



HAL
open science

Déconstruire la représentation du phénomène migratoire du bassin méditerranéen dans les photographies de presse

Clara Saer

► To cite this version:

Clara Saer. Déconstruire la représentation du phénomène migratoire du bassin méditerranéen dans les photographies de presse. Education. 2022. dumas-03687821

HAL Id: dumas-03687821

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03687821>

Submitted on 3 Jun 2022

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

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

Année universitaire 2021-2022

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours Histoire-Géographie

2^{ème} année

Déconstruire la représentation du phénomène migratoire du bassin méditerranéen dans les photographies de presse

Mots Clefs : migration, Méditerranée, photographie, presse

Présenté par : Clara SAER

Encadré par : Gilles FUMEY et Laurent PORCHERET

Sommaire

Page 5 - **Première partie / Savoir géographique et discours médiatique : articulation et conséquences**

Page 5 : A – Solidité et ambivalence du lien entre la géographie et les médias

Page 9 : B – État des lieux des dynamiques migratoire dans le bassin méditerranéen

Page 13 : C – « La crise migratoire », une notion médiatique, renforcée par des choix iconographiques, sans fondements scientifiques mais productrice, à long terme de phénomènes géopolitiques

Page 17 : **Deuxième partie / Enseigner le phénomène migratoire au-delà de la photographie de presse**

Page 17 : A – Déconstruire les représentations véhiculées par l'image

Page 24 : B – Replacer la photographie de presse dans le contexte de son champ d'action

Page 29 : C – Mise en œuvre pédagogique

Page 39 : **Bibliographie**

Page 41 : **Annexes**

« Certes, nous savons bien que l'image de la Lune n'est pas la Lune mais nous faisons comme si. »¹. Ainsi parle Monique Sicard (chercheuse au CNRS) de la photographie. Par une telle assertion, elle évoque le paradoxe qui entoure l'utilisation scientifique de la photographie. Car, si l'on est tenté de donner à la photographie une valeur objective (elle retranscrit la réalité) il semble aujourd'hui acquis qu'il n'en est rien. Une photographie est avant tout le produit d'un ou de plusieurs choix de celui qui la réalise : choix du sujet, choix du cadrage, choix de la couleur ou du noir et blanc. Or, la photographie est utilisée comme un matériel documentaire dans de nombreuses disciplines scientifiques dont la géographie fait partie. Ce qui pose la question de son statut, et surtout de sa validité, pour appréhender les phénomènes étudiés dans la discipline. Si toute étude à caractère géographique suppose la multiplication des sources, la question de la hiérarchisation de ces sources doit également être posée. Autrement dit : quelle est la place de la photographie aux côtés d'un texte, d'une carte ou d'un document chiffré, en particulier auprès des géographes en devenir que sont les élèves du second degré ? Comment ces derniers reçoivent-ils le contenu d'une photographie et comment s'approprient-ils ce dernier ?

Mais la question de la juste place d'une image photographique dans le « système iconographique »² de la géographie mérite également d'être posée sous l'angle de la provenance des clichés qui bien souvent émanent du monde de la presse. Or, les méthodes journalistiques ne répondent pas aux mêmes codes méthodologiques que celles du champ scientifique.

Comme le souligne l'ouvrage collectif Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace, « Pour proposer des représentations du monde pertinentes, ce qui constitue l'une de leurs fonctions sociales, les géographes mobilisent une iconographie et des pratiques afférentes. Or, à l'heure d'une diffusion toujours plus grande des flux d'informations, les images qui circulent librement dans les médias sont de natures diverses et de qualité inégale. Dans cet environnement hautement illustré, il est important que les géographes explicitent leurs

¹ Monique SICARD, « La photo-graphie, entre nature et artefact », in Ph. DESCOLA (dir.), *La Fabrique des images. Visions du monde et formes de la représentation*, Somogy Editions d'art, 2010, pp. 113-124

² Florence DEPREST, Guilhem LABINAL, Didier MENDIBIL, « Géographie et iconographie », in P. CLERC (dir.), *Géographies, épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, Armand Colin, 2019, pp. 132-137

procédures de documentation imagée et tout particulièrement en ce qui concerne les photographies, qu'ils précisent ce que l'on peut en attendre. »

Ce qu'il faut prendre en compte désormais, c'est qu'un élève qui entre dans un cours de géographie pour étudier un phénomène, a déjà été abreuvé d'images et donc de représentations produites par les médias.

Le programme de géographie en classe de seconde intitulé « Environnement, développement, mobilité : les défis d'un monde en transition » invitait à s'interroger sur ce constat. Plus précisément, le thème 3 portant sur « Des mobilités généralisées ». Proposant l'angle de la migration, le bulletin officiel précise ses attendus en ces termes : « *Les flux migratoires internationaux représentent des enjeux très différents (géographiques, économiques, sociaux ou encore politiques et géopolitiques), tant pour les espaces de départ que pour les espaces d'arrivée. Ils sont marqués par une grande diversité d'acteurs et des mobilités aux finalités contrastées (migrations de travail, d'études, migration forcée, réfugiés...). Ils font l'objet de politiques et de stratégies différentes selon les contextes.* »³ Le défi est donc pluriel : devant une telle feuille de route, la nécessité principale pour l'enseignant est de transmettre au groupe classe les ressorts du phénomène migratoire. Mais la migration, phénomène géographique à part entière, est depuis longtemps devenue un objet médiatique et aussi politique. Ainsi, les élèves ont leurs propres connaissances et leurs propres compréhensions des questions migratoires quasiment exclusivement forgées à partir de productions médiatiques et plus particulièrement d'images. D'autant que le programme propose le bassin méditerranéen comme espace de recherche. Comment se détacher des images de migrants clandestins entassés dans des radeaux de fortune, traversant la Méditerranée, au péril de leur vie ?

Ces questionnements ont été travaillés auprès de la classe de seconde 6 du lycée Rodin à Paris. C'est un groupe classe de trente-deux élèves avec des niveaux très hétérogènes. Les élèves sont pour la plupart assez intéressés par les questions de société ce qui présentait un double avantage : ils étaient relativement imprégnés de constructions médiatiques sur la question des migrations et pouvaient librement véhiculer les points de vue qu'ils s'étaient forgés au préalable. De plus, lors d'une séance précédente d'EMC, ils avaient déjà manifesté un intérêt pour la presse écrite et ses mécanismes et avaient été d'emblée très enthousiastes à l'idée de retravailler sur ce sujet.

Sans chercher à invalider d'entrée les savoirs accumulés par les élèves dans la sphère médiatique, l'expérience menée ici a consisté à faire un travail de différenciation entre l'objet

³ Bulletin Officiel de l'Education nationale

migration dans la presse et le phénomène scientifique en géographie. Pour ce faire, il a fallu déconstruire certaines représentations déjà ancrées pour laisser la place à d'autres savoirs. C'est donc en comparant les méthodes de travail du géographe et celles du journaliste que ce travail de déconstruction a été abordé. Avec l'aide de Léo Huisman, journaliste à l'AFP, venu en classe pour parler de son métier avec les élèves, afin d'explicitier les conditions de production d'une photographie de presse ainsi que ses finalités, il a été possible d'entrer par procuration dans les « coulisses » d'une rédaction. Cette rencontre et ce temps d'échange ont permis aux élèves d'évaluer les différences méthodologiques avec ce qu'ils avaient mis en œuvre précédemment en classe : travail de définition, constats chiffrés, prise en compte de la multiplicité des acteurs et des situations, étude cartographique, témoignages.

Enfin dans le contexte de cette année scolaire 2021-2022 marquée par l'élection présidentielle, mais également par le conflit ukrainien et ses conséquences, il semblait essentiel que ce travail sur les migrations fasse également écho aux attendus du programme d'EMC qui stipule pour la classe de seconde que cet enseignement « aide les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, conscients de leurs droits mais aussi de leurs devoirs. Il contribue à forger leur sens critique et à adopter un comportement éthique. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective. »⁴

Comprendre le pouvoir d'une image, ainsi que ses conditions de réalisation, est une nécessité dans un monde où chaque individu se trouve en possession d'un appareil photo et peut donc devenir à tout moment témoin d'une scène qui le mette en position de « journaliste citoyen ». Afin de présenter de manière exhaustive ce travail sur la déconstruction des représentations du phénomène migratoire au sein du bassin méditerranéen dans les photographies de presse, réalisé auprès des élèves, il sera exposé dans une première partie l'articulation des savoirs géographiques avec les productions médiatiques et ses conséquences, puis dans un second temps l'approche didactique sera privilégiée avec un exposé des modalités d'enseignements mises en œuvre auprès de la classe de Seconde 6 du lycée Rodin, dans le 13^{ème} arrondissement de Paris.

⁴ Bulletin officiel de l'Éducation nationale

I – Image de presse en géographie : articulation et conséquences

A – Solidité et ambivalence du lien entre la géographie et les médias

Comme le constate Alexis Sierra, « *le rapprochement de la figure quasi mythifiée du géographe de terrain avec celle du journaliste reporter est monnaie courante.* »⁵ En effet, plusieurs points communs se retrouvent dans les deux professions : goût du voyage, et confrontation avec « *l'Autre* » notamment. Un « Café Géo », en 2001, s'interrogeait même sur la possibilité que Tintin, le héros de Hergé, soit géographe plutôt que reporter. « *Tintin voyage, il ne fait que cela. Il a le goût du monde, de la découverte, des autres peuples. Pour un géographe, ce sont là les qualités premières, inhérentes à la discipline.* » Mais Alexis Sierra tempère : « *Tintin utilisait peu les outils du géographe et analysait peu l'espace.* »⁶ Mais Tintin n'est ni reporter ni géographe puisqu'il est avant tout un héros de bande dessinée. Prenons un reporter en chair et en os : Albert Londres, lui-même, distingue les deux disciplines puisque, lors d'un reportage à Marseille en 1927, il avoue ses propres limites en explicitant son besoin de recourir à la science géographique dans sa pratique du reportage afin d'expliquer la forte présence d'immigrés de nationalité italienne dans la ville : « *Un jour, pour calmer mon esprit en proie au doute, j'ai dû acheter une géographie et contrôler de mes yeux que Marseille était bien dans un département qui s'appelait les Bouches-du-Rhône. J'ai fermé la géographie. Le lendemain, je l'ouvris de nouveau. Marseille était dans les Bouches-du-Rhône, cependant les Bouches-du-Rhône devaient être en Italie. Eh bien ! non, ce département était en France.* »⁷

Le rapprochement entre les deux disciplines semble encore plus aisé au regard des outils mis en œuvre par le géographe et le journaliste. Toujours selon Alexis Sierra, « *il y a en commun, non seulement la mobilité et la curiosité, mais aussi les techniques d'interview et l'utilisation de la photographie.* »

Or, c'est dans les finalités d'une photographie utilisée à l'appui d'une démonstration géographique ou en illustration d'un discours médiatique que réside la différence fondamentale. La photographie de presse vise toujours à susciter une émotion, provoquer une réaction. C'est ce que constate la psychologue, Hélène Joffre après l'étude des travaux de l'anthropologue Asa Boholm : « *Les images ne se limitent pas à susciter un sentiment de peur, elles peuvent aussi aider les gens à prendre conscience d'un problème. Boholm (1998) a observé que les*

⁵ Alexis SIERRA « Géographie et media : des coopérations à construire », *EchoGéo* (en ligne) n°16, Juillet 2011

⁶ Alexis SIERRA « Géographie et media : des coopérations à construire », *EchoGéo* (en ligne) n°16, Juillet 2011

⁷ Albert LONDRES « Marseille porte du Sud » *Œuvres complètes*, Arléa, pp 334-375, 2007

documents visuels qui ont accompagné les reportages sur le dixième anniversaire de la catastrophe nucléaire de Tchernobyl dans cinq pays européens avaient provoqué une plus grande implication émotionnelle de la part du public et soulevé davantage d'inquiétudes d'ordre personnel que ne l'avaient fait les textes. Boholm rattache cela en partie au fait que les images possèdent 'une immense capacité à rapprocher de l'expérience subjective des risques éloignés de notre expérience quotidienne' ce qui facilite l'identification à leur contenu. »⁸

Ainsi, chaque image de presse contient un discours censé créer de l'émotion chez celui qui le reçoit afin que ce dernier, sur la base de son ressenti, puisse à son tour former un discours sur le sujet ou la situation photographiée.

Un tel constat rend de ce fait problématique l'usage d'une photographie de presse à l'appui d'une démonstration scientifique. Il est possible dans une sorte de mise en abîme d'étudier ces photographies comme objet géographique à part entière qui révélerait les représentations spatiales produites par les sociétés. C'est ce que préconisent Laurent Beauguitte, Claude Grasland, Marta Severo dans une publication en date de 2016 : « *Si le mythe d'une information complète et objective a depuis des décennies été réfuté par les études sur les médias, il n'en reste pas moins qu'en choisissant de mettre l'accent sur tel espace, sur telle catégorie d'acteurs et/ou telle thématique, ils participent de fait à la création d'espaces publics de référence.* » Ainsi, le discours construit à partir de la réception d'une image peut créer une représentation qui, à son tour, peut nourrir la recherche géographique. A condition de pouvoir, à défaut de déconstruire cette représentation, en comprendre les mécanismes d'élaboration pour le géographe.

Mais qu'en est-il de la photographie qui sert le discours du géographe dans sa démonstration ? La tentation fut grande dès le début du XXème siècle de « fixer » sur pellicule la planète dans son ensemble : il faut faire ici mention du rêve d'Albert Kahn en son temps, résumé en ces termes par Gilles Bau-Berthier : « *Albert Kahn demande en 1912 au géographe Jean Brunhes d'organiser ses Archives de la Planète. Ce spécialiste de la discipline, encore jeune alors, qu'est la Géographie humaine est l'un des rares utilisateurs de la photographie dans sa discipline, car lui aussi recherche une restitution de la réalité la plus fidèle possible. Jean Brunhes recrute au fil du temps une quinzaine d'opérateurs placés sous l'autorité du chef de laboratoire Auguste Léon, lui-même chimiste et photographe. Brunhes les forme sommairement aux principes de la géographie humaine. Mais ces techniciens ne sont pas tous également*

⁸ Hélène Joffre « Le pouvoir de l'image : persuasion, émotion et identification », *Diogène*, n°217, pp 102-115 Juillet 2007.

sensibles à ces principes ni fidèles, au cours des missions souvent longues, parfois de plusieurs mois, aux directives reçues du directeur scientifique des Archives ; néanmoins le projet d'Albert Kahn prend forme. »⁹ La méthode de Jean Brunhes fondée, entre autres, sur l'échantillonnage et les comparaisons à l'échelle d'un objet local ne pouvait qu'entrer en conflit avec l'ambition de Khan. Cette première tentative de géographie par l'image comporte en elle-même toutes les limites scientifiques du procédé. Puisque manquait un prérequis à l'exercice de toute science : celle de l'esprit critique.

C'est pour ne pas tomber dans ce travers que l'utilisation de l'image en géographie doit être strictement encadrée, une nécessité résumée dans cette assertion : « *A l'ère des mass média, la nécessité de réaliser une étude resserrée du document iconographique en procédant à sa critique pour dégager sa part de subjectivité paraît indispensable.* »¹⁰ Le géographe, comme l'historien doit être en mesure de savoir qui a pris une image et en quelle qualité cet individu a agi. Il doit également pouvoir dater et localiser l'image et enfin, si possible, être en mesure de lire les informations données sur l'image de la manière la plus précise possible. Le cadrage doit être discuté, mais également le choix de la lumière. Ainsi, dans l'optique d'une utilisation d'une photographie de presse, le géographe se doit de passer par toutes ces étapes pour pouvoir s'appuyer sur l'image afin de construire une argumentation. Cela suppose donc de mettre en œuvre d'autres méthodes, de mobiliser d'autres outils de la géographie. L'image médiatique doit être lue à la lumière d'une multiplicité de documents source.

Enfin la question qui est soulevée par l'image est celle de son « *aire scripto-visuelle* ». ¹¹ Et plus particulièrement celle de son contexte et du texte qui l'accompagne bien souvent. Dans les médias on utilise le mot « légende ». Le terme comporte une double signification qui entretient toute l'ambivalence du procédé. Ainsi la représentation médiatique du monde se retrouve formatée et enfermée dans un discours qui semblerait ne donner qu'un unique sens de lecture à l'image. A noter qu'une même image peut être légendée de manière différente voir contradictoire. Au discours de l'image se superpose donc une injonction du texte qui « force » la lecture de celui qui reçoit l'information. On peut également noter que ce procédé n'est pas propre aux médias mais qu'on peut également le retrouver dans des manuels scolaires par le procédé de la double exposition d'images côte à côte, afin de créer un contraste : « *Dans les*

⁹ Gilles BAUD BERTHIER « Albert Khan et le projet des archives de la planète 1908-1931 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n°99, mars 2010, pp 105 à 107.

¹⁰ Florence DEPREST, Guilhem LABINAL, Didier MENDIBIL, « Géographie et iconographie », in P. CLERC (dir), *Géographies, épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, Armand Colin, 2019, pp. 132-137.

