

LES REPRESENTATIONS DE L'AFRIQUE NOIRE DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE GEOGRAPHIE : ENJEUX CITOYENS, IDENTITAIRES ET SOCIAUX.

David BEDOURET
Lycée Louis Barthou (Pau)
Dynamiques rurales U.T.M.

L'Afrique noire est affublée par les Occidentaux de nombreuses représentations. Ces dernières recèlent une part de réel mais souvent trop schématisées, elles deviennent erronées. Si les médias nous montrent l'image d'une Afrique moribonde où règnent la corruption et la violence, face à cet afro-pessimisme, des voix s'élèvent pour défendre l'avenir de cet espace et pour montrer la grande diversité des situations : Sylvie Brunel voit en l'Afrique « un continent en devenir »¹, Roland Pourtier souligne la « très grande complexité »² du continent africain.

Malgré ces nouveaux discours et un renouvellement conceptuel de la recherche géographique, la géographie scolaire continue de diffuser des représentations stéréotypées souvent héritées de la colonisation. Le passage du savoir savant aux savoirs enseignés s'est effectué avec un certain retard faisant perdurer les stéréotypes. De plus, même si les programmes ont été modifiés, nous observons que les choix d'étude d'espaces et de thématiques des manuels scolaires ont connu une remarquable stabilité.

La géographie scolaire est pourvoyeuse de représentations car elle est un inventaire incomplet, une réduction du monde qui peut être responsable des idées préconçues des Français sur les espaces étudiés car elle construit « une image mentale du monde avec des pleins et des vides » ce que Jean Gottmann³ appelle une « iconographie » c'est-à-dire un ensemble de symboles idéels et matériels partagés par une communauté. Ces représentations de l'espace sont les résultats de l'interaction entre les présentations faites de ces espaces par les manuels scolaires, les changements épistémologiques de la géographie et les évolutions de la demande institutionnelle.

En outre les manuels sont le fer de lance de la géographie scolaire, ils ont permis la vulgarisation et la diffusion du savoir géographique, car ils sont au centre de l'appareil pédagogique déployé par les professeurs, qui en grande majorité, les utilisent pour construire leurs cours à la fois comme source de savoirs et comme recueil de documents utilisés en classe, c'est pourquoi, ils se font l'écho du manuel scolaire. Or, les supports employés dans les manuels, en particulier l'image, ont véhiculé des représentations erronées, voire des stéréotypes, mystifiant parfois la réalité. Les outils se sont maintenant diversifiés : infographie, image satellite...etc. Mais a-t-on su évacuer les représentations issues de la colonisation et d'autres ne se créent-elles pas dans le post colonialisme actuel ? Ces nouveaux outils qui se veulent plus scientifiques, plus objectifs, ne posent-ils pas de nouveaux problèmes, par exemple en montrant une Afrique agonisante ou encore une Afrique homogène alors que ce continent est pluriel ? Ils déforment la réalité en servant une démonstration préétablie, offrant un nouveau visage de l'Afrique.

Ainsi, en nous appuyant sur un corpus de manuels des éditions Hachette de 6^{ème}, 2^{nde} et de 1^{ère} de 1950 à nos jours, et sur leurs analyses quantitatives et qualitatives (auteurs, répartition des documents et du texte, évolutions des types de documents (image, tableau

¹ BRUNEL (S.). *L'Afrique*. Paris : éd. Bréal, 2003, 239p.

² POURTIER (R.). *Géopolitique de l'Afrique et du Moyen-Orient*. Paris: éd Nathan, 2006, 251p.

³ GOTTMANN (J.). *La politique des Etats et leur géographie*. Paris : Ed. Colin, 1952, 228p.

statistique, infographie...etc), étude du lexique et du discours, la morphologie et l'organisation des manuel), nous allons pouvoir montrer que les manuels scolaires français de géographie ont participé à diffuser des représentations qui nourrissent un processus de construction identitaire, dans lequel la géographie scolaire et les manuels sont porteurs d'enjeux sociaux et civiques.

Cependant, il ne faudrait pas instruire un procès d'intention à la géographie scolaire et simplement dénoncer le caractère ethnocentrique et stéréotypé des images de l'Afrique et des Africains qu'elle véhicule. Il faut rappeler que les manuels ont pour but de vulgariser les savoirs c'est-à-dire de donner une vision simple et accessible aux élèves. « Les exigences de la pédagogie érigent la stéréotypie et l'ethnocentrisme en lois constitutives de ce genre de discours »⁴. De plus comme Roland Barthes⁵ l'a fait remarquer, lorsqu'on s'attache à relever des stéréotypes ou des mythologies dans le discours des autres, on court le risque de tomber dans le travers qu'on prétend dénoncer. On reproche aux autres d'user d'images réductrices ou de préjugés ethnocentriques, mais en passant leur discours au crible des stéréotypes qu'on s'attend à y trouver, on agit soi-même à leur égard de manière réductrice et ethnocentrique.

