



**HAL**  
open science

# Une rhétorique des images du risque dans la géographie scolaire

Caroline Leininger-Frézal

► **To cite this version:**

Caroline Leininger-Frézal. Une rhétorique des images du risque dans la géographie scolaire. M@ppemonde, 2014, La géographie scolaire. De l'école élémentaire aux filières universitaires professionnalisantes. hal-01950938

**HAL Id: hal-01950938**

**<https://hal.science/hal-01950938>**

Submitted on 11 Dec 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.**

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

## **Une rhétorique des images du risque dans la géographie scolaire**

### **Résumé :**

L'article analyse les choix iconographiques d'auteurs et d'éditeurs de manuels scolaires concernant le thème des inégalités face aux risques, sur lequel s'appuie en classe de cinquième, l'enseignement du développement durable. Il souligne la mise en scène d'une dramaturgie catastrophiste, laquelle fonde la représentation d'un monde coupé en deux, selon un modèle pays développés - pays en développement. Il montre qu'en empruntant au régime médiatique d'utilisation d'images-chocs, les manuels accentuent l'autonomie de la géographie scolaire par rapport à la référence que pourraient constituer les pratiques scientifiques de débat autour des conceptions et des mises en œuvre de politiques de développement durable.

**Mots-clés :** développement durable, enseignement, image, manuels scolaires, risque.

### Abstract

Pictures are very used to teach natural risks in secondary school, what questions their mode of production, their sense and their manners in class. Beyond, it asks the question of the social imagination which they put on stage. This article shows how pictures of risks register in a dramatic art catastrophic with specific faces: the victim and the rescuer. This production of disaster articulates around a dichotomy between developed countries and poor countries.

Key words: sustainable development, teaching, pictures, text books, risks.

### Resumen

Las imágenes están en el corazón de la enseñanza de los riesgos naturales en clase de quinto(a), lo que interroga su modo de producción, su sentido y sus usos en clase. Más allá, esto plantea la pregunta de lo imaginario social que ellas ponen en escena. Este artículo muestra cómo las imágenes de los riesgos se inscriben en una dramaturgia catastrófico, con figuras específicas: la víctima y el salvador. Esta puesta en escena de la catástrofe se articula alrededor de una dicotomía países desarrollados.

Palabras-llaves : desarrollo duradero, enseñanza, imagen, manuales escolares, arriesga.

Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

L'introduction récente du développement durable dans les programmes de géographie du secondaire s'inscrit dans une perspective de généralisation de l'éducation au développement durable à laquelle la France s'était engagée et qu'elle met en œuvre avec la circulaire n°2007-077 du 29 mars 2007 (Orellana I., Fauteux S., 2000 ; Leininger-Frézal, 2009). S'il est habituel que les contenus enseignés dans le secondaire soient légitimés par le lien qu'ils affichent avec la discipline universitaire homonyme, il est en revanche nouveau qu'un concept qui n'a pas été forgé dans cette discipline universitaire, ni dans aucune autre, soit introduit pour réorganiser les contenus enseignés à un niveau de classe donné. D'un usage discuté dans la géographie scientifique (Mancebo, 2006), ce « *concept de mobilisation politique* » (Lévy et Lussault, 2003) s'est diffusé au moyen d'ouvrages de vulgarisation et de formation universitaire initiale, écrits par un nombre restreint d'universitaires, souvent géophysiciens d'origine<sup>1</sup>.

Le développement durable est le fil conducteur de l'ensemble du programme de 5<sup>ème</sup>. « *La notion de développement durable éclaire donc chaque thème du programme abordé durant l'année.* »<sup>2</sup> Une première partie vise à construire, à partir d'une étude de cas, la notion en reprenant la définition et le schéma du rapport Brundtland (1987) en trois sphères **SCHEMA ???**. Ce premier construit, s'impose ensuite comme une grille de lecture pour l'ensemble des thèmes suivants. « *Les trois piliers du développement durable guident l'analyse des thèmes figurant au programme de géographie*<sup>3</sup>. » Les enseignants reprennent les trois sphères en fin d'étude de cas pour faire le lien avec le développement durable. La suite du programme porte sur l'espace de l'Humanité, avec « *la question majeure des inégalités des conditions de vie, de richesses et de développement des sociétés, aux différents niveaux de l'échelle géographique* » (BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008). Les inégalités devant les risques correspondent au quatrième thème au programme. Le choix d'articuler dans cet article, risque et développement durable découle de la logique même des programmes (op. cit.). L'articulation risque et développement durable ne va pas forcément de soi sur le plan de la géographie savante, ni sur le plan épistémologique. Cela semble aussi constituer une difficulté pour les enseignantes observées en classe. C'est en effet ce qui ressort des entretiens réalisés après la séquence.

L'introduction du développement durable dans les programmes doit être interrogée à partir des recherches en didactique de la géographie, qui avaient montré, pour les années 1980-2000, le caractère auto-référencé de la géographie scolaire (Audigier, 1993 ; Clerc, 1999). A la lumière de ces résultats, on peut penser que les rédacteurs de programme se servent de la forte résonance sociale et politique du développement durable, comme d'un levier pour réorganiser l'enseignement de la géographie, à partir de ses finalités civiques, sociales et intellectuelles. Le programme de la classe de cinquième est orienté vers l'étude d'« *enjeux auxquels est confrontée l'humanité* ». En effet, il « *propose un outillage intellectuel pour comprendre le monde et pour opérer des choix. C'est donc une éducation au choix. Si le développement durable vise à préparer les élèves à réaliser des choix, ces derniers ne peuvent être opérés*

---

<sup>1</sup> Les éditions SEDES (Collection géographie) ou Hatier (Collection Initial), par exemple, publient ce type d'ouvrage.

<sup>2</sup> Ministère de l'éducation national (DGECO-IGEN), août 2010, « le développement durable, fil conducteur du programme de 5<sup>ème</sup> », *Ressources pour faire la classe en collège*, Géographie, 5è.

<sup>3</sup> Op. Cit.

**Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.**

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

*que dans une vision lucide de la réalité<sup>4</sup>.* » La géographie est au service de ces finalités. « *L'apport majeur de la géographie dans l'approche du développement durable repose, outre sa dimension humaine et sociale, sur la prise en compte des échelles. C'est à travers leur maniement que les élèves perçoivent, du local au mondial, l'interdépendance des sociétés comme des territoires* » (BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008). On peut se demander si le programme de cinquième propose une nouvelle lecture du monde ou bien, s'il s'agit d'une résurgence du schéma Nord-Sud (pour la santé, pour l'éducation, pour les risques, etc.). Certes, on ne peut pas nier qu'il existe des différences entre les pays du Nord et ceux du Sud, quantifiables par des indicateurs comme IDH ou le PIB. Néanmoins, Il y a le risque d'un message implicite, à savoir qu'il n'y a qu'un seul cheminement en plusieurs étapes. Cela pourrait nourrir la conviction que « nous, pays développés » sommes plus avancés que les autres, donc nous savons mieux, nous sommes plus efficaces... Denis Retailé (1998) a montré que le modèle évolutionniste du développement était un implicite des anciens programmes de géographie scolaire en collège. Jusque dans les années, 2000, c'est un vieux pli de la géographie scolaire, quasiment un construit disciplinaire.