¹¹ Daniel JACOBI et Bernard SCHIELE, *Vulgariser la science. Le procès de l'ignorance*, Editions Champs, Vallon, 1988, 286 p.

manuels scolaires on observe régulièrement des constructions en opposition de paysages sur une même double page. Les auteurs insistent ainsi sur un contraste qui n'apparaît pas dans une seule image mais qui émerge de l'association avec une seconde. (...). Le décryptage des photographies est 'forcé' car elles sont intégrées à une stratégie argumentative. »¹²

Mais alors, est-ce à dire que le recours à l'image en géographie est toujours une aventure impossible ? Une telle position n'est pas tenable car l'image est un élément central dans de nombreuses écoles géographiques et notamment en géographie culturelle où cette dernière est très efficace et souvent sollicitée pour rendre compte de phénomènes « *l'image est progressivement devenue une méthode d'enquête à proprement parler, qui permet, en outre, de rendre visibles les résultats des enquêtes. L'image occupe ainsi une place de plus en plus importante dans la production scientifique, ce qui se traduit, là encore, par l'apparition de rubriques spécifiques dans des revues telles que la rubrique 'Sur l'image' de la revue EchoGéo qui entend se 'pencher sur le rôle et la place de l'image dans la capitalisation et la valorisation de l'information scientifique' ».*¹³

Le lien entre géographie et médias semble donc ambivalent. Et l'utilisation de l'image semble bien cristalliser cette ambivalence. Mais est-ce à dire que la collaboration des deux disciplines est impossible ? Il convient d'apporter une réponse nuancée et à double entrée. Une réponse nuancée, car certaines photos de presse sont précieuses pour illustrer l'organisation de certains espaces et certains aspects de phénomènes géographiques bien connus tels que le tourisme ou la migration, sujet qui nous occupera ici. La condition est, pour le géographe, d'utiliser ces images sans l'« *aire scripto-visuelle* » qui les entoure mais de réaliser un ensemble structuré de sources qui permette de saisir la globalité d'un phénomène, objectif scientifique qu'une image ne pourra jamais atteindre à elle seule. Une réponse à double entrée car il convient de s'interroger sur la faible présence des géographes dans les médias ce que déplore Alexis Sierra : « *Alors que les liens entre géographie et journalisme semblent évidents, les coopérations ne semblent pas très développées. On peut donc s'interroger sur la légitimité de la géographie pour les medias, discipline à la fois nécessaire pour décrypter l'actualité et méconnue. Les difficultés à cerner ce qu'est la géographie, sans cesse fois posées, expliquent sans aucun doute sa faible présence dans les medias. Cependant, il faudrait également s'interroger sur l'action des géographes eux-mêmes : investissent-ils les medias et le décryptage de l'actualité ?* » Ainsi une présence plus forte des géographes dans les médias pour décrypter certaines informations

¹² Florence DEPREST, Guilhem LABINAL, Didier MENDIBIL, « Géographie et iconographie », in P. CLERC (dir), *Géographies, épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, Armand Colin, 2019, pp. 132-137.

¹³ Pauline GUINARD, *Géographies culturelles*, Armand Colin, 2019, 207 p.

pourrait sûrement contribuer à alimenter l'esprit critique des consommateurs de médias et lutter contre la systématisation de représentations souvent simplistes et parfois erronées.

Si le couple médias-géographie comporte certaines ambivalences, il convient désormais d'appliquer cette théorie à un phénomène, sur un espace donné. Ainsi, un état des lieux du phénomène migratoire en Méditerranée constitue-t-il un préalable afin de définir si ce dernier offre une bonne illustration de la concurrence entre les deux domaines.

B – Etat des lieux des dynamiques migratoires dans le bassin méditerranéen

*« La Méditerranée est un espace migratoire majeur dans le monde sous l'effet de la combinaison de nombreux facteurs, allant de ceux découlant de la proximité géographique aux facteurs climatiques, en passant notamment par divers facteurs géopolitiques. Les migrations résidentielles s'y déroulent dans un contexte politique ambivalent, tandis que la nature migratoire de tous les pays de la Méditerranée connaît une sorte de novation. Les interactions entre le géopolitique et le migratoire sont importantes, puisque la géopolitique est à la fois cause et conséquence des migrations. »*¹⁴ Gérard-François Dumont explique ici la spécificité du bassin méditerranéen en tant qu'espace migratoire.

Pour ce dernier, cette spécificité est multifactorielle : la proximité géographique des rives et des pays, les facteurs climatiques qui favorisent l'héliotropisme mais encore, et peut-être surtout, la géopolitique, qui, selon lui, est à la fois « cause et conséquence » de migrations. Mais qu'entendre par le terme géopolitique ? Si nous reprenons ici la définition de « géopolitique » donnée par le site Géoconfluences à savoir : « *La géopolitique est l'étude multiscalaire des conflits entre acteurs. Cette branche de la géographie ne se limite pas aux conflits armés et interétatiques : les luttes d'influence au sein des structures intercommunales ou les controverses autour d'un aménagement régional peuvent, par exemple, relever d'une étude géopolitique.* »¹⁵

Il semble donc possible de traduire la pensée de Gérard-François Dumont en ces termes : dans le bassin méditerranéen les interactions entre le phénomène migratoire et les conflits entre acteurs (conflits armés, luttes d'influence, controverse d'aménagement) sont d'autant plus importants que les conflits entre acteurs sont à la fois la cause et la conséquence des migrations. Il devient donc possible de valider cette vision dans le temps long en appliquant cette théorie aux mouvements de colonisation grecque, à l'expansion de l'empire romain, à la lutte pour la

¹⁴ Gérard-François DUMONT « Le système migratoire méditerranéen », *Outre-Terre*, n°23, mars 2009, pp 257-272

¹⁵ Glossaire site : Géoconfluences

domination économique de cet espace entre monde arabo-musulman, byzantin et l'occident chrétien, aux croisades, migrations liées à l'esclavage jusqu'au XIX^{ème} siècle, migrations culturelles... Mais c'est seulement à la fin des années 1990 que l'histoire des migrations méditerranéennes a pu être considérée comme un objet d'étude à part entière, notamment sous l'influence d'historiens tels que Claude Liauzu qui a écrit un texte en 1993 intitulé « *Pour une histoire méditerranéenne des migrations* » dans lequel il déplore une situation paradoxale débouchant sur une absence de travaux sur la question :

« Ce titre est choisi pour attirer l'attention sur un paradoxe ¹⁶: l'absence des migrations dans la problématique des études méditerranéennes, l'absence de la dimension méditerranéenne dans la problématique d'étude des migrations. Une telle constatation, vraie tout particulièrement pour la recherche française, mérite une réflexion (...). »

Depuis, les historiens se sont emparés du thème migratoire en Méditerranée, comme les géographes, mais aussi comme les médias.

Toujours selon Gérard-François Dumont, l'analyse géographique de cet espace migratoire qu'est la méditerranée peut se faire en prenant en compte quatre dimensions :

- Une dimension géographique : certains pays du bassin méditerranéen forment un couple du fait de leur contiguïté. D'autres pays, séparés par un détroit ou une mer, forment des couples maritimes. *« À côté des flux migratoires entre deux pays contigus se placent des courants migratoires bilatéraux maritimes qui se distinguent selon deux champs géographiques, le premier correspondant à une faible distance, le second pouvant embrasser plusieurs centaines de kilomètres. Dans le premier cas, les flux peuvent être particulièrement intenses lorsque les distances sont si faibles qu'elles permettent de passer rapidement d'un pays à l'autre. Il s'agit par exemple, entre l'Europe et l'Afrique, du détroit de Gibraltar, qui sépare de seulement 14 kilomètres l'Espagne et le Maroc. Ces deux pays forment depuis longtemps un couple migratoire maritime pour des migrations saisonnières ou définitives, licites ou illicites. Parfois, le couple maritime peut être plus éloigné en nombre de kilomètres, mais s'inscrire dans une proximité relative. C'est le cas du couple France-Algérie. »¹⁷*
- Une dimension économique qui se combine entre facteurs d'attraction et de répulsion. Les facteurs de répulsion économique recouvrent principalement des questions d'insuffisance de développement. Cette insuffisance de développement peut se traduire

¹⁶ Claude LIAUZU « Pour une histoire méditerranéenne des migrations », *Confluences*, Hiver 1993, n°5, pp 1-22

¹⁷ Gerard-François DUMONT « Le système migratoire méditerranéen », *Outre-Terre*, n°23, mars 2009, pp 257-272

par « *des écarts de niveau de vie mesurés par le PIB par habitant en parité de pouvoir d'achat ou par l'indice de développement humain. D'autres éléments apparaissent plus subjectifs, comme ceux témoignant des écarts concernant l'espérance dans l'avenir.* »

Les facteurs d'attraction quant à eux reposent sur une demande de main-d'œuvre à des fins d'exploitation de ressources, appel à une main- d'œuvre spécifique pour des emplois qui attirent peu ou pas les nationaux, enfin l'appel à un main d'œuvre dans le cadre de réalisation d'infrastructures de grande envergure.

- Une dimension géopolitique : toujours selon Gérard François Dumont, « *ces facteurs géopolitiques peuvent d'abord résulter d'un fonds géopolitique commun. En effet, tout un pan des choix migratoires actuels ne peut se comprendre sans rappeler l'histoire coloniale, à l'exemple de la France qui constitue avec ses anciennes colonies méditerranéennes plusieurs couples historiques.* » A côté de ce constat il faut prendre en compte deux facteurs répulsifs, les conflits civils (Libye, Syrie) et les régimes jugés liberticides. Les facteurs attractifs reposent quant à eux sur la politique d'asile pratiquée en droit international et notamment la convention de Genève du 28 juillet 1951. Mais l'auteur précise qu'il existe aussi des facteurs attractifs hors des textes formels et qu'il est plus difficile d'appréhender ou tout simplement de quantifier : « *Outre ces attirances politiques formalisées par des textes, s'en ajoutent d'autres plus difficiles à quantifier. Un pays peut être politiquement attirant parce qu'il est considéré comme ayant une bonne gouvernance, comme étant respectueux des libertés, comme disposant d'un système éducatif satisfaisant ou du moins plus satisfaisant que celui du pays d'origine, comme ayant une politique sociale assez généreuse...* ».
- Enfin il faut également prendre ne compte une dimension démographique : pour un même taux d'émigration les candidats seront d'autant plus nombreux si la population est plus nombreuse. D'autant plus si la classe d'âge des 18-29 ans dans la pyramide des âges est également élevée. Or, dans l'Afrique septentrionale par exemple, nous savons que la proportion de jeunes adultes est particulièrement importante. Enfin, certains facteurs d'attraction s'expliquent également par le faible peuplement de pays de certains pays d'accueil.

Reprendre ces critères revient donc à dresser un état des lieux des différents motifs de la migration. Cela répond à la question : « Pour quelles raisons quitte-t-on son pays dans l'espace du bassin méditerranéen et quels sont les ressorts du choix du pays d'accueil ? »

Mais qu'en est-il de ce que Gérard François Dumont nomme les « *éléments structurants* » de la migration au sein du bassin méditerranéen ? Depuis le début des années 2000, le contexte

politique laisse à penser que le bassin méditerranéen tend à se verrouiller pour limiter les flux migratoires : généralisation de la demande de visas, restriction des conditions matérielles pour mettre en œuvre le regroupement familial, mise en place de *smart borders*, généralisation des missions de l'agence Frontex, volonté de n'accepter que les migrations régulières, opérations de police afin de pénaliser les flux clandestins et mise en place d'espace privatifs de liberté avant expulsions du territoire etc.. Mais, paradoxalement, les flux migratoires en Méditerranée ont eu tendance à augmenter en même temps que le discours sur la fermeture de cet espace. « *Toutes les données chiffrées disponibles expriment exactement le contraire de l'impression évoquée ci-dessus : les mouvements migratoires en Méditerranée se sont révélés plus importants dans les années 2000 que dans les années 1990. L'espace migratoire méditerranéen est en effet devenu, au cours des années 2000, le premier en flux dans le monde, dépassant l'espace américano-mexicain.* »¹⁸ Cependant, deux éléments de nouveauté dans l'analyse du bassin méditerranéen doivent être évoqués en appui de ces éléments structurants. Tout d'abord, il convient de souligner que le phénomène de mondialisation a largement contribué à la mise en place de nouvelles logiques migratoires, que ce soit dans la rapidité et dans le moindre coût de l'accès à la mobilité mais également dans l'accès aux informations. Enfin, de nombreux pays ont modifié ces dernières années leurs politiques en matière d'immigration de travail et d'études. Tous ces critères amènent Gérard-François Dumont à la conclusion suivante : « *Au total, le système migratoire méditerranéen se complexifie. Même si le solde migratoire apparent des pays continue à laisser penser qu'il faudrait distinguer des pays d'émigration et des pays d'immigration, la réalité est beaucoup plus variée. La plupart des pays méditerranéens assurent à la fois les trois fonctions d'émigration, de transit et d'immigration.* » Ce qui nous amène donc à poser la question du paradoxe des représentations liées aux logiques migratoires dans le bassin méditerranéen. Nous avons vu que ce phénomène est le produit de nombreux facteurs et qu'il tend à se complexifier au fil du temps, qu'il génère lui-même des conséquences politiques visant à le réalimenter dans le futur. Ce qu'il convient de retenir est le fait que le discours sur la migration est en inadéquation avec les chiffres du terrain. Cela s'explique en partie par un discours politique récurrent sur la question. En témoigne l'allocation du président de la République Emmanuel Macron le 2 février 2022 au sujet de la protection de l'espace Schengen : « *Mais nous devons viser d'abord un contrôle plus efficace de notre frontière extérieure commune. (...) Il n'y aura pas d'avancée sur le pacte si nous ne mettons*

¹⁸ Gérard-François DUMONT « Le système migratoire méditerranéen », *Outre-Terre*, n°23, mars 2009, pp 257-272

*pas plus de moyens financiers, logistiques, matériels et humains de l'Union et de ses agences, voire des États membres dans ces pays qui tiennent la frontière commune. (Nous devons viser) une régulation des mouvements migratoires reposant notamment sur une convergence accrue des systèmes d'asile et une limitation des demandes multiples, condition première d'un accueil digne et d'une meilleure intégration des personnes qui sont en besoin de protection. »¹⁹ La fermeture de l'espace méditerranéen est donc le produit d'un discours qui relève, sinon du fantasme, en tout cas de l'intention. Ce « fantasme » trouve une traduction médiatique qui elle-même alimente le discours politique et *vice-versa*. Gérard-Francois Dumont met en garde contre ce construit médiatique qui contribue à alimenter des représentations qui ne correspondent pas à la réalité du bassin méditerranéen : « *Le contexte politique des migrations en Méditerranée ne doit donc pas être jugé uniquement à l'aune des images spectaculaires présentées par les médias, avec ces immigrants clandestins voguant sur de frêles esquifs, parfois au péril de leur vie. Si terribles que soient ces situations, elles ne représentent qu'une part minime des cheminements migratoires en Méditerranée dont la très grande majorité s'effectue légalement.* »*

Comment expliquer que le phénomène des migrations dans le bassin méditerranéen, aussi complexe soit-il et malgré la multitude de facteurs qui le traverse, soit si souvent évoqué et illustré dans les médias avec le même genre de clichés : celui d'un radeau de fortune ou s'entassent des candidats à une vie meilleure, empruntant une route ouverte par des passeurs dans l'illégalité la plus totale ? Comment expliquer l'invisibilité médiatique et iconographique des ressorts majoritaires du phénomène ? Et comment déconstruire ce que les médias et les hommes politiques nomment désormais la « crise migratoire » une notion récurrente dans le débat citoyen et pourtant dépourvue de tout fondement scientifique ?

C - La « crise migratoire » une notion médiatique renforcée par des choix iconographiques sans fondement scientifique mais productrice à long terme de phénomènes géopolitiques

« Le terme de 'crise migratoire' ou de 'crise des migrants' s'est ainsi imposé dans les médias et les déclarations politiques à partir de l'été 2015. Il est généralement associé à des considérations sur 'l'afflux' de réfugiés et le caractère 'inédit' ou 'historique' du nombre des arrivées enregistrées au cours de cette année 2015. Prendre la mesure démographique de ce

¹⁹ Déclaration de M. Emmanuel Macron, président de la République, sur l'avenir de l'espace Schengen et de la politique d'asile et de migration de l'Union européenne, Tourcoing, 2 février 2022. Source : vie.publique.fr

phénomène implique de se détacher des stéréotypes de réfugiés représentés en ‘masse’. »²⁰ Cet article de la revue *Plein droit*, la revue du GISTI (Groupe d’information et de soutien des immigrés) interroge l’utilisation du mot « crise » par les médias pour désigner les événements de l’année 2015 en matière de migration en Europe.

