sombres sont l'ombre portée des nuages ».

Si on ne trouve pas de trace de questions dans les manuels édités en 1987, sauf dans l'ouvrage Nathan où quelques photographies sont l'objet d'interrogations, en revanche, dans les éditions de 1996, la photographie questionnée semble retrouver une certaine faveur de la part des auteurs, notamment dans les manuels Belin, Bréal et Nathan. Dans ce dernier ouvrage, près d'une photo sur deux en moyenne comprend des questions. Un exemple, extrait de la page 185, est caractéristique du type de questionnement pratiqué dans ce manuel.

Le site de Venise (Italie). Définir le site de Venise. Montrer comment, à différentes périodes, le site de Venise a présenté un atout ou un handicap en matière de défense, de transport, de développement économique (commerce, industrie, tourisme). Quels aménagements du site sont visibles sur la photographie?

Le titre indique le lieu et le thème sur lequel porte les questions. La première interrogation est générale et les éléments de réponses ne peuvent pas être trouvés directement par l'analyse du document. Une recherche complémentaire s'impose. Quant à la seconde question, on peut y répondre en analysant la photo, à condition de maîtriser l'usage des notions de *site* et d'*aménagement*.

Tout comme les photographies, les graphiques qui figurent dans les pages de cours sont rarement questionnés. Les ouvrages publiés en 1981 et 1987 se contentent de donner au graphique un titre, parfois neutre, parfois évocateur, sans aucun commentaire. Cette situation se trouve notamment dans les manuels Nathan et Delagrave de 1981 ou Istra, Hatier ou Bordas de 1987. Ce dernier ouvrage comporte, page 145, deux pyramides des âges. Celle du Japon porte en titre *Une population vieillie de pays développé* et celle du Brésil, *Une population jeune de pays du Tiers-Monde*. Pourtant, rien n'explique *en quoi* ou *pourquoi* ces pyramides sont caractéristiques des populations *jeunes* ou *vieilles*.

IMAGES SUPPORTS D'ACTIVITÉS

Dans les manuels de géographie, l'utilisation de l'image comme support d'activités d'élèves ne se développe véritablement qu'à partir des éditions de 1987.

Sur les huit manuels de géographie de classe de seconde publiés en 1981, l'ouvrage Hachette est le seul à comporter 48 pages entières d'activités intitulées *Documents et travaux*. Ce sont des exercices thématiques qui donnent aux élèves l'occasion de pratiquer des commentaires de graphiques ou d'en construire. C'est par exemple le cas aux pages 54 et 55 où un ensemble documentaire qui a pour titre *Les problèmes de l'énergie* comporte sept graphiques. Les questions posées sont des questions d'analyse et d'interprétation. Le manuel des éditions Hatier publié la même année propose également quelques exercices, mais leur présence est beaucoup plus discrète : il s'agit de petits encarts comportant une ou deux questions sur un document. Dans les autres manuels de cette génération, on trouve seulement quelques pages consacrées à des exposés méthodologiques sur la lecture et l'interprétation des graphiques qui ne comportent aucun exercice.

Avec les éditions de 1987, les pages d'activités d'élèves se généralisent dans tous les ouvrages et les éditions de 1996 confirment l'importance attribuée aux travaux d'élèves dans la structure des manuels de géographie de classe de seconde. En 15 ans, la transformation a été de ce point de vue radicale, puisqu'en 1996 les ouvrages scolaires consacrent en moyenne 29,5 % de la pagination totale aux activités d'élèves.

Les questionnements, dans les pages d'activités d'élèves des manuels publiés en 1987 et en 1996, portent sur des documents de nature variée rassemblés dans un dossier. Quelques questions amènent les élèves à les croiser. Par exemple, l'activité *commenter des documents* (pages 210 et 211) du manuel Magnard de 1996 a pour

thème un territoire aménagé, la rivière des Perles. Six documents sont proposés. Deux photographies d'abord. L'une montre des immeubles élevés de construction récente dont certains, dominés par des grues, ne sont pas achevés. L'autre est une vue de nuit du centre de Hong Kong avec des enseignes lumineuses et, au premier plan, une limousine rutilante avec son chauffeur en uniforme. La légende de ce document est *Le centre de Hong Kong : connaissant une expansion effrénée, Hong Kong dispose de réserves de change supérieures à celles du Royaume-Uni*. Une carte de l'organisation de l'espace de la rivière des Perles et trois textes complètent la documentation. Parmi les huit questions posées sur ce dossier documentaire, deux portent sur la traduction du développement économique sur les paysages à partir des photos. Ce sont des questions de simple lecture d'image.