En somme, on pourrait se demander si l'introduction d'un enseignement du développement durable en géographie ne comporte le risque d'un renouvellement paradigmatique (Kuhn, 1962-2008) d'une discipline scolaire en quête d'une légitimité, qu'elle trouverait par l'enseignement de questions socialement vives (Legardez et Simonneaux, 2006). Ou bien, est-ce une résurgence de structures anciennes ?

La mise en œuvre de cet enseignement requiert l'usage de manuels scolaires, dont on sait qu'ils contribuent à la construction de la culture scolaire en géographie (Clerc, 2002). Nous avons donc cherché à savoir si les images proposées par ces manuels pour les programmes axés sur le développement durable, sont de nature à soutenir des pratiques tournées vers l'identification d'enjeux politiques et sociaux (renouvellement paradigmatique) ou si, à l'inverse, elles tendent à favoriser un dévoilement du monde auquel les élèves sont invités à adhérer (modèle classique de la discipline scolaire).

Pour répondre à cette question, nous avons sélectionné le thème des inégalités face aux risques, thème que le programme de cinquième insère dans une approche du développement durable. Nous avons analysé l'intégralité des manuels publiés pour ce niveau de classe ainsi que les usages qu'en font quelques enseignants. Il s'est agi de savoir si la mise en image des risques dans ces manuels est pensée pour contribuer à une réflexion des élèves sur la construction sociale et politique du risque ou bien si, à l'inverse, cette mise en images invite les élèves à adhérer à une vision du monde, et de quelle nature est cette vision du monde.

## **1. Le risque en image dans les manuels : une dramaturgie centrée sur la catastrophe.**

### **Un corpus analysé dans une perspective de didactique disciplinaire.**

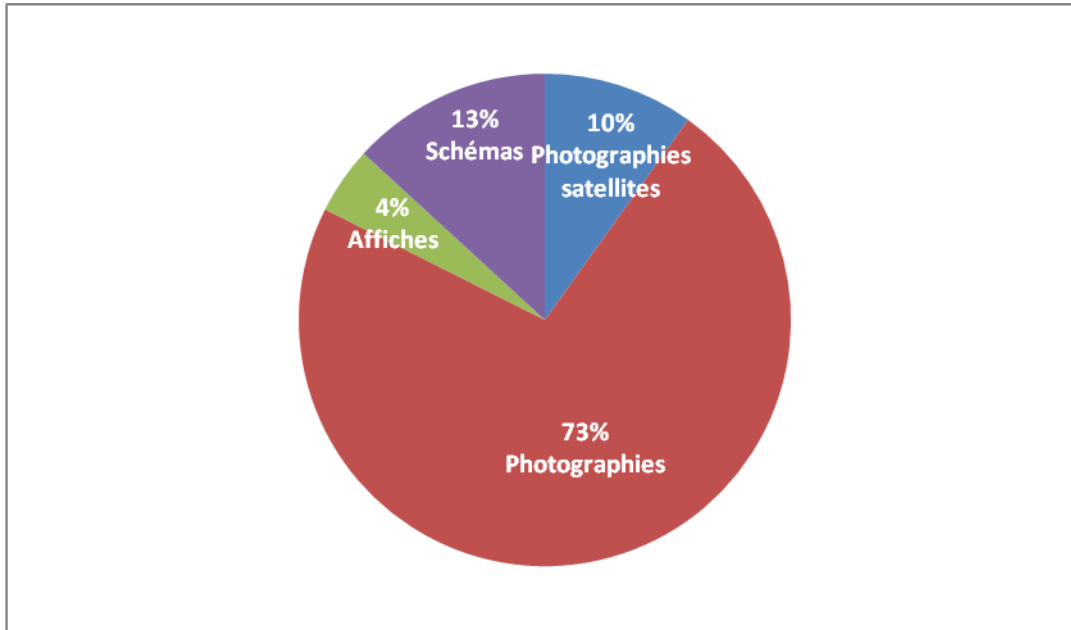
---

<sup>4</sup> Ministère de l'éducation national (DGECO-IGEN), août 2010, « le développement durable, fil conducteur du programme de 5<sup>ème</sup> », *Ressources pour faire la classe en collège*, Géographie, 5è.

Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

Nous avons recensé l'ensemble des images présentes dans la partie consacrée aux "Inégalités devant les risques par les sept manuels d'histoire-géographie de cinquième publiés en 2010<sup>5</sup>, ce qui représente 91 images (photographies, affiches, images satellites, dessins illustratifs). Ont été exclus du corpus tous les autres types de documents, soit parce que le texte prime sur l'image, soit parce qu'il s'agit de cartes, et que tous nécessitent des analyses d'une autre nature. Les trois quarts de ces images sont des photographies (voir figure n°1).



**Figure n°1 : Nature des images analysées dans les manuels scolaires de cinquième (éd.2010) sur le thème des inégalités face aux risques**

Le choix opéré de n'analyser que les photographies, outre qu'il s'agit des images les plus nombreuses, est dû au statut qu'elles ont généralement dans la géographie scolaire. Souvent considérées comme des représentations exactes, de « morceaux de la réalité visible » telle qu'elle se présenterait sans la médiation d'une technique, d'un auteur et d'un éditeur, elles tiennent lieu du monde extérieur à analyser et le font entrer dans la classe. Souvent, le sens commun scolaire considère que ces images photographiques peuvent être lues "naturellement" par les élèves : il suffit de regarder attentivement.

Pour analyser ces photographies, nous avons utilisé la grille méthodologique que propose Laurent Gervereau (2000), historien spécialiste des images (voir encadré n°1). Outil souple d'analyse de contenu, de cadrage, de contextualisation et d'usage prévu de l'image, cette grille peut être utilisée dans différents contextes de recherche. La perspective adoptée ici est celle de la didactique disciplinaire et plus particulièrement, celle des rapports entre les différentes sphères de savoirs concernés dans la production de savoir scolaire. A partir d'indices que la grille permet de relever, nous cherchons à établir dans quels types de rapports avec la géographie scientifique, avec la sphère médiatique, avec les demandes de l'institution scolaire ainsi qu'avec la discipline scolaire entendue comme un système de pratiques auto-référencé, les images du risque dans les manuels engagent les enseignants qui les utilisent. S'agit-il de rapports étroits de diffusion, de transposition, de conformité ou, à l'inverse, de rapports d'autonomie et ceci vis-à-vis de quelles sphères ? Il ne s'agit donc pas d'analyser en

<sup>5</sup> Voir les références à la fin du texte.

