

MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Histoire-géographie	M2 B

MEMOIRE

L'Inde dans la géographie scolaire

Mélanie POUDEROUX

Directeur de mémoire :
BEDOURET David (Maître de conférences en géographie)
Membres du jury de soutenance :
-BEDOURET David (Maître de conférences en géographie) -THUILLIER Guy (Maître de conférences en géographie)
Soutenu le 10/06/2016

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté une aide précieuse durant l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord, à mon maître de stage, M. Bedouret, toujours disponible et aux conseils avisés et efficaces, dans cette année particulièrement bien remplie.

Merci également aux trois enseignants sur lesquels j'ai pu compter pour réaliser, auprès de leurs classes, mes enquêtes par questionnaire : Balard Grégory au collège Jean Baptiste Drouet à Sainte Menehould, Lacotte Alizée du collège Jean-Pierre Vernant à Toulouse et Françoise Poudroux au collège des Portes du Midi à Maurs.

Je n'oublierai bien évidemment pas de citer Mme Karine N'Guyen, ma tutrice durant mon stage en responsabilité en décembre, qui m'aura laissé donner cours au niveau de classe de cinquième et réaliser la séquence de géographie la plus adaptée à mon travail de recherche, quitte à modifier sa programmation.

Je remercie aussi le personnel de la Bibliothèque de l'E.S.P.E Saint Agne et plus précisément M. Hervé Schang pour avoir pris de son temps pour chercher avec moi d'anciens manuels scolaires qui auront servi à constituer mon support de travail.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION.....	4
PARTIE 1 : Représentations et exotisme : concepts au cœur de la géographie scolaire ...	8
A) Un enseignement basé sur les représentations.....	9
1- <i>Le stéréotype</i>	9
2 – <i>L'enfant et l'adolescent face aux représentations : un enjeu scolaire</i>	9
B) Les manuels scolaires : vecteur de représentations.....	11
1- <i>Le manuel scolaire, support d'une vulgate</i>	11
2- <i>Le manuel scolaire, témoin des représentations</i>	12
C) La géographie scolaire : un enseignement exotique	13
1- <i>« Qu'est ce que l'exotisme ? »</i>	13
2- <i>Un outil, une démarche pour éduquer les regards</i>	15
3- <i>L' « ici » et l' « ailleurs » : mobilisation du concept de territoire</i>	16
D) Une démarche hypothético-déductive : outils et méthodes de recherche.....	18
1- <i>Les manuels scolaires de géographie en cinquième : quel impact réel sur la mise en place de représentation ?</i>	18
2- <i>Quelles représentations pour les élèves ?</i>	23
PARTIE 2 : Des présentations en constante évolution	27
A) Entre exotisme racialisé et exotisme touristique (1938-1954).....	28
1- <i>Des paysages d'évasion</i>	28
2- <i>La figure de l'Indien à l'origine d'un regard condescendant</i>	30
3- <i>La place prégnante des colons britanniques</i>	35
B) Un exotisme développementaliste dans les années 1960-1970.....	40
1- <i>Un exotisme tropicaliste encore persistant</i>	40
2- <i>Une image miséreuse de l'Indien</i>	42
3- <i>Agriculture et industrie entre archaïsme et modernité : la présence étrangère</i>	47
C) De nouveaux objets géographiques : ville, culture, géopolitique?.....	51
1- <i>Le paysage urbain : la ville et la croissance démographique</i>	51
2- <i>Une nouvelle vision de l'Indien</i>	55
3- <i>Agriculture et industrie : l'impact de la mondialisation</i>	59
PARTIE 3 : Le regard des élèves d'aujourd'hui sur l'Inde	66
A) Des regards stéréotypés proches des manuels scolaires.....	67
1- <i>Les grands stéréotypes qui ressortent des questionnaires</i>	67
2- <i>Des prismes qui n'influencent que peu les représentations des élèves</i>	71
B) Le discours de l'enseignant vecteur de modification du/des regard(s).....	7
1- <i>Résultats des cours différenciés</i>	78
2- <i>Une expérience à réitérer</i>	78
C) L'exotisme un outil pédagogique pour une éducation au regard.....	79
1- <i>Déconstruction et reconstruction du savoir : éduquer au regard via l'incursion</i>	79
2- <i>Mise en œuvre d'une séance : réaliser un guide touristique</i>	80
CONCLUSION GENERALE.....	84
ANNEXES	87
BIBLIOGRAPHIE.....	99
TABLES	103
Table des illustrations	104
Table des annexes.....	107

INTRODUCTION



GRONDEAU Alexandre, « Bangalore, une métropole à deux vitesses », *Revue urbanisme*, n°355, Juillet-Août 2007.

Cette photographie issue de l'article de la *Revue urbanisme*, « Bangalore, une métropole à deux vitesses » est le point de départ de ce travail de recherche. Elle donne à voir des bâtiments à l'architecture moderne enserrés dans un espace vert bien ordonné. Cette image semble en inadéquation avec cette Inde merveilleuse, peuplée d'éléphants, de vaches sacrées, de maharajas, de temples majestueux et de population pauvre entassée dans des bidonvilles. Cette photographie peut donc intriguer son observateur qui se retrouve étonné face à cette ville indienne, Bangalore. Pays en pleine mutation, l'Inde voit croître son économie et son insertion dans la mondialisation depuis 1991 mais elle doit aussi faire face à de nombreux défis propres à chaque pays émergent : inégalités, pauvreté, insalubrité, pollution et croissance démographique exponentielle. Cette image d'une Inde suscitant l'attractivité par sa culture mais aussi la répulsion par son incapacité à gérer la croissance démographique, est véhiculée par la sphère médiatique. Ceci explique en partie le fait que l'on puisse se retrouver surpris face à ce paysage photographié qui semble digne d'une grande métropole de pays développé. L'image que nous avons de l'Inde s'en retrouve totalement bouleversée. Mais pourquoi avoir une telle représentation, majoritairement tournée vers la misère, la pauvreté et l'insalubrité ? D'où ces stéréotypes proviennent-ils ? Au-delà du cadre familial, des pairs et des médias, il est possible de s'interroger sur le rôle que joue l'enseignement secondaire dans la formation des représentations. En quoi contribue-t-il à leur mise en place chez les élèves ?

Certains chercheurs comme P. Clerc ou encore D. Niclot ont montré l'importance des manuels scolaires dans la fabrication et la diffusion de telles représentations. Cependant, les manuels scolaires participent-ils vraiment à la fabrication des représentations des élèves ? Les élèves catégorisent l'Inde comme un pays pauvre, très peuplé et insalubre. Cette représentation s'est-elle modifiée dans le temps ?

Ce questionnement peut alors amener à supposer l'existence d'une corrélation entre les représentations et l'enseignement via le discours de l'enseignant et le contenu des manuels scolaires. Cette relation entre enseignement et représentations peut s'établir à partir de la définition du concept d'espace que fait Auguste Berque¹. L'espace est autant idéal que matériel et renvoie donc à l'idée de la mise en place d'images, de ressentis propres à chacun. A l'origine, la représentation correspond à l'« action de replacer devant les yeux de quelqu'un² ». Cette définition peut être complétée par le fait que cette action est de « rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe » (Dictionnaire *Le Petit Robert*, 2013). L'objectif de l'enseignement est de rendre une idée concrète, d'où le lien très serré entre géographie scolaire et représentations. C'est parce qu'il est plus facile, pour faire passer une notion ou une connaissance aux élèves, de rendre ces éléments concrets, que l'enseignant a recours à l'utilisation de représentations et de stéréotypes. Renvoyant alors à une simplification du réel, l'apprentissage passe par l'étude de caractéristiques communes et reconnues par la société.

Ancien pays colonisé, l'Inde est symptomatique de ce processus tant décrié par les études postcoloniales qui prônent un changement de regard. La géographie scolaire, à travers son discours, s'approprie les espaces avec un regard européocentré où tout ce qui n'est pas « nous » et « ici » est « eux » et « ailleurs ». Cette pensée occidentalisée fait alors émerger l'idée d'exotisme. Ceci renvoie à un défaut intellectuel qui doit alors être utilisé dans la géographie scolaire comme outil d'éducation au regard. Le niveau de cinquième est retenu pour cette étude car le programme intitulé « Humanité et développement durable » a pour objectif de faire découvrir aux élèves les relations qu'entretiennent les hommes avec leur territoire en fonction de leur développement économique et de leurs ressources. Apparaît alors l'idée d'inégalités entre les sociétés. Les différentes études de cas réalisées en cinquième ont pour la plupart pour objectif de comparer la situation d'un pays développé avec celle d'un pays en développement. Ces comparaisons amènent donc les élèves à s'interroger sur les différences entre pays. C'est à ce moment-là qu'il faut alors dépasser les premiers *a priori* des élèves pour les amener à changer leur vision ethnocentrée. L'Inde est étudiée obligatoirement en classe de cinquième jusqu'à la réforme des programmes en 2008, où à partir de cette date là, l'enseignant peut faire le choix de prendre, ou non, l'Inde dans son étude de cas sur la question de la croissance démographique et du développement. Ce pays est indépendant depuis peu (1947), ce qui permet ainsi d'avoir accès à des sources, notamment des manuels scolaires, encore rédigées sous la colonisation britannique.

A partir de cet état des lieux, il va donc s'agir de voir dans quelle mesure l'étude de l'Inde

1 BERQUE Augustin, *Médiance de milieux en paysage*. Paris : Belin, 2000.

2 REY Alain, *Le Petit Robert*. Paris, 2013.

dans la géographie scolaire passe par la mise en place de représentations et par l'exotisation du territoire.

Représentations et exotisme sont deux concepts-clés intrinsèques à l'enseignement de l'Inde et au cœur du discours des manuels scolaires de géographie en classe de cinquième. Il conviendra alors dans un premier temps de définir l'ensemble de ces termes (représentations, exotisme, manuels scolaires) en relation avec le courant épistémologique des études post-coloniales. Ce cadrage conceptuel permettra alors de déboucher sur la démarche hypothético-déductive qui a été choisie pour cette recherche. Le choix du niveau de classe, la constitution du corpus de manuels scolaires et le travail d'enquête sur le terrain seront alors explicités. Il est à noter que toutes les légendes des documents iconographiques analysés en deuxième partie du mémoire sont les légendes reprises mots pour mots des photographies extraites des manuels scolaires étudiés. Dans un second temps, il s'agira de rendre compte de l'évolution de la place de l'exotisme indien dans les manuels scolaires depuis la fin des années 1930. Enfin, à partir des enquêtes réalisées en collège et du travail d'analyse du discours des manuels scolaires, la troisième partie aura pour objectif de voir quelles sont les représentations que les élèves d'aujourd'hui ont de ce pays et comment les dépasser via une éducation au regard.

PARTIE 1 :

Représentations et exotisme : concepts au cœur de la géographie scolaire

A) Un enseignement basé sur les représentations

1- Le stéréotype

Dimitra Chatziangelaki, professeure diplômée en Droit et Science Po et en Langue et Littérature, permet dans *Représentations et stéréotypes des enseignants : un enjeu pour l'interculturel*³ de cerner la notion de représentation. Ce « processus mental » a pour objectif de « formaliser dans son esprit une image pour représenter une réalité absente »⁴. C'est du fait de l'éloignement géographique de l'Inde qu'un imaginaire s'est construit autour de ce pays. La tradition, l'histoire, la situation politique et économique du pays, la culture des membres de sa société engendrent la formation de stéréotypes visant à simplifier ce réel trop complexe. Afin d'appréhender plus facilement cette réalité, la récurrence de certains éléments amène alors l'apparition d'un stéréotype. Terme introduit dans les sciences sociales au XXème siècle par le publiciste étasunien Walter Lippmann, il renvoyait selon lui à « un mécanisme simplificateur cognito-économique du cerveau » qui permettait ainsi de gérer « l'environnement réel, qui est à la fois trop grand, trop complexe⁵ ». Cette complexité est réduite à des caractères simples et univoques, c'est-à-dire n'allant que dans un sens ; du "créateur" de la représentation au destinataire de celle-ci, qu'il soit un groupe ou un individu. Le stéréotype « réduit le tout à une partie, à un détail, presque toujours exact en se fondant sur la répétition⁶ ». Le stéréotype s'appuie donc sur une réalité, mais la possibilité qu'il soit réduit à un « détail » de la réalité peut alors amener à la fausser. Le stéréotype correspond à une représentation toute faite issue d'un cadre culturel qui aide alors à filtrer la réalité, à la simplifier pour n'en garder que des traits qui sont faciles à matérialiser et à retenir. Il s'agit de la formation d'une image dans la tête qui rassemble différents traits et caractères appliqués de façon consensuelle à un territoire, aux membres de ce territoire notamment. C'est parce que cet ensemble d'éléments qui forge une représentation est rigide, ancré de longue date dans les consciences et constamment alimenté par les médias notamment, qu'il est alors difficile de faire évoluer les stéréotypes.

2 – L'enfant et l'adolescent face aux représentations : un enjeu scolaire

L'enfance et l'adolescence sont deux périodes de la vie où s'ancrent le plus les représentations. A leur arrivée dans le système scolaire, «[les élèves] sont porteurs de diverses expériences acquises dans la famille ou, dans le cas des adolescents, dans les autres groupes qu'ils

3 CHATZIAGELAKI, Dimitra. *Représentations et stéréotypes des enseignants : un enjeu pour l'interculturel*. Paris : Publibook , 2011, 246p.

4 *Ibid.*

5 LIPPMANN, Walter. *Public Opinion*. London, 1922, 428p.

6 CLERC, Pascal. *La culture scolaire en géographie : le monde dans la classe*. Rennes : P.U.R, 2002, 188p.

côtoient⁷». Il convient alors à l'enseignant de s'appuyer sur les représentations de ses élèves afin de les déconstruire et d'en établir de nouvelles. Même s'il vise à fausser la réalité du monde en la déformant de par sa simplification, le stéréotype présente cependant un intérêt didactique puisqu'il est selon Pascal Clerc le « premier niveau d'accès au monde »⁸. Cette utilisation simplifiée permet d'enseigner aux élèves du secondaire de premières connaissances qu'il sera possible, plus tard, de compléter voire même, de critiquer négativement. La culture enseignée est donc réductrice dans le sens où elle produit « une représentation outrée du monde qui le caricature au sens premier du mot (du latin *caricare*), [elle] force le trait, accentue les aspects jugés les plus spécifiques⁹ ». Jean David écrit en 1986 dans son article, « Enseignement de la géographie et représentations spatiales : première approche » que « l'enseignant a pour mission de présenter l'espace aux élèves comme un savoir établi faisant apparaître la géographie scolaire comme une discipline rationnelle appuyée presque uniquement sur la mémorisation ». Vision avec laquelle la géographie scolaire a longtemps dû se battre pour continuer à être présente dans l'enseignement secondaire. J. David ajoute donc que « la notion de représentations vient à l'encontre de ce savoir géographique univoque puisque les faits n'existent qu'à travers des hommes agissant en observateurs ». Cette idée renvoie alors à la subjectivité qui se dégage lors de toute observation. Le dit « observateur » est une personne, un acteur, dont la perception sera différente de celle de son voisin de par son bagage culturel, son *habitus*, pour reprendre le célèbre concept de P. Bourdieu. Ceci correspond alors à la définition que fait le professeur en psychologie sociale, G. N. Fischer, de « la représentation de l'espace [comme] mécanisme psychologique qui résulte de processus cognitifs et affectifs, d'interactions avec lui, à partir desquels se construit une signification.¹⁰ » La formation de représentations est donc à relier avec l'idée de subjectivité. L'enjeu pour l'enseignement de territoires dits « lointains » en géographie est que « l'enseignant, ayant lui aussi intériorisé sa culture subjective, [ne soit pas] influencé par des significations, des représentations, des stéréotypes ou des préjugés concernant autrui¹¹ ». L'enseignant doit donc être conscient des représentations qu'il transmet à ses élèves afin de ne pas laisser sa culture, son éducation, son environnement familial et professionnel influencer son jugement et son apprentissage. L'objectif pour l'enseignant est d'amener ses élèves à réfléchir à leurs propres représentations, à les nuancer voire à les transformer.

L'un des outils majeurs dans la transmission de ces stéréotypes à l'école est le manuel

7 CHATZIAGELAKI, Dimitra. *Op. cit.*

8 CLERC, Pascal, *La culture scolaire en géographie : le monde dans la classe*. Rennes : P.U.R, 2002, p.125

9 *Ibid.*

10 FISCHER, G. N. « La représentation de l'espace est un mécanisme psychologique qui résulte de processus cognitifs et affectifs, d'interactions avec lui, à partir desquels se construit une signification ». *La psychologie de l'espace*, 1981, p84.

11 CHATZIAGELAKI Dimitra, *Op. cit.* p.27

scolaire. L'exemple de Pascal Clerc qui a notamment développé ses propos sur l'utilisation des stéréotypes dans l'enseignement secondaire en appuyant ses recherches sur les pays en développement, permet ainsi d'aborder cette idée de représentations fortement ancrées dans les esprits concernant les pays issus des Suds, comme l'Inde.

B) Les manuels scolaires : vecteur de représentations

1- Le manuel scolaire, support d'une vulgate

Support incontournable de l'enseignant, le manuel scolaire est défini par Alain Choppin comme un « produit de consommation, un support de connaissances scolaires, un vecteur idéologique et culturel et un instrument pédagogique¹² ». Il est un média de communication sociale pour Daniel Niclot qui lui donne une fonction de transmission et de diffusion des savoirs pour « éduquer les élèves à la compréhension du monde dans le cadre des orientations fixées par l'institution (via les programmes scolaires) et en fonction des contraintes propres à l'école (le savoir scolaire comme savoir partagé)¹³ » Il sert de vulgate du monde de la recherche. L'une des premières références professionnelles des enseignants après les instructions officielles, les manuels depuis la fin du XXème siècle, se ressemblent beaucoup car constitués d'images, textes, formules identiques contrairement à ceux publiés par Vidal de la Blache et ses élèves au début du XXème car portant plus la marque de leur auteur avec les collections de Jean Brunhes ou d'Albert Demangeon. Cette harmonisation des manuels à des fins commerciales entraîne alors l'appauvrissement de la diversité des informations. Si l'objectif du manuel scolaire est de « modifier les représentations, les comportements, les idées et de transmettre des valeurs conformes aux idées dominantes de la société » comme l'écrit D. Bedouret dans sa thèse¹⁴, il est aussi, au-delà de son but de transmettre une vulgate scolaire, c'est-à-dire un savoir accessible au plus grand nombre et accepté de tous, l'outil qui perpétue les idées reçues voire des stéréotypes « par souci de consensualisme »¹⁵. Tout comme l'entend D. Niclot qui affirme dans son article que « les savoirs scolaires se distinguent fondamentalement des savoirs savants dans la mesure où ils sont consensuels, où ils ne laissent pas de place au débat et où ils donnent des images du monde conformes aux représentations dominantes de la société¹⁶ », l'enseignement est donc la transmission d'une vulgate, c'est-à-dire d'un savoir transposé afin d'être compréhensible de la part du public visé. Cette simplification du choix des

12 CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette éducation, 1992, p18.

13 NICLOT, Daniel. « Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français ». *Cahiers de géographie du Québec*, décembre 1999, volume 43, n°120, p605-624

14 BEDOURET, David. Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique [en ligne]. Thèse. Goégraphie. UTM-Toulouse II, 2012. Disponible sur : https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/817477/filename/Bedouret_David.pdf (consulté le 03/11/2015)

15 *Ibid.* p.86.

16 NICLOT, Daniel. *Op. cit.*

exemples et cette volonté de faire consensus pour être en accord avec les idées majoritaires de la société, mène à un enseignement stéréotypé, vecteur de représentations. Au-delà du cadre familial et des pairs qui participent à ces représentations, l'enseignant et l'enseignement en général sont vecteurs d'images réductrices de la réalité. Alain Choppin souligne la force du manuel en tant qu'instrument de pouvoir qui participe au « processus de socialisation, d'acculturation » et même « d'endoctrinement du jeune public »¹⁷. Ces mots, forts de sens, ont pour objectif de décrire l'impact que le contenu des manuel peut exercer sur les élèves. Images, photographies, textes, schémas et autres, sont des documents qui véhiculent des représentations auprès des élèves.

2- Le manuel scolaire, témoin des représentations

Le manuel est un instrument pédagogique, « c'est un outil de travail pour le maître comme pour l'élève. Il est conçu en fonction des services qu'il est appelé à rendre. Il doit compléter, prolonger les leçons du maître ; il peut aussi le soutenir, les encadrer... »¹⁸ L'utilisation du manuel évolue au fil du temps et en lien, plus ou moins respecté, avec les instructions officielles de l'éducation nationale. Produit de consommation, il tend de plus en plus à répondre aux demandes ministérielles et aux demandes des enseignants afin d'être le plus rentable possible. L'enseignement a évolué entre ce qu'il est aujourd'hui et ce qu'il était au XIXème siècle. Ceci « témoigne donc des changements de conceptions des disciplines scolaires et des options pédagogiques.¹⁹ » En cela, le manuel est un véritable « lieu de mémoire » car comme l'affirme Pierre Nora : « la mémoire s'enracine dans le concret, dans l'espace, l'image, l'objet²⁰ ». Il est alors un véritable témoin de l'évolution des représentations, de la pensée géographique et didactique. Miroir des changements de la société, le manuel scolaire est donc bien un objet de mémoire, témoin d'une vision à un moment donné d'un individu, d'une société, d'un territoire, d'un objet.

« Les stéréotypes ne sont pas construits au hasard et le choix du fragment de vérité retenu apprend sans doute plus sur celui qui le retient que sur le lieu qu'il informe » (P. Clerc 2002) Formalisé par un groupe, le stéréotype vise alors un autre groupe. C'est la raison pour laquelle il est pertinent de s'intéresser au groupe à l'origine du stéréotype puisqu'il est l'auteur de celui-ci. Pourquoi a-t-il formalisé cette idée ? Pour quelle raison ? La vision qu'il a de son propre environnement, de ses pairs, le laisse alors sceptique voire dédaigneux vis-à-vis d'une autre

17 CHOPPIN Alain, *ibid.*, cité par D. Bedouret dans « Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique ».Thèse. Géographie. UTM-Toulouse II, 2012, p85.

18 CRUBELLIER Maurice « Manuel d'histoire ». GURGUIERE André, *Dictionnaire des sciences historiques*, Paris : PUF, 1986, p432 ; cité par LUCAS Nicole, *Enseigner l'histoire dans le secondaire, manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes : PUR, 2001, p130.

19 BEDOURET David, *op. cit.* p.86

20 NORA Pierre, *Les lieux de mémoire*, Tome 1, p25. Cité par LUCAS Nicole, *Enseigner l'histoire dans le secondaire, manuels et enseignements depuis 1902*. Rennes : PUR, 2001, p72.

personne aux habitudes de vie différentes. L'exotisme est alors au cœur de ce processus. C'est parce que la vision occidentale s'est imposée dans le monde que sont alors apparus des points de vue ethnocentrés, vecteurs de représentation.

C) La géographie scolaire : un enseignement exotique

1- « *Qu'est ce que l'exotisme ?* »²¹

Fonder sa recherche sur les représentations dont est porteuse l'Inde ne peut donc se dissocier de la mouvance post-colonialiste, elle-même très politique. Les *postcolonial studies*, apparues dans les années 1980 aux Etats-Unis puis diffusées à travers la sphère anglo-saxonne (Canada, Australie, Nouvelle-Zélande), en Inde puis en Europe dans les années 1990, avaient pour objectif de sortir d'un rapport de pouvoir fondé sur la domination du monde « occidental » sur le reste du monde. Ces études incitent alors à sortir du paradigme colonial qui vise à construire le monde sur une opposition binaire entre les Européens, « eux », « nous », et les Autres²². Ce nouveau regard sur le monde apparaît-il au même moment dans le discours des manuels scolaires ? La représentation de l'Inde et de ses habitants en est-elle changée ? Il s'agira de mettre cela en évidence au fil de ce travail de recherche.

L'Inde a toujours inspiré les Français du fait de cette non-présence française sur le territoire indien. Représentée à travers les productions littéraires et artistiques, celles-ci ont alors construit un imaginaire collectif sur l'Inde²³. Cet attrait pour ce pays asiatique renvoie plus généralement aux concepts d'exotisme et d'orientalisme. Liés aux études postcoloniales, plusieurs auteurs comme E. Saïd dans *L'Orientalisme, l'Orient créé par l'Occident*, en 1978 dont l'analyse de l'orientalisme a été grandement théorisée par l'Indien Homi. K. Bhabha en 1994, ont participé à la conceptualisation de l'exotisme. Issu d'une branche plus culturelle de la géographie, Jean-François Staszak est une référence majeure en terme d'exotisme qu'il définit très précisément dans son article de 2008 sur « Qu'est-ce que l'exotisme? ». Il caractérise ce dernier par plusieurs éléments. L'exotisme fait voyager. « L'exotisme constitue une invitation au voyage et à considérer l'Autre et l'Ailleurs comme des objets de curiosité²⁴ ». Les manuels scolaires participent à cette évasion vers l'Ailleurs. L'exotisme correspond à un jugement de valeur, à l'existence d'une « altérité géographique »

21 STASZAK, Jean-François, « Qu'est-ce que l'exotisme ? », *Le Globe* [en ligne], 2008. Disponible sur : <http://www.unige.ch/sciences-societe/geo/files/4314/4464/7645/Globe2008_Article1_.pdf> (consulté le 02/11/2015)

22 COLLIGNON Béatrice, « Note sur les fondements des postcolonial studies ». *Echogéo* [en ligne], juin/août 2007. Disponible sur : <<https://echogeo.revues.org/208>> (consulté le 25/11/2015)

23 MEYRAN, Régis, « Jackie Assayag, L'Inde fabuleuse. Le charme discret de l'exotisme français (XVIIe-XXe siècle) ». *L'Homme*, janvier-mars 2000, numéro 153, p310-313

24 STASZAK, Jean-François, *Op. cit.*

(Staszak, 2008). Deux groupes se distinguent donc avec une relation hiérarchique aboutissant à l'ethnocentrisme (« eux »-ailleurs, « nous »-ici). Les manuels scolaires transmettent donc aux élèves un regard occidental sur ces pays dits « exotiques ». Mais qu'est-ce qu'un pays exotique ? Dans l'article « Qu'est-ce que l'exotisme ? » de 2008, J-F Staszak définit un pays exotique comme devant « être assez loin, hors du continent européen [afin d'] être considéré avec une certaine condescendance ». L'exotique renvoie aussi à un paysage chaud. Présentant toutes ces caractéristiques climatiques, d'éloignement géographique et de domination avec la colonie britannique jusqu'en 1947 et les comptoirs d'autres grandes puissances européennes comme la France, l'Inde peut donc bien être considérée comme un pays exotique.

La mise en scène que suscite l'exotisme ne va pas sans parler de la volonté des manuels scolaires de construire un discours illustré de documents iconographiques telles que les photographies qui ont pour but de bâtir une représentation dans l'esprit des élèves. Ce spectacle, retransmis à travers les documents, a pour objectif d'être conforme à l'idée qu'on se fait du lieu et de ses habitants. La réalité peut être parfois éloignée de l'idée faite, nécessitant alors une transformation en spectacle du paysage afin de répondre notamment aux attentes des touristes. L'exotisme est un discours sur l'Autre et l'Ailleurs opposant ainsi la normalité de l'Ici et l'étrangeté de l'Ailleurs. V. Segalen, parle en 1990 de « la sensation d'Exotisme, [...] [qui] n'est autre que la notion du différent ; la perception du Divers ; la connaissance que quelque chose n'est pas soi-même ; et le pouvoir d'exotisme qui n'est que le pouvoir de concevoir autre²⁵ ». Il s'agit donc de porter un regard nouveau sur l'Autre mais qui renvoie le plus souvent à un regard teinté de jugement. Face à ce regard ethnocentré, émerge alors une représentation qui « reflète l'état de l'individu, du groupe et de la société qui l'a engendrée²⁶ » laissant ainsi transparaître sa volonté de domination et de supériorité sur un groupe et son territoire. Comment ces images ou idées communes concernant une société ou un territoire peuvent-elles émerger jusqu'à faire consensus et réussir à s'imposer dans la conscience collective ? C'est parce que la fréquence de caractéristiques propres à cette communauté, ce territoire, cet objet, est grande et parce que les Occidentaux ont basé au départ leur réflexion en l'orientant par rapport à ce qu'ils connaissaient et par rapport à eux, qu'un élément abstrait voulu concret se transforme alors en une représentation qui plus est, est exotique.

C'est bien parce que l'objet étudié est soumis à une exotisation, « changement de contexte » (Staszak, 2008) qu'il peut alors être considéré comme faisant partie du champ de l'exotisme. Il s'agit de faire en sorte que le lieu, l'objet, l'être humain soit déconnecté du contexte local afin d'être

25 SEGALLEN, V. *Essai sur l'exotisme*. Paris : Le Livre de Poche, 1990 (écrit en 1908)

26 CHATZIAGELAKI Dimitra, *Op. cit.*

appréhendé du point de vue occidental. Après avoir été décontextualisé de son milieu local, il faut le re-contextualiser par rapport à la société européenne.

Si les études postcoloniales ont mis en évidence le rôle de l'impérialisme occidental dans la mise en place de représentations exotisées, nous pouvons alors nous demander si la mondialisation, entendue comme accélération des échanges depuis les années 1990, ne joue pas aussi un rôle dans le système de représentations. L'impérialisme, à l'origine de la découverte de nouveaux lieux et de nouveaux peuples, est l'un des facteurs de l'apparition de l'ethnocentrisme. Mais la mondialisation actuelle qui vise à réduire les distances entre les différents pôles de la planète, n'empêche-t-elle pas les pays exotiques tel que l'Inde de conserver leur part d'exotisme ? C'est notamment ce que démontre L. Gauthier dans son article « Jemaa El-Fna ou l'exotisme durable ». Définissant l'exotisme à partir de deux conditions, « l'extranéité et l'étrangeté », il précise bien que lorsque l'élément en question perd cette étrangeté, lorsque le « regard de l'Occident s'habitue à l'objet considéré, l'étrangeté disparaît et avec elle l'exotisme²⁷ ». Cet attrait qu'a notamment la France dès le XVIII^e via la culture, l'art, la cuisine mais aussi cet aspect de "lointain" intrinsèque à la notion d'exotisme, ne disparaît-il pas avec la mondialisation qui permet un meilleur échange des biens et services et donc qui ne laisse plus de place à la découverte ? Selon L. Gauthier, l'exotisme est durable²⁸. Il existe selon lui des « degrés d'exotisme » : « l'exotisme est pluriel » ce qui permet de comprendre sa durabilité. De fait de la fluctuation du niveau d'étrangeté d'un lieu, d'un paysage, d'un groupe d'individus vis-à-vis d'un autre, l'exotisme reste durable. En prenant l'exemple que « si le degré d'exotisme d'un lieu devient trop faible pour un groupe, il n'en sera pas forcément le cas pour d'autres », L. Gauthier justifie la durabilité possible de l'exotisme. Malgré la mondialisation qui pourrait tendre à l'uniformisation des cultures, des manières de vivre, à travers la multiplication des échanges de tout type (matériel, immatériel), l'exotisme persiste mais pourrait avoir tendance à se transformer.