C'est dans ce cadre que nous présenterons dans un premier temps ces représentations puis nous montrerons que le manuel par sa nature est un système générateur de ces représentations, ce que nous appelons un kaléidoscope géographique. Enfin, ces logiques s'inscrivent dans un contexte plus large de construction identitaire et de déconstruction sociale faisant du manuel un enjeu social et civique.

I- L'inertie des représentations « exotico-coloniales » de l'Afrique noire dans les manuels scolaires.

Depuis les années 1950, l'Afrique noire est surtout étudiée à travers ses espaces ruraux, même si les villes tendent à devenir le centre de toute réflexion géographique. Le corpus de manuels sur lequel nous avons travaillé relève que depuis une cinquantaine d'années, les objets géographiques étudiés sont identiques : le cadre naturel, le village et l'agriculture. Ce découpage, bien apparent dans les années 1950 et 1960 car constituant des têtes de chapitre, se camoufle petit à petit dans des études plus thématiques mais les espaces ruraux sont toujours étudiés de la sorte. Ces trois objets se comportent comme des ancrages psychologiques, composés d'images simplifiées à la fois réalité et préjugé, qui donnent du sens et de la compréhension en proposant une image simplifiée du monde. Ils sont l'armature des représentations exogènes de ces espaces ruraux d'Afrique noire. Bien que la recherche avance et que les sociétés et l'espace se transforment au fil du temps, les manuels à travers les photographies et les discours, montrent aux élèves et aux enseignants les mêmes espaces ruraux qui se déclinent autour de ces objets géographiques.

Les manuels pour répondre au programme divisent l'étude de l'Afrique en une description physique (climat, relief, végétation) et une présentation de l'espace humanisé. Ce découpage correspond à une tradition et à l'héritage de Vidal de la Blache qui persiste dans les raisonnements géographiques et les pratiques pédagogiques. Mais, il aboutit à donner comme image des espaces ruraux, un espace vierge de toute emprise humaine, soit des espaces abiotiques, c'est-à-dire réservés à la végétation où seuls les animaux règnent en

⁴ DUFAYS (J-L). « Patrimoine anthologique et stéréotypes culturels. Images de l'Afrique dans les manuels de littérature française en Belgique francophone (1960-1990) », Hors Série. Images de l'Afrique et du Congo / Zaïre dans les lettres belges de langue française et alentour. Actes du colloque international de Louvain-la-Neuve (4-6 février 1993) édités par Pierre Halen et János Riesz. <http://www.textyles.be/HSafrique.htm>

⁵ BARTHES (R.). « Changer l'objet lui-même », in *L'Esprit*, n°4, 1971, p613-616.

maîtres. Cette nature est montrée sous deux aspects qui sont paradoxaux, soit comme un espace ingrat, dangereux et inhospitalier, soit comme un jardin paradisiaque, un paysage exotique et une invitation au voyage.

Dans ce cadre naturel, le village est souvent un espace mythifié. Il semble être le cœur de l'espace et des sociétés rurales. La case en est l'image dominante et elle se décline sous toutes ces formes devenant le signe d'un certain retard technique. Cet espace habité est décrit comme peu organisé et les auteurs insistent sur leur forme chaotique. Ces villages sont présentés comme immuables, figés, sortis du temps et de l'espace, montrés d'abord comme le résultat d'un rapport de force entre l'homme et la nature où la nature l'emporte car l'Africain n'est pas assez civilisé ; puis ils deviennent le symbole d'une société rurale traditionnelle en marge de la modernité. Cependant, de nos jours la case avec son aspect exotique est positivée. Les photographies aériennes en couleur ne font que renforcer une certaine esthétique et valorise les villages devenant un espace en osmose avec la nature.

L'image des Africains fluctue sur la période étudiée. Elle oscille entre un racisme à peine voilé et un racialisme qui se mue à partir des années 1990 en une victimisation. Mais, dans le fond, les Africains sont toujours vus comme des êtres inférieurs par rapport aux Occidentaux. Cette évolution est perceptible dans la façon dont les auteurs nomment les habitants des espaces ruraux : dans les années 1950 ce sont les « Nègres », « Négrresses » ou « Négrilles » ; dans les années 1960 on lui préfère le nom de Noir, terme moins raciste mais comme le fait remarquer Mme Hélène D'Ameida-Topor⁶, le singulier gomme la pluralité et permet de donner des qualités ou des défauts (belliqueux, pacifique, discipliné, farouche) donc de classer ; dans les années 1990, le discours se veut plus généralisant « les hommes », « les paysans », ou encore « les habitants » sont les termes les plus employés ; dans les années 2000 les habitants sont très peu nommés car ils ne sont pas au centre du dispositif, il y a une simple description et analyse des phénomènes, parfois les auteurs utilisent « Africains » au pluriel ou le nom de la région « les habitants du Sahel » par exemple. C'est pourquoi, les manuels en classant et en nommant les habitants, ont aidé à construire et à maintenir un éthnotype, défini par *Les Mots de la géographie* comme un « caractère stéréotypé construit d'après quelques traits jugés représentatifs d'un peuple, sans considération des classes sociales, des cultures et tempéraments individuels, des différences locales ». C'est une idée reçue qui oscille entre « folklore anodin » et « racisme sournois ».