**Leininger-Frézal Caroline, 2014**, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

soi les relations entre le signifiant, le signifié et le référent des images de manuels comme le ferait un sémioticien, ni d'analyser les rapports signifiant-signifié à la manière d'un sémiologue (Fontanabona, 2000). En rapportant l'étude de ces images aux processus de transposition, de diffusion ou d'auto-référence, nous ne prétendons pas épuiser l'analyse des significations des images analysées, ni même écarter totalement les effets d'implication subjective que leur observation produit.

### Encadré n°1

#### Grille d'analyse des images

##### Description

- Nom de l'auteur ou informations permettant de le caractériser
- Date de production de l'image affichée ou supposée
- Format
- Place et volume dans la page
- Couleurs dominantes
- Les lignes directrices de l'image
- Les symboles présents
- Son titre et le rapport texte/image
- L'usage proposé par le manuel de l'image
- Quel est le cadrage de l'image (si c'est une photographie) ? La grille utilisée est celle de Didier Mendibil (2001). **Cela permet de recentrer l'analyse vers la photo de presse et la géographie scolaire car la grille de Gerverau minore la dimension image d'une portion de l'étendue terrestre.**

##### Etude du contexte

- Quels sont les documents en lien avec l'image dans la double page ?
- Les liens qui existent entre cette image et d'autres images dans les pages amont ou aval du manuel
- L'image s'inscrit-elle dans un style particulier ? (journalistique, scientifique, poétique, familiale)

##### Interprétation

- Est-ce qu'une autre interprétation est possible autre que celle qui se dégage de la légende et des questions ?
- **Comment le didacticien peut-il regarder cette image dans le cadre d'une leçon de géographie ?**
- Quelle appréciation personnelle pouvons-nous donner ?

Pour cerner l'usage de ces images en situation, nous avons complété l'analyse des manuels par des observations de classes : soit trois séquences d'enseignement sur le thème des risques en cinquième, au total 12 heures d'observation dans trois établissements. Les trois

Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

établissements d'observation ont un profil différent : un collège de ZEP à Choisy-le-Roi, un collège au public plus diversifié à Noisy-le-Grand et un collège, qui recrute principalement des enfants issus de catégories socio-professionnelles supérieures, à Viry Châtillon. Les enseignantes ont des niveaux d'expérience différents, respectivement quinze ans, cinq ans et un an. Deux d'entre elles ont une formation en géographie (maîtrise de géographie) et en didactique (master de didactique) alors que la troisième est historienne de formation (master enseignement). Les séquences ont été observées selon une méthodologie d'observation non participante et suivies d'un entretien avec l'enseignante observée. Les enseignantes ont utilisé entre 16 et 21 documents chacune pour réaliser leur cours. 93% des documents utilisés en cours sont issus du manuel en usage dans la classe. Chaque cours de 55mn mobilise entre 2 et 6 images. Les exceptions sont trois documents tirés d'un manuel de seconde et une vidéo hébergée par *YouTube*.

### La prédominance d'images de catastrophe

L'analyse du corpus de photographies montre tout d'abord l'autonomie prise par les auteurs de manuels, relativement aux demandes institutionnelles. Alors que le programme demande « *deux études de cas<sup>6</sup> [de] catastrophe naturelle dans un pays développé [et] dans un pays pauvre [permettant de démontrer] que deux aléas d'intensité voisine frappant deux sociétés différentes peuvent provoquer des dommages de nature et d'ampleurs inégales* » (BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008), les chapitres de manuels néglige la notion d'aléa et sa mise en images (figure n°2).

| Sources   | Notions mises en avant  |
|---|---|
| <b>Fiche Ressources pour la classe au collège (op. cit)</b> | <b>aléa ; risque ; catastrophe ; vulnérabilité ; gestion ; prévention ; prévision ; résilience</b>  |
| Manuel collection Belin                                     | risque naturel ; catastrophe naturelle ; vulnérabilité ; prévention ; prévenir ; cyclone, delta ; mangrove ; raz de marée ; normes antisismique ; intensité ; séisme ; tsunami        |
| Manuel collection Bordas                                    | Aléa ; risque ; catastrophe ; vulnérabilité ; tsunami ; séisme ; principe de précaution   |
| Manuel collection Hachette                                  | Aléa ; risque naturel ; risque technologique ; vulnérabilité ; prévision (terme non mis en avant) ; prévention (terme non mis en avant) ; épïcentre ; magnitude ; ouragan ; tsunami ; |
| Manuel collection Hatier                                    | Risque naturel ; catastrophe naturelle ; vulnérabilité ; prévention ; normes parasismiques ;  |

<sup>6</sup> L'étude de cas : il s'agit d'étudier un cas, c'est-à-dire un territoire dont l'échelle peut varier en fonction du sujet, par le biais d'un corpus documentaire problématisé dans une démarche inductive. L'analyse du cas permet de dégager les logiques socio-spatiales en jeu. Dans un second temps, ces logiques particulières à ce cas sont réinvesties à l'échelle mondiale dans une phase de contextualisation et/ou de mise en perspective. La notion d'étude de cas renvoie à un ensemble de pratiques en éducation beaucoup plus diverses que l'acception présentée ici (Freeman Herreid, 2011). L'enseignement par cas peut renvoyer aussi bien à des démarches déductives qu'inductives, à une pédagogie magistrale autant qu'à des pratiques socioconstructivistes.

Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Manuel collection Lelivrescolaire | <i>Aléa</i> (terme non mis en avant) ; <b>risque</b> ; catastrophe ; <b>vulnérabilité</b> ; <b>prévention</b> ; <i>gestion du risque</i> ; épicentre ; séisme ; |
| Manuel collection Nathan          | <b>Risque</b> ; catastrophe ; <b>vulnérabilité</b> ; <b>prévention</b> : <b>prévision</b> ; cyclone   |
| Manuel collection Magnard         | <b>Aléa</b> ; <b>risque</b> ; catastrophe ; <b>vulnérable</b> ; tsunami ; séisme ; intensité ; <b>prévention</b> ;  |

**Figure n°2 : Notions présentes dans les manuels scolaires**

Pour réaliser ce tableau, nous avons repris les termes mis en valeur (en gras ou souligné) dans la partie cours du manuel ou bien dans la partie définition. Même méthode pour la fiche Ressources. Ne sont pas reprises ici, les notions qui traversent l'ensemble du programme notamment : développement, développement durable et inégalités.