2-Un outil, une démarche pour éduquer les regards

Dans l'enseignement, l'exotisme est un outil intéressant puisqu'il permet à l'enseignant de montrer à ses élèves les différences que « Nous » avons avec les « Autres » et donc de se distinguer par rapport aux Autres. L'un des objectifs de l'enseignement en géographie est d'éduquer les regards. Pierre Schaeffer²⁹ disait en 1970 : « On ne peut pas réduire un langage à un autre, on ne peut pas

27 GAUTHIER, Lionel, « Jemaa El-Fna ou l'exotisme durable ». *Géographie et cultures* [En ligne], 2009. Disponible sur : <<https://gc.revues.org/2258>> (consulté le 21/04/2015)

28 *Ibid.*

29 SCHAEFFER Pierre, *Machines à communiquer*, Seuil, 1970, cité par NOMBLOT, Laurent. L'éducation au regard [en ligne]. Mémoire. Sciences de l'éducation. IUFM Bourgogne, 2003-2004. Disponible sur : <https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_0265637L.pdf> (consulté le 1/03/2016)

déclarer d'emblée qu'un langage est supérieur à l'autre, ou que d'autres langages devront fatalement emprunter à l'un d'eux ses références ». L'idée de jugement est intrinsèque à toutes les séquences de géographie qui permettent de faire une comparaison entre « ici » et « ailleurs : les inégalités de développement à travers le monde et la pauvreté en classe de cinquième³⁰, la notion d'habiter en sixième³¹ déclinée à la ville, au monde rural, aux littoraux, aux espaces à fortes contraintes, la gestion des ressources et espaces terrestres en seconde³² ou encore les « Dynamiques géographiques de grandes aires continentales » étudiées en terminale³³ qui permettent l'approche de l'Afrique comme territoire marqué par les défis du développement ou encore l'Asie du Sud et de l'Est face aux enjeux de la croissance par exemple. L'objectif pour l'enseignant est d'éduquer le regard de ses élèves afin que leur réaction face à une situation, un document, ne soit pas un jugement direct, immédiat, qui se fait « d'emblée » pour reprendre les mots de P. Schaeffer, mais plutôt un discours réfléchi, posé et surtout construit et argumenté. C'est donc en travaillant le regard critique de chacun à travers l'analyse de documents aussi bien visuels que sonores, la mise en place de débats dans le cadre de l'Education Morale et Civique, que l'enseignant développe chez ses élèves la capacité à avoir un esprit critique qui leur permettra alors de revoir leurs propres représentations. L'élève doit donc être confronté à l'altérité. Cette éducation à l'Autre est « un outil opérant de l'enseignement de la géographie, où comprendre un territoire c'est d'abord partager et croiser les regards³⁴ ». Pour répondre aux exigences de cette école française qui tend vers une mixité culturelle, il semble donc aujourd'hui nécessaire de diversifier et de confronter les regards au sein d'une classe afin que les représentations qui entravent la compréhension de la complexité des territoires disparaissent.

3-L' « ici » et l' « ailleurs » : mobilisation du concept de territoire

Représentations et exotisme sont indissociables du concept de territoire. L' « Ici » et l' « Ailleurs » sont deux termes qui renvoient à deux territoires bien distincts, séparés par une certaine

30 Ministère de l'Education nationale. *Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique en classe de Cinquième* [en ligne]. Paris : Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/special_6/51/8/Programme_hist_geo_education_civique_5eme_33518.pdf> (consulté le 23/04/2016)

31 Ministère de l'Education nationale. *Programme de l'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique en classe de Sixième* [en ligne]. Paris : Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/51/6/Programme_hist_geo_education_civique_6eme_33516.pdf> (consulté le 23/04/2016)

32 Ministère de l'Education nationale. *Programme de l'enseignement de l'histoire-géographie en classe de Seconde* [en ligne]. Paris : Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf> (consulté le 23/04/2016)

33 Ministère de l'Education nationale. *Programme de l'enseignement de l'histoire-géographie en classe de Terminale* [en ligne]. Paris : Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/42/58/3/4865_annexe1_280583.pdf> (consulté le 23/04/2016)

34 BEDOURET, David, « La géographie scolaire entre mésavoirs et apprentissage de l'altérité et de l'identité ». *Programme du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, mars 2011. Disponible sur : <https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/1114/2496/8295/actes_lyon_2011.pdf> (consulté le 22/04/2016)

distance, aux caractéristiques climatiques différentes comme vu précédemment et appropriés par des sociétés aux valeurs, coutumes et principes différents. Le territoire est alors un moyen de se questionner, de découvrir et de comparer diverses pratiques. J-F. Thémines aborde notamment dans son ouvrage *Savoir et savoir enseigner le territoire*³⁵ l'idée que le territoire permet d'identifier les perceptions et les représentations des acteurs. Le territoire, espace approprié collectivement ou individuellement, « n'est donc plus détaché de l'homme puisqu'il est le produit de groupes ou d'individus »³⁶ dans le sens où les individus sont des observateurs de ces territoires. Leurs propres perceptions aboutissent à la mise en place de représentations collectives ou individuelles.

Le territoire devient donc alors un outil, un support, qui amène à travailler les représentations des élèves afin d'établir l'étude critique de stéréotypes spatiaux, notamment diffusés via les manuels scolaires. Le cours de géographie permet de mener « une expérience géographique d'élèves allant à la rencontre des sociétés » (Thémines, 2011). Il s'agit donc de partir du contexte local (français) afin de rendre comparable des manières de vivre et de faire parfois totalement différentes de celles que connaissent les élèves. En utilisant le territoire comme outil et en étudiant à partir d'une démarche comparative les territoires familiers et proches et les territoires de l'ailleurs, ceci aide à construire durant la scolarité de l'élève « une référence ouverte à d'autres expériences que la sienne propre³⁷ ». Autrement dit, l'élève a un regard ouvert et critique sur les différents espaces du monde ce qui lui permet de ne pas tomber dans le piège du jugement et de l'ethnocentrisme. Le territoire renvoie à une identité collective ou individuelle qui s'est forgée grâce à des repères et à une cohésion sociale née d'interactions entre les différents acteurs. Chaque territoire ayant son propre fonctionnement, étudier un « territoire lointain » amène donc, même inconsciemment, à comparer celui-ci avec le sien. Il est donc nécessaire de faire prendre conscience aux élèves qu'ils jugent le territoire étudié par rapport à ce qu'ils connaissent. Le territoire est donc un moyen d'appréhender à l'échelle mondiale, la diversité des sociétés et leur impact spatial ainsi que leurs ressemblances.

J-F Thémines met en avant l'utilisation des représentations et des imaginaires dans la compréhension de la réalité du monde. Ceci renvoie donc à l'idée d'un enseignement stéréotypé issu en partie d'un discours forgé par la vision occidentale. « La géographie scolaire a construit un modèle de représentation du monde euro-centré, privilégiant par ses programmes les territoires jugés proches politiquement et économiquement au détriment des espaces jugés lointains ». Ces

35 THEMINES, Jean-François. *Savoir et savoir enseigner. Le territoire*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2011, 176p.

36 DAVID Jean, « Enseignement de la géographie et représentations spatiales : première approche », *Revue de géographie de Lyon*, 1986, vol.61, n°2, p190

37 THEMINES, Jean-François. *Op. cit.* p22.

derniers, lorsqu'ils sont traités dans les programmes, sont réduits à une idée, voire à une simple image, qui contribue à présenter aux élèves qu'un panel réduit de territoires. Ceci gomme aux yeux des élèves la diversité des territoires et les différentes manières de pratiquer, d'habiter le territoire. Avec cette suppression de l'hétérogénéité des territoires, l'élève n'est donc pas confronté à la « puissance d'expression spatiale des cultures³⁸ ». Il ne faut toutefois pas penser que les autres continents du monde ne sont pas étudiés à l'école. Depuis le début du XX^{ème} siècle, le continent de l'Afrique, de l'Asie et de l'Océanie sont vus en classe. La réforme des programmes du collège et du lycée en 2008 et 2009 a cependant redynamisé l'étude de ces territoires « lointains ». Au-delà de l'enseignement géographique apparaît un enjeu civique. Etudier les territoires dans l'enseignement secondaire permet ainsi d'amener les élèves à se confronter à la diversité des valeurs, des représentations, des cultures du monde.

L'Inde correspond donc dans le cadre de cette recherche, à cet outil de travail qui va supporter un certain nombre de représentations et être ce territoire de l'Ailleurs qui va permettre d'appréhender la diversité mais peut-être aussi les ressemblances et les hybridations des territoires.

Partant de ces références, il va s'agir de comprendre, à travers une enquête par questionnaires et une analyse de manuels scolaires de géographie, en quoi ces derniers sont vecteur de stéréotypes et de représentations, eux-mêmes à l'image des représentations de l'ensemble de la société.

D) Une démarche hypothético-déductive : outils et méthodes de recherche

Répondre à ces interrogations sur la place des représentations dans la géographie scolaire, concernant notamment l'Inde, demande d'appuyer ses recherches sur une base de données qui va s'établir à partir d'un corpus de manuels et d'une enquête auprès d'élèves de cinquième. Ce travail met donc en avant une démarche hypothético-déductive qui va consister, à partir de nos hypothèses au préalable posées, de les confronter avec les résultats trouvés dans l'analyse des manuels scolaires et des questionnaires soumis aux élèves.

1- Les manuels scolaires de géographie en cinquième : quel impact réel sur la mise en place de représentations ?

Partant avec l'idée que le manuel scolaire est un témoin d'une vision commune, nous avons donc constitué un corpus de manuels scolaires afin de cibler notre recherche. Pour cela, il a donc été question de choisir un niveau de classe pour réduire le travail et le rendre le plus pertinent

38 THEMINES, Jean-François. *Op. cit.* p42.

possible sur les quelques mois impartis.

Le choix s'est porté sur le niveau de cinquième. Au vu des instructions officielles depuis 1960, récupérées à l'INRP à Lyon par D. Bedouret³⁹, des bulletins officiels en ligne sur Eduscol et des manuels scolaires consultés, la classe de cinquième est le niveau où l'Inde est abordée le plus souvent, autant sous forme d'exemples, que d'études de cas, que de chapitre entier. Depuis le début du XX^e siècle, le niveau cinquième est effectivement centré sur l'étude de deux ou trois continents (Afrique, Asie et Océanie).

L'objectif de ce corpus de manuels scolaires est de voir l'image de l'Inde à chacune des dates retenues. Comment évolue cette représentation commune, perceptible à travers cet outil qu'est le manuel, lui-même témoin de la mémoire collective ?

Le choix des manuels s'est fait en lien avec les grandes évolutions didactiques et épistémologiques en géographie et géographie scolaire qui pour certaines d'entre elles sont de véritables périodes de rupture. Le corpus est constitué de sept manuels de 1938 à 2010 permettant de balayer les différents changements de programme et permettant une analyse sur les différentes décennies. Travailler sur un panel de manuels s'étendant sur soixante-dix ans permet ainsi de comprendre les différentes phases par lesquelles les individus et les sociétés sont passés pour construire leurs représentations sur l'Inde et ses habitants. L'objectif vise à comprendre l'évolution de ces représentations portées par les manuels à travers les diverses périodes historiques : un contexte colonial en 1938 où l'exotisme bat son plein, une phase de rejet du racisme et de l'ethnocentrisme dans les années postérieures à la seconde guerre mondiale, une période de croissance et d'intensification des échanges à l'échelle planétaire qui permet alors à certains pays émergents, dont l'Inde fait partie, de se développer et de prendre une place de plus en plus importante depuis la fin des années 1990 et le début des années 2000 sur le marché mondial.

Afin de comprendre comment a évolué l'enseignement de l'Inde depuis 1938 et les représentations qui s'y rapportent, un rapide retour épistémologique sur la géographie scolaire et sur la géographie universitaire va permettre pour la suite de comprendre les différents aspects qui fondent les représentations à chaque décennie. Notre plus ancien manuel est celui de la maison d'édition Hachette de 1938. Il permet d'y voir une approche physique de la géographie de l'Inde (« L'Inde et ses grandes régions naturelles »⁴⁰) ainsi qu'un chapitre consacré aux Indiens hindous⁴¹. L'objectif de l'analyse de ce manuel de 1938 est de s'intéresser au discours d'un ouvrage édité durant l'époque coloniale. Qu'en est-il du discours et du positionnement post-colonial en France et dans l'enseignement scolaire plus précisément ? Pour les années 1950, il s'agit d'étudier en cinquième les

39 Instructions officielles récupérés à la bibliothèque de l'INRP à Lyon

40 Hachette, *Le monde moins l'Europe*, chapitre « L'Inde et ses grandes régions naturelles », p169-177

41 Hachette, *Le monde moins l'Europe*, chapitre « La vie des Hindous », p178-185

grands pôles continentaux dont l'Asie, sous-divisée en trois régions (Inde, Indochine et Chine centrale et du sud), qui est présentée à travers les moussons. Une étude physique sur l'ensemble du continent asiatique et une étude individuelle des Etats à travers la géographie humaine et économique sur les principaux d'entre eux (B.O. 1956 et 1959⁴²) sont menées successivement. Une différence apparaît entre les manuels de 1938 et de 1954 : l'intérêt porté aux religions. En 1938, la religion hindoue est la seule évoquée, dans le chapitre « Vie des Hindous ». En 1954, il est question de l'hindouisme, du bouddhisme, du christianisme et de l'islam, abordés dans le chapitre sur « L'Inde : géographie humaine ». Les instructions officielles de 1961 poursuivent avec l'idée de géographie physique et humaine et d'une géographie économique. Cependant, à la fin des années 1960 et le début des années 1970 (1971, Belin), l'étude commence à être plus approfondie concernant les secteurs agricole et industriel indiens, même si la géographie physique et humaine conservent une place importante. Le programme de 1987 en cinquième a pour objectif d'initier les élèves à la notion de développement afin de leur faire « comprendre les problèmes que pose la mise en valeur des ressources de la Terre pour les hommes d'aujourd'hui. »⁴³ Le niveau de cinquième est ciblé sur des « continents et Etats qui s'apparentent davantage au monde du sous-développement » dont il est important de dégager les traits physiques et humains. L'étude de l'Asie est divisée selon la cohabitation des trois grandes civilisations du continent (islamique, indienne et chinoise). Les instructions officielles insistent sur l'utilisation de la notion de développement qui doit permettre « d'expliquer les images véhiculées par les médias (enfants sous alimentés, bidonvilles, etc.) que les élèves ont généralement en tête ». Le programme de cinquième donne des indicateurs d'analyse de l'Etat indien plutôt négatifs (aspects spécifiques de la démographie -ampleur de la croissance démographique-, aspects de la pauvreté, carence de l'économie et dualisme dans la société et l'économie -économie traditionnelle en difficulté, pauvreté générale, émigration des capitaux-). Face à la Chine et le Japon, les deux autres pays asiatiques en voie de développement étudiés, l'Inde est celui qui illustre le plus l'aspect "tradition" associée ici à la pauvreté et à la misère au sein des pays en développement. Les instructions officielles insistent sur l'intérêt qui doit être porté « aux voies de développement en Asie des moussons afin de montrer leurs diversités à travers les trois pays ». Le manuel sélectionné de 1987 chez Hatier reprend ainsi bien l'idée d'« Un inégal développement », de « Campagnes en mouvement » mais à la « soif d'eau et faim de terres » et dans une troisième partie « Une grande puissance industrielle » avec des « faiblesses » et des « industries concentrées dans quelques régions »⁴⁴. La géographie physique pour l'étude des trois pays a alors totalement disparu. Celle-ci n'apparaît plus que pour le chapitre de l'Asie des moussons. En 1996,

42 Ministère de l'Education nationale, Programme de géographie 5ème. Paris : CNDP, 1956 et 1959.

43 Ministère de l'Education nationale. *Horaires, objectifs, programmes et instructions de 5ème*. Paris : CNDP, 1987.

44 BRIGNON J., *Histoire géographie 5ème, Initiation économique*, Hatier, 1987. p236-243.

l'arrivée de nouveaux programmes a fait l'objet de nombreux débats et rivalités au sein des universitaires concernant la sortie ou non de la géographie classique des instructions officielles. La volonté pour certains est d'orienter la géographie vers plus d'études sur les rapports homme-nature à travers les problèmes d'aménagement et sur les enjeux politiques et de développement afin de s'orienter davantage vers une géographie sociale et culturelle souhaitée par P. Claval et A. Frémont notamment. Le manuel scolaire de Hatier de 1997 met en évidence cette bivalence entre géographie classique avec une description paysagère de l'Inde en lien avec le peuplement. Plusieurs images typiques présentent les différents espaces régionaux (Kerala, désert du Thar, montagnes de l'Himalaya, ville de Bombay, le Deccan). La pauvreté fait aussi l'objet de plusieurs documents ainsi que la révolution verte et le récent décollage industriel du pays. L'édition de 1997 commence à centrer davantage son discours sur la relation de l'homme avec son milieu qui n'est plus seulement la campagne mais aussi la ville. Les nouveaux programmes dans la première décennie des années 2000 apportent une nouveauté sur le plan didactique. L'étude de cas est désormais au cœur de l'étude d'une question. Il faut désormais partir d'un cas local ou régional pour permettre de faire comprendre aux élèves les notions ou concepts géographiques du programme en évitant de séparer la géographie régionale de la géographie plus globale. C'est donc dans le cadre d'une démarche inductive que les cours de géographie sont réalisés au collège. Il est désormais question en cinquième d'étudier des dynamiques de populations en lien avec un nouveau concept, le « développement durable ». Cette relation se fait à partir d'une étude de cas, soit sur la Chine, soit sur l'Inde. La géographie physique est totalement absente. Il s'agit désormais, notamment dans ce chapitre, de lier « approche démographique avec enjeux du développement durable »⁴⁵. L'objectif est de voir comment l'Inde, un géant démographique peut satisfaire les besoins en croissance de la population. Ce nouvel angle d'approche change-t-il la perception que l'on a de l'Inde ? L'exotisme, véhiculé par les nombreux paysages indiens et les coutumes traditionnelles, ressortent-elles encore malgré une étude plus démographique de l'Inde ? Le développement durable et ses trois piliers (puisque le quatrième concernant la culture n'a pas encore été adopté par la géographie scolaire) permettent-ils l'émergence d'images exotiques ? Quelle est la représentation que les élèves des années 2010 ont de l'Inde ? Il s'agira de voir si le manuel Nathan, sélectionné pour la dernière réforme de 2008, et les questionnaires posés aux élèves de cinquième actuels, permettent de répondre à ces questions.

Après cette reprise sur l'évolution épistémologique de la géographie universitaire plus ou

45 Ministère de l'Éducation nationale. *Fiches ressources, Eduscol* [en ligne]. Paris : août 2010. Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/60/5/College_Ressources_HGEC_5_Geo_04_DynamiquesPop_152605.pdf (consulté le 03/01/2016)

moins concomitante avec la géographie scolaire qui a permis de justifier le corpus de manuels établi, il est désormais temps d'analyser le discours des manuels scolaires : un discours iconographique et textuel pris en tant que tel à chaque année sélectionnée afin d'établir, à une période donnée, la représentation commune de l'Inde. Le manuel en tant que « mémoire collective »⁴⁶ semble donc être un objet pertinent pour notre recherche sur la représentation de l'Inde par les Occidentaux à partir de 1938. Une seconde étape consistera à comparer les différents résultats de chaque année pour identifier une évolution de la représentation commune de l'Inde et de voir quelle part l'exotisme occupe à chaque fois dans les manuels. La méthode d'analyse du corpus de manuels, porteur d'un discours, s'inspire de la démarche utilisée par D. Bedouret dans sa thèse sur les espaces ruraux d'Afrique noire et de la méthode de Corinne Cordier-Gauthier⁴⁷. Il convient d'analyser les éléments constitutifs du discours en s'intéressant à plusieurs caractéristiques : le bloc iconique, le bloc textuel et les organisateurs structurels.

Le bloc iconique se compose de toutes les images géographiques (cartes, graphiques, photographies, schémas, dessins, organigrammes, images satellites, modèles spatiaux). L'ensemble de ces documents est pris en considération mais les photographies font l'objet d'une attention particulière du fait de leur capacité à représenter l'environnement tel qu'il est, faisant d'elle un substitut du monde réel. Pouvant apparaître à première vue comme objective, « la photographie est une construction complexe est pansémique »⁴⁸ signifiant qu'elle a le sens qu'on veut lui donner. Dans le discours du manuel, elle est donc le « véhicule privilégié des représentations »⁴⁹. Son analyse peut s'effectuer à trois niveaux : un premier dit « iconique »⁵⁰ correspondant à l'identification des motifs, lignes, couleurs, un second degré dit « iconographique » correspondant à l'identification de « l'image en ce qu'elle est reconnue comme porteuse de sens » et un troisième niveau dit « iconologique » correspondant aux valeurs symboliques (Panofsky, 1967).

L'analyse du bloc textuel en association avec les organisateurs structurels repose sur la méthodologie entreprise par D. Bedouret. La pertinence d'intégrer au bloc textuel les organisateurs structurels qui correspondent à des logiques linguistiques indissociables des représentations est conservée dans le cadre de cette recherche. Il s'agit de repérer les ancrages mémoriels constitués à partir de stéréotypes qui participent à la fabrication des représentations. L'objectif est d'identifier les « modèles collectifs figés »⁵¹ en s'intéressant au lexique, au style et au sens des textes, qu'ils soient

46 BEDOURET, David. Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire, *Op. cit.* p93.

47 CORDIER-GAUTHIER, Corinne. « Les éléments constitutifs du discours du manuel », *Etudes de linguistique appliquée*, 2002/1, n°125, p. 25-36

48 BEDOURET, David. *Op. cit.* p94.

49 *Ibid.*

50 PANOFSKY, Erwin. *Essais d'iconologie*. Paris : Gallimard, 1967, 408p.

51 AMOSSY, Ruth, *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan, 1991. p21

les textes documentaires visuellement délimités ou le texte du cours accompagnant l'ensemble des documents. Les organisateurs structurels, c'est-à-dire l'ensemble des titres et des sous-titres qui structurent les images et les différents types de textes, permettent la compréhension didactique du manuel dans l'ordre d'apparition des éléments et dans leur organisation hiérarchique à travers l'articulation des différentes parties du chapitre.

Cette phase d'analyse des éléments iconiques et textuels des chapitres de manuels scolaires concernant l'Inde permettra ainsi de comprendre le discours du manuel de géographie, ancré dans un contexte de création indissociable du contexte historique du moment.

2-Quelles représentations pour les élèves ?

Afin de connaître les représentations des élèves interrogés, nous allons adopter l'une des méthodes que propose G. N. Fischer, professeur émérite en psychologie sociale, dans son ouvrage *La psychologie de l'espace*⁵². Il s'agit de « faire émerger les perceptions individuelles des élèves face à un objet d'étude et de confronter ces réactions ». Notre objet de terrain est donc l'Inde en tant que territoire dans l'objectif d'appréhender les différents paysages qui composent cet espace mais aussi les divers jeux d'acteurs et l'ensemble des dynamiques qui en ressortent. La culture bollywoodienne, les coutumes culinaires et religieuses, les secteurs d'activités (agricole, industriel, tertiaire), les Indiens, et bien d'autres encore, sont au cœur des représentations liées à ce pays. C'est donc à partir d'un questionnaire qui permet de reprendre divers éléments qui correspondent à des représentations communes et que Pascal Clerc a notamment fait émerger à partir de ses travaux sur les clichés de l'Inde⁵³, que nous avons élaboré notre enquête par questionnaires.

En parallèle de la constitution et de l'analyse du corpus de manuels, une enquête par questionnaires a été mise en place dans plusieurs classes de collège en France. Ayant pu bénéficier de l'aide de deux professeurs stagiaires à Châlons-en-Champagne (51) et à Toulouse (31), d'une professeure dans l'enseignement depuis 24 ans, actuellement à Maurs (15) dans le Cantal, et ayant utilisé mes stages en établissement au collège Stendhal en REP+ à Bagatelle à Toulouse, ce questionnaire a pu être réalisé sur un échantillon de 247 élèves (cinq classes de 6ème, cinq classes de 5ème et deux classes de 3ème). Cette enquête a pour objectif de voir quelle image les élèves ont de l'Inde autant au niveau paysager qu'économique, social, culturel et religieux. L'objectif de cette enquête par questionnaires est d'établir une comparaison avec le corpus de manuels scolaires. Comment se manifeste l'exotisme dans les manuels scolaires ? Comment l'impact d'une vision

52 FISCHER, G. N. « La représentation de l'espace est un mécanisme psychologique qui résulte de processus cognitifs et affectifs, d'interactions avec lui, à partir desquels se construit une signification ». *La psychologie de l'espace, 1981*, p84

53 CLERC, Pascal, *Op. cit.*

exotique de l'Inde, transmise aux élèves par les manuels scolaires, ressort-il dans leurs réponses ?

Ce questionnaire est construit en deux étapes. Au-delà des questions habituelles pour cerner la catégorie professionnelle des parents de l'élève, le lieu d'habitation (plus ou moins rural), un premier temps (cf. annexe 2 p.87 : Fiche A du questionnaire) permet d'aborder les grandes caractéristiques de l'Inde telle que sa situation géographique puis une liste d'au moins cinq mots est demandée aux élèves afin qu'aucune formulation de questions ne les induisent à formuler telle ou telle réponse. L'étape suivante consiste à leur donner une seconde feuille après que l'enseignant ait scrupuleusement relevé la fiche A afin de ne pas fausser la liste des mots si l'élève retourne aux questions précédentes, influencé par la partie des questions à choix multiples de la seconde feuille. La fiche B (cf. annexe 3 p.88 : Fiche B) est, elle, un moyen d'aborder des sujets plus précis concernant l'Inde. Réalisée sous forme de questions à choix multiples pour faire perdre le moins de temps possibles aux enseignants qui ont bien voulu soumettre ces questionnaires à leurs élèves, ce sont désormais différents grands thèmes incontournables pour l'étude de l'Inde dont il est question : les activités économiques, la religion, les paysages, les conditions de vie. Parmi les réponses données, toutes sont valables et plusieurs réponses sont possibles. Enfin, pour terminer et parce que les stéréotypes et les représentations ne fonctionnent pas sans images, une dernière partie consiste à hiérarchiser cinq photos en fonction de ce que chaque élève pense être le plus ou moins rattaché à l'Inde. Le choix des images n'a pas été fait au hasard. L'objectif était de faire ressortir plusieurs thèmes : l'opposition riche et pauvre avec le bidonville et un des plus grands immeubles de bureaux à l'architecture très particulière digne des plus grandes métropoles des pays développés à Bangalore, en référence à la modernité toutefois présente dans le pays ; la culture bollywoodienne, inséparable de la mondialisation, et donc supposément connue par certains élèves : un paysage agricole et notamment des rizières du fait de la place qu'occupe l'Inde dans l'exportation de cette céréale et enfin, des vaches sacrées, symbole de la foi religieuse.

Ces résultats sont traités via l'application Google Forms et Excel afin de permettre un recensement des réponses et une comparaison de ces dernières selon plusieurs critères établis tels que le niveau de classe, le statut du collège. Ceci se présentera sous forme de graphiques pour une meilleure compréhension des chiffres.

Malgré l'identique discours dispensé par les enseignants avant la distribution des questionnaires, il est nécessaire de garder en tête qu'il est difficile pour un élève de ne pas réfléchir aux attentes de son professeur et d'écrire réellement ce qu'il a envie d'écrire. Une remarque pourra être faite concernant le manque de recul sur le panel d'élèves interrogés. Intégrer ces enquêtes à des classes de lycée aurait pu permettre une meilleure vision sur l'évolution des représentations des élèves. De plus, ce questionnaire peut faire l'objet d'une critique car dirigiste, il ne laisse que très

peu les élèves s'exprimer réellement sur leurs représentations (hormis les cinq mots à lister). Leurs représentations doivent donc correspondre aux types de réponses fournies qui les guident alors, ne les laissant pas exprimer leur réel ressenti face à ce pays. Reprenant les grands thèmes des stéréotypes que Pascal Clerc a mis en avant dans son livre *La géographie scolaire : le monde dans la classe*⁵⁴, ce questionnaire peut alors tout simplement être un guide vers le maintien de ces stéréotypes. Cependant, choisir de reprendre les mêmes types de stéréotypes qu'avaient mis en évidence P. Clerc permet de voir s'ils sont aussi présents aujourd'hui, une petite vingtaine d'années après ses travaux. La diversité des choix multiples laisse toutefois aux élèves un large panel de réponses sans trop les influencer. Une partie plus qualitative avec le recueil d'au moins cinq mots permet ainsi de s'intéresser à ce qui leur fait penser à l'Inde de manière spontanée.

Une seconde expérience est aussi menée en parallèle dans le cadre de mon stage en établissement. Après avoir recueilli les questionnaires des deux classes de cinquième du collège Stendhal à Toulouse, la séquence sur la « Pauvreté dans le monde » a été mise en place. Un discours nuancé est mené durant les quatre heures de cours pour chacune des deux classes. L'objectif est d'amener les élèves d'une des deux classes vers une vision plus nuancée de la pauvreté dans le monde en ne présentant pas uniquement le lieu pauvre mais aussi son environnement. La première heure de la séance consistait à travailler sur un exemple de pauvreté en milieu urbain dans un Sud : le bidonville de Dharavi à Mumbai, étudié avec un extrait du film *Slumbog Millionnaire* (7'00 – 8'41), extrait durant lequel des enfants traversent le quartier précaire. Il a donc été question pour une classe de travailler seulement sur les conditions de vie de ces habitants, les matériaux de ces constructions précaires. Pour les 5èmeA, une simple photo moins ciblée sur le bidonville leur a permis de comprendre que celui-ci était entouré d'immeubles de standing plus élevés.



Illustration 1: « Dharavi, un atelier à ciel ouvert », Telerama, 20 décembre 2010. En ligne consulté le 15 novembre 2015

54 CLERC, Pascal. *Op cit.*

Les autres exemples dans le monde, étudiés durant les séances suivantes, ont fait l'objet aussi d'une nuance plus relative pour les élèves de 5èmeA afin de leur montrer qu'être un pays en développement ne signifie pas n'avoir que des personnes pauvres dans son Etat. « Pauvreté », notion qui, de plus, varie selon les critères que l'on prend pour l'évaluer. La séance terminée, une feuille est distribuée à chaque élève des deux cinquièmes afin qu'ils y notent des mots concernant l'image qu'ils se font désormais de l'Inde. Leur regard a-t-il changé depuis ce cours ou reste-t-il le même ? Cette enquête a pour but de percevoir l'impact du discours de l'enseignant sur les représentations de ses élèves. Trop peu renouvelée pour pouvoir faire l'objet d'un résultat véritablement fiable, cette expérience est un point de départ dans la perspective d'une poursuite de cette recherche.

