

# LES MANUELS DE GEOGRAPHIE LE FORMATAGE D'UN REGARD DISCIPLINAIRE NATIONAL SUR LE MONDE

Jean-François THÉMINES

## Introduction

Les manuels de géographie du primaire et du secondaire sont un objet d'étude privilégié par les recherches sur la géographie scolaire. Outre le fait que leur étude constitue un passage obligé pour des thèses et des travaux portant sur l'enseignement d'un objet (Clerc, 1999 ; Masson, 1990) ou sur l'enseignement de la géographie à un niveau de la scolarité (Benoît, 1992 ; Le Roux, 1992 ; Clerc, 1999) et dans un contexte national précis (Hergli, 2000 ; Gérin-Grataloup, 2002), de nombreux travaux et articles leur ont été spécialement consacrés. Pour comprendre cette prédilection pour l'étude des manuels, il faut avoir à l'esprit le projet scientifique et politique qui fonde la didactique de la géographie ; celui « *d'élaborer un savoir géographique scolaire nouveau et ses outils d'apprentissage, en inscrivant cette recherche au cœur de la formation professionnelle* » (Roumegous, 2002, p. 8). Face à une lente et sûre dévalorisation de la géographie scolaire<sup>1</sup> (Lacoste, 1976) et alors que la géographie scientifique renouvelle profondément ses problématiques et ses méthodes, les premiers didacticiens cherchent une voie de modernisation des savoirs de la géographie scolaire. Or, les manuels constituent l'un des rouages essentiels de la reproduction des contenus et des démarches de la géographie scolaire. A la faveur des disciplines d'éveil à l'Ecole élémentaire (1969-1985), deux manuels novateurs paraissent dans le sillage de recherches pré-didactiques (Roumegous, 2002) conduites à l'INRP<sup>2</sup>. Mais, alors que la didactique de la géographie s'était dégagée d'une simple réflexion sur la pédagogie de l'éveil, l'expérience des changements de programmes montre ensuite qu'on ne peut envisager de changement qu'à l'échelle du « système auto-référencé » de la géographie scolaire. Les didacticiens préfèrent à l'élaboration d'un ou de quelques manuels de référence incapables d'impulser seuls un changement d'ensemble, l'investigation du fonctionnement de ce « système auto-référencé », de ses changements et du rôle des manuels dans ce système. Dès lors, la question majeure de recherche qui se pose relativement aux manuels est : en quoi contribuent-ils au fonctionnement de la géographie scolaire et à la compréhension du monde qui en est la finalité ? A quelles contraintes obéit la fabrication de ces manuels et par conséquent la ou les visions du monde qu'ils proposent aux professeurs et aux élèves ?

Le ressort de ce questionnement est une inquiétude épistémologique<sup>3</sup> vis-à-vis de la géographie scolaire : à quelle connaissance géographique les manuels scolaires permettent-ils d'accéder et quelle en est la valeur ? Quelle idée de la connaissance géographique portent-ils ? Quel rôle, quelle place y prennent les images spatiales (photographies de paysage, cartes, graphes, etc.) ? De ce fait, l'approche des manuels scolaires en géographie est à dominante historique et épistémologique. Davantage qu'ailleurs dans les recherches sur la géographie scolaire, le temps long est privilégié pour identifier les méthodes et les contenus, les permanences et les ruptures dans les représentations géographiques du monde ainsi que dans

---

<sup>1</sup> « Une discipline embêtante mais somme toute bonnasse, car comme chacun sait, « *en géo, il n'y a rien à comprendre, mais il faut de la mémoire* » (Lacoste, 1976, p.5)

<sup>2</sup> Ces manuels novateurs concernent l'Ecole élémentaire. Ils sont présentés et critiqués dans Roumegous (1992), p. 97-101.

<sup>3</sup> Par inquiétude épistémologique, nous désignons la crainte d'une invalidité et d'une inefficacité de la connaissance produite par la géographie scolaire, pour la compréhension du monde qu'elle doit participer à développer chez les élèves.

les représentations de la connaissance géographique transmises à l'École. L'analyse sur le temps long permet d'identifier les répétitions, les routines qui, par le truchement des manuels, construisent les cultures de la géographie scolaire. L'étude de ces cultures répond à deux soucis principaux : appréhender les sources qui les alimentent ; comprendre quelles procédures d'élaboration de représentations géographiques du monde sont mises en œuvre dans les manuels scolaires.

Ces cultures de la géographie scolaire sont explorées à trois niveaux d'échelle différents ; nous les parcourons en commençant par la plus englobante. L'ordre d'exposition ne présume pas de l'importance relative de chacune des échelles d'analyse. Cette importance est fonction de la question spécifique du chercheur. Nous commencerons par l'échelle du corps social tout entier : il faudra replacer les manuels scolaires dans le champ et les flux de l'information et du savoir géographique. Cette échelle correspond à un axe d'investigation historique. Puis nous nous focaliserons sur la contribution des manuels à la production spécifique des savoirs scolaires en géographie. La problématique se fera alors plus nettement épistémologique. Enfin, les manuels seront examinés pour leur rôle dans la formation des pratiques enseignantes. L'interrogation s'infléchira ainsi vers le didactique sans toutefois, comme nous l'indiquerons, franchir la porte de la classe.

### **Les manuels de géographie : produits sociaux sous contraintes nationales**

Géographie scolaire et géographie savante ont partie liée en France. L'École française de géographie a pu se développer à l'Université parce que la géographie est entrée dans les écoles. Les manuels présentent le monde vu de France et la France vue d'elle-même, personnalisée, territorialisée. La cohérence du projet de la géographie scolaire (construire territorialement la France et la place de la France dans le monde en l'appuyant sur un savoir scientifique des lieux) est interrogée à partir des années 1970 lorsque la géographie scientifique change de paradigme. Les recherches historiques sur les manuels scolaires trouvent leur origine dans cette interrogation : les manuels scolaires ont-ils diffusé la géographie savante de laquelle se sont prévaluées les instructions officielles ainsi que bien des auteurs de ces manuels ? Quelles contraintes autres que scientifiques les co-déterminent ?

### **Les manuels : matériaux pour l'histoire et l'épistémologie de la géographie scolaire**

La géographie scolaire est étudiée sur le temps long en tant que « *système à l'intersection du champ de la géographie et des finalités de l'École* » (Chevalier, 2003, p. 330). Les manuels sont appréhendés comme participant à l'installation et aux transformations de ce système. Ils constituent les matériaux privilégiés d'une reconstruction de l'histoire de la géographie scolaire. Pour cela, les manuels sont constitués en corpus inhabituellement importants dans les recherches sur la géographie scolaire et constitués en séries qui s'étendent sur de longues durées scandées par la succession des programmes.

Cette approche diachronique permet de dater l'apparition des manuels scolaires de géographie et d'en périodiser la production. Ils apparaissent à l'École primaire avec l'application de la loi du 10 avril 1867 de Victor Duruy qui fait de la géographie ainsi que de l'histoire une matière obligatoire. Avant cela, l'enquête Guizot de 1833 permet d'établir la présence très inégale dans les écoles primaires de livres de géographie souvent réédités et corrigés, empruntant à quelques ouvrages anciens leurs plans d'exposition des contenus (Chevalier, 2003, p. 35-40). Une sorte de tuilage s'opère ainsi entre les nouvelles petites géographies (Foncin, Schrader, Levasseur) et les livres des générations précédentes (Géographie de l'Abbé Gaultier, Géographie de Meissas et Michelot). Mais l'enseignement géographique s'appuie aussi sur des livres de lecture et des livres de prix qui présentent la littérature régionale. A la différence des livres de géographie anciens, les manuels sont structurés en leçons adressées à des publics spécifiés par cycle et par année. Ils contiennent des cartes insérées dans le texte principal ainsi

que des exercices de lecture de textes et d'images qui se juxtaposent à ce texte principal. Autour des manuels, se conçoivent des dispositifs pour l'enseignement de la géographie : des atlas, des cartes murales et plus tard des collections de photographies.