Sur l'ensemble des 196 documents des manuels, seuls 14 se rapportent à un aléa, soit 7% du total. De plus, ils sont relégués en marge: soit en illustration du texte, soit dans les activités de fin de chapitre. Les rares questions existantes ne portent généralement pas sur les mécanismes physiques en jeu, mais sur la vulnérabilité des espaces exposés. Seul le manuel Bordas propose un schéma explicatif des phénomènes physiques en jeu dans un tsunami. C'est ce que détaille le tableau ci-dessous.

| Nature du document | Ce qu'il représente  | Exploitation pédagogique  | Place dans le manuel   |
|--------------------|--|---|--|
| Photographie       | Une vallée inondable   | Une question sur la nature de l'aléa et les composantes du risque                                       | Exercice de fin de chapitre<br>Doc 3 p. 234<br><i>Lelivrescolaire.fr</i> |
| Photographie       | Ville de Quito avec le volcan en arrière-plan                        | Une question pour identifier les populations les plus vulnérables (réponse dans la légende de la photo) | Illustration du cours<br>Doc 4 p.233<br><i>Lelivrescolaire.fr</i>        |
| Schéma             | Dessin d'un tsunami  | Deux questions pour donner un titre au schéma et remettre en ordre les étapes du tsunami.               | Exercice de fin de chapitre<br>Doc 5 p.236<br>Manuel collection Bordas   |
| Photographie       | Usine chimique au cœur d'une zone d'habitation à Saint-Clair (Rhône) | Deux questions sur la nature du risque et la localisation des habitations                               | Pleine page en ouverture de chapitre<br>p. 254 Manuel collection Nathan  |
| Schéma             | Dessin illustrant les mots aléas, risque, catastrophe                | Une question sur la nature de l'aléa mais porte sur deux autres documents juxtaposés                    | Dans l'étude de cas<br>p. 256 manuel collection Nathan                   |
| Schéma             | Dessin illustrant les mots aléas, risque, catastrophe                | Pas d'exploitation du document  | Illustration du cours<br>p. 232 manuel collection Bordas                 |



Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

|                          |   |   |  |
|--------------------------|---|---|--|
| Schéma                   | Illustration des différents risques naturels : cyclones, tornades, inondations, séismes, tsunamis, éruptions volcanique | Pas d'exploitation du document  | Illustration du cours. p. 259 manuel collection Hatier |
| Schéma                   | Illustration d'un risque d'avalanche  | Trois questions sur la nature de l'aléa, les populations menacées et l'usage du terme de risque.                          | Illustration du cours p. 274 manuel collection Magnard |
| Photographies satellites | Trajet des cyclones Katrina (EU) et Nargis (Birmanie)   | Deux questions sur la localisation des pays concernés, prévision de l'aléa et densité de peuplement des régions touchées. | Dans l'étude de cas p. 270 manuel collection Magnard   |

La photographie d'«une inondation à Dhaka (10 millions d'habitants), capitale du Bangladesh » (Belin, p. 228) est un exemple de ces photographies de catastrophes (figure n°3). La photographie est prise en contre-plongée et montre une rue inondée dans laquelle marche un groupe de personnes. Ne présentant pas de large horizon, la photographie donne l'impression d'une immensité sous l'eau, ce que semble corroborer la légende de l'image qui précise qui articule deux échelles par induction : ce que l'on voit sur la photo est généralisé à la moitié du pays« *la moitié du territoire [du Bangladesh] est située en dessous de 5 m d'altitude.* » (op. cité). La composition ne permet pas de s'extraire du théâtre de l'inondation et la question qui accompagne le document n'entretient que peu de rapport avec lui : « *relevez les éléments qui montrent que le Bangladesh est un pays très pauvre* ».

Les photographies de catastrophes proposent surtout des cadrages de type subjectif proche<sup>7</sup> (Mendibil, 2001), ce qui permet de centrer l'image sur un petit nombre de personnages ainsi que sur les dégâts matériels. Ces photographies n'ont pas de perspective au sens de la perspective classique des images de paysages occidentaux, même lorsqu'il s'agit de vues de paysages. Ces « *images de la vie* » (Niclot, 2002, p. 30) nous enferment dans le cadre d'une catastrophe dont les élèves deviennent témoins et sommes amenés à éprouver de la compassion pour des victimes identifiables. Les questions associées invitent à une lecture immédiate questionnant les élèves sur l'importance des dégâts et la nature de l'évènement représenté : « *Quels types des destructions sont visibles ?* » (manuel Bordas, question 4 p.227) ; « *Pourquoi peut-on parler de catastrophes ?* » (manuel Nathan, question 2 p. 259). Certaines questions ont un rapport spéculatif avec l'image. Par exemple, on demande aux élèves « *Qu'est ce qui explique l'importance des destructions* » au sujet d'une des photographies du manuel Hatier (document 4 p. 255) où l'on voit une femme assise sur un banc avec une cabane en bois détruite en second plan. Rien sur l'image ne permet de

<sup>7</sup> Le cadrage est dit subjectif lorsqu'il permet à l'observateur de se mettre à la place de, de s'identifier aux habitants.

Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

répondre, ni sur le texte associé qui liste les dégâts. De plus, la moitié des photographies n'est pas datée, ce qui fige la représentation de l'espace touché, dans une sorte d'intemporalité<sup>8</sup>.



**Figure n°3 Le théâtre de l'image : la catastrophe**

Source : Photographie intitulée *Une inondation à Dhaka (10 millions d'habitants), capitale du Bangladesh*. ARIAS S., CHAUDRON E. (dir) (2010) *Histoire Géographie 5è*. Paris : Belin, p. 228. Crédits : Reuters/ Rafiqur Rahman

### **Le théâtre de la catastrophe et ses figures récurrentes ?**

Dans le théâtre de la catastrophe, un duo de figures d'acteurs prédomine : celle de la victime et celle du sauveteur. 14% des images de manuels sont centrées sur des victimes caractérisables par leurs blessures visibles ou supposées (présence d'un brancard par exemple), par leur action (ils tentent de réparer les dégâts), par la légende ou les questions relatives aux documents. Ces victimes sont généralement des femmes, des enfants ou des adolescents. Leurs attitudes (regard à côté de l'objectif du photographe, bras croisés, dos voûté etc.) dégagent une impression de désarroi et d'impuissance. L'enfant de la figure n°7 incarne le personnage de la victime.