Pays exotique d'après les caractéristiques présentées notamment J-F. Staszak, l'Inde est le territoire support de ce travail de recherche en tant que pays « lointain ». De nombreuses fois étudiée dans l'enseignement secondaire depuis le début du XXème siècle, l'Inde apparaît donc dans les manuels scolaires. Leur discours est une vulgate et le reflet de la pensée commune à un moment donné. Etudier les manuels scolaires permettra ainsi de voir quelle est la représentation que se fait la société française à un moment précis. L'enseignement doit combattre les stéréotypes mais paradoxalement il les utilise pourtant car ils sont pédagogiquement pertinents pour simplifier un réel trop complexe. Cependant, l'objectif de l'enseignant est de déconstruire les représentations de ses élèves à partir des images et stéréotypes qu'ils ont. L'objet exotique doit donc être soumis à une « exotisation », c'est-à-dire déconnecté de son contexte local afin d'être observé via un regard européen. En côtoyant des objets qui semblent « exotiques » aux yeux des élèves, l'objectif est d'éduquer leur regard. Cette façon d'analyser l'Autre et l'Ailleurs renvoie au courant scientifique des études postcoloniales qui prône la fin de la vision ethno- et eurocentrée.

Après ce travail bibliographique et de présentation de la démarche de recherche, il va donc s'agir d'analyser le corpus de manuels scolaires sélectionnés afin de dresser un tableau sur les représentations de l'Inde et de ses habitants depuis les années 1930.

PARTIE 2 :

Des présentations en constante évolution

A) Entre exotisme racialiste et exotisme touristique (1938-1954)

De la fin des années 1930 aux années 1950, l'Inde a connu de nombreux changements. Du boycott des produits anglais suscité par Gandhi à l'Indépendance du pays en 1947, en passant par l'encouragement à la désobéissance civile à partir de 1942, l'Inde fait face à de multiples événements. Pour autant, les manuels de 1938 et de 1954 reprennent le même programme scolaire sans laisser apparaître l'idée d'indépendance en 1947. Le discours des deux manuels étudiés (1938⁵⁵ et 1954⁵⁶) laisse apparaître trois thèmes. L'idée d'évasion et de rêve transparait à travers les paysages. L'image de l'Indien avec ses vêtements, son type d'habitat et ses habitudes de vie, dont la religion, est teintée d'un véritable jugement de la part de l'auteur du manuel. Enfin, nous nous intéresserons aussi à la place donnée aux colons britanniques et aux pays étrangers dans le discours de ces deux manuels scolaires. L'exotisme, du fait de son étrangeté et le point de vue occidental qu'il suscite, est donc au centre du discours de ces deux manuels scolaires de 1938 et 1954.

1- Des paysages d'évasion

Le paysage est utilisé en premier lieu afin de présenter les grands reliefs du pays. En plein courant de la géographie physique en France, il s'agit donc de décliner les grandes caractéristiques de l'espace indien. Les paysages contrastent avec ce qui est familier pour l'élève français. Les photographies des glaciers des contreforts himalayens et la carte du delta du Gange et du Brahmapoutre ont pour objectif de montrer le contraste de certains types de reliefs inconnus pour les élèves français. A travers un discours littéraire, le lecteur s'immerge dans des paysages naturels et sauvages. La lecture est fluide et la description précise, ce qui facilite ainsi la représentation du paysage. En plus de la photographie des montagnes himalayennes, le paysage de la région du Nord est décrit avec des détails : « Au Nord de cette plaine [indo-gangétique] se dressent les premiers chaînons de l'Himalaya ; ils forment d'abord des collines, hautes de 1 200 mètres environ, les *Sivaliks* ; en arrière, s'élèvent les montagnes géantes qui forment une barrière infranchissable entre l'Inde et le Tibet. » Des termes techniques sont apportés comme le « névé, les pénitents de neige » [Hatier, 5ème, 1954, p212] pour l'Himalaya ou encore la « latérite et le regur » [Hachette, 5ème, 1938, p169], de l'argile et de la terre brune très fertile qui recouvrent la région du Dekan. L'usage de figures de style amène alors à transformer le paysage en une histoire romancée mettant en œuvre une personnification des espaces naturels comme « le résidu de vieilles laves vomies par des volcans aujourd'hui disparus » ou encore les chutes de pluies « prodigieuses » [Hatier, 5ème,

55 PERPILLOU, A., *Géographie classe de 5ème*, Hachette, 1938.

56 GROSIDIER DE MATONS J., BRULEY E., A. LEYRITZ, *Le monde moins l'Europe – Classe de 5ème*. Paris : Hatier, 1954.

1954, p210]. Ceci correspond à la géographie du moment qui s'intéresse à l'aspect physique de l'espace qui met en mouvement les éléments naturels.

A travers ces paysages, l'Inde apparaît comme « belle et luxuriante » [Hatier, 5ème, 1954, p210]. Dans le texte écrit pour la classe, il est question de « vallées délicieuses, d'agréables oasis » [Hatier, 5ème, 1954, p212]. Le paysage donne envie, fait voyager, à l'image même de ce qu'est l'exotisme. Il intrigue également. L'aspect sauvage de l'inconnu, du « lointain » ressort avec la description très précise de la « jungle, impénétrable, avec des lianes, des fougères et des mousses, des fourrés de magnolias, des hautes touffes de bambous,... » [Hachette, 5ème, 1938, p172-173] formant ainsi un « infranchissable obstacle » [Hachette, 5ème, 1938, p172-173]. Autant en 1938 qu'en 1954, la description de cette végétation dense, ce « fouillis de hautes herbes [abrite] d'innombrables animaux [...] qui hantent les arbres (singes, éléphants, tigres, panthères, rhinocéros,



Illustration 2:
Paysage de Ceylan
[Hatier, 5ème, 1954, p177.]

buffles sauvages, serpents dangereux, vipère noire, cobra) » [Hatier, 5ème, 1954, p212] participe à l'étrangeté de l'Inde. Extrêmement peu nombreuses et en noir et blanc, les photographies de manuels avant les années 1960 sont présentes avec le seul objectif d'apporter un support visuel supplémentaire. Ce ne sera que plus tard, en partie avec l'amélioration de sa qualité d'impression, que la photographie deviendra un véritable support d'informations à utiliser en classe. En attendant, la photographie présentée ci-contre, permet de compléter l'idée qu'autant au niveau du discours textuel que iconographique, l'objectif est de faire

partager un sentiment de repos, de paix et ceci transparait à travers la recherche artistique du photographe qui accentue cette impression en mettant en valeur le reflet des arbres dans l'eau. L'usage de la photographie est aussi un moyen de montrer l'intensité du climat tropical en Inde et son impact sur l'espace. Accompagnée de la légende suivante : « Photographie qui montre comment un glacier, sous l'action des rayons ardents du soleil tropical, peut fondre en donnant des pyramides » [Hatier, 5ème, 1954, p211], le document iconographique ci-contre, associe l'idée de régions montagneuses enneigées sous un climat tropical aux fortes chaleurs sèches : deux « inconnus » pour les élèves.



Illustration 3: *Montagnes himalayennes* [Hatier, 5ème, 1954, p212]

Des constructions architecturales participent de plus à créer un imaginaire éblouissant. C'est le cas notamment des grands temples et palais d'Inde présents dans les deux manuels du corpus. Ils permettent ainsi de montrer la magnificence des matériaux, la grandeur de l'édifice et la précision de l'oeuvre architecturale et artistique.



Illustration 4: Dessin de la tour du temple de Budh Gaya, véritable dentelle de pierre sculptée et ajourée. La hauteur est d'environ 55 mètres.

[Hatier, 5ème, 1954, p248]



Illustration 5: Temple de Siva à Calcutta
[Hachette, 5ème, 1938, p183]

Paysage sauvage et rebutant par sa chaleur, terre d'évasion et de rêve, constructions palatiales et espace naturel, le discours des manuels scolaires de la fin des années 1930 au début des années 1950, donne à voir une Inde aussi bien repoussante qu'attirante, ce qui en fait son charme auprès des élèves et de l'imaginaire européen. C'est l'exemple avec cette phrase dans le manuel Hachette qui dit que les « voyageurs qui passent au port de Colombo, contemplant toujours avec admiration le magnifique paysage de forêts qui s'étage jusqu'au sommet des montagnes. » [Hachette, 5ème, 1938, p.177]. Tout comme les récits des colons et les peintures ramenées en Europe, les voyageurs participent à nourrir les représentations paysagères de ce pays d'Asie du Sud-Ouest.

2-La figure de l'Indien à l'origine d'un regard condescendant

L'Indien est au cœur de l'étude de la géographie humaine de l'Inde dans les manuels scolaires de 1938 et 1954. Étudié sous toutes les coutures autant morphologiques que culturelles,

L'Indien est mis à nu dans un discours teinté de jugements et de regards ethnocentrés.

Le terme de « race » au XX^{ème} siècle permet de distinguer les différentes populations de la planète à travers un jugement de supériorité de la part des Occidentaux. La population de l'Inde est partagée en deux groupes principaux : « Les Aryens de race blanche et les Dravidiens de race noire » [Hatier, 5^{ème}, 1954, p247]. Ce constat est conforté par la ségrégation « spatio- raciale » que met en avant le manuel. « Les Dravidiens, petits hommes à la peau très noire, aujourd'hui confinés dans le Sud-Est du Deccan, et les Aryens, grands, à la physionomie régulière et noble, qui ont pour domaine principal la haute vallée du Gange et le Pendjab ». L'emploi d'adjectifs de couleurs et de taille permet alors de qualifier et de comparer ainsi les deux types de population qui vivent en Inde, marquant ainsi la supériorité de la « race blanche » par sa prestance. De plus, l'étude des grandes régions naturelles du pays ayant été vue avant, il est alors possible de mettre en parallèle la présence des Aryens dans ces deux régions présentées comme fertiles et riches, et celle des Dhravidiens vivant dans des régions plus sèches et désertiques. Ceci laisse alors émerger l'idée d'un manque de dynamisme des Dhravidiens pour cultiver leur terre ou tout simplement pour s'installer dans des régions plus prospères. Ce n'est évidemment pas le cas, l'explication à la répartition de la population sur le territoire indien remontant à des facteurs bien plus historiques.

D'autres facteurs culturels font l'objet de jugements qui transparaissent dans le discours des auteurs des manuels scolaires de 1938 et 1954. Lorsqu'il s'agit d'étudier la civilisation de l'Inde elle est alors qualifiée de « très originale » [Hatier, 5^{ème}, 1954, p247]. Pourquoi dire qu'elle est originale ? Quels sont les critères pris en compte pour porter un tel jugement ? C'est bien évidemment par rapport au regard occidental que la culture religieuse et sociale (système de castes) est perçue ainsi. La religion hindouiste est présentée avec un aspect mystique puisque le système de castes est comparé à une « sorte de confrérie » [Hachette, 5^{ème}, 1938, p179]. Il est alors précisé les obligations que devront effectuer les hindous s'ils ne respectent pas les règles. L'hindou en question serait alors « maudit et [devrait], pour se purifier, accomplir de lourdes pénitences, se nourrir notamment pendant plusieurs jours d'excréments de vache ! » [Hachette, 5^{ème}, 1938, p179]. L'utilisation du point d'exclamation à la fin de la phrase illustre bien la stupéfaction de l'auteur qui juge ce châtiment par rapport à ceux qu'il connaît, ceux de sa propre religion. L'hindou est décrit dès l'introduction du chapitre sur « La vie des Hindous » du manuel Hachette de cinquième de 1938 comme « une masse de paysans pauvres, ignorants et fanatiques ». L'ignorance des Hindous, caractéristique qui leur est attribuée, revient souvent dans le discours des manuels scolaires étudiés. « Si le pays hindou était moins ignorant, si sa religion lui permettait de manger de la viande, les famines n'existeraient pas dans l'Inde » [Hachette, 5^{ème}, 1938, p182]. Cette phrase est surprenante de la part d'un géographe, A. Pepillou, auteur du manuel Hachette de 1938, puisque ses remarques

ne résultent pas d'une analyse fondée sur ses observations mais découlent d'hypothèses qui ne correspondent pas à la culture du pays. Cette religion est dépeinte sous l'angle d'une foule dense, rendant compte de l'« effet de masse » dans une rue noire de monde (cf. photographie ci-contre).



Illustration 6: La foule dans une rue de Bombay un jour de grande cérémonie religieuse
[Hachette, 5ème, 1938, p179]

Il est question dans le manuel Hatier de 1954 de « temples et ses foules grouillantes de pèlerins » [Hatier, 5ème, 1954, p246]. Les cérémonies de purification sont détaillées en mettant en parallèle « les énormes escaliers où viennent se plonger [les pèlerins] dans les eaux purifiantes » et des habitudes anciennes où « jadis on précipitait même les cadavres » [Hatier, 5ème, 1954, p246], faisant ainsi de ce lieu de pèlerinage à Bénarès, un endroit qui n'est pas des plus agréables.

L'Indien est à lui seul un objet exotique. Le très fort amalgame entre Indiens (la nationalité) et l'hindou (la religion) remonte aux années 1930. L'ouvrage de l'édition Hachette n'est pas très clair sur le sujet. « Les Hindous sont séparés par leurs religions, leurs langues et leurs castes » [Hachette, 5ème, 1938, p179]. L'hindouisme n'est qu'une même et unique religion qui ne peut se séparer. Une phrase suivante vient confirmer que les hindous sont amalgamés aux Indiens : « L'Inde renferme 364 millions d'habitants, mais les Hindous ne forment pas un seul peuple ayant une civilisation et des croyances communes [...] Les soldats hindous musulmans aidèrent les Anglais à réprimer féroce la révolte » [Hachette, 5ème, 1938, p179]. Le terme d' « Hindous » ici devrait donc bien être remplacé ici par celui d'« Indiens ». Il n'existe pas d'habitants hindous et musulmans à la fois. Même si l'Inde a son propre nom pour son territoire, il n'en est rien pour son peuple qui reste associé à la religion majoritaire du pays, l'hindouisme. Cependant, il est ensuite clairement question des autres religions du pays, ne mettant pas ainsi de côté les autres croyants du pays, les bouddhistes et les musulmans. L'opposition de ces religions est mise en avant à travers l'exemple des musulmans et des hindous, permettant ainsi de confirmer l'erreur de la phrase sur les « soldats hindous musulmans » ci-dessus. « Les Musulmans leur inspirent [aux Hindous] la même horreur que nous éprouvons pour les anthropophages parce qu'ils mangent de la viande de vache, le plus sacré des animaux » [Hachette, 5ème, 1938, p179]. En comparant l'effet que ressentent les hindous à l'égard des musulmans à celui des Européens envers les anthropophages, l'auteur tente d'interpeller l'élève sur la cruauté des actes musulmans, présentant pour une fois des Hommes plus

« monstrueux » que les hindous qui ne sont déjà pas présentés sous un angle très positif. Cet amalgame entre la nationalité et la religion laisse un aspect chaotique et confus de ce thème dans les manuels scolaires. Présenter cette population comme un peuple désuni conduit à évoquer la présence anglaise en Inde. Nous aborderons cela dans un point suivant afin de voir comment les Britanniques sont représentés par les manuels scolaires, à l'image de cette phrase indiquant que les Anglais sont en Inde afin d'« empêcher [les Indiens] de s'entretuer »[Hachette, 5ème, 1938, p178].

Les Indiens, puisque nous les appellerons ainsi afin d'utiliser le vocabulaire contemporain et de bien prendre en compte les croyants de toutes les communautés religieuses, représentent à eux seuls, « Les Autres ». Par la manière dont ils sont représentés sur les photographies ou dépeints dans les discours des manuels scolaires, les habitudes vestimentaires des Indiens font d'eux des objets de curiosité. Il est essentiel de noter que les photographies insistent sur des caractéristiques qui ne sont pas toujours représentatives du plus grand nombre ce qui sera alors à l'origine de nombreux clichés. Qu'ils soient représentés de profil ou debout en action, en portrait ou en entier, les traits physiques des Indiens sont extrêmement bien dessinés, montrant une peau ridée par la sagesse ou marquée par les muscles et l'effort, mais aussi la faim et la pauvreté.



Illustration 8: Un sikh
(Les Sikhs, intelligents et
belliqueux, habitent le Nord-ouest
de l'Inde : le Pendjab)
[Hatier, 5ème, 1954, p246]



Illustration 7: Batelier sur la lagune
de Malabar
[Hatier, 5ème, 1954, p244]

L'Indien est présenté dans sa diversité mais aussi dans ce qu'il a de plus exotique par rapport à l'Européen. Ceux qui apparaissent sur ces deux photos appartiennent à des catégories particulières

de la société et ne sont pas la représentation de la majeure partie du pays : le sikh, croyant à la religion sikhisme, représente moins de 2% de la population dans les années 1930, et le batelier est lui, présenté en plein travail. La barbe hirsute et fournie qui permet de se distinguer des musulmans et des hindous est souvent associée aux sikhs (cf. illustration 8 page précédente). Pour une question pratique, il est tout simplement plus simple d'avoir une barbe longue que rasée. Son turban lui permet de s'attacher ses longs cheveux. Quant au batelier, sa fonction de piloter les bateaux sur des voies navigables intérieures nécessite pour lui de rester exposé à la chaleur du soleil, d'où l'immense chapeau que nous supposons être en jute et son *d'hoti*, une bande de tissu portée courte pour les dalits, laissant supposer son rang d'Intouchable, de hors-caste, qui représente à l'époque quelques milliers d'Indiens sur les plus de 360 millions. Son équipement est également à relever : perche en bambou et barque en bois peuvent paraître rudimentaires. Les muscles saillants et le visage crispé laissent présager de la difficulté du métier. Les Indiens pauvres, « ont rarement des chaussures ». « Ils pensent que si la nature peut réparer les pieds, elle ne peut pas donner une paire de chaussures neuves. » [Hachette, 5ème, 1938, p180]. Ceci est une autre façon de concevoir le rapport aux besoins matériels. Peu coutumier de cette façon de voir les choses, l'élève français peut alors être surpris et amené à juger ce comportement. Présenté ainsi, il serait alors possible de croire que la plupart des Indiens ne portent pas de chaussures or ceci ne concerne que les plus pauvres.

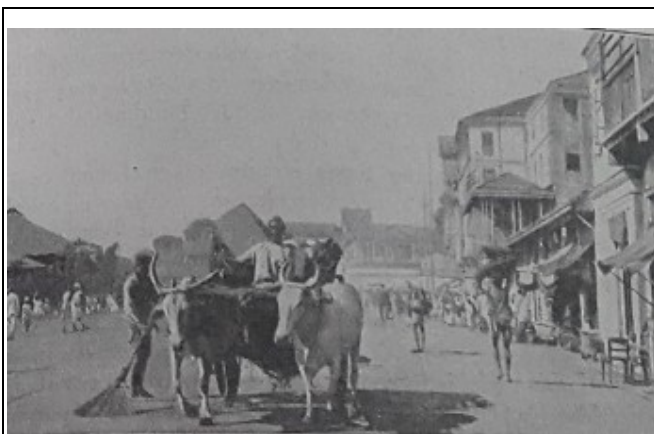


Illustration 9: Rue à Lahore (Pendjab)
[Hachette, 5ème, 1938, p181]

Souvent associée au pauvre, la figure du paysan (cf. illustration 9 ci-contre), pauvre et habitant un petit village est le corps de métier représenté en très grande majorité dans les manuels scolaires du XXème siècle. « Le paysan cultive sa terre avec l'aide d'une paire de bœufs efflanqués. » ce qui lui donne de « pauvres récoltes » [Hachette, 5ème, 1938, p180]. Il est présenté comme un « agriculteur-né » [Hatier, 5ème, 1954, p252]

expliquant alors le cliché qui lui est systématiquement associé aujourd'hui encore. L'Occident décrit l'agriculteur indien comme celui qui « se contente d'égratigner le sol avec une médiocre charrue traînée par des bœufs décharnés. » [Hatier, 5ème, 1954, p252]. L'alimentation de l'Indien est présentée comme peu diversifiée et calorique puisque « le seul luxe de l'alimentation du paysan est le sucre » [Hachette, 5ème, 1938, p180]. Le comportement du paysan indien fait aussi l'objet de curiosité : « Chose curieuse, ce pauvre paysan devient parfois un prodigue. Pour célébrer les fêtes, il jette son argent aux charmeurs de serpents, aux mangeurs de feu et charlatans. » [Hachette, 5ème,

1938, p180-181]. Une façon de vivre qui est différente de celle des Occidentaux et qui est donc présentée comme « surprenante », « bizarre » aux élèves.

Les petites maisons sont basses, aux murs de boue séchée et regroupées autour d'une place avec un puits et un temple. Les paysans « vivent à la campagne, dans des maisons d'argile séchée couvertes de chaume »[Hatier, 5ème, 1954, p243]. Il est en grande majorité question des habitations des campagnes, présentées comme rustiques, sombres et en matières premières. Pour les villes, elles sont surtout présentées du côté des Anglais car les Indiens qui vivent en ville doivent partager l'espace avec la présence anglaise.

3- La place prégnante des colons britanniques

Les colons sont présents dans tous les discours des manuels de 1938 et 1954. Il n'est pas pensable de parler de l'Inde sans parler des Anglais même si l'Indépendance a déjà eu lieu il y a sept années de cela.

Très tôt dans l'analyse du discours des manuels scolaires de 1938 et 1954, la domination britannique transparait sans aucune retenue. « L'Inde est sous la domination de l'Angleterre »[Hachette, 5ème, 1938, p180]. « L'Angleterre est victorieuse. »[Hatier, 5ème, 1954, p248]. L'Inde est aussi qualifiée d'un pays aux forces combattantes faibles puisque « les conquérants venus de l'extérieur n'ont jamais eu beaucoup de mal pour s'emparer de l'Inde »[Hachette, p180] entendant par cela les conquêtes mongols, portugaises, hollandaises et anglaises [Hatier, 5ème, 1954, p2478]. La présence française n'est pas en reste. Le discours est fortement orienté. « Le vaste Empire français constitué aux Indes fut perdu à la fin du XVIIIème et il ne nous en reste que d'infimes débris »[Hatier, 5ème, 1954, p248]. L'usage du pronom personnel pluriel « nous » montre le positionnement de l'auteur et le sentiment de regret qui l'anime. Il en va de même pour l'édition Hachette : « Les Anglais nous obligèrent à leur céder ce que nous avons conquis, sauf cinq ports »[Hachette, 5ème, 1938, p180]. Le croisement de la géographie et de l'histoire est ici très fort à l'instar de l'enseignement géographique du secondaire au XXème siècle. La présence anglaise est vue sous l'angle de la domination et de la force puisque « Dix mille Anglais suffirent pour maintenir 364 millions d'Hindous dans l'obéissance et diriger tous les services de l'Inde »[Hachette, 5ème, 1938, p180]. Les Indiens sont présentés comme des êtres non-civilisés capables de s'affronter jusqu'à la mort comme de véritables animaux et ayant besoin de la présence anglaise pour pouvoir vivre en paix. Il n'y a rien de plus ethnocentrique et dominateur que cela et c'est ce que les études postcoloniales se sont efforcées de dénoncer à partir des années 1980-1990.

Dans les villes, une ségrégation spatiale met de côté les Anglais et les Indiens. Ces premiers souhaitent se tenir à l'écart et « évitent de se mêler aux Hindous [...] ; habitent des quartiers

réservés avec des villas confortables » [Hachette, 5ème, 1938, p.180]. Les Anglais laissent leur trace dans l'architecture des villes indiennes qui « sont parfois des villes doubles : la cité indigène, étroite, resserrée jadis entre ses remparts, avec ses maisons basses et ses rues tortueuses, et le quartier anglais, vaste, bien aéré, bâti à l'écart sur un plan régulier » [Hatier, 5ème, 1954, p245]. La description faite du quartier anglais est positive, illustrée par l'emploi d'adjectifs valorisants (« vaste, à l'écart, plan régulier, « bien aéré ») à l'image de l'architecture européenne, contrairement au quartier indien décrit plus péjorativement (« étroite, resserrée, maisons basses, rues tortueuses »). De plus, le manuel Hatier associe également l'adjectif « prospère » et « villes européennes » dans la phrase suivante : « Les ports ont prospéré davantage. Beaucoup sont des villes neuves, plus européennes qu'hindous » [Hatier, 5ème, 1954, p246]. Ceci induit que le modèle occidental-européen est sûrement plus source de développement que le modèle indien-hindou. Ce regard condescendant vis-à-vis de l'Autre et ce besoin de se démarquer spatialement de lui ancre le discours des manuels dans un imaginaire collectif de subordination de l'Indien face à l'Occidental.

Comme vu précédemment, les conditions de vie sont différentes de celles que les Britanniques connaissent en Europe. Le climat est plus chaud. C'est la raison pour laquelle leurs habitations « dans de hautes vallées, délicieuses en été, sont, au cœur de la forêt, d'agréables oasis où la population européenne se repose du climat déprimant d'en bas »[Hatier, 5ème, 1954, p212].



Illustration 10: Darjeeling : C'est avec Simla, une des résidences d'été des Anglais.
[Hachette, 5ème, 1938, p172]

L'utilisation de l'adjectif « déprimant » permet d'aborder le fait que les colons ne s'adaptent pas au climat « d'en bas », c'est-à-dire le climat plus chaud où résident les Indiens. L'image « d'en-bas » illustre la relation hiérarchique qui existe entre les colons britanniques et les Indiens. Les Européens se sont donc accaparés les espaces dont le climat leur est plus familier. Ils installent également leurs résidences d'été comme Simla ou Darjeeling, dans le Bengale-Occidental actuel (cf. illustration 10 ci-contre). Cette

gêne de la chaleur transparaît dans le discours du manuel scolaire lorsque l'auteur décrit les strates arborées sur les montagnes himalayennes et les compare avec les forêts qui « finissent dans les hauteurs, par présenter les essences de nos climats : des chênes et des résineux »[Hatier, 5ème, 1954, p212.]. L'emploi du déterminant possessif pluriel « nos » montre la nécessité tant pour

l'auteur, le lecteur que le colon sur place de trouver parmi cette végétation dense des végétaux qu'il connaît et qui lui permettent de retrouver des conditions de vie familières. Les Anglais s'installent dans ces résidences « où ils se réfugient, au moment où le séjour dans la plaine est, à cause des chaleurs, dangereux pour les Blancs » [Hachette, 5ème, 1938, p173]. L'air plus frais et moins humide à ces altitudes-là leur permet donc de retrouver un climat plus tempéré. Par ces caractéristiques face auxquelles les Occidentaux britanniques sont confrontés, le discours du manuel renvoie l'image d'un pays chaud où les conditions climatiques sont difficiles à supporter et où il est nécessaire de s'adapter. En installant notamment certaines de leurs maisons dans les contreforts de l'Himalaya, les Anglais ont alors mis en culture de nombreux espaces pour la production et l'exportation de thé. « Sur les pentes des collines, les grandes compagnies coloniales anglaises y ont aménagé des plantations de thé : les collines de l'Assam, jadis incultes, produisent à elles seules la moitié du thé de l'Inde » [Hachette, 5ème, 1938, p173]. La colonisation britannique a donc participé à l'aménagement du territoire indien et à la mise en culture de terres jusque là non cultivables car ayant eu besoin d'être défrichées et déforestées. « Grâce à la paix anglaise, l'Inde a pu exploiter sa terre, créer des plantations, bâtir des usines, construire chemins de fer et ports.» [Hachette, 5ème, 1938, p178]. Les Anglais sont donc présentés comme étant à l'origine de la dynamique agricole notamment via « les travaux d'irrigation des Anglais qui ont fait du Pendjab une terre à blé » [Hachette, 5ème, 1938, p174] et à travers un apport technique puisque « Les Anglais s'efforcent de leur enseigner [aux Indiens] à se servir de bons outils et d'engrais. » [Hachette, 5ème, 1938, p182]. « Ils ont lutté contre ce fléau [les famines] en multipliant les travaux d'irrigation : barrages, canaux et réservoirs, en développant les voies de communication » [Hatier, 5ème, 1954, p254]. Les famines ne disparaissent cependant pas malgré un pas dans la modernisation initiée par l'Angleterre. L'objectif des Britanniques est avant tout d'utiliser sa colonie pour ses ressources agricoles. Si le discours du manuel scolaire montre l'Angleterre sous l'angle d'un acteur ayant contribué clairement à une hausse de la production de blé pour réduire les famines, le discours est plus implicite concernant les intentions économiques de l'Angleterre. Cependant, « quand la récolte est bonne, l'Inde peut exporter du blé en Europe ; aussi les Anglais ont-ils construit, près des bouches de l'Indus, le port de Karachi, relié au Pendjab par un chemin de fer » [Hachette, 5ème, 1938, p174]. Leurs infrastructures sont clairement tournées vers l'exportation. « Les caféiers ont été remplacés par des hévéas, des cacaoyers, des arbres à thé [...] Dans les épicereries d'Europe, on trouve toujours du thé de Ceylan. » [Hatier, 5ème, 1954, p177]. La production en Inde vise donc à répondre à une consommation européenne demandeuse en produits « exotiques ». Le mécontentement des Indiens concernant le défrichement et la fertilisation des sols par l'irrigation mise en place par les Anglais apparaît dans le discours du manuel scolaire de l'édition Hachette. Il est dit que « ceci ne

permet pas la production de récoltes pour les Hindous, mais qu'une bonne partie du blé du Pendjab est destinée aux Anglais d'Angleterre. [...] De même le thé, le café et le caoutchouc servent aux Anglais et non aux Hindous »[Hachette, 5ème, 1938, p182]. Ces paroles qui sont celles retransmises d'Indiens ne sont pas fausses d'autant plus que plusieurs cartes et tableaux statistiques viennent confirmer en amont la véracité de ces propos. Cependant, A. Pepillou, l'auteur du manuel Hachette commente ce discours des Indiens : « Ces reproches sont injustes, car les Hindous profitent eux aussi des améliorations apportées par les Anglais dans leur pays.[...] »[Hachette, 5ème, 1938, p184]. Ceci est vrai puisque l'irrigation et la construction de barrages ont notamment permis la multiplication des récoltes : « On peut faire maintenant une seconde récolte d'hiver, grâce à l'eau des canaux. » « En outre, les grandes plantations des Anglais donnent du travail à des millions d'Hindous »[Hachette, 5ème, 1938, p184]. L'expression « ces reproches sont injustes » laisse transparaître le sentiment d'empathie de l'auteur pour cette remarque faite à l'encontre des Anglais. Pour lui, les Anglais ont beaucoup plus apporté aux Indiens que ce qu'ils disent. Par ces mots, l'auteur laisse donc penser que la colonie a eu un rôle positif pour l'Inde.