Des méthodologies générales concernant les graphiques sont proposées dans quatre manuels publiés en 1987, ceux des éditions Belin, Bordas, Hachette et Nathan. Elles sont complétées par des exercices pratiques. Dans les ouvrages publiés en 1996, les apprentissages ne se font plus, sauf exception, par des pages méthodologiques spécialisées dans le commentaire d'un type de graphique (comme le diagramme ombrothermique; la courbe ou la pyramide des âges), mais à l'occasion d'exercices. Leur objectif est d'étudier un sujet géographique particulier (la population d'un État, l'espace agricole d'une région, etc.) au cours desquels des travaux de lecture, de commentaire ou de construction de graphiques sont proposés. Dans l'ouvrage Magnard de 1996, parmi les nombreux exercices suggérés, on en trouve plusieurs qui concernent les commentaires de graphiques. C'est le cas par exemple page 48, où « la transition démographique au Sénégal et en Thaïlande » donne lieu à un commentaire extrêmement détaillé avec des questions précises sur des courbes de natalité et de mortalité de la population de ces deux pays entre 1955 et 1995, ainsi que sur le « modèle » théorique de la transition démographique. Ce sont en quelque sorte des apprentissages méthodologiques en acte, menés dans le cadre d'activités qui visent à la construction de savoirs par les élèves. On note également que dans les manuels publiés en 1996, les commentaires de graphiques ont une moindre importance que dans les éditions précédentes.

LINÉARISATION

Dans les manuels étudiés, les questionnements sur des photographies, comme sur les graphiques, insistent sur des aspects descriptifs, techniques ou purement formel. Or la compréhension de l'image par celui qui la regarde obéit à un processus complexe qui n'est absolument pas pris en compte dans les commentaires des photographies des manuels étudiés.

La *dénotation* est le sens explicite de l'image, alors que l'idée de *connotation* exprime le sens implicite que lui attribue l'observateur. E. Panofsky, approfondissant cette opposition, distingue trois niveaux de lecture de l'image. Le premier niveau, appelé *iconique* et qui correspond à la dénotation, « identifie les motifs, les lignes, les couleurs sur la base de notre expérience pratique d'un second niveau, dit *iconographique*, qui « identifie l'image en ce qu'elle est reconnue comme porteuse de sens » (*ibid.*). Enfin, le niveau *iconologique* « au-delà des formes atteint les valeurs symboliques » (*ibid.*). La photographie de la *Centrale nucléaire de Belleville-sur-Loire*

(*Cher*) en construction (Istra, 1987 : 179), qui ne comporte que ce titre, montre le niveau iconique des bâtiments, dont deux tours circulaires, dans un environnement rural. Le sens de cette photo (niveau iconographique) est qu'il s'agit d'un type particulier d'unité de production énergétique, une centrale nucléaire. L'analyse iconologique peut évoquer la technologie de pointe ainsi que les investissements financiers nécessaires à la réalisation de cette centrale qui en font une nouvelle « cathédrale » des pays industriels. Elle peut, en sens contraire, insister sur le terrible danger potentiel de ce type d'installation, ce que fait le manuel, qui fait allusion aux « risques d'accidents » et à Tchernobyl en rappelant l'ampleur de la catastrophe.

Les niveaux supérieurs d'analyse de l'image sont exceptionnellement pris en compte ou même simplement suggérés par les manuels de géographie. Plus généralement, le caractère polysémique des images, plus important d'ailleurs dans le cas des photographies que dans celui des graphiques, semble totalement ignoré. Une « linéarisation », par l'association à une image d'un titre et d'un commentaire univoque, est systématique dans les manuels étudiés : « les mots sont les noyaux sur lesquels se cristallise le sens. [...] Ils agissent comme des réducteurs de la polysémie amorphe de l'image et ils mettent en forme littéralement, les mots "informent" l'image » (Mendibil, 1997 : 63).