---

<sup>8</sup> Seul un manuel accorde une (mince) épaisseur temporelle à la catastrophe (Belin, p. 233) au moyen de trois photographies prise le jour de la catastrophe, dans les jours qui suivent puis six mois plus tard.

**Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.**

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

Par contraste, la figure du sauveteur (figure n°6) présente dans 15% des images de manuels, est chargée positivement et se caractérise par un uniforme de couleurs vives porté par une personne en action. Les sauveteurs dans les études de cas des pays développés se distinguent de ceux des pays en voie de développement par leur appartenance. Tandis que les premiers appartiennent à un corps professionnel apparemment local, les seconds relèvent presque toujours d'institutions internationales ou d'ONG identifiables le logo de leur uniforme qui indique leur appartenance institutionnelle. La légende de ces images mentionne généralement l'origine de ces sauveteurs. Une des images du corpus issu du manuel *lelivrescolaire.fr* (p. 225) met en scène l'entraide au sein de la population. Deux hommes sans uniforme, poussent une barque occupée par des femmes. La légende de la photographie indique « populations secourues à la suite d'une inondation à Harriumpur (Bangladesh) ». Cette photographie fait figure d'exception. En général, il est suggéré que les pays en voie de développement sont impuissants à organiser les secours sans aide extérieure. La figure héroïque du sauveteur qui agit quand la situation semble dramatique s'oppose à celle de la victime accablée.

Finalement, les images du risque contribuent à la construction d'une dramaturgie qui repose sur une approche sensible ou sensationnelle de la catastrophe et invite à un processus d'identification des élèves soit aux populations touchées, soit aux sauveteurs. C'est un des ressorts classiques de l'étude de cas scolaire (Freeman Herreid, 2011), mais également des films apocalyptiques hollywoodiens et des reportages de catastrophes auxquels le manuel Bordas fait explicitement référence avec l'affiche du film *Le jour d'après* (p. 224) montrant un tsunami qui menace Manhattan, représenté par des tours de verre newyorkaises. Les auteurs de manuels rapprochent ainsi leur travail de la sphère de production médiatique d'images du monde. C'est en tout cas celle des médias que les élèves connaissent.

Le message au premier degré, à savoir que les pays du Sud sont plus vulnérables et que ceux du nord, ne pose pas de problème en soi. Les liens entre le niveau de développement et la vulnérabilité ont fait l'objet de nombreux travaux en géographie qu'il ne s'agit pas de remettre en cause ici. C'est le recours à une dramaturgie pour mobiliser l'intérêt des élèves et comprendre les risques qui posent problème. Cela renforce les représentations sociales assez généralisées d'un Sud totalement désarmé qui ne peut "s'en sortir qu'avec l'aide du Nord... L'approche sensationnaliste se substitue à une démarche analytique, ce qui nuit à la compréhension des phénomènes géographiques en jeu et peut se révéler contreproductive vis-à-vis des élèves. Certes, cela peut éveiller un sentiment de solidarité chez un certain nombre d'élèves mais le propre de cette dramaturgie, c'est qu'elle est semble inéluctable. La conclusion qui en découle est que rien ne peut être fait dans les pays du Sud pour mieux prévoir, gérer et prévenir les risques naturels. Ce qui est non seulement faux et déterministe mais en plus, cela occulte les questions de gouvernement et de gouvernance qui sont au cœur de la gestion des risques et au cœur du développement durable. Cette dramaturgie renvoie à un découpage classique du monde en pays du Nord et pays du Sud et ne permet pas d'aborder les enjeux sociaux, économiques et politiques que devraient normalement mettre en avant le développement durable. C'est paradoxalement un travers que les documents d'accompagnement des programmes (fiche ressource Eduscol) souhaitent éviter : « *Or le catastrophisme est une forme de déterminisme. L'avenir n'est alors montré prioritairement*

Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

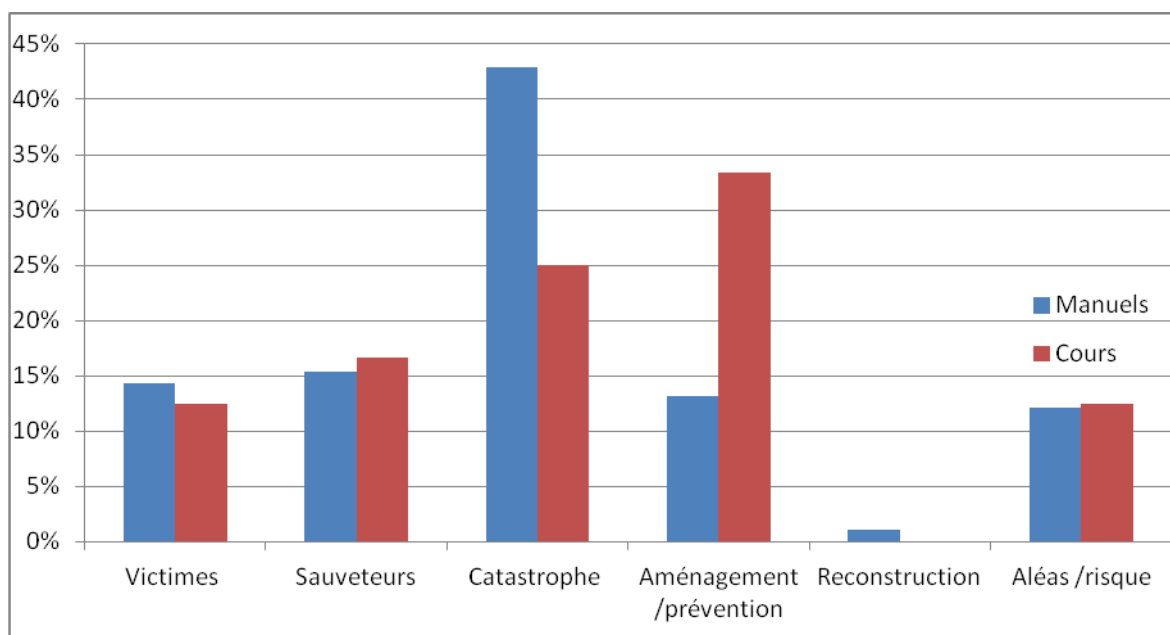
<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

*sous l'angle des préoccupations environnementales, forcément alarmistes, sans se soucier suffisamment des équilibres sociaux et économiques ».*<sup>9</sup>

La question est de savoir si les enseignants s'inscrivent à leur tour dans cette dramaturgie alimentée par la majorité celle des médias que les élèves connaissent.