Cette population est d'autant plus dénigrée qu'elle forme des sociétés villageoises présentées comme des communautés rurales fermées, traditionnelles voire originelles, pauvres, mais exotiques et attachantes.

Les territoires agricoles sont le troisième objet géographique développé dans les manuels. Ils sont le dernier pilier sur lequel s'appuient les représentations « exotico-coloniales ». En effet, ils sont objet d'une dépréciation qui s'atténue au fil du temps mais qui maintient l'image d'une activité agricole archaïque et d'espaces peu maîtrisés. Tous les auteurs distinguent trois types de territoire agricole, celui de la forêt, celui de la savane et celui des éleveurs. Derrière leurs descriptions, les photographies et les discours, nous retrouvons encore l'idéologie coloniale avec son racisme, son racialisme et son développementalisme. Les manuels ont construit depuis l'époque coloniale une image archaïque de ces territoires agricoles où tout semble figé, obsolète et irrationnel et elle s'est maintenue dans ses grands traits. Les paysans africains semblent impuissants à se nourrir, à tirer correctement parti des sols et à adopter des solutions modernes pour accroître la production car les techniques sont rudimentaires : la daba (houe à manche court) en est le symbole présent dans tous les manuels. La mise en valeur des territoires est caractérisée comme médiocre et dangereuse, mais les pratiques sont montrées comme perfectibles grâce à

⁶ D'AMEIDA-TOPOR (H.). *L'Afrique*. Collection idées reçues. Paris : éd. Le Cavalier Bleu, 2006.

la technique européenne dont les nouveaux savoirs faire, la technologie, l'agriculture intensive, les cultures commerciales, les plantations sont les solutions à ce mal-développement. Parfois passe-t-on d'une représentation à une autre, l'Africain dominé par la nature, devient un danger pour la nature et pour lui-même, par la sur exploitation de son milieu, le déterminisme faisant place à l'écologisme.

Ainsi, les manuels sont peu sensibles aux dynamiques de ces espaces, s'ils soulignent certaines innovations et intègrent de nouvelles approches conceptuelles comme leur ouverture et leur intégration à d'autres espaces, le rôle de l'homme dans l'aménagement des territoires, la performance d'une certaine agriculture autrefois décriée, ils passent sous silence de nombreuses mutations à la fois économique sociale et spatiale et les aspects symboliques, omissions qui font perdurer certaines images stéréotypées.

Par conséquent, les manuels ont diffusé des représentations qui se sont maintenues tout en évoluant, influencées par des approches conceptuelles différentes : les manuels innervés par un certain racisme dans les années 1950, ont proposé dans les années 1960 des thèses plus raciales qui s'épanouissent de nos jours dans un certain développementalisme.

II- Le manuel est un kaléidoscope géographique à l'origine de cette inertie des représentations.

Cette inertie ne peut s'expliquer que par l'essence même du manuel, qui est un véritable système dans lequel s'emboîtent et interagissent plusieurs éléments.

Pascal Clerc démontre que la géographie scolaire se construit à travers un « système auto-référencé »⁷ où les manuels jouent un rôle fondamental.

Ce système est composé d'éléments qui interagissent les uns par rapport aux autres et c'est de cette interaction et d'influences mutuelles que naît la culture géographique. Les programmes, les manuels, les pratiques et les examens en particulier le baccalauréat, fonctionnent comme des rouages d'une machine, ils sont tributaires les uns des autres et « se régulent de manière homéostatique et sont les uns pour les autres, des références. Toucher à l'un, dans une perspective réformatrice, revient à le mettre en porte-à-faux et à déstabiliser l'ensemble du système. Ainsi, s'explique la pérennité du modèle, la difficulté [pour] impulser des changements »⁸ et la résistance des représentations.

De ces réflexions, il apparaît que le manuel est au cœur du processus d'élaboration de la culture géographique scolaire et qu'il est paramétré par cinq acteurs issus de ce système auto-référencé : la demande institutionnelle, les maisons d'édition, les universitaires, les enseignants et les médias. In fine, il joue un rôle prépondérant dans la construction des représentations, se comportant comme un kaléidoscope géographique où ces cinq acteurs sont de véritables prismes déformants.