VULGATE, PROGRAMMES ET SOCIÉTÉ

PERSPECTIVES SUR LE MONDE

En l'absence d'activité d'analyse approfondie ou critique des images, tout laisse à penser que, par leur répétition et leur prégnance, les images de la *vulgate* des manuels de géographie participent à la construction de représentations chez les élèves par un processus « d'imagement ». Ce concept désigne à la fois l'assemblage par l'auteur du manuel « dans un ordre linéaire d'une série d'images pour en faire une imagerie communicable qu'il soumet à l'imagination du lecteur en tant que simulacre de la réalité » (Mendibil, 1997 : 45), mais aussi la construction de sens faite à partir de la succession des images par le lecteur : « en présence d'images librement associées, l'imagination tend à établir un ordre de lecture séquentiel qui, partant d'une image et se portant vers l'autre, construit une suite de narration » (*ibid.*). On peut ainsi identifier cinq grands types de visions du monde que produisent, par imagement, les photographies des manuels.

La première est celle d'un monde dominé par les *forces de la nature*. Les vues photographiques de paysages peu anthropisés et des effets des catastrophes naturelles sont très présentes dans les manuels. La priorité est donnée à la description des milieux physiques et leurs relations avec les hommes et les sociétés sont souvent absentes. Quand elles sont étudiées, les manuels proposent des photographies illustrant les genres de vie traditionnels des pays pauvres, par exemple celles de nomades et d'agriculteurs des oasis pour les milieux désertiques. Peu d'ouvrages donnent une vision des formes modernes de la mise en valeur des régions arides des pays développés.

La seconde perspective correspond à des photographies de paysages ruraux et de la vie agricole. Elle insiste plutôt sur les permanences ou les mutations assez

lentes, mais aussi sur les contrastes qui opposent les pays du Tiers-Monde aux États développés. Ces deux premiers types de photos correspondent à des perspectives plutôt traditionnelles de la géographie scolaire, celles qui étudient les relations entre les hommes et le milieu et attribuent une place importante aux mécanismes physiques, mais aussi celles qui s'enracinent dans la tradition de la géographie rurale et de l'étude des paysages.

Quant à la troisième perspective, elle donne à voir un monde urbanisé parcouru par des flux et propose des visions plus en accord avec les évolutions actuelles, économiques et sociales, qui se produisent sur la planète.

Les photographies d'objets, de paysages industriels ou d'installations liées à l'énergie ont une temporalité plus connotée. Elles correspondent aux problèmes économiques et sociaux qui se posaient dans les années 1970 et au début des années 1980, alors que la reconversion industrielle et la désindustrialisation étaient en cours et que l'on craignait la pénurie d'énergie fossile. Il en est de même pour les photos qui se rattachent à la vision d'un monde menacé par la guerre ou les conflits politiques et sociaux.

Les images du monde données par les manuels de géographie de classe de seconde sont fragmentaires et réductrices. Elles se focalisent sur certains sujets, ce qui provoque des déformations du réel. Elles ritualisent certaines scènes, qui se répètent dans les manuels d'une génération à l'autre. Le caractère réducteur et le renforcement des stéréotypes sont des conséquences perverses de cet effet loupe. À regarder les photos des manuels, on peut penser que tous les déserts sont des ergs sahariens, que les villes du Tiers-Monde ne comprennent que des bidonvilles et des quartiers centraux modernes. Les villas de luxe de la bourgeoisie et les immeubles d'habitat populaire collectif n'apparaissent pas dans les ouvrages scolaires. Le monde donné à voir par les photos des manuels est aussi construit par tout ce qui n'est pas montré, par les lacunes de l'iconographie. Si les permanences jouent un grand rôle dans l'iconographie des manuels, elle est aussi très sensible aux effets de mode, aux faits d'actualité qui se produisent au moment où les manuels sont rédigés. C'est par exemple le cas du séisme de Kobe qui se produit en 1995. Des photos des dégâts occasionnés figurent dans la plupart des manuels publiés en 1996. Mais à coup sûr, cet exemple perdra son caractère d'actualité dans les éditions ultérieures et disparaîtra, comme ont disparu des ouvrages scolaires les photographies de séismes ou de cyclones du début des années 1980, aujourd'hui oubliés.

ÉVOLUTION DES PROGRAMMES

Un premier élément d'explication des permanences et des changements qui s'observent dans les images de la *vulgate* des manuels peut être trouvé dans l'évolution des programmes, qui semble avoir un rôle décisif, même si des inerties s'observent, comme le montrent quelques études de cas.