## 2. Les images utilisées en cours : des sources non questionnées pour parvenir à une comparaison de situations de catastrophe

Dans les douze heures d'observation que nous avons réalisées, la place et le temps accordés aux images parmi les ressources documentaires utilisées est moindre que la place qu'elles occupent dans les manuels, même si leur part varie de 40% pour deux des enseignantes à 60% pour la troisième. Par ailleurs, les enseignantes observées n'accordent qu'un temps limité à chaque image, de l'ordre de quelques minutes. La composition thématique du corpus iconographique des cours est donc différente de celle des manuels (figure n°3).



**Figure n°4 Répartition thématique comparée des images insérées dans les manuels et des images utilisées en cours**

L'aléa y a une place que l'on peut estimer plus importante que dans les manuels, non par le nombre d'images, mais par le temps qui lui est consacré. Deux des trois enseignantes expliquent l'aléa, l'une au moyen d'une vidéo et l'autre à l'aide d'un schéma (Hatier, p. 259). Ces explications ne sont pas cependant pas reprises dans la trace écrite. Voici un exemple de trace écrite correspond :

<sup>9</sup> Ministère de l'éducation nationale (DGECO-IGEN), août 2010, « le développement durable, fil conducteur du programme de 5ème », Ressources pour faire la classe en collège, Géographie, 5è.

Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

« Chaque année, la région des Caraïbes est confrontée à des phénomènes cycloniques, qui provoquent des dégâts matériels (destruction de maisons, de routes, réseau d'électricité, téléphone...) et des pertes humaines importants. On constate que les victimes sont plus nombreuses en Haïti qu'aux Etats-Unis où, par contre, le bilan matériel est financièrement plus lourd. »

La troisième a choisi de ne pas aborder l'origine de l'aléa qu'elle considère comme étant hors programme. Ainsi, les enseignantes observées mobilisent moins d'images de victimes et de sauveteurs faisant appel à l'émotion, la compassion, mais reprennent en partie la dramaturgie de la catastrophe proposée par les manuels, sans analyse multi-scalaire, ni articulation des différentes temporalités. Les échelles de l'étude de cas se superposent plus qu'elles ne s'articulent. Les phénomènes sont étudiés à une échelle locale ou régionale puis à l'échelle mondiale sans que les interactions entre les différents niveaux d'échelle soient prises en compte. Les images sont traitées sans démarche critique : ni le contexte de production, ni l'intentionnalité, ni même la composition des auteurs des documents ne sont interrogés.

L'extrait de cours ci-dessous en est une illustration (encadré n°3). L'enseignante demande aux élèves de répondre à la question « Pourquoi peut-on parler de catastrophe ? » (question n°2 p.259, manuel Nathan) à partir de la photographie (figure n°4) et de deux extraits d'articles de journal du *Télégramme* du 8 septembre 2008 et de *Lemonde.fr* du 1<sup>er</sup> septembre 2008.



**Figure n°5 Exemple d'une photographie de catastrophe**

Source : Photographie intitulé « Une rue des Gonaïves après le passage d'un cyclone en 2008 » HAZARD-TOURILLON A.-M, FELLAHI A. (dir) (2010) *Histoire Géographie 5è*. Paris : Nathan, p. 258. Crédits photographiques : Corbis Nasa

**Encadré n°3 : Pourquoi peut-on parler de catastrophe ? Extrait d'un cours.**

**Enseignante** : Alors, pourquoi peut-on parler de catastrophe ? Nous écoutons.

[...]

**Élève 1** : Ben ... alors, on peut parler de catastrophe dans le premier document ... euh ... ben ... car on voit de l'eau de partout.

**Enseignante** : Alors, on peut parler de catastrophe car ... car on voit de l'eau ... Est-ce que tu ne pourrais pas me donner une petite indication sur cette eau justement ?

**Élève 1**: Ben, c'est ... Une ... eau potable

**Enseignante** : Ah bon, elle est potable, cette eau-là ? Tu la boirais, toi cette eau?

**Réponse collective**: Non !

**Élève 2**: Non potable

[...] *Des échanges s'engagent sur l'eau, sa couleur, sa provenance.*

**Enseignante** : C'est de la boue! D'accord? On voit de l'eau boueuse. Donc, on voit de l'eau boueuse, donc, partout. Ensuite, autre élément ?

**Élève 3**: des bâtiments détruits derrière

**Enseignante** : des bâtiments détruits ...

**Élève 4** : ... Des voitures renversées ...

**Enseignante** oui ... Des véhicules ? Parce qu'il n'y a pas que des voitures ?

**Élève 4**: Des barques en bois ... En fait... Y'a plusieurs objets ... N'importe où!

[...]

**Enseignante** : Alors, on peut en conclure qu'il y avait des morts mais rappelez-vous pourquoi peut-on parler d'une catastrophe ? C'est le document 1 qui vous en parle. [...]

**Enseignante** : Alors, ça a touché les humains mais justement dans le document 2 on vous disait le nombre de morts.

*Les élèves répondent en cascade des chiffres au hasard.*

**Enseignante**: Stop ... Stop ... Stop ... Stop ... Ce n'est pas le Loto ! On ne donne pas les chiffres comme ça au hasard ... [...] un demi-millier de morts.

*La description des dégâts se poursuit et l'enseignante conclut que c'est une catastrophe car il y a des dégâts matériels et humains.*

*La description des dégâts se poursuit et l'enseignante conclut que c'est une catastrophe car il y a des dégâts matériels et humains.*

L'image est utilisée comme un "support d'informations". L'analyse scolaire, transcrit la description des éléments, de la photographie et de sa légende, comme des indices de la catastrophe. Cette opération cognitive s'inscrit néanmoins dans un vaste ensemble documentaire où l'enseignant conduit les élèves à ne pas s'appesantir sur la scène du drame. L'activité a pris moins de cinq minutes. Elle a permis de construire avec les élèves la notion de catastrophe qui est inscrit parmi les notions du cours. Aux images de catastrophes, succèdent celles dédiées à la prévention et à la prévision des risques qui prennent une place nettement plus importante (un tiers) que dans les manuels (voir figure n°3). Ensuite chacune des séquences observées aboutit, conformément au programme, à un tableau comparatif entre la catastrophe dans le pays développé et celle qui touche le pays en développement.

Le message qui découle des séquences observées peut être ainsi condensé : les études de cas montrent que tous les pays sont touchés par des catastrophes, mais le pays pauvre étudié a un bilan humain plus lourd, car la gestion des risques et des catastrophes et l'efficacité des secours y est sommaire. A l'inverse, le pays développé étudié a un coût de reconstruction et des dégâts matériels plus lourds et plus coûteux mais un peu de victimes car il parvient à

**Leininger-Frézal Caroline, 2014**, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

mieux gérer les risques et les catastrophes grâce à son niveau technique de construction, à la prévision et la prévention. Après les deux études de cas, la mise en perspective se fait à l'aide d'un ou plusieurs planisphères localisant les risques majeurs ou les catastrophes (les plus meurtrières ou récentes) et les zones les plus peuplées, ou le niveau de développement par le biais de l'IDH. Deux des manuels combinent ces éléments sur plusieurs planisphères. Cette mise en perspective étend le message au monde entier.

