

# Racisme et représentation de la diversité sociale dans les manuels scolaires

Simon Affolter et Vera Sperisen  
avec la collaboration de Melissa Girardet, Elena Rudin, Oliver Dlabáč,  
Benjamin Schlegel

Une étude commandée par la Commission fédérale contre le racisme CFR



## Impressum

### **Racisme et représentation de la diversité sociale dans les manuels scolaires**

Simon Affolter et Vera Sperisen

avec la collaboration de Melissa Girardet, Elena Rudin, Oliver Dlabač, Benjamin Schlegel  
Aarau, juin 2023

### **Édition**

Commission fédérale contre le racisme (CFR), Inselgasse 1, CH-3003 Berne  
Tél. 058 464 12 93. [ekr-cfr@gs-edi.admin.ch](mailto:ekr-cfr@gs-edi.admin.ch). [www.ekr.admin.ch](http://www.ekr.admin.ch)

### **Traduction**

Français : Service linguistique français SG-DFI

Italien : Servizio linguistico italiano SG-DFI

### **Conception graphique**

Monica Kummer Color Communications

### **Téléchargement**

[www.ekr.admin.ch](http://www.ekr.admin.ch)

Les résultats de l'étude ont été rédigés en allemand. La présente version est une traduction.

# Racisme et représentation de la diversité sociale dans les manuels scolaires

Simon Affolter et Vera Sperisen  
avec la collaboration de Melissa Girardet, Elena Rudin, Oliver Dlabač,  
Benjamin Schlegel

Une étude commandée par la Commission fédérale contre le racisme CFR

Aarau 2023

## Avant-propos

La présente analyse des manuels scolaires a été commandée par la Commission fédérale contre le racisme (CFR). Nous, du Centre d'éducation politique et de didactique historique (Politische Bildung und Geschichtsdidaktik) de la Haute école pédagogique de la HES du nord-ouest de la Suisse et du Centre d'études sur la démocratie (Zentrum für Demokratie) d'Aarau, avons assumé la direction du projet, et notamment la coordination des différents groupes de recherche ainsi que la communication avec le comité scientifique que la CFR a institué. Nous avons défini avec ce comité la conception de l'étude et les critères de sélection des manuels analysés. Nous avons également analysé les manuels de Suisse alémanique avec le soutien d'Elena Rudin et compilé les différents résultats dans le présent rapport. L'unité de recherche Schulwissen : École comme Culture de la Haute école pédagogique de Fribourg a pour sa part réalisé l'échantillonnage et l'analyse des manuels romands, un travail confié à Melissa Girardet sous la direction de Petra Bleisch. Quant à l'enquête conduite auprès du corps enseignant sur l'utilisation des manuels scolaires contemporains, elle a été confiée à la société de recherche Ville Juste et réalisée par Oliver Dlabáč avec la collaboration de Benjamin Schlegel.

L'équipe de recherche ainsi constituée disposait d'une vaste expertise sur les codes d'appartenance nationaux et ethnoculturels, sur l'éducation critique en matière de diversité et sur les questions pédagogiques concernant la participation à la vie de la société. Malgré cette solide expérience – ou justement pour cette raison – nous nous devons de porter un regard critique sur la composition de l'équipe de recherche : la grande majorité de ses membres est blanche, c'est-à-dire qu'elle n'a jamais fait personnellement l'expérience du racisme – ni dans sa vie quotidienne, ni au travail, ni dans son parcours scolaire. Le fait d'appartenir aux groupes sociaux dominants implique des privilèges et l'absence d'expériences personnelles de discrimination. Nous espérons en conséquence que la présente étude servira d'impulsion pour une discussion éclairée à large échelle, qui permettra d'explorer plus en détail ses lacunes et les possibilités d'approfondissement.

Nous avons bénéficié d'un soutien marqué tout au long du processus de recherche. Nous tenons à remercier chaleureusement le personnel enseignant et les directions d'établissement qui ont rendu possible l'enquête sur l'utilisation des manuels en Suisse alémanique et en Suisse romande. Un groupe de suivi scientifique a joué un rôle consultatif et de contrôle tout au long de la présente étude. Nous remercions tous ses membres ainsi que nos pairs pour leur engagement, leur travail minutieux sur la matière et leurs critiques constructives tout au long du processus de recherche. Leurs contributions à ce rapport ont été déterminantes.

*Elisabeth Ambühl-Christen, Alexandra Binnenkade, Rahel El-Maawi, Kijan Espahangizi, Viola Georgi, Elke-Nicole Kappus, Bettina Looser, Noémi Michel, Katja Müller, Nora Refaeil, Bernhard Schär, Angela Thomasius*

Enfin, nous adressons aussi tous nos remerciements à Giulia Reimann et Alma Wiecken du secrétariat de la CFR pour leur soutien et la confiance qu'elles nous ont témoignée.

## Table des matières

<b>1.</b>	<b>Contexte</b>	<b>6</b>
1.1	Compréhension sous-jacente du racisme	7
1.2	Questions et thèmes de réflexion	8
<b>2.</b>	<b>Champ d'études de l'analyse des manuels scolaires</b>	<b>10</b>
2.1	État de la recherche et souhaits en matière de recherche	10
2.2	Rôle et définition des manuels scolaires	12
<b>3.</b>	<b>Méthode de recherche</b>	<b>15</b>
3.1	Sélection des manuels scolaires	16
3.2	Enquête auprès du personnel enseignant sur l'utilisation des manuels scolaires	17
3.3	Approche méthodologique et procédure	17
3.3.1	Base théorique – approche de l'analyse critique du discours	18
3.3.2	Approche analytique	18
<b>4.</b>	<b>Résultats</b>	<b>20</b>
4.1	Thématisation du racisme	20
4.1.1	Exemples de séquences issus des manuels scolaires	21
4.1.2	Compréhension du racisme dans les manuels scolaires	24
4.2	Thématique de la migration	25
4.2.1	La migration, une constante à travers l'Histoire	26
4.2.2	La question des motivations	26
4.2.3	Typologie de la migration	29
4.2.4	Axes principaux, systématisations et lacunes	30
4.2.5	Appartenance	31
4.3	Représentations et conceptions territoriales	32
4.3.1	Territoire de proximité et « ailleurs » – différentes profondeurs de champ	33
4.3.2	L'« ailleurs », entre tradition et modernité	35
4.3.3	L'« ailleurs » sans histoire (coloniale)	37
4.4	Représentations	38
4.4.1	Pertinence et approche théorique	39
4.4.2	Considérations méthodologiques sur l'analyse de la représentation	40
4.4.3	Conceptions de la diversité et de la normalité	41
<b>5.</b>	<b>Conclusion</b>	<b>46</b>
5.1	Synthèse des résultats	46
5.2	Perspectives	48
<b>6.</b>	<b>Bibliographie</b>	<b>50</b>
<b>7.</b>	<b>Annexes</b>	<b>60</b>

## 1. Contexte

En été 2020, l'assassinat de George Floyd aux États-Unis et les mouvements de protestation de *Black Lives Matter* qui s'ensuivent mobilisent la société, les médias et la politique en Suisse aussi. La réflexion sur le racisme (structurel) s'étend au grand public<sup>1</sup>. En effet, si ce débat en tant que tel n'est pas nouveau en Suisse, il n'était jusqu'alors que rarement parvenu à atteindre un large pan de la population<sup>2</sup>. Parallèlement, ces dernières années, la volonté de s'attaquer au racisme structurel s'est manifestée de manière de plus en plus forte dans les institutions publiques et les accords internationaux. En adoptant l'*Agenda 2030* par exemple, la Suisse s'est engagée aux côtés des autres États membres de l'ONU à œuvrer à la réduction des inégalités, notamment en luttant contre la discrimination raciale<sup>3</sup>. Pour leur part, les études commandées par les services publics prennent de plus en plus souvent en compte la dimension structurelle du racisme en Suisse (cf. Efiornayi-Mäder et Ruedin, 2017 ; Mugglin et al., 2022). Pour la législature 2019-2023, la Commission fédérale contre le racisme a notamment défini la prévention dans les domaines de l'école et de la jeunesse comme l'une de ses priorités. C'est dans ce cadre que nous avons été chargés de réaliser une analyse des manuels scolaires dans le but d'obtenir un panorama des supports didactiques actuellement utilisés en Suisse. Les objectifs consistaient d'une part à examiner les approches utilisées pour aborder le racisme dans l'enseignement et d'autre part, à obtenir une vue d'ensemble des représentations qui modélisent et définissent les attributions d'appartenance et l'altérisation (*othering*) dans les manuels scolaires. Les résultats de la présente analyse sont conçus comme des pistes de réflexion pour le travail dans les écoles et l'évolution des manuels scolaires. Nous souhaitons en outre contribuer à la réflexion sur les modèles de pensée et les savoirs<sup>4</sup> qui, aujourd'hui encore, alimentent de manière sournoise le champ sémantique et idéologique du racisme structurel. Nous considérons le racisme comme un ordre du savoir qui contribue à la catégorisation et à la différenciation hiérarchiques des individus et qui, par conséquent, marque et perpétue les rapports de force sociaux (la définition du racisme sur laquelle se fonde l'étude est exposée au chapitre suivant).

S'attaquer au racisme structurel signifie prendre conscience de ces représentations et réfléchir à leur impact sur la vie en société. L'école joue un rôle important à cet égard. Les représentations racistes s'acquièrent, ce qui signifie qu'elles sont intériorisées sous forme de modèles de pensée implicites durant le processus de socialisation. En tant qu'institution, l'école accompagne les enfants et les jeunes dans leur socialisation (aux côtés de parents/de la famille, des pairs, etc.). Elle peut donc être une institution publique favorisant la reproduction, et donc l'acquisition, de représentations ou un lieu incitant à la confrontation critique avec ces dernières,

- 1 Même s'il existe des différences significatives entre les violences policières racistes aux États-Unis et en Suisse, il ne faut pas croire que de tels événements ne se produisent qu'« ailleurs ». Rappelons par exemple la mort tragique de Mike Ben Peter à la suite de violences policières à Lausanne.
- 2 La publication *UNDOING RACE*, en particulier, rassemble les travaux menés depuis de nombreuses années sur l'analyse critique du racisme et sur les mouvements de protestation, et met en lumière les importants échos dont ont bénéficié les débats de l'été 2020 auprès du public (dos Santos Pinto et al., 2022).
- 3 *Agenda 2030* des Nations unies : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/> [consulté le 11 mars 2023] : « [...] autonomiser toutes les personnes et favoriser leur intégration sociale, économique et politique, indépendamment de leur âge, de leur sexe, de leur handicap, de leur race, de leur appartenance ethnique, de leurs origines, de leur religion ou de leur statut économique ou autre ».
- 4 Ces modèles de pensée et ces représentations sont le fruit de continuités historiques.

encourageant ainsi le développement et le renforcement de compétences critiques à l'égard du racisme.

La mission éducative fondamentale de l'école s'appuie explicitement sur les droits fondamentaux. Ainsi, « [l'école] s'oppose à toute forme de discrimination [...], favorise l'égalité [et] contribue à la cohésion sociale dans une société pluraliste » (Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique de Suisse alémanique [D-EDK], 2016, p. 20). La pédagogie de l'antiracisme fait donc intrinsèquement partie de la mission de l'école, alors que la gestion des inégalités sociales et la promotion de l'égalité des chances restent un défi pour l'institution scolaire. L'évolution des approches pédagogiques reflète dans une large mesure les bouleversements historiques qu'ont subis les dispositions politiques et juridiques en matière de racisme, de diversité et de migration (cf. Linnemann, Wojciechowicz, et Yiligin, 2016). Ainsi, la « pédagogie des étrangers » s'est développée dans les années 1970 en réaction à l'augmentation du nombre d'enfants dans les écoles en raison de l'afflux de la main d'oeuvre immigrée (cf. Mecheril, 2010, p. 56). Au fil des années, des approches pédagogiques plus différenciées se sont développées, et le terme de « pédagogie interculturelle » s'est imposé (cf. Lutz et Wening, 2001, p. 15-16). Une contradiction fondamentale persiste entre l'aspiration à reconnaître la diversité et le souhait d'homogénéiser l'évaluation des performances selon des critères standardisés (cf. Becker et Schoch, 2018 ; Gomolla et Radtke, 2009 ; Consortium PISA.ch, 2018). Depuis quelques années, la recherche en pédagogie critique à l'égard du racisme demande avec insistance que l'on s'éloigne résolument des conceptions de la diversité qui reposent sur des codes d'appartenance nationale et ethnoculturelle (cf. Mecheril, 2010). Cette approche a ainsi laissé la place à une pédagogie de la migration qui s'articule autour de la réflexion sur la culturalisation, l'altérisation, le racisme et la pluriappartenance nationale et ethnoculturelle (ibid.). Cette réflexion ne requiert néanmoins pas uniquement des approches pédagogiques, mais aussi du matériel d'enseignement qui intègre ces notions. Nous nous trouvons actuellement dans une phase de changement, encouragée par une réflexion plus approfondie sur le racisme structurel dans le discours public ainsi que par un travail scientifique sur les approches critiques à l'égard du racisme dans la pédagogie de la migration. Le fait de réaliser une analyse des manuels scolaires à ce stade doit permettre d'identifier les approches ancrées en matière de codes d'appartenance nationale et ethnoculturelle, de proposer des pistes pour une réflexion critique à l'égard du racisme et de mettre en lumière les lacunes actuelles pour accompagner ce processus de changement.

### 1.1 Compréhension sous-jacente du racisme

La présente étude repose sur une conception du racisme qui comprend différents phénomènes (historiques) de hiérarchisation de groupes humains et le dénigrement qui en découle comme l'expression d'un racisme inscrit dans les rapports sociaux et les représentations (cf. Bojadžijev et Demirovic, 2002). Le racisme envers les Noirs, l'antisémitisme, l'antitsiganisme, le racisme envers les Asiatiques, les Musulmans, les Slaves, les Sinté et les Roms constituent des formes spécifiques de racialisation de groupes<sup>5</sup>. Cette compréhension du racisme s'appuie essentiellement sur la conception d'un « racisme sans races » (cf. Balibar et Wallerstein, 1992) et se concentre sur la création et la légitimation d'inégalités et de traitements inégaux (exclusion et dévalorisation) de groupes de personnes racisées selon une approche

5 Pendant longtemps, l'utilisation du terme « racisme » dans l'espace germanophone a été fortement marquée par les théories raciales (colonialisme et esclavage) et le pouvoir d'extrême droite (national-socialisme) (cf. Mecheril et Melter, 2011, p. 3), ce qui a encore des répercussions aujourd'hui (cf. Messerschmidt, 2009). Cette conception du racisme a de nombreuses conséquences : le racisme nécessite une preuve et n'est admis comme désignation que s'il répond à la norme pénale antiraciste (art. 261<sup>bis</sup> CP). Le racisme n'est avéré qu'en cas de violence/discrimination motivée par une idéologie. En outre, les individus, les institutions, les sociétés ainsi que les nations peuvent se définir comme non impliqués et non concernés en s'appuyant sur un raisonnement historique. En Suisse, cela se traduit notamment par l'amnésie des travaux historiques sur le passé colonial du pays (cf. Purtschert, Lüthi, et Falk, 2012) ainsi que sur le rôle de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale : le récit de la non-participation au colonialisme ainsi qu'à la guerre est étroitement lié à l'image nationale d'État neutre (cf. Peter et Burgermeister, 2012) et renforce la représentation de rapports sociaux qui ne sont pas empreints de racisme (cf. Schär, 2018).

de l'appartenance. L'approche de Stuart Hall, qui identifie le racisme dans les discours qui privilégient une représentation dynamique des notions de différence et de délimitation ainsi que des attributions stéréotypées (cf. Hall, 1982), fait ici figure de référence. La définition de travail de la présente analyse s'appuie sur la définition qui guide également le dernier rapport sur le racisme structurel en Suisse :

«Par racisme structurel, on comprend un système social de discours, de maximes d'action et de représentations normatives provenant de formes de domination qui se sont développées au cours de l'histoire et qui tendent à reproduire les rapports d'inégalité touchant les groupes racisés. Il n'est pas indispensable, pour être en présence de discrimination, qu'il y ait une idéologie ou un acte expressément raciste commis par un particulier ou une institution ; ce qui importe, dès lors, c'est moins qui en est l'auteur que les conséquences pour les victimes.» (Mugglin et al., 2022, p. 7)

Dans l'introduction de la publication *UN/DOING RACE. Racialisation en Suisse* (dos Santos Pinto et al., 2022), les maisons d'édition plaident pour une réflexion plus poussée sur la notion de « race » en tant que catégorie d'analyse. En allemand, l'utilisation du terme anglais montre clairement une distanciation par rapport à la notion fondamentale de la race. Elle montre que la race porte plutôt sur des « processus d'attribution sociale et l'établissement dynamique de rapports de force » (2022, p. 13). Ces processus de racialisation et les récits y afférents figurent au centre de la présente analyse des manuels scolaires. Ils pénètrent les institutions et la vie sociale de manière structurelle, sont ancrés dans les représentations et empreignent ainsi la pensée et les représentations de la « réalité ». Ils structurent les rapports de force sociaux et influencent ainsi le positionnement de chaque individu, que ce soit en raison des discriminations rencontrées ou des privilèges qui en découlent. Se confronter au racisme structurel s'apparente donc à un processus d'apprentissage. On ne peut pas *ne pas* se positionner : ni les personnes qui ont été exposées au racisme ni celles qui ne l'ont pas été ; ni nous, qui avons élaboré ce rapport, ni vous, qui nous lisez.

## 1.2 Questions et thèmes de réflexion

Partant de cette approche théorique de l'appartenance, l'analyse des manuels scolaires examine diverses questions relatives aux codes d'appartenance nationale et ethnoculturelle<sup>6</sup> : comment le « soi » et « l'étranger » sont-ils construits (représentations de l'autre, processus d'altérisation) ? Quels sont les sujets traités (ou non) et comment sont-ils représentés (perspective postcoloniale) ? Comment ces représentations sont-elles mises en relation avec les élèves ? Comment le « complexe de la migration » est-il thématiqué ? Comment la citoyenneté est-elle conçue ? Et comment, sur le plan pédagogique, s'adresse-t-on aux élèves en tant que citoyennes et citoyens ?

Le processus d'analyse a permis de mettre en évidence quatre domaines principaux pour lesquels les discours et les ordres d'appartenance ont été reconstitués et analysés. La structure du chapitre « Résultats » reflète ces quatre perspectives.

6 Par le terme d'appartenance nationale et ethnoculturelle, nous entendons, au sens de Paul Mecheril, un imaginaire qui oppose un « nous » national et ethnoculturel diffus à un « non-nous » national et ethnoculturel. La forme spécifique de reconnaissance des sujets tire son efficacité des références floues, imprécises et réciproques aux notions de nationalité, d'ethnicité et de culture (cf. Mecheril, 2003). Ainsi, la consécration de l'« autre » génère un « nous ».



1. Le chapitre 4.1 examine la conception et la représentation du racisme en tant que thème : le racisme est-il abordé dans les manuels scolaires ? Sur la base de quelle définition ?
2. La migration est pour sa part étudiée au chapitre 4.2 : que comprend la notion de « migration » ? Quelles questions de société la migration soulève-t-elle ?
3. Le chapitre 4.3 est consacré aux conceptions et aux imaginaires du « territoire » : quels territoires (de réflexion) les manuels scolaires couvrent-ils ? Quelles conceptions de la ou des société(s) sont ainsi transmises ? Comment les rapports globaux dans et entre ces territoires sont-ils représentés et thématiques ?
4. Le chapitre 4.4 est quant à lui consacré à la question de la représentation : quels sont les concepts de société plurielle présentés ? Les manuels scolaires dépeignent-ils une société issue de la migration ?

Enfin, les résultats sont synthétisés et catégorisés dans la conclusion, débouchant sur l'identification de pistes de travail. Sur cette base, nous formulons des recommandations pour l'adaptation des moyens d'enseignement, l'utilisation des manuels existants et une pédagogie critique envers le racisme dans l'enseignement en général.

## 2. Champ d'études de l'analyse des manuels scolaires

### 2.1 État de la recherche et souhaits en matière de recherche

Dans les pays germanophones, la *schulbuchbezogene Forschung*, ou recherche sur les manuels scolaires, est un courant de recherche interdisciplinaire qui a vu le jour durant la période de l'après-guerre (cf. Fuchs, Niehaus, et Stoletzki, 2014, p. 21). L'Allemagne dispose même d'un institut dédié à ce champ de recherche, le *Georg-Eckert-Institut (GEI)* (cf. Fuchs et Sammler, 2015). Dans les pays germanophones, les premières études de référence sur la production discursive de « l'étranger » dans les manuels scolaires ont été publiées au début des années 2000 (cf. Höhne, Kunz, et Radtke, 1999 ; Höhne, 2000 ; Höhne, Kunz, et Radtke, 2005). Cet axe de recherche est néanmoins resté très peu exploré jusqu'à il y a une dizaine d'années. La situation a depuis beaucoup évolué, et la recherche sur les manuels scolaires s'intéresse aujourd'hui de plus en plus aux discours sur la migration, aux perspectives postcoloniales ainsi qu'aux représentations d'une société plurielle.

Ces dernières années, le nombre d'études consacrées à la migration, qui analysent la forme discursive de cette thématique ainsi que les représentations et les valeurs y afférentes, a nettement augmenté. L'Institut Georg Eckert a conduit une vaste étude sur les manuels scolaires afin d'examiner la représentation de la migration et de l'intégration dans certains manuels scolaires des Länder de Bavière, de Rhénanie-du-Nord-Westphalie, de Saxe, de Berlin et de Brandebourg (Niehaus et al., 2015). En s'appuyant sur les mêmes données, Marcus Otto a cherché à savoir dans quelle mesure la représentation de la migration dans les manuels scolaires allemands et la manière dont les consignes à l'attention des élèves sont formulées contribuent à l'inclusion ou à l'exclusion scolaire et sociale (Otto, 2018a). Ces travaux ont été précédés par toute une série d'études et de monographies consacrées à la représentation de la migration et en particulier des personnes issues de la migration dans les manuels scolaires et autres supports didactiques, et de nouveaux travaux sont régulièrement publiés sur le sujet (cf. Osterloh, 2008 ; Christophe et Kopisch, 2009 ; Schissler, 2009 ; Hintermann, 2010 ; Lange et Rößler, 2012 ; Markom et Weinhäupl, 2014 ; Geuenich, 2015 ; Wankhammer, 2016 ; Maier, 2018 ; Schütze et Matthes, 2020). Ces recherches démontrent clairement que la représentation de la migration dans les manuels scolaires est toujours plus diversifiée, alors que le traitement des inégalités et du racisme reste pour sa part très lacunaire (cf. Niehaus et al., 2015). C'est pourquoi, ces dernières années, l'attention des analyses portant sur les manuels scolaires s'est concentrée sur la perspective postcoloniale et la perspective critique à l'égard du racisme (cf. Markom et Weinhäupl, 2007 ; Bernhard, 2013 ; Grawan, 2014 ; Gatzweiler, 2015 ; Grieshaber, 2016 ; Schumann, 2016 ; Apraku, 2017 ; Mätschke, 2017 ; Bönkost, 2020b ; 2020a). Les études se sont penchées sur des matières, des niveaux et des contenus différents, tout en aboutissant à des constats similaires : les manuels scolaires contemporains reproduisent les stéréotypes (en particulier sur le continent africain), l'histoire coloniale est traitée sous un angle eurocentrique et les formulations employées créent des oppositions polarisantes entre « nous » et « les autres ». Elina Marmer et Papa Sow proposent une approche explicitement critique

envers le racisme dans une perspective postcoloniale (cf. Marmer et al., 2011 ; Marmer, 2013 ; Marmer et Sow, 2015 ; Marmer, 2017). Leurs recherches approfondies sur les images de l’Afrique dans les manuels scolaires ont permis de créer des catégories d’analyse utiles pour déconstruire les représentations postcoloniales et conduire une réflexion sur le sujet. En outre, les réflexions menées ces dernières années sur la conception du « nous » ont placé les questions de représentation et de compréhension d’une « société plurielle » au centre de l’intérêt (cf. Niehaus, 2018 ; Schaub, 2018 ; Meinlschmidt, 2022). Dans la littérature de recherche francophone, nous nous référons principalement aux travaux menés dans des contextes français et québécois. Il convient ici de mentionner les travaux de Pascal Clerc, qui a analysé la conceptualisation du monde dans différents manuels de géographie, en s’intéressant notamment aux relations Nord-Sud et au colonialisme (cf. Clerc, 2002 ; 2021). Pour sa part, le rapport réalisé par Annabelle Daenzer pour l’*Institut suisse de recherche et de documentation pédagogique (IRD)* sur la *Représentation inclusive du genre et de l’interculturalité* dans les moyens d’enseignement fait référence à des travaux qui constatent une vision ethnocentrique et dichotomique des pays dits du Sud dans les manuels scolaires employés pour la géographie et l’histoire (cf. Gourgues, 2014 ; Memaï et Rouag, 2017). Plusieurs travaux s’intéressent en outre à la manière dont la diversité, les inégalités et la migration sont traitées dans les moyens d’enseignement (cf. El-Hélou, 2006 ; Wagner-Guillermou et Tisserant, 2010 ; Djordjevic Léonard et Yasri-Labrique, 2019). Enfin, on trouve également des catégories d’analyse utiles dans des travaux issus de la didactique spécialisée. Ainsi, Lydie Laroque s’interroge par exemple sur la manière dont des thèmes éthiques comme le racisme peuvent être abordés dans le cadre de l’étude de textes littéraires en classe de français (cf. 2020).

En Suisse, la recherche sur les manuels scolaires n’est pas courante. Un constat qui vaut aussi bien pour la Suisse alémanique que pour la Suisse romande. Le rapport de Daenzer mentionné ci-devant se réfère ainsi en premier lieu à des études réalisées en dehors de la Suisse (cf. 2022). On dénombre moins de dix travaux de réflexion critique consacrés aux questions d’identité nationale, à la représentation de la migration et aux questions de représentation, et la plupart de ces recherches ont porté sur les manuels scolaires en langue allemande et étaient axées sur le développement dudit matériel (cf. Binnenkade, 2008). Dans les années 2000, Markus Furrer a publié une monographie sur la manière dont la notion de « nationalité » était reflétée dans les manuels scolaires (cf. 2004) et Daniel V. Moser-Lechot a consacré un article à l’image de l’Afrique dans les manuels scolaires suisses d’histoire (cf. 2003). À compter des années 2010, on trouve une publication consacrée à la représentation de la migration dans les manuels d’histoire et de géographie (cf. Wälti, 2010) ainsi qu’une étude sur la manière dont le thème de « La Suisse à l’époque de la Seconde Guerre mondiale » est abordé dans l’enseignement. Cette dernière a mis en lumière une grande retenue des manuels scolaires dans la mention de l’antisémitisme (cf. Schär et Sperisen, 2010 ; 2011). Julia Thyroff et Markus Furrer ont publié deux articles sur les mythes historiques dans les manuels scolaires suisses (cf. Furrer, 2017 ; Thyroff, 2017) et des articles sur le colonialisme et la Suisse postcoloniale ont paru dans *Didactica Historica* (cf. Marti, 2016 ; Ritzer, 2020). Nadine Ritzer y fait référence au fait que les images coloniales, établies au cours de la construction de l’identité nationale aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, jouent aujourd’hui encore un rôle important dans la représentation du « nous » par

opposition à « l'autre colonial ». Les manuels scolaires perpétueraient ces idées jusqu'à nos jours, « même lorsqu'ils condamnent des pratiques d'exploitation comme l'esclavage ou le travail forcé » (Ritzer, 2020, p. 8). Le rapport que Mandy Abou Shoak et Rahel El Maawi ont consacré aux représentations racialisantes, à l'enseignement non critique des actes de violence coloniaux et au manque de diversité des rôles modèles dans les manuels d'allemand et d'histoire contemporains (cf. 2020) a fortement fait réagir les médias. Une revue des travaux de qualification réalisés dans les hautes écoles pédagogiques ces dernières années montre en outre que celles-ci ont désormais intégré cette thématique de recherche. Ainsi, plusieurs travaux de bachelor et de master ont porté sur l'analyse et le développement de supports pédagogiques critiques à l'égard du racisme (cf. Rudin, 2020 ; Bocic, 2022) et sur la représentation de la migration dans les manuels d'histoire contemporains (Aydin, 2021). En outre, dans le cadre de sa thèse de doctorat à l'Université de Zurich, Andreas Fannin a analysé l'influence de l'évolution de la société dans les manuels d'histoire de Suisse alémanique depuis les années 1960 (cf. Fannin, 2020).

Un important point commun des travaux de recherche portant sur les manuels scolaires suisses est qu'ils se concentrent avant tout sur les manuels d'histoire utilisés dans l'enseignement secondaire du premier et du deuxième degré. Il convient également de relever le manque d'homogénéité du corpus de données, différentes générations de manuels scolaires ayant été étudiées. À ce jour, on ne dispose d'aucune analyse pour les nombreuses autres matières ni pour les moyens d'enseignement utilisés dans l'enseignement primaire. Au vu des importantes lacunes de la recherche détectées et de l'intérêt croissant pour cette thématique, il est probable que ce champ de recherche sera davantage traité à l'avenir en Suisse également.

## 2.2 Rôle et définition des manuels scolaires

Un manuel scolaire est un type de livre unique qui réunit plusieurs particularités. La spécificité d'un manuel scolaire réside dans son processus de création, dans son mode d'utilisation et sa fonction scolaire ainsi que dans son rôle sociopolitique. En principe, le savoir écrit et publié dans les manuels scolaires officiels est considéré comme fiable et légitime, tant par le corps enseignant que par les élèves et leurs parents.

La **fonction sociopolitique des manuels** scolaires joue un rôle central dans la présente analyse et a influencé aussi bien les questions d'étude que la manière dont l'analyse des données a été appréhendée. Les manuels scolaires sont développés sur la base des plans d'études. Ils reflètent « la conception culturelle qu'une société a d'elle-même ainsi que l'esprit du temps en matière de politique d'enseignement et de politique des disciplines » (Lippert et Mönter, 2021, p. 59), ou comme l'exprime Irina Grünheid : « De par la forme institutionnalisée qu'elles revêtent – le manuel scolaire en tant que moyen d'enseignement autorisé par l'État –, les représentations incluses dans les manuels scolaires reflètent une formation historique spécifique du sens commun hégémonique de la société ou même de la région » (2021, p. 143). Les manuels scolaires représentent ainsi un canon de connaissances légitimé qui deviendra à chaque fois la référence de toute une génération d'enfants. Les manuels scolaires témoignent des valeurs sociales, du traitement actuel des connaissances et des conceptions sociales de la formation et

de l'éducation qui sont considérés comme reconnus et légitimes (entre autres par l'État) à une époque donnée (cf. Wiater, 2003, p. 12 ; Knopke, 2011, p. 39-40).

**Élaboration des manuels scolaires :** conseillés par leurs commissions des moyens d'enseignement respectives ou par d'autres comités éducatifs, les cantons commandent, seuls ou à plusieurs, un manuel scolaire<sup>7</sup>. Cela concerne en particulier les moyens d'enseignement pour les matières et les thèmes « pour lesquels il n'existe pas d'offre suffisante sur le marché » (LMVG, 2016, p. 2), comme le stipule par exemple la loi sur les éditions scolaires du canton de Zurich. Le processus de création rassemble différents groupes d'acteurs devant tenir compte d'aspects politiques, économiques<sup>8</sup> et sociaux<sup>9</sup> (cf. Bascio et Hoffmann-Ocon, 2010 ; Macgilchrist, 2017). L'ensemble du processus d'élaboration est concerné, car le développement de ces ouvrages n'est généralement pas confié à des auteurs individuels, mais à des collectifs qui comprennent des responsables de projet, des rédacteurs, des enseignants, des illustrateurs ainsi que des collaborateurs de maisons d'édition de manuels scolaires. Le contenu des images et des textes est rédigé, évalué, testé, édité et relu par un nombre relativement important de personnes. Un manuel scolaire est donc le résultat d'un processus complexe de compromis entre différentes exigences (didactiques, spécifiques à la discipline, politiques, pratiques, etc.), différentes personnes (impliquées dans la production du manuel scolaire) et différentes institutions (maisons d'édition de manuels scolaires, écoles, hautes écoles pédagogiques, etc.). Ainsi, aucune phrase écrite dans un manuel scolaire n'y figure par hasard et n'a pas été mûrement réfléchie.

7 L'impulsion pour le développement d'un manuel scolaire peut également venir des maisons d'édition lorsque celles-ci initient un nouveau produit à leurs propres risques. Cela peut par exemple être le cas lorsqu'un manuel scolaire arrive à la fin de son cycle de vie ou lorsque de nouvelles opportunités de marché apparaissent à la suite de l'évolution de certains programmes ou d'autres développements.