L’année 2015 a vu le nombre de demandeurs d’asile augmenter en Europe mais la situation si elle est difficilement quantifiable est, en tout cas, explicable et cela grâce notamment à des facteurs géopolitiques spécifiques. *« Depuis 1997, le mouvement migratoire dans le monde s’est intensifié et le nombre de personnes déplacées à cause de persécutions, de conflits, de violences ou de violations des droits de la personne est passé de 33,9 millions à 65,6 millions en 2016. Le pic a été observé entre 2012 et 2015, surtout en raison de la guerre civile en Syrie, amorcée en 2011, mais aussi à cause des conflits en Irak, au Yémen et en Afrique subsaharienne. »*²¹

Mais la situation de l’année 2015 n’a jamais été présentée comme telle dans les médias. Le recours à la construction d’une expression « spécifique » telle que « crise migratoire » induisait d’ores et déjà un jugement de valeur négatif sur ses événements, voire tendait à construire de toute pièce une notion de péril liée à la venue plus importante, cette année-là, de demandeurs d’asile. *« La migration, de façon globale, a toujours été liée à des questions de sécurité. Après le 11 septembre 2001, le rapport entre l’immigration, le terrorisme international, l’islam et la violence urbaine a créé des amalgames dans l’opinion publique afin de justifier des politiques de contrôle de frontières et de vigilance à l’égard des étrangers de plus en plus renforcées. C’est ainsi, presque naturellement, que cet important mouvement migratoire vers l’Europe observé en 2015 a été considéré comme une ‘crise’ ».*

D’autres mots auraient pu être utilisés : « augmentation », « transition », « évolution »..., mais il n’en a rien été. C’est le mot « crise » qui l’a emporté pour une raison implacable : l’utilisation de ce terme suppose de recourir à un arsenal narratif qu’il comporte intrinsèquement et qui a prouvé son efficacité dans la sphère politique mais surtout médiatique. *« La crise a existé parce qu’elle a été dite. En étant énoncée dans les discours médiatiques quotidiens, elle a fait voir, croire, sentir, réfléchir, débattre. Cette pratique langagière du dire a doté la crise d’une force pragmatique et sémantique débouchant sur des ‘lieu’ de signification, des topoï, émanant aussi bien d’une parole vernaculaire que des autorités compétentes et autorisées. Les discours sur la*

²⁰ Emmanuel BLANCHARD et Claire RODIER, « ‘ Crise migratoire’ : ce que cachent les mots », *Plein droit*, n°11, décembre 2016.

²¹ Andressa BITTENCOURT, « Les médias ‘grand public’ et les médias ‘alternatifs’ face à la ‘crise des migrants’. Construction et resignification d’un événement. », *Communication* (En ligne), Vol. 38/1 | 2021, mis en ligne le 11 juin 2021

crise ont ainsi consolidé l'idée de son existence, mystifiant son effet de réel et habitant les consciences. La crise s'incarne dans ce langage performatif qui fait exister ce qu'il énonce. »²²

Voilà donc que le discours médiatique s'invite dans la sphère scientifique et produit lui-même du contenu. Car le discours sur la crise est repris dans la sphère du politique qui produit elle-même des actions dans le domaine géopolitique en alimentant les « *conflits entre acteurs à plusieurs échelles* ». ²³ On peut donc considérer que ce discours médiatique sur la « crise des migrants » influe non seulement sur la perception du phénomène par le grand public, mais également dans son engagement citoyen si les élus et autres représentants mobilisent cette notion médiatique pour produire des discours et des actes politiques. Andressa Bittencourt décortique ce mécanisme de construction des représentations en ces termes : « *L'événement médiatique est toujours construit et doit avoir un potentiel d'actualité, de socialité et d'imprévisibilité. Ce 'processus d'événementialisation' est réalisé en trois étapes : 1 / quelque chose se passe et change l'état normal des choses dans le monde ; 2 / un sujet sensible perçoit ce changement ; 3 / ce sujet donne un sens à ce changement. L'événement se matérialise, en l'occurrence, dans un discours, c'est-à-dire une interprétation des faits portés à la connaissance du public. C'est là que se manifestent les représentations.* »²⁴

Il est donc évident que le recours à la notion de crise migratoire ne peut être invoqué dans une démonstration géographique. Pourtant, de nombreux manuels scolaires y font référence et omettent souvent de se prémunir d'une adhésion supposée au terme en utilisant le recours aux guillemets. Il devient donc nécessaire et impératif d'aborder ce sujet de la migration dans le bassin méditerranéen en procédant, au préalable, à un véritable travail de déconstruction des représentations chez les élèves.

Il convient de noter que cette précaution oratoire à prendre avec la notion de « crise » doit également être prise en compte avec le mot « migrant ». Ce vocable générique renvoie à une pluralité de situations. Utiliser le mot « migrant » sans distinguer les différents statuts migratoires relève également d'un construit médiatique qui contribue lui aussi à nourrir des représentations hasardeuses sur l'Autre. « *Réfugiés, demandeurs d'asile... Ces définitions, bien qu'importantes à des fins juridiques et administratives, ne sont pas toujours prises en compte dans la presse, qui tend généralement à désigner toute personne issue de l'immigration comme*

²² Pauline ESCANDE-GAUQUIE, « La crise : les mots pour la dire », *Communication et langages*, n°162, avril 2019, pp 67-74

²³ Voir supra

²⁴ Andressa BITTENCOURT, « Les médias 'grand public' et les médias 'alternatifs' face à la 'crise des migrants'. Construction et resignification d'un événement. », *Communication* (En ligne), Vol. 38/1 | 2021, mis en ligne le 11 juin 2021

un 'migrant'. Selon Michel Agier, pendant longtemps le terme de migrant ne voulait rien dire de spécial, sans connotation ni positive ni négative, vu que ce n'était qu'un constat : 'Réfugié n'est pas une identité — ni nationale, ni ethnique, ni culturelle —, c'est une catégorie institutionnelle. D'autres mots, comme migrant ou exilé, font, eux, référence à une condition, une expérience partagée par des personnes en mouvement. Toutefois, le terme a acquis peu à peu un sens négatif dû au fait que de plus en plus de personnes ont du mal à aller au bout de leur migration, y compris en ce qui concerne l'intégration dans les pays d'accueil, restant alors coincées dans l'idée pérenne de déracinement, de façon stigmatisante. Des expressions comme "les migrants et nous" ou "les migrants dans le monde" ne sont plus neutres, elles deviennent difficiles à prononcer, il faut s'en expliquer en tenant compte des polémiques publiques que le terme porte maintenant' ».²⁵

Dans la perspective d'un discours scientifique sur la migration le choix des mots désignant les différentes catégories d'acteurs du phénomène est fondamental et, contrairement à la généralisation médiatique, reste la condition incontournable pour vérifier des hypothèses. Ne pas faire cette distinction des statuts priverait le géographe en devenir (ici l'élève) de l'accès à des sources diversifiées afin de pouvoir comprendre le phénomène dans sa globalité.

Enfin, et pour conclure sur ce thème, il convient de souligner que pour certains auteurs également ces approximations sémantiques questionnent l'éthique du discours sur la migration. « Concernant la confusion sémantique causée par l'usage sans distinction des expressions 'crise des migrants' et 'crise des réfugiés', Karen Akoka est incisive : 'Ces expressions, dont on ne compte plus les occurrences dans les médias comme dans les discours publics, sous-entendent que nous assisterions à une augmentation inédite et exponentielle du nombre d'étrangers arrivant en Europe, qui mettrait en danger ses équilibres économiques et sociaux. Pudiquement cachée derrière le terme flou de « crise », l'idée d'un trop-plein s'est ainsi largement imposée malgré l'importante production scientifique qui montre, toutes disciplines confondues, à quel point cette représentation est fautive' ».²⁶

²⁵ Andressa BITTENCOURT, « Les médias 'grand public' et les médias 'alternatifs' face à la 'crise des migrants'. Construction et resignification d'un événement. », *Communication* (En ligne), Vol. 38/1 | 2021, mis en ligne le 11 juin 2021

²⁶ Andressa BITTENCOURT, « Les médias 'grand public' et les médias 'alternatifs' face à la 'crise des migrants'. Construction et resignification d'un événement. », *Communication* (En ligne), Vol. 38/1 | 2021, mis en ligne le 11 juin 2021

Il faut donc ici considérer que le discours médiatique sur les migrations, et notamment au sein du bassin méditerranéen, est omniprésent dans le débat public. Ce discours, comme nous l'avons vu, est largement guidé par des mécanismes qui font plus couramment appel à l'affect qu'à la rationalité. Il manie des approximations oratoires et notionnelles et produit en lui-même de nouveaux objets de discussion. Les vecteurs de ce discours sont des textes, mais également des images. Images vidéo et images fixes. Certaines sont gravées dans l'inconscient collectif. La photo d'Aylan Kurdi, cet enfant kurde retrouvé mort sur une plage turque le 2 septembre 2015 en est l'exemple le plus frappant. Entre identification et rejet des candidats à la migration, le phénomène migratoire devient non plus l'objet d'un champ d'étude mais le terrain d'un emballement médiatique sur lequel il s'agit d'avoir, avant tout, une opinion.

C'est là aujourd'hui, selon nous, tout l'enjeu de l'enseignement du thème de la migration auprès des élèves. Avec des objectifs multiples. Il s'agit d'abord de remettre les données factuelles au centre du débat, en construisant avec les élèves un raisonnement géographique sur le sujet. Il s'agit également de distinguer les domaines particuliers de la presse et de la science. Il faut pour cela reprendre les codes de lecture d'une photographie afin de les comprendre et de les identifier pour créer une méthodologie d'analyse iconographique. Enfin, il convient d'être prudent dans cette dernière démarche et de ne pas entretenir auprès de ces adolescents un sentiment répandu de défiance envers les médias. C'est au contraire un esprit critique envers ces derniers qu'il convient d'encourager afin de préparer ces citoyens de demain à s'informer librement et en conscience.

II – Penser le phénomène migratoire en amont de la photographie de presse

A – Déconstruire les représentations véhiculées par les images

1 – Présentation du contexte scolaire dans lequel l'expérience pédagogique a eu lieu.

Ce travail autour de la question de la déconstruction des représentations sur les migrations véhiculées par les photographies de presse a été menée en géographie, dans la classe de seconde 6 du lycée Rodin, dans le 13^{ème} arrondissement de Paris.

Le groupe classe, comme évoqué précédemment, comporte 32 élèves. Les différences de niveau sont importantes surtout en géographie. Le travail a commencé à être abordé au mois de janvier,

soit au début du deuxième trimestre. J'avais déjà pu observer, notamment lors de séances d'EMC, que ces élèves étaient collectivement très intéressés par ce qu'il convient de dénommer les questions socialement vives. Ils avaient également manifesté une réelle appétence pour les questions liées à la presse lors de la première partie du programme d'EMC intitulé « Des libertés pour la liberté ». Beaucoup de questions avaient été évoquées en classe à ce sujet : liberté de la presse, liberté d'opinion, pluralisme des médias, vérification du discours médiatique « *fact checking* »...

Me souvenant du dynamisme des échanges lors de ces séances il m'est apparu que la dimension « socialement vive » pouvait également être évoquée en géographie.

2 – Constats et point de départ.

Dans un premier temps, j'ai voulu vérifier que la migration pouvait constituer une question socialement vive. Pour cela je me suis appuyée sur la définition qu'en donne le site de Géoconfluences : « *Pour qu'une question soit considérée comme vive, il est nécessaire que les élèves perçoivent cette vivacité et qu'ils aient été confrontés à cette question qui trouve des résonances dans leur sphère familiale, sociale et/ou scolaire. De même, pour qu'une question prenne une dimension 'socialement vive', il est nécessaire qu'elle entraîne une circulation des savoirs. Cette question, en prenant une forme scolaire, convoque des savoirs scolaires et des savoirs sociaux puisqu'elle porte sur un ou des débats de société : ces deux genres de savoirs doivent alors entrer en résonance. (...) Enfin, une question socialement vive doit avoir subi un traitement médiatique. Les divers médias auxquels les élèves ont accès aujourd'hui relayent de l'information en permanence. Les canaux sont multiples et les élèves y sont constamment confrontés.* »²⁷

Identifier la question comme « socialement vive » inscrivait le procédé de la déconstruction des représentations médiatiques de la migration dans un procédé pédagogique identifié avec des finalités programmatiques définies et encadrées par le Bulletin Officiel. J'ai donc décidé d'élaborer ce chapitre à la lumière du thème de ce mémoire afin d'en vérifier sinon la pertinence, du moins, la réalité.

Il m'est apparu que le travail fondamental que l'on exerce, aussi bien en histoire qu'en géographie, sur la place centrale de la définition, devait devenir l'un des éléments principaux de cette expérience. En effet, comme il a été exposé dans la première partie de ce mémoire, c'est l'approximation sémantique qui a permis des confusions multiples sur la réalité du

²⁷ Site Géoconfluences

phénomène migratoire, confusions largement véhiculées dans la presse, notamment via le choix de l'iconographie récurrente et réductrice d'un phénomène complexe.

Pour élaborer mon cours j'ai réfléchi à plusieurs axes afin de l'organiser de la façon la plus claire possible, tout en y insufflant des attendus méthodologiques de géographie. Il m'est donc très vite apparu qu'une approche multiscalaire de la migration pouvait déjà constituer une bonne entrée dans le sujet et serait un choix efficace pour accompagner les élèves tout au long du chapitre.

Voici donc le plan de cours qui a été retenu :

I – Les migrations : un phénomène planétaire :

A – Des flux migratoires croissants, aux ressorts disparates

B – Nouveaux enjeux et nouvelles logiques migratoires

II - La politique migratoire : un enjeu principalement national

A – La tendance aux discours de fermeture

B – Des enjeux multiples pour les foyers de départ et d'arrivée.

En élaborant ce plan de cours, voici les objectifs pédagogiques que j'avais fixés pour les élèves :

- comprendre que la migration est un phénomène planétaire
- comprendre que la majorité des parcours migratoires s'effectuent sur des distances courtes ou moyennes
- appréhender les différents acteurs de la migration
- différencier les différents statuts migratoires (réfugié, demandeur d'asile, migrant clandestin, travailleur)
- différencier les différents motifs de migration
- comprendre l'articulation des conséquences de la migration sur les pays d'arrivée et de départ
- comprendre les grandes caractéristiques migratoires du bassin méditerranéen
- rejeter le fondement scientifique du concept de « crise migratoire »
- comprendre que les images véhiculées auprès du grand public ne permettent pas d'arriver aux objectifs préalablement cités.
- Différencier le champ d'action de la presse et celui de la géographie dans le traitement d'un phénomène comme celui de la migration, dans un espace donné, celui du bassin méditerranéen.

Mais pour pouvoir déconstruire les représentations erronées que les élèves avaient du phénomène migratoire, il convenait dans un premier temps de jauger leurs connaissances en la matière. A chaque début de chapitre, que ce soit en histoire ou en géographie, et quelle que soit

la classe, j'utilise le même procédé. Je projette au tableau le titre du chapitre ou du thème et du chapitre si nous commençons un nouveau thème et je procède de manière informelle à une analyse de chaque mot. C'est une manière pour moi d'évaluer le degré de proximité que les élèves peuvent avoir avec le sujet et, bien souvent, de comprendre où se jouent les représentations qu'ils ont sur la question.

Lors de la première séance j'ai donc projeté au tableau les deux titres suivants :

Thème II : Des mobilités généralisées

Chapitre 1 : Les migrations internationales

Premier problème : le terme de « mobilité ». Terme très employé au quotidien mais dont la pertinence géographique échappait totalement aux élèves. Après leur avoir expliqué ce que ce terme recouvrait par le biais de la définition, cela a été l'occasion de revenir avec eux sur la nécessité d'un langage spécifique pour chaque discipline. Une première approche sur la nécessité de choisir le mot juste scientifiquement. Après cette mise au point le terme de « généralisées » n'a pas posé de problème.

Le mot « migration », quant à lui, a déclenché un flot de réponses qui a justifié mon hypothèse de départ. Les mots récurrents qui sont venus spontanément aux élèves ont été les suivants « guerre », « fuir », « Afrique », « Syrie », « pauvreté », « méditerranée », « morts », « passeur », « vie meilleure », « camps », « clandestin ».

Aucune référence aux migrations hors Méditerranée, aucune référence aux migrations de travail ou à des fins étudiantes, aucune référence aux migrations régionales, aucune référence à l'Asie ni à l'Amérique du nord ou du sud.

J'ai donc fait le constat suivant : pour les élèves, la vision spontanée de la migration était qu'elle constituait un phénomène contemporain se déroulant exclusivement en Méditerranée, concernant des individus principalement Africains ou des ressortissants syriens qui fuyaient les conflits et arrivaient en Europe de manière illégale. L'ensemble des connaissances que ces jeunes avaient sur le phénomène était le produit d'un discours tombé dans le domaine public et orienté par un traitement médiatique, formaté par « l'angle » choisi par les journalistes (la notion d'angle sera d'ailleurs centrale dans la démonstration de Leo Huisman et nous y reviendrons).

3 – Les outils de la déconstruction

Pour démontrer aux élèves la complexité du phénomène migratoire, je leur ai projeté dès l'entrée du chapitre, un documentaire de l'émission « Le dessous des cartes » d'Arte ²⁸. La

²⁸ « Flux migratoires, une longue histoire », *Le dessous des cartes*, Arte, émission du 19 septembre 2020

consigne était de noter les idées principales du film. Depuis le début de l'année, nous travaillons à acquérir le réflexe de toujours chercher à faire ce travail et à le vérifier ensuite par le biais d'identification d'arguments secondaires, venant en soutien du principal.

Le documentaire commence avec une image du bateau Life Line, dans le port de La Valette, à Malte en juin 2018 et revient sur la crise européenne que ce dernier avait provoquée en matière de gestion partagée des flux migratoires. Mais, très vite, ce film fait sortir le spectateur de sa zone de confort puisqu'il interroge sur le fait que les immigrés sont toujours synonymes de problème, voire d'invasion, dans le discours publique et jamais synonyme de chance ou de solution.

Dans un premier temps, le documentaire propose d'inscrire la réflexion dans le temps long. Il reprend les différentes « vagues migratoires » depuis 1945 en Europe. Rescapés des camps nazis, appel à la main-d'œuvre italienne pour la reconstruction d'après-guerre, puis aux Portugais, Espagnols, Grecs, Turcs... Dans un deuxième temps, le film fait le point sur les mouvements migratoires procédant du mouvement de décolonisation des différents empires européens. Enfin, il explique qu'à partir des années 1970, et des chocs pétroliers, une rhétorique anti-immigration se développe en Europe avec la mise en place de mesures de fermeture des frontières : généralisation des visas, mise en place de l'agence Frontex, accords bilatéraux de rétention des demandeurs d'asile avec certains pays frontaliers de l'Union Européenne etc...

