

*Collection Manuels scolaires et sociétés*

Coordonné par

Bruno MAURER, Michèle VERDELHAN

et Amandine DENIMAL

MIGRANTS ET MIGRATIONS  
DANS LES MANUELS SCOLAIRES  
EN MÉDITERRANÉE



L'Harmattan





Migrants et migrations  
dans les manuels scolaires  
en Méditerranée

## **Manuels scolaires et sociétés**

*Collection dirigée par Michèle Verdelhan-Bourgade*

La collection est dédiée aux études sur les manuels scolaires, champ d'études riche et diversifié, porteur depuis longtemps de recherches réputées comme de débats publics souvent passionnés.

Différents domaines scientifiques contribuent aux travaux sur les manuels : histoire, didactique, sciences du langage, sociologie, anthropologie, religion, genre, biologie...

Toutes les disciplines scolaires sont concernées, car elles comportent toutes des manuels, vecteur d'enseignement le plus répandu : français, histoire et géographie, langues, biologie, sciences physiques, mathématiques, philosophie, économie, arts, agriculture et même éducation physique et sportive ou travaux manuels !

La collection accueille des études sur les manuels de différents pays, en et hors Europe, selon un éventail large d'approches : sociologique, anthropologique, historique, didactique, économique... La publication est contrôlée par un comité scientifique international.

### **Ouvrages parus**

GLEYSE Jacques. 2010. *Le verbe et la chair. Un siècle de bréviaires de la République. Une archéologie du corps dans les manuels scolaires français de morale et d'hygiène (1880-1974)*. 270 p.

GROULEZ Michel. 2011. *Les Juifs dans les manuels scolaires en France*. 266 p.

MORAND Brigitte. 2011. *Cinquante ans de guerre froide. Le conflit Est-Ouest raconté par les manuels scolaires français*. 294 p.

DENIMAL Amandine, DIABATE Arouna, VERDELHAN BOURGADE Michèle (coord.). 2011. *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen. Enjeux institutionnels et linguistiques*. 286 p.

BOUTAN Pierre, MAURER Bruno, REMAOUN Hassan (coord.). 2012. *La Méditerranée des Méditerranéens à travers leurs manuels scolaires*. 298 p.

Bruno MAURER, Michèle VERDELHAN  
et Amandine DENIMAL

Migrants et migrations  
dans les manuels scolaires  
en Méditerranée

L'Harmattan

**© L'Harmattan, 2016**  
**5-7, rue de l'École-Polytechnique, 75005 Paris**

<http://www.harmattan.fr>  
[diffusion.harmattan@wanadoo.fr](mailto:diffusion.harmattan@wanadoo.fr)  
[harmattan1@wanadoo.fr](mailto:harmattan1@wanadoo.fr)

ISBN : 978-2-343-07420-7  
EAN : 9782343074207

## SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE .....9  
*Bruno MAURER, Amandine DENIMAL, Michèle VERDELHAN*

### PARTIE 1

#### Les valeurs transmises à travers l'image du migrant

INTRODUCTION  
Migration, race et genre .....21  
*Pierre CLÉMENT*

Les migrations à l'origine de l'espèce humaine actuelle  
dans les manuels de sciences français de 2001 à aujourd'hui.....27  
*Marie-Pierre QUESSADA*

Unité et diversité des êtres humains dans les manuels scolaires SVT  
français, classe de 3<sup>e</sup>.....45  
*Pierre CLÉMENT*

Le migrant dans les manuels italiens d'histoire et de géographie  
(1) *Le migrant, la femme, la mémoire*.....69  
*Adriana VALENTE, Tommaso CASTELLANI, Giulio VITALI,  
Silvia CARAVITA*

Le migrant dans les manuels italiens d'histoire et de géographie  
(2) *L'impact des images, le rôle des styles, l'ambiguïté des valeurs* .....85  
*Adriana VALENTE, Tommaso CASTELLANI, Giulio VITALI,  
Silvia CARAVITA*

### PARTIE 2

#### De l'effacement à la minoration

La migration dans les manuels scolaires albanais entre le dit et le non-dit.115  
*Saverina PASHO, Andromaqi HALOÇI*



De l'élision à la sublimation : les modes de l'effacement L'image du migrant dans les manuels FLE pour adolescents (France - Espagne) .....	139
<i>Michèle VERDELHAN BOURGADE</i>	

La littérature et la migration : une légitimité contournée L'image du migrant dans les manuels de français (2002-2012) en France.	157
<i>Micheline CELLIER, Françoise DEMOUGIN, Thierry TREFAULT</i>	

Quelle vision de la migration dans des pays d'émigration ? Manuels de français en usage dans des collèges en Afrique subsaharienne .....	181
<i>Bruno MAURER</i>	

### **PARTIE 3**

#### **Une image modulée selon les disciplines**

L'exemple algérien .....	211
<i>Mohammed Zakaria ALI-BENCHERIF, Latifa SARI MOHAMMED</i>	

Le manuel algérien entre dépréciation et valorisation du migrant .....	219
<i>Latifa SARI MOHAMMED</i>	

Le cas du Maroc .....	245
<i>Boujemaa AGORRAM, Abdelaziz RAZOUKI, Salah-eddine KHZAMI, Sabah SELMAOUI, Mustapha ARFAOUI, Amandine DENIMAL</i>	

Les manuels de géographie au Maroc : un discours dissuasif .....	259
<i>Abdelaziz RAZOUKI, Salah-eddine KHZAMI, Boujemaa AGORRAM, Sabah SELMAOUI, Mustapha ARFAOUI</i>	

Représenter le migrant dans les manuels de français au Maroc : un discours ambigu, une dissuasion implicite .....	279
<i>Amandine DENIMAL</i>	

#### **BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE**

Migration, éducation, langues, manuels scolaires .....	305
--	-----

#### **ANNEXES**

Détail du corpus de l'article Cellier – Demougin – Trefault .....	311
---	-----

LISTE DES AUTEURS .....	327
-------------------------	-----

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Bruno MAURER, Amandine DENIMAL, Michèle VERDELHAN

Le présent ouvrage dépasse le simple recueil d'articles thématiques sur les images de migrants dans les manuels scolaires pour constituer une réflexion d'ensemble, argumentée et composée d'éclairages complémentaires sur la manière dont, dans l'espace méditerranéen, une série de positionnements discursifs peuvent être repérés qui sont aussi bien le fruit d'histoires nationales, de traditions disciplinaires que de liens dialogiques entre le discours des manuels scolaires et l'ensemble des discours sociaux avec lesquels ils entrent en résonance.

Si l'ensemble des articles est structuré et peut donc être présenté dans une table des matières articulée autour de trois entrées successives (**1. Les valeurs transmises à travers l'image du migrant. 2. De l'effacement à la dévalorisation. 3. Une image modulée selon les disciplines**), c'est parce que les études dont les contributions rendent compte ont été menées dans le cadre d'un projet, « Représentations des migrants dans les manuels scolaires en contexte méditerranéen ou para-méditerranéen », conduit entre 2011 et 2013 avec le soutien principal de la Maison des Sciences de l'Homme de Montpellier.

### **Un projet pluridisciplinaire**

Ce projet est résolument à dimension pluridisciplinaire, fidèle en cela à la tradition du réseau des Maisons des Sciences de l'Homme, avec des recherches embrassant un large éventail de disciplines scolaires, dans plusieurs pays : ainsi pour l'enseignement du français langue première, en France, du français langue étrangère (à partir de manuels français ou conçus à l'étranger : Espagne) ou du français langue seconde (pour des pays d'Afrique subsaharienne mais aussi

pour l'Algérie et le Maroc) ; pour l'enseignement de la géographie (Maroc), de l'histoire (Albanie), de l'albanais (Albanie), de l'arabe (Algérie), de la littérature (France, Albanie) ou des sciences de la vie (Italie, France, Maroc). C'est, à travers cet ensemble disciplinaire et ce vaste tour d'horizon géographique, un très large éventail de manuels scolaires, d'enseignement primaire et secondaire, qui a été mobilisé comme corpus d'étude.

### **Un projet international**

Le projet a pris la forme d'une véritable collaboration Sud-Nord autour de l'axe méditerranéen. Il a ainsi réuni des chercheurs de plusieurs pays des deux rives (Albanie, Maroc, Italie, Algérie, France), associé des équipes de recherche au premier rang desquelles l'EA 739 Dipralang de Montpellier III, et reçu le soutien de plusieurs partenaires (principalement la MSH-M de Montpellier, mais aussi l'association Les Amis de la Mémoire Pédagogique, la municipalité de Tlemcen (Algérie) et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier).

Ces chercheurs se sont réunis à plusieurs reprises et ont collaboré à distance dans le but de réaliser une étude comparative, tout en harmonisant leurs outils d'analyse pour produire une réflexion d'ensemble.

### **Des manuels encore en usage**

Il fallait nécessairement donner des bornes à cette étude. Elles ont donc été géographiques, avec un ensemble méditerranéen ; elles ont également été historiques. Il aurait certes pu être intéressant de faire des études diachroniques et de retracer sur une large période les différences de traitement, les évolutions nationales, mais il nous a paru que le corpus en deviendrait trop vaste et qu'il nous importait plus, finalement, de composer une image précise des tendances actuelles que de nous livrer à une plongée dans le passé. Aussi avons-nous choisi de traiter de manuels créés depuis le début des années 2000, sans remonter en deçà, sauf pour éclairage ponctuel. D'autres études pourront travailler cette dimension et donner un peu plus de profondeur de champ.

## **Pourquoi une étude sur l'image des migrants et des migrations dans les manuels ?**

Un des aspects majeurs des échanges en Méditerranée est constitué par les migrations, nombreuses depuis la haute Antiquité, et se déployant dans des directions diverses ; un phénomène en expansion mondiale et dont les actualités se font régulièrement les échos douloureux. La problématique des migrants est importante pour l'ensemble des pays méditerranéens, qu'ils soient pays d'immigration et/ou pays d'émigration, sans négliger les migrations à l'intérieur d'un même pays. Et ces phénomènes migratoires ne sont pas sans incidences sur l'évolution des sociétés et sur les réalités éducatives.

C'est pourquoi le projet s'est donné pour tâche d'observer et d'analyser la façon dont des manuels scolaires de niveaux d'âge, de matières et de pays différents, dans un contexte méditerranéen large, (re)présentaient les migrants et les migrations. Les études sur les manuels scolaires sont inégalement développées selon les disciplines et les pays, alors que ce type de document constitue un lieu d'observation de première importance : tout en assurant la transposition didactique de savoirs savants, il met en jeu de diverses manières les valeurs des sociétés qui le produisent.

Il s'agissait dans ce projet de travailler sur un corpus représentatif (en observant les manuels les plus utilisés, par matière et par pays) d'un nombre spécifique de disciplines scolaires à différents niveaux d'âge et de classe, avec l'ambition de procéder à des regards croisés, entre pays du Nord et Sud de la Méditerranée, pays d'émigration et pays d'immigration d'une part, entre domaines d'études d'autre part.

L'objectif était de mettre au jour le rôle des manuels scolaires en matière de représentation des migrants, et de déterminer quels étaient les discours dominants dans les différents contextes et les différentes disciplines étudiés, de révéler quelques traits caractéristiques relevant de stéréotypes et/ou de données historiques, économiques ou environnementales.

Il va de soi que dans aucune des contributions, les chercheurs ne peuvent faire l'économie du contexte politique propre à chaque pays ; aussi essaient-ils chaque fois d'éclairer le lecteur en entrant au besoin dans l'exposé des principaux constituants des « romans nationaux », utiles à la compréhension du phénomène migratoire.

## **Le manuel, discours dialogique, polyphonique, multi-dimensionnel**

Le manuel scolaire, en tant qu'objet textuel, constitue un discours éminemment complexe. D'abord, il met en jeu plusieurs voix, plusieurs instances énonciatrices, ce qui lui confère une dimension particulièrement polyphonique : aux parties assumées par les auteurs de manuels répondent des documents insérés qui sont assumés par d'autres énonciateurs, aux positionnements possiblement différents des auteurs du manuel.

Ensuite, pour qui veut étudier les représentations de migrants dans les manuels scolaires, il importe de prendre en considération la nature particulière de l'objet « manuel », qui en fait un discours dont la vocation même est de prendre en considération tout un ensemble de discours sociaux et/ou scientifiques, dont il doit se faire l'écho. Par là-même, le manuel est un objet éminemment dialogique, au sens bakhtinien du terme, et c'est par là qu'il faut toujours en entreprendre l'analyse : c'est en tout cas le parti pris qui a été le nôtre.

Enfin, le manuel est plurisémiotique, en ce qu'il utilise tout un ensemble de modes de communication (des textes, des images, des schémas, des chiffres...), complémentaires, qu'il faut considérer sans en écarter aucun si l'on veut mener à bien une étude de la manière dont un phénomène, les figures de migrants en l'occurrence, y est représenté.

On conçoit à l'exposé de cette triple dimension, dialogique, polyphonique et plurisémiotique, qu'il vaut mieux se doter d'une méthodologie d'étude solide pour faire émerger quelques points saillants tout en s'autorisant des comparaisons. C'est ce qui a été fait et qui est présenté dans le point suivant.

## **Une méthodologie de recherche commune pour faire ressortir des particularités**

Une grille d'étude a été élaborée pour prendre en compte au mieux ces trois dimensions du manuel scolaire.

- **ANALYSE ICONOGRAPHIQUE**

a. Types d'image utilisés :

- vidéo, photo, dessin, schéma ;
- image sans légende, image légendée, image type BD avec bulle

b. Origine de l'image : qui l'a produite ? A quel effet ? Quel message iconique/scientifique ? L'image est-elle produite spécifiquement pour le manuel, ou importée par le manuel ? Dans ce dernier cas, avec ou sans conservation des messages initiaux ?

c. Rapport texte-image et rapport image-image :

1. articulation texte-image : illustration, point de focalisation, manière de faire passer un discours idéologique qui ne se transmet pas dans le texte ;
2. mode explicite ou implicite de production du sens par les images, dans leur rapport au texte : quels effets sur le lecteur (avec problème de construction du sens en fonction des profils de lecteurs possibles, des connaissances relatives à l'objet, de leur rapport à la lecture de l'image) ?
  - rapport image-texte : complète – remplace – redouble – contredit
  - rapport image-texte : importance relative dans la mise en page (aspects quantitatifs)

d. Fonction des images :

déclencheur d'activité – illustrateur – mise en évidence d'un aspect du réel (schématisation) – esthétique – informative – synthèse

e. Identité et attitude du/des personnage(s) représenté(s) :

- OÙ ? espace : frontière, région d'origine/d'accueil, pays d'origine/d'accueil, continent, distance, isolats ;
- QUAND ? durée : de simple séjour à installation définitive ;
- QUI ? caractère collectif/individuel : phénomène individuel, familial, groupe humain ;
- POURQUOI ? nature des échanges et motivation : travail, études, tourisme, gênes, climat, colonisation, exil.

#### • ANALYSE TEXTUELLE

a. Qui est l'énonciateur des textes mettant en scène des migrants ?

1. auteurs du manuel (étudier l'identité des auteurs) ;
2. documents inclus (autres énonciateurs) ;
3. commanditaire : est-ce que l'étude des migrants est explicitement évoquée ou non dans les programmes ? Est-ce que le discours « officiel » est repérable ?

b. Quelle est la nature des textes du manuel ?

1. informatif, injonctif (consignes), argumentatif, explicatif, narratif, etc.

c. Quelle est la fonction didactique des textes représentant les migrants :

- a) textes déclencheurs (consigne), qui sont le fait des auteurs pour la mise en travail ;
- b) textes exemplificateurs : les textes qui sont objets de consignes d'étude.

d. Quels lexèmes pour parler de la migration et des migrants ?

1. notion de personnage migrant : les différentes appellations (étude du vocabulaire utilisé : mot-pivot « migrant » utilisé ou non ; recensement des occurrences, fréquence des emplois ; étude des périphrases, collocations autour des mots du migrant ; quelles associations d'idées sont faites autour du migrant ?)
2. notion de migration : les différentes appellations (étude du vocabulaire utilisé : mot-pivot « migration » utilisé ou non ; recensement des occurrences, fréquence des emplois ; étude des périphrases, collocations autour des mots de la migration ; quelles associations d'idées sont faites autour de la migration ?)

e. pourquoi ?

1. valeurs implicites/explicites associées aux migrants : quelle interaction entre connaissances, valeurs et pratiques sociales ?

Conclusion : Quel message/quels messages est/sont produits *in fine* sur le migrant et au-delà sur la migration dans chaque manuel étudié ?

Bien entendu, cette grille d'analyse est seulement à fonction heuristique : les articles qui présentent chacun leurs conclusions, de manière argumentée, n'ont pas à en suivre l'ordre et adoptent chacun un mode expositif propre, ce qui rend l'écriture plus efficace et la lecture plus agréable.

## Présentation du contenu de l'ouvrage

Cet ouvrage se compose donc de trois parties, qui traiteront successivement des valeurs transmises à travers l'image du migrant, des procédés et des effets d'effacement ou de minoration qui touchent ce personnage, et de la modulation de ces images et procédés selon les disciplines scolaires. Disons d'emblée que l'ensemble de ces études souligne la faible proportion des migrants dans les manuels, leur dépréciation dans les textes et dans les images, et les visions très partielles, voire idéologiquement biaisées, des phénomènes migratoires, malgré les nombreuses recherches scientifiques réalisées dans ce domaine.

La première partie, consacrée aux valeurs, s'attachera à décrire la part que les manuels réservent à la migration dans le traitement de quelques thèmes anthropologiques fondamentaux : l'évolution de l'espèce humaine, la question des origines, le genre et l'égalité homme-femme, la mémoire. Un certain nombre de valeurs implicites apparaissent dans les manuels, et structurent une sorte de curriculum caché, symptôme de la complexité de la transposition didactique des savoirs savant à l'école, et des implications idéologiques des descriptions scolaires. Selon une approche paléanthropologique, Marie-Pierre Quessada étudie la façon dont les mouvements migratoires sont représentés dans les manuels de Sciences de la Vie et de la Terre en France (lycée), en lien avec la génétique et l'origine de l'humanité. Dans les manuels de biologie du collège français, Pierre Clément expose les modes de représentation de l'unité, de la diversité et de l'égalité. Ces contributions permettent d'éclairer un des problèmes les plus récurrents à propos des débats sur l'immigration, celui qui concerne les différences et leurs justifications biologiques ; des justifications que l'on retrouve dans les discours de haine et d'exclusion. La naturalisation des différences concerne également les représentations du masculin et du féminin, et les contributions d'Adriana Valente, de Tommaso Castellani, de Giulio Vitali et de Silvia Caravita explorent – entre autres – ces aspects dans les manuels d'histoire et géographie en Italie. Le racisme comme le sexisme s'appuient finalement sur une naturalisation des différences, que vient contredire l'étude des migrations ; des migrations qui, au-delà de l'incontestable diversité des hommes, expliquent leur fondamentale unité. On comprendra alors tout l'enjeu que constituent les représentations de la migration à l'école pour les systèmes éducatifs actuels : celui de l'égalité entre les êtres humains.



Dans la deuxième partie de cet ouvrage, les auteurs examinent les procédés d'effacement et de minoration qui touchent souvent les migrants et la migration, et les raisons idéologiques qui sous-tendent ces procédés. Saverina Pasho et Andomaqui Haloçi mettent en évidence les tendances à la sous-représentation du migrant dans un pays, l'Albanie, qui connaît pourtant une forte émigration. Les représentations sont volontiers lacunaires et ambiguës, au point de rendre peu clair le message général du manuel sur ce sujet. Dans les manuels de français langue étrangère pour adolescents, Michèle Verdelhan Bourgade examine les stratégies d'évitement et d'implication de la migration, auxquelles participe une forme de sublimation, par une éducation anti-raciste qui, pour importante qu'elle soit, peut passer de ce fait pour du politiquement correct ; autrement dit, la migration disparaît, au profit de la « diversité » et de ses valeurs de tolérance ou de solidarité. Dans les manuels de français langue maternelle également, la figure du migrant se trouve encore contournée, comme le montre la contribution de Micheline Cellier, Françoise Demougin et Thierry Tréfault. Lorsque le migrant n'est pas associé à la difficulté, au malaise ou à la victimisation, il se trouve métaphorisé et sublimé, quitte à le déréaliser complètement. Bruno Maurer s'attache finalement à décrire la vision de la migration dans les pays d'émigration, en l'occurrence des pays francophones d'Afrique subsaharienne (manuels de français). Il souligne le caractère dévalorisant des représentations : seuls les aspects négatifs apparaissent, jamais les positifs. La visée dissuasive de ce genre de discours est claire, tandis que toutes ces études convergent vers un point nodal du manuel : son positionnement énonciatif, et sa perméabilité à d'autres discours, qui ensemble lui dessinent un rôle tributaire d'enjeux politiques évidents.

Ces travaux permettent de circonscrire les ambiguïtés caractéristiques de l'énonciation des manuels, à propos des sujets dits sensibles. La troisième partie poursuit l'analyse de la complexité des discours scolaires, en apportant cette fois un éclairage supplémentaire : celui des disciplines. S'il peut sembler évident que les discours changent d'un système éducatif à l'autre, d'un pays à l'autre, les disciplines constituent un facteur méconnu de variation. Pour un pays donné, l'histoire, la géographie, la langue étrangère ou seconde, l'éducation civique ou religieuse sont autant de regards différents sur les phénomènes sociaux. Chaque discipline cherche à former des citoyens en fonction d'objectifs qui lui sont propres. Cette

partie sera centrée sur deux pays du Maghreb, l'Algérie et le Maroc, dont les contextes seront présentés au regard du phénomène migratoire et des discours politiques, médiatiques et sociaux qui le concernent. Latifa Sari étudiera la façon dont l'image du migrant et de la migration se module dans les manuels de français, d'arabe, d'histoire et d'éducation religieuse en Algérie : émigrations d'intellectuels, célébration de héros de la mobilité et du voyage, exil, racisme et répression... les aspects abordés et soulignés ne sont pas les mêmes, et l'héritage colonial pèse différemment sur les matières enseignées. Une constante s'affirme malgré tout : l'oscillation entre valorisation et dévalorisation du migrant. C'est également ce qu'observent Abdelaziz Razouki, Salah-edine Khzami, Boujemaa Agorram, Sabah Selmaoui et Mustapha Arfaoui, dans leur étude des manuels marocains de géographie. L'interdiscours avec les positions politiques de l'État marocain est cependant forte, le manuel se faisant le relais du discours dissuasif concernant l'émigration. Le hiatus avec les discours qui circulent dans la société est donc manifeste, comme le montre encore la contribution d'Amandine Denimal à propos des manuels de français marocains. La France étant le principal pays d'émigration des Marocains, le manuel de français présente des stratégies ambiguës de dissuasion, tout en évitant de trop dévaloriser la langue et la culture enseignées. En tout, c'est à une lecture pluridimensionnelle et complexe que nous invitent les manuels de l'espace méditerranéen.

Bonne lecture !



## **PARTIE 1**

### **Les valeurs transmises à travers l'image du migrant**



## INTRODUCTION

### Migration, race et genre

Pierre CLÉMENT

*S2HEP, Université Lyon 1, France*

Les Sciences de la vie et de la Terre (SVT) abordent les migrations humaines principalement sous deux angles. Directement en étudiant l'origine de l'espèce humaine puis son expansion jusqu'à habiter l'ensemble de notre planète : c'est le chapitre de Marie-Pierre Quessada qui analyse la façon dont les manuels scolaires rendent compte de ces mouvements. Indirectement avec la génétique humaine, introduite en classe de 3<sup>ème</sup> (fin du Collège) par une partie intitulée « *Unité et diversité des êtres humains* ». C'est l'objet du chapitre de Pierre Clément. L'unité des êtres humains est le fruit de leurs migrations incessantes et en tous sens. C'est en cela que la façon dont cette unité est abordée dans les manuels de SVT concerne le présent ouvrage.

Autant l'annoncer immédiatement : les termes « migration », « migrants » et dérivés sont le plus souvent absents dans ces parties des manuels scolaires. Ce n'est donc pas leur occurrence qui sera analysée, mais un problème plus fondamental, qui est un enjeu récurrent des débats sur l'immigration : y a-t-il des différences entre les populations humaines qui justifieraient que certaines soient considérées comme supérieures ou inférieures aux autres ? Cette justification biologique de telles différences a été clamée tout au long de l'histoire humaine, de l'esclavage à la colonisation ou encore à l'extermination des juifs et des Tziganes par les nazis.

De façon plus concrète, l'immigration en France suscite des débats politiques qui, sous l'influence de l'extrême droite, ravivent l'émergence de propos racistes : racisme anti-arabe, anti-musulman,

antisémitisme, mais aussi racismes liés à la couleur de la peau, anti-Noirs ou anti-Blancs. La vivacité de ces débats suggère qu'ils traduiraient une situation d'urgence, un problème sociétal particulièrement aigu nécessitant des réponses rapides. Pourtant comme le précise Sarah Mekdjian (2014) dans son article, « la part des étrangers et des immigrés résidant en France est restée à peu près stable depuis les années 1920...En 2008, 8,4% de la population française est immigrée, 68,7% des immigrés étaient de nationalité étrangère et 31,3% de nationalité française. » Cette stabilité du phénomène migratoire depuis un siècle permet de participer au débat citoyen de façon plus apaisée.

Les différents propos racistes s'appuient souvent sur une naturalisation des différences entre êtres humains, naturalisation qui prolonge les antiques oppositions entre les tenants de l'inné ou de l'acquis. Ceux-ci se sont mués, dans la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, en défenseurs de pourcentages opposés de l'un ou de l'autre. Or évoquer « la part de l'inné et la part de l'acquis » n'a de sens que dans un modèle additif ; il n'a aucun sens ici, car il y a interaction entre inné et acquis. Albert Jacquard l'a magistralement démontré dans son ouvrage *Éloge de la différence* (1972) et l'a illustré par une métaphore : dans un mur de briques, les briques comme le ciment sont chacun à 100% nécessaires, car, sans l'un des deux, le mur ne peut pas exister. Quand il y a interaction entre deux parties, chacune est à 100% nécessaire à l'ensemble. Tous nos traits sont ainsi 100% innés et 100% acquis, expliquent les généticiens Albert Jacquard & Axel Kahn (2001). Ceci ne nie en rien l'importance du biologique, mais sonne le glas d'une ère où les traits humains étaient uniquement ou surtout expliqués comme biologiquement déterminés : c'est « *La fin du tout - génétique* », titre l'ouvrage d'Atlan (1999) ; le titre du livre de Kupiec et Sonigo (2001) précisant : « *Ni Dieu, ni gène* ».

Malgré ce consensus largement admis aujourd'hui par la communauté scientifique des généticiens et autres biologistes, les débats restent vifs au sein même des intellectuels et des politiques français. Sans remonter jusqu'à Nicolas Sarkozy (2007)<sup>1</sup> affirmant que « la part de l'inné est immense », illustrons les enjeux de ces débats par deux exemples plus actuels (2011 à 2013) : les notions de genre et de race.

---

<sup>1</sup> Dialogue avec Michel Onfray, *Philosophie Magazine*, 8, Avril 2007

## 1. Sexe, genre, égalité hommes - femmes

Quelques lignes distinguant "l'identité sexuelle" de "l'orientation sexuelle" dans des manuels de biologie de 1<sup>re</sup> L et ES ont suffi à mettre le feu aux poudres durant l'été 2011, quelque 80 députés UMP réclamant, sans succès, leur retrait. A la question N° 114573 posée par un parlementaire UMP, le Ministre de l'Education a répondu le 17-01-2012 : « (...) La « théorie du genre » n'apparaît pas dans le texte des programmes de SVT. La thématique « féminin/masculin », et en particulier le chapitre « devenir homme ou femme », permet à chaque élève d'aborder la différence entre identité sexuelle et orientation sexuelle, à partir d'études de phénomènes biologiques incontestables (...) ». Cependant, la polémique a rebondi à l'occasion du débat parlementaire sur le projet de loi Peillon : après que les évêques de France ont dénoncé le 16 avril 2013 "l'invasion organisée et militante de la théorie du genre dans le secteur éducatif", la querelle a été reprise par un groupe d'étudiants de droite (l'UNI) pour combattre un amendement introduisant dans les programmes du primaire la simple phrase suivante : "Elle assure les conditions d'une éducation à l'égalité de genre"<sup>2</sup>. Du côté des manuels scolaires, Pascale Gélébart, directrice de Savoir-Livre, association qui regroupe six éditeurs (Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard et Nathan), s'est défendue de toute prise de position militante : "Il s'agit de voir comment l'édition scolaire peut mieux tirer profit des apports les plus récents de la recherche" a-t-elle commenté au cours du séminaire *"Egalité, diversité et République, de la recherche au manuel scolaire"* <sup>3</sup>. Comment ne pas tenir compte, dans l'enseignement, de la somme considérable d'études récentes sur le genre ? Or les tensions ont été récemment ravivées par les manifestants contre le mariage d'homosexuels (contre une « loi anti-naturelle » <sup>4</sup>), manifestants qui ont pourfendu la notion même de genre (« l'idéologie du genre » qui « nie la réalité biologique ») en se référant à la naturalité des sexes différents, d'après eux créés par Dieu pour uniquement des couples hétérosexuels... L'enjeu d'un tel débat, au-delà de l'agitation politique, est l'égalité hommes – femmes, et la volonté de certains de justifier le sexisme par des raisons biologiques.

---

<sup>2</sup> Battaglia & Le Bars, *Le Monde* 19 Avril 2013

<sup>3</sup> Battaglia, dans *Le Monde* du 19 avril 2013

<sup>4</sup> Propos recueillis par Stéphanie Le Bars, journaliste au *Monde* : voir son blog, 26 mai 2013



A ce propos, les conceptions des enseignants varient énormément d'un pays à un autre. Une recherche que j'ai coordonnée dans 24 pays<sup>5</sup> montre des différences inattendues entre pays (entre 250 et 750 enseignants interrogés dans chaque pays, avec le même échantillonnage : 1/3 en Primaire, 1/3 en Secondaire Biologie et 1/3 en Secondaire Lettres). Ayant à se prononcer sur la proposition : « C'est pour des raisons biologiques que les femmes ont plus souvent la charge des tâches domestiques que les hommes », 2% des enseignants interrogés en France expriment leur accord, alors qu'ils sont plus de 50% en Algérie, Maroc, Liban, Sénégal, Cameroun, mais aussi en Lituanie et Estonie, plus de 30% en Hongrie ou en Finlande, pour ne citer que quelques résultats (pour les 24 pays, voir Clément & Caravita, 2011, page 45). Il en est de même pour l'homophobie : alors que, au Danemark, 10% des enseignants désapprouvent la proposition : « Les couples homosexuels devraient avoir les mêmes droits que les couples hétérosexuels », ils sont 23% en France, plus de 40% en Italie, Hongrie, Roumanie, plus de 60% en Estonie, Lituanie, Serbie, Malte, plus encore dans 8 autres pays jusqu'à 93 % au Sénégal (Clément & Caravita, 2011, page 45).

## 2. Race, égalité entre tous les êtres humains

En France, l'Assemblée nationale a adopté, le 16 mai 2013, une proposition de loi supprimant le mot "race" de la législation française. Le rapporteur a fait valoir que le mot "race", "ce concept aberrant, ayant servi de fondement aux pires idéologies, n'a pas sa place dans notre ordre juridique". Un amendement a été adopté, précisant que "la République combat le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. Elle ne reconnaît l'existence d'aucune prétendue race"<sup>6</sup>.

Là encore, les débats ont été vifs par rapport à cette importante et innovante proposition de loi. Le Monde du 18 mai 2013 a publié une tribune qui a fait grand bruit (« *Sexes et races, deux réalités* »), signée par l'écrivaine Nancy Huston et le biologiste Michel Raymond. Les réactions ont été multiples, dans la plupart des médias y compris dans

---

<sup>5</sup> Cette recherche se poursuit. Nous avons actuellement les données sur 28 pays, et elles sont en cours de recueil dans d'autres. Mais elles n'ont été publiées jusqu'ici que pour 24 pays.

<sup>6</sup> *Le Monde* avec AFP, 16-05-2013 : « L'Assemblée nationale supprime le mot "race" de la législation ».

les colonnes du Monde<sup>7</sup>, pour démontrer la naïveté des arguments de cette tribune, la notion de « race humaine » n’ayant aucun fondement biologique, mais étant socialement et culturellement construite à des fins d’exploitation. Je me limite ici à citer les arguments de la troisième réaction publiée dans le Monde<sup>8</sup>, car elle illustre l’intrication entre d’une part ce débat sur la notion de race humaine et d’autre part les migrations humaines, qui sont l’objet du présent ouvrage :

« Le premier argument mis en avant par les auteurs (Nancy Huston et Michel Raymond) est un remarquable contresens. Puisqu’il existe différentes races de chiens - ce que chacun s’accorde à constater - il n’y a pas de raisons valables à ce qu’il n’existe pas de races humaines. Ce faisant, les auteurs oublient de rappeler que la diversité des races canines est le fruit d’une sélection effectuée de longue date par l’homme, pour obtenir des animaux adaptés à telle ou telle fonction. (...)

Les auteurs n’en restent pas au chien : ils invoquent le chimpanzé, la girafe ou le raton laveur et leurs multiples sous-espèces, qu’ils présentent également comme des analogues animaux aux supposées races humaines...

Là encore, l’argument est trompeur. Car, dans le reste du règne animal, ces sous-espèces ne tiennent qu’à l’occupation de niches écologiques distinctes. Or, l’une des singularités d’Homo sapiens est qu’il est fondamentalement migrateur. Il s’est affranchi de tous les environnements rencontrés après ses sorties d’Afrique successives, s’adaptant à l’ensemble des biotopes, créant ainsi une continuité de peuplement, des tropiques aux régions paléarctiques. Où, dans cette continuité, placer les frontières ?

Bien sûr, la sélection n’a jamais cessé son œuvre. Des différences de phénotype sont apparues au cours des derniers millénaires. Il est donc en effet absurde, comme le soulignent justement les auteurs, de contester la réalité de ces différences. Mais, les migrations et les mélanges de population n’ayant jamais cessé, ces différences s’inscrivent dans un continuum de diversité qu’il est impossible d’incarcérer dans une classification rigide de systématicien. L’ethnie, notion complexe qui tient compte de considérations socioculturelles,

---

<sup>7</sup> Par exemple par le biologiste Alexis Jenni (« Sexes et races, deux illusions », *Le Monde* du 26 mai 2013), et par le sociologue Michel Fize (« Sexes, races et domination sociale », *Le Monde* du 27 mai 2013)

<sup>8</sup> Analyse de Stéphane Foucart, Service Planète du *Monde*, publiée le 4 juin 2013 : « Les « races humaines » existent ? Alors, énumérez-les ! »

linguistiques, etc., peut parfois être invoquée, mais la race, comme catégorie biologique, est un leurre. (...)

Pour les auteurs, la variété des réactions à certains traitements médicamenteux en fonction des populations, ou les susceptibilités différentes à certaines maladies viennent corroborer "scientifiquement" la notion de race. Mais... les populations du grand ouest de la France sont très enclines à la luxation congénitale de la hanche : parle-t-on d'une race " ouest-française " ? (...)

(Autre) Exemple : la nomenclature administrative américaine considère qu'il existe une " race " des " Blancs hispaniques ". Faut-il y voir une réalité biologique ou plutôt la traduction d'une crainte de l'Amérique du Nord anglo-saxonne face à la pression migratoire de l'Amérique du Sud hispanophone ? En Europe, il ne viendrait à personne l'idée de discriminer une race " hispanique " (...).

Ce qui précède exprime bien le consensus actuel de la communauté scientifique internationale : l'importance des migrations humaines explique l'unité de tous les êtres vivants, au-delà de leur incontestable diversité. Comment ces concepts fondamentaux sont-ils introduits dans l'enseignement de la biologie en France ? Leur enjeu quant au racisme y est-il explicité ? Ce sont les questions auxquelles se propose de répondre la partie I de cet ouvrage.

Auparavant, comme plus haut pour le sexisme, soulignons que dans plusieurs pays ce consensus rejetant la notion biologique de « race humaine » n'est pas partagé par tous les enseignants. Dans la même recherche internationale signalée plus haut (Biohead-Citizen), une question indiquait : « Les groupes ethniques sont génétiquement différents et c'est pourquoi certains sont supérieurs aux autres », proposition qui correspond à une définition du racisme. Si 2% d'enseignants français ont approuvé cette proposition (et moins de 10% dans 8 autres pays), ce pourcentage était supérieur à 33% en Pologne et dans 5 autres pays, avec un maximum de 65% au Liban (Clément & Caravita, 2011, p.45 ; Castéra & Clément, 2012).

Les chapitres qui suivent vont examiner chacun à leur manière les relations entre migration, race et genre. Marie-Pierre Quessada invoquera l'approche paléanthropologique pour présenter ce que l'on sait des migrations humaines. Pierre Clément étudiera les apports de la génétique tels qu'ils sont présentés dans les manuels scolaires et leur rôle dans l'approche de la diversité-égalité des êtres humains. Adriana Valente et coll. s'intéresseront aux valeurs véhiculées par des manuels italiens d'histoire et de géographie en matière de figure du migrant et d'équilibre des genres.

## **Les migrations à l'origine de l'espèce humaine actuelle dans les manuels de sciences français de 2001 à aujourd'hui**

Marie-Pierre QUESSADA  
*FDE, université de Montpellier, France*

L'approche paléanthropologique peut elle aussi favoriser la réflexion sur le sujet hautement polémique de l'immigration. En effet si le phénomène migratoire est souvent associé à notre histoire récente, il est important de souligner que les migrations de populations humaines existent depuis l'apparition de notre espèce, *Homo sapiens*. Les scientifiques retracent cette histoire ancienne des migrations de l'homme à l'origine de son extension sur l'ensemble des terres immergées du globe et de sa réussite évolutive. Pour Evelyne Heyer (2012), biologiste spécialisée en anthropologie génétique, « l'homme moderne, *Homo sapiens* – né il y a environ 200 000 ans et sorti d'Afrique voilà 70 000 ans – appartient à une espèce dont l'une des caractéristiques est de beaucoup migrer ».

Les programmes scolaires français de Sciences de la vie et de la Terre traitent de l'évolution biologique de l'homme. Il nous a paru important d'engager une recherche spécifique sur l'enseignement des migrations en paléanthropologie afin de favoriser la vigilance épistémologique indispensable dans la transposition de ce concept. Nous avons montré précédemment les interactions entre science et société dans la transposition didactique du thème de l'évolution humaine dans les programmes et les manuels (Quessada & Clément, 2006 ; 2007 ; Quessada, 2008). Deux méthodes nous ont permis de mettre en évidence des valeurs implicites véhiculées par les programmes et les manuels telles que anthropocentrisme, ethnocentrisme, androcentrisme, dogmatisme, finalisme, déterminisme. La première consiste à effectuer une étude synchronique dans différents

pays, elle est révélatrice des variations de la transposition didactique liée aux différents contextes politiques, économiques et sociaux des pays étudiés (Quessada et al., 2008 ; 2012). La seconde que nous adopterons dans cette présente recherche, est une approche diachronique révélatrice des modifications de la transposition didactique en lien avec l'évolution des connaissances, mais aussi des valeurs et des pratiques sociales. Cette approche nous aidera à repérer les éventuels biais idéologiques dans la manière de présenter les migrations dans les manuels de science.

Reconnaître le phénomène migratoire comme constitutif de notre espèce peut apporter un regard plus distancié sur les migrations actuelles. Est-ce que les programmes et les manuels de science abordent cette question des migrations de l'espèce humaine et si oui quelles conceptions des migrations et des migrants sont-elles transmises dans les programmes et les manuels français ? Quelles sont les valeurs implicites véhiculées dans le traitement de ce thème ? Quel apport dans la formation du citoyen de demain pour favoriser la réflexion sur les débats actuels ? Pour répondre à ces questions, nous effectuerons au préalable une analyse épistémologique de la question des migrations à l'origine de l'espèce humaine actuelle afin de catégoriser les conceptions des scientifiques et les obstacles épistémologiques qu'elles révèlent. Nous pourrions ensuite analyser les programmes de 2002 et de 2012 ainsi que les manuels des éditions Bordas et Nathan de 2002 et 2012 pour identifier les conceptions relatives aux migrations qui s'y expriment. Nous essayerons ensuite d'analyser leur évolution en France durant cette dernière décennie.

## **1. Approche épistémologique du concept de migration à l'origine de l'espèce humaine actuelle**

### **1.1. Migration et colonisation en sciences biologiques**

Avant d'étudier le concept de migration appliqué à l'espèce humaine, il est utile de replacer son usage en sciences biologiques pour l'ensemble des espèces vivantes. Les migrations existent chez de nombreuses autres espèces vivantes, elles font l'objet d'études en écologie qui utilisent un lexique précis distinguant migration et colonisation. Ramade (2009, p.218) décrit « des migrations, mouvements réguliers de départs et de retours, effectuées sur un rythme quotidien ou saisonnier, des mouvements d'émigration, départ univoque d'une partie ou de la totalité de la population de son habitat

d'origine, et des mouvements d'immigration correspondant à la colonisation d'un nouvel habitat par la population considérée ».

La migration est un déplacement à caractère périodique qui implique un retour régulier dans la région de départ. Ainsi décrit-on des espèces qui ont des migrations annuelles comme l'hirondelle qui alterne hiver en Afrique et été en Europe, des espèces qui ont des migrations journalières comme le zooplancton qui alterne montée vers la surface de la mer, la nuit et descente vers les profondeurs marines, le jour. Le concept de migration s'applique à différents niveaux d'organisation, l'individu, la population et l'espèce. Ce concept de migration s'oppose à celui de colonisation qui décrit les mouvements sans retour, qui conduisent à une extension de l'habitat d'une espèce. Le flux d'information génétique, mais aussi sociale et culturelle assuré par les échanges migratoires favorise l'homogénéité du patrimoine des populations dans les régions de départ et d'arrivée et donc l'unité de l'espèce considérée. A l'opposé, la colonisation d'un nouveau milieu sans retour favorise la diversification génétique et comportementale qui peut être à l'origine d'une nouvelle espèce par isolement géographique.

En conclusion de cette étude préalable, nous pouvons envisager deux conceptions opposées des déplacements de population, la conception migration aller-retour, associée aux échanges et au maintien de l'unité des populations des différents territoires et la conception colonisation sans retour associée à l'idée de séparation des populations. Qu'en est-il pour l'espèce humaine ?

## **1.2. Migration et colonisation dans le cas d'*Homo sapiens***

Les études de références en matière de migration humaine concernent le plus souvent les déplacements des individus, l'échelle de temps est alors historique et dans ce cas, il est question d'immigration/émigration. Ce sont des données directes qui aboutissent aux statistiques officielles qui évaluent en 2000 entre 185 et 192 millions le nombre de migrants internationaux, pour les personnes ayant quitté leur pays pour vivre et se fixer dans un autre pays pour au moins un an. Or la migration humaine est un phénomène aussi ancien que l'humanité. Aussi nous plaçons-nous pour cette étude à une échelle de temps géologique, afin d'étudier les déplacements des populations humaines au cours des temps préhistoriques. Les données utilisées sont directes avec la mise en évidence et la datation des restes humains et archéologiques et des données indirectes avec les

comparaisons génétiques et linguistiques des populations actuelles ainsi que les comparaisons génétiques des populations actuelles et fossiles.

Un consensus fort dans la communauté scientifique concerne les caractéristiques d'*Homo sapiens*, l'espèce humaine actuelle : c'est une seule espèce qui regroupe toutes les populations humaines actuelles sans distinction de races biologiques. C'est une espèce bipède qui voyage. Elle partage cette caractéristique avec d'autres espèces du genre *Homo* comme le souligne Brigitte Senut (2012), paléo-anthropologue. En comparant les espèces du genre *Homo* aux autres primates, elle indique que « l'Homme est le seul capable de marcher longtemps pendant de longues distances sur ses deux pattes arrière, ce que l'on nomme la bipédie....Aujourd'hui c'est l'espèce la plus invasive et prédatrice de la planète. ». Les données de paléoanthropologie nous apprennent qu'*Homo erectus* a occupé un vaste territoire s'étendant de l'Afrique à l'Asie et l'Europe, il y a un million d'années, avant de disparaître. Le territoire occupé par *Homo heidelbergensis* couvrait l'Afrique, l'Asie et l'Europe. Celui d'*Homo neanderthalensis*, le Moyen-Orient et l'Europe et celui d'*Homo sapiens* s'est progressivement étendu à l'ensemble des territoires du globe.

Une controverse importante est toujours en cours dans la communauté scientifique, c'est la question des origines de l'espèce humaine actuelle. Les hommes actuels sont « tous parents », mais à quand remonte cette parenté ? C'est ce que tentent de trouver les généticiens des populations, les paléoanthropologues et les linguistes. Crubezy et al. (2008) vont jusqu'à affirmer : « L'honnêteté commande d'avouer d'emblée que cette question n'aura jamais de réponse très précise. ». En effet, selon Crubezy et al. (2008), plusieurs problèmes se posent : le premier porte sur la définition des espèces pour les populations actuelles et passées avec la prise en compte de critères morphologiques et/ou de critères d'interfécondité, le second problème porte sur les méthodes en génétique des populations, le troisième problème concerne la rareté et le caractère fragmentaire des restes fossiles en paléoanthropologie et enfin le quatrième problème concerne les résultats partiels pour les analyses d'ADN fossile. Crubezy et al. précisent ce qui est discuté au sein de la communauté scientifique : « A l'exception de l'Australie et des Amériques, toutes les parties du monde étaient déjà peuplées avant l'apparition de l'homme moderne.....Ces populations ont-elles contribué à

l'émergence de notre espèce ? Un peu, beaucoup, pas du tout ? Aucune des réponses apportées à cette question ne fait l'objet d'un consensus parmi la communauté scientifique ».

Globalement trois grands modèles contradictoires existent. Ces trois modèles proposent une explication à la diversité de l'espèce humaine actuelle et s'avancent donc sur un terrain sensible. L'hypothèse actuellement la plus consensuelle concernant les migrations de l'homme moderne correspond au modèle monocentrisme ou Out of Africa qui défend l'idée d'une origine unique récente. Homo sapiens moderne, apparu en Afrique il y a 200 000 ans, se serait répandu et aurait remplacé rapidement les hominins locaux (Stringer, 2014). Les deux autres hypothèses correspondent à un modèle polycentrisme ou multirégional. Initialement ce modèle proposait plusieurs branches indépendantes et postulait que les populations ancestrales du genre Homo sur les différents continents auraient évolué indépendamment vers les Homo sapiens actuels, c'est le modèle du candélabre. Actuellement, c'est un modèle en réseau dit modèle réticulé qui demeure, un schéma évolutif qui n'implique ni ramification ni divergence de type arborescent, mais repose sur des courants enchevêtrés de populations en évolution constante. C'est un modèle continu depuis près de deux millions d'années qui « soutient l'existence d'échanges génétiques permanents entre les populations des différents continents, plusieurs grandes migrations, avec des échanges génétiques entre populations locales et migrants se seraient produites » (Crubézy & Braga, 2008, p.72).

On retrouve ici les deux conceptions des déplacements humains. Le modèle monocentrisme sous-entend la compétition entre populations locales et migrantes, le remplacement des unes par les autres, avec une conception de type colonisation. Le modèle polycentrisme réticulé est basé sur l'échange et la continuité, dans une conception migration aller-retour. Le modèle du candélabre, aujourd'hui abandonné, concrétisait la conception raciale de l'humanité avec un isolement des populations dont l'origine commune était ancienne.

La représentation des flux migratoires, elle-même s'attache à l'une ou l'autre des conceptions. Dans la figure 1, les flèches unidirectionnelles indiquant les « routes d'Homo sapiens » témoignent d'une conception colonisation sans retour. La figure 2 insiste sur les échanges dans les deux sens apparentés à la conception migration aller-retour.



Figure 1 – R. Machiarelli. *La recherche*, 2008, n°419, p.41.

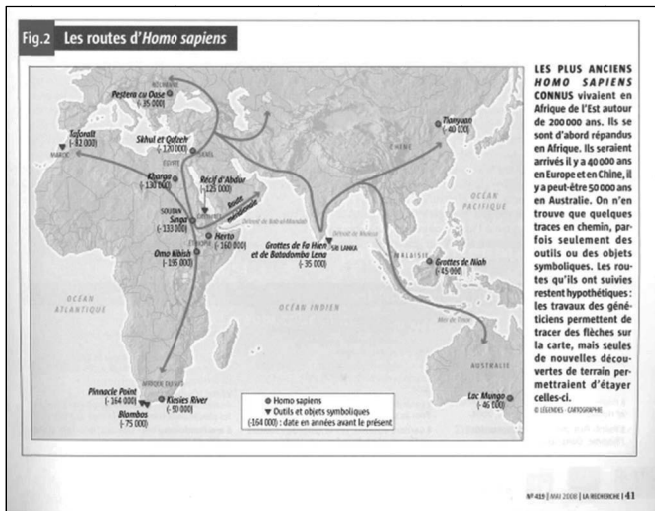
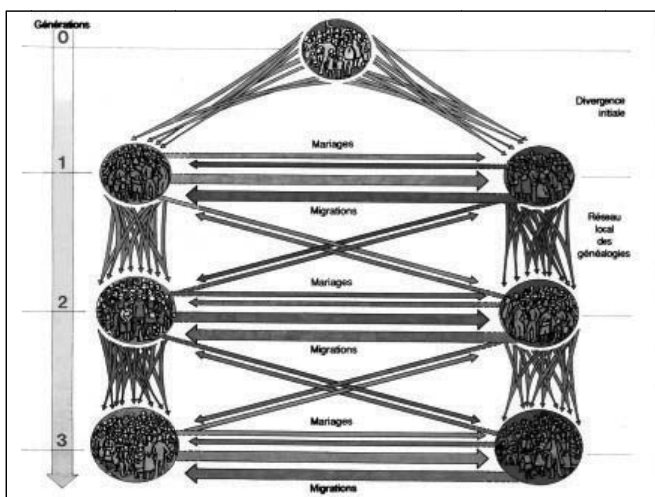


Figure 2 - Langaney et al (1992).

*Tous parents, tous différents*, p. 44 (graphisme Y. Reymond).



Dans ces débats, la question des hybridations entre espèces fossiles a récemment trouvé une réponse en faveur des hybridations entre l'homme de Neandertal et l'homme actuel : « *Le séquençage de presque deux tiers du génome de Neandertal révèle qu'il s'est mélangé avec Homo Sapiens* » (Green et al., 2010). Elle argumente l'idée des échanges entre populations locales et migrantes. En éthologie, les échanges migratoires d'une espèce assurent un flux

constant entre les deux régions du déplacement aller-retour. C'est ce que montrent précisément les études de génétique des populations appliquées à l'espèce humaine. Evelyne Heyer (2012) indique qu'« après la colonisation du monde, les populations « installées » n'ont jamais cessé d'échanger des migrants, de proche en proche. » Dans la citation de la généticienne des populations ci-dessus, les deux conceptions des déplacements sont présentes et le paradoxe de leur coexistence dans la même phrase est souligné par l'usage des guillemets pour le terme « installées ». En effet la formulation utilise les termes de colonisation et de migration avec moins de rigueur qu'en éthologie. Ce qui conduit l'auteur à préciser que la colonisation n'aboutit pas réellement à une installation, car l'espèce humaine migrante par essence, continue ses déplacements avec aller-retour au cours des générations successives. L'auteur précise ensuite qu'« *Homo sapiens* est une espèce qui ne transmet pas seulement un patrimoine génétique, mais aussi du social et du culturel... ». Les populations migrantes dans les deux sens à l'échelle des temps géologiques échangent les gènes, mais aussi les caractéristiques sociales et culturelles qui vont permettre de maintenir l'unité de l'espèce humaine actuelle au cours des dizaines de milliers d'années de migrations humaines. Jean-Jacques Hublin (2012), paléo-anthropologue, indique qu'« au cours des 50 000 dernières années, il (l'homme moderne) se répand hors de ce continent (l'Afrique) de façon irrésistible. Il colonise toute la planète, causant l'extinction des autres concurrents, mais aussi d'une bonne part de la faune ». Il révèle ainsi une conception colonisation très marquée avec l'utilisation de termes guerriers comme « se répand », « colonise », « extinction », « concurrents ».

Du point de vue épistémologique, il apparaît clairement que les connaissances relatives aux déplacements humains à l'origine de l'espèce actuelle s'élaborent en référence à des modèles en lien avec deux conceptions des migrations. Le tableau 1 ci-dessous propose une catégorisation de ces conceptions. Les obstacles épistémologiques qu'elles révèlent sont en lien avec une certaine représentation de l'humanité. Avec la conception Colonisation, le remplacement des espèces humaines « archaïques » par notre espèce actuelle, sous-entend une espèce actuelle moins archaïque, plus « évoluée », plus adaptée, plus compétitive. Il s'en dégage l'idée d'une hiérarchie des espèces humaines avec la supériorité de l'espèce actuelle, seule survivante du genre *Homo*. Avec la conception Echanges migratoires,

c'est l'idée d'hybridation entre les différents groupes humains qui prédomine et les valeurs associées telles que la coopération. Il s'en dégage l'idée d'une seule espèce humaine sans barrière stricte d'espèces depuis un million d'années.

Tableau 1 – Catégorisation des conceptions relatives aux migrations à l'origine de l'espèce humaine actuelle

<b>Conception</b>	<b>Conception des Échanges migratoires</b>	<b>Conception de la Colonisation</b>
<b>Définition</b>	Une migration aller retour, un déplacement d'un individu, d'une population, d'une espèce avec des allers et retours qui impactent les deux pôles migratoires	Une migration sans retour qui conduit à un changement de l'habitat de l'individu, ou une extension de l'habitat de la population ou de l'espèce.
<b>Indicateurs lexicaux</b>	Echange – Coopération – Hybridation – Unité des populations	Conquête – Concurrence – Extinction – Remplacement – Isolement des populations
<b>Indicateurs iconographiques</b>	Flèches symbolisant les flux pluridirectionnels	Flèches symbolisant les flux unidirectionnels
<b>Valeurs associées</b>	Valorisation de la coopération	Valorisation de la compétition

## **2. Conceptions sur les migrations à l'origine de l'espèce humaine actuelle dans les programmes et les manuels français de 2001 à aujourd'hui**

Quelle transposition didactique s'effectue sur la question des migrations au cours de l'évolution de la famille humaine ? Est-ce que les controverses relatives à ces questions sont à l'étude ? Quels types de conceptions s'expriment dans les programmes et les manuels ? Pour effectuer cette étude, le corpus choisi est constitué d'une part des extraits de programmes de Sciences de la vie et de la Terre (SVT) de la classe de terminale relatifs à l'évolution humaine de 2001 et 2011 et d'autre part des chapitres sur l'évolution humaine des manuels scolaires de SVT de 2002 et 2012 des éditeurs, Bordas et Nathan.

Une analyse des programmes et des textes de manuels est effectuée à partir de la catégorisation des conceptions effectuée ci-dessus. L'analyse textuelle des programmes et des chapitres sur l'évolution humaine des manuels scolaires de SVT de la classe de terminale scientifique porte sur la nature des contenus (la présence ou pas des migrations dans l'histoire évolutive de la famille humaine, les modèles

explicatifs de l'origine de la diversité de l'espèce humaine actuelle, les rapports entre l'homme de Neandertal et l'homme actuel) et l'identification des conceptions relatives aux migrations en fonction du lexique utilisé (nature et nombre des mots de la même famille utilisés). L'analyse des schémas présents dans les chapitres étudiés porte sur la représentation ou non des flux migratoires afin de déterminer s'ils sont pluridirectionnels ou unidirectionnels. Le bilan du thème dans les manuels fait l'objet d'une analyse spécifique.

### **2.1. Étude des programmes de terminale S de 2001**

Les programmes officiels de 2001 sur l'évolution humaine présentent en 585 mots « une transposition didactique centrée sur l'actualisation des connaissances, au détriment des préoccupations épistémologiques » (Quessada & Clément, 2013). L'unité génétique de « *toutes les populations humaines actuelles* » qui fait consensus dans la communauté scientifique est rappelée. Pour l'origine d'*Homo sapiens*, le choix est fait de ne présenter, certes au conditionnel, qu'une seule des deux hypothèses actuellement en discussion. Seul le modèle monocentrique est proposé dans la partie sur « *l'origine des hommes modernes, Homo sapiens* ». Il est même précisé dans les limites du programme que « la discussion sur l'origine polycentrique ou monocentrique de l'Homme moderne » n'est pas exigée. Le choix d'un message univoque dogmatise un discours qui perd en pertinence épistémologique et en démonstration de la nature des sciences. Les termes du programme relatifs aux migrations sont les suivants : « *Homo sapiens* serait une nouvelle espèce apparue en Afrique ou au Proche-Orient il y a 100 000 à 200 000 ans et aurait colonisé tous les continents en remplaçant *Homo erectus*. » L'usage des mots « colonisé » et « remplaçant » permet d'identifier clairement qu'il s'agit de la conception « Colonisation » relative aux migrations : ce sont les valeurs implicites de compétition entre populations qui sont présentes, les échanges et l'hybridation étant totalement exclus des hypothèses.

### **2.2. Étude des manuels des éditions Bordas et Nathan de terminale S de 2002**

Chez Bordas, deux chapitres portent sur la lignée humaine en 44 pages sur 432 soit environ 10% du manuel. L'analyse lexicale relative aux déplacements montre que le terme le plus employé est

« migration », 13 fois, le terme « colonisation » apparaît presque autant, 11 fois ; suivent les termes « remplacement » à 7 reprises, « co-existence » à 5 reprises, « envahissement » à 3 reprises, « voyage » et « essaimage » à 2 reprises et enfin « hybridation » à une reprise. Les termes en lien avec la conception « Colonisation » des migrations humaines sont donc nettement prédominants.

Le schéma bilan est conforme aux programmes, il ne présente que l'hypothèse monocentrique avec l'utilisation des termes « colonisé » et « remplace ». Population ancestrale récente, colonisation progressive et remplacement des espèces « ancestrales » témoignent d'une conception « Colonisation » des migrations humaines. Cependant dans le corps du chapitre à la page 69, la controverse est présente avec la présentation de « plusieurs modèles pour expliquer l'émergence de l'homme moderne ». Les modèles monocentrique et réticulé sont mis en discussion. La conception « Colonisation » avec son champ lexical (berceau, essaimé, remplace les hommes archaïques) est bien associée au modèle monocentrique, la conception Echanges migratoires n'est pas réellement présente, car malgré un schéma montrant des échanges à différentes périodes entre les populations humaines des différentes régions du monde, le texte n'insiste que sur les origines régionales multiples des populations actuelles et ne cite pas les échanges et l'hybridation entre populations locales et migrantes. On peut s'interroger sur la vigilance épistémologique des auteurs de ce commentaire qui plaque un discours plutôt adapté au modèle multirégional dit du candélabre au modèle multirégional réticulé représenté dans le schéma : on passe ainsi à côté des enjeux théoriques des débats relatifs à ces modèles. L'existence des néandertaliens est traitée en affirmant les grandes différences de son ADN avec celui de notre espèce, Homo sapiens. Enfin les schémas représentant les migrations chez Homo erectus et Homo sapiens présentent dans 4 cas sur 5 des flèches unidirectionnelles qui renforcent l'idée de déplacement sans retour. Dans un seul cas, les échanges pluridirectionnels sont évoqués sans être marqués clairement par des flèches. En conclusion, la conception « Colonisation » est la conception dominante qui se dégage du manuel Bordas 2002.

Chez Nathan, un chapitre présente la lignée humaine en 29 pages sur 416 soit environ 7% du manuel. L'analyse lexicale relative aux déplacements montre que le terme le plus employé est « migration », 9 fois, le terme « colonisation » apparaît autant que le terme « co-

habitation », c'est-à-dire 4 fois ; les termes « conquête », nomade » « compétition » sont présents à 2 reprises, les termes « remplacement » « déplacement » « itinérant » « échange » et « diffusion » sont employés à une reprise. Les termes employés sont neutres ou en lien avec l'une ou l'autre des conceptions relatives aux migrations humaines, leur usage s'effectue de manière assez équilibrée.

Le schéma bilan propose une version moins marquée que les programmes, c'est le terme « diffusion » qui est utilisé pour les déplacements d'*Homo sapiens*. La neutralité de ce terme permet d'englober les deux types de conception des migrations et de ne pas se positionner dans la controverse. Un débat sur l'origine de l'Homme moderne est proposé à la page 53, trois hypothèses sont présentées de façon rigoureuse. Une distinction est faite entre les deux hypothèses multirégionales, celle du candélabre et celle dite « mixte » avec l'idée d'échanges entre populations locales et migrantes. L'Homme de Neandertal est bien distinct de l'Homme moderne, sa disparition est associée de façon hypothétique à la compétition avec les Hommes modernes. Neuf schémas s'intéressent aux déplacements des populations humaines : cinq représentent les territoires occupés par chaque espèce sans indiquer de déplacement, trois indiquent des flux unidirectionnels dont la nature hypothétique est bien soulignée ainsi que les données scientifiques à l'origine des propositions, deux schémas suggèrent des échanges d'une région à l'autre sans toutefois indiquer précisément des déplacements aller-retour. En conclusion, la rigueur épistémologique s'exerce dans la présentation des sources scientifiques et leur domaine de validité, la neutralité des termes employés (« diffusion », « groupes itinérants », « lignée nomade ») ou des représentations graphiques ainsi que l'emploi fréquent du conditionnel. La conception monocentrique de l'origine de l'Homme moderne n'est pas affirmée de façon dogmatique.

En conclusion, la conception « Colonisation » est la conception dominante qui se dégage du manuel Bordas 2002 conformément aux programmes alors que, dans le manuel Nathan 2002, les choix sont moins tranchés, privilégiant des formulations neutres ou conditionnelles compatibles avec un débat entre les différentes conceptions.

### **2.3. Étude des programmes de terminale S de 2011**

Les programmes de 2011 (MEN, 2011) sont plus concis (426 mots) et beaucoup moins détaillés, ils rompent « avec la logique des

programmes précédents qui visait une adéquation, difficilement tenable, à l'actualité scientifique... La transposition didactique est centrée sur l'application des acquis en matière de construction d'arbre phylogénétique », avec une sensibilité épistémologique plus marquée (Quessada & Clément, 2013). Les programmes actuels passent sous silence l'unité génétique de toutes les populations humaines actuelles, présente dans les programmes de terminale scientifique depuis 1994. Cette partie offrait pourtant une argumentation scientifique à la non-existence des « races humaines » en biologie et s'intégrait ainsi à l'éducation à la citoyenneté. Il faut cependant préciser que cette question est abordée en classe de troisième dans la partie « Diversité et Unité des êtres humains » avec des objectifs éducatifs visant la réflexion sur cette question (voir le chapitre de Pierre Clément dans le présent ouvrage). En terminale c'est la convergence avec le thème « Regards croisés sur l'Homme » en philosophie qui est proposée. La question de l'origine, la diversité des populations actuelles d'*Homo sapiens* ne sont pas non plus traitées dans les nouveaux programmes. Si « l'Homme actuel » est cité, c'est en tant qu'*Homo* dans le cadre de l'étude des critères d'appartenance au genre *Homo*. Aucune référence aux migrations des espèces du genre *Homo*. Les seuls débats scientifiques en cours cités concernent « la construction précise de l'arbre phylogénétique du genre *Homo* » qui « illustre une question scientifique en devenir ».

Comment les manuels scolaires ont-ils traduit ces changements de programme ? Se sont-ils emparés ou pas de ces questions passées sous silence dans les instructions officielles ? Quelles sont les continuités et les innovations relatives à la question des migrations à l'origine de l'espèce humaine actuelle dans les manuels de 2012 ?

#### **2.4. Étude des manuels des éditions Bordas et Nathan de terminale S de 2012**

Chez Bordas, un chapitre porte sur l'évolution de l'Homme en 24 pages sur 416 soit environ 6% du manuel. L'analyse lexicale relative aux déplacements montre que les familles de mots les plus employées sont celles des mots « migration » et « colonisation » avec 4 occurrences chacune ; les termes « supplanter » et « co-exister » sont utilisés à 3 reprises, « mixage », « échanges » et « flux de gènes » à une reprise. Ces termes sont associés pour part égale à la conception « Colonisation » et à la conception « Echanges migratoires » des migrations humaines.

Le bilan du chapitre, contrairement aux programmes, évoque les migrations humaines au cours de l'évolution : présence d'*Homo erectus* hors du berceau africain et colonisation de la planète par *Homo sapiens* « selon des modalités encore discutées ». Dans le corps du chapitre à la page 96, le document 2 présente « la sortie du berceau africain » avec les vagues migratoires d'*Homo erectus*. Le document 3 en page 97 porte sur « l'avènement d'*Homo sapiens* avec « plusieurs scénarios » qui font émerger les deux conceptions relatives aux migrations humaines, celle d'une migration qui permet de « supplanter les populations d'Hommes archaïques » et celles des échanges migratoires avec « mixages génétiques ». Les modèles monocentrique et réticulé ne sont pas nommés, mais bien mis en discussion. L'existence des néandertaliens est traitée en insistant sur deux études contradictoires dont la dernière en date conclut à « un flux limité de gènes de Neandertal vers l'homme moderne ». Enfin les schémas représentant les migrations chez *Homo erectus* et *Homo sapiens* présentent dans 2 cas sur 3 des flèches unidirectionnelles qui renforcent l'idée de déplacement sans retour. Dans un seul cas, les échanges pluridirectionnels sont évoqués sans être marqués clairement par des flèches.

Ainsi, contrairement aux programmes, la question des migrations humaines est abordée dans le manuel de l'édition Bordas. Les incertitudes, les remises en question et les différentes hypothèses sont mises en discussion. Les auteurs se sont bien emparés de l'ouverture possible permise par ce programme pour former les élèves à l'esprit critique indispensable à l'activité scientifique. En revanche, l'ouverture se limite là, pas d'extension pluridisciplinaire en lien avec la philosophie comme le suggèrent les textes officiels.

Le manuel 2012 de l'édition Nathan porte « un regard sur l'évolution de l'Homme dans un chapitre de 20 pages sur 431 soit environ 5% du manuel. L'analyse lexicale relative aux déplacements d'*Homo* porte sur seulement 2 termes, « flux migratoires » cité une fois et « conquête », deux fois. Le bilan conformément aux programmes n'évoque pas les migrations humaines au cours de l'évolution. Dans le corps du chapitre à la page 79, le document 3 présente l'« influence de l'environnement sur le phénotype » avec une « carte des répartitions du phénotype lactase persistant en relation avec les flux migratoires de l'Homme moderne ». Sur cette carte, ce sont des flèches unidirectionnelles qui représentent les déplacements. C'est la seule allusion aux migrations qui ne sont pas ici étudiées pour



elles-mêmes. L'existence des néandertaliens est abordée seulement dans la partie « exercices », à la page 91, en insistant sur une nouvelle approche permettant de « mettre un terme à d'anciennes polémiques comme celle considérant l'Homme de Cro-Magnon (*Homo sapiens*) et l'Homme de Neandertal (*Homo neandertalensis*) comme des individus appartenant à la même espèce ». On peut noter dans la formulation employée une péjoration des controverses scientifiques et une survalorisation des résultats scientifiques qui témoignent d'une conception dogmatique des sciences. Les auteurs de ce manuel ont choisi de ne pas caractériser *Homo* par ses migrations et de ne pas ouvrir le chapitre aux débats scientifiques actuels. C'est une interprétation restrictive des programmes qui préside dans ce chapitre. Aucune des ouvertures épistémologique ou pluridisciplinaire n'est exploitée.

### 3. Conclusion

Un véritable tournant dans la transposition didactique externe de l'évolution humaine s'opère en 2011. Les programmes de SVT de la classe de terminale scientifique n'abordent plus la question des déplacements humains à l'origine de l'espèce actuelle, alors que cette question était prise en compte dans les programmes de 2001. Ce tournant mis en évidence par une étude générale sur l'évolution humaine (Quessada et Clément, 2013) est confirmé par cette analyse plus ciblée. Alors qu'anthropologues, paléontologues, historiens et spécialistes de la préhistoire s'accordent pour reconnaître que l'histoire de l'humanité est, depuis l'aube des temps, une histoire de déplacements des êtres humains, on peut s'étonner que cette question soit passée sous silence dans ce « regard sur l'évolution de l'Homme » prescrit par les nouveaux programmes. Nous avons souligné en 2013, « le risque de réduire l'approche des sciences de l'évolution humaine à une application technique de méthodes phylogénétiques en réduisant l'apport des autres domaines scientifiques ». Notre recherche spécifique met en évidence cet appauvrissement des données sur les migrations de l'espèce humaine dans les manuels français étudiés, durant cette dernière décennie.

Tableau 2 – Les catégories de schémas sur les déplacements durant l'évolution humaine dans les manuels de SVT de 2002 et 2012.

<i>Schéma avec flèches unidirectionnelles</i>	<i>Schéma avec échanges pluridirectionnels</i>	<i>Schéma sans flèches présentant les sites occupés</i>
<b><i>Bordas 2002- p.63</i></b> <b><i>Bordas 2002- p.69</i></b> <b><i>Bordas 2002- p.69'</i></b> <b><i>Bordas 2002- p.73</i></b> <b><i>Nathan 2002- p.51</i></b> <b><i>Nathan 2002- p.53</i></b> <b><i>Nathan 2002- p.53'</i></b>	  <b><i>Bordas 2002- p.69</i></b> <b><i>Nathan 2002- p.50</i></b> <b><i>Nathan 2002- p.53</i></b>	  <b><i>Nathan 2002- p.43</i></b> <b><i>Nathan 2002- p.45</i></b> <b><i>Nathan 2002- p.48</i></b> <b><i>Nathan 2002- p.50 et 51</i></b> <b><i>Nathan 2002- p.61</i></b>
<b><i>Bordas 2012- p.96</i></b> <b><i>Bordas 2012- p.97</i></b> <b><i>Nathan 2012- p.79</i></b>	  <b><i>Bordas 2012- p.97</i></b>	

Le tableau 2 présente les schémas relatifs aux déplacements humains au cours des temps préhistoriques dans les manuels scolaires des éditions Bordas et Nathan, en 2002 et 2012. Il rend compte de la diminution des apports scientifiques entre 2002 et 2012. En 2012, seulement trois schémas présentent des déplacements dans le manuel édité par Bordas et un seul dans le manuel édité par Nathan, alors qu'en 2002, Bordas en proposait cinq et Nathan dix. Si la capacité de l'Homme à marcher et courir sur de longues distances par sa locomotion bipède est soulignée dans tous les manuels en 2012, elle n'est pas mise en lien avec celle de migrer. Dans les manuels étudiés en 2002, les schémas aux flèches unidirectionnelles indiquant une conquête de territoires nouveaux sont présents majoritairement (tableau 2). Ils expriment une conception des migrations de type « Colonisation » avec remplacement des espèces « archaïques » par notre espèce actuelle, en lien avec les valeurs implicites de compétition et de supériorité de l'espèce actuelle. D'autres représentations y figurent, principalement chez Nathan, qui s'inscrit ainsi dans une approche nuancée du thème, laissant une place non négligeable aux conceptions associées aux échanges ou à une représentation neutre des données sur la répartition territoriale des espèces d'*Homo*.

La comparaison des manuels 2002 et 2012 rend compte des continuités et des ruptures dans la transposition des connaissances relatives aux migrations à l'origine de l'espèce humaine actuelle. Si les deux éditeurs de manuels scolaires étudiés retraduisent généralement assez fidèlement les textes officiels, une plus grande disparité de traitement semble apparaître en 2012 du fait de textes de programme peu détaillés. Alors que Nathan abordait cette question de façon complète et rigoureuse en 2002, il ne la traite pas du tout en 2012, en se limitant aux seuls objectifs explicités dans le nouveau programme. En revanche, Bordas maintient en 2012, les documents associés aux migrations dans l'histoire évolutive de la famille humaine, les données sur les différents modèles des origines de l'espèce humaine actuelle et celles sur les relations entre l'Homme de Neandertal et l'Homme actuel. Les auteurs de ce manuel s'emparent de ces thèmes pour développer une approche épistémologique, en valorisant les controverses scientifiques actuelles. Les incertitudes portant sur des résultats contradictoires appellent d'autres recherches. Elles rendent ainsi compte d'une science vivante, comme le propose de Ricqlès (2010, p.20) : « plutôt qu'une théorie achevée, on pourrait regarder l'évolutionnisme contemporain comme un système ouvert, un vaste programme de recherche fécond, dont la valeur heuristique se confirme sans cesse ». C'est tout l'enjeu épistémologique de cette partie du programme et de sa transposition dans les manuels scolaires : montrer comment de nouvelles découvertes paléontologiques, des données en éthologie, en primatologie, en anthropologie génétique ou sociale, en archéologie préhistorique, peuvent permettre d'enrichir la reconstitution de l'histoire évolutive de notre espèce.

Les enjeux éducatifs ne sont pas pris en compte. Pourtant le programme de 2011 propose un thème de convergence « Regards croisés sur l'Homme » en lien avec l'enseignement de la philosophie. Dans les manuels étudiés, aucune activité ne confronte les représentations sociales, les convictions personnelles des élèves et le registre scientifique. Le contexte social et culturel de ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, n'y apparaît pas davantage, seule l'actualité des découvertes scientifiques y est prise en compte. Une référence aux interactions entre science et société dans ce domaine par des apports d'histoire des sciences ou des apports plus récents sur l'actualité sociopolitique en France et dans le monde pourrait nourrir une formation socio-épistémologique des élèves en les aidant à distinguer davantage le registre scientifique du registre idéologique. Ce type d'approche n'est

pas visé dans les manuels de science étudiés. Les éditeurs ne se sont pas emparés de l'ouverture prometteuse qu'apporte une approche interdisciplinaire croisant sciences, histoire, politique et philosophie où les migrations inhérentes à la nature humaine auraient toute leur place.

## Éléments bibliographiques

- CRUBEZY, E., BRAGA, J. (2008). Aux origines d'Homo sapiens. *Les dossiers de la recherche*, n°32, pp.70-76.
- GREEN, R. E., *et al.* (56 co-signataires) (2010). A draft sequence of Neandertal genome. *Science*, 328, pp.710-722.
- HUBLIN, J.J. (2012). Des chaînons manquants, mais qu'ils soient beaux ! *Sciences et Avenir Hors série Qu'est-ce que l'Homme*, n°169, p.16.
- HEYER, E. (2012). De part et d'autre des frontières culturelles... *Sciences et Avenir Hors série Qu'est-ce que l'Homme*, n°169, p.22.
- LANGANEY, A., HUBERT VAN BLYENBURGH, N. & SANCHEZ-MAZAS, A. (1992). *Tous parents, tous différents*. Paris : R. Chabaud.
- QUESSADA, M.P. (2008). *L'enseignement des origines d'Homo sapiens, hier et aujourd'hui, en France et ailleurs : programmes, manuels scolaires, conceptions des enseignants*. Université Montpellier 2. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00353971/fr/>
- QUESSADA, M.P. & CLÉMENT, P. (2006). Le quaternaire dans l'enseignement secondaire français : Sa disparition aujourd'hui à la lumière des enjeux socioculturels de son introduction au 19<sup>ème</sup> siècle. *Quaternaire (AFEQ)*, 18, (2), pp.209-214.
- QUESSADA, M.P. & CLÉMENT, P. (2007). An epistemological approach to French curricula on human origin during the 19th & 20th centuries. *Science & Education*, 16, 9-10, pp.991-1006.
- QUESSADA, M.P., CLÉMENT, P., OERKE, B. & VALENTE, A. (2008). Human evolution in science textbooks from twelve different countries. *Science Education International*, 19, 2, pp.147-162.
- QUESSADA, M.P., CLEMENT, P., SELMAOUI, S. & VALENTE A., (2011). L'enseignement de l'évolution dans les manuels scolaires de huit pays riverains de la Méditerranée. *Tréma* (IUFM Montpellier, France), 35-36 (*Valeurs, représentations et stéréotypes dans les manuels scolaires de la Méditerranée*), pp.21-34.
- RAMADE, F. (2009). *Éléments d'écologie : Ecologie fondamentale- 4e édition*. Paris : Dunod.
- de RICQLES, A. (2009). Regard sur l'évolutionnisme aujourd'hui : de la « synthèse moderne » à la « super synthèse évo-dévo » (1970-2010). *La lettre de l'Académie des sciences*, 26 ; pp.12-21.

- SENUT, B. (2012). 98% du génome commun avec le chimpanzé et alors ?  
*Sciences et Avenir Hors série Qu'est-ce que l'Homme*, n°169, p.15.
- STRINGER, C. (2014). *Survivants. Pourquoi nous sommes les seuls humains sur terre*. Paris : Gallimard.

## **Manuels scolaires**

- ANDRE, A., BAUDE, D., BRUNET, C., DUPONT, J.Y., FORESTIER, B., FRANÇOIS, E., JUSSERAND, Y., LEVEQUE, G., LIZEAUX, C., PILLOT, P., RABOUIN, S. & VAREILLE A. (2012). *S.V.T. Terminale S Enseignement spécifique*. Paris : Bordas (collection Lizeaux & Baude).
- AUDEBERT, V., BAUDE, D., FABRE, C., FLOC'H, J.P., HEAU-LOCKER, D., LIZEAUX, C., ROGER, P., TAVERNIER, R. & VAREILLE A. (2002). *S.V.T. Terminale S Enseignement obligatoire*. Paris : Bordas (collection Tavernier & Lizeaux).
- BAILLY, G., BORDI, C., BROUSSAUD, M.J., BURGIO, M., COURBET, S., DUPIN, J.M., FOURNEAU, J.M., GOISSET LE BRIS, C., HASSAÏNYA-FOURNEAU, Y., LE BRIS, E., PATERMO, N., RAINOUARD, E., RICARD, V., SAINTPIERRE, F., SAVOYE, B. & VALLEE, J.M. (2012). *S.V.T. Terminale S Enseignement spécifique*. Paris : Nathan
- BEAUX, J.F., CHAFFARD, J., DEMONT, J.M., DEMOUGEOT, P., FAURE, P., GAZEAU, M., GUELLEC, S., GUERIN-BODEAU, S., HAEFFNER, A., JAUZEIN, F., JAUZEIN, P., MURA, N., PERILLEUX, E., REBOUT, D., RULLIER, B., TOURON, N., RICHARD, D., SERRE, J.L. & THOMAS P. (2002). *SVT Terminale S Enseignement obligatoire*. Paris : Nathan (sous la direction de Jubault-Bregler, M.).

## **Unité et diversité des êtres humains dans les manuels scolaires SVT français, classe de 3<sup>e</sup>**

Pierre CLÉMENT

*S2HEP, Université Lyon 1, France*

### **L'enjeu du débat, l'égalité entre tous les êtres humains**

Dans l'introduction à cette partie (p. 21-26), j'ai brièvement présenté deux débats persistants, même en France, sur la naturalité des notions de genres et races humaines, ainsi que dans les conceptions d'enseignants de plusieurs pays. Dans ces débats, les références à des contenus scientifiques sont en interaction avec des valeurs et des pratiques sociales. Des observations superficielles (comme la couleur de la peau) sont présentées comme des faits biologiques qui fonderaient l'existence de groupes humains distincts, et des jugements de valeur sur la supériorité présumée de certains groupes, justifiant des pratiques sociales telles que l'esclavagisme, le colonialisme, etc. Ces interactions entre (parfois supposées) connaissances scientifiques (K pour Knowledge), Valeurs (V) et pratiques sociales (P) illustrent le modèle KVP (Clément 2001, 2010).

Ces exemples montrent aussi que les positions prônées par l'UNESCO<sup>1</sup>, d'égalité entre tous les êtres humains quels que soient leur genre, leur orientation sexuelle ou leur appartenance ethnique, sont loin d'être partagées par tous les enseignants dans de nombreux pays. La tâche d'organismes internationaux tels que l'UNESCO n'est pas simple, car les conceptions des enseignants sont enracinées dans des valeurs et pratiques sociales qui s'avèrent persistantes, voire

---

<sup>1</sup> Par exemple : UNESCO, 29.01.2013 - Education Sector "*Teaching respect for all through anti-racism curricula*"; UNESCO 1998 : "*All human beings: a manual for human rights education*". Paris : UNESCO ; Sinclair A., 2004 : "*Learning to live together: building skills, values and attitudes for the twenty-first Century*". Paris : UNESCO.

encore dominantes, dans plusieurs pays. Les systèmes éducatifs ont une responsabilité importante pour faire progresser dans tous ces pays des valeurs universelles de respect des droits de l'Homme, en particulier d'égalité entre tous les êtres humains. Nous avons par exemple montré (Agorram, Clément et al, 2011) qu'au Maroc, les programmes et manuels scolaires de Biologie présentent des contenus sur l'égalité des genres qui sont moins sexistes que ce qu'ont mis en évidence nos travaux sur les conceptions des enseignants marocains.

Il est donc important d'assumer une veille à la fois épistémologique et citoyenne dans l'analyse critique des manuels scolaires de chaque pays (Clément, 2008), afin d'identifier l'adéquation entre ce qui est enseigné et d'une part les connaissances scientifiques les plus récentes, d'autre part les valeurs citoyennes des droits de l'homme telles qu'exprimées par l'UNESCO. C'est ce que propose le texte qui suit dans son analyse de la génétique humaine dans les manuels de 3<sup>ème</sup> (fin du Collège, donc de l'enseignement obligatoire) en France. Cette analyse est précédée d'un rappel très bref des connaissances qui, dans ce domaine, sont le plus en lien avec des enjeux citoyens.

## **1. Bref rappel de l'état actuel des connaissances, et question de recherche**

La première connaissance porte sur la distinction entre différences et inégalités. Chacun s'accorde à constater des différences biologiques entre tous les êtres humains : tous les biologistes soulignent que chaque être humain a un génome unique, sauf les jumeaux homozygotes (et encore le psychologue Zazzo, dans son ouvrage *Le paradoxe des jumeaux* (1972) a montré que les vrais jumeaux ont tendance à se différencier sur le plan psychologique). Et j'ai signalé dans l'introduction à ces trois chapitres le titre d'un livre du généticien Albert Jacquard : *Eloge de la différence* (1972). En revanche, les termes « égalité » ou « inégalité » entre êtres humains ne relèvent pas de la biologie, mais de la morale, et du droit : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits », dit l'article premier de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

La biologie n'a donc rien à dire quant à l'égalité ou inégalité entre êtres humains. Et si les enseignants (et manuels) de biologie peuvent en parler, c'est au nom des valeurs citoyennes de toute éducation qu'ils ont à défendre l'égalité entre êtres humains, et non pas au nom de connaissances biologiques.

En revanche, la biologie peut, et même doit, dénoncer les utilisations d'arguments biologiques qui tentent de justifier la supériorité ou infériorité de certains groupes humains par rapport à d'autres, en naturalisant la notion de « races humaines ». Les connaissances biologiques récentes brièvement résumées dans les lignes qui suivent peuvent alors être utilisées. Et c'est ce qui a été fait pour fonder la suppression des termes « races humaines » dans la législation française (voir plus haut, l'exemple (2), p. 24-26). Certes, cette suppression n'effacera pas pour autant le racisme, ni la persistance de l'utilisation idéologique des termes « races humaines » : mais il sera clair que ce sera sans fondement biologique, ni même, désormais, législatif.

L'unité de tous les êtres humains a été spectaculairement illustrée par les résultats du séquençage de l'ADN humain. Les deux consortiums internationaux en concurrence, l'un public et l'autre privé, se sont accordés pour publier simultanément leurs résultats en février 2011 (dans un numéro spécial de *Nature* et un de *Science*). Ils portaient sur le séquençage presque complet de l'ADN codant, séquencé sur un petit nombre de personnes : quelle que soit leur origine géographique (Europe, Asie, Afrique...), ces personnes avaient 99,9% de gènes identiques, toutes leurs différences ne s'exprimant donc que par 0,01% de gènes. Qui plus est, le nombre de gènes était bien inférieur à ce qui était attendu. Les tenants du tout-généétique estimaient que les humains auraient entre 100 000 et 150 000 gènes : ils n'en possèdent que 25 000 à 38 000 : chiffres publiés en 2001, qui ont ensuite été revus à la baisse : 20 000 à 25 000 (estimation obtenue après un séquençage plus complet, en 2004), soit à peu près autant, ou guère plus, que des insectes, nématodes ou hydres, et beaucoup moins que la rose ou le riz ! Quant au Chimpanzé, ses gènes ne diffèrent que par moins de 2% de celui des humains.

Déjà en 1999 Atlan avait écrit le petit ouvrage titré *La fin du tout-généétique*, synthétisant les connaissances actuelles, et prônant de remplacer la notion de « programme génétique », jusque-là largement dominante dans les manuels scolaires de biologie, par celle « d'information génétique », moins déterministe. Le séquençage de l'ADN humain renforça définitivement ces propositions, montrant que les différences phénotypiques entre humains venaient largement non pas d'un déterminisme génétique strict (un « programme génétique »), mais d'une interaction entre l'information génétique et l'environnement de l'ADN. L'étude de ces interactions a dès lors constitué



un nouveau champ de recherche très prometteur, l'épigénétique (Wu & Morris, 2001, Morange, 2005).

L'ouvrage remarquable du généticien Jean Deutsch (2012), sur le concept de gène, résume les recherches ultérieures sur l'ADN humain (pages 144-147). Seulement 5% de cet ADN est codant. Les zones non codantes, longtemps considérées comme de « l'ADN poubelle », s'avèrent très informatives : une partie d'entre elles régule l'expression des gènes et, dans d'autres parties, on peut identifier des traces des origines de notre espèce. En 2007 et 2008 ont été publiées les séquences totales de l'ADN d'individus, huit au total, d'origine africaine, asiatique ou européenne : ils diffèrent entre eux par 1 à 3% de leur séquence totale d'ADN, principalement dans l'ADN dit non codant (mais contrôlant l'expression de l'ADN codant). Ainsi, les parties codantes de notre génome sont identiques à 99,9% d'un individu à un autre, alors que l'ensemble de notre ADN (dont seulement 5% constituent nos gènes codants) n'est identique, d'un individu à un autre, « que » à 99% voire un peu moins.

En 2010, Green et al (56 auteurs) ont séquencé une large part de l'ADN de l'homme de Néandertal, et l'ont comparé à l'ADN d'hommes modernes. Les résultats montrent que 1 à 4% du génome humain actuel (celui des Européens et des Asiatiques, mais pas celui des Africains) pourrait venir des Néandertaliens, mais que ces derniers ne semblent pas avoir de trace de l'ADN d'humains actuels. Ces nouvelles données contredisent les résultats jusque-là publiés sur l'ADN mitochondrial de Néandertaliens, qui suggéraient une absence totale d'interfécondité avec *Homo sapiens*. Les auteurs en déduisent quatre scénarios possibles quant aux migrations respectives de nos ancêtres humains. Comme le montre le chapitre de M.-P. Quessada, la génétique humaine est un complément précieux de la paléontologie pour mieux comprendre les migrations humaines et les questions relatives à nos origines.

Nous allons à présent analyser les manuels scolaires de SVT les plus récents, publiés en France en 2008 (et en 2012 pour l'un d'eux), en nous limitant au chapitre de la classe de 3<sup>ème</sup> intitulé « *Unité et diversité des êtres humains* », pour identifier jusqu'à quel point les nouveaux éclairages de génétique humaine que nous venons de présenter, qui datent des années 2001 à 2008, y sont ou non présents.

Ceci permettra de mesurer le DTD (Délai de Transposition Didactique), notion que nous avons définie (Quessada & Clément 2007) comme le délai entre la date de publication de nouvelles

connaissances scientifiques par les chercheurs, et la date de leur introduction dans les programmes (DTDp) ou dans les manuels scolaires (DTDm).

## 2. Matériel et méthodes

On trouvera en annexe 1 la liste des manuels analysés, désormais cités par le nom de leur éditeur. Tous les manuels analysés ont été publiés en 2008, à l'exception du Bordas qui vient d'être publié en 2012 (pour les autres maisons d'édition, ce n'est pas encore le cas). Il s'agit donc des manuels actuellement utilisés en classe de 3<sup>ème</sup>. La partie qui nous intéresse est la première qui, dans tous les manuels, est intitulée « *Diversité et unité des êtres humains* », avec l'exception du Bréal qui place « unité » avant « diversité », et du Bordas 2008 qui titre sur les « êtres vivants », pour corriger en 2012 en indiquant les « êtres humains ».