8 En matière de réglementation intercantonale, le marché des manuels scolaires diffère entre la Suisse alémanique et la Suisse romande. Alors qu'en Suisse romande, la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP) est chargée d'évaluer les besoins en manuels scolaires et de commander leur production, le marché du matériel pédagogique est plus diversifié en Suisse alémanique, où différentes maisons d'édition de manuels scolaires, entre autres cantonales, sont présentes. Néanmoins, le même principe de base s'applique aux deux régions linguistiques : le marché est fortement réglementé et l'homologation des moyens d'enseignement relève de la compétence des cantons.

9 Par « aspects sociaux », nous entendons les critères d'évaluation (valeurs et normes) qui permettent aux groupes d'acteurs concernés de considérer les contenus comme suffisamment pertinents et légitimes pour être intégrés dans le corpus de connaissances inclus dans un manuel scolaire.

**Utilisation des moyens d'enseignement et spécificités scolaires :** l'utilisation des manuels scolaires par le personnel enseignant est très variée (cf. Gräsel, 2010 ; Adamina, 2014). Certains s'appuient sur leur structure et leur approche pédagogique pour la planification trimestrielle et annuelle de leurs cours. À l'opposé, d'autres en extraient simplement des images, des extraits de textes ou des exercices spécifiques. Même si les évolutions pédagogiques et didactiques et l'enseignement numérique ont affaibli dans une certaine mesure le rôle de référence des manuels scolaires, ces derniers demeurent l'élément de jonction entre le plan d'études visé au niveau politique et celui qui est mis en œuvre dans les classes (Wiater, 2003, p. 13). C'est ce qui amène Niehaus et al. à qualifier les manuels scolaires de « programmes secrets » (2015, p. 10) permettant au corps enseignant de s'assurer que l'enseignement qu'il dispense correspond aux exigences du plan d'études. Les manuels scolaires contiennent un savoir disponible sous une forme réduite sur le plan pédagogique. Cette réduction ne résulte pas uniquement d'une simplification, mais avant tout du choix des contenus ainsi que de l'approche pédagogique et didactique adoptée. Dans la mesure où les manuels scolaires revêtent un caractère innovant, ils constituent également un moyen de transférer dans la pratique les nouvelles connaissances issues de la recherche en didactique des disciplines et en théorie de l'apprentissage.

Il convient de souligner que la présente analyse des manuels scolaires ne permet pas de tirer des conclusions directes sur la pratique enseignante. Y parvenir nécessiterait de mener de très longues recherches sur l'enseignement (voir chapitre 6.1 Recherche en éducation en rapport avec les moyens d'enseignement). L'enquête qui a accompagné l'analyse des manuels scolaires a néanmoins permis de détermi-

ner si ceux-ci sont utilisés dans la pratique. Nous avons demandé aux enseignants s'ils employaient les manuels scolaires analysés dans leurs cours et, le cas échéant, de quelle façon. De manière générale, il est apparu que la majorité des manuels étudiés sont utilisés dans la pratique, avec les différences décrites précédemment. Les résultats de l'enquête sur l'utilisation sont résumés au chapitre 3.2 et présentés en détail en annexe.

### 3. Méthode de recherche

La présente étude a pour objectif de dresser un panorama des manuels scolaires utilisés actuellement en Suisse romande et en Suisse alémanique dans une perspective critique à l'égard du racisme. Il s'agit d'un objectif ambitieux : deux régions linguistiques, onze années scolaires, vingt-cinq cantons, une dizaine de matières et, partant, une grande diversité de manuels scolaires. Le périmètre de la présente étude a par conséquent dû être limité. Les branches et les degrés ont dans un premier temps été définis en collaboration avec la Commission fédérale contre le racisme. Afin de pouvoir tirer des conclusions aussi significatives que possible sur les représentations et les discours relatifs à la participation, aux questions d'appartenance et au traitement du racisme dans les manuels scolaires, nous avons choisi des matières dans lesquelles nous partons du principe qu'il est possible de trouver non seulement des structures de sens latentes, mais aussi des assertions explicites et des discussions de fond sur ce champ thématique :

Suisse alémanique / Lehrplan 21 (plan d'études 21)		
Matière principale	Matière secondaire	Degré
<i>Deutsch</i> (Allemand)		1 <sup>er</sup> /2 <sup>e</sup> /3 <sup>e</sup> cycle
<i>Natur, Mensch, Gesellschaft</i> (La nature, l'Homme et la société)		1 <sup>er</sup> /2 <sup>e</sup> cycle : degré préscolaire jusqu'à la 6 <sup>e</sup> année primaire
	<i>Wirtschaft, Arbeit, Haushalt</i> (Économie, travail, ménage)	3 <sup>e</sup> cycle : 1 <sup>re</sup> à 3 <sup>e</sup> année du degré secondaire I
	<i>Räume, Zeiten, Gesellschaften</i> (Espace, temps, sociétés)	3 <sup>e</sup> cycle : 1 <sup>re</sup> à 3 <sup>e</sup> année du degré secondaire I
	<i>Ethik, Religionen, Gemeinschaft</i> (Éthique, religions, communauté)	3 <sup>e</sup> cycle : 1 <sup>re</sup> à 3 <sup>e</sup> année du degré secondaire I
Romandie / Plan d'études romand (PER)		
Matière principale	Matière secondaire	Degré
Langues	Français	1 <sup>er</sup> /2 <sup>e</sup> /3 <sup>e</sup> Cycle degré primaire/degré secondaire I (1P-11S)
Sciences humaines et sociales	Géographie	1 <sup>er</sup> /2 <sup>e</sup> /3 <sup>e</sup> Cycle degré primaire/degré secondaire I (1P-11S)
	Histoire	1 <sup>er</sup> /2 <sup>e</sup> /3 <sup>e</sup> Cycle degré primaire/degré secondaire I (1P-11S)
	Citoyenneté	1 <sup>er</sup> /2 <sup>e</sup> /3 <sup>e</sup> Cycle degré primaire/degré secondaire I (1P-11S)
	Éthique et cultures religieuses	1 <sup>er</sup> /2 <sup>e</sup> /3 <sup>e</sup> Cycle degré primaire/degré secondaire I (1P-11S)

### 3.1 Sélection des manuels scolaires

En l'absence de données exhaustives sur l'utilisation actuelle des manuels scolaires, nous avons dû recourir à des moyens auxiliaires pour constituer l'échantillon. Deux références principales ont été utilisées à cet effet : d'une part, les listes cantonales des manuels scolaires disponibles pour les matières sélectionnées et d'autre part, le nombre d'élèves des cycles 1 à 3 dans les différents cantons, selon les données de l'Office fédéral de la statistique. En complément, décision a été prise de compléter l'analyse du contenu par une enquête sur l'utilisation (voir chapitre 3.2). Cette enquête a corroboré la procédure de sélection : le corps enseignant a confirmé que les manuels scolaires pris en compte dans cette analyse constituent un choix représentatif de l'enseignement d'aujourd'hui.

La sélection s'est appuyée sur les listes cantonales de manuels scolaires pour l'année 2021/2022, lesquelles répertorient les moyens d'enseignement obligatoires ou recommandés par les cantons. Une comparaison des manuels scolaires figurant sur les listes des différents cantons a été réalisée. Pour les manuels scolaires recommandés ou obligatoires dans plusieurs cantons, le nombre d'élèves de ces cantons a été pris en compte pour la sélection, l'objectif consistant à identifier les manuels scolaires qui, au vu de leur référencement et du nombre d'élèves des cantons concernés, ont potentiellement la plus grande portée. Pour la Suisse alémanique, cela signifie que les moyens recommandés ou obligatoires dans les cantons et avec lesquels la plupart des élèves travaillent potentiellement en classe ont été retenus. La procédure de classement des manuels scolaires en Suisse alémanique a dans la plupart des cas conduit à sélectionner les moyens d'enseignement qui étaient répertoriés dans plusieurs cantons avec une forte population d'élèves, à savoir Berne, Zurich, Argovie, Saint-Gall et Lucerne, ainsi que dans d'autres cantons. En Suisse romande, où la diversité des moyens d'enseignement recommandés ou obligatoires est moindre, toutes les références ont pu être prises en compte de manière identique lors de cette étape. En bref, les ouvrages suivants (voir la liste des manuels en annexe) ont été retenus :

#### 1. *Natur, Mensch, Gesellschaft/Sciences humaines et sociales*

Durchblick ; Diercke Geografie ; Gesellschaften im Wandel ; Spuren-Horizonte ; Weltsicht ; Zeitreise ; Blickpunkt ; Schritte ins Leben ; Schauplatz Ethik ; NaTech ; Weitblick ; Kinder begegnen Natur und Technik ; Alltagsstark ; Tiptopf ; WAH Buch ; WAHandeln.

Habiter 5<sup>e</sup> ; Histoire 5<sup>e</sup>-11<sup>e</sup> ; Géographie 5<sup>e</sup>-11<sup>e</sup> ; Mon canton, un espace... ; Un monde en couleurs ; Un monde en fête ; Au fil du temps ; Architecture et religion ; Aux origines du monde ; Les religions en Suisse ; Planète religions, des clés pour comprendre le monde.

#### 2. *Enseignement des langues Allemand/Français*

Sprachstarken ; Sprachwelt ; Die Buchstabenreise ; Sprachland ; Sprachfenster ; Leseschlau.

Que d'histoires ! ; L'île aux mots ; L'atelier du langage ; Français Livre unique ; Mon manuel de français.



### 3.2 Enquête auprès du personnel enseignant sur l'utilisation des manuels scolaires

Il n'existe pas à ce jour de données scientifiques sur la fréquence d'utilisation des différents manuels scolaires en Suisse<sup>10</sup>. Afin de déterminer si et dans quelle mesure, selon le corps enseignant, les manuels scolaires analysés dans l'étude sont réellement utilisés en classe, une enquête en ligne a donc été menée en parallèle dans six cantons (AG, BE, SG, ZH, GE, VD).

De manière générale, il s'est avéré que le corpus de données que nous avons analysé coïncide largement avec les manuels scolaires actuellement utilisés dans les écoles, tant en Suisse alémanique qu'en Suisse romande. En Suisse alémanique, c'est notamment le cas pour l'allemand et la branche commune *Natur, Mensch, Gesellschaft* aux cycles 1 et 2, ainsi que pour les matières secondaires *Räume, Zeiten, Gesellschaften* au cycle 3. Dans les cantons romands, les résultats coïncident essentiellement avec les manuels scolaires pris en compte pour les branches *Français, Géographie* et *Histoire*. Les manuels scolaires que nous avons étudiés sont actuellement largement utilisés dans les écoles, ce qui démontre la pertinence de l'analyse. En Suisse alémanique, la branche *Ethik, Religionen und Gemeinschaft* est souvent enseignée sans les manuels scolaires recommandés par les cantons. En outre, s'agissant des matières *Wirtschaft, Arbeit, Haushalt ; Éthique* et *cultures religieuses* ainsi que *Citoyenneté*, il n'existe pas suffisamment de données pour dresser un constat significatif. Pour ces matières, il n'est donc pas possible de déterminer ici de manière concluante dans quelle mesure les manuels scolaires examinés sont réellement utilisés dans les écoles. Des informations sur la méthodologie et les résultats détaillés de l'enquête sur l'utilisation figurent en annexe du présent rapport.

### 3.3 Approche méthodologique et procédure

S'agissant de la notion de « manuel scolaire », nous nous référons à la définition de l'*Interkantonale Lehrmittelzentrale* (ilz, centrale intercantonale des moyens d'enseignement). Dans ce contexte, on entend par manuels scolaires « des moyens d'enseignement, d'apprentissage et de travail sous forme imprimée et numérique qui concrétisent les compétences et les contenus d'apprentissage, et les présentent sous une forme adaptée à l'enseignement [...] »<sup>11</sup>. Au vu de l'ampleur du corpus de données, nous avons renoncé aux parties numériques des manuels lors de l'échantillonnage<sup>12</sup>. Toutefois, au vu du basculement progressif des moyens d'enseignement vers des formats numériques et non plus purement analogiques, cette lacune est d'autant plus importante que les manuels sont récents. Pour réaliser une étude plus exhaustive des moyens d'enseignement actuels, il serait donc pertinent d'inclure également les parties numériques des manuels dans l'analyse. Néanmoins, les manuels scolaires imprimés dont les écoles ont déjà fait l'acquisition ont encore une certaine durabilité et seront encore utilisés pendant quelques années, du moins de manière transitoire. Les manuels scolaires continuent d'être produits sous forme de livres (souvent combinés avec des éléments numériques) et ils continueront selon toute probabilité de jouer un rôle important dans l'enseignement.

10 Quelques études ont été réalisées sur l'utilisation des manuels scolaires en fonction de questions spécifiques et pour un choix restreint de moyens d'enseignement (cf. par exemple Schär et Sperisen, 2011 ; Adamina, 2014).

11 Disponible en ligne sur : (Adamina 2014) [en allemand, consulté le 9 mars 2023]

12 Dans le cadre de la présente étude, les parties numériques des manuels ont toutefois été utilisées lorsqu'une séquence imprimée devait être examinée en détail et nécessitait une mise en contexte s'appuyant sur des exercices et des commentaires issus de la partie numérique du manuel.

### 3.3.1 Base théorique – approche de l’analyse critique du discours

Dans la présente étude, une procédure de reconstruction a été utilisée pour l’analyse des discours et des positions du sujet dans les manuels scolaires. D’un point de vue méthodologique, l’étude s’appuie sur l’analyse critique du discours (cf. Jäger, 2021). Inspirée des écrits de Michel Foucault (cf. 1976), elle s’intéresse à la manière dont les savoirs et les pratiques sociales sont marqués par les rapports de force et les façonnent<sup>13</sup>. L’analyse (critique) du discours s’appuie sur la théorie selon laquelle « la capacité cognitive humaine, la communication entre les individus et la réalité sociale [...] sont liées à des ordres de sens et à des systèmes symboliques socialement prédéfinis, obéissant à certaines règles et susceptibles d’être modifiés » (Hildebrandt et al., 2015, p. 259). Les discours constituent donc des ordres de sens et des systèmes symboliques complets, socialement puissants mais aussi modifiables, qui se manifestent par des assertions, des concepts et des images (cf. Niehr et Böke, 2000). La présente analyse se penche sur des phénomènes discursifs dont la signification va au-delà de la phrase individuelle : au moyen de nombreux fragments (séquences de livres, dénominations, titres, illustrations, etc.) mis en relation les uns avec les autres, les manuels scolaires peuvent permettre de reconstruire des discours (cf. Titscher et autres, 1998), par exemple des stratégies de légitimation sociale ou des cadres d’interprétation collectifs pour certains phénomènes (cf. van Dijk, 2001 ; Wodak et Reisigl, 2001).

L’analyse du matériel à disposition s’est déroulée en deux étapes : une déconstruction réalisée à l’aide d’un procédé de codage, suivie d’une reconstruction des règles et contextes sous-jacents en s’appuyant sur la comparaison des codages, sur la restructuration du schéma de codage et enfin sur la production et la comparaison de mémos. Ce processus d’analyse en spirale permet une comparaison et une mise en opposition systématiques des résultats intermédiaires de la déconstruction et de la reconstruction avec d’autres passages de texte et représentations (cf. Truschkat, 2013, p. 80-81).

### 3.3.2 Approche analytique

Dans un premier temps, les séquences pertinentes des manuels scolaires sur le plan thématique ont été identifiées à l’aide des tables des matières, d’une lecture rapide parfois<sup>14</sup> et au moyen de recherches par mots clés. Les manuels scolaires ont ainsi été saisis dans le programme d’analyse MAXQDA et les contenus des différentes séquences ont été codifiés (codes généraux). Thomas Höhne, Thomas Kunz et Frank-Olaf Radtke décrivent cette première étape de l’analyse comme l’identification des « contenus autodéclarés et des stratégies d’univocisation (auto-attribution dominante) » (2005, p. 61).

Les séquences sélectionnées ont ensuite été soumises à une analyse détaillée. Pour ce faire, nous avons étudié les positions des sujets et les principes de contenus présentés dans les manuels scolaires. Nous avons avant tout cherché à comprendre comment un fait empirique est interprété (modèles d’interprétation), quelles sont les stratégies de légitimation dominantes et quels narratifs structurent la représentation de phénomènes aussi complexes que la migration, le racisme, le « nous » (position du sujet) ou encore les différents territoires. Dans ce but, Höhne, Kunz et Radtke se concentrent premièrement sur la « différence fondamentale essentielle » (2005, p. 61) qui structure le phénomène. Le discours sur la migration est par

13 Selon Foucault, les relations de pouvoir conduisent systématiquement à des savoirs et à des formes d’action qui déploient à leur tour des effets de pouvoir (Foucault, 19

14 Cette approche a permis de repérer des séquences comportant une réflexion thématique explicite sans que celle-ci apparaisse dans la table des matières. Cette observation s’applique en particulier aux séquences des manuels dévolus à l’apprentissage des langues.

exemple essentiellement marqué par la différence binaire fondamentale entre « indigène » et « étranger ». Deuxièmement, Höhne, Kunz et Radtke s'intéressent au « lien spatio-temporel et causal entre les éléments et les énoncés » (Höhne et al., 2005, p. 61). Cette approche permet d'analyser les structures offrant un schéma des différents liens entre les savoirs autour du thème de la migration. La manière dont les personnages sont représentés sur les photos et les illustrations ainsi que les noms des enfants ont été codés et comparés (notamment en tenant compte du lien texte-image) au cours de l'analyse détaillée. L'ensemble du processus a été réalisé à l'aide du programme MAXQDA, ce qui a permis d'exporter le système de codage et les mémos pour documenter le processus d'analyse, puis pour comparer ou mettre en relation les éléments du discours. Les étapes de l'analyse suivent un processus circulaire, aussi bien lors de l'intégration des différents manuels dans l'étude que lors de la synthétisation, de la modification et de la reformulation des résultats (intermédiaires).

Höhne, Kunz et Radtke se réfèrent à la « nature et la récurrence des éléments récurrents » (2005, p. 61) en tant que quatrième et dernière pierre angulaire de l'analyse thématique des discours. Ils renvoient ainsi à la répétition des contenus, des différences fondamentales et des liens qui modèlent le discours – le caractère hégémonique et donc puissant du discours réside dans la répétition à plusieurs niveaux de modèles d'interprétation et de narratifs qui ne sont souvent pas identifiables au premier regard. Dans la présente étude, les récurrences étaient significatives dans la mesure où elles permettaient d'évaluer la pertinence d'éléments de discours spécifiques dans les manuels scolaires analysés tout en servant de point de repère pour la saturation empirique (cf. Strauss et Corbin, 1996, p. 148-65) des données. Le présent rapport a été rédigé une fois le point de saturation atteint.

## 4. Résultats

Les résultats de l'étude sont synthétisés dans les quatre sous-chapitres ci-après. La structure s'appuie sur les quatre champs thématiques identifiés dans une première étape, lors du codage ouvert de l'ensemble du corpus de données (identification de séquences pertinentes sur le plan thématique). Les quatre champs thématiques font l'objet d'une mise en contexte au début de chaque chapitre. Les résultats sont ensuite décrits et catégorisés à l'aide d'exemples de séquences et, le cas échéant, complétés par des réflexions spécifiques et pédagogiques plus approfondies.

### 4.1 Thématisation du racisme

Lors de l'analyse des manuels scolaires sous l'angle du racisme, il convient de relever que les moyens d'enseignement sont toujours développés sur la base des plans d'études, lesquels définissent les contenus et les compétences qui doivent être couverts et mis en avant dans les manuels scolaires. Or, en consultant les plans d'études suisses, l'on constate que la notion de racisme, et ses déclinaisons, n'y figure pas (c. Scherrer et Ziegler, 2016). En Suisse alémanique, le terme n'apparaît pas une seule fois dans le Lehrplan 21 (LP 21, plan d'études alémanique). Dans le Plan d'études romand (PER), il est mentionné une fois, dans la description du domaine de compétences 35 en Sciences humaines et sociales (SHS) au cycle 3<sup>15</sup>.

Même si le terme « racisme » n'est pas explicitement mentionné, les objectifs de formation des plans d'études prévoient une réflexion sur le racisme et l'acquisition des compétences nécessaires pour y faire face. Les objectifs de formation, qui constituent les fondements du Lehrplan 21, soulignent que le plan d'études s'appuie sur les « droits fondamentaux », promeut « l'égalité des chances » ainsi que « l'égalité des sexes » et s'oppose « à toute forme de discrimination » (D-EDK, 2016). « Dans une société pluraliste, l'école contribue à la cohésion sociale » (ibid.). L'enquête sur l'utilisation des manuels scolaires a montré que la majorité du corps enseignant considère lui aussi que la discussion sur le racisme fait partie de leur mandat éducatif. En Suisse alémanique, plus de 90 % des enseignants interrogés partagent ce point de vue. En Suisse romande, 40 % des personnes interrogées le partagent entièrement, 32 % partiellement<sup>16</sup>.

Cette attente se reflète également dans les supports analysés. On retrouve dans l'ensemble du corpus de données des séquences et parfois même des chapitres entiers dans lesquels le racisme est évoqué, voire explicitement traité. Les séquences soumises à une analyse approfondie ont été sélectionnées sur la base des critères suivants : la séquence ou le chapitre aborde explicitement le racisme ; la séquence ou le chapitre aborde les rapports de force ou les articulations racistes comme les discriminations, sans utiliser le terme de racisme ; la séquence ou le chapitre aborde un événement social et/ou historique étroitement lié au racisme. L'analyse tient ainsi compte de chapitres et de séquences dans lesquels, malgré l'absence de référence au terme et au concept de racisme, des thèmes tels que « inégalités et discrimination », « colonialisme et esclavage » et « minorités et diversité nationale et ethnoculturelle »<sup>17</sup> sont traités.

15 Ce domaine de compétences fait partie du programme d'éthique et cultures religieuses, une matière qui figure dans les dispositions cantonales et que les enseignants considèrent comme facultative, du moins au niveau primaire, de sorte qu'elle n'est guère enseignée actuellement (cf. Bleisch, Desponds, et Girardet, 2021 ; Girardet, Ansen Zeder, et Bleisch, 2022). Ici, le thème du racisme apparaît dans une description de compétence liée à l'enseignement de l'éthique : « réflexion sur des situations éthiques liées au vécu des adolescents », qui vise à « dégager et comprendre les causes et les conséquences de la violence, du racisme et de l'injustice ».

16 Les enseignants ont été invités à évaluer l'affirmation suivante sur une échelle de 1 à 5 (échelle : pas du tout, plutôt pas, en partie, plutôt oui, tout à fait) : « Sich mit Rassismus auseinanderzusetzen, verstehe ich als offiziellen Bildungsauftrag » / « Je considère qu'aborder le racisme est un mandat éducatif. »

17 Cette notion combine deux concepts déterminants pour la théorie de l'appartenance : d'une part, l'imbrication de l'appartenance nationale, ethnique et culturelle selon Paul Mecheril (Mecheril, 2003), qui montre à quel point la notion de l'« autre migrant » (Dirim et Mecheril, 2010) est confusément construite par rapport à un « nous » imaginé. D'autre part, le terme « diversité » est utilisé ici dans son sens littéral : les attributions nationales et ethnoculturelles permettent de classer les personnes dans les groupes les plus divers, ce qui génère une diversité cognitive qui repose sur une puissante pratique de différenciation. Il s'agit donc d'une double forme de construction de l'altérité et de la diversité.



Ill. 1 : Le racisme est principalement abordé dans le contexte de l'impérialisme, du colonialisme et du national-socialisme des années 1930 et 1940 (compilé à partir de : Durchblick 2, p. 14-15 ; Durchblick 2, p. 90-91 ; GiW\_Themenbuch 2, p. 16-17 ; Histoire 10<sup>e</sup>, p. 148; Zeitreise 2, p. 46-47).

#### 4.1.1 Exemples de séquences issus des manuels scolaires

On trouve essentiellement des passages traitant explicitement du racisme dans les manuels scolaires de Suisse alémanique pour les branches *Räume, Zeiten Gesellschaften et Ethik, Religion, Gemeinschaften* (3<sup>e</sup> cycle). S'agissant des autres matières, certaines séquences font référence à des événements ou des phénomènes racistes, traités sous l'angle de la discrimination et de l'exclusion. Ces séquences contiennent rarement une catégorisation ou une référence explicite au racisme qui permettrait une compréhension analytique. Ci-après, quelques passages illustrant à titre d'exemple chaque approche sont reproduits et analysés.

Les manuels *Zeitreise* (Voyage dans le temps, 2018) et *Gesellschaften im Wandel* (GiW, L'évolution des sociétés, 2017) sont actuellement utilisés pour l'enseignement de l'histoire au troisième cycle. Leur récente date de publication se reflète à plusieurs égards dans les contenus et les approches utilisées pour l'apprentissage de l'histoire. Les deux manuels traitent la question du racisme ; des chapitres y abordent explicitement le sujet. Le chapitre « Sendungsbewusstsein und Rassismus » (Esprit missionnaire et racisme, *Zeitreise* 2, p. 46-47), aborde la question des liens entre colonialisme et racisme. La double page est illustrée d'une carte postale datant de 1913 montrant une scène de torture intitulée « correction d'un autochtone ». Sur la deuxième page figurent trois hommes âgés blancs en costume, un cigare aux lèvres, légitimant les « motifs de l'occupation coloniale » (sous-titre) dans une perspective évolutionniste et raciste. Mentionnons à titre d'exemple la bulle « Les Noirs illettrés devraient se réjouir que nous leur apportions notre civilisation ». Dans le texte, les auteurs qualifient ces hommes de racistes. L'imbrication de l'esclavage et du racisme met en évidence le fait que la théorie raciale constitue une doctrine destinée à légitimer la mission chrétienne et les campagnes violentes de civilisation et démocratisation ainsi que, de manière générale, l'exploitation coloniale. Le racisme est également abordé de manière explicite au chapitre 9.4 « Rassismus in Wissenschaft und Alltag » (Le racisme



dans la science et la vie quotidienne, GiW 2, p. 16-17) du manuel *Gesellschaften im Wandel*. Trois illustrations reprennent des stéréotypes racistes comme le cannibalisme, l'exotisation dans les zoos humains ainsi que la doctrine raciale dans un album de collection d'images. Le texte qui accompagne ces illustrations dresse le lien entre l'adaptation social-darwiniste de la théorie de l'évolution et la doctrine raciale. Enfin, le texte souligne la réfutation biologique de la doctrine raciale et la persistance du racisme malgré tout. Le « dangereux mélange » (GiW 2, p. 17) de racisme et de nationalisme est mis en avant. Cette dernière imbrication permet également de comprendre dans quel contexte le racisme est abordé ici : la double page s'inscrit dans les *parcours d'exploration*<sup>18</sup> des champs thématiques « nationalisme et impérialisme ».

Aucun chapitre équivalent traitant explicitement du racisme n'a pu être identifié dans les manuels scolaires francophones. On y trouve toutefois des chapitres au contenu comparable, qui traitent de la doctrine raciale dans une perspective historique. Par exemple, le chapitre « La représentation de l'Autre » du manuel Histoire 10<sup>e</sup> (p. 156-159) utilisé au 3<sup>e</sup> cycle. La conception de la doctrine raciale (« pseudo-scientifique ») y est expliquée dans une perspective historique de la science. L'ancrage de cette conception est lié aux explorations de nombreux voyageurs, géographes, naturalistes et anthropologues européens rêvant de « percer les énigmes des régions encore inexplorées » (Histoire 10<sup>e</sup>, p. 156-159). Plusieurs citations indiquent que le concept était déjà controversé à l'époque, où un manque de bases scientifiques lui était reproché. Le texte émet en outre un jugement de valeur normatif en qualifiant la théorie raciale de « chose choquante aujourd'hui ». Les deux pages suivantes sont consacrées au regard européen sur les sociétés africaines (exotisation) et, inversement, au regard africain sur les puissances coloniales européennes (oppression). Il est à noter que, si le contenu de cette séquence traite explicitement du racisme, le terme « racisme » en lui-même n'est pas mentionné.

Des séquences abordant explicitement le racisme sans pour autant mettre un accent particulier sur l'approche historique ont également été identifiées dans deux autres manuels. Dans les deux cas, le racisme est nommé et une discussion est initiée.

Le premier exemple est celui d'une double page du manuel de français Français 11<sup>e</sup>: Livre Unique (p. 248-249) intitulée « La dépêche d'agence ». Un texte dans le style des dépêches d'agence est présenté sur une double page. Une dépêche portant sur la revendication de la *Ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme* (LICRA) sert de source et d'accroche. La LICRA y demande qu'en cas d'incident raciste lors d'un match de football, le match soit immédiatement interrompu. Le travail sur cette dépêche invite également à se pencher sur l'organisation LICRA et sur les questions relatives à la discrimination raciale dans les stades de football.

Le deuxième exemple est tiré du manuel pédagogique *Schritte ins Leben* (Les étapes de la vie) utilisé pour l'enseignement de la branche *Ethik, Religionen, Gemeinschaft* où le chapitre « Vorurteile abbauen » (Éliminer les préjugés) inclut une rubrique intitulée « Rassismus grenzt aus » (Le racisme, facteur d'exclusion) qui traite explicitement du racisme (*Schritte ins Leben*, p. 165-168). La séquence

<sup>18</sup> Les parcours d'exploration constituent le cœur pédagogique du manuel : ici, des unités d'apprentissage étoffées proposent au personnel enseignant des pistes pour relier les différents chapitres afin de tisser un lien thématique.

est précédée d'une définition qui fait le lien entre la doctrine raciale historique et le « XX<sup>e</sup> siècle ». À l'époque, la doctrine raciale a servi de « fondement idéologique [...] à l'holocauste et à l'apartheid » (p. 165). Ensuite, le court-métrage *Le voyageur noir*, réalisé par Pepe Danquart en 1993, invite à réfléchir à la question du racisme au quotidien. La norme pénale antiraciste constitue un élément central de l'ensemble du sous-chapitre (p. 166-168).

Le fait que le racisme soit explicitement mentionné dans les deux derniers exemples est singulier au regard de l'ensemble du corpus de données analysé et constitue une exception. Le racisme est rarement utilisé dans les manuels scolaires en tant que terme et sujet d'analyse pour une réflexion sur les inégalités en général et les inégalités de traitement dans la société. Le racisme au quotidien ou la discrimination raciale en tant que phénomène ainsi que les préoccupations antiracistes qui y sont liées sont toutefois bien décrits. Ces thèmes apparaissent à différents endroits ainsi que dans plusieurs matières et degrés scolaires. Les notions de « discrimination » et d'« inégalités de traitement » sont alors fréquemment utilisées. C'est le cas par exemple de l'article qui décrit le chômage et la recherche d'emploi du protagoniste Mirko dans le manuel *WAH* (branche *Wirtschaft, Arbeit, Haushalt*) :

« Chaque matin, Mirko cherche des offres d'emploi correspondant à son profil sur Internet, envoie sa candidature et reçoit refus sur refus. En raison, parfois, de son nom étranger. Ce dernier lui a récemment été fatal, s'énerve Mirko :  
< Un patron voulait m'engager, mais il a changé d'avis parce que son équipe ne voulait pas d'étrangers dans l'entreprise. > »<sup>19</sup> (*WAH*, 20)

Ce récit est accompagné d'un court texte sur le chômage et l'aide sociale. Il ne comporte néanmoins pas de contexte ni d'informations complémentaires sur la discrimination décrite lors de la recherche d'emploi, alors même que le développement pédagogique de ce type de passage recèle un important potentiel. Ainsi, des liens directs avec une réflexion sur le racisme et, indirectement, avec les éventuelles expériences de racisme (des élèves) pourraient être établis. En outre, pour comprendre l'histoire de Mirko, des informations contextuelles supplémentaires seraient utiles. En effet, des projets de recherche novateurs ont démontré depuis de nombreuses années que la discrimination systématique d'individus lors de la recherche d'un emploi, y compris d'une place d'apprentissage, en raison de leurs caractéristiques physiques ou même de leur nom est une réalité (cf. Imdorf, 2017). Cet éclairage sur le « cas Mirko » pourrait ouvrir la possibilité d'une réflexion critique sur le racisme et les discriminations sur le marché du travail, et serait un très bon exemple pour comprendre la dimension structurelle du racisme.

Des manuels scolaires du 1<sup>er</sup> cycle comprennent aussi des récits d'exclusion, par exemple dans le cours de langue. Dans son récit, Jasna, qui vivait en Serbie jusqu'à l'année dernière, décrit ses difficultés à son arrivée pour comprendre les autres :

« Les débuts ont été difficiles. Je ne parlais que le serbe. Un jour, j'ai rencontré la voisine. Elle me parlait, mais je ne comprenais pas un mot de ce qu'elle disait. J'ai juste remarqué qu'elle était très sympathique. Une autre fois, des jeunes

<sup>19</sup> Par souci de compréhension, tous les extraits et citations de manuels en allemand ont été traduits (NdT).

m'ont interpellée dans la rue. Ça n'avait pas l'air amical. Aujourd'hui encore, je les évite quand je les vois. » (Sprachstarken 2, p. 20)

Cette histoire encourage les élèves à parler de leurs expériences avec la langue (et la langue étrangère) et des obstacles à la communication. Ils peuvent tous y rattacher des expériences tirées de leur propre vécu. L'exemple de Jasna permet également d'ouvrir un espace de réflexion sur l'exposition au racisme, un élément particulièrement appréciable pour l'approche disciplinaire de l'enseignement des langues. La question se pose ici du soutien dont pourrait avoir besoin le corps enseignant pour gérer les éventuels récits des élèves sur des vécus liés au racisme. En effet, ils disent souvent manquer de stratégies et d'approches qui permettraient d'animer des réflexions critiques envers le racisme dans ce genre de situation (cf. Affolter, Sperisen, et al., 2021).