Il en va de même pour le secteur industriel. Même s'il est forcé de reconnaître que ce domaine n'a pas été dynamisé par l'Angleterre qui craignait que les mines de charbon indiennes concurrençaient ses propres points d'extraction et n'a donc pas exploité les mines en Inde, le regard sur ce pays d'Asie concernant l'industrie est beaucoup moins associé à l'activité des colons anglais. « Malgré les Anglais, l'Inde est devenue un pays industriel »[Hachette, 5ème, 1954, p184]. Le pays a su se montrer indépendant de la couronne britannique puisque « autrefois presque tout le jute du Bengale était transporté en Angleterre pour être tissé, mais aujourd'hui il y a à Calcutta, des usines qui fabriquent des millions de sacs. »[Hachette, 5ème, 1938, p174]. « Ce sont les Indiens eux-mêmes qui ont mis leur pays en valeur, exploité leurs mines et créé de grandes industries à l'européenne »[Hatier, 5ème, 1954, p255]. Cependant, excepté ces quelques phrases disséminées dans les deux manuels scolaires et l'habituelle comparaison au modèle européen (« usines européennes »), l'Angleterre apparaît donc au cœur de la dynamique économique de l'Inde. L'intitulé en caractères gras d'une sous-partie d'un chapitre illustre ceci : « L'Inde fait la plus grande partie de son commerce grâce à l'Angleterre »[Hachette, 5ème, 19938, p184]. Il est précisé que « les denrées coloniales et les matières premières représentent les trois quarts de ses exportations. [...] L'Angleterre fournit à l'Inde les trois quarts de ses machines, de ses outils et même de ses tissus » [Hachette, 5ème, 1938, p185]. Malgré quelques exceptions précises, l'Angleterre reste présentée comme l'acteur principal de l'économie indienne, aussi bien en tant que fournisseur qu'en tant que consommateur. L'Angleterre est au cœur des échanges avec l'Inde. C'est ce que démontre notamment la carte page suivante (illustration 10) où la plupart des flux sont dirigés vers

l'Angleterre, l'Europe : exportations de blé, de coton, de thé, de caoutchouc, des denrées plantées par les colons sur le territoire indien. Cette carte (cf. Illustration 11 ci-dessous) permet donc de voir en quoi l'Inde est un atout important dans l'Empire britannique. Sa multitude de produits est alors utilisée pour justifier de sa colonisation.

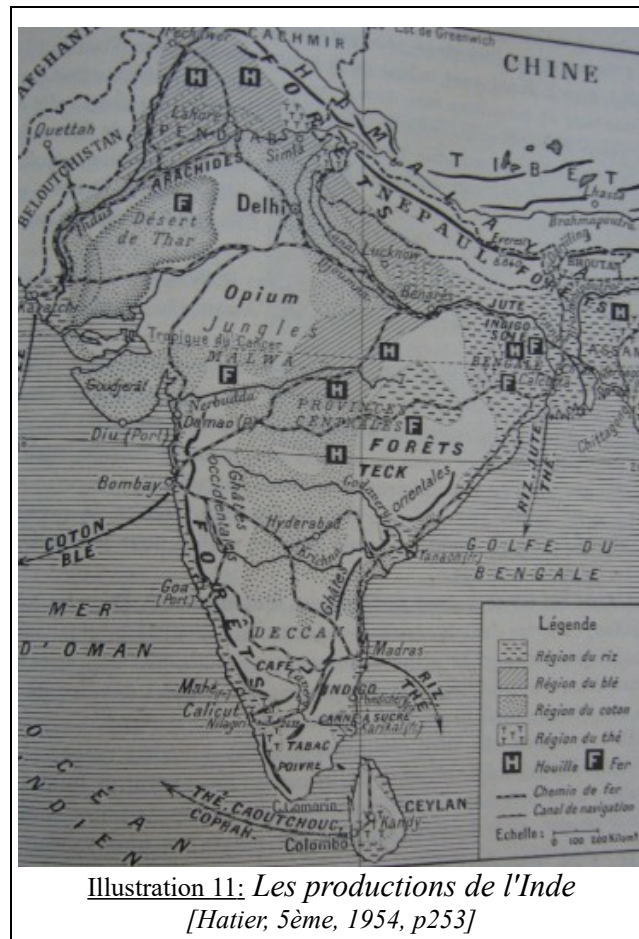


Illustration 11: Les productions de l'Inde
[Hatier, 5ème, 1954, p253]

L'Angleterre est donc présentée comme l'acteur incontournable des échanges commerciaux de l'Inde et du dynamisme de son économie, mais aussi comme le pays capable, par sa présence sur le territoire indien, d'établir la paix entre les différentes religions du pays. La perte de l'Inde par l'Angleterre est amenée sous l'angle d'une faveur faite par les colons : « En août 1947, les Anglais ont rendu à l'Inde son indépendance »[Hatier, 5ème, 1954, p248]. L'ethnocentrisme est de rigueur, comme si l'Angleterre avait de son plein gré fait le choix de partir de l'Inde et de décoloniser le pays en oubliant d'aborder toutes les manifestations et violences qui se sont déroulées.

En 1938 et 1954, le discours de ces deux manuels, aussi bien textuel qu'iconographique, permet de voir que l'exotisme fait donc voyager du fait des différences climatiques, paysagères et de conditions de vie que le manuel met en valeur. L'Autre et l'Ailleurs sont considérés comme des « objets de curiosité ». L'autre élément à noter concerne la relation hiérarchique qui s'exerce entre

les Anglais et les Indiens. Ceci transparait à travers le discours souvent teinté de jugements et de regards condescendants de la part de l'auteur du manuel scolaire.

B) Un exotisme développementaliste dans les années 1960-1970

A partir des années 1960, le discours des manuels étudiés (1969⁵⁷ et 1971⁵⁸) s'étend plus sur les secteurs agricoles et industriels. Même s'il est encore question de géographie physique, la place qu'occupe l'exotisme paysager tend à se réduire mais l'intérêt que procurent l'Autre et ses façons de vivre reste encore fortement ancré dans un regard ethnocentré.

1-Un exotisme tropicaliste encore persistant

L'Inde continue de faire rêver dans les années 1960. L'espace est encore décrit et même « narré » avec l'utilisation de figures de style mettant en scène les différents espaces naturels du pays. L'Himalaya est comparé à un « relief vertigineux » tandis que la plaine indo-gangétique est « un don de l'Himalaya » [Hachette, 5ème, 1969, p157]. Une personnification permet de comparer l'Himalaya à « de hautes rides parallèles »[Hachette, 5ème, 1969, p157]. Les auteurs font usage de nombreuses formules littéraires afin de rendre agréables la lecture. « Du séjour des neiges au pays du midi »[Belin, 5ème, 1971, p106] permet de présenter de manière poétique le contraste entre le



*Illustration 12: Paillote légère de "l'Inde des palmes" méridionale
[Belin, 5ème, 1971, p111]*

froid et les glaces de l'Himalaya au Nord et la chaleur et le soleil du Decan jusque sur l'île de Ceylan.

Excepté l'Himalaya photographiée mais surtout étudiée pour sa géographie physique (ravins, chenal d'écoulement, langue glaciaire,...), ce ne sont plus, contrairement aux années 1930-1950, les étendues d'espaces naturels qui sont photographiés et présentés aux élèves à travers de longues descriptions très détaillées sur la faune et la flore du milieu.

L'exotisme paysager apparaît à travers des photographies d'habitations typiques. Les paillotes de l'Inde du Sud (cf. Illustration 12 ci-dessus) bousculent la vision française d'une maison en pierre comme les élèves ont l'habitude de voir à cette époque. Les îles, les palmiers, les embarcations

57 MATHIEX J., A. LAURENT, L. PERNET, *Géographie 5ème - Le monde polaire, le continent américain. Le continent asiatique. L'Océanie*. Paris : Hachette, 1969.

58 CONTRI H., *Géographie 5ème : Autour du Pacifique*. Paris : Belin, 1971.

côtières en bois et en ficelle suscitent l'évasion et le rêve, associés inconsciemment au ciel bleu ici présent, et à la plage de sable fin. Le lieu est présenté comme paradisiaque.

Les photographies d'habitations de bois, de chaumières et d'un village pittoresques situés en haut d'un mont himalayen procurent moins cette idée de voyage que l'image d'un pays d'antan. Il est important de souligner l'apport de la couleur dans les photographies contrairement aux deux premiers manuels de 1938 et 1954 : elle accentue la volonté du photographe de donner un aspect plus vif à l'illustration (cf. Illustrations 11 et 15) ou plus terne (cf. Illustrations 13 et 14) ce qui contribue à donner l'envie ou non de se rendre dans ce lieu.



Illustration 13: Un village du Népal : au bout du monde, dans une haute vallée himalayenne
[Hachette, 5ème, p162]



Illustration 14: Habitations de bois du Cachemire forestier
[Belin, 5ème, 1971, p111]



Illustration 15: Chaumière trapue du Décan
[Belin, 5ème, p111]

Ces habitations sont toutes, par leur étrangeté entendue comme leur différence par rapport aux constructions occidentales, exotiques, intrigantes et donc attrayantes.

Les manuels renvoient aussi l'image d'une Inde somptueuse et luxueuse avec ses œuvres architecturales qui contrastent avec ce type d'habitations plus traditionnelles, présenté au-dessus. Les monuments choisis par le manuel Belin de 1971 sont deux temples dont le Taj Mahal d'Agra

(cf. Illustration 16, ci-dessous) déjà reconnu à l'époque comme symbole de l'architecture indo-islamique. Le temple dravidien de l'Inde du Sud (cf. Illustration 17, ci-dessous) permet de montrer la méticuleuse architecture hindoue dans la conception de nombreuses sculptures. Ces deux photographies donnent l'image d'une Inde aux architectures fastueuses qui contrastent avec une Europe aux centres de cultes beaucoup moins vastes.

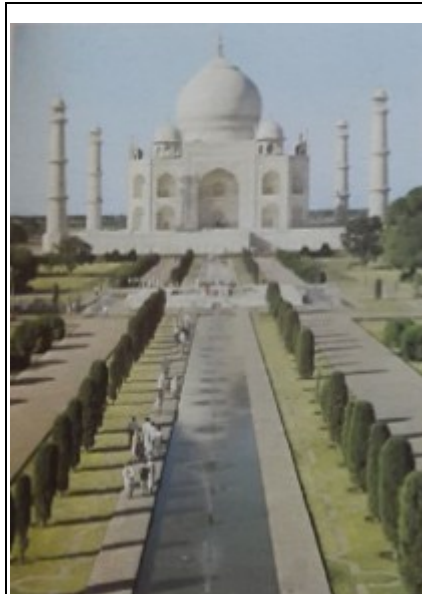


Illustration 16: Le Taj Mahal : l'architecture musulmane aux lignes simples
[Belin, 5ème, 1971, p110]



Illustration 17: Un temple dravidien du Sud de l'Inde
[Belin, 5ème, 1971, p110]

L'Inde est donc encore dans les années 1960-1970 présentée sous l'angle de la beauté de ses paysages naturels mais surtout architecturaux, aussi bien de l'habitat typique indien qu'à travers des temples luxueux.

2-Une image misérable de l'Indien

Le discours des manuels scolaires de 1969 et 1971 met en avant un Indien pauvre, misérable, mendiant et affamé du fait d'une sous-nutrition qui ravage le pays. Paysan, homme effectuant une activité manuelle, l'Indien qui apparaît sur les photographies n'est plus seulement d'âge mûr. Le visage de quelques femmes et celui d'un enfant apparaissent mais dans des cas très précis : la faim ou le système de castes ; deux représentations dont ils vont avoir du mal à se détacher. Le thème de la religion et des « races » est encore présent mais disséminé ça et là, toujours abordé sous le prisme du regard européen et de la domination anglaise.

L'Inde est étudiée sous l'angle d'un pays « surpeuplé » [Hachette, 5ème, 1969, p160]. Cette image d'une population extrêmement nombreuse est mise en parallèle avec l'image d'un pays en manque de denrées pour nourrir sa population. L'Indien est donc représenté en misérable, maigre et

mendiant dans la rue quand il n'est pas dans les champs avec son bétail tout autant décharné que lui. Ce sont à plusieurs que les personnes qui attendent de quoi manger en pleine rue sont photographiées. L' « effet masse » est au cœur du discours des manuels scolaires comme le montrent ces légendes de photographies d'« Une rue à Calcutta : des milliers de sans abris » [Hachette, 5ème, 1969, p160].

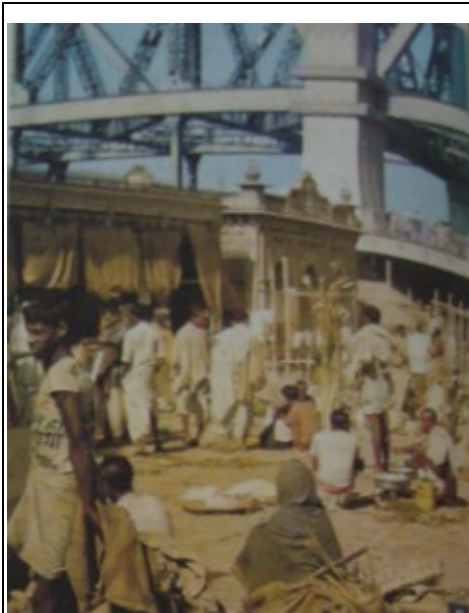


Illustration 19: Une rue à Calcutta : des milliers de sans-abri. [Hachette, 5ème, 1969, p160]

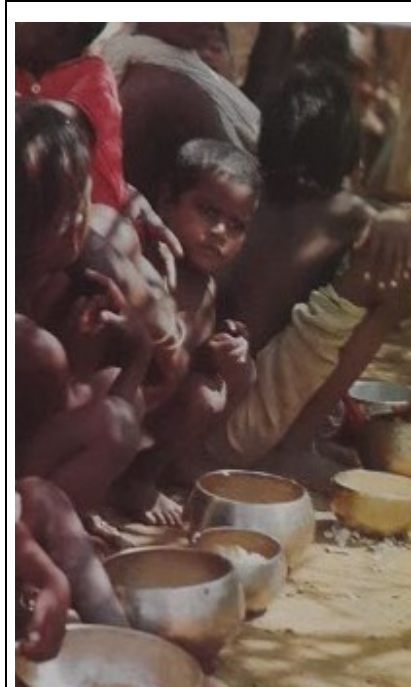
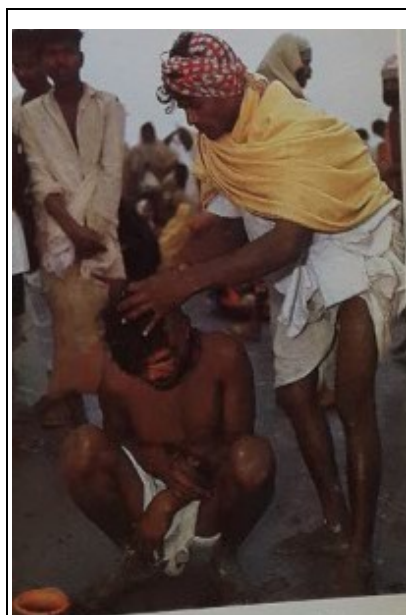


Illustration 18: Des heures de queue pour quelques poignées de grains...[Belin, 5ème, 1971, p109]

Le discours iconographique des manuels scolaires de 1969 et 1971 met en avant les rassemblements pour obtenir du blé. Ces scènes de vie collective se développent dans les manuels scolaires et font l'objet d'un discours romancé, comme si l'auteur racontait une histoire où les Indiens sont obligés de faire plusieurs « heures de queue pour quelques poignées de grains... ». [Belin, 5ème, 1971, p109] (cf. Illustration 18). Des Indiens, assis par terre font la queue avec leur bol en bois pour recevoir une ration alimentaire. On n'y voit désormais plus seulement des hommes mais aussi de jeunes enfants. Le gros plan sur le visage de cet enfant de l'illustration 18 procure alors un sentiment de compassion, de pitié de la part du lecteur-élève. La croissance démographique est perçue négativement, comme « une lourde charge humaine » [Belin, 5ème, 1971, p108] qui provoque dans l'ensemble du pays des difficultés pour manger. L'édition Belin de 1971 comporte notamment un dossier intitulé « L'Inde mal nourrie » [Belin, 5ème, 1971, p109] montrant l'enjeu de la question de la nutrition en Inde. Le regard européen par rapport au régime alimentaire des Indiens est fort. Il est noté qu' « on a calculé qu'un Indien ne mangeait en moyenne que quatre œufs par an ! » [Belin, 5ème, 1971, p1109]. Cette observation, qui semble surprendre l'auteur comme

l'indique l'utilisation du point d'exclamation, renvoie à un constat qui s'appuie sur une comparaison avec le régime alimentaire occidental et français notamment, basé sur plus d'oeufs et d'aliments carnés. La religion hindoue est également prise pour responsable de cette malnutrition puisque malgré le fait que « l'Inde a le premier troupeau de bovins du monde, il ne sert pas à grand chose car l'hindouisme interdit de tuer les animaux. Ainsi l'hindou est un végétarien »[Belin, 5ème, 1971, p112]. Ce genre de remarques entraîne alors un amalgame entre la nationalité, la religion et la sous-alimentation puisque le manque de nourriture ne touche pas que les personnes de confession hindoue. L'Inde est présentée comme faible, submergée par les enjeux liés au manque de nourriture et comme n'arrivant pas à faire face au « surpeuplement » puisque « la faim affaiblit une bonne partie des habitants et diminue leur capacité de travail »[Belin, 5ème, 1971, p108].

Lorsque l'Indien n'est pas présenté comme un mendiant, il est associé à un métier manuel comme coiffeur dont il exerce l'activité en pleine rue, à même le sol, avec de simples ciseaux (cf. Illustration 20, ci-dessous). Ce sont seulement les castes inférieures ou les dalits (hors-castes) dont il est question.



*Illustration 20: Coiffeur d'une caste inférieure
[Belin, 5ème, 1971, p113]*

L'image la plus répandue est celle de l'Indien paysan. Encore plus développée que dans les années 1930-1950, il est généralement accompagné du bétail qu'il utilise pour labourer son lopin de terre. Elles-mêmes montrées comme amaigries et faibles, les vaches sont rarement absentes du paysage photographié pour illustrer les manuels scolaires. Les deux photographies suivantes mettent en avant les champs boueux dans lesquels les paysans et leurs bœufs labourent. Sans chaussures et portant un simple vêtement autour de la taille et un turban, les travailleurs agricoles doivent faire face à la chaleur. Ces deux scènes contrastent avec les paysages agricoles français de l'époque, où le

bétail était en meilleur état, mieux nourri et où la mécanisation se développait déjà dans le secteur. Le paysan indien est donc représenté comme pauvre, en difficulté et aux outils et techniques archaïques.



Illustration 22: Les labours dans la plaine du Gange : de pauvres moyens de culture [Hachette, 5ème, 1969, p166]

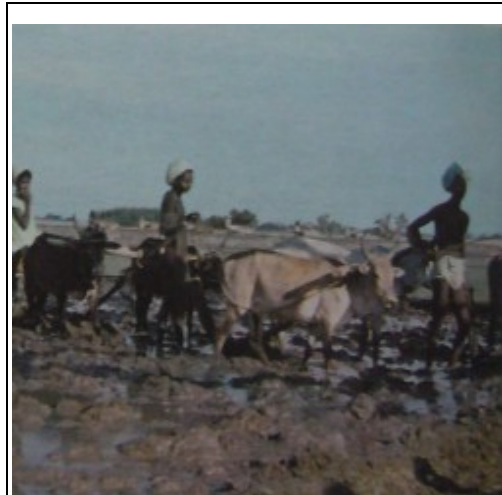


Illustration 21: Labours dans les plaines indiennes : un travail pénible, des récoltes incertaines [Hachette, 5ème, 1969, p160]

Les Indiens sont présentés comme habitant seulement dans des villages. Ils demeurent dans « de humbles maisons de boue séchée ou de palmes »[Hachette, 5ème, 1969, p161] comme vu sur les illustrations précédentes de 12 à 15. L'image donnée du logement dans le discours des manuels scolaires renvoie à des habitations faites en matériaux naturels (boue, palmes, jute, pierre,...) peu solides face aux intempéries. Nous pouvons juste en profiter pour noter qu'il n'est pas question jusque dans les années 1960 des dégâts causés par la mousson. Ce phénomène climatique est étudié seulement sous l'angle de la géographie physique : comment fonctionne-t-il ? A quoi est-il dû ? De plus, il est également question de la propreté de certains quartiers faisant alors redondance avec l'image du paysan dans son champs boueux. Le manuel Hachette met en avant l'existence « des vieux quartiers sans hygiène »[Hachette, 5ème, 1969, p161]. Le village est organisé en fonction des castes. Cette répartition permet d'aborder le système d'organisation sociale indien présentant les Hors-castes comme de véritables animaux puisque « Les parias ou 'intouchables' sont parqués à l'écart »[Belin, 5ème, 1971, p112]. Le système de castes est expliqué de manière neutre dans le discours des manuels scolaires. Il est bien expliqué que le gouvernement l'a supprimé mais qu' « il persiste dans les campagnes »[Belin, 5ème, 1971, p113]. Cependant, le discours du manuel de l'édition Belin fait le constat de la « gêne de ce système pour l'essor économique car il interdit le mélange des individus de castes différentes »[Belin, 5ème, 1971, p113]. Cette remarque se fait à la limite entre une réflexion purement économique et un jugement ethnocentré sur l'existence du système de castes.



*Illustration 23: Jeune fille d'une caste supérieure
[Belin, 5ème, 1971, p113]*

Parmi les manuels analysés avant les années 1970, le manuel Belin de 1971 est le premier qui met en image un Indien issue d'une caste supérieure. De sexe féminin en plus, cette jeune fille (cf. Illustration 23, ci-contre) incarne la culture vestimentaire du pays. Ses vêtements en soie, ses bijoux, son sari orangé et son signe sur le front désignent son appartenance à une caste supérieure. Ce gros plan sur le haut du corps de cette Indienne permet de présenter la culture vestimentaire indienne féminine : les couleurs voyantes et chaudes, les accessoires.

La couleur de peau et la religion des Indiens reste un sujet qui occupe encore un place importante dans le discours des manuels

scolaires dans les années 1960-1970 au point même que le manuel Belin lui a consacré un dossier « Etre jaune » [Belin, 5ème, 1971, p88]. Les «diverses races »[Belin, 5ème, 1971, p108] en Inde sont présentées, allant des habitants « à peau claire en majorité mais dont la teinte est de plus en plus sombre vers le sud du pays [...] [à] des Noirs ou Dravidiens »[Belin, 5ème, 1971, p108]. En ce qui concerne la religion, la nationalité continue d'être mélangée avec la religion majoritaire du pays. Il est question d'« une religion de la douceur [...] qui prêche la non-violence et le respect des animaux »[Hachette, 5ème, 1969, p161]. Cependant à aucun moment cette description n'est associée à un nom de religion. On peut supposer qu'il s'agit de l'hindouisme mais ceci n'est pas dit. Le terme d'« hindous » n'apparaît que lorsqu'il est question de leur opposition avec les musulmans (« Âpre et ancienne rivalité qui continue d'opposer hindous et musulmans »[Hachette, 5ème, 1969, p161]). La colonisation britannique refait surface quand il s'agit de « l'unité que les Anglais avaient maintenue dans leur Empire jusqu'en 1946 »[Belin, 5ème, 1971, p108]. La vision positive de l'action des colons sur le territoire indien, qui a permis le maintien de l'ordre, est encore perceptible. La religion hindoue continue d'être analysée avec un regard condescendant autant sur le régime végétarien des pratiquants que sur la place des vaches dans la société : « Une bonne culture est dilapidée par des millions de vaches 'sacrées', errantes et faméliques, rats, etc., destructeurs de récoltes »[Belin, 5ème, 1971, p112]. Il est inconcevable pour un Français de laisser du bétail en liberté dévaster les cultures. Ils ne comprennent pas cette religion. Pour cela, il faut se décentrer de sa propre vision du monde.

Le discours des manuels scolaires dans les années 1970 renvoie donc aux élèves l'image d'un Indien paysan, miséreux, mendiant, affamé, hindou pour la grande majorité et faisant partie d'une société régie par un système de castes qui se répercute dans l'organisation des habitations, elles-mêmes montrées comme peu solides, sûres. Pauvre et appartenant à une société très nombreuse,

L'Indien est perçu comme étant dans le besoin. Cette aide ne peut venir que de pays étrangers. C'est la raison pour laquelle nous allons terminer par un dernier point consacré aux deux secteurs sur lesquels se basent l'économie de l'Inde, l'agriculture et l'industrie : deux secteurs où le lien avec les anciens colonisateurs et la présence de certains pays occidentaux est présentée comme systématique.

3-Agriculture et industrie entre archaïsme et modernité : la présence étrangère

L'Inde base son économie sur deux secteurs, l'agriculture et l'industrie. La présence coloniale jusqu'en 1947 est présentée comme ayant dynamisé notamment les exportations et l'aménagement d'infrastructures tel que le système d'irrigation. L'industrie indienne pouvant concurrencer l'industrie anglaise, elle n'a donc pas fait l'objet d'une impulsion britannique. Dans les années 1960 et 1970, ces deux secteurs ont une place croissante dans les manuels scolaires. Présentées entre développement archaïque et tendance vers la modernité, l'agriculture et l'industrie font une place importante à la colonisation et à un début d'accueil d'usines étrangères malgré encore un fort protectionnisme.



Illustration 24: La cueillette des feuilles de thé à Ceylan : une récolte minutieuse
[Hachette, 5ème, 1971, p162]

Même s'il s'agit de manuels scolaires édités à la toute fin des années 1960, la place de la colonisation britannique apparaît toutefois dans leurs discours, notamment à travers les cultures coloniales. « Les cultures d'exportations furent développées par les Anglais »[Belin, 5ème, 1971, p112]. La poursuite de la production de thé, de coton et de jute continue d'être associée à la colonisation anglaise. L'agriculture indienne ne se détache pas de l'image de sa culture de thé par exemple. Cette illustration ci-contre montre le travail des femmes habillées en tenue typique dans les plantations de thé. Portant des hottes, elles ramassent les feuilles de thé sur des terrains pentus et en pleine chaleur. Ces paysages verdoyants sont l'un des symboles que les consommateurs européens de thé et de produits exotiques indiens divers vont ancrer fortement dans leur imaginaire.

La canne à sucre est aussi une culture qui a été dynamisée par les Britanniques. Cependant, la majeure partie du discours des manuels scolaires mettent surtout en avant les difficultés que connaît l'agriculture indienne. Deux photographies (cf. Illustration 25 et 26, page suivante) permettent notamment de voir les freins au développement de ce secteur. L'agriculture en Inde est présentée comme archaïque et aux conditions de travail difficiles. Le

discours des manuels scolaires donne une vision d'une agriculture en retard par rapport au secteur agricole occidental. Plusieurs faiblesses du secteur sont assimilées au fait que le pays est « un monde végétarien », a de « faibles rendements » et des « progrès difficiles »[Belin, 5ème, 1971, p112]. Le regard occidental de l'auteur transparait. Le travail des paysans est jugé comme insuffisant, « ils ne tirent pas du sol tout ce qu'ils pourraient produire »[Belin, 5ème, 1971, p112]. Le travail agricole est jugé avec le regard d'un Européen dans un pays développé où la mécanisation, la recherche de rendements est croissante. Les deux photographies ci-dessous donnent une image d'une agriculture traditionnelle et en difficulté.



Illustration 26: Le broyage des cannes à sucre : des machines agricoles rudimentaires
[Hachette, 5ème, 1969, p166]



Illustration 25: Le repiquage du riz : un travail accablant sous un soleil implacable
[Hachette, 5ème, 1969, p166]

Les paysans sont accompagnés de leurs bœufs amaigris, les femmes exercent un travail pénible, courbées à longueur de journée pour ramasser le riz dans un sol inondé, et les paysans ont des « machines agricoles rudimentaires » pour reprendre le titre de la légende de l'illustration 26, ci-dessus. L'agriculture est remise clairement en cause dans son fonctionnement car « les paysans n'ont ni graines sélectionnées, ni machines agricoles, ni engrais, ni fumier, car les boues de vaches sont utilisées comme combustibles et non comme fumure. »[Hachette, 1969, 5ème, p167]. Les grandes questions d'alimentation en eau sont systématiquement mises en parallèle avec le développement de l'irrigation et des aménagements correspondants (puits, barrages, canaux) lancés par les Anglais. Les points de modernité dans l'agriculture indienne sont nécessairement associés aux anciens colons puisque « contre l'irrégularité des récoltes, les Anglais avaient lutté par l'irrigation [...] pour secourir rapidement les provinces touchées par la famine »[Belin, 1971, 5ème, p112]. La colonisation est donc présentée comme positive pour l'Inde puisqu'elle a permis le développement de l'irrigation et de l'agriculture de manière générale. L'Inde reste perçue comme dépendante et sans

autonomie par rapport à d'autres pays du monde. La croissance démographique est présentée comme un véritable handicap pour le pays qui nécessite « l'aide alimentaire des pays riches, fournisseurs des cargaisons de blé ou de riz qui écartent momentanément les menaces de la famine »[Belin, 5ème, 1971, p108].

Le secteur agricole en vient à être mis en parallèle avec l'industrie. Dans le discours du manuel Belin, l'agriculture est présentée comme un frein au développement économique du pays. « C'est le nombre de ses paysans qui commande le destin de l'Inde. [...] L'industrie donne du travail qu'à 4 millions d'ouvriers qui malgré de bas salaires vivent mieux que les paysans »[Belin, 5ème, 1971, p114]. Cette vision renvoie à celle d'un pays dit « riche » comme la France et ne correspond pas à la structure économique indienne. Le secteur industriel français tend à se développer au profit du secteur agricole dont la part d'emplois commence à diminuer à cette époque-là alors que l'agriculture en Inde a une place majoritaire par rapport à l'industrie. Cependant ce secteur reste associé à l'agriculture puisqu'il est vraiment présenté comme ce qui permettrait de sortir les paysans de la misère : « Une industrie nationale [...] pour donner du travail aux paysans qui viennent s'entasser dans les bidonvilles des grandes cités »[Belin, 5ème, 1971, p114]. Le secteur industriel est donc montré comme étant celui qui peut apporter une solution à la pauvreté et amener le pays à se développer.

L'industrie en Inde reste un secteur présenté comme un moteur possible du développement de ce pays asiatique. « Les ressources minières qui abondent » et le rôle de l'Etat pour « hâter le développement industriel »[Belin, 5ème, 1971, p114] montrent le potentiel que ce secteur représente pour l'Inde. Le pays se tourne vers ce secteur auquel les Anglais ne se sont pas intéressés. Cependant, si les Anglais n'ont pas voulu exploiter les mines de charbon durant la colonisation, les usines étrangères se multiplient sur le territoire à partir la fin des années 1960. Les photographies des manuels montrent cette augmentation des infrastructures industrielles de pays européens suite à



Illustration 27: Un complexe sidérurgique près de Jamshedpur : le plus grand centre métallurgique de l'Inde

[Hachette. 5ème. 1969. p168]

l'appel du gouvernement indien. « Ces sociétés vendent à l'Inde des usines 'clés en main'. [...] Les Allemands ont formé les ouvriers et les cadres indiens qui remplaceront les Allemands après leur départ à la fin du contrat » [Belin, 5ème, 1971, p115].