Le volume de cette partie I varie peu d'un manuel à un autre, de 54 pages (Nathan) à 75 pages (Hatier). Cette partie est toujours structurée en plusieurs chapitres, quatre en général, dont les titres diffèrent d'un manuel à un autre. Je ne détaillerai pas ces comparaisons, pour limiter les résultats exposés ici aux seuls indicateurs en lien avec les questions de recherche mentionnées dans l'introduction de ce chapitre, qui sont énumérés ci-dessous.

### Indicateurs mesurés

- ***Discussion de la notion de race humaine, voire du racisme.***  
C'est une question très présente dans le vécu des collégiens, et qui peut être discutée à partir de cette partie du programme « *Diversité et unité des êtres humains* ». Seront donc relevés, puis discutés, tous les passages des manuels contenant le mot « *race* » ou « *racisme* ».
- ***Résultats du séquençage de l'ADN humain, et conséquences sur l'unité des génomes humains,*** avec en particulier le nombre de gènes dans notre espèce (et une éventuelle comparaison avec d'autres espèces). C'est l'occasion d'aborder l'importance des migrations pour l'espèce humaine. Relever la présence éventuelle du nombre de gènes dans l'espèce humaine permettra de mesurer le DTD (Délai de la Transposition Didactique), selon que ce nombre se référera aux connaissances publiées en 2001, 2004 ou 2008 (présentées plus haut dans l'introduction).

- Deux indicateurs enfin sur l'éventuelle persistance de l'ère du « *tout - génétique* » pour identifier si les manuels scolaires prennent ou non en compte la fin de cette ère, consensuelle chez les biologistes, et le développement du champ de l'épigénétique.
- ***Les images de jumeaux monozygotes***. La quasi-totalité des manuels analysés jusqu'à présent (sur des éditions antérieures à celles utilisées dans le présent travail) a montré que les photos de vrais jumeaux présentent non seulement des ressemblances anatomiques, qui viennent indiscutablement de l'identité de leur génome, mais aussi les mêmes vêtements et coiffures qui sont des choix socioculturels sans support génétique, ce qui suggère que ces choix seraient génétiquement déterminés (Clément & Castéra 2007, 2013 ; Castéra et al, 2008 ; Agorram et al, 2011).
- ***Programme génétique vs information génétique***. Dans les mêmes travaux que nous venons de citer, analysant les manuels de biologie de divers pays (programmes antérieurs à ceux des manuels pris en compte dans le présent travail), un indicateur important a été la persistance éventuelle des termes « *programme génétique* », qui véhiculent un message innéiste du déterminisme programmé de nos caractères phénotypiques, comme l'ont souligné plusieurs auteurs, en particulier Atlan (1999) qui propose de remplacer systématiquement ces termes par « *information génétique* », ce qui est plus neutre et plus exact sur le plan scientifique. On a donc systématiquement relevé l'occurrence des termes « *programme génétique* » et « *information génétique* » dans les analyses de manuels présentées ci-dessous.

### **3. Résultats et discussion : (A) Présence d'une discussion sur la notion de « race humaine »**

- ***Absence totale dans les manuels Bréal, Hatier, Magnard et Nathan*** : il n'y a aucune allusion aux notions de race ou de racisme.
- ***Dans le Bordas, éditions 2008 et 2012***, il y a un encart : page 12 en 2008, le même étant repris page 10 en 2012 : Figure 1. Il y a aussi une petite phrase dans un exercice, page 21 en 2008, page 22 en 2012 : Figure 2. Ces deux passages sont donc situés très tôt dans la Partie 1 (*Diversité et unité des êtres humains*). Le style du premier passage est très affirmatif. « La notion de « race humaine » n'a aucune réalité biologique », et « est aujourd'hui

une notion totalement dépassée ». Un seul argument appuie cette affirmation : « la couleur de la peau et les traits du visage sont des variations individuelles ni plus ni moins importantes que des centaines d'autres que l'on peut définir chez l'Homme ». C'est cet argument qui est sollicité dans l'exercice qui se situe en fin de chapitre, une dizaine de pages plus loin. Cet argument non démontré ni illustré, convaincra-t-il les élèves ? Le texte de Stéphane Foucart, largement cité plus haut (fin de l'introduction), apportait par exemple des illustrations plus convaincantes de cet argument. Sans doute le manuel espère-t-il que l'enseignant saura trouver des illustrations de ce type ?

Figure 1 : Extrait de *Bordas SVT 3<sup>ème</sup> 2012* pages 10  
(et *Bordas SVT 3<sup>ème</sup> 2008*, page 12)<sup>2</sup>

### Activité 1. Les caractères de chaque individu

Les membres d'une famille ou bien les élèves de la classe ont des caractères communs, mais aussi des caractéristiques personnelles.

De quoi dépendent les caractères d'un individu ?

#### A – Des ressemblances et des différences entre individus

##### Tous les Hommes appartiennent à la même espèce

- Tous les Hommes ont des caractères communs propres à l'espèce humaine. Ces caractères qui, au premier coup d'œil, permettent de différencier un homme d'un animal sont dits **caractères spécifiques**.
- Cependant, au sein de l'espèce humaine, les individus présentent des particularités, dites **variations individuelles**, qui permettent de les reconnaître.
  - **Ces variations, en particulier la couleur de la peau et les traits du visage, ont longtemps été reliées à la notion de « races humaines ». On sait aujourd'hui que cette notion n'a aucune réalité biologique : la couleur de la peau et les traits du visage sont des variations individuelles ni plus ni moins importantes que des centaines d'autres que l'on peut définir chez l'Homme.**
- **Tous les Hommes appartiennent à une seule et même espèce et la notion de race humaine est aujourd'hui une notion totalement dépassée.**

Figure 2 : Extrait de *Bordas SVT 3<sup>ème</sup> 2012* pages 21  
(et *Bordas SVT 3<sup>ème</sup> 2008*, page 22)

« **Exercices - Je teste mes connaissances (points 1 à 6)**

(...) 3 – Expliquez pourquoi

(...) **b. Il n'existe pas de races humaines. (...)** »

<sup>2</sup> Dans l'encadré qui occupe toute la page, le texte reproduit ici représente le quart du haut avec, à sa gauche, le visage d'une jeune fille aux cheveux noirs crépus et dont la peau est couleur café au lait. Les couleurs reprennent celles présentes dans le manuel.

- **Dans le manuel édité par Hachette**, près de deux pages invitent à un débat sur le racisme (Figures 3 et 4). Elles se situent vers la fin de la partie 1 (*Diversité et unité des êtres humains*) : pages 71 et 72. La page 71 présente un exercice qui invite à réfléchir à la notion de racisme à partir d'un texte de Tahar Ben Jelloun. Celui-ci contient à la fois des idées importantes (des notions, et une position citoyenne antiraciste affirmée) et quelques erreurs du point de vue biologique, erreurs que les élèves sont invités à identifier et corriger. Ce débat peut être nourri par la page suivante du manuel (Figure 4). Elle reproduit un texte de Mein Kampf, un autre de l'UNESCO, une image de manifestation antiraciste avec une banderole du MRAP, et une photo de médecin nazi mesurant la taille du crâne d'une Tzigane. Elle présente aussi des arguments génétiques (et statistiques), montrant que les différences interindividuelles au sein d'une ethnie sont au moins aussi importantes, sinon plus, qu'entre ethnies différentes. Elle introduit ainsi la notion d'ethnie, qui peut alors apparaître comme une alternative à celle de « *race humaine* ». Elle indique enfin, en en-tête, que ce type de débat correspond aux compétences 3, 5 et 6 du socle commun.

Figure 3 : Page 71 du manuel Hachette SVT 3<sup>ème</sup>, 2008

## Exercices bilan

**1** Tous uniques, tous différents, mais tous égaux...



« race jaune ». Le sang qui coule dans les veines des hommes a la même couleur même s'il appartient à des groupes différents. Il existe une race humaine, celle qui rassemble tous les êtres humains. En revanche, il existe plusieurs races animales et végétales. Car un serpent ne ressemble pas à un cheval. Mais un homme ressemble à tout autre homme. Ce qui différencie deux hommes, c'est la taille, la couleur de la peau, l'intelligence, la volonté... Nous nous ressemblons tous et nous sommes tous différents; chacun est unique. Il n'existe pas, de par le monde, deux êtres humains absolument identiques. Enfin la lutte contre le racisme doit être une vigilance de tous les jours. Attention à la banalisation de l'incitation à la haine raciale.»

Tahar Ben Jelloun, *Le racisme expliqué à ma fille*, Seuil, 1999.

«Le racisme s'est développé à partir du moment où des historiens ont cru ou ont fait croire qu'il existait plusieurs races humaines, attribuant à chacune une couleur. Or, sur un plan scientifique, ceci est une erreur. « Les races » humaines n'existent pas. Il n'y a pas de « race noire » ou de « race blanche » ou de

1. Trouver dans ce texte deux exemples de caractères physiques de « la race humaine », et indiquer deux variations individuelles de ces caractères.
2. Réécrire le paragraphe ci-dessous de façon scientifiquement correcte. « *Il existe une race humaine, celle qui rassemble tous les êtres humains. En revanche, il existe plusieurs races animales et végétales. Car un serpent ne ressemble pas à un cheval.* »
3. Donner une explication scientifique à la phrase : « *Le sang qui coule dans les veines des hommes a la même couleur même s'il appartient à des groupes différents.* »
4. Expliquer quelle est l'erreur des historiens du XVIII<sup>e</sup> siècle qui a conduit à l'idée de « races ».

Figure 4 : Page 72 du manuel *Hachette SVT 3<sup>ème</sup>*, 2008

**Pour développer les compétences du socle commun**

**A Utiliser les SVT permet de réfuter les idéologies racistes** [Compétences 3, 5 et 6]

L'idéologie nazie, fondée sur une prétendue supériorité de la « race » aryenne, place l'antisémitisme au cœur de son programme raciste.

**1 L'idéologie nazie**

« La conception raciale ne croit nullement à l'égalité des races, mais reconnaît au contraire leur diversité et leur valeur plus ou moins élevée. Il est donc nécessaire de favoriser la victoire du meilleur et du plus fort, d'exiger la subordination des mauvais et des faibles. Les Aryens ont été les seuls fondateurs d'une humanité supérieure, celle qui a créé la civilisation.

**Doc. 1** Médecin nazi mesurant la taille de la boîte crânienne d'une femme tzigane pour tenter de prouver qu'elle est inférieure à celle des aryens.



Une fraction restreinte, mais puissante, de la population mondiale a choisi le parasitisme. Feignant [...] de s'assimiler, elle cherche à s'établir parmi les peuples sédentaires, à priver ceux-ci du fruit de leur travail [...] et à prendre elle-même le pouvoir. L'espèce la plus dangereuse de cette race est la juiverie. »  
A. Hitler, *Mein Kampf*, 1925.

**2 L'apport des découvertes scientifiques**

La génétique a clairement démontré que les différences entre individus d'une même ethnie<sup>1</sup> peuvent être supérieures à celles observées entre individus appartenant à des ethnies différentes.

Pour éviter toute dérive raciste, l'ensemble des nations, rassemblées au sein de l'Unesco, se sont accordées sur l'égalité des êtres humains : « Tous les êtres humains appartiennent à la même espèce et proviennent de la même souche. Ils naissent égaux en dignité et en droits et font tous partie intégrante de l'humanité. »

Extrait de la « Déclaration d'experts sur les questions de la race », © Unesco 1950, reproduit avec la permission de l'UNESCO.

1. Ethnie: groupe humain partageant des caractéristiques biologiques et culturelles.

**Doc. 2** Illustration de la diversité humaine.



**Questions**

1. Quelle est l'idée centrale de l'idéologie nazie ? Quels groupes de population sont visés par Hitler ?
2. En quoi la génétique permet-elle aujourd'hui de réfuter les théories des racistes ?

**Si j'ai réussi, je suis capable de...**

- > Faire une analyse critique des textes historiques au regard des connaissances scientifiques actuelles.
- > Respecter les différences et refuser les préjugés.

Au total, il est donc possible pour un manuel scolaire d'introduire dans le thème « *Diversité et unité des êtres humains* » un débat sur les notions de « race humaine » et de racisme. Or uniquement deux éditeurs sur six l'ont fait, chacun des deux avec un style différent, très affirmatif dans l'édition Bordas, plus documenté et participatif dans l'édition Hachette.

#### 4. Résultats et discussion : (B) Présence des résultats du séquençage de l'ADN humain, et de ses conséquences sur l'unité des génomes humains

- *Dans Bordas (2008 ou 2012)*, il n'y a aucune référence au nombre de gènes dans l'espèce humaine, ni au projet Génome Humain qui a abouti au séquençage de l'ADN humain.
- *Dans Hatier (2008)*, il y a une petite phrase, page 37 : « Nous possédons environ 30 000 gènes, dont le nombre varie selon les chromosomes ». C'est le nombre publié en 2001, qui a pourtant été revu à la baisse en 2004.
- *Dans Hachette (2008)*, un encadré très court (page 29) indique : « Lancé en 1988, le Projet Génome Humain a permis de cartographier l'ensemble des chromosomes humains. A l'heure actuelle, on estime que le génome humain correspond à environ 30 000 gènes (Doc 5). Ce Doc. 5 est un histogramme qui visualise le nombre de gènes identifiés pour chacune des 23 paires de chromosomes humains ; il indique la date de cette information : (janvier 2008). C'est donc un DTD (Délai de la Transposition Didactique) très court (le manuel a été publié en 2008) et il est curieux que, pour le nombre total de gènes, les auteurs en soient restés aux informations publiées en 2001, alors que depuis 2004 ce nombre a été revu à la baisse : entre 20 000 et 25 000 gènes.
- *Dans Bréal (2008)*, le paragraphe consacré à cette information est un peu plus long (haut de la 35) : « Environ 25 000 gènes répartis sur 23 paires de chromosomes. Au début des années 1990, démarre le projet Génome. Son objectif : identifier et localiser tous les gènes, répartis sur les 23 paires de chromosomes, pour mieux connaître et traiter de nombreuses maladies. Ce long travail est mené par plusieurs équipes de scientifiques, appartenant à 18 pays et réunis en un consortium public, chaque équipe se chargeant d'une partie d'un chromosome. Après plus de dix ans de travail, les résultats sont publiés, entre 2001 et 2004. Alors qu'on attendait la découverte de 100 000 gènes chez l'espèce humaine, « seuls » 25 000 ont été recensés par le projet Génome ». Le nombre est ici plus exact, mais ce texte oublie de mentionner la concurrence entre le privé (G. Venter) et le consortium public, les deux s'entendant pour publier en même temps en février 2001. *Plus important, ni cet encadré du Bréal, ni les manuels Bordas, Hatier et Hachette*

ne mentionnent l'autre résultat important de ces recherches, à savoir que 99% de notre ADN est identique chez tous les êtres humains : ce qui est pourtant une information importante dans cette partie 1 des manuels sur l'unité des êtres humains !

- **Magnard (2008)**, quant à lui, ne parle nulle part du nombre de gènes dans l'espèce humaine. Cependant, page 67, au milieu d'une double page qui aborde davantage des thèmes de société ou de médecine, à partir par exemple d'un extrait de *Science & Vie Junior* (page 66), apparaît un titre : « **UN CHIFFRE ! 99 %** » suivi du texte « A quelques dizaines près, c'est la proportion de gènes que nous partageons avec le chimpanzé. Bien que malin, l'animal n'a pourtant pas notre intellect. Parce que les cellules de son cerveau ont beau contenir les mêmes gènes, ceux-là ne s'expriment pas avec autant de variété que les nôtres ». Cette dernière phrase est plutôt confuse, mais le chiffre indiqué a le mérite de suggérer la proximité génétique entre humains et chimpanzés, et le commentaire qui suit indique que les performances humaines sont surtout supportées par notre cerveau.
- **Enfin, c'est Nathan (2008) qui est le plus complet en même temps que le plus nuancé, sur ce thème** : toute la page 17, complétée par le dossier de toute la page 22, comme l'illustrent les figures 5 et 6.

Figure 5 : Le texte de la page 17 de *Nathan SVT 3<sup>ème</sup>* (2008)

#### L'étude du génome humain

- Au début des années 1990, la communauté scientifique a lancé un grand programme d'étude des gènes humains. A cette époque, on estimait qu'il devait en exister une centaine de milliers. Plusieurs personnes anonymes et d'origines diverses ont donné leur accord pour participer à ce projet. Des prises de sang ont suffi à recueillir l'ADN des donneurs.
- Les individus de la même espèce possèdent le même catalogue d'instructions, même si celles-ci existent dans des versions légèrement différentes. C'est pourquoi on peut parler du génome humain, commun à tous les êtres humains.
- *(Suit l'image annotée de la carte génétique du chromosome X humain.)*
- Les premières années du projet « génome humain » ont été consacrées au découpage des chromosomes en grands fragments d'ADN qui ont ensuite été découpés en fragments de plus en plus petits, jusqu'à l'identification des gènes. Les généticiens ont essayé de déterminer en priorité les gènes impliqués dans les maladies génétiques.



(Suit l'image de la tête d'un chimpanzé, avec la légende suivante)

- Le chimpanzé a un génome identique au nôtre à 99%, c'est le plus proche parent de l'Homme dans le monde animal.
- La connaissance de son génome va permettre de découvrir des informations sur les changements génétiques qui ont eu lieu au cours des millions d'années de l'évolution de la lignée humaine.
- Connaître de nombreux génomes d'espèces différentes (souris, ver, mouche, bactérie ...) et les comparer entre eux est également très instructif. En effet, plus les espèces sont distantes en termes d'évolution, plus leurs génomes ont divergé. La compréhension des mécanismes de l'évolution devrait ainsi être facilitée.
- Une première ébauche de la séquence du génome humain a été célébrée, en juin 2000, à la Maison-Blanche. Le génome humain était identifié à 90%, mais avec des inégalités selon les chromosomes. Par exemple, les gènes des plus petits chromosomes (chromosomes 21 et 22) ont été entièrement identifiés dès 2000.
- Trois années supplémentaires ont été nécessaires pour permettre aux généticiens d'identifier 99,99% du génome correspondant aux 25 000 gènes humains, bien moins que ce que les scientifiques avaient imaginé. En effet, chez l'Homme, comme chez les autres Mammifères, les gènes occupent moins de 30% de l'ADN.
- Une version complète et précise du génome est aujourd'hui librement mise à la disposition des chercheurs du monde entier. La connaissance du génome humain devrait permettre de détecter les gènes impliqués dans les maladies génétiques. (...)
- Six pays ont contribué à identifier le génome humain (...) (*Suit un camembert indiquant le % de contribution de chaque pays*) : USA 60,8%, UK 28,9%, ... France 2,8% (chromosome 14) ...

Figure 6 : Le texte de la page 22 de *Nathan SVT 3<sup>ème</sup>* (2008)

## DOSSIER

### 1 – Le génome des êtres vivants

L'espèce humaine partage 99% de son génome avec celui du chimpanzé ; 13 paires de chromosomes sont identiques entre les deux espèces !

La quantité d'ADN n'est pas proportionnelle à la complexité d'un organisme. Par exemple, l'amibe, organisme unicellulaire, a un génome 200 fois plus grand que celui de l'homme. Le blé tendre a environ 100 000 gènes alors que l'homme n'en a que 25 000 environ. L'abeille a un peu plus de 10 000 gènes, la drosophile (petite mouche) 13 600, le moustique 14 000 et le ver à soie 18 500.

L'espèce humaine partage son génome avec de nombreuses autres espèces. L'étude comparative des gènes permet de comprendre le rôle des gènes et d'étudier le lien de parenté entre les espèces.

### 2 – Séquençage du génome humain : une histoire sans fin ?

Le premier séquençage du génome humain a été conduit à partir d'un très petit nombre de personnes. L'objectif était de déterminer les caractéristiques communes à l'espèce humaine. On aborde maintenant l'étude génétique de la diversité humaine.

(Suit la reproduction d'un article du journal *Le Monde* du vendredi 25 janvier 2008) :

**Le génome de mille personnes sera séquencé :**

(...) Au terme des premières entreprises de séquençage de celui-ci (le génome humain), les généticiens estimaient que les membres de l'espèce humaine avaient un génome dont la structure était commune à 99,99%. Or des travaux plus récents ont établi que les variations génétiques interindividuelles étaient beaucoup plus importantes et que ce pourcentage pouvait n'être que de 99% (*Le Monde* du 24 novembre 2006).

Ces études avaient été menées sur les génomes de 270 personnes vivant au Japon, en Chine, au Nigéria et dans l'Etat américain de l'Utah. (*suit une brève présentation du projet sur 1 000 génomes*). Article signé par Jean-Yves Nau.

Avec le manuel édité par Nathan (2008), on observe un DTD (Délai de la Transposition Didactique) extrêmement court, puisqu'un article datant de janvier 2008 y est reproduit !

*En ce qui concerne le nombre de gènes dans l'espèce humaine*, il n'y a aucun chiffre dans le Bordas 2008, ni dans le Bordas 2012, ni dans le Magnard : le DTD est donc supérieur à 7 ou 12 ans (si l'on part de la première publication de 2001). Le Hatier et le Hachette indiquent 30 000 gènes, chiffre publié en 2001 : le DTD est donc de 7 ans.

Quant au Bréal et au Nathan, ils indiquent « 25 000 gènes », ce qui est le maximum de la fourchette publiée en 2004 (20 000 à 25 000 gènes), et correspond donc à un DTD plus court (3 ans). Dans ces deux manuels, il y a une remarque intéressante sur le fait que, au début du programme Génome Humain, les généticiens pensaient identifier 100 000 gènes : mais aucun commentaire n'est fait quant au décalage entre l'attente et ce qui a été trouvé, aucune allusion à « *l'ère du tout – génétique* » qui constituait le contexte de cette attente, ce qui aurait permis de dire que cette ère est aujourd'hui close. L'explication donnée par le Nathan est même erronée : « 25 000 gènes humains, bien moins que ce que les scientifiques avaient imaginé. En effet, chez l'Homme, comme chez les autres Mammifères, les gènes occupent moins de 30% de l'ADN ». Or les 25 000 gènes représentent la partie codante de l'ADN, qui ne correspond qu'à 5% de l'ADN (Deutsch 2012). Certes, les généticiens ont ensuite découvert que les 95% restants sont utiles, et contiennent en particulier des gènes de régulation, ce qui explique peut-être l'évaluation de 30% indiquée dans le Nathan.

A noter aussi que, dans le Hachette 2008 et le Nathan 2008, ces données sont complétées par des chiffres très récents (début 2008) sur

le nombre de gènes par chromosome, mais avec une approche plus complète et plus nuancée dans le Nathan, relevant d'une histoire des sciences très récente.

***En ce qui concerne le fort pourcentage de gènes identiques chez tous les êtres humains (99%),*** seul le Nathan en parle, en mentionnant aussi le chiffre de 99,99% publié en 2001 dans les revues *Nature* et *Science*. Mais l'article de J.Y. Nau (Figure 6) n'explique pas que la différence entre ces deux pourcentages vient de la prise en compte par les chercheurs des parties non codantes de l'ADN. Cependant, le Nathan a l'immense mérite de donner des chiffres correspondant au nombre de gènes chez d'autres êtres vivants, plusieurs d'entre eux ayant bien plus de gènes que l'espèce humaine (Figure 6). Le fait que 99% du génome de l'espèce humaine se retrouve aussi chez le chimpanzé est bien souligné dans le Nathan (Figure 5, et aussi repris dans la figure 6), et est également indiqué dans le Magnard, avec un commentaire qui suggère (mais de façon confuse) que la principale différence entre homme et chimpanzé vient de leurs cerveaux respectifs ; alors que le Nathan n'en parle pas, et n'introduit pas lui non plus la notion d'épigénèse, qui aurait pu être une suite logique de ses développements intéressants sur ce thème. Aucun des autres manuels analysés n'introduit d'ailleurs cette notion d'épigénèse, alors qu'elle devient incontournable dans les recherches récentes de génétique.

Cette dernière remarque est une transition vers les résultats relatifs aux deux autres indicateurs que j'ai utilisés, tous les deux tentant d'identifier si les manuels ont eux aussi, comme l'a fait la communauté scientifique, tourné la page du « *tout – génétique* » pour considérer les phénotypes comme le résultat d'interactions entre le génome et son environnement (ce qui est la définition de l'épigénétique) : le terme *épigénétique* n'est présent dans aucun des manuels analysés, mais, sans citer le terme, jusqu'à quel point les interactions entre le génome et son environnement sont-elles présentes ?

Plusieurs indicateurs permettraient de répondre de façon plus exhaustive à cette question, mais je me limite à deux d'entre eux, tout en rappelant l'enjeu éthique de cette approche : les migrations sont souvent accompagnées de racisme, qui historiquement s'est fondé sur des différences dites « *innées* » entre populations humaines : y a-t-il encore des traces de cet innéisme dans les manuels analysés ?

## 5. Résultats et discussion : (C) Les images de vrais jumeaux

Nos travaux précédents (Clément & Castéra, 2007, 2012) ont montré que dans tous les manuels de biologie contenant une ou plusieurs images de jumeaux homozygotes, quel que soit le pays où nous avons effectué nos analyses, ces vrais jumeaux avaient les mêmes vêtements, la même coiffure, etc. : autant de traits socioculturels que les élèves sont alors amenés (à tort) à considérer comme déterminés par l'identité de leurs gènes.

Tableau 1 – Occurrence de photos de vrais jumeaux dans les manuels analysés

Manuel	Bordas 2008 & 2012	Bréal 2008	Hachette 2008	Hâtier 2008	Magnard 2008	Nathan 2008
Pages avec photo de vrais jumeaux	p.42 & 53 p.44 & 54	-	p.52	p.13	p. 13 & 37	p.39
Nombre de paires de jumeaux avec vêtements etc identiques	4	-	1	-	1	1
Nombre de paires de jumeaux sans vêtements identiques	-	-	-	1	1	-

Dans les 7 manuels analysés, il y a 9 photos de vrais jumeaux, le Bordas 2012 reprenant les deux mêmes photos que le Bordas 2008. Seul le Bréal n'en présente pas. Or dans 7 de ces 9 photos, les deux jumeaux ou jumelles ont les mêmes vêtements (même couleur, etc.) et la même attitude, ce qui est en conformité avec nos travaux déjà publiés : au-delà du message scientifique, relatif à l'identité morphologique, anatomique, entre ces jumeaux, est donc identifiable un message implicite plus idéologique : le déterminisme génétique suggéré de certains traits socioculturels tels que les vêtements.

Cependant, deux images ne véhiculent pas cet implicite. Dans le Magnard, alors qu'à la page 13 les deux jumelles portent le même débardeur vert, le même pantalon gris, ont la même coiffure et ont la même attitude, assises dos à dos, la page 37 montre deux nouveau-nés qui bien sûr se ressemblent et têtent chacun d'eux son biberon, mais n'ont pas la même attitude, et n'ont pas de vêtements identiques (ils sont nus, pour ce qu'on en voit, c'est à dire seulement le haut de leurs corps). De même, dans le Hatier, page 13, on ne voit que le visage des deux jeunes filles jumelles, et le haut du vêtement de l'une d'elles :

sans savoir donc si l'autre porte ou non le même vêtement. L'une tient un objet que l'autre montre du doigt. Les deux ont le même sourire, mais leurs ressemblances sont uniquement morphologiques ici.

A noter que, dans le Hachette (page 52), les deux jumelles, un peu plus jeunes que dans le Hatier, ont bien la même coiffure et le même polo rouge, mais le commentaire qui accompagne la photo est nuancé et intéressant. Il se termine par : « Pratiquement indiscernables durant leur enfance, les différences entre vrais jumeaux s'accroissent au cours du temps, traduisant l'importance des facteurs environnementaux. (D'après *Sciences et avenir*, hors-série décembre 2006 – janvier 2007) ». Ce hors-série de *Sciences et Avenir* était effectivement très intéressant, popularisant pour la première fois dans un magazine scientifique français pour grand public la notion d'épigénétique, à partir de l'exemple des vrais jumeaux (Clément & Castéra 2007). Le directeur de cette publication, dans son éditorial, soulignait d'ailleurs la difficulté qu'il avait eue à trouver, dans les banques d'images, des vrais jumeaux qui n'aient pas les mêmes vêtements ni la même attitude, mais à force de chercher, ils en avaient trouvé quelques-uns pour illustrer leur propos. Les éditeurs de ce manuel Hachette n'en ont manifestement pas trouvé ...

## **6. Résultats et discussion : (D) Les occurrences de « programme génétique » et de « information génétique »**

Jusqu'à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle, les termes « *programme génétique* » étaient couramment utilisés dans les manuels SVT (Abrougui 1997, Abrougui & Clément 1997), alors que « *information génétique* » était très peu présent, voire absent. Constatant la « fin du tout-génétique », Atlan (1999) a proposé de ne plus utiliser le mot « *programme* », dont la connotation est déterministe, et de le remplacer par le terme « *information* », beaucoup plus neutre et plus exact scientifiquement. Ce changement a été lent dans les manuels scolaires, mais plus rapide dans certains pays que dans d'autres (Castéra et al. 2008, Clément & Castéra, 2013). En France, le changement a été plus rapide chez certains éditeurs, et a d'abord concerné les niveaux scolaires terminaux (1<sup>ère</sup> et Terminales), « *programme génétique* » étant encore majoritaire en 3<sup>ème</sup> dans plusieurs manuels publiés jusqu'en 2004 et utilisés jusqu'en 2007 (Clément & Castéra, 2013) : qu'en est-il dans les manuels publiés plus récemment et encore en cours d'utilisation en 2012-2013 ?

Le décompte précis et exhaustif de ces termes dans la partie 1 des manuels (« *Diversité et unité des êtres humains* ») est récapitulé dans le tableau 2. Ont été pris en compte tous les textes, y compris les titres, sous-titres, titres bas de page, texte des schémas et autres images. Ce tableau 2 montre des différences très marquées selon les éditeurs.

Tableau 2 : Occurrences de « *programme génétique* » et de « *information génétique* » dans les manuels SVT de 3<sup>ème</sup> (en France)

	<b>Bordas 2008</b>	<b>Bordas 2012</b>	<b>Bréal 2008</b>	<b>Hachette 2008</b>	<b>Hâtier 2008</b>	<b>Magnard 2008</b>	<b>Nathan 2008</b>
Occurrences programme génétique	66	0	40	23	12	5	1
Occurrences information génétique	45	104	27	41	60	66	57

Ainsi, dans les manuels publiés en 2008, les termes « *programme génétique* » sont encore majoritaires (2/3 des occurrences) dans le Bordas et le Bréal, représentent environ 1/3 des occurrences dans le Hachette, 1/6 dans le Hatier, et sont très rares dans le Magnard et dans le Nathan. Dans le programme officiel 2007-2008, reproduit dans le Hatier et dans le Magnard, il y a deux occurrences de « *programme génétique* » et deux de « *information génétique* ».

Certains manuels essaient de clarifier les relations qui, de leur point de vue, différencieraient programme et information génétique. Ainsi, le Hachette (page 33) : « Les informations génétiques portées par l'ensemble des chromosomes constituent le programme génétique ». Le Bréal restreint l'usage de « *information* » au gène, tout comme le Hatier qui réserve le terme « *programme* » aux informations portées par les chromosomes ou par l'organisme. Cependant, toutes ces nuances (non consensuelles entre éditeurs) sont désormais caduques, car le terme « *information* » s'impose.

Tableau 3 : Occurrences de « *programme génétique* » et de « *information génétique* » dans les manuels SVT de 3<sup>ème</sup> publiés par le même éditeur, Bordas, en 2008 et en 2012

Bordas 2008			Bordas 2012		
	Pro-gramme génétique	Infor-mation génétique	Pro-gramme génétique	Infor-mation génétique	
1 - Les caractères d'un individu et le programme génétique	43	9	0	40	1 - Les caractères d'un individu et l'information génétique
2 – Chromosomes, gènes et information génétique	0	16	0	19	2 – Chromosomes, gènes et information génétique
3 – Le même programme génétique dans toutes nos cellules	16	10	0	28	3 – La même information génétique dans toutes nos cellules
4 – L'information génétique transmise des parents aux enfants	7	10	0	17	4 – La transmission de l'information génétique des parents aux enfants

L'illustration la plus spectaculaire est l'édition 2012 du Bordas, où le terme « *programme génétique* » a complètement disparu, systématiquement remplacé par « *information génétique* » (Tableau 3).

Le tableau 3 montre que les titres mêmes des 4 chapitres ont évolué entre 2008 et 2012. En 2008, deux d'entre eux mentionnaient le « *programme génétique* » et deux « *information génétique* », ce qui est conforme à la terminologie du programme officiel de 2008 (où l'on dénombre deux occurrences de chaque). En 2012, alors que le programme n'a pas encore changé, l'évolution est claire : les 4 titres de chapitre ne parlent plus que d'information génétique, et les termes « *programme génétique* » ont complètement disparu de tout le texte de cette partie 1 « *Diversité et unité des êtres humains* ».

Cet exemple illustre le fait que le DTDm (Délai de la Transposition Didactique dans les manuels scolaires) peut parfois être plus court que le DTDp (Délai de la Transposition Didactique dans les programmes scolaires). Alors que, le plus souvent, les changements s'effectuent d'abord dans les programmes, avant d'être répercutés dans les manuels scolaires.

## 7. Conclusions

L'analyse du contenu de la partie 1 « *Diversité et unité des êtres humains* » de sept manuels scolaires encore utilisés en 2012-2013 (au moment de la rédaction du présent chapitre) apporte des éléments de réponse aux questions soulevées en introduction.

Elle confirme d'abord l'absence totale des termes migrations ou migrants. Cependant, le thème de l'unité des êtres humains étant une conséquence des nombreuses migrations, dans tous les sens, des êtres humains de puis l'émergence de notre espèce, il était important d'analyser comment ce thème est traité quand il est abordé en biologie, en classe de 3<sup>ème</sup>.

Un argument nouveau quant à l'importance des brassages génétiques entre tous les humains, liés à leurs migrations, est l'identité de leur ADN, estimée à environ 99% d'un individu à un autre (et même plus si l'on ne prend en compte que les parties codantes de l'ADN, qui ne représentent que 5% de notre ADN). Or ces chiffres, publiés en 2001 et 2004, puis 2008, ne sont clairement mentionnés que dans un des sept manuels analysés (le Nathan) où ils n'y sont pas discutés en termes d'unité liée à des migrations et brassages génétiques.

Le nombre de gènes de l'espèce humaine est mentionné dans quatre des sept manuels (absents dans les deux manuels Bordas, ainsi que dans le Magnard qui ne parle que des 99% d'identité entre génome humain et du chimpanzé), avec une évaluation correspondant aux chiffres publiés en 2001 (Hatier, Hachette) ou en 2004 (Bréal, Nathan), ainsi que des chiffres plus précis sur certains chromosomes, publiés en janvier 2008 (Hachette). Deux des manuels (Bréal, Nathan) précisent que les chercheurs qui ont lancé le programme « *Génome humain* » attendaient initialement beaucoup plus de gènes, dans les 100 000, mais ils n'expliquent pas que cette attente était liée au contexte de l'époque, l'ère du « tout – génétique ». Nos résultats montrent donc que le DTD peut être très court, certains manuels introduisant des connaissances scientifiques publiées il y a peu (en janvier 2008, alors que le manuel date de 2008, ou en 2004 : DTD = 4 ans). Ils montrent que certains manuels peuvent être très précis et détaillés sur ce thème du nombre de gènes des êtres humains (Nathan, Hachette). L'absence de commentaires sur les liens entre les résultats du séquençage de l'ADN humain et l'unité des êtres humains consécutive à leurs multiples migrations et brassages n'en est que plus



significative d'une lacune qui mériterait d'être comblée dans les prochaines éditions de ces manuels.

L'enjeu de cette unité remarquable de tous les génomes humains, liée à des différences interindividuelles qui, elles, sont soulignées et illustrées dans tous les manuels, est de permettre aux biologistes de pourfendre les justifications du racisme qui appuyaient sur des arguments biologiques l'existence alors proclamée de « races humaines naturelles ». Le racisme, idéologie sans cesse renaissante, n'en est pas pour autant supprimé dans sa volonté de défendre des inégalités entre êtres humains. Mais le racisme peut et doit être combattu au nom de valeurs, celles qui sont exprimées par la déclaration universelle des droits de l'Homme. La biologie a un discours limité, relatif à l'absence de fondement scientifique de la notion de « races humaines », et relatif aussi à la non-confusion entre des différences biologiques évidentes (et objet de recherches en biologie) et des « inégalités » (notion extérieure au champ de la biologie). Or quatre des six éditeurs des manuels que nous avons analysés ne consacrent pas un seul mot à ces questions. Ce qui était cependant possible, comme l'illustrent les deux autres éditeurs : le Bordas (même contenu, sur ce point, dans les éditions 2008 et 2012 : Figures 1 et 2) avec une argumentation courte, affirmative, assez proche des formulations utilisées dans l'Assemblée Nationale lors des débats sur la suppression du terme « *race* » dans la législation française (voir introduction du présent chapitre) ; et le Hachette, avec des documents plus longs suscitant la participation des élèves pour discuter ces questions (Figures 3 et 4). Là encore, l'absence totale de toute allusion à ce débat citoyen dans quatre des sept manuels analysés est donc une lacune, qui mériterait d'être comblée dans les éditions ultérieures de ces manuels.

Les manuels sont en effet capables d'évoluer, comme l'illustre spectaculairement la comparaison entre les éditions 2008 et 2012 du Bordas, avec la disparition totale de la notion de « programme génétique », dont les scientifiques avaient montré l'implicite idéologique innéiste (Atlan 1999).

Le Nathan, sous la direction de D. Rojat, aujourd'hui inspecteur général SVT, avait dès 2008 exprimé sa volonté de supprimer les termes « programme génétique » (Tableau 2), soit à la suite d'une influence directe des généticiens tels qu'Atlan (1999), ou peut-être aussi par ses contacts avec nos propres recherches en didactique de la génétique, au cours de colloques scientifiques. Les mêmes hypothèses

sont possibles pour expliquer l'évolution du manuel Bordas entre 2008 et 2012. Toujours est-il que, progressivement, la génétique humaine devient moins déterministe dans les manuels de SVT, changement d'autant plus net que les termes « programme génétique » étaient massivement présents dans les éditions des années 1990 (Abrougui 1997). Certes, les images de vrais jumeaux ont moins changé (Tableau 1), suggérant encore souvent que des traits socioculturels tels que le choix de vêtements seraient génétiquement déterminés : mais même sur cet exemple, il y a un début d'évolution, pour deux images et un commentaire, ce qui était totalement absent dans les éditions antérieures (Clément & Castéra 2007). Certes aussi, le terme « épigénétique » est encore absent des programmes et manuels SVT de 3<sup>ème</sup>, mais il est à parier qu'il sera prochainement introduit dans les futures éditions.

L'enjeu de ces nouveaux contenus de la biologie est important quant à la problématique des migrations humaines, car la grande variété des phénotypes humains est de plus en plus considérée comme portée non plus par leurs seules spécificités génétiques, mais par l'interaction entre les génomes humains et leurs environnements respectifs. Ainsi, s'il est incontestable que les populations humaines ont évolué depuis l'émergence de l'espèce *Homo sapiens*, acquérant ainsi des phénotypes différents selon les latitudes, ces différents phénotypes / génotypes se sont ensuite mélangés au gré de migrations multiples, et tout être humain peut désormais vivre sous les tropiques ou dans l'Arctique en adaptant ses vêtements et outillages en fonction de l'environnement, mouvements accentués par la mondialisation des échanges humains : ce qui favorise plus encore aujourd'hui qu'hier les brassages génétiques entre populations et l'unité de tous les êtres humains, au-delà de la richesse de leurs différences multiples.

## Manuels scolaires analysés

- Editions Bordas (2008)** - *Sciences de la Vie et de la Terre*, 3<sup>ème</sup>, programme 2008. Sous la direction de C. Lizeaux & R. Tavernier, par V. Audebert, D. Baude, Y. Jusserand, C. Lizeaux, C. Martinez, A. Narbonne, C. Peyridieu, S. Rabouin, M. Sautereau, R. Tavernier. Partie 1 : Diversité et unité des êtres vivants, p. 11-73.
- Editions Bordas (2012)** – *SVT, Sciences de la Vie et de la Terre*, 3<sup>ème</sup>, Édition 2012. Sous la direction de C. Lizeaux & D. Baude, par D. Baude, C. Buttet, N. Fouquet, Y. Jusserand, C. Lizeaux, C. Martinez, A. Ménard-Parrod, A. Narbonne, C. Peyridieu, S. Rabouin, M. Sautereau, R. Tavernier. Partie 1 : Diversité et unité des êtres humains, p. 9-75.
- Editions Bréal (2008)** - *Sciences de la Vie et de la Terre*, 3<sup>ème</sup>, programme 2008. Sous la coordination de J.-M. Gardarein, par E. Cantoni, O. Darcerot, B. Ferlet, B. Thiébaud, D. Thomas, C. Véron. Partie 1 – Unité et diversité des êtres humains, p. 12-79.
- Editions Hachette (2008)** - *Sciences de la Vie et de la Terre*, 3<sup>ème</sup>, programme 2008. Sous la direction de M.-C. Hervé & H. Desormes, par P. Besnard, C. Bravin, G. Bridon, M.-J. Chermette, H. Desormes, S. Grouffal, S. Jalabert, M. Popoff, J. Tétré. Partie A : Diversité et unité des êtres humains, p. 6-79.
- Editions Hatier (2008)** - *Sciences de la Vie et de la Terre*, 3<sup>ème</sup>, programme 2008. Sous la direction de M. Dupuis, par B. Bénard, J. Bergeron, E. Braun, T. Coince, M. Dupuis, J.-C. Hervé, A. Hyon, D. Margerie, M. Margerie, conseiller scientifique : J.-C. Hervé, Partie 1 : Diversité et unité des êtres humains, p. 8-83.
- Editions Magnard (2008)** - *Sciences de la Vie et de la Terre*, SVT 3<sup>ème</sup>, programme 2008. Sous la direction d'E. Périlleux, par L. Alabergère, H. Aubert, G. Fugiglango, F. Jauzein, F. Morère, J. Morio, A. Pilot, et J.-Y. Dupont, P. Jauzein, J.-M. Simon. Partie 1 : Diversité et Unité des êtres humains, p. 12-71.
- Editions Nathan (2008)** - *SVT Sciences de la vie et de la Terre*, 3<sup>ème</sup>, programme 2008. Sous la direction de D. Rojat, J.-M. Pérol & B. Salviat, par D. Boutigny, F. Coutarel, B. Espigat, E. Le Bris, P.-F. Roche, L. Sutter. Partie 1 : Diversité et unité des êtres humains, p. 9-63.

## Eléments bibliographiques

- ABROUGUI M. (1997). *La génétique humaine dans l'enseignement secondaire en France et en Tunisie*. Thèse Doctorat Université Lyon 1, Lyon, France.
- ABROUGUI M., CLEMENT P. (1997). Enseigner la génétique humaine : citoyenneté ou fatalisme ? In A. Giordan, J.-L. Martinand, & D.

- Raichvarg (Eds.), *Actes JIES 19e Journées internationales sur l'éducation scientifique* (pp. 255–260). Chamonix, France : Université Paris Sud.
- AGORRAM B., CARAVITA S. CASTERA J., CLEMENT P., KHAMMAR F. & SELMAOUI S. (2011). Valeurs implicites dans l'enseignement de la génétique humaine dans les manuels scolaires de cinq pays riverains de la Méditerranée. *Tréma* 35-36 (Valeurs, représentations et stéréotypes dans les manuels scolaires de la Méditerranée), p.9-20. Montpellier, France : IUFM.
- ATLAN H. (1999). *La fin du "tout génétique"*. Paris : INRA.
- CASTERA J., CLEMENT P. (2012). Teachers' conceptions about genetic determinism of human behaviour: a survey in 23 Countries. *Science & Education*, DOI 10.1007/s11191-012-9494-0.
- CASTERA, J., CLEMENT, P., ABROUGUI, M., NISIFOROU, O., VALANIDES, N., SARAPUU, T., TURCINACICIENE, J., AGORRAM, B., CALADO, F., BOGNER, F. & CARVALHO, G. (2008). Genetic determinism in school textbooks: a comparative study conducted among sixteen countries. *Science Education International*, 19, 2, p. 163-184.
- CLEMENT, P. (2001). La recherche en Didactique de la Biologie. In *Didactique de la Biologie : recherches, innovations, formations*, Alger : ANEP, p.11-28.
- CLÉMENT, P. (2008). Relating to critical analysis of school science textbooks. *Science Education International*, 19, 2, p. 93-96.
- CLEMENT, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Skholé*, 16, p. 55-70. Marseille : Univ. de Provence, IUFM.
- CLEMENT, P., CARAVITA, S. (2011). *Education pour le Développement Durable (EDD) et compétences des élèves dans l'enseignement secondaire – Rapport d'une étude commandée par l'UNESCO* (88 pp.), Paris : UNESCO. [www.ensi.org/Publications/Publications-reports/](http://www.ensi.org/Publications/Publications-reports/)
- CLEMENT, P., CASTERA, J. (2007). L'actualité des images de vrais jumeaux dans les magazines de vulgarisation et dans les manuels scolaires. In A.Giordan, J.L.Martinand & E.Triquet, *Actes JIES* (éd. STEF-ENS Cachan), 27, 6 p.
- CLEMENT, P., CASTERA, J. (2013). Multiple representations of human genetics in biology textbooks. In D.F. Treagust & C.-Y. Tsui (eds.), *Multiple Representations in Biological Education*. Springer, *Models and Modeling in Science Education*, 7 (pp.147-164), DOI 10.1007/978-94-007-4192-8\_9, # Springer Science+Business Media B.V.
- DEUTSCH J. (2012). *Le gène. Un concept en évolution*. Paris : Le Seuil.
- GREEN R.E., et al. (56 co-signataires), (2010). A draft sequence of the Neandertal genome. *Science*, 328, <sup>5979</sup>, p. 710-722 - DOI: 10.1126/science.1188021
- JACQUARD, A. (1972). *Eloge de la différence : La génétique et les hommes*. Paris : Le Seuil.

- JACQUARD, A., KAHN, A. (2001). *L'avenir n'est pas écrit*. Paris : Bayard.
- KUPIEC, J.-J., SONIGO P. (2000). *Ni Dieu, ni gène*. Paris : Le Seuil.
- MORANGE, M. (2005b). Quelle place pour l'épigénétique ?  
*Médecine/Science*, 21, p. 367–369.
- QUESSADA, M. P., CLEMENT, P. (2007). An epistemological approach to French syllabi on human origins during the 19th & 20th centuries.  
*Science Education*, 16 (9–10), p. 991–1006.
- WU, C.T., MORRIS, J. (2001). Genes, genetics, and epigenetics : A correspondence. *Science*, 293, p. 1103–1105.
- ZAZZO, R. (1984). *Le Paradoxe des jumeaux*. Paris : Stock.

## **Le migrant dans les manuels italiens d'histoire et de géographie**

### ***(1) Le migrant, la femme, la mémoire***

Adriana VALENTE, Tommaso CASTELLANI,  
Giulio VITALI, Silvia CARAVITA  
*IRPPS, COMeSE -  
Conseil National de la Recherche de l'Italie, Rome, Italie*

#### **1. Les connaissances et les valeurs dans l'analyse des manuels scolaires**

L'apparition en Italie de flux migratoires importants est un phénomène qui, si l'on considère l'histoire récente, remonte aux années 1960 et est lié à des aspects communs à d'autres pays européens, tels que la croissance économique, autant qu'à des caractéristiques propres à l'Italie, comme les spécificités locales de son marché du travail et son tissu industriel majoritairement composé de petites et moyennes entreprises.

Les processus de la migration en Italie sont extrêmement hétérogènes. Cette diversité est liée aux pays d'origine, aux causes, aux attentes ainsi qu'à la durée du séjour, au niveau d'éducation et de compétence des immigrés de même qu'au type d'insertion professionnelle indirectement requis et, enfin, aux mesures politiques qui, suivant les années, ont favorisé ou découragé différents types de migration légale.

Il est par conséquent très difficile de parler de la migration comme d'un phénomène unitaire, car la réalité est très complexe, en Italie comme ailleurs. Pour situer le phénomène du point de vue démographique et socio-économique au niveau international, nous renvoyons en particulier à Livi Bacci, 1978 et 2010, Castels et Miller, 1993, Bade, 2001.

Notre étude s'est d'abord attachée à apprécier dans quelle mesure cette fragmentation, cette complexité est exposée dans les manuels scolaires, ou si, à l'inverse, ces ouvrages opèrent une simplification du phénomène. Dans un contexte où le débat social sur les migrations est souvent pétri de lieux communs, jusqu'à quel point les manuels parviennent-ils à s'affranchir des stéréotypes ? Quelles valeurs implicites et explicites expriment-ils vis-à-vis de l'immigration ? Combien d'éléments de valeur communs à d'autres domaines, tels que le déterminisme biologique et le sexisme, imprègnent également la représentation des migrations dans les manuels scolaires ? Ces ouvrages offrent-ils des outils pour comprendre puis intervenir en tant que citoyen sur les politiques qui devraient régenter ce phénomène ?

Comme l'a noté Pierre Clément en introduction à cette partie, les manuels offrent un contexte important pour appréhender les rapports entre les connaissances et les valeurs (Caravita et al. 2007 et 2008, Clément et Hovart, 2000, Caravita et Valente, 2013). En outre, ils sont très utiles pour observer la vitesse et la manière dont les résultats de recherche et les études sont présentés à la communauté, et pour analyser comment les futurs citoyens sont mis en condition de les recevoir.

Les livres véhiculent, explicitement et implicitement, des valeurs, par exemple idéologiques ou épistémologiques, et ils intègrent une multitude de messages clairs ou cachés aussi bien dans leurs textes que dans leurs images. (Jacob 1988).

La présence ou l'absence d'images et de textes ayant trait à un thème ou à des aspects spécifiques de ce thème peut être le premier indice d'un système de valeurs implicitement adopté. La manière dont des phénomènes, des personnes et des contextes sont décrits et représentés, fournit de nouveaux éléments pour apprécier l'adhésion explicite ou implicite à des valeurs et à des modèles d'interprétation de la réalité. En d'autres termes, la quantité et la qualité de la connaissance représentée sont étroitement liées aux valeurs exprimées. Naturellement, le « choix » des valeurs n'est pas un facteur individuel, mais le fruit d'un ensemble de passages reliés entre eux comme dans un labyrinthe qui, au total, restituent une construction collective de significations.

Nous nous sommes penchés sur les définitions de valeurs suivantes :

- les systèmes de préférences collectives qui orientent et justifient l'action sociale (Huron, 1994) ;

- les éléments d'un ensemble constitué de croyances, d'attentes/de désirs, d'options, de sentiments, de principes qui sont à la base de l'identification et de l'expression d'une communauté de personnes (ÉDUthés, thésaurus de l'éducation)
- les « standards culturels » partagés grâce auxquels l'importance – morale, esthétique ou cognitive – des motifs de comportements, des désirs et des besoins peut être comparée et jugée. « Value may be called an element of a shared symbolic system, which serves as a criterion or standard for selection among the alternatives of orientation that are intrinsically open in a situation » (Miceli et Castelfranchi, 1989).

Les frontières entre valeurs et croyances, liées, pour ces dernières, à la « traduction, [l']imitation [et l']instruction » et qui se superposent « with some strong passions of ours » (Dewey 1910), ne sont pas toujours bien définies. Les valeurs recouvriraient une fonction sociale particulière, à savoir assurer la stabilité et la cohésion (Miceli et Castelfranchi, 1989, Cameron et al. 1998).

Certaines études ont montré l'interaction entre des processus émotifs et cognitifs spécifiques – la perception de la menace, la peur, la haine, le ressentiment – et le degré de connaissance – ou le manque, le défaut de connaissances – dans le refus et la mauvaise acceptation de la diversité des relations culturelles (Pagani, 2011). Parmi ces processus, l'« aversive racism » implique une dissociation entre les composantes émotives et cognitives de comportements et attitudes racistes, autrement dit un conflit entre la négation d'un préjugé personnel et des sentiments négatifs inconscients sous-jacents (Dovidio et al. 2005).

L'interaction entre valeurs, connaissances et pratiques a été soulignée par Clément (2006) et représentée dans un modèle dont nous nous sommes également servis pour d'autres travaux d'analyse (Caravita et al, 2008), le modèle KVP que P. Clément a exposé dans le chapitre précédent.

## 2. Le corpus et les indicateurs utilisés

Dans les programmes scolaires italiens, le thème des migrations ne figure pas parmi les sujets curriculaires<sup>1</sup>. Pour cette raison, la question

---

<sup>1</sup> En Italie, les programmes scolaires sont définis suivant des « Indicazioni Nazionali », Indications ou curricula nationaux, élaborées par le Ministère de l'Instruction, de l'Université



des mouvements migratoires est abordée de façon fragmentée, dans plusieurs matières, et il est difficile d'identifier la façon générale dont ce thème est traité.

Quelques auteurs ont mis l'accent sur la multitude d'aspects impliqués dans l'étude sur la migration, une variété qui a d'ailleurs permis que de nombreuses disciplines des sciences naturelles et sociales contribuent à la recherche sur ce thème. (Degos, 1974, Martuzzi Veronesi et Gueresi, 1990, Piazza, 1994, Bonifazi 2007).

La complexité des branches de la recherche dans ce secteur a néanmoins provoqué une fragmentation des recherches qui ont souvent progressé de manière isolée, sans vraiment tenir compte des résultats obtenus dans des domaines parfois très proches (Morawska, 1990, Bonifazi, 2007).

Cette fragmentation a probablement influencé les délais nécessaires pour transposer dans le contexte éducatif des thèmes relatifs à des champs disciplinaires qui ont chacun leurs propres perspectives et méthodologies. En considérant la transposition didactique (Verret, 1975, Chevillard, 1989, Clément et Hovart, 2000), il en est résulté un allongement du délai de transposition didactique (DTD : Quessada et Clément, 2007) contribuant à limiter l'inclusion de l'immigration dans les curricula et les manuels scolaires. La discrétion des références aux migrations et aux déplacements de population dans les curricula tient également de la difficulté à définir de manière certaine et exhaustive le niveau scolaire à partir duquel il convient d'aborder ce thème.

Au vu de cette situation, avant de nous intéresser à l'analyse des manuels scolaires, nous avons d'abord examiné les Indications Nationales proposées pour l'enseignement secondaire, afin de déterminer à quels niveaux scolaires et dans quelles matières les thématiques liées aux migrations sont principalement évoquées. Nous avons identifié les séries, les matières et les classes où le thème des migrations est explicitement nommé. Nous avons ainsi sélectionné l'enseignement de la géographie pour la première année, et l'histoire pour la dernière année de plusieurs séries d'écoles secondaires de « II grado ».<sup>2</sup>

---

et de la Recherche (MIUR). À partir de ces indications, chaque établissement produit sa propre offre de formation. (Ndt)

<sup>2</sup> Les trois années de la « scuola secondaria di I grado » italienne correspondent aux trois premières classes de l'enseignement secondaire français (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>), tandis que la première année de « scuola secondaria di II grado » équivaut à la dernière classe du collège (3<sup>e</sup>). (Ndt)

Nous avons également décidé de prendre en considération les programmes d'histoire et de géographie des écoles secondaires de « I grado », bien que les nouvelles Indications Nationales ministérielles ne décrivent pas le détail de l'offre de formation, mais se bornent à donner des directives générales.

Comme il n'existe pas de données accessibles sur la diffusion des manuels scolaires en Italie, nous avons fondé notre réflexion sur la ville de Rome, que nous considérons comme emblématique tant par sa taille que par sa représentativité. Notre méthode s'est articulée autour de deux volets : d'une part, nous avons fait référence à l'une des principales librairies de livres scolaires de la région romaine, IBS Roma<sup>3</sup>, d'autre part, nous avons pris en compte certains des manuels le plus souvent adoptés par quelques établissements scolaires de la région romaine.

Notre corpus de référence comprend treize titres, pour un total de vingt-six volumes, avec au moins deux ouvrages pour chacune des quatre catégories, par classe et par type d'établissement. Chaque catégorie comporte au moins un titre inclus dans la liste des trois manuels les plus vendus par IBS Roma, et un nombre au moins équivalent de manuels adoptés par les établissements de la région romaine. Enfin, nous avons vérifié que les livres de notre corpus figurent également parmi les ouvrages adoptés par les principaux établissements scolaires de Milan. La liste de ces ouvrages est reportée en Annexe A.

Pour déterminer le cadre de notre analyse, nous nous sommes basés sur des considérations théoriques autour de la définition du phénomène migratoire, ainsi que sur les spécificités des disciplines sélectionnées (histoire et géographie), en les intégrant aux éléments qui ont émergé au cours de notre étude.

Pour la géographie, nous sommes partis de la définition de migration proposée par Giovanna Rossi : « Le déplacement du centre d'intérêt d'un individu – son domicile habituel, son espace de vie ou espace vécu — entre deux contextes territoriaux significativement distants l'un de l'autre. » (Rossi 2007)

Nous avons considéré :

- les migrations internationales actuelles, depuis 1945 ;
- les migrations internes aux États, y compris les phénomènes d'urbanisation et les situations spécifiques, telles que les flux du sud vers le nord de l'Italie.

---

<sup>3</sup> IBS, qui est aussi une librairie en ligne, dispose de points de vente à Bergame, Bologne, Ferrare, Florence, Lecco, Mantoue, Novare, Padoue et Rome.

Pour l'histoire, nous nous sommes intéressés aux mêmes mouvements migratoires que pour les livres de géographie. Cependant, nous avons noté que les descriptions de ces phénomènes étaient rarement comparables à celles des manuels de géographie.

Par ailleurs, nous avons inclus les déplacements de population spontanés ou forcés successifs à des guerres, des redéfinitions territoriales, des diasporas et des déportations, d'esclaves notamment. Pour ces cas, nous avons uniquement considéré les phases dynamiques du déplacement, et non l'ensemble des causes et effets historiques qui y sont liés.

En revanche, nous avons exclu les déplacements organisés dans un but d'agression explicite : conquêtes, invasions, colonisations.

Nous n'avons examiné les autres concepts liés aux migrations – tels que les colonisations, le racisme, l'inégalité, la pauvreté, le multiculturalisme, la globalisation et les populations – que s'ils traduisaient avant tout la dimension dynamique du déplacement.

Pour l'examen des manuels et l'élaboration de grilles d'analyse, nous avons fondé notre méthodologie sur l'approche et les résultats du projet Biohead-Citizen<sup>4</sup> (Caravita et Valente, 2013, Caravita et al. 2008, Quessada et al. 2008). La grille d'analyse inclut plusieurs dimensions, telles que le style éducatif, les occurrences de termes significatifs, les valeurs explicites et implicites (pour le texte) ; le genre des individus et des groupes représentés, le contexte, les valeurs implicites et explicites (pour les images). Les grilles ont été conçues pour d'une part, mettre en évidence les écarts entre le débat actuel sur l'immigration (avec les résultats de recherche correspondants) et les informations contenues dans les manuels ; d'autre part, révéler le système de valeurs véhiculé de manière implicite et explicite par les images et les textes, en interaction avec les connaissances<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Le projet européen BIOHEAD-CITIZEN - *Biology, health and environmental education for better citizenship*, financé dans le cadre du sixième programme-cadre, entendait analyser les différences éventuelles dans la didactique de la biologie, de la santé et de l'environnement dans plusieurs pays, et comprendre comment cette didactique pourrait favoriser une meilleure citoyenneté, en tenant également compte des dimensions affectives et sociales des disciplines considérées.

<sup>5</sup> Le terme français « conception » définit l'intrication entre les connaissances scientifiques, les valeurs et les pratiques sociales, selon le modèle proposé par Clément et Hovart (2000).

### 3. Les manuels scolaires et l'immigration en Italie : du « nous » au « eux », lacunes et stéréotypes

À partir de la moitié des années 1980, l'immigration étrangère en Italie occupe de plus en plus « une place stable dans le discours public et dans l'imaginaire collectif, en se déclinant néanmoins sous une variété de formes et de symboles parfois controversés, plus souvent implicites et peu thématiques » (Colombo et Sciortino, 2004). Les liens existant entre les déplacements de population internationaux et les flux et échanges de nature différente – économique, institutionnelle, politique, culturelle, linguistique ou informatique – ont été décrits et débattus dans des travaux scientifiques (Bonifazi, 2007). Toutefois, en dehors de ce contexte, les interrelations entre les différents aspects qui composent le phénomène migratoire ne sont pas toujours bien identifiées.

À l'exception de cas isolés où l'*étrangéité* apporte un parfum d'exotisme, l'immigré est affublé d'images stéréotypées stigmatisant ses conditions de vie et de travail ainsi que son niveau d'instruction. Colombo et Sciortino ont montré comment ces clichés pouvaient masquer la non-acceptation des immigrés en tant que « composante stable et "normale" de la population italienne ». Le degré d'acceptation a récemment progressé, comme en témoigne le débat scientifique et législatif axé sur les modalités de reconnaissance de la citoyenneté. Ces aspects qui alimentent le débat actuel ne sont toutefois pas traités dans les ouvrages analysés.

Le stéréotype qui oppose un « nous » national à un « eux » constitué d'immigrés considérés comme un bloc unitaire ne reflète pas les analyses des données ni les recherches de nombreux auteurs : ils ont, au contraire, relevé que l'Italie connaît non pas une seule immigration, mais plusieurs, nombreuses, toutes différentes, indépendantes les unes des autres et souvent non communicantes (Ambrosini, 2005, Zanfrini, 2007, Pugliese, 1991, Maciotti et Pugliese, 2003, Birindelli, 1987, Melotti, 1988).

Nous avons d'abord voulu vérifier si les manuels reconnaissent la complexité du phénomène migratoire ou s'ils servent le stéréotype des migrants différents de « nous » mais identiques entre « eux ». Les caractéristiques des manuels énoncées dans la présente section s'appuient sur les analyses plus détaillées des images et textes qui seront présentées dans les sections 4 et 5.

Dans les manuels scolaires d'histoire et de géographie, le « nous » et le « eux » sont reliés à travers la représentation des émigrants

italiens en Amérique durant la première moitié du siècle dernier. Cependant, comme nous le verrons par la suite, il s'agit fondamentalement d'une juxtaposition de flux opposés, car le cheminement qui va de l'émigration italienne à l'immigration en Italie apparaît tout à fait linéaire dans les manuels scolaires. L'Italie est *d'abord* présentée comme une terre d'émigration, *puis* comme un pays d'immigration.

Il est vrai qu'au XX<sup>e</sup> siècle, après plus de quatre siècles, les migrations internationales n'étaient plus essentiellement constituées d'émigrants européens, et il est aussi vrai que l'Italie, emboîtant le pas à d'autres pays d'Europe, était peu à peu devenue une terre d'immigration, plus que d'émigration. Cependant, une analyse plus approfondie de ce contexte historique révèle que cette caractéristique – terre d'émigration ou d'immigration – se redéfinit de façon cyclique. En Italie, dans les années 1960, les migrations internes des habitants des zones rurales et du Sud ont largement permis de satisfaire la demande en main-d'œuvre liée au développement économique. À partir des années 1970, en Italie comme dans d'autres pays de l'Europe du Sud, le recours à l'immigration pour combler la demande interne en travail a compensé la baisse de l'émigration<sup>6</sup>. Or, quarante ans plus tard, la situation évolue à nouveau. Ces dernières années, les déplacements des habitants des régions du sud vers le nord de l'Italie ont repris et les flux italiens vers l'étranger se sont accrus, quoiqu'à un rythme de quelques milliers de départs par an, extrêmement réduit par rapport à celui du début du siècle dernier (ISMU 2012). Parallèlement, l'Italie enregistre, pour la première fois depuis de nombreuses années, une moindre hausse du nombre d'étrangers présents sur son sol<sup>7</sup>. Cette diminution, liée aux flux normaux entre les états, fait également écho, d'après le rapport 2012 de la Fondation ISMU (Initiatives et Études

---

<sup>6</sup> Parmi les causes de la migration en Italie, certaines sont endogènes et font écho à celles des autres pays européens qui sont plus traditionnellement des terres d'implantation, telles que la croissance économique et le changement démographique. D'autres sont propres à la structure économique et sociale italienne, en particulier l'importance des petites et moyennes entreprises, l'organisation des systèmes d'aide sociale et la demande provenant des familles, le poids du secteur informel dans l'économie nationale (Colombo et Sciortino, 2004).

<sup>7</sup> Entre 2011 et 2012, l'Italie a enregistré la plus faible hausse de sa population étrangère. En 2012, la présence étrangère sur le sol italien a été estimée à environ 5,4 millions de personnes, sans grande différence avec l'année précédente (ISMU 2012).

sur la multi-ethnicité), à la crise économique et à la réduction de l'immigration de travail<sup>8</sup>.

Les manuels scolaires ne mentionnent nullement ces variations des flux migratoires, pas plus que le débat social sur ce thème. En outre, le rapport entre migration interne et migration de l'étranger, et le fait que toutes deux dérivent d'une demande implicite liée aux besoins en main-d'œuvre ainsi que de la structure économique et sociale n'est pratiquement pas traité.

Dans les manuels comme dans la plupart des conversations quotidiennes, on tend à décrire l'immigration comme un flux d'entrées constant, où les nouveaux arrivants s'additionnent aux anciens, générant ainsi une hausse progressive du nombre total d'immigrés. Les ouvrages abordent rarement le thème du solde migratoire, et les photographies perpétuent l'icône des immigrés entassés sur un canot pneumatique, au large des côtes italiennes.

En réalité, comme cela s'est produit avec l'émigration italienne du siècle dernier, on estime, d'après les statistiques établies sur le non-renouvellement des permis de séjour, qu'une part importante des immigrés finit par retourner dans le pays d'origine ou par se transférer dans d'autres pays. Les flux annuels d'entrants sont toujours accompagnés de flux sortants seulement légèrement inférieurs (Colombo et Sciortino, 2004).

Des études approfondies ont révélé que les déséquilibres démographiques et économiques offrent des conditions de base extrêmement favorables au développement des phénomènes migratoires (Golini et Bonifazi, 1987, Golini, Bonifazi et Righi, 1993, Golini, 1996). Comme nous le verrons dans la section suivante, dans les manuels ces déséquilibres sont indiqués comme à l'origine des migrations, en particulier dans les livres de géographie où, cependant, les causes de ce phénomène sont traitées de façon déterministe, et ne font pas état d'une analyse plus complexe distinguant les conditions préalables à l'immigration et les causes sous-jacentes. Il existe une tendance à établir un lien systématique entre les migrations et certains facteurs déclencheurs spécifiques, tels que les épidémies de famine, les conflits et les guerres civiles. Ces facteurs sont en réalité des conditions préalables et non des causes directes, car seule une partie des personnes se trouvant dans des situations défavorables

---

<sup>8</sup> L'année passée, nous avons assisté à un affaiblissement des flux d'entrées également en Irlande, en Espagne, au Portugal et en République Tchèque, ainsi qu'à une hausse des entrées en Allemagne (ISMU 2012).

déterminées émigrent, plus particulièrement celles appartenant à la couche supérieure des classes moyennes dans leurs pays d'origine et qui, plus que d'autres, éprouvent la nécessité d'engager des processus de mobilité sociale ascendante, et disposent des ressources nécessaires pour les amorcer (Colombo et Sciortino, 2004). Pourtant, les manuels scolaires suggèrent que la migration touche l'ensemble ou les couches sociales les plus défavorisées d'une population donnée.

### 3.1. La figure du migrant

Comme pour les migrations, la question des migrants peut être abordée de nombreux points de vue, embrassant chacun certains aspects de la réalité.

#### Un statut peu différencié

Les migrants sont souvent différenciés en fonction de leur statut juridique dans leur pays d'accueil. Selon cette optique, outre les immigrés *en situation régulière* – qui entrent selon les procédures requises –, il existe deux catégories d'immigrés *en situation irrégulière* : ceux qui entrent légalement, avec un visa touristique ou un emploi saisonnier par exemple, mais ne demandent pas ou ne renouvellent pas leur carte de séjour parce qu'ils ne remplissent pas les conditions requises ; et les *clandestins* (entrés de manière illicite ou sans titre de séjour). Le site internet du ministère de l'Intérieur italien reprend également ces catégories.

Les manuels font fréquemment référence à cette dimension, mais de manière imprécise et parfois erronée. Nous n'avons jamais trouvé de distinction nette entre les *immigrés en situation irrégulière* et les *clandestins*, et cette confusion terminologique est renforcée dans certains ouvrages qui vont jusqu'à alterner les termes « extracomunitari »<sup>9</sup> et « clandestins » au cours d'un même développement, ou à établir un parallèle entre des situations très différentes, comme celles du nomade et du clandestin.

En outre, les manuels ne relèvent pas la dynamique possible de ces situations ; ils n'évoquent que rarement le fait que les immigrés en situation irrégulière, comme les clandestins, peuvent être régularisés à travers des programmes ou des actes de régularisation. Surtout, un

---

<sup>9</sup> À l'origine, ce terme désigne les ressortissants des pays non membres de l'Union européenne, mais il est généralement employé en Italie pour qualifier les immigrés originaires de pays en développement. (Ndt)

aspect crucial, totalement omis par les manuels, est que la situation régulière, irrégulière, et la clandestinité ne sont pas des caractéristiques propres aux immigrés, mais la conséquence de leurs relations avec l'appareil administratif et le fruit du système législatif qui s'est développé au cours des dernières décennies.

Cette confusion terminologique opérée dans les ouvrages scolaires conforte un préjugé tenace au sein de l'opinion publique, qui considère que l'immigration en Italie est alimentée par deux flux distincts, l'un constitué de « personnes en situation régulière », en quête d'un travail, et l'autre composé de « clandestins », destinés à la marginalisation sociale, là où, au contraire, la grande quantité d'immigrés en situation irrégulière dépendrait plutôt d'une « forte demande en travail étranger et de l'absence de canaux d'immigration légale » (Colombo et Sciortino, 2004).

Parmi les autres composantes de la population migrante évoquées dans les études sur la migration, celle des réfugiés est fréquemment présentée dans les manuels, tant dans les livres d'histoire que de géographie, quoiqu'avec un regard différent.

### **Stades du processus migratoire et projets**

Dans cette optique, on peut décrire le phénomène en réfléchissant sur une plus grande variété d'aspects, tels que les pays d'origine des migrants, l'âge, le sexe et le niveau d'instruction. Sur le plan théorique, il existe plusieurs modèles décrivant les étapes du processus migratoire, notamment celui développé par Böhning (1984), qui identifie quatre phases : dans la première, caractérisée par une rotation importante, les migrants sont principalement des hommes seuls, jeunes, à la recherche d'un travail et désireux de rentrer chez eux le plus tôt possible ; dans la seconde, la moyenne d'âge augmente, la rotation diminue et la présence de couples mariés augmente ; dans la troisième, le pourcentage de femmes et d'enfants est plus important, le taux d'activité diminue et la demande en services sociaux augmente ; enfin, dans la quatrième, le séjour tend à devenir permanent, avec l'apparition d'une immigration de deuxième génération et l'émergence du problème de leur reconnaissance juridique et sociale.

Ce modèle a été critiqué<sup>10</sup> parce qu'il généralise un parcours migratoire qui ne s'est concrétisé que dans quelques pays européens

---

<sup>10</sup> Les modèles alternatifs à celui de Böhning se sont également vus reprocher leur excessive généralisation, bien qu'ils aient modifié certains aspects du modèle originel, en redéfinissant



au cours du siècle passé, et ne correspondrait donc pas à la réalité italienne. Pourtant, les manuels semblent y faire référence, et ce, de manière encore plus simplifiée, en s'intéressant davantage à la première phase et en se concentrant, dans les textes comme les images, sur une immigration essentiellement masculine qui commence tout juste son parcours migratoire.

La situation, en Italie et dans d'autres pays d'immigration récente, est bien plus complexe que ce qui transparaît dans le modèle de Böhning. Les quatre stades se présentent en même temps, selon les origines des migrants, et sont étroitement liés à un ensemble de facteurs, tels que les politiques de recrutement et les réseaux entre migrants. En somme, « ce sont les réseaux qui émigrent » (Tilly 1991). Par ailleurs, en Italie, la première phase a, dans certains cas, été caractérisée par une prédominance de femmes, mais cela n'apparaît aucunement dans les manuels scolaires, qui n'évoquent pas non plus l'importance des liens et des réseaux dans les processus migratoires. (Decimo et Sciortino, 2006, Bonifazi, 2007).

De même, aucun ouvrage ne fait référence à une autre dimension, celle des *projets migratoires* (Colombo et Sciortino, 2004, Edelstein, 2000). La notion de projet migratoire permet de déterminer les motivations et les orientations des migrants, en tenant compte de l'évolution dans le temps et des facteurs qui influent sur le parcours migratoire, tels que les politiques et les prévisions législatives du pays de destination, minant ainsi davantage la dichotomie nous/eux : loin de constituer une unité indifférenciée, « eux » est composé d'individus et de groupes qui élaborent des projets de vie et de travail qu'ils modifient dans des directions diverses.

L'absence de référence aux projets migratoires dans les manuels scolaires ne permet pas de reconnaître les projets entrepris par des individus et des réseaux d'immigrés, tels que les entrepreneurs égyptiens, chinois, ou issus d'autres pays asiatiques, dans le domaine de la restauration ou du textile, ni l'évolution de réseaux de commerce international où les femmes jouent un rôle croissant en tant que travailleuses indépendantes ; le fait que « la composition ethnico-nationale de l'immigration » se mêle « avec la position des immigrés sur le marché du travail » (Pugliese et Sabatino, 2006) est également ignoré.

---

par exemple les considérations de genre et en incluant les concepts de réseaux de migrants (Castles et Miller 1993) et de cycle migratoire (Bastienier et Dassetto, 1990).

### 3.2. Optique de genre dans les migrations : la femme ignorée ou dévaluée

L'une des critiques apportées au modèle de Böhning était d'avoir sous-évalué le rôle des femmes dans la première phase des processus migratoires (Kofman et al., 2000). De nombreux auteurs ont d'ailleurs depuis longtemps valorisé la composante féminine dans les migrations contemporaines (Castels et Miller, 1993, Koser et Lutz, 1998).

Pour l'Italie en particulier, les données diffusées par l'Institut national de la Statistique (ISTAT) pour l'année 2011-2012 montrent que la composante féminine est supérieure, quoique de peu, à la composante masculine (ISMU 2012). S'il est vrai que certains flux d'immigration en Italie sont, ou ont été, marqués par une forte présence masculine – Sénégal, Afrique du Nord, Bangladesh, Pakistan-, d'autres ont toujours été composés d'une majorité de femmes, comme dans le cas des communautés éthiopiennes, somaliennes, philippines, polonaises, russes ou issues d'Amérique du Sud.

Par ailleurs, alors que l'immigration féminine est actuellement en hausse, les femmes immigrées, tout en demeurant très actives dans le secteur domestique et d'aide à domicile, s'insèrent de plus en plus au sein des flux migratoires masculins traditionnels. Le dernier rapport de Caritas Migrantes souligne qu'en Italie, en 2011, le pourcentage de femmes, sur l'ensemble des chefs d'entreprises étrangers, est de 19,3 % (48 190) ; il s'agit essentiellement de « commerçantes sénégalaises, de femmes chefs d'entreprise chinoises » et de femmes issues d'autres pays, particulièrement actives dans certaines régions du centre-sud (Caritas Migrantes, 2012). Sarti a décrit l'évolution du travail domestique dans une perspective historique en termes d'immigration interne et externe, en remontant au concept originel des « badanti »<sup>11</sup> d'autrefois. (Andall et Sarti, 2004, Sarti, 2011).

Il est à remarquer que les manuels ne mettent pas l'accent sur l'*entité* de la migration féminine. En effet, les images de femmes représentées dans des contextes d'immigration sont plus rares que les photographies d'hommes.

Les manuels n'insistent pas non plus sur *la complexité* de la migration féminine ni sur le fait que les flux migratoires féminins, à l'instar des flux masculins, sont en constante évolution. La seule

---

<sup>11</sup> Les termes « aide de vie » ou « auxiliaire de vie » n'ont pas vraiment d'équivalent technique en Italie, où l'on emploie davantage le mot « badante », très connoté, qui signifie littéralement « celui ou celle qui s'occupe de ». (NdT)

typologie de migration féminine que nous percevons est celle de la femme rejoignant son mari ou de la mère et épouse se déplaçant avec sa famille.

Si nous nous contentions de l'image véhiculée par les livres scolaires, nous peinerions à croire qu'il y ait toujours eu en Italie, outre les femmes liées aux flux migratoires masculins, un canal autonome et considérable de femmes émigrant seules à la recherche d'un travail dans la Péninsule. Hormis quelques rares exceptions, aucun manuel ne montre des photographies de femmes immigrées dans un contexte de travail, pas même dans ces secteurs où elles sont traditionnellement présentes, comme le travail domestique auprès de familles italiennes et les services d'aide à la personne. Bien que ces femmes soient souvent bachelières ou même diplômées du supérieur,<sup>12</sup> le travail domestique et d'assistance que l'on attend d'elles ne leur offre ni statut, ni visibilité. Elles ne figurent d'ailleurs pas dans les photographies des manuels scolaires, en dépit de leur rôle crucial en matière d'aide offerte aux familles au sein du système de protection sociale italien. Même dans ce cas, la circularité de ce phénomène n'est pas mise en valeur, bien que des études aient souligné l'évolution historique de la figure de « badante », ainsi que ses origines nationales. (Andall et Sarti, 2004, Sarti, 2011).

La lecture des livres scolaires ne permet en aucun cas d'imaginer que le système migratoire féminin comprend aussi la troisième typologie dont nous avons parlé, constituée de femmes émigrant seules en Italie, dans le cadre de stratégies migratoires commerciales et du travail autonome. Dans le chapitre suivant, nous verrons que s'il existe quelques images, quoique minoritaires, représentant des hommes immigrés dans le rôle d'entrepreneur, les femmes immigrées chefs d'entreprise ne sont absolument pas montrées, et seule une photo reproduit une femme dans cette fonction, mais aux côtés de son mari, également entrepreneur.

Le dernier rapport de Caritas Migrantes indique que la situation professionnelle des femmes migrantes devrait également être confrontée à l'histoire de leur pays natal. Certains manuels font parfois référence aux pays d'origine, même si ces références ne font

---

<sup>12</sup> Nous remarquons en cela certains parallèles avec d'autres pays d'immigration : « En dépit de leur taux de scolarisation élevé, les femmes qui émigrent accèdent à des occupations peu stables et mal rémunérées, trouvant surtout du travail dans l'économie informelle, dans des secteurs dévalorisés sur le plan socio-économique, en particulier dans les services à faible valeur ajoutée, de l'industrie manufacturière urbaine à la prostitution. » (Kofman et al. 2000)

pas le lien avec l'évolution du projet migratoire ni avec la condition sociale et professionnelle des migrants.

Dans les manuels de géographie en particulier, les références fugaces aux pays d'origine d'hommes et de femmes migrants servent à donner une indication sommaire sur les causes des migrations, sans, comme nous l'avons constaté, pour autant distinguer clairement les conditions préalables et les causes sous-jacentes. Là où le genre est spécifié, cette donnée est utilisée uniquement afin d'introduire la question des victimes du trafic illégal à des fins d'exploitation sexuelle. Par conséquent, la spécification du genre est centrée sur l'image de la femme victime et faible, alors que les autres aspects de la migration féminine, pourtant fondamentaux dans une optique de genre, ne sont pas traités.

La question de la faiblesse féminine dans la migration est uniquement liée à la situation extrême d'illégalité constituée par l'exploitation sexuelle. Il n'existe aucune trace du rôle désavantagé de la femme migrante en tant qu'agent catalyseur des conditionnements de genre des communautés de départ et de destination ; ni du fait que les immigrées sont sujettes à l'autorité du patriarcat qui influe dans les sociétés d'origine comme dans celles d'arrivée (Miranda, 2012), et subissent ainsi une double discrimination dans leur contexte de destination, en tant que *femmes* et *immigrées*<sup>13</sup>.

Par ailleurs, aucune caractéristique n'est introduite pour approfondir la question de la faiblesse des femmes migrantes, particulièrement présentes dans certaines villes du sud de l'Italie affectées d'un taux de chômage élevé avec une grande incidence du travail au noir chez les femmes (Miranda, 2012).

Les remarques précédentes sur la figure du migrant ou la place de la femme sont particulièrement éclairées par les illustrations des manuels, comme on va le voir dans le chapitre suivant.

---

<sup>13</sup> Ambrosini cite l'opinion de plusieurs chercheurs qui soutiennent que la discrimination envers les femmes immigrées serait triple, voire quadruple, incluant celle liée à la « race » présumée et à la classe sociale (Brettel et Simon, 1986, Campani, 2003).



## **Le migrant dans les manuels italiens d'histoire et de géographie**

### ***(2) L'impact des images, le rôle des styles, l'ambiguïté des valeurs***

Adriana VALENTE, Tommaso CASTELLANI,  
Giulio VITALI, Silvia CARAVITA  
*IRPPS, COMeSE -  
Conseil National de la Recherche de l'Italie, Rome*

## **1. Les images sur les migrations dans les manuels scolaires**

### **1.1. Les images dans les livres de géographie**

Comme nous le voyons dans le tableau 1, le thème des migrations est davantage traité dans les livres de géographie de l'école secondaire de « I grado » que dans ceux du « II grado ».

Tableau 1 – Nombre de pages affrontant le thème des migrations

Type de livre	Pourcentage de pages abordant la question des migrations	Nombre de pages évoquant le thème des migrations/ Nombre total de pages
Géographie « sec. I grado »	4,6 %	152/3294
Géographie « sec. II grado »	2,4 %	43/1808
Histoire « sec. I grado »	1,2 %	26/2269
Histoire « sec. II grado »	1,6 %	25/1560

Dans les livres de géographie de l'école secondaire de « I grado », nous avons relevé quarante-trois images, et trente-cinq dans ceux du « II grado ». Si l'on considère le nombre de pages abordant ce sujet, le nombre d'images par page dans les livres de l'école secondaire de « II

grado » s'avère être deux fois plus élevé que celui des manuels du « I grado ». Nous pouvons en conclure que les ouvrages de l'école secondaire de « II grado » utilisent un matériel iconographique plus conséquent.

En ce qui concerne la typologie des reproductions, nous constatons une prévalence d'images figuratives dans les deux classes. Nous observons néanmoins un recours plus important aux figures représentant des graphiques divers – mais toujours liés à des données démographiques – dans les livres de l'école secondaire de « II grado ». Le troisième type d'images relevé dans les manuels est constitué de cartes géographiques, que nous avons prises en considération lorsqu'elles incluaient une dimension dynamique, en cohérence avec les critères de sélection décrits plus haut.

### **Hommes et femmes**

Presque toutes les images figuratives considérées représentent des êtres humains. Tout d'abord, il convient de formuler une première observation au sujet du sexe des personnes représentées : nous avons relevé la cohabitation des deux genres dans vingt-quatre photographies, en revanche, seize ne concernent que des hommes et seulement cinq montrent exclusivement des femmes. Enfin, dans trois cas, le genre n'est pas reconnaissable.

La prédominance des hommes va de pair avec une différence de contextes au sein desquels hommes et femmes sont représentés. En premier lieu, la femme est souvent accompagnée d'enfants, en particulier dans les trois cas sur cinq où elle apparaît sans aucun homme à ses côtés. Dans seulement deux photographies sur les seize réservées aux hommes, figurent également des enfants. Comme nous le verrons, cette caractéristique est aussi commune aux livres d'histoire.

Par ailleurs, nous observons que, dans huit cas, les hommes représentés seuls sont photographiés dans leur cadre de travail, qu'il s'agisse d'un contexte entrepreneurial ou d'un emploi pouvant apparaître comme moyennement qualifié. À l'inverse, les photos de femmes sans hommes ne concernent jamais l'environnement du travail. Dans les trois cas où des femmes sont représentées dans un contexte de travail, elles sont toujours photographiées avec des hommes.

## Environnement économique

En ce qui concerne la richesse ou la pauvreté de l'environnement représenté, seule une photo sur les onze images illustrant un cadre prospère inclut également des enfants, qui sont, de fait, presque toujours montrés dans des contextes de pauvreté, comme si leur présence servait à susciter, ou à accroître, le sentiment de pitié chez le lecteur.

Les photographies suivantes offrent quelques exemples tirés des ouvrages que nous avons analysés. La figure 1, tirée d'un livre de géographie utilisé dans les écoles secondaires de « II grado », comporte deux photos placées côte à côte représentant des hommes immigrés dans un contexte de travail qui paraît tout à fait digne (supermarché, fromagerie) ; dans un autre manuel du « II grado », l'équipe nationale de football française, qui comporte plusieurs joueurs noirs, est présentée comme un modèle d'intégration<sup>1</sup>. Nous verrons dans les livres d'histoire un exemple de représentation d'un immigré au travail dans un contexte de marginalisation, avec un laveur de pare-brise (fig. 4).

Fig. 1 – Dinucci M. et Pellegrini C., *Geografia del ventunesimo secolo*, édition bleue, Bologne, Zanichelli, 2011, p. G17 (secondaria II grado)



Légende de la photo de gauche : « Immigrés au travail dans un supermarché à Londres. » A droite : « Immigré au travail dans une fromagerie en Émilie-Romagne. »

<sup>1</sup> Dans Annunziata L. et al., *Ambienti, Popoli, Idee*, Bologne, Zanichelli, 2010, p. 226 (secondaria II grado). Légende : « Multi-ethnicité. L'équipe nationale de football française est l'une des meilleures au monde (elle a remporté la coupe du monde en 1998, mais en 2006, elle a perdu en finale contre l'Italie). L'équipe de France est considérée comme un modèle d'intégration d'un groupe multiethnique, avec la présence de nombreux fils d'immigrés ou de joueurs nés dans les DOM-TOM. Les joueurs de l'équipe de France sont surnommés les Bleus à cause de la couleur de leur maillot. »



Dans la figure 2, tirée d'un livre des écoles secondaires de « I grado », nous avons à nouveau deux photos placées côte à côte, avec, à gauche « une communauté indienne en Émilie-Romagne » et, à droite, « les propriétaires indonésiens d'un célèbre restaurant d'Amsterdam ». Dans la photo de gauche, les femmes semblent cantonnées à l'éducation des enfants, tandis que dans celle de droite, la propriétaire du restaurant est la seule femme représentée à la tête d'une entreprise, mais toujours aux côtés de son époux entrepreneur.

Fig. 2 – Ardito G. et al., *Le strade della geografia*, Garzanti scuola, Milan, 2005, troisième volume, p. 30 (secondaria I grado)



Légendes. A gauche : « Une communauté indienne en Émilie-Romagne. » A droite : « Les propriétaires indonésiens d'un célèbre restaurant d'Amsterdam. »

Les livres de géographie relaient également des images de type « journalistique » liées à l'actualité de l'immigration. Nous trouverons d'ailleurs des images similaires dans les manuels d'histoire. Dans la figure 4, nous voyons une photo de « clandestins débarquant d'une « charrette de la mer » à Lampedusa », avec une référence évidente à la criminalité du fait de la présence de nombreux policiers autour des trois migrants interceptés.

Fig. 3 — Ardito G. et al., *Le strade della geografia*, Garzanti scuola, Milan, 2005, troisième volume, pag. 32 (secondaria I grado)



Légende : « Clandestins débarquant d'une « charrette de la mer » à Lampedusa, une petite île italienne perdue dans la Méditerranée qui représente, pour de nombreux migrants, la première porte d'entrée en Europe. »

## 1.2. Les images dans les livres d'histoire

La prédominance des images figuratives est encore plus nette dans les manuels d'histoire. Sur les quarante-quatre images analysées, seulement trois sont des cartes géographiques et une seule représente des graphiques.