#### 4.1.2 Compréhension du racisme dans les manuels scolaires

Les séquences qui traitent explicitement du racisme se réfèrent à une conception interpersonnelle du racisme, axée sur la théorie historique de la race. Les définitions ne font pas référence au racisme en tant que rapport social (cf. Rommelspacher, 2011 ; Attia, 2018), un constat qu'illustrent les définitions reproduites dans les glossaires des manuels germanophones. Par exemple, dans *Zeitreise 2*, on peut lire :

« Conception selon laquelle les êtres humains sont classés dans des races de valeur différente en fonction de leurs caractéristiques innées (physiques). Les racistes évaluent une personne selon qu'elle appartient à une race supérieure ou inférieure. Scientifiquement, cette approche est infondée. »  
(*Zeitreise 2*, 156)

Lorsque le racisme est l'élément principal de la discussion, il traite des théories raciales et de leur développement durant les périodes du colonialisme et de l'esclavage. Le manuel *Gesellschaften im Wandel* utilise assez souvent le terme « racisme » et contient des références plus nombreuses aux événements historiques. Pourtant, ce manuel se réfère lui aussi, dans son glossaire, à une définition qui ne prend en compte que le racisme idéologique :

« Le racisme est un mode de pensée datant du XIX<sup>e</sup> siècle qui consiste à appliquer directement les lois de la biologie aux sociétés humaines. Les racistes partent du principe qu'il existe différentes races parmi les êtres humains et que la race détermine les caractéristiques et les capacités des individus. Les personnes qui utilisent des arguments racistes défendent l'idée que les personnes issues d'autres cultures ont moins de valeur qu'elles-mêmes » (GiW 2, 17)

Cette définition précise que le racisme est une attitude. Il est intéressant de noter la formule « personnes issues d'autres cultures » à la fin de la définition, par laquelle les auteurs soulignent l'étroite imbrication de la culturalisation et de la racialisation<sup>20</sup>. D'une part, cette définition renvoie à un racisme qui peut aussi se passer d'idéologie raciale ; d'autre part, elle reste à un niveau interpersonnel et intentionnel (« les racistes partent du principe que... ») et ne tient pas compte du pouvoir structurel du racisme.

20 Dans ce contexte, il convient de souligner la nature évolutive du racisme en fonction de la modification des rapports sociaux au cours de l'histoire (Demirovic et Bojadžijev, 2002). Enfin, Jost Müller met en avant le culturalisme, qu'il considère comme « la transformation historique du racisme après 1945 car à l'époque de la décolonisation le culturalisme est apparu comme l'effet dominant de toutes les articulations du racisme » (Müller, 1992, p. 33).



En conclusion, il apparaît que le traitement du racisme dans les manuels scolaires reste fragmentaire et qu'il n'est pas abordé comme un thème transversal. À quelques exceptions près, le racisme n'est pas nommé et ne constitue pas non plus un sujet pédagogique développé pour une discussion de fond. Le racisme en tant que phénomène social, qui présente des continuités historiques et dont l'impact se fait encore sentir aujourd'hui, n'est pas présent dans les manuels scolaires. Les séquences explicites s'appuient sur une définition du racisme qui s'intéresse aux formes intentionnelles de discrimination et se concentre sur le niveau interpersonnel.

## 4.2 Thématique de la migration

Lorsqu'il est question ici de migration, il convient de distinguer deux niveaux. Premièrement, la migration en tant que réalité sociale : les individus voyagent à travers la planète, déplaçant temporairement ou durablement leur centre de vie vers un autre lieu géographique. Cette mobilité humaine est une constante anthropologique ; les êtres humains se sont toujours déplacés (cf. Oltmer, 2017 ; Graeber et Wengrow, 2022). Deuxièmement, il y a la manière dont ces mouvements migratoires sont perçus sur le plan social : la migration est un thème prédominant lorsqu'on caractérise des sociétés ou que l'on décrit des contextes globaux. Ce phénomène de société fait l'objet d'un débat controversé et âprement disputé dans la sphère politique, qui marque les législations, les programmes politiques (des partis) et les débats médiatiques (cf. Skenderovic et D'Amato, 2008). Le traitement social de la migration et le racisme structurel sont interconnectés : l'origine migratoire représente un important motif de différenciation en raison duquel les inégalités se perpétuent (cf. Espahangizi et al., 2016).

Les représentations sur la réalité sociale de la migration se construisent, se perpétuent, se renforcent ou, parfois, sont remises en question. Ce processus implique de nombreux acteurs : médias et politiques, mais aussi recherche sur la migration, qui contribue à l'exotisation de la migration. En effet, les mouvements migratoires apparaissent comme une déviation de la norme, alors que la sédentarité et l'ancrage national des individus sont naturalisés<sup>21</sup>. Manuela Bojadžijev et Regina Römhild décrivent avec justesse comment « l'exclusivité de ces récits fait de la migration un champ de recherche distinct des minorités étrangères en marge de la société et ainsi construit en même temps sa contrepartie, la nation sédentaire (blanche) comme centre de gravité » (2014, p. 10). Bien que depuis le début du *transnational turn* dans les années 1990 (cf. Schiller, Basch, et Blanc-Szanton, 1992), on assiste à un tournant réflexif dans la recherche sur la migration (cf. Nieswand et Drotbohm, 2014b), lequel met en lumière la pertinence sociale de la gestion de la migration, cette question n'est que peu présente dans le débat public. Ainsi, lorsqu'un manuel scolaire aborde la thématique de la migration, il dispose de nombreuses possibilités de traiter ce sujet, de poser des questions, d'éclairer les contextes et de mener une réflexion critique sur ces réalités. La migration représente un thème pertinent pour l'enseignement. Ce thème permet d'aborder des questions sociales comme l'appartenance, la discrimination, l'égalité des chances ou la participation. Le débat sur la migration peut ainsi être mis en lien avec les questions de racisme structurel. Le corpus de données comprend de nombreuses séquences ainsi que des chapitres complets traitant de la migration. L'analyse se penche sur la préparation pédagogique de ce thème pour l'enseignement : sur quelles bases conceptuelles et théoriques cette préparation repose-t-elle et quels sont les objectifs définis pour

21 Au sujet de la théorie de la naturalisation, voir Zygmunt Bauman (1990, p. 145).

cet enseignement préstructuré ? Ci-après, les chapitres et les séquences du corpus de données dans lesquels la migration est traitée en tant que thème sont étudiés sous cet angle, en s'intéressant principalement aux questions suivantes : comment la migration est-elle abordée ? Quelles questions sont soulevées et quels récits sont reproduits dans les différents chapitres et séquences ?

#### **4.2.1 La migration, une constante à travers l'Histoire**

Les manuels scolaires n'abordent pas uniquement la migration sous un angle contemporain, mais présentent également la mobilité de l'Homme dans différents contextes. Par exemple, le manuel *Sprachstarken 8* (Atouts langues 8, p. 102-103) aborde la question des familles de langues (c'est-à-dire les liens de parenté entre les langues du monde entier). La répartition des langues sur la carte du monde est décrite comme suit dans le cahier d'exercices :

« Si des langues apparentées peuvent être géographiquement très éloignées les unes des autres, c'est souvent parce que des peuples ont migré vers d'autres régions en emportant avec eux leur langue et leur culture. C'est ce qu'on appelle la migration des peuples. L'exemple de l'indo-européen en est la preuve : la langue originelle des Indo-Européens était probablement parlée au Proche-Orient il y a environ 6000 ans. Certains peuples du Proche-Orient ont migré vers l'Inde et l'Europe des millénaires plus tard. » (*Sprachstarken 8*, p. 133)

Cela montre que les individus se déplaçaient déjà à travers la planète il y a des milliers d'années et que la migration est une constante anthropologique très ancienne. C'est dans le manuel *Géographie 10<sup>e</sup>* que cette réalité est communiquée le plus clairement :

« Depuis que les hommes existent sur Terre, il leur a été nécessaire de se déplacer. La recherche de nourriture, la fuite devant des prédateurs, la nécessité de s'adapter aux changements dans leur environnement sont autant de raisons de quitter un lieu pour un autre. La MIGRATION fait dès lors partie intégrante de l'histoire de l'humanité. » (*Géographie 10<sup>e</sup>*, p. 108)

Le débat sur la migration repose ainsi sur une base qui définit la migration comme une constante fondamentale de l'humanité. La migration est en outre présentée comme un phénomène complexe qui peut être abordé sous différents angles. Cette conception claire de la migration en tant que constante anthropologique constitue l'exception dans les manuels scolaires étudiés. La plupart du temps, elle est abordée à travers les mouvements migratoires à partir du milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Ces récits fermés laissent entendre que le début des mouvements migratoires peut être fixé à l'époque de la migration circulaire organisée en Europe. Un concept qui s'exprime dans des arcs narratifs tels que, par exemple : « Grâce à l'immigration des 70 dernières années, environ un tiers des Suisses ont aujourd'hui des racines étrangères » (*Diercke Geografie*, p. 238).

#### **4.2.2 La question des motivations**

Différents chapitres s'intéressent aux raisons qui poussent les individus à quitter leur lieu de résidence pour aller vivre ailleurs dans le monde. Comme le décrit Klaus Bade, cette question complexe englobe de nombreuses dimensions de l'existence :

« L'histoire des migrations fait partie de l'histoire générale et ne peut être comprise que dans son contexte ; car les migrations, en tant que processus sociaux, sont des réponses à des conditions de vie et des situations économiques et écologiques, sociales et culturelles, mais aussi religieuses et idéologiques, ethniques et politiques plus ou moins complexes. » (Bade 2018, p. 207)

Dans l'introduction qu'il consacre au chapitre sur la migration, le manuel *Géographie 10<sup>e</sup>* reprend cette approche plurifactorielle. Les dimensions émotionnelles et sociales sont particulièrement mises en avant lorsqu'il est question de la décision des individus de migrer :

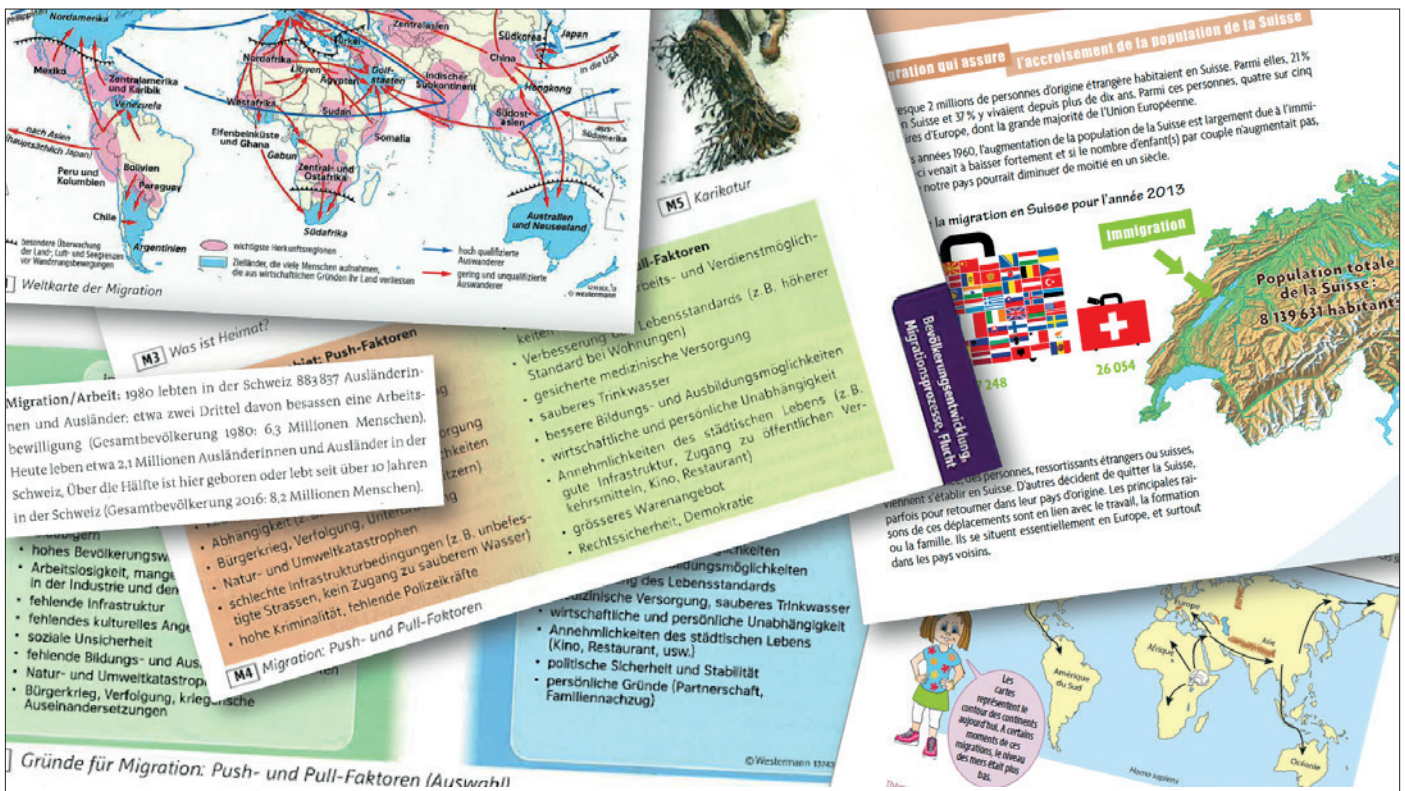
« Quitter son lieu de naissance, pour un certain temps ou pour toujours... Cette expérience, pour un individu, s'avère parfois difficile, parfois enthousiasmante, mais jamais ordinaire. » (Géographie 10<sup>e</sup>, p. 106)

Il convient ici de relever la perspective individuelle, qui place la personne et ses motivations au centre. Cette approche permet de déconstruire les représentations sociales dominantes et les préjugés sur la migration et les personnes migrantes. De plus, une large place est accordée à la déconstruction de l'idée selon laquelle la migration se fait exclusivement des pays du Sud vers ceux du Nord. Le texte souligne que la majorité des personnes migrantes se déplacent vers les pays voisins et qu'à l'échelle mondiale, ils se concentrent donc sur les continents africain et asiatique. Enfin, il aborde la manière dont le traitement médiatique de la migration façonne la représentation européenne de ce phénomène : « Les flux migratoires en direction des pays riches sont particulièrement médiatisés et leur ampleur suscite le débat dans les pays concernés par l'accueil de ces migrants. » (Géographie 10<sup>e</sup>, p. 122).

Le débat hégémonique sur les mouvements migratoires mondiaux est également repris dans le manuel scolaire *Durchblick* (Fenêtre sur le monde) : « La migration est un sujet très émotionnel. Les images de bateaux de réfugiés surchargés en Méditerranée nous bouleversent. Les discussions sur l'immigration dans un pays échauffent parfois les esprits » (Durchblick 2, p. 62). Dans ce manuel, la discussion est toutefois développée dans un autre contexte. En effet, les huit premières doubles pages présentent l'évolution globale de la population et les différences régionales. Dans ce contexte, différentes évolutions économiques sont comparées et débouchent sur la question des motivations qui sous-tendent la migration :

« Les raisons sont multiples. L'histoire a toutefois montré que les causes jouant un rôle déterminant sont toujours semblables. La guerre, la pauvreté et le manque de perspectives figurent parmi les principales. Or, les gens se déplacent toujours avec l'espoir de meilleures conditions de vie. » (Durchblick 2, p. 62)

La citation d'Euripide, « Il n'y a pas de plus grande souffrance au monde que la perte de sa patrie », présente la migration comme une fatalité qui va fondamentalement à l'encontre du besoin de sédentarité de l'être humain. Le modèle *push-pull* est ensuite évoqué : « Les motifs pour lesquels les individus quittent leur habitat sont appelés des facteurs *push* (de répulsion). À l'inverse, les motifs pour lesquels les personnes migrantes sont attirées vers un lieu donné sont des facteurs



Ill. 2 : Les graphiques (chiffres, flux migratoires) et la mise en parallèle des facteurs d'attraction et de répulsion sont courants pour présenter le thème de la migration (compilé à partir de : Diercke Geografie, p. 234 ; Diercke Geografie, p. 232 ; Durchblick 2, p. 63 ; Géographie 7-8, p. 37 ; Histoire 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup>, p. 51 ; Weltsicht 1, p. 87).

*pull* (d'attraction) » (Durchblick 2, p. 62). Les facteurs cités sont principalement des motifs économiques et le départ d'un lieu est décrit comme une décision rationnelle face à la pauvreté, à l'absence de perspectives ou à des conditions précaires en période de guerre (cf. Niehaus et al., 2015, p. 62). En comparaison avec les descriptions du manuel *Géographie 10<sup>e</sup>*, les personnes migrantes sont ici placées dans un rôle (de victime) nettement plus passif. Les motifs personnels tels que la formation, le couple, l'engagement humanitaire ou l'épanouissement et les intérêts personnels ne sont pas mentionnés (cf. aussi Niehaus et al., 2015, p. 63 ; Aydin, 2021, p. 51).

La focalisation sur les motifs de la migration, systématisés dans des modèles *push-pull*, a fait partie des bases de la recherche sur la migration pendant de nombreuses années. Depuis les années 1980, ces modèles sont toutefois de plus en plus remis en question (cf. Parnreiter, 2000 ; Düvell, 2006). S'agissant du regard porté sur les individus, une forme d'observation que Christof Parnreiter appelle le « réductionnisme rétrospectif » (2000, p. 45) prédomine dans les manuels scolaires qui présentent des récits migratoires d'individus s'inscrivant dans des schémas préétablis (histoire de fuite, migration due à la pauvreté, etc.). Ces récits servent moins à raconter des parcours de vie individuels qu'à présenter une typologie illustrant des narratifs éprouvés en matière de migration (par exemple « L'histoire d'Amadou, l'histoire d'une destinée » dans : Diercke Geografie, p. 233). Depuis le *transnational turn* et parfois même avant, l'intérêt de la recherche sur la migration s'est déplacé vers les milieux de vie de l'individu et les espaces sociaux transnationaux où se déroulent les réalités migratoires (Faist et Özveren, 2004 ; Hess et Tsianos, 2010). Ainsi, les mouvements migratoires ne sont plus considérés exclusivement comme des mouvements unilinéaires ; ce sont principalement les réseaux sociaux planétaires générés par la migration qui sont désormais au centre de l'intérêt. Cette perspective permet d'appréhender les réalités de vie transnationales des individus, qui pourraient également être dépeintes dans les manuels scolaires,



ce qui permettrait aux élèves de faire des rapprochements avec leur propre réalité, en particulier lorsqu'ils ont des parcours migratoires familiaux récents.

### 4.2.3 Typologie de la migration

La distinction entre les différents types de migration est étroitement liée au modèle analytique des facteurs d'attraction et de répulsion (les facteurs *push-pull*). Dans les manuels scolaires, la migration est majoritairement utilisée comme un terme générique, qui est ensuite catégorisé en différents types de migration. Les personnes migrantes sont certes catégorisées en fonction de leurs motivations, mais les qualificatifs utilisés dans le discours médiatique et politique ne sont que peu utilisés (expatriation, migration économique, abus du droit d'asile, etc.). Ces différentes catégories sont majoritairement désignées comme les « migrants » ; il est parfois fait mention de migration professionnelle, de fuite et d'asile. En utilisant presque systématiquement cette terminologie, les manuels scolaires s'alignent sur la distinction juridique établie entre migration et fuite/asile. Les différentes réalités individuelles sont également abordées, comme dans *Zeitreise 3*, où le portrait de différents individus est dressé au moyen de courtes fiches descriptives (p. 98-99) : celles-ci présentent aussi bien des individus aux parcours professionnels et personnels internationaux que le destin d'Aylan Kurdi (le petit garçon de trois ans qui s'est noyé dans la Méditerranée lors de sa fuite).

Il est frappant de constater qu'alors que les manuels scolaires s'appuient sur des distinctions juridiques établies en matière de terminologie, ils ne traitent pas les conséquences en matière de droit de la migration, qui vont pourtant de pair avec ces catégorisations. Le manuel *Géographie 10<sup>e</sup>* fournit de vagues indications sur le sujet. On y présente à l'aide de lignes sur une carte les endroits où l'Europe tente de bloquer les routes migratoires dans le cadre d'une stratégie commune (p. 118). La légende indique : « Ligne de fracture (dispositifs physiques interdisant le passage des migrants) et son impact direct (milliers de morts). Les carrés noirs sont proportionnels au nombre de victimes » (ibid.). Cette séquence souligne ainsi la problématique de la dangerosité des chemins de fuite et ses conséquences, ce qui constitue un point de départ utile pour aborder les questions de gestion de la migration et des frontières. En complément, une réflexion sur cette réalité dans le contexte de la catégorisation des mouvements migratoires selon l'origine, la nationalité et les motifs de migration pourrait être initiée.

La comparaison des manuels alémaniques et romands met en lumière une différence fondamentale : alors qu'en Suisse alémanique, le modèle *push-pull* occupe une place prépondérante et que la plupart des différents facteurs de migration sont énumérés dans des tableaux, ce modèle n'est pas explicitement abordé en Suisse romande.

22 La distinction stricte opérée par le droit de la migration en fonction des motifs de migration et des pays d'origine a des conséquences fondamentales sur les réalités migratoires et donc sur les conditions de vie des migrantes et migrants dans le monde entier.

Les manuels scolaires examinés ne proposent aucune discussion systématique sur la catégorisation des mouvements migratoires<sup>22</sup> et ses effets. Ce positionnement constitue à notre sens une opportunité manquée, tant du point de vue du contenu que de la pédagogie. En effet, accorder une place centrale à ces catégories et à leur contexte permettrait d'aborder les questions d'égalité et de justice ainsi que les effets des frontières d'une manière critique et controversée durant l'enseignement. Cette discussion pourrait également permettre d'aborder des questions

relatives au bien commun, à l'octroi de droits fondamentaux, à la protection des droits humains ou encore aux relations postcoloniales. Ces questions sont abordées dans d'autres sections des manuels scolaires, sans lien avec les chapitres sur la migration, comme dans le chapitre « Wer hat Anrecht auf Menschenrechte ? » (Pour qui sont les droits humains ?) du manuel *Zeitreise 3* (p. 128–129).

#### 4.2.4 Axes principaux, systématisations et lacunes

La prédominance de la thématique Nord-Sud dans les chapitres entiers consacrés à la migration est frappante. Cet angle associe en premier lieu les mouvements migratoires à la contrainte (notamment en raison de l'absence de perspectives dans les milieux de vie des personnes migrantes) et au caractère forcé. Cette définition est par exemple explicite dans le *Dossier 4-8* : « La fuite et la migration ne sont pas volontaires, contrairement aux déplacements que l'on effectue pendant les loisirs. Ce caractère forcé a pour conséquence que, pour les enfants, la fuite ou la migration sont souvent associées à des sentiments négatifs » (p. 30). La migration est donc présentée comme une expérience essentiellement négative pour les individus concernés, laissant entendre que la sédentarité constitue la norme et la migration, une déviation négative. L'étroite imbrication de la migration avec la misère et la contrainte a deux effets centraux : d'une part, elle alimente l'idée que les vécus négatifs et dégradants sont dus à l'acte même de migrer. Les violations des droits humains et les expériences discriminatoires dans les pays d'origine, sur les routes de l'exil et dans les pays d'accueil sont ainsi reléguées au second plan. D'autre part, ce positionnement tend à alimenter le discours selon lequel les mouvements migratoires constituent une menace pour les sociétés. Ainsi, dans le manuel *WAH*, on peut lire : « L'humanité est confrontée à d'énormes défis tels que la migration, le changement climatique, la destruction de l'environnement, la pauvreté et la faim » (p. 96), une énumération dans laquelle la migration pourrait tout simplement être interprétée comme une conséquence et une stratégie d'action face aux autres défis énumérés pour l'humanité.

Cette concentration sur la thématique Nord-Sud et la contrainte dans le traitement des questions de la migration et de la fuite font apparaître d'autres lacunes que nous esquissons brièvement ici. Ces remarques constituent également des suggestions sur la manière dont les manuels scolaires pourraient aborder la question de la migration de manière plus diversifiée.

1. L'effondrement de la Yougoslavie et les conflits et guerres qui se sont ensuivis sont abordés dans les manuels d'histoire. Conséquence de ces guerres, de ces bouleversements sociaux et de la détresse économique, de nombreuses personnes ont fui vers la Suisse. Aujourd'hui encore, la société suisse est étroitement liée à la population des territoires de l'ex-Yougoslavie. Aborder ce thème permettrait ainsi d'établir un lien avec la vie quotidienne des élèves, ce qui fait largement défaut actuellement. Une telle approche doit cependant pouvoir être accompagnée par du personnel enseignant disposant des compétences nécessaires pour aborder la controverse en Histoire (*contested history*).
2. La migration est majoritairement présentée comme un déplacement unilinéaire de personnes, négligeant ainsi les imbrications sociales et économiques transnationales. De plus, certaines formes de migration majeures telles que la migration circulaire ou la migration pendulaire, qui sont importantes tant sur le

- plan social qu'économique (par exemple, le travail saisonnier dans l'agriculture ou les pendulaires dans le secteur des soins), ne sont pas abordées.
3. La globalisation des marchés et des relations commerciales a conduit à un déplacement des réalités de travail et de vie de nombreuses personnes vers un espace transnational et mondial. Ce complément d'information serait important pour rendre justice au thème de la migration et pour contrer le discours selon lequel les mouvements migratoires actuels seraient principalement caractérisés par une migration forcée.
  4. Dans les représentations historiques en particulier, l'autodétermination se limite presque exclusivement aux acteurs européens. Cela se manifeste par exemple dans les mouvements migratoires en direction du continent américain (désignés par le terme d'émigration) ainsi que dans la migration forcée organisée dans le cadre de la traite des esclaves. Cette posture renforce en particulier une image de l'Afrique où les individus sont réduits à une masse sans capacité d'action autodéterminée.
  5. Le terme de migration est proposé comme désignation universelle de la mobilité transfrontalière des individus. Dans les contextes historiques, il n'est toutefois que peu utilisé, ce qui va à l'encontre de la compréhension de la migration comme une constante anthropologique. Certaines formes de migration importantes sur le plan historique échappent ainsi à la grille de réflexion sur la migration. La migration forcée organisée dans le cadre de la traite des esclaves ou encore la « migration d'oppression » des Européens dans le cadre de l'impérialisme et du colonialisme illustrent ce phénomène.
  6. Les chapitres consacrés à la migration sont riches en diagrammes, statistiques, schémas et cartographies. Ces visualisations constituent un appui pour appréhender et débattre de sujets complexes de manière simplifiée et ciblée. La migration en tant que phénomène de masse qui pèse sur les sociétés nationales est mise en avant ; une perspective renforcée par des représentations cartographiques qui ne tiennent pas compte des rapports quantitatifs des mouvements migratoires mondiaux (cf. Diercke Geografie, p. 232).
  7. Le débat sur la migration s'inscrit dans un « nationalisme méthodologique » (cf. Yıldız, 2018 ; Nieswand et Drotbohm, 2014a), et les mouvements migratoires sont systématiquement abordés dans le cadre d'un ordre national, où les migrations internes ne sont généralement pas prises en compte. De même, la distinction entre migration temporaire et migration permanente n'apparaît pratiquement pas, et l'attention se porte alors de manière prédominante sur l'impact de ces mouvements migratoires sur les États concernés (cf. Otto, 2018b). Enfin, une image se dessine selon laquelle les mouvements migratoires mondiaux équivalent presque à une redistribution des espaces de vie des individus sur la planète, avec une tendance du Sud vers le Nord.

#### **4.2.5 Appartenance**

Le débat sur la migration ne porte pas uniquement sur les mouvements migratoires, mais également sur les effets de la migration sur les sociétés. Les thèmes de l'appartenance, de l'intégration, de la culture, de l'identité, de la patrie et de la diversité sont le plus souvent mis en avant ; ils rejoignent ainsi les thèmes qui dominent également le discours politique public. Une posture antidiscriminatoire apparaît clairement : il convient de sensibiliser les élèves à la discrimination et d'appeler à la tolérance dans une société plurielle. Dans cette logique, une

perspective intersectionnelle est également adoptée, laquelle met en exergue les caractéristiques distinctives (cf. Diercke Geografie, p. 239). Les effets positifs d'une société issue de la migration sont également mis en avant.

Pour illustrer ce point, prenons l'exemple de l'équipe nationale suisse, qui revient dans plusieurs manuels scolaires : il y est souligné que l'équipe (présente au championnat d'Europe de 2016 au vu des années de publication des manuels) est « fortement marquée par l'immigration » (Durchblick 2, p. 72). Selon le manuel *Diercke Geografie*, cette équipe serait même « l'une des plus multiculturelles du championnat » (p. 238). Ces deux séquences apparaissent dans les chapitres consacrés aux thèmes « Vivre ensemble » et « Intégration ». Dans ce contexte, les jeunes joueurs de football se voient attribuer des appartenances nationales et ethnoculturelles (Mecheril, 2012) reflétant leur vécu migratoire familial. Bien que tous les joueurs sans exception soient des citoyens suisses, leur appartenance est présentée et mise en avant. En parallèle, une discussion de fond est lancée : « Le terme « issu de la migration » est souvent utilisé. Discutez en classe de la pertinence d'employer ce terme » (Diercke Geografie, p. 239). Cette approche montre clairement comment l'appartenance nationale et ethnoculturelle est abordée et perpétuée. Il est frappant de constater que les différences sont souvent mises en avant dès que la diversité religieuse est abordée. Dans les manuels scolaires de la branche *Ethik, Religion und Gemeinschaft*, différentes communautés religieuses sont présentées côte à côte (comparabilité/délimitation), et les chapitres présentent chaque religion selon une structure identique. La pluralité religieuse est principalement abordée dans les manuels d'histoire, en rapport avec le vivre ensemble et les droits humains. Le sujet le plus souvent abordé est l'islam, et l'attention se porte avant tout sur la question de la compatibilité de l'ordre juridique suisse et du droit islamique (Zeitreise 3, p. 112-113) ou sur la recherche identitaire (GiW 2, p. 142-143). Ce regard posé sur la Suisse islamique, surtout sans autre exemple, sert un discours public qui associe principalement les musulmans de Suisse à une nature rétrograde et au fondamentalisme (Aydin, 2021, p. 55).

### **4.3 Représentations et conceptions territoriales**

Dans les manuels étudiés, la catégorie « territoire » apparaît comme un élément permettant de structurer les questions d'appartenance. Dès que des phénomènes humains et des lieux sont représentés et discutés, l'espace dans lequel ces individus se déplacent et interagissent est également conceptualisé. Les constructions spatiales sont structurées tout particulièrement selon des entités nationales, selon la structure binaire « ici » et « là-bas » et selon des espaces culturels.

Dans un article devenu célèbre de 1994, le géographe John Agnew évoquait un piège de la pensée territoriale (*territorial trap*) dans lequel nous tombons tous dès que les États sont considérés comme des entités quasi naturelles et, par conséquent, comme des principes d'organisation quasi naturels des sociétés (cf. 1994). Le piège territorial met en exergue le manque de prise de conscience de l'historicité, de l'interdépendance et de la transformation des sociétés et des institutions, ce qui peut conduire à des représentations essentialistes des États, des communautés nationales imaginées (cf. Anderson, 1983) et surtout des « cultures étatiques ». Ce piège de la pensée constitue par ailleurs un élément constitutif de l'(auto)compréhension des identités liées aux territoires. Outre la notion d'entités



nationales, la différenciation spatiale binaire entre un « ici » familier et d'autres lieux lointains « en dehors d'ici » représente également une structure de pensée qui permet d'ordonner et de diviser les espaces de réflexion. Sabine Lippert et Lef Mönter dénomment ce processus la différenciation entre ici et là-bas : « Dans la pratique discursive de la formation identitaire en matière de territoire, les significations sociales sont « spatialisées » selon le principe de la localisation : les identités collectives peuvent être déterminées en fonction de différences territoriales supposément objectives et être ainsi « culturellement » catégorisées » (Lippert et Mönter, 2021, p. 58). La critique de la géographe Doreen Massey, qui s'oppose radicalement à l'idée d'un monde en patchwork, composé de champs culturels clairement délimités, va dans le même sens : « une représentation de territoires déjà divisés, d'espaces déjà séparés et délimités » (Massey, 1999, p. 11 cité dans Lossau, 2012, p. 359). En s'appuyant sur les travaux d'Edward Said (cf. 1978), Massey plaide pour une approche prenant en compte le caractère imaginaire de la géographie. Comment les représentations des territoires et des individus (dans ces territoires) se développent-elles dans nos esprits ? Un « comment » qui pose aussi la question du « quoi ». C'est pourquoi la section ci-après s'attache à clarifier le rôle structurant des représentations territoriales dans les manuels scolaires étudiés (le *comment*) et ce qui est développé à l'intérieur de ces territoires (perception des individus) (le *quoi*). On retrouve les trois systèmes de classification esquissés (binaire, national, culturel) dans le corpus de données, souvent de manière imbriquée.