### **3. Une construction des images du risque en miroir.**

La mise en images des inégalités face aux risques obéit à une construction d'études de cas en miroir : les images de la première étude de cas renvoient à celles de la seconde, trait pour trait. C'est ce qui constitue le ressort de la dramaturgie des manuels scolaires.

#### **Des images en miroir**

La construction en miroir des images (et leur légende) du risque opère dès les pages introductives des chapitres de manuels. Cinq des sept manuels étudiés s'ouvrent sur deux photographies présentant les effets d'un aléa de même nature : d'un côté la photographie d'une catastrophe dans un pays développé et de l'autre, une catastrophe dans un pays pauvre. Ces documents sont particulièrement importants car ils constituent, pour les auteurs, l'accroche du cours. Ils ont pour rôle de susciter l'intérêt des élèves et de faire émerger un questionnement. Or l'entrée par l'émotion risque d'enclencher des réactions de sidération et de compassion, respectables mais peu enclines à s'inscrire dans les finalités critiques que le programme de cinquième met en exergue. Le reste du corpus documentaire de ces manuels est aussi construit en miroir : les documents du pays du Sud renvoient à ceux des pays du Nord. Même l'enseignante observée qui a créé ses propres études de cas s'inscrit dans cette logique d'opposition symétrique suggérée par le programme. Cette construction en miroir fait émerger des couples antonymiques ordre/désordre, puissance/fatalité, nous/les autres qui construisent la double représentation de pays développés maîtrisant le risque et de pays pauvres désarmés qui le subissent.

Le manuel Hatier est celui dans lequel le contraste entre les deux images introductives est le plus marqué (p. 250-251).

Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>



**Figure n°6 : Les victimes dans un pays développé**

Source : Photographie intitulée « un village japonais touché par un séisme ». IVERNEL Y. (2010) *Histoire Géographie 5è*. Paris : Hatier, p. 250. Crédits photographiques : AFP Photo/ Kazuhiro Nogi

Sur la page de gauche (figure n°5), une Japonaise d'un certain âge, en tablier gris, un jean bleu pastel et des chaussons marron, sans blessure et sans stress apparents, est entourée par trois hommes, que l'on identifie comme des sauveteurs portant uniforme bleu et jaune, casque et lampe frontale. Ils discutent calmement dans une rue bordée de débris et de bâtiments endommagés. Le cadrage resserré, de type subjectif présente une scène de réconfort ou l'attention portée à la sinistrée dans l'épreuve, destinée à focaliser le regard de l'élève-spectateur.

Sur la page de droite (figure n°6), l'image présente un petit garçon vêtu d'un pull gris et marron et d'un pantalon bleu marine, un pied sur la pelle qu'il semble s'efforcer d'enfoncer dans la terre. Apparemment seul, ce petit Iranien est au milieu d'amas de débris, de terre et de métaux. Son pantalon bleu est la seule tache vive de cette photographie aux tons marron et gris. L'horizon présente un ciel blanc et presque irréel qui produit un effet de basculement de l'ensemble vers le premier plan bouleversé.



Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>



**Figure n°7 Les victimes dans un pays pauvre**

Source : Photographie intitulée « Le village de Dahuyeh en Iran après un séisme ». IVERNEL Y. (2010) *Histoire Géographie 5è*. Paris : Hatier, p. 251. Crédits photographiques : AFP/Henghameh Fahimi

Ces deux photographies de l'Agence France Presse ont été sélectionnées parce qu'elles sont construites en opposition. D'un côté, la sinistrée est accompagnée, secourue. Les couleurs vives de l'uniforme des sauveteurs chargent positivement leur présence au centre de l'image. Ils peuvent représenter l'espoir. A l'inverse, l'enfant seul, suscite des spéculations: a-t-il perdu ses proches ? Le secours semble reposer sur lui et la tâche, à l'image de la pelle trop grande pour lui, semble le dépasser. La tonalité de l'image contraste avec les couleurs vives de celle prise au Japon. Tout se passe comme si une partie des clés de lecture de chaque image se trouvait dans l'image qui lui répond. C'est également ce que semble montrer les légendes : tandis que d'un côté, « *les constructions antisismiques limitent les dommages* » (op. cit, p. 250), de l'autre, « *les maisons en brique n'étaient pas conçues pour résister à des séismes importants* » (op. cit, p. 251).

Cette construction en miroir des images est commune à l'ensemble des manuels et conduit à développer une image binaire du monde.

### **Une vision binaire du monde ?**

Dans ce thème, une mise en scène de l'efficacité de l'action publique dans les pays développés présente le Japon comme le pays particulièrement bien organisé et protégé face aux risques. Rappelons que ces manuels ont été réalisés avant la catastrophe de Fukushima. Parmi les trois images de bonne prévention et prévision, deux concernent le Japon : une photographie du mur anti-tsunami à Numazu et une autre d'écoliers japonais sous des tables pendant un exercice de prévention contre les séismes. La troisième représente l'évacuation d'une ville américaine à l'arrivée d'un cyclone. Ces images fonctionnent comme des « preuves » de la capacité d'action des pouvoirs publics dans les pays industrialisés, par opposition aux images

**Leininger-Frézal Caroline, 2014, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.**

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

symétriques des pays en voie de développement qui représentent soit l'intervention d'aides extérieures, soit des populations démunies qui interviennent sans l'aide de professionnels (pas de sauveteurs identifiables sur les photographies).

## **Conclusion**

Cette étude de l'iconographie du risque et de son inégale maîtrise dans les manuels scolaires tend à montrer que c'est d'abord la catastrophe qui est mise en image. Cette mise en scène construit une dramaturgie qui peut être contre-productive pour comprendre et analyser les enjeux en termes de développement durable des sociétés face aux risques naturels. Elle peut alimenter un déterminisme et un fatalisme parce qu'elle privilégie l'émotion sur la compréhension. On est loin de la démarche de questionnement prescrite par le programme qui vise à mettre en évidence la complexité des situations étudiées avec une approche systémique. La culture du pays étudié par exemple n'est jamais prise en compte dans les études de cas, ni celle de la mémoire du risque. Ce sont pourtant des éléments au cœur de la prévention des risques et fortement discriminant pour expliquer les conséquences d'une catastrophe. De même, aussi surprenant soit-il, les études de cas comprennent peu de documents montrant la distribution spatiale des risques à l'échelle du cas. Cela qui pourrait pourtant questionner la répartition des populations et des activités en zone de risque.