Dans le secondaire, les premiers manuels apparaissent en 1872. Les collections de manuels véhiculent des conceptions différentes de la géographie et de son enseignement, certaines portées à la nomenclature (Cortembert), d'autres enclines à installer à l'École la géographie scientifique qui s'institutionnalise simultanément à l'Université (Dubois, Vidal) (Lefort, 1992).

Pour la géographie scolaire de l'élémentaire comme pour celle du secondaire, les études font apparaître l'importance d'un moment « classique » (Benoît, 1992 ; Chevalier, 2003) de 1882 à 1969 (pour le primaire) ou de 1902 à 1970 (pour le secondaire). Le classicisme du moment tient dans la proximité de démarche entre géographie savante et géographie scolaire. La photographie de paysage, expression du « savoir regarder le monde » des géographes universitaires, se diffuse dans les manuels scolaires à partir desquels se canonise l'exercice de lecture d'image de paysage. Les manuels contribuent à poser l'identité disciplinaire de la géographie à l'École en l'associant aux nouveautés techniques de représentation de la surface terrestre. Photographies de paysage, cartes thématiques à partir de 1925, images satellitales, cartes par anamorphose, modélisations cartographiques à partir des années 1980 : les supports privilégiés par les géographes entrent dans les classes de géographie par les manuels. Le classicisme de la période se cultive aussi avec la participation des géographes à la rédaction de ces manuels, en particulier pour le secondaire. « *Pour des figures et personnalités scientifiques en place (E. Levasseur) ou au début de leur carrière (M. Dubois ou P. Vidal de la Blache)*, le manuel scolaire constitue non pas un genre mineur mais un contrat quasi-moral » (Lefort, 1992, p. 56). L'École, par la conception de manuels, d'atlas, de collection de cartes murales, par les conférences au Musée pédagogique, est un des trois champs indissociables de la pratique géographique chez ces personnalités, avec le champ universitaire et le champ politique (celui de la régionalisation, de la réforme économique du territoire).

Deux modèles soutiennent les analyses de l'évolution dans la longue durée, des contenus des manuels scolaires : l'un privilégie les relations géographie savante-géographie scolaire, l'autre les relations entre un plus grand nombre de pôles dans le champ des savoirs géographiques. Le premier modèle est utilisé dans la thèse d'Isabelle Lefort pour écrire une histoire de la géographie scolaire du secondaire (Lefort, 1992). Il correspond bien à l'intention de l'auteur qui est de participer à « *un ensemble de travaux réflexifs sur la crise de la géographie française* » (Lefort, 1992, p. 8). La géographie a alors « *pénétré dans l'ère du soupçon et du doute épistémologique. Cette inquiétude des géographes procède d'une remise en question explicite, développée depuis quelques décennies, mais dont il est légitime de penser qu'elle relève plus fondamentalement de l'origine même de la discipline* » (ibid., p. 8). L'enseignement de la géographie est à « *l'origine [...] un laboratoire privilégié de l'élaboration du savoir savant* » (ibid., p. 9). Il est donc légitime d'évaluer le savoir que, fort de cette rente scolaire, la géographie savante a diffusé par les manuels scolaires grâce à des auteurs néo-géographes qui avaient reçu une formation supérieure en géographie. Pour Isabelle Lefort, « *la géographie scolaire [du secondaire dans les années 1902-1970] intériorise les apports de la géographie savante. Mais elle ne le fait qu'à l'intérieur de cadres qui demeurent inchangés, d'où un gauchissement, une « perversion » du modèle savant, selon des contraintes qui relèvent de la tradition scolaire* » (ibid., p. 195). Pourtant c'est aussi dans le paradigme vidalien<sup>4</sup> que se trouvent les origines de certaines dérives majeures opérées par

---

<sup>4</sup> Paul Vidal de la Blache est le fondateur de l'École française de géographie, dont il a assuré la place à l'Université, défini le paradigme fondateur - écologie humaine qui vise l'étude des relations locales et générales des hommes et des milieux-, écrit, fondé ou dirigé certaines publications emblématiques (Annales de géographie, Géographie universelle) et voulu la diffusion dans la géographie scolaire (manuels, collection de cartes murales).

les auteurs de manuels. « Si E. Baron dont le *vidalisme* reste superficiel et « fictif » -lorsqu'il métaphorise et psychologise le rapport des hommes à leur environnement – peut cependant se référer au modèle vidalien, c'est que ce dernier fonde une géographie où l'analogie organiciste demeure prégnante » (ibid., p. 194). Par ailleurs, s'il y a bien eu « percolation », « la littérature scolaire a sans aucun doute contribué à populariser et à vulgariser une certaine idée de Vidal. Celui du Tableau [de la géographie de la France], peut-être celui des Divisions fondamentales de l'espace français, mais pas celui des Régions françaises, ni celui de la France de l'Est. C'est le Vidal de la France douce et éternelle qu'évoquent les manuels dans la transcription qu'ils donnent des régions françaises, tandis que le projet scientifique vidalien d'asseoir la géographie générale sur des éléments de géographie comparée n'a pu être réellement intégré à l'apprentissage géographique » (ibid., p. 195-196). L'étude historique des manuels scolaires de géographie met ainsi à jour certaines ambiguïtés du paradigme géographique vidalien, entretenues par la polygraphie et l'hétérogénéité des références scientifiques de Paul Vidal de la Blache. Elle participe d'une *épistémologie critique de la géographie universitaire originelle* (Lévy, 1999).

Le deuxième modèle décrit la géographie comme un ensemble ouvert d'échanges entre différents pôles du champ des savoirs géographiques : le pôle scolaire, le pôle universitaire, le pôle de la géographie appliquée et le pôle de la géographie grand public (Chevalier, 1997, 2003). Les manuels de géographie amalgament ainsi des éléments (appelés documents) originaires de ces différents pôles. Outre les croquis de synthèse, les pyramides des âges et les diagrammes ombrothermiques qui, dans la durée, deviennent des éléments emblématiques de la géographie scolaire, les manuels comprennent des éléments de géographie appliquée : extraits de documents d'urbanisme et d'aménagement, extraits d'images satellitales ; de géographie grand public : textes et images touristiques extraits de guides et de catalogues de voyage, dessins de presse, images de promotion territoriale ; de géographie universitaire : modèles graphiques (voir *infra*), cartes, textes de géographes extraits d'articles ou d'ouvrages scientifiques. Mais le modèle du champ des savoirs géographiques est d'abord sous-tendu par un intérêt pour la géographie scolaire comme lieu spécifique de construction d'objets géographiques sous l'effet d'une demande sociale. L'étude des manuels a pour but de caractériser l'objet géographique construit, particulièrement à l'aide d'images. L'analyse doit pour cela prendre en compte les fragments d'espace terrestre représenté, le type d'images utilisées (cartes, photographies, dessins, etc.) et les informations produites. Les objets d'enseignement ainsi étudiés sont de préférence ceux à qui l'on prête la fonction de « construire des désignations de l'autre et de soi, altérité et identité » (Chevalier, 2002, p. 46), par exemple la France (Lefort, 1992) et l'Europe (Chevalier, 2002). L'objectif est de caractériser l'*épistémologie de savoirs géographiques scolaires produits dans des contextes politiques qui les déterminent puissamment*.

Quel que soit le modèle qui organise la production de connaissance d'histoire des manuels, le doute épistémologique stimule l'analyse : identification des lignes de faiblesse d'un paradigme scientifique de référence ou caractérisation d'une épistémologie scolaire sous contraintes politiques.