Le documentaire explique que le nombre de demandeurs d'asile a bien augmenté avec un pic de 1, 282 million en 2015, par suite de la concomitance des conflits irakien, syrien, libyen et érythréen, mais que les réponses positives à ces demandes sont, elles, restées stables. Le film rappelle que les réfugiés, demandeurs d'asile et apatrides en Europe sont au nombre de 3,6 millions en Europe, ramenés à une population totale de 513, 5 millions. Enfin, la conclusion souligne que les migrations sont pour la plupart liées au travail ou aux études, souvent à la demande des employeurs des pays d'arrivée, et que ces immigrés sont au nombre de 35 millions, chiffre à ramener, là encore, à celui des 513,5 millions de ressortissants de l'Union européenne.

Comme je le fais toujours, je laisse, après visionnage, quelques minutes aux élèves pour mettre de l'ordre dans leurs notes avant de les interroger sur ce qu'ils ont retenu du documentaire.

Je les interroge et plusieurs élèves se portent volontaires pour répondre. Première idée qui émerge : les immigrés sont finalement peu nombreux par rapport au nombre de ressortissants européens. Troisième idée : depuis 1945, les flux migratoires se succèdent mais ne concernent pas toujours les mêmes pays de départ, les raisons du départ changeant elles aussi. Deuxième idée : on migre avant tout pour le travail et les études.

Le travail de déconstruction était donc amorcé puisque les élèves avaient accueilli de nouveaux arguments, à caractère scientifique cette fois, sur un phénomène dont ils n'avaient qu'une vision partielle.

Après cette première séance nous avons avancé dans notre chapitre en énumérant les chiffres de la migration à l'échelle mondiale, les différents motifs de migration, et les acteurs qui entrent en jeu dans la migration (migrants, ONG, État, employeurs privés...).

Pour mettre en application ces savoirs et en acquérir de nouveau j'ai choisi de faire travailler les élèves sur deux études de cas proposées par leur manuel²⁹.

La première était intitulée : « Quelles sont les effets des mobilités intra-européennes ? » (Annexe I). Elle comportait une photographie légendée du quartier *Little Poland* à Londres, une infographie sur les conséquences de la mobilité étudiante et un article de *Ouest France* intitulé « Roumanie. Un quart de la population de 25 à 40 ans est parti du pays depuis l'adhésion à l'UE ». La consigne était la suivante : « A l'aide des documents, présentez les effets économiques, territoriaux et sociaux des mobilités de travailleurs et d'étudiants en Europe ». L'objectif de ce travail était double. Il présentait l'avantage de mettre les élèves en présence d'une image et d'un article de presse dans l'optique de préparer la venue de Léo Huisman dans la classe. Deuxième avantage, cette étude de cas évacuait totalement la question de l'immigration illégale ou de la demande d'asile à la suite de la fuite d'un pays en proie à la guerre. Il était ainsi possible de travailler la question de la migration sous un autre angle. L'exercice a été globalement bien réussi par les élèves et cela nous a permis de mettre à jours les notions de « pays de départ » et « pays d'accueil », de « *brain gain* » et « *brain drain* ». J'ai particulièrement mis l'accent sur l'analyse de la photographie qui était censée représenter le caractère cosmopolite de Londres. Dimension que les élèves n'ont pas réussi à mettre en lumière sans le recours à la légende qui avait la particularité d'être, là encore, un article de presse. L'image, à caractère purement illustratif, ne « disait rien ». C'est le texte qui faisait ce travail de transmission d'informations. L'occasion d'évoquer avec eux le contexte dans lequel une image est publiée et la possibilité de plaquer un discours sur cette dernière.

La deuxième étude de cas était intitulée « Pourquoi et comment les migrants traversent-ils le bassin méditerranéen ? »³⁰ (Annexe II). Elle comportait une carte sur les migrations et ses facteurs dans l'espace méditerranéen, un article de presse sur le Maroc, un autre reprenant le témoignage d'une veuve malienne dont le mari était mort pendant la traversée, une photographie d'une opération de sauvetage de l'ONG, SOS Méditerranée, en janvier 2018, et

²⁹ *Histoire-Géographie 2^{nde}*, sous la direction de Martin IVERNEL, Hatier, 2019.

³⁰ *Histoire-Géographie 2^{nde}*, sous la direction de Martin IVERNEL, Hatier, 2019.

enfin un graphique reprenant le nombre d'arrivées en Méditerranée, rapportées au nombre d'arrivées pour un mort. L'enjeu était d'identifier les routes de passage, les moyens de ces migrations et de remettre dans un contexte général le témoignage de la veuve malienne.

Mais j'ajoutais une question orale après la réalisation de cet exercice en classe : « *Au regard du titre de cette étude de cas en quoi peut-on dire qu'elle est incomplète ?* »

Spontanément, les élèves ont répondu que le volet lié aux migrations de travail et aux migrations pour les études étaient absent. J'en ai profité pour aborder avec eux la question de l'héliotropisme ainsi que des migrations de « retour au pays » afin d'évacuer l'hypothèse selon laquelle les flux migratoires dans le bassin méditerranéen sont exclusivement du Sud vers le Nord. Nous avons également interrogé la légende de la photographie : « *Une traversée dangereuse. Ces migrants, qui tentent de rejoindre l'Italie en janvier 2018, sont secourus par l'organisation humanitaire SOS Méditerranée.* » Les élèves ont pointé du doigt le manque de localisation précise de la légende photo. Surtout j'ai pu évoquer avec eux l'utilisation du mot « migrant » : sur cette photo ce terme générique ne dit rien sur les individus. Quelle est leur nationalité ? Leur pays de départ ? Le pays d'arrivée souhaité ?

Enfin, le quatrième exercice que les élèves ont dû réaliser avait pour but de différencier les différents statuts migratoires. Ce travail a été pensé comme une mise en place nécessaire de vocabulaire et de notions juridiques afin que les élèves puissent apprécier la diversité des parcours migratoires. Ils ont procédé à l'étude d'un texte à caractère sociologique qui reprend le témoignage d'Aziz³¹, jeune algérien, qui cherche par tous les moyens à rester sur le territoire français. Aziz tente de mettre en place des stratégies de régularisation pour échapper à la clandestinité.

Le travail individuel s'est déroulé en deux temps : - lister au crayon à papier, chronologiquement, les différents scénarios évoqués ou envisagés par Aziz.

- identifier et nommer les situations migratoires qu'Aziz envisage (demande d'asile, clandestinité, mariage, demande de nationalité frauduleuse etc...)

Au tableau, en soutien, a été projeté un schéma qui reprend les différents statuts migratoires pour aider les élèves à organiser leur réflexion. En correction, nous avons repris tous les différents statuts en leur conférant la juste définition à reporter dans le cahier.

L'ensemble de ces exercices avait pour but de préparer les élèves à la venue de Léo Huisman afin que, face à lui, ils puissent disposer d'un « bagage scientifique » sur le thème des migrations

³¹ Marie-Thérèse TETU-DELAGE, *Clandestins au pays des papiers. Expériences et parcours de sans-papiers algériens*, La Découverte, 2009.

pour que la rencontre prenne tout son sens. A ce stade de notre avancement, le groupe avait compris la différence fondamentale d'approche de la part d'un journaliste et d'un géographe. Ils avaient pu, eux-mêmes, vérifier des hypothèses dont ils ne soupçonnaient pas l'existence avant ce cours mais à la fois questionner des certitudes qu'ils tenaient pour vérité universelle. Afin de préparer la visite de Leo Huisman au mieux, j'ai demandé aux élèves de rédiger une liste de questions sur le traitement journalistique de la migration dans le bassin méditerranéen, sur les conditions de réalisation d'une photo de presse. J'ai leur ai également assuré qu'ils disposeraient de 10 minutes de temps libre de questions-réponses avec lui.

B - Replacer la photographie de presse dans un contexte

1 – Préparation de la venue de Léo Huisman

Léo Huisman est rédacteur en chef à l'AFP. Il est à la tête du service parisien des journalistes reporter d'images (JRI). Il a donc une bonne connaissance de la vidéo mais aussi de la photographie. Il intervient beaucoup auprès du public scolaire : aussi bien au sein de classes du 1^{er} degré qu'auprès d'étudiants. Il travaille également au sein d'un réseau de journalistes qui œuvrent à promouvoir l'accès de jeunes issus des quartiers prioritaires à la formation puis à la carrière journalistique.

J'ai exposé mon projet à Léo Huisman qui a tout de suite manifesté beaucoup d'intérêt pour ce dernier. Nous avons donc organisé une séance de travail préparatoire dans laquelle j'ai exposé mes objectifs ainsi que le travail déjà réalisé par les élèves avant sa venue. Nous sommes donc convenus d'un découpage en quatre temps :

1- Exposition du métier de journaliste à l'AFP, fonctionnement d'une conférence de rédaction, (qui fait quoi en son sein et quelles sont les différentes étapes avant la publication d'une information).

2 – Le rôle de l'image dans un article. Comment on la choisit, quel est son but ?

3 – Appliquer ces étapes à un exemple concret : Léo Huisman propose la mort des 27 migrants à Calais au mois de novembre 2021 puisqu'il a été en charge de ce sujet.

4 - Temps libre de questions

2 – La visite

La rencontre avec les élèves a eu lieu le 20 janvier 2022. Je constate ce jour-là que les élèves sont plus calmes qu'à l'accoutumée dans leur manière d'entrer en classe. Ils s'installent rapidement et j'interprète donc cela comme un signe positif traduisant leur impatience.

Dans un premier temps, Léo Huisman se présente et rentre rapidement dans le vif du sujet en interrogeant les élèves sur l'AFP. Je prends le parti de m'effacer au maximum et de n'intervenir

que sporadiquement pour donner la parole à certains élèves ou pour mettre en lien les propos de Léo Huisman avec une partie du cours vue en classe. Ce dernier prend le temps de leur expliquer le fonctionnement d'une agence de presse et sa spécificité.

Les questions commencent : « Est ce que l'AFP est un service payant ? », « Combien cela coûte ? », « Comment fait l'AFP pour être présente partout dans le monde ? », « Quel est l'intérêt de vendre des articles 'tout-faits' à des journaux ? », « N'y-a-t-il pas un risque de lire partout le même article ou de voir partout la même image ? ». D'emblée, je trouve que les questions des élèves sont très pertinentes et surtout qu'elles révèlent qu'ils ont compris le fonctionnement de l'AFP et envisagent déjà des interrogations problématisées.

Nous en arrivons à la question de la vérification de l'information. Leo Huisman évoque les sources. Un élève, qui possède au demeurant un très bon niveau en histoire-géographie, fait le parallèle avec les sources mobilisées en histoire, ce qui permet une discussion sur la validation d'une théorie, d'un fait. Nous convenons collectivement que les deux démarches (journalistique et historique) pourraient donc se rejoindre sur ce point. Cela dit, je recadre en précisant aux élèves que les sources historiques se transmettent sur le temps long alors que le temps de la presse est celui de l'extrême rapidité afin de garantir l'exclusivité de l'information. Nous prenons donc déjà ce premier facteur de différenciation en compte.

Vient ensuite la question de l'angle. Leo Huisman explique aux élèves le caractère fondamental de cette étape : sans lui, pas d'article ! Même si les articles de l'AFP sont purement factuels dans leur rédaction ils comportent toujours un angle. La notion étant difficile à appréhender je demande à notre interlocuteur de prendre un exemple. Il prend celui d'une manifestation anti passe sanitaire, organisée par l'extrême-droite, à Paris, le week-end précédant notre séance et lors de laquelle son équipe s'est fait agresser par des manifestants. Il évoque alors avec les élèves quel angle aurait été possible : celui de l'agression de ses journalistes, celui de la présence de militants ultra-violents lors de ces manifestations, celui de la récurrence de ce type de manifestation etc... Un sujet peut être traité de manière complètement différente selon l'angle sous lequel les journalistes l'abordent. Les élèves ont du mal avec cette notion : « La notion de l'angle n'est-elle pas en contradiction avec celle de la neutralité journalistique ? » C'est là que Leo Huisman et moi-même intervenons chacun à notre tour. Lui, pour évoquer que même en étant neutre le choix de tel ou tel sujet procède toujours d'un point de vue, que le choix de tel ou tel déplacement est déjà le produit d'une intuition, d'un intérêt, que, si le point de vue n'est pas en soi une opinion, il donne un fait qui n'est pas brut, et que l'article de presse va toujours donner une information travaillée. J'interviens, quant à moi, pour remobiliser les élèves sur ce que nous faisons de notre côté en géographie : nous travaillons des documents

bruts et nous confrontons des résultats afin de vérifier une hypothèse. Nous convenons donc que le géographe fait le travail du journaliste à l'envers et *vice versa*.

Après avoir posé tous ses jalons avec le groupe classe, vient désormais le temps de l'étude de la place de la photographie dans la presse. Léo Huisman est venu avec des documents : ce sont les images réalisées par l'AFP le week-end précédent, de Jean-Luc Mélenchon, candidat à l'élection présidentielle, au Parlement européen de Strasbourg. Les clichés provoquent l'hilarité des élèves : Jean-Luc Mélenchon n'est pas à son avantage, il grimace, fait les gros yeux (Annexe III et IV). Il est dans une posture ridicule. Léo Huisman explique aux élèves que ce qui les fait rire n'a manifestement pas amusé l'équipe de campagne du candidat qui a contacté l'AFP pour leur signifier leur mécontentement et a menacé de ne plus accréditer les photographes de l'agence lors des prochains déplacements du candidat. Indignation des élèves. « Il n'a pas le droit de faire ça ! » « C'est anti-démocratique ! ». Léo Huisman tempère. Effectivement, ne plus accepter de journaliste de l'AFP serait une folie et il est certain que cela relève plus de la menace et que cette dernière ne sera pas suivie d'effets. Mais il interroge les élèves : « Pourquoi de tels clichés ? » Il explique que la rédaction parisienne de l'AFP a été très divisée sur ces photos et a reconnu une erreur. Car oui, Jean-Luc Mélenchon a fait ces mimiques, mais elles ne correspondaient pas du tout à la réalité de son discours. Ces clichés ridiculisaient un candidat qui se livrait à un exercice très sérieux de conférence de presse sur les questions de budget européen. Et la réaction de l'équipe de campagne de la France insoumise traduit une idée largement partagée aujourd'hui : la force de l'image. Publier de tels clichés pouvait être nuisible au candidat car ils donnaient l'impression qu'il était dans une sorte de transe ou de rage (discours récurrent à propos de sa personne) alors que le texte qui accompagnait l'article ne faisait aucunement mention d'un quelconque emportement de ce type.

Conclusion de cette démonstration : sans source contradictoire on peut faire dire ce que l'on souhaite à une photographie. C'est pourquoi pour une démonstration scientifique nous n'utilisons jamais une photographie seule, sans documents contradictoires afin que l'hypothèse soit vérifiée.

Léo Huisman mobilise ensuite un nouvel exemple photographique. Le cliché pris par un photographe de l'AFP en septembre 2021 montre des gardes-frontières américains, à cheval, en train de repousser au moyen d'un fouet, des immigrants haïtiens près Del Rio, au Texas (Annexe V). Ce cliché a déclenché une forte émotion aux Etats-Unis, où le gouvernement du président Joe Biden a annoncé l'ouverture d'une enquête pour faire toute la lumière sur les faits. Les élèves ne connaissent pas cette photographie. Elle provoque l'indignation. Léo Huisman

analyse avec les élèves les ressorts émotionnels d'un tel cliché. Outre la violence intrinsèque des faits immortalisés, la scène mobilise des représentations liées à la servitude des populations afro-américains au temps de l'esclavage. Le garde-frontières américain est blanc. Son uniforme répond aux codes classiques du cow-boy, chapeau, éperons, fouet ou lasso. L'homme repoussé est noir, sur son visage se lisent la surprise et la peur. Cette domination d'un homme sur un autre réactive des souvenirs douloureux à l'échelle nationale, et provoque ainsi l'expression d'une forte charge sentimentale dans le public. Ici, la photo de presse se fait dénonciatrice d'une situation : une enquête a été ouverte. Elle remplit donc son devoir d'information du grand public. Elle remplit son rôle de manière d'autant plus forte qu'elle suscite une émotion et une empathie qui provoquent des réactions jusqu'au sommet de l'État.

Après avoir discuté de ces divers sujets nous les avons mis en application en exposant aux élèves le traitement médiatique de la question de la migration en Europe à travers l'exemple du drame de Calais où 27 individus, majoritairement Kurdes d'Irak, ont perdu la vie en tentant de traverser la Manche en novembre 2021.

Léo Huisman a d'abord exposé aux élèves comment le journaliste local avait appelé la rédaction parisienne pour prévenir que, selon ses sources (un navire de pêche), et après vérification, plusieurs corps dérivait au large de Calais. L'AFP a donc publié un « urgent » : « *Au moins 5 morts dans le naufrage d'un bateau de migrants au large de Calais.* » A cette heure-ci c'était l'unique information dont les journalistes disposaient, mais ils annoncent ainsi aux rédactions de se tenir prêtes pour la suite. Au fil des heures, les articles de l'AFP deviennent de plus en plus précis, longs et circonstanciés. Nombre exact de morts, nationalités des victimes, circonstances de la découverte des corps, circonstances de l'accident. Les intervenants sont également de plus en plus nombreux : police, maire de la ville, préfet de région, ministre français de l'intérieur, homologue britannique, association d'aide aux personnes dans leur parcours migratoire etc...