#### **4.3.1 Territoire de proximité et « ailleurs » – différentes profondeurs de champ**

Dans les manuels étudiés, une troisième catégorie s'ajoute à la différenciation en ici et là-bas telle que décrite par Lippert et Mönter (cf. 2021). D'un point de vue analytique, une différenciation entre le « territoire de proximité », l'« ailleurs » et le territoire « imaginaire » d'un autre monde peut être opérée. Ces trois types de territoires ne sont pas délimitables territorialement, mais peuvent faire l'objet d'une distinction sémantique. Le territoire imaginaire d'un autre monde se rencontre en particulier dans les manuels de langue et désigne des espaces qui sont développés en se démarquant explicitement du « monde réel ». Ce sont des mondes où pensent et agissent des animaux, des créatures mythiques ou des personnages extraterrestres. Le territoire y est utilisé pour initier des réflexions sur des questions interpersonnelles, même si ces récits n'évoquent que rarement l'appartenance nationale et ethnoculturelle. En revanche, le territoire de proximité et l'« ailleurs » sont mis en lien avec des questions d'appartenance nationale et ethnoculturelle. Le territoire de proximité peut être défini comme l'espace dans lequel le lectorat visé évolue et qui apparaît comme « non étranger ». Dans les manuels étudiés, on observe quelques recoupements avec la notion de patrie. Néanmoins, le territoire de proximité est nettement moins chargé symboliquement et sert avant tout de principe d'organisation. Sur le plan spatial, il peut s'étendre de la salle de classe aux frontières extérieures de l'Europe selon le contexte. La plupart des séquences analysées évoluent à l'intérieur ou à partir de ce territoire de proximité, souvent sans le nommer directement. Le lien avec le territoire de proximité est créé au moyen de représentations comme la salle de classe ou des paysages et lieux régionaux et/ou à l'aide de références linguistiques telles que « chez nous » ou « ici en Suisse ». Les thèmes sont nommés et abordés différemment selon qu'il s'agisse d'un territoire de proximité ou d'un « ailleurs ». Une différence fondamentale entre ces deux territoires réside dans le caractère

différencié de la description et de la dénomination des phénomènes. Alors que les individus, les lieux et les événements du territoire de proximité font l'objet de descriptions différenciées et détaillées, les phénomènes décrits dans l'« ailleurs » sont présentés de manière plus générale et stéréotypée. Les portraits d'enfants évoluant dans le territoire de proximité ou, à l'inverse, dans un « ailleurs », illustrent bien ce phénomène : les portraits issus d'un territoire de proximité mettent en avant les expériences personnelles, les intérêts ou les sentiments des enfants présentés. En revanche, Khadija, la fillette de la savane (Durchblick 1, p. 237) ou Smilla, la fillette du Groenland (Durchblick 1, p. 215) sont des stéréotypes d'enfants de ces régions et des cultures qui leur sont associées. Leurs « autoportraits » (formulations à la première personne) reflètent le discours des auteurs sur les groupes indigènes dans les chapitres consacrés au sujet.

Cette différence se retrouve également dans la pratique de désignation des auteurs pour les poèmes et les citations. Dans le cas des territoires de proximité, la propriété intellectuelle des extraits de texte est en règle générale explicitement mentionnée. Pour les « ailleurs » en revanche, on trouve nettement plus souvent des vers, des histoires et des proverbes pour lesquels la mention concrète de la propriété intellectuelle est remplacée par des références nationales, ethniques ou culturelles comme « proverbe indien » (Weitblick, magazine *Das Leben gestalten*, p. 14) ou « poème inuit » (L'île aux mots 6<sup>e</sup>, p. 47). Ce phénomène peut être attribué aux différents niveaux d'information à disposition. Pour les territoires de proximité, tant les auteurs que les lecteurs disposent d'un ensemble de connaissances permettant d'attribuer avec exactitude une citation, par exemple à « l'ancienne conseillère fédérale Ruth Dreifuss » (Sprachwelt Deutsch, p. 65). Une indication de provenance comme « poésie européenne » ou « proverbe suisse » serait dès lors dérangement. Ces différentes pratiques de dénomination ont pour conséquence que, dans le cas des ailleurs, les auteurs et les écrits ne sont pas mis en relation avec des individus, alors que les protagonistes des territoires proches se voient attribuer un visage ou un nom et que leurs textes apparaissent dès lors comme la conséquence d'une action (d'écriture).

Une séquence du manuel Géographie 9H consacrée au thème de l'agriculture et de l'alimentation permet de mettre en lumière cette différence de profondeur de champ. La conception binaire apparaît dès le titre de la séquence : « Que produit-on ici et ailleurs ? » (Géographie 9H, p. 64) ou « Que mange-t-on ici et ailleurs » (ibid., p. 70). Sous le titre « La production du riz ici et ailleurs » (ibid., p. 90), la culture du riz est présentée à l'aide de différentes images. Le « ici » est décrit avec précision : « Riziculture près de Zerbolo dans la province de Pavie (nord de l'Italie) ». À l'inverse, pour l'« ailleurs », le sous-titre utilisé est : « Riziculture en Thaïlande ». Alors que le territoire de proximité, géographiquement localisé avec précision, est illustré à l'aide d'une image représentant une agriculture industrielle et moderne, l'« ailleurs » est pour sa part illustré au moyen d'une agriculture à petite échelle, où les protagonistes (dont des enfants) travaillent à la main. Outre la différence de profondeur de champ, cette composition d'images reflète également le discours sur de la « tradition et de la modernité », qui sera analysée plus en détail au chapitre suivant.

Le corpus de données comporte également des séquences qui présentent clairement ces différentes manières de considérer le territoire, incitant ainsi à une réflexion sur ce sujet. Le manuel de géographie *Weltsicht 2*, par exemple, propose une réflexion sur les photos et les images, notamment celles du continent africain (p. 100).

#### 4.3.2 L'« ailleurs », entre tradition et modernité

La perspective « entre tradition et modernité » permet de mettre en évidence les principes d'organisation des espaces de réflexion décrits (territoire de proximité et « ailleurs »). Une attention particulière sera portée aux contenus alimentant ces espaces de réflexion. La représentation des Inuits dans les manuels scolaires étudiés sera utilisée à titre d'illustration.

Le mode de vie des Inuits est abordé dans différentes matières (*Räume, Zeiten, Gesellschaften* ; Histoire, Géographie ; Français ; *Deutsch*), tant dans les manuels scolaires alémaniques que romands. Il est frappant de constater que les différents manuels scolaires décrivent des récits très similaires<sup>23</sup> : les Inuits mènent une existence difficile, entre tradition et modernité, dans une sorte d'état d'indécision, où la vie « traditionnelle » est menacée alors que l'accès à la vie « moderne » n'est pas acquis. Les individus restent en grande partie sans nom et sans profil ; la société inuite est évoquée avant tout en tant que collectivité. Le commentaire pédagogique du manuel de géographie *Weltsicht 1* résume brièvement ce narratif :

« Si les autochtones de l'Arctique vivaient autrefois en autarcie de la chasse aux phoques et de la pêche, les Inuits ont aujourd'hui adopté un mode de vie où sont également présents des biens de consommation occidentaux (maisons chauffées, motoneige, télévision, etc.). Cette région n'offre cependant que peu de possibilités pour générer des revenus à large échelle, ce qui signifie que ses habitants sont tributaires du soutien des autres pays. Le Canada voit dans la promotion de l'art et de l'artisanat une possibilité de revenus supplémentaires, raison pour laquelle il soutient régulièrement les expositions d'artistes inuits à l'étranger. » (*Weltsicht 1*, p. 94)

Des éléments similaires apparaissent également dans le narratif utilisé dans le manuel *L'île aux mots 6<sup>e</sup>*. Le texte fait par exemple référence à la tradition de chasse dans un passé dont la temporalité n'est pas définie : « Il n'y a pas si longtemps, les Inuits tuaient le phoque, chassaient le caribou, l'ours et le bœuf musqué » (p. 48). Le manuel mentionne en outre le bouleversement de l'Arctique en raison de l'apparition de centres industriels : « Des centres industriels apparaissent qui bouleversent la vie et les traditions des Inuits » (*ibid.*). Cette séquence ne délivre en revanche aucune explication sur les causes et les conséquences du « bouleversement » et partant, sur la responsabilité et la marge de manœuvre des individus. Il s'agit d'une amnésie coloniale, car ces bouleversements sont étroitement liés à la colonisation et à l'exploitation économique (mondiale) de l'Arctique.

Dans le manuel *Histoire 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup>*, le récit de cet état d'indécision, représenté comme proche de la tradition et éloigné de la modernité, s'étend de la période allant du paléolithique à aujourd'hui. Le manuel aborde des thèmes archéologiques, notamment à travers le paléolithique. Dans le chapitre consacré à l'alimentation, des

23 En s'intéressant à la sémantique dans la langue inuite, le manuel *Sprachwelt* (*L'univers des langues*) propose une approche différente. Il y est expliqué que les individus adaptent leur langage en fonction de leur environnement : les Inuits ont différents mots pour désigner la neige. La séquence du livre ne se contente pas de synthétiser la « culture lointaine », mais établit des parallèles avec la langue du territoire de proximité : « lorsque les gens en Europe s'intéressent de près à la neige, par exemple parce qu'ils pratiquent le ski de randonnée, ils ont également besoin de différents mots : névé, neige tôle, poudreuse, etc. Ce n'est pas la langue qui détermine les termes génériques et spécifiques qu'une personne peut former, mais sa culture, ses intérêts et les sujets dont elle veut parler » (*Sprachwelt Deutsch*, p. 115).



Ill. 3 : Représentation naturelle et traditionnelle des Inuits dans une perspective « Entre tradition et modernité » (Durchblick 1, p. 215 ; Histoire 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup>, p. 68 ; Histoire 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup>, p. 73 ; L'île aux mots : Français 6<sup>e</sup>, Manuel élève, p. 48 ; Que d'histoires ! Album « Le message de l'esquimo » (couverture) ; Welt-sicht 1, p. 50).

photographies d'aborigènes, d'Inuits et de San (appelés ici « Bochimans ») sont reproduites, chacune correspondant à des dessins d'individus du paléolithique. En introduction de cette section, il est écrit : « Les sociétés primitives et leurs techniques peuvent fournir des informations sur les hommes du Paléolithique » (Histoire 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup>, p. 68). Dans la même forme de comparaison, on trouve aussi des « Aborigènes, Australie, de nos jours » avec des lances ou des « Bochimans, Afrique australe, de nos jours » avec des arcs. Les Inuits, tout comme les autres groupes autochtones, servent ici d'outil destiné à représenter la continuité des techniques de culture et de chasse d'hier à aujourd'hui (de nos jours), véhiculant une conception évolutionniste de la culture. Dans l'espace discursif, une proximité est évoquée entre les Inuits du XX<sup>e</sup> siècle tels qu'ils sont représentés et les humains de l'époque préhistorique, une proximité avec un « autre » monde, tant en termes territoriaux que temporels.

En résumé, la perspective « Entre tradition et modernité » esquissée ici est marquée par les éléments suivants :

Premièrement, le groupe autochtone inuit est dépeint de manière largement homogène. À une exception près, les manuels scolaires ne présentent pas le point de vue d'un membre de la communauté inuite. Cette exception, c'est le portrait de Smilla, une fillette groenlandaise. Cependant, cette fillette raconte comment « son grand-père évoque souvent comment c'était avant » (Durchblick 1, p. 215). Il s'agit donc plutôt d'un moyen stylistique pour reproduire un récit du point de vue de l'enfant et à la première personne (cf. p. 24 : « réductionnisme rétrospectif »).

Deuxièmement, le groupe inuit est situé dans un espace de pensée entre passé et présent. Un espace qui n'est pas clairement délimité, qui peut remonter jusqu'au paléolithique et dans lequel la culture inuite est appréhendée comme proche de la nature, anhistorique et figée. Dans ce contexte, la menace de disparition d'une

culture est également déplorée, ce qui va de pair avec une appréciation de la culture décrite.

Troisièmement, les manuels scolaires présentent rarement les Inuits comme des sujets agissants. Comme piste prometteuse ou du moins réaliste, ils évoquent surtout la commercialisation de leur tradition. Sur ce point, l'approche du manuel *Weltsicht 1* se distingue, car il met en lumière la mobilisation efficace de collectifs inuits : « De plus en plus de peuples autochtones revendiquent davantage de droits, la valorisation de leur culture, des possibilités de formation et de travail de qualité et de meilleures conditions de vie. Au Groenland et au Nunavut (Canada), on constate les améliorations suivantes... » (Weltsicht 1, p. 51).

Quatrièmement, les causes évoquées pour expliquer les conditions de vie actuellement difficiles des Inuits au Canada, au Groenland et en Russie (alcoolisme, manque de perspectives, dépendance financière) sont vaguement mentionnées comme un « séisme » ou comme « l'influence sans cesse croissante du monde moderne » (Durchblick 1, p. 214) : « Les baleiniers et les échecs répétés de la chasse chez les Inuits ont entraîné la famine » (ibid.) ou « Depuis la Seconde Guerre mondiale environ, le mode de vie des Inuits a considérablement évolué. La chasse a été limitée par des lois. Des maisons modernes, des magasins et des lignes électriques ont été construits » (Weltsicht 1, 2018, p. 51). Il est intéressant de noter qu'aucun manuel scolaire ne contient une quelconque référence historique à la colonisation de l'Arctique et à ses conséquences, alors même qu'il s'agit là d'un élément absolument crucial pour une discussion de fond sur la situation actuelle dans la région. Cette perspective est pourtant incontournable lorsqu'il est demandé aux élèves d'expliquer les causes des problèmes économiques et sociaux des Inuits dans le cadre d'exercices, comme dans le manuel *Diercke Geografie*, qui demande aux élèves d'établir une « chaîne de causes et d'effets sur l'émergence des problèmes sociaux des Inuits » (Diercke Geografie, 2018, p. 169).

### **4.3.3 L'« ailleurs » sans histoire (coloniale)**

La perspective « entre tradition et modernité » évoquée plus haut peut également s'appliquer à d'autres groupes indigènes. Des narratifs similaires sont utilisés pour présenter différentes communautés indigènes dans divers manuels scolaires, comme dans *Weltsicht 3* (Vision du monde) : « Les peuples indigènes en sont souvent les victimes [de la déforestation en Amazonie]. Des déplacements de population, des expulsions ou encore l'extermination de tribus entières sont documentés. L'indépendance économique de ces peuples n'est plus garantie. Il existe un risque de perte de culture et d'identité en Amazonie » (p. 99). Les aspects mis en avant varient : tradition, liens avec la nature ou encore perte de culture et d'identité.

Les représentations spatiales présentées précédemment se retrouvent sous une forme similaire dans les récits de l'afro-romantisation ou de l'afro-pessimisme, qui ont déjà fait l'objet de diverses études pour d'autres manuels scolaires (cf. Marmer, 2013 ; Awet, 2018) et que l'on retrouve également ici. Dans ce discours, le continent africain est dépeint comme sans histoire ou au mieux avec une histoire encore mal connue (« L'histoire des peuples d'Afrique subsaharienne est encore mal connue » dans : *L'Histoire 10<sup>e</sup>*, p. 39) et son développement est présenté comme



largement dépendant de l'aide européenne ou de l'innovation. Lorsque l'histoire africaine est évoquée, elle est généralement abordée sous l'angle des « grandes découvertes » et de l'esclavage. Comme les manuels scolaires abordent le monde selon une perspective européenne (eurocentrisme), les rencontres et les événements sont le plus souvent présentés sous cet angle. Lorsque l'analyse est réalisée sous l'angle postcolonial, il s'agit de l'histoire des « conquérants »<sup>24</sup>. À l'instar du chapitre que le manuel *Zeitreise* consacre à l'« esprit missionnaire et au racisme », certains passages rompent néanmoins avec cette posture : « Un jeune africain raconte ce qui a changé dans la vie de son village depuis l'arrivée des missionnaires européens. Rédige son récit » (*Zeitreise* 2, p. 47). La responsabilité d'adopter une perspective différente est souvent confiée aux élèves, comme le montre cet exemple. Aucune source et aucun texte ne sont mis à disposition. La question se pose donc de savoir à quoi les élèves doivent se référer pour changer de perspective – une tâche qui pose de grands défis tant aux élèves qu'aux enseignants.

Sur le plan visuel, les images de pauvreté, de traditions et de régions rurales dominent les représentations du continent africain ; des observations largement similaires aux résultats d'analyses de manuels scolaires réalisées précédemment sur ce thème (cf. Marmer et al., 2011 ; Marmer, 2013 ; Awet, 2018). Bien que l'on rencontre les mêmes thèmes de prédilection et les mêmes représentations, les manuels scolaires contemporains rompent aussi parfois avec ce discours. Ainsi, le manuel *Weitblick* aborde des questions relatives au rapport entre territoire, nation et préjugés en s'adaptant à son public cible (cycle 2) (*Weitblick* : Schweiz entdecken, Grand angle : Découvrir la Suisse) et le manuel *Weltsicht* 2 fournit des images de l'Afrique et aborde le thème de la « mode africaine » en présentant des marques de mode africaines (*Weltsicht* 2, p. 101). Ce type de regard posé sur le continent africain constitue une exception dans les moyens d'enseignement étudiés.

De manière générale, l'amnésie coloniale (Purtschert, Lüthi, et Falk, 2012) est également perceptible dans la conception de l'« ailleurs ». Le passé colonial ou les relations de pouvoir postcoloniales ne sont que rarement intégrés dans l'argumentation (historique). Des fondements importants qui permettraient une réflexion critique et multiple des rapports sociaux font ainsi défaut.

#### 4.4 Représentations

Le présent chapitre s'intéresse à la manière dont les manuels scolaires représentent les enfants et les adultes selon différentes catégories d'ordre national et ethnoculturel. La théorie critique de l'éducation postule depuis plus de vingt ans que l'image que les élèves ont d'eux-mêmes et (de groupes) d'individus est influencée par la manière dont ceux-ci sont représentés dans les manuels scolaires (cf. Yosso, 2002 ; McLaren, 2014 ; Braga, 2022), en particulier en ce qui concerne la conception de la normalité et de la différence (altérité) (cf. Loewen, 2008 ; Osborn, 2016 ; Grünheid, 2021). Sur le plan pédagogique et social, il est important de savoir si tous les élèves sont inclus dans le « nous » développé par l'enseignement et les manuels ou si certains sont régulièrement associés aux « autres », voire aux « étrangers », en raison des images et des formulations utilisées.

24 Il convient également de mentionner ici la réflexion importante sur les récits historiques eurocentristes. De nombreux mythes historiques minimisent l'expansion coloniale ou contribuent à l'idée d'un pouvoir surnaturel des Européens, comme l'illustrent le mythe de Colomb, le mythe de la conquête ou encore le mythe de la colonisation (cf. Bernhard, 2013 ; Bernhard et al., 2017).

#### 4.4.1 Pertinence et approche théorique

Dans les écoles suisses, les enfants ayant des antécédents familiaux de migration constituent la « normalité ». Les enquêtes structurelles de l'Office fédéral de la statistique (OFS) montrent que 32,2 % des jeunes de 15 à 17 ans sont issus de la migration selon la définition de l'OFS<sup>25</sup> (SKBF/CSRE, 2018, p. 34). De plus, des informations sur le statut migratoire des adultes avec lesquels les enfants vivent dans un ménage sont également disponibles. Au cours de la période d'enquête couverte par le relevé structurel (2017-2019), 54 % des enfants en âge de scolarité obligatoire vivaient dans un ménage dont au moins un adulte (en général, l'un des parents) présentait un statut migratoire, et chez 38 % des enfants en âge de scolarité, tous les adultes vivant dans le ménage étaient concernés (cf. Office fédéral de la statistique, 2021). On peut ainsi estimer que près de la moitié des élèves vivent dans des ménages où l'environnement de vie est en partie façonné par une expérience migratoire. Au moins un tiers des enfants scolarisés sont statistiquement considérés comme « issus de la migration » et 26,9 % des enfants âgés de 0 à 14 ans ne possèdent pas la nationalité suisse (cf. Office fédéral de la statistique, 2020). La plupart de ces enfants sont nés en Suisse (environ 70 %).

Quel est le lien entre cette « normalité » et la question de la représentation des enfants dans les manuels scolaires ? Personne ne peut se soustraire facilement aux ordres d'appartenance dominants et aux attributions d'appartenance. Cette dimension de pouvoir qui impose un (auto)positionnement s'exprime par exemple dans les appartenances d'ordre binaire qui surviennent dans notre vie. Les ordres de différences hégémoniques se caractérisent par un « soit l'un soit l'autre » : « soit homme soit femme ; soit issu de la migration soit autochtone, soit noir soit blanc, soit homosexuel soit hétérosexuel, soit allemand soit turc [...] » (Mecheril, 2008). Les sujets ne peuvent donc pas *ne pas* se positionner par rapport à des ordres de différence hégémoniques comme celui des appartenances nationales et ethnoculturelles. Pour les manuels scolaires, cela signifie que tant que les appartenances nationales et ethnoculturelles ont cours dans la société et en particulier à l'école, la manière dont les individus présentant des caractéristiques distinctives y sont représentés fait une différence pour les personnes utilisant le moyen d'enseignement concerné.

D'une part, cela a un impact sur les conceptions des enfants, de tous sans exception. Le sociologue et théoricien en *Cultural Studies* Stuart Hall décrit les représentations comme un « travail actif de sélection et de présentation, de structuration et de façonnement : il ne s'agit pas uniquement de transmettre un sens déjà existant ; c'est un processus plus actif consistant à *donner du sens aux choses* » (Hall, 1982, p. 64, italique dans l'original). La manière dont les manuels scolaires représentent et mettent en contexte les individus a un impact sur les élèves. Elle crée du sens, pas tellement en confrontant la lectrice ou le lecteur à ces représentations, mais parce qu'en tant qu'individus, nous rencontrons sans cesse les mêmes caractérisations et les mêmes représentations et que ces schémas de catégorisation des individus au sein d'une société deviennent ainsi une référence pour notre perception de nous-mêmes et d'autrui. La manière dont les groupes d'individus sont représentés conduit les élèves à renforcer ou nuancer leurs stéréotypes.

25 Selon l'Office fédéral de la statistique (OFS), le statut migratoire d'une personne se construit en combinant les variables suivantes : le pays de naissance, la nationalité (actuelle et à la naissance), ainsi que les variables du pays de naissance des deux parents. La « population issue de la migration », telle que définie par l'OFS, comprend les personnes de nationalité étrangère ou naturalisées – à l'exception de celles nées en Suisse et dont les deux parents sont nés en Suisse – ainsi que les Suisses à la naissance dont les deux parents sont nés à l'étranger (2017).

Outre le fait que la représentation des individus de tous horizons dans la communication publique (notamment les manuels scolaires) permet de prendre conscience des différentes identités et réalités, elle exerce une influence sur la subjectivation de chaque élève. Dans leur vie quotidienne, les enfants font différentes expériences d'appartenance : inclusion et reconnaissance positive, ou au contraire exclusion et discrimination. Les élèves vivent également cet éventail d'expériences d'appartenance dans le milieu scolaire<sup>26</sup>. Comme le montrent des études empiriques, les représentations figurant dans les manuels scolaires ont une influence directe sur les élèves qui sont par exemple régulièrement considérés comme « autres » en raison de leurs caractéristiques physiques, de leur parcours (familial) migratoire ou de leur nom. Dans une étude d'Elina Marmer et Papa Sow, des élèves de la « diaspora africaine » ont déclaré avoir vécu en classe des expériences déclenchées par des représentations de l'Afrique dans leurs manuels scolaires (cf. Marmer, 2015). Dans son projet de doctorat, Irina Grünheid s'est penchée sur la signification des représentations figurant dans les manuels scolaires pour les élèves et les enseignants et a assisté à des cours en les observant sous un angle ethnographique. Elle relève que, dans les manuels d'allemand de l'école primaire qu'elle a examinés, « les élèves non chrétiens, noirs ou d'une autre couleur [...], sont soit considérés comme des objets d'apprentissage, soit placés en marge de l'action comme marqueurs de < diversité > »<sup>27</sup> (2021, p. 145).

Prendre en compte les questions de représentation (selon les codes d'appartenance nationale et ethnoculturelle) dans la production de manuels scolaires, comme c'est le cas, par exemple, pour la catégorie de différenciation du « genre » depuis quelques années, est important pour les élèves en général et pour les enfants victimes de discrimination en particulier. Cette section a pour but de déterminer dans quelle mesure c'est déjà le cas aujourd'hui.

#### 4.4.2 Considérations méthodologiques sur l'analyse de la représentation

La capacité de reconstituer des représentations nécessite de catégoriser les représentations d'enfants et d'adultes. Cette étape analytique implique une réification de la lecture binaire des individus<sup>28</sup>. Cette approche réifiante permet de répertorier analytiquement les manifestations des ordres d'appartenance hégémoniques et de les relier aux questions de la représentation. La distinction des individus au sein de ce système catégoriel intervient de manière régulière et routinière, car, comme l'écrit Paul Mecheril,

« le schéma qui distingue les migrants des non-migrants fait partie des schémas sociaux fondamentaux qui créent un ordre, ce qui lui confère un rôle significatif à tous les niveaux de la société. Les personnes considérées comme < migrantes > ne le sont pas uniquement en raison de pratiques locales spécifiques, mais également en raison de discours généraux supérieurs. La différence entre < migrant > et < non-migrant > constitue en quelque sorte une ressource disponible pour tous [...]. » (Mecheril 2012, 18)

Dans la présente analyse, des caractéristiques distinctives d'ordre national et ethnoculturel ont été utilisées pour coder les images et les textes de cette catégorie binaire. Il s'agit notamment des différentes représentations du corps (couleur ou texture de la peau/des cheveux, phénotypes physiques, symboles religieux), des

26 Pour une compréhension globale des situations scolaires, la reconnaissance doit être considérée sous un angle intersectionnel, c'est-à-dire que l'imbrication entre différentes catégories distinctives doit être prise en compte. Pour des raisons analytiques, mais aussi au vu des ressources disponibles, la présente étude se concentre sur des catégories distinctives relatives aux codes d'appartenance nationale et ethnoculturelle.

27 Ces résultats indiquent qu'au-delà du contenu des moyens d'enseignement, la manière dont les enseignants les utilisent dans leurs cours joue un rôle déterminant pour une éducation non discriminatoire. S'agissant de l'application ou, au contraire, du refus d'une pratique scolaire critique envers le racisme, les enseignants sont les principaux *gamechangers* dans le domaine scolaire.

28 Cette catégorisation s'est faite selon un code binaire entre les « autochtones » (« nous » autochtones / « vrais autochtones ») et les « migrants » (« l'autre » allochtone / « migrants, altérité due à la migration »).



noms ainsi que des localisations dans le texte (langue, origine géographique). Un code « indéterminé » a été attribué aux personnages (dans les illustrations) et aux représentations de personnes qui échappent à cette logique binaire et dont l'attribution « communicative et imaginaire » est floue<sup>29</sup>.

Nous parlerons ci-après de conceptions homogènes de la société lorsque les manuels scolaires proposent une représentation non pas diversifiée, mais uniforme en termes de caractéristiques distinctives (représentations corporelles et/ou noms et/ou localisations textuelles). Par représentations diversifiées, nous entendons des compositions d'images et de textes dans lesquelles différents phénotypes, noms et origines géographiques sont représentés. La notion de diversité/pluralité utilisée ici se réfère à une perspective d'observation de deuxième ordre, selon l'appellation utilisée par Boris Nieswand, qui définit la diversité comme « n'étant pas une caractéristique intrinsèque d'une population » (2021, p. 15). La diversité est : « (a) le résultat et la somme (b) des applications contextuelles de (c) catégories liées aux individus et aux groupes, qui évoluent historiquement et en fonction de la situation (d) sur et par une population » (ibid.). Cela signifie que dans le cas présent, la diversité suit les lignes de différences nationales et ethnoculturelles, ces catégories distinctives exerçant une puissante fonction régulatrice à l'époque contemporaine. Considérant que les catégories hégémoniques importantes évoluent au fil de l'histoire et de la situation, ce conditionnement historique n'est pas figé<sup>30</sup>.

#### 4.4.3 Conceptions de la diversité et de la normalité

Les manuels scolaires analysés contiennent trois types différents de représentation :

1. La diversité en tant que projet de société
2. Différentes expressions de la diversité – selon les séquences
3. Conception uniforme et homogène de la société

Ces différentes représentations dépendent du contexte et présentent certains aspects récurrents. Enfin, l'analyse des représentations dans les images et les textes permet d'aborder la question de la construction d'un « nous » et des inclusions et exclusions qui en découlent.

##### 4.4.3.1 Diversité des représentations dans une société plurielle

S'agissant de la manière dont les manuels scolaires représentent les individus, la diversité des représentations de conceptions homogènes ou hétérogènes de la société est saisissante à deux égards : d'un côté, l'échantillon comprend des manuels qui véhiculent un degré élevé ou, au contraire, faible de diversité sociale de manière uniforme dans tous les passages, que ce soit par le biais de représentations, de noms ou de descriptions de personnes. À l'inverse, nous avons examiné des manuels où certains chapitres contiennent des personnages très hétérogènes, alors que d'autres présentent une grande homogénéité sociale (différents degrés de représentation).

Type 1 : la diversité en tant que projet de société : les manuels scolaires qui véhiculent une diversité uniformément élevée lorsqu'ils représentent des individus aux caractéristiques nationales et ethnoculturelles diverses, abordent essentiellement le territoire de proximité dans leur contenu. Il est frappant de constater que dans ces manuels, les individus ne sont pas représentés uniquement en fonction de caractéristiques nationales et ethnoculturelles, mais également sous un angle

29 Ce code a notamment été attribué à des séquences faisant intervenir des personnages imaginaires ou dans lesquelles les corps étaient colorés avec des couleurs artificielles (rose, vert, etc.).

30 Par exemple, au Moyen-Âge, il aurait été impensable que les catégories de la société d'ordres puissent un jour perdre leur pertinence et qu'en lieu et place, l'appartenance nationale marque l'identité de chaque individu et structure l'ordre politique et géographique du monde.

intersectionnel, c'est-à-dire en fonction de catégories comme le genre, l'aptitude ou l'orientation sexuelle. Cela laisse supposer que les auteurs de ces manuels scolaires ont délibérément choisi une approche intersectionnelle. En ce qui concerne les représentations réflexives sur la diversité, le manuel *Weitblick* (2021) constitue le meilleur exemple parmi les données analysées. Ce manuel, développé pour la branche *Natur, Mensch, Gesellschaft*, traite avant tout du territoire de proximité des enfants et a été conçu pour les élèves des cycles 1 et 2. Au niveau des caractéristiques nationales et ethnoculturelles, il comprend une grande diversité de représentations d'individus – un constat qui vaut pour toutes les parties qui le composent. Comparé aux autres manuels étudiés, *Weitblick* présente donc un degré de diversité supérieur à la moyenne, tant pour les représentations des enfants que pour celles des adultes.

Type 2 : différentes expressions de la diversité – selon les séquences : de nombreux manuels présentent une grande diversité de personnages dans certaines séquences, alors que d'autres séquences véhiculent une conception (plus) homogène de la société. Le manuel d'allemand *Sprachland Deutsch*, conçu pour le cycle 2 et composé de différents magazines, constitue un bon exemple. Chaque magazine aborde un thème factuel et linguistique, par exemple les inventions, les jeux, le chocolat ou le langage de la langue. Dans le numéro 1.2, la fonction de la langue est étudiée dans différents lieux de proximité : au magasin du village, à la gare, au théâtre, etc. Qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes, cette partie du manuel présente une homogénéité totale où n'apparaissent que des personnes blanches. Il convient néanmoins de relever que certaines éditions du magazine du manuel *Sprachland* présentent une image plus diversifiée pour les caractéristiques distinctives étudiées ici, à l'instar du magazine 3.1 qui traite de la diversité linguistique. Ici, le pourcentage d'enfants issus de la diversité est nettement plus élevé. Le chapitre suivant revient plus en détail sur le lien entre les conceptions de la société véhiculées et les contenus des manuels scolaires.

Type 3 : conception uniforme et homogène de la société : le troisième type de représentation qui a été reconstitué pour le présent échantillon est celui d'une société largement homogène et blanche. Les séquences faisant apparaître des individus dotés de caractéristiques représentant l'altérité les présentent souvent dans un territoire lointain. C'est par exemple le cas dans le manuel *Das WAH-Buch*, où 95 % des images représentent des personnes blanches de manière homogène. Sur les trente personnes racisées représentées, vingt apparaissent sur deux pages consacrées à la pauvreté et aux conditions de travail abusives en Afrique.