### **Les mémoires du « système-manuel »**

Les recherches sur les rapports entre la géographie scolaire et d'autres géographies se sont parfois focalisées sur la production des manuels. A l'échelle de ce que l'on appellera alors le « système-manuel » (Niclot, 1999), l'étude des relations entre les sous-systèmes doit prendre en compte non seulement la circulation et la transformation de connaissances, de méthodes, de supports (notamment d'images de la surface terrestre) caractéristiques du champ des savoirs géographiques, mais aussi les attentes réciproques des différents acteurs du système. Le « système-manuel » apparaît alors comme un *produit social* qui doit *satisfaire les critères et les valeurs de plusieurs mondes* : ceux de la géographie entendue comme champ de savoirs

et parmi eux en particulier, le pôle de la géographie savante, celui de l'École (ses découpages, ses programmes, ses finalités sociales et politiques, ses relations entre acteurs : professeurs, parents d'élèves, élèves, personnels de direction et d'inspection), enfin celui de l'économie éditoriale. Un compromis doit être trouvé pour chaque manuel entre le vrai ou le vraisemblable que doit garantir son lien affiché avec la géographie savante, une conformité minimale avec les valeurs défendues par les programmes de géographie dont il constitue un outil de mise en œuvre et la rentabilité du processus éditorial dont il est l'aboutissement.

Or, la satisfaction du critère de rentabilité sur un « *marché opaque et segmenté* » (Nicolot, 1999, p. 675) suppose une certaine adéquation du manuel avec les pratiques de professeurs et sa conformité relative avec des modèles préexistants de manuels. Dans ce cadre de compétition économique, les éditeurs, les directeurs de collection et les auteurs de manuels tendent à se donner comme référence de travail les attentes qu'ils supposent être celles des professeurs. C'est ainsi qu'en plus des différents pôles du champ des savoirs géographiques et en relation avec eux, les recherches sur les manuels ont montré l'importance de la « *géographie des auteurs de manuels qui constituent une « élite » peu représentative du corps professoral* » et de la « *géographie des éditeurs* » (ibid., p. 674-675) et par conséquent « [des] *représentations qu'[ils] ont de l'enseignement de la discipline, des élèves et des professeurs de géographie, [de] l'interprétation qu'ils font des programmes, [de] leur expérience de l'enseignement présente ou passée, mais aussi des productions scientifiques et didactiques qu'ils ont lues* » (ibid., p. 733).

Produit social composite, le « système-manuel » est alimenté en mémoires, certaines permanentes, d'autres appelées à certains moments et fugaces. Du premier type, relève la *mémoire disciplinaire, empreinte et matrice de conventions*<sup>5</sup> qui tendent à installer durablement des vulgates et des exercices canoniques (la lecture de paysage, l'utilisation du diagramme ombrothermique, le commentaire de la pyramide des âges, etc.). Au second type, correspondent les *mémoires médiatiques*, qui introduisent pour de courtes durées les images représentatives de catégories de problèmes, un air du temps en quelque sorte : Le Pinatubo succède au Nevado El Ruiz ; les images de friches industrielles à celles de l'industrie conquérante. En s'inscrivant dans des durées intermédiaires, l'appropriation de nouveautés scientifiques a un statut ambigu : la nouveauté transférée et transformée a-t-elle vocation à durer et à s'incorporer à la *vulgate disciplinaire* scolaire ou bien constitue-t-elle un *effet de mode* ?

Il ressort de cette approche du « système-manuel » que l'épistémologie des savoirs des manuels est contrainte par des attitudes et des connaissances, dont la valeur de référence n'est pas seulement le vrai ou le vraisemblable ou encore la cohésion sociale (dans la communauté nationale), mais aussi le marché. Ce constat général justifie les études plus spécifiques portant sur les usages des images au service de l'inculcation d'une vision du monde ou encore sur les raisonnements mis en œuvre dans les textes d'auteurs de manuels (voir *infra*).

### **Iconographie nationale, iconographie géographique, iconographie des manuels de géographie**

La géographie scolaire a une fonction identitaire dont Jean Gottmann a assuré une traduction géographique avec la notion d'iconographie. Dans *Les Etats et leur politique* (1952), Jean Gottmann expose les fondements d'une géographie politique, dont le ressort principal réside dans des rapports dialectiques entre d'une part, la circulation des hommes, des biens, des

---

<sup>5</sup> Une convention est un ensemble de contraintes intériorisées qui permettent aux acteurs d'une discipline scolaire de se différencier des autres, de se légitimer. La géographie scolaire se caractérise ainsi par « *un primat du visuel et des manipulations graphiques* » (Grataloup, 1998, p. 70) installé depuis la fin du XIXe siècle. Les manuels de géographie manifestent ce double primat. C'est ainsi qu'ils participent à construire l'identité disciplinaire de la géographie scolaire.

capitaux et des idées (« *systèmes de mouvement* ») ; et d'autre part, le cloisonnement des sociétés et des territoires produit par des « *systèmes de résistance au mouvement* » (Gottmann, 1952, p. 214), sorte de structures d'encadrement idéelles qui créent des ensembles de symboles appelés « *iconographies* » (ibid., p. 221). « *Les iconographies se transmettent dans la famille et l'école : elles s'impriment fortement sur les esprits encore malléables des enfants et des adolescents* » (ibid., p. 221). La géographie scolaire est le média désigné pour transmettre certains contenus spécifiques (géographiques) de l'iconographie. « *Pour fixer les hommes à l'espace qu'ils occupent, pour leur donner le sentiment des liens qui unissent la nation et le territoire, il est indispensable de faire entrer la géographie régionale dans l'iconographie. C'est ainsi que l'iconographie devient en géographie un môle de résistance au changement, un facteur de stabilisation politique* » (ibid., p. 221).

Sur cette hypothèse, reposent les travaux qui se consacrent à la construction nationale d'une image mentale de l'espace français par les manuels scolaires. L'attention se porte alors sur l'iconographie (au sens classique du terme) des manuels. Il faut distinguer l'iconographie au sens restreint qui est la relation établie par les auteurs entre le texte et les images et l'iconographie au sens large, qui est l'ensemble des représentations graphiques directement ou indirectement figuratives du monde, lorsqu'elles sont intégrées dans une publication géographique (Mendibil, 1997, p. 7). L'iconographie de l'espace géographique consiste en une succession d'opérations de *linéarisation*<sup>6</sup>, par des choix de lieux représentés, de cadrage, de disposition et de textualisation des images du référent spatial.

L'approche iconographique des manuels est d'autant plus nécessaire que l'épistémologie vidalienne de la géographie a donné une place importante au paysage et aux images de paysage à la fois dans l'élaboration de la connaissance scientifique et dans sa traduction pédagogique par les manuels scolaires. Dès lors, les stratégies iconographiques (c'est-à-dire l'ensemble des pratiques visant à assurer une meilleure diffusion de la connaissance géographique par ou avec les images) des auteurs de manuel intéressent. Plus précisément encore, il a paru opportun d'étudier les pratiques iconographiques d'universitaires (Vidal de la Blache, Dubois, Vallaux, Brunhes) auteurs à la fois d'ouvrages de géographie scientifique et de manuels scolaires (Mendibil, 1993, 1997).