La vision d'un monde régi par la nature, menacé par des catastrophes naturelles, sur lequel les hommes ont peu d'emprise et auquel ils doivent s'adapter, est une perspective traditionnelle de la géographie scolaire encore largement présente dans les manuels étudiés, y compris dans les plus récents. Pourtant, les programmes de

classe de seconde depuis le début des années 1980 orientent la géographie scolaire dans une toute autre direction. En 1981, la géographie générale, « une géographie du général, c'est-à-dire des phénomènes à petite échelle, dans leur généralité, c'est à-dire non détaillés » (Lefort, 1992 : 31) qui est au programme de la classe de seconde depuis 1874, est abandonnée. Le nouveau programme et les suivants, mis en application en 1987 et 1996, étudient les relations entre les hommes et les sociétés, d'une part, et les milieux, d'autre part. Les déterminismes simples sont bannis au profit des explications complexes. Les reliefs ou les climats de la Terre ne sont plus analysés pour eux-mêmes, mais sont mis en relation avec les contraintes qu'ils imposent ou les ressources qu'ils procurent. La discipline ne fournit plus des réponses toutes faites aux élèves, mais s'interroge. Elle s'ouvre sur le monde et sur l'actualité.

Ces transformations de la géographie enseignée initiées par les programmes ont été longues à se traduire dans les manuels. En 1981, beaucoup d'ouvrages scolaires continuent de faire figurer des coupes géologiques de cuestas ou du relief jurassien, alors que le programme ne prévoit qu'une étude « des continents et leur relief ». Comme il a été signalé auparavant, ce n'est que quinze ans plus tard, dans les éditions de 1996, que les coupes géologiques ou pédologiques disparaissent des manuels. La même situation s'observe pour les diagrammes de régimes fluviaux. « L'hydrologie continentale, les eaux courantes (débit fluvial, facteur du régime, principaux types de débits fluviaux, les crues) » figurent explicitement dans le programme de 1963. Dans ceux de 1981 et 1987, ce sujet d'étude disparaît au profit d'une étude du cycle de l'eau. Le programme appliqué en 1996 indique : « on mettra l'accent par exemple sur la maîtrise de l'eau (aménagements hydrauliques pour l'industrie, pour la culture) ». Le maintien dans les manuels publiés en 1981 et en 1987 de graphiques sur les débits fluviaux, bien que ceux-ci ne soient plus mentionnés dans le programme, peut être interprété comme une survivance des programmes des années 1960 et 1970 qui ne s'éteint qu'à la fin des années 1990.

L'augmentation de la place prise par les villes dans l'iconographie photographique des manuels a été soulignée. Elle peut, elle aussi, être mise en relation avec les transformations intervenues dans les programmes.

En 1981, l'étude des « villes et campagnes », qui comprend un sujet intitulé « la poussée urbaine et le fait urbain : morphologie urbaine, fonctions urbaines, réseaux urbains », constitue l'une des huit parties du programme. Dans le programme de 1987, ce sujet d'étude est toujours inclus dans un thème intitulé « villes et campagnes » et l'énoncé n'est guère différent : c'est une analyse de la « poussée urbaine et du fait urbain : les fonctions de la ville, paysages et réseaux urbains » qui est proposée. Le dernier programme publié, appliqué en 1996, attribue une place beaucoup plus importante que les précédents à l'étude des villes. Un premier sujet d'étude qui a pour titre « le fait urbain dans le monde » figure dans la première partie du programme (« la terre, planète des hommes »). Un second sujet, « les villes et l'organisation de l'espace », est proposé dans la troisième et dernière partie, « les sociétés humaines organisent et aménagent leur territoire ».

En relation avec l'évolution des programmes entre 1981 et 1996, on observe que le nombre de pages consacrées aux villes a beaucoup augmenté dans les manuels. En moyenne, pour l'ensemble des manuels publiés en 1981, le nombre de pages attribuées aux chapitres sur l'étude des villes est de 9 %. Ce pourcentage passe à 13 % en 1987, alors que l'énoncé du programme change peu. Dans les éditions de 1996, « le fait urbain dans le monde » représente en moyenne 6,4 % du nombre de pages et les chapitres consacrés au thème « les villes et l'organisation de l'espace », 15,25 %. Ainsi, les études urbaines totalisent, en moyenne, plus de 20 % des pages des manuels publiés à cette date.