Ces trois types de représentation présentés sont répartis de manière inégale dans l'échantillon. La majorité des manuels scolaires appartiennent au type 2, dans lequel la représentation varie en fonction du contexte.

#### 4.4.3.2 Contextes d'homogénéité et de diversité

Sur l'ensemble des images (illustrations et photographies) figurant dans les manuels scolaires, les enfants sont représentés de manière plus diversifiée que les adultes. Cela signifie aussi, à l'inverse, que les caractéristiques nationales et ethnoculturelles des rôles modèles potentiels sont plus souvent homogènes et blanches. Des caractéristiques nationales et ethnoculturelles différentes appa-

raissent systématiquement chez les adultes dans deux cas de figure : d'une part, lorsque les manuels traitent du thème de la diversité ou de l'identité et, d'autre part, lorsque des espaces situés en dehors du territoire de proximité, que nous appelons ici l'« ailleurs »<sup>31</sup>, sont représentés. Le manuel *Alltagsstark* (Au taquet !) illustre parfaitement cette approche<sup>32</sup>. Ce matériel pédagogique a été conçu pour la branche *Wirtschaft, Arbeit, Haushalt* (WAH) du cycle 3. Le cahier d'exercices destiné aux élèves qui compte 266 pages comprend six représentations de personnes dont les caractéristiques nationales et ethnoculturelles n'appartiennent pas à la catégorie homogène et blanche. Ces six personnes apparaissent dans deux contextes différents : dans un chapitre qui traite de la diversité du monde du travail et des différents métiers<sup>33</sup> (cf. *Alltagsstark*, p. 50-51). La deuxième séquence est une caricature sur le thème de la « faim et de l'alimentation mondiale » et aborde la relation entre le Nord riche et le Sud global (ibid., p. 226).

#### 4.4.3.3 Conceptions du « nous »

Dans les données recueillies, trois formes dominantes de conception du « nous » peuvent être décrites : (1) le « nous » du groupe d'apprentissage, qui se réfère en général à la classe, (2) le « nous » de l'espèce humaine – « nous, les humains » – et enfin (3) un « nous » national et ethnoculturel plutôt diffus, qui se réfère surtout au cadre de référence « Suisse » ou « Europe ». Dans quelques cas seulement, il désigne explicitement des citoyens. La plupart du temps, il décrit un groupe indéfini d'individus attribués au collectif « Suisse ». Les deux conceptions « nous, la classe » et « nous, la Suisse » sont examinées plus en détail ci-dessous.

Lorsque les manuels scolaires des cycles 1 et 2 parlent d'un « nous », il s'agit le plus souvent du collectif de l'école ou de la classe. Cette notion de « nous » a un caractère inclusif pour les lectrices et les lecteurs dans la mesure où tous les enfants qui utilisent ces manuels font en principe partie de l'école et de la classe. En outre, les séquences qui illustrent ce « nous » représentent davantage d'enfants dotés de différentes caractéristiques nationales et ethnoculturelles.

Tous les manuels scolaires analysés incluent au moins partiellement une représentation diversifiée des personnes issues du territoire de proximité. De manière générale, on constate que les représentations diversifiées sont plus fréquentes dans les manuels alémaniques que dans les manuels romands. Le « nous » désignant l'école et la classe est représenté de manière plus diversifiée que le « nous, la Suisse ». Même les manuels les plus anciens inclus dans le présent corpus de données comprennent des illustrations et des noms évoquant des appartenances nationales et ethnoculturelles différentes, à l'instar des illustrations et photographies d'enfants dans le numéro 1.1 « Spielen und Lernen » (Jouer et apprendre) de 2009 du *Sprachland Magazin*. Cette pluralité de la communauté de l'école et de la classe est plus marquée dans les manuels des cycles 1 et 2, ce qui est probablement lié au fait que le territoire de proximité est plus souvent thématiqué qu'au cycle 3.

Le « nous » dans un cadre de référence suisse : les manuels scolaires représentent un « nous, la Suisse » territorial, national et ethnoculturel au moyen de formulations, d'images et de textes. Ce « nous » apparaît principalement dans deux contextes : d'une part, il établit des liens géographiques avec le territoire suisse, et avec la vie sur ce territoire. Des espaces géographiques et climatiques sont par

31 Pour une définition et une présentation détaillée de la notion du « territoire de proximité » et de l'« ailleurs », voir le chapitre 4.3.

32 On retrouve également une représentation, respectivement une non-représentation similaire des enfants et des adultes dans le manuel scolaire *Spuren und Horizonte* utilisé dans l'enseignement de la branche *Räume, Zeiten, Gesellschaften* du cycle 3. Les caractéristiques nationales et ethnoculturelles des personnes dans ce manuel scolaire sont en grande majorité homogènes et blanches. Seul le chapitre consacré aux thèmes de l'identité, de la patrie et de la diversité linguistique utilise une forme de représentation des enfants évoquant une conception plurielle de la société.

33 L'ensemble du corpus de données comprend plusieurs séquences de différents manuels scolaires alémaniques et romands présentant des individus et leurs professions. Il est frappant de constater que ces représentations de groupes professionnels se composent généralement de portraits d'individus dotés de caractéristiques nationales et ethnoculturelles distinctives.



Ill. 4 : Diverses représentations du groupe « Nous » dans le territoire de proximité (compilé à partir de : Diercke Geografie, p. 239 ; Géographie 10<sup>e</sup>, p. 108 ; Sprachfenster Sprachbuch, p. 46 ; Sprachland Magazin 1.1, p. 2 ; Sprachstarken 4, p. 50-51).

exemple créés lorsqu'il est indiqué que « chez nous en Suisse [...], le climat n'est pas adapté pour que le cacaoyer puisse pousser » (Alltagsstark, p. 121), ou lorsque les élèves sont invités à expliquer « comment il est possible de mesurer le même jour 20° C à Bâle et seulement 15°C à Locarno » (Durchblick 1, p. 163). D'autre part, ce « nous » apparaît lorsque des phénomènes comme la diversité linguistique, la consommation de CO<sub>2</sub> ou des comportements alimentaires spécifiques sont mis en relation avec d'autres collectifs nationaux. Cela passe souvent par une comparaison directe, comme l'illustre cette séquence tirée de *Durchblick 2* : « En moyenne mondiale, nous vivons sur un trop grand pied, car nous consommons plus de ressources que nous n'en avons par personne. Si tous les êtres humains vivaient et consommaient comme nous, les Suisses, nous aurions besoin de 3,3 planètes » (ibid., p. 282). Le périmètre du collectif « Suisse » n'est pas clair. En revanche, il est clair que cette formulation implique que le collectif « nous » dont il est question ici a, premièrement, une empreinte écologique commune et, deuxièmement, qu'il peut être comparé à d'autres collectifs (nationaux) à l'échelle mondiale.

Enfin, nous chercherons à déterminer le caractère inclusif ou, au contraire, exclusif, du « nous » dans un cadre de référence suisse en portant notre regard sur les deux « minorités nationales » reconnues en Suisse, à savoir le groupe des Yéniches, Sintés/Manouches et Roms et la communauté juive. L'objectif consiste à déterminer si et comment les membres de ces collectifs sont inclus dans un « nous, la Suisse » et comment leur environnement et leur appartenance sont thématiques.

Yéniches, Sintés/Manouches et Roms<sup>34</sup>: les minorités nationales des Sintés/Manouches et des Roms sont le plus souvent mentionnées (en particulier dans les manuels d'histoire) en rapport avec leur persécution par les nazis, souvent dans une

34 En 2023, un manuel scolaire abordant la question des Yéniches, Sintés/Manouches et Roms en Suisse dans une perspective résolument critique à l'égard du racisme a été publié (Groupe de travail Yéniches – Sintés/Manouches – Roms 2023). Il ne fait toutefois pas partie du corpus de données pris en compte dans la présente étude.



énumération de groupes persécutés. En guise d'illustration, citons *Durchblick 2* : « Dès 1933, les nationaux-socialistes ont mis en place des camps de concentration dans lesquels les Juifs, les Sintés/Manouches et les Roms ainsi que d'autres personnes persécutées, comme les communistes, les sociaux-démocrates, les chrétiens critiques et les intellectuels, ont été enfermés » (p. 100). Les Yéniches, les Sintés/Manouches et les Roms sont mentionnés à deux reprises comme appartenant au collectif national : premièrement, dans le manuel *Durchblick 1* sous le titre « Völker ohne festen Lebensraum » (« Peuples sans habitat fixe ») et, deuxièmement, dans le manuel *Schritte ins Leben* sous le titre « Die Jenischen in der Schweiz » (« Les Yéniches en Suisse »). Les deux séquences traitent des minorités et encadrent la discussion en portant un regard sur différentes dimensions de la discrimination (historique et actuelle). Les Yéniches sont présentés en tant que membres du collectif national : « la majeure partie des gens du voyage qui possèdent un passeport suisse sont des Yéniches » (*Durchblick 1*, p. 262) et se distinguent des « groupes étrangers (généralement des Roms ou des Sintés/Manouches) » (*ibid.*) qui « voyagent en grands groupes » (*ibid.*) à travers la Suisse. Les brèves descriptions du cadre de vie actuel des Yéniches dessinent une image qui oscille entre une fierté formulée d'appartenance nationale à la Suisse et des récits d'expériences de discrimination (cf. *Schritte ins Leben*, p. 170-171). Les Yéniches sont ainsi explicitement considérés comme faisant partie du « nous, la Suisse », tandis que, sur le plan discursif, les Roms et les Sintés/Manouches sont placés en dehors de celui-ci<sup>35</sup>. Ces textes portent avant tout sur la discrimination ainsi que sur le mode de vie des Yéniches, différent de celui de la majorité, et sur ce qui les distingue des « groupes étrangers (Roms ou Sintés/Manouches) ».

Communauté juive : comme pour les Yéniches, les Sintés/Manouches et les Roms, les manuels scolaires se concentrent avant tout sur les persécutions subies par la population juive à l'époque du national-socialisme. Dans ce contexte, les manuels d'histoire évoquent également le refoulement des réfugiés juifs à la frontière suisse et la question de la réparation par les banques suisses dans les années 1990. D'autres thématiques abordées par les manuels romands et alémaniques concernent la persécution des juifs au Moyen-Âge, le judaïsme en tant que berceau des grandes religions du monde et le conflit palestinien. Les juifs n'apparaissent que de manière marginale comme faisant partie d'un « nous, la Suisse ». Seul le manuel *Blickpunkt 3* (Point de vue 3), rarement utilisé, aborde en profondeur le judaïsme en parallèle avec d'autres communautés religieuses (p. 13-39). Dans un texte intitulé « Comment le judaïsme est arrivé en Suisse », la communauté juive est présentée comme appartenant à un « nous, la Suisse ». Des enfants et des adultes juifs, leurs rituels et célébrations sont dépeints (« Jüdisch Leben in Zürich », la vie des Juifs à Zurich), avec une attention particulière portée aux pratiques religieuses et aux traditions. La question du rapport au « nous, la Suisse » est abordée à travers la localisation territoriale de la vie juive (« Zurich ») et à travers une histoire de l'intégration de cette population dans une « Suisse plus diversifiée » depuis 1945. À l'exception de *Blickpunkt 3*, l'appartenance des personnes juives et de la communauté juive au « nous, la Suisse » est absente des manuels scolaires analysés.

<sup>35</sup> Selon les estimations de la Roma Foundation, environ 50 000 Roms vivent en Suisse, dont la majorité sont des citoyens suisses et ne sont souvent pas perçus comme des Roms par leur entourage (cf. Commission fédérale contre le racisme, 2021, p. 5).

## 5. Conclusion

Cette étude avait pour objectif de dresser un panorama de la manière dont le racisme, les discours racistes et la représentation de la diversité sociale sont abordés dans les manuels scolaires suisses contemporains.

Au vu du nombre important de manuels à analyser, les branches ont été limitées : l'enseignement de l'allemand et du français ainsi que celui des sciences humaines et sociales ou *Natur, Mensch, Gesellschaft* en Suisse alémanique ont été pris en considération. Le choix de ces matières a été fait en partant du principe que ces champs thématiques comprennent non seulement des structures de sens sous-jacentes, mais aussi des assertions explicites et des débats de fond.

Les manuels à traiter dans le cadre de la présente analyse ont été définis sur la base des listes cantonales des moyens d'enseignement de l'année scolaire 2020/2021 concernant les cycles 1 à 3, c'est-à-dire allant de la 1H à la 11H. Ces listes de moyens d'enseignement ne permettant pas de tirer des conclusions directes sur leur utilisation effective dans les écoles, une enquête complémentaire a été menée auprès du corps enseignant. Celle-ci a mis en lumière une forte utilisation des manuels scolaires en question dans les écoles.

### 5.1 Synthèse des résultats

Le racisme n'est pas un thème central ni transversal dans les moyens d'enseignement, ce qui s'explique notamment par le fait qu'il ne figure pas dans les plans d'études alémanique et romand. Les séquences dévolues à cette thématique tendent à être plus nombreuses dans les manuels scolaires alémaniques. Il est frappant de constater que le racisme est étudié en premier lieu dans une perspective historique (colonialisme, théories raciales, national-socialisme) et/ou qu'il est localisé dans des territoires géographiquement éloignés (États-Unis, (ex-)pays coloniaux, violations des droits humains dans le monde). À l'exception des chapitres que les nouveaux manuels d'histoire du cycle 3 consacrent à la Suisse coloniale, il est rare que des liens soient faits avec notre propre espace de vie (territoire de proximité).

Les manuels scolaires contiennent rarement des termes explicitement racistes : le débat social sur ces termes n'est pas resté sans effet sur l'évolution des manuels ces dernières années. Des termes considérés aujourd'hui comme problématiques et discriminatoires, comme « tête de nègre », « Esquimau » ou « Indien », apparaissent sporadiquement, sans être contextualisés. D'un point de vue pédagogique, il nous semble problématique que les manuels scolaires étudiés décrivent le racisme contemporain uniquement comme un phénomène interpersonnel ou idéologique, c'est-à-dire une idéologie consciente et, partant, intentionnelle. La notion de racisme structurel, qui fait depuis longtemps l'objet de recherches empiriques et qui est solidement ancrée dans les sciences sociales et humaines, brille encore par son absence.

Les manuels scolaires accordent une large place à la migration, à laquelle ils consacrent parfois des chapitres entiers. Si, dans l'ensemble des manuels étudiés, la migration apparaît comme une constante anthropologique, les chapitres thé-



matiques adoptent rarement cette perspective transversale. Dans la plupart des cas, la migration contemporaine est considérée dans une perspective européenne et s'inscrit dans un récit d'urgence et de crise, et l'immigration est étroitement associée à des représentations de la diversité culturelle. Les personnes migrantes n'y apparaissent que rarement en tant que sujets autonomes : elles font partie de mouvements représentés par des chiffres et des graphiques. Pour théoriser le phénomène, la plupart des manuels scolaires (en particulier germanophones) s'appuient sur le modèle *pull-push* qui vise à catégoriser la migration selon des motivations prédéfinies et qui fait depuis longtemps l'objet de critiques dans la recherche sur la migration. La logique structurelle de ce mode d'argumentation transparaît également dans les manuels scolaires : les individus y sont représentés sous la forme de stéréotypes dont les vécus migratoires s'inscrivent dans les narratifs présentés.

Les perspectives transnationales sur la migration n'apparaissent que de manière isolée, ce qui a pour effet que les liens avec les milieux de vie transnationaux des élèves ne sont que rarement faits. L'image d'une société suisse issue de la migration transparaît de temps à autre. Cependant, les ouvertures qui permettraient d'avoir en classe un débat de fond sur les controverses sociales et politiques entourant les questions de la participation et de l'appartenance font défaut.

En plus d'analyser la manière dont le racisme et la migration sont abordés, la présente étude s'est également penchée sur la structure et l'ancrage des représentations relatives à l'appartenance. Il en est ressorti deux thèmes centraux (conceptuels) : d'une part, la représentation des individus dans les manuels scolaires (Qui ? Comment ?) et les représentations de la normalité qui en découlent et, d'autre part, la représentation et la conception de représentations territoriales dans un contexte global.

Représentations territoriales: la reconstitution de différents territoires (mentaux) dans les manuels scolaires permet de comprendre les différentes façons dont les humains sont représentés au niveau local et mondial. Sur le plan spatial, on observe des délimitations entre le territoire de proximité, l'« ailleurs » et le territoire imaginaire. Le territoire de proximité et l'« ailleurs » sont tous deux mis en relation avec des questions d'appartenance nationale et ethnoculturelle. Par comparaison avec l'« ailleurs », le territoire de proximité est représenté avec une plus grande variété ; il est lié à un groupe « nous » (« ici chez nous ») sur le plan linguistique, et il est soumis à des exigences plus fortes en matière de différenciation et de pluralité. Pour leur part, les représentations de l'« ailleurs » sont marquées par des discours d'altérité et par une forte homogénéité. Enfin, on peut également identifier des représentations racistes et coloniales dans la manière dont le territoire de proximité et l'« ailleurs » sont souvent mis en relation : ainsi, le discours « entre tradition et modernité » met en lumière des représentations évolutionnistes, et l'on retrouve une perspective eurocentrique ainsi qu'un afro-pessimisme latent dans les données analysées.

Représentations: une comparaison historique non systématique des manuels scolaires des dix à vingt dernières années met en évidence la visibilité croissante de la diversité sociale : la représentation des personnes noires et racisées, mais

aussi des différents modèles de genre ou des personnes en situation de handicap est devenue plus fréquente. On observe toutefois des différences notables selon les manuels scolaires. Il arrive même qu'au sein d'un même manuel, certaines parties proposent des représentations très homogènes, alors que d'autres ont une approche très diversifiée. Pour comprendre pourquoi, il faudrait se pencher sur le contexte d'élaboration de l'ouvrage.

En raison des disparités observées en matière de représentativité, l'analyse a également porté sur les contextes des différentes représentations identifiées dans les manuels scolaires. Cette analyse a montré que les séquences portant sur les questions de diversité et/ou d'identité sont les plus susceptibles d'accorder une attention particulière à la pluralité des représentations. Les images ont donc pour fonction d'illustrer le thème abordé ; elles ne visent pas à représenter la « normalité ».

Ces représentations de la diversité comme une normalité figurent le plus souvent dans les images représentant le territoire de proximité (de l'école). Alors que les représentations diversifiées des enfants sont plus fréquentes, les adultes sont souvent représentés de manière plus homogène (blancs). Les représentations d'adultes noirs ou racisés dans le territoire de proximité quotidien sont nettement moins fréquentes que lorsque les manuels abordent des thèmes spécifiques tels que la pauvreté, la fuite et l'asile ou des contextes géographiquement éloignés. S'agissant d'image de soi et de figures d'identification pour les élèves (rôles modèles), l'importance de proposer des représentations diversifiées semble n'avoir été que peu prise en considération dans l'élaboration des manuels scolaires à ce jour.

## 5.2 Perspectives

La Suisse n'ayant aucune tradition en matière de recherche sur les moyens d'enseignement, la présente étude n'a pu que partiellement s'appuyer sur des travaux existants. Ainsi, d'importants souhaits en matière de recherche subsistent, dont nous présentons ici quelques champs :

La recherche sur les moyens d'enseignement en général, et en particulier la recherche en rapport avec les questions de racisme et d'appartenance nationale et ethnoculturelle, est peu courante en Suisse. Pour acquérir une compréhension précise de la problématique, il est nécessaire de disposer d'études comparables qui, plutôt que de fournir une vue d'ensemble des domaines esquissés ici (migration, racisme, territoire, représentation), les approfondissent. Outre cet approfondissement nécessaire du sujet, il existe actuellement aussi des lacunes concernant les moyens d'enseignement utilisés dans d'autres matières (p. ex. mathématiques ou langues étrangères) et ceux employés dans le degré secondaire II (écoles professionnelles, écoles de culture générale, gymnases). Il serait en outre pertinent de soumettre davantage les manuels scolaires à une comparaison historique afin de constater leur évolution et d'appréhender leur importance sur le plan sociétal.

Une étude des contextes d'élaboration des manuels scolaires est également recommandée. Une telle analyse permettrait d'obtenir des informations de fond sur les réflexions, les positions et les orientations qui sous-tendent la manière dont ils sont élaborés. Cela permettrait par exemple de clarifier pourquoi, dans les manuels scolaires étudiés, la prise en compte de la diversité présente un tel manque de

cohérence, dans quelle mesure il s'agit de décisions conceptuelles conscientes, quel est le rôle des illustratrices et illustrateurs et des responsables dans le choix des images et si d'autres facteurs (p. ex. la disponibilité d'images) influencent le langage visuel utilisé. De manière générale, il serait intéressant d'évaluer la pertinence des questions de la présente étude pour la production de manuels scolaires ainsi que les approches utilisées par les auteurs de manuels scolaires et les maisons d'édition.

Alors qu'il existe en Suisse des recherches publiées sur les contenus et la structuration des connaissances figurant dans les manuels scolaires, même si celles-ci sont fragmentées, la recherche portant sur l'utilisation des moyens d'enseignement est quasiment inexistante, en particulier dans une perspective critique vis-à-vis du racisme. Cette lacune de la recherche est déterminante pour l'évaluation des présents résultats, car des études plus anciennes ont démontré que l'utilisation de matériel scolaire entraîne un glissement des priorités thématiques (cf. Schär et Speiser, 2011). Les enseignants catégorisent les contenus des manuels scolaires en fonction de leurs propres intérêts, objectifs et projets. Les intentions originales des auteurs sont filtrées, adaptées et parfois même utilisées dans l'enseignement de manière contraire à l'intention initiale. Il serait donc intéressant de savoir comment les séquences analysées sont actuellement utilisées et enseignées.

On dit souvent que c'est l'enseignant qui fait la différence. Cet adage s'applique aux contenus de l'apprentissage, mais aussi aux préjugés et aux stéréotypes véhiculés par les enseignants, lesquels conduisent à des attentes négatives envers les enfants migrants et, par conséquent, à l'effet Golem<sup>36</sup> (cf. Appel, Weber, et Kronberger, 2015 ; Reinhard, 2012 ; Gentrup et al., 2020 ; Neuenschwander et al., 2021 ; Sander et al., 2018). Ces conclusions étayent la thèse selon laquelle, s'agissant des contenus de l'enseignement et des manuels, les approches et les représentations du corps enseignant jouent également un rôle essentiel dans l'apprentissage des enfants. Une analyse attentive de la manière dont les enseignants appréhendent l'appartenance et le racisme et de leurs stratégies pédagogiques face aux discours racistes serait dès lors indiquée. Cela permettrait de tirer des enseignements et d'élaborer des stratégies pour la formation et le perfectionnement du corps enseignant et l'élaboration pédagogique des moyens d'enseignement. En effet, que ce soit au niveau des connaissances ou sur le plan pédagogique, le personnel enseignant joue un rôle déterminant pour assurer une approche professionnelle des questions liées à la diversité et au racisme.

Les résultats de l'étude ont permis de tirer des enseignements pour différents aspects institutionnels, et notamment pour la pratique pédagogique du corps enseignant. Ce dernier n'est toutefois pas le seul à aborder le racisme et les questions d'appartenances nationale et ethnoculturelle. Nous avons donc élaboré, conjointement avec la Commission fédérale contre le racisme, des recommandations qui s'adressent aux hautes écoles pédagogiques (formation et perfectionnement), aux services cantonaux chargés d'évaluer les moyens d'enseignement, aux maisons d'édition ainsi qu'aux auteurs de manuels. Ces recommandations sont disponibles sur Internet :

36 L'effet socio-psychologique, démontré pour la première fois dans les années 1960, affirme que les attentes du corps enseignant envers leurs élèves ont un effet mesurable sur leurs performances ; un effet qui s'applique aussi bien aux attentes positives (effet Pygmalion) que négatives (effet Golem).

<https://www.ekr.admin.ch/publications/f107/1380.html>



## 6. Bibliographie

- Abou Shoak, Mandy und Rahel El-Maawi. 2020. «Einblick: Rassismus in Lehrmitteln». Zürich.
- Adamina, Marco. 2014. «Die parallele Verwendung von Lehrmitteln verschiedener Fachbereiche im Unterricht der Primarstufe (PaLeMi\_Prim). Schlussbericht». PH Bern.
- Affolter, Simon, Vera Sperisen et al. 2021. «Migration – Rassismus – Schule. Eine dialogische Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis». In *Bildung.Macht.Diversität*. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum, herausgegeben von Serena O. Dankwa, Sarah-Mee Filep, Ulla Klingovsky und Georges Pfruender, 243–266. Bielefeld: transcript.
- Agnew, John. 1994. «The Territorial Trap: The Geographical Assumptions of International Relations Theory». *Review of International Political Economy* 1 (1): 53–80. <https://doi.org/10.1080/09692299408434268>.
- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Appel, Markus, Silvana Weber und Nicole Kronberger. 2015. «The influence of stereotype threat on immigrants: review and meta-analysis». *Frontiers in Psychology* 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00900>.
- Apraku, Josephine. 2017. «Das Schulbuch – eine rassismuskritische Reflexion». In *Kritische Pädagogik 4. Eingriffe und Perspektiven*, herausgegeben von Armin Bernhard, Harald Bierbaum und Eva Borst, 95–108. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Arbeitsgruppe Jenische – Sinti – Roma, Hrsg. 2023. *Jenische, Sinti, Roma – wer wir sind: zu wenig bekannte Minderheiten in der Schweiz*. Zürich: Münster-Verlag.
- Attia, Iman. 2018. «Wer dazu gehört – und wer nicht. Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis». Herausgegeben von der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus EKR. *Tangram*, Nr. 42: 102–105.
- Awet, Kessete. 2018. *Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch: Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte und Politik der Sekundarstufe I (Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen*. Barbara Budrich. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv8xnfzf>.
- Aydin, Açelya. 2021. «Migration in Schweizer Geschichtsbüchern der Sekundarstufe 1. Eine Schulbuchanalyse aus fachwissenschaftlicher und didaktischer Perspektive: Masterarbeit eingereicht am Institut Sekundarstufe 1». PH FHNW.
- Bade, Klaus J. 2018. «Historische Migrationsforschung. Historical Migration Research». *Historical Social Research Supplement*, Nr. 30: 206–226. <https://doi.org/10.12759/HSR.SUPPL.30.2018.206-226>.
- Balibar, Etienne und Immanuel Wallerstein. 1992. *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. 2. Aufl. Hamburg: Argument.
- Bascio, Tomas und Andreas Hoffmann-Ocon. 2010. «Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen. Zwei Fallbeispiele». *Beiträge zur Lehrerbildung* 28 (1): 20–32.
- Bauman, Zygmunt. 1990. *Thinking sociologically*. Oxford, Cambridge (Mass.): Basil Blackwell.
- Becker, Rolf und Jürg Schoch. 2018. *Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR*. Politische Analyse. Bern: Schweizer Wissenschaftsrat.
- Bernhard, Roland. 2013. *Geschichtsmychen über Hispanoamerika: Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*. Bd. 134. Eckert. Die Schriftenreihe. Göttingen: V&R Unipress.

Bernhard, Roland, Susanne Grindel, Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme. 2017. «Was ist ein historischer Mythos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive». In *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern*, herausgegeben von Roland Bernhard, Susanne Grindel, Felix Hinz und Christoph Kühberger, 11–32. Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737006866.11>.

Binnenkade, Alexandra. 2008. «Lehrmittel gestalten, Lernprozesse anregen. Bilder und Emotionen». In *Schlüsselbilder des Nationalsozialismus. Fotohistorische und didaktische Überlegungen*, herausgegeben von Werner Dreier, Eduard Fuchs, Verena Radkau García und Hans Utz, 101–112. Wien: Studienverlag.

Bleisch, Petra, Séverine Desponds und Melissa Girardet. 2021. «Perception de la diversité religieuse des enseignant·e·s dans des écoles primaires en Suisse romande». *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, Nr. 9: 93–115.

Bocic, Sanja. 2022. «Rassismuskritische Bildung. Eine Analyse der aktuell empfohlenen Lehrmittel Kaleidoskop: Ich und die Gemeinschaft – Menschen einer Welt und Weitblick: Menschen machen Räume. Bachelorarbeit, eingereicht am Institut Primarstufe (IPS) der pädagogischen Hochschule Bern». PH Bern.

Bojadžijev, Manuela und Alex Demirovic. 2002. «Vorwort». In *Konjunkturen des Rassismus*, herausgegeben von Alex Demirovic und Manuela Bojadžijev, 7–29. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bojadžijev, Manuela und Regina Römhild. 2014. «Was kommt nach dem »transnational turn«? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung». In *Vom Rand ins Zentrum: Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung*, herausgegeben von Labor Migration, 10–24. Berliner Blätter, Heft 65. Berlin: Panama Verlag.

Bönkost, Jule

- 2020a. «Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. «Verbesserte» Schulbuchinhalte reichen nicht aus.» Georg-Eckert-Institut. Dossier 1.
- 2020b. «Konstruktionen des Rassiediskurses in Englisch-Schulbüchern». In *Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*, herausgegeben von Karim Fereidooni und Nina Simon, 19–47. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS.

Braga, Arianna. 2022. «Die Wichtigkeit der Repräsentation von Kindern in Literatur und Medien». *Humanium*. 22. März 2022. <https://www.humanium.org/de/die-wichtigkeit-der-repraesentation-von-kindern-in-literatur-und-medien/>. [4. April 2023]

Bundesamt für Statistik

- 2017. «Bevölkerung nach Migrationsstatus». 2017. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>. [4. April 2023]
- 2020. «Bevölkerung nach Migrationsstatus». 2020. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>. [4. April 2023]
- 2021. «Kinder nach Migrationsstatus des Haushalts - 2017-2019». 2021. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.assetdetail.20164392.html>. [4. April 2023]

Christophe, Barbara und Wendy Anne Kopisch. 2009. «Migration in German Textbooks: Is Multiperspectivity an Adequate Response?» *Journal of Educational Media, Memory & Society* 1 (1): 190–202. <https://doi.org/10.3167/jemms.2009.010112>.

Clerc, Pascal

- 2002. «Les villes de la culture scolaire en géographie». *Mappemonde* 65 (1): 34
- 2021. «La formation d'un regard: la colonisation dans les manuels de géographie du secondaire (1873-1951)». *Histoire de l'éducation*, Nr. 155: 195–217.

Daenzer, Annabelle. 2022. «Représentation inclusive du genre et de l'interculturalité dans les moyens d'enseignement». 22.1001. Document de travail. Neuchâtel: IRDP.

D-EDK. 2016. «Lehrplan 21. Gesamtausgabe». Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. [https://v-ef.lehrplan.ch/container/V\\_EF\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf). [4. April 2023]

Demirovic, Alex und Manuela Bojadžijev, Hrsg. 2002. *Konjunkturen des Rassismus*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Diaz-Bone, Rainer. 2006. «Die interpretative Analytik als methodologische Position». In *Foucault: Diskursanalyse der Politik: Eine Einführung*, herausgegeben von Brigitte Kerchner und Silke Schneider, 68–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dijk, Teun A. van. 2005. «Critical Discourse Analysis». In *The Handbook of Discourse Analysis*, herausgegeben von Deborah Schiffrin, Deborah Tannen und Heidi E. Hamilton, 349–371. Malden/Oxford: Blackwell.

Dirim, İnci und Paul Mecheril. 2010. «Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft». In *Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril, M. Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter, 121–148. Bachelor | Master. Weinheim: Beltz.

Djordjevic Léonard, K. und É. Yasri-Labrique. 2019. «La part de l'Autre: la diversité culturelle et linguistique dans les manuels scolaires». In *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche: enjeux et perspectives*, herausgegeben von Salvain Wagnon, 277–295. Bern, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang.

Düvell, Franck. 2006. *Europäische und internationale Migration: Einführung in historische, soziologische und politische Analysen*. Europäisierung 5. Hamburg; Münster: Lit.

Efionayi-Mäder, Denise und Didier Ruedin. 2017. *Anti-Schwarzen-Rassismus in der Schweiz - eine Bestandsaufnahme: explorative Studie zuhanden der Fachstelle für Rassismusbekämpfung (FRB)*. SFM Studies 67d. Neuchâtel: SFM, Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien.

Eidgenössische Kommission gegen Rassismus. 2021. *Themendossier. Jenische, Sinti/Manouches und Roma*. Bern: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus.

El-Hélou, M. 2006. *Les représentations de « l'autre » dans les manuels de Français langue seconde au Québec*. Diplomarbeit, Université du Québec.

El-Maawi, Rahel, Mani Owzar und Tilo Bur. 2022. *No to racism: Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. Bern: hep.

Espahangizi, Kijan, Sabine Hess, Juliane Karakayali, Bernd Kasperek, Simona Pagano, Mathias Rodatz und Vassilis S. Tsianos. 2016. «Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft. Zur Einleitung». *movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung* 2 (1): 9–23.