Le constat est ambivalent. D'une part, « *les géographes universitaires ont imposé leur regard généraliste sur la nature et diffusé dans l'édition géographique les vues issues de leurs pratiques anatomistes du terrain* » (Mendibil, 1997, p. 490). Ils mettent ainsi en place une pratique iconographique qui a pour but d'intégrer les différents domaines de connaissance que la nouvelle géographie générale vidalienne déclare vouloir mettre en relation et synthétiser. D'autre part, une double dérive conduit durant la première moitié du XXe siècle à une remise en cause de ce modèle iconographique classique fondé sur le commentaire de panoramas de paysages et de vues aériennes de villes. L'hétérogénéité des pratiques iconographiques s'est ainsi nourrie d'une séparation franche entre géographie physique et géographie humaine ainsi que d'une affirmation aux côtés d'une imagerie d'origine scientifique, d'une imagerie pittoresque et emblématique. En conséquence, alors que la « *professionnalisation formelle* » des manuels (Lefort, 1992, p. 215) se traduit par une augmentation du nombre et de la taille des images (accompagnant un changement de format), par la généralisation de l'emploi des couleurs et par un changement de genre des illustrations (croquis, diagrammes, photographies au lieu de reproductions de gravures), les plans d'exposition des savoirs ne se modifient guère, reconduisant une idée stéréotypée de chaque région et de chaque nation<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> « *A plusieurs reprises, en effet, dans le processus iconographique, l'espace de référence est transformé en éléments linéaires (lignes ou plans) et séquentiels* » (Mendibil, 1997, p. 61). Avec la linéarisation de l'espace terrestre représenté dans les manuels scolaires, nous sommes au cœur des relations iconographie-enseignement dans ce qu'elles ont de plus spécifiquement disciplinaires (géographiques).

<sup>7</sup> Voir par exemple l'analyse d'Isabelle Lefort concernant la géographie régionale du Jura.

L'iconographie nationale en géographie scolaire a pour fonction la *légitimation du territoire*. Aussi des études pionnières ont-elles concerné la mise en scène dans les manuels des paysages nationaux : les cadrages et les distances à l'objet privilégiés ; les rituels qui président à la sélection des images et de leur disposition ; « le confinement du sens » attribué aux images par leur textualisation (titres, commentaires) et les choix conformistes de lieux représentés. L'analyse méthodique des images figuratives permet de faire l'inventaire de « *ce que l'on peut appeler des « hauts lieux » de l'iconographie de la France au regard de la fréquence et de la valorisation de leurs illustrations* » (Mendibil, 2001, p. 21). C'est ainsi que l'iconographie géographique scolaire mime et accompagne la politique publique d'aménagement du territoire. Elle valorise le centre parisien et ses extensions proches ainsi que les aires frontalières maritimes et terrestres. La question du lien entre l'iconographie des manuels et la matérialité d'un territoire inégalement valorisé par cette iconographie est posée à défaut d'être tranchée. « *Il n'est pas impossible que des choix iconographiques innocemment, mais durablement pratiqués dans la bonne conscience d'un regard géographiquement conforme n'aient pas eu à la longue, des conséquences géographiques considérables –mais difficiles à prouver rétrospectivement- en Champagne, dans le Berry ou en Vendée* » (ibid., p. 22).

C'est donc bien un ensemble de contraintes configuré à l'échelle nationale, que met en évidence l'étude de la fabrication des manuels de géographie. Les manuels scolaires n'ont pas pleinement diffusé la géographie savante de l'Ecole française à laquelle leurs auteurs se réfèrent depuis le début du XXe siècle. En cela, ils reflètent au mieux la complexité, au pire les contradictions du paradigme vidalien qui s'est alors installé à l'Ecole. La géographie des manuels est plus éclectique encore que ne l'est parfois la géographie savante : elle est capable de ranger dans ou à côté de schémas d'exposition rituels, une iconographie renouvelée dans ses sources et ses genres, mais à forte inertie lorsqu'il s'agit de mettre en scène le territoire national. Ainsi, dans le creuset des manuels, se reconduit et se renouvelle une tradition scolaire nationale que la logique de marché des maisons d'édition ne peut ignorer.

## **Les manuels pièces maîtresses de la culture scolaire en géographie.**

A l'échelle non plus du corps social, mais de l'Ecole proprement dite, les manuels sont étudiés à la fois comme les opérateurs d'une culture qui lui est spécifique et comme un média, à la fois support et contenu, de cette culture. En géographie, ces deux aspects de la problématique de la culture scolaire se déclinent en deux grandes questions. D'une part : quelle est la capacité d'initiative des auteurs de manuels dans l'évolution de la culture scolaire en géographie, par rapport à l'évolution des programmes ? En quoi constituent-ils une instance autonome de production de cette culture ? D'autre part, les manuels, qui empruntent à diverses sources dans un système d'échanges ouvert entre plusieurs pôles sociaux de la géographie, proposent-ils malgré cela une lecture géographique du monde cohérente ou structurée ? Le cas échéant, quels modèles implicites ou explicites structurent cette lecture du monde ?

### **Un des lieux de production de la culture scolaire en géographie**

Les recherches qui ont pour but de comprendre les logiques et les contenus de la culture scolaire transmise en géographie ont eu à préciser le rôle joué par les manuels. La culture scolaire est comprise à la suite d'André Chervel, à la fois comme une production spécifique de l'Ecole et comme une contribution de l'Ecole à la construction d'une culture nationale. L'hypothèse qui fonde ces travaux pour la géographie scolaire est que « *la culture scolaire en géographie n'est pas, ou très peu, le résultat direct et attendu d'un processus d'apprentissage [...] mais procède de processus d'imprégnation fondés sur des non-dits, des impensés, des modèles implicites* » (Clerc, 2002, p. 11).

Une approche de la géographie scolaire centrée sur des changements récents de programme a permis de formaliser le « système auto-référencé » qui assure la reproduction de la culture scolaire (Clerc, 1999, 2002). Les manuels sont un des quatre « lieux » où s'élabore cette culture, lieux qui « se régulent de manière homéostatique et sont, les uns pour les autres, des références » (Clerc, 2002, p. 166). « Un thème peut constituer un sujet d'examen parce qu'il est prévu au programme et parce qu'on l'enseigne, on l'enseigne parce qu'il peut faire l'objet d'un sujet. On l'enseigne aussi parce qu'il est dans les manuels (un savoir à enseigner officieux) et il est dans les manuels parce qu'on l'enseigne (logique commerciale). Les différents « lieux », programmes, examens, manuels, sont en conformité les uns avec les autres » (ibid., p. 186).

Ce modèle de « système auto-référencé » a été validé à propos de l'introduction puis du retrait presque complet du modèle du système Monde, outil de lecture géographique de la mondialisation dont la transposition scolaire organisait une partie nouvelle du programme de la classe de terminale de 1988 (partie consacrée aux interdépendances dans l'espace mondial). L'étude des manuels scolaires montre que tandis que certains auteurs s'emparaient du modèle du système-Monde comme d'un principe organisateur de l'ensemble du manuel, étendant à l'étude des Etats l'approche systémique préconisée pour l'étude de l'espace mondial, d'autres au contraire refusaient d'appliquer le texte du programme et maintenaient une approche classique des puissances mondiales. Cette diversité traduisait l'affrontement de deux légitimités : celle du « terrain » qui refusait l'innovation et celle des concepteurs du programme qui s'appuyaient sur quelques géographes, des didacticiens ainsi que des auteurs de manuels par ailleurs familiers des recherches en didactique et des géographes impliqués dans le changement de programme. La victoire du « terrain » se traduit dans le programme de 1995 par la disparition de la référence au système-Monde et le recul de la partie consacrée aux interdépendances dans l'espace mondial. La majorité des manuels aura participé à cette victoire en continuant à diffuser, en relation étroite avec les sujets de baccalauréat, des représentations cartographiques traditionnelles du monde (métrique kilométrique et centration européenne), au lieu d'introduire, en conformité avec l'approche systémique de l'espace mondial, des planisphères de projection, de centration et de métrique différentes (métrique temps, coût ; projection polaire ; centration américaine, asiatique etc.) (Clerc, 1999, 2002).