Concernant les illustrations proposées par l'AFP, plusieurs constats :

- les images proviennent de différents lieux. Certaines montrent des rescapés du naufrage étant pris en charge par les équipes de la *Royal National Lifeboat Institution*. Elles ont été prises dans le Sud-Ouest de la Grande Bretagne. D'autres sont prises, de nuit, dans le port de Calais, le soir des faits (Annexe VI). Un bateau de sauvetage de la SNSM transporte les corps des victimes à des fins d'expertises médico-légales. L'AFP met également à disposition de ses abonnés une image satellitaire commentée afin de localiser le lieu du naufrage. Le lendemain, l'AFP mettra en ligne des images de la visite sur les lieux de Gérald Darmanin, ministre de l'intérieur.

Le constat que Léo Huisman a partagé avec la classe est que beaucoup de rédactions avaient fait le choix d'images d'illustration. A savoir, des images prises à Calais, à un autre moment, de personnes vivant dans des campements de fortune dans l'attente du départ. En effet, pour susciter l'émotion mieux vaut une image d'illustration qui « incarne » le sujet. Ainsi, des images avec des personnes et leur visage atteint plus facilement le lecteur que celle d'un bateau de nuit, dans le port de Calais, même si elle dépeint une autre situation que celle couverte par l'article. C'est une sorte d'artifice que propose l'image d'illustration, à laquelle les rédactions ont souvent recours. Le procédé a beaucoup choqué les élèves. Ce qui nous a amenés à les mettre en garde sur le fait de ne jamais lire une photographie sans prendre en compte la légende, et à ne jamais prendre pour argent comptant une photographie de presse non légendée ou sortie de son contexte : dans ces deux cas, l'information véhiculée par l'image n'est pas recevable.

Après cette démonstration s'est alors ouvert le temps de la séance sur les questions-libres. Il y a été beaucoup question de la migration et de l'omniprésence du traitement des drames humains, certes terribles, mais non représentatifs de la globalité du phénomène migratoire. J'ai donc pu observer que, même si les élèves mesuraient la triste réalité de ces événements, ils semblaient parvenir à s'extraire de la lecture émotionnelle du phénomène et avoir bien intégré la dimension marchande de l'exercice journalistique et les impératifs économiques des groupes de presse. A la question d'un élève « mais tout ça, c'est pour faire vendre ? » nous avons conclu d'un commun accord avec Léo Huisman et la classe que les buts poursuivis par les organes de presse et les scientifiques ne sont pas les mêmes. Là où ces derniers sont libérés de la contingence de la productivité économique, les journalistes doivent faire vivre leur rédaction qui est avant tout une entreprise de droit privé.

C'est donc naturellement que la question de la légitimité du discours journalistique s'est retrouvée dans le débat. Léo Huisman leur a donc rappelé l'importance du pluralisme, certes, mais également que tous les journalismes ne se valent pas. L'indépendance et la rigueur dans l'application des méthodes d'enquêtes et d'impartialité n'est pas systématique et que c'est donc au citoyen de faire son choix dans l'offre journalistique.

Enfin, et en guise de conclusion, nous avons abordé avec les élèves la question du traitement des images qu'ils produisent eux-mêmes, tous les jours, avec leurs téléphones portables et qu'ils diffusent sur les réseaux sociaux. Quelles sont les règles qu'ils s'appliquent à eux-mêmes ? Les notions de respect de la vie privée mais également respect du consentement à être pris en photo et du droit à l'image ont été évoquées.

Nous avons, à la demande des élèves, échangé autour de la question des violences policières car souvent ce sont des citoyens témoins de la scène qui produisent eux même des images. Nous

avons pu revenir sur le fait que dans une telle situation la conduite à adopter est de s'adresser à un professionnel, la plupart du temps à un juriste (type avocat), ou de contacter une rédaction grand public (Le Monde, France Télévision), mais de ne jamais diffuser soi-même ces images sous peine de s'exposer à des poursuites judiciaires.

Après la séance, j'ai recueilli les impressions de Léo Huisman sur cette heure passée avec les Seconde 6. Il a été positivement surpris par leur investissement et leur intérêt pour le sujet. Deux élèves sont même venus le questionner à la fin de l'heure sur le parcours scolaire à suivre pour devenir journaliste et sur les possibilités de stage à l'AFP.

Le retour fait le lendemain avec les élèves a, lui aussi, été très positif. Ils ont apprécié ce temps d'échange avec un professionnel. Quand je les ai questionnés sur le passage de la séance qu'ils avaient considéré comme le plus instructif, les avis ont divergé. J'ai remarqué, sans surprise, que les élèves qui présentaient des facilités ou un intérêt particulier pour l'histoire-géographie étaient plus en mesure de développer leur réponse à cette question. La question de l'image a été dans la grande majorité, celle qui a le plus marqué les élèves. Toutefois, certaines voix se sont faites entendre, en revenant notamment sur l'exemple du drame de Calais développé par Léo Huisman. J'en suis donc arrivée à une première hypothèse selon laquelle la charge émotive du sujet sur les migrations n'avait pas été évacuée par l'intervention du professionnel dans notre classe et qu'elle avait peut-être été chez certains encore confortée.

C – Mise en œuvre pédagogique

Afin de mesurer l'impact du travail mené avec la classe depuis le début du chapitre sur les migrations internationales ainsi que les conséquences concrètes de la venue de Léo Huisman au lycée Rodin, il convenait de mettre en œuvre un travail qui puisse réunir l'ensemble des problématiques évoquées. Cette démarche plurielle devait concerner aussi bien le fond que la forme. A savoir, les enseignements scientifiques prodigués mais également les méthodes choisies pour élaborer une démarche géographique.

Autrement dit, l'objectif de différenciation de l'approche journalistique et géographique du phénomène migratoire, s'il se devait de rester central, ne devait pas faire perdre de vue l'objectif pédagogique de transmission du savoir sur la question, ainsi que celui des compétences à acquérir en classe de seconde.

A ce stade de l'année j'avais une triple ambition avec ce groupe classe :

- Tout d'abord, améliorer la qualité de leur expression écrite. La seconde 6, comme je l'ai précédemment souligné, comprend une grande hétérogénéité de niveaux. Cela dit, à part

pour quelques éléments avec un niveau très élevé toutes matières confondues, le niveau global des compétences rédactionnelles de la classe est faible, voire très faibles pour certains. Peu enclin à développer ses idées de manière ordonnée, le groupe peine à construire un raisonnement et ne parvient que très rarement à franchir la marche de la démonstration. Le vocabulaire reste pauvre et le maniement d'un langage spécifique trop souvent absent. Depuis le début de l'année, j'ai donc mis l'accent, avec les élèves, sur la nécessité d'acquérir les codes rédactionnels de base. Nécessité d'une syntaxe claire, voire épurée, recours au connecteur logique, prohibition de la première personne du singulier dans les devoirs, précision dans l'utilisation des termes et nécessité de définition des termes scientifiques. Comme évoqué précédemment, sur ce dernier point, le chapitre a fait l'objet d'un travail encore plus poussé qu'à l'accoutumée. En effet, il me paraissait indispensable que le préalable incontournable à une tentative de déconstruction des représentations passe par l'étude minutieuse des définitions. Dans les cahiers des élèves je demande systématiquement à ce que les définitions soient reportées en rouge afin justement de souligner visuellement l'importance de cette partie du cours lors des révisions en vue de l'évaluation. Au mois de janvier, au moment où j'ai mis en place ce projet pédagogique sur les migrations, mon ambition était de commencer à faire travailler les élèves sur le réflexe de mobilisation de la définition des termes du sujet.

- La deuxième ambition qui m'animait avait pour objet la production graphique. Au début de l'année scolaire, j'ai très vite constaté que la plupart des élèves ne possédaient pas les bases de ce volet disciplinaire. J'ai donc procédé par étapes. La première a été de travailler la différence entre une carte, un croquis et un schéma afin que les élèves puissent comprendre les consignes face auxquelles ils se retrouvent bien souvent démunis. J'ai remarqué que les élèves confondaient certains exercices. Par exemple, pour eux la différence entre un schéma et une carte mentale était peu claire. J'ai donc procédé par diapositives en expliquant les différences de la façon suivante : « La carte : Sous ses différentes formes, elle permet de repérer les lieux et l'extension des phénomènes géographiques plus ou moins proportionnalisés ; c'est une construction intellectuelle avec un langage propre dont il faut connaître la sémiologie, c'est-à-dire l'alphabet (les signes) et la grammaire (les règles de la cartographie, notamment la proportionnalité et la hiérarchisation). Le croquis : Il doit être une réponse argumentée : il doit donc posséder une légende organisée et un titre problématisé. Il comporte un fond de carte classique, une échelle, une démarche analytique. Un schéma : Lui aussi doit

constituer une réponse argumentée : il doit donc posséder une légende organisée et un titre problématisé. Il ne comporte pas d'échelle et se réduit à des formes géométriques simples, pas de localisation ou de représentations exactes, il constitue une démarche interprétative. »

Dans un deuxième temps j'ai distribué une bible de la sémiologie aux élèves, qu'ils ont dû coller dans leur cahier et qu'ils doivent avoir toujours avec eux quand nous faisons de la géographie afin de pouvoir s'y reporter dans le cadre de la réalisation d'une production graphique.

- Enfin ma troisième ambition portait sur la place de l'image en géographie. J'étais curieuse d'observer comment les élèves allaient lire une image, la choisir pour illustrer un propos : en clair, je désirais qu'ils mettent en œuvre l'approche plus circonstanciée que nous avons menée de concert autour de l'utilisation de la photographie de presse en géographie.

Pour répondre à cette triple attente pédagogique, j'ai donc imaginé un travail qui porterait sur un triple support, à savoir, la production d'un texte, une réalisation graphique et une démarche iconographique. En mettant en place ce dispositif j'ai réalisé que la pluralité des supports se prêtaient particulièrement bien à un travail de groupe et j'ai donc imaginé le sujet suivant.

« Par groupe de deux ou trois, répondez à l'un des sujets suivants :

- Les conséquences des conflits libyen et syrien sur les migrations dans le bassin méditerranéen*
- Le bassin méditerranéen, un bassin migratoire majeur*
- Les traversées illégales de migrants dans le bassin méditerranéen*
- Des frontières de plus en plus fermées (murs et smart borders)*

Pour répondre à l'un de ces sujets au choix vous devrez produire trois exercices :

- Rédiger un texte journalistique sur le modèle du travail de l'AFP (que des faits sans donner votre avis sur la question).*
- Réaliser un schéma répondant à la problématique de votre sujet, ou illustrant un exemple que vous avez mobilisé dans votre sujet.*
- Choisir une photo pour illustrer votre argumentation que vous prendrez soin de légender vous-même. »*

Ce sujet a donc été envoyé par mail au groupe classe qui avait une semaine pour se signaler auprès de moi sur la constitution des groupes et le choix du sujet. Sans cela, j'attribuerais moi-même un sujet à un groupe formé par mes soins.

Le groupe classe présente de grandes faiblesses organisationnelles : ainsi, nombreux sont les élèves qui ne font pas le travail à la maison, par exemple. Ayant sévi à plusieurs reprises (dans le cadre d'une démarche collective de l'équipe pédagogique à ce sujet), je voulais évaluer leur capacité de réaction. Sans surprise, un certain nombre d'élève (un tiers environ) a oublié de répondre à mon mail et j'ai donc attribué certains sujets à des groupes que j'ai constitués d'office.

Le deuxième constat est que les élèves ont majoritairement choisi le sujet sur les traversées illégales en Méditerranées et celui sur le bassin méditerranéen, bassin migratoire majeur. Le sujet sur les conflits libyen et syrien a été retenu deux fois, tout comme celui sur les *smart borders* : ces deux derniers choix ont été faits par des groupes constitués d'élèves très bons en histoire-géographie. Comme si, sortir d'une certaine zone de confort intellectuel sur le sujet des migrations effrayait moins ces élèves qui ont une plus grande confiance en leurs capacités dans ma matière.

A part un cas très particulier, les élèves ont tous rendu leur devoir, ce qui constituait pour moi une bonne surprise. Un groupe, formé de deux élèves (ces deux mêmes élèves qui avait interrogé Léo Huisman au terme de son intervention sur le parcours à suivre afin de devenir journaliste) a même eu une requête originale à l'appui du sujet sur les traversées illégales en Méditerranée. L'une d'elle connaissait par l'entremise de ses parents une bénévole de l'ONG européenne S.O.S Méditerranée, qui met en place des missions de recherche et de sauvetage en haute mer, par des citoyens voulant agir pour mettre fin aux naufrages en Méditerranée. Les deux élèves m'ont exprimé leur souhait de s'essayer à l'exercice de l'interview. Nous avons pris le temps de discuter de leur requête qui s'éloignait certes du sujet initial, mais j'ai considéré que leur enthousiasme devait trouver un écho de ma part et être encouragé. J'ai donc accepté qu'elles présentent leur travail sous la forme d'un « Trois questions à » ce qui supposait de leur part un travail de coupe et de concordance de leur interview avec les termes du sujet initial et j'ai surtout mis l'accent sur le fait que les interviewés ont en général en face d'eux un journaliste et non un contradicteur et que l'objet textuel final constituerait donc un point de vue sur la question. Après leur interview elles sont revenues vers moi et je les ai conseillées sur le travail de coupe car elles avaient accumulé beaucoup d'informations et ne savaient pas comment les hiérarchiser. Elles ont au final rendu un devoir extrêmement réussi. Elles ont ainsi présenté un travail avec une mise en page rappelant celui de la presse quotidienne à grand tirage et obtenu des réponses très circonstanciées et informatives de la part de leur interlocutrice. De plus, elles ont fait l'effort, dans la marge, de présenter la personne interviewée ainsi que de faire figurer

toutes les définitions des termes scientifiques qu'elles ont employées dans leur texte (Annexe VII).

Leur schéma (Annexe VIII) est lui aussi très complet même s'il comporte de grandes erreurs de localisation (mer Morte au lieu de mer Noire, par exemple). Le titre manque de précision mais globalement la consigne est très bien comprise et respectée. Enfin, le choix des photos a son importance dans ce devoir car les deux élèves en question ont très bien saisi la nécessité du recours à la précision suivante : « *photo d'illustration* ». Ce devoir très sérieux et très complet a obtenu la note de 18/20.

Concernant la qualité de l'expression écrite certains élèves oublient encore la nécessité de la neutralité dans l'exposé des faits afin de pouvoir construire une argumentation valide sur le plan scientifique : ainsi, on trouve des passages comme le suivant (choix du sujet : conséquences des conflits libyen et syrien) : « *Il faut que les différents pays de l'Union européenne trouvent un terrain d'entente afin de favoriser l'ouverture des frontières européennes afin d'accueillir les populations syriennes et libyennes, d'après notre cas. Car en fermant ses frontières et en détournant le regard, l'Europe a fait ce qu'il se fait de pire dans le monde en matière de maltraitance* » (Annexe IX). *A contrario* certaines copies font de très bonnes analyses chiffrées, précises, pertinentes et mobilisées à bon escient : « *Selon les chiffres de l'organisation internationale pour les migrations, plus de 68 000 personnes ont atteint le continent européen par la mer en 2018. Ce qui est moins que les 124 000 à la même période en 2017. Mais, malgré cette diminution de la migration, le taux de mortalité a augmenté. Sur les 68 000 personnes en 2018 plus de 1500 personnes ont perdu la vie soit environ 2,2 % des personnes qui ont tenté la traversée. Sur les huit premiers mois de de 2017 plus de 2400 exilés étaient morts en mer soit 1,9 %.* » (Annexe X)

J'ai également pu observer de manière satisfaisante que l'expression de « crise migratoire » n'était pas (ou peu, nous y reviendrons) utilisée par les élèves (Annexe XI). Comme nous avons pu en démontrer ensemble le manque de fondement scientifique, malgré son omniprésence dans la presse, pour traiter le sujet des migrations, les élèves ont bien intégré le fait qu'il n'était pas possible de la mobiliser dans un devoir de géographie. Les élèves qui l'ont fait ont toujours pris soin de manier la notion avec les guillemets de rigueur pour prendre de la distance avec cette dernière et pour la renvoyer à sa simple réalité journalistique (ou politique selon les acteurs qui la manient dans le débat public).

Pour ce qui est de la production graphique en général, j'ai pu constater que le fait de demander un schéma aux élèves avait pu contribuer à désinhiber les plus réticents d'entre eux. La portée interprétative de l'exercice ne leur a pas échappé et leur a laissé, à mon sens, une plus grande

liberté d'action dans la transposition graphique de leur raisonnement. Je dois souligner ici que j'avais veillé, lors du cours durant lequel je leur avais distribué la bible sémiologique, à les faire réfléchir sur le choix des couleurs qui en lui-même traduisait déjà un discours. Ainsi, représenter systématiquement les flux migratoires à l'aide de flèches rouges de diamètre important était déjà un choix qui influençait la lecture de leur production et qui visait à orienter la réception du message. Il est évident qu'un tel choix traduirait également le poids des représentations auxquelles les élèves sont soumis par le discours journalistique et le discours public au sens large. Mais pour ne pas fausser les résultats de cette expérience pédagogique je n'ai jamais voulu évoquer avec eux directement le poids des représentations auquel ils étaient eux-mêmes soumis.