En effet, l'étymologie de kaléidoscope est éclairante : de *Kalos* beau, *Eidos* image, aspect, et *Skopein* regarder, exprimant l'idée de regarder une belle image. Le mot, désignant un cylindre où des fragments colorés sont reflétés par un jeu de miroirs angulaires, formant des figures symétriques »⁹. Ainsi, le manuel nous présente et nous décrit un espace, dont les réalités sont altérées ou déformées sous l'action conjuguée des cinq prismes. Il construit donc, un nouvel espace comme le fait le kaléidoscope qui transforme l'objet regardé en de multiples

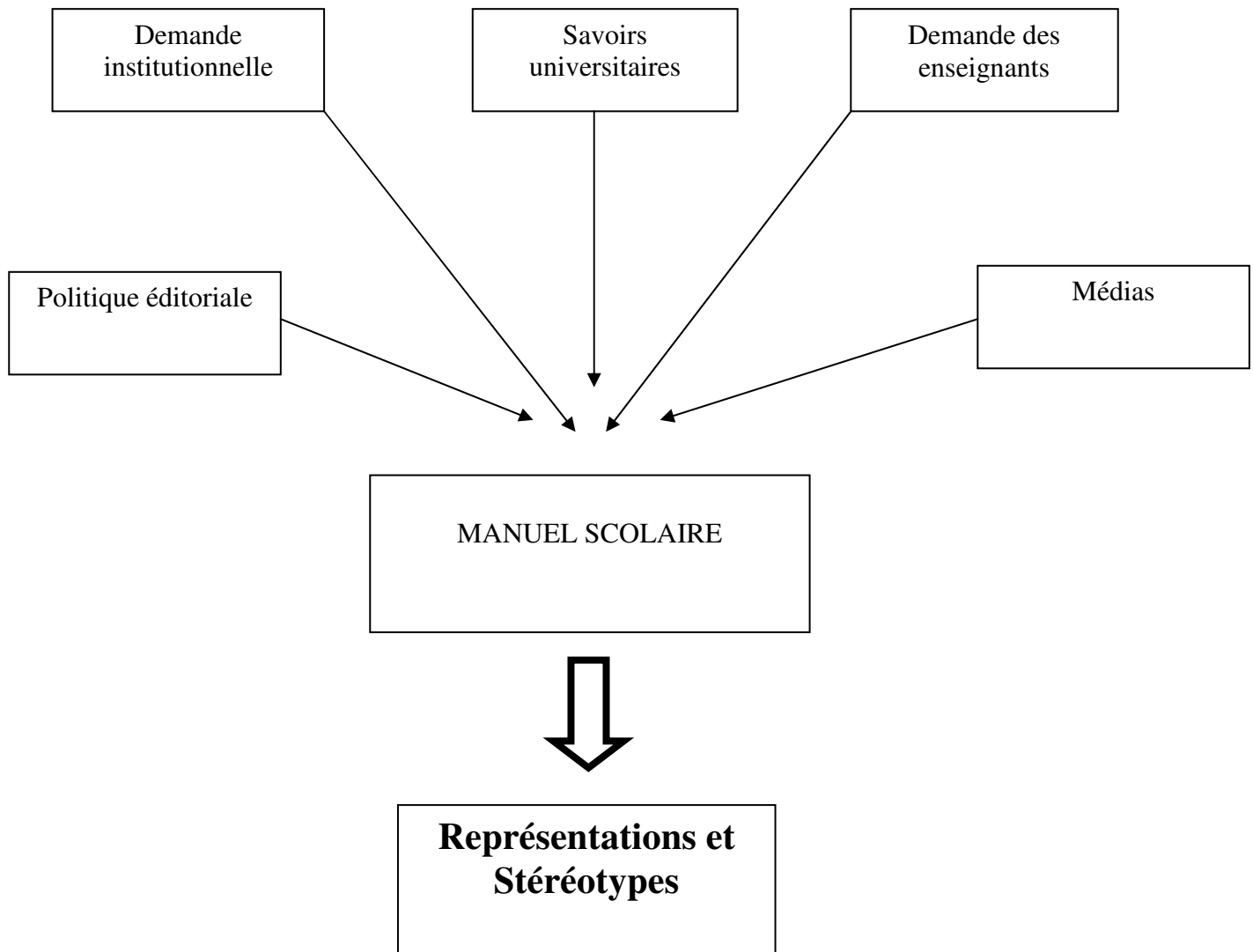
⁷ CLERC (P.). *La culture scolaire en géographie*. Rennes : PUR, 2002, p166-167.

⁸ P. CLERC. *Op. cit.* p 166.

⁹ REY (A.) (Sous la direction de). « Kaléidoscope » in *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Le Robert, 1998.

dessins symétriques et variés, lui donnant une nouvelle apparence et une nouvelle esthétique. Les représentations des espaces ruraux d’Afrique noire sont le résultat de ces déformations, les prismes déformant et créant des stéréotypes et des images mentales erronées. Le schéma ci-dessous nous indique le rôle catalytique du manuel qui réceptionne les informations, les savoirs, les documents de ces cinq acteurs et après un savant mélange, en découle une représentation de l’espace étudié.