La culture scolaire en géographie est aussi l'arrière-plan d'analyses conduites sur différents systèmes scolaires nationaux ; analyses rares en didactique, en histoire et en épistémologie de la géographie scolaire et qui sont menées le plus souvent sur les manuels scolaires. Par exemple, Anne-Marie Gérin-Grataloup montre comment les manuels scolaires de géographie anglais ont largement anticipé le *National Curriculum* consécutif à l'*Education Act* de 1988 qui a fait de la géographie l'une des matières essentielles, en important dès les années 1960 la nouvelle géographie théorique qui s'impose alors à l'Université. D'autre part, en adéquation avec une conception de la citoyenneté qui fait valoir la défense des intérêts particuliers des groupes pour le bon fonctionnement de la société, les manuels proposent de nombreuses études de conflits sociaux. Le contenu géographique des manuels est donc déterminé par un apprentissage de la citoyenneté qui implique celui du débat argumenté et de la négociation (Gérin-Grataloup, 2002, p. 100-101). Le contraste est saisissant avec la tradition française où cet apprentissage suppose une connaissance partagée du territoire national (d'où des hauts lieux de l'iconographie géographique nationale) pour tout individu lié directement à la nation française sans distinction d'appartenance. D'autres cultures scolaires nationales (francophone belge, québécoise, allemande, tunisienne, etc.) font l'objet d'études semblables à partir des manuels scolaires (TIGR, 2002).

### **Patchworks et métamorphoses**

Appréhender les savoirs enseignés à l'aide de la notion de culture scolaire revient à valoriser l'autonomie des disciplines qui chacune pour leur part, porte cette culture scolaire. Cette



autonomie de la géographie scolaire est avérée par l'ensemble des études ayant porté sur l'introduction dans les manuels scolaires de savoirs d'origine indiscutablement savante.

Suivant que l'objet d'étude est un thème d'enseignement dont on suit dans le temps les transformations du traitement ou bien un savoir d'origine scientifique dont on suit l'apparition et les développements dans les manuels scolaires, les conclusions diffèrent mais construisent deux images complémentaires des manuels. Dans le premier cas, « *les manuels se présentent à bien des égards comme des patchworks juxtaposant au fil des pages des concepts, des techniques, des objets empruntés à diverses écoles géographiques* » (Audigier, 1995, p. 30). Dans le deuxième cas, « *il (le manuel) est aussi le lieu d'expression d'une métamorphose des savoirs savants* » (ibid., p. 30).

Les modèles graphiques ont été l'objet privilégié d'études de cette « métamorphose » (Clerc, 1997, Journot, 1999, Niclot, 2000). Les modèles graphiques sont issus d'une géographie structuraliste emblématique de la « nouvelle géographie » qui s'est progressivement installée à l'Université française des années 1960 aux années 1980. Ils ont permis à des professeurs de rénover leurs méthodes et leurs savoirs, tout en proposant à leurs élèves des activités intellectuellement plus stimulantes que les exercices cartographiques traditionnels. L'étude systématique des manuels des années 1990 montre que l'introduction des modèles graphiques s'accompagne d'une mutation épistémologique. « *Le modèle devient carte, le point de vue [du géographe auteur de la modélisation importée dans un manuel] devient alors, implicitement, la vérité à accepter et à apprendre sur l'objet d'études* » (Journot, 1999, p. 499). Rapidement, les auteurs de manuels s'accordent à introduire un petit nombre de modèles : une vulgate scolaire des modèles graphiques s'installe. Les auteurs de manuels hésitent dans la dénomination de leurs importations : modèles, schémas théoriques, schémas de synthèse, schémas modélisés, etc. (Niclot, 2000). Les reproductions partielles de modèles graphiques sont intégrées à des activités classiques de repérage et de localisation.

Ces études de cas soulignent que les apports de géographie savante n'intègrent les manuels scolaires que s'ils sont facilement compatibles avec les conventions disciplinaires (cf *supra*). D'autres facteurs de cette intégration (et donc d'une sélection des éléments de géographie savante importés) ont cependant été mis en avant : les rapports de force scientifiques et éditoriaux entre mouvances géographiques universitaires d'une part, la compatibilité plus ou moins grande des connaissances produites par ces mouvances avec une idéologie scolaire classique que décrivent les propriétés de référent consensuel et de refus du politique (Audigier, 1992)<sup>8</sup>. Ainsi, pour Rémi Rouault, la géographie chorématique<sup>9</sup> (qui a diffusé les pratiques de modélisation graphique) a été portée par des réseaux et des entreprises éditoriales puissants auprès des milieux de la formation des enseignants, et a proposé un contenu géographique en harmonie avec l'idéologie scolaire, en ce sens qu'il n'articule que très rarement les inégalités sociales à la spatialité qu'il dévoile. Par contre, la géographie sociale<sup>10</sup> cumule le désavantage de n'avoir pas su proposer d'expression cartographique largement accessible de ses démarches et de ses résultats, avec celui d'être dotée d'un projet de dévoilement et de divulgation des inégalités de ressources et d'accès aux biens et services, plutôt en contradiction avec l'idéologie portée par la géographie scolaire.

---

<sup>8</sup> Référent consensuel et refus du politique sont deux caractéristiques des savoirs scolaires en histoire, géographie et éducation civique établies par François Audigier. Le référent consensuel est le monde que l'on enseigne comme accepté par tous, sans débats et sans oppositions. Le refus du politique consiste à « *ignorer les enjeux politiques, idéologiques et éthiques qui sont autant constitutifs de ces savoirs [scolaires] que leurs dimensions strictement scientifiques* » (Audigier, 1992, p. 161).

<sup>9</sup> Géographie chorématique : courant de la nouvelle géographie dont le projet scientifique est de dévoiler les structures universelles de l'organisation de l'espace par les sociétés humaines. Son principal promoteur, Roger Brunet, accorde dans la recherche de ces structures universelles une grande place à la modélisation graphique.

<sup>10</sup> Géographie sociale : courant de la géographie française contemporaine dont le but est d'évaluer et de comprendre le poids des faits sociaux dans les combinaisons géographiques.

## Mythe, lieux symboliques et clichés

La culture scolaire est organisée autour de modèles implicites (Retailé, 1986) que révèle l'étude systématique des textes d'auteurs de manuels et de leurs choix iconographiques. Les manuels contribuent d'une part à transmettre la vision du monde privilégiée par l'organisation des programmes et d'autre part à construire des représentations scolaires d'objets géographiques, représentations imputables quant à elles aux auteurs des manuels.

La vision du monde développée à partir des programmes de géographie « *valorise le physiquement et mentalement proche [de la France] au détriment de ce qui est le plus éloigné* » (Clerc, 2002, p. 50). Elle convergerait ainsi à la fois avec la vision égo-centrée du monde que se construit chaque individu et avec le principe proxémique qui organise la production médiatique de l'information. Dans le cas du thème de la ville, Pascal Clerc a pu mettre en évidence que la ville des manuels scolaires est d'abord un élément de l'Archipel Métropolitain mondial -modèle implicite puisqu'il n'est à aucun moment identifiable comme tel- qui sert de principe de sélection et de compréhension des villes représentées (Paris, Londres et New York sont les trois premières villes de la culture scolaire en géographie et sont présentées comme les symboles positifs de la puissance économique occidentale).

Le comptage d'occurrences iconiques et l'analyse de contenu des textes d'auteurs de manuels montrent la réduction de sens opérée par les iconographies des lieux représentés. Le principe « une idée pour un lieu » prévaut dans le traitement de chaque objet. Los Angeles est évoquée très majoritairement comme ville de l'automobile, Le Caire comme ville emblématique de l'explosion démographique. Par ailleurs, les aires culturelles et les Etats sont traités en quelques clichés qui offrent peu de chances de saisir leur complexité sociale et spatiale. De l'Inde par exemple, les manuels scolaires développent peu la diversité religieuse ou la puissance géopolitique, tandis qu'ils privilégient la question démographique et la Révolution verte (Clerc, 2002). « *L'iconographie de l'Espagne peut être rassemblée de façon ternaire : l'Espagne c'est le secano, le tourisme et Barcelone* » (Chevalier, 2002, p. 44).