Globalement, les schémas des élèves sont pertinents et répondent assez bien à ce qu'il est possible d'exiger d'un groupe de seconde. Le seul schéma qui a utilisé les flèches rouges pour représenter les flux migratoires est celui qui présente le plus de défauts (Annexe XII). Il a été exercé dans le cadre du sujet sur « Les traversées illégales dans le bassin méditerranéen ». Il divise les mouvements migratoires en deux catégories : principaux flux migratoires et migration subsaharienne. Or, la division n'est pas opérante puisqu'elle compare un phénomène qui en englobe un autre. On voit donc ici que les élèves se sont inspirés de schémas vus dans des manuels ou sur le net mais que le travail d'extraction d'informations n'a pas été le produit d'une réflexion, puis d'une démonstration géographique. Le résultat n'est pas celui recherché car le schéma ne s'inscrit pas dans la globalité du devoir et est désincarné de l'idée que les élèves ont voulu démontrer.

Le deuxième schéma bien qu'incomplet (il manque la route migratoire orientale en Méditerranée) est plus pertinent (Annexe XIII). Il évoque les pays d'accueil et de départ mais également les limites de l'espace Schengen. Mais le défaut fondamental de cet exercice est qu'il ne comporte pas de titre. C'est ce que j'ai pu observer sur d'autres copies : dans la réalisation d'une production graphique les élèves ont du mal à appliquer la liste exhaustive des attendus (TONLEC – titre, orientation, nomenclature, légende, échelle et cadre) pourtant rappelée maintes et maintes fois.

Pour finir, il convient de s'attarder sur le dernier mouvement de la consigne générale qui devait faire écho au travail réalisé avec Léo Huisman quant au rôle de la photo de presse et sa possible utilisation en géographie à savoir : « *Choisir une photo pour illustrer votre argumentation que vous prendrez soin de légendez vous-même.* »

Sans grande surprise, rares sont les élèves qui sont sortis des codes iconographiques majoritaires de la presse sur la question migratoire. Comme nous l'avons déjà évoqué, si certains élèves ont

bien compris la notion vue avec Léo Huisman de photo d'illustration, d'autres ont complètement occulté cette dimension menant à des contre-sens texte/légende fort préjudiciables. C'est le cas de ce groupe qui a choisi une image d'une embarcation pleine d'individus dérivant en haute mer. Leur légende est ainsi rédigée : « *Le 26 juillet 2019, au large de la Libye, un bateau transportant près de 300 migrants fait naufrage provoquant la disparition de 100 migrants et un mort.* » (Annexe XIV) Outre le style maladroit et les informations mal interprétées (on observe ici que le terme de « *disparition* » n'a pas été compris par les élèves) le véritable problème réside ici dans la déconnexion du rapport texte image. Autrement dit les élèves ont utilisé et mobilisé une photographie d'illustration mais sans en comprendre le mécanisme qui vise donc à la coupler à une légende appropriée. C'est la même problématique avec une autre image montrant des individus sur le point d'être secourus et qui est rédigée en ces termes : « *près de 45 00 migrants ont risqué leur vie dans la mer Méditerranée pour rejoindre les rives italiennes et maltaises, selon un bilan publié mardi à Genève par l'Organisation internationale des migrations.* » (Annexe XV) Là encore, la mention « *photographie d'illustration* » ne figure pas. De plus, l'utilisation du marqueur temporel « *mardi* » démontre que les élèves ne comprennent pas les enjeux informatifs du texte qui constitue la légende et ne sont pas capables de les remobiliser au service de leur propre démonstration.

C'est une copie sur les *smart borders* qui a montré la plus grande rigueur dans l'exercice de l'analyse iconographique du sujet. La consigne n'a pas été totalement respectée car le groupe n'a pas choisi une image mais plusieurs. Il faut souligner que ces élèves (très bons éléments par ailleurs) sont coutumiers du fait et ont tendance à traiter les devoirs faits à la maison à la manière d'un exposé. Ils ont en général tendance à produire beaucoup et presque toujours plus que ce que je leur demande initialement. Ils ont choisi une photographie de bornes de contrôle (Annexe XVI) de visas ce qui prouve une bonne compréhension du sujet qui ne se limitait pas picturalement à des images de murs ou de grillages. On voit que sur la deuxième photographie (Annexe XVII), bien connue du grand public, ils font une véritable analyse de l'image et arrivent à en interpréter les ressorts d'une manière très pertinente : « *Cette photo montre la séparation de deux univers différents, provoquant une réelle fracture entre le Nord et le Sud, peignant toutes les inégalités que présente le monde actuel.* » Il faudra noter que ce qui manque cruellement dans cette copie est le crédit des deux photographies, les élèves ayant omis ce point fondamental.

Enfin une copie assez problématique ne semble pas faire la différence entre une production graphique et une photographie. Ce groupe d'élèves à lui aussi fait le choix de présenter une

série d'images à l'appui de son devoir et non une seule. Or les cartes et croquis manifestement présents sur le net sont appelé sans distinction « photo » (Annexe XVIII). Cependant ce devoir fait l'effort de créditer et de citer toutes les sources mobilisées. Ce qui rend le travail final bancal mais la démarche géographique très sérieuse. La question des sources étant fondamentale dans la mobilisation de documents mis au service d'une démonstration scientifique. (Annexe XIX) Enfin, je voudrais revenir ici sur une suspicion que j'avais en donnant les sujets. Sur celui relatif aux traversées illégales et sur celui sur les conséquences des conflits syrien et libyen, je m'attendais à une mobilisation systématique de la photo d'Aylan Kurdi, garçonnet retrouvé mort sur une plage de Turquie. La photo n'a été utilisée qu'une seule fois. La légende des élèves est ainsi rédigée : « *Aylan Kurdi, enfant syrien mort lors de la crise des migrants* ». C'est la seule copie dans laquelle l'expression « crise des migrants » a été mobilisée. Comme si le discours médiatique attaché à la charge émotionnelle de l'image venait en un seul bloc et ne pouvait pas être remis en cause dans sa dimension sémantique. Hypothèse que j'ai immédiatement mise en lien avec le dessin de Riss dans *Charlie Hebdo* reprenant le symbole d'Aylan, étendu face contre terre, devant une publicité pour Mc Donald sur laquelle on pouvait lire « *Promo : deux menus enfants pour le prix d'un* » avec pour titre « *Si près du but* » (Annexe XX). Je me suis souvenue de la polémique très vive qu'avait générée ces dessins. L'intention n'est pas ici de discourir sur le contenu d'un tel dessin, ni sur son opportunité, mais de comprendre à quel point l'image à laquelle il faisait référence avait marqué chacun de nous : le dessin ne mentionne ni le nom du petit garçon et ne remet aucun élément de contexte. Pourquoi ? Parce que la photo pouvait se passer de sous-texte la mentionnant pour être mobilisée par le dessinateur. Pourquoi à nouveau ? Parce que le discours médiatique qui l'accompagnait avait déjà été absorbé et intégré intellectuellement par le public. Cette observation, à mon sens, met en lumière la force des représentations que peut créer une image et la difficulté (voire l'impossibilité ?) de s'en extraire dans un second temps.

En guise de conclusion, il convient, selon nous, de s'interroger de la façon suivante : est-il seulement possible de déconstruire la représentation du phénomène migratoire du bassin méditerranéen dans les photographies de presse avec une classe de seconde ? Autrement dit est-il envisageable de porter devant des élèves un discours neuf sur un phénomène qu'ils ont connu grâce aux médias et qui a abreuvé une grande partie de leur existence ? Pour rappel, ces élèves sont nés pour la plupart en 2006 et ont donc baigné dans cette actualité liée aux questions migratoires depuis déjà de nombreuses années. Ce sont donc des discours auxquels ils sont exposés depuis l'enfance. Comment croire qu'un cours de géographie puisse en lui-même

déconstruire des représentations qui, si elles sont véhiculées par les médias, sont aussi commentées dans le cercle familial ou vécues dans leur réalité par certains élèves ?

De plus, il faut également rester prudent, car même si l'enseignant en histoire-géographie assure également l'enseignement d'EMC, il faut veiller, dans l'approche de la question socialement vive qu'est le phénomène migratoire, à rester neutre et à ne pas être perçu comme une autre source d'influence pour les élèves qui doivent, par leur esprit critique, forger leur propre opinion.

En menant ce travail avec la seconde 6 ce qui m'est apparu comme fondamental c'est le retour systématique, presque obsessionnel, à la nécessité d'une méthode spécifique pour forger une démonstration scientifique.

L'objet de ce travail n'a jamais été de disqualifier la parole médiatique. Au contraire, en ces temps où la liberté de la presse est mise à mal, les théories complotistes plébiscitées, il faut revaloriser cette parole auprès des élèves. En sa qualité d'enseignant le professeur doit *a contrario* fixer la limite entre l'univers médiatique et le champ scientifique. Tout savoir, s'il est prodigué en classe, doit être considéré comme neuf par l'élève qui doit prendre l'habitude d'accepter qu'il ne peut y avoir de certitudes, si elles n'ont pas été vérifiées et entérinées par une communauté scientifique soudée par des méthodes de travail partagées et reconnues. C'est ce que j'ai modestement essayé de réaliser avec les seconde 6 du lycée Rodin cette année et c'est une exigence, qui, si elle a été exacerbée lors de ce chapitre sur les migrations à des fins d'observation, a guidé ma pratique tout au long de cette année de stage.

Quant à la question de l'image, elle pose à mon sens un problème à elle toute seule. Ce problème à une dimension sociale, du fait de la très forte exposition des élèves aux images et notamment via l'utilisation des écrans. La question de l'exposition peut être même posée à l'envers : à quel moment un élève n'est-il pas exposé aux images ? Comment un adolescent de nos jours peut-il échapper aux images ? La réponse n'est pas aisée tant il semble impossible de se soustraire à une telle exposition. Et s'ils ne peuvent se soustraire aux images ils en deviennent donc les captifs. Pris en étau entre l'image et le discours que cette dernière véhicule. C'est pourquoi il me semblait fondamental de pouvoir donner des clés de lecture de la photographie de presse aux élèves. Le pouvoir d'une légende, l'importance de la différenciation entre l'instantané et la photo d'illustration et surtout le couple texte/image. Il semble que la classe ait bien reçu ces éléments et sache, dans l'ensemble, en mobiliser les aspects fondamentaux.

Le deuxième aspect du problème posé par l'utilisation de l'image est d'avantage d'ordre pédagogique. En effet, si nous mobilisons régulièrement l'image dans l'enseignement de la

géographie il convient de s'interroger sur nos exigences en matière d'analyse iconographique. Qu'en est-il des attendus de base : analyse du premier plan, arrière-plan, analyse de l'angle de la prise de vue, choix du cadre, photo aérienne. Il semble très important d'intégrer que ce savoir doit être transmis aux élèves car, sans cette exigence, ils ne seront pas en mesure d'interroger un cliché et se retrouveront démunis face à ce dernier. Ces compétences d'analyses doivent être travaillées et exercées pour pouvoir aiguïser le sens critique de l'élève et ainsi le rendre capable, dans un deuxième temps, de prendre en compte l'image dans son « *aire scripto-visuelle* »³². Connaître les codes de la photographie de presse et maîtriser les réflexes d'analyses d'une image sont donc les deux préalables à une tentative de déconstruction des représentations du phénomène migratoire du bassin méditerranéen dans les photographies de presse. Le travail mené a donc été une première pierre à l'acquisition d'une « méthodologie de la manipulation iconographique ». Si certaines représentations restent solidement ancrées chez certains élèves ils prennent désormais pour la plupart d'entre eux le temps d'interroger une image. Ils ne se contentent plus de la consommer ou de la déformer afin qu'elle puisse coller à leur discours sur un phénomène donné. Les élèves ont donc appris à « écouter » une image afin d'en saisir le sens.

Pour finir, nous citerons ici Raymond Depardon dans *Errance*³³, l'ouvrage qu'il a lui-même rédigé et dans lequel il dévoile les grands principes qui guide sa manière de photographier : « *La photographie est l'éloge de chaque moment, en tant qu'il ne ressemble à aucun autre. Personne ne peut faire la même photo.* » Il convient peut-être de remettre la question des représentations en perspective à la lumière de cette assertion, si personne ne peut faire la même photo alors est-il seulement possible de croire que tout le monde puisse en avoir la même lecture ?

³² Florence DEPREST, Guilhem LABINAL, Didier MENDIBIL, « Géographie et iconographie », in P. CLERC (dir), *Géographies, épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, Armand Colin, 2019, pp. 132-137.

³³ Raymond DEPARDON, *Errance*, Le Seuil, 2000, 168 pages

Bibliographie

Ouvrages :

- - Philippe. DESCOLA (dir.), 2010, *La Fabrique des images. Visions du monde et formes de la représentation*, Somogy Editions d'art, 224 pages
- - Pascal. CLERC (dir), Florence DEPREST, Guilhem LABINAL, Didier MENDIBIL, 2019, *Géographies, épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, Armand Colin, 350 pages
- - Albert LONDRES, 2007, *Œuvres complètes*, Arléa, 902 pages
- - Daniel JACOBI et Bernard SCHIELE, *Vulgariser la science. Le procès de l'ignorance*, Editions Champs, Vallon, 1988, 286 p.
- - Pauline GUINARD, 2019, *Géographies culturelles*, Armand Colin, 207 pages
- - Marie-Thérèse TETU-DELAGE, 2009, *Clandestins au pays des papiers. Expériences et parcours de sans-papiers algériens*, La Découverte.
- - Raymond DEPARDON, *Errance*, Le Seuil, 2000, 168 pages.

Articles :

- Alexis SIERRA « Géographie et media : des coopérations à construire », *EchoGéo* (en ligne) n°16, Juillet 2011
- Hélène Joffre « Le pouvoir de l'image : persuasion, émotion et identification », *Diogène*, n°217, pp 102-115 Juillet 2007.
- Gilles BAUD BERTHIER « Albert Khan et le projet des archives de la planète 1908-1931 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n°99, mars 2010, pp 105 à 107.
- Gerard-François DUMONT « Le système migratoire méditerranéen », *Outre-Terre*, n°23, mars 2009, pp 257-272
- Gilles Claude LIAUZU « Pour une histoire méditerranéenne des migrations », *Confluences*, Hiver 1993, n°5, pp 1-22
- Gerard- Emmanuel BLANCHARD et Claire RODIER, « ' Crise migratoire' : ce que cachent les mots », *Plein droit*, n°11, décembre 2016.
- Andressa BITTENCOURT, « Les médias 'grand public' et les médias 'alternatifs' face à la 'crise des migrants'. Construction et resignification d'un événement. », *Communication* (En ligne), Vol. 38/1 | 2021, mis en ligne le 11 juin 2021
- Pauline ESCANDE-GAUQUIE, « La crise : les mots pour la dire », *Communication et langages*, n°162, avril 2019, pp 67-74

Sitographie :

- - Site du ministère de l'Éducation nationale : <https://www.education.gouv.fr/>
- - Site de Géoconfluences : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/>

Annexes

EUROPE
Étude de cas

B Quels sont les effets des mobilités intra-européennes ?



Étudiants Erasmus

- 40 % Ont voyagé dans un autre pays après leur diplôme
- 93 % Imaginent facilement vivre à l'étranger dans le futur
- 33 % Ont un conjoint de nationalité différente

Source : Commission européenne

7 Les conséquences de la mobilité étudiante

PARCOURS 1 Lire et comprendre les documents

Doc. 1 Comment se traduit l'arrivée des travailleurs étrangers dans les quartiers de Londres ? De quel côté du monde arrivent-ils ?

Doc. 2 Quelles sont les conséquences de la mobilité étudiante permise par l'Europe ?

PARCOURS 2 Construire une argumentation

A l'aide des documents, présentez les effets économiques, sociaux et culturels des mobilités de travailleurs et d'étudiants en Europe.

BRIAN DU PARCOURS 3
Quels sont les effets des mobilités intra-européennes ?

1 Londres, ville cosmopolite

« En une décennie, la rue marchande au centre de Slopp, une ville-étalonneuse à l'ouest de Londres, a changé de façon spectaculaire. Les Polonais représentent aujourd'hui la moitié de mon chiffre d'affaires », assure le propriétaire de Pishki Stages, un magasin d'alimentation.

Eric Albert, « Dans la banlieue de Londres, "Little Poland" supplante "Little India" », www.liberale.fr, 8 septembre 2016.

3 Les effets de l'émigration en Roumanie

« Trois à quatre millions de Roumains travaillent dans des pays de l'UE où, à travail équivalent, on gagne jusqu'à dix fois plus. Ceux qui sont partis sont les plus actifs et entreprenants : un quart des 25-40 ans sont à l'étranger. Au point que le bâtiment, la santé, l'agriculture manquent de bras et font appel à de la main-d'œuvre de Moldavie ou du Vietnam.

Quand un Roumain travaille en Italie, en Espagne ou en France, il encourage les actifs de son entourage à le rejoindre. Ces filières sont de véritables aspirateurs de la population la plus démunie. Dans certaines régions, il ne reste que les plus vieux, complètement isolés. La plupart pensent partir un an ou deux. Mais au bout d'un an ou deux, ils finissent par venir s'installer dans un logement standard de vie du pays d'accueil. Ils envisagent de ne revenir qu'à la retraite et construisent une maison au village pour cela. Dans la région de Maramures (Nord), beaucoup de nouveaux bâtiments imposants, de goût italien ou espagnol, signes de réussite, sont vides, au milieu de villages déserts.