Dans les livres d'histoire, l'immigration ne figure pas parmi les thèmes principaux et n'apparaît pas non plus dans les titres des chapitres, sinon dans les textes d'éducation civique (qui sont des ouvrages séparés, accolés aux livres d'histoire). Les parcours suivis par les livres d'histoire sont principalement axés sur les événements militaires et sur les aspects politiques et diplomatiques qui vont avec, alors que les dimensions socioculturelles de l'histoire sont traitées en marge, de façon subordonnée. L'appareil iconographique constitue donc souvent un moyen d'illustrer des thèmes – tels que celui de la migration – qui ne sont pas traités dans le parcours principal. Les photos de migrants, souvent des réfugiés, sont utilisées pour présenter les aspects « collatéraux », si l'on peut dire, au thème principal. Nous avons même relevé des images auxquelles le texte ne renvoie jamais ; elles sont simplement accompagnées d'une légende.

Concernant les photographies d'êtres humains, les considérations sont similaires à celles formulées pour les livres de géographie. Onze images sont des photos d'hommes, six montrent des femmes et vingt-deux représentent les deux sexes (dans un cas, le genre n'est pas reconnaissable). Outre la prédominance des hommes, nous retrouvons l'association presque systématique entre femmes et enfants. Dans quatre des six photos de femmes, celles-ci sont représentées avec des enfants. En revanche, aucun enfant ne figure dans les onze photographies exclusivement masculines.

Quant à la richesse ou à la pauvreté de l'environnement photographié, les manuels d'histoire reproduisent également l'association entre enfants et misère : aucune des huit photos illustrant un contexte prospère n'inclut des enfants.

Sur les six images de femmes, quatre s'inscrivent dans un environnement vraisemblablement très pauvre, tandis que pour deux photos, le contexte n'est pas clairement reconnaissable. Tous les hommes semblent au contraire appartenir à un milieu aisé, plus modeste ou non identifiable.

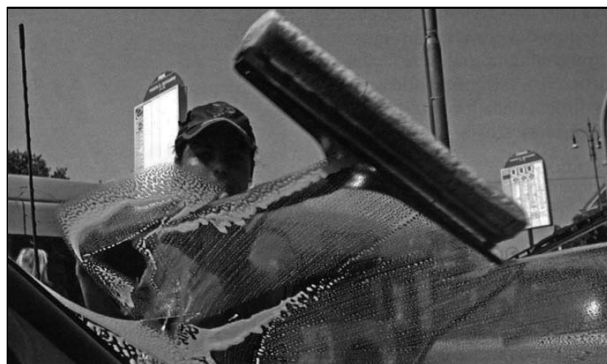
Les observations formulées pour les manuels de géographie au sujet des images liées à un environnement de travail sont également valables pour les livres d'histoire. Sur les six photos relatives à un contexte de travail, quatre représentent exclusivement des hommes et une seule montre uniquement des femmes. Sur l'une des photographies où figurent également des femmes, celles-ci sont représentées en tant que vendeuses ambulantes de produits gastronomiques.

Concernant les aspects de l'immigration liés à l'actualité, nous retrouvons dans les manuels d'histoire des images de type « journalistique » illustrant des événements de l'actualité, en particulier l'arrivée d'immigrés sur les côtes italiennes. Nous relevons cependant de nombreuses images relatives à des faits historiques passés, qui ne figuraient pas dans les livres de géographie ; il s'agit le plus souvent de photos d'époque.

Nous reproduisons ci-dessous quelques exemples de photographies tirées des manuels d'histoire ainsi que des livres d'éducation civique. La figure 4 montre un immigré laveur de pare-brise photographié du point de vue de l'automobiliste, le visage à moitié caché, tandis que l'instrument dont il se sert pour laver les pare-brise prend, dans la composition de l'image, des proportions démesurées, suggérant implicitement l'intrusion. À l'inverse, la figure 5 montre le

propriétaire – de sexe masculin – d’une boucherie. La figure 6 présente une photo typiquement « journalistique » illustrant des débarquements de migrants (on trouve ailleurs l’emploi de l’expression « immigration illégale »).

Fig. 4 – Zavoli S., *I passi della storia*, Milan, Bompiani, 2010, troisième volume, p. 319 (secondaria I grado)



Légende : « Un laveur de pare-brise « au travail » à proximité d’un feu de circulation à Rome. »

Fig. 5 – Brancati A. et Pagliarani T., *Tanti tempi, una storia*, Venise, La Nuova Italia, 2006, livre d’éducation civique, p. 68 (secondaria I grado)



Légende : « La cohabitation entre différentes cultures crée de nouveaux besoins, et les boutiques, comme celle-ci, fleurissent un peu partout, et vendent une viande abattue selon les préceptes de la religion musulmane. »

Fig.6 – Brancati A. et Pagliarani T., *Tanti tempi, una storia*, Venise, La Nuova Italia, 2006, livre d'éducation civique, p. 66 (secondaria I grado)



Légende : « Pendant quelques années, et aujourd'hui encore, en partie, notre pays a connu une invasion pacifique de la part de personnes pauvres et désespérées, en quête d'un travail et d'une vie digne pour soi et pour sa famille. À bord d'embarcations souvent précaires, surnommées « charrettes de la mer », et après avoir versé des sommes parfois très élevées pour faire le voyage, des milliers de ressortissants de pays en développement ont débarqué, ces dernières années, sur les côtes italiennes. Au terme d'un voyage éprouvant, durant lequel ils risquent souvent leur vie, ils atteignent en général les côtes de l'Italie du Sud. Là, des bénévoles et de nombreuses associations humanitaires essaient de leur venir en aide. »

La figure 7 est une image de réfugiés du Kosovo, avec des femmes et des enfants au premier plan. Dans la figure 8, bien que les deux sexes soient représentés, les hommes, probablement des représentants des autorités portuaires, ne jouent pas le même rôle que celui de la femme et de l'enfant – vraisemblablement africains – placés au centre de la photo, qui suscitent un sentiment de pitié. À noter, en particulier, les gants en plastique que portent les deux militaires, un symbole fort soulignant la distance et l'« intouchabilité ».

Fig.7 – Zavoli S., *I passi della storia*, Milan, Bompiani, 2010, troisième volume, p. 255 (secondaria I grado)



Légende : « *Kosovars en fuite à Glogovac, à l'est de Pristina.* »

Fig.8 – Zavoli S., *I passi della storia*, Milan, Bompiani, 2010, premier volume, p. 62 (secondaria I grado)



Légende : « *Une immigrante et son fils arrivant au port d'Almería, en Espagne.* »

Passons à présent à des exemples d'images d'événements historiques du passé. La figure 9 est une photo de réfugiés italiens de la première guerre mondiale, montrant des femmes et des enfants dans un contexte tragique. La figure 10 représente des réfugiés alsaciens de nationalité allemande, « émigrant en Allemagne après le Traité de Versailles qui a assigné l'Alsace et la Lorraine à la France. » Cette scène d'émigration, qui apparaît plus retenue et plus digne que celle de la photographie précédente, est dominée par des figures masculines au premier plan. Enfin, la figure 11 illustre l'une des multiples scènes de déportés juifs.

Fig. 9 – Feltri F.M. et al., *Chiaroscuro*, SEI, Turin, 2010, troisième volume, p. 76 (secondaria II grado)



Légende : « Femmes et enfants italiens fuyant vers le Piave pour échapper à l'avancée de l'armée germano-autrichienne. »

Fig. 10 – Feltri F.M. et al., *Chiaroscuro*, SEI, Turin, 2010, troisième volume, p. 251 (secondaria II grado)



Légende : « Alsaciens de nationalité allemande, chargés de valises, émigrant en Allemagne après le Traité de Versailles qui a assigné l'Alsace et la Lorraine à la France. »

Fig. 11 – Feltri F. M. et al., *Chiaroscuro*, SEI, Turin, 2010, troisième volume, p. 510 (secondaria II grado)



Légende : « Juifs hongrois déportés à Auschwitz II-Birkenau durant l'été 1944. »

## 2. Contenu textuel des manuels scolaires : styles éducatifs et valeurs implicites

Nous avons étudié, pour tous les textes ayant trait au thème des migrations, le style éducatif adopté et les valeurs explicites et implicites éventuellement véhiculées. Le nombre de pages abordant le sujet des migrations est reporté dans le tableau 1.

### Les styles éducatifs

Pour décrire le style éducatif des ouvrages analysés, nous nous sommes basés sur la subdivision entre les styles *informatif*, *injonctif*, *persuasif* et *participatif* (Caravita et al. 2007, Berthou-Gueydan et al. 2008).

Le style informatif se caractérise par la narration de faits, de descriptions, de notions, et il permet d'illustrer des concepts. Le style informatif neutre dissimule toute implication émotive éventuelle sous un voile de prétendue rationalité, rassurante et impartiale. Le style injonctif donne des consignes ou des conseils. Les élèves sont considérés comme des lecteurs et des récepteurs de tâches à effectuer et non comme des acteurs aptes à être impliqués dans des raisonnements, des questions, à même de comparer différentes sources d'information, des interprétations ou des modélisations de phénomènes. Le style persuasif se caractérise par l'argumentation de messages affirmatifs, il « oriente » les opinions et adopte parfois un ton moralisateur. Le style participatif encourage l'implication des élèves en les sollicitant activement.

Le style éducatif des livres analysés est essentiellement informatif, sauf dans certains cas qui mêlent les deux styles informatif et persuasif ou injonctif et quelques cas isolés de style participatif dans les exercices.

Voici un exemple de style informatif<sup>2</sup> : « En Italie, depuis 1993, le solde naturel [...] a été négatif ou légèrement positif. Le nombre de résidents a néanmoins quelque peu augmenté [...] Ceci est dû au solde migratoire positif avec l'étranger [...] L'immigration des étrangers contribue également à accroître le nombre moyen d'enfants par femme. » [i]

Voici un exemple de style mixte persuasif/informatif : « Beaucoup croient encore qu'il existe entre les groupes humains des différences

---

<sup>2</sup> Pour comparer avec l'original en italien, voir l'annexe B.



biologiques fondamentales [...] Notre propension à répartir les gens en catégories a, au cours de l'histoire, occasionné une souffrance incroyable aux hommes [...] Les recherches génétiques s'apprêtent à décréter la fin de notre mésaventure autour du concept de race. » [ii]

Les exemples de style participatif sont rares. Un des manuels propose, à la fin d'une fiche sur l'immigration, un encadré intitulé « Discussion » avec les questions suivantes : « Pensez-vous que l'Europe doit accueillir les immigrés pour des raisons humanitaires ou parce qu'elle a besoin de leur force de travail ? Ou pour quelque autre raison ? Croyez-vous que les immigrés représentent, en général, une ressource pour l'économie européenne ? À votre avis, sommes-nous un pays plutôt enclin au racisme, ou non ? Pour quelles raisons ? [...] Serait-il utile que les pays d'origine des immigrés offrent leur collaboration ? Qu'en pensez-vous ? » [iii]

Dans un manuel, le style participatif employé dans un exercice apparaît problématique en raison des valeurs véhiculées. En effet, après avoir énuméré les aspects négatifs de l'émigration italienne relativement à l'intégration des immigrés italiens aux États-Unis, une question est posée : « Les points cités font allusion aux aspects négatifs de l'émigration. Quels furent, à l'inverse, les aspects positifs ? » [iv] Nous pouvons observer que la première phrase est un jugement de valeurs et que, posée de cette manière, la question qui suit suggère implicitement que les aspects négatifs de l'intégration sont immédiatement visibles, tandis que les côtés positifs exigent une réflexion plus approfondie.

Concernant la terminologie adoptée, les termes utilisés pour définir les migrants sont souvent inappropriés ou ambigus, renvoyant parfois à la dichotomie « nous »/« eux ». Cette division peut aussi être implicite : un manuel, par exemple, emploie l'expression « ces gens qui viennent en Italie ».

### **Des valeurs ambiguës : acceptation, ressource ou problème ?**

Trois catégories principales de valeurs sont représentées dans les manuels scolaires sur le thème de la migration : l'acceptation liée à un « impératif moral », l'acceptation liée à la « reconnaissance », et le problème. Le fait que les ouvrages scolaires se montrent particulièrement attentifs à encourager « l'acceptation » du phénomène de l'immigration révèle un décalage par rapport au débat social sur ce thème, qui paraît se situer à un autre niveau en évoquant, par exemple, de plus en plus la question de la citoyenneté.

### ***L'acceptation de l'immigration***

En ce qui concerne l'acceptation « morale », deux valeurs principales émergent : l'acceptation de l'immigré en vertu d'une certaine réciprocité, et l'acceptation de l'immigré en tant que victime.

Les exemples de réciprocité font souvent allusion à l'Italie, terre d'émigration : « En Italie, qui a pourtant vu partir de nombreux émigrants en quête d'un travail, en matière de relations avec les « extracomunitari », les droits fondamentaux de la personne ne sont pas toujours respectés. » [v] Dans cet extrait, nous pouvons également noter une utilisation impropre du terme « extracomunitari », employé à la place d'« immigrés ». Voici un autre exemple encore plus spécifique : « Au XIX<sup>e</sup> siècle, des milliers de paysans siciliens partirent pour la Tunisie, ancien repaire de pirates barbaresques, et y plantèrent des vignes et des oliviers. Aujourd'hui, de nombreux pêcheurs quittent la Tunisie pour la Sicile, à bord de bateaux de pêche, depuis le port de Mazara del Vallo. » [vi] Dans cet exemple comme dans la plupart des cas, l'émigration italienne apparaît comme un processus exclusivement lié au passé. Nous avons repéré quatre ouvrages, au total, présentant une analogie entre les migrants italiens/européens du passé et les migrants en Europe actuels (trois manuels de géographie et un d'histoire). Seul un de ces livres (un ouvrage de géographie) étend le parallèle au présent, en incluant les Italiens aux côtés des ressortissants d'autres nationalités dans la liste des étrangers installés dans différents pays. Voici un exemple : « Parmi les étrangers résidant en Allemagne [...] la communauté turque est la plus importante [...] mais les Italiens sont également très nombreux. » [vii] Voici un autre exemple appliqué, cette fois, au Royaume-Uni : « Actuellement, plus de deux millions d'immigrés vivent au Royaume-Uni [...] Plus de la moitié d'entre eux est constituée d'Indiens, de Pakistanais et de Bengalais [...] Les Européens sont plus de 400 000, dont presque la moitié sont Italiens. » [viii] Dans ces deux cas, les Italiens sont considérés comme des immigrés au même titre que les autres et ils sont associés à des nationalités (turque, pakistanaise) également très présentes en Italie.

La réciprocité peut aussi faire allusion au rôle des immigrés qui viennent « remplacer » les travailleurs italiens dans certaines typologies d'emploi. « Ceux d'entre nous qui font preuve d'intolérance et même d'hostilité – pas seulement celle justifiée par les comportements transgressifs, voire criminels – envers les immigrés, oublient peut-être que ces gens viennent en Italie pour nous

remplacer pendant la relève de nuit, les travaux dangereux, les sales boulots et les activités mal rémunérées [...] ? Et c'est ainsi que nous les remercions [...] ? » [ix] Il est à noter, dans cet extrait en particulier, l'absence totale de référence à l'immigration de travailleurs qualifiés et l'allusion à la criminalité, qui est également citée comme génératrice d'une « hostilité » et d'une « intolérance » légitimes. En outre, il convient de rappeler que l'expression « sale boulot » s'emploie aussi couramment pour indiquer une activité illégale.

Enfin, dans deux livres de géographie, l'acceptation morale de l'immigration par réciprocité invoque la nécessité, pour les pays riches, de « réparer » les torts infligés par le passé aux pays pauvres, dont les anciennes colonies.

La seconde dimension de l'acceptation « morale » concerne la perception de l'immigré en tant que victime. En général, cet aspect fait plutôt référence aux causes des migrations qui, comme nous l'avons expliqué précédemment, sont présentées de manière automatique et fondamentalement déterministe. Voici un exemple : « Les motivations qui poussent des personnes ou des familles entières à quitter leurs pays sont multiples. À l'origine, elles se trouvent généralement dans une condition de pauvreté ou de précarité économique. [...] D'autres émigrent pour échapper aux persécutions et aux guerres. » [x] Dans un livre de géographie, les immigrés sont représentés comme des victimes de la criminalité. En revanche, dans les manuels d'histoire, la représentation de migrants en tant que victimes se limite aux réfugiés et aux déportés du passé.

### ***L'immigration ressource***

La deuxième catégorie de valeurs concerne l'acceptation liée à la « reconnaissance ». Cet aspect repose principalement sur deux considérations : les immigrés considérés comme une ressource économique, et comme une ressource culturelle.

Disons immédiatement que ce type d'argumentation est peu présent dans les textes analysés. Seuls deux manuels – l'un d'histoire, l'autre de géographie – suggèrent d'accepter l'immigration en raison des « atouts » qu'ils représentent pour le pays d'accueil. Dans trois ouvrages – tous de géographie –, les immigrés sont considérés comme une « ressource économique » pour le pays qui les accueille, et un seul évoque de façon spécifique l'« avantage culturel » qu'il incarne, en plus de l'apport économique.

En général, les manuels font référence aux avantages économiques dont bénéficient les pays d'accueil, comme dans l'exemple suivant : « Il convient aussi de rappeler qu'avec leur travail, les immigrés contribuent au développement économique des pays dans lesquels ils vivent » [xi] ; malgré les allusions relativement fréquentes aux « dommages », rares sont les manuels qui prennent explicitement en considération les retombées économiques pour le pays d'origine. Nous avons cependant trouvé cette affirmation selon laquelle « les migrations ont un impact économique généralement positif, tant pour les pays de départ que pour ceux d'arrivée. » [xii]

Les exemples d'immigrés considérés comme une ressource culturelle concernent aussi bien le présent que le passé. Dans les manuels, nous avons relevé des références à la « transformation de la société vers le multiculturalisme », entendu comme un aspect positif incarné notamment par la présence dans les écoles « de plus en plus d'élèves de nationalités, cultures et religions différentes ». Certains livres de géographie reconnaissent la contribution des immigrés à la culture de leur pays d'accueil, comme dans l'exemple suivant, relatif aux États-Unis et au Canada : « La culture anglo-saxonne exerce un rôle fondamental, mais l'apport des millions d'immigrés allemands, français, polonais, italiens, slaves et scandinaves est également considérable. » [xiii]. D'autre part on peut noter, dans cette énumération, l'absence de l'Espagne et des pays latino-américains, à peine mentionnés plus tard au sujet du caractère multiethnique de la région nord-américaine.

La valeur culturelle des migrations est plus fréquente lorsqu'elle se réfère au passé. Quatre ouvrages – trois de géographie, un d'histoire – soulignent le rôle des migrations dans l'histoire humaine, reconnues comme une cause de la naissance et de l'évolution des civilisations.

Voici quelques exemples : « En revanche, les migrations se poursuivent, comme par le passé, mais sous des formes nouvelles. Elles n'ont jamais cessé depuis que [...] les premiers migrants quittèrent l'Afrique pour aller peupler la planète » [xiv], qui évoque la continuité du processus migratoire ; « ce furent probablement les populations sahariennes qui transmirent au peuple nilotique la connaissance des rythmes de croissance et de maturation des plantes pour un usage alimentaire » [xv], qui mentionnent un savoir explicite transmis grâce aux migrations.

### *L'immigration problème*

La troisième catégorie de valeurs est celle où les immigrés sont présentés comme un problème, principalement pour le pays d'accueil. Dans cette catégorie, les dimensions les plus cruciales sont celles de la sécurité, puis de l'identité.

L'aspect problématique de l'immigration est souvent évoqué dans les titres des paragraphes, où nous relevons des formules telles que « le flux dramatique des migrants », « la tragédie des immigrés » ou « le problème de l'intégration ».

Sur la question de la sécurité, dans cinq manuels – un de géographie, quatre d'histoire –, les immigrés sont perçus comme porteurs de criminalité. Dans un ouvrage, on lit que « pour survivre, les nomades et [...] les clandestins finissent parfois par se livrer à toutes sortes de délits, comme le vol à la tire ou le trafic de drogue. Ce n'est, bien entendu, pas une généralité : la plupart d'entre eux veulent surtout trouver un travail. » [xvi] Nous remarquons, à nouveau, l'assimilation entre nomades et clandestins. Dans un autre livre, on note qu'« il faut, autrement dit, réglementer le flux [...] Cette procédure doit être assortie d'un ensemble de mesures à même de garantir la "sécurité" de ceux qui accueillent les immigrés, en évitant qu'une petite frange de clandestins ne se rende coupable de délits, parfois graves, contre les objets et les personnes. » [xvii] Ces exemples illustrent clairement ce que nous avons décrit dans les paragraphes précédents, au sujet du « clandestin » présenté comme une catégorie à part entière et totalement indépendante de son rapport avec le pays d'accueil, en ignorant la dimension fondamentalement juridique et administrative de la clandestinité. Le second extrait, en particulier, suggère presque une analogie entre clandestinité et criminalité : ce sont les clandestins qui « se rendent coupables de délits contre les objets et les personnes ».

Il n'est pas rare que les allusions à la criminalité soient associées à la prostitution, comme dans l'exemple suivant : « Aujourd'hui, des milliers d'hommes et de femmes arrivent de la Roumanie, de la Pologne et de la Biélorussie ; ce sont pour la plupart des clandestins qui recherchent un travail en tant qu'ouvriers, artisans, domestiques ou "badanti". Ou alors, faute de mieux, ils se retrouvent à la rue ou sombrent dans la délinquance. » [xviii] Il est à noter que le genre masculin exclut a priori la valorisation du rôle des travailleuses immigrées dans l'économie italienne. Souvent, dans les textes, l'activité des femmes immigrées est associée à la prostitution.

La dimension de l'identité est, quant à elle, souvent abordée de manière générique, comme dans l'exemple suivant, « naissent [ainsi] de nouvelles migrations et de nouveaux problèmes : d'accueil, de sécurité, d'intégration » [xix], où il paraît évident que la migration génère un problème. Un deuxième exemple : un paragraphe intitulé « invasions et migrations », suivi du sous-titre « désir de conquête et recherche d'un avenir meilleur ». En dépit d'un développement essentiellement positif, le rapprochement opéré par le titre entre les « invasions » et les « migrations » apparaît particulièrement problématique, d'autant que les pages précédentes de ce manuel sur l'histoire de l'antiquité consacrent des paragraphes entiers à décrire les « envahisseurs » comme des gens cruels et agressifs – il s'agit d'un chapitre sur les invasions barbares. En outre, ce même ouvrage comporte, un peu plus loin, un paragraphe intitulé « pirates et clandestins », suggérant là encore une association entre deux réalités extrêmement différentes.

Du fait que les matières traitées sont l'histoire et la géographie, on ne s'attend pas à la présence d'un point de vue biologique. Pourtant, dans un manuel de géographie, nous avons trouvé une allusion au rôle positif joué par la science dans l'abandon du concept de race.

Les valeurs de genre s'affichent aussi sous un angle purement linguistique. Dans quatre ouvrages – deux d'histoire, deux de géographie –, le terme « homme » est utilisé à la place d'« être humain ». Dans un livre d'histoire, l'élève lecteur est interpellé au masculin.

### 3. Conclusions

L'analyse a révélé quelques constantes dans la manière dont les manuels scolaires présentent l'immigration, même si les réponses apportées aux questions de recherche ne peuvent pas être totalement linéaires, en raison de la complexité et de la profondeur des aspects liés à l'immigration, ainsi que de la variabilité des styles et des contenus selon les manuels.

Quant à la complexité des thèmes relatifs à l'immigration, au vu de l'approche interdisciplinaire et pluridisciplinaire de ce débat, nous pouvons difficilement espérer un traitement exhaustif de ce phénomène dans le cadre des livres scolaires. D'autant plus que l'immigration n'est pas un thème curriculaire en soi, mais est intégrée de manière variée et fluctuante dans les curricula des établissements.

Par conséquent, nous ne pouvons pas être totalement surpris si certains aspects ne sont pas, ou peu traités, bien que ce soient précisément ces aspects qui contribuent à construire le phénomène pour ce qu'il est (et pour ce qu'il sera). C'est le cas des références législatives : les lois et les décrets qui se sont succédé, les pactes et les accords manqués, en plus de « discipliner » les flux migratoires, en ont en partie déterminé les contours en favorisant, ou décourageant, tel ou tel type de migration ou de projet migratoire, en définissant et en redéfinissant les frontières entre légalité et illégalité. La reconstruction du parcours législatif éclairerait également l'évolution culturelle autour du thème de l'immigration ainsi que l'exploitation politique du phénomène.

Dans notre analyse, nous avons également vérifié l'absence d'autres éléments de réflexion et les résultats mis en évidence par la recherche socio-économique et démographique, tels que la nécessité d'adopter différents angles d'observation dans l'analyse des migrations, la difficulté de produire une classification des étapes de la migration adaptée à tous les contextes, le rapport variable entre les conditions préalables et les causes des migrations, les modalités de rencontre entre l'offre et la demande d'emploi, la récursivité et la cyclicité du phénomène, l'impact des préjugés.

S'il est évident qu'il n'est pas anodin de reporter tout ceci dans les manuels d'histoire et de géographie, où la part réservée à l'immigration est infime, en particulier pour les premiers, la réduction draconienne des éléments de complexité et le renoncement – fréquent – à problématiser le phénomène, n'aident pas les étudiants et les étudiantes à le comprendre réellement, à saisir les différentes formes qu'il revêt dans le temps, ainsi que la multiplicité des causes, intérêts et expériences de vie qu'il implique. À l'inverse, cette simplification permet peut-être trop facilement de se contenter d'un « nous » et d'un « eux », d'une approche dichotomique qui est parfois aussi utilisée pour jouer sur les sentiments positifs de solidarité et d'humanité, mais qui ne permet pas d'aller au-delà de la pitié, de la tolérance envers les nouveaux arrivants, et du sens du devoir, en souvenir des périples de « nos » propres émigrants et réfugiés.

Cette compréhension et cette connaissance limitées sont étroitement liées, comme nous l'avons vu dans les modèles cités plus haut, aux valeurs et aux pratiques sociales, et elles peuvent former le substrat de phénomènes d'« aversive racism », en particulier lorsque différents aspects liés à la sphère émotive entrent en jeu, véhiculés par les textes, et surtout par les images.

Ce n'est pas un hasard si certaines images reviennent fréquemment, celle du bateau débordant de « clandestins » est particulièrement emblématique, suggérant immédiatement la menace d'une situation « insoutenable ». Les références aux milliers de morts engloutis par les eaux de la Méditerranée sont bien plus rares, et peu de manuels illustrent le thème des migrations avec des images et des textes choisis selon un registre différent. Plus rares encore sont les manuels qui attirent l'attention sur le solde migratoire ou qui vont jusqu'à stimuler chez les élèves – filles et garçons – une réflexion approfondie sur le phénomène.

Dans notre analyse, nous nous sommes beaucoup intéressés à la question du genre, symbole d'un double stéréotype profondément enraciné dans les ouvrages que nous avons analysés. Le manque de reconnaissance de la complexité du phénomène migratoire est particulièrement criant vis-à-vis des femmes immigrées, bien moins représentées dans les manuels scolaires que les hommes, et pratiquement jamais dans leur environnement de travail. Masquées à la vue du lecteur, elles sont reléguées à un rôle traditionnel, « voilées », pour ainsi dire.

Naturellement, une fois énumérées les limites, il convient de souligner également les mérites. Nous avons décrit les cas où la manière dont le sujet est traité paraît dépasser les clichés, en illustrant les différentes individualités et en allant jusqu'à représenter des figures de chefs d'entreprise immigrés. Toutefois, même dans les manuels qui développent une approche constructive de l'immigration, nous observons une certaine tendance à vouloir « rassurer », notamment sur les questions de sécurité et d'identité, une tendance qui, le plus souvent, suggère une menace.

Fréquemment, les lacunes rencontrées dans les manuels peuvent être attribuées, comme nous l'avons souligné, au « délai de la transposition didactique » (DTD). Le débat actuel sur la citoyenneté, par exemple, aurait difficilement pu trouver sa place dans des manuels édités il y a seulement un ou deux ans. Cependant, dans la plupart des cas, le retard dans la transposition concerne aussi des points soulevés depuis déjà plusieurs années : le DTD est alors très long, trop long. En effet, si un contexte culturel favorable encourage le transfert des résultats de recherche dans la didactique, l'ampleur du retard dans la transposition est aussi le symptôme d'un environnement peu attentif, où les résultats des études sociales et d'autres disciplines peinent à prendre pied.

*Traduit en français par Virginie Ebongué*



## Remerciements

Nous remercions Dante Sabatino pour la lecture de l'article et pour les suggestions précieuses sur la partie relative au débat sur l'immigration et Pierre Clément pour la révision finale de l'article et les importantes observations sur les questions de didactique. Nous remercions également Carlo Albarello, Maria Pia Cedrini et IBS Rome pour l'aide dans l'identification des manuels scolaires. Nous remercions nos collègues de l'IRPPS-CNR et leurs fils et filles qui ont contribué à la création de notre bibliothèque de manuels scolaires.

## Bibliographie

- AMBROSINI, M. (2005) *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino
- ANDALI, J., SARTI, R. (2004) (eds.) *Servizio domestico, migrazioni e identità di genere in Italia dall'Ottocento a oggi*, special issue of *Polis. Ricerche e studi su società e politica in Italia*, vol. 18, 2004, n. 1.
- BARBAGLI, M., SCHMOLL, C. (2011) (eds.) *La generazione dopo*, Il Mulino
- BADE, K.J. (2001) *L'Europa in movimento. Le migrazioni dal Settecento ad oggi*, Laterza
- BASTENIER, A., DASSETTO, F. (1990) *Nodi conflittuali conseguenti all'insediamento definitivo delle popolazioni immigrate nei paesi europei*, in Bastenier A., Dassetto F. et al., *Italia, Europa e nuove immigrazioni*, Torino : Edizioni della Fondazione Agnelli
- BERTHOU-GUEYDAN, G., CLÉMENT, C., ET CLÉMENT, P. (2008) *L'éducation à l'environnement dans les manuels scolaires de Sciences de la vie et de la Terre*, Aster, 46, 155–180
- BIRINDELLI (1987) *Illegal Migration into Italy*, rapporto predisposto per il Ciced
- BÖHNING, W.R. (1984) *Studies in international labour migration*, ILO-Macmillan
- BONIFAZI, C. (2007) *L'immigrazione straniera in Italia*, Il Mulino
- BRETTEL, C.B., SIMON R.J. (1986), *Immigrant women : an introduction*, in Simon R.J., Brettel C.B., *International migration. The Female Experience*, Totowa N.J, Rowman & Alanheld, 1986
- CAMPANI, G. (2003) *Genere, etnia e classe : categorie interpretative e movimenti femministi*, in Cambi F., Campani G. e Ulivieri S. (editors), *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, Edizioni ETS 2003
- CARAVITA, S., MARGNELLI, N, VALENTE, A., LUZI, D. (2007) *Intreccio tra conoscenza e valori in Educazione Ambientale : una griglia per analizzare libri di testo*, in *Atti del V Convegno nazionale sulla comunicazione della scienza*, edited by Pitrelli N. e Sturloni G., Polimettrica

- CHEVALLARD, Y. (1989) *The didactical transposition*, La Pensée Sauvage
- CARAVITA, S., VALENTE, A., LUZI, D., PACE, P., KHALIL, I., VALANIDES, N., NISIFOROU, O., BERTHOU, G., KOZAN-NAUMESCU, A., CLEMENT, P. (2008) *Construction and Validation of Textbook Analysis Grids for Ecology and Environmental Education*, Science Education International Journal, vol.19 (2) 2008 97-116
- CARAVITA, S., VALENTE A. (2013) *Educational approach to Environmental complexity in Life Sciences school manuals. An analysis across countries*, in *Critical Analysis of Science Textbooks, Evaluating instructional effectiveness*, Khine, Myint Swe (Ed.), Springer
- CARITAS E MIGRANTES (2012) *Dossier Statistico Immigrazione, 22° rapporto*
- CASTELS, S., MILLER, M.J. (1993) *The Age of Migration: International Population Movements in the modern world*, New York: Guilford Press
- CAMERON, L. D., BROWN, P. M., CHAPMAN, J. (1998) *Social value orientations and decisions to take proenvironmental action*, Journal of Applied Social Psychology 28, 675-697
- CLÉMENT, P. (2006) *Didactic transposition and the KVP model: conceptions as interactions between scientific knowledge, values and social practices*, Actes de la Summer School d'ESERA, IEC, Braga Univ do Minho (Portugal), pp. 9-18.
- CLÉMENT, P., HOVART, S. (2000) *Environmental Education: analysis of the didactic transposition and of the conceptions of teachers*, in H. Bayerhuber & J.Mayer (Eds.), *State of the art of empirical research on environmental education*, Münster : ed.Waxmann Verlag, p.77-90
- COLOMBO, A., SCIORTINO G. (2002) *Assimilati ed esclusi*, Il Mulino
- COLOMBO, A., SCIORTINO G. (2004) *Gli immigrati in Italia*, Il Mulino
- DECIMO, F., SCIORTINO G. (2006) (editors), *Reti Migranti*, Il Mulino
- DEGOS, L. (1974) *Migration des peuples primitifs : la réponse des généticiens*, La Recherche 47
- DEWEY, J. (1910) *The way we think*, Boston, DC: Heath
- DOVIDIO, J.F., Gaertner S.L., Pearson A.R. (2005) *On the nature of prejudice: the psychological foundations of hate*, in Sternberg R.J. (editor) *The psychology of hate*, Washington, DC: APA Press 2005; pp. 211-234
- EDELSTEIN, C. (2000) *Di Isabel e altri demoni*, in Losi N. (editor) *Vite altrove : migrazione e disagio psichico*, Feltrinelli
- EHRENREICH, B., RUSSELL HOCHSCHILD, A. (2004) *Donne globali. Tate, colf e badanti*, Feltrinelli
- GOLINI, A. (1996) *International population movements : Imbalances and integration*, in Colombo B., Demeny P., Perutz M.F. (eds.) *Resources and Population. Natural, Institutional and Demographic Dimension of Development*, Clarendon Press

- GOLINI, A., BONIFAZI, C. (1987) *Tendenze demografiche e migrazioni internazionali nell'area occidentale*, Working Papers del Progetto finalizzato economia, I/22, IRP-CNR
- GOLINI, A., BONIFAZI, C., RIGHI A. (1993) *A general framework for the European migration system in the 1990s*, in King. R. (editor) *The New Geography of European Migrations*, Belhaven Press
- FONDAZIONE ISMU (2012) *Diciassettesimo rapporto sulle migrazioni 2011*, Franco Angeli
- FONDAZIONE ISMU (2013) *Diciottesimo rapporto sulle migrazioni 2012*, Franco Angeli
- HABERMAS, J., TAYLOR, C. (2003) *Multiculturalismo - Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, 2003
- HURON, P. (1994) *Les valeurs [Values]*, Académie de Lyon
- ISTAT (2008) Rapporto annuale 2008, Capitolo 5: L'immigrazione straniera: stabilità e trasformazioni
- JACOB, C. (1988) *The textbook and the social construction of reality*, Technologies, Idéologies Et Pratiques, 81(1-4), 333-341
- KOFMAN, E., PHIZACKLEA, P., RAGHURAM, P., SALES R. (2000) *Gender and international migration in Europe*, Routledge
- KOSER, K., LUTZ, H. (1998) *The new migration in Europe. Social Construction and Social Realities*, Macmillan
- LIVI BACCI, M. (1978) *La trasformazione demografica delle società europee*, Loescher
- LIVI BACCI, M. (2010) *In cammino. Breve storia delle migrazioni*, Il Mulino
- MACIOTI, M.I, PUGLIESE, E. (2003) *L'esperienza migratoria. Immigrati e rifugiati in Italia*, Laterza
- MARTUZZI VERONESI, F., GUERESI, P. (1990) *L'approccio biologico allo studio delle migrazioni*, in Livi Bacci M, Martuzzi Veronesi F., *Le risorse umane del Mediterraneo*, Il Mulino
- MANTOVANI, G. (1995) *Comunicazione e identità*, Il Mulino
- MANTOVANI, G. (2008) (edited by), *Intercultura e mediazione*, Carocci
- MARTINAND, J.L. (2000 et 2001). *Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire*, in A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp 179-24). Bruxelles: De Boeck Université.
- MELOTTI, U. (1988) *Dal Terzo Mondo in Italia. Studi e ricerche sulle immigrazioni straniere*, Milano, Centro Studi Terzo Mondo
- MICELI, M, CASTELFRANCHI, C. (1989) *A cognitive approach to values*, Journal of Theory of Social behaviour, 19, 169-193
- MIRANDA, A. (2012) *Per un approccio di genere allo studio delle immigrazioni*, Caritas Migrantes 2012, pe 105-111
- MORAWSKA E. (1990) *The sociology and historiography of migration*, in Yans-Mc Laughlin V. (editor), *Immigration Reconsidered. History, Sociology and Politics*, Oxford University Press

- PAGANI, C. (2001) *Violence in Cross-cultural Relations as the Outcome of Specific Cognitive and Emotional Processes*, The Open Psychology Journal, 4, (Suppl1-M2) 21-27
- PIAZZA, A. (1994) *Evoluzione genetica delle popolazioni umane*, in *Atti della XXXVII Riunione scientifica della Società Italiana di Statistica*, vol. II, Cisu
- PUGLIESE, E. (1991) *Gli Immigrati stranieri in Italia*, Laterza
- PUGLIESE, E., SABATINO, D. (2006) *Emigrazione e immigrazione*, Alfredo Guida Editore
- PUGLIESE, E. (2006) *Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Il Mulino
- QUESSADA, M.P., CLÉMENT, P., OERKE, B., VALENTE, A. (2008) *Human Evolution in Science textbooks from twelve different countries*, Science Education International, vol.19 (2) 2008 147-162
- QUESSADA, M.P., CLÉMENT, P. (2007) *An epistemological approach to French curricula on human origin during the 19th & 20th centuries*, Science & Education, 16, 9-10, 991-1006
- ROSSI, G. (2007) *Nuovo censimento per la nazione dei migranti*, Oasis (online), 6 ottobre 2007
- SARTI, R. (2011) (editor) *Lavoro domestico e di cura: quali diritti?*, Ediesse
- TILLY, C. (1991), *Transplanted Networks*, in *Immigration Reconsidered: History, Sociology, and Politics*, Virginia Yans-McLaughlin (editor), Oxford University Press
- VENTURI, C. (1972) *Professore, permette...? Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole medie superiori*, Guaraldi
- VERRET, M. (1975) *Le temps des études*, Paris : Honoré Champion
- ZANFRINI, L. (2004) *Sociologia della convivenza interetnica*, Editori Laterza
- ZANFRINI, L. (2007) *Sociologia delle migrazioni*, Editori Laterza

## Annexe A – Liste des livres analysés

Géographie		
Scuola secondaria di primo grado (collège 6-5-4)		
Renzo De Marchi, Francesca Ferrara	<i>I Viaggi di Mister Fogg</i> (3 volumes)	Il Capitello
Luisa Morelli, Stefano Beccastrini, Diana De Lorenzi	<i>Geoviaggi</i>	Mursia
Giacomo Ardito, Marina Carta, Luca De Marco	<i>Le strade della geografia</i> (3 +1 volumes)	Garzanti
Rossella Köhler, Raffaella Mollica, Sandro Moroni, Carla Vigolini	<i>Il giro del mondo in 80 giorni</i> (volume 3)	Fabbri editori

<b>Géographie</b>		
<b>Scuola secondaria di secondo grado, primo anno (collège 3)</b>		
Manlio Dinucci, Carla Pellegrini	<i>Geografia del XXI secolo</i>	Zanichelli
Stefano Bianchi, Rossella Kohler, Sandro Moroni, Carla Vigolini	<i>Passaporto per l'Europa</i>	De Agostini
Lucia Annunziata, Francesca Carpanelli, Enrico Deaglio, Claudia Degli Esposti, Marcella Emiliani, Lisa Foa, Maura Gubellini, Cinzia Gurioli, Francesca Sofri, Gianni Sofri, Elena Tripodi	<i>Ambienti, Popoli, Idee</i>	Zanichelli
Lucia Annunziata, Francesca Carpanelli, Enrico Deaglio, Claudia Degli Esposti, Marcella Emiliani, Lisa Foa, Maura Gubellini, Cinzia Gurioli, Francesca Sofri, Gianni Sofri, Elena Tripodi	<i>Geografia dei continenti extraeuropei</i>	Zanichelli
Renzo De Marchi, Francesca Ferrara, Giulia Dottori	<i>Popoli e territori</i>	Il capitulo

<b>Histoire</b>		
<b>Scuola secondaria di primo grado (collège 6-5-4)</b>		
Sergio Zavoli	<i>I passi della storia</i> (3 +1 volumes)	Bompiani
Antonio Brancati, Trebi Pagliarani	<i>Tanti tempi, una storia</i> (3 +1 volumes + 1 annexe sur l'internet)	La Nuova Italia

<b>Histoire</b>		
<b>Scuola secondaria di secondo grado, quinto anno (lycée 3)</b>		
Francesco Maria Feltri, Maria Manuela Bertazzoni, Franca Neri	<i>Chiaroscuro</i>	Sei
Andrea Giardina, Giovanni Sabbatucci, Vittorio Vidotto	<i>Storia dal 1900 a oggi</i>	Laterza

## **Annexe B - Légendes et citations originales**

### **Légendes italiennes des figures de la section 4**

Fig. 1. Dinucci, Pellegrini, *Geografia del ventunesimo secolo*, edizione blu, Zanichelli (2011), p. G17. Gauche: « Immigrati al lavoro in un supermercato a Londra ». Droite: « Immigrati al lavoro in un caseificio in Emilia Romagna »

Note 1, page --. Annunziata et al., *Ambienti, Popoli, Idee*, Zanichelli (2010), p. 226. « Multietnicità. La nazionale di calcio francese è una delle più forti al mondo (è stata campione mondiale nel 1998, mentre nel 2006 ha perso in finale contro l'Italia). La squadra francese è considerata un esempio di integrazione di un gruppo multietnico, per la presenza di numerosi giocatori figli di immigrati o provenienti dai territori francesi di oltreoceano. I giocatori della nazionale sono soprannominati les Bleus (i "Blu") per il colore della divisa. »

Fig. 2. Ardito, Carta, De Marco, *Le strade della geografia*, Garzanti (2005), vol. 3, p. 30. Gauche : « Una comunità indiana in Emilia-Romagna ». Droite: « I proprietari indonesiani di un noto ristorante ad Amsterdam ».

Fig. 3. Ardito, Carta, De Marco, *Le strade della geografia*, Garzanti (2005), vol. 3, p. 32. « Clandestini appena sbarcati da un "carretta del mare" a Lampedusa, l'isola italiana a del Mediterraneo che per molti migranti rappresenta il più vicino punto di accesso all'Europa. »

Fig. 4. Zavoli, *I passi della storia*, Bompiani (2010), vol. 3, p. 319. « Un lavavetri "al lavoro" nei pressi di un semaforo a Roma. »

Fig. 5. Brancati, Pagliarani, *Tanti tempi, una storia*, La Nuova Italia (2006), vol. "Educazione alla cittadinanza", p. 68. « La convivenza tra culture diverse crea nuovi bisogni, e sempre più frequentemente aprono negozi come questo, che vende carne macellata secondo i precetti della religione islamica. »

Fig. 6. Brancati, Pagliarani, *Tanti tempi, una storia*, La Nuova Italia (2006), vol. "educazione alla cittadinanza", p. 66. Per alcuni anni, e in parte ancora oggi, il nostro Paese è stato la meta di una pacifica invasione da parte di persone povere e disperate in cerca di lavoro e di una vita dignitosa per sé e per la propria famiglia. A bordo di navi ben poco sicure (definite "carrette del mare"), pagando cifre a volte molto alte per il viaggio, migliaia di extracomunitari hanno raggiunto negli ultimi anni le coste italiane. Alla fine di un viaggio massacrante, durante il quale spesso si rischia la vita, si raggiungono in genere le coste dell'Italia meridionale. Qui cittadini volenterosi e numerose organizzazioni umanitarie cercano di garantire a chi sbarca una prima accoglienza. »

Fig. 7. Zavoli, *I passi della storia*, Bompiani (2010), vol. 3, p. 255. « Kosovari in fuga attraverso la città di Glogovac, a est di Pristina. »

Fig. 8. Zavoli, *I passi della storia*, Bompiani (2010), vol. 1, p. 62. « Un'immigrante con il suo bambino in arrivo nel porto di Almeria, in Spagna. »

Fig. 9. Feltri et al., Chiaroscuro, SEI (2010), vol. 3, p. 76. « Donne e bambini italiani in fuga verso il Piave per sfuggire all'avanzata dell'esercito austro-tedesco. »

Fig. 10 Feltri et al., Chiaroscuro, SEI (2010), vo. 3, p. 251: « Alsaziani di nazionalità tedesca, con i loro bagagli, emigrano in Germania dopo che il trattato di Versailles aveva assegnato l'Alsazia-Lorena alla Francia. »

Fig. 11. Feltri et al., Chiaroscuro, SEI (2010), vol. 3, p. 510. « Ebrei ungheresi deportati ad Auschwitz II-Birkenau nell'estate 1944. »

## Citations originales de la section 2

i. « In Italia, dal 1993 in poi, il saldo naturale [...] è stato negativo o di poco positivo. La popolazione residente è però leggermente aumentata [...] Ciò è dovuto al saldo migratorio positivo con l'estero, [...] L'immigrazione degli stranieri contribuisce anche a rendere più alto il numero medio di figli per donna ».

Dinucci, Pellegrini, Geografia del ventunesimo secolo, edizione blu, Zanichelli (2011), pag. 10

ii. « Molta gente continua a pensare che tra i gruppi umani esistano fondamentali differenze biologiche [...] La nostra propensione a suddividere la gente in categorie ha dato, nel corso della storia, un notevole contributo alla sofferenza degli uomini [...] Le ricerche genetiche stanno per decretare la fine della nostra disavventura con il concetto di razza ».

Dinucci, Pellegrini, Geografia del ventunesimo secolo, edizione blu, Zanichelli (2011), pag. 3/4

iii. « Pensi che l'Europa debba accogliere gli immigrati per ragioni umanitarie o perché ha bisogno del loro lavoro? O per qualche altra ragione? Credi che, in generale, essi rappresentino una risorsa per l'economia dell'Europa? A tuo avviso, siamo un Paese incline al razzismo oppure no? Per quali motivi? [...] Sarebbe utile la collaborazione dei paesi da cui provengono? Che idea ti sei fatto in proposito? ».

Zavoli, I passi della storia, Bompiani (2010), vol. 1, pag. 62

iv. « Quelli citati furono gli aspetti negativi dell'emigrazione. Quali furono, invece, quelli positivi? ».

Zavoli, I passi della storia, Bompiani (2010), vol. 3, annexe sur l'internet

v. « Anche in Italia, da dove sono partiti in cerca di lavoro tanti emigranti, nei rapporti con gli extracomunitari non si rispettano sempre i diritti fondamentali della persona ».

Zavoli, I passi della storia, Bompiani (2010), vol. 1, pag. 62

vi. « Verso la Tunisia, l'antico covo di pirati barbareschi, nell'Ottocento partirono migliaia di contadini siciliani, che là piantarono vigne e uliveti: ai

giorni nostri hanno lasciato la Tunisia per la Sicilia molti degli uomini di mare imbarcati sui battelli della flotta perschereccia di Mazara del Vallo ». Zavoli, I passi della storia, Bompiani (2010), vol. 1, pag. 62

vii. « Tra gli stranieri residenti in Germania [...] il gruppo più numeroso è rappresentato dai turchi [...] ma numerosi sono anche gli italiani ». Ardito, Carta, De Marco, Le strade della geografia, Garzanti (2005), vol. 2, pag. 200

viii. « Attualmente nel Regno Unito sono presenti oltre due milioni di immigrati. [...] Più della metà è costituito da indiani, pakistani e bengalesi [...] gli europei sono oltre 400000, di cui quasi la metà italiani ». Ardito, Carta, De Marco, Le strade della geografia, Garzanti (2005), vol. 2, pag. 153

ix. « E chi di noi è pieno di insopportazione e perfino di astio (non solo per quello giustificato dai comportamenti trasgressivi e perfino criminali), ha mai pensato che questa gente viene in Italia per sostituirci nei lavori notturni, i lavori pericolosi, i lavori sporchi, i lavori mal pagati [...] ? Così li ripaghiamo [...] ? » Zavoli, I passi della storia, Bompiani (2010), vol. 3, pag. 319

x. « Le motivazioni che spingono persone o interi gruppi familiari a lasciare i loro paesi sono molteplici. All'origine vi è in genere una condizione di povertà o precarietà economica [...] Altri emigrano per sottrarsi alle persecuzioni e alle guerre ». Dinucci, Pellegrini, Geografia del ventunesimo secolo, edizione blu, Zanichelli (2011), pag. 16

xi. « Va ricordato anche che, con il loro lavoro, gli immigrati contribuiscono allo sviluppo economico dei paesi in cui vivono »; Dinucci, Pellegrini, Geografia del ventunesimo secolo, edizione blu, Zanichelli (2011), pag. 5

xii. « Le migrazioni recano in genere conseguenze economiche positive sia per i paesi di partenza sia per quelli di arrivo ». Ardito, Carta, De Marco, Le strade della geografia, Garzanti (2005), vol. 3, pag. 32

xiii. « La cultura anglosassone esercita un ruolo di grande rilievo, ma molto importante è stato anche l'apporto dei milioni di immigrati tedeschi, francesi, polacchi, italiani, slavi, scandinavi ». Ardito, Carta, De Marco, Le strade della geografia, Garzanti (2005), vol. 3, pag. 120

xiv. « Continuano invece, come in passato, anche se in forme nuove, le migrazioni. Esse non sono mai cessate da quando... i primi migranti partirono dall'Africa per popolare il pianeta »,



Dinucci, Pellegrini, Geografia del ventunesimo secolo, edizione blu, Zanichelli (2011), pag. 5

xv. « furono probabilmente le popolazioni sahariane a trasmettere a quelle nilotiche la conoscenza dei ritmi di crescita e di maturazione delle piante per uso alimentare »,

Dinucci, Pellegrini, Geografia del ventunesimo secolo, edizione blu, Zanichelli (2011), pag. 8

xvi. « nomadi e [...] clandestini [...] per sopravvivere finiscono a volte per darsi a scippi e furti, spaccio di droga e altre attività illecite. Non è, beninteso, una scelta di tutti: la gran parte di loro vuole soprattutto trovare un lavoro ».

Zavoli, I passi della storia, Bompiani (2010), vol. 3, pag. 320

xvii. « Va cioè regolamentato il flusso [...] A questa procedura deve accompagnarsi un insieme di misure per garantire la 'sicurezza' di chi ospita gli immigrati, evitando che piccole frange di clandestini si rendano colpevoli di azioni, anche gravi, contro persone e cose ».

Zavoli, I passi della storia, Bompiani (2010), vol. 3, pag. 320

xviii. « Oggi dalla Romania, dalla Polonia, dalla Bielorussia giungono a migliaia uomini e donne; sono per lo più clandestini che vengono a offrirsi come operai, artigiani, domestici, 'badanti'. Oppure, non trovando di meglio, finiscono sulla strada o nella delinquenza ».

Zavoli, I passi della storia, Bompiani (2010), vol. 1, pag. 62

xix. « Nascono nuove migrazioni e nuovi problemi: di accoglienza, di sicurezza, di integrazione »

Zavoli, I passi della storia, Bompiani (2010), vol. 1, pag. 62

## **PARTIE 2**

### **De l'effacement à la minoration**



## **La migration dans les manuels scolaires albanais entre le dit et le non-dit**

Saverina PASHO et Andromaqi HALOÇI  
*Université de Tirana, Albanie*

Cette monographie propose l'étude des phénomènes migratoires et des représentations des migrants à travers un corpus de manuels scolaires albanais, au niveau primaire et secondaire. Cette étude portant sur neuf manuels et six disciplines, notamment Histoire, Langue et Littérature albanaises, Géographie, Education civique et Citoyenneté, essaie de cerner la migration du point de vue terminologique, social et éducatif. La migration et ses représentations vont être appréhendées aussi bien dans le discours des manuels que dans le discours officiel dominant et les autres discours, en diachronie et en synchronie, suivant plusieurs axes d'étude.

### **1. Toile de fond historique et politique de la migration en Albanie**

L'émigration albanaise de la décennie 1990 est sans doute une des émigrations les plus dramatiques dans la nouvelle carte de la migration européenne. Mais elle n'est pas la première émigration dans l'histoire des Albanais. L'Albanie étant une des dernières et des plus sévères dictatures communistes de l'Est européen, son histoire de migration aussi est particulièrement complexe et intéressante revêtant des formes et des termes entièrement spécifiques. Ainsi une vue diachronique et synchronique des phénomènes migratoires s'avère nécessaire.

L'Albanie a connu trois vagues d'émigration importantes :

- Au 15<sup>e</sup> siècle, après la mort de Scanderbeg, lorsque le pays devient une province de l'Empire ottoman, des milliers

d'Albanais ont passé l'Adriatique et se sont réfugiés dans l'Italie du sud et en Sicile. Appelés Arbëresh, ces Albanais (aujourd'hui quelque 200 000), ont pu conserver leur langue, leur religion et leurs coutumes.

- La deuxième vague d'émigration date de la fin du 19<sup>e</sup> et du début du 20<sup>e</sup> siècle. Il ne s'agit pas de flux importants d'émigrants, ni d'une émigration collective à proprement parler. Ce sont des individus dits *kourbetli* qui pour des raisons économiques quittent l'Albanie et s'installent plutôt aux Etats-Unis, mais aussi en Argentine et en Australie. Mais, il y a encore une élite d'émigrés albanais à Istanbul, à Bucarest, à New York qui œuvre pour l'indépendance de l'Albanie et la fondation de l'Etat albanais après cinq siècles d'occupation turque. Elle est considérée comme une diaspora éclairée, nourrie de sentiments patriotiques.

Après la 2<sup>e</sup> Guerre Mondiale, le pays se ferme et se soumet à la dictature communiste et à un isolement extrême. Quitter le pays entraînait des peines très sévères souvent capitales. Bien que la migration soit interdite lors de la dictature, la terminologie et l'idéologie de *kurbet* survivent dans la littérature (le folklore) et dans la mémoire collective des Albanais.

- Après la chute du communisme, l'Albanie connut un exode massif suivi de flux fréquents d'émigrants clandestins et d'événements dramatiques. L'Albanie reste un pays de très forte émigration de nature plutôt économique.

Ainsi, l'exode massif postcommuniste n'était pas un épisode de migration isolé ; en revanche, la période communiste (1944-1990) était qu'un intermezzo artificiel dans la migration historique séculaire des Albanais. Il était la suite logique de la transformation chaotique de l'Albanie du socialisme tyrannique et renfermé en un régime néolibéral. Dans les dernières années du communisme, les facteurs économiques et démographiques ont concouru à augmenter la pression qui ferait déclencher l'émigration des années quatre-vingt. Cet exode a connu deux phases :

- La migration de 1990, dite « migration des ambassades » et d'autres formes de la pré-migration
- La migration après 1990, notamment en 1991 après une crise économique et politique et le chaos qui a caractérisé la période jusqu'aux premières élections démocratiques : la migration

devient alors « visible » avec les images bouleversantes des *boat people*. 25 000 migrants ont été accueillis en Italie et un très grand nombre de migrants passe en Grèce par la frontière terrestre. Entre 1993-1996, il y a une période de répit, la conjoncture économique étant favorable parce que l'Albanie connaît les meilleurs rythmes de croissance de PNB par rapport aux autres pays de l'Europe de l'Est.

En 1997, *la crise des pyramides* provoque un autre exode vers l'Italie et vers la Grèce, dans des conditions très difficiles et souvent tragiques.

Pour finir, le conflit du Kosovo a entraîné l'arrivée de 500 000 réfugiés kosovars en Albanie pour passer par la suite dans d'autres pays de l'Europe : un nombre considérable d'Albanais se sont mêlés aux Kosovars et ont quitté le pays pour d'autres destinations comme la France, l'Allemagne, la Belgique et surtout le Royaume-Uni.

La meilleure façon d'établir cette évolution du phénomène migratoire et des termes voisins, par le biais d'un regard diachronique et synchronique, serait « une promenade inférentielle » (dirait U. Eco) dans les manuels d'histoire (niveau collège et lycée).

### **1.1. La migration en diachronie et en synchronie**

Dans les manuels d'histoire, où il est question d'une vue diachronique et synchronique de la migration, la première vision est dominante. Il y a une grande disproportion entre la gravité du problème de la migration actuelle et sa représentation dans les manuels. Mais la dimension politique et idéologique est très nette.

Le manuel *Histoire 9* (niveau collège) représente chronologiquement depuis l'émigration la plus ancienne des Albanais en Italie au 15<sup>e</sup> siècle, après la mort de Scanderbeg jusqu'à celle récente des années 1990, passant par des événements tels que le traité de Berlin et la fixation des frontières, l'indépendance du pays et le rôle de la diaspora albanaise, le Traité de Londres (1913), la fin de la guerre balkanique et le changement de frontières : les territoires du nord d'Albanie (notamment le Kosovo) passent à la Yougoslavie et la région de Tchameria se rattache à la Grèce. Il y a migrations ou déplacements de la population kosovare ou tchame vers l'Albanie, du fait que les politiques discriminatoires et hostiles des deux pays voisins obligent à abandonner leurs foyers. Dans ce manuel il est

question des expulsions massives de ces populations, au moins à deux reprises, notamment à la fin de la Première puis de la Deuxième Guerre Mondiale.

Après la Deuxième Guerre Mondiale, l'Albanie va se fermer et s'isoler définitivement. Il n'est plus question d'émigration pas même de libre circulation à l'intérieur du pays. Mais il existe, toutefois, une diaspora importante surtout aux USA.

C'est seulement après la chute du régime communiste qu'on peut parler du droit de la libre circulation des personnes et d'une émigration même puissante. Mais celle-ci ne paraît pas suffisamment représentée dans le présent manuel. Il y a au moins deux moments très importants d'émigration dans notre histoire récente qui sont complètement escamotés. L'émigration actuelle, malgré tout l'impact qu'elle a sur l'Albanie, occupe très peu de place dans les manuels actuels d'histoire.

Dans le manuel *Histoire du peuple albanais 12* (niveau lycée), sont repris les mêmes sujets que dans le manuel *Histoire 9* (dernière année du collège), mais d'une façon plus détaillée, notamment une leçon sur la diaspora depuis 1944-1945. Les auteurs des manuels d'histoire adressent des critiques sévères et affichent des prises de position bien nettes contre la politique chauvine des voisins (Grèce et ex-Yougoslavie). Il y a une forte dénonciation aussi de la politique des grandes puissances et du traité de Berlin, de la Conférence de Londres, etc., qui avaient permis l'annexion des territoires albanais au sud par la Grèce (Tchameria) et au Nord (Kosovo) par le Monténégro et la Serbie, accompagnée d'expulsions massives et d'épurations ethniques très fréquentes, de génocide et d'extermination aussi dont l'exemple le plus récent est le conflit du Kosovo. Milosevic a accéléré l'expulsion des Albanais en exerçant une violence féroce. Environ 1 million d'Albanais ont été obligés d'abandonner leurs maisons et de s'installer dans des camps de réfugiés de par le monde. Environ 500 000 Kosovars se sont réfugiés en Albanie. Il s'agit là d'une forme particulière de migration dont parle A. Frémont dans son manuel *Géographie 2<sup>nde</sup>* (Bordas, 1987) lorsqu'il souligne que « L'établissement d'une frontière peut être un motif à des migrations plus ou moins autoritaires ».<sup>1</sup>

Toujours dans une vue diachronique, les manuels d'histoire décrivent les efforts d'une diaspora albanaise très active, à l'origine du

---

<sup>1</sup> A. Frémont, *Géographie 2<sup>nde</sup>*, coll. Bordas, 1987, cité dans « *Migrations : ombres et lumières dans les ouvrages scolaires d'histoire et de géographie* ».

mouvement de la Renaissance nationale et de l'indépendance de l'Albanie en 1912. Il existe à ce sujet un discours élogieux à l'égard des pères fondateurs du pays, on dirait le roman national. Son rôle fut réduit, notamment après la Seconde Guerre Mondiale quand l'Albanie fut isolée et toute influence venue du dehors considérée néfaste et hostile au pays. Dans ce contexte, il est question même d'une autre sorte d'émigration : l'émigration politique. Sur ce sujet, le discours devient idéologique : on valorise le rôle patriotique de la diaspora et on adopte un ton péjoratif à l'égard de la politique d'isolement de la dictature communiste.

Dans les derniers chapitres, les termes *émigration*, *migration*, *exode*, etc. deviennent fréquents ; toutefois, la représentation et la place que ce sujet occupe sont minimes. On ne consacre que deux lignes aux événements du 2 juillet 1990, quand des milliers d'Albanais ont campé dans les ambassades occidentales de Tirana.

A partir de décembre 1990, des milliers d'Albanais ont gagné la Grèce illégalement. En février 1991, des milliers de personnes ont afflué dans le port de Durrës pour gagner l'Italie en bateau. Cette forme de migration clandestine qui a duré une dizaine d'années a très souvent provoqué des tragédies (Otrante, 1997 :108 morts). Le ton est fortement négatif, mais dans les manuels figure une photo légendée dans le manuel *Histoire 12* (niveau lycée) : *l'exode exceptionnel des Albanais depuis 1991 et en cours* (*Histoire 12* : 2009, p. 196) et une seule ligne et une photo des boat-people surchargés légendée : *les Albanais s'emparent des navires et partent vers l'Ouest* (*Histoire 9* : 2009, p. 145).

## 1.2. L'ouverture de l'Albanie et la crise des termes

Cette histoire particulière de l'émigration albanaise a conditionné aussi une curieuse évolution de la terminologie qui renvoie à ce phénomène. Jusqu'au début des années quatre-vingt-dix, les termes les plus usités pour désigner un émigrant étaient *kurbetli* du mot turc *kurbet* (émigration) et *mërgimtar* de *mërgim* (du latin ou de l'italien vulgaire). Les deux termes étaient archaïques et désuets, car le régime communiste qui avait bunkerisé l'Albanie avait interdit toute migration et toute utilisation des mots correspondants. Ainsi, dans la conscience et la mémoire collective des Albanais, le mot *kurbetli* se réfère-t-il plutôt à une migration économique lors de l'occupation turque, avec une charge négative évoquant souffrance et pauvreté. Le mot *mërgimtar*, au contraire, appartient à un registre plus soutenu et



renvoie aux Albanais qui ont émigré vers la fin de l'occupation turque et qui ont œuvré pour l'indépendance de l'Albanie et la création de son premier Etat indépendant. L'isolement imposé par la dictature avait proscrit le phénomène et avec celui-ci, les termes. Dans le discours totalitaire ces mots à connotations négatives, évoquaient souffrances, pauvreté, mal du pays, ce qui cadrait mal avec le paradis socialiste, mais encore et surtout un phénomène négatif, historialisé, disparu irrévocablement, ce qui passait pour un très grand « succès » du socialisme. Dans les dictionnaires, ces mots sont dits « vieillis ». Les Albanais qui passaient les frontières au risque de leur vie étaient dits « fugitifs », « ennemis » ou « traîtres à la patrie ». De ce fait, il serait intéressant de travailler sur la « charge culturelle partagée » de *kurbet* et *mërgim*, ce qui d'ailleurs est abordé dans les manuels de langue et littérature albanaises.

L'exode massif des Albanais en 1990-1991 a pris au dépourvu la langue albanaise qui n'avait pas de termes adéquats pour dénommer ce phénomène et ses agents. La situation devenait plus complexe à cause de la réaction des pays d'accueil tels que l'Italie, l'Allemagne, la France, etc. et leurs discours médiatiques. C'est ainsi que les premières vagues annonçant, puis coïncidant avec la fin de la dictature, mettent en crise les termes et un discours idéologique d'un régime à ses derniers jours. Comme il n'était pas question d'utiliser les vieux mots *kurbetli* et *mërgimtar*, l'albanais a calqué et emprunté des termes tels *émigrant*, *immigrant*, *demandeur d'asile*, *réfugié*, *sans-papiers*, *clandestin*, etc. et dans les premiers temps le terme *réfugié* devint prédominant. Puis le mot *émigrant* éclipsa tous les autres, grâce au discours médiatique, au langage de la télévision. Or, *émigrant* est le terme qui correspond définitivement à un phénomène ou à une réalité nouvelle, couramment utilisé dans les manuels scolaires à côté d'autres termes nouveaux, cités ci-dessus. Sa prédominance s'explique aussi par le fait qu'il est placé sous le signe de l'action : l'émigrant est celui qui travaille, qui fait, il est « l'homo economicus » de la cité grecque. Il s'insère immanquablement dans la dialectique du faire et non pas du dire.

Il est curieux de constater que généralement dans les manuels scolaires, même dans des disciplines qui abordent explicitement la migration, il manque une définition nette du phénomène. Les auteurs du manuel *Citoyenneté 3* (2003) ne cernent pas la notion de migration ni d'autres notions voisines : *déplacement de la population*, *migration de la population*, *mouvement de la population*, *mouvement mondial*,

*migration, intégration, réfugiés, émigrant illégal*. Dans le manuel de *Géographie 4* (2009), il n'y a pas non plus une définition explicite de la migration ni d'autres termes associés tels *mobilité, déplacement, installation, flux, mouvance*, alors que migration et migrants prêtent plutôt à la polysémie.

Faut-il y voir une faiblesse des disciplines ou « au contraire une preuve de (sa) richesse de perception », comme interrogent Magali Hardouin et Nicole Lucas, dans leur article « *Migrations : ombres et lumières dans les ouvrages scolaires d'histoire et de géographie* » (2009) ? Peut-être est-ce plutôt une évolution de la perception et des représentations de la migration et des migrants, du moins dans le champ de la recherche et de l'enseignement, car si l'on s'en tient au discours social et politique le décalage des représentations est important. La diversité croissante des termes, la polysémie, l'implicite, le flou, loin d'être facteurs de confusion, nous semblent être, au contraire, utiles et légitimés par la re-conception de ce phénomène dans le nouveau contexte de la mondialisation et le signe d'un souci didactique visant enrichir le discours informatif et la fonction didactique des manuels.

### **1.3. Typologie de la migration- espace, motifs et conséquences.**

Pour une analyse plus adéquate de la typologie spatiale et causale du phénomène migratoire, on adopterait quelques clivages comme, migration interne / migration externe, migration individuelle/migration collective, migration régulière/ migration clandestine, fuite des cerveaux, etc.

La discipline la plus propice est la *Géographie 4* (niveau lycée). Les auteurs du manuel abordent, en premier lieu, **la migration interne** ou le déplacement de la population rurale vers les villes qui a modifié la structure démographique et sociale accroissant « le nombre des villes et de leur population » (*Géographie 4* : 2007, p.158). Les flux migratoires suivent ces directions principales (*ibid.* : p. 69) :

- du nord vers le centre et le sud du pays ;
- des zones rurales vers les villes ;
- des zones périphériques vers le centre et l'ouest du pays.

Les auteurs rappellent que « les motifs de ce flux important de migration sont essentiellement de nature économique » et que ce processus va continuer dans le futur tout en suggérant la nécessité

d'une l'organisation infrastructurale de ce déplacement de la population (ibid. p. 69).

Le même manuel aborde **la migration externe** illustrée par une carte des *Directions de l'émigration albanaise* : Italie (500 000 Albanais), Grèce (200 000), Allemagne, France, Suisse, USA, etc. Les auteurs commentent également les causes principalement économiques de cette migration, soulignant ses effets négatifs et positifs dans la mesure où cette migration est régulière ou clandestine et illégale.

La problématique de la migration interne et externe est aussi au cœur du manuel de *l'Education civique 8* (niveau collège). Il y est question d'un flux de la population rurale vers les villes qui dure, déjà, depuis 20 ans et qui a bien des conséquences négatives concernant, surtout, la dégradation environnementale (p. 16) et la surpopulation de la capitale (p. 44).

Dans le manuel *Citoyenneté 3* (niveau lycée), la migration est appréhendée sous l'angle de la mondialisation. L'émigration est vue également dans le cadre des relations internationales. Les auteurs abordent la notion d'émigration, sous l'aspect de l'intégration régionale et mondiale, son influence dans les pays d'accueil et en Albanie. Ils donnent cette vague définition : « l'émigration est un phénomène très complexe ayant des influences socioculturelles mondiales » (*Citoyenneté 3*, 2003 : p. 24). Dans ce manuel on fait état des conséquences négatives de la migration interne et externe concernant le système d'éducation et l'environnement. La migration interne ou le déplacement de la population rurale vers les villes, le déménagement de nombreuses familles ont « causé la destruction de la structure démographique et sociale de la population rurale. » (ibid. p. 73).

Les conséquences négatives sont nombreuses : baisse du nombre des élèves fréquentant les écoles, fermeture de certains établissements scolaires, migration des enseignants des villages vers les villes, abandon de la profession d'instituteur, etc. Alors que l'émigration vers différents pays de l'Europe pose des problèmes concernant l'insertion des enfants des émigrants dans le système d'enseignement sur place. On souligne aussi que la migration interne cause des problèmes socio-économiques, abandon des villages, champs en jachère, chômage, différents conflits, criminalité, manque de recensement dans les bureaux d'état civil, etc. (ibid. p. 97).

Concernant les directions pertinentes de l'émigration albanaise les auteurs de la *Citoyenneté 3* (ibid. p. 98) créent une typologie spatiale d'après les intérêts des migrants. Ils considèrent l'Italie et la Grèce, en tant que directions principales, pays d'accueil et de transit aussi, mais aussi comme destination d'une migration saisonnière. La France et l'Allemagne sont préférées par les intellectuels. Par contre la Suisse est vue comme un paradis pour les migrants clandestins qui se mêlent au trafic illicite des stupéfiants, à la traite des personnes (mineurs et femmes surtout). Les Etats-Unis sont considérés comme le pays de la migration sans retour (cette émigration vue comme une initiative de succès est valorisée).

Les auteurs de *Citoyenneté 3* posent en termes négatifs le problème de la migration clandestine et illégale encouragée par la pauvreté et l'instabilité politique. Ils accordent une attention particulière à l'implication des émigrants illégaux dans les réseaux criminels, mais il est curieux, quand même, de percevoir une tendance à les justifier. Ils soulignent également les avantages de l'émigration légale (*Green Card* des Etats-Unis, et Canada) vue comme une pratique facilitant l'intégration des émigrants albanais.

L'émigration des intellectuels, fuite des cerveaux, est abordée comme partie intégrante de l'exode massif des Albanais. Il s'agit plutôt d'une émigration individuelle. Les auteurs du manuel mettent l'accent sur les conséquences négatives de ce phénomène sur le plan économique, social et politique du pays. Le ton est négatif et critique, on y lit : « C'est le devoir de l'Etat albanais, mais aussi de la société civile, de gérer de manière effective les difficultés de l'intelligentsia albanaise en freinant de telles tendances », etc. Les auteurs notent que les causes de cette forme de migration classiquement pauvreté et difficultés économiques, mais le besoin d'être valorisé (ibid. p. 100).

## **2. La migration-discours dans les manuels et d'autres domaines**

Depuis longtemps la migration et les migrants sont devenus l'objet de divers discours, souvent en dissonance, et parmi lesquels le médiatique occupe la place centrale. Au sujet de la première grande fuite des Albanais le 2 juillet 1990, connue comme l'exode des ambassades, le discours officiel taxait de malfaiteurs, de vagabonds, de hooligans les quelque 5000 Albanais qui entrèrent dans les ambassades des pays occidentaux (Italie, Allemagne, France). Le ton

des harangues des chefs politiques sur la place centrale de Tirana et celui des journaux de parti fut exactement le même.

Après la chute du régime et les changements démocratiques, le discours changea. Le discours médiatique évoqua l'événement et « ces gens courageux » qui accélérèrent la chute du régime. Le discours des manuels d'histoire commente le présent événement presque sur le même ton mélioratif, mais il occupe une place très réduite.

L'attitude des pays occidentaux a été très positive. Dans leur discours politique et médiatique ces Albanais étaient des réfugiés politiques qui s'étaient enfuis de leur pays, entre autres, par amour de la liberté. Mais la situation changea lors du premier exode en 1991 ; les Albanais furent enfermés dans des conditions très difficiles, dans le stade de Bari (Italie) puis renvoyés dans leur pays d'origine sans pouvoir obtenir le statut de réfugiés politiques.

Le discours médiatique et parfois politique, dans les pays d'accueil (généralement l'Italie et la Grèce) tend aujourd'hui, à criminaliser la migration clandestine et irrégulière. Souvent, il devient même xénophobe. Mais ce discours coïncide avec le discours officiel actuel en Albanie condamnant toute tendance qui enfreint les normes rigoureuses imposées par l'Union européenne concernant la libre circulation dans les pays de l'espace Schengen.

Dans le manuel d'histoire de la dernière année du collège (*Histoire 9*, 2009 : p. 144), il est question de ces premières fuites des Albanais qui après la chute du régime communiste et l'instauration du premier régime démocratique, vivaient dans une pauvreté extrême. Des milliers d'hommes désespérés avaient quitté leur famille pour s'emparer des navires dans le port de Durrës (premier port du pays). Ce texte est illustré d'une photo emblématique qui a fait le tour des télévisions du monde entier et qui représente un navire surchargé d'hommes. Le discours produit par les auteurs du manuel est informatif, mais le ton est loin d'être neutre, péjoratif et dévalorisant. Il y est question de gens désespérés, pauvres, d'émigration irrégulière et clandestine. Concernant ces vagues d'émigration qui seront nombreuses pendant les années de transition, le discours parcimonieux des manuels coïncide avec les discours des médias albanais et ceux étrangers.

Les deux manuels d'histoire qui font partie de notre corpus d'étude abordent le problème des exodes forcés des Kosovars et des Tchams provoqués par les politiques chauvines et albanophobes des voisins, notamment de l'ex-Yougoslavie et de la Grèce. Le discours est

idéologique voire politique. Le ton s'avère être loin du politiquement correct et dénonce « la politique injuste des voisins grecs et serbes ». Il existe aujourd'hui un tel discours au niveau de quelques médias partisans, mais le discours politique officiel est très prudent concernant la cause de Tchameria (d'où les Grecs ont expulsé, en 1994, les Albanais autochtones qui vivaient dans leur terre) et aussi du Kosovo (concernant les incidents actuels avec les Serbes).

Ceci dit, il existe actuellement un discours littéraire très riche qui parle essentiellement par des voix féminines et en langues étrangères, une littérature de migration. Mais dans les manuels de langue et littérature, les textes d'auteurs sur la migration récente font défaut, alors qu'il existe quelques textes qui renvoient à la migration du 19<sup>e</sup> siècle et à la littérature de la diaspora de ce même siècle, dite littérature de la Renaissance. Il serait intéressant d'attirer l'attention des élèves sur un discours plutôt social qui coïncide avec le discours littéraire où il est souvent question du rapport avec l'autre, l'étranger, et surtout de la représentation du migrant dans une perspective défavorable.

### **2.1. La migration et la dimension idéologique et sociale dans les manuels scolaires**

À la suite de cette réflexion sur les discours sur la migration, on peut tenter d'analyser la portée idéologique et sociale du discours des manuels. Pour ce faire, il faudrait prendre en considération la nature des disciplines, leurs programmes et les directives officielles. Deux ensembles de disciplines existent : le premier où la migration est un objet d'étude explicite (sociologie, éducation civique, géographie et histoire) et le second où elle est n'est abordée qu'implicitement (langue et littérature albanaise).

Dans le premier ensemble, on aborde la migration d'une façon plus objective, voire scientifique (répondant aux exigences de la discipline) en recourant, le cas échéant, à des exemples pertinents, à des statistiques et des chiffres. Le discours est souvent informatif et didactique et le ton neutre. Les auteurs des manuels se réfèrent, très souvent, à des études nationales ou à des données de l'Institut national des statistiques. C'est le cas des manuels de géographie, par exemple, se référant à la mobilité interne, aux flux migratoires vers les villes. Une réalité connue aussi par d'autres pays (le cas algérien, par exemple) s'accompagnant de nombreux problèmes sociaux qui apparaissent à peine dans nos manuels. En Albanie, un fort contraste

Nord-Sud rend difficile l'intégration de ces flux dans les villes du centre et du sud du pays. Cette mobilité unidirectionnelle pose de graves problèmes sur le plan social et éducatif, mais l'accent est plutôt mis sur des difficultés d'ordre infrastructurel et environnemental, taisant les problèmes d'insertion auxquels sont confrontées les populations. En fait, ce flux migratoire est causé par un changement politique radical : plus celui-ci est profond, plus les relations entre les gens et les groupes sociaux se modifient. Commentant ce processus, A. Fuga, professeur en philosophie, écrit : « C'est ainsi que commencent les hystéries et les attitudes collectives offensantes et railleuses à l'endroit « des montagnards-malok (terme péjoratif) », « les tchéchènes », « les non cultivés », « les non éduqués » exprimant le refus manifeste du petit bourgeois de la ville envers la liberté des autres qui voudraient tout comme lui jouir de la liberté et améliorer autant que possible leur destin jadis amer. » (*Brirët e Dhisë* : 2008, p. 323)

Ce même enseignant raille, étiquette les nouveaux venus, « se révolte en apprenant par les médias comment se comporte une partie de l'opinion publique nationaliste en Grèce et en Italie envers ses fils, émigrants dans ces pays » (ibid. p. 324).

Dans les manuels de la *Citoyenneté 3* et de l'*Education civique 8*, le discours est plus nettement politique, voire juridique, tout en gardant une dimension morale, éducative et sociale. La migration est abordée, en premier lieu, sous l'angle de la mondialisation d'une part, représentée comme le phénomène le plus fréquent de notre temps : « Le dernier siècle est souvent décrit comme l'époque de la migration » et d'autre part sous l'angle de l'altermondialisation avec tout le souci de la promotion des droits de l'homme, de la protection de l'environnement, etc. Dans le texte de la *Citoyenneté 3*, on lit : « Les déplacements de la population pourront avoir des effets considérables sur le niveau de vie mondial, les politiques mondiales, l'environnement et les comportements humains. »

Dans les manuels d'histoire, la dimension idéologique voire politique est bien nette. Les auteurs des manuels d'histoire sont souvent critiqués à l'égard des pays voisins notamment la Grèce et la Serbie concernant leurs politiques chauvines et le génocide, à l'égard des grandes puissances également, concernant la question des frontières lors du 19<sup>e</sup> siècle. On y ressent évidemment un parti pris bien net, un certain pathos et une charge émotionnelle bien marquée.

Il est curieux de remarquer une dimension éducative qui s'inscrit dans une approche axiologique des textes de consignes de la *Langue albanaise 6* : dans certaines consignes on invite les élèves à écrire une lettre à un parent ou à un ami émigrant, dans d'autres on les invite également à citer les raisons qui ont poussé leurs proches à émigrer et à exprimer leurs sentiments envers eux.

Dans la rubrique *Ecrivons*, on propose le titre « Le mal de la patrie ». L'exercice porte sur le champ lexical du mal de la patrie : patrie, amour, nostalgie, beauté de la nature du pays, famille, frère, proches, émigration... lequel doit être complété par les élèves.

On évoque ainsi l'ancrage dans les liens familiaux, dans sa patrie (le nom a une charge émotionnelle par rapport au pays), dans sa langue maternelle. Il faut y voir un effort implicite pour éduquer les jeunes dans l'esprit patriotique et à adopter un positionnement net au sujet de la migration. Sous une forme implicite ou explicite, celui-ci est présent, dans tous les travaux de nos collègues venus de différents pays. La tonalité générale est plutôt négative. Il y a donc un souci commun des conséquences fâcheuses de la migration irrégulière et clandestine et en général des conditions difficiles des émigrants dans les pays de destination, la question de savoir si l'on voudrait dissuader d'émigrer ou non. Il s'agit là d'un discours argumentatif implicite comme dans les manuels algériens. En fait, dans une matière comme la littérature on pourrait jouer volontiers la carte des sentiments et du pathétique.

## 2.2. Effet de gommage et valorisation

Comme dans les manuels d'autres pays, les manuels albanais comportent un effet de gommage. Même dans les textes de *Citoyenneté* et d'*Education civique* où la dimension sociale et idéologique est plus prononcée, il persiste une tendance à éviter les termes propres émigration, émigrant, migration, etc. et à les remplacer par mouvement de la population, mobilité, intégration, diversité, etc. D'où vient cette gêne à appeler le phénomène par son propre nom ? Nous pourrions convenir que, dans les histoires de nos peuples, émigration signifie très souvent pauvreté, degré zéro de dignité, travail difficile, discrimination, rejet social, etc. ce qui crée un certain refus d'aborder directement le problème et impose un recours à l'implicite ou à une valorisation à tout prix.

C'est dans cet esprit que le manuel *Citoyenneté 3* propose l'étude de « l'Émigration dans le cadre des relations internationales »,



abordant la notion de l'émigration sous l'aspect d'intégration régionale et mondiale, soulignant son influence dans les pays d'accueil et en Albanie. Le discours a une tonalité politique et le ton devient impersonnel. Les auteurs énumèrent les difficultés auxquelles se heurtent les Albanais dans le processus de leur intégration en Europe. « En fait, on a tant de mal, mais aussi tant d'intérêt à coexister dans cet espace multinational (et non pas supranational) qu'est l'Europe d'aujourd'hui intégrant des nations aux cultures, aux religions, aux développements à la fois semblables et différents » (J. Kristeva : 1989, p. 289). On imagine facilement les obstacles que peut présenter au sein d'un même ensemble politique, lui-même en train de se faire, la cohabitation de divers peuples dont la constitution spirituelle, la diversité ethnique, religieuse, économique tranchent avec la tradition et la mentalité de ce nouvel espace d'accueil. Il y a une tendance à parler de l'aspect juridique du problème :

- les différents obstacles bureaucratiques et légaux concernant la légalisation, les papiers et la naturalisation des Albanais en Italie, en Grèce et en d'autres pays de l'Europe, aux Etats-Unis, et au Canada ;
- les réformes institutionnelles, économique etc. entreprises au sein même de l'Union Européenne (UE) ;
- la baisse du marché de travail des pays de l'UE favorisant le conflit social entre la main-d'œuvre locale et celle immigrante ;
- le protectionnisme mis en place par certains pays se trouvant menacés de nouvelles dynamiques comme les flux migratoires ;
- l'exploitation du travail des émigrants dans différents secteurs « difficiles » comme le bâtiment et l'agriculture, et « le travail au noir » toléré dans les pays d'accueil ;
- la politique discriminatoire appliquée par certains pays envers les émigrants albanais.

Par conséquent, les émigrants albanais n'apparaissent pas menant une vie sociale, culturelle ou communautaire. Ils sont dépourvus de toute forme d'organisation ayant pour objectif la protection de leurs droits. Les auteurs du manuel proposent éventuellement des solutions comme l'application des normes générales du travail, (aussi « universelles » que les droits de l'homme) permettant l'opposition au protectionnisme et la promotion des droits des émigrants. D'où la question de savoir comment associer la notion des droits de l'homme et des droits du citoyen. A-t-on droit aux droits de l'homme quand on

n'est pas citoyen ? Cet étranger qu'est l'émigrant doit se comporter et accomplir tous ses devoirs en bon citoyen, alors qu'il ne jouit pas des droits de citoyen dans son pays d'accueil et qu'il a du mal à obtenir cette citoyenneté là où il vit et il travaille. On lui demande de ne pas enfreindre la loi, de vivre dans une situation régularisée alors que les lois, les règlements mêmes et l'administration en place dans le pays d'accueil ne le lui permettent pas. Il s'agit là d'un cercle vicieux. « Enfin le pouvoir donné à l'Administration d'apprécier, d'interpréter, voire de modifier par règlements et décrets la juridiction en cours, conduit à faire du droit des étrangers un « droit au rabais »<sup>2</sup>.

Cette euphémisation de la migration n'est-elle pas plutôt un faux-fuyant, un moyen de prouver que gérer les altérités est un défi même pour l'Europe et que migration signifie aussi enrichissement culturel ? Il ressort de nos études une tendance à valoriser l'émigration individuelle. On retrouve des personnages fameux qui servent à décomplexer. Le discours devient laudatif et la fonction demeure éducative. L'impact de l'émigration devient positif au niveau national, mais aussi au niveau régional ou européen. Dans le manuel *Citoyenneté 3*, nous lisons : « [...] les émigrants jouent un rôle important en Albanie, concernant la stabilisation économique et sociale du pays et aussi concernant le rapprochement culturel avec les pays de la région ». Car, dans le cadre de cet objectif éducatif sous-entendu, on ne pourrait pas nier dans tout manuel scolaire l'existence de cette tendance à promouvoir un certain esprit de patriotisme et de fierté nationale. Parler de personnalités célèbres, artistes, écrivains, etc. c'est la contrepartie pour tant d'humiliation subie à l'étranger. Ce paradigme est présent partout : dans les manuels albanais, on donne souvent l'exemple de Kadaré (écrivain), Inva Mula (soprano), de Mère Teresa, surtout, etc. Parfois le problème de la migration est éludé par l'appréciation d'une diaspora très active ayant un impact important dans le pays d'origine comme c'est le cas de la réalité grecque et celle albanaise. Il y a un discours idéologique et critique en Albanie qui rend « coupables et responsables » les gouvernements de transition de cette fuite importante des intellectuels.

### **2.3. Les migrants entre mondialisation et alter-mondialisme**

Très souvent la diversité, le pluriculturel, l'interculturel se substituent à la migration. Les auteurs des manuels essayent

---

<sup>2</sup> D. Löchnak, *Etranger, de quel droit ?* PUF, Paris, 1985. P.211

d'appréhender ce phénomène du point de vue de la mondialisation, alors qu'une perspective altermondialiste aussi s'impose. Les auteurs des manuels *Citoyenneté 3* et *Education civique 8*, commentant les mouvements migratoires, tiennent un discours sur les droits de l'homme, d'une part et sur les devoirs des émigrants en tant que citoyens responsables dans les pays d'accueil, d'autre part. Il est fait mention de divers textes et instruments internationaux, entre autres, l'accord de Schengen (*Citoyenneté 3*, 2003 : p. 47) sur la libre circulation des personnes, des services et des marchandises. Il y a là, prise de position contre les politiques parfois non correctes des pays de destination qui qualifient les individus de « bons étrangers » et de « mauvais étrangers » ou distinguent « les bons motifs-les motifs valables » des « motifs non valables » à émigrer. Les auteurs du manuel adoptent une attitude critique à l'égard des pays d'accueil qui affichent parfois des positions xénophobes. « De nos jours, la devise « Stop aux étrangères » est devenu une politique » (*Citoyenneté 3*, p. 46).

« L'intégration des émigrants albanais dans les pays d'accueil devient difficile parfois à cause d'une politique discriminatoire envers eux, par rapport à d'autres émigrants provenant d'autres pays » (ibid. : p. 26). Les auteurs du manuel font allusion à la politique de la Grèce et à ses fameuses opérations d'expulsions massives « les opérations-balais » entreprises contre les émigrants albanais. Ils prennent une position critique, proposant une politique sociétale de la part des pays d'accueil, en l'occurrence la Grèce, afin de faciliter l'intégration des émigrants : « Les pays développés doivent démontrer qu'ils offrent aux pays pauvres une possibilité de sortir de leur condition de pauvreté, même à travers les politiques de comportements appliquées à l'égard des émigrants. » (ibid. : p. 26)

Les auteurs recensent les principaux problèmes actuels concernant la migration dans le monde : la violation des droits de l'homme, l'émigration clandestine et ses conséquences fâcheuses et surtout le « statut de réfugié ». Cette dimension idéologique et sociétale est présente presque dans tous les manuels scolaires. La question de la politique européenne quant à l'émigration contrôlée ou limitée voire choisie y est soulevée. Cette perspective altermondialiste pose de nombreux problèmes, entre autres, celui de l'éducation des enfants des émigrants. En Albanie, le problème se pose au niveau national aussi. Si l'on se réfère toujours au même manuel de la *Citoyenneté 3*, on constate suite à la migration interne ou le déplacement de la

population des villages vers les villes, une baisse du nombre des élèves fréquentant l'école et d'autres phénomènes négatifs précités.