Les études thématiques nombreuses convergent vers un même constat : les manuels organisent un parcours de l'espace terrestre balisé par quelques familles de clichés qui « *constituent des points de fixation du discours scolaire* » sur le monde (Clerc, 2002, p. 58). « *C'est alors le sens figuré du mot cliché qui est requis ; au cliché correspondent des idées rebattues qui circulent dans la sphère sociale et résistent au changement du monde* » (ibid., p. 58).

Le monde ainsi donné à voir est composé en lieux symboliques que l'iconographie a installés par la répétition de ses choix dans la culture scolaire. Parce que l'iconographie des manuels induit un rapport d'adhésion, d'évidence avec ce qui est vu, ce qui en est dit et qui est reconnu puisque répété et sans véritable concurrence, on peut considérer qu'elle installe *des mythes au cœur de la culture scolaire en géographie* (Clerc, 2002). « *Le mythe ne nie pas les choses, sa fonction est au contraire d'en parler ; simplement, il les purifie, les innocente, les fonde ne nature et en éternité, il leur donne une clarté qui n'est pas celle de l'explication, mais du constat* » (Barthes, 1970, cité par Clerc, 2002).

Aux auteurs des manuels de géographie, est imputée une capacité à réguler les innovations venues de l'institution et de la géographie savante, à encadrer la production de culture scolaire puisqu'ils déterminent la nature de la connaissance transmise, davantage mythique que construite sur le mode de la réfutation et de l'argumentation. Enfin, les contenus des manuels obéissent à un modèle implicite général autocentré, imputable aux concepteurs des programmes et à une multitude de modèles implicites qui conditionnent la lecture des différentes pièces du monde (continents, Etats, régions, métropoles).

## **Les manuels et la culture professionnelle des enseignants en géographie : entre formatage et dissonances ?**

En étant les pièces maîtresses de la culture scolaire, les manuels sont par là même, centraux dans la construction de la culture professionnelle disciplinaire en géographie, chez des professeurs dont la formation initiale universitaire est pour la très grande majorité historique<sup>11</sup>. Une enquête maintenant ancienne soulignait que « *les manuels du secondaire sont la bibliothèque de géographie du professeur du secondaire* » (Dory et al., 1993). C'est sous l'angle de l'analyse des discours ainsi que des postures iconographiques que la problématique du manuel « ressource professionnelle » pour les professeurs a été abordée. Par « ressource professionnelle », il faut entendre que la pratique des manuels contribue largement à forger les gestes professionnels des enseignants. De même qu'ils accomplissent sans la donner à voir une métamorphose de savoirs savants, les manuels proposent aux professeurs, sous la forme d'« activités » pour les élèves, des scénarios qui permettent de réduire les écarts entre la pratique de classe et les prescriptions ou recommandations officielles. La question est alors de savoir ce qui, du fait du geste suggéré par ou élaboré à partir du manuel, se transmet dans ce que le métier d'enseignant en géographie peut avoir de spécifique.

### **Un raisonnement géographique sous contraintes politiques**

Les travaux sur les textes des auteurs des manuels s'inscrivent dans deux types d'approche, l'une reflétant des interrogations générales en didactique, sur la nature et la valeur du savoir enseigné ; l'autre répondant à des interrogations plus spécifiques de didactique de la géographie, concernant la nature du raisonnement géographique conduit par les auteurs.

La première approche, rejoignant en cela Jean-Pierre Astolfi (Astolfi, 1992) conduit à caractériser le discours des auteurs comme « *saturé d'informations plus juxtaposées qu'organisées, structurées, où les notions centrales [...] sont noyées dans des exemples, des définitions, des images analogiques, des savoirs factuels. Derrière les contenus, on cherche la problématique, les vraies questions. On trouve un discours normatif, expositif, directif où le doute, la question, l'interrogation n'ont pas la place* » (Le Roux, 1997, p. 105-106). Le savoir mis en forme par les auteurs de manuels apparaît bien comme un « *savoir en miettes* » (Astolfi, 1992, p. 49).

La deuxième approche s'applique à l'analyse du raisonnement géographique dans les manuels. L'objet d'analyse est défini par rapport à un problème classique de didactique : alors que les textes officiels de géographie préconisent depuis 1902 une initiation au raisonnement géographique (Lefort, 1992) et réaffirment sans cesse cette finalité, les pratiques d'enseignement ne semblent pas suivre massivement cette préconisation. Qu'en est-il dans les manuels scolaires ? Dans quelle mesure peut-on parler de la mise en œuvre de raisonnements géographiques ?

Si le chercheur privilégie le modèle de la transposition didactique comme outil d'analyse des discours, alors il identifie les écarts entre pratiques savantes du raisonnement géographique et pratiques des auteurs de manuels. Ces dernières en ressortent disqualifiées : le discours doit davantage comme nous le disions précédemment au mythe et aux stéréotypes ethnocentrés qu'à la raison. Ainsi, le traitement des espaces désertiques chauds repose sur « *le mythe du progrès technique qui efface les composantes culturelles et civilisationnelles, présentées comme archaïques ; la représentation réductrice de l'oasis, lieu ponctuel dans le désert, qui a l'eau et qui peut devenir au hasard de sa situation un lieu d'échanges [...]; un racisme*

---

<sup>11</sup> La proportion de professeurs d'histoire-géographie titulaires d'un diplôme universitaire en histoire est actuellement de 85% contre 15% en géographie.

*climatique selon l'expression de P. Gourou, sous-jacent, rampant, qui laisse planer continuellement une ambiguïté : désert=pauvreté* » (Le Roux, *ibid.*, p. 107).

Si le chercheur privilégie le modèle auto-référent de la discipline scolaire, alors il identifie dans ces textes d'auteurs de manuels les formes d'argumentation et les schèmes de causalité caractéristiques d'un raisonnement géographique scolaire. Ces formes et ces schèmes peuvent à l'occasion se passer de problématique géographique, comme le démontre Robert Sourp pour l'Europe dans les manuels scolaires entre 1939 et 1970. « *L'irruption du politique, du temporel, de l'historique bouscule alors un raisonnement dont la référence scientifique s'est amenuisée [relativement aux années 1902-1939]. A l'atemporalité du raisonnement développé au début du siècle, déployant les chaînes causales sur les relations hommes/milieu, succède un argumentaire qui occulte complètement cette structure. Les ruptures du discours scolaire n'ont rien à voir avec celles de la science de référence qui, au même moment, commence à explorer des voies nouvelles, mais plus certainement aux évolutions politiques de la société qui en conditionnent les finalités civiques* » (Sourp, 2002, p. 252).

Chacune à leur manière, ces deux approches de didactique de la géographie indiquent combien dans les manuels de géographie « *la prégnance des contextes historiques structure fortement l'argumentation scolaire* » (Sourp, *ibid.*, p. 261). Les auteurs de manuels argumentent en ne suivant pas nécessairement les canons du « raisonnement géographique » de la référence scientifique, mais en tout cas au service des visées politiques qui sont celles de l'Ecole. Finalement les contraintes multiples qui s'exercent sur la production des manuels (voir *supra*) se résolvent dans leur texte par des *raisonnements fortement empreints de finalisme*.

### **Un sentiment de plain-pied au monde**

Les manuels constituent à la fois des ressources « documentaires » privilégiées par les professeurs et des références pour leurs usages des images avec les élèves. A travers les ressources en images et en activités, ce sont des manières de faire de la géographie et de voir le monde en géographie qui se construisent à partir des manuels. Les recherches sur les pratiques iconographiques dans les manuels tentent de caractériser ces manières de faire et de voir avec des images, ces postures iconographiques.