Document : Le manuel, un kaléidoscope géographique.



1- Le premier prisme est le plus important car il détient le plus d’influence sur les autres : la politique éditoriale.

Le manuel est un objet commercial et sa composition dépend de la stratégie adoptée. Cette dernière a toujours pour objectif de vendre donc le manuel doit plaire et séduire les enseignants qui sont les utilisateurs acheteurs. Il ne faut donc pas les déstabiliser par trop d’innovation et coller au plus près de leurs attentes. Cela limite considérablement la relative liberté des auteurs qui doivent tenir un discours consensuel et ne pas remettre en cause les représentations et les pratiques des enseignants, sous peine d’être ostracisés du marché et de faire chuter les ventes. Ceci explique fondamentalement pourquoi les manuels ont du mal à se

dégager des représentations coloniales et les font perdurer. D'ailleurs, ces mutations se sont effectuées sur plusieurs années car toutes modifications brutales peuvent remettre en cause les positions acquises. De plus le manuel alors qu'il était exclusivement un outil d'information dans les années 1950, est devenu un outil d'apprentissage et un outil d'enseignement, ce qui a pour conséquence de privilégier les documents sur le cours. L'image devient prépondérante mais elle est souvent issue des médias jouant sur le choc qu'elle provoque plus que donnant une information spatiale, dont la valeur scientifique est discutable.

Ainsi, les contraintes économique, marketing et stratégique contribuent à maintenir les représentations voire à les développer.

2- Le manuel est une interprétation des programmes.

Les manuels sont le reflet des programmes édictés par l'Education nationale. Cette conformité est rendue visible par le plan des manuels organisés en chapitres, qui reprend le libellé des programmes et suit leur chronologie.

Il faut cependant remarquer que la place de l'Afrique dans les programmes, et de facto dans les manuels, n'a fait que diminuer durant ces cinquante dernières années.

L'Afrique n'apparaît que sous forme d'étude de cas sur « Habiter le monde rural » en 6^{ème}, sur « les dynamiques des populations et le développement durable » ou encore sur « les inégalités face à la santé et à l'alphabétisation »¹⁰ en 5^{ème}. Au lycée, l'Afrique a tout simplement disparu à partir des années 1980 pour n'être plus qu'un exemple parmi d'autres dans des thématiques générales comme : nourrir les hommes, les inégalités de développement...etc. L'Afrique devient dans ces programmes, l'exemple des maux face auxquels l'humanité doit faire face ! Son étude superficielle entraîne la construction d'images mentales simples, voire des stéréotypes, car d'ailleurs, il s'agit pour les concepteurs institutionnels de faire à travers l'étude de cas « un tour du monde »¹¹. Cette place secondaire dans les programmes est le reflet d'un manque d'ambition ou plutôt d'une moindre considération, les échelles nationale et mondiale étant favorisées. Cela a entraîné un certain conservatisme dans les approches et les thématiques, les programmes apportant peu d'innovation et ne se faisant pas les porte-paroles des études africanistes.

Les manuels ne sont pas cependant indifférents aux ruptures paradigmatiques mais elles sont répercutées avec un décalage.

De plus, les manuels, s'ils respectent les programmes, font des entorses à leur esprit. Les changements de programmes permettent d'observer une tendance à minorer les aspects nouveaux des programmes et à maintenir des éléments ou des types d'approche qui rappellent les programmes précédents. Ainsi, les manuels de 6^{ème} et de 5^{ème} qui ont connu la plus large diffusion, sont ceux qui oublient les innovations et qui permettent à l'enseignant de perpétuer ses habitudes¹².

Par conséquent, le manuel se donne une certaine légitimité officielle, en apparence, en se référant aux programmes officiels mais en réalité, il les interprète, les « cuisine » pour les rendre plus digestes aux enseignants. Les représentations des espaces ruraux d'Afrique noire émanent donc de ces relations entre le manuel et les programmes, qui par leur refus de l'innovation participent à l'inertie des représentations.

3- Le manuel est une reconstruction du savoir scientifique.

Le manuel est peu scientifique (dans la forme, dans les analyses ou les démarches) et est en décalage avec les savoirs savants.

¹⁰ B.O. spécial n°6 du 28 août 2008.

¹¹ B.O. spécial n°6 du 28 août 2008, p3.

¹² BORNE (D.), (Rapporteur). « Le manuel scolaire », *Rapport de l'IGEN*, Documentation Française, juin 1998, p17.