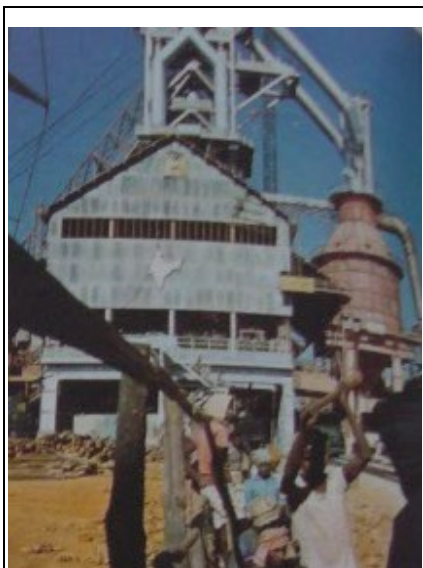


Illustration 29: La construction d'une usine à Ahmedabad : un nouveau paysage industriel [Hachette, 5ème, 1969, p168]



Illustration 28: Hauts fourneaux à Rourkela [Belin, 5ème, 1971, p115]

Ces trois photographies (cf. Illustration 27, 28, 29) permettent de voir la diversité des usines tant dans leur production que dans leur situation géographique dans le pays, Jamshedpur et Rourkela dans le nord-est du pays et Ahmedabad à l'ouest. L'étendue et la grandeur des infrastructures laissent peu de place aux ouvriers. Ceux qui sont photographiés sont des hommes en pleine activité. L'invitation lancée aux « sociétés étrangères à s'installer et à apporter capitaux et expériences »[Belin, 5ème, 1971, p114] donne l'image de la nécessité pour le secteur industriel aussi à faire appel à l'aide étrangère. La photographie de la construction des hauts fourneaux à Rourkela (cf. Illustration 27, page précédente) est complétée par un paragraphe qui explique qu'ils sont édifiés par les Britanniques, Allemands de l'Ouest et Soviétiques et que des financements sont apportés par des Américains. L'aide étrangère apparaît vraiment partout : l'Inde dispose « de vastes et riches gisements de fer, de manganèse et de bauxite mais pour les exploiter, on doit faire appel à des techniques étrangères »[Hachette, 5ème, 1969, p169]. Même pour l'exploitation des ressources du pays, l'Inde a besoin d'un soutien étranger malgré ses fortes quantités en minerai. Le discours du manuel scolaire est clair : « Des progrès récents qui au-delà de la volonté du gouvernement, des initiatives des grandes entreprises 'sont dus à l'aide étrangère' »[Hachette, 5ème, 1969, p169].

A l'image de l'illustration 28 ci-dessus qui croise les usines en arrière-plan avec la vache et la verdure, symbole de l'agriculture, au premier plan à droite, les deux secteurs phares de l'Inde dans les années 1960-1970 sont l'agriculture et l'industrie présentées chacune sous l'angle de la forte nécessité d'action des pays « riches ». Le jugement dans la gestion et l'exploitation agricole a quasiment disparu contrairement aux années 1940-1950 mais la place de l'aide étrangère reste

encore prégnante. Le secteur agricole et industriel sont présentés dans leur aspect archaïque et de faible modernité, celle-ci étant toujours associée à l'apport des pays occidentaux, majoritairement l'Angleterre.

Les deux manuels scolaires sélectionnés de 1969 et 1971 ont un discours qui oriente l'imaginaire des élèves des années 1970 vers une Inde très agricole et en plein développement industriel. Même si l'exotisme paysager reste encore présent, l'Inde est surtout associée à une dichotomie dans les secteurs agricole et industriel : l'archaïsme et la modernité. C'est une image d'un pays pauvre, dans le besoin et dans la nécessité d'un soutien étranger qui est donné à voir aux élèves, plaçant ainsi l'Inde comme un pays dominé, dépendant de l'Occident. La croissance démographique, le mal-développement et la sous-nutrition sont présentés de telle sorte qu'ils amènent à voir la situation de l'Inde comme critique et tendue d'un point de vue démographique. C'est à partir des années 1980 que le cœur du discours des manuels scolaires se tourne vers les notions de développement et de sous-développement.

C) De nouveaux objets géographiques : ville, culture, géopolitique ?

Le discours des manuels scolaires des années 1980 à aujourd'hui est étudié à partir de trois manuels scolaires datés de 1987, 1997 et 2010. En lien avec la géographie du développement qui est apparue au moment de la « nouvelle géographie », les notions de développement et de sous-développement sont présentes une vingtaine d'année plus tard, dans la géographie scolaire. C'est un nouveau regard qui se pose alors sur l'Inde. De nombreux changements dans les représentations fournies depuis les années 1930 sont à noter à partir des années 1980. Le rêve et l'évasion que suscitaient auparavant l'Inde, à travers des photographies de lieux insolites et un discours romancé, disparaissent. Le langage utilisé qui donnait lieu à un discours teinté de jugements et de condescendance n'est plus aussi catégorique. L'ethnocentrisme est en effet fortement atténué. Les faits énoncés ne sont désormais plus jamais associés à la colonisation britannique. D'autres problématiques apparaissent, tournées autour du développement : la croissance démographique est présentée comme étant un enjeu essentiel du développement du pays ce qui conduit alors à une nouvelle vision de celui-ci, plus ancré dans la mondialisation et l'occidentalisation.

1-Le paysage urbain : la ville et la croissance démographique

Le discours des manuels scolaires à partir des années 1980 se centre sur la croissance démographique et ses conséquences sur le territoire. Ces enjeux sont en grande partie abordés à travers les centres urbains. Plusieurs photographies permettent de montrer les problèmes que cause

la « sur-population » en Inde. C'est donc un discours capitaliste et libéral qui est prononcé dans les manuels scolaires à partir des années 1980. Ce sont seulement les conséquences négatives de la croissance démographique qui ressortent. Les photographies ci-dessous (cf. Illustrations 30 et 31) permettent de voir que l'augmentation de la population entraîne une congestion des villes en Inde.

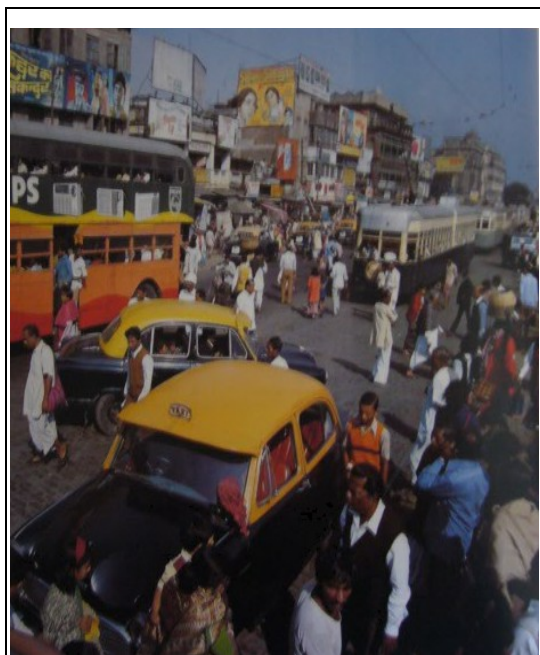


Illustration 30: Dans les rues de Calcutta
[Hatier, 5ème, 1997, p262]

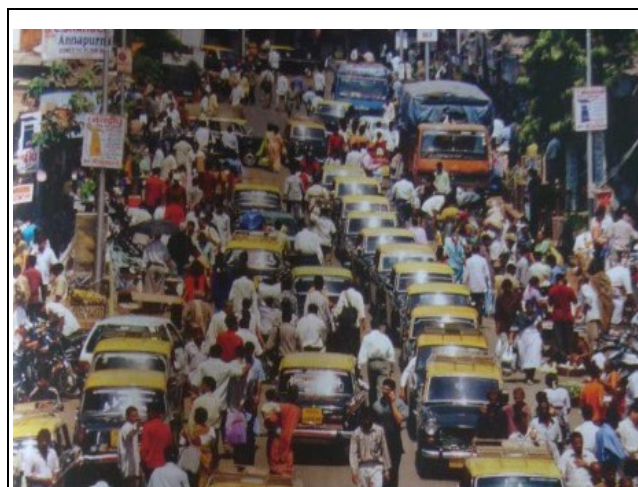


Illustration 31: Foule dans les rues de New Delhi
[Nathan, 5ème, 2010, p265]

Ces paysages urbains photographiés à des heures de pointe ont pour objectif de montrer les conflits d'usage qui s'exercent sur le territoire. La diversité des usagers (chauffeurs de taxis, de bus, de voiture, de vélo, de motocycle, les piétons) amène à se représenter les rues des *megacities* indiennes comme de véritable réceptacle de flux de circulation, congestionnés et polluants. Seules les grandes mégapoles sont photographiées, laissant alors de côté les petites et moyennes villes. Par cette sélection, le discours des manuels scolaires donne une image dichotomique de l'Inde entre les zones rurales (présentées exclusivement comme agricoles) et les très grandes villes. Ces paysages de foule urbaine font naître et entretiennent le sentiment d'« asphyxie » que ressentent les Européens. L'ambiance de la ville indienne transparaît à travers ces photographies via les couleurs vives redondantes (jaune, noir, blanc, rouge et orange), la diversité et la congestion des moyens de transports et les panneaux publicitaires de films et de politique anti-nataliste notamment (cf. Illustration 30, ci-dessus). Dans son ouvrage de 2002, Pascal Clerc⁵⁹ définit comme deuxième stéréotype sur l'Inde, « le trafic intense, une foule bariolée et dense [qui] se faufile entre des véhicules de tous types. » soulevant au passage la question de la pollution et du manque de sécurité.

La croissance démographique est, à diverses reprises, expliquée et mise en parallèle avec la « politique antinataliste » [Hatier, 5ème, 1997, p264] menée par le gouvernement indien et qui est

59 CLERC, Pascal, *Op. cit*

illustrée dans le discours des manuels scolaires par les photographies d'affiches en pleine rue.



Illustration 32: Panneaux d'information pour le planning familial
[Nathan, 5ème, 2010, p204]



Illustration 33: Une affiche pour la limitation des naissances
[Hatier, 5ème, 1997, p264]

La « question du nombre » est l'un des stéréotypes que mettent en évidence les travaux de P. Clerc. Les « affiches préconisant les approches malthusianennes »⁶⁰ sont très présentes dans les manuels scolaires. Ecrites en anglais, voire même traduites en trois langues comme sur l'illustration 32, elles sont accompagnées d'un dessin explicite aux couleurs vives montrant un couple heureux avec deux enfants par exemple. Ceci montre que ces affiches sont destinées à être lues par tout type de personnes parlant soit l'anglais, soit la langue traditionnelle indienne, soit l'arabe, et même les personnes analphabètes, comme le montrent les dessins très explicites. L'illustration 32 incite à s'arrêter à deux enfants maximum. C'est dans ce cas les hommes qui sont visés, probablement pour inciter à la vasectomie, mais les femmes le sont tout autant. Il est question des « campagnes de vaccination » [Hatier, 5ème, 1997, p264] présentées comme la solution pour réduire la natalité et donc la croissance démographique. Ceci donne donc bien l'image d'une Inde en difficulté face à cette population croissante qui est, elle-même, présentée comme négative par le discours des manuels scolaires. A partir des années 2000, la mise en parallèle de la croissance démographique et de l'étude des inégalités amène l'élève à catégoriser l'Inde comme un pays aux multiples défis, à l'image d'un pays en émergence, laissant de côté les aspects qui en font aujourd'hui une puissance montante.

Parmi ces défis se retrouvent les inégalités de logement. Le bidonville est au cœur des représentations. Pascal Clerc décrit le monde urbain, huitième cliché qu'il ressort de ses travaux, comme le mélange entre l'horizontalité des bidonvilles aux matériaux variés et la verticalité des tours. Ces caractéristiques qui formalisent les ségrégations socio-spatiales dans l'esprit des élèves renvoient à l'opposition entre les riches et les pauvres, le monde des affaires et les activités de subsistance, la précarité et le manque de confort. Ceci apparaît dans les photographies ci-contre.

60 *Ibid*



Illustration 34: A Bombay, devant des grands immeubles modernes, utilisation de barques pour loger les boat-people
[Hatier, 5ème, 1987, p237]

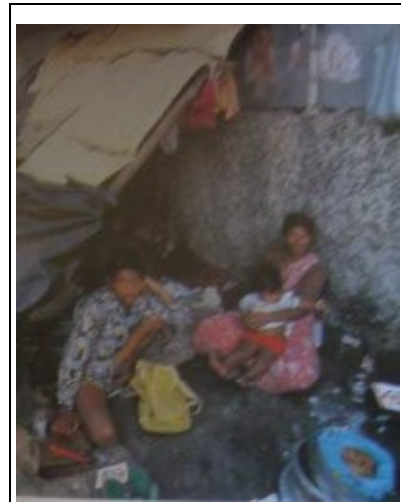


Illustration 35: Sur les trottoirs de Bombay
[Hatier, 5ème, 1997, p267]

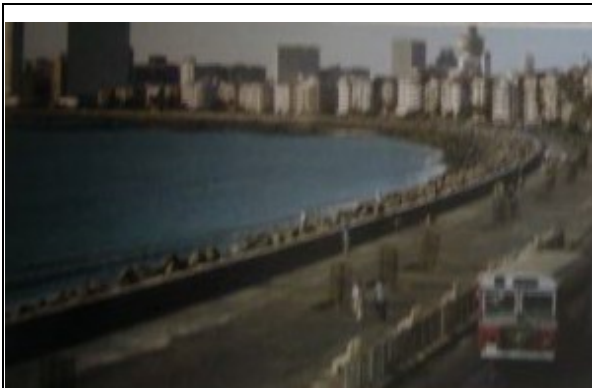


Illustration 36: Le centre de Bombay
[Hatier, 5ème, 1997, p275]



Illustration 38: Des paysans indiens mangent dans la rue à New Delhi, en Inde
[Nathan, 5ème, 2010, p287]



Illustration 37: Un bidonville à Bénarès, dans le nord de l'Inde
[Nathan, 5ème, 2010, p268]

Que ce soit la photographie des barques sur l'eau à côté de Bombay dans l'édition de 1987 (cf. Illustration 34) ou celle des bidonvilles de Bombay-Mumbai et de Bénarès en 1997 et 2010, toutes deux illustrent les inégalités de logement dans les grandes villes. Les illustrations 34 et 36, présentent le paysage urbain et mettent en contraste la verticalité et l'horizontalité évoquée

précédemment. Les illustrations 35, 38 et 37 amènent l'élève à entrer dans un bidonville ou à voir de plus près la pauvreté sur les trottoirs. La misère, la saleté, le manque d'hygiène sont les éléments qui ressortent du discours iconographique des manuels. Ces photographies montrent des Indiens faisant leur cuisine à même le sol et vivant dans des habitats précaires en toile, en tôle et en carton. Ces images « chocs », surtout à partir de la fin des années 1990, sont en concomitance avec la place prégnante des médias dans l'enseignement⁶¹. L'objectif est d'interpeller l'élève mais ceci participe à l'ancrage des représentations puisque ces images sont aussi celles qu'ils voient dans les médias en dehors de la classe. Certes, de nombreux Indiens ne mangent pas encore à leur faim en Inde mais le pays ne connaît plus la famine et a atteint de plus son auto-suffisance depuis la fin des années 1970. Cependant, afin de renforcer cette image de mendicité, un document dans le manuel de 1997 correspond au témoignage d'une « petite fille de huit ans [...] qui loue un bout de trottoir avec sa famille à Calcutta. »[Hatier, 1997, 5ème, p267]. Le témoignage présente un petit frère au travail et un autre de moins d'un an, malade. Une phrase prononcée par la mère termine l'article : « Le plus important est que nous soyons tous réunis. Ce n'est pas si courant à Calcutta »[Hatier, 1997, 5ème, p267]. Est-ce un témoignage monté de toute pièce ? Ce genre d'article suscite surtout l'empathie des élèves. L'objectif d'un cours d'histoire-géographie n'est-il pas aussi celui d'amener l'élève à un regard critique ? Certes, plusieurs millions d'Indiens souffrent de la pauvreté et doivent faire face aux multiples inégalités qui parcourent le pays, mais il ne faut pas tomber dans le misérabilisme.

La place croissante qu'occupent les paysages urbains dans les manuels scolaires à partir des années 1980, comme le souligne également D. Niclot⁶², est à mettre en parallèle avec les effets de la croissance démographique associée à un besoin croissant de nourriture. A travers ce discours, il semblerait que les 1,2 milliards d'Indiens soient trop nombreux pour que chacun d'entre eux ait de quoi manger. Or, c'est une mauvaise répartition des ressources et des inégalités fortes qui expliquent le nombre important d'Indiens en sous et mal-nutrition.

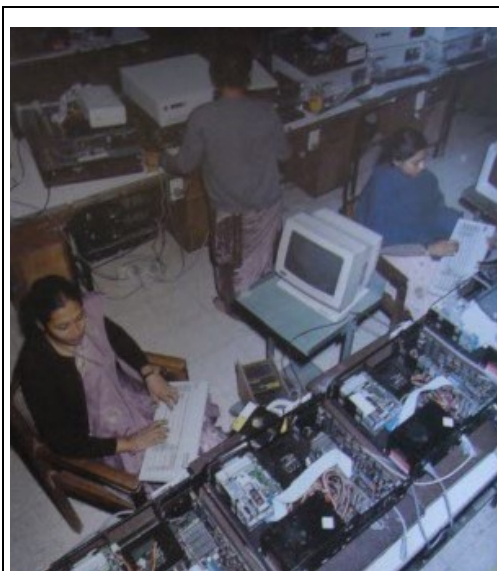
2- Une nouvelle vision de l'Indien

La figure de l'Indien connaît des changements. Le discours des manuels scolaires donne de lui une vision nouvelle, notamment avec l'apparition de nouvelles catégories de personnes, jouant aussi un rôle sur le territoire. D'abord, nous verrons que la femme apparaît désormais de manière régulière ainsi que les enfants. Puis, comme il a été noté précédemment, le pauvre en ville est l'une des images les plus véhiculées. Enfin, nous verrons que l'Indien est montré comme de plus en plus occidentalisé.

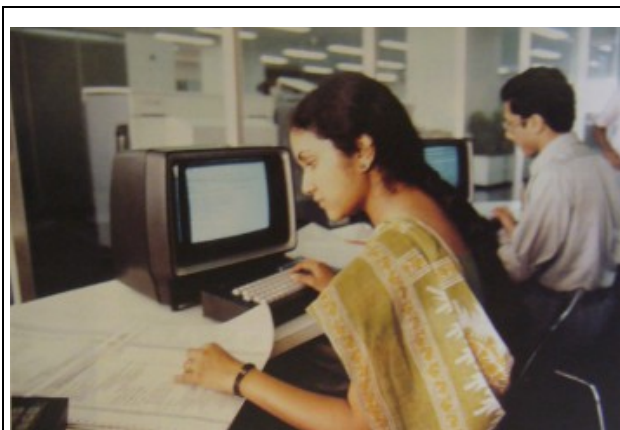
61 *Ibid.*

62 Daniel Niclot

Les femmes font partie à part entière du discours des manuels scolaires à partir de la fin des années 1980. Dans le manuel de Hatier de 1987 et de 1997, elles sont représentées devant un ordinateur montrant que les femmes sortent désormais de leur maison pour travailler, ce qui donne l'image d'une Inde en retard sur l'émancipation des femmes et sur la modernité de leurs mœurs car la société indienne est observée avec un regard occidental.



*Illustration 40: Une fabrique d'ordinateur près de New Delhi
[Hatier, 5ème, 1997, p273]*



*Illustration 39: Jeune Indienne travaillant devant un ordinateur
[Hatier, 5ème, 1987, p243]*

C'est l'image de la femme indienne qui change ici. Dans le milieu du travail, vêtue d'un sari, elle côtoie dans le milieu du travail des hommes que l'on aperçoit à ses côtés. Ces photographies ne



*Illustration 41: Madame Indira Gandhi, ancien Premier Ministre de l'Inde
[Hatier, 5ème, 1987, p243]*

donnent donc pas seulement l'image d'une femme au foyer ou travaillant dans l'artisanat ou les champs. Une autre femme, emblématique pour le pays, a son portrait dans le manuel Hatier de 1987. L'objectif de telles photographies est de changer le regard des élèves sur la femme dans les pays en développement, dits « sous-développés » à l'époque (années 1980). Un dossier complet dans le manuel de 1987 est consacré aux « Femmes de l'Inde » expliquant leur place dans la société avec un système de caste en théorie aboli, mais précisant également la réalité du système et son existence dans les faits. Après avoir présenté les « travaux exclusivement réservés aux

femmes » [Hatier, 5ème, 1987, p243] c'est-à-dire la préparation des repas, le maintien de l'ordre dans la maison, certaines tâches agricoles, ..., il est question des évolutions de leurs places dans la société : « Quand les changements arrivent par les villes » [Hatier, 5ème, 1987, p243]. Les femmes se retrouvent à exercer des métiers comme ouvrières sur un chantier mais aussi à « occuper des

postes importants dans l'enseignement, l'administration ou la santé »[Hatier, 5ème, 1987, p243]. Avec la photographie d'Indira Gandhi à côté, cela montre que les femmes indiennes peuvent aussi avoir des responsabilités dans la société. Cependant, il faut noter son appartenance à la famille des Gandhi, ce qui lui a permis d'accéder à cette fonction.

L'image du pauvre véhiculée par les photographies prise dans des bidonvilles ou sur les trottoirs des grandes métropoles indiennes, est fortement prégnante. C'est l'apparition de l'enfant qui est à relever ici.



Illustration 42: Une petite entreprise de textile au Nord-Ouest de l'Inde. Le fil est préparé pour la confection de saris
[Hatier, 5ème, 1987, p241]

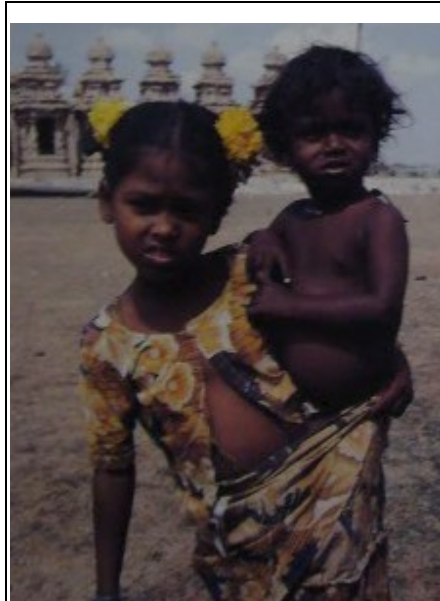


Illustration 44: Jeune fille de l'Inde du Sud avec sa petite soeur
[Hatier, 5ème, 1987, p242]

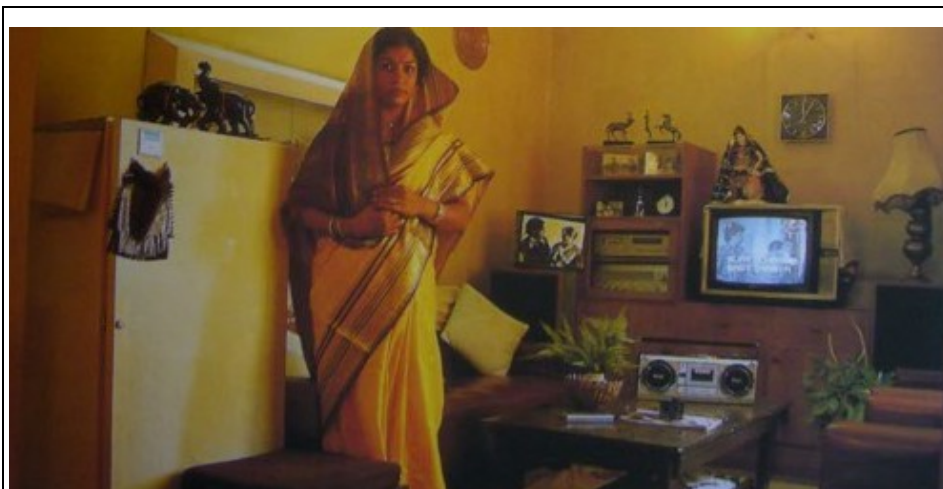


Illustration 43: Un chantier dans une grande ville
[Hatier, 5ème, 1997, p267]

L'enfant apparaît comme nouvel acteur économique. Il travaille, dans des usines, des ateliers (cf. Illustration 42, ci-dessus), dans des chantiers (cf. Illustration 43, ci-dessus) alors que le droit international de l'enfant l'interdit. L'illustration 44 montre, elle, le rôle des jeunes filles, dès leur jeune âge dans leurs activités de « bonne mère ». Ces valeurs de protection de l'enfant et d'émancipation de la femme sont des valeurs défendues dans les pays occidentaux. Le manuel scolaire cible donc ses choix vers des valeurs qui ne sont pas respectées en Inde amenant alors les élèves à « diaboliser » l'Inde. D'autres valeurs universelles sont présentes en Inde, notamment la solidarité et l'entre-aide qui sont relativement fortes dans les campagnes, valeurs peu présentes dans les pays dirigés par une économie néo-libérale. Ce phénomène tend à se reproduire dans les villes indiennes car l'influence occidentale est croissante dans les manières de vivre des Indiens.

L'occidentalisation du pays coïncide avec la multiplication des échanges à la surface de la planète. La mondialisation est au cœur de l'apparition de produits occidentaux en Inde. Ceci amène donc les Indiens à vivre autrement. C'est le cas de la classe moyenne. Dans leurs habitudes de vie,

dans leur façon de consommer, dans leurs achats par exemple, certains Indiens s'acclimentent au mode de vie occidentale. C'est ce que le discours des manuels scolaires donne à voir à partir des années 1990 avec le début de la consommation de masse, puis en 2000, puis 2010 avec la véritable société de consommation, modèle occidental.



*Illustration 45: Le poids nouveau de la classe moyenne
[Hatier, 5ème, 1997, p273]*

Cette photographie (cf. Illustration 47, ci-dessus) montre la présence des biens de consommation encore considérés comme des biens rares dans la société indienne puisque « la maîtresse de maison pose devant ses trésors »[Hatier, 5ème, 1997, p273]. Ce n'est encore que le début de la consommation de biens industriels puisque le commentaire sous la photographie nous indique que « la présence du réfrigérateur dans la salle de réception prouve néanmoins que cet équipement est encore rare et prestigieux »[Hatier, 5ème, 1997, p273]. Cependant, ce rassemblement d'objets sur un si petit espace laisse planer le doute sur le fait que les objets aient été mis volontairement dans le champ de vision de l'appareil, donnant cette vision impression d'accumulation.



*Illustration 47: Une famille dans
un centre commercial à New
Delhi
[Nathan, 5ème, 2010, p207]*



*Illustration 46: Une famille
pauvre dans un quartier de
New Delhi
[Nathan, 5ème, 2010, p207]*

La mise en parallèle de ces deux photographies de deux familles indiennes issues de deux catégories sociales différentes permet de voir l'impact de l'occidentalisation dans les habitudes vestimentaires des habitants. La famille de classe moyenne (cf Illustration 47, page précédente), dans un premier temps, fait ses courses dans un centre commercial renvoyant donc à la société de consommation introduite par les pays développés. L'élément le plus frappant est le port du pantalon de la mère qui remplace son traditionnel sari. C'est là que se fait la différence avec la mère de la famille pauvre (cf. Illustration 46, page précédente) avec son sari jaune et magenta. En ce qui concerne ces deux familles, la présence occidentale est sensible dans les vêtements (tee-shirt, sweat, polo, robes en coton). Avec cette présentation d'une famille occidentalisée, chaque caractéristique propre à l'Inde ressort davantage. C'est le cas avec le sari ce qui en donne un aspect exotique alors qu'il est au sein de son propre pays.

Pauvre, occidentalisé, femme, enfant, l'Indien est présenté sous davantage de facettes qu'avant les années 1980. Désormais, il n'est même plus très pertinent de parler de la figure de l'Indien au singulier. L'Indien est dorénavant étudié dans un groupe, dans sa famille, présenté en foule, ce qui amène les élèves à associer l'Inde à la question du nombre, de la sur-population.

3-Agriculture et industrie : l'impact de la mondialisation

La façon dont sont présentés ces deux secteurs dans les manuels scolaires de 1980 à 2010 donne une image dichotomique de l'agriculture et de l'industrie en Inde. L'idée de la cohabitation entre des signes d'archaïsme et de modernité perdure. Cependant, pour l'agriculture apparaissent désormais clairement les progrès techniques et génétiques du pays, du fait de la Révolution verte. En ce qui concerne l'industrie, c'est le contraste entre une industrie ou un service moderne comme l'informatique et des activités archaïques qu'il faut noter.

L'Inde est présentée comme une puissance incomplète. Même si, à partir des années 1980, la capacité agricole de l'Inde est reconnue dans les manuels, de nombreux freins au développement agricole du pays sont abordés. Les succès de la Révolution verte sont soulignés : elle a bénéficié « surtout aux paysans aisés [...] car ils ont les moyens d'acheter des semences, des engrais et des pesticides » mais aussi aux « paysans pauvres [qui] y trouvent aussi un avantage parce que les progrès entraînent la création d'emplois nouveaux »[Hatier, 5ème, 1997, p270]. Cependant, au-delà, dès le manuel de 1987, on aperçoit les limites de cette révolution verte et l'écart qu'elle a creusé au sein de la communauté paysanne : « le fossé s'est creusé entre eux [les paysans pauvres] et les paysans aisés »[Hatier, 5ème, 1987, p238]. Ce sont uniquement les conséquences sociales négatives de la Révolution verte qui sont traitées. Les conséquences pour l'environnement de l'utilisation de produits phytosanitaires et de variétés à hauts rendements n'apparaissent que dans le manuel

scolaire de 2010. C'est notamment un extrait de l'ouvrage de S. Brunel, *Nourrir le monde-Vaincre la faim* (2009) qui aborde cette question de la pollution liée à la Révolution verte et de la mauvaise redistribution des ressources alimentaires du pays. A la fin des années 1980, les photographies des manuels scolaires mettent en évidence l'archaïsme du pays.