Entre 1981 et 1996, l'augmentation du nombre de photographies de villes dans les manuels de classe de seconde peut donc s'expliquer par la place accrue des pages consacrées aux études urbaines, qui résulte de l'évolution des programmes. Pourtant, la relation n'est pas absolue : entre 1981 et 1987, le programme change peu, mais on observe une croissance sensible du nombre de photographies de villes dans les manuels. Dans les éditions de 1996, l'augmentation du nombre de pages et d'images sur les villes est bien plus importante que le changement de programme pourrait le laisser présager. En définitive, on peut constater que, globalement, l'iconographie des manuels suit les modifications du programme, mais parfois avec retard, parfois en les amplifiant. Comment cette situation peut-elle s'expliquer ?

On peut penser que beaucoup d'enseignants n'adhèrent pas immédiatement aux modifications des programmes de géographie, sur lesquelles ils sont souvent insuffisamment informés par l'institution. Aussi certains manuels ne les intègrent-ils pas, de peur de décontenancer les professeurs par un manuel qui ne correspondrait pas à leurs attentes. C'est ce qui pourrait expliquer que, par exemple, les coupes géologiques ou les graphiques de régimes hydrologiques ont continué de figurer pendant plusieurs années dans certains manuels, alors qu'ils n'étaient plus au programme. Il est à remarquer cependant que tous les auteurs d'ouvrages ne font pas les mêmes choix. Par exemple, si la forte croissance du nombre de photographies de paysages urbains a été soulignée pour l'ensemble des manuels publiés en 1996, il est à noter que leur nombre varie entre 16 pour le manuel Hachette de 1996 et 40 pour le manuel Belin publié la même année, ces deux ouvrages possédant un nombre total de photographies sensiblement égal. Cet exemple tend à prouver qu'une diversité des options éditoriales existe malgré tout dans les ouvrages d'une même génération.

MANUEL ET COMMUNICATION SOCIALE

Les transformations politiques, économiques et sociales du monde sont un autre déterminant essentiel du renouvellement de la *vulgate* iconographique. Les manuels scolaires, qui éduquent les élèves à la compréhension du monde dans le cadre des orientations fixées par l'institution (par l'intermédiaire du programme) et en fonction des contraintes propres à l'école (le savoir scolaire comme savoir partagé), sont aussi des médias de *communication sociale*. Ce concept, selon Serge Moscovici, « désigne les échanges de messages linguistiques et non linguistiques (images, gestes, etc.) entre individus et groupes. Il s'agit des moyens utilisés pour transmettre une certaine information et influencer autrui » (Moscovici, 1984 : 6). En ce sens, les

manuels scolaires proposent des savoirs conformes aux idées dominantes de la société, c'est-à-dire des représentations de sens commun, qui sont

une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale. Elles visent essentiellement à maîtriser notre environnement, comprendre et expliquer les faits et idées qui meublent notre univers de vie ou y surgissent, agir sur et avec autrui, nous situer à son égard, répondre aux questions que nous pose le monde (Jodelet, 1984 : 360).

Pendant, plus que les évolutions du monde, n'est-ce pas en définitive la conscience qu'en a la société qui est transmise par les images des manuels de géographie? Comme il l'a été vu, le problème de la faim dans le monde, qui a donné lieu à des images à fort contenu émotionnel dans les éditions de 1981 et 1987, a pratiquement disparu dans les manuels de 1996. En revanche, les photographies concernant la pollution et l'environnement tiennent une place importante dans les éditions récentes. La sous-alimentation frappe toujours des enfants africains et asiatiques dans les années 1990, la pollution existait au début des années 1980, mais la perception qu'a la société de ces deux problèmes a évolué et le manuel en est le miroir.

Dans les manuels de géographie de classe de seconde, les pays développés, et l'Europe en particulier, apparaissent sous un jour idéalisé où pauvreté, chômeurs, sans logis ne sont pas montrés. La survalorisation des pays développés est générale, l'ordre technique, l'urbanisation contrôlée, la prospérité règnent. Les drames, les malheurs et la pauvreté sont lointains et concernent uniquement le Tiers-Monde, l'Afrique notamment, vouée à la misère extrême, aux guerres civiles et aux catastrophes naturelles. Des vues sur le génocide rwandais et ses conséquences sont présentes dans quatre manuels sur les sept publiés en 1996. En revanche, un seul propose une petite photographie de « réfugiés croates ayant fui leur village détruit » (Hatier, 1996 : 273). Si les clichés de catastrophes pris dans les pays pauvres montrent des victimes et la détresse humaine, les images de celles qui surviennent dans les pays développés sont traitées de manière différente. Les photos du séisme de Kobe, reproduites dans de nombreux manuels publiés en 1996, ne présentent que des destructions matérielles et jamais de victimes⁴.