Faist, Thomas und Eyüp Özveren. 2004. *Transnational Social Spaces: Agents, Networks, and Institutions*. Aldershot, Hants, England; Burlington, VT: Ashgate.

Fannin, Andreas. 2020. «Erinnerungskulturen: Welche Geschichte braucht die Zukunft?» *WOZ – Die Wochenzeitung*, 17. Dezember 2020.

Foucault, Michel. 1976. *Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Fuchs, Eckhardt, Inga Niehaus, und Almut Stoletzki. 2014. «Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. 1. Aufl.» Eckert. Expertise. 4. Göttingen: V & R Unipress.

Fuchs, Eckhardt und Steffen Sammler. 2015. *Schulbücher zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung. <https://repository.gei.de/handle/11428/221>. [4. April 2023]

38 Gorbahn décrit cette approche à l'aide du collectif des « musulmans ». Il propose ainsi la « décatégorisation » de la désignation collective en « mettant en évidence les différences au sein des groupes et en présentant la diversité sociale, religieuse et ethnique du monde islamique et de la société islamique ». (2016, p. 227)



Furrer, Markus.

- 2004. *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.

- 2017. «Mythen im Kalten Krieg. Das Beispiel Schweiz». In *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern*, Band 141: 247–264. Eckert. Die Schriftenreihe, Band 141. V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737006866.247>.

Gatzweiler, Nadine. 2015. «Kontrapunktisches Lesen von Differenz und Hybridität – Eine Schulbuchforschung zu Imperialismus, Widerstand und Dekolonialisierung». Eckert. *Beiträge* 2015/1. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.

Gentrup, Sarah, Georg Lorenz, Cornelia Kristen, und Irena Kogan. 2020. «Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom: Teacher Expectations, Teacher Feedback and Student Achievement». *Learning and Instruction* 66 (April): 101296.

*Gesetz über den Lehrmittelverlag (LMVG)*. 2016.

Geuenich, Helmut. 2015. «Begriffsklärung». In *Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch: Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I*, herausgegeben von Helmut Geuenich, 1–9. *Interkulturelle Studien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06688-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06688-8_1).

Girardet, Melissa, Elisabeth Ansen Zeder und Petra Bleisch. 2022. «Les postures d’enseignant·e·s relatives à la branche « Ethique et Cultures Religieuses » en Suisse romande sous le prisme de la neutralité». *Education et socialisation*, Nr. 64. <https://journals.openedition.org/edso/19040>. [4. April 2023]

Glick Schiller, Nina, Linda Basch und Cristina Blanc-Szanton. 1992. «Towards a Definition of Transnationalism». Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gorbahn, Katja. 2016. «Identität». *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (3/4): 215–229.

Gourgues, J.-M. 2014. «Les manuels scolaires: courroie de transmission des connaissances de la colonialité dans les pays périphérisés». *Haïti Perspectives*, Nr. 3: 7–11.

Graeber, David und David Wengrow. 2022. *The Dawn of Everything: A New History of Humanity*. London: Penguin.

Gräsel, Cornelia. 2010. «Lehren und Lernen mit Schulbüchern – Beispiele aus der Unterrichtsforschung». Herausgegeben von Eckhardt Fuchs, Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs. *Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grawan, Florian. 2014. «Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion». *Eckert. Working Papers* 2014/2.

Grieshaber, Christian. 2016. *Sklaverei und Zwangsarbeit als Themen eines global orientierten Geschichtsunterrichts: Ein zentraler Beitrag zur Bildung eines globalen Geschichtsbewusstseins*. *Geschichtsdidaktische Studien* 3. Berlin: Logos.

Grünheid, Irina. 2021. «Bildungs- oder Rassismuserfahrungen durch Schulbücher? Reflexive Perspektive auf Umgang mit Unterrichtsmaterialien in der Schule der Migrationsgesellschaft». In *Bildung – für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier*, herausgegeben von Irina Grünheid, Anna Nikolenko und Bozzi Schmidt, 142–160. Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V.

Hall, Stuart. 1982. «The Rediscovery of 'Ideology'; Return of the Repressed in Media Studies». In *Culture, Society and the Media*, herausgegeben von Michael Gurevitch, Tony Bennett, James Curran und Janet Woollacott, 56–90. London: Taylor & Francis.

Hess, Sabine und Vassilis Tsianos. 2010. «Ethnographische Grenzregimeanalysen. Eine Methodologie der Autonomie der Migration». In *Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa*, herausgegeben von Sabine Hess und Bernd Kasperek, 242–264. Berlin: Assoziation A.

Hildebrandt, Achim, Sebastian Jäckle, Frieder Wolf und Andreas Heindl. 2015. «Diskursanalyse». In *Methodologie, Methoden, Forschungsdesign: Ein Lehrbuch für fortgeschrittene Studierende der Politikwissenschaft*, herausgegeben von Achim Hildebrandt, Sebastian Jäckle, Frieder Wolf und Andreas Heindl, 257–98. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18993-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18993-2_11).

Hintermann, Christine. 2010. «Schulbücher als Erinnerungsorte der österreichischen Migrationsgeschichte – eine Analyse der Konstruktion von Migrationen und Migrant/innen in GW-Schulbüchern». *GW-Unterricht*, Nr. 119.

Höhne, Thomas. 2000. «Fremde im Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung.» Iks-Querformat. 3. Münster, Westfalen: Arbeitsstelle interkulturelle Pädagogik.

Höhne, Thomas, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke.

- 1999. «Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung als der <anderen Kultur> in deutschen Schulbüchern von 1981 - 1997. Zwischenbericht.» Frankfurt, Main: Hochschulpublikationssystem.
- 2005. «Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen.» Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Monographien. 3. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.

Imdorf, Christian. 2017. «Understanding discrimination in hiring apprentices: how training companies use ethnicity to avoid organisational trouble». *Journal of Vocational Education & Training* 69 (3): 405–423. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1278397>.

Jäger, Margarete. 2021. «Kritische Diskursanalyse. Skizze eines Analysekonzepts». In *Migrations- und Fluchtdiskurse im Zeichen des erstarkenden Rechtspopulismus*, herausgegeben von Schahrazad Farrokhzad, Thomas Kunz, Saloua Mohammed Oulad M'Hand und Markus Ottersbach, 3–22. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32498-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32498-8_1).

Kappus, Elke-Nicole, Moira Laffranchini Ngoenha, Marcus Büzberger, Reto Catani, Daniel Hofstetter, Eva Hug, Maria Kassis, u. a. 2020. «Empfehlungen <Bildung und Migration> im Kontext von Chancengerechtigkeit und Inklusion an den Pädagogischen Hochschulen». Bern: swissuniversities.

Knopke, Lars. 2011. *Schulbücher als Herrschaftssicherungsinstrumente der SED*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93371-9>.

Konsortium PISA.ch. 2018. «PISA 2015: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich». Bern und Genf: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch.

Lange, Dirk und Sven Rößler. 2012. «Repräsentationen der Migrationsgesellschaft. Das Grenzdurchgangslager Friedland im historisch-politischen Schulbuch.» *Lebenslanges Lernen*. 3. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Laroque, Lydie. 2020. «Le racisme dans les manuels de CM2 : quelle place, quels textes, quelle exploitation didactique depuis 2002 ?» *Le français aujourd'hui* 209 (2): 49–61.

Linnemann, Tobias, Anna Aleksandra Wojciechowicz und Fidan Yiligin. 2016. «Vom Defizitblick über Differenzdenken zur Machtkritik — Ein Blick auf pädagogische Konzepte in der Migrationsgesellschaft». In *Kinder- und Jugendarbeit zu rassistuskritischen Orten entwickeln*.

*Anregungen für die pädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft*, herausgegeben von Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW), 65–71. Düsseldorf.

Lippert, Sabine und Leif Mönter. 2021. «Building the nation or building society? Analyse zur Darstellung raumbezogener Identität in Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Integrationsfächer». *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Identität, 12 (1): 55–78.

Loewen, James W. 2008. *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New Press.

Lossau, Julia. 2012. «Postkoloniale Geographie. Grenzziehungen, Verortungen, Verflechtungen». In *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, herausgegeben von Julia Reuter und Alexandra Karentzos, 355–364. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93453-2\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93453-2_26).

Lutz, Helma und Norbert Wenning. 2001. *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Macgilchrist, Felicitas. 2017. *Textbook Production: The Entangled Practices of Developing Educational Media for Schools*. Eckert. Dossiers, 15 (2017). Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.

Maier, Robert. 2018. *Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland, Tschechien und Polen*. Eckert. Dossiers, 20 (2018). Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.

Markom, Christa und Heidemarie Weinhäupl. 2014. «Migration als «Problem» in Schulbüchern und anderen Medien». *GW-Unterricht*, Nr. 136: 39–46.

Markom, Christa und Heidi Weinhäupl. 2007. «Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern.» *Sociologica*. 11. Wien: Braumüller.

Marmer, Elina

- 2013. «Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern». *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (2): 25–31.

- 2015. ««Das ... das ... das ist demütigend» Schülerinnen und Schüler afrikanischer Herkunft über Rassismus in Schulbüchern und im Klassenraum». In *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*, herausgegeben von Elina Marmer und Papa Sow, 130–47. Weinheim: Beltz Juventa.

- 2017. ««Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind» – Schüler\_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern». In *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, herausgegeben von Karim Fereidooni und Meral El, 557–572. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_33).

Marmer, Elina, Dalia Marmer, Leona Hitomi und Papa Sow. 2011. «Racism and the Image of Africa in German Schools and Textbooks». *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities & Nations* 10 (5): 1–11. <https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v10i05/38927>.

Marmer, Elina und Papa Sow, Hrsg. 2015. *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Weinheim: Beltz Juventa.

Marti, Philipp. 2016. «Afrika und Asien werden verteilt!» *Didactica Historica* 2 (1): 55–62. <https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2016.002.01.55>.

Massey, Doreen B. 1999. *Power-Geometries and the Politics of Space-Time: Hettner-Lecture 1998*. Department of Geography, University of Heidelberg.

Mätschke, Jens. 2017. «Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat!» In *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, herausgegeben von Karim

Fereidooni und Meral El, 249–68. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_15).

McLaren, Peter. 2014. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. 6. Aufl. Boulder: Routledge.

Mecheril, Paul

- 2003. *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Interkulturelle Bildungsforschung 13. Münster: Waxmann.
- 2008. «Diversity». Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung | heimatkunde | Migrationspolitisches Portal der Heinrich-Böll-Stiftung». Heinrich-Böll-Stiftung. 2008. <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung>. [4. April 2023]
- 2010. «Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive». In *Migrationspädagogik*, von Paul Mecheril, Anita Kalpaka, do Mar Castro Varela Maria, Dirim Inci, und Melter Klaus, 7–22. Bachelor | Master. Weinheim: Beltz.
- 2012. «Migrationsgesellschaft». In *Medien und Minderheiten*, herausgegeben von Andreas Kriwak und Günther Pallaver, 15–35. Medien - Wissen - Bildung. Innsbruck University Press.

Mecheril, Paul und Claus Melter. 2011. «Rassismus als machtvolle Unterscheidungspraxis». Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Interkulturelle Bildung. Weinheim: Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/52824833-11b0-4aa5-8640-11372efc1343>. [4. April 2023]

Meinlschmidt, Sonja Maria. 2022. *Die Repräsentation von Heterogenität in Grundschulbüchern des (Heimat- und) Sachunterrichts. Bayern und Bremen im Ländervergleich. Eine qualitative Evaluation zur Vielfalt im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Memaï, Atfa und Abla Rouag. 2017. «Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social». *Éducation et socialisation* 43 (9).

Messerschmidt, Astrid. 2009. *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Wissen & Praxis 151. Frankfurt, Main: Brandes & Apfel.

Moser-Léchet, Daniel V. 2003. «Das Afrikabild in einigen Schweizer Schulgeschichtsbüchern». In *International Society for History Didactics, Yearbook 2003*:36–56.

Mugglin, Leonie, Denise Efionayi-Mäder, Didier Ruedin und Gianni D'Amato. 2022. «Grundlagenstudie zu strukturellem Rassismus in der Schweiz». 81d. SFM Studies. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Institut SFM.

Müller, Jost. 1992. «Rassismus und die Fallstricke des gewöhnlichen Antirassismus». In *Die freundliche Zivilgesellschaft*, herausgegeben von der Redaktion diskus, 25–44. Berlin/ Amsterdam.

Neuenschwander, Markus P., Camille Mayland, Edith Niederbacher und Ariana Garrote. 2021. «Modifying Biased Teacher Expectations in Mathematics and German: A Teacher Intervention Study». *Learning and Individual Differences* 87 (April): 101995.

Niehaus, Inga. 2018. «How Diverse Are Our Textbooks? Research Findings in International Perspective». In *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs und Annkatrin Bock, 329–343. New York: Palgrave Macmillan US.

Niehaus, Inga, Rosa Hoppe, Marcus Otto und Viola B. Georgi, Hrsg. 2015. «Schulbuchstudie Migration und Integration. 1. Aufl.» Berlin: Deutschland / Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration.

Niehr, Thomas und Karin Böke, Hrsg. 2000. *Einwanderungsdiskurse: Vergleichende diskurslinguistische Studien*. 2000. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nieswand, Boris. 2021. «Die Diversität der Diversitätsdiskussion». In *Handbuch Migrationssoziologie*, herausgegeben von Antje Röder und Darius Zifonun, 1–26. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20773-1\\_17-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20773-1_17-1).
- Nieswand, Boris und Heike Drotbohm
- 2014a. «Einleitung. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung». In *Kultur, Gesellschaft, Migration*, herausgegeben von Boris Nieswand und Heike Drotbohm, 1–37. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03626-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03626-3_1).
  - Hrsg. 2014b. *Kultur, Gesellschaft, Migration*. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oltmer, Jochen. 2017. *Globale Migration*. 3. Aufl. München: C.H.Beck.
- Osborn, Dina Ciotola. 2016. «The Discursive Construction of «Normal»: A Critical Examination of Abeka Curricula». *Educational Studies* 52 (1): 68–77.
- Osterloh, Katrin. 2008. «Weißsein in Politikschulbüchern. Eine diskursanalytische Untersuchung.» Saarbrücken: VDM Verl. Müller.
- Otto, Marcus
- 2018a. «Inklusion/Exklusion und die Anrufung von Subjekten in der Migrationsgesellschaft. Die Adressierung der Lernenden in aktuellen Geschichtsschulbüchern». Herausgegeben von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. 17. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
  - 2018b. «Migration seit 1945 in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern». In *Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland, Tschechien und Polen*, herausgegeben von Robert Maier, 144–163. Eckert. Dossiers, 20 (2018).
- Parnreiter, Christof. 2000. «Theorien und Forschungsansätze zu Migration». In *Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts?*, herausgegeben von Karl Husa, Christof Parnreiter und Irene Stacher, 25–52. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Peter, Nicole und Nicole Burgermeister. 2012. «Der Holocaust und die Schweiz. Konkurrierende Erinnerungen im intergenerationellen Dialog». In *Die Schweiz und die Shoa. Von Kontroversen zu neuen Fragen*, herausgegeben von Béatrice Ziegler, Bernhard C. Schär, Peter Gautschi und Claudia Schneider, 68–83. Zürich: Chronos.
- Purtschert, Patricia, Barbara Lüthi und Francesca Falk, Hrsg. 2012. *Postkoloniale Schweiz: Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld: Transcript.
- Reinhard, Tamara Carigiet. 2012. *Schulleistungen und Heterogenität: eine mehrebenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse*. Haupt Verlag AG.
- Ritzer, Nadine. 2020. «Die koloniale Schweiz? Die postkoloniale Schweiz!» *Didactica Historica* 6: 1–9.
- Römhild, Regina. 2015. «Jenseits ethnischer Grenzen. Für eine postmigrantische Kultur- und Gesellschaftsforschung». In *Nach der Migration: postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*, herausgegeben von Wolf-Dietrich Bukow, Erol Yildiz und Marc Hill, 37–48. Kultur & Konflikt, Band 6. Bielefeld: Transcript.
- Rommelpacher, Birgit. 2011. «Was ist eigentlich Rassismus?» In *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*, herausgegeben von Claus Melter und Paul Mecheril, 2. Aufl., 25–38. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Rudin, Elena. 2020. «Wie kann rassismuskritische Bildungsarbeit aussehen? Theoretische Auseinandersetzung und Adaption von Unterrichtsmaterialien eines Lehrmittels zum Thema Rassismus. Bachelorarbeit am Institut Vorschule und Primarstufe der PH Bern.» PH Bern.

Said, Edward W. 1978. *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.

Sander, Andreas, Annika Ohle, Nele McElvany, Lysann Zander, und Bettina Hannover. 2018. «Stereotypenbedrohung als Ursache für geringeren Wortschatzzuwachs bei Grundschulkindern mit Migrationshintergrund». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (1): 177–197.

Santos Pinto, Jovita dos, Pamela Ohene-Nyako, Mélanie-Evely Pétrémont, Anne Lavanchy, Barbara Lüthi, Patricia Purtschert und Damir Skenderovic, Hrsg. 2022. *Undoing Race. Rassifizierung in der Schweiz*. Seismo Verlag AG. <https://doi.org/10.33058/seismo.30819>.

Schär, Bernhard C. 2018. «Ein zweifaches Ringen um Anerkennung: Zur Geschichte und Gegenwart des (Anti-)Rassismus in der Schweiz». In *Sozialalmanach. Wir und die Anderen: Nationalismus*, 159–176. Luzern: Caritas Verlag.

Schär, Bernhard C. und Vera Sperisen  
- 2010. «Switzerland and the Holocaust. Teaching contested history». *Journal of Curriculum Studies* 42 (5): 649–669. <https://doi.org/10.1080/00220271003698462>.  
- 2011. «Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel «Hinschauen und Nachfragen»». In *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «Geschichtsdidaktik empirisch 09»*, herausgegeben von Jan Hodel und Béatrice Ziegler, 124–134. Bern: hep.

Schaub, Christophe. 2018. *Bürger und Citoyen in deutschen und französischen Schulbüchern. Eine rekonstruktive Studie zum politischen Lernen in der Schule*. Bd. 651. Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann.

Scherrer, Madeleine und Béatrice Ziegler. 2016. «Das Wort «Rassismus» fehlt in den Lehrplänen. Interkulturelles Lernen und antirassistische Bildung unter der Lupe». Herausgegeben von der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus EKR. *TANGRAM*, Nr. 37: 51–54.

*Annals of the New York Academy of Sciences* 645 (1): ix–xiv.

Schissler, Hanna. 2009. *Tolerance Is Not Enough. Migrants in German School Textbooks between Stigma and Agency*. Eckert. Beiträge 2009/5. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.

Schumann, Daniel. 2016. «Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern». *Eckert. Beiträge*, Juni. <https://repository.gei.de/handle/11428/128>.

Schütze, Sylvia und Eva Matthes, Hrsg. 2020. *Migration und Bildungsmedien. Migration and Educational Media*. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

SKBF/CSRE. 2018. «Bildungsbericht Schweiz 2018». Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Skenderovic, Damir und Gianni D'Amato. 2008. *Mit dem Fremden politisieren. Rechtspopulismus und Migrationspolitik in der Schweiz seit den 1960er Jahren*. Zürich: Chronos.

Strauss, Anselm L. und Juliet M. Corbin. 1996. *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Thyroff, Julia. 2017. «Die Rolle der Schweiz in den Weltkriegen. Aktuelle Geschichtslehrmittel zwischen Mythos und Dekonstruktion». In *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern*, herausgegeben von Roland Bernhard, Susanne Grindel, Felix Hinz und Christoph Kühberger, 159–183. Göttingen: V&R.



Titscher, Stefan, Ruth Wodak, Michael Meyer und Eva Vetter. 1998. *Methoden der Textanalyse: Leitfaden und Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Truschkat, Inga. 2013. «Zwischen interpretativer Analytik und GTM – Zur Methodologie einer wissenssoziologischen Diskursanalyse». In *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse: Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven*, herausgegeben von Reiner Keller und Inga Truschkat, 69–87. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93340-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93340-5_3).

Wagner-Guillermou, Anne-Lorraine und Pascal Tisserant. 2010. «Stéréotypes et manuels scolaires». *Education et formation*, Nr. 292: 35–56.

Wälti, Nicole. 2010. «Integrationsförderung durch Migrationsgeschichte. Migrationsgeschichte in der Schule». In *Einwanderungsgesellschaften und kulturelle Vielfalt*, herausgegeben von Gertraud Diendorfer, Angelika Rieber, und Beatrice Ziegler. Konzepte und Kontroversen. Materialien für Unterricht und Wissenschaft in Geschichte, Geographie, politische Bildung. Innsbruck: Studien-Verl.

Wankhammer, Karin. 2016. «Stiefkind Migration? Eine Diskursanalyse zur Migrationsthematik in österreichischen Geschichtsschulbüchern der 8. Schulstufe». Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra der Philosophie. Universität Graz.

Wiater, Werner. 2003. «Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung». In *Historische Schulbücher der Sondersammlung Cassianeum in der Universitätsbibliothek Augsburg*, 11–21. Augsburg: Universität Augsburg.

Wodak, Ruth und Martin Reisigl. 2001. «Discourse and Racism». In *The Handbook of Discourse Analysis*, herausgegeben von Deborah Schiffrin, Deborah Tannen und Heidi E. Hamilton, 372–397. Malden/Oxford: Blackwell.

Yıldız, Erol. 2018. «Vom methodologischen Nationalismus zu postmigrantischen Visionen». In *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen*, herausgegeben von Marc Hill und Erol Yıldız, 43–62. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439166-006>.

Yosso, Tara. 2002. «Toward a Critical Race Curriculum». *Equity & Excellence in Education* 35 (2). <https://doi.org/10.1080/713845283>. Annexe 1 : Enquête sur l'utilisation des manuels scolaires réalisée auprès des enseignants

## 7. Annexes

## Annexe 1 : Enquête sur l'utilisation des manuels scolaires réalisée auprès des enseignants

En Suisse, on ne peut que présumer de l'usage qui est fait du matériel pédagogique dans les écoles. En effet, il n'existe pas de données scientifiques à ce sujet, et le seul point de repère existant est la liste des moyens d'enseignement des cantons. C'est pourquoi, parallèlement à l'analyse de contenu, nous avons interrogé le corps enseignant quant au matériel pédagogique sur lequel il s'appuie afin de déterminer si et comment les manuels scolaires analysés dans l'étude sont utilisés en classe. Cette enquête a été réalisée par Oliver Dlabáč de la société *Ville Juste* (villejuste.com) avec la collaboration de Benjamin Schlegel. Dans un premier temps, quatre communes de quatre cantons alémaniques (Argovie, Berne, Saint-Gall et Zurich) et de deux cantons romands (Genève et Vaud) ont été sélectionnées pour l'enquête en ligne<sup>1</sup>. Dans chaque canton, les quatre communes sélectionnées l'ont été selon les caractéristiques suivantes, en se basant sur la typologie des communes<sup>2</sup> et les chiffres clés des communes issus des portraits régionaux 2021<sup>3</sup> de l'Office fédéral de la statistique :

1. Une commune urbaine fortement peuplée, avec une proportion d'étrangers supérieure à la moyenne.
2. Une commune urbaine de taille moyenne (médiane des communes urbaines du canton) avec une proportion moyenne d'étrangers et une force électorale moyenne (élections au Conseil national) des partis de gauche, du centre et de droite (valeurs moyennes des communes urbaines du canton).
3. Une commune périphérique d'une agglomération urbaine (commune périurbaine), plutôt grande pour la région, avec une proportion élevée d'étrangers.
4. Une commune périphérique de taille moyenne (médiane des communes périurbaines du canton) avec une proportion moyenne d'étrangers et une force électorale moyenne (élections au Conseil national de 2019) des partis de gauche, du centre et de droite (valeurs moyennes des communes périurbaines du canton).

Cette sélection ciblée visait à garantir que la charge de travail liée à l'enquête en ligne se concentre sur un nombre aussi restreint que possible d'établissements scolaires, tout en permettant d'appréhender le comportement d'utilisation et les appréciations du corps enseignant pour des contextes aussi variés que possible et reflétant le milieu de vie d'une large population. Pour chacune des 24 communes sélectionnées, un établissement scolaire ou une unité scolaire comprenant au moins le cycle 2 a d'abord été choisie. Outre les directions de ces établissements, d'autres directions ont été contactées si nécessaire afin de couvrir également le cycle 1 et le cycle 3 (hors classes pré-gymnasiales) de la zone concernée. Quatre directions d'établissement contactées issues de communes périurbaines de taille moyenne à petite ont choisi de ne pas participer. Au vu de leurs réponses tardives, il n'a pas été possible de faire appel à une autre commune. Le taux de réponse dans les écoles participantes a cependant été satisfaisant. Si l'on peut regretter la non-participation de ces quatre établissements, il convient de relever que celle-ci n'a pas mis en péril l'équilibre de l'échantillon<sup>4</sup>. Nous tenons à remercier toutes les directions d'établissement et le corps enseignant pour leur soutien.

1 La sélection des cantons a été adaptée à la stratégie d'échantillonnage de l'analyse des manuels scolaires. L'accord de principe pour l'enquête a été obtenu auprès des services cantonaux compétents. Les établissements scolaires et les enseignants sélectionnés étaient libres de participer à l'enquête.

2 <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/themes-transversaux/analyses-spatiales/niveaux-geographiques.html> [consulté le 2 mai 2023]. Pour les besoins de l'échantillonnage et de la représentation, la typologie originale, qui comprend neuf niveaux, a été réduite à trois niveaux, avec les caractéristiques « urbain », « périurbain » (commune périphérique d'une agglomération urbaine) et « rural ».

3 <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/statistique-regions/portraits-regionaux-chiffres-cles/communes/portraits-communes.html> [consulté le 2 mai 2023].

4 D'une part, ces deux communes se répartissent sur deux cantons différents. D'autre part, malgré les refus, les périphéries des agglomérations sont bien représentées dans l'échantillon.

## Utilisation des manuels scolaires

### Suisse alémanique

Bien que les quatre cantons alémaniques sélectionnés comptent également quelques communes rurales, la majeure partie de la population réside dans des communes à caractère urbain ou dans des communes situées en périphérie des agglomérations. La stratégie d'échantillonnage décrite ci-dessus a donc permis de contacter davantage de classes dans les communes à dominante urbaine que de classes dans les communes périurbaines. Néanmoins, par rapport à la répartition de la population, on observe une légère surreprésentation des communes périurbaines parmi les classes contactées. Avec 40 % (communes urbaines) et 43 % (communes périurbaines), le taux de retour des questionnaires entièrement remplis (152) s'est avéré satisfaisant par rapport au nombre estimé de classes (366)<sup>5</sup>. La couverture des cycles scolaires et des matières enseignées dans l'échantillon correspond à la répartition suivante :

Cycles 1 et 2 : 45 personnes interrogées ont déclaré enseigner au niveau du cycle 1. 8 personnes ont indiqué enseigner à la fois au cycle 1 et au cycle 2, et 1 à tous les cycles. 49 personnes sondées enseignent au cycle 2. La majorité des personnes ayant répondu à l'enquête a indiqué enseigner à la fois l'allemand et la branche *Natur, Mensch, Gesellschaft* (La nature, l'Homme et la société)<sup>6</sup>.

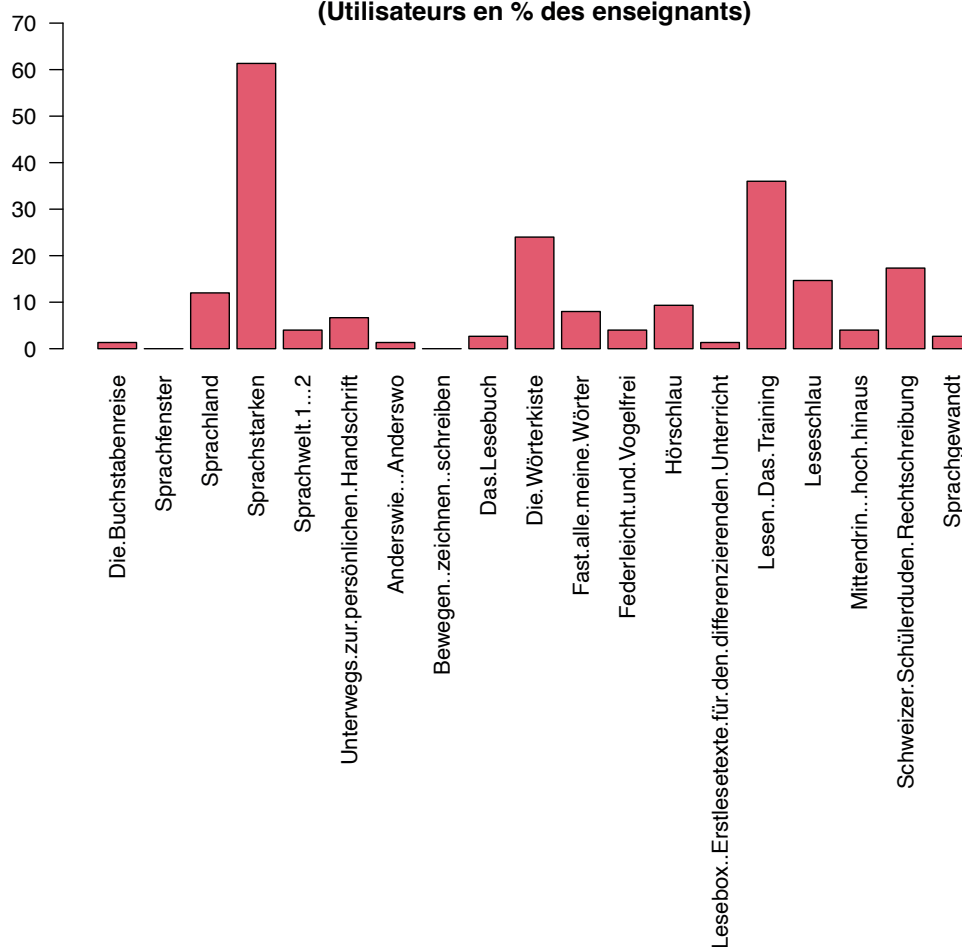
Cycle 3 : 68 personnes sondées ont indiqué enseigner au cycle 3, dont 65 de manière exclusive. Elles enseignent différentes combinaisons de matières, toutes les matières étant couvertes. Il n'est toutefois pas possible de se prononcer avec certitude sur les moyens d'enseignement de la branche *Wirtschaft, Arbeit, Haushalt* (Économie, travail, ménage), celle-ci n'étant enseignée que par neuf personnes interrogées.

Les données relatives à l'utilisation et à l'usage prévu sont présentées ci-dessous pour les différents degrés (cycles) et matières.

5 Même si l'on doit supposer des biais de sélection lors de la participation, en particulier pour les écoles avec des taux de réponse plus faibles, le taux de réponse globalement élevé permet d'exclure que quelques membres du corps enseignant particulièrement motivés ou particulièrement concernés faussent fondamentalement les résultats.

6 Sur 45 réponses, seules sept personnes ont indiqué enseigner exclusivement l'allemand et six exclusivement la branche *Natur, Mensch, Gesellschaft*.