En effet, il est un imagier sélectif reposant sur une simplification des études, une utilisation de clichés, il ne cherche pas à appréhender l'espace dans toute sa complexité mais à lui donner une image. Cette stéréotypie est un passage obligé en pédagogie mais elle aboutit à la construction de représentation parfois erronée.

Les savoirs universitaires sont cependant présents et servent de point de repères pour les concepteurs mais il y a un décalage dans le temps : les brutales mutations sociales, le découpage entre l'Afrique des paniers et des greniers, le développement du vivrier marchand pour ne citer que quelques exemples, ne sont pas encore présents dans les dernières éditions.

4- Le manuel, un condensé des représentations des enseignants.

Les manuels sont produits par les enseignants et pour les enseignants donc nous y retrouvons leur vision de ces espaces. Cette vision et leur approche sont souvent obsolètes ou engluées dans des représentations.

Plusieurs enquêtes¹³ ont dégagé un cercle vicieux qu'il y a entre le manuel et les enseignants : les manuels nourrissent les images mentales des enseignants qui sont elles-mêmes utilisées par les manuels, comme technique commerciale, pour se rendre plus familier aux yeux des enseignants acheteurs. D'où la reproduction des représentations.

5- Enfin, le manuel est un miroir des médias et un visage virtuel de l'Afrique.

Le manuel s'élabore avec de nombreux documents provenant des médias en particulier de la presse écrite ou des agences de photo spécialisées. Le poids de ce type de document est de plus en plus important, ce qui amplifie l'influence de l'afro-pessimisme car ils sont porteurs d'images simplifiées et négatives de l'Afrique. Cette pénétration des médias peut s'expliquer par le fait que les professeurs utilisent la presse et les photographies donc il faut coller au mieux à la demande pour vendre, quitte à faire des entorses au travail scientifique.

Chacun de ces prismes véhicule des stéréotypes qui se combinent, se complètent ou se consolident. Un rapport de force s'établit entre ces cinq prismes maintenant un équilibre permettant de satisfaire ces cinq acteurs mais cela contribue à des consensus et à une inertie à l'origine de la résistance des représentations.

Toutefois, les choses ne sont pas aussi simples que ce schéma le laisse supposer car le manuel est un maillon d'un processus plus complexe de construction identitaire.

III- Par conséquent, le manuel est une vision exogène de l'Afrique qui est au cœur d'un processus complexe de fragmentation identitaire et sociale.

L'école à travers les manuels construit des représentations, les diffuse dans la jeunesse et les fait perdurer, elle participe avec les médias, en particulier, à l'élaboration d'une image déformée, souvent caricaturale ou stéréotypée de l'Afrique noire. Ainsi, les manuels sont un des maillons d'un système iconographique complexe qui produit un ensemble de symboles idéels et matériels de l'Afrique. Ce système iconographique permet aux sociétés occidentales de définir leur territoire et leur identité en apportant une grille de lecture du monde et en diffusant des représentations de l'autre.

Nous sommes bien ici dans un processus de fabrication d'identité car ces interprétations donnent des traits, des caractéristiques d'autre groupe ou « exogroupe » par rapport à son groupe ou « endogroupe »¹⁴. Les traits qui sont attribués ne servent qu'à

¹³ A. LE ROUX, *Didactique de la géographie*. Caen : P.U.C., 2005, p 82 et Clerc *op. cit.* p.100.

¹⁴ BERT (C.). « Les stéréotypes », in *Sciences Humaines*, n°139, juin 2003, p46-47.

renforcer notre identité sociale, en « nous » valorisant par rapport à « eux ». Les représentations permettent donc de se valoriser, de définir son identité, de tracer les frontières entre soi et les autres¹⁵. De plus, ces visions, ces représentations s'influencent et se nourrissent, certains traits pouvant être acceptés et considérés comme réalité, devenant alors des éléments identitaires.

L'Afrique est alors montrée comme un reflet négatif de l'Occident, à la réussite économique, politique et sociale de la civilisation occidentale s'oppose le continent maudit, terre de toutes les catastrophes. A ce rejet se lie une forte fascination : l'Afrique fait rêver, elle est un espace merveilleux, élément de l'imaginaire occidental qui s'oppose à l'espace concret de l'espace vécu des habitants du Nord. Ce continent devient aussi une source d'inspiration et de régénérescence. Les représentations, mêmes si parfois elles semblent s'opposer, sont donc fondamentales car elles construisent notre vision du monde et de nous même.

Ainsi, « entre Europe et Afrique, deux regards se croisent et se renvoient des jugements. Ces impressions s'accumulent en strates successives et déterminent les rapports qu'entretiennent ces deux aires géographiques avec les peurs et les angoisses qui y prennent formes »¹⁶. Nos identités se construisent donc dans ce rapport à l'autre à la fois rejet et fascination dont les manuels se font échos. L'enjeu identitaire est donc important dans l'élaboration des manuels car l'étude d'autres territoires permet de définir la place de l'autre et la sienne dans nos sociétés.