Le mythe selon Roland Barthes « est un système particulier en ceci qu'il s'édifie à partir d'une chaîne sémiologique, qui existe avant lui, c'est un système sémiologique second. Ce qui est signe dans le premier système (association d'un concept et d'une image), devient simple signifiant dans le second » (Barthes, 1957 : 187). Les photographies de la *vulgate*, tout comme certains graphiques, sont productrices de mythes et participent à la construction de représentations concordantes. Les vues à forte iconicité de tours vertigineuses des quartiers centraux des grandes agglomérations mondiales sont le signifiant second du triomphe de l'économie libérale. Les pyramides des âges à base étroite, dites en « as de pique », caractéristiques des pays développés, sont l'image seconde inquiétante d'une structure de la population qui semble irrémédiablement vouée à un effondrement général. Celles des pays du Tiers-Monde, en forme de fer de lance à la pointe acérée, semblent particulièrement menaçantes. Et que dire de l'expansion démographique mondiale dont l'image graphique est un champignon qui en évoque inévitablement un autre, synonyme d'apocalypse?

CONCLUSION

À partir des éditions de 1987 des manuels de géographie de classe de seconde, on observe une dissociation de la *vulgate* iconographique traditionnelle qui se confirme dans les ouvrages publiés en 1996. Si la *vulgate* traditionnelle s'estompe, une nouvelle émerge, qui se manifeste par l'apparition de nouveaux types d'images. Malgré ce renouvellement, des permanences subsistent, comme la croyance en la vérité et en la neutralité des images, la place importante accordée à la « nature » et la présentation, sous un jour idéalisé, des pays développés, de l'Europe en particulier, alors que le Tiers-Monde apparaît à la fois menaçant et dominé par la pauvreté et les difficultés de tous ordres.

Les ouvrages scolaires présentent des images qui veulent éduquer les élèves à la compréhension du monde contemporain. Elles n'offrent en fait que des images, fragmentaires, subjectives et déformées de la planète et des sociétés contemporaines. Par l'iconographie qu'elle propose, par son discours, mais aussi par ce qu'elle oublie de montrer, la *vulgate* des manuels de géographie est créatrice de mythes qui confortent globalement les représentations de sens commun des élèves. La géographie scolaire telle qu'elle apparaît dans les manuels de classe de seconde (et il n'y a aucune raison de penser qu'il en soit autrement dans les manuels des autres niveaux de classe), ne participe pas vraiment à une éducation civique des élèves, pourtant privilégiée par les programmes officiels.