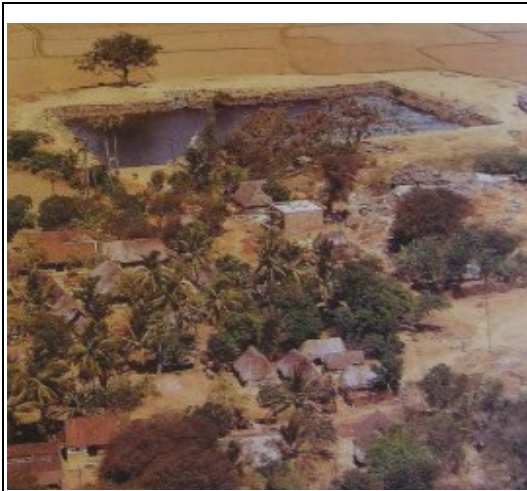


Illustration 48: Dans le plateau du Dekan, l'eau est accumulée dans des réservoirs, les tanks, pour l'irrigation pendant la saison sèche et aussi pour les besoins des hommes
[Hatier, 5ème, 1987, p239]



Illustration 49: La vache symbolise en Inde tous les dons de la nature. Partout sa bouse est soigneusement recueillie, mise à sécher comme on le voit ici, et ensuite utilisée comme combustible
[Hatier, 5ème, 1987, p241]

L'illustration 48 renvoie l'image d'une Inde au climat sec et utilisant seulement le système d'irrigation mis en place par les colons britanniques. L'illustration 49 ne permet pas non plus d'imaginer l'existence d'une agriculture moderne en Inde dans la manière dont est présentée cette utilisation des excréments de vache, avec un regard très traditionaliste et culturel voulu par le photographe. En 1987, le discours est plus ambivalent. Les photographies 52 et 53 de la page suivante permettent de voir que le discours des manuels scolaires tend à présenter l'Inde comme un pays sur la voie de la modernisation grâce à des apports techniques et scientifiques, issus des pays développés, même si les paysages agricoles avec les paysans et les bœufs qui labourent le champ n'ont toujours pas disparu (cf. Illustration 50 et 51 ci-contre).

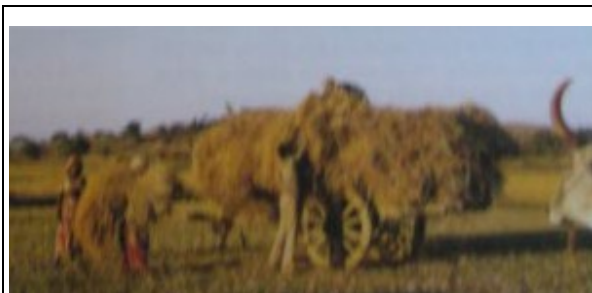


Illustration 51: Le Deccan
[Hatier, 5ème, 1997, p275]

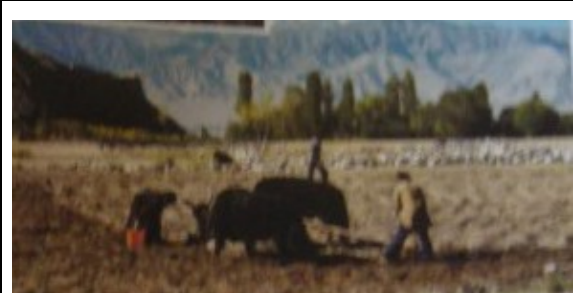


Illustration 50: Les montagnes de l'Himalaya
[Hatier, 5ème, 1997, p275]



Illustration 52: L'irrigation grâce à la motopompe
[Hatier, 5ème, 1997, p271]

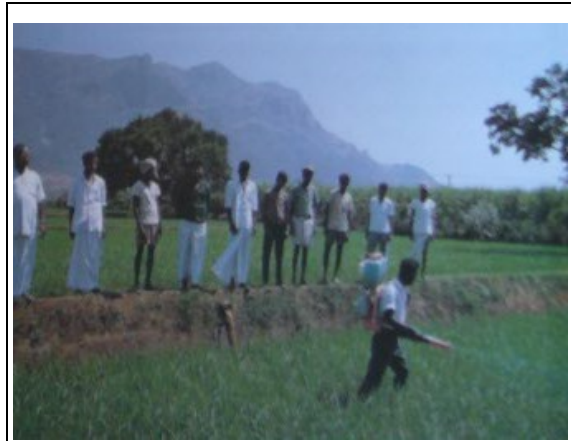


Illustration 53: Démonstration sur l'épandage d'insecticides
[Hatier, 5ème, 1997, p271]

Cette motopompe est le symbole de la modernisation du secteur agricole indien. Elle fait notamment partie de la liste des clichés établis par P. Clerc où l'espace agricole dans les manuels scolaires de 1990 est photographié ainsi : « l'élément central du cliché est une motopompe »⁶³ Les deux photographies ci-dessus, mises côte à côte, montrent à l'élève le nouveau visage de l'Inde et les éléments de modernité qu'elle tente de mettre en place pour accroître sa production et nourrir ses hommes. A aucun moment dans le manuel scolaire, l'usage de produits phytosanitaires n'est critiqué négativement. Ceci ne se fait qu'à partir des nouveaux programmes de 2008 où l'objectif central est de voir en quoi croissance démographique et développement durable peuvent être compatibles. L'étude de l'Inde reste alors centrée sur la croissance démographique et son impact dans la ville. Cette image d'un monde agricole moderne en Inde est donc sortie du discours des manuels scolaires. Seules les conséquences négatives de la Révolution verte sont abordées car elles ont un lien direct avec l'impact sur la société : inégalités face aux ressources en fonction des classes sociales et des régions dans le pays, problèmes sanitaires (pollution des nappes phréatiques et des sols qu'utilisent les Indiens pour se nourrir).

63 *Ibid.*

L'industrie en Inde subit aussi un changement dans son image. Le manuel scolaire de 1987 continue de présenter les diverses ressources minières du pays. En 1997, seulement une carte



Illustration 54: La confection à domicile
[Hatier, 5ème, 1997, p272]

permet la localisation des régions industrielles tournées vers le fer, le charbon. Carte sur laquelle les régions industrielles de haute technologie sont indiquées (cf. Illustration 55, ci-dessous). A partir de la fin des années 1980, les grandes industries d'exploitation minière n'apparaissent plus dans les manuels scolaires. Désormais ce sont les petites entreprises artisanales de textile qui sont mises en parallèle avec des centres de fabrication d'ordinateurs (cf. Illustration 40, p.56) ou de travail de bureau sur ordinateur (cf. Illustration 39, p.56). La photographie ci-dessous (illustration 54) permet de montrer l'Inde artisanale qui résiste.

L'aspect archaïque reste encore présent. Cet homme confectionne du tissu dans son petit atelier, chez lui. En arrière-plan, deux enfants s'occupent à ses côtés. Cette illustration peut être mise en parallèle avec l'illustration 42 p.57 pour le travail des enfants puisqu'il s'agit également d'un atelier textile de petite taille. Ce qui faisait l'objet d'une réussite pour l'Inde dans les années 1930-1940, du fait du développement industriel du pays sans l'aide des Anglais, n'apparaît plus à partir des années



Illustration 55: Les quatre grandes régions industrielles de l'Inde
[Hatier, 5ème, 1997, p272]

1980. Le secteur secondaire est seulement présenté avec l'artisanat textile et familial, et avec la fabrication d'ordinateurs. Le tertiaire commence à se développer mais les manuels scolaires n'en rendent compte qu'à travers des photographies de femmes devant des ordinateurs ce qui oriente plutôt le regard vers le travail des femmes. L'image de l'Inde concernant l'industrie et le tertiaire se construit donc à partir des années 1980 sur une dichotomie entre une industrie artisanale exercée au domicile et une industrie de l'informatique. Seule la carte ci-contre dont il a été question précédemment à propos de la localisation des minerais de fer et de charbon, évoque les industries de haute

technologie matérialisées en figuret ponctuel orange et localisés au niveau des grandes métropoles du pays. Alors que l'industrie textile et l'industrie de fabrication de biens de consommation, comme

les ordinateurs font l'objet de nombreuses photographies, il n'est nulle part question de parcs d'activités technologiques. Ceci pourrait pourtant faire l'objet de photographies. Ce pays est en pleine émergence, les technopôles notamment se multiplient. Or, le programme de 2008, n'est plus centré sur cette présentation des grands secteurs d'activités de l'Inde, il n'est donc pas utile que des photographies de centres de hautes technologies apparaissent dans les manuels scolaires. Comme les technopôles ne sont réellement présents et en nombre croissant que depuis l'extrême fin des années 1990 en Inde, et que nous n'avons pas sélectionné de manuel scolaire pour la décennie 2000, il est possible qu'une photographie de parcs technologiques soit présente dans les manuels de cette génération. Pascal Clerc qui s'appuie sur des manuels de 2000 pour ses travaux n'en fait toutefois pas mention.

L'agriculture et l'industrie en Inde sont données à voir à travers l'image d'une dichotomie entre moyens techniques modernes et archaïques encore forte dans les années 1980 et 1990 et qui tend à s'estomper surtout dans les années 2010 puisque les instructions officielles ne sont plus centrées sur les activités économiques du pays. A partir des années 1980, le regard sur l'Indien évolue, laissant la place à de nouveaux acteurs tels que la femme et les enfants. De nouveaux lieux apparaissent également, à savoir la ville et ses multiples enjeux de congestion, de sécurité et de pollution.

A travers cette analyse du discours de manuels scolaires de 1938 à 2010, on remarque que l'évolution de l'Autre et de l'Ailleurs indien est cadrée par les instructions officielles. A partir de 2008, l'étude de l'Inde en cinquième ne donne à voir qu'un aspect précis du pays à travers une étude de cas sur la question de la croissance démographique et du développement durable. L'évolution de l'Autre et de l'Ailleurs est aussi fortement en lien, malgré des décalages, avec les champs de recherche en géographie et des études postcoloniales. L'exotisme définit comme l'attrait, l'évasion et le rêve tend à disparaître définitivement à partir des années 1960-70. Dans les manuels scolaires de cinquième depuis 1980 et surtout 1990, l'Inde est associée à la pauvreté, la pollution, au manque d'hygiène et d'éducation. C'est le non-respect de droits universels qui sont mis en avant : le manque de conditions de vie descendante, le travail des enfants, l'égalité homme-femme. Ceci renvoie à une amélioration dans le discours des manuels scolaires, plus ouvert à un discours universel et de défense des droits de l'Homme. La place de l'Occident est en filigrane dans les manuels scolaires depuis 1930 avec la place du colon britannique (décennie 1930), l'importance de l'aide étrangère dans le développement du pays et dans sa modernisation dans les secteurs agricole et industriel (décennies 1950 à 1990) et dans son entrée dans la mondialisation et la consommation de masse (depuis les années 2000). De paysages présentés comme naturels, sauvages dans les années 1930-

40, aux paysages ruraux des années 1950-80, il est désormais question du paysage urbain dans les manuels scolaires actuels avec tous les enjeux que représentent les villes de pays émergents : insalubrité, congestion, conflits d'usage pour les transports, etc. Même si c'est avec un discours teinté de pensée libérale et occidentale que les manuels scolaires d'aujourd'hui fonctionnent, il n'en est plus rien du regard condescendant qui a longtemps accompagné le discours des manuels, de la colonisation jusqu'à la fin des années 1980. Cette évolution est liée au développement des *études* postcoloniales dans la sphère de la recherche. Ce courant d'études post-coloniales a permis d'affaiblir la vision ethnocentrée des manuels scolaires.

Dans cette analyse de manuels scolaires, un élément ne ressort pas : la mousson. Excepté des textes d'explication du phénomène climatique et des cartes à l'échelle du continent asiatique, seulement deux photographies dans les manuels scolaires de 1987 et 1997 donne l'image tant connue des Indiens marchant dans l'eau suite à un épisode de mousson (cf. Illustration 56, ci-dessous) ou bien encore de terres immergées par les pluies (cf. Illustration 57, ci-dessous)



Illustration 56: Une ville indienne pendant la mousson [Hatier, 5ème, 1987, p233]



Illustration 57: Dans la plaine du Gange après de fortes pluies [Hatier, 5ème, 1997, p265]

Alors que la mousson pourrait sembler être une des représentations les plus systématiques, et figure notamment parmi les stéréotypes analysés par P. Clerc, ce phénomène est en fait peu présent dans le corpus de manuels scolaires étudiés. Il en ressort toutefois que l'étude de ce phénomène passe d'un apprentissage purement climatologique (orientation des vents, rencontre des masses d'air) jusque dans les années 1950-1960 à une mise en perspective de ce phénomène avec l'impact qu'il cause sur la société indienne, sans désormais rentrer dans sa complexité, à partir des années 1980. L'association de la mousson à l'Inde n'est peut-être pas autant dû qu'on le pense au discours des manuels scolaires. La composante médiatique joue sûrement un rôle beaucoup plus fort, notamment avec l'apport d'une vision catastrophiste de l'événement.

Cette analyse des manuels scolaires nous permet alors de voir dans un dernier temps, l'impact qu'ils ont sur les représentations des élèves et si celles-ci sont uniquement dues aux discours des manuels scolaires.

PARTIE 3 :

Le regard des élèves d'aujourd'hui sur l'Inde

Dans cette dernière partie, il va s'agir de voir comment l'exotisme présent dans les manuels scolaires ressort dans les réponses des élèves. Les traits marquants qui émergent du discours des manuels scolaires et qui participent à la construction des savoirs des élèves, sont-ils les mêmes que ceux qui apparaissent dans les réponses des élèves ? L'objectif de cette partie va être de mettre en parallèle les réponses des élèves aux questionnaires et les différentes analyses ressorties des manuels scolaires afin de voir l'importance du discours des manuels scolaires ainsi que l'impact de celui de l'enseignant sur la construction des représentations des élèves. Enfin, un exemple de séance sera proposée afin de voir comment l'exotisme peut s'avérer être un outil pédagogique pertinent dans le cadre d'une éducation des regards.

A) Des regards stéréotypés proches des manuels scolaires

1-Les grands stéréotypes qui ressortent des questionnaires

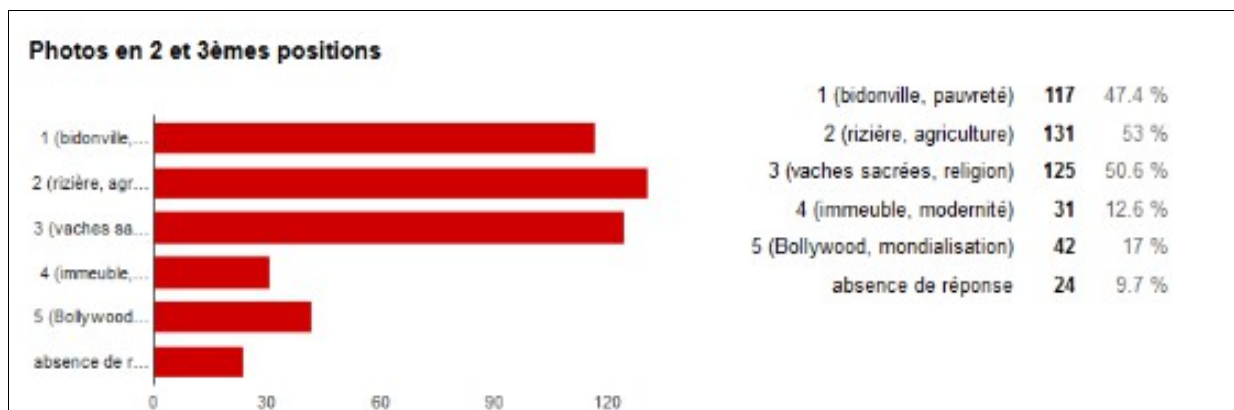
La culture occupe une place très importante dans les représentations des élèves concernant l'Inde. Ceci ressort notamment à travers le classement des cinq photographies dans le questionnaire. D'après le graphique ci-dessous, nous pouvons observer que la photographie représentant des danseuses bollywoodiennes est placée pour plus de 57% des élèves en première position.



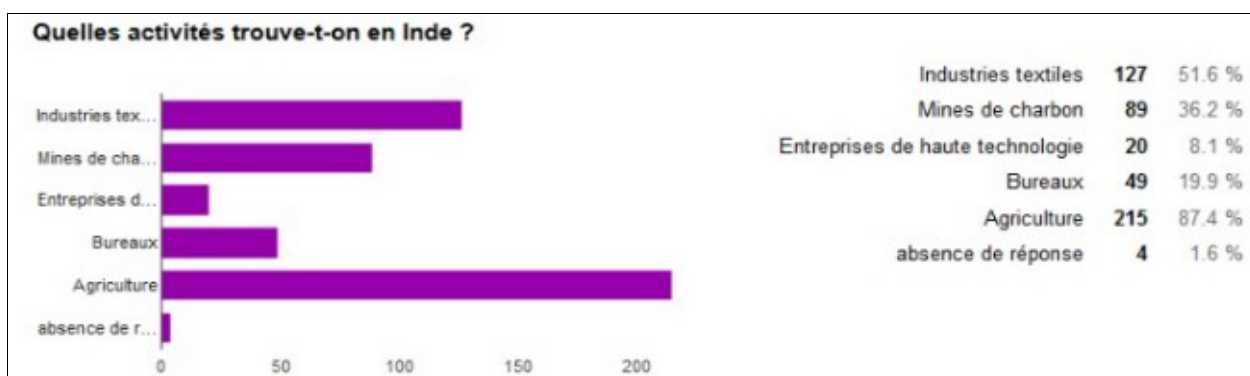
Autant à partir du graphique, qui laissait un choix restreint des thèmes parmi cinq, qu'à travers la liste de mots libres, la culture est le thème qui ressort en premier dans l'image que les élèves interrogés ont de l'Inde. Ce constat peut notamment s'expliquer par la grande diffusion des œuvres cinématographiques indiennes dans le monde. Dans notre cas, plus de 100 élèves interrogés sur 247 affirment aussi avoir trouvé des éléments de réponses à ce questionnaire grâce aux médias télévisés. Médias et films sont deux supports qui véhiculent une image de la culture bollywoodienne. Concernant les religions présentes en Inde, les idées sont très tranchées. L'hindouisme et le bouddhisme ont un score écrasant par rapport aux autres religions (cf. Graphique page suivante).

présentes en Inde. Il est aussi question de la culture vestimentaire avec le sari, le point rouge ; la culture culinaire avec les épices et le riz ; la culture bollywoodienne avec la danse. Apparaissent aussi des animaux fortement présents dans l'imaginaire occidental tel que l'éléphant et la vache. La vision que se font les élèves de l'aspect géo-physique du pays est également perceptible. L'Inde, aux yeux des élèves est désertique, sableuse et aux températures élevées et correspond donc bien à la définition d'un monde « lointain ».

L'autre représentation majeure qui ressort des réponses des élèves concerne la dichotomie entre archaïsme et modernité, opposition fortement développée par D. Niclot et P. Clerc. « Le discours est fondé sur des oppositions binaires dont le Monde indien fournit trois exemples ». Ces oppositions se retrouvent dans le domaine agricole, dans l'industrie moderne et les activités archaïques et en ville. Ceci transparait dans les réponses des élèves. En effet, pour plus de la moitié, la rizière et le bidonville font partie de choix constants, c'est-à-dire que ces images (rizière et bidonville) apparaissent de manière récurrente dans les trois premières places du classement des photographies qui représentent le plus l'Inde pour eux (cf. Graphique ci-dessous).



Cette vision duelle de l'Inde qui est mise en avant dans les manuels scolaires et dans les travaux de P. Clerc et D. Niclot, ressort également dans les réponses des élèves interrogés. Ce graphique permet de voir que les activités présentes en Inde sont, pour plus des trois quarts des élèves des activités issues tout d'abord du secteur primaire (donc de l'agriculture) et du secteur secondaire (les mines et l'industrie textile). Cependant, leur réponse a pu être influencée par la photographie des agriculteurs dans un champ de riz à la question 6.



Pour moins de 70 élèves sur 247 (cf. Graphique ci-dessus), on trouve des bureaux et des entreprises de hautes technologies en Inde. Ce constat peut notamment s'expliquer par les photographies des manuels scolaires qui véhiculent cette image d'une Inde agricole et industrielle. Comme vu lors de l'analyse du corpus de manuels scolaires, les grands thèmes à étudier tournent en partie sur la question agricole et industrielle avec l'exploitation des ressources et la modernisation ou non du système agricole indien. Nous observons donc là clairement un lien entre le discours des manuels scolaires et les représentations des élèves.

Enfin pour terminer, l'image de la pauvreté en Inde occupe aussi une place importante dans les représentations des élèves. Cependant, cela ne ressort pas clairement dans les questions à choix multiples.



Sur le graphique ci-dessus, nous observons que le bidonville n'arrive qu'en deuxième position dans le classement des photographies après Bollywood qui récolte près de trois fois plus de réponses que la photographie du bidonville. Seulement un quart des élèves ont positionné le bidonville rattaché au thème de la pauvreté en première position. Pour la question sur les conditions de vie des habitants (cf. graphique ci-dessous), seulement 4% environ des réponses concernent de bonnes voire très bonnes conditions de vie alors que plus de 45% sont rattachées à de mauvaises voire très mauvaises conditions de vie. Mais quasi 50% des réponses des élèves se portent sur des « conditions moyennes » (cf. Graphique page suivante). Il est alors intéressant de s'interroger sur la signification de ce terme « moyennes ». Les élèves ont-ils mis « moyen » pour ne pas « prendre de

risque » pour répondre ou alors ont-ils mis « moyen » pour rendre compte des inégalités entre riches et pauvres. La formulation de la question serait donc ici à revoir afin de mieux cerner la pensée des élèves.



Cependant avec le mur de l'ensemble des mots listés par les élèves, le constat est édifiant. Le mot « pauvreté » est le mot le plus cité sur les 247 élèves interrogés. Celui-ci est en plus accompagné de l'habitat précaire très présent et en développement dans les métropoles indiennes : le « bidonville ».



A travers l'analyse des questionnaires, nous pouvons donc nous rendre compte des grandes représentations qui ressortent des pensées des élèves. Les réponses des élèves de notre panel sont à l'image des trois stéréotypes qu'avait énumérés P. Clerc : la culture (Bollywood, la danse, la musique, les films indiens et la religion), la pauvreté et les bidonvilles, et la dualité entre archaïsme et modernité dans les secteurs agricole, industriel et de services. Ces thèmes sont également ceux que l'on retrouve dans le discours des manuels scolaires. Cependant, il serait intéressant de voir s'il n'y a pas une évolution dans l'imaginaire des élèves entre la classe de sixième et de troisième, si la situation du collège (réseau d'éducation prioritaire ou non) modifie la perception que les élèves ont de l' « Ailleurs ».

2-Des prismes qui n'influencent que peu les représentations des élèves

L'analyse par les catégories socio-professionnelles (PCS) des parents a, au final, semblé peu pertinente. Les élèves issus d'une PCS élevée ont les mêmes représentations que les autres élèves. Ils sont cependant en moyenne un peu plus capables que les autres de citer des noms de films précis, de documentaires ou de chaînes télévisions. Ceci pose alors la question des médias qui jouent un rôle important dans la construction des représentations. Larcher Chloé s'est notamment intéressée à cette question dans son article « Une représentation médiatique des BRIC, entre engouements et craintes face aux puissances émergentes (2000-2010), l'exemple de Géo et National Geographic » issu de la revue *Les médias : approches géohistoires et géopolitiques* de mai-novembre 2015. Cet article met en avant un certain regard forgé sur les pays émergents via « une mise en scène médiatique » des populations locales, une valorisation des cultures et paysages locaux que le journaliste propose au lecteur afin de lui procurer rêve et volonté d'évasion notamment. Les chaînes de télévision citées sont Arte découverte, Arte Viva, National Geographic channel. On observe toutefois pour ces élèves un discours légèrement moins tranché notamment par rapport aux conditions de vie des habitants.

Le fait que des proches de certains élèves se soient déjà rendus en Inde aurait pu aussi apporter un nouveau regard à leurs stéréotypes. Pourtant leur vision sur le pays n'est pas différente de celle de leurs autres camarades. Sur cinq de ces élèves, quatre associent l'Inde à Bollywood et mettent en dernière position l'image de modernité et de structures bétonnées tels que les immeubles. Il faudrait bien entendu voir dans quel cadre ces personnes se sont rendues en Inde (tourisme d'affaire, voyage organisé, visite de la famille sur place) pour ainsi mieux cerner les éléments vus et visités sur place. Il est évident que les grandes compagnies touristiques ne participent pas à un changement de regards sur l'Ailleurs. Comme le dit J-F. Staszak, « les flux touristiques, par nature très focalisés, se concentrent sur quelques sites ou circuits dont l'attractivité tient pour beaucoup d'entre eux à leur exotisme⁶⁴ ». La transformation en spectacle du paysage des lieux visités correspond à la nécessité d'être en accord notamment avec les attentes des touristes. Cette réflexion de J-F Staszak peut donc permettre d'expliquer le fait que les élèves, dont les proches se sont rendus en Inde, n'ont pas pour autant une vision différente de l'Inde.

Nous allons maintenant nous intéresser au niveau de classe des élèves afin de voir si en quatre ans de scolarité les représentations des élèves ont évolué et de quelle manière. Cependant, il faut noter que ce ne sont pas les mêmes élèves qui sont interrogés en sixième puis quatre ans plus tard en troisième. Ils ont donc tous un profil différent avec un « habitus » propre à chacun pour reprendre le célèbre concept de P. Bourdieu. De plus, dans cet échantillon d'élèves, seulement 39

64 J-F Staszak, *Op. cit*

sont des élèves de troisième vivant tous dans le Cantal contre 107 qui sont des sixièmes issus de collèges en région champenoise, cantalienne et de la ville de Toulouse dont des élèves sont issus du réseau d'éducation prioritaire. Parmi ces derniers, certains sont issus du réseau d'éducation prioritaire. Il serait donc plus significatif de s'intéresser seulement aux résultats des élèves du collège de Maurs afin de comparer des profils d'élèves assez similaires dans un cadre géographique identique.

Deux murs de mots peuvent alors être comparés (cf. Graphique ci-dessous) : celui des deux classes de 6èmes de Maurs et celui des deux classes de 3èmes du collège de Maurs également.



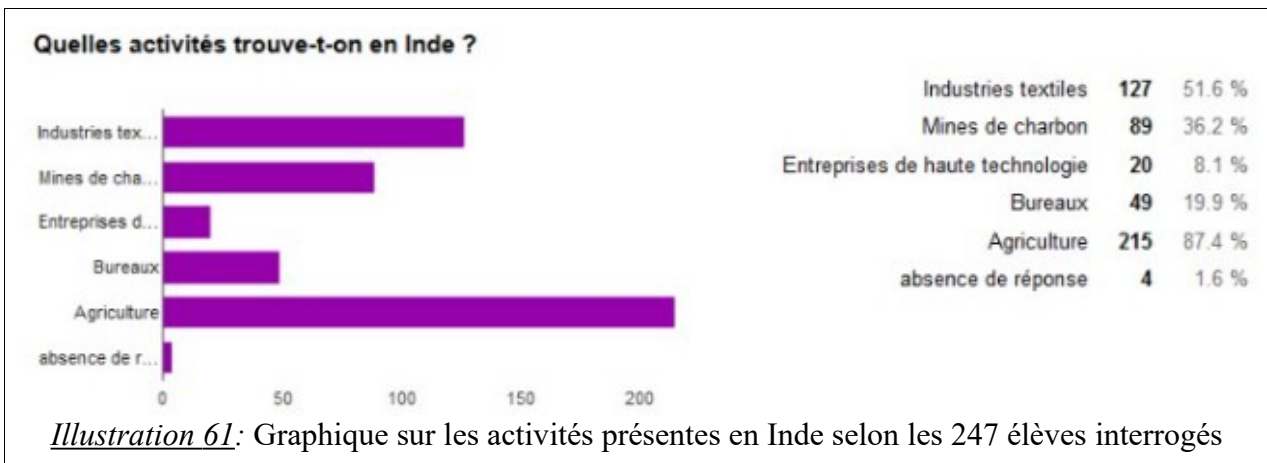
Ces deux murs de mots mettent en avant l'évolution dans la pensée des élèves de la sixième à la troisième par rapport à l'Inde. Il ressort clairement qu'en classe de troisième la pauvreté est désormais au cœur de leurs représentations puisque le mot « pauvreté » et « bidonville » sont de nombreuses fois cités. En sixième, l'idée de pauvreté est noyée dans des termes relatifs à l'aspect culturel et paysager (sari, sarouel, babouches, robe, collier, danse, riz, forêt, sable, désert...). Il est alors possible d'établir un lien avec les cours de géographie dispensés entre la sixième et la troisième. L'Inde peut être étudiée en sixième à travers l'une de ses villes pour aborder la notion d'habiter⁶⁵. L'étude d'une mégapole indienne pose donc les questions de congestion, de pollution, etc, intrinsèques aux villes de pays en développement. En cinquième, il est également question des inégalités de développement et de la pauvreté⁶⁶ avec la possibilité de choisir l'Inde comme étude de cas. Enfin, en classe de quatrième, l'Inde peut aussi être choisie dans le cadre d'une étude de cas sur les « Puissances émergentes »⁶⁷. L'élève de troisième est donc plusieurs fois confronté à l'image d'une situation difficile pour l'Inde. De plus, l'ensemble du parcours du collégien permet à l'élève de troisième de sortir de la vision plus enfantine qu'il peut avoir en entrant en sixième. Cela se remarque notamment à travers les mots employés et plus précis qu'en sixième (Mumbai, Bombay, Bollywood, Bouddha,...). Cependant, malgré le fait que l'esprit critique des élèves doit se développer durant leur scolarité, nous pouvons nous interroger sur la place importante qu'occupe le discours véhiculé par les manuels scolaires. Le mur de mots de ces deux classes de troisième laisse une grande place encore à la pauvreté et l'habitat précaire. Dans leurs réponses aux questionnaires, 19 élèves ont positionné les photographies du bidonville en premier, 18 ont mis les danseuses de Bollywood (si on laisse de côté la photographies des vaches sacrées positionnées 6 fois en première place). Ceci nous permet de voir que, même si l'Inde reste associée, pour la plupart, à la pauvreté, quand on leur demande de citer plusieurs mots sur ce qu'est l'Inde pour eux, la première caractéristique qu'ils associent à l'Inde reste encore, en classe de troisième, Bollywood, donc le domaine de la danse, de la culture de manière plus générale. Cette image n'est, en tant que telle, pas véhiculée par les manuels scolaires.

Nous pouvons mettre en lien avec ce constat les réponses concernant les activités présentes en Inde.