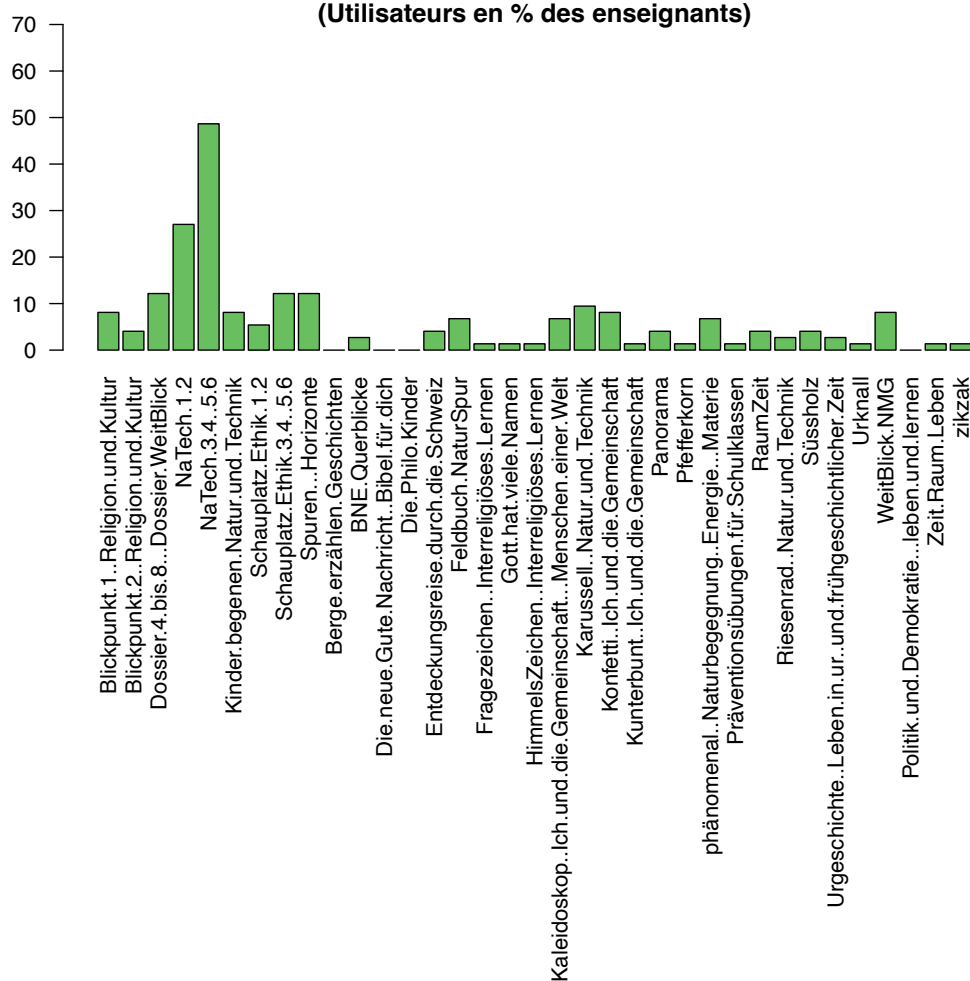
**Cycles 1+2, Allemand : Parmi les moyens pédagogiques suivants, lesquels utilisez-vous dans votre cours actuel ?  
(Utilisateurs en % des enseignants)**



*Cycle 1 et cycle 2*

Deutsch (Allemand) : Dans l'enseignement de l'allemand, le manuel Die Sprachstarken se démarque ; il est utilisé par 61 % des enseignants interrogés. Ces derniers justifient ce choix par le fait qu'il s'agit du manuel standard de l'école (40 %) ou qu'il est imposé ou recommandé par le canton (31 %). Les autres manuels scolaires fréquemment cités à ce niveau sont Lesen – Das Training (36 %), Die Wörterkiste (24 %), Schweizer Schülerduden Rechtschreibung (17 %), Leseschlaue (15 %) et Sprachland (12 %). Les moyens d'enseignement sont toutefois utilisés de différentes manières. Alors que 85 % des utilisateurs de Leseschlaue indiquent qu'ils s'appuient largement sur ce manuel pour leur cours (y compris la planification annuelle), la majorité des autres ont répondu qu'ils n'abordaient que certains thèmes tels qu'ils sont présentés dans le manuel. Les personnes ayant répondu à l'enquête utilisent en outre fréquemment ces manuels pour y puiser ponctuellement du matériel ou pour guider leur approche pédagogique (par exemple Federleicht et Vogelfrei, Buchstabenreise ou Sprachgewandt).

**Cycles 1+2, Nature, homme, société : Parmi les moyens pédagogiques suivants, lesquels utilisez-vous dans votre cours actuel ?  
(Utilisateurs en % des enseignants)**

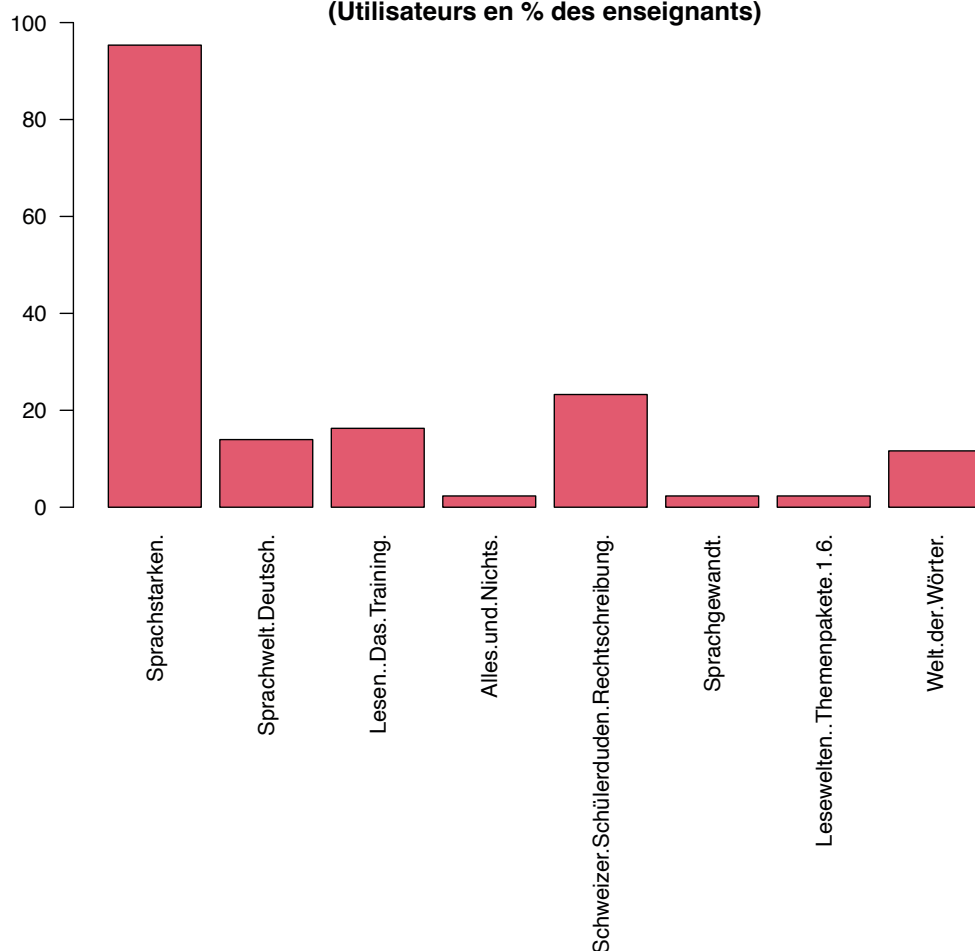


*Natur, Mensch, Gesellschaft* (NMG, Nature, Homme, société) : Dans cette discipline composite qui couvre un large spectre de domaines, les manuels *NaTech 1-2* (cycle 1) et *NaTech 3-4* et *5-6* (cycle 2) sont les plus utilisés (76 % des enseignants interrogés). Les manuels *Dossiers 4 bis 8*, *Schauplatz Ethik 34* et *5-6* ainsi que *Spuren-Horizonte* sont également fréquemment cités. Les autres moyens d'enseignement ont été cités par moins de 10 % des personnes interrogées, sachant qu'il s'agit parfois d'éditions spécifiques à un degré d'un manuel portant sur plusieurs degrés (p. ex. *Blickpunkt*). La raison la plus souvent invoquée pour justifier l'utilisation du manuel *NaTech* est qu'il s'agit d'un ouvrage recommandé par le canton (en particulier au cycle 2) ou qu'il est considéré comme un manuel standard au sein de l'établissement. La plupart des personnes interrogées n'ont pas fourni de raison à l'utilisation des autres manuels. Il est frappant de constater que les membres du corps enseignant ne se servent des manuels de cette matière que pour certains thèmes ou qu'ils les utilisent avant tout pour y puiser du matériel ou guider leur approche pédagogique. Seule une petite minorité s'appuie sur ces manuels à des fins de planification annuelle et pour organiser l'ensemble de son cours<sup>7</sup>.

7 Pour le manuel *NaTech*, très utilisé, ce chiffre est par exemple de 0 % des personnes interrogées.



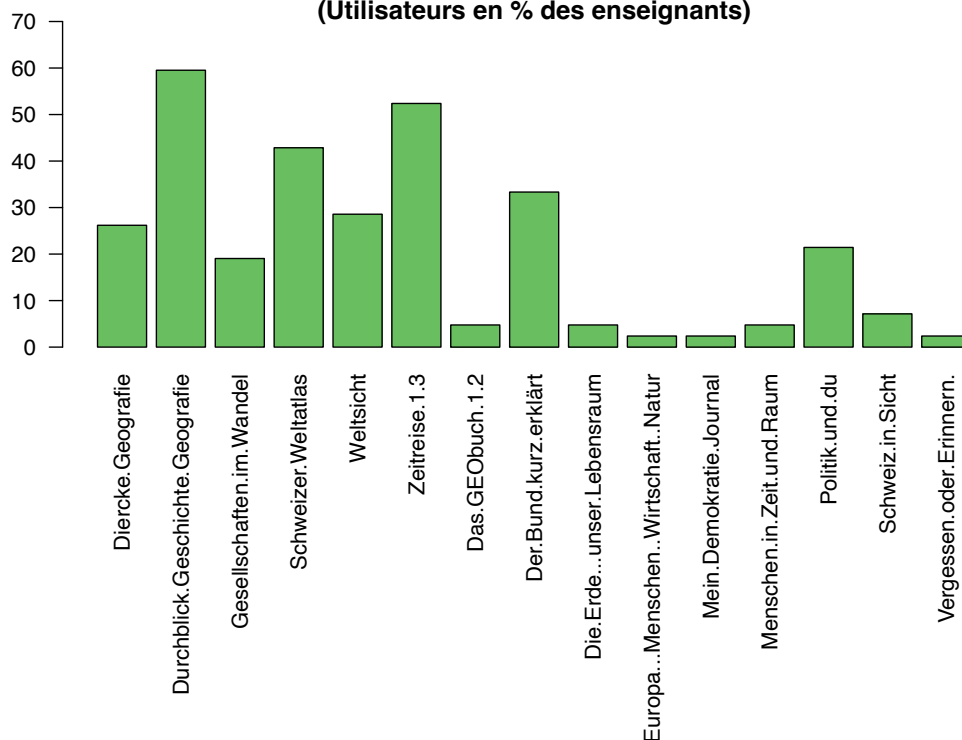
**Cycle 3, Allemand : Parmi les moyens pédagogiques suivants, lesquels utilisez-vous dans votre cours actuel ?  
(Utilisateurs en % des enseignants)**



*Cycle 3*

Deutsch (Allemand) : Au niveau du cycle 3, le manuel *Die Sprachstarken* domine encore plus nettement qu'au niveau primaire chez les personnes interrogées (95 % des personnes sondées). Loin derrière, on retrouve le *Schweizer Schülerduden Rechtschreibung* (23 %), *Lesen : Das Training* (16 %), *Sprachwelt Deutsch* (14 %), et *Welt der Wörter* (12 %). Les autres manuels ne sont chacun cités que par une seule personne. Le manuel *Die Sprachstarken* est majoritairement considéré comme un outil standard au sein de l'établissement (51 %) et/ou comme obligatoire ou recommandé par le canton (70 %). Les personnes sondées n'ont pas indiqué la raison pour laquelle elles utilisent les autres manuels scolaires cités. Il n'est donc pas surprenant que ce soit le manuel *Die Sprachstarken* sur lequel les enseignants (34 %) s'appuient en grande partie pour leur cours, y compris pour la planification annuelle. Cependant, une part importante des membres du corps enseignant indique également l'utiliser surtout pour certains thèmes (43 %). Les manuels *Lesen : Das Training*, *Sprachwelt : Deutsch* et *Welt der Wörter* font également l'objet d'une utilisation ciblée et servent de source de matière ou pour couvrir des contenus spécifiques.

**Cycle 3, Espaces, temps, société : Parmi les moyens pédagogiques suivants, lesquels utilisez-vous dans votre cours actuel ?  
(Utilisateurs en % des enseignants)**



Räume, Zeiten, Gesellschaften (NMG) (Espaces, temps, sociétés) : Alors qu'au niveau des cycles 1 et 2, l'utilisation d'un seul manuel était dominante, les personnes sondées du cycle 3 ont davantage tendance à s'appuyer sur plusieurs moyens d'enseignement. 60 % des personnes interrogées déclarent utiliser *Durchblick: Geografie Geschichte*. 52 % des répondants de ce niveau utilisent *Zeitreise 1-3*, 42 % utilisent le *Schweizer Weltatlas* et 33 % *Der Bund kurz erklärt*. En outre, 20 à 30 % des personnes enseignant cette matière utilisent *Weltsicht*, *Diercke Geografie*, *Politik und du* et *Gesellschaften im Wandel*. Les autres manuels n'ont été cités que par trois personnes sondées ou moins. Contrairement aux matières traitées jusqu'à présent, les membres du corps enseignant ne semblent que rarement suivre une prescription obligatoire ou une recommandation du canton dans leur choix d'ouvrage pédagogique. Le moyen d'enseignement le plus utilisé est le plus souvent un manuel standard au sein de l'établissement (45 %), tandis que pour les autres, l'utilisation est justifiée comme un choix personnel et, plus souvent encore, aucune raison n'est donnée.

Ethik, Religionen, Gemeinschaft (NMG) (Éthique, religions, communauté) : Dans tous les cantons alémaniques inclus dans l'étude (Argovie, Berne, Saint-Gall, Zurich), différents moyens d'enseignement sont utilisés pour cette branche. 33 % utilisent *Schritte ins Leben*, 31 % *Blickpunkt 3* et 25 % *Schauplatz Ethik 7-9*. Notons toutefois que, parmi les personnes interrogées, 42 % déclarent n'utiliser aucun des moyens d'enseignement mentionnés.

Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (NMG) (Économie, travail, ménage) : seules neuf réponses ont été enregistrées pour cette matière, un chiffre trop faible pour permettre de tirer des conclusions fiables.

### **Suisse romande**

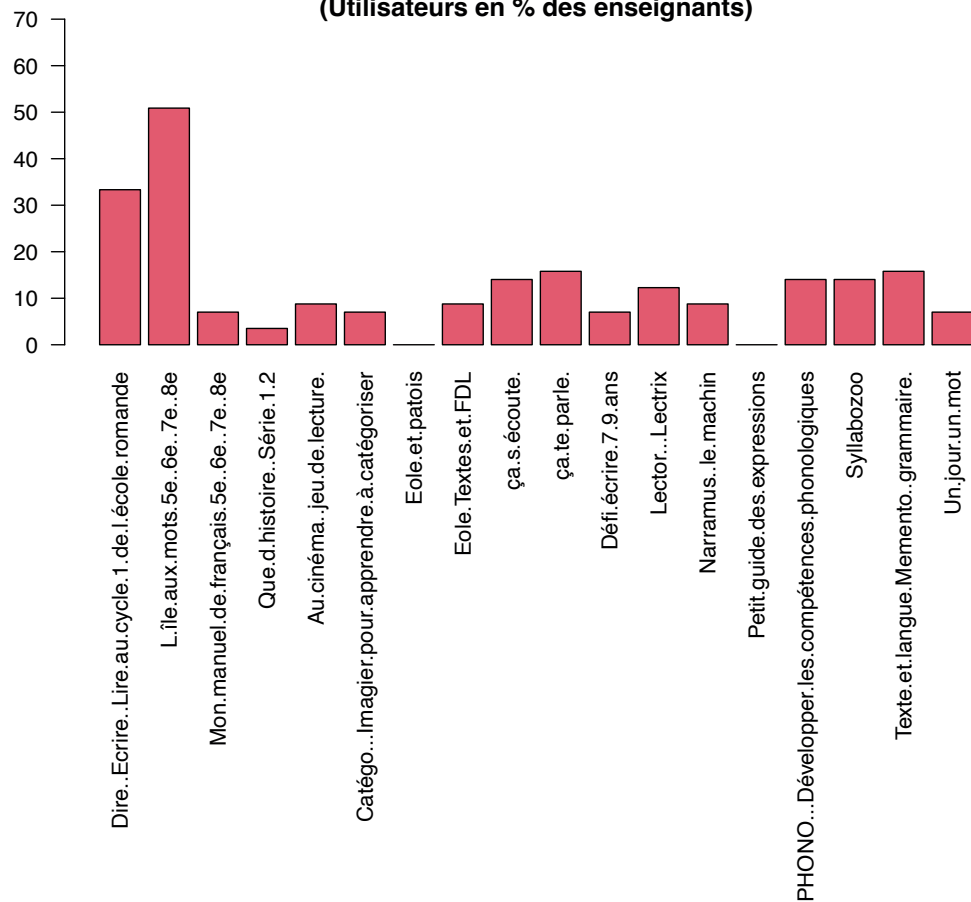
Dans les cantons de Vaud et plus particulièrement de Genève, on observe encore plus nettement que dans les cantons alémaniques sélectionnés une concentration de la population dans les communes à dominante urbaine et dans les communes périurbaines. Ici aussi, par rapport à la répartition de la population, on observe une légère surreprésentation des communes périurbaines parmi les classes contactées. Néanmoins, le rapport des réponses complètes reçues des deux types de communes y est plus représentatif. Les classes contactées sont situées uniquement dans les deux plus grandes communes périurbaines des deux cantons. Dans ces deux communes, le taux de réponse (34 %) est toutefois nettement plus faible que dans les quatre communes urbaines sélectionnées (58 %). Au total, 113 questionnaires complets ont pu être évalués (44 n'ont été que partiellement complétés). Ici encore, aucun établissement situé dans une zone rurale peu peuplée n'a été inclus dans l'enquête. En résumé, on observe que dans l'échantillon concernant les deux cantons romands, le rapport entre communes urbaines et communes périurbaines est certes meilleur que dans les cantons alémaniques, mais que le faible taux de réponse des deux communes périurbaines affecte la représentativité de ces dernières. À l'instar des communes rurales, les communes périurbaines de taille moyenne ne sont pas représentées dans l'échantillon et les résultats doivent être rapportés aux communes urbaines ainsi qu'aux grandes communes périurbaines présentant une proportion plus élevée d'étrangers.

34 personnes sondées ont indiqué enseigner au cycle 1, 38 au cycle 2 et 51 au cycle 3. Certaines des personnes interrogées enseignent à plusieurs niveaux. Par cycle, l'échantillon permet de dresser le tableau suivant :

Cycles 1 et 2 : Comme les personnes interrogées en Suisse alémanique, la grande majorité des membres du corps enseignant des cycles 1 et 2 déclarent enseigner aussi bien le français que la géographie et l'histoire. Parmi celles et ceux qui enseignent à la fois le français, la géographie et l'histoire, 31 répondants enseignent également la citoyenneté. La matière Éthique et cultures religieuses n'a été étudiée que dans le canton de Vaud, car cette discipline ne figure pas de manière spécifique au programme du canton de Genève. Toutes les personnes interrogées enseignant cette matière ont indiqué donner également cours de français, géographie et histoire.

Cycle 3 : Au cycle 3, les membres du corps enseignant se répartissent davantage entre différentes combinaisons de disciplines. Seules cinq personnes sondées enseignent toutes les matières étudiées. 16 enseignent uniquement le français, 13 enseignent le français, la géographie et l'histoire, voire une autre matière. Les personnes interrogées qui n'enseignent pas la géographie et l'histoire ne donnent en général pas non plus le cours de citoyenneté. Seules deux personnes sondées du cycle 3 ont indiqué enseigner la branche Éthique et cultures religieuses – ici encore, seul le canton de Vaud était concerné par cette question. Il s'est donc avéré impossible d'impliquer suffisamment le corps enseignant de cette matière dans l'enquête.

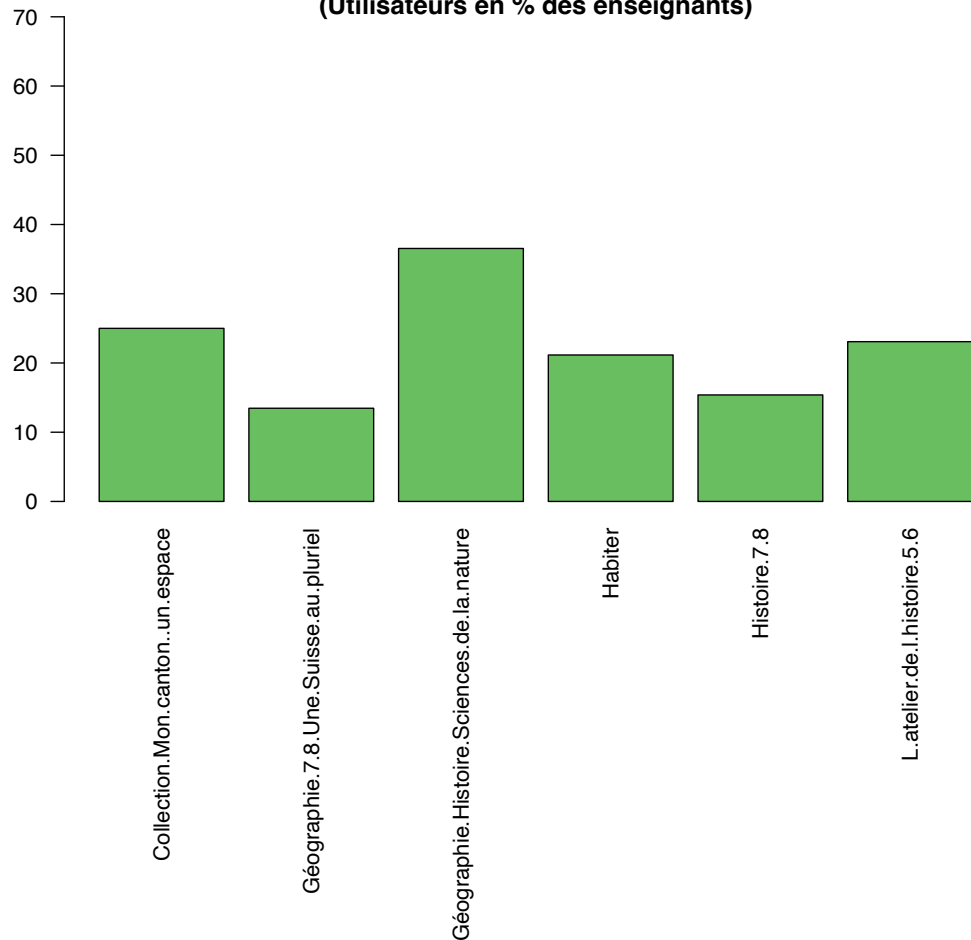
**Cycles 1+2, Français : Parmi les moyens pédagogiques suivants, lesquels utilisez-vous dans votre cours actuel ?  
(Utilisateurs en % des enseignants)**



*Cycle 1 et cycle 2*

Français : Pour l'enseignement du français, le manuel *L'île aux mots 5-8<sup>e</sup>*, conçu pour le cycle 2, se démarque largement. À noter que les 51 % indiqués ici se rapportent à l'ensemble des membres du corps enseignant, et incluent donc le cycle 1. L'ouvrage *Dire, Écrire, Lire au cycle 1* est également très utilisé (33 %). Les autres manuels sont nettement moins employés. S'agissant des deux manuels de français les plus utilisés, les personnes interrogées justifient fréquemment leur choix par le fait qu'ils sont recommandés par le canton (29 % et 19 %). Pour *L'île aux mots 5-8<sup>e</sup>*, 28 % des répondants ont en outre indiqué qu'il s'agissait du manuel standard au sein de l'établissement et 29 % n'ont pas répondu. La manière dont les deux manuels les plus prisés sont utilisés varie considérablement d'une personne interrogée à l'autre. Certaines les utilisent de manière régulière pour structurer leurs cours, d'autres ne les consultent que ponctuellement ou y puisent des ressources au cas par cas.

**Cycles 1+2, Géographie – Histoire : Parmi les moyens pédagogiques suivants, lesquels utilisez-vous dans votre cours actuel ?  
(Utilisateurs en % des enseignants)**



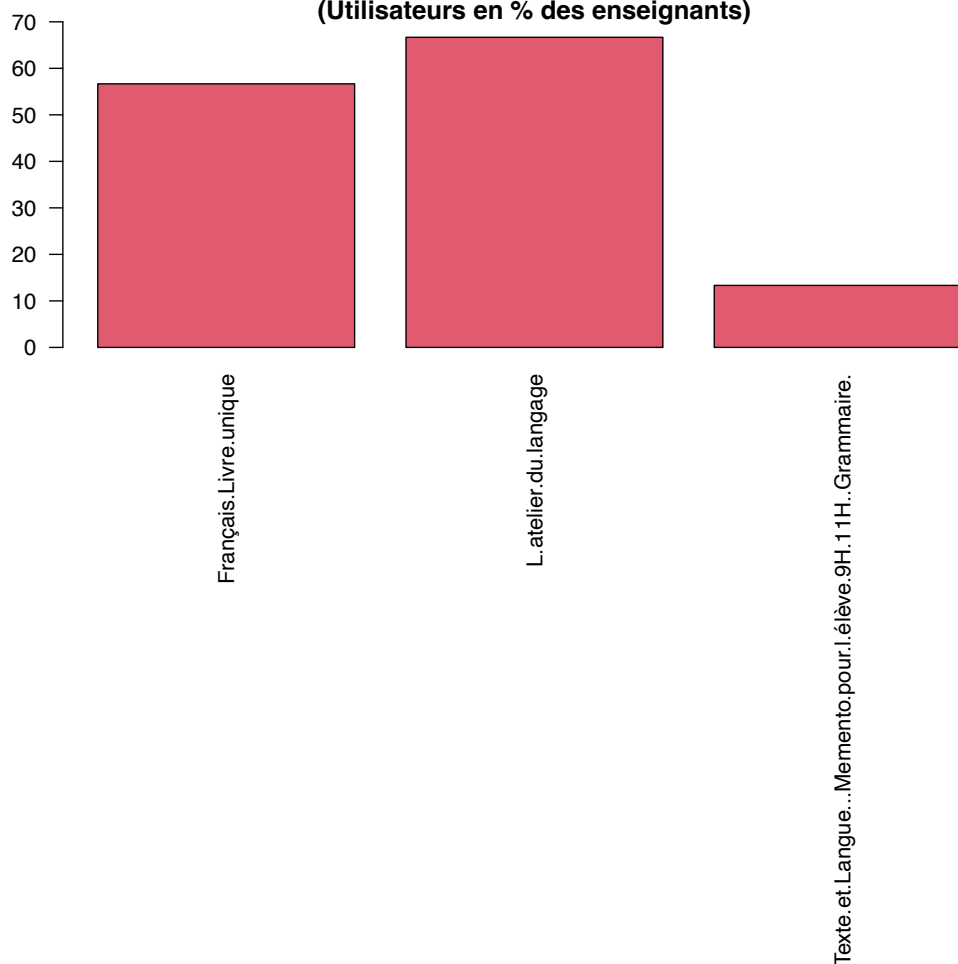
**Géographie** : En géographie, les enseignants des cycles 1 et 2 utilisent différents moyens d'enseignement. Le manuel le plus souvent cité est *Géographie, Histoire, Sciences de la nature* (36 %), qui est également le plus souvent mentionné comme recommandé par le canton (31 %). Ici encore, 52 % des utilisateurs ne justifient pas leur choix. Pour la géographie et l'histoire, aucune tendance claire ne se dégage concernant la forme d'utilisation des différents moyens d'enseignement.

**Éthique et cultures religieuses & Citoyenneté** : Le faible nombre de réponses ne permet pas d'établir un constat significatif pour ces matières. Pour la branche Éthique et cultures religieuses, aucun manuel ne se démarque. Pour le cours de citoyenneté, le manuel le plus souvent indiqué est *L'école de l'égalité* (47 % de N=17). Pour sa part, *Environnement construit illustré par Mix & Remix* n'a été sélectionné qu'à une seule reprise, et les autres moyens d'enseignement ne sont pas utilisés par les personnes interrogées.

### Cycle 3

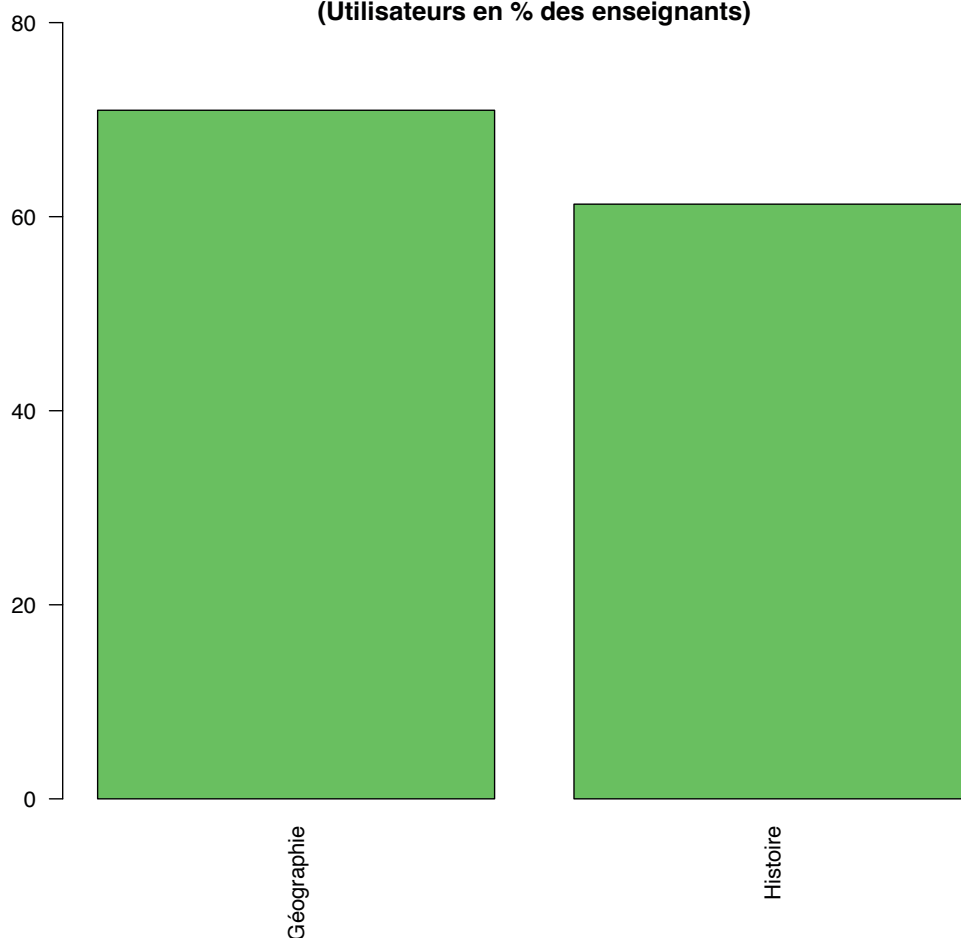
Français : Pour le français, les personnes sondées n'avaient le choix qu'entre trois manuels. *L'atelier du langage* et le manuel *Français : Livre unique* ont été choisis respectivement par 67 % et 56 % des enseignants. Pour ces manuels, 30 % et 23 % des personnes interrogées ont cité une recommandation cantonale pour justifier leur choix, tandis que 34 % et 27 % ont indiqué que l'ouvrage était utilisé de manière standard au sein de leur établissement. Aucun des manuels n'est utilisé pour la planification annuelle du cours. En revanche, ces trois manuels sont utilisés ponctuellement ou comme source de matière pour l'enseignement.

**Cycle 3, Français : Parmi les moyens pédagogiques suivants, lesquels utilisez-vous dans votre cours actuel ?  
(Utilisateurs en % des enseignants)**



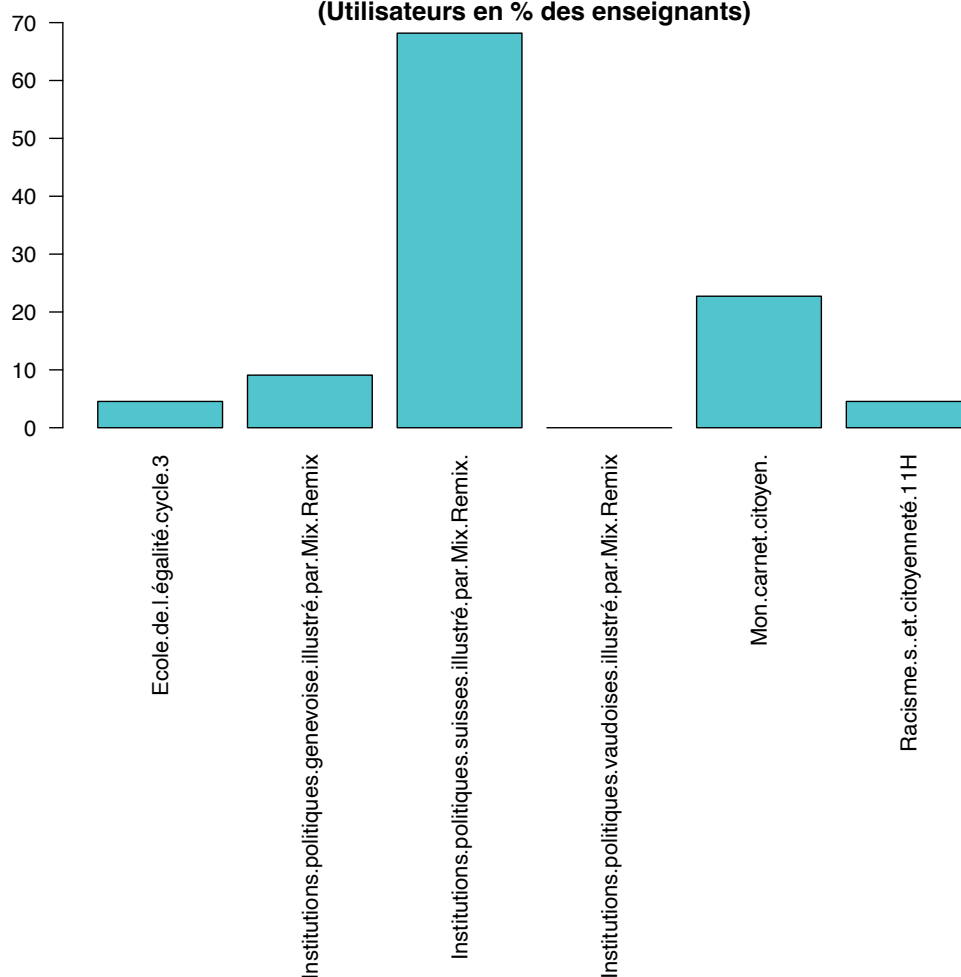


**Cycle 3, Géographie – Histoire : Parmi les moyens pédagogiques suivants, lesquels utilisez-vous dans votre cours actuel ?  
(Utilisateurs en % des enseignants)**



Géographie & Histoire : Pour la géographie et l'histoire, les membres du corps enseignant n'avaient le choix qu'entre deux manuels. 71 % des personnes interrogées ont indiqué utiliser le manuel *Géographie*, et 61 % le manuel *Histoire*. 42 % d'entre elles ont justifié leur choix par une recommandation cantonale et respectivement 39 % et 26 % ont indiqué qu'il s'agissait de l'ouvrage utilisé de manière standard au sein de leur établissement. Contrairement à l'enseignement du français, ces deux moyens d'enseignement sont utilisés par respectivement 50 % et 37 % des répondants pour structurer l'ensemble du cours.