Concernant la migration externe, les auteurs (*Citoyenneté 3* : p. 75) identifient deux cas :

a) celui des enfants qui ne poursuivent point d'études dans les pays d'accueil faute de connaissance de la langue du pays ou en raison d'une émigration de court séjour voire saisonnière de leurs parents ;

b) celui des enfants qui poursuivent les études dans leurs pays d'accueil, mais qui manquent de formation en langue maternelle. Dans le cadre des politiques éducationnelles, ils invitent les enfants des émigrants à poursuivre les études régulièrement afin de jouer leur propre rôle et de prendre des responsabilités en véritables citoyens de la grande famille européenne. Dans ce cas, le discours idéologique et éducatif est clair.

### **3. Analyse du corpus : approche quantitative**

On tiendra ici compte du fait que les disciplines de ce corpus abordent la migration de différents points de vue : pour certaines, elle est l'objet d'une étude explicite, pour d'autres, elle n'est qu'un sujet implicitement abordé. Ainsi dans les manuels d'histoire et de géographie la migration est appréhendée en synchronie et en diachronie en tant qu'un sujet pertinent, alors qu'en littérature elle apparaît à l'occasion de l'analyse d'une littérature migratoire, et en éducation civique comme prétexte pour véhiculer des valeurs civiques ou pour placer la migration au sein d'une dynamique sociale et culturelle. Pour mesurer l'importance quantitative des représentations de la migration dans les manuels de notre corpus on procédera à un simple comptage de ses fréquences.

*Histoire 9 – niveau primaire (total : 148 pages)*

Page entière	Entre un paragraphe (§) et une demi-page	Citation d'une à deux lignes
98-99 : une page et demie (sur l'exode des Kosovars entre 1919-1941) 101-102 : une page et demie (sur l'exode des Tchams) 139-141 : 2 pages (sur la diaspora albanaise (1944-1990))	36 : un § (l'exode des Albanais vers l'Italie, 15 <sup>e</sup> siècle) 52 : un § - déplacement de la population dû à la fixation des frontières (Congrès de Berlin 1878) 69 : 2 § - L'apport des colonies d'Istanbul et de Bucarest pour l'indépendance. 138 : un § - l'exode massif lors de la guerre du Kosovo en 1997 144 : un § sur l'exode des ambassades, en 1990)	78 : une phrase sur l'exode forcé des Tchams, provoqué par la politique chauvine grecque. 145 : 2 lignes et une photo sur les boat-people en 1991.
Total : 4 pages et demie, 6 paragraphes, une phrase et deux lignes.		

*Histoire 12 - niveau secondaire (total : 200 pages)*

Page entière	Entre un paragraphe (§) et une demi-page	Représentations iconiques
131-133 : 2 pages sur les expulsions des Albanais dans l'entre-deux-guerres. 154-155 : une page sur l'exode des Tchams vers l'Albanie pendant la 2 <sup>e</sup> G.M. 186 : une page sur la politique de l'expulsion massive et du génocide contre les Kosovars entre 1945-1990. 199-200 : 2 pages sur l'exode des réfugiés kosovar lors de la guerre (1997)	39 : demi-page (l'exode des Albanais vers l'Italie, 15 <sup>e</sup> siècle) 78 : le rôle des colonies d'Istanbul et de Bucarest dans l'indépendance du pays 82 : image représentant des réfugiés kosovars en 1913) 87 : un § sur l'exode des Tchams suite aux représailles du gouvernement grec, en 1914) 92 : ½ page sur la politique chauvine grecque et l'exode forcé des Tchams lors de la Première Guerre Mondiale 112 : sur le même sujet, après la 1 <sup>e</sup> G.M 116 : demi-page sur les associations de l'émigration politique après 1924 182 : demi-page sur l'exode des ambassades, en juillet 1990	89 : peinture intitulée « Les réfugiés » 196 : photo – exode massif, navire surchargés de migrants en 1991.
Total : 6 pages, 4 demi-pages, une image, une peinture, une photo		

*Géographie 4 – niveau secondaire (total : 208)*

Page entière	Entre un paragraphe (§) et une demi-page	Représentations iconiques
66-68 : 2 pages = un chapitre sur La migration de la population albanaise (en diachronie & synchronie) 69 : une page sur la migration interne. 157 : 1 page - la modification de la structure démographique grâce aux flux migratoires de la périphérie vers le centre et l'Ouest du pays. 177-178 : une page sur les migrations de la population albanaise dans l'ex-Yougoslavie	131 : un § sur la baisse de la natalité et le vieillissement de la population à cause de la migration. 142 : un § sur l'accroissement de la population grâce aux flux des paysans vers les villes. 158 : un § sur les déplacements internes 175 : un § sur l'émigration forcée des Kosovars vers la Turquie 200 : demi-page sur les déplacements des Tchams provoqués par le génocide grec.	67 : schéma sur la migration albanaise et celle d'autres pays ex-communistes entre 1991-1993 68 : tableau avec des données d'UNDP sur les directions de la migration des Albanais après 1990. 68 : une carte sur les pays de destination des migrants albanais après 1990.
Total : 5 pages, 4 paragraphes et une demi-page, un schéma, un tableau de données, une carte.		

*Littérature et langue albanaise 4 - niveau secondaire (total : 344)*

Page entière	Entre un paragraphe (§) et une demi-page	Citation d'une à deux lignes
27 : une page - le poème « La lamentation du rossignol », allusion aux souffrances du poète loin de sa patrie.	72 : un § commentant un poème « Syrgjyn vdekur » (même mort, exilé) écrit dans la 1 <sup>e</sup> moitié du 20 <sup>e</sup> siècle. 78 : le même poème 325 : un paragraphe sur un récit faisant allusion à l'expulsion des Kosovars par les Serbes.	Citation de deux lignes dans le cadre de notice biographique de A. Podrimja
Total : une page, 2 paragraphes, un poème, une citation de deux lignes.		

*Langue albanaise 5 - niveau primaire (total : 255)*

Page entière	Entre un paragraphe (§) et une demi-page	Représentations iconiques.
110 : une page, Texte d'auteur. Poème « Les couleurs » - message contre le racisme. M. Argili Exercice 1 : Comprendre et en tirer le message Exercice 2 : Analyser les adjectifs de couleurs et parler des couleurs de la peau et de différentes races humaines. Exercice 3 : Dessiner en s'inspirant de l'image qui illustre le poème		Un dessin en couleur représentant quatre enfants d'origines différentes.
Total : une page, 3 exercices, un dessin.		

*Langue albanaise 6 - niveau primaire (total : 303)*

Page entière	Entre un paragraphe(§) et une demi-page	Représentations iconiques
79 : une page - consigne : Ecrivons sur le mal du pays. 1 <sup>er</sup> exercice porte sur le champ thématique du mal de la patrie : <i>patrie, amour, nostalgie, beauté, famille, frère, proches, émigration...</i> à compléter par les élèves. 2 <sup>er</sup> exercice : Commentez l'extrait de l'essai « La patrie »- le mal du pays des exilés. 3 <sup>er</sup> exercice - Approche axiologique de la consigne : <i>Imaginez une lettre qu'ils écrivent à un ami ou parent loin de l'Albanie.</i> Ensuite les élèves sont invités à raconter ou imaginer comment vivent leurs proches ou leurs <i>amis/copains à l'étranger.</i>	76 : une demi-page, le poème « La patrie » de N. Frashëri, qui vit loin de sa patrie et qui chante les beautés et son amour pour son pays.	78 : photos du paysage albanais. 79 : photos d'un montagnard albanais en costume traditionnel albanais embrassant la terre de sa patrie et d'un jeune garçon de nos jours au regard empreint de nostalgie (allusion au mal du pays des émigrés)
Total : une page, 3 exercices, une demi-page, 2 photos.		

*Langue albanaise 7 - niveau primaire (total : 288)*

Page entière	Entre un paragraphe (§) et une demi-page	
22-25 : 3 pages - « J'ai décidé d'émigrer » par M. Kuteli (1907-1967). L'étude du texte pousse les élèves à aller plus loin et à <i>réfléchir à l'émigration contemporaine des Albanais</i> . Consigne : <i>Avez-vous quelque proche à l'émigration ? Pourquoi est-il parti et que sentez-vous à son égard ?</i> (approche axiologique)		
Total : 3 pages, une consigne.		

*Education civique 8 - niveau primaire (total : 63)*

Page entière	Entre un paragraphe (§) et une demi-page	Représentations iconiques
	16 : un § sur les problèmes sociaux causés par la mobilité de la population 27 : une demi-page sur l'influence et la valorisation de la culture albanaise en Europe grâce à l'émigration. 44 : un § – consigne sur les effets de la surpopulation de Tirana suite à la migration interne. 49 : une consigne sur l'émigration en USA	27: Photos des costumes populaires de femmes - patrimoine culturel.
Total : 2 paragraphes, une demi-page, une consigne et des photos.		

*Citoyenneté 3 (total : 131)*

Page entière	Entre un paragraphe (§) et une demi-page	Représentations iconiques
24-16 : 2 pages et demie - La coopération économique de l'Albanie en Europe et la migration. 43-46 : 3 pages Diversité et migration 71-75 : 3 pages Les échanges dans le domaine de l'éducation à l'échelle internationale. L'émigration et son influence sur les politiques de l'éducation. 96-100 : 5 pages L'émigration et la transition	6 : une demi-page- Mondialisation et migration	
Total : 13 pages et demi, une demi-page.		



D'après cette analyse quantitative modeste, mais aussi par les résultats d'une enquête adressée aux enseignants des disciplines concernées dans les lycées de Tirana, il résulte que les images des migrants et de la migration occupent une place minime dans les manuels de lycée, sauf dans la *Citoyenneté* 3. Cette présence insuffisante et disproportionnée de la problématique de migration compte tenu de l'envergure de ce phénomène en Albanie, est particulièrement notée dans les manuels d'histoire.

## Conclusion

L'Albanie est un pays de forte émigration, mais les manuels scolaires ne représentent pas suffisamment ce phénomène.

Il y a une sorte d'euphémisation et une réticence dans tous les manuels à aborder explicitement la migration, dues, d'après nous, à des raisons idéologiques, notamment :

- au fait que la migration est liée presque toujours à de graves problèmes économiques, à la pauvreté, au rejet, etc., qu'on préférerait taire, donc il est toujours question d'une charge émotionnelle ;
- à une certaine réserve ou autocensure, qui subsiste dans la réalité albanaise afin de ne pas choquer les susceptibilités populaires. Les *boat people*, ayant fait le tour des télévisions du monde dans les années quatre-vingt-dix, ont beaucoup nui à l'image de l'Albanie ; par conséquent il y a un souci de ménager les sentiments des Albanais ;
- au fait que l'émigration est un fait récent et les auteurs des manuels scolaires, surtout de ceux d'histoire, n'ont pas eu le recul nécessaire pour l'aborder objectivement et sous son véritable jour ;
- aux changements survenus dans le contexte européen et celui de nos pays ; par conséquent, il y a tendance à valoriser à tout prix la migration vue comme vecteur d'échange, comme un facteur de stabilisation économique (côté pays d'origine) et d'enrichissement culturel et d'insertion (côté pays d'accueil) ;
- aux contraintes des programmes, des curricula des disciplines scolaires. Les enseignants interviewés sont du même avis que nous à ce sujet.

Il y a toujours davantage un discours altermondialiste présent dans les manuels scolaires invitant :

- les pays de destination à adopter des politiques respectant les droits de l’homme et à faciliter l’insertion des migrants
- les migrants aussi à se comporter en dignes citoyens respectant les normes et les lois des pays d’accueil. C’est dans cette perspective qu’on pourrait souligner aussi une dimension éducative des manuels.

Les manuels scolaires véhiculent un message peu net au sujet de la migration. Le discours devient si ambigu qu’on s’interroge s’il s’agit d’un discours mélioratif encourageant une migration régulière qui apporterait des avantages au niveau individuel et national ou si, au contraire, il s’agit d’un discours argumentatif péjoratif visant à dissuader d’émigrer en soulignant les conséquences fâcheuses de l’émigration (souvent clandestine) et en valorisant l’ancrage dans le pays d’origine, dans la famille, dans la langue maternelle, etc.

Nous sommes d’avis que dans les manuels scolaires, les documents authentiques et les textes d’auteurs font presque défaut alors que depuis une vingtaine d’années la migration occupe une place importante dans la presse écrite, dans les lettres albanaises, etc.

Quant à la représentation iconographique de la migration, elle pourrait être plus riche et plus pertinente. Très souvent, on tombe sur des images tout à fait gratuites ou négatives et dévalorisantes.

## Corpus des manuels

- PETRO, R., PEPIVANI, N. (2008-2013). *Langue albanaise 5*. Tirana : Albas.
- PETRO, R., PEPIVANI, N., CERPJA, A., GJOUKUTAJ, M. (2007). *Langue albanaise 6*. Tirana : Albas.
- PETRO, R., PEPIVANI, N., CERPJA, A., VRETO, SH., METANI, I. (2008). *Langue albanaise 7*. Tirana : Albas.
- HAMITI, S., MARASHI.A., LLOSHI, XH., SINANI, SH., ALIU, A. (2007). *Littérature et langue albanaise 4*. Tirana : Albas.
- CEKA, N., XhUFI, P., EGRO, D., BAKALLI, E., LALAJ, A. (2009). *Histoire 9*. Tirana : Mediaprint.
- META,B., DEZHGIU, M., LLESHI, XH. (2009). *Histoire du peuple albanais 12*. Tirana : UEGEN.
- QIRIAZI, P., DOKA, DH., PUSHKA, A. (2009), *Géographie 4*. Tirana : Ideart.

- HAXHIYMERI, E., TAHSINI, I., DHEMBO, E., AIDINI, J., DUCI, V. (2008). *Education civique 8*, Tirana : Albas.
- DAUTAJ, A., PETRELA, Sh., KETA, M. (2003). *Citoyenneté 3*. Tirana : SHBLSH.

## Eléments bibliographiques

- DEVOLE, R. (2006). *Emigrazione albanese in Italia*. Roma : Agrilavoro edizione s.r.l.
- FUGA, A. (2008). *Brirët e dhisë*. Tirana : Botime Ora
- HARDOUIN, M., LUCAS, N. (2009). “Migrations : ombres et lumières dans les ouvrages scolaires d’histoire et de géographie”, *Les migrations dans la classe : altérités, identités et humanité*. Paris : Ed. du Manuscrit, p. 57-117.
- KING, R. (2010). L’Albanie en tant que laboratoire d’étude de la migration et du développement. *Përperjeka 26-27* (revue culturelle). Tirana : Qendër Perpjekja.
- KRISTEVA, J. (1988). *Etrangers à nous-mêmes*. Paris : Fayard.
- LUBONJA, F. (2010). L’Emigration – développement ou pauvreté ? *Përperjeka 26-27* (revue Culturelle). Tirana : Qendër Perpjekja.
- PETRINI, I (a cura di) (2010). *Schengenland. Immigrazione: politiche e culture in Europa*. Roma: Ediesse.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L’Harmattan. Collection Langue et parole.
- ZARATE, G. (1993). *Représentations de l’étranger et didactiques des langues*. Paris : Didier.

## Sitographie

- BERTHOMIERE, W., HILY, M-A. (2006). Décrire les migrations internationales, *Revue européenne des migrations internationales*. Vol.22, n.2. <http://remi.revues.org/2819>
- GILDA, S. (2006). Migrations, la spatialisation du regard, *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 22 - n°2 | 2006, <http://remi.revues.org/2815>
- HENRY, J.-R. (2004). L’humanisme européen à l’épreuve des réalités méditerranéennes ou la Méditerranée à l’épreuve de l’Europe ? *Etudes Européennes* <http://www.etudes-europeennes.fr>

## **De l'élision à la sublimation : les modes de l'effacement**

### **L'image du migrant dans les manuels FLE pour adolescents (France - Espagne)**

Michèle VERDELHAN BOURGADE

*Équipe DIPRALANG EA 739, Université Montpellier III, France*

En 1976 paraissait la méthode de français langue étrangère *C'est le printemps*, destinée aux grands adolescents et adultes, innovante, intéressante et emplies d'idées. Déclinée en plusieurs livrets (niveaux 1 et 2, livres de l'élève, du professeur, écrit, oral) elle représentait une innovation méthodologique par son choix de position transitionnelle entre une méthodologie SGAV en perte de vitesse et une approche communicative basée sur des documents dits authentiques. Mais sa plus grande originalité figurait dans les contenus culturels représentés : on y voyait une France du quotidien, avec manifestations, grévistes, policiers balourds, piliers de bistrot, chômeurs et immigrés. Deux pages du livre 1 de l'élève étaient intitulées « Les travailleurs étrangers en France », statistiques d'une France réaliste loin d'une image sur papier glacé.

Or le manuel de français langue étrangère est non seulement destiné à permettre l'apprentissage de la langue et de la communication, mais aussi, à travers la représentation de la vie quotidienne ou d'éléments culturels, à donner une image de la France à l'étranger. Cette image ambassadrice est censée favoriser l'envie d'apprendre le français auprès de publics divers par leur nationalité comme par leurs motivations. A-t-on envie d'apprendre la langue d'un pays présenté comme en pleine déliquescence si l'on n'y est pas obligé ? L'échec commercial de l'ouvrage a répondu à cette question. Et les éditeurs semblent avoir donné pour consigne ensuite à leurs auteurs d'éviter les sujets qui fâchent.

Près de quarante ans plus tard, qu'en est-il dans les méthodes de FLE ? La question de la migration est-elle abordée ? Présente-t-on des figures de migrants et sous quelle forme ? La balance est-elle revenue du côté du réalisme ou reste-t-elle du côté de l'angélisme commercial et politique ?

Le fait que l'on ait choisi ici d'examiner des manuels européens destinés aux adolescents de 11 à 15 ans environ s'explique de plusieurs manières. L'enseignement du FLE pour cette tranche d'âge adolescente a vu la parution de nombreux manuels depuis une période récente. La mondialisation des échanges a entraîné l'éloge de la mobilité professionnelle et étudiante et il est prôné un apprentissage des langues commençant dès l'enfance et se développant ensuite. De plus, les classes de cette tranche d'âge comportent souvent une fraction d'élèves immigrés ou issus de l'immigration (9,5% en 1990-91 selon l'INSEE en France) ou étrangers (3,3% à la rentrée 2013, INSEE) et on peut penser que les jeunes sont, par là-même, sensibilisés à ce problème.

Le corpus est constitué de 6 séries de méthodes FLE pour adolescents, soient 18 ouvrages, (voir liste en annexe 1), représentant un échantillon des trois éditeurs principaux du FLE en France et d'un éditeur espagnol. Ceci introduit une autre variable : on pourra se demander en effet s'il y a une différence de traitement de la migration entre le manuel français et le manuel espagnol. Tous les ouvrages ont été publiés de 2003 à 2011, donc pendant une période sans évolution méthodologique particulièrement forte, mais marquée par l'influence du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, paru en 2001. Ce sont des manuels destinés à l'enseignement du français comme langue étrangère, leur public étant donc plutôt constitué d'élèves étrangers dans d'autres pays que la France ou bien d'élèves étrangers en stage pour une courte durée en France. Il peut arriver, toutefois, que ces ouvrages soient utilisés en France même, dans les collèges ou dans des associations, pour faire apprendre le français à des enfants eux-mêmes immigrés. Ce public n'est cependant pas le destinataire premier de ces manuels.

L'étude du corpus s'est intéressée tant aux traits iconographiques que textuels, synthétisée dans sa démarche par le tableau suivant.

Analyse iconographique	Analyse textuelle
Type d'image Origine de l'image Rapport texte-image vs image-image Fonction de l'image Identité/attitude du personnage	Dénomination Énonciateur /Origine Nature du texte Fonction didactique

## 1. Constats généraux

### 1.1. Une présence très faible

Le premier constat concerne la rareté et l'émiettement de la présence de la migration en tant que telle, nommée, expliquée. Il n'y a à peu près rien d'explicite dans les niveaux 1, les seules mentions se trouvant dans les niveaux 2 et 3. Le niveau linguistique des apprenants en 1 apparaît sans doute comme un obstacle à l'évocation de la question migratoire.

Il est fait mention constante cependant, à tous les niveaux, de la diversité des classes et des populations : au moins un élève de couleur par classe est représenté par une image, associée ou non à un prénom. Cette mention est souvent liée à l'acte de parole « présentation de soi, des autres » :

Sekou est nouveau. Toi tu t'appelles Sékou. (*Oh là là ! 1*, p.19).

Ce personnage sera présent dans l'ensemble du manuel niveau 1, comme une certaine Leïla, mais on ne saura rien de leur histoire.

Parfois, la diversité est reliée à la nationalité ou à l'indication du pays d'origine, passage quasi obligé des premières leçons de français :

- Moi c'est Pablo Perez, je suis espagnol. (*Et toi ? 1*, p.12).

De la même manière, on cite toujours au moins une personnalité issue de l'immigration, choisie parmi chanteurs ou sportifs : Djamel Debouzze, Zidane, etc. Le même souci de diversité est présent dans l'évocation des maisons ou de la nourriture. On verra plus loin comment cette dernière est présentée.

### 1.2. Stratégie d'évitement

Le second constat général concerne la manière qu'ont les manuels d'éviter de traiter la migration.

La diversité ainsi représentée, et avec constance, n'est en effet pas reliée la plupart du temps à une migration. Elle semble résulter d'un souci constant du « politiquement correct », de même que les filles doivent être aussi présentes et actives que les garçons. La migration

proprement dite disparaît au profit de la diversité, de la pluralité, mais aussi de l'exotisme, du voyage, des vacances. Parfois même, comme on le verra à propos du manuel *Pourquoi pas ? 3* (dans lequel la lutte contre la discrimination se fait sans rapport de celle-ci avec la migration), elle s'efface devant l'éducation aux valeurs comme l'anti-racisme, la lutte contre les discriminations, ce qui est assez paradoxal.

La suite de cet article va illustrer et préciser cette affirmation générale par des exemples.

## 2. La migration éludée

La migration reste souvent dans l'implicite. Dans le manuel *Ligne directe 3* (p. 54), par exemple, les personnages du texte (que l'on trouve en transcription d'oral à la fin du manuel p.72) sont tous migrants d'une certaine façon : mais le mot n'est jamais prononcé. C'est une famille « qui voyage beaucoup », on a vécu ou on vit dans tel pays, à l'étranger. Vivre et voyager remplacent émigrer. Mobilité, oui, migration, non.

Le manuel *Oh là là ! 3* présente une originalité. Au niveau 3, l'unité 3 parle d'un portable perdu, qu'un jeune homme, Karim, rapporte au commissariat, où la police considère qu'il est le voleur. Seul le témoignage de la jeune fille blonde à qui appartient le portable pourra le tirer d'affaire (du moins peut-on le penser).

En filigrane, apparaît la situation des jeunes d'origine maghrébine en France par rapport à la police. Mais bien sûr rien n'est dit clairement là-dessus, si ce n'est le nom du jeune accusé à tort : Karim Boubari. Et encore moins sur son lien proche ou lointain avec une migration. Il est sans doute français, mais peut-être pas. Sa famille peut être arrivée récemment en France, mais peut être aussi installée dans le pays depuis plusieurs générations. Dans cet épisode, l'éducation à la lutte contre la discrimination, ici policière, masque la migration.

Le manuel *Le Mag* est un exemple typique de ces ouvrages qui présentent une image de la société comme apparemment diverse, mais en éludant les problèmes. C'est une diversité hors-sol, très politiquement correcte.

Au niveau 1, l'unité 3 s'intitule « Tous différents ». L'objectif dit « transversal » en est « l'éducation à la paix, le respect des différences » (indiqué dans le tableau des contenus p.2). La diversité est liée à la lutte contre le racisme (« non au racisme, oui à la différence ! »). Les objectifs linguistiques conduisent à manier la

qualification pour décrire (il est japonais, elle est rousse). L'unité présente des élèves de couleur comme base à des énoncés divers, sans plus. Rien d'explicite n'est dit sur une quelconque migration. Une jeune fille de couleur, Maïa, apparaît comme personnage conducteur. Est-elle créole ? arabe ? A ce stade, impossible à dire.

Au niveau 2, l'unité 0 s'intitule « Je ne suis pas français ». La scène se passe à Lyon, dans une école de journalisme ; un jeune homme, Alexej, se présente et rencontre les autres étudiants. On notera l'ambiguïté du titre : pas français peut vouloir dire aussi bien étranger en visite que d'origine étrangère vivant en France. Ici Alexej est lituanien, de mère française, et vit « maintenant » en France. La double page présente des cas semblables : Maïa dit être d'origine marocaine, Zoé a une grand-mère suédoise. Plus loin, p.8, un Juan espagnol habite à Amsterdam.

Là encore l'accent est mis sur la diversité des origines, et le décalage entre lieu de naissance et de vie. Mais rien n'est dit sur la migration, qui reste dans l'implicite.

Deux personnages en fil conducteur sont d'origine étrangère : Alexej et Maïa (Maïa du niveau 1). Mais on ne fait rien de cela, à part deux phrases (Alexej converse en ligne avec des copains lituaniens, Maïa a des grands-parents au Maroc). Les objectifs linguistiques (nationalité, lieu où l'on vit) priment sur le message citoyen.

Le niveau 3 ne comporte pas d'unité ou de chapitre spécialisé, mais présente un personnage conducteur brun foncé : Etienne (on ne dit rien sur son origine), en binôme parfois avec une jeune fille Julie. L'unité 4, p.49, présente des célébrités parmi lesquelles une notice et une photo de Lilian Thuram. On indique son origine guadeloupéenne et sa lutte pour l'intégration des étrangers en France.

L'accent est mis sur l'engagement, la solidarité. Il n'est pas question de migration.

Le message général, transmis tant par les images que par le texte (mais les occurrences 'images' sont bien plus nombreuses que celles du texte), est double : la France est plurielle par sa population, et la mobilité de la jeunesse ou des familles est devenue un fait courant. Par contre, le phénomène qui a conduit à cette pluralité et qui est la conséquence de la mobilité, lui, n'apparaît généralement pas.

Dans cet ensemble très neutre où la migration disparaît du paysage humain ou linguistique, surgissent avec force deux chapitres ou leçons (ou unités, modules, etc. selon la terminologie du manuel), dans lesquelles la migration fait l'objet de mentions explicites.



### **3. De l'élision à l'affirmation, diverses figures du politiquement correct**

Le manuel *Et toi ? Niveau 3*, paru chez Didier en 2007, est l'un des rares du corpus à proposer une présence effective de la migration comme thème de travail pour l'apprentissage du français. Cette présence se manifeste dans le module 1 (le manuel en comporte quatre) lui-même divisé en 3 séquences, avec 20 pages par module. C'est donc une présence conséquente, par sa place en ouverture du manuel, et le nombre de pages.

#### **3.1. Une prudente atténuation**

Chaque module possède un intitulé, comme chaque séquence, et doit déboucher sur un projet, ici organiser « une exposition pour présenter son pays ». L'intitulé du module 1 : « Le monde bouge », peut faire penser au progrès technique, à la mobilité professionnelle, ou encore aux vacances. Cette dernière suggestion est renforcée par l'intitulé de la séquence 1 : « Ah ! Les vacances ! ». Les séquences suivantes semblent filer le thème du tourisme : de l'extérieur vers la France avec « Bienvenue en France » (2) et selon une démarche inverse pour « Un tour en Afrique » (3).

En fait les séquences 2 et 3 vont être axées sur l'immigration, mais ce n'est pas apparent dans les titres, ni du module ni du projet, ni des séquences. La séquence 1, axée sur le voyage et les vacances, prépare le thème par deux phrases « Je suis allé à Bamako, au Mali. On a rendu visite à la famille de mon père. » On les trouve dans le dialogue de départ avec un élève, Mamadou, qui parle.

Si la séquence 2 traite fortement de la migration, la séquence 3 revient à la thématique du voyage sur le continent africain, avec un titre « On voyage ! » et deux cartes : l'ensemble de l'Afrique et un encart centré sur l'Afrique subsaharienne et de l'ouest. La migration n'y est presque plus présente (Mamadou est mentionné deux fois), sauf dans une BD, dont on parlera plus loin.

On peut penser que dans un premier temps le module, par sa structure d'ensemble, joue le mécanisme d'effacement, d'élision, de la migration, au profit du voyage, des vacances, du projet d'exposition sur le pays, et donc aussi, d'une certaine manière, de la diversité.

### 3.2. L'apparition des indices

Cependant une lecture attentive du sommaire p.4 repère dans la rubrique Lexique le terme « immigration », associé à « régulière/irrégulière », et aussi les termes « origines, mobilisation, soutien ». De même, des indices apparaissent dans la présentation du contenu des séquences p. 7. A la séquence 2 les compétences visées commencent à préciser : « Tu comprends un récit oral sur l'immigration », ou « Tu comprends un récit oral sur une mobilisation », ou encore « Tu fabriques une banderole de revendications ». Ces deux dernières sont sans doute à mettre, on peut le supposer, en relation avec la première compétence évoquée. On retrouvera le terme « immigration » dans le contenu de la séquence 3 avec la compétence « Tu lis une BD sur l'immigration ». Le terme « immigration » apparaît donc trois fois directement dans les sommaires, et du fait qu'il est associé d'abord à régulière/irrégulière, puis à soutien, à mobilisation ou à revendication, enfin à « comparer des pays, des populations » et à « Afrique », fait se dessiner un traitement de la question migratoire dans un axe Nord-Sud, avec immigration de France qui pose des problèmes et nécessite une mobilisation.

### 3.3. Un thème traité selon trois dimensions

Après les débuts très vagues et centrés sur le voyage de la séquence 1, le thème de la migration va être pris à bras-le-corps dans les séquences 2 et 3, de façon très explicite, et selon trois dimensions : didactique, informative, morale et/ou citoyenne.

Au plan didactique, les compétences exercées, on l'a vu, font apparaître l'immigration dans leur intitulé. A l'oral en séquence 2, il s'agit de travailler le récit ; en fait il s'agit de dialogues sur le thème de l'immigration (p.12) et de la mobilisation contre l'expulsion d'un lycéen malien (p. 14). Le travail sur la compétence en lecture porte sur un diagramme et un tableau de pourcentages, tous deux axés sur la migration : « Immigrés selon le pays de naissance en 1999 » pour le diagramme, « Etrangers résidant en France » pour le tableau des pourcentages. (Figure 1). Ces tableaux recourent en partie ceux de *C'est le printemps* 1, pages 34 et 35 (Figure 2) : réactualisation des chiffres, mais même mise à plat documentaire. Toutefois, les tableaux de *Et toi ?* sont intégrés dans un apprentissage langagier et un développement de compétences, ce qui évite l'esprit de polémique que pouvait ressentir un lecteur de *C'est le printemps* en 1974.

Figure 1. *Et toi ?* 3, p.13.

SÉQUENCE 2

**5** Complète avec plus (de) ... que, moins (de) ... que, aussi ... que, autant de ... que :

Exemple : (+) Dans le monde, il y a ... femmes ... hommes.

▷ Dans le monde, il y a **plus de femmes que d'hommes**.

1. (-) Dans le monde, les femmes ont ... droits ... les hommes.
2. (-) En France, les Africains sont ... nombreux ... les Maghrébins.
3. (=) L'Europe est ... riche ... l'Amérique du Nord, mais il y a ... SDF en Europe ... Amérique du Nord.
4. (+) Il y a ... jeunes en Algérie ... en France ; on peut dire que l'Algérie est un pays « ... jeune » ... la France.



**On dit...**

Pour exprimer l'incertitude :

Je ne sais pas, je ne crois pas, je crois, je pense.

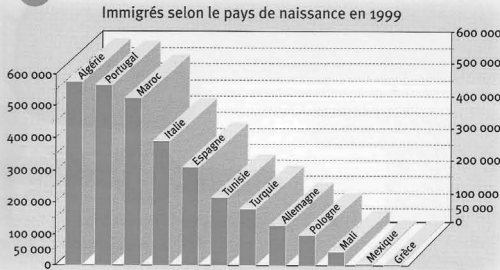
Il y a plus d'immigrés nord-africains, je pense.

**6** Lis le document 1.

Mamadou a-t-il raison quand il dit : Il y a plus d'immigrés nord-africains ? Il y a combien de Maliens en France ? Retrouve les trois pays du Maghreb. Fais des phrases pour comparer.

Exemple : En France, il y a plus d'immigrés portugais que d'immigrés polonais.

1



Source : INSEE.

**Culture & Compagnie**

Un immigré est une personne née dans un autre pays que celui où il habite. Il y a environ 4,3 millions d'immigrés en France dont 1,5 million ont acquis la nationalité française.

**7** Lis le document 2.

Que s'est-il passé entre 1954 et 1999 ? Fais encore des phrases pour comparer.

Exemple : En 1954, il y avait plus d'Européens que d'Africains.

Étrangers résidant en France

Nationalités...	1954	1974	1982	1990	1999
d'Europe	79,1 %	60,7 %	47,6 %	40,6 %	40,6 %
d'Afrique	13 %	34,6 %	42,8 %	45,4 %	43,5 %
d'Amérique	2,8 %	1,2 %	1,4 %	2 %	2,5 %
d'Asie	2,3 %	3 %	8 %	11,8 %	12,5 %

Source : INSEE.

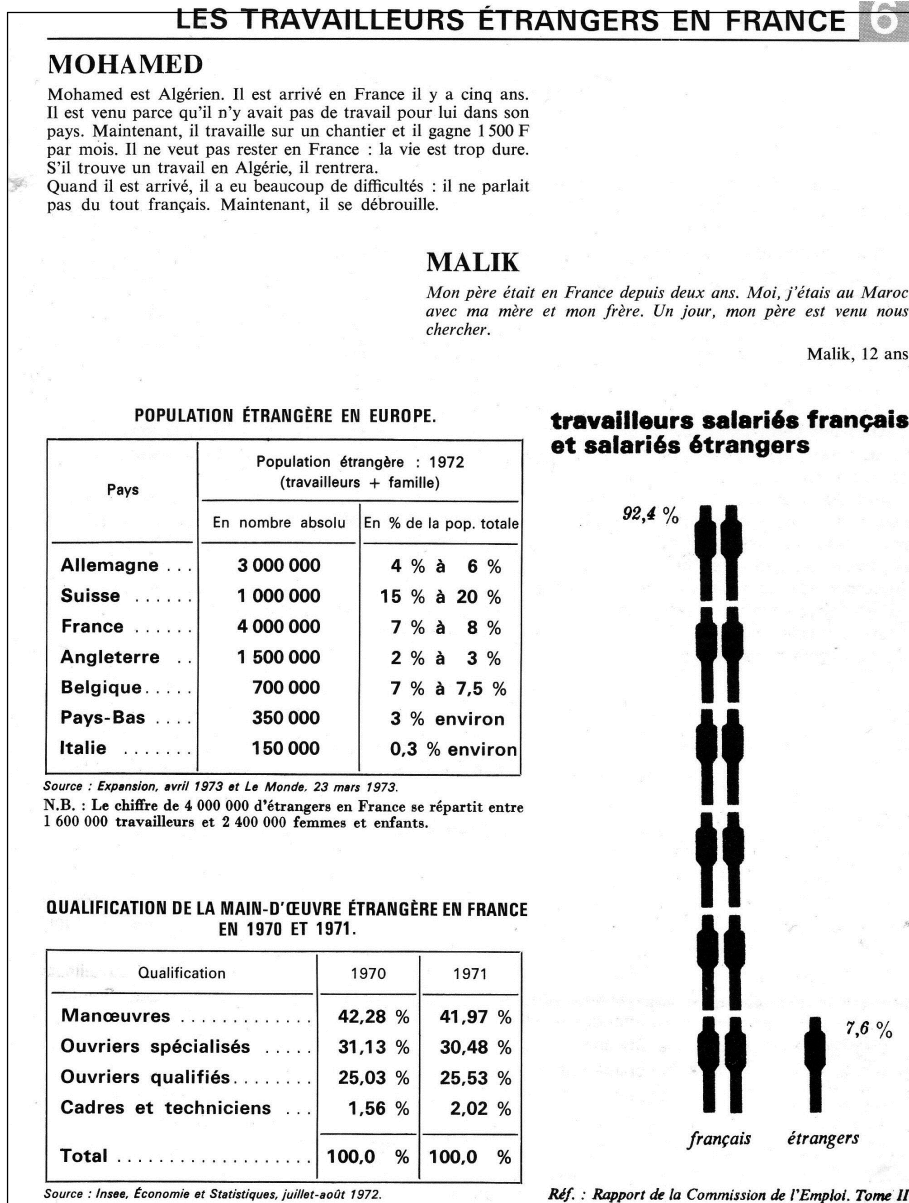
**À toi !**

Fais une recherche sur le nombre d'immigrés, d'étrangers dans ton pays. De quels pays, de quels continents viennent-ils ?

Fais un tableau comme les documents 1 et 2.

Compare avec la France.

Demande à tes profs de français et de géographie de t'aider.

Figure 2. *C'est le printemps* 1, p.35.

Le travail proprement linguistique est lui-même lié à la thématique. La première partie de la séquence 2 fait utiliser des moyens de comparaison pour exprimer la supériorité, l'égalité ou l'infériorité, avec des adjectifs ou des noms. Les phrases d'exemples ou d'exercices concernent la comparaison de pays ou de populations. Ex.

5 phrases 2 : En France les Africains sont ---- nombreux --- que les Maghrébins (réponse attendue : moins). De même, la deuxième partie de la séquence 2 portant en grammaire sur les pronoms compléments fait travailler sur des phrases comme « On les a expulsés » ou « On ne leur a pas trouvé de logement ».

La partie « A toi ! », exercice d'intégration des compétences ici plutôt écrit, qui réutilise les compétences précédentes (lire un tableau, comparer ...) propose des activités directement liées au thème.

Séquence 2, p.13 : « Fais une recherche sur le nombre d'immigrés, d'étrangers dans ton pays. De quels pays, de quels continents viennent-ils ?

Fais un tableau comme les documents 1 et 2.

Compare avec la France.

Demande à tes profs de français et de géographie de t'aider. »

Séquence 2, p.15. « En groupe, fabrique une banderole pour ou contre les sans-papiers.

Utilise l'impératif négatif ou affirmatif, et des pronoms compléments. »

On observe donc un lien étroit entre le thème et le travail didactique, qu'il soit linguistique ou langagier.

Au plan informatif, le manuel donne un certain nombre de précisions sous différentes formes. Des définitions (un immigré, un « sans-papiers », un squat), des informations géographiques sur le Maghreb ou l'Afrique, ou linguistiques sur le plurilinguisme africain, des chiffres et des statistiques, des cartes géographiques, des diagrammes et tableaux. Cinq encarts dans les deux séquences (notamment ceux intitulés « Culture & compagnie ») sont spécialement dédiés à ces informations, mais on en trouve aussi dans les supports d'exercices. L'intitulé « Culture & compagnie » apparaît comme un peu léger par rapport à la gravité du sujet traité et convient sans doute mieux à l'évocation du festival de Cannes (p.73) ou du film *Brice de Nice* (p.77). C'est dans ce module toutefois que cet encart apparaît le plus souvent.

La migration évoquée est donc principalement d'origine africaine, dans le sens sud-nord, une différence étant établie entre l'Afrique du Nord et l'Afrique sub-saharienne ; le manuel prend soin d'indiquer l'existence des autres migrations venues d'autres horizons (Turquie, Allemagne, Pologne, Mexique, Grèce), mais le choix de faire travailler l'expression de la comparaison quantitative met l'accent sur la faible proportion de ces migrations par rapport à l'ensemble (cf.

Illustration p.13 ci-dessus). Seul le tableau des pourcentages de l'exercice 7 p.13 fait apparaître une quasi-égalité (en 1999) des étrangers européens vivant en France avec les étrangers d'origine africaine. La source INSEE valide les chiffres.

Le manuel va plus loin que la simple information verbale ou chiffrée, il œuvre au plan de la formation morale et citoyenne. D'abord en présentant l'immigration comme un fait de société, au même plan que l'utilisation du portable chez les jeunes dans le module 3. L'origine malienne de Mamadou ne fait pas l'objet de commentaires, son père est né à Koulikoro, cela aurait tout aussi bien pu être Saint-Flour. Les chiffres mettent à plat et aussi à distance une réalité que les apprenants doivent connaître. La France est diverse, c'est le premier message fort des pages 12 et 13.

Un second message consiste dans l'évocation de l'existence de « sans-papiers », l'expulsion d'un lycéen et de 200 autres personnes, l'existence de squats, et la mobilisation d'associations ou de personnes, dans des actions de solidarité. Cela est traité explicitement dans le texte de départ La Manif, p.14. L'encart « Culture & compagnie » explique la nécessité d'avoir un titre de séjour, la situation irrégulière des sans-papiers, la situation particulière des mineurs. L'appel à manifester contenu dans le texte place le discours de celui-ci dans la défense des « sans-papiers » plutôt que dans leur dénonciation. Les questions posées sur le dialogue accentuent cette tendance : « Pourquoi les « sans-papiers » de Cachan logent-ils dans un gymnase ? » ou bien « Comment peuvent-ils vivre à 200 dans un gymnase ? » Dans les deux cas, la réponse est à trouver dans le texte. La forme même des questions conduit aussi à imaginer une question subliminale : comment une telle chose est-elle possible aujourd'hui en France ? Et s'il y a expulsion, la réaction présentée des lycéens est bien l'indignation et la manifestation. On n'est plus là dans le politiquement correct, mais dans le « juvénilement correct » : jeunes solidaires en classe avec leur camarade Mamadou et avec les faibles et précaires.

### **3.4. Du solidaire au triomphe de la loi**

Pour autant le manuel n'est pas le remake de *C'est le printemps*, ni une production militante associative en faveur des immigrés. La mise à distance s'opère de quatre manières.

L'origine étrangère de Mamadou demeure dominante. Il est né en France, de mère française, il est Français. Il doit l'affirmer pour être

reconnu. Et pourtant la question suivante de sa camarade (dialogue p.12) c'est « Et il y a beaucoup de Maliens en France ? » comme si elle n'avait pas entendu l'affirmation de Mamadou comme Français. Et dans la BD page 18, Mamadou est menacé d'expulsion.

Les sans-papiers quant à eux font l'objet d'un dialogue p.14 et d'une activité de production écrite p.15. Le dialogue appelle à manifester en leur faveur. L'activité d'intégration p.15 propose très logiquement de faire une banderole, mais au choix « pour une manif ou contre les sans-papiers ». La logique didactique qui veut faire produire un écrit en relation avec le thème et apprendre aux jeunes à argumenter en français (en utilisant impératif affirmatif et négatif) conduit à présenter comme possible, admissible et normale une banderole contre les sans-papiers, ce qui relativise la position présentée dans le dialogue de départ et rééquilibre les points de vue.

L'information sur la loi française (du moins en son état lors de la parution de l'ouvrage en 2007) concernant les titres de séjour rappelle aux lycéens, en filigrane, que si « un enfant n'est pas obligé d'avoir un titre de séjour », mais « si ses parents sont en situation irrégulière, il est menacé d'expulsion avec eux. » La solidarité spontanée se heurte donc à la loi.

Enfin, dans la BD de la séquence 3 p.18, des adolescents veulent empêcher l'expulsion de leur camarade Mamadou et se posent la question : Que faire ? La fille propose de se marier avec lui, le garçon d'y ajouter son PACS. Les parents sont stupéfaits : « Ah ? » ou « Euh ? » en sont les indices. Quelle leçon tirer de cette histoire ? La première est que ces ados sont généreux, mais impulsifs (ils sautent au cou de Mamadou) et un peu ridicules : c'est un non-sens de rajouter un PACS à un mariage. La seconde en découle : la générosité et la solidarité ne servent à rien et c'est Mamadou qui a raison. A la question : « Qu'est-ce qu'on peut faire ? » sa réponse est : « Rien. Si notre dossier est refusé, c'est plié ! ». Force reste à la loi.

#### **4. La migration sublimée**

Un autre traitement de la migration se trouve dans le manuel *Pourquoi pas ? 4*, publié aux éditions Difusion à Barcelone. Le niveau 4 autorise une plus grande richesse textuelle et documentaire puisqu'il s'adresse à des apprenants de niveau B1, et non débutants ou semi-débutants, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues.

C'est l'unité 1 qui traite cette question, dans un manuel qui en comporte 6. Son intitulé, « Pure laine », paraît d'abord énigmatique, il sera expliqué p. 12, soit la quatrième page de l'unité : il évoque une émission radiophonique très connue du Québec, qui parle d'un personnage immigré, donc pas « pure laine » comme les Québécois de souche.

La tâche finale est explicite : « Dans cette unité nous allons... débattre pour définir un modèle d'intégration et rédiger une charte sur l'immigration ». Elle lie l'objectif langagier (apprendre à débattre et rédiger) à l'objectif citoyen (un modèle d'intégration). Le ton est donné dès la première page.

L'unité se décompose en trois phases :

- 1. *Terre d'accueil ?* (le sommaire p. 3 précise « La France terre d'accueil ? ». Le point d'interrogation n'est pas innocent). Cette phase est centrée sur le thème de l'immigration, lié à la tolérance et à l'intolérance.
- 2. *Pâté chinois*, phase axée sur le vivre ensemble et la mixité.
- 3. *Ça se discute*. Pour ou contre la discrimination positive.

#### **4.1. La migration comme support didactique**

Si nous reprenons les trois dimensions examinées pour le manuel *Et toi ?* (didactique, informative, morale ou citoyenne), il apparaît une forte différence avec le manuel précédent, en ce que l'information y est peu présente. Au plan didactique, le thème est traité à l'écrit et à l'oral. L'apprenant lit des textes divers, comme des brèves de forums, une présentation de série télévisuelle, un extrait de Wikipedia sur une loi du Québec, la retranscription d'un débat radiophonique, des slogans et une longue charte de l'environnement. Une page de bande dessinée clôt l'unité. Ces écrits sont les supports d'activité de compréhension ou d'expression, dont plusieurs concernent directement l'immigration. Un exemple basé sur la présentation de la série *Pure laine* :

« B. Imagine que pour un soir, tu sois le/la baby-sitter de Ming (la petite fille chinoise) et qu'elle te demande de lui raconter l'histoire de ses parents adoptifs. Parle-lui de leurs origines, de leur rencontre... Prépare ton récit sous forme de notes, puis joue la scène avec un camarade qui pourra te poser des questions.

(Amorce) Ton papa et ta maman se sont connus en 2004. Dominique venait d'arriver d'Haïti... » (p.12)



Le manuel prône une pédagogie actionnelle, donnant des tâches à remplir à l'adolescent : lire, s'informer, prendre des notes, discuter. On note une insistance sur la mise en place de débats, fréquents à ce niveau.

De ce fait, peut-être, la dimension proprement informative est peu présente. Très peu de textes sont vraiment informatifs dans cette unité, mis à part celui sur ce que le Québec appelle « les accommodements raisonnables » (p.12), mode de lutte contre les discriminations par l'assouplissement de certaines règles. La page 17 présente la Charte de l'environnement élaborée en France en 2004 et promulguée sous forme de loi en 2005. On suppose que ce texte sert de base à l'élaboration de la Charte de l'intégration p.19, mais c'est un modèle formel, le sujet étant différent. Les auteurs du manuel privilégient l'information recherchée et apportée par les élèves eux-mêmes et non une information fournie par le manuel. On ne trouve aucune donnée statistique ou géographique ou sociologique. Par contre les élèves auront à remplir une fiche en cherchant eux-mêmes le nombre d'immigrés dans le pays, leurs origines, langues, religions, etc.

L'insistance sur le débat et l'argumentation s'articule avec une visée morale et citoyenne. Les titres mettent en valeur des notions morales comme la tolérance, ou des bases de vie citoyenne : vivre ensemble, pour ou contre la discrimination positive, pour le droit à un environnement sain. Le projet final de débat porte sur le « modèle d'intégration des élèves étrangers dans notre collège ». Les familles présentées sont mixtes, on incite à lutter contre le racisme et les discriminations.

En ce sens, l'immigration, qui sert de point de départ et de fil conducteur à ce travail, est fortement intégrée à la démarche didactique, elle-même liée à un projet de formation du citoyen.

#### **4.2. Un paradoxe : l'effacement par la sublimation**

Pour autant, la question de la migration même traitée explicitement soulève quelques remarques, notamment en ce qui concerne sa mise à distance et son association à d'autres thèmes.

On a déjà noté l'absence de données chiffrées ou simplement factuelles, ce qui fait de l'immigration un sujet de discours et non un phénomène observable. Le manuel opère en outre une double mise à distance :

- géographique, p.12 et 13, puisqu'il s'agit dans cette partie centrale de l'unité, du Québec, et de dispositions particulières

(« accommodements raisonnables ») comme le montre le texte officiel québécois déjà cité ; le Québec c'est loin de la France, et de plus il est dit que le pays a beaucoup de mal à réussir l'intégration ;

- discursive : *Pure laine* est une comédie satirique et le texte qui en parle est un article de journal à son sujet (ou plutôt, en l'absence de référence, un texte fabriqué par les auteurs du manuel, et présenté comme un article de revue) On n'a pas d'extraits directs de cette comédie.

Un autre mode de traitement de la migration est ici son association à d'autres thèmes, comme dans *Et toi ?* Ils sont nombreux :

- la modernité, par l'histoire de Katia p.13, interview imaginaire d'une jeune femme à famille dispersée dans le monde ;
- la nationalité, l'identité, les langues ;
- le racisme et le combat nécessaire contre lui ;
- la tolérance et l'intolérance ;
- la discrimination.

Ces trois derniers thèmes introduisent une certaine confusion des problèmes. Le racisme doit être combattu en soi, il n'est pas forcément lié à la migration (sauf dans l'histoire de Katia) ; les tags sur le racisme font d'ailleurs la part belle aux aphorismes, comme « Le racisme n'est pas une opinion c'est un délit. » (Guy Bedos) (p.16). A propos de la tolérance, p.11, les exemples donnés parlent d'une femme trop grosse licenciée pour son obésité, et d'une fille refusant le sport en raison de convictions religieuses et expulsée du lycée ; les deux sont mises sur le même plan. Le 3<sup>e</sup> temps de l'unité, la discussion sur discrimination positive (pour ou contre), évacue la question de la migration en opérant un glissement de « discriminé parce que noir ou caucasien » à « discriminé parce que handicapé ».

Enfin, dans l'histoire de Katia, interview imaginaire d'une jeune Française, activité destinée à la compréhension de l'oral dont la transcription se trouve en fin d'ouvrage, tous les membres de la famille migrent et épousent des personnes d'un autre pays que le leur, avec des parcours compliqués pour chacun. Si l'accent est mis sur une mondialisation familiale et professionnelle, synonyme de modernité, on a là une exagération didactique qui tue le fait lui-même, phénomène déjà observé dans le manuel *Et toi ?*

Même dans un manuel à visée actionnelle, donc en prise sur la société, l'immigration demeure un sujet délicat à manier. L'accent mis sur la question aboutit paradoxalement à la diluer dans un ensemble de valeurs très louables, mais qui embrument le sujet. Si le manuel (fait à Barcelone) a le mérite d'annoncer parler de l'immigration, il n'y a pas de données sur l'immigration en Espagne, ou en France. On reste dans le vague (notre collègue, notre pays), les bonnes intentions, et le travail discursif.

## Conclusion

Il n'est donc pas facile de parler de l'immigration dans les manuels de FLE pour adolescents. Seuls deux volumes, sur les 18 examinés, parlent explicitement de la migration. Ce qui est relativement surprenant, compte tenu de la tranche d'âge à laquelle s'adressent les manuels, des adolescents de 11 à 15 ans environ. D'une part, ces jeunes vivent eux-mêmes sans doute pour la plupart dans des sociétés mélangées, et entendent parler de migrants et de migrations. D'autre part, de nombreux collègues en France comportent des élèves issus de migrations diverses.

Le phénomène qui joue ici est probablement, comme à l'époque de *C'est le printemps*, celui de l'acceptabilité de l'image qu'on veut donner de la France à l'étranger, image qui se doit d'être lisse et attrayante. Mais la diversité est depuis 1974 devenue à la mode, associée à la mobilité et au plurilinguisme : on la trouve donc abondamment représentée. La migration est encore perçue comme source de problèmes, économiques et sociaux : elle disparaît donc des manuels.

On sera d'autant plus attentifs aux deux seuls exemples trouvés et présentés ici de traitement de la migration, l'un plutôt dans une perspective altermondialiste et droits de l'homme (il s'agit d'une immigration sud-nord), l'autre dans une optique de mondialisation des échanges, où les gens se déplacent partout dans le monde, une migration multidirectionnelle. Dans les deux cas, la migration est associée à une éducation morale et citoyenne, à des valeurs de tolérance, d'antiracisme, de respect de l'autre. C'est bien là un des mérites de la francophonie que de diffuser ces valeurs à travers l'enseignement de la langue.

**Corpus Manuels FLE pour adolescents**

<b>Auteurs</b>	<b>Intitulé</b>	<b>Type et niveau</b>	<b>Date</b>	<b>Lieu et éditeur</b>
Bosquet M., Rennes Y, Martinez M.	<i>Pourquoi pas ? 1</i>	Livre élève N1	2008	Barcelone, <b>Difusion</b>
Bosquet M., Rennes Y, Vignaud M.-F.	<i>Pourquoi pas ? 2</i>	Livre élève N2	2008	Id
Bosquet M., Rennes Y	<i>Pourquoi pas ? 3</i>	Livre élève N3	2009	Id
Bretonnier M, Y-A. Nardone	<i>Pourquoi pas ? 4</i>	Livre élève N4	2009	id
Favret, C., Bourdeau M., Gallego I., Muguruza E.	<i>Oh là là !</i>	Livre élève N1 Livre élève N1	2006	Paris, CLE international
	<i>Oh là là !</i>	Livre élève N2	2006	Id
	<i>Oh là là !</i>	Livre élève N3	2006	id
Brillant C., Le Bougrec J., Lewis G., Lopes M.	<i>Et toi ? 1</i>	Livre élève N1	2007	Paris, <b>Didier</b>
	<i>Et toi ? 2</i>	Livre élève N2	2007	Id
	<i>Et toi ? 3</i>	Livre élève N3	2007	id
Binan I., De Abreu S., Lemeunier V., Palfalvi A.	<i>Ligne directe 1</i>	Livre élève N1	2011	Paris, <b>Didier</b>
	<i>Ligne directe 2</i>	Livre élève N2	2011	id
	<i>Ligne directe 3</i>	Livre élève N3	2011	id
Himbert C., Rastello C., Gallon F., Chappey E., et al	<i>Le Mag</i>	Livre élève N1	2006	Paris, Hachette
	<i>Le Mag</i>	Livre élève N2	2006	id
	<i>Le Mag</i>	Livre élève N3	2007	id
Meyer-Dreux S.dir Durand R., Lopes M-J., Harris H., Le Gal S.	<i>Fluo</i>	Livre élève 1	2003	Paris, CLE International
Meyer-Dreux S.dir Durand R., Lopes M-J., Wittmann-Malfettes A.	<i>Fluo</i>	Livre élève 2	2003	id
J. Montredon, G. Calbris, C. Cesco et coll	<i>C'est le printemps</i>	Livret documents 1	1976	Paris, CLE International



## **La littérature et la migration : une légitimité contournée**

### **L'image du migrant dans les manuels de français (2002-2012) en France**

Micheline CELLIER, Françoise DEMOUGIN, Thierry TREFAULT  
*Dipralang E.A. 739, Université Paul Valéry – Montpellier III, France*

La plupart des enfants ne connaissent du migrant que ce qu'en disent leur famille ou les médias, expériences non filtrées, marquées par l'immédiateté, la prise de position et, parfois, le passionnel. Dans le même temps, beaucoup d'enfants de familles immigrées peuvent être déstabilisés par certains discours politiques et par l'image renvoyée parfois par la presse. L'école, lieu par excellence de socialisation et de construction identitaire, serait à même de donner à réfléchir à ce qu'est un migrant : les élèves issus de la majorité pourraient y gagner en réflexion citoyenne sur la diversité des cultures et leur égalité ; les élèves issus des minorités immigrées pourraient, si l'image est positive et valorisante, y trouver matière à instaurer/restaurer l'estime de soi.

L'école d'aujourd'hui permet-elle ce cheminement ? Il est difficile d'analyser les pratiques et les positionnements pédagogiques des enseignants, divers par essence ; il est plus aisé de travailler sur les manuels scolaires, communs à tout le système scolaire et qui se révèlent être des vecteurs très puissants de transmission des connaissances et des valeurs.

C'est pourquoi nous interrogerons ici les manuels de français en usage en France de 2002 à 2012, au niveau primaire et secondaire, en faisant l'hypothèse qu'ils peuvent construire une représentation du migrant, par le biais de textes littéraires (essentiellement), d'articles,

d'éléments iconographiques... l'ensemble constituant des formes de persuasion et d'adhésion à une image, somme toute, idéologique. On ne peut certes connaître l'impact sur l'imaginaire, la sensibilité et les pensées des enfants et des adolescents exposés à ces ouvrages, mais on peut essayer de dépouiller les manuels pendant une période donnée pour prélever des données quantitatives et qualitatives sur les informations qui leur sont délivrées.

### Quel « migrant » ?

Cette analyse se pose en continuité avec le travail de recherche mené par Iva Cintrat, publié en 1983 et intitulé *Le migrant, sa représentation dans les manuels de lecture de l'école primaire*. Cette inspectrice, chargée de recherche au CREDIF (ENS de Saint-Cloud), a trouvé « légitime d'observer quel reflet ces manuels proposent d'un état de fait : la présence des migrants dans la société française, la façon dont cette société les intègre ou les rejette – quelles occasions, quels moyens ils offrent de susciter et d'entretenir la réflexion des enfants » (p.14).

Elle a donc réalisé une étude portant sur 55 manuels de lecture du cours moyen en vigueur dans les catalogues des éditeurs en 1980-81 et dont les dates de publication s'échelonnent de 1957 à 1980, soit sur une vingtaine d'années.

Cette étude peut servir de point de comparaison pour donner une dimension historique à notre propos : l'image du migrant qui circule via les manuels scolaires a-t-elle bougé, au plan quantitatif et qualitatif, en trois décennies ?

Pour garder une cohérence d'ensemble, nous nous sommes appuyés sur la définition qu'Iva Cintrat donne du migrant. Après l'avoir liée à l'idée de déplacement temporaire, dû à une situation économique et supposant un retour, l'auteure propose les éléments suivants : « Le migrant est généralement un travailleur manuel<sup>1</sup> que les conditions économiques dans son pays ont incité à chercher un emploi à

---

<sup>1</sup> Il est à noter que la notice du *Trésor de la langue française* place le terme « migrant » dans la catégorie de l'adjectif qualificatif et lui adjoint, entre parenthèses, le substantif « travailleur », comme le fait I. Cintrat : « (travailleur) migrant : Individu travaillant dans un pays autre que le sien. Synon. immigré. Faciliter la circulation des travailleurs migrants en créant un passeport de travail (Pt manuel Conseil Eur., 1951, p.47). Pour la plupart, les migrants sont venus en France dans l'espoir de percevoir des salaires plus élevés que ceux auxquels ils peuvent prétendre dans leur patrie (GIRAUD-PAMART Nouv. 1974). » Ce n'est que par extension que « migrant » devient substantif.

l'étranger. Il ne s'expatrie pas, il va gagner sa vie sur les lieux où il est possible de travailler » (Cintrat, 1983, 22). Puis elle la précise par opposition à d'autres notions proches ou la recoupant, notamment par étranger (terme générique englobant tous les autres), immigré (qui s'installe définitivement dans le pays d'accueil), réfugié (généralement politique, demandant un asile) ; de fait, pour elle, un immigrant ou migrant peut devenir un immigré et éventuellement être un réfugié. En tout cas, comme son déplacement est dû, le plus souvent, à des raisons économiques, il va des pays pauvres vers un pays riche.

Cette délimitation est forcément sujette à caution, car les définitions de la migration et du migrant sont multiples, mais il est nécessaire de la conserver pour donner des bornes claires à notre étude et rester dans la perspective diachronique.

## Quel corpus ?

Les corpus (voir les détails dans les annexes) analysés portent sur les niveaux suivants :

1. l'école primaire, essentiellement le cycle 3, de 2002 à 2012, avec un corpus de 30 ouvrages publiés après les programmes de 2008 et un carottage sur trois collections du CE2 au CM2 (*Littéo*, Magnard ; *Mon manuel de français*, Retz ; *Les clés du français*, Sed), utilisées dans les classes avant 2008.
2. le collège avec 15 ouvrages de la 5<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, publiés de 2006 à 2012
3. le lycée et le lycée professionnel, avec respectivement 13 et 4 manuels, répartis entre 2004 à 2011.

Notre corpus est donc beaucoup plus étendu en termes de niveaux d'enseignement, que celui envisagé par I. Cintrat : il porte sur le cycle 3 de l'école primaire, mais aussi le collège et le lycée, ce qui donne à voir une évolution sur l'ensemble du cursus. Mais il a un empan temporel moindre : une dizaine d'années contre une vingtaine. Nous avons pris comme première limite les programmes pour l'école de 2002 qui installent la littérature à l'école ; ils ont été sensiblement modifiés par ceux de 2008 qui mettent l'accent sur la langue et minorent la littérature ; ils sont toujours en vigueur. 2008 est donc une date en amont et en aval de laquelle nous avons étudié les ouvrages du primaire.



Ces manuels de français suivent les programmes officiels français, mais relèvent d'éditeurs indépendants divers. Les auteurs sont des professionnels de l'enseignement, professeurs, inspecteurs, universitaires, spécialistes de la discipline et/ou de la formation des maîtres. Les discours tenus dans/par les manuels sur la question de la migration composent donc d'une part avec les programmes français et d'autre part avec la dimension « morale » implicitement obligatoire. Or, dans cette perspective, la migration n'est pas officiellement un thème scolaire identifié, elle se retrouve davantage dans les questions de l'altérité et de la différence, repérables sociologiquement et philosophiquement.

## 1. Le corpus « Ecole »

### 1.1. Manuels à partir de 2008 - (Annexe I)

Le corpus se compose de manuels français utilisés actuellement dans les classes du cycle 3 de l'école élémentaire (CE2, CM1, CM2). Ces manuels récents se basent sur les derniers programmes et instructions en vigueur, parus en 2008. Ceux-ci ont, entre autres, la particularité de mettre en relief, dans toutes les matières, l'institutionnalisation des savoirs, en référence à un socle commun de connaissances et de compétences.

S'agissant du français, ce changement a pour conséquence la disparition de la littérature en tant qu'objet d'enseignement isolé au profit d'un recentrage sur l'apprentissage de la langue. « L'observation réfléchie de la langue », fait place à « l'Étude de la langue » et ce changement d'approche, outre le cloisonnement des apprentissages, déconnecte l'apprentissage de la langue française à l'école de la rencontre avec les textes de la littérature.

Les manuels se sont adaptés à ce changement. On ne trouve plus de manuel de littérature tel qu'on l'a connu dans la période précédente, organisé autour de thèmes ou autour de réseaux de lecture littéraire. On a oublié également – mais depuis plusieurs décennies – le manuel de « morceaux choisis » ou de « lectures suivies » - qui correspond aux ouvrages analysés par I. Cintrat. Les livres de classe d'après 2008 sont centrés sur l'étude de la langue et présentent les activités selon un cloisonnement entre quatre domaines obligatoires : *grammaire*, *conjugaison*, *vocabulaire*, *orthographe*, auxquels on ajoute parfois pour certains *rédaction* et *lecture*. Le texte littéraire n'est cependant

pas absent, mais les longs textes sont moins mis en valeur et leur présence est très variable d'un manuel à l'autre.

Les éditions SED, par exemple, proposent deux collections, reposant sur des choix différents. La collection *Mots d'école* présente des manuels structurés en unités thématiques (10 pour l'ouvrage du CM2), où le texte littéraire constitue le pôle central, avec à chaque fois un long extrait, suivi de plusieurs autres textes d'auteurs plus courts. Ces parties littéraires se démarquent de l'étude de la langue pour laquelle aucun texte d'auteur ne figure dans les exercices. La collection *Interlignes*, du même éditeur, prend le parti de l'étude de la langue, avec pour chaque début de séquence, une question à résoudre « Comment reconnaît-on les pronoms personnels ? » ; les ouvrages comportent très peu de textes d'auteurs : celui du CM2 n'en a aucun.

La série *Mot de passe*, chez Hachette, est constituée dans sa quasi-totalité de pages d'activités. Des textes de tout type (extraits littéraires, textes documentaires, journalistiques, bandes dessinées, poésies...) s'y côtoient et sont présents presque à chaque page puisque chaque leçon débute par des activités de recherche autour d'un texte. Même les phases d'« institutionnalisation » se basent sur ces textes. Ils occupent soit le quart d'une page, soit une double page. Cependant, on n'en trouve aucun dans les exercices qui sont tous basés sur des phrases fabriquées.

Aux éditions ISTRÀ, les manuels de la série *Caribou* sont divisés en deux parties. La première est consacrée à l'étude de la langue, avec au début de chaque double page un texte d'auteur d'environ une demi-page ; la seconde partie propose des activités de lecture, avec de longs textes d'auteurs, d'une à six pages. Elle occupe le tiers du livre de CM2, la moitié dans le manuel du CE2, mais avec des textes beaucoup plus courts. C'est dans le livre du CM2 qu'on trouve par exemple *J'ai fui l'Allemagne nazie*. C'est dans cette partie que des thèmes spécifiques peuvent être développés.

Cependant, pas une fois le thème du migrant, de la migration ou d'une diaspora ne figure comme sujet d'étude. Les textes sélectionnés ne sont présents dans les manuels qu'au titre de supports d'exercices sur la langue, ou d'observation des phénomènes de langue.

Il a été possible de collecter un grand nombre d'ouvrages, provenant de différents éditeurs. En tout, 30 manuels de français ont été analysés, des collections complètes de cycle 3 (Sed, Istra, Hatier, Hachette éducation, Retz, Bordas – voir le détail dans l'annexe I bis), auxquels s'ajoutent quelques ouvrages de CE1 à notre disposition,

puis quelques manuels isolés, soit parce que la collection est à ce jour incomplète, soit en raison de l'inaccessibilité de l'ouvrage.

D'un point de vue quantitatif, un manuel de français est un ouvrage de 200 pages environ. Le nombre de textes par double page est très variable d'un manuel à l'autre en fonction de sa conception, en fonction, notamment de la place accordée au texte littéraire ou informatif, par rapport aux simples phrases d'exercices, bâties pour la circonstance. Comment comparer, comment quantifier ? Il apparaît d'emblée que le thème de la migration n'apparaît pas dans les exercices bâtis sur les phrases ou des textes fabriqués, on peut donc restreindre l'étude aux seuls textes d'auteurs, dont les références sont précisées, de quelque nature qu'ils soient : littéraires, informatifs, documentaires ou appartenant à des genres particuliers comme la bande dessinée ou la poésie. Sur la totalité du corpus, on obtient un nombre supérieur à 2 500 textes.

Sur ce nombre, par une première sélection n'ont été retenus que les textes qui mettent en scène un ou plusieurs personnages, réels ou fictifs qui sont dans une situation de déplacement. Cela peut aller du simple voyage touristique au récit d'exploration, en passant par la rencontre interculturelle. On n'a pas exclu de cette première sélection les textes sur les gens du voyage, ni ceux qui présentent un personnage vivant dans son propre pays. On obtient alors 44 textes, une proportion très faible à première vue, de l'ordre de 0,5 %.

De cette première sélection, sept thématiques se dégagent, classées ci-dessous de manière quelque peu empirique, de la plus éloignée à la plus proche du thème du migrant :

- A. Le « portrait exotique » (le Chinois, l'Africain, les gens du voyage...) [6 textes]
- B. Le « voyageur » (touriste, aventurier, étudiant...) [9 textes]
- C. « Celui qui part » (conquérant, humanitaire, rêve d'exotisme...) [8 textes]
- D. La « rencontre interculturelle » (entre enfants, avec un étranger...) [6 textes]
- E. L'« enfant différent » (fiction détournée, le nouveau accueilli en classe...) [8 textes]
- F. La « figure d'une diaspora » (esclavage, holocauste...) [2 textes]
- G. La « parole de migrant » [5 textes]

A l'instar de l'étude d'Iva Cintrat, et pour rester proche de sa définition du migrant, nous mettons de côté les propos trop généraux sur « l'étranger », les récits d'exploration et d'aventures, le travail d'ingénieurs ou techniciens à l'étranger, les situations historiques d'émigrants solitaires ou aventuriers. En revanche, la notion est élargie à l'immigré ou au réfugié, même si pour eux l'implantation dans le pays d'accueil est considérée comme définitive, en raison de la similitude des difficultés d'insertion auxquels ils sont confrontés.

Ainsi, les trois premiers thèmes A, B et C (le « portrait exotique », le « voyageur » et le portrait de « celui qui part ») se trouvent-ils écartés ; de même pour le thème D à part deux textes sur la rencontre interculturelle, et trois textes du thème E « l'enfant différent ». La sélection devient alors comparable à celle de l'étude de 1983. Ainsi élagué, le second corpus ne compte plus que 12 textes qu'on peut diviser encore en deux :

- les textes présentant une situation proche de la migration [7 textes],
  - les textes présentant le témoignage d'un migrant [5 textes].
- 1- Collection *Mots d'école, mon livre de français*, 2010 SED éditions Manuel de CE2 : Au cours du thème « Lire pour partir en voyage », pe 82-83, « La traversée d'Alger », extrait de Azouz Begag, 2001, *Un train pour chez nous*, Le narrateur se souvient du voyage familial qui, chaque été, le ramenait en Algérie retrouver le village natal de ses parents.
  - 2- Même collection, manuel de CM1 : pp. 38-39, texte de lecture « La force du berger », tiré de Azouz Begag, *La force du berger*, 1995, La joie de Lire. Dans ce livre, l'auteur parle de son propre père, un ancien berger arrivé en France en 1949, de son enfance à Lyon dans les années 1960 et des conditions de vie difficiles de sa famille dans un bidonville, puis dans une cité.
  - 3- Collection *Caribou, français, livre unique – Etude de la langue, lecture*, 2010, ISTR A, Manuel de CM2 : Un texte de lecture tiré de Marc Cantin, *Moi, Félix, 10 ans, sans papiers*, coll. « Milan Poche Junior », 2007, pp. 242-243. Rubrique : « Les romans - Thème 10 : Le roman contemporain ».
  - 4- Collection *Parcours français*, Hatier, 2010, Manuel de CM2 : p. 80, au début d'une leçon de conjugaison sur le passé composé, un texte de Eglal Errera, *Les premiers jours* (Actes Sud, 2002), sert de support aux manipulations de la langue.

Rebecca et ses parents ont émigré d'Égypte en France. La petite fille rentre dans sa première journée d'école : « *L'exil, si j'ai bien compris, ce n'est plus vivre chez soi, être étranger où on habite* ».

- 5- Au rythme des mots – Étude de la langue – Bordas, 2010, Manuel de CE2, p. 65, Texte prétexte à des exercices sur présent, passé, futur dont le titre est : « Retour au pays ». Il s'agit de la suite du livre utilisé par le manuel précédent : après plus de trois ans passés en France, Rebecca se prépare à retrouver le pays de son enfance pour les prochaines vacances. Eglal ERRERA, *Les fleurs d'Alexandrie*, Ed. Actes Sud Junior, 2006.

Ce sont les cinq textes trouvés, qui correspondent à l'image du migrant sur un corpus de 30 ouvrages. En considérant le nombre total de textes comptés dans ces manuels (plus de 2 500), on obtient la proportion de 0,2 %.

Si nous nous basons maintenant sur le nombre de pages, il convient d'abord d'en écarter un certain nombre : les pages de garde, celles qui présentent des répertoires ou des tableaux (de conjugaison notamment), celles qui sont consacrées uniquement aux résumés et à l'énoncé des savoirs à retenir... pour ne prendre en considération que les pages d'activités, d'exercices, celles qui contiennent des textes. Leur nombre atteint alors presque 4 900 pages. Les 5 textes retenus représentent 10 pages et demie. En effet l'un d'entre eux occupe une demi-page, alors que le plus long s'étale sur six pages. Comme pour le nombre de textes, le pourcentage de pages consacrées au thème de la migration s'élève à 0,2 %.

Cette proportion apparaît infime. On peut s'interroger sur cette quasi-absence, d'autant que ce pourcentage apparaît en recul par rapport à celui calculé par l'étude de I. Cintrat réalisée, il y a presque trente ans, et qui avançait en effet le chiffre de 1 % de textes se rapportant au migrant. Quelles peuvent être les raisons de ce recul ? Faut-il y voir la crainte des éditeurs par rapport aux stéréotypes ? Renvoie-t-il au fait que le thème de la migration, pouvant être abordé dans d'autres matières, n'est pas de mise dans un manuel de français ? Peut-on mettre cette absence sur le compte de la disparition de la littérature de jeunesse comme matière d'enseignement ?

Considérons cette dernière raison.

On pourrait en effet penser que le chiffre de 0.2%, très bas, pourrait être dû à la constitution même du corpus qui ne compte que des manuels majoritairement orientés vers l'étude de la langue – la production éditoriale ayant suivi l'infléchissement donné par les programmes 2008 – et non plus vers la lecture, comme dans le corpus sélectionné par I. Cintrat. Celle-ci travaillait sur des livres très fournis en textes, souvent longs, accompagnés d'un appareil critique, qui aurait pu favoriser le traitement de thèmes divers.

Un carottage rapide sur des ouvrages parus et utilisés dans les classes entre 2002 – année où parurent les programmes qui mettaient en avant la littérature jeunesse – et 2008 permet d'infirmier cette hypothèse.

## 1.2. Manuels 2002-2008 - (Annexe II)

L'analyse de trois collections, *Littéo*, *Mon manuel de français* et *Les clés du français* (cf annexe III) permet d'arriver à des résultats un peu différents. Sur 1958 pages, nombre total des pages de ces manuels, seulement 13 sont consacrées au thème des migrants, soit 0.66 %, ce qui est en retrait encore par rapport au 1% dégagé par I. Cintrat - pourtant, les trois collections, et particulièrement *Littéo*, mettaient bien l'accent sur la littérature - mais en augmentation sensible par rapport au pourcentage de 0.2% portant sur les manuels postérieurs à 2008.

Il faut ajouter que nous avons retenu ces textes (textes littéraires très bien choisis) parce qu'ils sont en rapport avec la figure du migrant, mais ils sont exploités de manière très faible.

- Dans *Littéo CM2*, l'incipit et la fin de *Moi, Félix, 10 ans, sans papier*, sont mélangés à d'autres débuts et fins de textes ; l'objectif, d'ordre narratologique, est de les réassortir. La notion même de migrant n'est pas du tout travaillée.
- Dans *Mon manuel de français CE2*, le texte de l'album de Thierry Lenain, *Vive la France*, est inséré dans une séquence sur « Moi et les autres ». Lucien, le chef de la bande, exclut Khélifa parce qu'elle est arabe, Laô car son père parle chinois ; les autres partent d'eux-mêmes : Manuel dont le père parle portugais, le petit gros, etc.; Lucien se retrouve seul. Les questions très générales (Que raconte l'histoire ? Pourquoi l'auteur a-t-il écrit cette histoire ?) ne permettent pas de centrer le débat, de façon précise.

- Dans *Les clés du français CE2*, se trouve un extrait de *Mon je me parle* de Sandrine Pernusch. Chloé écrit son journal intime et raconte l'arrivée dans l'école d'Aude, colombienne adoptée. Désignée comme une « fée en café » par un enfant, elle n'est qu'une représentante des « gens de couleur » et une « peau de charbon » pour un autre. Le tout est inclus dans une séquence sur « Le respect des différences ».

Les deux dernières occurrences relèvent de la thématique E, « l'enfant différent » et rejoignent plutôt la question du racisme, de l'image des étrangers dans la communauté, alors que la première, si elle avait été traitée (!) aurait permis de dégager les sentiments de l'enfant migrant.

A ces textes littéraires, s'ajoutent deux cartes de géographie (in *Mon manuel de français, CM2*) sur la population en Europe avec des commentaires montrant de manière très rapide, la « migration vers l'Europe de l'ouest » et commentant le fait que « beaucoup d'émigrés viennent vivre en Europe » ; un autre document souligne que « la richesse d'une région [...] attire les migrants », mais ces éléments sont très mineurs dans les deux pages et pas du tout centraux.

Le corpus a été volontairement resserré sur des références précises, même si leur exploitation est insuffisante. Ont été écartés, par exemple, des textes mettant en scène des enfants dont le prénom ou l'illustration montrent l'origine, mais dont le statut d'étranger et de migrant n'est pas mis en avant, comme Momo, enfant maghrébin qui s'ennuie dans sa cité et qui découvre la lecture (*Littéo CE1*), Selim, le narrateur de *L'urne voyageuse* qui aimerait être élu délégué de la classe (*Les clés du français, CE2*). Ces personnages n'ont aucune spécificité en rapport avec leur origine et se fondent parfaitement dans le groupe. Djamel, par exemple, dans *Fous de foot (Les clés du français, CM2)* veut aider sa nouvelle voisine à intégrer un club de foot mais il n'accuse aucune particularité propre à le distinguer de ses autres camarades. Sur les images, il apparaît plus foncé avec les cheveux un peu crépus, mais avec une casquette, un baladeur sur les oreilles, comme les autres. Faut-il, d'ailleurs, négliger ces occurrences qui pourraient témoigner, au fond, d'une parfaite intégration ?

On voit donc que, même si le pourcentage de 0,66% se rapproche du 1% calculé par Iva Cintrat, le thème est à peine effleuré et on est loin de la profondeur et de l'amplitude du traitement que l'on trouve dans des manuels de lecture analysés par I. Cintrat, par exemple,

*Ahmed et Magali* (roman de P.J. Bonzon, pour un entraînement méthodique à la lecture silencieuse, CM1-CM2, Delagrave, 1978), entièrement centré sur l'amitié entre un jeune Marocain arrivé en France et une petite Provençale. Dans la courte préface, l'auteur tient à préciser que « cette histoire se déroule dans des milieux sociaux et raciaux très différents. Son thème est en somme le brassage des nationalités, de plus en plus fréquent à l'école, brassage qui n'effarouche pas l'enfant. » Le thème central du racisme n'occulte pas celui du migrant.

Aucun manuel de ce type dans les ouvrages actuels. Si quantitativement, les manuels 1980-1981 et de 2002-2008 accusent des pourcentages assez proches, qualitativement, les différences sont très importantes.

## 2. Le corpus « collège » et « lycée »

### 2.1. Manuels de collèves - (Annexe III)

Pour les manuels du collève, l'aspect quantitatif a été traité de la même façon : le pourcentage de textes parlant du migrant - 0,68% (41 pages sur 5981) -, rejoint celui trouvé pour les manuels de l'école, avant 2008. Le nombre reste faible. On voit, en effet, peu de textes en rapport avec la thématique concernée. Un carottage rapide nous a montré que les manuels des classes de 6<sup>ème</sup> n'abordaient jamais cette question non inscrite dans les programmes officiels de français pour ce niveau. Ce niveau n'est donc pas intégré au corpus. S'ils l'étaient, le pourcentage chuterait encore. Le corpus analysé montre que sur 15 manuels analysés, 5, publiés entre 2010 et 2011, n'évoquent en rien la migration.

Pourtant, quatre manuels de 3<sup>ème</sup>, publiés en 2012, traitent la thématique, le premier de façon plus superficielle que les trois autres.

- Le manuel *Français 3<sup>ème</sup> Escapades* (Hatier, 2012) donne à lire dans la séquence « Départs : du voyage à l'exil » un extrait de la bande dessinée de Shaun Tan, *Là où vont nos pères (The Arrival)*, qui concerne bien l'émigration. Mais si les notices de présentation de l'extrait et de l'auteur évoquent bien l'émigration, en revanche rien n'est demandé à l'élève concernant le thème. L'activité de l'élève est centrée sur la question technique de l'analyse formelle d'une planche de bande dessinée.



- Le manuel *Français – Livre unique, 3<sup>ème</sup>* (Bordas, 2012) développe des éléments relatifs à la thématique : un extrait du *Premier homme* de Camus, évoquant son enfance en Algérie, une étude intégrale de *L'Africain* de Le Clezio (présenté avec ses origines mauriciennes), de larges extraits de *La promesse de l'aube* de Romain Gary dont il est notifié qu'il est exilé russe comme sa mère, un texte d'Albert Cohen, dans sa découverte de la France, la notice de Cohen soulignant le fait qu'il a fui la Grèce et ses pogroms au début du XX<sup>ème</sup> siècle.
- Le manuel *Français 3<sup>ème</sup> - Rives bleues* (Hatier 2012) traite, lui, complètement du thème dans une séquence intitulée « L'engagement des poètes », avec une perspective en Histoire des arts sous le titre : « Chanter contre l'indifférence et le rejet » grâce à deux textes de Souchon (« C'est déjà ça ») et Tiken Jah Fakoly (« Africain à Paris ») et d'une photo « Emigrés à bord d'un avion quittant le Soudan ». Les questions posées sur les chansons, les paroles, traitent nettement du thème. Le manuel emploie plusieurs fois les mots « immigré, émigré ». La réalité de la migration économique est abordée, ainsi que ses causes (situation politique du Soudan, à chercher sur Internet par l'élève). Par ailleurs ce même manuel présente en Histoire des arts « L'adolescence en BD » et consacre deux pages à Marjane Satrapi, « exilée » à Vienne : « intègre à moi-même ».
- Le manuel *Français 3<sup>ème</sup> - Jardin des lettres* (Magnard, 2012) fournit deux extraits du *Gone de Chaâba*, autour du thème « Construire son identité », qui soulignent les difficultés liées à l'immigration. Une frise chronologique souligne deux grandes vagues d'immigration : 1920-1939 et après 1945. Un texte d'Andreï Makine extrait du *Testament français* précède celui d'Azouz Begam, mais sans lien au thème de la migration.

Dans ces quatre manuels, la migration est abordée sous l'angle économique, historique et affectif. La migration y croise toutefois le terme « exil » et voit de ce fait sa réalité teintée de nostalgie. Mais le thème est traité de manière soulignée et spécifique (mis à part le *Escapades* de Hatier) et on voit des auteurs très connus comme Camus ou Cohen habituellement non présentés comme migrants l'être ici ; enfin quantitativement, le nombre de pages consacrées à la migration est important. Il est à noter que l'apparition dans les manuels de l'Histoire des arts semble permettre un traitement plus actuel du thème

de la migration à travers des chansons et des photos notamment. Ce n'est donc pas une question de date de publication, il n'y a pas abandon contemporain de la migration dans les manuels de collège, du moins en ce qui concerne les classes de 3<sup>ème</sup>.

Notre corpus montre en outre que d'autres manuels, plus anciens, ont laissé une place au thème de la migration, puisque cinq d'entre eux publiés entre 2006 et 2008 le traitent, mais la place qui lui est laissée n'exhibe pas forcément la migration comme thème. Sur ces cinq manuels, en effet, trois incluent la migration dans des séquences sur la poésie (voir annexe) : le point didactiquement traité est celui d'un exotisme formel (avec les haïkus), géographique (avec les haïkus, les saltimbanques et voyageurs) ou celui de la poésie engagée qui montre l'injustice du sort réservé aux migrants. La migration se retrouve donc subordonnée à un genre littéraire et/ou à une thématique formelle.

Les deux manuels que nous n'avons pas encore évoqués traitent de la migration de manière particulière. Le manuel *Français en séquences* (Magnard, 4<sup>ème</sup>, 2007) utilise comme textes supports la Une du *Paris-Match* du 18 novembre 2004 « Chassés de Côte d'Ivoire - après la peur, l'adieu », et un article de Daniel Schneidermann, de *Libération*, 12 novembre 2004 : le compte rendu de l'événement est fait du seul point de vue des Français, chassés de Côte d'Ivoire et obligés de réintégrer la France ; les Noirs (les morts, leur exil) sont occultés par les images et les commentaires, et c'est la notion formelle de point de vue qui est travaillée.

Le manuel *Français 3<sup>ème</sup>* de Magnard (2006), enfin, lie l'événement migratoire vécu individuellement à la construction de soi : une lecture de *L'Enfant noir*, renvoyée à la construction identitaire par les figures marquantes de l'enfance, comme l'extrait du *Testament français* d'Andréï Makine, comme le texte d'Azouz Begag présenté comme un ancien enfant des bidonvilles de Lyon et auteur de « romans évoquant les difficultés liées à l'immigration » évoquent la migration avec des questionnaires orientés vers la construction identitaire personnelle, sans que la migration apparaisse clairement. Signalons aussi un dossier intitulé « La négritude dans l'art et dans la presse », avec une carte qui, par des flèches mono-dirigées, indique des migrations de marchandises et de populations. Mais le thème principal y est davantage la négritude que la migration.

Les manuels de collège ont ainsi des positions diverses à l'encontre du thème de la migration : soit ils n'en parlent pas du tout, soit ils l'abordent de manière biaisée à travers la construction identitaire

personnelle, l'exigence formelle d'un genre littéraire particulier (quasi toujours la poésie), la présence d'une argumentation, soit enfin ils l'abordent frontalement à travers ses causes économiques et politiques. Il semble ne pas y avoir d'orientation didactique clairement définie, et le thème est laissé à l'appréciation des auteurs des manuels. Les manuels récents s'en emparent à travers des modes d'expression décalée par rapport aux textes littéraires traditionnels : la chanson ou la bande dessinée.

## 2.2. Manuels de lycées d'enseignement général et technologique - (Annexe IV)

Les manuels de lycée, quant à eux, ne se préoccupent pas du tout du thème de la migration, car on en arrive au pourcentage très minime de 0,05%, (4 pages sur 7091), autant dire rien du tout. Sur 12 manuels analysés, publiés entre 2004 et 2011, aucun en réalité ne parle vraiment de migration. Neuf n'évoquent rien qui puisse s'y apparenter même. Trois effleurent le thème :

- *Français – Classes des lycées* (Nathan 2007) présente une notice sur Driss Chraïbi, né au Maroc en 1926, indiquant que ce dernier se rend à Paris à 19 ans et connaît l'expérience de l'exil : « J'appelle l'exil l'ouverture à l'Autre, le besoin de se renouveler et de se remettre en question. Les certitudes sont autant de prisons ». Mais le texte qui suit ne porte pas sur l'émigration. On pourrait joindre à ce texte la notice sur Senghor (p. 548), sur la double culture française et africaine et éventuellement celle de Césaire (p.550), le militant de la « négritude », mais, de fait, il n'y a pas de texte en rapport avec la problématique.
- *Français Littérature 2è* (Magnard 2004), dans un long dossier (p.150 à 209) sur l'argumentation (dont le thème est « le voyage : regards critiques sur le monde du XVIIIème au XXème »), présente un « coup de cœur » consacré pour ¼ de page à des films en rapport avec le thème résume *Moi, un noir* de Jean Rouch, 1958, *la Noire de...* de Ousmane Sembène, 1966. Le mot « migrant » n'apparaît pourtant pas, même si l'histoire contée relève bien de la migration.
- *Textes littéraires Français 1<sup>ère</sup>* (Hatier 2007), donne à lire un texte d'une page de Tahar Ben Jelloun, extrait de son site internet « Suis-je un écrivain arabe ? », dans lequel il examine la tension langue maternelle-langue d'écriture : « Le bilinguisme,

la double culture, le métissage des civilisations constituent une chance et une richesse ce qui permet une belle aventure. » On est donc toujours à la périphérie du thème qui nous occupe.

### 2.3. Manuels de lycées d'enseignement professionnel (LEP) (Annexe V)

En revanche, la figure du migrant apparaît dans les manuels destinés aux lycées professionnels autour de thèmes au programme dont notamment celui de : « Identité et diversité », ce qui tendrait à confirmer qu'une des raisons expliquant l'absence de la figure du migrant dans les manuels de lycées de séries générales est l'absence de ce thème explicite au programme de ces classes.