Si l'intention des programmes est d'aborder les risques à partir des trois dimensions du développement durable (sociale, environnementale et économique), sa mise en œuvre tend à faire du développement technique et économique, la seule clé de compréhension de la maîtrise des risques. Il en résulte une vision trop souvent dichotomique du monde entre « *pays pauvre / pays développé* ». Cette représentation s'inspire des théories classiques du développement, sans la distance à laquelle nous invitent les critiques de Gilbert Rist (2007) ou Serge Latouche (2001 ; 2003). Elle s'inscrit dans une tradition scolaire, de transmission de visions dichotomiques binaires du monde, dont l'ambition semble plus taxonomique qu'explicative. La notion de développement durable peut-être une occasion de renouveler la vulgate scolaire relative au développement qu'à soutenir l'émergence d'un nouveau paradigme, qui puiserait ses contenus d'apprentissage dans des controverses scientifiques et/ou politiques. En empruntant au régime médiatique son utilisation d'images-chocs, les stratégies iconographiques scolaires accentuent encore l'autonomie de la géographie scolaire par rapport à la référence que pourraient constituer les pratiques scientifiques de débat autour du développement durable.

A l'issue du chapitre, on peut se demander si les élèves n'ont pas finalement une vision tronquée du risque. Ont-ils compris que malgré la prévention et la prévision les sociétés du Nord restent vulnérables ? La mise en avant du Japon comme champion de la prévention, donne matière à réflexion. Les manuels de seconde écrit après la catastrophe de Fukushima produise un discours différent. Ils utilisent le Japon comme étude de cas pour mettre en avant la vulnérabilité d'un pays du Nord et montrer la complexité dans une situation où différents types de risques s'entrecroisent. Mais les élèves n'ont pas le même âge et la même maturité.

## **Bibliographie**

**Leininger-Frézal Caroline, 2014**, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

AUDIGIER F. (1993) *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. à la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Paris : Université Paris 7, thèse de doctorat d'histoire. 677 p.

BARTHES R. (1964) « Rhétorique de l'image ». *Communications*, 4, pp.40-51

CHAM's (1991). *Enseigner les risques naturels Pour une géographie physique revisitée*. Montpellier : GIP Reclus maison de la géographie, 227 p. ISBN 2-86912-059-1

CHERVEL A. (1998) *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin, 197p. ISBN 2-7011-2385-2

CLERC P. (1999) *Production et fonctionnement du savoir scolaire en géographie l'exemple des espaces urbains*. Paris : Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, thèse de doctorat de géographie.

FONTANABONA, J. (dir.) (2000) *Cartes et modèles graphiques. Analyses de pratiques en classe de géographie*. Paris : INRP, 302 p.

FREEMAN HERREID C. (2011). « Case study teaching ». *New direction for teaching*. n°128.

GERVEREAU L. (2000) *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris : Editions La Découverte, coll guide repère, 191p. ISBN 2-02-039656-4

JOLY M. (2012 (1993)) *Introduction à l'analyse de l'image*. Sant6Jean- de Braye : Armand Colin. 110p. ISBN 978-2-200-35530-2

KUHN T. (1962 (éd. 2008)) *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion. 284p. ISBN 978-2-0812-1485-9

LEFORT I. (1992) *La lettre et l'Esprit*. Paris : édition du CNRS, coll. mémoires et documents de géographie, 228 p. ISBN-10: 2738442277

LEININGER-FREZAL C. (2009) *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et territoires*. Lyon : Université Lyon 2, 355 p.

LEGARDEZ A. et SIMONNEAUX L. (2006) *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Paris : ESF éditeur, 246p. ISBN-10: 2710117703.

LEVY J. et LUSSAULT M. (sous la dir) (2003). *Dictionnaire de la géographie et des sciences de l'espace social*. Paris : Belin, 1033 p. ISBN 2-7011-2645-2.

MANCEBO F. (2006) *Le développement durable*. Paris : Armand Colin, collection U, 244 p. ISBN 978-2-200-26973-9

MENDIBIL D. (2001) « Quel regard du géographe sur les images de paysages », in LE ROUX A., *Enseigner le paysage*. Caen : CRDP Basse Normandie, pp. 11-36. ISBN 2-86618-459-9

NICLOT, D. (2002) *Les manuels de géographie de l'enseignement secondaire. En comprendre les logiques pour mieux les utiliser*. Reims : CNDP Champagne, Collection Mise à distance, ISBN 1294-7474

ORELLANA I., FAUTEUX S. (2000) " L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire." In Jarnet A., Jickling B., Sauve L., Wals A. Et Clarkin P. (dir.). *A Colloquium on the Future of Environmental Education in Postmodern World ? Proceeding of an On-Line Colloquium held in October 1998*. Whitehorse: Yukon College, p. 13-24. ISBN 0-914409-20-4.

**Leininger-Frézal Caroline, 2014**, « La rhétorique des images du risque dans l'enseignement scolaire », *Mappemonde*, vol 113, n°1.

<http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14103.html>

RETAILLE D. (1998) « Faire de la géographie un programme », *EspacesTemps Les Cahiers*, n°66/67, p.155-173.

VIVIEN F-D. (2003) « Jalons pour une histoire de la notion de développement durable», *Mondes en développement*, tome 31, pp. 1-22.

### **Manuels analysés**

ADOUMIE V. (dir) (2010) *Histoire-Géographie Education civique 5è*.Italie: Hachette, 416 p. ISBN 978-2011256256

ARIAS S., CHAUDRON E. (dir) (2010) *Histoire Géographie 5è*. Paris : Belin, 333 p. ISBN 978-2-7011-5500-5

AZZOUZ R.et GACHE M.-L. (dir) (2010) *Histoire Géographie 5è*. Italie : Magnard, 366 p. ISBN 978-2-210-16731-5

BLANCHARD E. (eds). (2010) *Histoire Géographie 5è*. Paris : lelivrescolaire.fr, 319 p. ISBN 978-2-9536455-0-7

DALBERT C. et LE PRADO-MADAULE D. (dir) (2010) *Histoire Géographie 5è*. Paris : Bordas, 335 p., ISBN 978-2-04-732667-1

HAZARD-TOURILLON A.-M, FELLAHI A. (dir) (2010) *Histoire Géographie 5è*. Paris : Nathan, 367 p. ISBN 978-2-09-171738-8

IVERNEL Y. (2010) *Histoire Géographie 5è*. Paris : Hatier, 352 p., ISBN 978-2-218-94370-3