Première de toutes les analyses et fondamentale, l'analyse du statut des images qui sont communément qualifiées de « documents » dans les manuels et par les professeurs. « *Ces photographies ne sont pas souvent datées. L'auteur ? Il apparaît en fin d'ouvrage, souvent lié à une agence de photo. Exceptionnellement orientées, souvent très vaguement localisées (où ? d'où ? vers où ?), elles ne peuvent qu'illustrer, concrétiser un propos* » (Le Roux, 1997, p. 103). Dans ces conditions, peut-on encore parler de « *document géographique [qui] enseigne ou renseigne sur l'espace* » (Brunet, 1992, p. 154) ?

En ce qui concerne le choix des images, une norme de cadrage et de point de vue s'est ainsi imposée à partir de la référence scientifique vidalienne, « *norme implicite d'une géographie scolaire qui n'a jamais renoncé à l'observation des paysages* » (Mendibil, 2001, p. 13). L'apprentissage de l'analyse de paysage proposé par les auteurs consiste pour les élèves à identifier de façon mécanique des plans et à y repérer des éléments visibles desquels on dégagera des informations générales sur un « milieu » ou un « espace ». Dans la répétition de ces cadrages qui offrent plusieurs plans successifs jusqu'à l'horizon, il semble que se joue l'élaboration d'un « *rapport [géographique] au monde* » plus ou moins inconscient, en tout cas implicite. Ce « *rapport [géographique] au monde [...] adopte volontiers la posture d'un « bon témoin » : il a tout vu puisqu'il était là au bon moment et au bon endroit pour bien voir ; il a assisté à la scène mais n'y a pas participé ; il ne s'est pas laissé abuser par la subjectivité et dit juste ce qu'il a vu ; de bonne foi, il reconnaît les faits mais ne prend parti* » (Mendibil, 2001, p. 15). Cette posture s'appuie sur *l'effet de réel* produit par les images de

paysage choisies par les auteurs et conduit à valoriser des connexions localisées accréditées par la description physionomique du fragment d'espace terrestre représenté, au détriment des déterminations spatiales qui s'exercent hors champ. Autrement dit, « *ce cadrage, entretenu par des manuels et des diapositives, est à la fois un formatage du cadre, du point de vue, de l'échelle, des problématiques et du mode de pensée qu'on peut leur appliquer* » (Mendibil, *ibid.*, p. 15).

L'étude des pratiques iconographiques peut aussi s'orienter vers la textualisation des images par les titres et les légendes qui en orientent la lecture. Didier Mendibil a proposé un modèle d'analyse de la textualisation des images dans les livres de géographie (Mendibil, 1997, p. 63-81). Ce modèle permet d'identifier des niveaux gradués d'écarts entre le texte, ce qu'il exprime et le visible dans l'image. L'expérimentation de ce modèle conduit à conclure à un « *confinement du sens* (Mendibil, 2001, p. 18) *des images par focalisation ou simplification* » (la photographie d'une portion de littoral breton intitulée : côte rocheuse par exemple), confinement qui n'est d'ailleurs pas l'apanage des manuels scolaires mais caractérise la majorité des productions géographiques.

Endiguement de la polysémie de l'image et formatage de la mise en scène caractériseraient les pratiques professionnelles de l'image forgées avec les manuels. Ainsi instrumentées, les images ne peuvent qu'illustrer des argumentations finalistes. Tout semble se passer comme si l'iconographie des manuels installait les professeurs et les élèves dans un « sentiment de plain-pied au monde, *ce dernier étant implicitement conçu comme directement saisissable (c'est-à-dire sans médiation), de sorte que l'on pourrait en acquérir une connaissance directe et fiable* » (Orain, 2000, p. 95)<sup>12</sup>. Il reste que nous ne disposons pas d'observations systématiques de classe axées sur les usages que font les professeurs des images. Quelles activités sont conduites autour de l'image ? Comme l'affirme Jean-Pierre Chevalier à l'issue de son étude de l'iconographie actuelle de l'Europe, « *heureusement des dissonances [dans les pratiques enseignantes avec les images des manuels] peuvent apparaître. Certes la géographie scolaire contribue fortement à la construction de l'objet Europe, avec des images fortement stéréotypées de hauts lieux, des cartes d'Europe marquées de flous aux marges orientales et de nettes coupures au Sud. Mais, même avec les mêmes images de hauts-lieux répétés à satiété, avec les mêmes formes de l'Europe, avec les mêmes légendes fortement inductives, il subsiste, de façon irréductible, une part de polysémie dans les images. Une polysémie qui laisse ouverte la possibilité, non seulement d'une polyphonie dont l'enseignant serait le chef d'orchestre, mais surtout d'un « polyvocalisme » citoyen dont l'enseignant serait l'artisan* » (Chevalier, 2002, p. 47).

## Conclusion

Les recherches sur les manuels de géographie établissent l'existence d'un modèle professionnel de raisonnement finaliste et de posture iconographique réaliste. Ce modèle produit et reconduit au quotidien une culture scolaire davantage apparentée au mythe qu'au savoir. Ce constat peut sembler étonnant pour un genre d'ouvrage dont les auteurs ont dès la fin du XIXe siècle cultivé leur apparentement avec la géographie universitaire. Mais il s'explique d'une part, par les faiblesses – ou l'hétérogénéité – épistémologiques de cette géographie de référence et d'autre part, par la multitude des contraintes qui, s'exerçant sur la production des manuels, ont installé une tradition scolaire. L'inquiétude épistémologique, ressort majeur de ces recherches sur les manuels, était donc justifiée. Le réalisme des géographes vidaliens s'est durablement installé à l'Ecole par les manuels. L'explosion iconographique s'est produite dans les manuels scolaires, alors même que les géographes n'avaient pas installé pour eux-mêmes une pratique distanciée et critique des images (cartes

---

<sup>12</sup> Olivier Orain établit ce constat pour l'épistémologie des géographes post-vidaliens qui sont aussi souvent des concepteurs de manuels scolaires (Meynier, Faucher, Demangeon, Cholley)

ou photographies). Puis la logique du marché de l'édition a imposé des images de plus en plus nombreuses, d'origine diverse, juxtaposées le plus souvent à des textes dont l'argumentation géographique n'est ni la première qualité, ni la première finalité.

Le ressort épistémologique disciplinaire des recherches qui ont porté spécifiquement ou partiellement sur les manuels scolaires, a produit des modèles de compréhension originaux, non importés de didactiques disciplinaires externes (comme la transposition didactique) : modèles de l'iconographie, modèle du « système auto-référencé » de la géographie scolaire, modèle du champ des savoirs géographiques. Ces recherches participent pleinement au développement contemporain de l'épistémologie de la géographie. En effet, il n'y a pas d'antécédence d'une réflexion épistémologique sur l'écriture de la géographie et sur les pratiques iconographiques dans la géographie scientifique par rapport à celles de la géographie scolaire. Les deux domaines ont été étudiés de front, une fois la géographie entrée dans « l'ère du soupçon et du doute épistémologique » (Lefort, 1992).