Nous avons analysé trois manuels de LEP, trois seulement en raison du nombre réduit de ces manuels sur le marché éditorial. Les lycées professionnels n'attirent pas les éditeurs privés. Les pages consacrées dans les manuels de PLP à la migration sont assez conséquentes : 28 pages sur 870, soit 3,21%. Mais le traitement du thème est assez inégal :

- *Français CAP LP CFA GRETA* (Magnard 2004) : ce manuel présente une séquence projet sur les gens du voyage, « La scolarisation des enfants du voyage, DESCO, 2000 », sur leur migration. Mais l'objectif parasite l'analyse du contenu puisque le dossier a pour finalité la recherche d'informations et leur reformulation au détriment du travail sur les idées et les enjeux.
- *Français Bac Pro 3 ans, seconde professionnelle* (Foucher, 2009), présente sur cinq pages un dossier avec un article de journal « 13 clandestins sur un bateau » accompagné de larges extraits du texte de Le Clézio, *Le passeur*, mais ces textes sont toutefois des prétextes au travail sur « Du fait divers ou de société à la fiction littéraire », et les objectifs poursuivis renvoient aux procédés d'écriture et à la fictionnalisation.
- *Français, Terminale Bac pro* (Belin, 2011), construit un dossier sur « En quoi l'autre est-il semblable et différent ? » avec un extrait de Titouan Lamazou, « La traite volontaire des femmes migrantes », suivi d'un texte d'Abd Al Malik, qui parle d'une émigration à l'envers, celle d'un jeune noir qui vogue vers le Maroc. Suivent des *Lettres parisiennes* de Leila Sebbar (Algérie) et Nancy Houston (Canada). L'exil y est montré à travers la réalité de la double culture, des manques, d'une vie

vécue entre guillemets. Et on donne à l'élève la définition du mot intégration.

Nous pouvons ajouter que le texte qui évoque vraiment la migration le fait à travers une figure féminine, dans la chanson de P. Perret, qui esthétise la « chose » et la place sur un plan émotionnel avec la figure de Lily. Certes, d'autres textes évoqueront (LEP Foucher, 2009) les émigrés, mais ce seront des textes journalistiques. Certes Le Clézio racontera aussi le clandestin, le travailleur, mais cela reste secondaire quantitativement au retard du corpus analysé.

Ainsi, notre corpus montre que seuls les manuels de LEP traitent de la migration dans des proportions bien supérieures aux autres niveaux d'enseignement (3,21%) et on ne peut que remarquer la présence d'un lien, institutionnellement fabriqué, entre élèves de LEP et figure du migrant. Si ce lien est « dérangent » par ce qu'il sous-entend peut-être (l'exil social de ces élèves, leur appartenance en tout cas à une frange particulière de la société...), il montre de fait la belle ambition des programmes de l'enseignement professionnel en français, notamment dans leurs liens avec le présent.

En revanche, rien dans les lycées d'enseignement général et technologique (rappelons le pourcentage de 0.05 %) ne relève à proprement parler de la migration dans les textes proposés comme dans les thèmes traités, y compris dans les exercices portant sur l'argumentation. C'est un thème qui n'intéresse pas les auteurs et qui n'est pas du tout mis en avant par les programmes officiels. Il semble donc que le lycée n'ait pas envie dans ses manuels et ses programmes, de valoriser la figure du migrant. Décidément le lycée en France, à travers ses manuels, a peu à voir avec la migration...

### **3. Pourquoi une telle désaffection de la part du scolaire (primaire et secondaire confondus) ?**

#### **3.1. Des raisons programmatiques**

Certaines raisons sont à l'évidence programmatiques : l'axe « Identité et diversité » inscrit dans le programme des LEP peut induire le traitement du thème du migrant. En revanche, la disparition d'une partie spécifique consacrée à la littérature francophone dans les manuels les plus récents (après 2007) rend caduque, de fait, cette problématique. D'autres pays francophones soulignent le peu d'intérêt institutionnel pour cette question. Au Québec, dans le dernier

programme de 2005 pour le premier cycle du secondaire, « on ne fait pas mention, de façon particulière, de la littérature de la migration. Celle-ci commence toutefois à gagner une place timide dans les manuels » (Collès, Lebrun, 8) ; une bibliographie commentée (*De la lecture à la culture*) montre la légère pénétration d'auteurs susceptibles de développer ce thème : « Sur 238 auteurs, 99 sont Québécois et de ceux-là, six sont migrants, soit Chen, Laferrière, Mallet, Parizeau, Foch-Ribas et Biflon. La francophonie élargie est également très peu représentée, avec sept auteurs : Bâ, Condé, Laye, Ousmane, Roumain et Chédid. » (Collès, Lebrun, id). En Belgique, en revanche, l'évolution amorcée dans les années 1980, a abouti « à la prise en compte des élèves issus de l'immigration ou appartenant à des cultures différentes de celle de l'école » ; ils sont reconnus dans les programmes et dans les manuels, avec une attention portée « à la dimension interculturelle tout en respectant la spécificité belge » (Collès, Lebrun, 9). Le processus n'est visiblement pas enclenché en France.

La logique des programmes est axée essentiellement sur les grands courants, thèmes et auteurs de la littérature française, ce qui instaure une forme de concurrence entre la littérature nationale et la littérature francophone ou de l'émigration, avec comme corollaire, une tendance à intégrer certains grands auteurs, en leur enlevant leur spécificité de migrant. C'est le cas d'Ionesco, Romain Gary ou Andreï Makine, par exemple - c'est pourquoi nous avons compté la référence quand leur qualité de migrant était mentionnée dans les notices bibliographiques. Voilà qui explique également sans doute l'hésitation à classer un auteur comme Tahar Ben Jelloun (qui s'interroge d'ailleurs : « Suis-je un écrivain arabe ? » Hatier, 2007).<sup>2</sup> Voilà qui empêche aussi les manuels de se préoccuper de manière cohérente et réfléchie du thème de la migration.

---

<sup>2</sup> Une analyse intéressante sur ce point : « Quand on choisit une langue, on choisit un réseau d'appartenances particulières. L'arabophone ou le Chinois qui choisit d'écrire en français contribue pour le Québécois à la définition du pays. Il n'en va pas de même pour l'écrivain maghrébin de France ou de Belgique : il y a peu de spécificité nationale dans sa situation, outre le fait qu'en France, il se retrouve dans l'ancienne mère patrie colonialiste. C'est sans doute pour cela qu'il tend à se fondre dans la masse des écrivains nationaux, dès qu'il a un certain succès : Tahar Ben Jelloun en est un bel exemple. On s'attend de lui à ce qu'il décrive le Maroc, mais on lui accole l'étiquette d'écrivain français. » (Collès, Lebrun, 331.)

### 3.2. Pourrait-on envisager des raisons d'ordre spécifiquement littéraire ?

Y aurait-il si peu de textes littéraires parlant de migration que leur insertion, anecdotique dans les manuels, correspondrait en fait à une quasi-inexistence ? Assurément non : un certain nombre de recherches récentes, au contraire, commencent à définir les contours de ce que certains appellent « la littérature migrante », « littérature ethnique » ou « la littérature de migration » (Declercq, 2011, 306) et on peut même souligner que le phénomène n'est pas nouveau :

« Eu égard à l'intensité et à la diversité des flux migratoires récents du Sud et de l'Est vers les pays du Nord ou du Centre, à l'accélération des déplacements et à l'ouverture des frontières, l'on a tendance à privilégier l'étude des productions littéraires issues des migrations contemporaines (postcoloniales). Or, la migration n'est pas un phénomène propre au XX<sup>ème</sup> siècle – aussi appelé « the age of migration » - et au XXI<sup>ème</sup> : elle a toujours existé. De cette sorte, les “ littératures migrantes ” ne sont pas le seul fait de la littérature contemporaine ». (Declercq, *ibid.*)

Cette littérature est bien représentée, avec des spécificités en fonction des vagues migratoires et les pays : par exemple, en Allemagne et aux Pays-Bas, les études se concentrent surtout sur la littérature issue de l'immigration turque ; en Belgique et en Suisse, sur celle provenant d'écrivains italiens. « En France, la littérature migrante est essentiellement le fait de la génération issue de l'immigration maghrébine, notamment de la deuxième génération, communément appelée “ beur”, d'où son nom de littérature “beur” » (Declercq, 305) ».

Un auteur tout à fait représentatif de ce courant est Azouz Begag (né en 1957, à Lyon) dont les textes sont exploités dans deux manuels de l'école (Sed, 2010, CE2 et CM2) et deux écrivains marocains : Driss Chraïbi (*Français*, Nathan, 2007) et Tahar Ben Jelloun (*Terres littéraires*, 1<sup>ère</sup>, Hatier, 2007 et 2<sup>nde</sup>, 2011), font partie, eux, des écrivains maghrébins de langue française, de la génération antérieure. Mais les textes réduits et isolés ne sont jamais présentés par rapport à un courant littéraire repérable qui pourrait faire sens pour des collégiens et lycéens et s'inscrire dans une histoire de la littérature.

Notons aussi la délimitation géographique des auteurs : outre les écrivains liés aux pays du Maghreb (Algérie et Maroc surtout), notre corpus souligne l'importance du continent africain : on voit une forte concentration d'auteurs issus du continent africain : l'Égyptienne Egal

Errera (*Parcours*, CE2 et CM2, Bordas, 2010), le Sénégalais Ousmane Sembène, (Magnard, 2<sup>nde</sup>, 2004), Tiken Jah Fakoly, chanteur de reggae ivoirien (Hatier, 3<sup>ème</sup>, 2012), le rappeur Abd Al Malik français d'origine congolaise et la franco-algérienne Leïla Sebbar (Belin, T Bac pro, 2011). A l'inverse, la présence du Sino-australien Shaun Tan (*Escapades*, 3<sup>ème</sup>, Hatier, 2012) et de la Canadienne Nancy Houston ((Belin, T Bac pro, 2011) paraît bien isolée, quasi fortuite. Les manuels français, quand ils s'occupent de migration, semblent la relier à un imaginaire lié à l'Afrique. Faut-il voir là une trace de la littérature coloniale française que la fin du XIX<sup>ème</sup> a exhibée ?

Certains grands noms de la littérature mondiale – Camara Laye, beaucoup moins présent dans les manuels qu'avant, Senghor et pour les Antilles, Césaire – renforcent ce bloc africain, mais ne traitent pas de façon spécifique, le thème de la migration. La légitimité de cette littérature de la migration, y compris au sens thématique du terme, ne fait donc pas de doute, sans compter que des auteurs non migrants peuvent traiter le thème (Declercq, 308) : c'est le cas pour Marc Cantin (auteur de *Moi, Félix, 10 ans, sans-papiers* dont on retrouve plusieurs extraits dans les manuels), mais surtout pour des grands écrivains comme Camus et Le Clezio, (ce dernier particulièrement bien représenté dans notre corpus, sans doute en raison de son prix Nobel).

#### 4. Quelle construction du migrant dans ce corpus ?

La figure du migrant n'apparaît pas vraiment, nous l'avons vu, dans les manuels de notre corpus, ou à très faible échelle. Non construite, elle est souvent contournée, voire à peine effleurée.

##### 4.1. Une figure qui ne se construit pas

Il faut sans doute distinguer plusieurs plans dans le traitement de la migration dans les manuels français du primaire et du secondaire.

- Au plan **linguistique** : le terme n'existe pratiquement pas, sauf pour les manuels de LEP, où il est, malgré tout, minoré. Le mot « migrant » est quasi absent quand ceux de « émigré », « immigré », peuvent apparaître, parfois accompagnés de celui d'« intégration ».
- Au plan **thématique** (conceptuel, les migrations sont occultées ; le migrant n'est pas un personnage positif de l'imaginaire collectif véhiculé par les manuels. On peut se demander s'il ne



faut pas voir là une trace de la méfiance des patriotes contre l'émigration royaliste de la Révolution à une époque où le migrant était assimilé à la figure du traître, ou la revendication en creux d'un idéal de terre d'accueil pour une France valorisant la « communauté des affections » selon le mot de Saint-Just et l'intégration accompagnant le droit du sol.

- Au plan **littéraire** : la figure du migrant n'a pas été construite pour des raisons que nous avons essayé de développer.
- Le plan **axiologique** : c'est une figure qui reste négative, même si elle est désignée comme victime, en ce qu'elle ne souligne aucun apport, aucun dynamisme. On la montre au mieux en femme, couchée... Le migrant est une figure travaillée sous l'angle de la victimisation, de la spoliation, du travail illégal, du rejet, de la clandestinité. La France, vieux pays d'un vieux continent, n'est pas une terre de pionniers, mais une terre d'habitants. Mais il semble que dans les pays voisins, comme la Belgique, le thème soit traité – quand il l'est ! – de manière assez négative aussi : « Même dans les derniers textes, les éléments identitaires propres aux élèves issus de l'immigration sont présentés comme des sources de difficultés et de malaise, signe que l'identité n'est envisagée qu'en tant qu'appartenance à des communautés contradictoires et en tension » (Dufays et Lucchini, 2004).

#### 4.2. Une figure qui est, de fait, contournée

Quels sont les moyens ou les lieux, de contournement, voire d'évitement de la migration et des migrants ? Nous en avons déterminé cinq :

- **l'euphémisation** qui positive : exotisme, voyage, rêve d'ailleurs... et déplace le thème ;
- **la métaphorisation** avec un déplacement vers le monde animal, en une sorte de fuite hors du réalisme ;
- **l'objectif didactique**, généralement l'argumentation et le débat dans la classe ; le thème devient alors un prétexte, seules l'habileté et la rigueur argumentative sont visées ;
- **le média choisi**, généralement la presse, le journalisme, avec interrogation sur ses visées plutôt que sur le contenu ; le migrant est plus un sujet journalistique qu'un personnage littéraire ;
- **la dilution** dans d'autres thèmes plus génériques comme la différence, le racisme, la construction identitaire personnelle,

sans qu'il y ait une centration exacte sur le phénomène même de migration.

### 4.3. Des racines plutôt que des rhizomes

La figure du migrant, si peu présente, on l'a vu dans notre corpus, est au demeurant figée dans ces mêmes manuels dans une certaine représentation alors que le monde a bougé, que la réalité a évolué. Le mot reste en effet attaché aux mêmes flux sud-nord, aux mêmes nationalités, associé à l'idée de travail précaire et de pauvreté, sans que le jeune ingénieur qui part travailler aux USA, au Qatar et en Australie soit concerné : ce dernier est en effet un « expatrié » et pas un migrant... Il semble significatif que le mot « expatrié » remplace dans le jargon journalistique celui de « migrant » qui décidément ne « passe » pas dans la langue française... Notons que la figure de l'expatrié ne figure pas non plus d'ailleurs dans les manuels de notre corpus. A n'en pas douter, la charge culturelle partagée du mot « migrant » n'est pas la même dans toutes les langues... Force est de constater, pour les lycées généraux comme pour les collèges, que les mots « migrant » « émigré » « immigré » n'apparaissent pratiquement pas. On leur préfère en effet ceux de « voyage », « voyageurs » ; des thèmes satellites autour de la différence, du racisme, du colonialisme, de l'esclavage même prennent le pas sur les migrations mêmes. Un livre comme *Elise ou la vraie vie*, très exploité dans les manuels antérieurs à notre corpus, n'apparaît plus, ni *L'Enfant noir*.

On développe dans les manuels une poétique de l'« ailleurs ». On exalte au mieux des auteurs africains francophones, fiers de leurs racines comme Léopold Sédar Senghor, dont on trouve des extraits dans les manuels – extraits que nous avons exclus de nos corpus pour cela même qu'ils ne traitaient pas de migration, mais davantage de négritude revendiquée. Ce qui semble donc mis en avant est davantage l'idée de racine que celle de rhizome (pour reprendre les termes d'Edouard Glissant dans *Introduction à une poétique du divers*, Gallimard 1996). Le migrant n'existe que parce qu'il s'enracine dans la culture française et pour cet enracinement même.

Autrement dit, la littérature de l'immigration n'est pas entrée dans les manuels français d'enseignement général. Indépendamment de toutes les raisons invoquées, n'est-ce pas aussi le fruit d'une vision de l'intégration à la française ? Il est significatif que le mot « intégration » fasse partie, dans un des manuels (Magnard 2004 LEP) du vocabulaire à travailler. Tout se passe comme si constituer une

culture commune, à quoi s'attachent les manuels scolaires, obligeait davantage à parler « racine » que migrations, de quelque ordre qu'elles soient. C'est bien une identité-racine qui est proposée en filigrane aux élèves. Le migrant semble donc n'exister vraiment ni comme objet de récit, ni comme auteur. Ainsi Ionesco est rarement présenté comme un migrant dans les notices biographiques, non plus que Camus d'ailleurs... Le migrant n'est pas un héros « naturel » pour la littérature scolarisée française, pour les manuels de français, contrairement à un pays comme le Canada<sup>3</sup> où existe une conscience et une littérature de l'immigration (constitutives de l'histoire de la nation) : en France, où le politique table davantage, et même sur un plan philosophique, sur l'assimilation des vagues successives de migrants, il ne peut y avoir de valorisation du migrant, mais il ne peut non plus y en avoir une dévalorisation. L'exil et le voyage, la souffrance et l'injustice, l'altérité et la différence remplacent dans ces manuels ce qu'aurait pu apporter la migration.

Les manuels étudiés sont les reflets du peu d'importance accordée quantitativement à ce thème par l'éducation française : par rapport au 1% trouvé dans le corpus 1980-81 par I. Cintrat, nous avons établi les pourcentages suivants :

- Corpus Ecole avant 2008 : 0,66%
- Corpus Ecole après 2008 : 0,2%
- Corpus Collège : 0,68%
- Corpus Lycée d'enseignement général et technologique : 0,05 %
- Corpus Lycée d'enseignement professionnel : 3,21%

L'image qu'ils donnent du migrant, minorée et assez négative, a forcément un impact sur la représentation que s'en font les élèves. Nous voyons actuellement l'énorme travail de sensibilisation à la question du genre déployée par les systèmes éducatifs et l'UNESCO :

---

<sup>3</sup> Un article paru dans une revue québécoise ouvre une perspective pédagogique pour attaquer le problème de l'immigration sous des angles autres que celui de la victimisation, par exemple, les relations intergénérationnelles « quand les grands-parents s'appellent Nonna ou Dziadek », car « à travers les représentations des adultes, auteurs et illustrateurs des livres conçus pour lui, l'enfant-lecteur est invité à prendre connaissance de conceptions et de modalités relationnelles qui complètent et éclairent ses expériences personnelles. La littérature jeunesse offre ainsi un support de représentations sociales et un vecteur de transmission de modes de pensée » (Mietkiewicz et Schneider, 2007). De la même manière, l'institut suisse *Jeunesse et Media* a commencé, dès 2005, à recenser les ouvrages de littérature de jeunesse, donnant une image respectueuse des « autres » : il produit une brochure proposant des titres, avec un résumé, à destination des enseignants. (ibid). Certains pays semblent s'être engagés sur des chemins complètement ignorés par la France.

est diffusé sur internet un Guide intitulé *Comment promouvoir l'égalité des sexes dans les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Le manuel est considéré, à juste titre, comme un moyen puissant d'action parce qu'il est « au cœur de toute politique éducative », qu'il est « porteur d'enjeux idéologiques et économiques » (p.6). « Outil de changement social » (p.14), sa « zone d'influence » est considérable : les chercheurs savent que faire évoluer les manuels sur ce point reviendra à faire bouger les mentalités. On mesure du coup, en creux, tout ce qui n'est pas fait et pourrait être mis en œuvre pour donner une image lisible et positive du migrant.

### Eléments bibliographiques

- CINTRAT, I. (1983). *Le migrant, sa représentation dans les manuels de lecture de l'école primaire*, Paris : ENS St Cloud-CREDIF, Didier., coll. Essais.
- DECLERCQ, E. (2011). « Ecriture migrante » « Littérature migrante » « Migration littérature » : réflexions sur un concept aux contours imprécis, *Revue de littérature comparée*, n°3, p.301-310.
- LEBRUN, M., COLLES, L., (2007). *La littérature migrante dans l'espace francophone – Belgique – France – Québec – Suisse*, Bruxelles :E.M.E
- MIETKIEWICZ M.-C., SCHNEIDER B. (2007). « Les transmissions intergénérationnelles dans la littérature de jeunesse lorsque les grands-parents s'appellent Nonna ou Dziadek », *Enfances, familles et générations*, n° 6, consacré aux « Familles immigrantes récentes et relations intergénérationnelles », Québec.  
<http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n6/016486ar.html>
- UNESCO. *Comment promouvoir l'égalité des sexes dans les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897F.pdf>

Voir Corpus (en fin d'ouvrage, p. 311-326)



## **Quelle vision de la migration dans des pays d'émigration ?**

### **Manuels de français en usage dans des collèges en Afrique subsaharienne**

Bruno MAURER

*EA 739 Dipralang, Université Paul Valéry – Montpellier III, France*

Le point de vue de cette monographie interroge des manuels de français en usage en Afrique subsaharienne, au niveau secondaire – de la 6ème à la 3ème, afin de voir comment le phénomène migratoire est présent/présenté dans ces ouvrages dont l'approche est à la fois linguistique (on enseigne une langue, le français, qui joue un rôle de langue d'enseignement) et culturelle (on véhicule toute une série d'images culturelles, sociales et de messages parfois avec une dimension civique explicite qui contribue à constituer le futur citoyen).

Il est donc particulièrement intéressant de voir la manière dont les jeunes élèves africains sont les destinataires de discours sur la migration et les migrants au travers de leur manuel de français.

Les quatre manuels qui seront l'objet de cette étude sont récents. Ils ont été publiés en 2011 par les éditions Nathan, s'intitulent *Français. Futur simple. Livre unique*. Ils ne ciblent pas de pays en particulier, mais font donc partie des manuels que l'on appelle « universels », cette universalité étant toutefois restreinte aux pays dits francophones, dans lesquels le français joue le rôle de langue d'enseignement. On parle alors de manuel « pan-africain ».

Il est également important de comprendre que pareils manuels, qui s'adressent à un ensemble de pays, ne suivent en fait aucun programme très précis : se fonder sur le curriculum sénégalais serait se

priver de possibilités d'accès au marché ivoirien ou camerounais... Les ouvrages sont donc des cotes mal taillées, mettant en musique les éléments communs à différents programmes, tout en évitant de se marquer trop du côté d'un seul pays en particulier, notamment au plan des réalités culturelles.

Il est important pour la compréhension de notre problème de savoir que les auteurs ne sont pas nommés, mais simplement désignés par un signifiant collectif « par une équipe d'enseignants ». Notre connaissance des pratiques éditoriales en vigueur en Afrique nous permet de dire que derrière cette désignation très vague se cache probablement une équipe d'auteurs français. Ceux-ci élaborent les manuels, mais le politiquement correct - contexte post-colonial - en vigueur en Afrique ne permet pas d'afficher que les auteurs ne sont pas africains, mais citoyens de l'ancienne puissance coloniale.

Du point de vue énonciatif, on voit que la question est extrêmement complexe. Si l'identification des destinataires ne pose pas de problème (les collégiens africains francophones de plusieurs pays et leurs enseignants), la question de l'énonciateur est plus délicate. Le discours tenu par les manuels ne peut être strictement considéré comme le discours d'un groupe d'auteurs français. En effet, ceux-ci doivent composer avec :

- les éléments de différents programmes nationaux, lesquels explicitent souvent des thèmes sociaux et civiques à traiter obligatoirement (lutte contre le Sida, contre le travail des enfants, protection de l'environnement, modernité et tradition, place de la femme dans la société) ;
- les discours supposés politiquement corrects sur ces thèmes dans les pays où ces manuels sont susceptibles d'être vendus et utilisés.

C'est à partir de cet ensemble de considérations que l'on peut aborder la question des représentations de migrants et de migrations dans ces manuels.

## **1. Quelles réalités migratoires dans les pays d'Afrique francophone subsaharienne ?**

Attendu qu'aucun pays n'est concerné en particulier, on ne peut qu'en rester à un stade relativement général, ce qui autorise quand même à s'appuyer sur quelques tendances assez fortement établies.

Commençons par énoncer un fait aussi massif que méconnu du grand public : dans la décennie 2000, les migrations internationales ouest-africaines sont principalement intra-régionales avec 88,44% des flux. L'Europe accueille seulement 9% des migrants, l'Amérique à peine 0,02%. Les pirogues qui viennent s'échouer sur les plages européennes sont certes des images spectaculaires, mais elle ne sauraient décrire à elle seule un phénomène migratoire massivement intra-africain et même essentiellement intra-ouest-africain.

### 1.1. Une dimension historique

Les travaux historiques établissent clairement que les migrations inter-africaines du début du XX<sup>ème</sup> siècle étaient organisées par l'administration coloniale : elles prenaient la forme du travail forcé (construction des infrastructures de transport), de l'affectation des fonctionnaires à l'intérieur de cette vaste zone d'intégration que constituait l'AOF<sup>1</sup>, envoi de main d'œuvre saisonnière vers les zones arachidières, cotonnières ou les plantations de café et de cacao.

La méticuleuse organisation des flux migratoires répondait au souci de satisfaire, à moindre coût, les besoins de la métropole et d'administrer au meilleur rendement un vaste territoire relativement peu peuplé.

Après les indépendances, les gouvernements n'ont pas de politique migratoire et ce sont les populations qui pour des raisons économiques et culturelles sur lesquelles nous reviendrons, déploient des stratégies migratoires, relativement spontanées, lesquelles vont générer des difficultés tant en terme d'accueil que d'insertion. On va souvent du Mali vers le Sénégal, du Burkina Faso vers la Côte-d'Ivoire, du Ghana vers le Togo, du Niger vers le Nigeria, en empruntant des circuits traditionnels bien développés par les administrations coloniales.

Mais ces mouvements, qui ne sont pas gérés et qui profitent d'une grande liberté de circulation dans des citoyens ouest-africains (pas de visa), engendrent des situations relativement anarchiques aboutissant périodiquement sur des expulsions massives de ressortissants de pays voisins.

---

<sup>1</sup> On lira sur ce sujet les écrits autobiographiques de Hampaté Bâ, qui racontent ses différentes affectations (*Oui, mon commandant ; Hamkoulel, l'enfant peul*)



## 1.2. Une typologie spatiale des mouvements migratoires

Les pays d'Afrique subsaharienne connaissent au moins cinq types de mouvements migratoires.

**A l'intérieur de chaque pays :** les populations africaines, comme toutes les populations du monde, ne restent pas toujours fixées dans leur région d'origine. D'une part, certains peuples ont des traditions de nomadisme qui les conduit à se déplacer à l'intérieur d'un pays (et parfois à en franchir les frontières) : il s'agit de populations agropastorales, comme les Peul ou les Touareg, qui se déplacent selon les zones de pâturage, au gré des saisons. D'autre part, l'ensemble des ethnies, et dans tous les pays, connaît un autre phénomène migratoire, celui qui conduit des zones rurales vers les grandes villes et qui est connu sous le nom d'exode rural. Les zones sahéliennes, où la sécurité alimentaire et sanitaire est mal assurée, sont particulièrement concernées par ce phénomène.

**Entre les pays d'Afrique subsaharienne :** l'enquête REMUAO effectuée entre 1988 et 1992, montrait une accélération des flux migratoires entre les sept pays étudiés avec 1,8 million de migrations observées ; les flux s'organisent selon trois grands pôles migratoires :

- a. le secteur du Golfe du Bénin (Cotonou) ;
- b. le pôle central articulé autour de la Côte-d'Ivoire, du Ghana, du Togo, du Burkina Faso et de l'est du Mali ;
- c. le bloc ouest qui correspond peu ou prou à la Sénégalie historique.

Pour l'Afrique centrale, d'autres pôles sont caractéristiques :

- d. le golfe de Guinée (grandes villes du Cameroun et du Nigéria)
- e. les métropoles du fleuve Congo.

**Vers d'autres horizons africains.** En effet, il faut bien aussi concevoir que les pôles d'attraction traditionnels sont actuellement supplantés par de nouveaux lieux de destination. Au nord du continent, la Libye de Kadhafi a attiré beaucoup de subsahariens, l'Algérie et le Maroc également. Deux raisons à cela : la possibilité d'y exercer des emplois certes subalternes, mais assez rémunérateurs (restauration, gardiennage) ; la « proximité » relative de l'Europe, lieu toujours possible d'un nouveau départ. Au sud de l'Afrique, c'est l'Afrique du sud qui attire actuellement les populations africaines, bien au-delà des pays limitrophes, mais aussi les pays à fort potentiel minier comme l'Angola ou la Zambie.

Cette attractivité nouvelle fait que des destinations de migration qui étaient autrefois des destinations finales sont aujourd'hui également des lieux de transit : ainsi de la République Démocratique du Congo et du Gabon, anciens point de chute pour des migrants maliens ou sénégalais et qui deviennent des étapes vers l'Angola, la Zambie, l'Afrique du Sud.

Il en est de même du Sénégal pour les Capverdiens qui en font une étape vers l'Europe.

**Vers les anciennes puissances colonisatrices.** Dans nombre de pays ouest-africains, la migration internationale vers les pays du Nord est aujourd'hui perçue comme la seule alternative crédible. Même si l'on observe un ralentissement de l'expatriation vers les anciennes métropoles coloniales, celles-ci se maintiennent en tête des pays d'accueil de ressortissants de pays d'Afrique de l'ouest et d'Afrique centrale. Capverdiens et Bissau guinéens vont préférentiellement au Portugal ; Sénégalais, Nigériens et Maliens vont en France ; Gambiens et Sierra Leonais vont plus au Royaume-Uni.

Mais le durcissement des politiques migratoires en Europe crée de nouveaux itinéraires, périlleux : la difficile traversée transsaharienne, voie vers l'Europe via le Maghreb, puis les hasardeux voyages en canot à moteur.

### 1.3. Une typologie des causes

La cause la plus fréquemment avancée est la pauvreté, engendrant une migration de travail.

Le rapport annuel sur les pays les moins avancés publié par la CNUCED en 2002 indiquait que la proportion de la population vivant dans « l'extrême pauvreté », moins de un dollar par jour, était passée dans les pays africains les moins avancés de 56 % pour la période 1965-1969 à 65 % pour la période 1995-1999. Rappelons aussi que, pour la CNUCED, qui estime le nombre des pays les moins avancés (PMA) à 48,32 % parmi eux sont des pays africains.

Ces migrations de travail sont fondamentalement motivées par la recherche de revenus additionnels et ont souvent un caractère saisonnier. L'extrême pauvreté peut conduire à des stratégies migratoires plus radicales, sans mouvement de retour.

On doit ensuite considérer la migration d'origine politique née de conflits de type guerres civiles : réfugiés libériens en Guinée, Tchadiens au Niger, récemment Maliens au Burkina Faso, etc.

Enfin les motivations économiques se doublent parfois de dimensions culturelles : certains groupes ethniques comme les Soninké de la Mauritanie, du Mali et du Sénégal, les Mossi du Burkina Faso ou les Dogons du Mali, font de la migration un rite de passage. On « part pour être un homme », avoir un statut social.

#### **1.4. Des tendances récentes**

Nous avons déjà eu l'occasion de souligner des évolutions. En voici quelques autres qui méritent de figurer en toile de fond de l'analyse des mouvements migratoires.

##### **a. La féminisation progressive des flux**

Il s'agit là d'une réelle nouveauté, alors que la migration était jusqu'à récemment le fait d'hommes jeunes, souvent chargés de famille. Les femmes sont de plus en plus nombreuses à suivre le même chemin, y compris pour des migrations internationales ; elles migrent seules et de manière autonome, assumant de ce fait un réel statut de chefs de ménage.

Ces « nouvelles migrantes », repérées depuis plusieurs années dans le secteur commercial, ne viennent plus seulement de micro territoires comme le Bénin, la Gambie ou le Togo, mais d'une gamme plus large de pays. Engagées dans un commerce de va-et-vient, les Sénégalaises, Guinéennes, Maliennes ou Sierra Léonais se sont lancées, après les marchés nord-africains, européens et américains, à la conquête de l'Asie : l'émirat de Dubaï et la Chine notamment.

##### **b. Une modification des destinations traditionnelles**

Les pays d'accueil traditionnels des migrations intra-africaines tendent à ne devenir que des étapes dans un trajet migratoire qui se poursuit, se prolonge hors d'Afrique. C'est sans doute la tendance récente la plus significative.

Un autre phénomène à souligner est la capacité des migrants actuels à transcender les barrières héritées de la colonisation à l'image de la migration des Francophones d'Afrique vers la Grande-Bretagne ou les Etats-Unis d'Amérique, avec des chiffres en constante et rapide progression, de 6162 en 1960 à 21505 en 2001. Les récents flux migratoires ouest-africains vers les USA viennent de plus en plus de la Côte-d'Ivoire, du Sénégal et de la Guinée.

### **c. Des migrants plus éduqués**

Les migrants ouest-africains sont dans l'ensemble de plus en plus éduqués et mieux formés que leurs aînés. L'exode des élites africaines vers les pays n'est pas seulement une migration de bras, c'est aussi une fuite des cerveaux, souvent organisée par les pays bénéficiaires, dans une immigration choisie qui contribue à renforcer le sous-développement des pays de départ.

## **2. Quels sont les discours tenus dans les pays d'Afrique subsaharienne sur les phénomènes migratoires ?**

Il s'agit à présent d'inscrire notre analyse des manuels dans une perspective dialogique, dans sa relation aux discours existants et/ou dominants dans les pays africains.

Il n'est pas simple de rendre compte de l'ensemble des discours dont sont objets dans les différents pays africains les phénomènes migratoires. Le sujet à lui seul serait l'objet d'une ou de plusieurs thèses. Nous nous contenterons ici de broser ce que nous pensons être quelques lignes directrices, faute d'études à notre disposition.

### **2.1. Les discours officiels des Etats**

Il faut bien concevoir que, si les traditions migratoires sont anciennes et ont été l'objet dans le passé de discours officiels « positifs » (rappelons que les migrations ont été organisées par les puissances coloniales), une pression négative internationale existe aujourd'hui sur ce phénomène qui ne peut manquer de se faire sentir sur les discours politiques. On en aura un aperçu avec le discours d'ouverture de la Conférence ministérielle euro-africaine sur la migration et le développement qui s'est tenue à Rabat en 2006<sup>2</sup>. Les actions citées sont la création de patrouilles conjointes en Méditerranée, création d'une équipe d'intervention rapide, lutte contre la fuite des cerveaux, organisation des moyens d'une immigration choisie. On voit les deux pistes : criminalisation de la migration, gestion rigoureuse de flux légalisés.

Les Etats africains doivent aujourd'hui s'inscrire dans cette logique discursive : c'est à cette condition que les aides au (co-)développement seront maintenues. Tout discours encourageant le

---

<sup>2</sup> <http://www.libertysecurity.org/article1031.html>

phénomène migratoire serait perçu comme une provocation par les pays au solde migratoire positif, qu'ils soient européens ou africains.

En Afrique même, la croissance naturelle soutenue de tous les pays et les efforts de formation professionnelle laisse peu de place aux circuits traditionnels de l'immigration, du moins dans les secteurs formels.

## **2.2. Ambiguïté des discours sociaux : la médaille et son revers**

Un article de Ghislain Nickaise Liambou (2012) *nous rappelle que la figure du migrant a longtemps été perçue de manière positive, depuis les récits de l'Exode et de l'Odyssée jusqu'aux discours valorisants tenus dans certaines sociétés (les Soninké par exemple), qui font de la migration une expérience à valeur de passage rituel à la condition d'homme.*

*Dans le même esprit, le projet de recherche dirigé par C. Canut « MIPRIMO, La migration prise aux mots. Récits, circulation des imaginaires et dynamiques sociales dans les migrations ouest-africaines »<sup>3</sup> analyse à partir de récits de vie les imaginaires des migrants et permet de voir dans quel tissu discursif, en grande partie positif chez les locuteurs africains, est pris le phénomène.*

Un discours de rejet tend à se développer du fait des crises économiques que connaissent les pays africains ayant une tradition d'accueil migratoire. Le malaise social y est relayé par les médias et également pris en compte par des hommes politiques devenus les porte-drapeaux d'un sentiment national ou nationaliste en développement. Ainsi, à partir de 1990, la question de l'immigration devient un thème central dans le discours politique ouest-africain. Des positions ouvertement xénophobes de la population apparaissent. On voit ainsi apparaître en Côte d'Ivoire le concept d'« ivoirité ». Dans ce contexte, les immigrés sont souvent des boucs émissaires commodes, accusés de tous les maux, les immigrés sont tenus pour responsables de la criminalité et de l'insécurité qui règnent dans les centres urbains. Les prostituées sont souvent réputées être des étrangères – et nommées comme telles...

## **3. L'analyse de la collection *Français*, Nathan, 2012**

Avant de réaliser notre étude, il faut préciser que la question migratoire n'est pas en tant que telle au cœur de la discipline « Français ». Si elle est abordée, c'est en raison du fait que le français

---

<sup>3</sup> <http://miprimo.hypotheses.org/>

langue seconde est une matière dont l'enseignement véhicule, à travers les thèmes abordés, un certain nombre de messages sociaux, civiques. Peut-être certains programmes nationaux africains prévoient-ils explicitement que ce thème soit traité : dans le manuel de 3ème, une séquence entière y est consacrée, ce que l'on peut interpréter comme le reflet d'indications programmatiques, mais nous n'avons pas, faute d'avoir à notre disposition les programmes de tous les pays, moyen de le vérifier. Au-delà, on va voir que sa présence dépasse les limites de ce dossier dédié et que l'on retrouve à plusieurs autres endroits des images de migrants.

### 3.1. Un point de vue quantitatif

Les quatre manuels de français comptent chacun 160 pages, ce qui constitue un total de 640 pages de textes, photos, documents divers.

Pour donner une idée de ce que représentent, quantitativement, les images de migrants, nous nous livrons d'abord à un comptage des occurrences en distinguant selon qu'elles concernent

- la page entière ;
- un espace compris entre un paragraphe et une demi-page ;
- une citation d'une à deux lignes.

#### Manuel de 6ème

Page entière	Entre un paragraphe et une demi-page	Citation d'une à deux lignes
	138 : un ex-enfant-soldat de Sierra Leone qui vit à New York	

#### Manuel de 5ème

Page entière	Entre un paragraphe et une demi-page	Citation d'une à deux lignes
	14 : un paragraphe support d'exercice, extrait de <i>L'Africain du Groenland</i>	4 : notice biographique de l'auteur Muriel Diallo
	20 : un paragraphe support d'exercice, extrait de <i>Le fils du pauvre</i>	8 : notice biographique de l'auteur Geneviève Ceccaldi
	26 : extrait de <i>Adama ou la vie 3 D</i> (½ page)	22 : notice biographique de l'auteur Marguerite Abouet
	66 : extrait de <i>Fille des crocodiles</i> (½ page)	114 : notice biographique de l'auteur JMG Le Clézio
Total : 1 page, 2 paragraphes, 4 notices biographiques		

## Manuel de 4ème

Page entière	Entre un paragraphe et une demi-page	Citation d'une à deux lignes
4-5 : Lili la papiéreuse, extrait de nouvelle 10-11 : Lili la papiéreuse, extrait de nouvelle 42-43 : Une double page, extrait du témoignage autobiographique <i>L'Africain du Groenland</i>	08 : Lili la papiéreuse, extrait de nouvelle (½ page) 14 : Lili la papiéreuse, extrait de nouvelle (½ page) 25 : deux paragraphes de textes sans auteur, supports d'exercices de grammaire 26 : Union impossible, extrait de roman <i>Les Fantômes du Brésil</i> (½ page) 54 : Un paragraphe, extrait du témoignage autobiographique <i>L'Africain du Groenland</i> 118 : « Avez-vous le temps ? », extrait de texte de l'humoriste Boucar Diouf (½ page) 156 : extrait de texte autobiographique d'Amin Maalouf <i>Les identités meurtrières</i> (½ page)	28 : la phrase finale d'un texte de C. Belaya 42 : notice biographique de l'auteur Tété-Michel Kpomassié 88 : notice biographique de l'auteur Jean Pliya 108 : notice biographique de l'auteur Seydou Badian
Total : 3 pages et demie, 2 paragraphes, 3 notices biographiques, 1 phrase		

## Manuel de 3ème

Page entière	Entre un paragraphe et une demi-page	Citation d'une à deux lignes
3-28 : Séquence 1 : L'ici et l'ailleurs Toute la séquence est consacrée à la problématique migratoire		30 : notice biographique de l'auteur Bathie Ngoye Thiam
Total : 25 pages, 1 notice biographique		

Il apparaît d'un point de vue quantitatif que le thème est de plus en plus présent au fur et à mesure qu'on avance dans le cycle, jusqu'à représenter une des 6 séquences du manuel de 3ème, la toute première, alors qu'on est plutôt dans des pratiques allusives pour les autres niveaux et des proportions insignifiantes (0,5/160 pour le manuel de 6ème, 1/160 pour le manuel de 5ème, 3,5/160 pour celui de 4ème, 25/160 pour celui de 3ème). Il faut sans doute y voir le fait que l'on est sur une réalité sociale très marquée, ressentie comme plus accessible pour des élèves plus grands.

## 3.2. Quels sont les phénomènes représentés ?

### 3.2.1. Du point de vue des mouvements migratoires

Les trajets migratoires représentés sont variés.

#### - De l'Afrique vers la France

Il s'agit de la réalité la plus représentée ; les deux textes de 5ème évoquent le trajet migratoire d'un Malien en France, qui ramène dans ce pays une co-épouse, puis d'une femme qui cherche à ce que sa fille ait un visa pour la rejoindre. Le manuel de 4ème propose un texte d'Amin Maalouf, écrivain libanais venu vivre en France. Dans le manuel de 4ème, le titre d'un roman de Calixte Beyala est assez évocateur, *Le petit prince de Belleville* ; p. 9, une affiche du film *Paris à tout prix* montre la Tour Eiffel en arrière-plan, avec au premier plan une Africaine en pleur et un policier français ; p. 13, exercice 6 c'est « Ewané et sa famille vivaient dans une tout petit appartement à Douala alors que les nouveaux employeurs, à Paris, étaient fabuleusement riches. » ; p14, un texte d'Alain Mabanckou évoque le retour en charter depuis la France ; page 16, un texte de Tahar Ben Jelloun s'intitule « C'est cela La France ? » ; page 20, un texte d'Elizabeth Tchoungui est intitulé, par les auteurs du manuel, « Une ville malade » : il s'agit de Paris ; dans la même page, un extrait d'un roman de Fatou Diome présente la phrase suivante « Toi en France, combien de temps ? » ; page 21, quatre stars internationales sont présentées, pour trois d'entre elles, il est dit qu'elles vivent en France. Enfin, cinq notices biographiques d'auteurs africains vivant ailleurs que dans leur pays d'origine mentionnent un trajet vers la France.

Le manuel de 4ème présente un cas particulier à la double page 42-43 un extrait du témoignage autobiographique *L'Africain du Groenland* avec la notice biographique de l'auteur Tété-Michel Kpomassié qui présente un peu banal parcours migratoire « A 16 ans, il lit un ouvrage sur les Esquimaux du Groenland, une société où les adolescents vivent en toute liberté. Conquis, il part à l'aventure et, en passant par le Ghana, la Côte d'Ivoire, le Sénégal et la France, atteint, 10 ans après, sa destination finale : le Groenland. Père de deux enfants, il vit aujourd'hui en France ».



### **- De l'Afrique vers l'Europe**

Dans le manuel de 3ème, p. 6, des exercices proposent des phrases hors contexte du type : « Ils avaient ... l'Afrique pour l'Europe dans l'espoir d'une vie meilleure, mais leur ... s'est arrêté là » (note : au Maroc), « Lorsque nous prîmes le bateau qui nous emmenait en Angleterre, nous avons décidé ce voyage depuis des mois », « Je vogue sur un bateau qui m'emmène en Europe » ; p. 7, exercice 1 : « Cinq cent mille immigrants clandestins entrent chaque année en Europe, parmi lesquels un grand nombre d'Africains. » A noter que ce texte se retrouve tel quel le support d'un court texte de lecture, page 9, intitulé « Le saviez-vous ? ». La même rubrique, p. 15, propose le texte suivant : « L'Europe, principale destination des candidats à l'émigration clandestine, fait face à un nombre toujours croissant d'étrangers qui débarquent sur son sol de façon illégale. »

A la p. 10, on trouve un texte intitulé « Barcelone ou la mort » ; à la p. 14, une consigne d'activité propose « Rédige à la manière d'un journaliste un témoignage destiné à sensibiliser les jeunes sur les risques auxquels on s'expose en tentant d'émigrer en Europe. » ; p. 22, un texte de Waris Dirie montre qu'elle vit à Londres après avoir quitté la Somalie ; on retrouve cette mention p. 24, dans un exercice qui la met en scène à Londres.

### **- De l'Afrique vers le Québec**

Le manuel de 4ème présente une figure d'Africain installé au Canada, p. 118 : « Avez-vous le temps ? », extrait de texte de l'humoriste Boucar Diouf qui met en scène humoristiquement les différences interculturelles entre Afrique et Canada.

Manuel de 3ème : page 26, l'exercice 4 présente le trajet migratoire d'un Somalien au Canada, via une première migration en Ouganda.

### **- Entre pays du continent américain**

Une phrase dans un exercice, sans contexte, manuel de 3ème, page 25 : « Il fut arrêté à la frontière du Mexique et des Etats-Unis ». On ne sait qui représente « il », mais l'image du clandestin mexicain s'impose d'emblée.

### - Du Brésil vers l'Afrique

Un mouvement migratoire atypique est représenté dans le manuel de 4ème 26 : « Union impossible », extrait de roman *Les Fantômes du Brésil*. Le chapeau introductif précise de quoi il s'agit : « *Les Fantômes du Brésil* raconte l'histoire de deux communautés : les Béninois de souche et les Agoudas, Brésiliens descendus d'esclaves africains. Kuassi Kpossou, un des personnages du roman, tombe amoureux de l'une de ces « Brésiliennes ».

On ne sait rien de plus sur le contexte de cette migration « de retour », le texte n'en disant rien. A noter que ce texte est un des seuls à évoquer une migration de retour depuis un autre continent, après un trajet migratoire (forcé pour ce qui est des anciens esclaves, victimes de la traite).

### 3.2.2. Types de migration

#### - L'émigration clandestine

On l'a vu en présentant les types de migration, celui de l'émigration clandestine est très fortement attesté alors que les phénomènes légaux de migration ne sont quasiment pas mis en scène. Tout au plus sait-on, à travers quelques figures qui ont réussi (les écrivains des notices biographiques, la trajectoire d'un humoriste au Québec) que la chose est possible, mais on ignore comment et aucun texte, ni d'auteur ni d'exercice ni d'encadré du manuel, ne signale la chose. De ce fait, le phénomène migratoire est fortement représenté comme illégal, un parti pris très idéologiquement marqué.

#### - L'émigration économique

Les exemples abondent de discours sur la pauvreté associés au phénomène migratoire.

Manuel de 4ème : p. 11, extrait de *Lili la papiéreuse* de Rolande Cause « Je ne veux pas rester à Sassandra où mes parents viennent de disparaître et où je n'aurai pas de travail. Je pars à Abidjan.... (...) Je réussis à être caissière dans un supermarché et, au bout de huit mois, m'achète un billet d'avion pour Paris, car je veux finir mes études et devenir institutrice. »

C'est bien entendu dans le manuel de 3ème que cette cause va être la plus présentée.

Dès l'ouverture du dossier, Étape 1 p.3 intitulée « Pourquoi partir ? », la rubrique « Le saviez-vous ? » expose « les causes de l'immigration » :

« - économiques : on est à la recherche d'un mieux-être, de conditions de vie meilleures ». Puis sont évoqués des motifs personnels ou politiques (cf. plus bas). Et une illustration d'un camion surchargé de miséreux posés sur des bagages va illustrer cette seule dimension économique, sans prendre en compte les deux autres. Pour les auteurs du manuel, le choix est fait : la dimension économique est la plus importante ; la réalité ne leur donnerait pas tort, mais le parti pris est unilatéral. Les images d'hommes jeunes en file d'attente (p.4) vont dans le même sens. Un exercice sur les déterminants (p.7) propose une phrase expliquant la « tradition » d'immigration clandestine : « Ce mouvement s'est accéléré depuis quelques décennies avec la dégradation des conditions de vie dans la plupart des pays africains ». Dans la même page, c'est l'exercice 4 (de repérage des noms et des déterminants) qui, à la faveur d'un texte pris sur internet et au titre évocateur « L'immigration vers l'Europe : un besoin pour les uns, un problème pour les autres », développe : « La jeunesse africaine ne veut plus supporter l'oisiveté forcée, due au manque de travail, et bien entendu, la misère humaine qui en résulte. » Le texte de C. Belaya, p. 8, est dans la même veine, il pourrait être repris dans son intégralité, mais une phrase suffira à donner le ton : « Je suis venu dans ce pays tenu par le gain, expulsé du mien par le besoin. »

La pauvreté explique aussi qu'existent les passeurs. Le texte « Barcelone ou la mort », p.10, donne la parole à l'un d'eux : « De toute façon, nous n'avons pas vraiment le choix, si nous voulons nourrir nos familles. Nous devons faire du transport d'immigrés. La pêche ne rapporte plus. Il y a de moins en moins de poisson sur les côtes sénégalaises. »

### **- L'émigration politique : les guerres et l'instabilité**

Cette cause est explicitement présente dans un seul texte, dans l'exercice 4 du manuel de 3ème, p. 26, un texte de presse canadien évoquant le trajet d'un citoyen d'origine somalienne : « Hassan Ali Said est maintenant un homme heureux. Avant l'âge de 18 ans, il avait déjà perdu toute famille au cours d'une guerre civile meurtrière en Somalie.

Pendant douze ans, il a vécu en exil en Ouganda. Là-bas, il a brutalement été attaqué parce que ses parents étaient originaires de deux pays en conflit : son père venait de la Somalie et sa mère de l’Ethiopie. Au cours des huit années qui ont suivi, il a vécu dans un camp de détention préventive, où un contre-feu de 18h lui était imposé.

Par la suite, il a immigré au Canada, et a obtenu la citoyenneté canadienne le 23 novembre. »

C’est un parcours analogue qui est proposé avec le seul texte relevant de notre thématique dans le manuel de 6ème pour un ex-enfant-soldat de Sierra Leone avec évocation de meurtres, d’usage de drogues, etc.

L’Afrique est ainsi représentée comme un enfer de guerre, xénophobie et arbitraire policier. Le Canada apparaît par contraste comme le pays du bonheur (« Hassan Ali Said est maintenant un homme heureux »).

Enfin, il est intéressant de remarquer que le statut de migrant n’est pas associé aux Français. La notice biographique consacrée à Geneviève Ceccaldi la présente ainsi (Manuel de 4ème, p. 8) : « Geneviève Ceccaldi, de nationalité française, est née en Algérie. » On ne nous dit rien du trajet qu’elle a fait, de son statut probable de pied-noir qui a dû émigrer de l’Algérie vers la France.

### 3.3. Quels sont les phénomènes ignorés ?

Les migrations intra-africaines représentent encore actuellement l’essentiel des mouvements migratoires. Elles sont quasiment ignorées, en tout cas largement sous-représentées. En tout et pour tout, on trouve un texte dans le manuel de 4ème, p. 28, de Calixte Beyala : « Des jeunes quittèrent notre pays, par pelotées, portés par la volonté rageuse de travailler dans ces manufactures florissantes dirigées par des Français et qui produisaient de l’argent comme on respire. » Ce texte laisse entendre que la migration se fait d’une région africaine vers une autre, la mention des Français laissant entendre qu’il s’agit d’entrepreneurs expatriés ou de colons, le contexte n’étant pas clair. Encore faut-il que les élèves le comprennent.

L’autre texte est plus explicite, dans le manuel de 3ème, p.28. Il est extrait d’un blog du *Monde.fr* de 2010 et commence ainsi : « Contrairement aux idées reçues (...) l’Afrique reste la première destination des migrants africains qui osent braver les séparations tracées par les colonisateurs bien avant de se lancer à l’assaut de

l'Europe. » Le texte poursuit sur le Bénin lieu de migration intra-africaine. Mais il s'agit de l'unique texte évoquant sans ambiguïté cette réalité, pourtant massivement attestée.

### **Les migrations des Africains vers le Maghreb**

Ces trajets migratoires ne sont pas représentés, alors que les routes transsahariennes sont de grands axes migratoires et que le Maroc, l'Algérie, la Libye jusqu'à la chute de Khadafi, sont des destinations finales de migrations, tout autant que des étapes vers l'Europe.

### **Les migrations saisonnières**

On ne trouve pas non plus de trace des phénomènes qui poussent les Africains à migrer à l'intérieur de leur pays ou dans les pays voisins à l'occasion de phénomènes saisonniers liées à la vie agropastorale ou à l'agriculture alors que ces réalités existent bel et bien et de façon importante.

### **Les migrations de retour**

Les phénomènes migratoires volontaires de retour ne sont jamais abordés alors qu'il s'agit là encore d'une réalité. Le retour est vu à travers l'expulsion, comme en témoigne la p.15 d'ouverture de l'étape 3 « Emigration et désillusions » du manuel de 3<sup>ème</sup>, où l'on a deux images particulièrement fortes. Deux mains noires qui tendent un carton « Titre de séjour » barré de la mention « REFUSE », et juste au-dessous un avion au pied duquel attendent un certain nombre de passagers, hommes, femmes, enfants. Cette image est censée illustrer une expulsion par avion, un retour au pays « organisé », en atteste, le questionnaire, explicite :

« 1. Quel lien peux-tu établir entre les deux images ci-contre ? 2. Comment comprends-tu le mot « REFUSE » sur la première image ? 3. En quel lieu se déroule la scène montrée sur la deuxième image ? 4. Selon toi, qui sont les personnes rassemblées au pied de l'avion ? 5. À quelle réalité renvoie cette photo ? »

Pourtant, si l'on observe de près le détail de la photo, on voit qu'il y a peu de chance que cela soit réellement un « charter » de retour : en effet, pas une seule présence policière n'est visible, alors qu'on sait que ces retours sont loin de se produire dans la tranquillité.

## La fuite des cerveaux

A aucun moment, cette réalité de la migration n'est évoquée. Pourtant un nombre important d'Africains quittent leur pays, dans une émigration légale, et même encouragée par les pays du nord, pour poursuivre des études et mettre leur matière grise au service des pays d'accueil dans ce que ces derniers appellent une « immigration choisie ».

Pourquoi ignorer cette réalité ? Peut-être parce qu'elle ne va pas dans le sens dominant, le parti général du discours du manuel : la migration est résultat de pauvreté, elle est massivement et presque exclusivement clandestine, associée à des drames ; elle est à éviter, comme phénomène négatif.

### 3.4. Qui sont les migrants représentés ?

#### Textes

Africains	
Hommes	Femmes
Un ex-enfant-soldat (6ème, p. 138) Un homme qui ramène une co-épouse en France (5ème, p.26) Des Agoudas, Brésiliens rentrés au Bénin (4ème p. 26) et les deux communautés qui ne peuvent se marier L'Africain Inuit, p.42 et 54 Un Sénégalais au Québec (4ème p. 118)	Fanta qui attend ses papiers pour venir en France rejoindre sa mère (5ème, p. 66) Une fille qui n'a pas de bourse pour partir en France, s'en fait prêter, revient le rendre. (4ème)

A ces représentations textuelles s'ajoute un exercice sur les Asiatiques qui viennent travailler en Afrique, page 8 du manuel de 3ème. On trouve également Amin Maalouf, 4ème p. 156.

#### Photos et dessins

Africains	
Hommes	Femmes
4ème : un africain en Inuit p. 42 Groupe p.3 Groupe p.4 Groupe p.10 Groupe p. 14 Groupe hommes et femmes p.15 Groupe p. 20 Sportif, musicien, 21	2 femmes dessinées sur affiche p. 9 Petite fille p.16 mannequin, styliste, 21 Petite fille, p. 22 (en Afrique)

Le phénomène le plus notable dans les choix iconographiques est la très forte proportion d'hommes, conformément à la réalité des migrations extra-africaines mais la très faible présence de femmes est tout de même à interroger alors qu'elles sont une part importante, croissante même des populations de migrants (cf 1.4. Tendances récentes).

Ensuite, il est frappant que les hommes soient quasiment toujours représentés en groupes. Ce choix iconographique est porteur d'un ensemble de représentations : massivité du phénomène, vaguement inquiétant ; dépersonnalisation : on n'a pas de migrant individuel, seulement des groupes de personnes interchangeables.

### **3.5. Comment désigne-t-on les migrants ?**

Nous centrerons l'étude sur le manuel de 3<sup>ème</sup>, car il est le plus intéressant, consacrant une séquence entière au phénomène. Nous distinguerons les textes d'auteur convoqués par le manuel des textes produits par les auteurs du manuel (textes d'accompagnement, consignes, exercices).

#### **3.5.1. Dans les textes d'auteur**

Voici les occurrences utilisées : Exilé, errant (poème, p.4) ; immigrés (p.10) – un emploi bizarre, car on évoque des personnes qui partent - expulsés (p.14) ; indésirables (p.14).

#### **3.5.2. Dans les textes produits par les auteurs du manuel**

Les mots utilisés sont migrant (p.6, 7), expatrié (p.6), réfugié (p.6, 19), émigré (p.7, deux fois), immigrant clandestin (p.7, 9), immigrant clandestin africain (p. 14), immigré clandestin (p.12, 13), émigré clandestin (p.12), clandestin (p.12), travailleur immigré (p.8), immigré (p.8).

Ce qui est remarquable dans cette liste, c'est d'abord le grand nombre d'appellations utilisées pour une même réalité. On remarque du reste un manque de rigueur dans les emplois, « immigré » étant utilisé par les auteurs du manuel pour désigner des personnes qui quittent le pays, point de vue sortant donc. On voit ensuite que le terme « clandestin » est le plus souvent utilisé, un usage qui va dans le sens d'une criminalisation du phénomène.

Il est également à noter qu'aucun désignant n'est utilisé dans toute l'étape 4, intitulée « Intégrations réussies », pp. 21-26. Tout se passe

comme si, une fois que la migration est « réussie », le trajet migratoire était effacé. Il en va de même dans les notices biographiques où le champ lexical de la migration n'est jamais attesté.

### **3.6. Quelles valeurs sont associées aux migrants et à la migration ?**

La partie « Etudes de la langue » du manuel de 3ème est intéressante pour voir comment les auteurs du manuel donnent à voir le phénomène migratoire. Quatre leçons de vocabulaire sont proposées dans la séquence « L'Ici et l'Ailleurs » qui est consacrée à la migration. Les titres des leçons choisies sont révélateurs de la tonalité générale. Après une étude sur le champ lexical de la migration (p.6), on va explorer le lexique péjoratif (p.12), puis le champ lexical de la tristesse (p.18) et le champ lexical du souvenir (p.24). C'est peu de dire que la tonalité générale est négative, ce que l'on va vérifier en explorant systématiquement les images associées à la migration et en les répartissant sur un axe valorisation/dévalorisation. Encore une fois, l'étude sera menée à partir des occurrences relevées dans la séquence du manuel de 3ème.

#### **3.6.1. Images valorisantes**

Elles sont peu nombreuses, aucune dans les trois premières étapes de la séquence, seulement présentes dans l'étape 4 « Intégrations réussies ».

A la p. 21, en ouverture de l'étape, on trouve quatre photos de personnalités, accompagnées de légendes : « Naomi Campbell est une top model britannique d'origine jamaïcaine et chinoise », « Adama Amanda Ndiaye, alias Adama Paris, styliste sénégalaise, s'est installée à Paris », « Manu Dibango, saxophoniste, vit en France », « Malamine Koné, fondateur de la marque Airness, est né au Mali et vit en France. »

Puis, à la p. 24, l'exercice 2 propose une phrase qui commente ces trajectoires : « Ces quatre personnalités africaines ont réussi leur intégration sociale. »

Ce que l'on peut remarquer c'est qu'en dépit de leur trajectoire, ces personnes restent « africaines ». Africain un jour, Africain toujours. De plus dans les biographies, le traitement des francophones est différent de l'anglophone. En effet, les trois Africains ne sont pas réputés devenus français, on dit juste qu'ils « vi(ven)t en France »,



« installé à Paris », alors que Naomi Campbell est dite « britannique ». On voit que le modèle d'intégration réussi, quand il se passe en France, n'aboutit pas à un changement de nationalité. On vit en France, c'est tout. Dans le meilleur des cas, l'intégration « réussie » est sociale, pas citoyenne.

### 3.6.2. Images dévalorisantes

A l'opposé, les images négatives de la migration sont légion. Les photographies assument une grande part dans cette dévalorisation.

Page 3 : ouverture du manuel et de la séquence consacrée à la migration

**Séquence 1**

**L'ici et l'Ailleurs**  
Compétence citoyenne : Comprendre le phénomène de l'émigration.  
Compétence disciplinaire : Analyser et produire des récits réalistes.

**Étape 1**

# Pourquoi partir ?

*Oral*

**J'observe l'image**  
1. Qu'est-ce qui te frappe d'emblée ?

L'émigration est le fait de quitter son pays pour aller vivre temporairement ou définitivement dans un autre pays. Les causes de l'émigration...

La page qui suit, p.4, présente, au-dessus d'une des nombreuses photographies d'hommes en groupe, un poème dont la tonalité est très pessimiste.

Note sur l'auteur

Francis Bebey (1929-2001) est un écrivain, musicien et compositeur camerounais. Ses livres les plus connus sont *Le Fils d'Agatha Mowlo*, *Trois petits écrivains* et *Le Roi Albert d'Effendi*. Dennis Brutus (1924-2005) est un écrivain sud-africain qui a combattu pour l'abolition de l'apartheid. Cette lutte lui a valu des années de prison et d'exil. Il a notamment écrit *Lettres à Martha* et *Pensées d'ailleurs*.

# lecture

1 Exils

*Dans ces textes, Francis Bebey et Dennis Brutus nous livrent deux images saisissantes de la réalité africaine contemporaine.*

Texte 1-A : Je suis venu chercher du travail

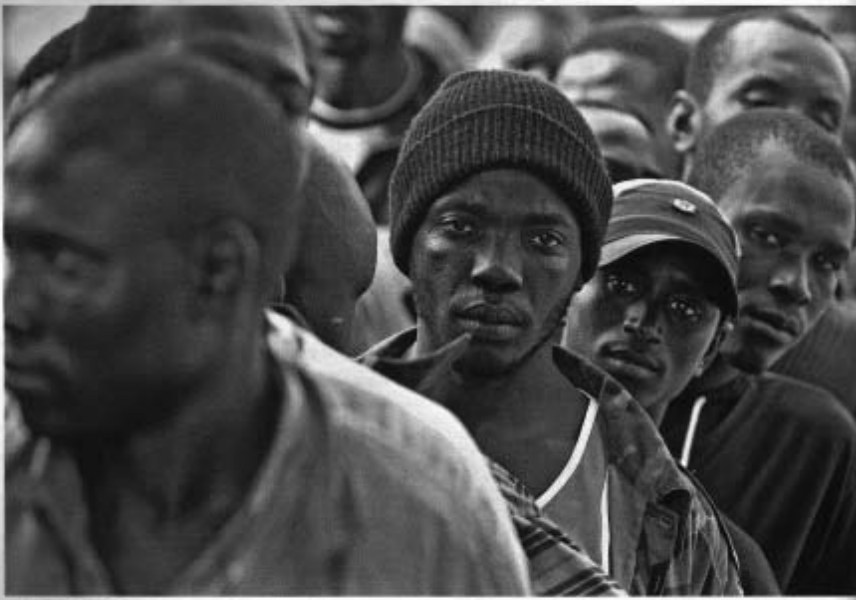
Je suis venu chercher du travail  
J'espère qu'il y en aura  
Je suis venu de mon lointain pays  
Pour travailler chez vous

5 J'ai tout laissé, ma femme, mes amis  
Au pays tout là-bas  
J'espère les retrouver tous en vie  
Le jour de mon retour

Ma pauvre mère était bien désolée  
10 En me voyant partir  
Je lui ai dit qu'un jour je reviendrais  
Mettre fin à sa misère

J'ai parcouru de longs jours de voyage  
Pour venir jusqu'ici  
15 Ne m'a-t-on pas assuré d'un accueil  
Qui vaudrait bien cette peine

Regardez-moi, je suis fatigué  
D'aller par les chemins  
Voici des jours que je n'ai rien mangé  
20 Auriez-vous un peu de pain ?



4

On peut également montrer les pages d'ouverture de l'étape 2 et de l'étape 3 :

Étape 2


# Départs

- Savoir : L'immigration et le réel.
- Savoir-faire : le fait rapporter un témoignage à la manière d'un journaliste.

## oral

tu savais-tu ?

**L'**immigration clandestine est le fait pour des étrangers d'entrer illégalement dans un pays et de s'y installer. Il existe une longue tradition d'immigration clandestine des Africains dans les pays européens, notamment depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Ce mouvement s'est accéléré ces dernières décennies, avec la dégradation des conditions de vie dans la plupart des pays africains et l'absence de perspectives d'avenir pour les jeunes dans ces mêmes pays. On estime à environ 300 000 le nombre d'immigrants clandestins qui entrent chaque année en Europe, parmi lesquels un grand nombre d'Africains.



SOBA FILMS presents:  
**JOSEPHINE NDAGNOU - SERGE UZAN**  
**DANIEL NLEND - HENRI U'TUN'SI**  
**MURIN POULIBÉ**

REPUBLICUE  
 REPUBLIC OF

## PARIS À TOUT PRIX

**UN FILM DE JOSEPHINE NDAGNOU**

CHEF-MONTAGÉ : ANTOINETTE D'AVANTURE - DIRECTRICE DE PRODUCTION : ANNABEL TIZMAS,  
 IMAGES : CHALICE POUMTU NYIRYI - SON : SOSTHÈNE FERAM KANGA, JERÉ KANGOM,  
 1ER ASSISTANT RÉALISATEUR : HÉRYE DJORFACK - MUSIQUE ORIGINALE : JUSTIN BOUMBA,  
 CHEF DÉCORATEUR : ABASSI NYINDO'D - COSTUMES : JEANNE NGONDAP NYEMBA.

LA RÉGION ÎLE-DE-FRANCE

COMBAT

CLAUDE BOUT

DFP

DJORDJ

FRANCE 3

### J'observe l'image

1. Quelle est la nature de ce document ?
2. Décris précisément l'image (premier plan/arrière-plan).
3. Quelle pourrait être l'histoire des personnages représentés ? La femme au premier plan est-elle heureuse, à ton avis ?
4. À quoi renvoient les éléments textuels en bas de l'image ?
5. Que sous-entend l'expression « Paris à tout prix » ?

Étape 3

# Émigration et désillusions

- Savoir : La description réaliste.
- Savoir-faire : Je sais raconter selon le point de vue d'un personnage.

Oral

Le savais-tu ?

L'Europe, principale destination des candidats à l'émigration clandestine, fait face à un nombre toujours croissant d'étrangers qui débarquent sur son territoire de façon illégale. Pour contraindre ce mouvement, l'Union européenne a défini des politiques visant à garantir aux étrangers qui acceptent de retourner volontairement dans leurs pays une réinsertion harmonieuse. Un des aspects importants de ces politiques consiste en des aides financières permettant la réinstallation de ces étrangers dans leurs pays et la création d'une activité professionnelle.



## J'observe l'image

1. Quel lien peux-tu établir entre les deux images ci-contre ?
2. Comment comprends-tu le mot « REFUSÉ » sur la première image ?
3. En quel lieu se déroule la scène montrée sur la deuxième image ?
4. Selon toi, qui sont les personnes rassemblées au pied de l'avion ?
5. À quelle réalité renvoie cette photo ?



Ainsi que quelques illustrations plus petites, en support d'activité :

Manuel *Français*, 3<sup>ème</sup>, p. 14

4. Observe l'image ci-dessous.



1. Imagine ce qui a pu arriver aux personnes que tu y vois et développe ton idée à l'oral devant tes camarades.

Manuel *Français*, 3<sup>ème</sup>, p. 20.

**Je m'entraîne**

1. Cette photographie montre de jeunes immigrants clandestins attendant dans un camp de rétention leur renvoi dans leurs pays d'origine.



a. À l'oral, formule des hypothèses sur l'histoire de ces hommes : que peuvent-ils voir à travers le grillage ? Quel jugement portent-ils vraisemblablement sur ce qui leur arrive ? Sur les gens qui les entourent ?  
b. À partir des hypothèses formulées, rédige une description de ce que ces hommes voient derrière le grillage.

On peut en conclure que les choix iconographiques donnent une vision très négative du phénomène migratoire.

C'est la même réalité au plan textuel.

Les associations sont négatives, on l'a déjà vu avec l'association lexicale à la *clandestinité* (que l'on voit réactivée à la faveur d'un exemple d'exercice, p. 25 : « Il fut arrêté à la frontière du Mexique et des Etats-Unis »).

On peut aussi noter l'association à la *souffrance, au mal-être, voire à la maladie* :

A la p.7, dans un résumé de grammaire sur les expansions du nom, on trouve deux exemples pris hors de tout contexte : « Epuisé, l'émigré s'est évanoui. » ; « Vaincu par la soif, l'émigré s'est évanoui. »

Page 12, exercice 1. « Les vêtements que portaient les naufragés à leur arrivée étaient tout déchirés. »

A la p. 13, c'est l'exercice 4, qui propose à titre d'exemple de ce qu'il faut faire à partir d'un verbe donné : « Arriver : les immigrants clandestins sont arrivés épuisés à destination. »

A la p. 20, un texte d'Elizabeth Tchoungui est intitulé, « Une ville malade ». Ce titre étant celui de l'extrait, il a été choisi par les auteurs du manuel qui préemptent le sens de la lecture et disent aux élèves ce qu'il faut penser, avant même la lecture.

La migration est associée à la **vexation**.

A la p. 14, les auteurs du manuel donnent à un extrait d'Alain Mabanckou le titre évocateur de « Le charter de la honte », alors que l'expression en tant que telle n'est pas présente dans le texte, qui évoque effectivement le pénible épisode d'un retour forcé.

Le champ lexical de la **tristesse** est également convoqué.

L'exercice 1 de la p. 18 demande de compléter la phrase suivante : « Endalé éprouve toujours beaucoup de ... lorsqu'elle se souvient de son village ; elle regrette ses jeux d'enfants ». Pour compléter, l'élève a le choix entre les mots suivants : « blessé, contrarié, nostalgie, amertume, neurasthénique ».

Dans la même page, l'exercice 2 fait travailler sur la phrase « L'annonce de leur départ plonge la jeune fille dans une profonde tristesse. »

La migration est vue comme **un risque pour les migrants**.

L'exercice 4 b de la p. 14 propose la consigne suivante, explicite sur ce plan : « Rédige à la manière d'un journaliste un témoignage destiné à sensibiliser les jeunes sur les risques auxquels on s'expose en tentant d'émigrer en Europe. »

Elle est également **un problème pour les pays d'accueil**, jamais considérée comme une chance :

A la p. 25, l'exercice 4 (sur le repérage des noms et des déterminants), à la faveur d'un texte pris sur internet et au titre évocateur « L'immigration vers l'Europe : un besoin pour les uns, un problème pour les autres », donne cette vision négative.

Enfin, pour achever le parcours argumentatif implicite sur un phénomène négatif, la migration est associée à **la mort**.

A la p. 6, des exercices proposent des phrases hors contexte du type : « Ils avaient ... l'Afrique pour l'Europe dans l'espoir d'une vie meilleure, mais leur ... s'est arrêté là (...). Sur les ordres d'un gouvernement qui veut limiter l'immigration, les soldats ont tiré et six hommes sont morts ce jour-là ». Le texte de la p. 10 s'intitule « Barcelone ou la mort ».

Enfin, à la p.14, l'activité 1 est formulée ainsi : « Etant donné beaucoup de tentatives d'émigration se soldent par des drames, que peuvent faire des pays africains pour combattre le phénomène de l'émigration clandestine » ?

## Conclusion

Le discours du manuel présente le phénomène migratoire et les migrants de manière très fortement négative. Il entre ainsi dans un univers discursif où sont traités d'autres « problèmes » dans le manuel de français, les violences, les atteintes aux droits des enfants, celles à l'environnement, etc.

Elle le fait en surreprésentant les migrations à destination de la France et de l'Europe au détriment des voies plus traditionnelles à l'intérieur du pays ou dans d'autres pays africains, en adoptant presque toujours la question sous l'angle de la migration clandestine, illégale, et en mettant au premier plan les souffrances, les dangers, les problèmes et jamais les aspects positifs, pourtant tout aussi réels : ni pour les migrants eux-mêmes, ni pour les pays de départ, ni pour les pays d'accueil.

De toute évidence, le manuel de français véhicule un discours assez univoque qui disqualifie la migration, visant à dissuader ses lecteurs de l'envie de devenir à leur tour migrants.

On peut se demander, au terme de ce parcours de lecture, quel est le point de vue envisagé. Les auteurs du manuel dont on a montré qu'ils n'étaient sans doute pas africains eux-mêmes, s'ils s'intéressent à l'univers africain, ne sauraient être suspectés de quelque forme de racisme. Mais de toute évidence, ils sont perméables aux discours européens actuellement dominants, ceux qui s'inscrivent dans des logiques d'immigration zéro, de criminalisation de la migration, de suspicion envers l'immigré. S'ils ne le font pas en reprenant explicitement les discours européens xénophobes (immigration = insécurité ; immigration = chômage), ils sont parfois à la limite de laisser place à ces discours (pour rappel, p. 25, exercice 4 : « L'immigration vers l'Europe : un besoin pour les uns, un problème pour les autres »). Ils le font en adoptant le point de vue de l'immigrant potentiel, de l'intérieur du personnage et en laissant la voix à des auteurs africains ou européens qui vont souligner la difficulté du trajet migratoire, les épreuves traversées, jamais les bénéfiques. A ces discours, ils adjoignent des activités, exercices, exemples qui vont toujours dans le sens d'une dévalorisation.

Quel rôle joue ce discours ? Il entre dans un jeu assez complexe qui comprend les ministères africains de l'Education, l'éditeur, ainsi que les décideurs français. On peut y voir la trace de la dominance d'une sensibilité européenne antimigratoire, qui s'exprime en Europe dans des attitudes allant du rejet total de l'immigration au discours sur

l'immigration choisie. Pour les Européens, dont les Français, tout discours présentant favorablement l'émigration des enfants africains serait perçu comme un encouragement au départ. C'est cette dimension qui est intégrée par les auteurs qui vont du coup effacer tous les aspects positifs pour se situer dans ce qu'ils pensent être le politiquement correct attendu. Les Ministères africains, officiellement, ne tiennent pas d'autre discours quand ils dialoguent avec les autorités européennes, entonnant les refrains du co-développement, de l'aide au retour, de la fixation des populations. Ils ne peuvent donc qu'être en adéquation avec le discours des manuels. Ce qui est passé à la trappe, c'est la manière dont les populations africaines se représentent la migration, vue positivement, que ce soit économiquement ou culturellement. Si de tels discours n'existaient pas, et surtout si les bénéfiques n'étaient pas réels pour les populations, si n'existait qu'un « mirage » migratoire, les candidats au mouvement ne seraient pas si nombreux. Mais de cette réalité, on ne trouvera pas trace.

### **Eléments bibliographiques**

- FALL P. D. (2007), La dynamique migratoire ouest africaine entre ruptures et continuités,  
<http://www.imi.ox.ac.uk/pdfs/research-projects-pdfs/african-migrations-workshops-pdfs/ghana-workshop-2007/WEST%20AFRICA%20-%20Papa%20Demba%20FALL.pdf>
- LIAMBOU G. N (2012) "Écrire la migration en marge des thèses officielles", *Acta Fabula*, notes de lecture sur MAZAURIC, C. *Mobilités d'Afrique en Europe*, Paris : Karthala, coll. « Lettres du Sud », 2012.  
<http://www.fabula.org/revue/document7548.php>

### **Corpus**

- Collectif d'auteurs (2012), *Français, Livre unique*. Collection Futur simple. Paris, Nathan.  
 Classes de 6eme, 5eme, 4eme, 3eme.





## **PARTIE 3**

### **Une image modulée selon les disciplines**



## **L'exemple algérien**

Mohammed Zakaria ALI-BENCHERIF  
*Université de Tlemcen, CRASC Oran, Algérie*

Latifa SARI MOHAMMED  
*Université de Tlemcen, Algérie*

### **1. L'Algérie à la croisée des flux migratoires**

L'Algérie se définit comme un lieu de rencontre entre différents peuples, un lieu de contacts à la fois humains, culturels et économiques ; située au sud de la Méditerranée et au nord de l'Afrique, elle a abrité à travers les siècles plusieurs civilisations issues de voyages, de migrations et de diasporas. Les importants mouvements migratoires qu'elle a connus depuis la Haute Antiquité (Decret et Fantar, 1981) ne se limitent pas à de simples déplacements d'un espace vers un autre : invasions, colonisations, expansions ont dessiné l'histoire et la géographie de ce pays. Phéniciens, Grecs, Romains, Byzantins, Vandales, Arabo-musulmans, Espagnols, Ottomans, Français et bien d'autres se sont déplacés vers l'Algérie d'une manière ou d'une autre pour s'y installer, occuper l'espace et diffuser des langues, des cultures et des religions. L'histoire de l'Algérie, comme celle du Maghreb, est l'histoire des dominations étrangères (Camps, 1980) et elle est, comme beaucoup de pays de l'espace méditerranéen, à la fois terre d'accueil, lieu de transit et point de départ.

À propos de ces migrations croisées, Est-Ouest, Sud-Nord ou Nord-Sud, nous donnerons ici quelques repères. La conquête arabe au VII<sup>ème</sup> siècle a envahi le territoire de l'Afrique du Nord, puis le territoire espagnol de l'Andalousie orientale. En 1051, des tribus arabes ont émigré du Yémen et du désert saoudien vers l'Afrique du

Nord, pour y propager l’Islam et s’y installer. À la même époque, l’Algérie a connu les invasions des Almoravides et des Almohades, et au XII<sup>ème</sup> siècle les réfugiés andalous ou Maures, notamment les juifs chassés d’Espagne après la Reconquête chrétienne, se dirigent vers l’Afrique du Nord. D’importantes villes intègrent la diaspora andalouse : Alger, Oran, Blida, Tlemcen, Jijel, Cherchell. Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, les Turcs s’établissent dans les grandes villes quand ils ne pratiquent pas, le long du littoral méditerranéen, la guerre commerciale de la « Course en mer ».

À l’époque coloniale, les peuples venus de la rive nord de la Méditerranée organisent la migration de populations européennes vers l’Algérie. Dès 1840, un peuplement européen provoqué par la colonisation française sur le territoire algérien y entraîne plus de 25 000 Européens, dont 44% de Français. L’administration coloniale fait appel à des migrants espagnols, italiens ou maltais, appelés Européens d’Algérie, pour marquer une domination démographique, et pour partager les terres des Algériens entre les colons européens. Cette administration ne se contente pas de faire appel aux étrangers (Liauzu, 1996) pour promouvoir l’émigration vers l’Algérie, elle organise aussi la déportation des Algériens vers la Nouvelle-Calédonie (Mailhé, 1994 ; Ouennoughi, 2006). D’autres Algériens, sous l’occupation française, forment une émigration de travail vers la rive nord de la Méditerranée ; en 1918, le nombre de travailleurs algériens en France était de 57 264 (Granotier, 1973).

La première phase de l’émigration algérienne vers la France débute donc au tournant du XIX<sup>ème</sup> siècle ; c’est une migration de main d’œuvre, et l’on parle dès 1912 d’un véritable mouvement migratoire. Les émigrés kabyles travaillent surtout dans les mines du nord de la France. Lors de la Première Guerre Mondiale, la France fait appel aux travailleurs et aux soldats de l’Empire colonial, et entre 1919 et 1931, l’émigration, masculine, devient massive avec une composante kabyle qui reste importante.

Après 1945, les Algériens occupent des emplois dans les domaines de la reconstruction, dans les mines ou dans la sidérurgie. Avec la décolonisation l’« émigré colonial » devient un « immigré étranger »<sup>1</sup>, et l’indépendance de l’Algérie confirme le mouvement

---

<sup>1</sup> « Émigration coloniale et immigration étrangère : deux nominations différentes pour désigner les migrants installés en France. Sur le plan juridique, la première, « *émigrants coloniaux* » concerne les Maghrébins (Algériens), considérés comme des ressortissants français (appartenant à l’empire colonial). Les travailleurs coloniaux sont assujettis à la carte

d'émigration de travail vers la France. Même peu qualifiés, les migrants représentent une main-d'œuvre attendue. Cette émigration n'est pas limitée aux hommes célibataires, mais concerne aussi les hommes mariés. Ces derniers ont, pour certains, été rejoints par leur famille et la migration temporaire a eu dès lors tendance à devenir plus durable, voire définitive. L'arrêt de l'émigration est décidé en 1973 par le gouvernement algérien, tandis que la politique du regroupement familial, instaurée en 1974 par la France, modifie peu à peu le visage de l'émigration de travail.

Dans les années 1990 marquées par le terrorisme, un grand nombre d'intellectuels algériens et de réfugiés politiques quitte le pays vers la France, l'Allemagne et la Grande-Bretagne, et dès les années 2000, l'aventure migratoire, jusque-là essentiellement ouvrière, prend une nouvelle dimension en entraînant des catégories sociales diversifiées dans ce mouvement de fuite. Avec les *harragas*, ou *brûleurs de frontières*, et l'interdiction d'accès à la rive nord de la Méditerranée, le phénomène s'est transformé depuis 2005 en migration clandestine. Des départs clandestins qui ne concernent pas uniquement des Algériens, mais aussi, depuis 2006, des Africains sahéliens qui transitent par l'Algérie pour accéder à l'Europe. Ainsi, depuis les années 2000, l'Algérie reçoit des mouvements migratoires provenant des régions africaines subsahariennes, qui font d'elles un pays d'accueil et de transit.

Que ce soit de manière légale ou illégale, l'émigration vers l'autre rive de la Méditerranée (et pas seulement vers la France) continue d'attirer les jeunes Algériens, qui cherchent à fuir la précarité et les conditions socioéconomiques qui ne sont pas en leur faveur. Une autre catégorie de migration a vu le jour au lendemain de l'indépendance : on peut l'appeler « mobilité académique » ou « universitaire », et son

---

d'identité imposée par les décrets d'avril 1917. La seconde nomination « *immigration étrangère* », qui s'est imposée dans la langue française au cours des années 1880, désigne en effet un double processus : le déplacement dans l'espace et le franchissement d'une frontière. Ce vocabulaire a été fixé au niveau international lors de la convention de Rome en 1924. Parler d'« *immigration* », c'est donc évoquer le séjour sur le territoire français d'un individu ressortissant d'un autre État national (ces immigrants étrangers sont principalement des italiens, espagnols, portugais et grecs). Les immigrés étrangers bénéficient d'un contrat de travail et sont libres de leurs mouvements. Sous la III<sup>e</sup> République, les Algériens n'entraient pas dans cette catégorie, car ils étaient des sujets de l'empire colonial, et possédaient la nationalité française. Les pouvoirs publics n'utilisaient pas le terme « immigration » à leur endroit, car cela aurait été une manière d'admettre, implicitement, la légitimité d'un État algérien ». (NOIRIEL Gérard, « *Le creuset français. Histoire de l'immigration (XIX<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècles)* ». Paris, Seuil, 1988.

but premier est la formation des cadres. Qu'elle soit organisée et financée par l'État ou par les individus eux-mêmes, cette forme de migration a longtemps été considérée dans le discours idéologique comme positive, et comme faisant partie de la politique de formation et de coopération ; pourtant ce non-retour de beaucoup d'étudiants correspond bien à une véritable fuite des cerveaux.

Ces différentes formes de mobilité internationale sont représentées dans les manuels scolaires algériens. Cependant, certains mouvements, comme la circulation de populations entre les pays du Maghreb (avant et après l'indépendance), le déplacement des populations de l'Afrique subsaharienne vers l'Algérie, ou l'émigration des Algériens aux États-Unis et au Canada, n'y sont que peu pris en considération, comme nous le verrons dans l'article de Latifa Sari Mohammed consacré aux images de la migration dans les manuels de français, d'Arabe, d'Histoire et d'Éducation religieuse.

## **2. Les discours sur la migration**

Le discours officiel sur les phénomènes migratoires reste lié aux questions diplomatiques, économiques et académiques, et la coopération en constitue l'élément essentiel. Il n'existe pas d'organisme d'État spécifiquement chargé de la gestion des migrations. Seuls le ministère des Affaires étrangères et le Secrétariat d'État de la communauté algérienne à l'étranger (créé récemment), en collaboration avec d'autres ministères, sont chargés administrativement des questions de l'émigration/ immigration.

Même si les causes et les conséquences des migrations internationales (à partir de l'Algérie ou vers l'Algérie) sont multiples, la politique de l'État est limitée aux aspects juridiques et aux accords bilatéraux avec les pays concernés. Cependant, depuis quelques années, le discours politique évoque la fuite des cerveaux, la réussite sociale des enfants de migrants (sportifs, entrepreneurs, ministres, etc.) et la traversée de la Méditerranée des *harragas*. Le phénomène des *harragas* a fait l'objet de plusieurs campagnes politiques de sensibilisation. Implicitement ou explicitement, il est souvent question de la valorisation ou de la dévalorisation de la migration.

### **2.1. Discours politiques**

Concernant spécifiquement les discours de l'État algérien sur la question migratoire, nous avons retenu trois positions : la première

porte sur le statut des immigrés algériens en France, la deuxième concerne la fuite des cerveaux algériens et la dernière touche le problème des départs clandestins.

En juin 2010, le ministre algérien des Affaires étrangères, Mourad Medelci, avait déclaré ceci à la presse : « l’immigration algérienne en France, un capital d’avenir » ; à la suite de quoi, dans l’intérêt réciproque du gouvernement algérien et des ressortissants algériens en France, l’État algérien a préparé un nouvel accord intégrant le volet de l’« immigration économique », dans le but de faire bénéficier les ressortissants algériens résidant en France d’un statut véritablement avantageux. Ainsi l’apport, pour le développement de l’Algérie, de la communauté algérienne installée en Europe n’est-il pas négligeable (*El Moudjahid*, 21-06- 2010).

Par ailleurs le nombre d’étudiants algériens résidant en France s’accroît d’année en année, sans que ces étudiants nourrissent l’idée de rentrer un jour au pays. Lors de son intervention sur la réforme du système éducatif, le président algérien A. Bouteflika a remis en cause l’envoi des étudiants à l’étranger pour la formation doctorale : « depuis que je suis au pouvoir, j’ai eu l’occasion de bien examiner ce dossier. Aucun étudiant n’est revenu au pays. Il est impératif de revoir le système de récompense des étudiants de façon rationnelle » ; il estime en outre que la fuite des cerveaux est « un obstacle qui freine le développement national par une saignée touchant l’élément le plus précieux et l’un des facteurs essentiels pour une véritable relance du développement » (Allocution du Président, 2003). M. Bouteflika a enfin déploré le manque de reconnaissance des chercheurs algériens à l’étranger : « Je réprovoque le sort des médecins algériens en France où on les rabaisse au rang de techniciens supérieurs de la santé » – bien que la situation du médecin ne soit guère plus enviable en Algérie (*El Watan*, 27-07-2004). De son côté, le président français François Hollande a qualifié en décembre 2012, lors de sa visite officielle en Algérie, l’immigration des jeunes intellectuels algériens de « défi commun », reposant sur « la circulation des personnes », exprimant le souhait que les cerveaux algériens profitent à l’Algérie, et que « les jeunes formés en Algérie trouvent du travail ici ».

Qu’en est-il enfin de la migration clandestine ? La loi du 25 juin 2008 interdit tout départ clandestin, et toute personne enfreignant cette loi doit être arrêtée et jugée ; par cette loi conforme aux exigences de l’Union Européenne, l’État algérien criminalise tout acte de franchissement des frontières ou séjour irrégulier. Il faut rappeler aussi que



l'Algérie est membre de l'Union pour la Méditerranée, créée le 13 juillet 2008, et participe à ce titre au contrôle des migrations clandestines. Afin de lutter contre ce phénomène, le Chef d'État algérien a annoncé : « L'Algérie partage les mêmes soucis que ceux des pays européens en ce sens qu'elle s'est transformée, de pays de transit en pays de destination [...] L'Algérie récuse l'approche exclusivement sécuritaire, plaçant le débat dans une perspective prenant en compte les causes du phénomène. » (*La voix de l'Oranie*, 2007).