**Cycle 3, Citoyenneté : Parmi les moyens pédagogiques suivants, lesquels utilisez-vous dans votre cours actuel ?  
(Utilisateurs en % des enseignants)**



Citoyenneté: Au cycle 3, l'utilisation du manuel *Institutions politiques suisses illustré par Mix & Remix* est très répandue (68 %). En outre, 23 % des personnes sondées utilisent le manuel *Mon carnet citoyen*. Le manuel *L'école de l'égalité*, conçu pour le cycle 3, n'est que rarement cité à ce niveau, à l'instar des autres manuels disponibles. La raison la plus souvent invoquée est le choix personnel ou alors aucune réponse n'a été fournie. En outre, la majorité des manuels ne sont utilisés que ponctuellement pour l'enseignement (60 % et 80 % pour les deux manuels les plus utilisés).

Éthique et cultures religieuses : Pour la matière Éthique et cultures religieuses qui est enseignée séparément dans le canton de Vaud, nous renonçons à une évaluation en raison du faible nombre de réponses.

### Conclusion sur l'utilisation des manuels scolaires

L'enquête menée auprès des enseignants a permis de constater que le corpus de données analysé dans le cadre de l'étude coïncide largement avec les moyens d'enseignement actuellement utilisés dans les écoles, tant en Suisse alémanique qu'en Suisse romande. En Suisse alémanique, c'est notamment le cas pour le cours d'allemand et la branche NMG aux cycles 1 et 2, ainsi que pour la matière *Räume, Zeiten, Gesellschaften* au niveau du cycle 3. Dans les cantons francophones, les résultats coïncident avec les moyens d'enseignement analysés, en particulier pour les matières Français, Géographie et Histoire. Les manuels analysés dans l'étude sont actuellement largement utilisés dans les écoles, ce qui souligne la pertinence de l'analyse. En Suisse alémanique, la branche *Ethik, Religionen und Gemeinschaft* est souvent enseignée sans l'appui des moyens d'enseignement recommandés par les cantons. Enfin, les données dont nous disposons sur les matières *Wirtschaft, Arbeit, Haushalt*, Éthique et cultures religieuses et Citoyenneté ne sont pas suffisantes pour permettre de tirer des enseignements significatifs. Il n'est donc pas possible d'évaluer ici de manière concluante dans quelle mesure les moyens d'enseignement analysés sont réellement utilisés dans les écoles.

### Appréciations sur l'enseignement critique à l'égard du racisme

Au-delà des questions d'utilisation, les membres du corps enseignant ont également été interrogés sur leur appréciation de l'adéquation des moyens d'enseignement pour un enseignement critique à l'égard du racisme. D'autres questions relatives à l'éducation antiraciste ont également été abordées.

Adéquation des moyens d'enseignement recommandés/établis : 33 % des personnes interrogées en Suisse alémanique n'ont pas répondu à la question<sup>8</sup> de savoir si les moyens d'enseignement recommandés/établis sont appropriés pour aborder le thème du racisme en classe. 14 % étaient (plutôt) d'accord, tandis que 5 % n'étaient pas du tout d'accord et 23 % plutôt pas d'accord. En outre, 25 % des répondants étaient indécis (réponse « oui et non »).

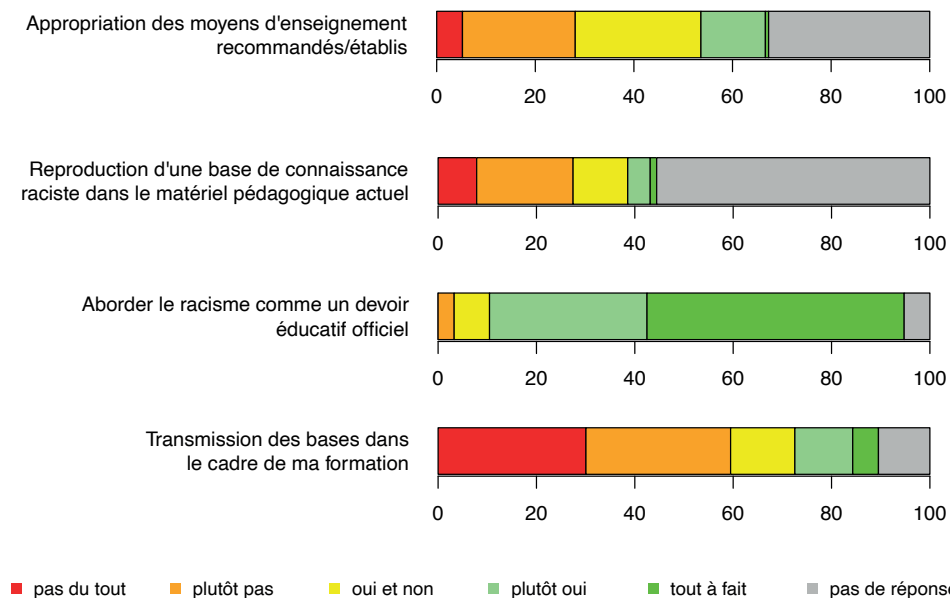
En Suisse romande, la réponse à cette question est encore un peu plus critique qu'en Suisse alémanique. Le pourcentage de non-réponses y est également plus faible (26 %). 12 % des personnes interrogées considèrent que les manuels scolaires ne sont pas du tout adaptés et 35 % qu'ils sont plutôt inadaptés. De manière générale, les répondants sans avis tranché sont également moins nombreux (19 %).

Reproduction d'une base de connaissance raciste dans le matériel pédagogique actuel : En Suisse alémanique, 56 % des personnes interrogées n'ont pas répondu à la question<sup>9</sup> de savoir si les manuels scolaires contemporains reproduisaient en partie des connaissances racistes. Seuls 6 % y ont répondu (plutôt) par l'affirmative, tandis que 11 % ont un avis mitigé (« oui et non »). Parmi les personnes ayant répondu, les 27 % qui estiment qu'il n'y a (plutôt) pas de reproduction de connaissances racistes sont majoritaires.

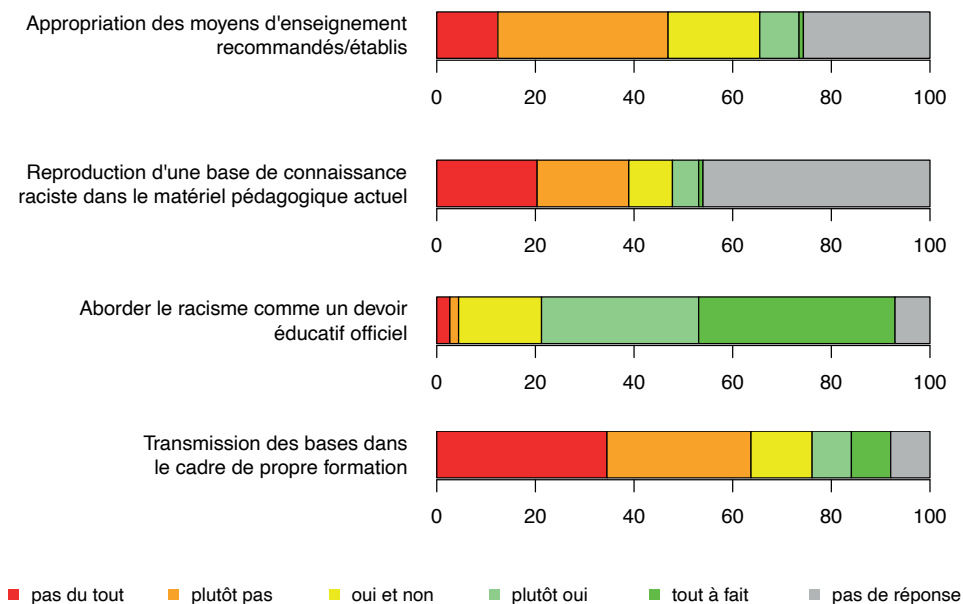
8 Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation « Les moyens d'enseignement recommandés/établis au niveau cantonal sont appropriés pour traiter de manière adéquate le thème du racisme en classe » ?

9 Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation « Le matériel pédagogique actuel reproduit en partie une base de connaissance raciste » ?

### Suisse alémanique, réponses en %



### Romandie, réponses en %



En Suisse romande aussi, la question de la reproduction partielle d'une base de connaissance raciste dans les manuels scolaires contemporains reste souvent sans réponse, à une fréquence certes moindre (45 %) qu'en Suisse alémanique. En conséquence, un pourcentage plus élevé des personnes sondées estime qu'il n'y a (plutôt) pas de reproduction de connaissances racistes (39 %). Comme en Suisse alémanique, seules 6 % des personnes interrogées répondent par l'affirmative, tandis que 11 % n'ont pas d'avis tranché.

Aborder le racisme comme un devoir éducatif : Alors que les avis quant à l'adéquation des manuels scolaires recommandés et établis pour traiter le thème du racisme sont partagés et que le recours à des moyens d'enseignement complémentaires est plutôt rare, les réponses fournies révèlent un large consensus parmi les personnes interrogées en Suisse alémanique, selon lequel l'étude du racisme est comprise comme un devoir éducatif officiel<sup>10</sup>. 84 % des personnes interrogées partagent (plutôt) cette opinion, alors que 3 % sont plutôt en désaccord et 7 % sont indécis.

Les réponses à la question de savoir si le fait d'aborder le racisme est un devoir éducatif sont moins tranchées en Suisse romande qu'en Suisse alémanique. Certes, une majorité de répondants est entièrement (40 %) ou partiellement (32 %) d'accord avec cette affirmation. Néanmoins, 17 % sont mitigés et 4 % ne considèrent (plutôt) pas qu'il s'agisse là d'un devoir éducatif.

Transmission des bases dans le cadre de la formation des enseignants : Alors que le corps enseignant considère dans sa grande majorité qu'aborder le thème du racisme est une mission de l'école, son appréciation des connaissances acquises durant sa formation<sup>11</sup> est majoritairement négative, ce dans les deux régions linguistiques. En Suisse alémanique, 30 % des personnes interrogées estiment que leur formation ne leur a fourni aucune connaissance leur permettant d'initier et d'animer une discussion sur le racisme en classe, une opinion avec laquelle 29 % supplémentaires sont plutôt d'accord. Au total, seuls 5 % des personnes interrogées indiquent que ces connaissances leur ont été transmises de manière complète, et 12 % estiment qu'elles l'ont été partiellement.

En Suisse romande, 35 % des personnes sondées indiquent que ces connaissances n'ont pas été enseignées du tout, tandis que 29 % estiment qu'elles ne l'ont plutôt pas été. Dans les écoles étudiées, cette attitude est particulièrement marquée au niveau du cycle 2 ainsi qu'en français au cycle 3.

10 Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation « Je considère qu'aborder le racisme est un devoir éducatif officiel » ?

11 Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation « Ma formation m'a permis d'acquérir les bases nécessaires pour initier et animer une réflexion sur le racisme en classe » ?

## Annexe 2 : Manuels scolaires étudiés

La liste ci-après contient tous les moyens d'enseignement et parties de manuels qui ont été pris en compte pour la présente étude. Les volumes destinés aux élèves ont été systématiquement inclus, les autres parties des manuels, comme les commentaires didactiques, n'ont été consultées que pour des questions approfondies sur certaines séquences. L'annexe est structurée en fonction des régions linguistiques, des branches et des degrés scolaires.

### Suisse alémanique – Deutsch – 1<sup>er</sup>/2<sup>e</sup> cycle

#### DIE BUCHSTABENREISE

Die Buchstabenreise. 5. Auflage (2016). Zug: Klett und Balmer, 2007.  
Sprachbuch (2016) / Arbeitsheft (2021) / Handbuch für Lehrpersonen (2009)

#### DIE SPRACHSTARKEN

Die Sprachstarken 1. Deutsch für die Primarschule. 1. Auflage. Baar: Klett und Balmer Verlag, 2022.  
Arbeitsheft Hören und Sprechen (2022) / Arbeitsheft Schreiben (2022) / Arbeitsheft Lesen (2022) / Arbeitsheft Schrift (2022) / 15 Lesebüchlein (2022) / Begleitband mit digitalen Inhalten

Die Sprachstarken 2. Deutsch für die Primarschule. 1. Auflage. Baar: Klett und Balmer Verlag, 2021.  
Sprachbuch (2021) / Arbeitsheft (2021) / Begleitband mit digitalen Inhalten

Die Sprachstarken 3. Deutsch für die Primarschule. 1. Auflage. Baar: Klett und Balmer Verlag, 2022.  
Sprachbuch (2022) / Arbeitsheft (2022) / Begleitband mit digitalen Inhalten

Die Sprachstarken 4. Deutsch für die Primarschule. 8. unveränderter Nachdruck (2018), Zug: Klett und Balmer, 2007.  
Sprachbuch (2007) / Arbeitsheft (2007) / Begleitband mit Zusatzmaterialien

Die Sprachstarken 5. Deutsch für die Primarschule. 10. unveränderter Nachdruck (2020), Zug: Klett und Balmer, 2007.

Sprachbuch (2007) / Arbeitsheft (2007) / Begleitband mit Zusatzmaterialien

Die Sprachstarken 6. Deutsch für die Primarschule. 8. unveränderter Nachdruck (2017), Zug: Klett und Balmer, 2009.

Sprachbuch (2009) / Arbeitsheft (2009) / Begleitband mit Zusatzmaterialien

#### LESESCHLAU

Leseschlau: Lesen lernen mit Sprechbewegungsbildern. Solothurn: Lehrmittelverlag Kanton Solothurn, 2021.

Kopiervorlagen Band A (2021) / Leseheft Serie A (2020) / Lesetexte Auswahl 1 (2020) / Werkstätten Auswahl 1 (2021)



## SPRACHFENSTER

Sprachfenster. Lehrmittel für den Sprachunterricht auf der Unterstufe. 3. korrigierte Auflage (1. Auflage 2001) Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2002.  
Sprachbuch (2002) / Sprachfenster Themenordner 1 (2004) / Sprachfenster Themenordner 2 (2007)

## SPRACHLAND

Sprachland. Sprachlehrmittel für die Mittelstufe. 2. korrigierte Auflage (1. Auflage 2009), Bern: Schulverlag blmv, 2010.  
Sprachland. Magazin 1.1 (2009) / Sprachland. Magazin 1.2 (2009) / Sprachland. Magazin 1.3 (2009) / Sprachland. Magazin 2.1 (2010) / Sprachland. Magazin 2.2 (2010) / Sprachland. Magazin 2.3 (2010) / Sprachland. Magazin 3.1 (2011) / Sprachland. Magazin 3.2 (2011) / Sprachland. Magazin 3.3 (2011) / Trainingsbuch (2010)

## SPRACHWELT 1+2

Sprachwelt 1. 1. Auflage. Bern: Schulverlag plus, 2021.  
Arbeitsheft Literatur. Rund um die Welt (2021) / Arbeitsheft Literatur. Mumins Abenteuer (2021) / Arbeitsheft Literatur. Die Einladung (2021) / Arbeitsheft Literatur. Königsgeschichten (2021) / Arbeitsheft Literatur. Wer ist Kirsten Boje (2021) / Arbeitsheft Literatur. Zum Mitnehmen (2021) / Grundlagenband (2021)

Sprachwelt 2. 1. Auflage. Bern: Schulverlag plus, 2022.  
Arbeitsheft. Lesen und Schreiben (2022) / Arbeitsheft. Sprache erforschen 3 (2022) / Arbeitsheft. Sprache erforschen 4 (2022) / Arbeitsheft. Strategien und Methoden (2022) / Grundlagenband (2022)

## Suisse alémanique – Deutsch – 3<sup>e</sup> cycle

### DIE SPRACHSTARKEN

Die Sprachstarken 7. Deutsch für die Sekundarstufe I. 5. unveränderter Nachdruck (2016), Baar: Klett und Balmer, 2013.  
Sprachbuch (2016) / Arbeitsheft (2019) / Begleitband mit Zusatzmaterialien

Die Sprachstarken 8. Deutsch für die Sekundarstufe I. 3. unveränderter Nachdruck (2016), Baar: Klett und Balmer, 2014.  
Sprachbuch (2020) / Arbeitsheft (2014) / Begleitband mit Zusatzmaterialien (2015)

Die Sprachstarken 9. Deutsch für die Sekundarstufe I. 1. unveränderter Nachdruck (2016), Baar: Klett und Balmer, 2015.  
Sprachbuch (2016) / Arbeitsheft (2015) / Begleitband mit Zusatzmaterialien (2016)

### SPRACHWELT DEUTSCH

Sprachwelt Deutsch. 3. Auflage (2014). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, Schulverlag plus AG, 2012.  
Sachbuch. Gesamtausgabe (2014) / Trainingsmaterial (2012) / Begleitet für Lehrpersonen (2014)

### BLICKPUNKT

Blickpunkt 1. Religion und Kultur. Unterstufe, 2. korrigierte Auflage (2013), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2012.

Schülerbuch (2013) / Klassenmaterial (2013) / Kommentar (2012)

Blickpunkt 2. Religion und Kultur. Mittelstufe, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2013.

Schülerbuch (2013) / Klassenmaterial (2013) / Kommentar (2013)

### DOSSIER WEITBLICK

Dossier Weitblick NMG. 1. Auflage, Bern: Schulverlag plus, 2021.

Handbuch. Fragt doch uns! (2021) / Handbuch. Anpacken! (2021)

### DOSSIER 4 BIS 8

Dossier 4 bis 8. Bern: Schulverlag plus, 2016.

Handbuch. Wünschen – Tauschen – Handeln (2018) / Handbuch. Ich mit mir und ihr mit uns (2019) / Handbuch. Unterwegs sein (2020)

### KINDER BEGEGNEN NATUR UND TECHNIK IM KINDERGARTEN

Kinder begegnen Natur und Technik im Kindergarten. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich 2018.

Bilderbuch (2018) / Liederheft Gwunderfitz (2018) / Bildkarten (2018)

### NATECH

NaTech 1/2. Natur und Technik 1. und 2. Schuljahr. 4. unveränderte Auflage (2020), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2017.

Themenbuch (2017) / Forschungsheft (2017) / Kommentar (2020)

NaTech 3/4. Natur und Technik 3. und 4. Schuljahr. 5. unveränderte Auflage (2021), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2017.

Themenbuch (2017) / Forschungsheft (2017) / Kommentar (2020)

NaTech 5/6. Natur und Technik 5. und 6. Schuljahr. 5. unveränderte Auflage (2021), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2017.

Themenbuch (2017) / Forschungsheft (2017) / Kommentar (2020)

### SCHAUPLATZ ETHIK

Schauplatz Ethik 1/2. Wahrnehmen, fragen, begründen, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2020.

Schauplatzbuch (2020)

Schauplatz Ethik 3/4. Wahrnehmen, fragen, begründen, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2020.

Schauplatzbuch (2020)

Schauplatz Ethik 5/6. Wahrnehmen, fragen, begründen, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2020.

Schauplatzbuch (2020)

## SPUREN – HORIZONTE

Spuren – Horizonte. Mensch – Raum – Zeit – Gesellschaft. 6. Auflage (2015), Bern: Schulverlag plus, 2008.  
Themenheft (2008) / Klassenmaterial (2008)

## WEITBLICK

Weitblick NMG. 1. Auflage, Bern: Schulverlag plus, 2021.  
Magazin. Menschen machen Räume. Zyklus 1 (2022) / Magazin. Markt und Handel entdecken (2021) / Magazin. Schweiz erkunden (2021) / Magazin. Menschen machen Räume. Zyklus 2 (2021) / Magazin. Das Leben gestalten (2021) / Magazin. Menschen und Güter unterwegs (2022)

## Suisse alémanique – Räume, Zeiten, Gesellschaften – 3<sup>e</sup> cycle

### DIERCKE GEOGRAFIE

Diercke Geografie. Das Schweizer Geografiebuch für die Sekundarstufe 1. 7. Auflage (2021), Braunschweig: Westermann, 2018.  
Schülerband (2018) / Arbeitsheft 1 (2018) / Arbeitsheft 1 (2018) / Arbeitsheft 3 (2018) / Begleitband (2018)

### DURCHBLICK GEOGRAFIE GESCHICHTE (AUSGABE FÜR DIE SCHWEIZ)

Durchblick Geografie – Geschichte 1: Sekundarstufe I, 7. Auflage (2020)  
Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, Westermann Gruppe, 2016.  
Schülerband (2016) / Arbeitsheft (2016) / Begleitband (2017)

Durchblick Geografie – Geschichte 2: Sekundarstufe I, 8. Auflage (2022)  
Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, Westermann Schweiz, 2017.  
Schülerband (2017) / Arbeitsheft (2017) / Begleitband (2018)

### GESELLSCHAFTEN IM WANDEL

Gesellschaften im Wandel. Geschichte und Politik. Sekundarstufe I, 3. Auflage (2019), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2017.  
Themenbuch 1 (2017) / Themenbuch 2 (2017) / Handbuch (2017) / Archiv (2017)

### WELTSICHT

Weltsicht 1: Geografie Sekundarstufe I, 5. unveränderter Nachdruck (2019), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2018.  
Themenbuch (2018) / Arbeitsheft 1.1 (2018) / Arbeitsheft 1.2 (2018) / Handbuch (2018)

Weltsicht 2: Geografie Sekundarstufe I, 2. unveränderter Nachdruck (2020), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2019.  
Themenbuch (2019) / Arbeitsheft 2.1 (2019) / Arbeitsheft 2.2 (2019) / Handbuch (2019)

Weltsicht 3: Geografie Sekundarstufe I, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2020.  
Themenbuch (2020) / Arbeitsheft 3.1 (2020) / Arbeitsheft 3.2 (2020) / Handbuch (2020)

### ZEITREISE

Zeitreise 1. Sekundarstufe I. Ausgabe für die Schweiz. 3. unveränderter Nachdruck (2018), Baar: Klett und Balmer Verlag, 2016.  
Schulbuch (2016) / Begleitband (2019)

Zeitreise 2. Sekundarstufe I. Ausgabe für die Schweiz. 2. unveränderter Nachdruck (2018), Baar: Klett und Balmer Verlag, 2017.  
Schulbuch (2017) / Begleitband (2019)

Zeitreise 3. Sekundarstufe I. Ausgabe für die Schweiz, Baar: Klett und Balmer Verlag, 2018.  
Schulbuch (2018) / Begleitband (2019)

## Suisse alémanique – Ethik, Religionen, Gemeinschaft – 3<sup>e</sup> cycle

### BLICKPUNKT

Blickpunkt 3. Religion und Kultur. Sekundarstufe I, 4. Auflage (2020), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2013.  
Schülerbuch (2013) / Klassenmaterial (2013) / Kommentar (2013)

### SCHRITTE INS LEBEN

Schritte ins Leben. Ich und die Gemeinschaft. Lern- und Erlebnisbuch ab Sekundarstufe I, Baar: Klett und Balmer Verlag, 2018.  
Lern- und Erlebnisbuch (2018)

## Suisse alémanique – Wirtschaft, Arbeit, Haushalt – 3<sup>e</sup> cycle

### ALLTAGSSTARK

Alltagsstark. Für Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Sekundarstufe 1, 2. überarbeitete Auflage, Mörschwil: KLV Verlag, 2020.  
Arbeitsbuch (2020)

### DAS WAH-BUCH

Das WAH-Buch, Bern: Schulverlag plus, 2019.  
Themenbuch (2019) / WAH Doku (2019)

### TIPTOPF

Tiptopf. Interkantonales Lehrmittel für den Hauswirtschaftsunterricht. 18. vollständig überarbeitete Auflage von 2008 (2018), Bern: Schulverlag blmv 2005.  
Kochbuch (2008)

### WAHANDELN

WAHandeln 3. Zyklus. Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Rorschach: Lehrmittelverlag St. Gallen, 2018. Ordner für Schülerinnen und Schüler (2018) / Ordner für Lehrpersonen. Dossier 1-7 (2018)

## FRANÇAIS

Français 9<sup>e</sup>: livre unique. Edition Originale France (2005), Neuchâtel: CIIP, 2013.  
Livre élève (2009) / Livre du maître (2009)

L'atelier du langage 9<sup>e</sup>: grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison.  
Edition Originale France (2005), Neuchâtel: CIIP, 2009.  
Livre élève (2009) / Livre du maître (2009)

Français 10<sup>e</sup>: livre unique. Edition Originale France (2007), Neuchâtel: CIIP, 2010.  
Livre élève (2009) / Livre du maître (2009)

L'atelier du langage 10<sup>e</sup>: grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison.  
Editions Originale France (2006), Neuchâtel: CIIP, 2010.  
Livre élève (2010) / Livre du maître (2010)

Français 11<sup>e</sup>. Livre unique. Edition Originale France (2008), Neuchâtel: CIIP, 2010.  
Livre élève (2011) / Livre du maître (2011)

L'atelier du langage 11<sup>e</sup>: grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison.  
Editions Originale France (2007), Neuchâtel: CIIP, 2011.  
Livre élève (2011) / Livre du maître (2011)

## L'ÎLE AUX MOTS : FRANÇAIS

L'île aux mots : Français 5<sup>e</sup>, Paris: Nathan 2010 (Version adaptée par le CIIP, en usage depuis 2011).  
Manuel élève (2011) / Cahier exercices élève (2011) / Guide pédagogique (2011)

L'île aux mots : Français 6<sup>e</sup>, Paris: Nathan 2010 (Version adaptée par la CIIP, en usage depuis 2011).  
Manuel élève (2011) / Cahier exercices élève (2011) / Guide pédagogique (2011)

L'île aux mots : Français 7<sup>e</sup>, Paris: Nathan 2010 (Version adaptée par la CIIP, en usage depuis 2012).  
Manuel élève (2011) / Cahier exercices élève (2011) / Guide pédagogique (2011)

L'île aux mots : Français 8<sup>e</sup>, Paris: Nathan 2010 (Version adaptée par la CIIP, en usage depuis 2012).  
Manuel élève (2010) / Cahier exercices élève (2012) / Guide pédagogique (2012)

## MON MANUEL DE FRANÇAIS

Mon manuel de français 5<sup>e</sup> : lire, dire, écrire dans toutes les disciplines, Paris: Retz, 2010.  
Manuel élève (2010)

Mon manuel de français 6<sup>e</sup>: lire, dire, écrire dans toutes les disciplines, Paris: Retz, 2010.  
Manuel élève (2010)

Mon manuel de français 7<sup>e</sup> : lire, dire, écrire dans toutes les disciplines, Paris: Retz, 2010.

Manuel élève (2010)

Mon manuel de français 8<sup>e</sup> : lire, dire, écrire dans toutes les disciplines, Paris: Retz, 2010.

Manuel élève (2010)

### QUE D'HISTOIRES !

Que d'histoires ! Premier cycle 3<sup>e</sup>, première série, Paris: Magnard 2001 (en usage en Suisse depuis 2014).

Album « L'enfant du toit du monde » (2001) / Guide pédagogique et fichier 1<sup>ère</sup> série vol. 1 (2009) / Guide pédagogique et fichier 1<sup>ère</sup> série vol. 2 (2009)

Que d'histoires ! Premier cycle 3<sup>e</sup>, deuxième série, Paris: Magnard 2005 (en usage en Suisse depuis 2014).

Album « La rivière aux crocodiles Baama-Ba » (2005) / Album « Le message de l'esquimo » (2004) / Guide pédagogique et fichier 2<sup>ème</sup> série vol.1 (2009) / Guide pédagogique et fichier 2<sup>ème</sup> série vol.2 (2009)

Que d'histoires ! Premier cycle 4<sup>e</sup>, Paris: Magnard 2002 (en usage en Suisse depuis 2014).

Album « Mémed et les 40 menteurs » (2002) / Guide pédagogique, supplément romand à l'édition 2011 (2011)

## Suisse romande – Sciences humaines et sociales – Ethique et cultures religieuses – 1<sup>er</sup>/2<sup>e</sup>/3<sup>e</sup> Cycle

### ARCHITECTURE ET RELIGION

Architecture et religion. Fiches de travail, Lausanne: Editions Enbiro, 2003.

Fascicule enseignant (2003) / Brochure élève (2005)

### AUX ORIGINES DU MONDE

Aux origines du monde, Lausanne: Editions Enbiro, 2009.

Bochure élève (2009) / Méthodologie enseignant (2009)

### AU FIL DU TEMPS

Au fil du temps, Lausanne: Editions Enbiro, 2003.

Vol.1 - Brochure élève (2002) / Vol.2 - Brochure élève (2003)

### LES RELIGIONS EN SUISSE

Les religions en Suisse, Lausanne: Editions Enbiro, 2008.

Brochure élève (2008) / Méthodologie enseignant (2008) / Posters (2008)

### PLANÈTE RELIGIONS

Planète religions. Des clés pour comprendre le monde, Lausanne: Agora, 2016.

Brochure élève (2016)



## UN MONDE EN COULEURS

Un monde en couleurs, volume 1. Cycle 1<sup>ère</sup> - 3<sup>ème</sup> année, Lausanne: Editions Agora, 2020.

Brochure élève (2020)

Un monde en couleurs, volume 2. Cycle 1<sup>ère</sup> - 4<sup>ème</sup> année, Lausanne: Editions Agora, 2021.

Brochure élève (2021)

## UN MONDE EN FÊTE

Un monde en fête. Cycle 1<sup>ère</sup> - 4<sup>ème</sup> année, Lausanne: Editions Agora, 2015.

Guide enseignant (2020)

## Suisse romande – Sciences humaines et sociales – Géographie – 1<sup>er</sup>/2<sup>e</sup>/3<sup>e</sup> cycle

### GÉOGRAPHIE

Géographie 5-6. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 2, Neuchâtel: CIIP, 2014.

Livre élève (2014) / Guide didactique enseignant (2014)

Géographie 7-8. Une Suisse au pluriel. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 2, Neuchâtel: CIIP, 2016.

Livre élève (2016) / HM4-5\_Emigration\_suisse - Ressource en ligne enseignant (2016) / Guide didactique enseignant (2016)

Géographie 9. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 3, Neuchâtel: CIIP, 2018.

Livre élève (2018)

Géographie 10. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 3, Neuchâtel: CIIP, 2019.

Livre élève (2019)

Géographie 11. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 3, Neuchâtel: CIIP, 2021.

Livre élève (2021)

### HABITER

Habiter 5<sup>e</sup>. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 2, Neuchâtel: CIIP, 2013.

Livre élève (2013)

### MON CANTON, UN ESPACE...

Mon canton, un espace ... pour se déplacer, s'approvisionner et se divertir 6<sup>e</sup>. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 2, Neuchâtel: CIIP, 2014.

Livre élève (2014) / Guide didactique enseignant (2014)

## HISTOIRE

Histoire 5-6, L'atelier de l'histoire, Neuchâtel: CIIP, 2014.

Livre élève (2014) / Guide didactique enseignant (2014)

Histoire 7-8, Du Moyen âge à l'Époque contemporaine, Neuchâtel: CIIP, 2016.

Livre élève (2016) / Fiches élève (2016) / Guide didactique enseignant (2016)

Histoire 9. Sciences humaines et sociales, histoire. Cycle 3, Neuchâtel: CIIP, 2019.

Livre élève (2019) / Guide didactique enseignant (2019)

Histoire 10. Sciences humaines et sociales, histoire. Cycle 3, Neuchâtel: CIIP, 2020.

Livre élève (2020) / Guide didactique enseignant (2020)

Histoire 11. Sciences humaines et sociales, histoire. Cycle 3, Neuchâtel: CIIP, 2021.

Livre élève (2021) / Guide didactique enseignant (2021)