En aval de leurs recherches, des didacticiens de la géographie ont édité quelques documents de vulgarisation d'une géographie nouvelle, issue des recherches universitaires des années 1970 et 1980 (espace vécu, théories et modèles d'analyse spatiale ; collection « Autrement dit », Géographiques). Des livres du professeur ont un temps familiarisé les professeurs avec une approche des documents critique et explicitement référée à des problématiques scientifiques (collection « Eléments de didactique », Magnard). Certains outils d'analyse des manuels « *sont accessibles à tout enseignant qui veut s'interroger sur le fonctionnement d'un manuel scolaire, que ce soit pour mieux l'utiliser en classe ou le choisir en connaissance de cause* » (Le Roux, 2001, p. 79). Un manuel récemment publié a pour but de permettre aux professeurs de mieux utiliser les manuels scolaires de géographie (Niclot, 2002). Mais il reste que les usages effectifs des manuels et notamment de leurs images, par les professeurs et les élèves, sont largement méconnus. Or, la connaissance de ces usages, en particulier de ceux qui sont en écart par rapport à la posture épistémologique réaliste dominante (Fontanabona, Journot, Thémines, 2002 ; Fontanabona, Thémines, 2005), est une condition nécessaire (mais sans doute insuffisante) à la mise au point de manuels qui permettent à ces enseignants de maintenir et de conforter ces écarts, voire à d'autres professeurs de créer ces écarts propices à la réalisation des finalités intellectuelles et critiques assignées à la géographie scolaire. L'inquiétude épistémologique reste de mise.

## Bibliographie

- ASTOLFI, J.-P. (1992) *L'école pour apprendre*. Paris, ESF Editeur, 205 p.
- AUDIGIER, F. (1993) *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse, Université de Paris 7, 677 p.
- AUDIGIER, F. (1995) *Construction de l'espace géographique*. Paris, INRP, 182 p.
- BALDNER, J.-M., BRUILLARD, E. (2003) *Les manuels à l'heure des technologies Résultats de recherches en collège*. Paris, INRP, 191 p.
- BENOIT, M. (1992) *L'enseignement de la géographie à l'Ecole primaire 1867-1991*. Thèse de Doctorat, Université de Paris 1, 3 volumes, 203 p., 239 p., 258 p.
- BERNARD A., ROCHE M. (1986) *Eléments de didactique Histoire-géographie planète des hommes*, Editions Magnard, 472 p.
- BRUNET, R. (1992) *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, RECLUS-La Documentation française, 470 p.
- CHEVALIER, J.-P. (2003) *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*. Texte d'Habilitation à Diriger des Recherches, 401 p.
- CHEVALIER, J.-P. (2002) « Images de l'Europe dans les manuels de géographie français », *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n°109-110, p.23-49

- CHEVALIER, J.-P. (1997) « La géographie scolaire : un des quatre pôles géographiques ? », *Cybergéo, revue européenne de géographie*, n°23
- CLERC, P. (2002), *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- CLERC, P. (2002) « Le monde indien dans les manuels : la mise aux normes scolaires », *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n°109-110, p.7-21
- CLERC, P. (1999) *Production et fonctionnement de la culture scolaire du lycée en géographie. L'exemple des espaces urbains*. Thèse de doctorat, Université de Paris I, sous la direction de M.-C. Robic
- CLERC, P. (1997) « Les modèles de villes dans les manuels scolaires », in : R. Knafou (dir.) *L'état de la géographie Autoscopie d'une science*. Paris, Belin, Coll. Mappemonde, p.400-401
- FONTANABONA, J., JOURNOT, M. et THEMINES, J.-F. (2002) « Productions de croquis en classe de géographie et pratiques innovantes », *L'information géographique*, Vol 66 juin 2002
- FONTANABONA, J., THEMINES, J.-F. (2005) *L'innovation en classe d'histoire-géographie au collège et au lycée. Analyses didactiques*, Paris, INRP
- GERIN-GRATALOUP, A.-M. (2002) « Les manuels de géographie anglais. Relais de l'innovation, outils de diffusion de la vulgate », *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n°109-110, p.93-102
- GOTTMANN, J. (1952) *La politique des Etats et leur géographie*. Paris, Armand Colin, 228 p.
- GRATALOUP, C. (1998) « Sous l'influence des conventions scolaires », *EspacesTemps, Histoire-géographie*, 1. L'arrangement, n°66/67, p.63-79
- GRATALOUP, C. et al. (1991) *Géographiques, la géographie dans tous ses états*. Coll. Autrement dit, Paris, CNDP
- HERGLI, M. (2000) *Géographie scolaire et développement inégal : la nécessité d'une nouvelle représentation du monde. L'exemple de la géographie scolaire tunisienne*. Thèse de Doctorat, Université de Paris 7, 464 p.
- JOURNOT, M. (1999) « Schématisation et modélisation cartographiques en France : des pratiques scolaires en débat », *Cahiers de Géographie du Québec*, Vol.43, n°120, p.495-516
- LACOSTE, Y. (1976) *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Paris, François Maspero, 187 p.
- LEFORT, I. (1992), *La lettre et l'esprit Géographie scolaire et géographie savante en France*. Paris, Editions du CNRS, Mémoires et Documents de géographie Nouvelle collection, 257 p
- LEVY, J. (1999) *Le tournant géographique Penser l'espace pour lire le monde*. Paris, Mappemonde Belin, 400 p.
- LE ROUX, A. (1992) *Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux (pré)adolescents. Quels professeurs de géographie au Collège ?* Thèse de doctorat, 3 volumes
- LE ROUX, A. (1997) *Didactique de la géographie*. Caen, Presses Universitaires de Caen, 263 p.
- LE ROUX, A. (2001) *Enseigner le paysage ? Documents, Actes et Rapports pour l'Education*, CNDP, 106 p.
- MASSON, M. (1990) *Représentations spatiales et savoirs sur la montagne des enfants et préadolescents scolarisés*, Thèse de Doctorat d'Etat, Grenoble, 1732 p. et 388 p. d'annexes
- MENDIBIL, D. (1993) « Deux « manières » : Jean Brunhes et Paul Vidal de la Blache », in : *Jean Brunhes, Autour du monde. Regards d'un géographe/regards de la géographie*. Paris, Musée Albert Kahn, p.152-157
- MENDIBIL, D. (1997) *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990) Essai d'iconologie géographique*. Thèse de doctorat, Université de Paris I, 772 p. et annexes
- MENDIBIL, D. (2001) « Quel regard du géographe sur les images du paysage ? », in : A. Le Roux (coord.) *Enseigner le paysage*, Caen, CNDP, Coll. Documents, Actes et Rapports pour l'Education, p.9-26
- NICLOT, D. (1999) *Les systèmes-manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de Seconde publiés de 1981 à 1996*, Thèse de Doctorat en géographie, Paris, Université de Paris 7, 777 p.
- NICLOT, D. (2000) « La lisibilité des manuels scolaires de géographie : l'exemple des ouvrages de la seconde publiés de 1981 à 1996 », *L'Information géographique*, n°2, p.164-178
- NICLOT, D. (2002) « L'analyse systémique des manuels scolaires de géographie et la notion de système manuel », *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n°109-110, p.103-131
- NICLOT, D. (2002) *Les manuels de géographie de l'enseignement secondaire. En comprendre les logiques pour mieux les utiliser*. Reims, SCEREN-CRDP de Champagne-Ardenne, 226 p.
- ORAIN, O. (2000) Les « post-vidaliens » et le plain-pied du monde. Pour une histoire de la géo-graphie, in Lévy J. et Lussault M., *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*, Paris, Belin, Collection Mappemonde, p.93-109
- ROUAULT, R. (2001) *Pourquoi espace vécu et géographie sociale n'ont-elles pas investi la géographie scolaire ? Faire la géographie sociale aujourd'hui*, Caen, Les Documents de la MRSH de Caen, p.187-194

- ROUMEGOUS, M. (2002) *Didactique de la géographie Enjeux, résistances, innovations*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Coll. Didact Géo, 262 p.
- SOURP, R. (2002) « Les mutations des formes de la causalité dans le raisonnement scolaire : l'exemple de la présentation de l'Europe en classe de Quatrième », *L'Information géographique*, n°3, p. 244-261
- TIGR, (2002) *Les manuels scolaires de géographie et la géographie des manuels*. Reims, n°109-110, vol.28, 138 p.