## 2.2. La société algérienne et la question migratoire

Un ouvrage de Boualem Sansal, *Harraga* (2005), rend compte des migrations clandestines qui touchent une population juvénile en détresse. Un autre livre, publié en 2007 par Marion Camarasa, *Les Algériens au pays de l'érable ou la Méditerranée sur les rives du Saint-Laurent*, témoigne d'un aspect particulier de cette migration des jeunes : face aux obstacles pour accéder à la rive nord de la Méditerranée, notamment la France, la jeunesse algérienne (intellectuelle surtout) se tourne vers d'autres pays ouverts à l'immigration comme le Canada. Le Québec apparaît pour ces jeunes intellectuels comme un autre eldorado francophone. Contrairement à la France où les préjugés et le poids de l'histoire coloniale sont présents, le Canada semble un pays prometteur d'un avenir professionnel. Des universitaires, des sociologues et des journalistes sont, eux aussi, mobilisés autour de la question migratoire et de son évolution. Dans ce cadre, deux colloques internationaux ont été organisés en 2012 et 2013<sup>2</sup>.

De toute évidence, la tendance libérale à l'aube de ce troisième millénaire prône la liberté de circulation – des informations, des marchandises, des capitaux, et des personnes. Plusieurs nations se préoccupent du fait migratoire, en l'occurrence l'Algérie qui présente un taux très élevé de fuite des cerveaux. Entre 1994 et 2006, le

---

<sup>2</sup> L'université de Bejaïa a organisé un colloque international en avril 2012 nommé « *Polarisation et enjeux des mouvements migratoires entre les deux rives de la Méditerranée : Europe, Maghreb et Afrique subsaharienne* ». L'objectif du colloque est de s'interroger sur les raisons économiques, politiques et sociales et sur leur impact sur les mouvements migratoires entre les deux rives de la Méditerranée, notamment en questionnant les mesures politiques prises à l'égard de la catégorie juvénile migrante dans les pays du Nord. Un autre colloque international s'est tenu le 22/23 mai 2013 organisé par le CRASC d'Oran (Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle), et dont l'objectif était de traiter du phénomène migratoire (algérien surtout) face à la mondialisation.

Conseil national économique et social (CNES) estime la fuite des diplômés universitaires à 71 500 diplômés. Ce déficit d'intellectuels cause à l'État algérien un préjudice financier considérable. Dans ce contexte, des mesures politiques et économiques ont été prises par les pays du nord de la Méditerranée afin de freiner les flux des mouvements migratoires provenant de la rive sud.

On ne pourra enfin éviter d'évoquer la question de l'intégration qui se pose dans les pays d'accueil. À ce titre, il faut préciser que ce problème commence à être soulevé en Algérie, à propos des migrants subsahariens ; un problème qui, bien sûr, se pose aussi depuis longtemps sur la rive nord de la Méditerranée, et constitue un vrai défi pour la vieille Europe...



## **Le manuel algérien entre dépréciation et valorisation du migrant**

Latifa SARI MOHAMMED  
*Université de Tlemcen, Algérie*

Le manuel scolaire est aujourd'hui l'outil le plus répandu et le plus disponible dans nos établissements scolaires, et il représente un élément fondamental de l'enseignement officiel des écoles, dans la majorité des disciplines. Maillon fort du processus d'enseignement, cet outil pédagogique est un vecteur incontournable de la transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Dans un plaidoyer publié dans *L'Espresso*, Umberto Eco précise que « le manuel scolaire est le principal outil de transmission de savoirs actualisés et sélectionnés dans le but d'apprendre. » (*La Recherche*, 2004, N°381). En effet, cet objet peut être considéré comme une clef de voûte autour de laquelle s'assument plusieurs fonctions : une fonction référentielle (dire le programme), une fonction idéologique (énoncer les valeurs) et une fonction instrumentale (servir la classe) (Choppin, 1992). En tant que socle de savoir et premier initiateur d'une culture et de valeurs, le manuel est à l'image de sa nation, il reflète les tensions que traverse son époque, et peut avoir un rôle de confirmation de normes ou de perceptions vécues par l'élève hors de l'école. Pour Rainer Riemenschneider,

« [...] Les manuels scolaires ont un effet certain lorsqu'ils sont en accord avec un vécu réel auquel la jeunesse scolaire peut se référer pour donner vie à l'abstraction des textes lorsque le vécu du quotidien et le message du manuel baignent dans le même univers de normes affectives et cognitives. Dans ce cas les manuels peuvent avoir un effet de renforcement, [...]. Ce sont ces rapports du vécu quotidien avec le contenu de l'enseignement qu'il faut à mon avis cerner avec un maximum de précision. » (Riemenschneider, 1984, p. 72)

La classe algérienne est un espace où se concrétisent par le biais du manuel des politiques éducatives relatives à l'histoire nationale. Cet outil pédagogique a notamment à diffuser les valeurs que le référentiel des programmes décline, référentiel que commande la loi d'orientation sur l'Éducation Nationale (Loi 08-04 du 23 janvier 2008), en mettant l'accent sur l'identité nationale, facteur de la cohésion sociale, sur les valeurs nationales morales et spirituelles, sur les valeurs universelles comme la solidarité, le respect d'autrui ou la tolérance, autrement dit les valeurs en rapport avec les droits de l'homme à l'égalité et à la justice sociale. Pour reprendre les propos de Michel Leroy : « Le manuel scolaire fait partie de nos lieux de mémoire. Il est porteur des valeurs et des normes, implicites ou explicites, que l'institution entend promouvoir au titre de l'éducation des élèves dont elle a la responsabilité » (Leroy, 2012, p.16).

Les livres d'écoles jouent un rôle qui dépasse la simple transmission de connaissances scolaires, ils sont des catalyseurs importants de la culture et des témoins exceptionnels des valeurs. Comme outil pédagogique, le manuel scolaire accompagne l'apprenant durant son parcours scolaire, du primaire au lycée, l'invitant à s'intégrer dans un univers institutionnel régi par des règles. Il a pour mission de véhiculer un contenu conséquent relatif à la société, à la langue, à l'économie et à la religion. Le manuel scolaire, instrument idéologique de socialisation, est donc à la fois lieu de représentation de l'identité et de l'altérité et acteur de changement ou de conservation des représentations, des valeurs et des références nationales, culturelles et linguistiques. Il est un des lieux significatifs d'émergence et de renforcement des représentations.

Pour réaliser ce travail, nous allons tenter d'apporter quelques éclairages sur les représentations des migrants et des migrations à travers des manuels scolaires algériens appartenant à quatre disciplines : le français, l'arabe, l'histoire et l'éducation religieuse. Dans un premier temps, nous exposerons quelques repères sur la conception des manuels scolaires après la réforme du système éducatif, en mettant l'accent sur la dimension idéologique et socioculturelle. Nous tâcherons, dans un second temps, de rendre compte des différentes connotations et représentations du fait migratoire à travers les textes des manuels algériens.

## 1. Le manuel scolaire et la réforme éducative en Algérie

Il faut tenir compte de la crise sanglante qu'a traversée le pays dans les années 1990 pour comprendre la remise en question des assises du système éducatif, en l'occurrence le contenu du programme et le manuel scolaire. Pour ce faire, en mai 2000, le Chef de l'État a installé lui-même une commission nationale de réforme du système éducatif, par le lancement, devenu effectif à partir de 2003, de toutes les composantes de la réforme préalablement approuvées par un Conseil des ministres :

« L'école algérienne rénovée, premier palier pour l'apprentissage de la culture démocratique et meilleur garant de la cohésion sociale et de l'unité nationale, assurera la formation d'un citoyen doté de repères incontestables, fidèle à ses principes et à ses valeurs, mais aussi capable de comprendre le monde qui l'entoure. Elle sera alors en mesure de s'ouvrir plus largement et sans complexe sur le monde extérieur. Le bon sens nous y invite, la mondialisation nous le commande. » (Allocution du Président de la République algérienne, au Palais des Nations, Alger, 13 mai 2000)

Dans la présente étude, il ne nous est pas possible de faire un historique du contenu des manuels d'avant la réforme, une période où l'arabisation a joué un grand rôle. Nous nous contenterons d'indiquer que les préfaces de ces manuels, où les instructions officielles sont lues comme des procès-verbaux d'une négociation entre l'État, le corps enseignant et le public scolaire, manifestent une remise en cause du système éducatif précédent : la réforme a réaménagé les programmes en favorisant l'aspect culturel et interculturel véhiculé par le manuel scolaire. À l'heure actuelle, l'École algérienne s'est résolue à relever le défi de la modernité<sup>1</sup>. Ainsi, le nouveau programme ouvre à la diversité et aux regards multiples sur le monde. Et ce faisant, il place les enseignants et les concepteurs de manuels en tension entre la constitution d'une culture commune et l'accent mis sur la diversité et la pluralité.

C'est à partir d'un ensemble de textes scolaires et de supports iconiques que nous avons cherché à mettre en évidence le fait migratoire dans sa dimension sociohistorique, sociopolitique et socioéconomique et dans sa participation à la construction d'un rapport à l'altérité. L'analyse de la représentation des migrants et des migrations dans ces manuels fait apparaître un éventail d'images et de

---

<sup>1</sup> Voir l'allocution du Président de la République algérienne, 13 mai 2000.

connotations très large. Notre corpus touche plusieurs disciplines, en l'occurrence les manuels de français des cycles moyen et secondaire (collège/ lycée), ainsi que les manuels de langue et littérature arabe, d'histoire et d'éducation religieuse. Les références de ce corpus figurent dans la bibliographie du présent chapitre.

La question que l'on peut se poser dans ce contexte est la suivante : le manuel scolaire, en tant qu'outil privilégiant les représentations identitaires, sociales et culturelles, dispose-t-il de moyens permettant à l'apprenant de se forger une représentation du migrant ? De ce fait, il y a lieu de se demander quelle(s) représentation(s) diffuse(nt) ces supports (textuels et iconiques) dans les manuels scolaires algériens, toutes disciplines confondues. Quelle image sociopolitique/ socioculturelle des migrants et des migrations les manuels scolaires algériens véhiculent-ils ? Tenant compte de la nature multiple de la représentation, nous allons tenter de dresser un état des lieux précisant les différents concepts qui relèvent de l'émigration/ immigration et de ses représentations à travers le manuel, afin de clarifier les enjeux posés par ce thème dans l'espace méditerranéen et para-méditerranéen.

## **2. Analyse du corpus : des représentations hétérogènes selon les disciplines**

La notion de migration se module selon les pays, et aussi selon les différentes disciplines enseignées dans les écoles. Vu l'histoire commune qui lie l'Algérie à la France, le programme scolaire consacre à l'histoire coloniale et à la guerre d'Algérie une place prépondérante. Dans cette perspective, les textes des manuels ne peuvent éviter d'évoquer, d'une manière implicite ou explicite, l'histoire migratoire et ses conséquences. Parallèlement, l'analyse fait apparaître un champ lexico-sémantique assez consistant, permettant à l'élève de se forger des images souvent dévalorisantes, voire négatives, de la migration, notamment quand il est question de violence et de racisme vis-à-vis des migrants résidant en France. Dans notre étude, nous avons opté pour une approche pluridisciplinaire des textes choisis. Nous voudrions éclaircir le phénomène migratoire selon l'angle social, économique, historique et culturel, voire culturel. Ces regards croisés sur le phénomène migratoire pourraient nous aider à appréhender les facettes sémantiques du concept.

## 2.1. Les manuels de français : le poids du colonial et du postcolonial

Ayant enquêté auprès des enseignants, nous avons constaté que ceux-ci déplorait des manques dans les manuels de français. Le thème de la migration est, selon eux, trop peu abordé, car la question y figure rarement, et parfois d'une manière implicite. Les enseignants soulignent aussi que l'approche du thème dans les manuels pose de sérieuses questions relatives à la guerre d'Algérie. Pour les apprenants, parler d'immigrés, c'est en quelque sorte parler de la guerre et de ses conséquences comme le chômage et la misère ; pour eux, un immigré est quelqu'un qui vit en France, mais pas ailleurs, et cette notion est relative à la colonisation et à la France, donc à l'histoire de l'Algérie.

En nous penchant sur les textes ayant trait à la question migratoire, nous avons pu relever une série d'images qu'on peut associer à ce phénomène. Dans la discipline « Français », nous avons répertorié une série de textes où la relation sociohistorique et socioculturelle entre l'Algérie et la France est présente. Ces textes traitent du fait migratoire issu de la colonisation et dont les thèmes tournent autour de l'exil et du grand départ, de la quête d'un ailleurs, de la vie misérable et des conditions lamentables des ouvriers algériens travaillant en France, avec le racisme, la discrimination et la répression (*Textes choisis*, 4<sup>ème</sup> AM. p. 68, 69). Ceci appuie l'idée que l'histoire de l'émigration a toujours été liée à l'histoire de la colonisation algérienne et par conséquent à l'identité et à l'histoire nationales. L'élève algérien s'interroge à travers le texte scolaire sur l'identité du migrant, sur son statut social dans un pays qui n'est pas le sien. Nous citons en exemple un passage pris d'un texte du manuel ayant pour titre « Immigration : le parler vrai » ; dans cet article, l'auteur expose le problème de la nationalité, et l'ignorance ou l'irresponsabilité de l'État français quant à la question des immigrants : « La question immigrée est un abcès dans la France d'aujourd'hui » (*Manuel scolaire FAD*, p. 172).

« Connaissons-nous exactement le nombre des étrangers résidant en France ? Les départs forcés ou volontaires, sont-ils plus nombreux aujourd'hui qu'hier ? La France a-t-elle trahi sa mission de terre d'asile ? Combien d'étrangers accèdent chaque année à la nationalité française ? Y a-t-il une délinquance étrangère ? Pourquoi les enfants d'immigrés, nés Français, souffrent-ils d'un échec scolaire particulièrement grave ? »<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Voir les indications et le texte en annexe.



Dans cette optique, l'élève sera en mesure de s'interroger sur les relations entre Français et migrants, de s'interroger sur l'évolution de ce phénomène depuis presque deux siècles, et sur la construction des identités et le croisement des représentations de l'Autre. Il s'agit, selon Sayad, de « renouer les fils de l'histoire, restaurer la continuité, qui n'est pas seulement une nécessité d'ordre intellectuel. C'est aujourd'hui une nécessité d'ordre éthique. » (Sayad, 2002, p. 20). Ce qui impliquerait, d'une certaine manière, de traiter la question dans un cadre pluridisciplinaire (histoire, géographie, éducation civique) invitant l'élève à se positionner face à une construction nationale (pour ces migrants surtout) dans toute sa complexité, sa richesse et ses interactions avec le présent (Falaize, 2006). Le manuel scolaire se positionne ici comme un témoin qui traduit l'image du statut du migrant dans le pays d'accueil.

Par ailleurs, en parcourant le contenu des autres textes, nous constatons que ces derniers recouvrent en grande partie l'aspect socioéconomique relatif au phénomène migratoire. Une présentation des supports textuels et iconographiques semble nécessaire afin de saisir les points qui traitent de la migration. Pour illustrer les représentations des migrants à travers les documents répertoriés, nous avons jugé utile de les classer par thème.

### 2.1.1. Départ, voyage, exil

Sur sept manuels du cycle secondaire, vingt-huit textes évoquent l'exil, le départ, l'étrangeté. Et sur trois manuels, sept textes traitent ce phénomène. Nous citons à titre d'exemple un texte de Mouloud Feraoun<sup>3</sup> qui décrit le « Départ pour l'exil » (*Français 2*, 2<sup>ème</sup> AS, p. 103). Le support est suivi d'une série de vignettes (présentées dans le désordre) qui racontent le grand départ vers un ailleurs indéfini. Sur les vignettes figurent des images de la Méditerranée, du bateau, de la Tour Eiffel, de l'argent, d'une voiture neuve ; le tout représente le rêve que tout immigré souhaite réaliser dans cet ailleurs indéfini ou dans cet eldorado.

« [...] Tu quittes le pays de la faim, tu vas au paradis des hommes. Mais tu y seras étranger et tu reviendras dans ton enfer. Au début, tu penses à nous, là-bas. Va, nous ne t'envions pas. Tu auras à lutter et à souffrir, et s'il t'arrive d'être heureux, à coup sûr, tu nous oublieras. [...] Nous nous embarquâmes le soir, à six heures, il y aura bientôt

---

<sup>3</sup> Extrait du roman *Les chemins qui montent* de Mouloud Feraoun (1957).

cinq ans de cela. « Une excellente traversée », diront les cartes postales expédiées de Marseille. Nous sommes arrivés tout doucement sur cette terre inconnue, ce pays de rêve, après avoir traversé une zone de rêve faite de brumes, d'illusions et d'eau noire. » (*Français*, 2<sup>ème</sup> AS, p. 104)

Dans un autre texte, intitulé « L'écrivain public et le balayeur »<sup>4</sup>, est décrite la réalité vécue par les migrants, notamment la vie misérable des émigrés d'origine kabyle :

« Quand on mangeait, c'était des pommes de terre dans une sauce rouge épicée, sans viande, mais avec du pain à volonté, l'éternel plat de résistance qui permet d'économiser pour le mandat à la famille, car la plupart des émigrés laissaient en Algérie les femmes et les enfants, faute d'autre logis que la cave, le taudis ou la baraque de bidonville. » (*Recueil de textes*, 3<sup>ème</sup> AS, p. 59)

Par ailleurs, sur quatre manuels du cycle moyen, nous avons réuni dix-sept textes où sont mentionnés l'immigration, l'exil, le voyage vers un lieu indéterminé, ainsi que la nostalgie et le retour au pays natal. Nous citons dans ce contexte l'exemple du « mineur »<sup>5</sup>, où le support décrit les conditions de travail d'un mineur et l'atmosphère étouffante de la mine :

« Amer a quitté sa Kabylie natale pour travailler dans une mine de charbon du nord de la France. L'exil est dur pour lui, mais quelque chose le soutient » (*Textes choisis*, 4<sup>ème</sup> AM, p. 69)

Face à cette vie pénible, l'émigré adopte une attitude énergique et courageuse. L'image qui accompagne le texte décrit le personnage à l'intérieur de la mine. Souvent, le migrant au travail, tel qu'il est présenté dans ces textes donne une connotation positive, sauf quand ce dernier se trouve face à une situation discriminatoire ce qui sous-entend une injustice amenant l'élève à se forger une vision négative.

Dans un autre texte du même manuel, « Rentrer au pays », on parle d'un ouvrier émigré vivant à l'ouest de Paris. Le personnage est un tourneur-ajusteur dans une usine d'automobiles Renault de Billancourt :

« Chaque mois, depuis des années, il réussit à force de privation, à mettre de côté un peu d'argent pour là-bas. » (*Textes choisis*, p. 68).

Ces textes témoignent surtout des conditions de travail de ces migrants (dans les années 1950), sans oublier pour autant l'amitié et la fraternité qui régnaient entre ces ouvriers algériens, mais aussi avec

<sup>4</sup> Article de Kateb Yacine publié dans le journal *Le Monde*, le 20-11-1970.

<sup>5</sup> Extrait du roman *La terre et le sang* de Mouloud Feraoun (1976).

les immigrés italiens, espagnols, polonais et portugais. L'immigré ouvrier semble toutefois lié à la guerre, au chômage et à la misère, ce qui lui donne une dimension réductrice. C'est un individu invisible, qui semble n'avoir aucune place sociale dans le pays d'accueil.

### 2.1.2. Exode, peuplement, naturalisation

Trois manuels du cycle secondaire (3<sup>ème</sup> AS, p. 15, 17, 18) exposent la question de l'exode, du peuplement et de la naturalisation de la population dans l'espace algérien. Pour ce faire, on a pu retenir quatre textes et deux grilles qui affichent d'une manière explicite la situation sociale et économique en Algérie, de la conquête arabe jusqu'à la colonisation française (*Français*, 1<sup>ère</sup> AS et 3<sup>ème</sup> AS, p. 45, 12). Manifestement, on constate que le fait migratoire en Algérie a pris forme depuis le XII<sup>ème</sup> siècle, la population algérienne se composant d'habitants d'origine berbère et arabe : « [...] des Arabes venus de l'Orient avec les grandes tribus des Béni-Hilal au II<sup>ème</sup> siècle et Béni-Salem au XII<sup>ème</sup> siècle » (*Français* 1<sup>ère</sup> AS, p. 45). Vers le XV<sup>ème</sup> siècle, les réfugiés andalous chassés d'Espagne après la reconquête chrétienne, se dirigent vers l'Afrique du Nord où ils s'établissent dans l'arrière-pays algérois. Au XVI<sup>ème</sup> siècle, les Turcs bourgeois occupaient surtout les villes (p. 45).

Avec l'arrivée des Français au XIX<sup>ème</sup> siècle, la colonisation a entraîné l'intrusion d'un peuplement européen minoritaire. Une vague de population du nord de la Méditerranée se dirige vers des territoires moins peuplés (le sud de la Méditerranée dont l'Algérie). 25 000 immigrants venus de Provence et du Nord-Est de la France, d'Espagne, de Malte et d'Italie : « l'Algérie devint l'exutoire des populations pauvres du nord de la Méditerranée. » (*Français*, 3<sup>ème</sup> AS, 2012, p. 15). Nous signalons que dans les trois textes examinés il est question de naturaliser ces étrangers établis dans les pays colonisés. À propos de ce phénomène Kaddache écrit que :

« Parallèlement à cette immigration organisée, la colonisation libre se poursuivait. [...] La naturalisation, accordée automatiquement aux fils d'étrangers cimentait un bloc qui se définit par la supériorité de la civilisation française et l'infériorité des "indigènes" » (Kaddache 1988, p. 15)

Un nombre très important d'étrangers européens (Anglais maltais, Allemands, Belges, Espagnols, Italiens, Luxembourgeois, Suisses...) a en effet été naturalisé à partir de 1865. Ainsi, la communauté européenne étrangère encouragée par la naturalisation se renforçait de

plus en plus, notamment dans les villes et par le biais de la colonisation. Par contre, la grande majorité des indigènes, qui était une minorité politique, était ancrée dans le *bled* :

« La population européenne avait augmenté de 35 804 avec un taux de croissance (4,87%) supérieur à celui des musulmans. Le succès relatif de la naturalisation des étrangers était un élément rassurant pour les Européens » (3<sup>ème</sup> AS, p. 17).

Un autre manuel contient des documents qui traitent d'une manière explicite des mouvements migratoires à l'intérieur du pays depuis l'indépendance. Nous signalons à ce propos que les supports iconographiques sont presque inexistants, sauf dans ce manuel du cycle secondaire (*Français*, 2<sup>ème</sup> AS, p. 63-78) où quinze pages sont consacrées à l'immigration interne ou exode rural vers la ville dans la période post-indépendance ; on constate alors que le texte est accompagné de grilles, de graphiques et de cartes légendées qui exposent, décrivent et déterminent le taux en pourcentage de la migration vers les grandes villes, avec de nombreux exemples. En quête d'un emploi, pour poursuivre des études ou aspirer à une ascension sociale comme il en est dans le nord d'Algérie, un exode des forces vives de la campagne est représenté.

### 2.1.3. Racisme, discrimination et répression

Les années 1950 étaient une période favorable pour les migrants travailleurs (migration masculine), malgré les difficultés à s'intégrer au sein de la société française, les discriminations et les lois répressives qui frappaient les Algériens de France. En fonction des manuels que nous avons consultés, nous avons sélectionné quelques supports qui traitent du racisme, de l'injustice, de la discrimination et de la répression (*Livre de Français*, 4<sup>ème</sup> AM, p. 90, 91, 143). Ces supports rendent compte de la vie que mènent les migrants dans les pays d'accueil, en l'occurrence la France ; si la question migratoire revêt une apparence socioéconomique, quelques faits s'y intègrent, qui témoignent d'un malaise social du migrant noyé dans la violence, le racisme et la répression.

Nous avons constaté que les programmes du cycle secondaire reposent sur la critique et l'argumentation à propos du racisme et des angoisses de l'étranger dans le pays d'accueil. Dans un texte du manuel *FAD*, la xénophobie est présentée explicitement<sup>6</sup>. Dans un

---

<sup>6</sup> Voir le texte intégral en annexe.

autre manuel d'une classe de Terminale, nous avons relevé deux autres textes : le premier est un article publié dans le journal *El Watan*, le 17 octobre 2010 ; et le second, de Didier Daeninckx, s'intitule « Delphine pour mémoire ». Le premier texte raconte l'événement du 17 octobre 1961 qui a eu lieu à Paris : la répression menée par le préfet Papon sur les manifestants algériens dans les boulevards de la capitale française. Nous reprenons quelques passages de l'article :

« Une chasse à l'Algérien particulièrement sanglante fut déclenchée à travers tout Paris : 12 000 à 15 000 arrestations, 400 morts par balle, par noyade dans la Seine, 2400 blessés et 400 disparus. Le 20 octobre, manifestation des femmes dans toute la France. Manifestations réprimées avec la même violence que les précédentes. Les mêmes revendications : libération des détenus, indépendance de l'Algérie. La population algérienne en France a payé un prix très fort. Les policiers se sont acharnés sur les manifestants pacifiques avec une barbarie inouïe. » (*Livre de Français FAD*, p. 128-177)

Dans le texte « Delphine pour mémoire » de Didier Daeninckx, on demande à l'élève d'exposer des faits, de manifester son esprit critique ou d'introduire un témoignage dans un fait historique. La thématique qui se dégage du texte est celle de la dénonciation de toute forme d'oppression et de violence. On notera ici que le texte est une critique de la guerre, une contestation du silence officiel à propos des crimes commis par le système colonial. Dans un premier temps, l'auteur se souvient d'un événement qui a eu lieu à Paris lorsqu'il avait dix ans :

« Devant moi un homme marche sur le trottoir, [...] avenue de la République à Aubervilliers. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour. Je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires. » (*Français*, 3<sup>ème</sup> AS, 2012, p. 27-28)

L'auteur français manifeste son indignation devant l'acte des deux policiers en train d'humilier l'immigré algérien. Dans la suite du texte, l'auteur témoigne du comportement brutal et impitoyable des représentants des autorités françaises. Il rapporte l'assassinat de deux immigrants italiens, confondus avec des Algériens :

« J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir un barrage de police. Deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle. Une rafale arrose la façade. Les deux jeunes ne se relèveront pas. Trop mats de peau... On apprendra plus tard qu'il s'agissait d'enfants d'immigrés italiens. » (*Ibid.* p. 29)

Tout au long du texte, l'auteur accuse les représentants de l'État français des atrocités commises contre les immigrés de France. Le *je* énonciateur écarte toute neutralité, et prend une position contestataire en dénonçant les crimes commis par les autorités françaises. Il se veut partisan d'une vérité que le système colonial veut occulter et nier. Plus négative pourrait être l'image qui se dégage de ces extraits, décrivant l'immigré dans un état inférieur. Il faut prendre en compte que le but principal dans l'exploitation de ces textes est d'initier l'élève aux grandes valeurs morales telles que la paix, la tolérance, la justice et la non-violence ; d'enraciner aussi l'idée de respect entre les hommes, de dépasser les différences et d'exprimer l'idéal humaniste.

Par ailleurs, nous signalons dans certains supports que l'auteur met en relief le rôle et le statut de la femme en France et amène ainsi à mesurer les écarts avec la situation de la femme au Maghreb. Deux personnages : Marie (une Française née d'un mariage mixte et qui vient s'installer en Kabylie) et Chabha (une paysanne kabyle) incarnent ces rôles dans le texte « La terre et le sang » de Mouloud Feraoun :

« Amer retourne au pays natal après quinze ans d'exil volontaire ; il n'est pas seul, sa femme, une jeune Parisienne l'accompagne. Dans ce décor de montagnes sauvages, Marie essaie de s'adapter à sa nouvelle vie. Amer reprend sa place parmi les siens. Un jour le jeune couple fit une surprise aux deux fellahs, Slimane et Chabha. C'était par une belle journée de labour, la terre venait d'être remuée. Chabha abandonna son linge et jeta aux bœufs deux brassées de fourrage. Elle leur parlait et les caressait : "Vois-tu Marie, leurs longs cils, leurs cornes bien fines ? [...] On les envie dans le village. La Gandoura de femme ne les effarouche pas." [...] » (*Textes choisis de langue française*, 4<sup>ème</sup> AM, p. 31-32)

De l'ensemble des textes concernés par la thématique de l'immigration, nous pouvons dégager l'idée qu'ils sont porteurs d'une image négative ou dévalorisante vu la majorité des supports qui tendent à dépeindre l'image de l'immigrant d'un point de vue négatif, soit comme étranger, soit comme réprimé, pour ne pas dire comme invisible.

#### 2.1.4. Altérité et interculturalité

D'autres concepts viennent alimenter le thème de l'immigration dans certains textes, en particulier la diversité culturelle et le respect de l'altérité, valeurs vers lesquelles le manuel s'efforce de tendre. Sur le plan culturel, l'apprentissage de la langue française au sein de l'école algérienne est présenté dans le discours institutionnel comme comprenant de nombreux avantages, puisqu'il donne accès à une autre culture, ce qui contribue à l'enrichissement de l'individu et, à travers lui, à celui de la communauté tout entière. Un citoyen habitué au maniement de plusieurs langues, à différentes cultures, sera en effet plus volontiers ouvert aux autres et à leurs particularités. Il s'inscrira plus facilement dans un univers où il n'est plus question de « chocs de civilisations », mais d'harmonie et de tolérance, éléments indispensables à une nouvelle appréhension du monde, monde devenu, grâce aux multimédias, un « village » où « tout le monde connaît tout le monde »<sup>7</sup>.

Cependant le fait d'apprendre la langue française en Algérie rencontre l'aspiration des jeunes Algériens à vivre à l'étranger, et en particulier en France, la langue française constituant une sorte de « visa ». Parallèlement, le fait d'apprendre la langue française à l'école et de découvrir la culture de l'Autre à travers les manuels est pour beaucoup de jeunes lycéens et collégiens un moyen d'accéder au succès et au progrès. Ces élèves ont en particulier une représentation positive à l'égard de quelques personnages célèbres immigrés qui figurent dans les manuels scolaires de français, et qui ont connu la réussite socioprofessionnelle. Souvent ces élèves se comparent à des stars du football ou à des artistes qu'ils découvrent dans leurs manuels. À titre d'exemple, nous citons quelques passages qui décrivent le succès de quelques personnages immigrés :

« Moi, Brahim Asloum, poids coq. Je suis né le 31 janvier 1979 à Bourgoin-Jallieu (Isère, France). Mon palmarès est : du côté professionnel, j'ai fait sept combats et j'ai eu sept victoires [...] J'ai décroché le titre de champion de France junior scolaire en 1995. Je suis devenu vice champion de France, l'année suivante. J'ai été propulsé superstar de la boxe après ma victoire olympique à Sydney en septembre 2000. » (*Le Français en projet*, p. 10)

---

<sup>7</sup> Article paru dans les bulletins mensuels d'information du CNDP dans le cadre de la refonte globale des programmes d'enseignement selon les orientations de la Commission. Édition N° 57 du 1 novembre 2003.

Dans un autre manuel, un texte (avec la photo du joueur) expose les faits d'un footballeur algérien qui a réussi sa carrière en France :

« Il s'appelle Mourad Meghni. Il est né le 16 avril 1984 à Paris (France), de père algérien et de mère portugaise. Ce joueur exceptionnel émerveille le public par son esprit sportif. En 1997, il rejoint l'Institut National de Clairefontaine. Quatre ans plus tard, il devient champion du monde des moins de 17 ans avec l'équipe de France. En 2005, il intègre le FC Sochaux (un club français). En 2009, il contribue à la qualification de l'Algérie pour le Mondial 1010, en Afrique du Sud. » (*Livre de Français*, 1<sup>ère</sup> AM, p. 27)

Autre célébrité dans le monde du football : Zizou, de son vrai nom Zinedine Zidane, grand joueur qui a fasciné les jeunes Algériens passionnés de football. Le portrait du personnage est accompagné d'un petit texte : « l'intégration par le sport : Zidane, champion du monde de football, [...] un sportif d'origine immigrée » (*Le Français en projet*, p. 8). Dans les trois illustrations, la dimension représentative de ces immigrés est positive.

## **2.2. Les manuels d'arabe, d'histoire et d'éducation religieuse : des migrations intellectuelles et religieuses**

En plus des manuels de français, nous nous sommes arrêtée sur trois champs disciplinaires enseignés en arabe. Le corpus qu'on a pu retenir concerne cinq manuels de langue et littérature arabes des cycles secondaire et moyen, dont onze textes traitent de la question migratoire, deux manuels d'histoire dont neuf textes sont concernés par l'immigration, et trois textes sélectionnés du manuel d'éducation religieuse. Les manuels d'histoire et d'éducation religieuse sont issus du cycle moyen.

### **2.2.1. Manuels d'arabe : émigrations d'intellectuels et fuite des cerveaux**

Le programme dans certains manuels d'arabe mentionne ouvertement le problème de l'immigration et son évolution jusqu'à nos jours.

Dans les manuels d'arabe des classes de Terminale, la notion de « migration » prend le sens de : *el manfa*, *el mahjar*, *el ghorba*, qui signifient *émigration*. Cette notion se rattache cependant à une catégorie particulière d'intellectuels, à savoir des hommes politiques, journalistes et hommes de lettres du Levant qui ont quitté leur pays au



début du XX<sup>ème</sup> siècle à cause de la dictature, du chômage et de la misère. Parmi ces individus, un groupe de journalistes et d'écrivains<sup>8</sup> a migré vers l'Égypte, la France et plus particulièrement vers les deux Amériques. Le même phénomène migratoire s'est répété dans les années 1970 à cause des guerres civiles.

Nous citerons quelques auteurs (poètes et romanciers) comme Khalil Gibran, Ilija Abou Madi, Mikhael Naimy, Amin Maalouf ou Alexandre Nadjjar qui figurent dans les manuels d'arabe et dont les thèmes touchent particulièrement à l'exil, à la nostalgie, au racisme, à l'altérité, et à l'interculturalité (*Manuel de langue et lettres arabes*, 3<sup>ème</sup> AS, p. 55, 59, 77, 146).

Par ailleurs, nous avons repéré dans ces manuels d'autres supports qui évoquent la question migratoire sous une forme plus actuelle. Trois textes décrivent d'une manière explicite l'émigration des cerveaux (les intellectuels) et les causes sociopolitiques et socioéconomiques qui ont provoqué ce phénomène dans les pays du Tiers Monde, notamment dans le monde arabe, en mettant l'accent sur la participation de l'Occident qui a encouragé ce phénomène (*Manuel de Littérature et de Lecture*, 3<sup>ème</sup> AS/ manuel de *Langue arabe*, 4<sup>ème</sup> AM).

« La fuite des savants et intellectuels arabes a augmenté ces dernières décennies. Parmi les raisons qui ont engendré ce phénomène, le manque de moyens qui assurent le niveau de vie de ces savants. En plus, l'État montre un désintérêt total pour la recherche scientifique et ne fournit aucun effort pour créer des centres de recherche, ce qui pousse ces intellectuels à quitter leur pays. Sans oublier les problèmes sociopolitiques et l'instabilité dont souffrent ces pays. » (*Manuel de langue arabe*, 2012, 4<sup>ème</sup> AM, p. 219)

L'autre forme de migration concerne les départs clandestins des cadres, médecins et universitaires. C'est surtout la jeunesse qui est touchée par ce phénomène. Les textes décrivent l'ampleur de ce problème et ses retentissements dans les pays de la Méditerranée. Ces flux migratoires sont le résultat de la détérioration progressive de la vie et les conflits sociopolitiques. Perdant tout espoir de construire leur avenir dans leur pays, ces jeunes aspirent à une vie meilleure à

---

<sup>8</sup> La diaspora libanaise se compose de différentes vagues d'émigration depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Le premier mouvement migratoire, en majorité des chrétiens, se dirige vers l'Amérique latine. La deuxième vague d'émigration a lieu dans les années soixante, puis se poursuit durant la guerre civile libanaise (1975-1990). Cette vague s'est dispersée sur tout le continent américain, en Australie, en Europe, en Arabie Saoudite et les pays du Golfe et en Côte d'Ivoire.

l'étranger, et c'est ce qui les pousse à partir à l'aventure sans tenir compte de ce qui les attend de l'autre côté de la Méditerranée (*Langue arabe*, 4<sup>ème</sup> AM, p. 213, 214) :

« Il semble que la migration clandestine vers le Nord prend de l'ampleur ces dernières années. Des études ont été menées dans les pays du Maghreb et ont montré qu'un grand pourcentage de la jeunesse fait de cette migration clandestine son but principal. Leur plus grand rêve, atteindre le paradis perdu et en finir avec la misère, le désespoir et le chômage. En plus, les conditions dans lesquelles vivent les immigrants là-bas, comme le confort, l'argent, la voiture, confirment que le miel de l'autre rive mérite de s'embarquer pour l'aventure quitte à mourir au milieu de la Méditerranée. »<sup>9</sup> (*Langue arabe*, 4<sup>ème</sup> AM, p. 213)

Les représentations des migrants du Levant sont plus ou moins valorisantes. En effet, l'image qui s'en dégage est celle de la nostalgie et du sentiment d'altérité dans les pays d'exil. Concernant la migration clandestine et la fuite des cerveaux, les représentations sont négatives, présentant toutes les conséquences qui en résultent des deux côtés (dans les pays d'accueil et dans les pays d'origine).

### **2.2.2. Des manuels d'histoire et d'éducation religieuse centrés sur les migrations du monde arabo-musulman**

Entre 2002 et 2007, le programme de la discipline « histoire » a connu quelques réaménagements. Jusqu'au début des années 2000, l'enseignement de l'histoire portait exclusivement sur la période coloniale et sur la guerre de libération nationale. Depuis la réforme de l'éducation nationale (2003), le nouveau programme se répartit sur les quatre années du collège, et comprend plusieurs axes, à commencer par l'antiquité maghrébine (1<sup>ère</sup> AM), la naissance de l'Islam et les conquêtes arabo-islamiques entre l'est et l'ouest de la Méditerranée (2<sup>ème</sup> AM), la civilisation islamique : épanouissement et déclin (3<sup>ème</sup> AM), et enfin la période coloniale et l'indépendance de l'Algérie (4<sup>ème</sup> AM).

L'un des objectifs de l'histoire est de permettre à l'apprenant de découvrir ses origines et l'histoire de son pays, d'appréhender le fondement de sa société, ses valeurs et sa diversité afin de pouvoir s'y intégrer et vivre en harmonie avec les autres. Dans cette perspective, nous considérons les manuels comme une forme de transmission des savoirs qu'une société juge utile de transmettre, mais aussi des idées,

---

<sup>9</sup> Notre traduction.

voire des préjugés véhiculés par cette société (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 7). Hormis les faits historiques tels qu'ils sont transmis à travers le manuel scolaire, ce matériau comporte aussi des appels qui s'adressent à l'élève et participent ainsi à la construction du système de valeurs de ce dernier. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son surmoi (Ansart, 1984, p. 67).

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les deux manuels d'histoire que nous avons consultés (2<sup>ème</sup> AM, 3<sup>ème</sup> AM) consacrent une bonne partie du programme à l'histoire du monde musulman entre le Moyen-Orient, l'Afrique du Nord et l'Andalousie (l'Espagne). Effectivement, un certain nombre de pages de ces manuels rendent compte d'un ensemble de connaissances historiques, civilisationnelles et religieuses à l'attention de l'élève.

Dans l'ensemble, trois manuels ont été retenus et douze textes répertoriés entre les deux disciplines qui abordent la question migratoire. Dans le manuel d'histoire de 2<sup>ème</sup> AM, nous avons quatre pages entières de textes, une demi-page (de texte) et trois cartes géographiques expliquant l'itinéraire du voyage accompagnées d'un tableau qui décrit les étapes et périodes de l'émigration religieuse vers Médine (Arabie Saoudite). Pour le deuxième manuel de 3<sup>ème</sup> AM, nous avons deux paragraphes, un texte sur une page entière et deux cartes géographiques qui expliquent l'émigration des Maures d'Espagne vers le Maghreb au XIV<sup>ème</sup> siècle.

Dans le manuel d'éducation religieuse, nous n'avons repéré que trois textes sur des pages entières sans aucun support iconographique. Précisons que le programme d'éducation religieuse a également subi des changements depuis la réforme de 2003. Le manuel scolaire, dans cette discipline, tend à initier l'élève à des valeurs humanistes recommandées par l'islam comme la fraternité, la tolérance, la solidarité, la paix, etc. L'un des objectifs de cette discipline est d'amener l'élève à acquérir une culture plus large pour qu'il puisse faire preuve d'ouverture d'esprit et de tolérance à l'égard des autres religions et cultures<sup>10</sup>.

Dans les textes sélectionnés (des deux disciplines), la notion de *Migration/ Hijra* prend une dimension tout à fait particulière. Dans ce contexte, parler de la *hijra* sans évoquer ses origines (l'émigration des premiers prophètes), parler aussi de l'émigration/ immigration et de sa

---

<sup>10</sup> *La réforme de l'éducation en Algérie : enjeux et réalisations*, Pr. Boubekeur Benbouzid, Le magazine El Djazaïr, N°62, mai 2013.

relation avec la colonisation sans la situer dans la longue durée, mutile en quelque sorte la réalité. L'enseignant se sent dans l'obligation de fournir plus de connaissances sur les différents aspects que peut revêtir la notion de migration, son évolution, ses connotations et ses représentations qui changent d'une discipline à l'autre. Le manuel, en tant qu'outil de référence et unique document qui accompagne l'élève durant son cursus, doit être en mesure de remplir cette mission et d'amener l'apprenant à se situer face à ce phénomène social durable. Dans cette discipline, le phénomène migratoire est en relation étroite avec les prophètes et les messagers de Dieu, et à cette occasion l'enseignant ne peut éviter d'évoquer dans le cours l'émigration des autres prophètes (*Ibrahim, Hajar/ Agar, Noé, Moïse, Jésus, Mohamed*). Le sens de l'émigration ici a une portée spécifiquement symbolique et spirituelle.

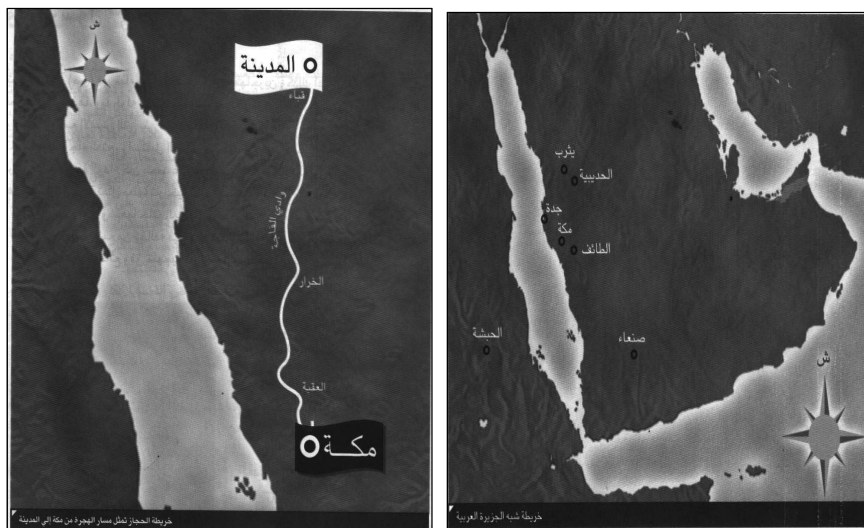
En plus du support textuel, nous constatons que dans le manuel d'histoire (2<sup>ème</sup> AM, p. 60-72), le support iconique occupe une place non négligeable, il complète le texte et remplit une fonction importante. On souligne ici que les manuels des deux disciplines décrivent deux formes d'émigration du prophète. La première concerne ses compagnons qui ont émigré en Abyssinie (Éthiopie). Ils étaient environ quatre-vingts. Le tableau qui suit explique les étapes de la première émigration vers l'Abyssinie (*Manuel d'Histoire, 2<sup>ème</sup> AM, p. 60*) :

Figure 2. Les deux étapes de l'émigration vers l'Abyssinie

Formes d'émigration	Périodes	Nombre d'émigrants	Chef de convoi
Première émigration en Abyssinie	615 de l'ère chrétienne	Onze hommes et quatre femmes, dont la fille du prophète	Othman Ibn Matoun
Deuxième émigration en Abyssinie	Quelques mois après la première émigration	Quatre-vingts hommes et une femme (la femme du prophète)	Djaâfar Abi Talib

La seconde émigration s'est effectuée quand Dieu a donné l'ordre au prophète et à ses compagnons d'émigrer, en quittant la Mecque pour aller s'établir à Yathrib (Médine). La carte qui accompagne le texte présente l'itinéraire du voyage et les lieux où les émigrants se sont arrêtés pour quelque temps avant de poursuivre le chemin vers Médine.

Figure 3. L'itinéraire de l'émigration de la Mecque à Yathrib/Médine

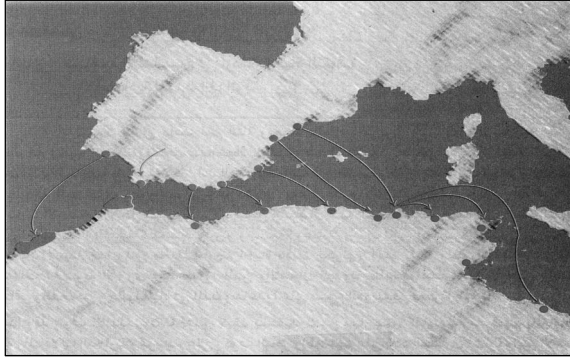


La *hijrah* (Hégire/ émigration) était terminée. C'était le 23 septembre 622 (de l'ère chrétienne) et l'ère islamique (le calendrier musulman) commence à partir de ce jour-là. La représentation de l'émigration dans ces textes prend la forme d'une injonction religieuse. Elle devient une recommandation, un devoir en référence à l'émigration du prophète et de ses compagnons, qui rappelle les exodes des prophètes précédents.

Par ailleurs, dans le manuel d'histoire de 3<sup>ème</sup> AM (p. 91-95), l'élève découvre un autre aspect de l'émigration. Trois supports textuels et deux cartes géographiques témoignent de la grande déportation des musulmans andalous et de la diaspora des Maures d'Espagne entre les deux rives de la Méditerranée. Au XV<sup>ème</sup> siècle, les Maures dépossédés de leurs biens ont fui l'Andalousie en s'embarquant vers les villes du Maghreb et vers l'Orient. Pour illustrer ce fait, nous avons traduit un passage pris du manuel d'histoire, accompagné d'une carte qui explique l'invasion des Andalous en l'Afrique du Nord :

« L'expulsion des musulmans andalous a duré plus d'un siècle (1492-1610). Cette période a connu plusieurs flux migratoires. Les Maures d'Espagne ont traversé la Méditerranée se dirigeant vers le Maghreb et le monde arabe (l'Orient) emportant avec eux leur savoir, leur art et leur littérature. Ils étaient plus de trois millions d'émigrants qui ont fui l'Andalousie lors de la Reconquista. » (*Manuel d'Histoire*, 3<sup>ème</sup> AM, p. 92)

Figure 4. La grande invasion des Maures d'Espagne vers la rive sud de la Méditerranée/ l'Afrique du Nord



Les manuels d'histoire présentent ces mouvements migratoires en s'appuyant sur des historiens comme Gustave Le Bon (1884, p. 270) et Nasreddine Saïdouni (1984, p. 97). L'importance de ces flux et reflux migratoires donne à l'élève l'occasion de réaliser l'ampleur de la mobilité humaine qu'ont connue les deux rives de la Méditerranée depuis des siècles. Il ressort qu'au fil des pages, le contenu des textes, l'iconographie et les titres réservent une place non négligeable à la question migratoire qui est explicitement présente. Vu la proximité historique, culturelle et culturelle dont jouit l'espace méditerranéen, les relations entre l'Orient et l'Occident, entre le Nord et le Sud telles qu'elles sont décrites dans les manuels algériens ne se limitent pas à une série de conflits, au contraire ; les pays riverains connus pour leurs frontières mouvantes seront le théâtre des échanges divers et participeront ensemble à établir des liens solides au sein de cet espace.

## Conclusion

Au terme de cette étude, nous retiendrons que le manuel scolaire algérien en tant que catalyseur éducatif, jouit d'une place incontournable dans l'univers scolaire. Depuis la réforme, l'objectif mis en place par le système éducatif est d'initier l'élève aux valeurs morales, spirituelles et universelles, d'avoir une ouverture sur le monde et les cultures étrangères, d'accepter les différences, d'avoir un esprit de tolérance en respectant autrui. En portant un regard particulier sur cet outil pédagogique, nous sommes en mesure d'affirmer que les programmes officiels mis en fonction et les documents d'accompagnement permettent à l'enseignant comme à

l'apprenant de se forger une image diversifiée du phénomène de la migration.

Cette représentation du migrant diffère d'une discipline à l'autre. Ces disciplines donnent chacune une interprétation tout à fait différente du concept de « migration/ émigration/ immigration ». Dans les différents textes que nous avons pu répertorier sur le phénomène migratoire, nous avons observé un éventail très diversifié de représentations. Nous soulignons que dans les manuels de français, la question migratoire n'est à aucun moment envisagée comme élément principal d'étude. Mais cela ne nous a pas empêchée de signaler qu'un certain nombre de supports évoque le phénomène d'une manière explicite, comme c'est le cas des textes historiques dans les manuels du cycle secondaire. Un autre fait qui se dégage de ces manuels, c'est cette oscillation de l'image du migrant, qui se situe soit du côté de la *victime* (le migrant étranger, presque invisible dans le pays d'accueil à cause de la discrimination, le racisme et la répression, et absent ou inexistant dans son pays d'origine), soit du côté du *héros* (le sportif ou l'artiste dont certains textes vantent la qualité).

Pour ce qui est des manuels d'arabe, on a retenu que les textes examinés tendaient à donner une image plus ou moins valorisante. Nous affichons à ce propos deux représentations, l'une est, dans une certaine mesure, plus appréciative et est en relation avec les migrants du Levant, la seconde est dépréciative, elle vise la migration clandestine et la fuite des cerveaux.

Par ailleurs, nous signalons que le discours est plutôt informatif, notamment dans les manuels d'histoire et d'éducation religieuse. Dans les textes répertoriés, on remarque une certaine proximité thématique liée aux deux disciplines. Le phénomène migratoire est plutôt enseigné dans sa dimension historique. Ces manuels donnent une représentation de la migration sur les plans religieux, sociopolitique (conquêtes, colonisations) ou socioéconomique, au sein bassin méditerranéen, du II<sup>ème</sup> siècle au XX<sup>ème</sup> siècle : Arabes d'Orient, Andalous, juifs, Européens circulant entre les deux rives de la Méditerranée.

Pour conclure notre étude, nous soulignerons que dans l'ensemble, les manuels scolaires algériens véhiculent une représentation des migrants qui reste centrée en priorité sur un contexte spécifiquement colonial ou postcolonial. Il reste à savoir si de telles orientations sont à même de répondre aux enjeux actuels de l'éducation, face à la mondialisation, à la nécessité de former à l'interculturalité et au besoin d'ouverture à l'altérité.

## Corpus de manuels scolaires

### Manuels de français

#### Cycle moyen

- LAICHAOUI, B. (2011). *Français*, 1<sup>ère</sup> AM. Alger : Office national des publications scolaires.
- DJENNAS, M. (2005). *Le Français en projet. Pour parler, lire et écrire*. 2<sup>ème</sup> AM. Alger : ONPS.
- AYAD, M. (2013). *Mon livre de Français*. 3<sup>ème</sup> AM. Alger : ONPS.
- DJILALI, K. (2007). *Livre de Français*. 4<sup>ème</sup> AM. Alger : ONPS.
- Langue française. Textes choisis*. (1976). Alger : IPN.

#### Cycle secondaire

- DJILALI, K. (2006). *Français*. Série Lettres. 1<sup>ère</sup> AS. Alger : ONPS.
- ZEGRAR, B. BOUMOUS, A. (2011). *Français*. 2<sup>ème</sup> AS. Alger : ONPS.
- CHABANE, F. DELLIDJ, J. (1988). *Français*. 2<sup>ème</sup> AS. Alger : IPN.
- MAHBOUBI, F. (2012). *Français*. 3<sup>ème</sup> AS. Alger : ONPS.
- BEHLOULI, A. BOUCHOUKA, F. (1990). *Français. Recueil de textes*. 3<sup>ème</sup> AS. Alger : IPN.
- ATTATFA, D. (2009). *Français. FAD*. 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années. Alger : Office National d'Enseignement et de Formation à Distance.

### Manuels d'Arabe, Histoire, Éducation religieuse

- CHERIF, M. (2008). *Manuel de Langue Arabe*. 4<sup>ème</sup> AM. Alger : ONPS.
- Langue et Lettres Arabes*. Séries Lettres et Philosophie. 3<sup>ème</sup> AS. (2008). Alger : ONPS
- Langue Lettres Arabes*. Séries Maths et Sciences. 3<sup>ème</sup> AS. (2012). Alger : ONPS
- Livre de Lecture et Littérature arabe*. Séries Maths et Sciences Techniques. 3<sup>ème</sup> AS. (1990). Alger : IPN
- CHENITI, M. (2005). *Manuel d'Histoire. Tome 1*. 2<sup>ème</sup> AM. Alger : ONPS.
- CHENITI, M. (2006). *Manuel d'Histoire*. 3<sup>ème</sup> AM. Alger : ONPS.
- SARI, M. (2011). *Education Religieuse*. 2<sup>ème</sup> AM. Alger : ONPS.

## Éléments bibliographiques

### Ouvrages

- ANSART, P. (1984). *Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé, Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Textes réunis et présentés par MONIOT, H. Berne : Peter LANG.



- BAUMAN, Z. (1999). *Le coût humain de la mondialisation*. Paris : Hachette.
- CAMARASA, M. (2007). *Les Algériens au pays de l'érable ou la Méditerranée sur les rives du Saint-Laurent*. Paris : Publibook.
- CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette.
- CHOPPIN, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Revue d'histoire de l'éducation*, n°117. Paris : INRP.
- DAENINCKX, D. (1984). *Actualité de l'émigration/ Meurtre pour mémoire*. Paris : Gallimard.
- FALAIZE, B. (2006). Enjeux de la transmission scolaire de l'histoire de l'immigration. *Écarts d'identité*, n° 108. Grenoble : ARP.
- GOUREVITCH, J-P. (2009). *Le rêve méditerranéen : d'Ulysse à Sarkozy*. Paris : L'œuvre.
- KADACHE, M. (1981). *Histoire du nationalisme algérien*. Alger : SNED.
- KADACHE, M. (1988). *La conquête coloniale et la résistance*. Alger : Nathan-Enal.
- LE BON, G. (1884/1990). *La civilisation des Arabes*. Paris : La Fontaine Au Roy.
- LEROY, M. (2012). *Les manuels scolaires : situation et perspectives*. Rapport adressé au Ministère de l'Éducation Nationale, n°2012-036.
- RIEMENSCHNEIDER, R. (1984). « La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective ». In H. MONNIOT (dir). *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire. Travaux du colloque Manuels d'histoire et mémoire collective*. Berne : Peter LANG.
- SAIDOUNI, N. (1984). *L'Algérie dans l'Histoire*. Alger : ENAD.
- SANSAL, B. (2005). *Harraga*. Paris : Gallimard.
- SAYAD, A. (2002). *Histoire et recherche identitaire*. Saint-Denis : Bouchene.
- SOURDEL, D. (1980). *Histoire des Arabes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007). *Les manuels scolaires miroirs de la nation*. Paris : L'Harmattan.

### Articles de presse

- Allocution du Président de la République algérienne A. BOUTEFLIKA, *La réforme du système éducatif*. Palais des Nations, Alger, 13 mai 2000.
- Allocution du Président de la République algérienne A. BOUTEFLIKA à propos de l'immigration clandestine, *La voix de l'Oranie*, 12 septembre 2007.
- Allocution du Président de la République française F. HOLLANDE. *Nouvel Observateur*, 20 décembre 2012.

*La refonte globale des programmes d'enseignement selon les orientations de la Commission* (novembre 2003). Article paru dans les bulletins mensuels d'information du CNDP. Édition n° 57.

HAMICHE, A. (2004). Réforme de l'éducation. Bouteflika dénonce les retards. *El Watan*, juillet 2004.

KATEB, Y. (1970). L'écrivain et le balayeur. *Le Monde*, novembre 1970.

MEGHERBI, F. (2010). Un nouvel avenant à l'accord franco-algérien se dessine. *El Moudjahid*, juin 2010.

## **Sitographie**

*La Recherche*, Courrier n°38, décembre 2004. URL :

<http://www.larecherche.fr/special/courrier/courrier381.html>

BENBOUZID, B. (2013). *La réforme de l'éducation en Algérie : enjeux et réalisations*. Magazine *El Djazair* n°62, mai 2013. URL :

[http://www.eldjazaircom.dz/index.php?id\\_rubrique=280&id\\_article=1920](http://www.eldjazaircom.dz/index.php?id_rubrique=280&id_article=1920)

## Annexes

Niveau : FAD – MEF / 2<sup>ème</sup> année - Matière : Français - Envoi

## Exercice 11 :

- Lisez le texte suivant et dites quel est le problème évoqué.
- Que pensez-vous de ce problème ? Exprimez votre opinion et vos sentiments.

*— Sur le vif!**Une matinée très ordinaire*

Belleville, la campagne anti-immigrés dans le 11<sup>e</sup> bat son plein. Comme chaque jour, au cœur du ghetto, rue de l'Orillon, les cafés ont ouvert leurs portes à une population où se mêlent Français, Yougoslaves, Maghrébins, Libanais, Turcs, Portugais, Grecs, etc. Une grande majorité des habitants vivent dans le quartier depuis très longtemps, et parmi eux Simone, soixante-seize ans (dont quarante comme « l'Orillonaise »). Elle promène Bichon, son chien, chaque jour et, comme d'habitude, entre dans mon café pour son petit verre de la mi-matinée.

« Bonjour mon chéri !

— Bonjour chérie, quoi de neuf ? tu n'as pas l'air bien en forme, ce matin.

— Ah ! je te jure, on aura tout vu, ici, avec ces cons qu'il y a dans le quartier.

— Qu'y a-t-il donc ? raconte.

— Ben tu sais, ce matin vers six heures trente, en allant prendre mon café au coin avec Adèle, y a Loucif, le jeune Tunisien, tu le connais, celui qui m'a payé un verre hier chez toi, il a embêté Bichon. Je l'ai traité de tous les noms. Et tu sais ce que je lui ai dit ?

— Non...

— Petit con, si tu n'es pas content, retourne donc chez toi.

Et dans le café y avait que des Arabes qui rigolaient. Ça n'a pas raté ; eux aussi, ils m'ont entendue : si vous n'êtes pas contents vous aussi, vieux cons, vous n'avez qu'à retourner chez vous. Personne n'a bronché, tu sais qu'avec moi c'est vite fait. Je les connais tous d'ailleurs, depuis le temps qu'on vit ici...

— T'as bien fait, Simone, tiens, pour la peine je t'offre un petit rosé.

— Merci mon chéri.

— Tu sais, Simone, à la fin du mois je pars. Ça y est, j'ai vendu.

— Oh, non ! c'est pas vrai ! et qu'est-ce que tu vas faire, après ?

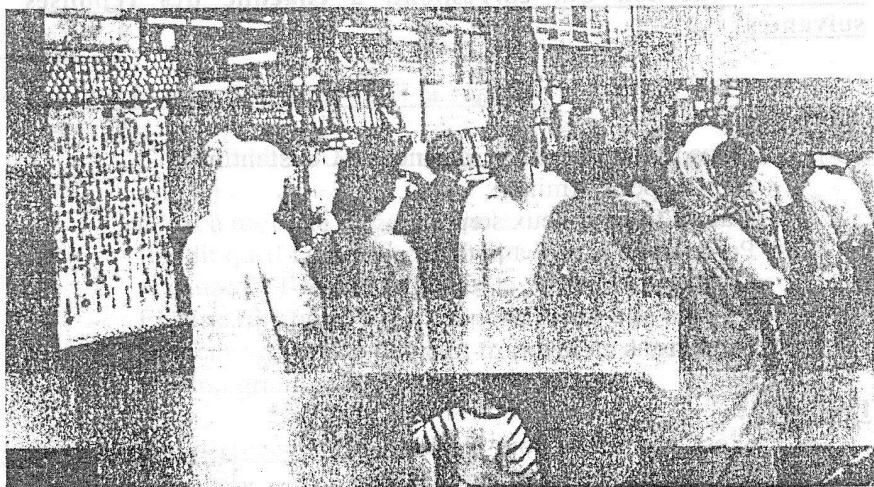
— J'en ai marre, je retourne en Algérie, dans ma Kabylie.

— Ah bon... mais pourquoi tu fais ça, tu n'es pas bien en France ? »

Comme quoi il suffit parfois de peu de chose, mais c'est grave néanmoins ; une phrase entendue dans la rue lors d'une campagne électorale, le passage d'un excité à la télévision, pour s'apercevoir brusquement que les gens avec lesquels on partage un quartier et des habitudes depuis près d'un demi-siècle sont des étrangers.

HAMID AMARA

(Paris).



Immigrés à Marseille.

### IMMIGRATION : LE PARLER VRAI

**Vociférations, ignorance, irresponsabilité... la question immigrée est un abcès dans la France d'aujourd'hui.**

Comme presque toutes nos grandes questions nationales, celle de l'immigration possède une caractéristique : on parle beaucoup et on sait peu. Connaissons-nous exactement le nombre des étrangers résidant en France ? Faut-il arrêter l'immigration ? Les départs, forcés ou volontaires, sont-ils plus nombreux aujourd'hui qu'hier ? La France a-t-elle trahi sa mission de « terre d'asile » ? Combien d'étrangers accèdent chaque année à la nationalité française ? Y a-t-il une délinquance étrangère supérieure à la moyenne nationale ? Pourquoi les enfants d'immigrés, même nés français, souffrent-ils d'un échec scolaire particulièrement grave ?

Autant de questions à propos desquelles la véhémence des échanges le dispute ordinairement à l'ignorance des données. On a pu entendre récemment un éminent homme d'État, tout à fait libéral, déclara-

rer : « Il faut arrêter l'immigration. » Or, l'immigration est arrêtée depuis 1974, date à laquelle le gouvernement a décidé d'interdire l'entrée en France de nouveaux travailleurs étrangers permanents. Les seules entrées nouvelles autorisées, depuis lors, sont dues au regroupement familial, ou aux demandeurs d'asile politique. Le pourcentage global d'augmentation de la population étrangère, qui était de 4,5 % par an de 1968 à 1974, est tombé à 1 % par an de 1975 à 1982 et à 0,7 % de 1982 à 1985.

On répondra que l'immigration clandestine échappe à ces statistiques. Mais point besoin de la clandestinité pour que les statistiques nagent dans le chaos. En 1982, l'Institut national de la statistique et des études économiques – l'INSEE – dénombra 3 680 000 étrangers, et le ministère de l'Intérieur, 4 239 238. C'est

que l'INSEE se fonde sur les résultats du recensement de 1982, comme si les formulaires étaient tous remplis et retournés avec le même zèle et la même exactitude en milieu immigré que dans les autres ! Quant aux bénéficiaires de l'asile politique, il y en a eu 1 600 en 1974 et 30 000 en 1986. Comment, à la lecture de ces chiffres, ne pas rire aux anathèmes stupides sur la France devenue « terre de l'exclusion » !

Avec 7 % d'étrangers dans la population, nous sommes dans la moyenne européenne. Mais plusieurs facteurs additifs aggravent les tensions : la surconcentration dans certains départements et, avant tout, dans les zones urbaines. Songeons que 70 % des étrangers vivent dans des villes de plus de 100 000 habitants, et 40 % seulement des Français. D'où quatre conséquences : logements surpeuplés, chômage aggravé, enseignement insuffisant débouchant sur l'échec, forte délinquance. D'où cette idée clé que le problème immigré en France n'est d'abord que l'amplification des handicaps de la

France pauvre en général, auxquels s'ajoutent des handicaps spécifiques, différents selon les pays d'origine. Aussi la véritable ligne de partage ne passe-t-elle pas avant tout entre les résidents qui ont la nationalité française et ceux qui ne l'ont pas. Entre les naturalisations (60 000) et les naissances (40 000), il y a 100 000 nouveaux Français par an. Mais cela ne veut pas dire qu'ils ne continueront pas à vivre pour autant dans le contexte immigré, avec ses désavantages économiques, socioculturels et psychologiques. L'immigré « existentiel » peut fort bien ne pas être étranger, et de nombreux étrangers, résidents permanents ou de longue durée, ne partagent pas du tout le mode de vie immigré.

Il faut donc « déracialiser » la question immigrée et la « socialiser », retirer le dossier aux vociférateurs de tous bords, pour le situer enfin sur son terrain propre, celui des réalités humaines, économiques et culturelles.

Extraits d'un article de Jean-François Revel, *Le Point*  
n° 823, 27 juin 1988.

## **Le cas du Maroc**

Boujemaa AGORRAM, Abdelaziz RAZOUKI, Salah-eddine KHZAMI,  
Sabah SELMAOUI, Mustapha ARFAOUI  
*EREF, École Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc*

Amandine DENIMAL  
*Université Paul Valéry, Montpellier, Équipe DIPRALANG EA 739, France*

Dans *La Méditerranée* (2009), Fernand Braudel rappelle que c'est le plus souvent pour des raisons de survie que des générations d'hommes et de femmes ont été amenées tout au long de l'histoire à se déplacer sur son pourtour. Aujourd'hui, dans le développement inégal et déséquilibré des mouvements migratoires Sud-Nord, le Maroc représente un contexte particulièrement complexe de carrefour : pays de départ, il est également pays de destination, ou de transit pour de nombreux migrants venus d'Afrique subsaharienne.

### **1. Un pays de départ, d'arrivée et de transit**

La longue histoire migratoire du Maroc n'est pas étrangère à cette position géographique de pays carrefour où, depuis la Haute Antiquité, se sont croisés différents peuples. Avant les conquêtes arabomusulmanes du VII<sup>e</sup> siècle, les mouvements se caractérisent par des installations et des déracinements successifs de populations nomades ou sédentaires, les migrations saisonnières constituant une part importante de ces dynamiques. Envahi pendant des périodes plus ou moins longues par les Phéniciens, les Romains, les Vandales et les Byzantins, il fut récemment occupé par les Espagnols et les Français. Le Maroc s'est donc fait et formé de mélanges, à partir de vagues de peuplements successives, porteuses de cultures, de religions et d'influences diverses parmi lesquelles l'islam et l'arabité, explique

Tourabi (2012), ne sont qu'une composante, néanmoins essentielle et importante. A la suite des conquêtes arabo-musulmanes, des populations majoritairement arabophones s'installent sur le territoire, et un nombre important de musulmans et de juifs d'Espagne les rejoindra suite à la reconquête de la péninsule ibérique. Ainsi, jusqu'au vingtième siècle, les mouvements de populations du ou vers le Maroc, rapporte De Haas (2005), étaient principalement connectés à la péninsule arabique et à l'Afrique subsaharienne.

C'est au cours du XX<sup>e</sup> siècle, et plus particulièrement dans la deuxième moitié, que le Maroc est devenu l'un des principaux pays d'émigration du monde, faisant des Marocains l'une des plus importantes diasporas d'Europe de l'Ouest<sup>1</sup>. Sur 32 millions de Marocains, 10 % vivent aujourd'hui à l'étranger.

En 1912, suite au placement du Maroc sous le protectorat de l'Espagne et de la France, s'amorcent deux mouvements croisés : une migration Nord-Sud de colons, et une migration Sud-Nord de Marocains, avec en particulier la mobilisation de combattants sur le front européen lors des deux guerres mondiales. L'ère coloniale (1912-1956) aura ainsi initié les migrations vers la France : dès la Première Guerre mondiale, la France recrute activement une main-d'œuvre composée de dizaines de milliers d'hommes marocains pour les usines, les mines et l'armée française ; la plupart de ces personnes sont retournées au Maroc. Toutefois cette émigration s'est amplifiée par la suite, surtout au cours de la décennie 1962-1972, avec la forte croissance économique en Europe de l'Ouest qui entraînait une demande massive de main-d'œuvre non qualifiée ou semi-qualifiée. Une diversification spatiale de l'émigration marocaine s'amorce vers l'Allemagne de l'Ouest, la Belgique et les Pays-Bas. Les juifs marocains suivent des itinéraires migratoires distincts, en émigrant en masse vers la France, Israël et le Canada (Québec) après la création de l'État d'Israël en 1948 et la Guerre des Six Jours en 1967.

Suite à la crise pétrolière de 1973, les pays d'Europe de l'Ouest connaissent une augmentation du chômage qui aboutit à la fermeture de leurs frontières aux nouveaux travailleurs migrants, et à

---

<sup>1</sup> Les données qui suivent sont extraites de bases de données internationales sur les migrations. Ces bases de données sont celle du Migration Policy Institute, un organe d'observation indépendant ([www.migrationinformation.org](http://www.migrationinformation.org)), et celle du Consortium pour la Recherche Appliquée sur les Migrations Internationales (CARIM) du European University Institute/ Robert Schuman Centre for Advanced Studies ([www.carim.org](http://www.carim.org)). Nous nous référons également aux amples travaux réalisés par l'Association Marocaine d'Études et de Recherches sur les Migrations (AMERM).

l'instauration de visas pour les voyageurs marocains. Les restrictions des politiques d'immigration européennes qui entravent les allers-retours, adjointes à un climat d'instabilité politique et économique au Maroc, incitent la plupart des immigrés à rester dans leur pays d'accueil, restreignant fortement la circularité traditionnelle de la migration marocaine. La réunification familiale massive des années 1970 et 1980 consolide alors cette mutation vers une migration plus permanente. La parité de genre a été atteinte grâce au regroupement familial dans les pays de destination traditionnels comme la France. Aujourd'hui, les taux de migration de retour des Marocains figurent parmi les plus bas de tous les groupes d'immigrés en Europe. En 2007, 86,2% des Marocains à l'étranger vivaient en Europe. Sur environ 30 millions de personnes d'origine marocaine, entre 2 et 3 millions vivent actuellement dans cette partie du monde, avec un flux annuel estimé à 140 400 personnes. Ces personnes vivent principalement en France (34,3%), en Espagne (16,6%) et en Italie (11,5%). Plus récemment, un nombre croissant de migrants s'est installé au Canada et aux États-Unis. L'autre conséquence des politiques d'immigration restrictives a été un accroissement du nombre de travailleurs migrants en situation irrégulière, en particulier en Espagne et en Italie.

En résumé, d'après le Migration Policy Institute, « La France abrite la plus grande population d'origine marocaine résidant légalement (plus de 1 025 000), suivie par l'Espagne (397 000), les Pays-Bas (315 000), l'Italie (287 000), la Belgique (215 000), et l'Allemagne (99 000). Des communautés moins importantes vivent dans les pays scandinaves (17 000), au Royaume-Uni (50 000), aux États-Unis (85 000), et au Canada (70 000) », ainsi que dans divers pays arabes et en Israël. Le Maroc est actuellement parmi les plus grands récepteurs de transferts de fonds des émigrés, et les implications économiques de ces transferts sont importantes : elles contribuent à augmenter la liquidité de l'économie, à doper l'investissement et à développer les régions d'origine des migrants. Par ailleurs, les émigrés marocains en Europe tendent à avoir un faible niveau d'éducation et à être employés à des postes peu qualifiés, tandis qu'en Amérique du Nord, les États-Unis et le Canada constituent aujourd'hui des pôles d'attraction importants pour les Marocains hautement qualifiés.

Parmi les tendances récentes de l'émigration marocaine, deux phénomènes sont à remarquer : d'abord l'apparition d'entrepreneurs transnationaux, tissant des rapports socio-économiques inédits entre



pays de départ et d'arrivée. Ces émigrés marocains « "surfent" au minimum sur deux systèmes politicojuridiques, deux cultures, deux lieux de résidence. (...) ils "zappent" et vivent dans "un mouvement en boucle" entre les deux espaces (...) en stolinification permanente et qui s'élargit géographiquement de jour en jour. » (Charef, 2003). Ensuite l'importance croissante d'une diaspora marocaine du savoir, à travers des associations internationales de spécialistes regroupant leurs compétences.

Concernant maintenant les étrangers installés au Maroc, plus de 60 000 personnes détenaient en 2008 un permis de résidence en cours de validité ; la plupart provenait de France (environ 16 000) et d'Algérie (plus de 12 000). Le motif principal du séjour était le regroupement familial (40%), le travail (37%) et les études (23%). La moitié des Français résidant au Maroc s'y trouve pour des raisons de travail. En dehors des migrants réguliers, le Maroc a reçu depuis les années 1990 des flux importants de ressortissants d'Afrique subsaharienne en situation irrégulière, faisant du Maroc un pays de transit et d'immigration. Ces immigrants, stigmatisés négativement, seraient aujourd'hui 20 000 sur le sol marocain (selon l'Organisation internationale pour les Migrations). Ils tentent généralement de se rendre en Europe, aux côtés de Marocains qui franchissent le détroit de Gibraltar en barque, ou qui quittent les plages sud-marocaines en direction des Canaries. Ils entreprennent ce qu'ils appellent « l'aventure », dans des conditions extrêmement difficiles, et se trouvent souvent, au bout de leur itinéraire africain, bloqués au nord du continent par les dispositifs sécuritaires mis en place aux frontières de l'UE. Des dispositifs accompagnés de pressions européennes accrues, exercées sur le Maroc et sur d'autres pays d'origine et/ou de transit. Le Maroc est ainsi poussé à participer à une politique préventive faisant de la maîtrise des flux migratoires une question centrale dans la politique de voisinage que lui propose l'UE. À cette densité de mouvements s'ajoute donc la complexité des politiques migratoires des différents États concernés par les flux, en particulier le durcissement des mesures anti-migratoires européennes qui semblent, depuis la fin des années 1970, marquer la fin de l'ère des mouvements légaux : renforcement des contrôles aux frontières de l'espace Schengen, fermeture militarisée de Sebta et Melilla, patrouilles maritimes, politique d'externalisation de l'asile (les pays méditerranéens devant jouer le rôle de pays de rétention pour les migrants), systèmes de radars d'alerte rapide à Gibraltar et aux îles Canaries... Et malgré

tout, les flux migratoires clandestins vers l'autre rive, en provenance de toute l'Afrique, tendent à se renforcer. Le Maroc, comme d'autres pays de la rive sud de la Méditerranée, est donc une porte d'entrée de cette migration vers le Nord, et souvent un relais vers le rêve européen<sup>2</sup>. Les migrations Sud-Nord deviennent dès lors des migrations Sud-Sud-Nord, plus complexes.

## 2. Motivations et profils des migrants

Au Maroc comme ailleurs, les raisons des migrations sont avant tout économiques. La majorité des personnes en quête de travail à l'étranger considère cette démarche comme une étape temporaire de leur vie : lorsqu'elles quittent leur patrie, c'est dans l'espoir d'y retourner un jour, même si les années passées à l'étranger distendent souvent les liens avec le lieu d'origine... Cependant, d'après Chachoua (2010), l'émigration est passée du statut d'acte subi à celui d'acte choisi. L'image de l'homme démuni et non qualifié émigrant à contrecœur et prévoyant un retour rapide au pays d'origine dans des conditions matérielles meilleures, s'efface au profit d'un phénomène plus global, qui touche les deux sexes, toutes les couches sociales et tous les âges, si bien qu'émigrer est devenu un projet indépendant aussi bien du statut marital, que du métier exercé. Comme le souligne Richard Couëdel (cité par Chachoua, 2010), émigrer est aujourd'hui, pour tous, « un projet social total ».

Au niveau national, le développement économique s'accompagne de migrations internes d'actifs, qui se font dans la plupart des cas de la campagne vers les villes. L'exode rural est considéré comme le résultat d'une évolution économique favorable en ville ou d'une situation défavorable à la campagne (Todaro cité par Dieng, 2008)<sup>3</sup>. Concernant les migrations internationales, les migrants ont l'espoir de trouver de meilleures conditions de vie de l'autre côté de la

---

<sup>2</sup> Signalons cependant qu'un certain nombre d'immigrants subsahariens ont pour projet de rester au Maroc pour améliorer leurs conditions de vie, de même que de plus en plus d'étudiants choisissent le Maroc pour poursuivre leurs cursus universitaires.

<sup>3</sup> Rappelons à ce titre que le rapport annuel 2009 du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), intitulé « Lever les barrières : mobilité et développement humain », remet en cause les idées reçues concernant l'ampleur des migrations sud-nord, qui se révèlent être minoritaires dans le champ des migrations issues du Sud. Les migrations à l'échelle mondiale concerneraient un milliard de personnes dont 740 millions seraient des migrants internes et 260 millions, des migrants internationaux. Et parmi ces 260 millions de migrants internationaux, près de la moitié se déplacerait à l'intérieur de leur région d'origine et moins de 30% partiraient d'un pays en développement vers un pays développé (PNUD, 2009).

Méditerranée. Hamdouch (2005) invite à envisager les causes de l'émigration sous l'angle d'une pauvreté « au sens large », non restreinte à un revenu monétaire inférieur à un certain seuil :

« Ceux qui partent de leurs régions, puis de leurs pays, sont, comme cela a été confirmé par la plupart des enquêtes de terrain menées sur la question au Maghreb, des jeunes de 17/18 à 30/35 ans. Beaucoup sont des élèves ou des étudiants qui ont stoppé leur scolarité. Dans ce sens, on ne peut parler à leur propos de pauvres, surtout à un âge où ils sont supposés s'ouvrir sur le marché de l'emploi et sur la vie. La pauvreté n'est pas celle où ils se trouvent eux-mêmes au moment où ils se sont mis en tête d'émigrer. C'est plutôt celle qu'ils craignent, c'est-à-dire un ensemble diffus d'appréhension, d'inquiétude sur l'avenir, de précarité et d'absence de vision et, de plus en plus souvent, d'espoir. (...) » (Hamdouch, 2005, p.73)

L'auteur signale d'ailleurs que ceux qui partent sont ceux qui en ont les moyens. Les causes de départ sont ainsi multiples et variables :

« La pauvreté, c'est aussi l'absence de services publics, (...) l'aridité de l'environnement immédiat, (...) l'impression qu'on manque de libertés, le sentiment qu'on a perdu sa liberté propre et qu'il n'existe plus qu'un seul moyen de la reconquérir, partir. Et là, ce qui est valable pour les hommes, l'est encore plus pour les jeunes femmes. De la sorte, partir partout ailleurs, ce sera toujours mieux "qu'ici"... La pauvreté, c'est aussi cette comparaison permanente, totale, cette mise en perspective quotidienne par rapport à ce qu'a fait ou n'a pas fait le voisin, un peu plus riche, dont les enfants sont partis, ou par rapport à ce qu'on voit à la télévision tous les soirs, et qu'on sent tellement proche, puisqu'il suffit d'y aller... » (Hamdouch, 2005, p.74)

D'autres auteurs soulignent d'ailleurs l'importance du rôle des médias dans ces aspirations à l'« Eldorado » occidental, aspirations qui bénéficient à ce que Kachani (2006) appelle « le commerce des illusions » (« Cette forte propension à émigrer a favorisé le développement de ce qu'on pourrait appeler le "commerce des illusions" »), qui prend selon l'auteur des proportions dramatiques puisque « Des réseaux structurés se sont formés dans les deux rives, ils assurent le passage des clandestins aux pays de l'Union Européenne à des prix exorbitants. »).

Les profils des migrants ont par ailleurs évolué, au cours des quarante dernières années. Dans les années 1960-70, le migrant

marocain était toujours un homme. Ensuite la migration marocaine s'est féminisée (regroupement familial, puis augmentation du nombre de Marocaines qui émigrent soit avec leur famille, soit seules en étant à la recherche d'une vie meilleure).

Le migrant analphabète et non qualifié cède de plus en plus la place au migrant qualifié et diplômé. La fin des années 1990 inaugure cette nouvelle forme de migration, celle des compétences (ou des « cerveaux »), pour les hommes comme pour les femmes. Ce processus, provoqué par le chômage endémique des diplômés, est encouragé par les dispositifs mis en place par certains pays européens pour faciliter la migration des personnes hautement qualifiées :

« Plus d'étudiants marocains, qui vont faire ou terminer leurs études supérieures en Europe, mais aussi de plus en plus en Amérique du Nord, y restent pour travailler après avoir obtenu leur diplôme. La France reste le premier pays d'accueil avec un effectif de 21 000 en 2000-2001 dont les deux tiers suivent des études scientifiques » (Hamdouch, 2005, p.58)

Ce phénomène entraîne bien évidemment une perte pour le pays d'émigration :

« Ces ressources humaines ont coûté très cher à leurs pays de naissance en formation et en entretien, et leur départ éventuel est de nature à priver les économies maghrébines des compétences dont elles ont grandement besoin, pour garantir leur développement futur, et, justement, pour refréner la propension à émigrer de tous ceux que l'UE ne désire plus ou ne peut plus recevoir. » (Lahlou, 2005, p.10)

À travers l'émigration, les jeunes envisagent non seulement d'étudier, de travailler, mais aussi de vivre, de fonder un foyer et de devenir ainsi, en optant pour la nationalité de l'État d'accueil, des Français, des Italiens, des Hollandais – juridiquement et sociologiquement (Chachoua, 2010). Leur discours montre souvent que le retour n'est envisagé qu'en tant que faire-valoir de leur réussite et de leurs mérites aux yeux de leur famille, de leur village, ou de leurs anciens amis... Les professionnels expérimentés et les diplômés de l'enseignement supérieur émigrent également. Il est difficile de chiffrer ce flux de migrations des compétences, mais quelques enquêtes avancent le chiffre de 207 243 Marocains diplômés du Supérieur vivant dans les pays de l'OCDE (Source : Base de données de l'OCDE 2000 ; 2009).

### 3. Effets de la migration marocaine

Les effets de l'émigration sur le Maroc sont considérables. Ils sont positifs concernant l'économie marocaine, même s'ils ne sont pas dépourvus d'ambiguïtés. Les transferts d'argent vers le pays sont importants et représentent environ 10 % du PIB marocain. Par ailleurs, une partie des migrants (plus de 2,5 millions de personnes) revient chaque année pour les vacances d'été, générant des flux d'argent temporaires, mais massifs. D'après la base de données CARIM, « L'émigration apporte des ressources importantes au Maroc. Ces transferts financiers représentent en réalité la seconde source de devises après les recettes touristiques, elles-mêmes tirées des expatriés marocains venus passer l'été au Maroc. (...) Sans transfert de devises, 60 000 ménages passeraient au-dessous du seuil de pauvreté et celle-ci augmenterait de 4%. » Ce qui fait que « L'immigration apparaît comme un moyen d'assurer des revenus décentes aux familles restées au pays. Ces transferts qui constituent des filets de sécurité, réduisent le taux de la pauvreté. » (Kachani, 2006).

Mais le phénomène a aussi des implications psycho-sociologiques négatives :

« Le départ du chef de famille à l'étranger propulse la femme, la mère ou la grande sœur au premier plan pour assumer la lourde responsabilité de gérer le foyer et de s'occuper de l'éducation des enfants, ce qui remet en cause le modèle social dominant. De même, le vide laissé au niveau psychologique affecte la femme et les enfants restés au pays d'origine ; l'enrichissement matériel (argent, électroménager, habillement, etc.) s'accompagne d'un déficit affectif, ce qui a des implications très négatives sur l'équilibre familial et en particulier sur l'éducation des enfants. » (Kachani, 2006)

Malgré cela, l'attraction qu'exerce le migrant « qui a réussi » sur ses compatriotes est sans cesse renouvelée, « confirmation d'une réussite sociale venue d'ailleurs et par conséquent comme un facteur d'incitation à la migration et à la recherche d'une vie meilleure. »

« Pour [les jeunes citadins] notamment, l'Europe et l'Amérique du Nord représentent "ce qu'il y a de mieux" en termes de conditions de vie, de liberté, de garantie des droits, de loisirs... Elles sont tout ce que leurs pays ne sont pas, tout ce à quoi ils aspirent particulièrement en terme de "chance de s'en sortir". » (Lahlou, 2005, p.7).

Ainsi :

« 63,82% des Marocains désirent quitter le pays à la recherche de meilleures conditions de vie et de travail et 16% entendent le faire en

*pateras*<sup>4</sup> malgré les dangers que cela représente. Seuls 29% de ceux qui désirent émigrer comptent le faire par des moyens légaux, c'est-à-dire après l'obtention d'un contrat de travail. » (Kachani, 2006).

18,2% des enfants de moins de quinze ans (13,2% des filles et 23,2% des garçons) auraient comme projet d'avenir l'émigration, et de fait de plus en plus d'enfants issus de familles démunies et en échec scolaire émigrent dans la clandestinité, dont les conditions dramatiques alourdissent chaque année le coût humain.

Parallèlement, les émigrés étant majoritairement jeunes, ils participent au dynamisme économique des pays d'accueil en leur fournissant de la main-d'œuvre, et à leur dynamisme démographique en rajeunissant les populations. Il apparaît même que seule l'immigration semble capable d'empêcher le déclin démographique européen.

#### **4. Quels sont les discours tenus sur les phénomènes migratoires ?**

Étant donnée l'ampleur du phénomène qui nous intéresse, il est impossible d'appréhender en quelques lignes l'ensemble des discours circulant sur le sujet. Nous tâcherons cependant d'en identifier les tendances qui nous ont paru les plus saillantes.

##### **4.1. Discours tenus dans la sphère politique**

L'émigration étant un phénomène sociétal majeur (toutes les familles ont un proche résidant à l'étranger), les attentes des émigrés et de la société marocaine dans son ensemble exercent une forme de pression pour une meilleure prise en compte de la communauté marocaine vivant à l'étranger. La question migratoire est ainsi devenue progressivement une question à la fois de politique étrangère et de politique intérieure.

En direction des migrants et des entreprises, les politiques se concentrent sur le renforcement des liens et sur les potentialités des migrants à servir de trait d'union entre pays d'accueil et pays d'origine, et à être des acteurs de développement. Un ministère est réservé depuis plus d'une dizaine d'années à ces migrants (Ministère chargé de la communauté des Marocains résidant à l'Étranger), et les

---

<sup>4</sup> Embarcations de fortune utilisées pour la traversée de la Méditerranée.

fondations Hassan II et Mohamed V ont pour rôle d'aider les migrants marocains dans le domaine social et culturel.

Cependant, l'État marocain, confronté à la complexité du dossier migratoire et aux pressions exercées par l'Union Européenne, a également multiplié ses actions destinées à la lutte contre la migration clandestine. Ce volet sécuritaire repose sur la lutte contre les réseaux mafieux, mais aussi sur la communication et la sensibilisation, la coopération internationale et le co-développement. C'est donc également dans ce cadre que l'État œuvre au renforcement des liens avec la communauté marocaine résidant à l'étranger, en s'efforçant d'impliquer les migrants marocains dans la gestion du dossier migratoire, d'améliorer les conditions de leur retour au pays, de promouvoir leurs investissements au Maroc dans le sens d'un développement économique durable, et de transférer les connaissances et les expertises scientifiques et technologiques nécessaires au développement national. Comme le souligne Alami M'Chichi (2005), un certain nombre de discours tenus dans la sphère politique marocaine semblent se construire en réaction aux politiques restrictives de l'UE en matière d'immigration :

« L'après 11 septembre a marqué un tournant dans la politique migratoire de l'UE en consacrant officiellement la prédominance de la préoccupation sécuritaire. Toutes les discussions relatives aux politiques d'asile et d'immigration ont été marginalisées au profit de la lutte contre le terrorisme et l'immigration clandestine. » (Alami M'Chichi, 2005, p.17)

La forte pression exercée par l'UE sur le Maroc pour qu'il contrôle ses frontières et « l'idéologisation de la problématique de la sécurité » ont eu pour effet de mettre au premier plan des préoccupations la migration clandestine et le contrôle des flux. Les problématiques du co-développement et de l'intégration des migrants réguliers ont finalement été reléguées au second plan, orientation que les discours des responsables marocains essaient de compenser par une rhétorique mettant davantage l'accent sur des principes universels et sur une vision globale et humaniste de la migration :

« Dans les négociations avec l'UE, le Maroc développe un discours fondé sur la réciprocité dans les relations internationales et sur les principes universels d'équilibre, de solidarité et de respect des droits humains. Cette orientation récuse les explications strictement sécuritaires et revendique une vision globale, une responsabilité commune et le respect des droits des migrants.