Par conséquent, le manuel produit de l'altérité et par ce biais devient un enjeu social. En effet, dans notre société de plus en plus métissée, la persistance des représentations exotico coloniales peut contribuer à la fragmentation des liens sociaux. L'image du Noir dans la société française même si elle s'est positivée¹⁷, reste nimbée du voile colonial et indique la persistance d'un certain racialisme. Ces représentations nourrissent un imaginaire sur l'Afrique déjà saturé en stéréotypes et favorisent les discriminations.

C'est pourquoi, la géographie scolaire et les manuels deviennent des outils de formation à la citoyenneté. Ils doivent apporter des clefs de compréhension de l'autre car mieux connaître l'autre n'est ce pas mieux le comprendre et le respecter. Ainsi, au delà, des savoirs savants, cette géographie scolaire doit diffuser des savoirs être, dont l'objectif est de façonner un regard et un discours basé sur la tolérance, indispensable pour tisser des liens sociaux qui connaissent une certaine délitation comme en témoignent les problèmes des banlieues françaises, où les populations issues de l'immigration africaine sont stigmatisées et souffrent encore de ces stéréotypes racistes.

Ce sujet est très sensible comme en témoignent la forte polémique lors de la publication de la loi du 23 février 2005 et de son deuxième alinéa de l'article 4 prônant « le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord », qui raviva les mémoires entre colonisés et colonisateurs, ou encore après les violences urbaines de l'automne 2005 qui furent vécues comme une fracture sociale voire nationale¹⁸. Dernièrement, les réactions vives à la sortie du rapport de la HALD qui dénonce la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires, démontrent que cette question est au cœur d'un malaise social encore tabou et même si ce rapport est scientifiquement critiquable, trop au service d'une démonstration déjà établie et pas assez soucieux de prendre le problème dans un contexte plus large, il a la qualité d'alerter le pédagogue sur le rôle parfois nocif du manuel dans certaines de ces utilisations. Le manuel est un outil utile et

¹⁵ DORTIER (J-F). « Les représentations sociales. L'image de la psychanalyse », in *Sciences Humaines*, n°91, Février 1999, p44-46.

¹⁶ COURADE (G.), (Sous la direction de). *L'Afrique des idées reçues*. Paris : Belin, 2006, 400p.

¹⁷ Voir étude faite par Yvan GASTAN. *L'immigration et l'opinion en France sous la Ve République*. Paris : Seuil, 2000, p77-93.

¹⁸ GIBLIN Béatrice. « Fracture sociale ou fracture nationale ? ». *Hérodote*, n°120, 2006, p 77-95.

réconfortant mais l'enseignant pour ne pas tomber dans ces représentations doit refuser les simplifications, offrir aux élèves plusieurs pistes de réflexion, montrer la complexité des situations et dénoncer les stéréotypes, car une meilleure compréhension de l'autre permet une meilleure compréhension de soi, alors que des représentations erronées attisent les haines.

En conséquence, il est indispensable de prendre en compte dans nos pratiques pédagogiques les représentations qui se dégagent des manuels car elles sont au cœur de notre mode de fonctionnement cognitif. « Elles ne forment pas des images neutres du monde. Leur fonction est évaluative. [Elles] proposent un jugement, une appréciation, elle implique une prise de position. Elles donnent une couleur émotionnelle, une valeur (positive ou négative) aux choses [...]. [Donc], les représentations touchent sans doute à des enjeux sensibles : la définition de ses intérêts, son territoire, son identité et ses alliances »¹⁹. Elles sont au cœur du fonctionnement de la pensée humaine, elles lui sont indispensables car elles sont une sorte de « boîte à outil mentale, formée de petits modules fonctionnels destinés à décoder notre environnement, gérer nos conduites et organiser nos activités »²⁰. D'où la nécessité de faire prendre conscience aux élèves de ces fonctionnements pour qu'ils puissent se dégager des idées reçues et exploiter au mieux leur esprit critique. Nous participons alors à la formation d'un citoyen qui doit avoir un esprit ouvert face à une mondialisation accrue.

En conclusion, l'étude des espaces ruraux d'Afrique noire à travers les manuels scolaires de géographie de l'éditeur Hachette des années 1950 à nos jours a permis de mettre en évidence l'inertie d'une représentation exotico-coloniale. Les manuels incarnent ou matérialisent ces représentations en étant de véritables kaléidoscopes géographiques. Mais ce système s'inscrit dans un processus plus vaste de construction identitaire et de déconstruction sociale. En effet, les manuels préparent les jeunes esprits en leur donnant des images mentales ou des repères stéréotypés qui sont confirmés à l'âge adulte par les discours des médias, des ONG ou encore des institutions internationales (FMI, Banque Mondiale, ONU...etc.). Les relations entre l'Afrique et l'Occident, et en particulier avec la France, sont complexes, passionnelles et consubstantielles car ces espaces s'entrechoquent et se construisent l'un par rapport l'autre.