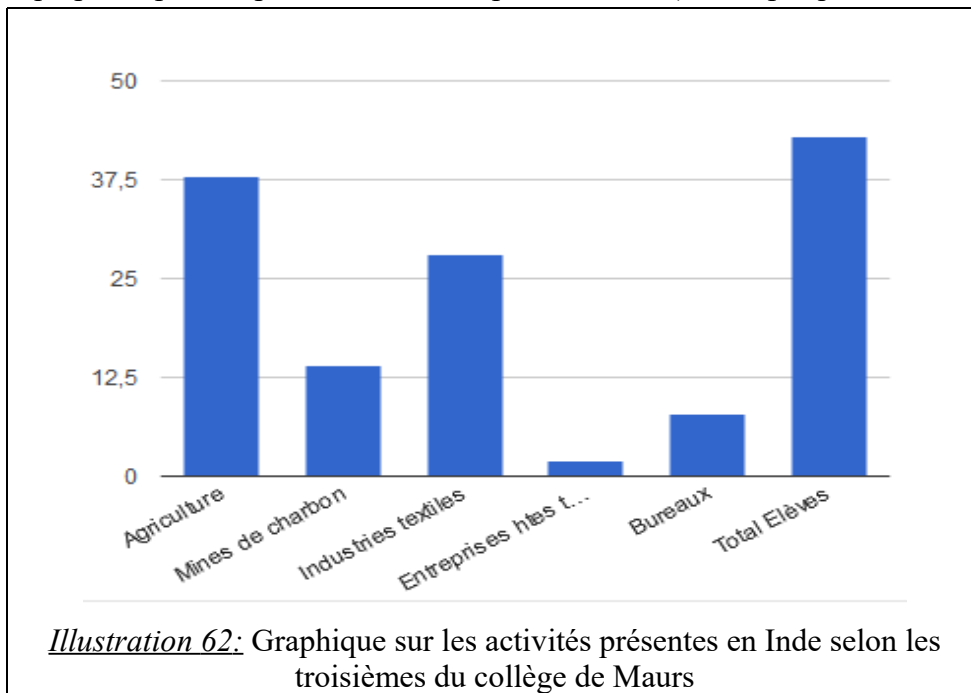
65 Ministère de l'Education nationale. *Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique en classe de Sixième. Op.cit.*

66 Ministère de l'Education nationale. *Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique en classe de Cinquième. Op.cit.*

67 Ministère de l'Education nationale. *Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique en classe de Quatrième. Op.cit.*



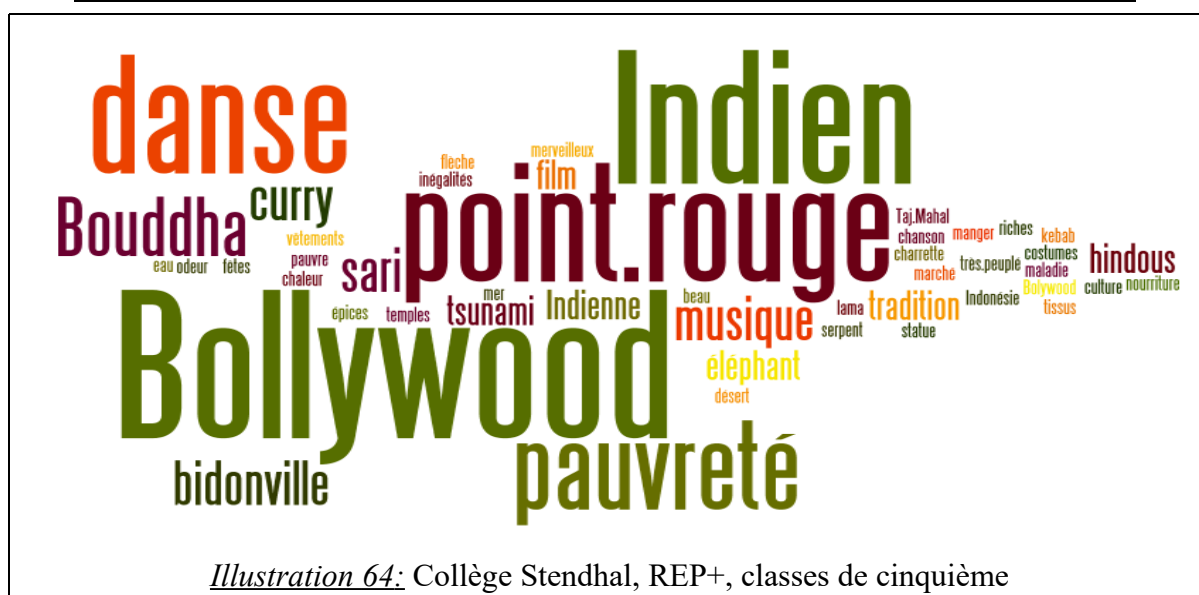
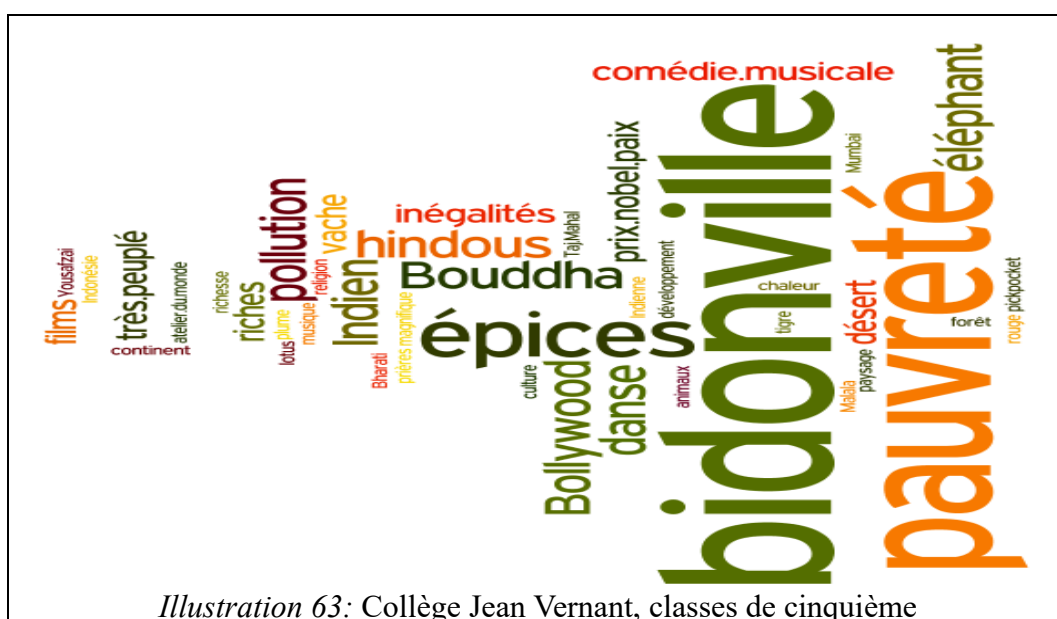
D'après le graphique ci-dessus, nous constatons que sur l'ensemble des élèves interrogés, les réponses qui considèrent l'agriculture comme activité présente en Inde sont deux fois plus nombreuses que celles qui citent en premier l'industrie textiles. Au contraire, pour les élèves de troisième (évidemment par rapport à l'échantillon réduit de Maurs), l'industrie textile semble être une activité qui prend plus de place dans leurs représentations (cf. Graphique ci-dessous)



Nous pouvons peut-être relier cela à une vision désormais plus ouverte sur les médias et surtout au fait qu'en troisième, l'élève devient un véritable consommateur dans la société, plus qu'en sixième en tout cas. Il est alors peut-être plus conscient de la provenance des biens qu'il possède, biens vestimentaires ou bien technologiques. Les nombreux tee-shirt, pull, etc. importés d'Asie sont peut-être ces adolescents ont peut-être alors à l'esprit les nombreux tee-shirts, pulls, etc. importés d'Asie et fabriqués en Inde, ce qui était le cas dans les années 1970 mais cette production tend à être remplacée par une industrie en demande de main-d'oeuvre beaucoup plus qualifiée. Nous pouvons noter là une des limites des représentations des élèves sur le fait que l'Inde, la Chine, Taïwan, et

d'autres pays producteurs de biens manufacturés en Asie sont tous confondus dans l'esprit des élèves alors que chacun a ses propres caractéristiques avec notamment l'Inde qui tend à se tourner désormais plus vers la production de services informatiques en partie.

Pour terminer cette analyse des représentations des élèves à travers le questionnaire, nous allons nous intéresser à deux établissements situés tous les deux à Toulouse. L'un des deux est cependant classé en REP+⁶⁸, à savoir le collège Stendhal à Bagatelle à Toulouse. L'objectif va être de voir si le fait que des élèves soient dans un milieu plus défavorisé et dans une classe où le public aux origines étrangères est numériquement important, modifient leurs représentations sur l'Inde. Leur regard est-il plus exotiques qu'un collège plus standard ? Pour cela, nous allons comparer les listes de mots des élèves de cinquième du collège Jean-Pierre Vernant et du collège Stendhal à Toulouse concernant ce qu'évoque l'Inde pour eux.



68 Réseau d'éducation prioritaire, niveau supérieur.

En amont, avant d'entrer dans l'analyse de ces deux murs de mots, il faut toutefois bien préciser que les élèves n'avaient pas étudié l'Inde en cours de géographie avant cette enquête réalisée en décembre. Un élément majeur ressort : les élèves de cinquième du collège Jean-Pierre Vernant ont une représentation de l'Inde fortement marquée par la pauvreté alors que les élèves de cinquième du collège Stendhal en REP+ ont un regard plus exotique marqué par la danse, le cinéma (Bollywood), les coutumes telles que les marques d'appartenances sociales et religieuses (« le point rouge »). L'idée de la pauvreté est présente mais reste secondaire. Il est d'autant plus intéressant à noter que ces élèves de cinquième avaient notamment étudié Mumbai en sixième à travers des extraits du film *Slumdog millionnaire*. Plusieurs hypothèses peuvent alors être avancées afin d'expliquer pourquoi ces cinquièmes de REP+ ont des représentations plus centrées sur la culture de l'Inde et non sur la pauvreté contrairement aux cinquièmes du collège dit plus « standard ». Les élèves du collège Stendhal habitent dans le quartier Bagatelle à Toulouse où se côtoient diverses communautés. Il est possible de supposer que les élèves de Stendhal ont l'habitude de croiser des femmes avec un *bindi* sur leur front. De plus, les élèves du collège REP+ sont parmi ceux qui ont été capables de citer le plus de titres de films indiens au-delà du classique *Slumdog millionnaire* (Kabhi Khushi Kabhie Gham (La famille indienne) et Om shanti om) contrairement à toutes les autres classes interrogées. Ces élèves vivent alors peut-être plus dans une sphère familiale avec des références cinématographiques différentes de celles des élèves issus de familles qui n'ont pas d'origines étrangères. Les élèves du collège Jean-Pierre Vernant associent l'Inde en premier à la pauvreté, aux bidonvilles, ce qui renvoie alors à l'image véhiculée par le discours des manuels scolaires, témoin de la mémoire occidentale. Ces pistes de réflexion sont bien entendu à l'état d'hypothèses qu'il conviendra d'éclairer à partir d'un panel beaucoup plus grand d'élèves et d'un questionnement plus poussé sur les habitudes de vie de chacun.

A partir de cette analyse des questionnaires, plusieurs éléments se dégagent. Nous avons pu observer une évolution dans les représentations des élèves entre leur entrée en sixième et leur sortie du collège. Les élèves arrivent avec des représentations très culturelles de l'Inde où la place de l'exotisme est alors fort. Ce n'est qu'avec l'étude de villes indiennes au cours de l'année puis en cinquième, que changent les représentations des élèves au cours de leur scolarité les amenant à avoir des représentations plus centrées sur la pauvreté. Il est rarement question des inégalités au sein du pays. Très peu d'élèves ont utilisé ce terme. L'école participe donc à l'évolution des représentations des élèves pouvant alors amener à une déconstruction de celles-ci les remplaçant par des images beaucoup plus stéréotypées. Le risque est alors que ces nouvelles représentations forgées en cours de géographie à travers le discours des manuels scolaires ne soient pas confrontées

à un discours nuancé de la part de l'enseignant qui permet aux élèves d'avoir un esprit critique et de prendre du recul par rapport aux stéréotypes véhiculés par les manuels scolaires. Cette enquête n'a été réalisée que sur des collégiens. Il pourrait donc être intéressant de voir comment des élèves de lycée perçoivent l'Inde. Quelles représentations ont-ils ? Sont-elles teintées d'un exotisme aussi fort que ce que l'on retrouve au collège ? Leur vision est-elle aussi tranchée entre émerveillement suscité par la culture indienne et pauvreté des bidonvilles ? L'analyse des questionnaires a également permis de voir que le contexte culturel et social d'un collège peut influencer les représentations des élèves, ceci montrant l'impact du cadre familial sur les représentations des élèves au-delà du discours véhiculé par les manuels scolaires et l'enseignant.

B) Le discours de l'enseignant vecteur de modification du/des regard(s)

1-Résultats des cours différenciés

Comme présenté en première partie, dans le cadre de ce travail, un cours différencié a été réalisé auprès de deux classes de cinquième au collège Stendhal (Toulouse, REP+) avec pour objectif de s'intéresser désormais au discours de l'enseignant et à l'impact de celui-ci sur les représentations des élèves. Les manuels scolaires sont l'un des outils et supports de cours pour l'enseignant mais les mots choisis par l'enseignant participent également à apporter un autre regard ou non sur la thématique étudiée en classe.

L'expérience réalisée n'a pas obtenu les résultats escomptés. Aucune véritable différence dans les listes de mots choisis par les élèves à la fin du cours n'est perceptible. De plus, en intégrant l'étude de l'Inde dans la séquence sur « La pauvreté dans le monde », cela catégorise donc directement l'Inde comme un pays en difficulté, en développement. Il est également obligatoire d'aborder en classe la notion de « bidonville » et les conditions de vie dégradées des Indiens, ce qui ressort donc très fortement dans les listes de mots donnés par les élèves après le cours. Réaliser cette enquête suite à un cours différencié intégré dans l'étude de la question de la pauvreté dans le monde, n'entraînait-elle pas alors de soi un résultat biaisé ?

2-Une expérience à réitérer

Cette expérience nécessiterait donc d'être plus préparée et réfléchie en amont afin que le discours de l'enseignant soit plus formalisé. Pour une classe, il s'agirait de faire une séance sur l'étude de cas en Inde avec le simple usage des documents de manuels scolaires sans prendre le temps de nuancer les photographies, les graphiques et les textes qui ne sont qu'une partie de la réalité. Pour l'autre classe, au contraire, le discours de l'enseignant permettrait alors de déconstruire les représentations des élèves à partir de l'usage des mêmes documents que la classe précédente

mais en prenant soin de critiquer et d'apporter un regard nuancé sur les documents. Le discours de l'enseignant serait alors moins tranché et élargirait l'étude de cas au-delà du prisme de la pauvreté. Les instructions officielles sont centrées sur la compréhension des différentes formes de pauvreté dans le monde afin de voir qu'autant les Nord que les Suds sont touchés, remettant alors en question la dichotomie des pays développés et des pays en développement. Un discours plus nuancé de l'enseignant pourrait alors permettre de montrer qu'en Inde, à proximité des bidonvilles, vivent des habitants riches qui logent dans des immeubles par exemple.

Pour connaître l'impact de ce cours différencié, il faudrait alors peut-être multiplier dans le temps les relevés de listes de mots des élèves sur ce qu'évoquent l'Inde pour eux. Cela pourrait se faire à la fin de la séance, une semaine après, deux mois après, car nous savons très bien que les élèves vont alors répondre ce dont ils se souviennent sur le moment et qu'ils viennent de voir en classe mais est-ce que pour autant cela aura permis d'effacer leurs anciennes représentations ? Faire un relevé de listes de mots deux mois après permettrait de voir réellement l'impact que l'étude de l'Inde aura eu sur les représentations des élèves et ainsi d'observer le rôle du discours de l'enseignant qui aura tenté d'apporter un regard nouveau sur les représentations de ses élèves dans une démarche de construction-reconstruction des savoirs.

C) L'exotisme un outil pédagogique pour une éducation au regard

Dans l'objectif de déconstruction puis reconstruction des savoirs, l'exotisme semble être un outil pédagogique pertinent pour une éducation des regards. Celle-ci renvoie à l'idée de l'altérité, de l'Ailleurs et de l'étranger. Il va s'agir de voir comment dépasser en classe le regard européen centré des élèves véhiculé par les manuels scolaires ainsi que cette vision très sombre de l'Inde (misère, pauvreté, sur-population, inégalités, etc).

1-Déconstruction et reconstruction du savoir : éduquer au regard via l'incursion

Dans le cadre de la séquence sur « La pauvreté dans le monde » en classe de cinquième, il pourrait être envisageable de réaliser une séance en partant de l'exemple de l'Inde. L'objectif serait d'amener les élèves à s'interroger sur leurs propres représentations afin de les transformer vers une réalité moins biaisée par un exotisme vecteur d'attractivité, d'émerveillement et/ou de répulsion. Pour cela, il faut alors mettre les élèves en activité à travers une démarche du type incursion. C'est notamment Jean-François Thémines qui en étudie les atouts pour enseigner les territoires de l'Ailleurs. « L'incursion s'appuie sur la représentation de rapports spatiaux mis en œuvre par un individu ou un groupe, dont la différence est *a priori* très marquée avec celui qui regarde⁶⁹. » L'idée là, est de partir des représentations des élèves pour ensuite les amener à confronter celles-ci avec un

69 THEMINES, Jean-François. *Op. cit.* p88

corpus documentaire constitué d'éléments qui vont à l'encontre des stéréotypes occidentaux sur l'Inde, stéréotypes véhiculés par les médias et les manuels scolaires. Une consigne simple est énoncée. Les élèves sont des guides touristiques qui doivent élaborer un circuit afin de présenter leur pays aux touristes étrangers. L'objectif est donc que les élèves défendent « leur » pays face aux touristes occidentaux. Ils ne doivent donc pas seulement montrer les grands classiques connus en Inde mais ils se doivent de donner une autre image de l'Inde, émergente et en développement avec des caractéristiques de villes et pays développés. Les élèves doivent se rendre compte que ce qu'ils peuvent considérer comme exotique ne l'est pas quand ils se situent sur le territoire considéré, ou quand ils voient l'objet qu'il considère comme exotique dans son milieu originel. Ceci renvoie à l'idée d'exotisation et de recontextualisation mis en avant par J-F Stazak dans son article « Qu'est-ce que l'exotisme ? » (2008).

Cette situation permet alors aux élèves de se positionner en tant qu'habitants de l'Inde et les oblige donc à sortir de leur vision européo-centrée et à s'ouvrir à une autre culture. C'est notamment ce que souligne J-F. Thémines en écrivant que « la forme d'incursion permet de s'ouvrir à d'autres expériences que la sienne propre ⁷⁰ ». Utiliser les stéréotypes des élèves permet alors d'éduquer au regard à travers la découverte de l'Autre et de l'Ailleurs. « Il s'agit [donc bien] de faire un pas vers 'l'autre' lointain ⁷¹ ».

2-Mise en œuvre d'une séance : réaliser un guide touristique

Le cours commence avec la verbalisation des représentations des élèves. L'objectif est d'écrire au tableau ce qui sort spontanément de l'esprit des élèves en lien avec l'Inde. Il n'y a donc là aucune réflexion, aucun filtre qui viendrait entraver l'image que les élèves ont de ce pays. Leurs représentations pourraient alors être complétées par des photographies présentées par l'enseignant comme des éléphants, des maharajas, de grands temples comme le Taj Mahal, des rizières et des champs de thé, des plats culinaires, ... (cf. Annexe n°4 p.90). Cette planche de six photographies correspond aux iconographies qui pourraient être projetées en classe après que les élèves aient émis leurs différentes représentations sur l'Inde. L'objectif est de renforcer l'image qu'ils ont de l'Inde et d'apporter quelques stéréotypes médiatiques qu'ils peuvent avoir oublié précédemment. Sur cette planche en annexe page 90 nous retrouvons l'activité agricole avec le champ de riz (cf. Illustration 65), la pauvreté et l'insalubrité avec un bidonville à Mumbai (cf. Illustration 66). L'illustration 68 permet de montrer la place de Bollywood avec les affiches en arrière-plan d'un rickshaw, moyen de transport très utilisé en Inde. Un véhicule tiré par un cheval apparaît sur l'illustration n°67 avec l'objectif de montrer sur cette photographie la foule habillée en vêtements typiques de l'Inde (sari

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*

pour les femmes notamment). Les deux dernières photographies renvoient à l'imaginaire, à l'émerveillement, au rêve avec les animaux sacrés en Inde (éléphants et vaches) en illustration 67 et le Taj Mahal en illustration 69. Montrer ces photographies confortent les élèves dans leurs représentations mais leur prouver avec la suite du cours que l'Inde ne correspond pas seulement à cela permet alors de déconstruire toutes les idées pré-conçues qu'ils avaient en amont de ce cours.

Le seconde phase de la séance va être de créer une affiche promotionnelle pour la visite de l'Inde à partir de documents donnés par l'enseignant. Ces documents (cf. Annexe 5, p.91) vont à l'encontre des représentations données précédemment par les élèves et par l'enseignant lui-même. Ce corpus a pour objectif d'amener les élèves à se rendre compte de leurs propres représentations qui les amènent à n'avoir qu'un regard partiel sur l'Inde. Les documents sont de nature variée afin de ne pas travailler uniquement avec des photographies. Deux extraits d'articles permettent de voir la présence de firmes occidentales en Inde et l'insertion de l'Inde dans la mondialisation. Ces articles montrent que les Indiens constituent un important marché pour les grandes firmes transnationales (L'Oréal (cf. Annexe 5 p.92, document 1) et McDonald (cf. Annexe 5 page p.93, document 2)). Une vidéo permet de se rendre compte de l'ambiance sonore à l'entrée d'un centre commercial à Bangalore (cf. Annexe 5, capture d'écran de la vidéo : p.93, document 3). Il est possible d'interroger rapidement les élèves sur ce qui permet de comprendre que l'on est en Inde (sari des femmes). L'objectif, avec cette vidéo, est de travailler sur l'ambiance sonore de ce paysage avec le bruit de l'agitation des consommateurs, les klaxons de voiture, etc. afin de comprendre que l'on pourrait croire que la scène se passe dans une grande ville étasunienne par exemple et que l'Inde possède de grandes métropoles qui présentent des caractéristiques identiques à celles des des métropoles des pays développés. Enfin, plusieurs photographies permettent d'aborder l'idée de modernité (cf. Annexe 5 p.91) : l'aéroport Chhatrapati-Shivaji (cf. Illustration 73) et le Central District Business (cf. Illustration 74) à Mumbai ; la salle informatique équipée pour permettre de s'insérer sur le marché financier du poivre (cf. Illustration 72) montrant l'intégration de l'Inde dans une économie mondialisée et les rickshaw motorisés (cf. Illustration 71). Ces photographies permettent aussi de rompre avec la seule idée de l'habitat précaire (cf. Illustration 75) et rappellent la présence de jardins bien structurés et organisés semblables à certains espaces verts de métropoles européennes (illustration 76). Enfin, il n'y a pas que des éléphants et des vaches en Inde, les dromadaires en sont la preuve (illustration 77), tout comme il n'y a pas que d'immense plaine de riz ou des paysages de jungle mais aussi de la neige et des glaciers en montagne (illustration 78).

Une consigne simple est donnée avec les attentes précises. (cf. Annexe 6, p.94)

Les deux extraits d'articles et la vidéo seront vus avec l'ensemble de la classe. En ce qui concerne les photographies, les élèves travailleront en autonomie pour les décrire.

A la fin de la réalisation des affiches, chaque équipe doit présenter son travail au reste de la classe afin que la meilleure affiche soit labellisée par l'Etat indien. Cet oral sera noté sur huit points par l'enseignant (cf. Annexe 7, p.95). Afin de faire participer les autres élèves et de maintenir leur attention durant la présentation orale de chaque groupe, ils doivent remplir une fiche de critères sur huit points. Cette note sur huit points attribuée par les élèves sera celle qui permettra d'élire la meilleure affiche et donc d'être « celle labellisée par l'Etat indien. » Derrière cette « labellisation », l'objectif est que les élèves apportent un regard critique sur le travail de leurs camarades et qu'ils comprennent l'importance du respect des consignes pour un travail donné. L'objectif de l'oral est d'expliquer le choix de l'itinéraire et des lieux visités. Les huit autres points concernent l'affiche en tant que telle (cf. Annexe 8, p.96) et les quatre derniers points le travail en groupe (cf. Annexe 9 p.97). Les élèves obtiennent à la fin une note sur vingt points.

Cet exercice va permettre de mobiliser plusieurs capacités :

- Comprendre et analyser des documents.
- Remobiliser des informations afin de les synthétiser.
- Faire des choix et les justifier (pourquoi choisir tel ou tel lieu de visite).
- Maîtriser la langue française (à l'écrit et à l'oral).
- S'exprimer face à la classe.
- Travailler en groupe.
- S'auto-évaluer.

Cette activité se déroule sur quatre séances :

- Séance 1 : Représentations des élèves et discussion par rapport à celles-ci. Répartition en îlots. Découverte du corpus documentaire. Explication de la consigne de l'activité. Elaboration de la trame de l'affiche (emplacement des photographies, du titre, des paragraphes,...).
- Séance 2 : Poursuite de la tâche complexe et début de la rédaction de l'affiche.
- Séance 3 : Fin des affiches.
- Séance 4 : Passage à l'oral.

L'objectif après ces quatre séances est que les élèves de rendent compte de la diversité du pays autant d'un point de vue social (richesse, pauvreté, pratiques religieuses et culturelles...) que paysager. Ceci permet alors d'amener les élèves à avoir une vision plus nuancée du pays, du territoire. Une fois ces quatre séances terminées, la poursuite de la séquence continue avec d'autres

exemples de territoires pauvres. Il ne s'agira pas là de réaliser le même travail mais de bien réutiliser cette démarche de déconstruction et reconstruction du savoir afin que les élèves prennent l'habitude de s'interroger sur ce qu'ils savent a priori en gardant à l'esprit que cela correspond sûrement à des stéréotypes véhiculés en partie par les médias et les manuels scolaires. L'enjeu de cette tâche complexe est bien de réussir à faire en sorte que les élèves adoptent cette démarche d'un discours moins tranché sur les territoires et les sociétés concernant les différents endroits de la planète.

CONCLUSION GENERALE

L'une des caractéristiques de la géographie est la prise en considération des représentations et des perceptions de l'individu pour comprendre l'organisation du territoire et la façon dont il se structure. Cette vision subjective est tellement ancrée dans chaque individu, qu'il est parfois difficile d'être conscient du jugement que l'on porte sur un objet, un territoire, une société. Le choix de l'étude de l'Inde dans la géographie scolaire comme exemple de territoire qui est à l'origine de multiples représentations, s'est avérée pertinente du fait de l'évolution riche en terme de construction de stéréotypes au fil du temps.

A travers cette étude sur l'Inde dans l'enseignement secondaire, il est alors possible de voir que la géographie scolaire est là pour déconstruire les stéréotypes et les représentations des élèves, images véhiculées en partie par les médias mais aussi par les manuels scolaires. Le manuel scolaire, outil pédagogique et support d'une vulgate, participe à la formation des représentations. Dans le cadre de cette étude sur l'Inde, l'analyse du corpus de manuels scolaires, constitué d'ouvrages datant de 1938 à 2010, a permis de voir l'évolution des représentations concernant le territoire indien. L'exotisme, beaucoup étudié par J-F Staszak notamment, découle d'un processus amenant à considérer l'Autre, l'Ailleurs avec un regard condescendant ou bien, avec émerveillement. Ce jugement est décrit comme « valorisant en infériorisant » par L. Gauthier. Là se comprend toute la complexité des rapports entre l'Ici et l'Ailleurs. Cette évolution des relations et de la perception que les Occidentaux, et plus précisément des Français, ont de l'Inde, transparaît dans le discours des manuels scolaires. Jusque dans les années 1960-1970, l'évasion répulsive avec l'émerveillement pour les Indiens et leur culture mais également le climat, la faune et la flore tropicales qui apparaissent comme repoussants aux yeux des Français, constituent l'un des grands traits des représentations de l'Inde durant la première moitié du XX^{ème} siècle. Le territoire est exotisé c'est-à-dire qu'il est décontextualisé, enlevé de son cadre territorial originel ce qui le rend d'autant plus exotique et différent car observé dans un contexte européen, français, qui n'est pas le sien. Dès les années 1930, l'Inde est comparée à l'Occident, notamment du fait de la présence britannique. Ce regard ethnocentré est dépassé à partir des années 1970-1980 du fait de l'apparition du courant des études postcoloniales. Le discours ethnocentré des recherches dans diverses disciplines s'en retrouve bouleversé. Cette nouvelle approche du monde et des sociétés se propage progressivement dans l'enseignement secondaire et donc dans le discours des manuels scolaires.

La mondialisation est aussi un autre facteur qui contribue à transformer l'image de l'Inde. Même si la mondialisation n'est pas une uniformisation des sociétés, elle contribue cependant à accélérer les échanges entre les différents pôles du monde. Ceci a donc contribué à donner une autre image de l'Inde via les films bollywoodiens, mais aussi par rapport à ses grands défis qui semblent rendre la puissance indienne incomplète selon le modèle économique actuelle et mondiale. L'Inde

doit faire face à sa croissance démographique, vue, selon le modèle économique occidental, comme un frein au développement économique du pays. Dans le discours des manuels scolaires, la part consacrée à l'image d'une Inde pauvre, archaïque, est beaucoup plus importante que celle présentant une Inde en constante dynamique, ouverte à l'économie mondiale et insérée dans la mondialisation. L'exemple de la classe de cinquième en est flagrant avec un programme centrée sur le développement durable et la gestion des inégalités dans le monde où l'Inde fait alors partie des Suds, aux fortes inégalités d'éducation, de santé et de risques. Certains niveaux de classe permettent d'avoir une vision moins tranchée de l'Inde avec notamment le programme de terminale sur « Mumbai, modernité, inégalités ».

L'analyse de l'enquête par questionnaires auprès d'élèves de collège a permis de révéler que l'étude de l'Inde au collège participe à la mise en place de représentations identiques que celles véhiculées dans le discours des manuels scolaires. Le rôle de l'enseignant est donc de manipuler les stéréotypes en tant qu'outil pédagogique et non comme objet d'étude. L'enseignement secondaire doit participer à la mise en place de représentations mais à la suite d'une déconstruction et reconstruction des savoirs des élèves, et non en étudiant telles quelles les représentations qui se retrouvent dans les manuels scolaires et les médias.