Des effets positifs existent à long terme. Ceux qui retournent participent à la modernisation de l'économie et des mentalités et transfèrent peu à peu le pays. »

D'après B. Epache, « Roumanie. Un quart de la population de 21 à 40 ans est parti du pays depuis l'adhésion à l'UE », entretien avec M. Kati, www.course-france.fr, 12 janvier 2019.

Vidéo
Régions à forte croissance en Roumanie ?
www.ici.radiofrance.fr

Étude de cas LA MER MÉDITERRANÉE

Un bassin migratoire

De nombreux migrants cherchent à traverser la Méditerranée pour se rendre en Europe. Ces migrations transforment les territoires et les sociétés, dans les pays de départ comme dans les pays d'arrivée.

A Pourquoi et comment les migrants traversent-ils ce bassin ?

1 Les migrations

Les migrations méditerranéennes sont caractérisées par une forte diversité de profils et d'origines.

2 La Méditerranée, espace de migrations

La Méditerranée est un espace de migrations depuis des siècles. Elle est devenue un espace de migrations de masse à partir des années 1990.

3 Les facteurs des migrations

Les migrations méditerranéennes sont le résultat de facteurs économiques, politiques et environnementaux.

B Les enjeux des migrants à Chersoubdiagna (Mali)

Ces migrants ont subi de nombreuses difficultés lors de leur traversée de la Méditerranée. Ils ont été victimes de naufrages, de détentions, de mauvais traitements et de décès.

Il s'agit d'observer les migrations méditerranéennes, comme celle de Bakary Koulibaly dans le contexte de la crise des migrants en France.

Il s'agit de se demander si les migrants méditerranéens sont des réfugiés politiques ou des migrants économiques.

Il s'agit de réfléchir à la manière dont les migrants méditerranéens sont accueillis en France.

Il s'agit de réfléchir à la manière dont les migrants méditerranéens sont intégrés dans la société française.

Il s'agit de réfléchir à la manière dont les migrants méditerranéens sont traités en France.

C Une traversée dangereuse

Ces migrants ont subi de nombreuses difficultés lors de leur traversée de la Méditerranée. Ils ont été victimes de naufrages, de détentions, de mauvais traitements et de décès.

D Nombre d'arrivées en Méditerranée

Année	Nombre d'arrivées
2014	100 000
2015	150 000
2016	100 000
2017	50 000
2018	30 000

2016, année de la crise des migrants.

E Nombre d'arrivées pour 1 mort

Année	Nombre d'arrivées pour 1 mort
2014	61
2015	209
2016	71
2017	95
2018	52

F Ces migrants en grand danger

Les migrants méditerranéens sont en grand danger. Ils sont victimes de naufrages, de détentions, de mauvais traitements et de décès.

Il s'agit de réfléchir à la manière dont les migrants méditerranéens sont accueillis en France.

Il s'agit de réfléchir à la manière dont les migrants méditerranéens sont intégrés dans la société française.

Il s'agit de réfléchir à la manière dont les migrants méditerranéens sont traités en France.

Annexe III Document fourni aux élèves par Léo Huisman

Document AFP

Strasbourg (Bas-Rhin, France) - 18 January 2022 - AFP (PATRICK
HERTZOG) - 9WF6CT

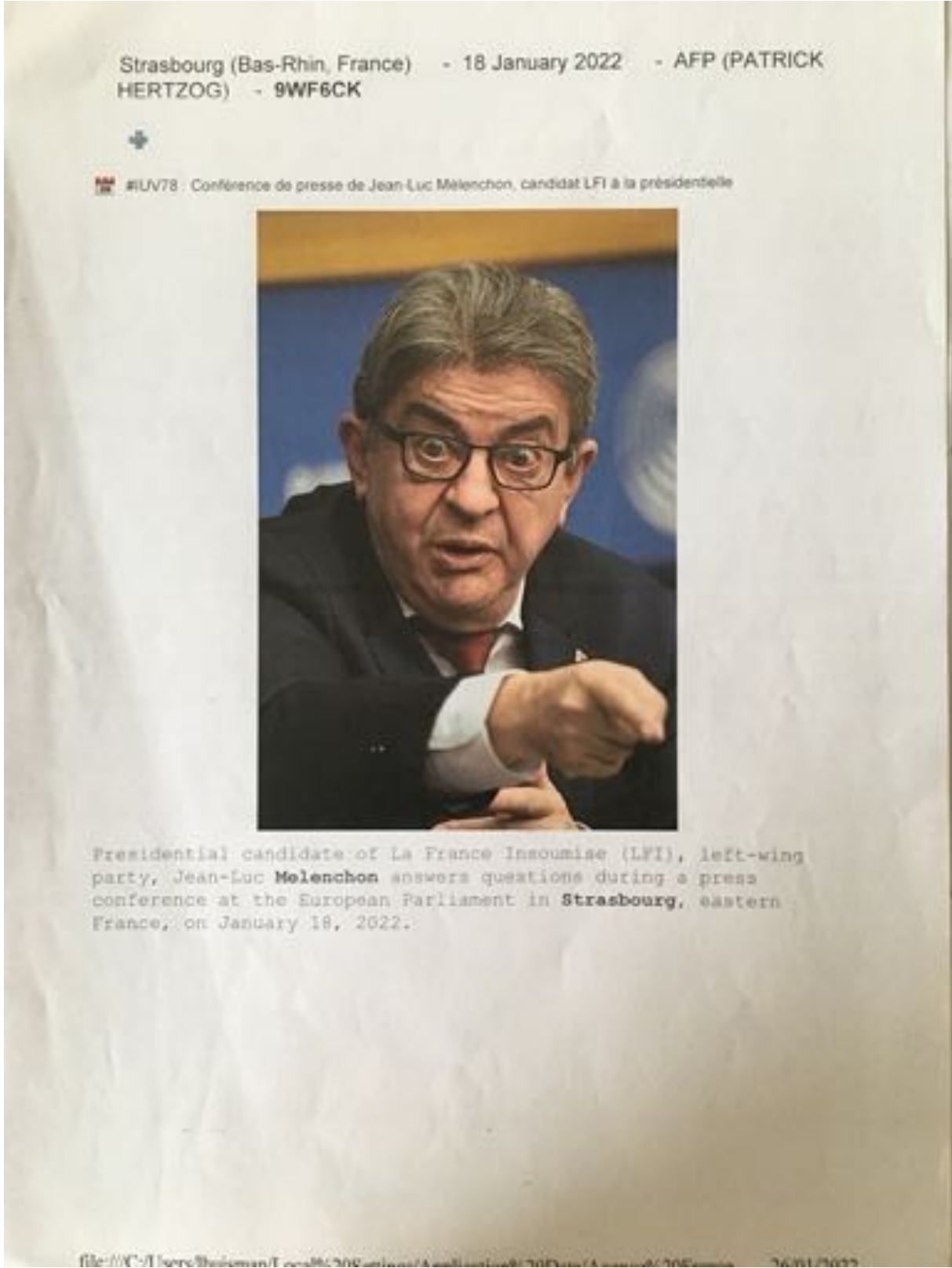


#1UV78 : Conférence de presse de Jean-Luc Mélenchon, candidat LFI à la présidentielle



Presidential candidate of La France Insoumise (LFI), left-wing party, Jean-Luc **Melenchon** answers questions during a press conference at the European Parliament in **Strasbourg**, eastern France, on January 18, 2022.

Annexe IV Document fourni aux élèves par Léo Huisman



Washington (District of Columbia, Etats-Unis)
- AFP / PAPIER GÉNÉRAL - PREV



#IFY61 : 10,000 migrants, many Haitian, packed under T
#IHO36 : US stops using horses in border migrant opera



Joe Biden
policiers
refouler
haïtiens
"s
musclés al
toutes par
crise mig
jugée inh

Laxiste par la droite.
"C'est scandaleux", a dit le président
pas encore exprimé en public sur le su
l'interrogeaient sur cette scène.

Annexe VI : Document fourni aux élèves par Léo Huisman

l'enquête, selon la source policière.

Le drame s'est déroulé sur un "long boat", un bateau gonflable fragile au fond souple dont l'utilisation par les passeurs s'est accrue depuis l'été. Le bateau serait parti de Dunkerque.



- "Organisations mafieuses" -

"Depuis le 1er janvier, nous avons arrêté 1.500 passeurs", a assuré M. Darmanin jeudi. Ils fonctionnent comme des "organisations mafieuses" qui "relèvent du grand banditisme" avec l'utilisation notamment de "téléphones cryptés".

Il y a des "associations de malfaiteurs" en Belgique, en Allemagne et en Angleterre, a affirmé le ministre, soutenant que les pays devaient travailler "ensemble" sur ce sujet.



Le drame, redouté par les autorités et les associations, est de loin le plus meurtrier depuis l'envolée en 2018 des traversées migratoires de la Manche, face au verrouillage croissant du port de Calais et d'Eurotunnel, empruntés jusque-là par les migrants tentant de rallier l'Angleterre.

**Vendredi
18 Février
2022**

Les Traversées Illégales De Migrants dans le bassin Méditerranéen

N°.1

Anastasia Perrineau et Louise Daxord 2nd6

Présentation d'une bénévole

Nous avons interviewé une bénévole de l'association « SOS MÉDITERRANÉE ». Sous l'appellation Bellea pour des raisons de confidentialité.

Mais tout d'abord, qu'est-ce que « SOS MÉDITERRANÉE » ? c'est une association européenne créée en mai 2013, qui consiste à sauver les migrants en mer.

Début en fait partie depuis « la vague orange ». Pour elle, par respect du droit maritime⁽¹⁾, ce combat est une question de vie ou de mort.

Les Traversées... ?

Chaque jour, des milliers de personnes se déplacent et traversent les frontières pour des raisons diverses. Certaines n'en sont pas contraintes tandis que d'autres le sont. Leurs motifs de départ sont très variés : la guerre, le précarité, le climat... mais surtout ils partent en recherche de travail, en effet 35 millions de personnes qui viennent pour le travail en Italie. Mais certains routes sont particulièrement dangereuses comme la route migratoire de Méditerranée centrale, qui est la plus dangereuse et meurtrière (441 morts en 2020). Cette route qui se trouve au niveau de la côte ouest de la Libye et qui rejoint l'Italie ou Malte, est également la route principale à l'accès à l'Europe. Mais ce n'est pas la seule route concernée : il y a la route migratoire de Méditerranée occidentale, qui elle, part de la côte nord de l'Algérie et de Maroc et rejoint l'Espagne par le détroit de Gibraltar mais elle peut aussi passer par la baie via les îles de Ceuta et Melilla.

(Risque : forte émigration) En outre, la route migratoire orientale, qui part de la Syrie (pour fuir la guerre civile) et passe par la Turquie pour aller à Chypre, en Grèce ou en Bulgarie. Au total plus de 163 migrants seraient morts en essayant la traversée. La raison pour tant de décès sont les conditions de traversées : les migrants⁽²⁾ sont sur des embarcations qui sont parfois en bois ou en plastique. Elles peuvent être facilement chavirées ou se déformer. De plus, il y a 10 personnes pour 100⁽³⁾. Sachant que, les migrants peuvent être 130 par bateau. Mais comment traverser à la mer sans embarcations ?

Les migrants partent souvent pour la Libye car c'est un pays où le travail est répandu mais ce pays est dirigé par la mafia. Le manque de loi permet aux passeurs d'exploiter les individus voulant quitter le pays par tous les moyens. Pour cela, ils leur demandent une somme d'argent ou les contraignent à travailler pour eux (travail, réduction à l'esclavage, maltraitances et non-respect des droits humains...) en échange, les passeurs leur donnent un moyen de partir (le charbon de bois ou tout ce qui peut tenir pour 300 euros que le voyage dure environ 10 jours) ainsi qu'un équipement (gilet de sauvetage ou carton...). Le risque de mort est élevé. En faisant cela, les passeurs⁽⁴⁾ mettent les migrants dans une situation de détresse⁽⁵⁾.

Définitions :

Migrants⁽²⁾ : individus quittent plus ou moins durablement son pays (émigration) pour se rendre dans un autre pays et/ou s'intégrer de façon volontaire (souvent professionnelle) ou forcé (guerre : précarité).

Droit maritime⁽¹⁾ : est l'ensemble des règles juridiques relatives à la navigation en mer. Par exemple : « Tout bateau en danger doit être secouru ».

Passeurs⁽⁴⁾ : ceux qui facilitent le long voyage des migrants et le passage clandestin des frontières.

Vague orange⁽³⁾ : vague de migrants arrivés en Europe. Le orange fait référence aux gilets de sauvetage qu'ils portaient.

Situation de détresse⁽⁵⁾ : ce sont les conditions de traversées (météorologiques, humaines...) et la disponibilité des secours. (Selon le règlement de l'UE n°318/2014, article 3)

Frontière⁽⁶⁾ : espace géographique de gardes-frontières et des gardes côtes pour venir en aide aux États membres de l'UE et les pays associés à l'espace Schengen. Cette agence protège les frontières extérieures de l'espace de libre circulation de l'UE. C'est l'agence incontestable de la politique migratoire de l'Europe, depuis son siège en Pologne jusqu'en Espagne et au sud de l'Albanie.

Espace Schengen⁽⁷⁾ : est un espace un espace libre de circulation, sans contrôle aux frontières intérieures et avec une frontière commune extérieure. Il concerne 26 États Européens.

...Illégales !

Pour pouvoir partir de leur pays, les individus ont besoin de papiers légaux (rém, pétres d'admission, autorisations de sortie de territoire...). Mais certains pays ne possèdent pas d'Etat fixe comme au Mali ce qui rend l'obtention de papiers plus compliquée. Alors ils sont obligés de s'en procurer illégalement : par exemple, en achetant de fausses pièces d'identité. Une fois les papiers en main partent vers l'Europe. Dès lors qu'ils traversent l'espace Schengen⁽⁷⁾, avec des faux ou sans papiers, ils se retrouvent alors dans une situation d'illégalité. Ce qui explique que ce ne sont pas les traversées qui sont illégales mais arriver sur un territoire sans autorisation légale.

Arrivée de migrants : Douanes en recevoir des passeports d'urgence à l'Espagne





Photo d'illustration : 81 migrants ont pu être secourus par le bateau Ocean Viking en Méditerranée, le 11 août 2020. ANNE CHAON/AFP (photo reprise du journal LA CRUCÉ)

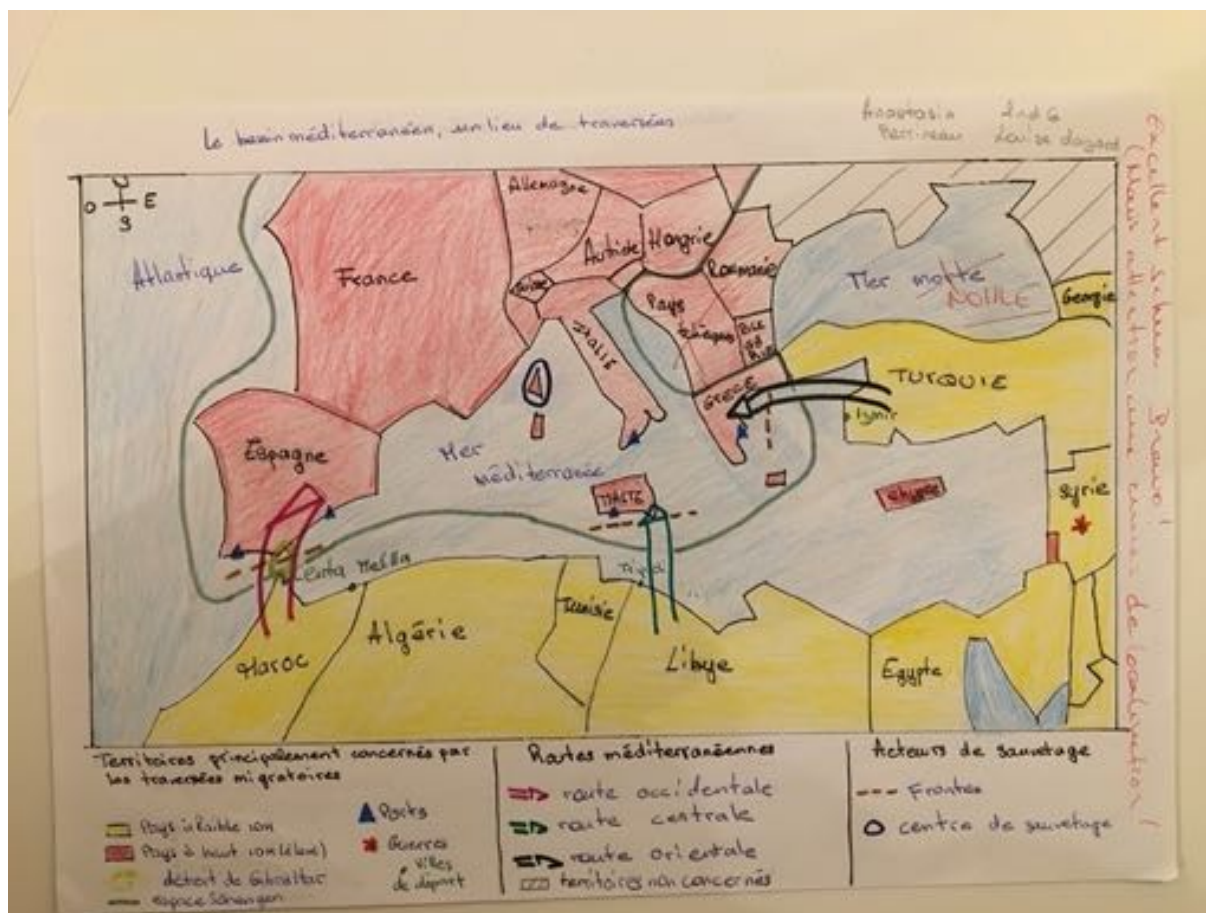


Des migrants secourus par la Guardia civil le 1er août 2018 dans le port d'Algérie dans le sud de l'Espagne (chaîne de télévision : RT France)

Handwritten notes in red ink:

- Handwritten: "dans quel de...?"
- Handwritten: "oui! 79!"