NOTES

- 1 Au sens propre, la *vulgate* est la « version latine de la bible à partir du texte hébreu dû à saint Jérôme et reconnue comme officielle dans l'église catholique depuis le concile de Trente » (*Trésor de la Langue Française, TLF, 1994, CNRS-Gallimard*). Le *Grand Larousse Universel* précise qu'il s'agit d'une « traduction latine, version officielle de l'Eglise catholique romaine, car le grec, langue première du christianisme n'est plus guère compris en occident à la fin du III^e siècle ». Le *TLF* signale le sens commun du mot qui est celui « d'un texte qui fait foi ».
Dans les sciences sociales, l'acception de ce mot s'éloigne notablement de son sens premier. Dans un ouvrage de sociologie, la définition de *vulgate* reprise d'un ouvrage de J.-Y. Trepos (1996), *Sociologie de l'expertise*, PUF, Que sais-je? est la suivante : « ensemble d'idées reçues, prétendument validées par des « experts » de diverses disciplines, d'horizon idéologiques différents et se référant à des théories hétérogènes » (Dubar, Claude et Tripier, Pierre (1998) *Sociologie des professions*, Armand Colin, p. 230). Le sens donné au mot *vulgate* par André Chervel ou François Audigier, qui est repris dans cet article, est un peu différent du précédent. Il n'implique nullement que les savoirs qu'elle transmet soient faux ou erronés, mais dans un souci de consensualisme propre à toute discipline scolaire, il s'agit de savoirs destinés au plus grand nombre, acceptés par tous, qui se perpétuent dans les pratiques de classe et qui sont repris par les manuels scolaires même si leur pertinence a diminué.
- 2 Dans les huit manuels de 1981 étudiés, on peut dénombrer 18 photos de quartier central des affaires. Neuf reproductions concernent des villes européennes. Trois présentent des vues de villes d'Amérique du Nord (New York, Boston). Les villes asiatiques, d'Amérique latine et d'Australie comptent respectivement trois, deux et une photographies. En 1987, on compte 39 photos de centres-villes dans les huit manuels de référence. Les villes européennes sont toujours les plus nombreuses avec 23 vues, mais les villes du Tiers-Monde, avec 16 clichés, sont bien représentées. On note, ce qui est nouveau, deux photos de centres de villes africaines (Dakar, Abidjan). Dans les 7 manuels édités en 1996 figurent 43 clichés sur ce thème, soit plus de six en moyenne par manuel.
- 3 Le manuel Bordas de 1981 est à cet égard exemplaire. Il fait figurer une photographie d'un marché kolkhozien à Samarkand (page 225) et deux photos de marchés traditionnels, l'une prise à Cotonou (page 182) et l'autre à Madagascar (page 243). Le désordre, le caractère hétéroclite et la pauvreté règnent sur le marché béninois et le contraste est saisissant avec la photographie du *Centre commercial de Rosny II*, dans l'agglomération parisienne, qui figure sur la même page.
- 4 L'ouvrage Bordas de 1996 présente par exemple une photographie des *effets du tremblement de terre sur les terminaux à conteneur* (page 95) et le manuel Belin qui propose une *vue aérienne du 17 janvier 1995*, montrant une autoroute suspendue détruite (page 110). C'est l'ouvrage Bréal (page 275) qui va le plus loin dans la logique du séisme sans victimes, puisqu'une photographie présente en premier plan des passants qui marchent, totalement indifférents aux maisons de bois renversées ou détruites qui bordent le trottoir sur lequel ils circulent.

MANUELS DU CORPUS D'ÉTUDE

Manuels publiés en 1981

- ALLIX, Jean-Pierre et SOPPELSA, Jacques, éd. (1981) *Images de la Terre et des hommes, géographie classe de seconde*. Paris, Belin, 272 p.
- BALESTE, Marcel, éd. (1981) *Géographie classe de seconde*. Paris, Armand Colin, 288 p.
- BETHEMONT, Jacques, éd. (1981) *Géographie seconde*. Paris, Bordas, 304 p.
- BRAS, André et BRIGNON, Jean, éd. (1981) *Géographie classe de seconde*. Paris, Hatier, 256 p.
- DUPÂQUIER, Jacques et PRÉVOT, Victor, éd. (1981), *Une seule terre, géographie 2^e*. Paris, Magnard, 264 p.
- GRELL, Jacques et GAUDIN, Gilbert, éd. (1981) *Dossiers de géographie / 2^e*. Paris, Istra, 240 p.
- LACOSTE, Yves et GHIRARDI, Raymond, éd. (1981), *Géographie générale 2*. Paris, Nathan, 208 p.
- MARTIN, Jacques et PERNET, Lucien, éd. (1981) *Géographie du temps présent*. Paris, Hachette, 320 p.

Manuels publiés en 1985

- MARTIN, Jacques et PERNET, Lucien, éd. (1985) *Géographie du Temps présent, collection Grehg/seconde*. Paris, Hachette, 320 p.

Manuels publiés en 1987

- BALESTE, Marcel, éd. (1987) *La Terre notre planète, Géographie classe de 2^e*. Paris, Armand Colin, 288 p.
- BRAS, André et BRIGNON, Jean, éd. (1987), *Géographie 2^e*. Paris, Hatier, 288 p.
- FRÉMONT, Armand, éd. (1987) *Géographie, seconde*. Paris, Bordas, 288 p.
- FROMENT, Roland et KIENAST, Robert, éd. (1987) *Géographie seconde, la terre et l'Homme*. Paris, Delagrave, 256 p.
- KNAFOU, Rémy, éd. (1987) *Géographie-milieus et sociétés 2^e*. Paris, Belin, 278 p.
- MONNIER, Yves et WAGRET, Pierre, éd. (1987) *Géographie 2^e*. Paris, Istra, 240 p.
- PITTE, Jean-Robert, éd. (1987) *Géographie, 2^e*. Paris, Nathan, 312 p.
- PRÉVOT, Victor et HAGNERELLE, Michel, éd. (1987) *Géographie présent/futur Comprendre la Terre notre planète 2*. Paris, Magnard, 384 p.