Dans le cadre d'une poursuite de ce travail, plusieurs pistes de recherche peuvent être envisagées. Il pourrait être intéressant d'approfondir le champs de recherche sur le réel impact du discours de l'enseignant dans la formation des représentations des élèves. De plus, élargir le corpus de manuels scolaires pourrait permettre d'avoir une plus grande marge de manœuvre pour comparer, mettre en opposition ou en parallèle, des représentations à une période similaire. L'objectif serait alors de voir si l'ensemble des manuels scolaires participent de la même manière à la fabrication des représentations et si celles-ci sont toujours identiques à un moment donné. N'y-a-t-il pas certains manuels, documents, en décalage par rapport à la vulgate, voire avant-gardistes. Au-delà d'une simple étude à partir de manuels scolaires français, ceci pourrait être envisagé à travers des manuels scolaires édités dans le cadre de l'enseignement de la géographie en Angleterre et dans des établissements français ou indiens, en Inde. L'objectif serait là de comparer les représentations et leurs évolutions dans le cadre de cultures différentes : comment la colonisation britannique est-elle perçue en Inde, comment les manuels scolaires britanniques abordent-ils l'enseignement de l'Inde, une de leurs anciennes colonies ? Enfin, l'élargissement de ce travail de recherche au niveau des classes de lycée pourrait ainsi permettre d'avoir une vision plus globale de l'évolution des représentations et de leur construction sur l'ensemble du cursus des élèves, de la sixième à la terminale.

ANNEXES

Annexe n° 1 : Corpus documentaire - source

Manuels scolaires de géographie de cinquième, classés chronologiquement

1938, PERPILLOU, A, *Géographie classe de 5ème*, Hachette.

1954, GROSDIDIER DE MATONS J., BRULEY E., A. LEYRITZ, *Le monde moins l'Europe – Classe de 5ème*. Paris : Hatier.

1969, MATHIEX J., A. LAURENT, L. PERNET, *Géographie 5ème - Le monde polaire, le continent américain. Le continent asiatique. L'Océanie*. Paris : Hachette.

1971, CONTRI H., *Géographie 5ème : Autour du Pacifique*. Paris : Belin.

1987, BRIGNON J., *Histoire géographie 5ème, Initiation économique*, Hatier.

1997, IVERNEL M., *Histoire-géographie 5ème*. Paris : Hatier.

2010, HAZARD-TOURILLON Anne-Marie, *Histoire Géographie 5ème*. Paris : Nathan.

Annexe n°2 : Questionnaire Fiche A

Questionnaire – INDE (fiche A)

1) Es-tu : une fille un garçon

2) Quel est le métier de tes parents : mère : père :

3) En quelle classe es-tu ?

4) Dans quelle ville habites-tu ?

5) Es-tu déjà allé en Inde ? Non Oui. Si oui, à quel endroit plus précisément ?

6) Donne cinq mots ou plus, qui te font penser à l'Inde :

.....

7) Sur quel continent se situe l'Inde ?

8) Quel océan borde l'Inde ?

Annexe n° 3 : Questionnaire Fiche B

Questionnaire – INDE (fiche B)

- 1) Es-tu : une fille un garçon
- 2) Quel est le métier de tes parents : mère : père :
- 3) En quelle classe es-tu ?
- 4) Dans quelle ville habites-tu ?
- 5) Es-tu déjà allé en Inde ? Non Oui. Si oui, à quel endroit plus précisément ?

6) Classe les photos de 1 à 5 : la photo n°1 est celle qui représente le plus l'Inde.



Réponds aux QCM → Plusieurs choix sont possibles

- 7) Comment s'appelle les habitants de l'Inde ?
 Hindous Indiens
- 8) Quelles religions trouve-t-on en Inde ?
 Hindouisme Islam Christianisme Bouddhisme
- 9) Quels sont les types de paysages que l'on peut trouver en Inde ?
 Montagne Plaine Forêt Désert
- 10) D'après toi, comment sont les conditions de vie des habitants de l'Inde ?
 Très mauvaises Mauvaises Moyennes Bonnes Très bonnes
- 11) Quelles activités trouve-t-on en Inde ?
 Industries textiles Mines de charbon Entreprises de haute technologie
 Bureaux Agriculture
- 12) Parmi cette liste, d'où proviennent tes connaissances sur l'Inde ?
 Film Télévision Dessin animée Internet
 Livre Manuel scolaire Revue
Précise le nom, le titre ou le site auquel tu penses :

Annexe n° 4 : Photographies des grandes représentations communes sur l'Inde (Fiche n°1)

Source des photographies : *Revue GéoMagazine* (en ligne). Consulté le 22/05/2016 : <http://www.geo.fr/voyages/guides-de-voyage/asia/inde/%28onglet%29/photos>



Illustration 65: Rizière du Srinagar, Cachemire indien



Illustration 66: Un bidonville à Mumbai



Illustration 67: Dans les rues de Jodhpur, Rajasthan



Illustration 68 : Rickshaw au Kerala



Illustration 70: Eléphant et vaches sacrées dans une rue de Mumbai

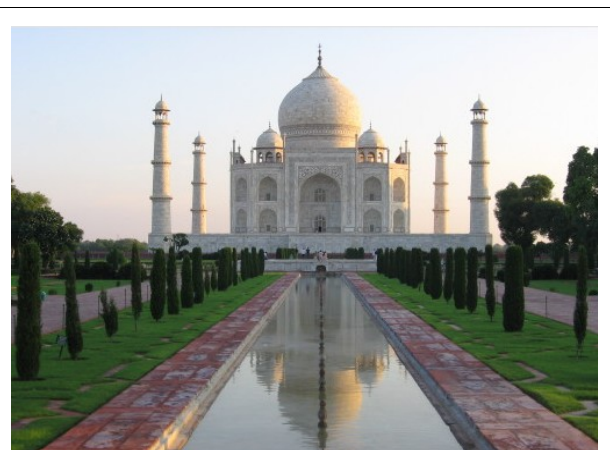


Illustration 69: Taj Mahal, Agra

Annexes n°5 : Corpus documentaire distribué aux élèves (Fiche n°2)



Illustration 71: Rickshaw moderne, Delhi

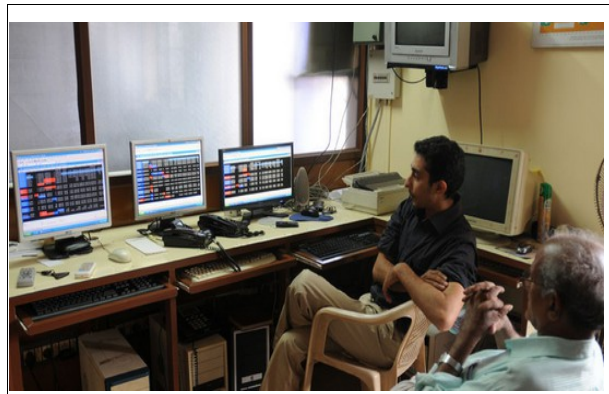


Illustration 72: Bourse au poivre, Cochin (Kerala)



Illustration 73: RENAUD Jérôme, "L'Aéroport de Mumbai s'offre un nouveau terminal ultra-moderne", *Airinfo*, 2014



Illustration 74: Central business district à Mumbai



Illustration 75: Habitation au Kerala

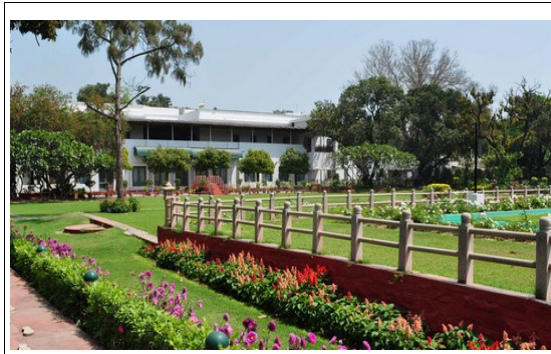


Illustration 76: Mémorial de Gandhi



Illustration 78: Fonte des glaces dans le Jammu-et-Cachemire



Illustration 77: Dromadaires à Pushkar

Document 1 : L' « Indo-vation » de l'Oréal

L'Oréal est un jeune acteur du marché des cosmétiques en Inde. Le groupe affiche une belle croissance grâce à sa capacité à s'adapter aux exigences du marché indien. La première étape de la stratégie du groupe l'Oréal a été de cibler les classes sociales les plus favorisées et les grandes métropoles en lançant de grandes marques connues dans le monde entier comme Garnier et l'Oréal Professionnel. L'Inde, l'une des grandes civilisations de la beauté, est une source d'inspiration pour L'Oréal. Le nouveau Centre de Recherche et Innovation de Mumbai va permettre d'accélérer la conquête du marché Indien en adaptant les technologies mondiales aux besoins très précis des consommateurs indiens, mais aussi en inventant des nouveaux produits inspirés de l'observation des rituels de beauté et des ingrédients naturels.

Source : *L'Oréal finance-Magazine*, décembre 2015.

<http://magazine.loreal-finance.com/fr/lindo-vation-de-loreal.htm>

Document 2 : « En Inde, McDonald's passe au régime végétarien »

Comme dans les autres pays où il est présent, McDonald's s'applique à proposer une offre sur mesure. Aussi, depuis son arrivée en Inde, en 1996, il n'a jamais proposé de hamburgers à base de bœuf. Et si les sandwiches à l'agneau ont fait long feu, en revanche, le "Maharaja Mac" – la version au poulet du hamburger-star "Big Mac" – a réussi son pari, totalisant près d'un quart des ventes de la marque dans le pays. Quant aux végétariens, trois sandwiches leur étaient déjà destinés. Grâce à cette démarche, le géant du fast-food, qui ne compte "que" 271 points de vente dans le sous-continent, espère ainsi doubler ce nombre ces trois prochaines années.

Source : *Le Monde*, 5 septembre 2012.



Document 3 : Vidéo d'un centre commercial à Bangalore

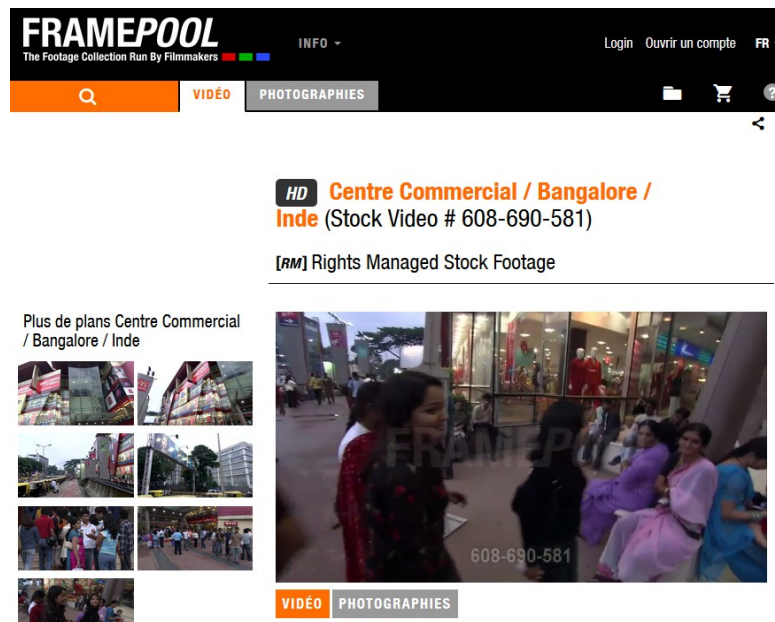


Illustration 79: Capture d'écran de la vidéo : Centre commercial à Bangalore

Source : <<http://footage.framepool.com/fr/shot/608690581-bangalore-centre-commercial-consommation-telephone-mobile>>

Annexe 6 : Fiche d'activités du travail en groupe

Travail en groupe : L'Inde : un pays au-delà de la pauvreté, des vaches sacrées et des temples hindous !

Vous êtes des guides touristiques indiens. Le premier ministre du pays veut donner une image plus positive de l'Inde aux touristes occidentaux. Pour cela, il vous demande de créer un nouvel itinéraire de visite à travers le pays.

Commande : Affiche

- Titre
- Slogan
- Présentation sous forme de paragraphes de 3-4 lignes des endroits que vous allez faire visiter. Expliquer pourquoi vous voulez montrer ce lieu.
- Illustrations

Ressource :

- Photographies de représentations communes (fiche n°1) et plus inhabituelles (fiches n°2)
- Deux extraits d'articles (L'Oréal et McDonald)
- Vidéo (centre commercial)

Vous avez décidé d'accepter le travail, mais attention, vous n'avez que 2h pour faire l'affiche, pas une minute de plus ! Il faut vite se mettre au travail, et trouver l'idée de génie pour faire la meilleure affiche possible ! Si l'Etat indien déclare que votre affiche est la meilleure, votre agence en sera alors récompensée !

Annexe 7 : Grille d'évaluation de l'oral

Fiche d'évaluation du groupe : présentation orale

Numéro du groupe :

Noms des membres du groupe				
----------------------------	--	--	--	--

Présenter son travail à l'oral, respecter les consignes, expliquer ses choix.

<i>Commande de l'affiche</i>		
Tenue correcte		/1
Maîtrise de la langue (pas de mots familiers) et de la voix		/1
Justification de l'itinéraire		/4
L'itinéraire montre tous les aspects de l'Inde		/2
TOTAL		/8

Annexe 8 : Grille d'évaluation de l'écrit

Fiche d'évaluation du groupe		Numéro du groupe :		
Noms des membres du groupe				
<u>Savoir faire une affiche, respecter les consignes, originalité de l'œuvre.</u>				
<i>Commande de l'affiche</i>				
Titre de l'affiche et slogan		/0,5		
Illustrations (photos, dessin)		/2		
Paragraphe explicatifs		/2,5		
Originalité		/1		
Présentation de l'affiche (orthographe, soin, clarté)		/2		
<u>TOTAL</u>		/8		

Annexe 9 : Fiche d'auto-évaluation du groupe

Fiche d'auto-évaluation du groupe				Numéro du groupe :	
Nom des membres du groupe					<u>Remarques</u>
<u>Discuter, expliquer, confronter ses représentations, argumenter pour défendre ses choix.</u>					
Motivation.	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	
Participation au travail collectif.	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	
Echanges à voix basse.	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	
Ecoute de tous, respect.	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	
<u>TOTAL</u>	/4	/4	/4	/4	

BIBLIOGRAPHIE

I) Instructions officielles

Ministère de l'Education nationale, Programme de géographie 5ème. Paris : CNDP, 1956 et 1959.

Ministère de l'Education nationale. *Horaires, objectifs, programmes et instructions de 5ème*. Paris : CNDP, 1987.

Ministère de l'Education nationale. *Programme de l'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique en classe de Sixième* [en ligne]. Paris : Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/51/6/Programme_hist_geo_education_civique_6eme_33516.pdf> (consulté le 23/04/2016)

Ministère de l'Education nationale. *Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique en classe de Cinquième* [en ligne]. Paris : Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/special_6/51/8/Programme_hist_geo_education_civique_5eme_33518.pdf> (consulté le 17/10/2015)

Ministère de l'Education nationale. *Programme de l'enseignement de l'histoire-géographie en classe de Seconde* [en ligne]. Paris : Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf> (consulté le 23/04/2016)

Ministère de l'Education nationale. *Programme de l'enseignement de l'histoire-géographie en classe de Terminale* [en ligne]. Paris : Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/42/58/3/4865_annexe1_280583.pdf> (consulté le 23/04/2016)

Ministère de l'Education nationale, *Fiches ressources Eduscol pour la classe de cinquième* [en ligne]. Paris : août 2010. Disponible sur : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/60/5/College_Ressources_HGEC_5_Geo_04_DynamiquesPop_152605.pdf> (consulté le 20/11/2015)

II) Dictionnaires

J. Lévy, M. Lussault, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, 2013.

REY Alain, *Le Petit Robert*. Paris, 2013.

III) Ouvrages et articles scientifiques spécialisés

A) Géographie scolaire

- **Espaces et représentations**

BERQUE, Augustin. *Médiance de milieux en paysage*. Paris : Belin, 2000, 161p.

DAVID Jean, « Enseignement de la géographie et représentations spatiales : première approche », *Revue de géographie de Lyon*, 1986, vol.61, n°2, p190.

THEMINES, Jean-François. *Savoir et savoir enseigner. Le territoire*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2011, 176p.

CLERC, Pascal, *La culture scolaire en géographie : le monde dans la classe*. Rennes : P.U.R, 2002, 188p.

- **L'altérité**

BEDOURET, David, « La géographie scolaire entre mésavoirs et apprentissage de l'altérité et de l'identité ». *Programme du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, mars 2011. Disponible sur : https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/1114/2496/8295/actes_lyon_2011.pdf (consulté le 22/04/2016)

BEDOURET, David. Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique [En ligne]. Thèse. Géographie. UTM-Toulouse II, 2012. Disponible sur : https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/817477/filename/Bedouret_David.pdf (consulté le 03/10/2015)

NOMBLLOT, Laurent. L'éducation au regard [En ligne]. Mémoire. Sciences de l'éducation. IUFM Bourgogne, 2003-2004. Disponible sur : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_0265637L.pdf (consulté le 1/03/2016)

B) Les manuels scolaires et leurs discours

- **Manuels scolaires : témoins des représentations et outils de l'enseignant**

CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette éducation, 1992, 223p. (manuels scolaires)

CRUBELLIER Maurice. « Manuel d'histoire ». *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris : PUF, 1986, p432 (manuel scolaire : outil de l'enseignant)

LUCAS, Nicole, *Enseigner l'histoire dans le secondaire, manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes : PUR, 2001, p130. (manuel scolaire : témoin des représentations, vulgate)

NICLOT, Daniel. « Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français ». *Cahiers de géographie du Québec*, décembre 1999, volume 43, n°120, p605-624 (manuel scolaire)

- **Analyse du discours des manuels scolaires**

AMOSSY, Ruth, *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan, 1991. p.21

CORDIER-GAUTHIER, Corinne. « Les éléments constitutifs du discours du manuel », *Etudes de linguistique appliquée*, 2002/1, n°125, p. 25-36

PANOFISKY, Erwin. *Essais d'iconologie*. Paris : Gallimard, 1967, 408p.

- **L'espace et l'image : support de la mémoire (histoire)**

NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire. Tome 1*. Paris : Gallimard, 1997, p25. (« l'enracinement de la mémoire dans l'espace, l'image »)

C) A la frontière avec d'autres disciplines...

- **Stéréotypes en sociologie, en littérature, dans les médias et la communication**

CHATZIAGELAKI, Dimitra. *Représentations et stéréotypes des enseignants : un enjeu pour l'interculturel*. Paris : Publibook , 2011, 246p.

FISCHER, G. N. *La psychologie de l'espace*. Paris : PUF, 1981, p316.

LARCHER, Chloé, « Une représentation médiatique des BRIC, entre engouements et craintes face aux puissances émergentes (2000-2010), l'exemple de Géo et National Geographic ». *Revue de géographie historique* [en ligne], mai-novembre 2015, n°67. Disponible sur : <http://rgh.univ-lorraine.fr/articles/view/57/Une_representation_mediatique_des_BRIC_Bresil_Russie_Inde_Chine_entre_engouement_et_craintes_face_aux_puissances_emergentes_2000_2010_L_exemple_d_e_Geo_et_National_Geographic> (consulté le 3/12/2015)

LIPPMANN, Walter, *Public Opinion*. London, 1922, 428p.

- **L'espace et l'image : support de la mémoire (histoire)**

NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire. Tome 1*. Paris : Gallimard, 1997, p25.

D)Vers un regard décentré de l'Occident...

- **Etudes post-coloniales**

COLLIGNON, Béatrice. « Note sur les fondements des postcolonial studies ». *Echogéo* [en ligne], juin/août 2007. Disponible sur : <<https://echogeo.revues.org/208>> (consulté le 25/11/2015)

SAID, Edward. *Orientalism*. NewYork : Penguin Books, 1978. Traduit par MALAMOUD Catherine, *L'Orientalisme, l'Orient créé par l'Occident*. Paris : Le Seuil, 2005, 425p.

SIBEUD, Emmanuelle, « Post-Colonial et Colonial Studies : enjeux et débats ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine supplément*, 2004/5, n°51-4 bis.

- **L'exotisme**

FRENANDEZ Bernard, « Expériences interculturelles d'Occidentaux en Asie (Inde et Chine), de l'exotisme à la transformation de soi ». *Le Journal des Chercheurs* [en ligne], novembre 2012. Disponible sur : <<http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article1667>>

HANCOCK, Claire, « Délivrez-nous de l'exotisme » : quelques réflexions sur des impensés de la recherche géographique sur les Suds (et les Nords) ». *Autrepart*, 2007/1, n°41, p69-81.

- GAUTHIER, Lionel, « Jemaa El-Fna ou l'exotisme durable ». *Géographie et cultures* [en ligne], 2009. Disponible sur : <<https://gc.revues.org/2258>> (consulté le 21/04/2016)
- GOREAU Anthony, « L'Inde un enjeu cognitif et réflexif. Etude des voyageurs de l'Inde et des populations diasporiques indiennes », *Mémoireonline* [en ligne], 2004. Disponible sur : <http://www.memoireonline.com/07/08/1222/m_inde-enjeu-cognitif-reflexif-etude-voyageurs-inde-populations-diasporiques-indiennes6.html> (consulté le 22/05/2016)
- MEYRAN, Régis, « Jackie Assayag, L'Inde fabuleuse. Le charme discret de l'exotisme français (XVIIe-XXe siècle) ». *L'Homme*, janvier-mars 2000, numéro 153, p310-313.
- STASZAK, Jean-François, « Qu'est-ce que l'exotisme ? », *Le Globe* [en ligne], 2008. Disponible sur : <http://www.unige.ch/sciences-societe/geo/files/4314/4464/7645/Globe2008_Article1_.pdf> (consulté le 22/12/2015)
- STASZAK, Jean-François, « La construction de l'imaginaire occidental de l'Ailleurs et la fabrication des *exotica* – le cas des *toi moko* maoris ». 2012, p179-210.

TABLES

Table des illustrations

Illustration 1: « Dharavi, un atelier à ciel ouvert », Telerama, 20 décembre 2010. En ligne consulté le 15 novembre 2015.....	25
Illustration 2: Paysage de Ceylan [Hatier, 5ème, 1954, p177.].....	29
Illustration 3: Montagnes himalayennes [Hatier, 5ème, 1954, p212].....	29
Illustration 4: Dessin de la tour du temple de Budh Gaya, véritable dentelle de pierre sculptée et ajourée. La hauteur est d'environ 55 mètres. [Hatier, 5ème, 1954, p248].....	30
Illustration 5: Temple de Siva à Calcutta [Hachette, 5ème, 1938, p183].....	30
Illustration 6: La foule dans une rue de Bombay un jour de grande cérémonie religieuse [Hachette, 5ème, 1938, p179].....	32
Illustration 7: Batelier sur la lagune de Malabar [Hatier, 5ème, 1954, p244].....	33
Illustration 8: Un sikh (Les Sikhs, intelligents et belliqueux, habitent le Nord-ouest de l'Inde : le Pendjab) [Hatier, 5ème, 1954, p246].....	33
Illustration 9: Rue à Lahore (Pendjab) [Hachette, 5ème, 1938, p181].....	34
Illustration 10: Darjeeling : C'est avec Simla, une des résidences d'été des Anglais. [Hachette, 5ème, 1938, p172].....	36
Illustration 11: Les productions de l'Inde [Hatier, 5ème, 1954, p253].....	39
Illustration 12: Paillote légère de "l'Inde des palmes" méridionale [Belin, 5ème, 1971, p111].....	40
Illustration 13: Un village du Népal : au bout du monde, dans une haute vallée himalayenne [Hachette, 5ème, p162].....	41
Illustration 14: Habitations de bois du Cachemire forestier [Belin, 5ème, 1971, p111].....	41
Illustration 15: Chaumière trapue du Décan [Belin, 5ème, p111].....	41
Illustration 16: Le Taj Mahal : l'architecture musulmane aux lignes simples [Belin, 5ème, 1971, p110].....	42
Illustration 17: Un temple dravidien du Sud de l'Inde [Belin, 5ème, 1971, p110].....	42
Illustration 18: Des heures de queue pour quelques poignées de grains...[Belin, 5ème, 1971, p109].....	43
Illustration 19: Une rue à Calcutta : des milliers de sans-abri. [Hachette, 5ème, 1969, p160].....	43
Illustration 20: Coiffeur d'une caste inférieure [Belin, 5ème, 1971, p113].....	44
Illustration 21: Labours dans les plaines indiennes : un travail pénible, des récoltes incertaines [Hachette, 5ème, 1969, p160].....	45
Illustration 22: Les labours dans la plaine du Gange : de pauvres moyens de culture [Hachette, 5ème, 1969, p166].....	45
Illustration 23: Jeune fille d'une caste supérieure [Belin, 5ème, 1971, p113].....	46
Illustration 24: La cueillette des feuilles de thé à Ceylan : une récolte minutieuse [Hachette, 5ème, 1971, p162].....	47
Illustration 25: Le repiquage du riz : un travail accablant sous un soleil implacable [Hachette, 5ème, 1969, p166].....	48
Illustration 26: Le broyage des cannes à sucre : des machines agricoles rudimentaires [Hachette, 5ème, 1969, p166].....	48
Illustration 27: Un complexe sidérurgique près de Jamshedpur : le plus grand centre métallurgique de l'Inde [Hachette, 5ème, 1969, p168].....	49
Illustration 28: Hauts fourneaux à Rourkela [Belin, 5ème, 1971, p115].....	50
Illustration 29: La construction d'une usine à Ahmedabad : un nouveau paysage industriel [Hachette, 5ème, 1969, p168].....	50
Illustration 30: Dans les rues de Calcutta [Hatier, 5ème, 1997, p262].....	52

Illustration 31: Foule dans les rues de New Delhi [Nathan, 5ème, 2010, p265].....	52
Illustration 32: Panneaux d'information pour le planning familial [Nathan, 5ème, 2010, p204].....	53
Illustration 33: Une affiche pour la limitation des naissances [Hatier, 5ème, 1997, p264].....	53
Illustration 34: A Bombay, devant des grands immeubles modernes, utilisation de barques pour loger les boat-people [Hatier, 5ème, 1987, p237].....	54
Illustration 35: Sur les trottoirs de Bombay [Hatier, 5ème, 1997, p267].....	54
Illustration 36: Le centre de Bombay [Hatier, 5ème, 1997, p275].....	54
Illustration 37: Un bidonville à Bénarès, dans le nord de l'Inde [Nathan, 5ème, 2010, p268].....	54
Illustration 38: Des paysans indiens mangent dans la rue à New Delhi, en Inde [Nathan, 5ème, 2010, p287].....	54
Illustration 39: Jeune Indienne travaillant devant un ordinateur [Hatier, 5ème, 1987, p243].....	56
Illustration 40: Une fabrique d'ordinateur près de New Delhi [Hatier, 5ème, 1997, p273].....	56
Illustration 41: Madame Indira Gandhi, ancien Premier Ministre de l'Inde [Hatier, 5ème, 1987, p243].....	56
Illustration 42: Une petite entreprise de textile au Nord-Ouest de l'Inde. Le fil est préparé pour la confection de saris [Hatier, 5ème, 1987, p241].....	57
Illustration 43: Un chantier dans une grande ville [Hatier, 5ème, 1997, p267].....	57
Illustration 44: Jeune fille de l'Inde du Sud avec sa petite soeur [Hatier, 5ème, 1987, p242].....	57
Illustration 45: Le poids nouveau de la classe moyenne [Hatier, 5ème, 1997, p273].....	58
Illustration 46: Une famille pauvre dans un quartier de New Delhi [Nathan, 5ème, 2010, p207].....	58
Illustration 47: Une famille dans un centre commercial à New Delhi [Nathan, 5ème, 2010, p207].	58
Illustration 48: Dans le plateau du Dekan, l'eau est accumulée dans des réservoirs, les tanks, pour l'irrigation pendant la saison sèche et aussi pour les besoins des hommes [Hatier, 5ème, 1987, p239].....	60
Illustration 49: La vache symbolise en Inde tous les dons de la nature. Partout sa bouse est soigneusement recueillie, mise à sécher comme on le voit ici, et ensuite utilisée comme combustible [Hatier, 5ème, 1987, p241].....	60
Illustration 50: Les montagnes de l'Himalaya [Hatier, 5ème, 1997, p275].....	60
Illustration 51: Le Deccan [Hatier, 5ème, 1997, p275].....	60
Illustration 52: L'irrigation grâce à la motopompe [Hatier, 5ème, 1997, p271].....	61
Illustration 53: Démonstration sur l'épandage d'insecticides [Hatier, 5ème, 1997, p271].....	61
Illustration 54: La confection à domicile [Hatier, 5ème, 1997, p272].....	62
Illustration 55: Les quatre grandes régions industrielles de l'Inde [Hatier, 5ème, 1997, p272].....	62
Illustration 56: Une ville indienne pendant la mousson [Hatier, 5ème, 1987, p233].....	64
Illustration 57: Dans la plaine du Gange après de fortes pluies [Hatier, 5ème, 1997, p265].....	64
Illustration 58: Listes de mots des 247 élèves interrogés concernant l'idée qu'ils se font de l'Inde...	71
Illustration 59: Listes de mots des 6ème de Maurs concernant l'idée qu'ils se font de l'Inde.....	73
Illustration 60: Listes de mots des 3ème de Maurs concernant l'idée qu'ils se font de l'Inde.....	73
Illustration 61: Graphique sur les activités présentes en Inde selon les 247 élèves interrogés.....	75
Illustration 62: Graphique sur les activités présentes en Inde selon les troisièmes du collège de Maurs.....	75
Illustration 63: Collège Jean Vernant, classes de cinquième.....	76
Illustration 64: Collège Stendhal, REP+, classes de cinquième.....	76
Illustration 65: Rizière du Srinagar, Cachemire indien.....	91
Illustration 66: Un bidonville à Mumbai	91
Illustration 67: Dans les rues de Jodhpur, Rajasthan.....	91
Illustration 68 : Rickshaw au Kerala	91
Illustration 69: Taj Mahal, Agra.....	91
Illustration 70: Eléphant et vaches sacrées dans une rue de Mumbai.....	91
Illustration 71: Rickshaw moderne, Delhi.....	92
Illustration 72: Bourse au poivre, Cochin (Kerala)	92

Illustration 73: RENAUD Jérôme, "L'Aéroport de Mumbai s'offre un nouveau terminal ultra-moderne", Airinfo, 2014.....	92
Illustration 74: Central business district à Mumbai	92
Illustration 75: Habitation au Kerala.....	92
Illustration 76: Mémorial de Gandhi.....	92
Illustration 77: Fonte des glaces dans le Jammu-et-Cachemire.....	93
Illustration 78 : Dromadaires à Pushkar.....	93
Illustration 79: Capture d'écran de la vidéo : Centre commercial à Bangalore.....	94

Table des annexes

Annexe 1 : Corpus documentaire – source.....	88
Annexe 2 : Questionnaire Fiche A.....	89
Annexe 3 : Questionnaire Fiche B.....	90
Annexe 4 : Photographies des grandes représentations communes sur l'Inde (Fiche n°1).....	91
Annexe 5 : Corpus documentaire distribué aux élèves (Fiche n°2).....	92
Annexe 6 : Fiche d'activités du travail en groupe.....	95
Annexe 7 : Grille d'évaluation de l'oral.....	96
Annexe 8 : Grille d'évaluation de l'écrit	97
Annexe 9 : Fiche d'auto-évaluation du groupe.....	98