Annexe VIII : copies d'élèves



Annexe IX : Copie d'élèves

pour sauver leur proche, ou vendu comme esclave, un homme apte au travail agricole et de bonne constitution est alors vendu au alentours de 340 euros.

il faut que les différents pays de l'union européenne trouvent un terrain d'entente afin de favoriser l'ouverture des frontières européennes afin d'accueillirent les populations syriennes et libyennes, d'après notre cas. Car en fermant ses frontières et en détournant le regard, l'Europe a fait se qu'il se fait de pire dans le monde en matière de maltraitance.

N'importe pas à quel vol les gens peuvent être perdus
C'est nous donner votre avis que est tout ce fait recevoir nous qui s'éloigne des faits.



Aylan Kurdi, enfant syrien mort lors de la crise des migrants. AFP PHOTO / DOGAN NEWS AGENCY

Cette photo est très connue mais vous auriez dû appeler le lieu où elle a été prise et l'année car tout le monde se l'a pas en tête.

Annexe X : Copie d'élèves

traverser le bassin méditerranéen. La plupart d'entre eux n'arrivent pas à atteindre l'Europe pour plusieurs raisons.

Selon les chiffres de l'Organisation internationale pour les migrations, plus de 68 000 personnes ont atteint le sol européen par la mer au début de l'année 2018, ce qui est moins que les 124 000 à la même période en 2017. Malgré cette diminution de migrations le taux de mortalité a augmenté, sur les 68 000 personnes en 2018, plus de 1 500 personnes ont perdu la vie soit environ 2,2% des personnes qui ont tenté la traversée. Sur les huit premiers mois de 2017, plus de 2 400 exilés étaient morts en mer soit, 1,9%.

Bilan chiffres trois concepts : TB

Annexe XI : Copie d'élèves

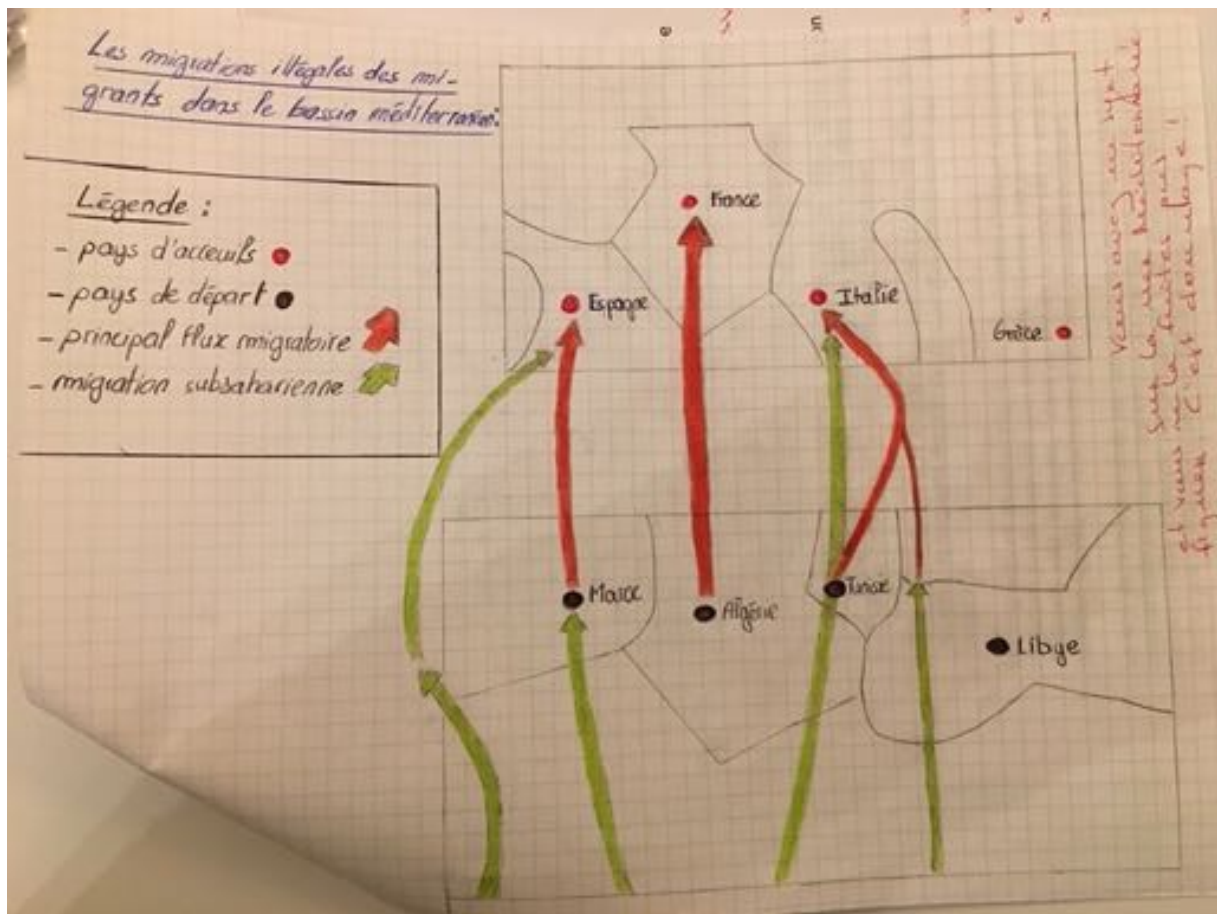
Puis depuis décembre 2010 dans les pays arabes, tels que la Tunisie, l'Égypte ou encore la Libye.

Avec des centaines de victimes, des millions de réfugiés, des destructions d'une ampleur inédite et une partie de son territoire hors de contrôle.

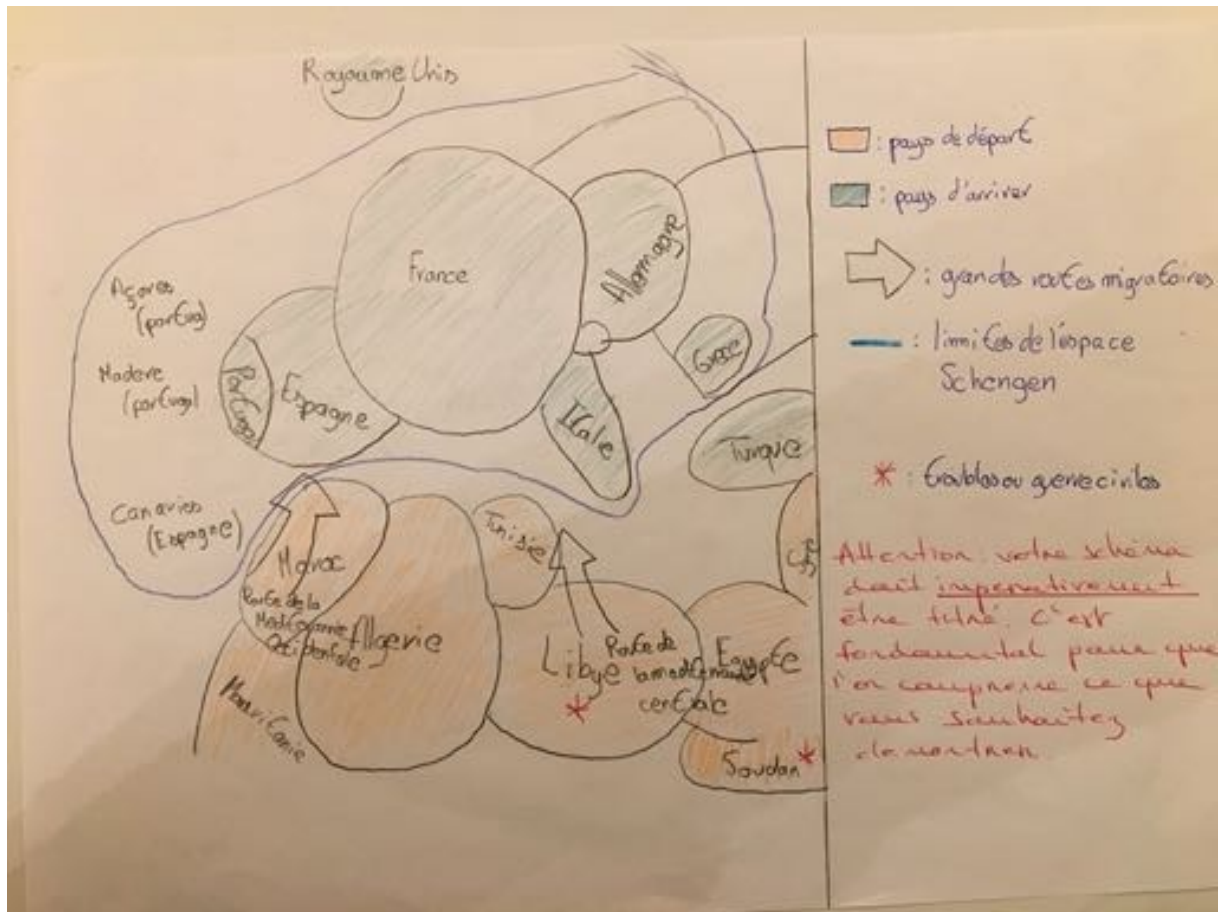
La cause principale de cette "crise migratoire" est le conflit syrien : Les Syriens représentent la moitié du million de migrants qui arrivent par la méditerranée aux côtes grecques et Italiennes en 2015. Les conditions de vie des réfugiés, dans les pays voisins de la Syrie, se dégradent en raison d'un effet de situation et de l'insuffisance de l'aide internationale.

Tout porte aussi à croire que c'est l'instabilité croissante rencontrée à partir de 2014 en Libye d'où part 90% du flux transitant par la méditerranée centrale, qui est à

Annexe XII : Copie d'élèves




Annexe XIII : Copie d'élèves



Annexe XIV : Copie d'élèves

que les réfugiés utilisaient. les moyens de transport
il faut être très
sérieux quand on va
donner
des
classe
situation
ils sont
insuffisants



Le 26 juillet 2019, au large de la Libye
un bateau transportant près de 300 migrants
fait naufrage au large de la Libye provoquant
la disparition de plus de 100 migrants et son mort.
Mais ce n'est pas ce bateau là qui a fait
naufrage.
C'est donc une photo et illustration

Annexe XV : Copie d'élèves



→ en caetera de temps
Près de 45.000 migrants ont risqué leur vie dans la mer Méditerranée pour rejoindre les rives italiennes et maltaises, selon un bilan publié mardi à Genève par l'Organisation internationale des Migrations.
afp.com/HO

quel navire? (il y a 2 jours deux ans?)

Annexe XVI: Copie d'élèves

...maises aux frontières extérieures de l'UE et un meilleur contrôle de l'entrée et de la sortie des étrangers, permettant l'identification de personnes démunies de visa ou un agent espion.

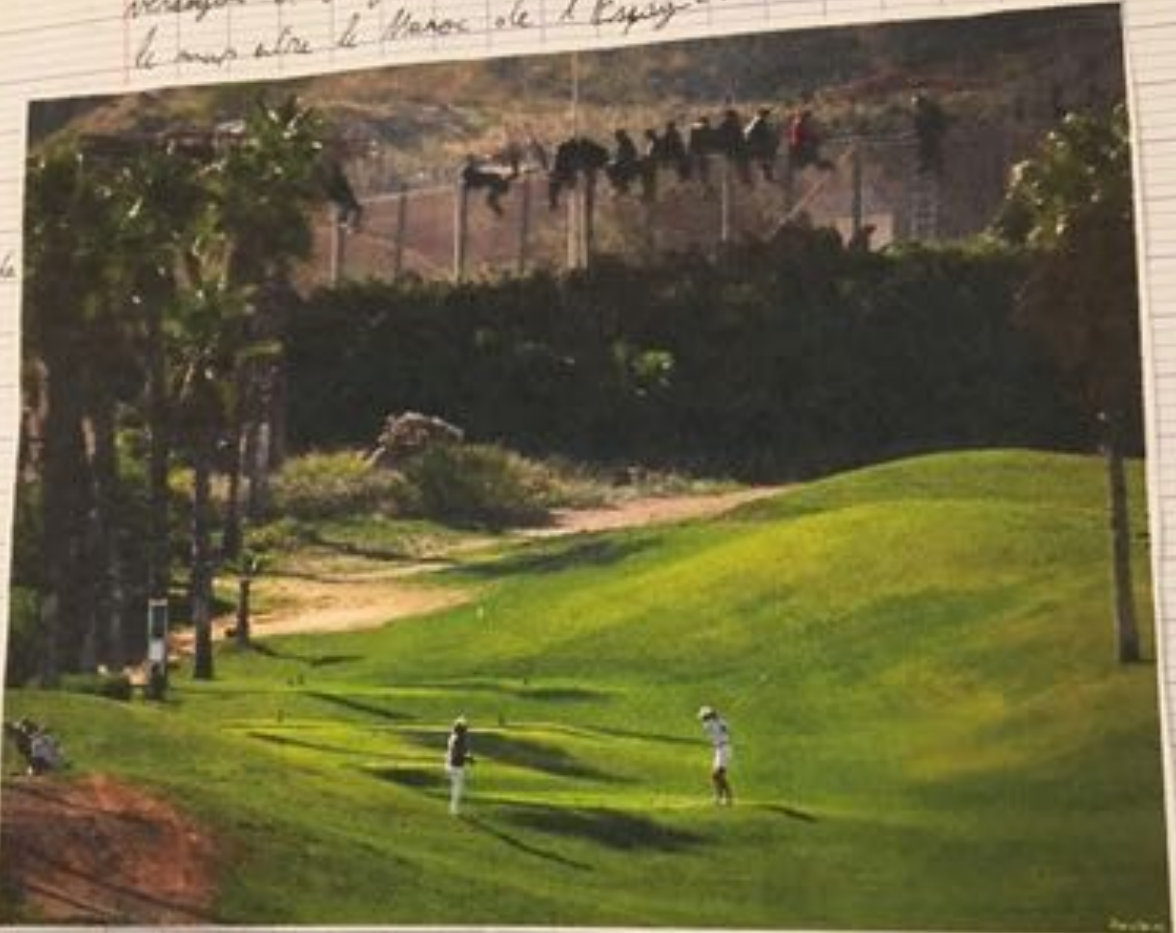


(Bornes de contrôles de visa mises en place par l'UE)

Le projet de Smart-Borders sera présenté au public

Annexe XVII : Copie d'élèves

certains migrants sur
cette rive en plus nous permet également d'être
terribles, comme sur cette photo de l'incendie de lents en Espagne
où se trouve l'une et l'autre parvint, entre golf magnifique
véritable et saigné, et une dizaine de migrants à cheval sur
le mur entre le Maroc et l'Espagne.



Cette photo, montrant la séparation entre 2 "univers" différents,
provoque une réelle fracture entre le Nord et le Sud, peignant
toutes les inégalités que présente le monde actuel.

ami
18

Annexe XVIII : Copie d'élèves

des zones les plus riches de la planète. À l'inverse, le continent africain comprend la quasi-totalité des PMA (Pays les Moins Avancés).



Source citée à la fin du devoir : 2^{ème} photo

Le Maghreb, composé en partie de pays émergents au développement humain plus satisfaisant, reste moins attractif économiquement que les pays européens.

Les migrations de l'Afrique vers l'Europe s'expliquent avant tout par des motivations économiques.

Les migrations économiques peuvent être légales (obtention d'un titre de séjour) ou illégales (sans titre de séjour).

Les migrants en situation illégale en provenance d'Afrique subsaharienne transitent par le Maghreb pour atteindre l'Europe. Italie, Espagne ou Grèce sont les premiers pays d'accueil. Les migrants ne restent pas forcément sur ces territoires car l'espace Schengen leur permet de se diriger facilement vers un autre pays.



Source citée à la fin du devoir : 3^{ème} photo

Les migrants économiques proviennent d'un pays dans lequel leur sécurité n'est pas

Annexe XIX : Copie d'élèves

1^{ère} photo : <http://la-story.over-blog.com/2020/03/2nde-la-meditteranee-un-bassin-migratoire.htm>

2^{ème} photo : <https://langloishg.fr/2017/12/17/une-carte-des-pma-africains-en-2017/>

3^{ème} photo : <https://algeriepart.com/2020/04/12/leurope-pourrait-fermer-ses-frontieres-jusquau-mois-de-septembre-prochain-risque-eleve-de-graves-consequences-economiques-et-sociales-sur-lalgerie/>

4^{ème} photo : pairault.fr/med/index.php/15-references/691-les-pays-riverains-de-la-editerranee-prm

5^{ème} photo : https://www.lepoint.fr/monde/ces-pays-qui-accueillent-des-millions-de-refugies-syrien-21-09-2015-1966724_24.php

6^{ème} photo : <https://asile.ch/2016/07/25/decryptage-crise-migratoire-crise-politiques-europeennes>

7^{ème} photo : <https://fr.statista.com/statistiques/472202/demandes-asile-france/>

Annexe XX : Reproduction de la caricature du dessinateur Riss parue dans le numéro du 14 septembre 2015 de *Charlie Hebdo*.