Manuels publiés en 1996

- BADOWER, Annie, éd. (1996) *Géographie 2^e*. Paris, Hatier, 288 p.
- BOUVET, Christian et MARTIN, Jacques, éd. (1996), *Géographie 2^e*. Paris, Hachette, 256 p.
- GAUTHIER, André, éd. (1996) *Les hommes et la Terre*. Rosny sous Bois, Bréal, 304 p.
- HAGNERELLE, Michel, éd. (1996) *Les hommes et la Terre 2^e*. Paris, Magnard, 317 p.
- KNAFOU, Rémy (1996) *Les hommes et la Terre, géographie 2^e*. Paris, Belin, 270 p.

MATHIEU, Jean-Louis, éd. (1996) *Les hommes et la Terre, géographie seconde*. Paris, Bordas, 288 p.

PITTE, Jean-Robert, éd. (1996) *Géographie 2^e, les hommes et la Terre*. Paris, Nathan, 288 p.

Dans le texte de cet article, selon l'usage, c'est le nom de l'éditeur et non celui des auteurs qui est utilisé pour identifier les manuels.

BIBLIOGRAPHIE

AUDIGIER, François (1997) Histoire et géographie, un modèle pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 25 : 9-21.

BARTHES, Roland (1957) *Mythologies*. Paris, Essais Points, Le Seuil, 233 p.

BLONDEL, François-Marie (1987) De nouvelles images pour enseigner. In *Du satellite à la classe, images de télédétection en physique, géographie, sciences naturelles*, Paris, Rencontres Pédagogiques n° 17, INRP, pp. 11-13.

CHERVEL, André (1988) L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, INRP, mai, 38 : 59-119.

CHEVALIER, Jean-Pierre (1997) La carte dans les manuels scolaires, entre les documents et les images? *Revue de l'IREHG*, 4 : 29-38.

CLAVAL Paul, (1995) Le rôle du document dans l'élaboration du savoir géographique. *L'Information géographique*, 59 : 35-41.

DUCHASTEL, Philippe *et al.* (1988) Rôles cognitifs de l'image dans l'apprentissage scolaire. *Bulletin de psychologie*, 386-XLI : 668-671.

GRATALOUP, Christian (1992) Les moyens de l'imaginaire du géographe : modes de représentation du monde et de la discipline. In François Audigier (éd.) *Documents, des moyens pour quelle fin?* Actes du septième colloques des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Paris, I.N.R.P., pp. 29-39.

JODELET, Denise, (1984) Représentation sociale : phénomène, concept et théorie. In Serge Moscovici (éd.) *Psychologie sociale*. Paris, PUF Fondamental, pp. 356-378.

LEFORT, Isabelle (1992) *La lettre et l'esprit, Géographie scolaire et Géographie savante en France 1870-1970*, Mémoires et documents de géographie. Paris, CNRS, 184 p.

MENDIBIL, Didier (1997) *Texte et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990). Essai d'iconologie géographique*. Université de Paris I-Panthéon Sorbonne, U.F.R. de géographie. Thèse non publiée. 920 p.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette (1994) *Didactique de la géographie, organiser les apprentissages (1)*. Paris, Nathan pédagogie, 255 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995) *Histoire et géographie au Lycée*. Paris, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale Spécial n° 12, 29 juin.

MOLES, Abraham (1981) *L'image communication fonctionnelle*. Paris, Casterman, 320 p.

MOSCOVICI, Serge (1984) Le domaine de la psychologie sociale. In Serge Moscovici (éd.) *Psychologie sociale*. Paris, PUF Fondamental, pp. 5-24.

PANOFISKY, Édouard (1967) *Essai d'iconologie*, Gallimard, 242 p.

REGRAIN, Raymond (1994) Enseigner la géographie avec des images satellitales. 1 - À partir des manuels, *Historiens-Géographes*, 342 : 31-41.

VERGER, Fernand *et al.* (1992) *Atlas de géographie de l'espace*, Montpellier, SIDES RECLUS, 290 p.