Cependant, les nouveaux programmes de collège se veulent encourageants et semblent prendre en compte ces dérives en intégrant certaines innovations. L'étude de « la diversité des paysages et des territoires [...] participe à la découverte de l'altérité et [au développement de] la curiosité pour d'autres sociétés et d'autres lieux »²¹. La géographie est confirmée comme un support à la formation du citoyen puisqu'elle doit faire de l'élève « des acteurs responsables sur leur territoire et dans le monde »²². Ainsi, le manuel restant au cœur du processus pédagogique, doit muter dans le fond et dans la forme pour remplir ces objectifs et pour répondre aux enjeux fondamentaux qui se dégagent de nos enseignements.

¹⁹ DORTIER (JF), *Op. Cit.*

²⁰ DORTIER (J-F). «L'univers des représentations ou l'imaginaire de la grenouille », in *Sciences Humaines*, n°128, juin 2002, p24-30.

²¹ B.O. spécial n°6 du 28 août 2008, p3.

²² *Idem*

Bibliographie.

- AMSELLE (J-L). « La fascination répulsive de l'Afrique dans l'imaginaire occidental », in *Les Temps Modernes*, n° 620-621, août-novembre 2002.
- BARTHES (R.). « Changer l'objet lui-même », in *L'Esprit*, n°4, 1971, p613-616.
- BERT (C.). « Les stéréotypes », in *Sciences Humaines*, n°139, juin 2003, p46-47.
- BORNE (D.) (Rapporteur). « Le manuel scolaire », *Rapport de l'IGEN*, Documentation Française, juin 1998, 47p.
- BRUILLARD (E.). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : SCÉRÉN-CRDP Basse-Normandie, 2005, 284p.
- BRUNEL (S.). *L'Afrique*. Paris : éd. Bréal, 2003, 239p.
- CLERC (P.). *La culture scolaire en géographie*. Rennes : P.U.R., 2002, 188p.
- COURADE (G.) (Sous la direction de). *L'Afrique des idées reçues*. Paris : Belin, 2006, 400p.
- D'AMEIDA-TOPOR (H.). *L'Afrique*. Collection idées reçues. Paris : éd. Le Cavalier Bleu, 2006.
- DEROO (E.), LEMAIRE (S.). *L'illusion coloniale*. Paris : Tellandier, 2006, 220p.
- DORTIER (J-F). «Les représentations sociales. L'image de la psychanalyse », in *Sciences Humaines*, n°91, Février 1999, p44-46.
- DORTIER (J-F). «L'univers des représentations ou l'imaginaire de la grenouille », in *Sciences Humaines*, n°128, juin 2002, p24-30.
- DUBRESSON (A.), MARCHAL (J.-Y.), et RAISON (J.-P.) (sous la direction de). *Les Afriques au sud du Sahara*. Tome VI, Ed. Belin-Reclus, coll. Géographie Universelle (dirigée par Roger Brunet), 1994, 479p.
- DUFAYS (J-L). « Patrimoine anthologique et stéréotypes culturels. Images de l'Afrique dans les manuels de littérature française en Belgique francophone (1960-1990) », Hors Série. Images de l'Afrique et du Congo / Zaïre dans les lettres belges de langue française et alentour. *Actes du colloque international de Louvain-la-Neuve (4-6 février 1993)* édités par Pierre Halen et János Riesz. <http://www.textyles.be/HSAfrique.htm>
- GASTAN Yvan. *L'immigration et l'opinion en France sous la Ve République*. Paris : Seuil, 2000, p77-93.
- GIBLIN Béatrice. « Fracture sociale ou fracture nationale ? ». *Hérodote*, n°120, 2006, p77-95.
- GOTTMANN (J.). *La politique des Etats et leur géographie*. Paris: Ed. Colin, 1952, 228p.
- LEFORT (I.). *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France*. Paris : Editions du CNRS, 1992, 257p.
- LE ROUX (A.). *Didactique de la géographie*. Caen: P.U.C., 2005, 267p.
- NICLOT (D.). *Les manuels scolaires de géographie de l'enseignement secondaire : en comprendre les logiques pour mieux les utiliser*. Reims : SCÉRÉN-CRDP Champagne-Ardenne, 2003, 226p.
- POURTIER (R.). *Géopolitique de l'Afrique et du Moyen-Orient*. Paris: Ed. Nathan, 2006, 251p.
- SUREMAIN (Marie Albane de). *L'Afrique en revues : le discours africaniste français, des sciences coloniales aux sciences sociales (anthropologie, ethnologie, géographie humaine, sociologie) 1919-1964*, thèse de doctorat, Paris VII, 2001, 800p.