En direction des migrants et des sociétés, les politiques se concentrent sur le renforcement des liens et sur les potentialités des migrants à servir de trait d'union entre pays d'accueil et pays d'origine et à être des acteurs de développement. » (Alami M'Chichi, 2005, p.13)

En ce qui concerne l'immigration subsaharienne, le Maroc vient d'adopter, début 2014, une nouvelle politique migratoire basée sur les droits humains et les engagements internationaux du Royaume en termes de protection des droits des migrants, victimes de discriminations et de violences. Ainsi, dès son annonce, quelque 15 000 demandes de régularisation ont été déposées par des ressortissants originaires de plus de 90 pays auprès de toutes les provinces et préfectures du Royaume. Les immigrés en situation irrégulière au Maroc devraient progressivement recevoir leur carte de résidents. Les lois organiques sur l'immigration, l'asile et la traite des êtres humains sont toujours attendues. Certes, les autorités marocaines se sont vues contraintes de pénaliser la migration illégale ; mais on constate un certain laxisme envers cette question, les immigrants sont parfois abandonnés à leur sort, ce qui provoque de graves violations de leurs droits fondamentaux (Martínez 2009).

#### **4.2. La dualité du discours sociétal**

Les différents discours de la société civile offrent un panorama contrasté, qui manifeste des attitudes ambiguës envers le phénomène migratoire.

A propos des discours tenus par les Marocains résidant au Maroc, Kachani (2006) observe que « le migrant est valorisé. En milieu rural, il devient une notabilité et est souvent sollicité pour faciliter la migration d'autres membres de la famille. Cette image valorisante apparaît au niveau de l'institution du mariage. Le mariage avec la migrante et/ou le migrant est recherché aux dépens de l'endogamie dont le recul est perceptible dans les différentes régions d'émigration. » Le mariage est donc un moyen de préparer la migration.

Par ailleurs, « la migration est devenue source d'inspiration pour l'art, la littérature et la chanson, certaines chansons populaires chantent le départ et le glorifient, d'autres chantent la solitude, la nostalgie et les douleurs de l'exode. » (*ibid.*)

De leur côté, les médias audiovisuels, quasiment tous publics, contribuent à offrir une image de l'immigrant centrée sur l'aspect



sécuritaire. Ils focalisent surtout leurs discours sur les succès des forces de l'ordre dans leurs opérations d'arrestation d'immigrants subsahariens irréguliers en transit. Mais d'autre part, elle condamne les agressions xénophobes perpétrées sur des migrants marocains en Europe. La presse indépendante, elle, a tenté d'aborder de façon objective, et avec un certain regard humanitaire, la question de l'immigration en transit. Ces publications exposent les raisons qui poussent les Subsahariens à quitter leurs pays et dénoncent la reprise des actes violents et des insultes contre des citoyens originaires des pays africains en général, et des immigrés irréguliers en particulier. Le racisme et les agressions physiques et verbales sont des sujets abordés par cette presse (voir la revue *Tel quel*, 2004) qui semble particulièrement critique envers les actions des autorités marocaines et espagnoles après l'assaut des grillages frontaliers des enclaves de Ceuta et Melilla à la fin 2005. Cet intérêt demeure cependant très marginal, et la plupart des reportages se limitent à recueillir le témoignage de quelques immigrants dans des articles qui dénoncent autant les politiques gouvernementales européennes que les marocaines.

L'intérêt des associations marocaines pour la question migratoire était, jusqu'à une époque récente, exceptionnel. Quelques communiqués des associations de défense des droits de l'Homme formulaient éventuellement une préoccupation pour la situation des Marocains à l'étranger et pour celle des immigrés subsahariens au Maroc, ou pour les naufrages des *pateras* face aux côtes espagnoles.

Mais il n'y a pas encore de véritable débat sociétal à propos de l'immigration. Il semblerait que les Marocains assistent avec compassion aux drames de cette immigration tels qu'ils sont relayés par les chaînes de télévision (naufrage des *pateras*, augmentation du nombre de noyés et de disparus au large des côtes marocaines et espagnoles), tout en fournissant aide et assistance à ces émigrants.

Concernant maintenant les discours tenus par les émigrants sur leur propre expérience, Charef (2003) signale que « les émigrés marocains ont semble-t-il une perception quelque peu éclatée de l'espace. Apparaissant à cet égard comme écartelés entre leur espace d'origine et les espaces d'installation ; ayant même à l'âge de la retraite, du mal à se défaire de leur mobilité. ». Ils semblent de moins en moins tentés par le retour définitif au pays, même si cette aspiration subsiste dans les discours. Charef parle de « double idéalisation » chez ces migrants, qui se disent fiers de leur territoire d'origine tout en revendiquant celui de leur installation. Toutefois,

« (...) l'immigration représente dans de nombreux cas la "ghorba", à savoir l'isolement, la solitude, le manque de chaleur humaine, etc., et contraste de ce fait avec les valeurs idéalisées du Maroc en général et du pays d'origine en particulier. (...) Le pays, représente la chaleur, l'ensoleillement, l'accueil, la générosité, la solidarité, la sécurité, l'endroit où il fait bon vivre (on peut multiplier à l'infini les atouts dont les immigrés bardent cet espace, tout particulièrement lors de moments de contrariétés, de difficultés ou de problèmes de tous genres rencontrés en exil). De ce fait il y a comme une volonté « inconsciente » de mystification, en tant que « terre originelle ». (...) C'est le lieu de l'enfance, de la tradition, des racines et le modèle du passé. »

L'auteur ajoute enfin que « Bien des parents craignent pour leurs enfants et leur descendance l'expérience angoissante du déracinement et de l'absence d'ancrage véritable. Être né ici, mais n'être à proprement parler de nulle part ; ne pas posséder la mémoire, mais simplement la mémoire de la mémoire. (...) » Et de fait, un tissu associatif marocain œuvre de plus en plus pour la promotion de l'image des émigrés/immigrés, et pour leur arrimage au "pays".

Signalons pour finir que l'asymétrie qui apparaît dans ces discours, sociétaux, médiatiques et politiques, manifeste une différence de vues entre l'UE et le Maroc sur les questions migratoires. Aux yeux du gouvernement marocain, l'intention de l'UE de créer un "espace euroméditerranéen commun" souffre d'un manque de crédibilité du fait de l'inégalité des possibilités de circulations (des biens de consommation comme des personnes) entre les deux rives de la Méditerranée.

Vue de la perspective marocaine, la migration constitue une ressource de développement vitale en soulageant la pauvreté et en diminuant le chômage, en contribuant à la stabilité politique ainsi qu'en générant des transferts de fonds. Le gouvernement marocain a donc peu intérêt à ce que l'émigration diminue.



## **Les manuels de géographie au Maroc : un discours dissuasif**

Abdelaziz RAZOUKI, Salah-eddine KHZAMI, Boujemaa AGORRAM,  
Sabah SELMAOUI, Mustapha ARFAOUI  
*EREF, École Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc*

L'éducation scolaire joue un rôle essentiel dans le processus de transmission des connaissances nécessaires à l'insertion économique et sociale de chacun, et assure aussi la promotion de valeurs et de normes sociales afin qu'elles deviennent communes aux membres d'une société. Connaissances, valeurs et normes sociales sont fixées dans le cadre de politiques éducatives et sont inscrites au cœur des manuels scolaires. Ces derniers sont l'un des premiers lieux de la mise en texte du contenu de ces programmes. Ils présentent, développent et interprètent le programme à travers un contenu conçu dans et pour un cadre scolaire. Ils sont le résultat de plusieurs stratégies (Bernard et al., 2007), comme celles menant à l'élaboration de programmes officiels impliquant l'influence de différentes parties (ministère de l'éducation, la famille, les associations ...), celles des éditeurs des manuels (commercialisation), et celles des auteurs des manuels (prise en compte des besoins des enseignants et des élèves).

Dans les manuels scolaires marocains, le thème de la migration apparaît dans les programmes de différentes disciplines (géographie, arabe, histoire, SVT) à plusieurs niveaux scolaires. Dans notre étude, nous analyserons les représentations du migrant et de la migration dans les textes et les illustrations des manuels de géographie destinés aux élèves du secondaire collégial et qualifiant.

## 1. Le système scolaire marocain et les manuels

Au Maroc, le secondaire comprend six niveaux scolaires, regroupés en deux cycles : le collégial, composé d'une première, d'une deuxième et d'une troisième année (niveaux 7, 8 et 9), et le secondaire, composé lui aussi de trois niveaux : le tronc commun (niveau 10), la première et la deuxième année du baccalauréat (niveaux 11 et 12). La langue d'enseignement de la géographie au Maroc est l'arabe. Nos analyses ont donc été faites dans un premier temps dans cette langue (collecte des données), et traduites ensuite en français. Nous avons analysé les manuels de géographie des cinq premiers niveaux (du niveau 7 au niveau 11). L'offre des manuels étant diversifiée, nous avons travaillé pour chaque niveau sur deux collections, sauf pour la deuxième année du secondaire collégial, pour laquelle nous avons analysé trois collections. Ainsi, onze manuels ont été analysés, le nombre de pages va de 208 à 248 par manuel, ce qui fait un total de 2448 pages analysées.

Nous signalons aussi que l'histoire et la géographie sont regroupées dans un seul manuel (*Alljtimaiate*<sup>1</sup>) pour le collège et pour les filières scientifiques du niveau lycée, tandis qu'elles sont séparées en deux manuels distincts pour les filières littéraires.

Lors de l'analyse, nous avons trouvé une différence entre la partie « histoire » et la partie « géographie », ce qui nous a incités à les traiter séparément pour que les analyses soient homogènes.

## 2. Les migrations : un thème globalement peu représenté

Du point de vue quantitatif, nous constatons que le thème de la migration n'est pas très présent dans les programmes de géographie au secondaire, si l'on excepte celui de la deuxième année du secondaire collégial (niveau 8) où on lui consacre une place plus intéressante : un dossier de deux pages en plus d'autres paragraphes et figures isolés dans les trois manuels analysés qui en contiennent chacun au total deux cent huit (Tableau 1)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> *Alljtimayate* : nom arabe utilisé dans les programmes du primaire et secondaire collégial qu'on pourrait traduire par « sciences sociales » et qui regroupe l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté.

<sup>2</sup> Les noms des manuels dans le tableau réfèrent à leur titre en arabe.

Tableau 1 : Corpus de manuels de géographie et de « sciences sociales » analysés

	Niveau scolaire	Nom du manuel <i>Occurrence et nature des contenus relatifs à la migration</i>
N i v e a u  c o l l è g e	1 <sup>ère</sup> année du collège (niveau 7)	<i>Fadae Aljtimaiat - 1<sup>ère</sup> année du collège</i> , 208 pages <b>1 : un paragraphe (5 lignes)</b>
	1 <sup>ère</sup> année du collège (niveau 7)	<i>Fi rihab aljtimayate, première année de l'enseignement secondaire collégial</i> , 208 pages <b>Rien</b>
	2 <sup>ème</sup> année du collège (niveau 8)	<i>Al Manar fi Aljtimaiate</i> , 208 p <b>3 : un tableau - un dossier de 2 pages - un tableau</b>
	2 <sup>ème</sup> année du collège (niveau 8)	<i>Al Najjah fi aljtimayate</i> , 208 p <b>4 : un paragraphe - une page avec tableaux et photos - un graphe - 2 pages (cartes et photos)</b>
	2 <sup>ème</sup> année du collège (niveau 8)	<i>Al Manar fi aljtimayate</i> , 208 p <b>3 : un tableau - deux pages - un tableau</b>
	3 <sup>ème</sup> année du collège (niveau 9)	<i>Manar Alljtimaiates</i> (Histoire-géographie), 224 pages <b>1 : une carte</b>
	3 <sup>ème</sup> année du collège (niveau 9)	<i>Manar Alljtimaiates</i> (Histoire-géographie), 224 pages <b>2 : deux paragraphes</b>
N i v e a u  l y c é e	Tronc commun (niveau 10) Filière Lettres et des Sciences humaines	<i>Al Massar en géographie</i> , 224 p <b>10 : quatre lignes - quatre paragraphes - 2 images (carte, photo)</b>
	Tronc commun (niveau 10) Filières Originale, Sciences et Technologie	<i>Manar d'histoire et géographie</i> , 240 pages <b>1 : texte de 5 lignes</b>
	Première année de baccalauréat (niveau 11) Filières des sciences de la Charia de l'enseignement original, des sciences mathématiques, des sciences économiques et de gestion	<i>Manar d'histoire et géographie</i> , 248 pages <b>2 : une figure - un texte (7 lignes)</b>
	Première année de baccalauréat (niveau 11) Filière Lettres et des Sciences humaines	<i>Mawrid L'histoire et la géographie</i> , 248 pages <b>4 : un texte de 4 lignes - une phrase - deux photos</b>

Nous détaillons ici les données collectées, en allant du manuel le plus riche en contenu relatif à la migration vers le moins riche.

Deuxième année du collège (niveau 8), manuel de la collection « Al Manar »

Le manuel de géographie de ce niveau est le plus riche en contenus relatifs à la migration, avec un dossier de deux pages (p.99 et 100) contenant un travail sur le sens du concept, sur les migrations internes et externes des Marocains et sur leurs causes et leurs effets.

Le tronc commun (niveau 10), manuel de la filière Lettres et Sciences humaines

Ce manuel contient dix occurrences : une ligne (p.79), trois lignes (p.82), quatre paragraphes (p.80, 81, 82 et 84), deux cartes (p.83), deux images (p.83) et cinq photos (p.82 et 84).

Première année du baccalauréat (niveau 11), manuel de la filière Lettres et sciences humaines : il comporte quatre contenus relatifs à notre thème :

- Un texte de quatre lignes sur « Certains facteurs de l’explosion urbaine au Maroc ». La migration y est présentée comme une cause de la croissance de la population urbaine. C’est une migration interne de la campagne vers la ville (p.155) ;
- Une ligne mentionnant un « projet du développement économique de la campagne marocaine en 1964 » dont l’objectif était d’ « atténuer le problème de la migration vers les villes » (p.162) ;
- Une photo, avec une légende : « La multiplicité des races humaines est une caractéristique qui différencie les États-Unis d’Amérique à cause de la migration » (p.186) ;
- Une photo, avec une légende : « Migration d’agriculteurs chinois pauvres vers Shanghai » (p.219).

Troisième année du collège (niveau 9), manuel de la collection « Attajdid »

Ce manuel comprend :

- Un paragraphe sur un programme européen encourageant les chercheurs étrangers à rester en Europe (p.112) ;
- Un autre paragraphe sur la « migration des cerveaux aux États-Unis » (p.119).

Première année du baccalauréat (niveau 11), manuel de la filière Sciences et Technologie

Il y a dans ce manuel deux contenus relatifs à la migration :

- Une figure (un histogramme) qui montre l’évolution de la moyenne nette de la migration au Maroc de 1999 à 2004 (p.160) ;
- Un texte de sept lignes sur l’exode rural (p.166).

Première année du collège (niveau 9), manuel de la collection « al-Fadae »

Un texte de cinq lignes sur « La migration des campagnes vers les villes » (p.115)

Tronc commun des filières « Enseignement original », « Sciences » et « Technologie »

Le manuel de ce niveau contient seulement un texte de cinq lignes tiré de l'encyclopédie *Encarta 2005* (p.210).

Troisième année du collège

Une carte montrant les mouvements d'émigration maghrébine vers l'Europe (p.88).

### **3. Mouvements migratoires représentés**

#### **3.1. A l'intérieur du Maroc : l'exode rural**

Le manuel de la deuxième année du collège de la collection « Almanar » comprend un dossier sur le phénomène de la migration.

Il contient plusieurs activités d'apprentissage où il est demandé aux élèves de préciser la terminologie, de rassembler des données sur l'ampleur du phénomène et d'en chercher les causes. Un travail particulier est demandé concernant le mouvement migratoire de la campagne vers la ville, appelé exode rural, son importance et ses effets sociaux et économiques. Il y a également un tableau qui représente l'évolution du flux migratoire vers la ville (p.100).

D'autre part, on trouve dans le manuel du tronc commun deux paragraphes (p.80 et 81) sur ce qui y est appelé « migration à l'intérieur du Maroc », de la campagne vers la ville. Des citations brèves au sujet de ce phénomène se rencontrent également dans le manuel de la première année du baccalauréat : quelques lignes qui mentionnent la migration vers la ville comme une cause de la croissance de la population urbaine (p.155), et l'évocation d'un projet datant de 1964 et visant un développement économique de la campagne marocaine dans l'objectif d' « atténuer le problème de la migration vers les villes » (p.162).

#### **3.2. Les émigrations des Marocains : un thème effacé**

Malgré sa présence marquée dans les médias, dans les émissions télévisées, dans l'actualité, ou tout simplement dans les discussions quotidiennes de Monsieur Tout-le-Monde, surtout à travers les aspects macabres de la migration clandestine, ce phénomène est curieusement peu présent dans les manuels de géographie. Probablement parce qu'il est abondamment et plus profondément traité dans ceux d'autres



matières qui ont davantage la vocation d’influer sur les comportements et les mœurs des apprenants.

Le mouvement migratoire vers l’étranger est évoqué dans le manuel de la deuxième année du collège, dans un dossier dédié à la problématique générale de la migration. Il s’agit là aussi d’un ensemble d’activités sur la précision de la terminologie, sur la collecte de données, sur son ampleur et d’un travail de recherche sur les causes.

Le manuel de la troisième année du collège contient une carte qui montre le flux de la migration de l’ensemble des pays du Maghreb vers l’Europe. Celle des Marocains y est, bien sûr, représentée (p.88, voir figure 1).

### 3.3. La migration dans le monde : l’héritage de la colonisation

Ce thème est traité seulement dans le manuel du tronc commun (niveau 10). La migration d’un pays à l’autre, surtout celle vers les pays développés, est présentée comme un facteur qui modifie les caractéristiques démographiques de la population dans les différents pays (p.79). Des cartes montrent les pays d’émigration et les pays d’accueil (l’Europe et les États-Unis) avec des flèches qui matérialisent le sens et l’importance des flux migratoires (figures 1 et 2).

Il est remarquable de constater la corrélation entre le trajet de migration d’une part, l’histoire de la colonisation et les caractéristiques linguistiques des pays d’émigration d’autre part (les Maghrébins migrent vers la France, les Indiens et Pakistanais vers la Grande-Bretagne).

Figure 1 : Trajet et importance des flux migratoires vers l’Europe (*Almassar fi aljohrafiya*, Tronc commun, doc 16, p.83)

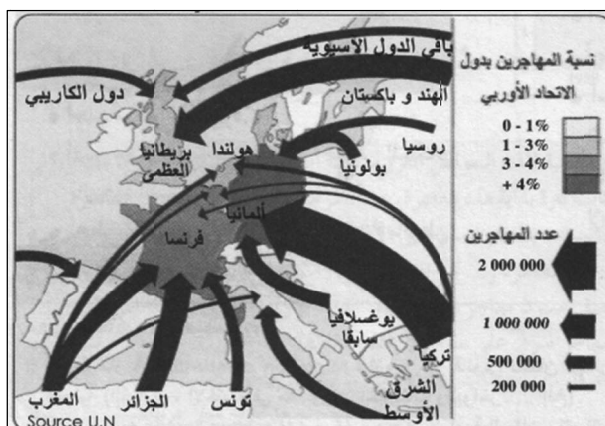
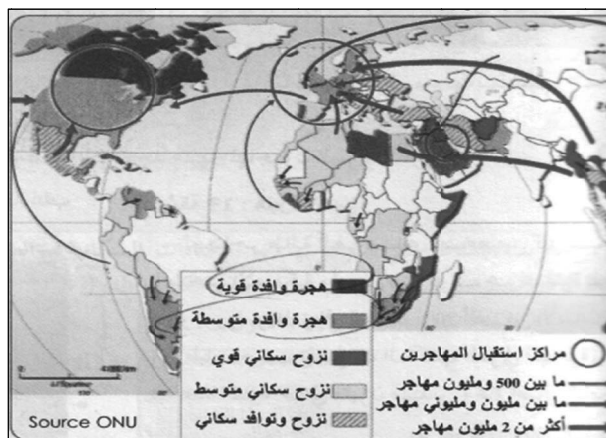


Figure 2 : Trajet et importance des flux migratoires vers l'Europe et les États-Unis (*Almassar fi aljoghrafia*, Tronc commun, doc 15, p.83)



## 4. Une image négative de la migration

### 4.1. La migration économique

La migration économique est la plus évoquée dans les manuels du collège. Plusieurs textes illustrent bien ce type de migration. Un texte intitulé « La migration des campagnes vers la ville » (1<sup>o</sup> année du collège, p.115) en traite les causes dans ces termes : « La migration vers les villes est un phénomène ancien. C'est une migration forcée, due à plusieurs facteurs internes et externes... »

Dans le manuel du tronc commun, la migration est liée à la pauvreté des gens qui « croît dans les pays en développement dans les campagnes, c'est le lieu où résident les 750 millions de personnes les plus pauvres du monde. Parmi ceux-ci, 20 à 30 millions migrent chaque année vers les villes ». Le même texte, tiré d'un rapport du PNUD, compare la vie à la campagne et à la ville montrant ainsi le côté attrayant des villes et expliquant en partie pourquoi on y migre : « les habitants des villes ont des opportunités de travail plus grandes, ils gagnent le double de ce que gagnent les ruraux. Ils vivent également 10 ans de plus, car ils disposent des services de base en santé, de l'eau potable et leurs habitations sont connectées au réseau d'assainissement » (p.82).

## 4.2. La migration pour des raisons politiques

Ce type de migration est évoqué à travers une photo référant à l'exode en masse de populations du Rwanda à la suite de la guerre civile de 1994. On y voit des hommes, des femmes et des enfants portant sur leurs épaules ce qu'ils ont pu emmener avec eux. Au premier plan de la photo, on identifie plusieurs cadavres qui s'entassent sur le bord de la route d'exil. Cette présentation côte à côte de la mort et de la fuite pour la survie reflète les souffrances des populations rwandaises, et d'autres populations à travers le monde (p.84, voir figure 3).

Figure 3 : Exode collectif de la population rwandaise à la suite de la guerre civile de 1994)

(*Almassar Géographie*, Tronc commun Sciences humaines, doc 18, p.84)



## 4.3. Une migration « environnementale » ?

Un texte fait référence à la relation entre la migration et la dégradation de l'environnement : « Une partie de ces émigrants sont "des migrants environnementaux", leurs terres ont été érodées ou surexploitées au point de ne plus répondre aux besoins de base de la vie » (collection « Almassar », Tronc commun sciences humaines, p.84).

Par contre, les manuels ne citent pas d'exemple de migrations dues aux aléas du climat (inondations, tsunamis) ou à des catastrophes naturelles ou industrielles (séismes, catastrophe de Tchernobyl...),

alors que ces catastrophes poussent des millions de personnes à la migration forcée.

#### 4.4. La migration clandestine

Contrairement à des manuels d'autres disciplines, comme les manuels de langue arabe, qui ont fait l'objet d'une autre de nos études, les manuels de géographie traitent relativement bien ce type de migration.

Le manuel du tronc commun, collection « Almassar », lui consacre deux pages. Dans le texte, on utilise pour désigner ce type de migration le terme *hrig*, un mot populaire de l'arabe dialectal qu'on pourrait traduire par « mise à feu »: « durant de nombreuses années, le terme *hrig* était inconnu des citoyens marocains, il est devenu aujourd'hui très utilisé dans la rue.... ». Le texte enchaîne sur les causes de la migration clandestine, et en cite certaines d'ordre économique (chômage, pauvreté) et d'autres politiques, comme le système de visa imposé par l'Europe dans les années 1980.

Le même manuel montre l'aspect tragique de la migration clandestine et l'illustre par une photo de Marocains (hommes et femmes) entassés sur une felouque et qui s'appêtent à en descendre dans la hâte, apparemment sous la menace de forces de l'ordre invisibles sur la photo (p.184, voir figure 4).

Figure 4 : Migration clandestine

(*Almassar Géographie*, Tronc commun sciences humaines, doc 17A, p.84)



L'aspect tragique de la migration vers les pays développés est mis en exergue ailleurs, par du texte et également par des photos qui montrent la précarité de la situation des migrants, une fois arrivés dans le pays d'accueil, comme le montre cette photo d'immigrants, apparemment asiatiques, vivant en France dans un logement exigu (p.83, voir figure 5).

Figure 5 : Situation des émigrants clandestins en Europe  
(*Almassar Géographie*, Tronc commun sciences humaines, doc 17B, p.84)



Dans aucun des manuels analysés, nous n'avons trouvé de données sur le nombre de migrants clandestins, ni sur le nombre des personnes noyées en Méditerranée ou reçues dans les camps spécifiques en Europe.

#### **4.5. La migration des « compétences »**

De même que la migration clandestine, la migration des « compétences » est davantage abordée dans les manuels de géographie que dans les manuels de langue arabe. Dans le manuel de géographie de la deuxième année du collège, deux textes y sont consacrés. L'un montre, avec des données chiffrées à l'appui, le coût de cette migration pour les pays d'origine :

« Un ingénieur coûte à l'Etat des millions de dirhams. Nos instituts supérieurs forment 200 ingénieurs par an dans l'Informatique, tandis que les besoins du pays sont estimés à 1000 ingénieurs dans ce domaine. C'est déplorable qu'une personne quitte son pays pour aller contribuer au développement d'un autre ; et ce, quel que soit le bénéfice escompté ».

Le deuxième texte raconte l'histoire de deux amis dont l'un, après des études dans le secteur des télécommunications, est rapidement contacté pour un travail à l'étranger. Il est perçu comme étant très chanceux, car il a un travail bien rémunéré, un avenir meilleur et même la possibilité d'obtenir la nationalité du pays d'accueil (p. 127).

Le manuel de la première année du collège montre les conséquences de cette migration sur les secteurs sociaux tels que la santé. Ainsi on y lit qu'« Au Ghana par exemple, 60% des médecins vivent à l'étranger, provoquant un manque important dans les services de santé » (p.116). Dans celui du Tronc commun de la collection « Almassar », on indique que « chaque année 100 000 spécialistes Indiens migrent aux États-Unis et en Europe, ce qui constitue une perte de 2,2 milliards d'Euros (pour l'Inde), on note par ailleurs que 20 000 enseignants, ingénieurs et médecins quittent l'Afrique chaque année, alors que ce continent a besoin d'un million d'ingénieurs et de scientifiques pour assurer son développement » (p.84).

Dans un autre manuel, il est question des avantages dont bénéficient les chercheurs étrangers pour les encourager à rester en Europe (p.112, manuel de la troisième année de collège). Dans le même manuel (p.119), il est fait référence à la relation entre les compétences étrangères (*brain drain*) et le progrès des États-Unis dans les domaines scientifiques et techniques.

## 5. Les aspects non traités dans les manuels

Les analyses que nous avons entreprises montrent que la question de la migration est présente dans presque tous les manuels. Elle est étudiée selon plusieurs angles (typologie des trajets, causes, migration interne/ externe, légale/ illégale, migration des compétences, conséquences sociales).

- On note cependant quelques lacunes dans les représentations :
- L'immigration des ressortissants subsahariens au Maroc est absente malgré le fait que vers les années 2004, date de production des manuels, ce phénomène a déjà pris de l'ampleur.
- L'émigration des mineurs est aussi absente. Les auteurs des manuels sont appelés à intégrer cette problématique dans les manuels, d'autant que parmi les élèves du secondaire il y a des candidats potentiels à ce phénomène, tout au moins parmi ceux que l'école n'a pas pu retenir en son sein (plus de 400 000 enfants quittent annuellement l'école) et que la pauvreté et la

précarité pourraient pousser à chercher un « avenir meilleur » vers d'autres horizons.

- La migration des pays du Nord vers ceux du Sud (dont le Maroc) n'est pas évoquée dans les manuels analysés.
- La catégorie de « migration retour » est aussi absente. Ceci est peut-être dû au fait que cette option de retour n'est pas envisageable pour les principaux acteurs de ce phénomène migratoire, car elle représente un anéantissement de leurs efforts, de leur vécu dans le pays d'immigration, à moins qu'elle ne reflète une phobie de leur expérience d'avant la migration.
- De même, on constate une rareté, sinon une absence totale de relations de ces émigrants avec leurs pays d'origine. On sait pourtant que la majorité d'eux continue d'entretenir des liens plus ou moins étroits avec leur pays, et qu'ils se sentent toujours lui appartenir malgré l'obtention de la nationalité du pays hôte (tout au moins pour les Marocains qui, en général, gardent toujours leur nationalité d'origine). Cette rupture perçue (et non réelle) risque d'inciter à interpréter la migration comme une séparation difficile et définitive avec le pays d'origine.

On note aussi que :

- La dimension des droits de l'homme est absente : les manuels n'évoquent pas ce volet des droits des émigrants alors même qu'il existe une propagation inquiétante du racisme et de la xénophobie dans de nombreux pays d'accueil, dont le Maroc.
- Les manuels ne traitent pas des difficultés d'intégration des émigrants dans les sociétés hôtes, qui sont dues parfois au dénigrement de leur identité.
- Il y a absence de référence aux lois et aux conventions régissant la migration, que ce soit au niveau national ou international.
- Il y a peu de référence au rôle que jouent les émigrants dans le développement des pays d'accueil.
- Les différentes facettes de la migration des compétences sont simplifiées : les manuels alertent sur les dangers de ce phénomène sans en présenter les aspects positifs (résorption du chômage, développement de l'expertise locale...).
- Le statut de migrant « réfugié » n'est que très peu abordé.
- Il y a absence de mention des efforts déployés par les pays d'émigration dans la protection des droits de leurs citoyens.

Il faut malgré tout signaler qu'un certain effort est fait par les auteurs concernant la didactisation des contenus présentés, qui se remarque par le nombre et la nature des activités proposées. Les styles pédagogiques utilisés sont diversifiés, mais c'est le style informatif qui est le plus présent (les informations données sur la migration). Parallèlement les activités programmées visent à développer chez les élèves les compétences d'analyse et d'argumentation, qui sont très importantes dans le développement de l'esprit critique et essentielles dans l'étude des problématiques aussi complexes que la migration.

## **6. Figures de migrant : des images plutôt négatives**

### **6.1. Des profils contrastés selon les origines**

Une multitude de personnages est représentée. Les textes ne convoquent pas la distinction de genre, et les images font apparaître des hommes, des femmes et aussi des enfants. Ces personnages sont cependant des hommes pour la majorité d'entre eux.

Les manuels différencient les émigrants en deux groupes : ceux dont les compétences sont sollicitées par les pays d'accueil, et les « autres », qui, apparemment, il faut à tout prix empêcher d'entrer dans ces pays... Les personnages représentés sur les photos sont des inconnus, aucune référence n'est faite à des personnages célèbres qui ont un jour été des émigrants.

Les photos montrent toujours des groupes de personnes, mais jamais une personne seule, ce qui donne l'impression qu'il y a ressemblance des histoires et des destins. Le projet de migration paraît ainsi ne pas concerner des individus, mais des communautés (de pauvres, de diplômés...). Ceci risque de légitimer les stéréotypes que la société dans les pays d'immigration entretient au sujet du migrant, stéréotypes utilisés également par l'extrême droite pour attiser les sentiments de haine et de rejet du migrant.

Diverses nationalités sont citées, avec des origines assez variées (Indien émigrant vers l'Amérique et l'Europe pour des raisons de travail, Marocain émigrant vers l'Europe...). L'issue de cette aventure migratoire n'est que rarement mentionnée. Pour les uns, elle reflète la réussite, pour d'autres les déboires de la précarité.

On remarque que les manuels différencient nettement les émigrants du Sud et ceux du Nord. C'est le cas du manuel *Almassar* Tronc commun (p.82), qui comporte deux photos montrant les modes de transport au Japon et au Sénégal. L'auteur indique qu'au Japon, la

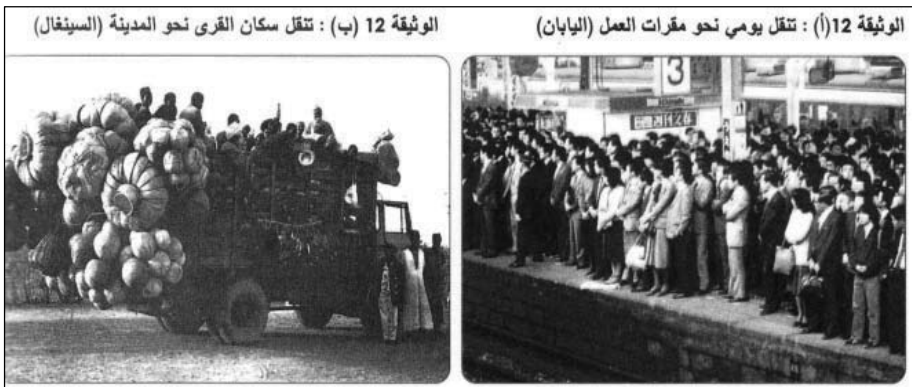


migration vers les villes ne crée pas de problèmes, car elle est bien gérée au niveau de l'emploi et de l'aménagement des villes, alors qu'au Sénégal, la migration vers les villes entraîne une pression sur les infrastructures déjà vétustes de villes qui ne peuvent absorber tous ces émigrants (voir figure 6).

Figure 6 :

Migration des habitants  
des campagnes vers la ville (Sénégal)  
(*Almassar Géographie*,  
Tronc commun Sciences humaines,  
doc 12B, p.82)

Déplacement quotidien  
vers les lieux de travail (Japon)  
(*Almassar Géographie*,  
Tronc commun Sciences humaines,  
doc 12A, p.82)



Une autre photo est intéressante à commenter, avec sa légende : elle semble neutre puisqu'il y est question de jeunes apparemment « chômeurs » que l'auteur qualifie de potentialités à investir, mais la photo prise à proximité de la mer constitue un signal d'alarme : « si ces jeunes ne trouvent pas de travail ici, ils vont le chercher ailleurs » (figure 7).

Figure 7 : Potentialités humaines à investir  
(Mawrid HG, 1<sup>o</sup> Baccaauréat Sciences, doc 1B, p.128)



### 6.2. Désignations : de la migration à la migration clandestine

Dans les manuels analysés, une multitude d'appellations désignent la migration. Le plus commun est *hijra*, terme neutre ne donnant aucune information sur les causes de cette migration. Mais on trouve d'autres termes à connotation particulière : migration forcée (*nozouh*), migration clandestine (*hijra seriya*, *hrig*). Cette dernière est présentée comme illégale, donc répréhensible.

Ces termes réfèrent à la migration, mais chacun possède une signification spécifique et est utilisé dans un contexte donné, en relation avec la forme ou la cause de la migration. Ainsi le mot *hrig* est-il l'expression populaire marocaine désignant la migration clandestine. Il est utilisé pour signifier le fait de traverser une frontière illégalement, de la « brûler », de la transcender ou de la transgresser, comme si en traversant la Méditerranée, on effaçait son identité en brûlant ses papiers.

### 6.3. Des parcours associés à la précarité, jamais à la réussite

Dans les textes des différents manuels analysés, on peut identifier plusieurs problèmes sociétaux associés à la migration.

- La pauvreté : « Elle croît dans les pays en voie de dévelop-

pement surtout dans le milieu rural ce qui entraîne une migration importante vers les villes » (Tronc commun, p.82).

- Le chômage : « la migration vers les villes entraîne une augmentation du chômage... » (Tronc commun, p.83).
- L'habitat insalubre : « les émigrants habitent les quartiers périphériques pauvres » (*ibid.*).
- Le décrochage scolaire : « la migration est la cause de nombreux problèmes, dont la pression sur les services sociaux de base tels que l'enseignement, l'habitat et la santé » (*ibid.*).
- La délinquance : « Il en résulte aussi une augmentation des loyers, des produits de première nécessité, ainsi que des problèmes sociétaux tels que la criminalité et la délinquance » (*ibid.*, p. 81).

L'analyse iconographique consolide cette représentation négative de la migration. Toutes les images des manuels dégagent cette impression de précarité (figures 5, 8 et 9).

Figure 8 : Bidonville à Manille (Manuel *Almassar Géographie*, Tronc commun sciences humaines, doc 17B, p.81)



Figure 9 : Migration des cultivateurs pauvres de Shanghai  
(Manuel *Mawrid HG*, 1<sup>o</sup> bac sciences, doc 4, p.219)



On note l'absence de toute forme de valorisation de « l'émigrant » ; aucun texte ne présente l'histoire de personnes ayant réussi dans leur projet d'émigration, alors que ces cas sont très nombreux et sont de temps en temps fortement médiatisés. Les manuels associent à l'émigrant et à la migration une image négative, laissant croire que la migration est un projet voué à l'échec. Ils se rallient par conséquent au discours « officiel », qui tente de dissuader les jeunes d'émigrer, notamment ceux qui veulent le faire dans la clandestinité.

## Conclusion

En conclusion, on peut dire que les manuels analysés réservent une place importante au phénomène migratoire. Cependant la représentation du migrant qui émerge de ces manuels est négative et dévalorisante. L'association de la migration à la pauvreté, à la précarité, au chômage et aux problèmes de toute nature (délinquance..) est prépondérante. De ce fait, les manuels ne cessent de culpabiliser les émigrants à travers le texte ou les images.

Il y a donc dénigrement partiel de la participation des émigrés au développement de leurs pays d'origine. La migration des cerveaux est perçue comme une perte pour le pays en termes de développement, mais aucune action n'est proposée pour arrêter ce phénomène. Les manuels ne traitent pas non plus des aspects positifs tels que la

résorption du chômage ou et l'acquisition de l'expertise professionnelle.

On note aussi l'absence de problèmes rencontrés par les émigrants dans les pays d'accueil (xénophobie, discrimination, rejet...), tandis que les discours des manuels et des médias convergent vers les aspects négatifs de la migration clandestine. Il y a aussi écart entre la gravité des problèmes de la migration actuelle (notamment clandestine) et sa représentation dans les manuels analysés, car l'immigration subsaharienne au Maroc est quasiment absente, ainsi que les exactions subies par ses représentants. De même, il n'est nullement mentionné que le Maroc subit des pressions importantes de la part de l'Europe pour gérer ces flux migratoires venant du Sud ; par conséquent le lien entre les violences commises sur les immigrants dans les pays de transit et la politique sécuritaire adoptée par l'Europe n'apparaît pas.

Les manuels de géographie s'allient donc avec le discours politique de l'État qui criminalise la migration, en même temps qu'ils s'éloignent des discours de la société qui, actuellement, éprouve des sentiments de compassion et de solidarité avec les immigrants. Ils semblent ainsi en déphasage avec le contexte national et international, marqué notamment par une volonté profonde et large de renforcer les conditions et les moyens de développement de la culture des droits humains. On peut espérer que ce vide soit comblé par les pratiques des enseignants dans les classes...

## Corpus de manuels

- MAATALLAH A. et al. (2005). *Fadae Alijtimaiate, 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement secondaire collégial*. Casablanca : Imprimerie El Maarif Al Jadida, 208 pages.
- CHAKIR, H. et al. (2007). *Fi rihab Alijtimayate, 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement secondaire collégial*. Casablanca : Librairie Assalam Aljadida et Addar Alilmia Lilkitab, 208 pages.
- MAHROUCH A. (2008). *Al Najjah fi alijtimayate, 2<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire collégial* (2012) (1<sup>ère</sup> Édition 2004). Casablanca : Imprimerie Annajah, 208 pages.
- QADRI, A. al. (2012). *Al Manar fi Alijtimaiate, 2<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire collégial*. Casablanca : Top Edition (1<sup>ère</sup> Édition 2004), 208 pages.
- ADDARBOUCH M. et al. (2005). *Manar Alijtimaiates (Histoire-géographie), 3<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire collégial*. Casablanca : Top Édition, 224 pages.

- BENBADDA O. et al. (2008). *Al Massar en Géographie, Tronc commun des lettres et des Sciences humaines*. Casablanca : Nadia Édition (1<sup>ère</sup> Edition 2005), 224 pages.
- QADRI, A. et al (2005). *Manar d'histoire et géographie, Tronc commun des filières « Originale », « Sciences » et « Technologie »*. Casablanca : Top Édition, 240 pages.
- CHAJIE, M. et al. (2007). *Mawrid Histoire et géographie, 1<sup>ère</sup> année de baccalauréat*. Casablanca : Édition Dar Attajdid, 248 pages.
- QADRI, A. et al (2007). *Manar d'histoire et géographie, 1<sup>ère</sup> année de baccalauréat des filières des sciences de la Charia de l'enseignement original, des sciences mathématiques, des sciences économiques et de gestion*. Casablanca : Top Édition, 248 pages.
- IBN YACCOUB M. et al (2008). *Mawrid L'histoire et la géographie, Première année de baccalauréat, Filière Lettres et des Sciences humaines*, Editions Dar Attajdid, 248 pages.

## Éléments bibliographiques

- BERNARD, S., CLEMENT, P., CARVALHO, G.S. (2007). Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple. *Le Manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec (CD).
- BRAUDEL, F. (2009). *La Méditerranée, l'espace et l'histoire*. Paris : Flammarion.
- CHAOUIE, A. (2001). L'immigration marocaine, une esquisse. *Écartés d'identité* n°95-96.
- COLEMAN, D-A. (2004). Le rôle majeur de la migration dans les processus démographiques. *L'Histoire du peuplement et prévision, 5e volume du Traité Démographie : Analyse et synthèse*. Paris : Éditions de l'INED, p.33-69.
- DUMONT, G-F. (1995). *Les migrations internationales : les nouvelles logiques migratoires*. Paris : SEDES Mobilité spatiale
- DE HAAS H. (2005). *Maroc : de pays d'émigration vers passage migratoire africain vers l'Europe*. URL : <http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm?ID=582> (consulté le 25 avril 2013).
- CHACHOUA, K. (2010). Avant-propos : l'immigration des uns, des unes et des autres. *L'Année du Maghreb*. URL : <http://anneemaghreb.revues.org/400> ; DOI : 10.4000/anneemaghreb.400 (consulté le 15 mai 2013).
- GILDAS, S. (1998). *Les Marocains en France. Histoire de l'immigration en France au XXe siècle*. Paris : Somogy, Éditions d'art.

- IBN KHALDOUN (1999). *Histoire des Berbères et des dynasties musulmanes de l'Afrique septentrionale*. Paris : Geuthner.
- KÄRKKÄINEN, O. (2013). *Migration et compétences : Le rôle des compétences dans le phénomène migratoire au Maroc*. URL : [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/94199E6A3A9FEB1AC1257B1E0030827F/\\$file/Report%20Migration%20and%20skills\\_Morocco.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/94199E6A3A9FEB1AC1257B1E0030827F/$file/Report%20Migration%20and%20skills_Morocco.pdf) (consulté le 15 mai 2013).
- MARTINEZ, L. (2009). Les migrations en transit au Maroc. Attitudes et comportement de la société civile face au phénomène. *L'Année du Maghreb*, Vol 2009, p.343-362.
- PNUD (2009). *Lever les barrières : mobilité et développement humain*. Rapport annuel.
- DIENG, A.S. (2008). Déterminants, caractéristiques et enjeux de la migration sénégalaise. *ASYLON* n°3. URL : <http://www.reseau-terra.eu/article709.html> (consulté 21 mai 2013).
- Tel quel* (2003). Les Marocains sont-ils racistes ? 14/02/ 2003, p. 34.
- Tel quel* (2005).  
<http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm?ID=582>.  
15/10/2005, p. 4.
- TOURABI, A. (2012). Le Maroc avant l'islam. *Tel quel* n° 508.
- VACCHIANO F. (2007). L'émigration des mineurs entre le Maroc et l'Italie. Analyse du contexte social et des itinéraires URL : [http://www.academia.edu/1088440/Lemigration\\_des\\_mineurs\\_entre\\_le\\_Maroc\\_et\\_lItalie\\_Analyse\\_du\\_contexte\\_social\\_et\\_des\\_itineraires](http://www.academia.edu/1088440/Lemigration_des_mineurs_entre_le_Maroc_et_lItalie_Analyse_du_contexte_social_et_des_itineraires) (consulté le 12 mai 2013).

## **Représenter le migrant dans les manuels de français au Maroc : un discours ambigu, une dissuasion implicite**

Amandine DENIMAL

*Université Paul Valéry, Montpellier, Équipe DIPRALANG EA 739, France<sup>1</sup>*

Le Maroc est l'un des principaux pays d'émigration au monde, et la France constitue la première destination de ces migrants, suivie d'autres pays d'Europe de l'Ouest. La gestion de ces flux constitue depuis une quarantaine d'années un enjeu important des relations du Maroc avec l'Union Européenne d'une part, et avec la France d'autre part. Les visées politiques oscillent entre enrayement du phénomène et encouragement du co-développement, tandis que les discours ordinaires manifestent l'hétérogénéité des expériences migratoires, pour ceux qui les vivent comme pour leurs proches restés au pays.

Dans ce contexte, représenter la migration dans un manuel de français marocain relève de l'entreprise malaisée. Comment aborder, dans un discours institutionnel scolaire, ce point nodal des relations franco-marocaines ? D'un côté, l'école – *via* le manuel – peut difficilement dévaloriser la nation par la représentation d'expatriations massives, certaines dans des conditions très précaires, voire périlleuses. D'un autre côté, peut-elle ignorer la réalité migratoire, qui touche un très grand nombre d'élèves, dont un ou plusieurs proches vivent à l'étranger ? Et peut-elle ignorer l'énorme facteur de développement économique que constituent les transferts d'argent des Marocains résidant à l'étranger ?

Il paraît également difficile, dans ces conditions, de construire une image du pays de la langue-cible, qui cumule les statuts d'ancien colonisateur et de destination privilégiée. Malgré la nécessité

---

<sup>1</sup> Appartenance à l'époque du programme de recherche. Appartenance actuelle : équipe DySoLa, Rouen.



pédagogique d'en construire une image positive auprès des apprenants, le risque existe de conforter les discours sociaux favorables à la mobilité vers cette destination. Et en construire une image négative, en mentionnant par exemple les difficiles conditions de vie des immigrés sur place et les stigmatisations dont ils font l'objet, risquerait de créer des attitudes défavorables à l'apprentissage.

Les conditions d'énonciation scolaire sont donc complexes et malaisées. Cette contribution vise à exposer les différentes modalités de mise en discours de la migration dans les manuels, ses tours et ses détours, ses tentatives de compromis.

## 1. Programmes scolaires et instructions officielles

Les programmes de français ne prescrivent pas de thèmes de nature socioculturelle particuliers. Ils sont plutôt organisés selon une logique discursive-textuelle (une « entrée par genres », comme le stipulent les *Orientations générales pour l'enseignement du français au collège*, p.17 et suivantes), les différents modules des manuels portant sur des types (narratif, descriptif...) et genres de textes (la correspondance, les mémoires, la nouvelle...) :

« Si l'on admet que la compétence de communication, l'ultime objectif de l'enseignement du français, résulte de la combinaison de plusieurs composantes dont principalement les quatre suivantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle, le curriculum du cycle secondaire collégial a tendance à privilégier la composante discursive. » (*Ibid.*, p.19).

Les thèmes de la migration et des migrants relèvent donc d'un choix de rédaction du manuel de français langue seconde, incluant la sélection de textes de lecture médiatiques ou littéraires. Choix dont il est difficile de retracer les motivations.

En revanche l'on trouve dans les textes programmatiques une insistance sur les orientations axiologiques générales des programmes, motif récurrent de la dernière réforme éducative<sup>2</sup>. Les *Orientations générales pour l'enseignement du français au collège* qualifient l'éducation aux valeurs de « dimension de la plus haute importance au sein du dispositif pédagogique et une préoccupation institutionnelle de premier ordre » (*Ibid.*, p.12). Les valeurs retenues dans le *Livre blanc*

---

<sup>2</sup> Ces orientations sont consignées dans les deux textes fondateurs de la réforme en question : le *Livre blanc pour la révision des programmes scolaires* (2002) et la *Charte Nationale d'Éducation et de Formation* (1999).

sont : « la foi musulmane », « l'identité civilisationnelle et ses principes moraux et culturels », « la citoyenneté », « les droits humains et leurs principes universels ». Il est par ailleurs stipulé que ces « valeurs » ne doivent pas être abordées comme un contenu d'enseignement théorique, mais de façon implicite : « Les valeurs restent présentes au niveau des objectifs et implicitement dans les contenus abordés en lecture, en activités orales ou en production écrite par exemple et à travers les attitudes et les comportements des différents acteurs. » (*Ibid.*, p.14).

On peut donc faire l'hypothèse que les valeurs associées aux migrants et aux migrations dans les manuels entrent dans le cadre de cette « éducation aux valeurs ».

## 2. Conception et diffusion des manuels de français au Maroc

L'édition scolaire est libre depuis le début des années 2000. Une pluralité de manuels a remplacé l'édition d'État et le manuel unique. Les auteurs sont des enseignants de français du cycle secondaire, auxquels s'associent parfois quelques universitaires, et des inspecteurs de l'enseignement. Ces équipes d'auteurs se constituent par contact, ou grâce aux réseaux des maisons d'édition lorsqu'elles en ont développé. Celles-ci répondent à un appel d'offres annuel lancé par le Ministère de l'Éducation nationale, accompagné d'un cahier des charges ; leurs projets de manuels sont soumis à l'approbation du ministère, qui peut ne pas valider tous les manuels d'une série.

La distribution des manuels approuvés dans les établissements scolaires obéit à une logique de neutralisation de la concurrence entre les maisons d'édition, qui opte pour une répartition équitable des manuels par cantons pour éviter tout monopole.

Nous étudions ici les sept manuels<sup>3</sup> pour le collège (rééditions les plus récentes) :

- Première année : *L'heure de français 1, Parcours 1*
- Deuxième année : *Parcours 2, Le français au collège 2*
- Troisième année : *L'heure de français 3, Parcours 3, Passerelle français 3*

---

<sup>3</sup> Les renvois aux pages des manuels se feront au moyen d'un indicateur en trois parties : « M » pour « Maroc », suivi des initiales du manuel (« HF1 » pour *L'heure de français 1*, « P2 » pour *Parcours 2*, ou « PF3 » pour *Passerelles français 3...*), suivies du numéro de la page. Exemple : « M-PF3-15 ».

Nous centrerons cette contribution sur l'étude des personnages de migrants, puisqu'ils constituent le procédé le plus important de représentation de la migration<sup>4</sup> ; cette représentation incarnée dans des personnages textuels individuels repose sur des désignations et des caractérisations variables.

Nous ne prendrons en compte que les mouvements transfrontaliers, excluant de ce fait les migrations intérieures.

Nous fondant sur la notion de personnage telle que définie par Brugeilles et Cromer (2005)<sup>5</sup>, nous examinerons les différentes prédications qui entourent ces figures textuelles et leurs déplacements. Nous tiendrons également compte de leur mode de référencement (s'ils réfèrent à des personnes existantes ou ayant existé, ou s'ils sont fictionnels) et de leur inscription dans les divers types de textes du manuel. Pour cette dernière démarche, nous utiliserons la typologie textuelle de Cordier-Gauthier (2002), qui distingue notamment les textes exemplificateurs des textes déclencheurs :

- les textes exemplificateurs font l'objet d'une lecture guidée par une procédure d'accès au sens, ils « exemplifient » la langue à enseigner de façon globale et non analytique/ métalinguistique, sous forme dialoguée ou non, et sous forme de documents authentiques ou fabriqués ;
- les textes déclencheurs ont pour visée de « déclencher » une activité langagière chez l'apprenant : il s'agit des textes de consignes d'exercices et d'activités discursives/communicatives. Au sein de ces textes, nous accorderons une attention particulière à ceux qui mobilisent une « double énonciation » (Pendanx, 1998, p.41), c'est-à-dire une mise en scène de la parole de l'apprenant dans une situation de communication fictive ; une telle activité peut requérir la construction d'un personnage-locuteur investi d'un rôle énonciatif particulier, ou simplement être adressée à l'apprenant par un *tu* didactique.

---

<sup>4</sup> L'on trouve par ailleurs quelques textes, peu nombreux, évoquant des migrations anciennes et collectives (peuplements arabo-musulmans et « retour » des musulmans d'Andalousie), que nous n'étudierons pas ici faute de place. Signalons toutefois que les arrivées et les départs de juifs du Maroc ne sont pas représentés.

<sup>5</sup> Le personnage est « porteur de qualités, de rôles, de statut, d'actions et d'activités ; il évolue dans un décor, un territoire, et est pris dans un réseau d'interactions avec d'autres personnages lui conférant une place dans la société fictive ainsi élaborée. Pour toutes ces raisons, le personnage est au cœur de tout écrit pour les plus jeunes, car il frustre l'investissement idéologique et psychologique des auteurs et des lecteurs (...). » (Brugeilles & Cromer, 2005, p.18).

### 3. Étude des manuels de français en usage au collège

#### 3.1. Approche quantitative des représentations dans les textes

Les modes de mise en discours de la migration sont complexes et hétérogènes, si bien qu'il est difficile de donner un aperçu quantitatif de ces représentations. Nous pouvons toutefois dire qu'il s'agit d'un phénomène très marginal dans les manuels ; elles apparaissent dans moins d'une vingtaine de textes, qui n'ont pas la migration et l'expérience migratoire comme thèmes principaux.

L'on trouve des descriptions de personnes célèbres (comme les écrivains Assia Djébar ou Tahar Ben Jelloun) qui mentionnent leur migration assez rapidement la plupart du temps, comme un élément parmi d'autres de leur biographie.

Deux interviews (de l'acteur Jean Lefebvre et de l'astro-physicien Cheick Modibo Diarra) et deux extraits de roman développent davantage le rapport du personnage à son installation ou à son pays d'origine.

Enfin un extrait de roman raconte le destin tragique d'un naufragé marocain ayant essayé de traverser le détroit de Gibraltar, et un dialogue théâtral expose une controverse à propos d'un projet de migration. Ce sont les deux seuls textes qui portent entièrement sur le thème de la migration.

Pour le reste, huit textes d'une à deux lignes (des textes déclencheurs) évoquent des migrations que le discours du manuel ancre dans l'entourage familial de l'apprenant.

#### 3.2. Les migrants dans les images

Les images sont très peu nombreuses, et n'accompagnent que des textes évoquant des migrants « privilégiés » : quatre personnes célèbres, et un personnage de roman qui s'installe dans un pays au niveau de richesse comparable au sien. Au nombre de cinq donc<sup>6</sup>, elles représentent soit les personnages eux-mêmes (portraits photographiques de Tahar Ben Jelloun, d'Assia Djébar et de Cheick Modibo Diarra), soit, de façon plus curieuse, les lieux de leur installation (photographies de la place Jemaa El Fna à Marrakech, où s'installe Jean Lefebvre, et de la ville de Heidelberg où s'installe le personnage de roman). Ces photographies montrent leurs sujets à leur avantage (portraits promotionnels et vues de style « carte postale »). La

---

<sup>6</sup> Nous en reproduisons trois en annexe.

représentation iconique du migrant ne prend donc pour objet que des situations enviables.

### **3.3. Aperçu des espaces de la mobilité migratoire**

Comme nous le verrons, les manuels n'indiquent pas toujours les lieux d'origine ou de destination des personnages. Nous ne donnerons ici qu'un aperçu des mouvements géographiques pour lesquels ces informations sont disponibles, et fournirons par la suite davantage de détails sur les modes de marquage spatial propres aux manuels.

Le Maroc apparaît comme pays de départ dans presque la moitié des cas, ce qui reflète une perception du pays comme pays d'émigration. Ensuite viennent la France et différents pays d'Europe du Nord, ce qui semble un peu curieux, car ces pays ne sont habituellement pas perçus comme des pays à forte émigration. Toujours est-il que cela a pour effet de construire la représentation d'une égalité (compensatrice ?) entre ces pays face à l'émigration.

Cinq personnages marocains vont en France ou en Europe, et un Français s'installe au Maroc. Une Algérienne s'installe en France, de même qu'un Malien, qui part ensuite aux États-Unis. On trouve également une migration et un projet de migration intra-européens (de la Pologne à la France et de l'Angleterre à l'Allemagne), et l'installation d'une famille européenne, vraisemblablement allemande, au Kenya.

Les manuels entretiennent un certain masquage des destinations pour les émigrants marocains, ce qui n'est pas valable pour les autres personnages.

Signalons d'ailleurs que le mouvement vers un pays plus riche que le pays de départ se vérifie dans moins de la moitié des déplacements. La tendance habituellement admise dans la définition du migrant tend donc à s'inverser, ce qui a pour effet d'atténuer la notion de contrainte économique qui est censée peser sur la migration, et d'orienter la représentation vers des migrations heureuses ou librement choisies.

En revanche, les personnages d'étudiants internationaux partent toujours se former dans des pays économiquement plus développés que le leur. L'inégalité de développement semble donc moins évitée par les manuels dans le domaine de la qualification que dans le domaine du travail.

### 3.4. Désignations et caractérisations des personnages de migrants

#### 3.4.1. Les personnages des textes fabriqués par les auteurs des manuels

Un nombre réduit de textes (5) fait apparaître des dénominations de la famille de *migrer*<sup>7</sup> :

« *Les émigrés clandestins dépassèrent la frontière. Ils se sentirent soulagés* » (M-HF3-169)

« (...) tâche de trouver des arguments qui s'adressent à la raison et d'autres qui visent les sentiments du destinataire : (...) "Attention ! Ne te laisse jamais tenter par *l'émigration clandestine*" » (M-P3-72)

« (...) imagine ce que pourrait dire chacune des personnes pour exprimer son désaccord : (...) "Un jeune homme à son ami tenté par *l'émigration clandestine*" » (M-P2-181)

« Trouve des énoncés qu'on peut utiliser dans les situations suivantes : (...) "Une mère veut persuader son fils de ne pas *émigrer*" » (M-PF3-185)

« Des parents illettrés veulent écrire à leur fils unique, *émigré* en France. Ils invitent un voisin de ton âge pour les aider » (M-HF3-16)

Plusieurs remarques s'imposent :

- Toutes ces occurrences se trouvent dans des textes déclencheurs, qui sont presque tous écrits par les auteurs des manuels, et dont trois visent la mise en œuvre d'une argumentation contre le projet d'émigration. Aucun texte exemplificateur du corpus ne comporte donc de mots de la famille de *migrer*.
- Seuls les termes « émigrer » (2), « émigré(s) » (2) et « émigration » (2) sont employés : c'est donc le point de vue sortant qui est choisi, la représentation d'un mouvement vers l'extérieur. Le point de vue manifesté entrerait donc en cohérence avec une perception de la réalité marocaine : le Maroc comme pays d'émigration, plutôt que d'immigration (même si les personnages de ces textes ne sont pas explicitement désignés comme marocains).
- Dans trois cas, « émigré » et « émigration » sont modifiés par l'adjectif « clandestin(e/s) », une migration clandestine elle-même représentée comme une tentation (« tenté/ tenter »)

---

<sup>7</sup> Le corpus présente également deux occurrences du mot *immigration*, dans un texte authentique exemplificateur retraçant la vie de l'écrivain Tahar Ben Jelloun. Nous y revenons dans la suite de notre étude.

répréhensible puisque deux consignes d'activités langagières consistent à exprimer un désaccord vis-à-vis de ce projet, ou à mettre formellement en garde contre cette forme de migration. Ces énoncés expriment donc un jugement de valeur négatif, qu'on retrouve dans « Une mère veut persuader son fils de ne pas émigrer ». Par ces activités, l'apprenant est invité à relayer un message dissuasif, dont l'origine est masquée ou attribuée à la mère inquiète ou à l'ami raisonnable ; des masques de l'institution scolaire elle-même ? Dans ce cas, le *tu* de la communication adressée à un tiers pourrait présenter l'ambiguïté de recouvrir un *tu* didactique, autrement dit une adresse détournée à l'apprenant lui-même.

- La migration représentée est à l'état de projet (ou de « tentation ») dans quatre cas sur cinq, non de voyage réalisé. Trois personnages d'émigrés ou de candidats à la migration sont d'ailleurs désignés comme « fils » ou ami d'un « jeune homme » (des personnages jeunes, donc, qui pourraient susciter une identification de la part de l'apprenant), ce qui reflète sans doute une préoccupation pour le devenir des jeunes Marocains happés par le rêve d'Occident.
- Un rapport de filiation apparaît dans deux cas (des parents s'adressant à leur fils émigré ou désireux d'émigrer).
- Ces déplacements sont relativement indéterminés du point de vue des pays de départ ou de destination (un déplacement a pour destination la France sans mention du pays d'origine). Cependant les places énonciatives assignées à l'apprenant dans les activités de production langagière construisent un ancrage minimal présupposant une relation de familiarité entre le rôle à occuper et les personnages-locuteurs à faire parler ou auxquels s'adresser.

D'autres personnages en mobilité sont représentés de façon hétérogène. L'on trouve des textes représentant des personnages partis travailler à l'étranger, ou s'y étant installés.

Les trois textes suivants, comme ceux que nous venons d'étudier, sont fabriqués par les auteurs du manuel et présentent des points communs avec ceux-ci. Ils relèvent de la fiction didactique ; certains se définissent par un lien parental au personnage-énonciateur (« nos parents », « notre père »), un autre par un lien familial avec le *tu* didactique (« ton grand frère »), personnage jeune encore une fois et

en projet d'émigration, qu'il s'agit de « persuader » (le contenu de l'argumentation n'étant pas précisé) :

« Nous vivons, ma sœur Samira et moi, chez ma tante depuis que nos parents sont partis travailler en Europe, il y a 5 ans. Ma tante est très gentille, mais nos parents nous manquent terriblement. J'espère qu'ils se décideront à rentrer définitivement au pays ». [Lettre d'un adolescent marocain, qui présente sa « situation de famille » à son correspondant] (M-HF3-28)

« Najwa révèle à Ibtissam, sa confidente, quelque secret de famille : "Notre père est parti en Europe en octobre dernier, il reviendra dans deux ans. Pendant ce temps c'est notre oncle qui s'occupe de nous" ». (M-HF3-152)

« A partir d'une situation précise, écris un texte visant à persuader quelqu'un. Exemples de situations : (...) Ton grand frère veut partir chercher du travail à l'étranger » (M-HF3-177)

Les destinations de la migration restent imprécises (l' « Europe » ou l' « étranger »), tandis que le lieu de départ est indiqué de diverses façons : par des anthroponymes arabes, ou par le fait que le fils du migrant se déclare originaire d'une ville marocaine, ou encore par la référence au *tu* didactique interpellant l'apprenant ; ce pays d'origine n'est donc jamais indiqué par un nom de pays, mais par des procédés pouvant référer à des réalités familières à l'apprenant.

Les études à l'étranger font cependant l'objet d'un traitement distinct, dans la mesure où la destination (française) des étudiants marocains apparaît toujours très clairement, sous la forme de noms de villes.

Ainsi, parmi les textes fabriqués, l'on trouve une implication plus ou moins grande des lieux de départ et d'arrivée, une récurrence du lien familial (au sein duquel l'apprenant est parfois interpellé), et une représentation plutôt dysphorique de l'émigration qui emprunte plusieurs procédés :

- la désignation de l'expérience migratoire par le syntagme « quelque secret de famille » ;
- l'évocation d'un manque affectif causé par la séparation entre parents et enfants (conséquence psycho-sociologique néfaste, évoquée dans l'introduction de ce chapitre par Kachani 2006 et par Charef 2003). Une angoisse ou une carence affective qui apparaissent aussi à propos des études à l'étranger :



« Hatim doit terminer ses études à l'étranger. Sa mère inquiète lui pose des questions : "Si tu ne trouves personne pour t'accueillir à l'aéroport, que feras-tu ? Si tu ne trouves pas où te loger la première nuit, où iras-tu ? Si tu perds ton passeport ou l'un de tes papiers, que deviendras-tu ? S'il t'arrive d'être à court d'argent, comment vivras-tu ? Si tu as un problème de santé, qui s'occupera de toi ? Si nous avons besoin de t'écrire, où le ferons-nous ?" » (M-HF3-99).

« Une mère exprime son amour et son affection pour sa fille qui va poursuivre ses études loin de sa famille » (M-PF3-26).

- Des actes de parole à réaliser, correspondant à un dénigrement du projet d'émigration ; l'apprenant fait l'objet d'une adresse sous la forme d'un « tu » didactique, qui l'invite à adresser au migrant ou au candidat à la migration (notamment clandestine) des paroles dissuasives. Ces personnages de migrants sont appelés à devenir, dans la réalisation de l'activité langagière, non des instances délocutées au sujet desquelles il s'agit de lire ou de produire des informations, ni même des sujets de l'énonciation s'exprimant à la première personne, mais des instances co-énonciatives, cibles d'un discours dont la vocation semble être de décourager toute identification au projet de mobilité. Une entreprise de persuasion de l'autre, autrement dit, qui vise peut-être une auto-persuasion de l'apprenant, par imprégnation de ce discours prescriptif. Un apprenant invité à se faire la voix du projet national-scolaire, à en endosser les messages ?
- Une assignation qui, pour plus d'efficacité idéologique, emprunte parfois la médiation d'un personnage : un petit frère ou une petite sœur, un parent ou un ami du migrant ou du candidat à la migration. Incarner un membre de la famille du migrant participe sans doute de l'intériorisation de cette responsabilité morale et civique qui prend les voies(s/x) d'une responsabilité familiale.
- Signalons enfin la position plus ambiguë de ce discours scolaire sur la question des études effectuées à l'étranger : même si elles sont synonymes de séparation et d'inquiétude parentale (voir ci-dessus), le personnage de parent ne tente pas de s'y opposer, ce qui montre que l'école marocaine ne cherche pas à déconsidérer des projets de qualification ; dans ces conditions, dévaloriser la migration durable et représenter une douleur affective fait office de compromis, et surtout d'encouragement au retour des « cerveaux »...

### 3.4.2. Les personnages des textes authentiques

Du côté des textes authentiques, en revanche, que ceux-ci évoquent des personnages réels ou de fiction littéraire, le traitement de l'individu vivant et travaillant à l'étranger se révèle bien différent. Tout d'abord, les lieux d'origine et d'accueil sont presque toujours désignés par un nom de pays ou par un marqueur ethnique, tandis que les désignations des personnages par un terme dérivé de *migrer* sont absentes.

Deux occurrences de *immigration* apparaissent toutefois à propos de l'écrivain Tahar Ben Jelloun ; toutefois, elles ne désignent pas le personnage, mais plutôt son activité littéraire et scientifique :

« Ses influences – Baudelaire, Rimbaud, la poésie surréaliste, mais aussi Nietzsche et le poète turc Nazim Hikmet – le placent d'emblée à la croisée de deux cultures, orientale et occidentale, faisant de lui un passeur de cultures en même temps qu'un grand chroniqueur de l'immigration.

Ben Jelloun s'installe à Paris en 1971. (...) Il entreprend des études de psychiatrie sociale et soutient en 1975 une thèse sur l'immigration, fruit de longues enquêtes (...) » (M-HF3-83)

Ensuite, au contraire des personnages fabriqués par les auteurs de manuels, ceux-ci sont beaucoup moins caractérisés par des projets de départ que par des installations effectives. Il semblerait donc que les auteurs scolaires s'efforcent de créer des personnages marocains en suspens, qui n'ont pas encore réalisé leur projet, qui ne sont pas encore « perdus » par la nation... Des projections d'un apprenant baigné dans des discours sociaux favorables à la mobilité ?

#### Personnes célèbres

Il s'agit pour moitié de personnes célèbres du monde scientifique ou artistique, donc des migrants dont l'expérience est positivée du fait de leur notoriété :

- les écrivains Assia Djebar (originaire d'Algérie) et Tahar Ben Jelloun (originaire du Maroc), représentés dans des textes biographiques décrivant leur vie et leur œuvre ;
- l'acteur français Jean Lefebvre et l'astro-physicien malien Cheick Modibo Diarra, représentés dans des textes dialogaux (interviews pour les revues *Marrakech City* et pour *Le français dans le monde* respectivement).

Des procédés de valorisation apparaissent dans les textes originaux :

« Naissance au Mali, études de mathématiques en France, réussite exceptionnelle, dans la très sélecte Nasa : voilà qui pourrait résumer l'extraordinaire destin de Cheick Modibo Diarra, tel qu'il l'a raconté à Bernard Pivot (...) » « [Bernard Pivot :] Vous êtes devenu célèbre grâce à votre métier à la Nasa : navigateur interplanétaire. (...) » (M-P2-114)

Tahar Ben Jelloun est « un grand chroniqueur de l'immigration », Assia Djébar était « une élève profonde et brillante, qu'aucun effort ne rebutait ».

Cependant le péri-texte du manuel peut lui aussi appuyer cette image valorisante : ainsi Jean Lefebvre est-il qualifié de « monstre sacré du cinéma français », caractérisation qui peut correspondre à une stratégie de valorisation du Maroc, où s'installe l'acteur.

Mais le seul passage du migrant par le pays de l'apprenant (c'est le cas d'Assia Djébar) peut constituer une valorisation.

Il est par ailleurs intéressant de constater que pour les trois personnages non français et effectuant des passages plus ou moins longs en France (Djébar, Ben Jelloun et Modibo Diarra), il est fait mention de liens affectifs et symboliques avec le pays d'origine, et/ou avec une figure parentale :

« [Le journaliste Bernard Pivot interviewe Cheick Modibo Diarra] La terre du Mali – de la même couleur que celle de Mars ! Votre jeunesse, votre famille à laquelle vous être très attaché. Est-ce que tout cela n'est pas de la même pâte ? – Nécessairement ! C'est la fibre avec laquelle je vis, c'est un tout : ma façon de penser, mes émotions... – Quelle est votre langue maternelle ? – Le bambara. Ma mère était peule et me parlait bambara (...) » (M-P2-114)

« [Assia Djébar] Son père lui disait : "Tu représentes tes frères", considérant en effet que ses enfants devaient être bien armés sur le plan intellectuel parce que le pays aurait besoin un jour d'une élite. Assia Djébar se sentait ainsi d'une certaine façon déléguée par les siens auprès d'un autre monde et elle travaillait avec acharnement. Les paroles de son père furent peut-être à l'origine de sa production littéraire. » (M-HF3-84)

L'écrivain en particulier semble investi d'une mission de représentation de ses compatriotes en terre étrangère, une forme d'allégeance valorisée en discours par le *topos* du « passeur de cultures » :

« Originaire de Fès, Tahar Ben Jelloun est un écrivain marocain d'expression française. Il effectue ses études secondaires à Tanger, puis étudie la philosophie à l'université de Rabat. Ses influences – Baudelaire, Rimbaud, la poésie surréaliste, mais aussi Nietzsche et le poète turc Nazim Hikmet – le placent d'emblée à la croisée de deux cultures, orientale et occidentale, faisant de lui un passeur de cultures en même temps qu'un grand chroniqueur de l'immigration. » (M-HF3 : 83)

Jean Lefebvre, au contraire, ne semble pas pris dans ce genre de liens à la France, ce qui montre que la production de sens à propos des personnages migrants peut varier en fonction de leurs origines. La séparation d'avec la famille, par exemple, et la perspective de retour au pays sont des motifs associés aux migrants identifiés comme (nord)-africains.

Cette différence de traitement entre migrants (nord)-africains et français est à notre sens révélatrice de phénomènes identificatoires diversement convoqués par le discours du manuel : le migrant intellectuel originaire d'un pays non occidental, auquel l'apprenant pourrait identifier fantasmatiquement un éventuel projet de départ, conserve des liens de fidélité intellectuelle et émotionnelle avec son lieu d'origine. Le message du manuel, face à cette forme de « fuite des cerveaux », semble prendre la forme d'une prescription implicite mettant celui qui rêve d'exporter ses compétences face à ses « responsabilités »... Parmi les textes déclencheurs portant sur l'interview de Cheick Modibo Diarra, figure d'ailleurs celle-ci : « Vivant et travaillant aux États-Unis, [cette personnalité] a-t-elle oublié ou renié ses origines ? »

Toutefois, il n'est pas dit si le personnage rentre un jour au pays, ou y est parfois retourné, à l'exception d'Assia Djebar, qui effectue une sorte de « migration circulaire » :

« De son vrai nom de jeune fille, Fatima-Zohra Imalayen, Assia Djebar est née le 4 août 1936 à Cherchell. (...) Elle passa le baccalauréat et partit pour Paris où elle obtint sa licence en histoire et géographie.

En 1955, elle est reçue au concours d'entrée à l'École Normale Supérieure. Mais elle ne continue pas dans ce sens et, de 1955 à 1962, elle voyage : à Tunis où son mari, M. Ould-Rouis, l'emmène en 1958, puis à Rabat où elle enseigne à l'Université. Elle se trouvait donc hors d'Algérie durant la guerre.

Assia Djebar a été assistante d'Histoire à la Faculté des Lettres d'Alger. Elle vit actuellement à Paris. » (M-HF3-84)

Enfin, malgré les valorisations dont ces migrants font l'objet, les textes fournissent peu d'indications sur la façon dont a été vécue l'expérience migratoire. Le lecteur est renseigné sur les multiples signes de réussite de ces migrants, à côté desquels apparaissent parfois, de manière plutôt implicite, des éléments dysphoriques.

Ainsi des titres d'œuvres de Tahar Ben Jelloun, qui font écho à la *ghorba* (sentiment d'exil), et recoupe discrètement les discours sociaux sur les douleurs de l'exode :

« Il entreprend des études de psychiatrie sociale et soutient en 1975 une thèse sur l'immigration, fruit de longues enquêtes, dont il tire un essai, *La Plus Haute des Solitudes* (1977), et un roman, *La Réclusion solitaire* (1976). (...) » (M-HF3-83)

L'on trouve également dans l'interview de Jean Lefebvre un témoignage plutôt ambigu :

« Pourquoi avoir choisi d'y ouvrir un restaurant [à Marrakech] ? – Et bien parce qu'il faut bien que je continue à vivre. – Quel effet cela vous fait-il (...) ? – Je pars à l'aventure ! Je mentirais si je disais le contraire ». (M-P2-87)

Une incertitude habilement compensée par les auteurs du manuel, par une série de courts énoncés exemplifiant le fonctionnement du discours rapporté :

« Jean Lefebvre a affirmé : "Je m'installe à Marrakech"

"Je m'installe à Marrakech" a affirmé Jean Lefebvre.

"Je m'installe à Marrakech" a-t-il affirmé.

Jean Lefebvre a admis : "Oh ! Quelle chance de s'installer à Marrakech !"

Jean Lefebvre a admis qu'il avait beaucoup de chance de s'installer à Marrakech. » (M-P2-88)

Cette compensation vise évidemment à éviter un effet de sens dévalorisant pour le pays de l'apprenant. L'effet de réel s'en trouve cependant amoindri.

Il est un peu curieux de constater que l'immigration française au Maroc, relativement importante, soit si peu abordée dans les manuels ; il y aurait là matière à représenter une réciprocité de mouvements entre le pays de l'apprenant et celui de la langue-cible.

## Personnages de fiction littéraire

Les personnages de fiction littéraire sont issus d'œuvres d'origines diverses, et sont parfois présentés dans de courts résumés péritextuels :

– David Lodge, *Hors de l'abri* :

« Kate, sœur aînée de Timothy, est partie travailler à Heidelberg, en Allemagne. Elle écrit à ses parents au printemps de l'année 1951. (...) » (M-HF3-31)

– Stéphanie Zweig, *Souvenirs d'enfance au Kenya* (quatrième de couverture du livre) :

« Viviane vit au Kenya où son père administre une ferme. Envoûtée par l'Afrique, l'adolescente partage les jeux de Jogona, son ami noir, qui lui enseigne aussi sa langue et l'initie aux coutumes de sa race. Les deux enfants coulent des jours heureux loin des atrocités de la Deuxième Guerre mondiale. Un jour, pourtant, Viviane devra retourner dans son pays... » (M-P1-32)

– Jean-Claude Grumberg, *L'atelier* :

« Après la Seconde Guerre mondiale, de lointains cousins polonais ont écrit à un couple dans l'espoir qu'il les aide à venir s'installer en France pour y travailler » (M-P2-136)

A côté de ces personnages européens, l'on trouve un personnage marocain, Mouha, héros tragique du roman de Loubaba Adnan El Alaoui, *Candidat au rêve* :

« Tanger. Le car déboule dans un grincement de frein. Déjà le graisseur a ouvert la porte, et, debout sur le marchepied, avant que le car ne soit immobilisé, il saute sur l'asphalte.

Mouha, portant pour tout bagage un sachet en plastique où sa mère avait glissé quelques pains et des olives noires, quitte le car en dernier. Il est dix-huit heures, Mouha a mis dix heures pour arriver à Tanger. Il faut à présent suivre les recommandations de Si Mourad : trouver une correspondance pour Ksar Sghir et là, chercher son passeur. Et surtout ne pas oublier le mot de passe pour se faire connaître « les cigognes sont de retour ». Cette phrase, Mouha ne pouvait l'oublier, elle lui avait coûté cinq cents dirhams de nuits d'insomnie, car avec ce premier versement, il s'était irrémédiablement engagé. [...]

Le lendemain, le soleil se lève sur une petite plage non loin de Cadix. La garde civile y est effervescente : on a repêché cette nuit les candidats à la mort. Une dizaine de noyés sont alignés sur le sable. » (M-P3-154)

Tous ces textes convoquent à nouveau l'entourage familial du migrant ou du candidat à la migration. Cependant les expériences migratoires se révèlent hétérogènes, hétérogénéité qui semble fonction du différentiel de richesse entre les lieux d'origine et d'accueil.

Si les deux régions ont un niveau de richesse comparable (Kate, anglaise, est installée en Allemagne) ou si le pays de destination est moins riche que le pays d'origine (Viviane, européenne et vraisemblablement allemande, vit au Kenya), l'installation du personnage à l'étranger est réalisée, et les expériences sont plutôt heureuses :

« [Lettre de Kate à ses parents] "(...) pourquoi Timothy ne viendrait-il pas ici en vacances cet été ? (...) J'aimerais lui faire ce plaisir – il mérite quelque chose après avoir travaillé si dur à l'école et je crois qu'il s'amuserait bien ici. Heidelberg est une vieille ville charmante où il y a plein de choses à voir et à faire". » (M-HF3-31)

« Souvenirs d'enfance au Kenya

Viviane vit au Kenya où son père administre une ferme. Envoyée par l'Afrique, l'adolescente partage les jeux de Jogona, son ami noir, qui lui enseigne aussi sa langue et l'initie aux coutumes de sa race. Les deux enfants coulent des jours heureux loin des atrocités de la Deuxième Guerre mondiale. Un jour, pourtant, Viviane devra retourner dans son pays... » (M-P1-32)

Dans ce dernier cas, c'est plutôt la représentation du lieu d'origine et celle de la perspective du retour qui est frappée de négativité.

En revanche, lorsque le migrant vise un pays plus riche que le sien, son entreprise n'est pas réalisée et fait l'objet de dévalorisations : le « candidat au rêve » de Adnan El Alaoui devient « candidat à la mort », tandis que le projet des « cousins polonais » de Grumberg rencontre l'hostilité d'un des deux personnages-énonciateurs :

« Léon – Tu crois qu'on doit les prévenir qu'ici aussi c'est dur, très dur, qu'il faut travailler, enfin je sais pas moi, qu'est-ce qu'ils espèrent, pourquoi ils partent de là-bas ?

Hélène – On va pas revenir là-dessus, ils partent parce qu'ils ne supportent plus de vivre là-bas...

Léon, (*approuvant de la tête*) – Ils ne supportent plus... Et ça c'est une raison sérieuse pour tout quitter et débarquer chez des gens et dans un pays qu'on connaît à peine ?

Hélène – Tu veux pas qu'ils viennent ? C'est simple : tu leur écris que tu ne peux pas les recevoir, un point c'est tout, mais ne me rends pas folle, on en a déjà parlé et reparlé, s'il te plaît !

Léon – Je demande s’il ne faut pas les prévenir, c’est tout, qu’ici aussi ce sera dur, qu’il faut travailler dur ; surtout qu’ils ne se fassent pas d’illusions...

Hélène – Qui se fait des illusions ?

Léon – Je ne sais pas, peut-être qu’ils s’imaginent qu’ici y a qu’à se baisser pour ramasser du fric ?

Hélène, (*se levant*) – Écris ce que tu veux, je vais me coucher. » (M-P2-136)

Ce texte fournit un écho intéressant aux activités langagières de mise en garde que nous avons étudiées plus haut. L’ancrage spatial n’est pas le même, mais ce texte semble développer le message attendu de l’apprenant à propos des projets de mobilité. La mise en garde contre les illusions n’est pas produite par des personnages marocains, ni à destination de personnages marocains, mais rencontre les visées dissuasives du discours scolaire. D’ailleurs, une consigne d’activité accompagnant ce texte invite à la prise de parole, dont une partie au moins reflétera les opinions de Léon : « Les cousins arrivent chez le couple. Imagine le dialogue qui va se dérouler entre eux. Tu présenteras ton dialogue comme une scène de théâtre. » (M-P2-136).

### 3.5. Des motifs de déplacement apparaissent-ils ?

Les différents cas étudiés manifestent donc des points de vue divergents sur la migration, selon les différences de richesses entre les pays, et parfois selon le statut du migrant (personne réelle célèbre ou non). Nous avons également remarqué un marquage temporel plus systématique et explicite pour les non-Marocains que pour les Marocains. Ces phénomènes peuvent être attribués au caractère « sensible » que revêt la problématique migratoire, possiblement dévalorisante pour un pays à forte émigration. L’on comprendrait aisément que les raisons pouvant pousser un sujet marocain à s’expatrier ne soient pas mises en avant dans les manuels. Voyons donc ce qu’il en est.

En effet, le manuel ne mentionne pas de raisons particulières à la mobilité des migrants marocains : dans deux textes seulement l’on dit qu’ils sont partis chercher du travail (mais on ne sait pas dans quel domaine, contrairement aux personnages de professionnels en déplacement ponctuel, dont nous ne traiterons pas ici faute de place). Dans un autre texte, le niveau socioculturel d’une famille est suggéré dans la mention de « parents illettrés », ce qui peut indiquer un niveau économique bas.



Cependant, l'on retrouve ce silence pour l'ensemble des autres personnages, ou alors des formulations difficiles à interpréter :

- Jean Lefebvre fournit une explication assez énigmatique sur l'ouverture de son commerce à Marrakech : « parce qu'il faut bien que je continue à vivre » : s'agit-il d'une émigration économique, chez ce « monstre sacré du cinéma français » ? « Vivre » ici signifie-t-il « subsister » ou « être actif » ?
- Il est dit des personnages polonais de Grumberg qu'ils « ne supportent plus de vivre là-bas », mais le texte ne fournit pas davantage de précisions.

Les auteurs des manuels craignent-ils de légitimer et d'encourager des motivations présentes chez les apprenants, en relayant des discours sociaux favorables à la migration ? Et en alimentant des représentations négatives du pays d'origine, ainsi que le rêve d'un Eldorado étranger ?

#### 4. Bilan sur les dispositifs énonciatifs

Comme nous l'avons vu plus haut, les textes déclencheurs d'activité langagière ne demandent pas à l'élève de faire parler le migrant ou le personnage en projet de migration. L'absence d'investissement d'une telle place énonciative équivaut selon nous à une dévalorisation, et peut-être à une stratégie des auteurs du manuel concernant les processus identificatoires des apprenants vers les personnages : en évitant que l'apprenant adopte un *je*-migrant, le manuel cherche peut-être à ce qu'il se détourne d'un authentique projet de mobilité. L'empathie subjective est évitée, et le discours anti-émigration se rode par l'exercice d'une parole unidirectionnelle dont les opinions sont préconstruites par le discours scolaire. Ainsi le migrant est-il un *tu* dans ces textes de consignes, sauf dans ceux qui concernent des personnages d'étudiants : les textes cités plus haut donnent la parole à l'étudiant ou au futur étudiant en mobilité, qui exprime son désir de partir, ou rassure ses parents (activité demandée à l'élève). L'énonciation apparaît donc moins entravée quand il s'agit de s'éduquer, ce qui apparaît comme une stratégie d'auto-légitimation du projet de l'école<sup>8</sup>...

---

<sup>8</sup> Légitimation à laquelle participent les éloges des célèbres étudiants que nous avons croisés dans notre analyse (Cheick Modibo Diarra, Tahar Ben Jelloun ou Assia Djebar).

Des *je*-migrants sont toutefois représentés, mais seulement dans trois textes exemplificateurs, qui rapportent le discours de personnages non marocains (Kate, Cheick Modibo Diarra et Jean Lefebvre), ce qui ne montre pas une forte préoccupation pour un point de vue subjectif sur l'expérience migratoire. De plus, cette parole n'énonce pas de propos négatifs sur la migration puisque le sort de ces énonciateurs est plutôt enviable (malgré les réserves de Jean Lefebvre !). Donner la parole aux migrants revient donc à construire une image positive de leur vécu.

Pour les textes où le migrant est troisième personne, les valuations sont hétérogènes, de l'hagiographie construisant un « migrant qui a réussi » à l'échec fracassant du malheureux clandestin.

## 5. Les phénomènes migratoires ignorés par les manuels

L'absence la plus frappante est incontestablement celle des immigrants subsahariens installés au Maroc, ou en transit vers d'autres destinations. D'autres catégories d'immigrants sont pourtant représentées, mais il s'agit de migrants célèbres. L'explication la plus probable de cette omission est sûrement que le discours scolaire trouve davantage matière à valoriser la nation dans des personnages prestigieux, que dans des populations pauvres et le plus souvent en situation irrégulière. Cette ignorance totale se fait en même temps l'écho muet des discours sociaux discriminatoires à l'égard des Subsahariens.

Du côté des émigrations marocaines, les personnages sont massivement des individus masculins, ce qui ne reflète pas les parts du regroupement familial ou des émigrations féminines. Les migrantes sont algériennes ou européennes.

Les destinations française et européenne sont représentatives des statistiques ; toutefois, la « fuite des cerveaux », vers l'Amérique du Nord notamment, n'est pas représentée (même si l'enjeu en est suggéré à travers des personnages d'étudiants). On ne trouve pas non plus trace de ces « entrepreneurs transnationaux » mentionnés plus haut, ni de la « diaspora marocaine des savoirs ». L'émigrant marocain n'apparaît pas comme un acteur de développement économique ou scientifique de son pays. Les impacts positifs sur la société marocaine sont tus, alors que des impacts socio-psychologiques négatifs sont suggérés par des figures de parents angoissés ou en situation de manque affectif. À la *ghorba*, ce sentiment d'isolement du migrant

dans sa terre d'accueil, est préférée une dévalorisation des projets d'émigration, notamment clandestine, ce qui relaie les visées politiques d'enrayement de l'émigration (visées appuyées par l'Union Européenne). On ne trouve pas d'échos au discours humaniste et universalisant des instances politiques, produit en réaction aux injonctions répressives de l'UE.

Le discours du manuel semble donc orienté vers la dissuasion et la dévalorisation de l'émigration, mais par des moyens faisant davantage appel aux affects qu'à la réflexion et à l'analyse des situations sociopolitiques.

Parallèlement, les manuels ne s'interdisent pas de représenter des parcours réussis, mais qui font la part belle aux réussites scolaires et estudiantines, plutôt qu'à la représentation d'un ailleurs désirable. Ces figures valorisées sont des célébrités, distinctes de celles que valorisent les discours sociaux marocains : des émigrés qui deviennent des notabilités dans leur localité, ou des membres de la famille dont la « réussite » à l'étranger se manifeste par des réjouissances et des cadeaux lors du retour estival.

Car retour il n'y a pas dans les manuels. Seule Assia Djebar retourne quelquefois en Algérie, mais c'est pour ensuite s'installer définitivement à Paris. Certes, les Marocains sont parmi les migrants qui retournent le moins dans leur pays d'origine pour s'y installer définitivement. Cependant, il est étonnant qu'aucun personnage ne revienne au Maroc, même temporairement. Le retour de ces personnages est plutôt espéré par leurs enfants ou par leurs parents.

Enfin, comme nous l'avons déjà dit, les raisons poussant les gens à émigrer n'apparaissent pas, même pour les personnages non marocains. Peut-être faut-il y voir un silence prudent, pour ne pas risquer de faire écho à des discours très répandus dans la société, dévalorisants pour la nation et trop valorisants pour l'Autre... Les désirs d'expatriation apparaissent finalement comme des données du réel, qu'on n'explique ni n'interroge.

## **Conclusion**

Le discours sur la migration constitue un discours officieux dans les manuels marocains, puisqu'il ne figure pas dans les programmes scolaires. Ses relations d'interdiscursivité avec les autres sphères politiques et sociales n'en sont pas moins fortes.

Le manuel, en la matière, semble jouer un rôle de communication et de sensibilisation, et relayer ce faisant les visées gouvernementales de répression du phénomène. On évite d'encourager l'émigration, en n'en montrant pas les aspects positifs, en ne se faisant pas le relais des discours sociaux qui la valorisent. Toutefois, ce n'est pas la voix des politiques qui apparaît, mais celles de personnages affectivement proches des jeunes énonciateurs : des parents, des enfants, des amis... Y a-t-il ici un procédé de masquage de l'origine du discours, visant à toucher la corde sensible du récepteur ?

Le contenu de l'argumentation anti-migratoire se trouve cependant « exporté » vers un personnage non marocain (Léon, dans le dialogue théâtral de Grumberg), comme si la mise en garde ne pouvait s'explicitier que dans un « ailleurs énonciatif ». Un ailleurs qui peut être aussi celui de la parole de l'apprenant, sollicitée par le manuel, mais forcément non actualisée par lui.

Ainsi le discours anti-migratoire n'est-il pas vraiment explicite. Nous avons signalé l'imprécision des marquages temporels et la concision des descriptions lorsqu'il s'agit du Maroc. De même, le silence qui entoure les conditions de vie des personnages au Maroc ou en France évite toute dynamique discursive de dialectique du Même et de l'Autre, autrement dit des effets de balancier entre valorisation et dévalorisation.

La crudité de l'histoire du « candidat au rêve » de Adnan El Alaoui constitue un *hapax* dans le corpus, dont la teneur tragique concentre la dysphorie pesant sur la migration. Un tragique qui, toutefois, s'adresse encore davantage à la sensibilité qu'à la raison...

Nous avons vu que les modes de production de sens de nos manuels empruntent de multiples voies. Parmi elles, nous en rappellerons deux, particulièrement représentatifs du fonctionnement d'un discours didactique :

- L'exploitation différenciée des modes de référenciation des personnages (réels ou fictifs) : tandis que les personnes réelles bénéficient de parcours réussis et d'expériences positivées, les personnages de fiction véhiculent des représentations à tendance négative, surtout ceux créés par les auteurs de manuels. Il semblerait que ceux-ci aient eu besoin de recourir à ces fictions pour produire un discours dissuasif, ce qui n'ancre finalement pas cette négativité dans la réalité. Une telle déréalisation semble paradoxale dans la mesure où l'émigration marocaine est un véritable phénomène de société, et où les témoignages

authentiques ne doivent pas manquer. Craint-on que ceux-ci alimentent les désirs d'ailleurs au lieu de les contrer ? La place du migrant marocain est pratiquement cantonnée à une énonciation didactique et nationale, qui laisse supposer un désir de contrôle énonciatif.

- L'exploitation des dispositifs énonciatifs permis par les consignes d'activités langagières, que nous avons déjà exposée.

Cette étude nous a ainsi permis de mettre en évidence des fonctionnements dialogiques et interdiscursifs des manuels, ainsi que des modes de construction d'un co-énonciateur apprenant qui se trouve au centre d'une préoccupation nationale : celle du devenir du futur citoyen dans un contexte de tensions sociales et politiques vis-à-vis de la migration.

Cependant les limites de notre analyse sont fixées par le cadrage disciplinaire, et il serait intéressant d'en comparer les résultats avec l'étude de manuels d'autres disciplines.

## Éléments bibliographiques

- ALAMI M'CHICHI, H. (2005). La migration dans la coopération UE-Maroc entre tentative de gestion institutionnelle et pragmatisme. *Le Maroc et les migrations*. Rabat : Fondation Friedrich Ebert, p.13-40.
- BRUGEILLES, C. & CROMER, S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris : CEPED.
- CORDIER-GAUTHIER, C. (2002), Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Études de linguistique appliquée*. Janvier-Mars 2002, n° 125. Paris : Didier Érudition.
- CHAREF, M. (2003). État de l'émigration-immigration marocaine et de ses relations avec le Maroc. Actes du colloque international « Entre mondialisation et protection des droits - Dynamiques migratoires marocaines : histoire, économie, politique et culture ». Casablanca, 13, 14 et 15 juin 2003. [En ligne]  
[http://www.generiques.org/migrations\\_marocaines/interventions/charef\\_def.pdf](http://www.generiques.org/migrations_marocaines/interventions/charef_def.pdf) Consulté le 27 mai 2013.
- HAMDOUCH, B. (2005). Les effets économiques de la migration internationale au Maroc. *Le Maroc et les migrations*. Rabat : Fondation Friedrich Ebert, p.41-58.
- KACHANI, M. (2006). L'impact de la migration sur la société marocaine. Madrid : International congress on Human Development. [En ligne] Consulté le 12 avril 2011.

- LAHLOU, Mehdi (2005). Préface. *Le Maroc et les migrations*. Rabat : Fondation Friedrich Ebert, p. 7-12.
- Orientations générales pour l'enseignement du français au collège*. (2009). Maroc : Ministère de l'Éducation nationale.
- PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage*. Paris : Hachette.

## Sitographie

- Association Marocaine d'Études et de Recherches sur les Migrations : [www.amerm.ma](http://www.amerm.ma)
- Consortium pour la Recherche Appliquée sur les Migrations Internationales (CARIM), European University Institute/ Robert Schuman Centre for Advanced Studies : [www.carim.org](http://www.carim.org)
- Migration Policy Institute : [www.migrationinformation.org](http://www.migrationinformation.org)

## Corpus de manuels

- BENMALEK, A., JAMAI, K., EL HARRAK, A., OTMANI, J. & ZERHOUNI, M. (2009). *Le Français au collège. 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire collégial*. Casablanca : Librairie des écoles.
- BOUCHIKHI, A., AÏT BOUSERHANE, R., DALI, M., IAQABI, S. & AGIAT, A. (2006). *Passerelle français. 3<sup>ème</sup> année du cycle secondaire collégial*. Casablanca : Afrique Orient.
- EL HAJJI, D., EL HAMMOUMI, G. & FARISSI, M. (2010). *Parcours. Séquences d'apprentissage du français. 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire collégial*. Rabat : Nadia Édition.
- EL HAJJI, D., EL HAMMOUMI, G. & FARISSI, M. (2007). *Parcours. Séquences d'apprentissage du français. 3<sup>ème</sup> année du cycle secondaire collégial*. Rabat : Nadia Édition.
- EL HAMMOUMI, G., EL HAJJI, D., FARISSI, M. & TAÏBI, A. (2009). *Parcours. Séquences d'apprentissage du français. 1<sup>ère</sup> année du cycle secondaire collégial*. Rabat : Nadia Édition.
- FERTAT, A., BOUHAMID, M., LAHSSAINI, Y., ARIOUS, M. (2004). *L'heure de français. 1<sup>ère</sup> année du cycle secondaire collégial*. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale.
- FERTAT, A., LAHSSAINI, Y., SEKKAT, H. & BEN JEDDI, T. (2005). *L'heure de français. 3<sup>ème</sup> année du cycle secondaire collégial*. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale.

## Annexes

Image 1 : *L'heure de français 3*, p.83

**Tahar Ben Jelloun (1944 - )**

Originaire de Fès, Tahar Ben Jelloun est un écrivain marocain d'expression française. Il effectue ses études secondaires à Tanger, puis étudie la philosophie à l'université de Rabat. Ses influences – Baudelaire, Rimbaud, la poésie surréaliste, mais aussi Nietzsche et le poète turc Nazim Hikmet – le placent d'emblée à la croisée de deux cultures, orientale et occidentale, faisant de lui un passeur de cultures en même temps qu'un grand chroniqueur de l'immigration.

Ben Jelloun s'installe à Paris en 1971. Il publie des recueils de poésie (*Cicatrices au soleil*, 1976 ; *Les amandiers sont morts de leurs blessures*, 1976), et se fait connaître par un récit, *Harrouda* (1973). Il entreprend des études de psychiatrie sociale et soutient en 1975 une thèse sur l'immigration, fruit de longues enquêtes, dont il tire un essai, *La Plus Haute des Solitudes* (1977), et un roman, *La Réclusion solitaire* (1976).

Ses romans les plus connus sont *L'Enfant de sable* (1985) et *La Nuit sacrée* (lauréat du prix Goncourt en 1987). On peut citer aussi *La Prière de l'absent* (1981), *L'Écrivain public* (1983), *Jour de silence à Tanger* (1990), *La Remontée des cendres* (1991), *L'Ange aveugle* (1992), *L'Homme rompu* (1994), *Le premier amour est toujours le dernier* (1995), *la Nuit de l'erreur* (1997), *Labyrinthe des sentiments* (1999).

Collection Microsoft® Encarta® 2004. © 1993-2003 Microsoft Corporation.


Image 2 : *L'Heure de français 3*, p.84

**LIRE**

Séquence **2** Le récit de vie

**« Tu représentes tes frères »**



La romancière avait vingt ans quand elle termina son premier roman, *La Soif*. Ainsi Assia Djebar fit son entrée dans la littérature algérienne. Depuis, l'auteur se fit connaître par trois autres romans, une pièce de théâtre, un recueil de poèmes, des conférences à Paris.

Son père lui disait : « Tu représentes tes frères », considérant en effet que ses enfants devaient être armés sur le plan intellectuel parce que le pays aurait besoin un jour d'une élite. Assia Djebar se sentait ainsi d'une certaine façon déléguée par les siens auprès d'un autre monde et elle travaillait avec acharnement. Les paroles de son père furent peut-être à l'origine de sa production littéraire.

En dix ans, de 1957 à 1967, Assia Djebar a publié quatre romans, dont les trois premiers étaient des livres de jeunesse : *La Soif* en 1957, *Les Impatients* en 1958, *Les Enfants du nouveau monde* en 1962 et *Les Alouettes naïves* en 1967, tous édités chez Julliard.

De son vrai nom de jeune fille, Fatima-Zohra Imalayan, Assia Djebar est née le 4 août 1936 à Cherchell. Son père était instituteur et appartenait à la petite bourgeoisie de classe moyenne. Le milieu familial était, sinon assez strict sur les principes, du moins attaché aux traditions et aux bienséances religieuses et sociales courantes. Elle fit ses études secondaires au lycée de Blida. Son professeur de français et ses camarades conservent d'elle le souvenir d'une adolescente très passionnée et très enthousiaste, qui se donnait à fond à ses études de lettres. C'était une élève profonde et brillante, qu'aucun effort ne rebutait. Elle lisait continuellement. Ses succès, ses prix la signalaient et elle était devenue une « vedette » dans le lycée. Du reste, le défi ne lui déplaisait pas : elle savait tenir tête et elle avait du caractère. Elle passa le baccalauréat et partit pour Paris où elle obtint sa licence en histoire et géographie.

En 1955, elle est reçue au concours d'entrée à l'École Normale Supérieure. Mais elle ne continue pas dans ce sens et, de 1955 à 1962, elle voyage : à Tunis où son mari, M. Ould-Rouis, l'emmène en 1958, puis à Rabat où elle enseigne à l'Université. Elle se trouvait donc hors d'Algérie durant la guerre.

Assia Djebar a été assistante d'Histoire à la Faculté des Lettres d'Alger. Elle vit actuellement à Paris.

D'après Jean Déjeux, *Littérature maghrébine de langue française*, 2<sup>e</sup> édition, 1978, Éditions Naaman Sherbrooke, Québec, Canada.

Image 3 : *Parcours 2*, p.87

**OUTILS DE LA LANGUE / COMMUNICATION**

**A- LE DISCOURS RAPPORTÉ**


**Les verbes introducteurs, les transpositions du temps,  
l'emploi du conditionnel et du subjonctif.**

**J'observe**

**Portrait coup de cœur : Jean Lefebvre  
Un monstre sacré du cinéma français s'installe à Marrakech**

- *Quand êtes-vous venu au Maroc pour la première fois ?*
- Il y a plus de quarante ans.
- *Comment avez-vous vu évoluer le Maroc ?*
- J'ai surtout vu évoluer Marrakech.
- *Pourquoi avoir choisi d'y ouvrir un restaurant ?*
- Et bien parce qu'il faut bien que je continue à vivre.
- *Quel effet cela vous fait-il d'ouvrir un établissement sur la place Jemâa El Fna ?*
- Je pars à l'aventure ! Je mentirais si je disais le contraire.
- *Quels genres d'attractions y aura-t-il dans votre restaurant ?*
- Je ne peux pas encore vous en parler, mais il y aura du piano, de la magie et des numéros comiques.

D'après Marrakech City,  
Le journal de l'économie et de la vie active du 1er au 15 octobre 2003







## BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

### Migration, éducation, langues, manuels scolaires

#### 1. Les populations migrantes et les phénomènes migratoires en général, dans le monde, en Europe, en France

- ABECASSIS F., DIRECHE K. & AOUAD R. dir. (2012). *La bienvenue et l'adieu. Migrants juifs et musulmans au Maghreb. XVe-XXe siècle*. Casablanca : La croisée des chemins. Paris : Khartala.
- BABY-COLLIN V., BENZAAD A. & SINTES P. dir. (2009). *Migrations et territoires de la mobilité en Méditerranée*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- BARRIERE L. (1998). *Le Voyage clandestin*, roman. Paris : Seuil.
- BEKOUCHI M. H. (2010). *Les Marocains d'ailleurs. Identités et diversité culturelle*. Casablanca : La Croisée des Chemins.
- BRACHET J. (2009). *Migrations transsahariennes*, Paris : Éditions du Croquant.
- BRUSA A. 2010. Le migrazioni che hanno fatto la storia. Carte, raconti, modelli e suggerimenti didattici. Colloque *Rendez-vous de l'histoire*. Rabat.
- Cahiers d'études africaines*. (2014). N° 213-214. Les mots de la migration. Paris : Editions de l'EHESS.
- CANUT C., RAMOS E. (2014). *Carnet de route d'un voyageur en Afrique de l'Ouest*. Paris : Le Cavalier Bleu.
- CANUT C., MAZAURIC C. (2014). *La migration prise aux mots. Mise en récits et en images des migrations transafricaines*. Paris : Le Cavalier bleu. 288 p.
- COHEN R. (1996). *Theories of Migration*. Cheltenham : Elgar.
- DUFOULON S., ROSTEKOVA M. dir. (2011). *Migrations, Mobilités, Frontières et Voisinages*. Paris : L'Harmattan.
- GSELL S. (1913). *Histoire ancienne de l'Afrique du Nord*. Tome 1, Livre II, chap. 6, Les relations des indigènes de l'Afrique du Nord avec d'autres contrées, p. 327-357. Paris : Hachette.

- GUILMOTO C. Z., SANDRON F. (2003). *Migration et développement*. Paris : La documentation française, 142 p.
- HENRY P., MARTINEZ B. (2013). *Dico atlas des Migrations*. Paris : Belin, 96 p.
- HOERDER D. (2012). *World migrations in the second Millenium*. Conférence. Paris : Cité nationale de l'histoire de l'immigration. 16/02/2012.
- Hommes & Migrations*. (2008). « La Convention des Nations unies sur les droits des travailleurs migrants: Enjeux et perspectives », n° 1271, janvier-février, 173 p. Paris : Cité nationale de l'histoire de l'immigration ([http://portal.unesco.org/shs/fr/ev.php-URL\\_ID=12071&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/shs/fr/ev.php-URL_ID=12071&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html))
- JEANNEAU L., MARIN L. (2014). « Immigration : les fantasmes à l'épreuve des faits ». *Alternatives économiques*. [http://www.alternatives-economiques.fr/immigration---les-fantasmes-a-l-epreuve-des-faits\\_fr\\_art\\_633\\_67721.html](http://www.alternatives-economiques.fr/immigration---les-fantasmes-a-l-epreuve-des-faits_fr_art_633_67721.html)
- MEKDJIAN S. (2012). « La France des migrations ». L'espace français. *TDC (Textes et documents pour la classe)* n° 1044, p. 26-27. Paris.
- METRAUX J.-C. (2011). *La migration comme métaphore*. Paris : La Dispute. 264 p.
- OCDE. (2012). *Trouver ses marques ; Les indicateurs de l'OCDE sur l'intégration des immigrés 2012*. Paris : OCDE [http://www.oecd-ilibrary.org/fr/social-issues-migration-health/trouver-sa-place-les-indicateurs-de-l-ocde-sur-l-integration-des-immigres-2012\\_9789264073432-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/fr/social-issues-migration-health/trouver-sa-place-les-indicateurs-de-l-ocde-sur-l-integration-des-immigres-2012_9789264073432-fr)
- OIM (Organisation internationale pour les migrations). *Etat de la migration dans le monde 2010*. L'avenir des migrations : Renforcer les capacités face aux changements. Suisse : Genève. FRE0008. [http://publications.iom.int/bookstore/index.php?main\\_page=product\\_info&cPath=37&products\\_id=666](http://publications.iom.int/bookstore/index.php?main_page=product_info&cPath=37&products_id=666)
- RAVENSTEIN E. G. (1885). The laws of migration. *Journal of the Statistical Society* 48 (2), p. 167-227. London.
- SAUNDERS D. (2012). *Du village à la ville. Comment les migrants changent le monde*. Paris : Seuil. 446 p.
- SINTES P. (2010). *La raison du mouvement : territoires et réseaux de migrants albanais en Grèce*. Paris - Aix-en-Provence - Athènes : Karthala, Maison Méditerranéenne des sciences de l'homme, École française d'Athènes.
- STARK, O. (1991). *The Migration of Labour*. Cambridge : Blackwell,
- STARK O., BLOOM D.E. (1985). The New Economics of Labor Migration. *The American Economic Review*, vol. 75, no. 2, s. p. 173-178.
- TERMINSKI B. (2011). Les migrations, les réfugiés, les droits de l'homme : Un guide bibliographique des publications parues en langue française. *New Issues in Refugee Research*, Working Paper n° 216. Geneva : UNHCR.

- TODARO M. P. (1969). A Model of Labor Migration and Urban Unemployment in Less Developed Countries. *American Economic Review*, 59(1), p. 138-148.
- WEBER S. (2007). *Nouvelle Europe, nouvelles migrations. Frontières, intégration, mondialisation*, préface de Catherine Wihtol de Wenden. Paris : Ed. du Félin, 120 p.
- OUENNOUGHI M. (textes réunis par). (2012). *Mémoires. Histoire des déplacements forcés. Héritages et legs (XIXe-XXIe siècles)*. Paris : L'Harmattan.
- WIHTOL DE WENDEL C. (2005). *Atlas des migrations dans le monde*. Paris : Autrement.
- WOLTON D. dir. (2008). *Francophonie et migrations internationales, rapport OIF*  
[http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Rapport\\_Wolton\\_Fnie\\_Migrations\\_jan\\_2008.pdf](http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Rapport_Wolton_Fnie_Migrations_jan_2008.pdf)

## 2. Migrations et éducation

- DYMPNA D. (2013). 'Value'ing Children Differently ? Migrant Children in Education. *Children & Society*, vol 27, p. 287-294.
- FALAIZE B. et al. (2009). *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Paris : INRP. 233 p.
- FEYFANT A. (2008). Education, migration, inégalités et intégration en Europe, *Dossier de veille IFE n° 35*. Lyon : IFE.  
[http://ife.ens.lyon.fr/vst/Lettre\\_VST/35-mai-2008.php](http://ife.ens.lyon.fr/vst/Lettre_VST/35-mai-2008.php)
- HARDOUIN M. (2009). Les migrations dans les ouvrages scolaires de géographie. LUCAS N., MARIE V. (dir.), OLLIVIER G. (coord.). 2009. *Les migrations dans la classe. Altérités, identités et humanité*. Paris : Le Manuscrit, coll. Enseigner autrement. P. 57-117.
- LORCERIE F. (2012). L'histoire dans le second degré au prisme de l'immigration musulmane : des programmes aux manuels. Séminaire. Montpellier : MSH.
- LUCAS N. MARIE V. (dir.), OLLIVIER G. (coord.). (2009). *Les migrations dans la classe. Altérités, identités et humanité*. Paris : Le Manuscrit, coll. Enseigner autrement. 531
- MANIGAND A. (1993). La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche. *Revue Française de Pédagogie n° 104* juil-sept, p. 41-53. Lyon : IFE-ENS.
- MEUNIER O. (2007). La scolarisation des Roms en Europe : éléments de réflexion et analyse comparative. *Dossier de veille IFE n° 30*. Lyon : IFE.  
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/30-octobre-2007.pdf>  
 « La place de l'immigration dans les programmes scolaires » (sd) Palais de la Porte Dorée - Musée de l'histoire de l'immigration

- [http://www.histoire-immigration.fr/sites/default/files/musee-numerique/documents/immigrationsprogscolaires\\_maj\\_oct13.pdf](http://www.histoire-immigration.fr/sites/default/files/musee-numerique/documents/immigrationsprogscolaires_maj_oct13.pdf)
- ROCHEX J.-Y., CRINON J. dir. (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- THIBERT R. (2014). Discriminations et inégalités à l'école. *Dossier de veille de l'IFE* n° 90. Lyon IFE. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/90-fevrier-2014.pdf>
- TISSERANT P., WAGNER A.-L. dir. (2008). *La place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*. Paris : Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE). [http://halde.defenseurdesdroits.fr/IMG/pdf/DP\\_manuels\\_scolaires\\_VF.pdf](http://halde.defenseurdesdroits.fr/IMG/pdf/DP_manuels_scolaires_VF.pdf)
- WIRTH L. (2012). L'histoire du fait colonial dans l'enseignement secondaire. *Hommes et migrations* n° 1295, "Algérie - France : une communauté de destin". Paris : EPPPD, Musée de l'histoire de l'immigration.
- ZOIA G., VISIER L. (2003). *Emigrer en France à l'âge du collège*. Rapport pour le Programme interministériel de recherche « Cultures, villes et dynamiques sociales ». Montpellier : IUFM. 134 p.

### 3. Migrations et enseignement des langues

- ADAMI H., LECLERCQ V. éd. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Lille : Presses du Septentrion.
- BEACCO J.C. (2010). *Politiques d'intégration des migrants adultes : Principes et mise en œuvre*, Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation et des langues, DGIV, Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2010/2010\\_integrationspolicies\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2010/2010_integrationspolicies_fr.pdf)
- CHISS J.-L. dir. (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier.
- EDUSCOL (2012). « Scolariser les élèves allophones et les enfants des familles itinérantes » <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana-et-efiv.html>
- FLEMING M. (2009). *Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle. Conférence intergouvernementale. Strasbourg 8-10 juin 2009*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- GOULLIER F. (2011). *Forum de politiques linguistiques intergouvernemental. Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation. Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*.

- Rapport. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation et des langues, DGIV, Conseil de l'Europe.
- INGLADA S. (mars 2013). « Le français langue seconde-langue de scolarisation. Sélection bibliographique »  
[http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/bibliographie/bibliographie\\_FLS\\_0.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/bibliographie/bibliographie_FLS_0.pdf)
- KLEIN C. dir. (2012). *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Poitiers : SCÉREN CNDP-CRDP.
- GALLIGANI S. (2008). L'identification de « l'enfant étranger » dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970 : Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? MARTINEZ P. et al. *Plurilinguisme et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions. p. 113-126.
- MARTINEZ P., MOORE, D. & SPAETH V., coord. (2008). *Plurilinguisme et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions.
- ZARATE G., DUMONT P. (2008). Le plurilinguisme est-il une donnée incontournable des sociétés de l'avenir ? et autres questions insolites... MARTINEZ P. et al. *Plurilinguisme et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions. p. 205-211.
- MAURER B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Editions des archives contemporaines, (Collection "n/a").
- PORCHER L. (1990). *L'enseignement aux enfants de migrants*. Paris : Didier (Coll. C R E D I F Essais).
- PUREN C. (2011). « Dossier n° 8 - La perspective didactologique 2/2 : l'idéologie et la déontologie.  
 Cours "La didactique des langues comme domaine de recherche" »  
<http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-8-la-perspective-didactologique-2-2/>
- VERDELHAN-BOURGADE M. (2007). *Le français langue seconde. Un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : de Book.
- VOLLMER H. J. (2010). *Éléments pour une description des compétences en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire)*, Strasbourg : Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation et des langues, DGIV, Conseil de l'Europe.

#### 4. Manuels scolaires

- BRUSA A. 2006. Il manuale, uno strumento per la didattica laboratoriale, in Bernardi Paolo (dir.) *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino : UTET.

- CORDIER-GAUTHIER C. 2002. Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 125, p. 25-36. Paris : Klincksieck. 194 p.
- LATHENE DA CUNHA A. 2007. L'image dans les manuels scolaires. Illustration ou construction du savoir ? Colloque *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. (Lebrun M. dir.). Québec, Montréal. Presses de l'université du Québec.
- VERDELHAN BOURGADE M. (coord.). 2002. Un discours didactique : le manuel. *ELA, Etudes de Linguistique Appliquée* n° 125. Paris, Didier.

## ANNEXES

## Détail du corpus de l'article Cellier – Demougin – Trefault

### ANNEXE I. Corpus manuels école - après 2008

Edit.	Auteurs	Titre, collection	Date	Éléments trouvés <sup>1</sup>
SED	El Adram Aline	<i>Mots d'école, mon livre de français - CE2</i>	2010	Pp. 158-159, « Moi, Ming » parle d'un vieillard chinois ; pp. 180-181, « Litte Lou » parle d'un petit garçon noir qui grandit dans un milieu populaire aux Etats Unis dans les années 1920. pp 82-83, thème « lire pour partir en voyage », « La traversée d'Alger », extrait de Azouz Begaz, 2001, <i>Un train pour chez nous</i> , (Le narrateur se souvient du voyage familial qui, chaque été, le ramenait en Algérie retrouver le village natal de ses parents).
SED	El Adram Aline	<i>Mots d'école, mon livre de français - CM1</i>	2010	pp. 38-39, texte de lecture « La force du berger », tiré de Azouz Begag, <i>La force du berger</i> , 1995, La joie de Lire. <i>L'auteur parle de son propre père, un ancien berger arrivé en France en 1949, de son enfance à Lyon dans les années 1960 et des conditions de vie difficiles de sa famille dans un bidonville, puis dans une cité.</i> pp.210-211, texte de lecture « Ma ligne de vie », tiré de Carole Saturno, Perrine Belin, <i>La Ville mode d'emploi</i> , Gallimard jeunesse ; référence à « la Gitane », récit d'un enfant parisien très attaché à une ligne de RER.
SED	El Adram Aline	<i>Mots d'école, mon livre de français - CM2</i>	2010	p. 20, un poème sur le voyageur : « <i>Voyageur, le chemin, c'est les traces de tes pas...</i> » Antonio MACHADO, <i>Proverbes et Chansons</i> p.64, thème « Lire pour ressentir des émotions » texte « Le professeur de musique Yaël HASSAN, il s'agit d'une rencontre interculturelle entre un professeur de musique juif et un jeune collégien musulman. P. 134, un poème sur la différence, <i>L'homme qui te ressemble</i> , de René Philombe, poème sur la différence et contre le racisme.

<sup>1</sup> En gras, les 5 textes parlant du migrant au sens défini par cette monographie.



SED	Castera Catherine	<i>Interlignes, étude de la langue - CE1</i>	2009	Rien
SED	Castera Catherine	<i>Interlignes, étude de la langue - CE2</i>	2009	Rien
SED	Castera Catherine	<i>Interlignes, étude de la langue - CM1</i>	2009	P. 102, dictée à trous : « <i>Les colonisateurs prirent rapidement possession des terres qu'ils découvrirent. Certains dominèrent les terres africaines. D'autres détruisirent certaines civilisations. De nouveaux mondes sont apparus.</i> »
SED	Castera Catherine	<i>Interlignes, étude de la langue - CM2</i>	2009	P. 160, autour des textes, « <i>Au XIXe siècle, les Européens explorent l'Afrique et l'Asie en remontant les grands fleuves. Grâce à leurs armes, ils soumettent les indigènes et s'emparent de leurs territoires. Ils fondent alors les colonies. [...]</i> (Les Européens à la conquête du monde, Le XIXe siècle, cycle 3, Editions SED)
ISTRA	Annarumma – Raimbert – Vanetti - Varier	<i>Caribou, français, livre unique - CE2</i>	2010	P. 139, un texte d'exercice concernant un « voyage » en Tunisie, « <i>Hier, j'ai préparé mon départ pour la Tunisie. J'ai rassemblé mon passeport et mes billets d'avion...</i> »,
ISTRA	Annarumma – Raimbert – Vanetti - Varier	<i>Caribou, français, livre unique - CM1</i>	2010	P. 51, un texte d'exercices sur un voyage à Londres, « <i>Dans une semaine, Saïd et ses camarades rencontreront leurs correspondants anglais...</i> » P. 77, un texte d'exercices sur le « voyage » sur le continent australien, « <i>C'est un voyage fabuleux. Nous parcourons le continent australien d'est en ouest...</i> ». pp. 200-201, un texte de lecture tiré du <i>Journal des enfants</i> , n° 1095, jeudi 5 octobre 2006, rubrique : La presse et le documentaire, thème 5 : Vivre et voyager dans d'autres pays, texte « <i>Quatre ans de vacances !</i> ». Il s'agit du récit de deux enfants dont les parents ont décidé de faire un tour du monde. Pp. 202-203, un texte de lecture tiré d'une interview de Mathilde Bréchet, <i>Sept autour du monde</i> , Cabrera, février 2008, rubrique : La presse et le documentaire, thème 5 Vivre et voyager dans d'autres pays, <i>Reportage ; Raconte-moi la Terre</i> . Pendant deux ans, deux cyclistes ont sillonné l'Afrique en tandem au profit des non-voyants. pp. 220-221, un texte de lecture tiré de François Fontaine, <i>La Grammaire en scènes</i> , 1999 Retz, rubrique : Le théâtre et la fable, thème 7 : Le comique, « <i>Il suffit de s'en souvenir...</i> », John un touriste anglais arrive dans un hôtel, mais sa connaissance de la langue est approximative.

ISTRA	Annarumma – Raimbert – Vanetti - Varier	<i>Caribou, français, livre unique - CM2</i>	2010	<p>p. 66, un court texte tiré de Lucie Land, <i>Gadji</i>, ed. Sarbacane, courte description d'une vieille femme avec une charrette, dans doute tzigane, mais ce n'est pas précisé, il s'agit peut-être simplement d'un déménagement. Rubrique : Les récits en « je », thème 4 : Récits de vie.</p> <p>p. 154, un court texte tiré de Yaël Hassan, <i>Momo, petit prince des Bleuets</i>, 2006, Syros jeunesse, courte description d'un élève dont on peut supposer une origine étrangère, ou habitant simplement « la Cité » comme le nom « Les Bleuets » le laisse supposer, mais ce n'est pas précisé. On sait qu'il aime l'école. Rubrique : Les romans, thème 10 : Le roman contemporain.</p> <p>pp. 184-189, un texte de lecture tiré de Yaël Hassan, <i>J'ai fui l'Allemagne nazie</i>, Gallimard jeunesse, Rubrique : Les récits en « je ». Thème 3 : Le journal intime.</p> <p>pp. 242-243, un texte de lecture tiré de Marc Cantin, <i>Moi, Félix, 10 ans, sans-papiers</i>, coll. « Milan Poche Junior », 2007, pp. 242-243. Rubrique : Les romans, thème 10 : Le roman contemporain. « <i>Félix est arrivé clandestinement en France avec sa mère, sa petite sœur Bayamé et son grand frère Moussa. Ils viennent de Côte d'Ivoire et sont hébergés chez l'oncle de Félix.</i> »</p>
BELIN	A. Mauffrey – I. Cohen	<i>Français – Etude de la langue - CE2</i>	2010	<p>p. 32 et 33, des extraits de <i>Sanarin</i> de René Escudié, se rapportent au monde des Gens du Voyage. « <i>Sur la grande place, une jeune fille de son âge attendait, mélancolique. Elle était pourtant si jolie à regarder, avec ses boucles brunes et ses grands yeux noirs, toute frêle et toute timide !...</i> »</p>
BELIN	A. Mauffrey – I. Cohen	<i>Français – Etude de la langue - CM1- CM2</i>	2010	<p>P. 76, un texte support à un exercice de grammaire sur les reprises pronominales. Ce texte est extrait de Georges Simenon, <i>L'Horloger d'Everton</i> Il décrit un personnage étrange.</p> <p>P. 132, un texte d'Eugène Dabit, <i>Faubourgs de Paris</i>, sert de prétexte à un exercice sur les expansions du nom. Il se rapporte au monde des Gens du Voyage. « <i>La porte de leur roulotte était ouverte, j'apercevais un intérieur bizarre...</i> »</p> <p>p.133, un court extrait de Andrée Chedid, <i>L'Étroite porte</i>, Julliard, qui est le regard d'un natif sur un étranger. « <i>L'homme avançait avec assurance, déplaçant l'air de ses épaules ; il portait un pantalon, une veste, une coiffe. En passant, il fit un salut à la femme ; puis toisa du regard cet étranger, accroupi sur le porche, comme un vagabond.</i> »</p>
HA-TIER	Michèle Schöttke	<i>Facettes – Français - CE2</i>	2011	Rien

HA-TIER	Michèle Schöttke	<i>Facettes – Français - CM1</i>	2010	P. 12, un texte extrait de E. SANVOISIN <i>Les Baleines « Mes premières légendes »</i> , Hachette, sert de prétexte à un exercice sur la ponctuation. Il s'agit du portrait d'un explorateur. « <i>Il y a bien longtemps, un moine irlandais qui s'appelait Brandan, décida de faire le tour du monde en bateau... »</i> p.186, un travail sur la phrase complexe est proposé avec comme support un texte d'après <i>La véritable histoire d'Oludah Equiano, 1789</i> , Un enfant africain qui raconte comment il a été enlevé pour devenir esclave. « <i>J'avais onze ans. Mes parents travaillaient aux champs. Je restais seul avec ma sœur. Deux hommes escaladèrent notre clôture, nous prirent... »</i>
HA-TIER	Michèle Schöttke	<i>Facettes – Français - CM2</i>	2010	Rien
HA-CHET-TE	Robert Meunier	<i>A portée de mots - CE2</i>	2012	p. 34, dans la rubrique grammaire, séquence sur les noms propres noms communs, un extrait de M. Fontenay, <i>Les grandes découvertes</i> , Histoire juniors, Hachette Éducation, intitulé <i>Le premier tour du monde</i> . Thème de l'exploration,
HA-CHET-TE	Robert Meunier	<i>A portée de mots - CM1-CM2</i>	2012	p.168, dans la rubrique vocabulaire, séquence sur la dérivation, texte issu de B. Masini, <i>Panique botanique</i> , hachette jeunesse. Il s'intitule « <i>Départ pour Londres</i> » et raconte à la première personne l'aventure d'un garçonnet devant voyager seul en avion.
HA-CHET-TE	Robert Meunier	<i>A portée de mots - CM2</i>	2012	p. 88 dans la rubrique conjugaison, séquence sur le passé composé de l'indicatif, un texte tiré de I. Lacheref, V. Nkogo-Ndong, <i>Une année pas comme les autres</i> , Ed. Lire c'est partir. Il s'agit de l'amitié entre deux collégiennes dont l'une visiblement d'après l'illustration, est d'origine africaine et arrive en cours d'année
HA-TIER	Assuied – Buselli - Ragot	<i>Parcours français - CM1</i>	2010	Rien
HA-TIER	Assuied – Buselli - Ragot	<i>Parcours français - CM2</i>	2010	P. 80, un texte de Eglal Errera, <i>Les premiers jours</i> , Actes Sud, sert de support aux manipulations de la langue. Rebecca et ses parents ont émigré d'Égypte en France. La petite fille rentre dans sa première journée d'école. « <i>L'exil, si j'ai bien compris, ce n'est plus vivre chez soi, être un étranger où on habite... »</i> □ P. 92, au début d'une leçon de conjugaison sur le plus-que-parfait, un texte de Catherine Missonnier, <i>Les CM2 à la une</i> , Rageot, parle de copains de classe, et fait une allusion à l'adoption à l'étranger, « <i>C'étaient des petits Coréens orphelins qu'une famille de Montaignü venant d'adopter. Au bout d'un an, ils parlaient français mieux que Quentin et étaient passés champions en jeux vidéos. »</i>
HA-CHET-TE	De Ram – Knowles – Lemaire - Paré	<i>Mot de passe - CE2</i>	2011	Rien

HA- CHET- TE	De Ram – Knowles – Lemaire – Paré	<i>Mot de passe - CM1</i>	2011	Rien
HA- CHET- TE	De Ram – Knowles – Lemaire – Paré	<i>Mot de passe - CM2</i>	2011	Rien
HA- TIER	Michèle Schöttke	<i>Français – de la lecture à l'écriture - CE2</i>	2012	Rien
HA- TIER	Michèle Schöttke	<i>Français – Lecture, écriture - CM1-CM2</i>	2011	Rien
HA- TIER	Michèle Schöttke	<i>Français – Étude de la langue - CM1- CM2</i>	2011	Rien
RETZ	Antoine Fetet	<i>CLEO, français - CE2</i>	2009	Rien
RETZ	Antoine Fetet	<i>CLEO, français CM1</i>	2010	<p>P. 19, dans la rubrique « je comprends la chronologie d'un récit », un texte décrit les réactions d'un élève à l'arrivée d'une nouvelle élève venant de Toronto. « <i>Bonjour Coralie. Va t'asseoir là-bas, près de ce garçon qui a l'air hypnotisé ! Arthur, fais de la place pour ta nouvelle voisine !</i> »</p> <p>p. 133, leçon sur les pronoms personnels, texte fabriqué sur une personne dont le travail l'amène à exercer durablement en Afrique. « <i>Maintenant qu'elle vivait loin de son pays natal, la France, elle ne les voyait plus très souvent. Ça faisait d'ailleurs longtemps qu'elle ne leur avait pas écrit. Ils devaient se demander ce qu'elle devenait...</i> »</p>
RETZ	Antoine Fetet	<i>CLEO, français CM2</i>	2011	<p>p. 11, leçon sur les repères temporels, texte qui raconte l'histoire de deux frères, partis tous les deux effectuer leurs études à l'étranger. « <i>Comment Antoine avait-il pu le lâcher ? Comment avait-il eu le cœur de mettre fin à leurs jeux, à leurs virées, à leurs parties de rigolade, le courage de faire ses valises, de partir si loin ?</i> »</p> <p>p. 23 -Thème : péripéties de voyage, C'est un texte prétexte pour travailler sur la chronologie du récit. Il s'agit de la perte d'un bagage dans un aéroport.</p> <p>p. 129 – Thème : un passant, texte prétexte à une étude sur les compléments circonstanciels. Le thème disparaît au profit de l'étude de la langue. Il n'y a pas d'illustration. Portrait d'un inconnu.</p>

BOR-DAS	Rubens - Sourimant - Vautrot	- - - <i>Au rythme des mots - CE2</i>	2010	<p>P. 9 Je veux être africain », Texte prétexte sur des manipulations sur la ponctuation. « <i>Avec Fofana, quand on sera grand, on achètera des valises, on prendra l'avion et on partira en Afrique. Mais pour toujours ! Pas juste pour les vacances. Pour toute la vie !...</i> » Marc CANTIN, <i>Demain, je serai africain</i>, coll. Arc-En-Ciel Cascades, Ed Rageot.</p> <p>P. 65, texte prétexte à des exercices sur présent passé futur. Titre : Retour au pays, Rébecca et sa famille ont quitté l'Égypte et la ville d'Alexandrie pour s'installer à Paris. Après plus de trois ans passés en France, Rébecca se prépare à retrouver le pays de son enfance pour les prochaines vacances. <i>Depuis que mon billet est pris, je me réveille tous les matins sans très bien savoir où je suis ; ici dans ma chambre de Paris ou là-bas avec l'odeur de la mer qui me picotait au printemps quand je dormais les fenêtres grandes ouvertes. [...]</i> » Eglal ERRERA, <i>Les fleurs d'Alexandrie</i>, Ed. Actes Sud Junior, 2006.</p> <p>P. 87, Texte prétexte sur le futur de l'indicatif, suite du texte sur l'Afrique. Le thème est le départ fantasmé pour un continent lointain, une migration « à l'envers ». Simon imagine ce que serait sa vie s'il pouvait partir vivre en Afrique et faire tout ce qu'il veut. « <i>On montera sur le dos des zèbres sauvages et puis on sautera au-dessus des lions endormis au soleil. Quand ces gros fainéants se réveilleront, on sera déjà très loin ! Ils ne pourront jamais nous rattraper...</i> » Marc CANTIN, <i>Demain, je serai africain</i>, coll. Arc-En-Ciel Cascades, Ed Rageot.</p> <p>p.135, Texte prétexte sur les terminaisons des verbes. Le thème « L'étrange étranger. » Ce passage raconte l'arrivée d'un homme au nom bizarre dans une petite ville suisse. <i>Par exemple, que quelqu'un puisse s'appeler Parking, voilà bien une chose qui ne devait pas exister. Et pourtant, dans une petite ville suisse, il y avait un homme qui s'appelait effectivement Parking. Il n'était pas né dans cette ville, il venait d'ailleurs...</i> », F. HOHLER, <i>Docteur Parking</i>, Ed. La joie de lire, 2002.</p>
---------	------------------------------------	--	------	---

## ANNEXE I bis. Corpus manuels école - après 2008 - aspects quantitatifs

Editeur	Auteurs	Titre, collection	Date	Nb pages d'exercices	Nb exercices (textes migrants)	Nb textes migrants	Pages	%
SED	El Adram Aline	<i>Mots d'école, mon livre de français - CE2</i>	2010	239 / 190	? / 61	2 / 1	2	1,6 / 1
SED	El Adram Aline	<i>Mots d'école, mon livre de français - CM1</i>	2010	239 / 189	? / 62	1 / 1	2	1,6 / 1
SED	El Adram Aline	<i>Mots d'école, mon livre de français - CM2</i>	2010	239 / 96 <sup>2</sup>	? / 59 <sup>3</sup>	3 / 0	0	0
SED	Castera Catherine	<i>Interlignes, étude de la langue - CE1</i>	2009	160 / 93	? / 44	0 / 0	0	0
SED	Castera Catherine	<i>Interlignes, étude de la langue - CE2</i>	2009	191 / 94	? / 48	0 / 0	0	0
SED	Castera Catherine	<i>Interlignes, étude de la langue - CM1</i>	2009	224 / 110	? / 54	1 / 0	0	0
SED	Castera Catherine	<i>Interlignes, étude de la langue - CM2</i>	2009	208 / 53	630 / 0 <sup>4</sup>	1 / 0	0	0
ISTRA	Annarumma – Raimbert – Vanetti – Varier	<i>Caribou, français, livre unique - CE2</i>	2010	256 / 240	? / 112	1 / 0	0	0
ISTRA	Annarumma – Raimbert – Vanetti – Varier	<i>Caribou, français, livre unique - CM1</i>	2010	254 / 230	? / 107	5 / 0	0	0
ISTRA	Annarumma – Raimbert – Vanetti – Varier	<i>Caribou, français, livre unique - CM2</i>	2010	255 / 240	? / 105	3 / 1	6	0,9 / 0,8
BELIN	A. Mauffrey – I. Cohen	<i>Français – Etude de la langue - CE2</i>	2010	143 / 111	514 / 97	3 / 0	0	0
BELIN	A. Mauffrey – I. Cohen	<i>Français – Etude de la langue - CM1-CM2</i>	2010	? / 110	? / 100	4 / 0	0	0
HATIER	Michèle Schöttke	<i>Facettes – Français - CE2</i>	2011	205 / 196	? / 124	0 / 0	0	0
HATIER	Michèle Schöttke	<i>Facettes – Français - CM1</i>	2010	205 / 102	? / 118	2 / 0	0	0
HATIER	Michèle Schöttke	<i>Facettes – Français - CM2</i>	2010	223 / 188	? / 106	0 / 0	0	0
HA- CHET- TE	Robert Meunier	<i>A portée de mots - CE2</i>	2012	207 / 189	? / 109	1 / 0	0	0

<sup>2</sup> Conception de l'ouvrage : Une moitié consacrée à « lecture, langage oral, rédaction de type ORL sur la base de texte d'auteurs longs ; une seconde partie grammairale, orthographe, conjugaison, vocabulaire basée sur des petites phrases ou textes fabriqués.

<sup>3</sup> Les textes d'auteurs s'évaluent sur plusieurs pages (4 pages parfois).

<sup>4</sup> Aucun texte d'auteur

HA-CHET-TE	Robert Meunier	<i>A portée de mots - CM1-CM2</i>	2012	? / 190	? / 110	1 / 0	0	0
HA-CHET-TE	Robert Meunier	<i>A portée de mots - CM2</i>	2012	? / 190	? / 110	1 / 0	0	0
HATIER	Assuied – Buselli - Ragot	<i>Parcours français - CM1</i>	2010	207 / 160	? / 34	0 / 0	0	0
HATIER	Assuied – Buselli - Ragot	<i>Parcours français - CM2</i>	2010	223 / 140	7 / 109	1 / 1	½	0,9 / 0,3
HA-CHET-TE	De Ram – Knowles – Lemaire - Paré	<i>Mot de passe - CE2</i>	2011	223 / 216	? / 105	0 / 0	0	0
HA-CHET-TE	De Ram – Knowles – Lemaire - Paré	<i>Mot de passe - CM1</i>	2011	222 / 210	? / 112	0 / 0	0	0
HA-CHET-TE	De Ram – Knowles – Lemaire - Paré	<i>Mot de passe - CM2</i>	2011	223 / 182	? / 106	0 / 0	0	0
HATIER	Michèle Schöttke	<i>Français – de la lecture à l'écriture - CE2</i>	2012	223 / 216	? / 46	0 / 0	0	0
HATIER	Michèle Schöttke	<i>Français – Lecture, écriture - CM1-CM2</i>	2011	127 / 92	? / 22	0 / 0	0	0
HATIER	Michèle Schöttke	<i>Français – Étude de la langue - CM1-CM2</i>	2011	175 / 167	? / 43	0 / 0	0	0
RETZ	Antoine Fetet	<i>CLEO, français - CE2</i>	2009	176 / 169	? / 0	0 / 0	0	0
RETZ	Antoine Fetet	<i>CLEO, français - CM1</i>	2010	192 / 179	? / 0	2 / 0	0	0
RETZ	Antoine Fetet	<i>CLEO, français - CM2</i>	2011	191 / 179	414 / 414	3 / 0	0	0
BOR-DAS	Rubens – Sourimant - Vautrot	<i>Au rythme des mots - CE2</i>	2010	184 / 168 <sup>5</sup>	? / 51 <sup>6</sup>	4 / 1	1	2 / 0,6
TO-TAUX				4 889	2 568	39 / 5	10,5	0,2 / 0,2

**Nombre de pages :** 1er chiffre : nombre de pages du livre / 2e chiffre : nombre de pages de textes ou d'exercices.

**Nombre d'exercices :** 1er chiffre : nombre total d'exercices / 2ème chiffre : nombre d'exercices issus de textes d'auteurs (littéraires ou documentaires).

**Nombre de textes migrants :** 1er chiffre : incluant thèmes associés / 2e chiffre : au sens strict.

<sup>5</sup> Presque toutes les pages sont des pages d'exercices.

<sup>6</sup> Un texte d'auteur par leçon. Pas de texte d'auteur dans les exercices.

**ANNEXE II. Corpus manuels école - avant 2008**

Editeur	Auteurs	Titre, collection	Date	Eléments trouvés
Magnard	Brigitte Louichon, Pierre Sémidor	<i>Littéo CE1</i> , 256 p	2007	p. 116 - un extrait de <i>Momo, petit prince des bleuets</i> ; enfant maghrébin qui s'ennuie dans sa cité et qui découvre la lecture, mais rien en rapport direct avec le thème. Mais sur l'illustration, Momo est bien typé.
Magnard	Brigitte Louichon, Pierre Sémidor	<i>Littéo CE2</i> , 254 p	2005	P. 59 - Un très court extrait (6 lignes) de l'album, <i>Vers l'ouest</i> de M.Waddell et P. Dupasquier + un texte explicatif de 4 lignes sur les voyages pleins de dangers vers le Far West. But affiché : « comprendre la fonction narrative des images »
Magnard	Brigitte Louichon, Elisabeth Grimaldi	<i>Littéo CM1</i> , 210 p.	2003	Rien
Magnard	Brigitte Louichon, Pierre Sémidor, Joëlle Lauriac	<i>Littéo, CM2</i> , 318 p	2004	p. 65 et 67 - deux extraits de <i>Moi, Félix, 10 ans, sans-papiers</i> , dans le cadre d'une étude sur 6 incipits et 6 fins de récits à mettre en relation. Auteur du livre non nommé (Marc Cantin, Milan, 2007) ; aucune contextualisation. Aucune analyse du texte. Propos exclusivement d'ordre narratologique. Un exemple parmi d'autres.
Magnard	Brigitte Louichon, Virginie Billon, Laurence Luzié	<i>Littéo – cycle 3</i> , 254 p <i>Lecture d'œuvres complètes</i>	2007	Rien
Retz	Bernard Couté, Véronique Durand, Josette Pradeau, Fabienne Rondelli	<i>Mon manuel de français, CE2</i> , 127 p	2004	p. 23-26. Dans le cadre d'une rubrique « Education civique – moi et les autres », le texte de l'album <i>Vive la France</i> , de Thierry Lenain (Nathan). Discussion dans une cour d'école entre Lucien qui n'accepte que des camarades parlant français, dont les parents et grands-parents parlent français, (Laô, Khelifa, Manuel, exclus), mais il refuse aussi ceux qui sont gros, etc. Décompte à l'envers. Il se retrouve seul. Problème de la différence. Question du migrant posée de façon incidente.
Retz	Richard Bourdin, Véronique Durand, Josette Pradeau, Fabienne Rondelli	<i>Mon manuel de français, CM1</i> , 135 p.	2005	Rien



Retz	Richard Bourdin, Véronique Durand, Josette Pradeau, Fabienne Rondelli	<i>Mon manuel de français CM2</i> , 143 p.	2006	p.71. Dans le cadre d'une séquence sur « L'Europe et la diversité », reproduction de documents extraits de manuels de géographie. Deux mentions : « Migration vers l'Europe de l'ouest » et « Beaucoup d'émigrés viennent vivre en Europe ». p. 73. Autre document : « la richesse d'une région [...] attire les migrants ». Mais aucune exploitation au niveau des questions.
Sed	Alain Dausse (dir), Cécile Ceillier, Marine Dézé, Thierry Siemoëns	<i>Les clés du français – Lire, dire, écrire – CE1</i> , 160 p	2004	Rien
Sed	Alain Dausse (dir), Cécile Ceillier, Marine Dézé, Thierry Siemoëns	<i>Les clés du français – Lire, dire, écrire – CE2</i> , 223 p	2005	P. 45-49- Un extrait de <i>L'urne voyageuse</i> de René Escudié - de manière très allusive, dans le cadre de la citoyenneté, vote à l'école pour élire le délégué. Dans la classe, un nouveau, Sélim (le je du texte) ; extrait trop court. Mais l'œuvre est travaillée de façon complète, avec un fascicule séparé. Possible que le thème soit traité, mais plutôt en rapport avec le racisme. Sinon degré zéro. Sur les images, peau plus foncée. p. 81-85. Dans le cadre d'une séquence sur « le respect des différences », un extrait de <i>Mon je me parle</i> de Sandrine Pernusch, Sed. Chloé écrit son journal intime et raconte l'arrivée dans l'école d'Aude, colombienne adoptée. « Fée en café » pour les uns, faisant partie des « gens de couleur », « peau de charbon » pour un enfant. Idem, fascicule avec texte complet à côté. Possible que le thème soit développé, mais plutôt en rapport avec le racisme.
Sed	Alain Dausse (dir), Jean Confins (coord), Céline Augé, Claude Boussac, Jean-Yves Perray	<i>Les clés du français – CM1</i> — 224 p.		p. 200-207 - Dans un dossier « Combattre pour la liberté – Les droits de l'homme », Récit de vie –, un extrait de <i>Esclave</i> de Pascale Maret (Milan, 2003). Histoire d'une jeune noire Ana, 10 ans, capturée en Afrique, embarquée vers l'Amérique puis vendue sur un marché du Venezuela. Elle fait des ménages dans une famille et le précepteur lui apprend à lire et écrire. Plutôt sur l'esclavage et dans une perspective historique. Long extrait de 4 pages puis activité de lecture (aucune question vraiment sur le racisme), d'écriture et de grammaire.
Sed	Alain Dausse (dir), Céline Augé, Claude Boussac, Cécile Ceillier, Marine Dézé	<i>Les clés du français – Lire, dire, écrire – CM2</i> , 223 p	2006	p.11-17 Extrait du roman <i>Fous de foot</i> de Fanny Joly. Sonia est passionnée de foot : elle vient de déménager et voudrait entrer dans une équipe. Elle est soutenue par son nouveau voisin, Djamel. Rien n'est dit sur son origine ; son prénom situe son ancrage ; sur les images, il apparaît avec une peau foncée. Parfaite intégration : se fond dans le groupe, sans aucune particularité. Degré zéro.

## ANNEXE III. Corpus manuels collège – 2006-2011

Editeur	Auteur	Titre, collection, pages	Date	Éléments trouvés
Bordas	Catherine Lachnitt (dir), Nicole Constantin, Catherine Daumas, Sandra Dorr et ali.	<i>Français – Livre unique – 3<sup>ème</sup> collection</i> « Fenêtres ouvertes », 411 p.	2012	Des éléments intéressants, mais pas nettement centrés sur l’immigration p.35 <i>Le premier homme</i> de Camus ; évocation enfance en Algérie ; p. 42-45 Etude de l’œuvre intégrale <i>L’Africain</i> de JMG Le Clezio ; p.54 un extrait de <i>La vie devant soi</i> p. 84-105- <i>La promesse de l’aube</i> de R. Gary. Des éléments sur sa vie et celle de sa mère, « émigrés russes ». p.98 Un sonnet de Du Bellay ( <i>Regrets-exil Rome</i> ) et un texte d’Albert Cohen ; découverte de la France, espoirs et déconvenues.
Hachette éducation	Chantal Bertagna, Françoise Carrier-Nayrolles	<i>Français – 4<sup>ème</sup> Fleurs d’encre Manuel unique</i> 400 p	2007	Rien
Hachette éducation	Chantal Bertagna, Françoise Carrier-Nayrolles	<i>Français – 3<sup>ème</sup> Fleurs d’encre Manuel unique</i> 432 p	2008	p.158 : le chapitre intitulé « Chants de révolte et d’espoir » et p. 162, le poème de J. Prévert « Etranges étrangers » avec une recherche lexicale sur : <i>apatride, émigré, immigré</i> . Le poème est traité du point de vue de la poésie engagée.
Hachette Education	Chantal Bertagna, Françoise Carrier-Nayrolles	<i>Français 5<sup>ème</sup> - Fleurs d’encre - Manuel unique</i> 384 p	2010	Rien
Hachette Istra	Olivier Himy, Dominique Artaud, Ludivine Chataignon, Céline Fileux, Marie-Laure Fouéré, Céline Santini	<i>Les couleurs du français 4<sup>ème</sup> - Livre unique</i> 400p	2011	Rien
Hatier	Coord Hélène Potelet Anne Autiquet, Michelle Busseron-Coupel et al.	<i>Français 4<sup>ème</sup> Rives bleues Livre unique -</i> 400p	2011	Rien

Hatier	Coord Beatrice Beltrando, Jeanne Beltrando, Charlène Clonts, Gwladys Le Dû, Hélène Safarin, Fabienne Sauve	<i>Français 3<sup>ème</sup> Escapades Manuel unique</i> 419 p	2012	P. 236-237 : dans la deuxième séquence « Départs : du voyage à l'exil », la lecture 3 est intitulée « Emigrer » ; c'est un extrait de la BD, <i>Là où vont nos pères (The Arrival)</i> (2006) de Shaun Tan, sino-australien. Si les notices de présentation de l'extrait et de l'auteur évoquent bien l'émigration, en revanche rien n'est demandé à l'élève sur ce thème. L'objectif visé est l'analyse technique d'une planche de BD.
Hatier	Coord Hélène Potelet Anne Autiquet, Michèlle Busseron- Coupel, Sylvie Choquet, Claudine Grossir, Dorine Samé- Tuquet, Hélène Potelet	<i>Français 3<sup>ème</sup> Rives bleues</i> 400 p	2012	p. 236-237 : dans la séquence « L'engagement des poètes », histoire des arts « chanter contre l'indifférence et le rejet ; Souchon (« C'est déjà ça ») et Tiken Jah Fakoly (« Africain à Paris ») et une photo « Emigrés à bord d'un avion quittant le Soudan ». Les questions posées sur les chansons, les paroles, traitent complètement du thème. On trouve les mots « immigré, émigré ». La réalité de la migration économique est abordée, ainsi que ses causes (situation politique du Soudan, à chercher sur Internet). p.42-43 - le manuel en histoire des arts « L'adolescence en BD » consacre deux pages à Marjane Satrapi « exilée » à Vienne : « intègre à moi-même ».
	Marie- Christine Brindejone, Valérie Bruant, Thierry Flammant, Josaine Gaudin et al	<i>Français – 5<sup>ème</sup> Livre unique -</i> 384 p	2006	Un chapitre « poésie d'ailleurs » avec des haïkus japonais et de la poésie africaine (p. 200-205). La migration n'est jamais mise en avant. Il s'agit davantage d'un exotisme formel puis géographique.
Magnard	Magali Brunel- Ventura, Florence Digne, Caroline Guidon, Luce Lagrange, Sandrine Legrand, Hélène Solnica	<i>Français – 3<sup>ème</sup> Manuel unique</i> - 435 p	2006	A noter une lecture de <i>L'Enfant noir</i> , guidée uniquement la construction identitaire par les figures marquantes de l'enfance. Idem pour un extrait du <i>Testament français</i> d'André Makine. p. 112 - Azouz Begag est présenté comme un ancien enfant des bidonvilles de Lyon et un auteur de « romans évoquant les difficultés liées à l'immigration ». Là encore le questionnaire est orienté vers la construction identitaire personnelle, sans que la migration apparaisse clairement. p. 200-207, un dossier intitulé « la négritude dans l'art et dans la presse », avec une carte qui, par des flèches monodirigées indique des migrations de marchandises et de populations. Mais le thème principal est davantage la négritude

Magnard	Marie-Christine Brindejonc, Thierry Flammant, Josiane Gaudin et alii	<i>Français en séquences – Livre unique 4<sup>ème</sup></i> 383 p	2007	p. 224-225. La Une du <i>Paris-Match</i> du 18 nov 2004 « Chassés de côte d’Ivoire - après la peur, l’adieu » + un article de Daniel Schneidermann, <i>Libération</i> , 23 nov 2004. Compte rendu de l’événement du seul point de vue des Français, chassés de Côte d’Ivoire et obligés de réintégrer la France ; les Noirs (les morts, leur exil) occultés par les images et les commentaires. Notion de point de vue.
Magnard	Coord Evelyne Ballanfât, Catherine Briat, Magali Brunel-Ventura, et al.	<i>Français 5<sup>ème</sup> Mots et émotions</i> 288 p	2010	Rien
Magnard	Coord Evelyne Ballanfât, Magali Brunel-Ventura, Stéphane Cozette, Juliette Giudicelli, et al.	<i>Français 4<sup>ème</sup> Jardin des lettres Manuel unique</i> 402 p	2011	Rien
Magnard	Coord Evelyne Ballanfât, Magali Brunel-Ventura, Florence Digne, caroline Guidon, et al.	<i>Français 3<sup>ème</sup> Jardin des lettres Manuel unique</i> 435 p	2012	p. 112-113 - Autour du thème « construire son identité » deux extraits du <i>Gone de Chaâba</i> qui soulignent les difficultés liées à l’immigration. Une frise chronologique souligne deux grandes vagues d’immigration : 1920-1939 et après 1945. A noter : un texte de Andreï Makine extrait du <i>Testament français</i> précède celui de Begag mais sans lien au thème de la migration.
Nathan	M. Guillou-Théry, L. de Vismes Mokrani, C. Demongin, P. Lehu, S. Mourad et al.	<i>Français – 4<sup>ème</sup></i> 408 p	2007	Le chapitre 10 traitant de la poésie est intitulé « Saltimbanques et voyageurs »

## ANNEXE IV. Corpus manuels lycée 2004-2011

Editeur	Auteur	Titre, collection, pages	Date	Éléments trouvés
Belin	Coord Marie-Lucile Milhaud et François Vanoosthuyse, Anne-Marie Bonnabel, Stéphane Cozette, Véronique Dominguez, Florence Ferran et alii.	<i>Français 1<sup>ère</sup> Littérature, histoire des arts, langue, méthode - Séries générales et technologiques</i> - 544 p	2011	Rien
Bréal Gallimard	Michèle Guéret-Laferté, Guylaine Pineau, Dorian Astor, Eloïse Lièvez, Domenica Brassel et alii.	<i>Manuel de littérature française – Lycée</i> - 645 p.	2004	Rien
Bréal	Geneviève Winter, Paule Andrau, Véronique Anglard, Geneviève Bussac, Emmanuel Caquet, Agnès Lobier et alii.	<i>Français 2<sup>nde</sup></i> , 543 p.	2004	P. 517, un texte extrait du Cahier <i>d'un retour au pays natal</i> de Césaire, mais axé sur la reconnaissance identitaire.
Hachette Education	Fabienne André, Evelyne de Boisgrollier, François-Olivier Choquet, Stéphane Follet, Mirta Merckaert Ribeiro et alii.	<i>Français livre unique Première Séries technologiques</i> 335 p	2007	Rien
Hachette Education	Coord Valérie Presselin, François Mouttapa, Betty Witkowski Vanuxem	<i>Français seconde</i> Livre unique 576 p	2007	Rien
Hachette Education	Coord. Romain Lancrey-Javal, Marie Berthelier, Elisabeth Charbonnier, Romain Lancrey-Javal, Catherine Robert-Lazès, Marc Robert et alii.	<i>Littérature 2<sup>nde</sup> Collection des textes à l'œuvre</i> 527 p.	2004	Rien
Hachette Education	Marie-Thérèse Blondeau, Line Carpentier, Sylvie Nourry-Namur, avec la participation de Catherine Boré pour le Mémento de langue	<i>Lettres &amp; langue livre unique 2<sup>nde</sup> - Textes langue méthode</i> 591 p	2004	Rien
Hachette Education	Line Carpentier, Marie-Thérèse Blondeau, Anne-marie Bonnabel, Marioe-Lucile Milhaud, Sylvie Nourry-Namur	<i>Soleils d'encre - Lettres et langue livre unique 1<sup>ère</sup></i> 639 p.	2007	Rien

Hatier	Coord. Xavier Damas Simopn Bourguet- Ghiani, Nathalie Havot, Liliane Martinet	<i>Terres littéraires- Français 1<sup>ère</sup> Livre unique Textes, outils d'analyse, méthodes</i> - 592 p	2007	p.151-152 : un texte de Tahar Ben Jelloun, extrait de son site internet « Suis-je un écrivain arabe ? », dans lequel il travaille la tension langue maternelle-langue d'écriture : « Le bilinguisme, la double culture, le métissage des civilisations constituent une chance et une richesse ce qui permet une belle aventure. » On n'est donc toujours d à la périphérie du thème qui nous occupe.
Hatier	Coord. Xavier Damas, Marion Baudet, Aurélia Courtial, Xavier Damas, Nathalie Havot, Loïc Larboulette, Liliane Martinet-Bigot, Muriel Taïeb	<i>Terres littéraires - Français 2<sup>nde</sup> - Livre unique Textes, outils d'analyse, méthodes, histoire des arts</i> 560 p	2011	Rien si ce n'est la reprise du dernier paragraphe du texte de Tahar ben Jelloun, dans un exercice d'application sur l'argumentation p. 396 (1/4 à peine de page, dans un ensemble d'exercices d'application).
Magnard	Coord. Jean-Marie Bigeard Christine Bergeon, Stéphane Bigeard, Eric Dozier, Anne- marie Filho, Cécile Girousse, Isabelle Lelu et alii.	<i>Français - Littérature 2<sup>nde</sup></i> 480 p	2004	p.209 dans un long dossier (p.150 à 209) sur l'argumentation (dont le thème est « le voyage : regards critiques sur le monde du XVIII <sup>e</sup> au XX <sup>e</sup> »), un « coup de cœur » consacré pour 1/4 de page à des films en rapport avec le thème résume <i>Moi, un noir</i> de Jean Rouch, 1958, <i>la Noire de...</i> de Ousmane Sembène, 1966. Le mot « migrant » n'apparaît pas, mais l'histoire contée relève bien de la migration.
Magnard	Coord. Jean-Marie Bigeard Hélène Darcelin, Eric Dozier, Cécile Lucchi et alii	<i>Français 1<sup>ère</sup> Livre unique</i> 480 p	2007	Rien
Nathan	Coord. Dominique Rincé et Sophie Pailloux-Riggi, Pierre Aurégan, Marie-Anne Bernolle, Agnès Castiglione et alii.	<i>Français 1<sup>ère</sup> toutes séries Livre unique Textes et méthode</i> 579 p	2007	Rien

## ANNEXE V. Manuels lycée enseignement professionnel

Belin	Sabine Adler-Carreaud, Anissa Belhadjin, Chantal Delannoy-Polivé, Benoit Dumény et al, sous la direction de Chantal Delannoy-Polivé	<i>Français, Terminale Bac pro</i> , 223 p.	2011	Pp.20-21- Dans le cadre d'une séquence sur « Récit de voyage », « La traite volontaire des femmes migrantes », extrait de Titouan Lamazou ( <i>Sauf ma mère</i> , Gallimard, 2010) + un texte d'Abd Al Malik ; émigration à l'envers, jeune noir qui vogue vers le Maroc. Pp. 54-58 Renoncement et intégration. Séquence sur <i>Les lettres parisiennes</i> de Leila Sebbar (Algérie) et Nancy Houston (Canada). Exil. p.60 : définition du mot <i>intégration</i>
Foucher	Michèle Sendre-Haïdar, Lyes Choulak, Annie Couderc, Ingrid Duplaquet, Ludmilla Fermé et alii	<i>Français Bac Pro 3 ans, seconde professionnelle</i> , 224 p	2009	p. 44-49 dossier avec un article de journal « 13 clandestins sur un bateau » + de larges extraits de Le Clézio, <i>Le passeur</i> , mais textes prétextes au travail sur « Du fait divers ou de société à la fiction littéraire ». Objectif sur les procédés d'écriture et la fictionnalisation.
Foucher	Michèle Sendre-Haïdar, Françoise Abjean, Annie Couderc, Ingrid Duplaquet, Florence Guittard, Kevin Zanotti	<i>Français - Bac Pro 3 ans, Terminale professionnelle</i> 215 p	2011	Pp.46-53. La séquence 3 est consacrée au film <i>Eden à l'ouest</i> de Costa Gavras, 2009 et multiplie les références aux « émigrants clandestins », « émigrés », « selon vous, cette œuvre est-elle un hommage aux émigrants » (p.51), « en chassant le clandestin », « immigrer », « immigrés clandestins », « immigration clandestine », « un message universel sur la solidarité et un hommage aux émigrants ». On note dans ce film et l'accompagnement didactique un point de vue humaniste sur la migration. Le manuel traite dans l'objet d'étude « identité et diversité » successivement les voyages (réflexion sur l'altérité), le combat des poètes contre le colonialisme et l'émigration.
Magnard	Françoise Torregrosa (dir)Christine Fuchez, Pierre Grall, Mario Naslis, Jean Nègre, Peggy Poupée.	<i>Français, CAP, LP-CFA-GRETA</i> , 208 p.	2004	p. 144-147. Une séquence projet sur les gens du voyage. La scolarisation des enfants du voyage, DESCO, 2000 sur leur migration. Mais objectif : savoir rechercher des infos dans un dossier, sélectionner des infos et les reformuler

## LISTE DES AUTEURS

**Agorram Boujemaa**

EREF, École Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc

**Ali-Bencherif Mohammed Zakaria**

Université de Tlemcen, CRASC Oran, Algérie

**Arfaoui Mustapha**

EREF, École Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc

**Caravita Silvia**

IRPPS Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali,  
CNR Consiglio Nazionale delle Ricerche, Italie

**Castellani Tommaso**

IRPPS Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali,  
CNR Consiglio Nazionale delle Ricerche, Italie

**Clément Pierre**

S2HEP, Université Lyon 1, Université de Lyon, France

**Denimal Amandine**

Equipe DIPRALANG EA 739, Université Paul Valéry-Montpellier 3  
Équipe DySoLa EA 4701, Université de Rouen, France

**Haloçi Andromaqi**

Université de Tirana, Albanie

**Khzami Salah-edine**

EREF, École Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc



**Maurer Bruno**

Équipe DIPRALANG EA 739, Université Paul Valéry – Montpellier 3,  
France

**Pasho Saverina**

Université de Tirana, Albanie

**Quessada Marie-Pierre**

Faculté d'Education FDE, Université de Montpellier, France

**Razouki Abdelaziz**

EREF, École Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc

**Sari Mohammed Latifa**

Université de Tlemcen, Algérie

**Selmaoui Sabah**

EREF, École Normale Supérieure, Université Cadi Ayyad, Maroc

**Valente Adriana**

IRPPS Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali,  
CNR Consiglio Nazionale delle Ricerche, Italie

**Verdelhan Bourgade Michèle**

Équipe DIPRALANG EA 739, Université Paul Valéry – Montpellier 3,  
France

**Vitali Giulio Professeur émérite**

Sapienza Università di Roma, spécialisant en Discipline Ethno-  
antropologiche, Italie

# ÉDUCATION ET FORMATION AUX ÉDITIONS L'HARMATTAN

## *Dernières parutions*

### **RECHERCHE (LA) EN ÉDUCATION**

#### **Pluralité et complexité**

*Sous la direction de Louis Marmoz et Raoul Marmoz*

Cet ouvrage est exceptionnel. Il ose assumer tout à fait le caractère multiple de la recherche en éducation, en montrant un grand nombre de facettes, mises en évidence grâce aux apports de plus de trente auteurs, chercheurs réputés, d'une douzaine de nationalités distinctes. Ce sont autant de regards sur les différents aspects de cette recherche, sur des questions ou des dimensions - des problèmes donc - précises.

*(Coll. AFIRSE, 25.00 euros, 254 p.)*

*ISBN : 978-2-343-04952-6, ISBN EBOOK : 978-2-336-36536-7*

### **PROFESSEUR (LE) INTERCULTUREL**

#### **L'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue**

*Bastos Mónica*

Cette étude vise à faire de l'éducation interculturelle une réalité dans nos écoles, en suivant son évolution depuis les politiques linguistiques et éducatives nationales et transnationales, jusqu'au discours de la recherche en didactique des langues. Pour cela, nous avons développé un programme de recherche et de formation intitulé « Le professeur interculturel ». Il a pour ambition que les professeurs en formation développent des compétences pour gérer la diversité et la communication interculturelle.

*(Coll. Enfance éducation et société, 24.50 euros, 250 p.)*

*ISBN : 978-2-343-04597-9, ISBN EBOOK : 978-2-336-36820-7*

### **ENSEIGNER À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

#### **Dix ans avec un professeur des écoles**

*Sous la direction de Philippe Chaussecourte – Préface de Claudine Blanchard-Laville*

Que peut-on dire de l'évolution de la pratique d'un professeur des écoles au cours des dix premières années de sa carrière ? Les auteurs de ce livre n'ont pas choisi de répondre à cette question par une enquête à grande échelle. De façon plus originale, ils ont décidé de concentrer leur regard sur un seul professeur qui leur a ouvert la porte de sa classe pendant dix années depuis son entrée dans le métier.

*(Coll. Savoir et formation, 22.00 euros, 216 p.)*

*ISBN : 978-2-343-04453-8, ISBN EBOOK : 978-2-336-36493-3*

### **DE L'ÉDUCATION MORALE DE LA JEUNESSE**

#### **Propositions de quelques paradigmes**

*Olínga Joachim - Préface de Richard Okene*

L'enfance et la jeunesse sont les garants de la qualité du monde à venir. Leur prise en charge mérite une considération toujours croissante de tous les maillons de la chaîne éducative. Une société ne mérite que les hommes et les femmes qu'elle a elle-même façonnés. Les progrès enregistrés dans son sein reposent sur la mentalité et la quantité de la qualité des modèles de citoyens formés. Son développement devrait s'étendre sur le double point de vue matériel et spirituel.

*(Coll. Enseignement et éducation en Afrique, 16.50 euros, 162 p.)*

*ISBN : 978-2-343-01251-3, ISBN EBOOK : 978-2-336-36525-1*

## VAGABONDAGES

### **Transmettre, enseigner, former...**

*Alin Christian*

Le livre précédent de Christian Alin dans la même collection, *La Geste Formation* (Paris, L'Harmattan, 2010), était consacré à l'analyse des pratiques, à la question des gestes professionnels et à celle de leur transmission dans les métiers de l'enseignement et de la formation. Tenter, cette fois-ci, une écriture qui invite d'une autre façon à la pensée, à la poétique et toujours au partage, tel est le souhait de ce petit livre.

*(Coll. Savoir et formation, 13,50 euros, 130 p.)*

*ISBN : 978-2-343-04734-8, ISBN EBOOK : 978-2-336-36563-3*

## DERRIÈRE LA SEIZIÈME PORTE

### **Une classe pour s'évader dans la prison – Récit**

*Leclerc du Sablon Française*

Derrière la seizième porte, l'auteur nous invite à partager une bulle de liberté, dans sa classe, en prison. Ce petit livre n'est pas un discours militant, il n'expose pas de théorie politique, il ne juge pas, ni le système, ni les hommes ; il raconte une aventure, il met en scène des histoires dont le héros, quel qu'il soit, poursuit toujours une seule et même quête : (re)trouver son humanité. Pour atteindre cet objectif, il fallait un fil conducteur : l'estime de soi et un guide bienveillant (Françoise Leclerc du Sablon fut ce guide pendant quatorze ans).

*(Coll. Rue des écoles, 14,50 euros, 144 p.)*

*ISBN : 978-2-343-05022-5, ISBN EBOOK : 978-2-336-36470-4*

## FORMATION (LA) EN ALTERNANCE

### **Complexité et dynamique des dispositifs**

*Bec Jacques, Singéry Jacky, Tricot Dominique*

Cet ouvrage s'adresse à un public multiple, allant des acteurs de l'alternance, souvent confrontés à de fortes difficultés, jusqu'au citoyen qui s'interroge sur le devenir de l'éducation dans son pays. La diversité des contributeurs, des angles d'approche et des points de vue exprimés aidera le lecteur à mieux comprendre la réalité de l'alternance, diversifiée, complexe et en constante évolution, qu'on ne peut maîtriser si l'on s'en tient à des schémas d'analyse trop réducteurs ou trop standardisés.

*(Coll. Savoir et formation, 31,00 euros, 306 p.)*

*ISBN : 978-2-343-04558-0, ISBN EBOOK : 978-2-336-36600-5*

## L'ÉVALUATION D'UN PORTEFEUILLE UNIVERSITAIRE D'EXPÉRIENCES ET DE COMPÉTENCES

### **Enjeux et résultats pour 13 universités**

*Sous la direction de Philippe Lemistre, préface de Malika Kacimi*

Cet ouvrage rend compte des résultats et enjeux de l'évaluation par le CEREQ et son réseau d'une expérimentation dans 13 universités de 2009 à 2013 du Portefeuille d'Expériences et de Compétences. Ce dispositif associe un outil numérique (e-portfolio) à l'accompagnement des étudiants dans leur démarche réflexive sur leurs expériences et parcours. Sa finalité est de valoriser les compétences acquises des étudiants et faciliter ainsi leur orientation et insertion professionnelle.

*(Coll. Evaluer, 22,00 euros, 220 p.)*

*ISBN : 978-2-343-04606-8, ISBN EBOOK : 978-2-336-36513-8*

## MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET INITIATION À LA PRÉPARATION DES MÉMOIRES ET DES THÈSES

*Agbobli Edo Kodjo Maurille*

Chaque être a besoin de comprendre les événements qu'il vit et tous les aspects de l'environnement dont il dépend. Il importe de maîtriser la méthodologie qui y gouverne pour saisir le contenu des divers travaux destinés à nous éclairer. Tel est le but de cet opuscule très nécessaire aux étudiants et élèves des cycles 2 et 3 de l'enseignement supérieur, pour la validation de leurs travaux, et à tout lecteur qui veut comprendre les écrits scientifiques expliquant les phénomènes du monde contemporain.

*(20,00 euros, 222 p.)*

*ISBN : 978-2-343-05230-4, ISBN EBOOK : 978-2-336-36517-6*

## ÉCRIRE POUR APPRENDRE

### La démarche ECLER

*Ferrand Noël*

Dans la démarche ECLER, ceux et celles qui disent ne pas savoir sont autorisés à écrire. Ils sont invités à s'appuyer sur ce qu'ils savent déjà, pour construire de nouvelles compétences. Dans une posture «d'accompagnement-expert», le formateur accueille, conseille, oriente en construisant avec chacun, pas à pas, une progression sur mesure des connaissances à acquérir. Depuis plus de 25 ans, ECLER fait de l'hétérogénéité un levier pour l'apprentissage et développe chez les apprenants, initiative, créativité, autonomie et responsabilité.

*(32.00 euros, 318 p.)*

*ISBN : 978-2-343-04351-7, ISBN EBOOK : 978-2-336-36318-9*

## RÉSEAU (LE) IDEKI

### Objets de recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélabérés

*Frisch Muriel - Préface de Joel Lebeau*

Créatrice du concept IDEKI (Information - Innovation - Didactiques - Documentation - Education - Knowledge - Ingénierie), Muriel Frisch intervient en formation auprès de publics variés, en articulant ses objets de recherche à ses interventions en formation. Les enjeux sont de mettre au jour des émergences, des constructions de savoirs, de rendre compte de savoirs «chauds» sans les figer.

*(Coll. ID/Émergences, cheminements et constructions de savoirs, 38,50 euros, 392 p.)*

*ISBN : 978-2-343-04772-0, ISBN EBOOK : 978-2-336-36441-4*

## ENTRETIEN (L) D'EXPLICATION

### Usages diversifiés en recherche et en formation

*Sous la direction d'Alain Mouchet*

Ce livre a pour objectif de diffuser les usages diversifiés de la psychophénoménologie et de la méthode d'entretien d'explication, dans les recherches et les formations qui s'intéressent à l'expérience subjective. C'est l'occasion de répondre à des interrogations de nature scientifique à propos de la dimension implicite, sensible, intuitive, de l'expérience vécue en situation.

*(Coll. Action et savoir, 34.00 euros, 302 p.)*

*ISBN : 978-2-343-03993-0, ISBN EBOOK : 978-2-336-36299-1*

## ÉCHEC (L) SCOLAIRE DES ENFANTS DE MIGRANTS

### Pour une éducation interculturelle

*Boukli-Hacène Nadia*

Les enfants de migrants (ou pas), ne sont pas que des élèves qui doivent subir les aléas et exigences d'un programme illisible. En chaque élève, il y a d'abord un enfant et l'enfance est cette période privilégiée de la vie où tout est possible. Elle sert de référence, de point d'appui. L'école doit être le lieu où l'enfant est impliqué dans son apprentissage, car en chaque enfant, un adulte se prépare. Enseignants, pédagogues, formateurs, n'égarons pas cette clé, elle est précieuse, afin que nos enfants puissent accéder à l'essentiel. L'Éducation peut mieux faire, elle est l'instrument de cette quête fondamentale !

*(Coll. Questions contemporaines, 19.00 euros, 188 p.)*

*ISBN : 978-2-343-04078-3, ISBN EBOOK : 978-2-336-36418-6*

## DOCTORAT ET MONDE PROFESSIONNEL

*Coordonné par Françoise Cros, Edwige Bombaron et Marie-Laure Vitali*

La société actuelle interroge de manière vive les qualités économiques et professionnelles de l'ensemble des diplômés accordés par l'Université. Dans cette perspective, cet ouvrage questionne les forces et les faiblesses du doctorat en sciences sociales et humaines face au monde économique, à travers une triple orientation : historique, de comparaison internationale avec des pays comme la Finlande ou le Canada et épistémologique.

*(Coll. Action et savoir, série Rencontres, 15,50 euros, 156 p.)*

*ISBN : 978-2-343-03997-8, ISBN EBOOK : 978-2-336-35974-8*

## DE LA RECHERCHE BIOGRAPHIQUE EN ÉDUCATION

### Fondements, méthodes, pratiques

*Delory-Momberger Christine*

Le recherche biographique se donne pour projet d'explorer les configurations qui permettent à l'individu de donner forme et sens à son expérience dans les registres pluriels de son existence. Dans le domaine de l'éducation, elle s'attache à mieux comprendre la manière dont les acteurs font signifier leurs expériences de formation et d'apprentissage, le rôle que jouent les institutions éducatives et formatives dans les constructions biographiques individuelles et dans les processus de socialisation.

*(Téraèdre, Coll. Autobiographie et éducation, 21.50 euros, 274 p.)*

*ISBN : 978-2-36085-058-7, ISBN EBOOK : 978-2-336-36162-8*

## ENSEIGNER PAR SON CORPS

*Sous la direction de Bernard Andrieu, Aline Paintendre et Nicolas Burel*

Le corps incarne par ses gestes, postures et attitudes, un mode d'exister dans les gestes professionnels. A travers notre corps, les émotions, les affects, les gestes involontaires, le stress, le désir ou le plaisir, se trahissent malgré nous dans l'interaction pédagogique. Cet ouvrage s'intéresse, dans une première partie, au corps de l'enseignant en situation d'enseignement, une seconde partie est consacrée à la santé de l'enseignant et au bien-être de l'élève.

*(Coll. Mouvements des Savoirs, 27.00 euros, 260 p.)*

*ISBN : 978-2-343-04727-0, ISBN EBOOK : 978-2-336-36146-8*

## ÉVALUATION DES BESOINS DES ENFANTS ET QUALITÉ DE VIE

### Regards croisés France-Canada

*Sous la direction de Philippe Guimard et Catherine Sellenet*

D'un continent à l'autre, des chercheurs et praticiens se répondent pour travailler ensemble à l'amélioration des conditions de vie des enfants. Ici l'accent a été mis sur les études les plus récentes : celles qui concernent la place du père et son influence dans le bien-être des enfants, celles qui pénètrent au cœur de l'école en interrogeant la satisfaction des enfants, leur préparation scolaire à la maternelle, les troubles du comportement, sans oublier le champ de la protection de l'enfance.

*(Coll. Savoir et formation, série Protection de l'enfance, 26.00 euros, 268 p.)*

*ISBN : 978-2-343-04684-6, ISBN EBOOK : 978-2-336-36250-2*

## POUVOIR DEVENIR SUJET

### Un itinéraire de formation à la reliance

*Beauchesne Marie - Préface de Bernard Honoré*

Marie Beauchesne propose ici une immersion radicale dans son parcours de vie, marqué notamment par l'éclatement familial caractéristique du Québec contemporain. Elle explore également son itinéraire de formation ainsi que sa pratique d'accompagnement du changement humain en milieu organisationnel, afin de répondre à une question brûlante : « Comment peut-on, par une pratique approfondie de soi, participer à la transformation de nos relations, de nos institutions, voire même de notre société ? »

*(Coll. Histoire de vie et formation, 23.00 euros, 228 p.)*

*ISBN : 978-2-343-04407-1, ISBN EBOOK : 978-2-336-36111-6*

## TABLEAUX NOIRS

### Bribes de vie à l'école

*Nhu Nathalie*

Mais que se passe-t-il dans nos écoles ? L'école qui se donne une image lisse et parfaite, mais qui derrière ses portes, cache son mal-être. *Tableaux Noirs* fixe comme le ferait un photographe des histoires vraies, des instantanés qui dressent le portrait d'enseignants, d'élèves ou de parents à un moment donné de leur vie. Ces histoires courtes de l'école montrent la difficulté d'un métier passionnant, qui plonge l'enseignant dans une profonde solitude.

*(18.00 euros, 194 p.)*

*ISBN : 978-2-343-04192-6, ISBN EBOOK : 978-2-336-36137-6*

**L'HARMATTAN ITALIA**

Via Degli Artisti 15; 10124 Torino  
harmattan.italia@gmail.com

**L'HARMATTAN HONGRIE**

Könyvesbolt ; Kossuth L. u. 14-16  
1053 Budapest

**L'HARMATTAN KINSHASA**

185, avenue Nyangwe  
Commune de Lingwala  
Kinshasa, R.D. Congo  
(00243) 998697603 ou (00243) 999229662

**L'HARMATTAN CONGO**

67, av. E. P. Lumumba  
Bât. – Congo Pharmacie (Bib. Nat.)  
BP2874 Brazzaville  
harmattan.congo@yahoo.fr

**L'HARMATTAN GUINÉE**

Almamy Rue KA 028, en face  
du restaurant Le Cèdre  
OKB agency BP 3470 Conakry  
(00224) 657 20 85 08 / 664 28 91 96  
harmattanguinee@yahoo.fr

**L'HARMATTAN MALI**

Rue 73, Porte 536, Niamakoro,  
Cité Unicef, Bamako  
Tél. 00 (223) 20205724 / +(223) 76378082  
poudiougopaul@yahoo.fr  
pp.harmattan@gmail.com

**L'HARMATTAN CAMEROUN**

BP 11486  
Face à la SNI, immeuble Don Bosco  
Yaoundé  
(00237) 99 76 61 66  
harmattancam@yahoo.fr

**L'HARMATTAN CÔTE D'IVOIRE**

Résidence Karl / cité des arts  
Abidjan-Cocody 03 BP 1588 Abidjan 03  
(00225) 05 77 87 31  
etien\_nda@yahoo.fr

**L'HARMATTAN BURKINA**

Penou Achille Some  
Ouagadougou  
(+226) 70 26 88 27

**L'HARMATTAN SÉNÉGAL**

10 VDN en face Mermoz, après le pont de Fann  
BP 45034 Dakar Fann  
33 825 98 58 / 33 860 9858  
senharmattan@gmail.com / senlibraire@gmail.com  
www.harmattansenegal.com

**L'HARMATTAN BÉNIN**

ISOR-BENIN  
01 BP 359 COTONOU-RP  
Quartier Gbèdjromèdé,  
Rue Agbélenco, Lot 1247 I  
Tél : 00 229 21 32 53 79  
christian\_dablaka123@yahoo.fr



## MIGRANTS ET MIGRATIONS DANS LES MANUELS SCOLAIRES EN MÉDITERRANÉE

Comment le phénomène migratoire a-t-il été traité dans les manuels scolaires ? Cette réflexion d'ensemble argumentée est composée d'éclairages complémentaires venus de différents pays. Elle met en évidence des positionnements qui sont aussi bien le fruit d'histoires nationales, de traditions disciplinaires, que de liens entre le discours des manuels scolaires et l'ensemble des discours sociaux avec lesquels ils entrent en résonance. Internationale et pluridisciplinaire, l'étude comporte dix contributions organisées, portant sur l'Albanie, l'Algérie, la France, l'Italie, le Maroc, et concernant des manuels actuels d'enseignement du français et d'autres langues, des manuels de sciences, ainsi que d'histoire et de géographie ou de religion.

Il ne s'agit pas d'un recueil d'articles mais bien des résultats d'un projet de recherche « Représentations des migrants dans les manuels scolaires en contexte méditerranéen ou para-méditerranéen », avec le soutien principal de la Maison des Sciences de l'Homme de Montpellier.

L'ouvrage est organisé en trois chapitres pour une meilleure lisibilité, étudiant successivement les valeurs transmises à travers l'image du migrant et les processus de traitement qui vont de l'effacement à la dévalorisation et illustrant une image modulée selon les disciplines.

***Bruno MAURER** est professeur de sciences du langage à l'université Paul-Valéry de Montpellier.*

***Amandine DENIMAL** est maître de conférences en sciences du langage à l'université de Rouen.*

***Michèle VERDELHAN** est professeur émérite en sciences du langage à l'université Paul-Valéry de Montpellier.*



Illustration de couverture extraite de  
H. Legrand et Martin J., *Les grands faits  
de l'histoire de France, cours moyen*,  
Paris, Nathan (1924).

ISBN : 978-2-343-07420-7  
33,50 €

