



UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE

ED 355 « Espaces, Cultures, Sociétés »

LAMES – CNRS

Thèse présentée pour obtenir le grade universitaire de docteur

Discipline : Sociologie

Chloé PELLEGRINI

L'enseignement des langues à l'école publique au Maroc :
construction des savoirs, identités et citoyenneté

Language Education in State Schools in Morocco: Knowledge
Construction, Identities and Citizenship

Soutenance le 07/11/2019 devant le jury :

Rahma BOURQIA	Université Mohamed V, Rabat, Maroc	Rapporteur
Philippe BLANCHET	Université Rennes 2	Rapporteur
Catherine MILLER	Aix-Marseille Université	Examinatrice
Françoise LORCERIE	Aix-Marseille Université	Examinatrice
Jean-Paul PAYET	Université de Genève, Suisse	Examineur
Frédéric ABÉCASSIS	IFAO, Le Caire, Egypte	Examineur
Yolande BENARROSH	Aix-Marseille Université	Directrice de thèse

Résumé

Au Maroc, l'aménagement linguistique dans le système éducatif national, et plus largement les différentes langues en présence dans la société marocaine – arabe, amazigh, français, anglais et espagnol particulièrement – font l'objet de débats politiques, idéologiques et sociaux depuis la fin du protectorat français (1956). Ces débats mobilisent le plus souvent des argumentaires identitaires passionnés au nom de valeurs sociétales et civilisationnelles antagonistes dans un contexte de tensions entre savoirs locaux et savoirs mondialisés. Ils s'appuient sur et contribuent à développer des idéologies linguistiques qui enferment ces langues dans des mondes de références qui semblent clos sur eux-mêmes et en opposition les uns face aux autres. Si ces débats et ces idéologies, ainsi que leurs enjeux et leurs conséquences, ont été analysés de manière approfondie à travers diverses approches disciplinaires, il existe fort peu d'études portant sur la question des langues à l'intérieur de l'école publique marocaine. Or, au-delà de ces débats sur-politisés et sur-idéologisés qui font rage en dehors de l'école, que se passe-t-il à l'intérieur de l'enceinte de l'école concernant les langues ? Une langue n'est pas le médium ou le véhicule neutre d'un savoir atemporel ou a-culturel, elle est un médium pour comprendre, penser et dire le monde ainsi que pour comprendre, penser et dire soi et l'autre. Elle est ainsi une forme essentielle d'appréhension, d'énonciation et d'appropriation du monde, de l'appartenance, de l'identité individuelle et collective, d'autrui, ainsi qu'une forme essentielle de socialisation. Aussi, comment chacune de ces langues en présence est-elle construite par l'école publique marocaine depuis les curricula jusque dans les modalités d'enseignement dans les salles de classe ? Comment est-elle enseignée et quelles performances sont valorisées dans chacune ? Quelles conceptions du savoir et quels types de savoir y sont construits, valorisés et légitimés ? Quel rapport au monde, quels mondes de références et quelle vision de soi et de l'autre sont développés dans chacune ? Quels porteurs de savoirs et quels acteurs-locuteurs-auteurs y sont valorisés et légitimés ? Quelle(s) forme(s) de citoyenneté et d'identité citoyenne y sont promues ? D'autre part, comment les acteurs du terrain éducatif eux-mêmes (enseignants et élèves notamment) interprètent, s'approprient, investissent et transforment-ils ces constructions des différentes langues, ces mondes de références et ces conceptions du savoir, de l'identité et de la citoyenneté véhiculés par l'école publique ?

Pour répondre à ces questions, cette thèse présente et analyse tout d'abord les enjeux politiques, sociaux et identitaires qui sont à l'œuvre dans les politiques linguistiques éducatives au Maroc, ainsi que les débats et les positionnements tant au niveau des décideurs et personnalités politiques qu'au sein de la société civile depuis l'indépendance.

Les questions ci-dessus sont ensuite traitées à partir du travail ethnographique réalisé en l'espace de deux années scolaires à l'intérieur de neuf établissements publics – trois écoles primaires, trois collèges et trois lycées – en milieux urbain et périurbain dans trois localités différentes de deux régions du royaume. Les analyses s'appuient sur des observations de cours des cinq langues avec différentes classes de tous niveaux et des interactions à l'intérieur des différents espaces scolaires, sur l'étude de documents (curricula, manuels, productions d'élèves, etc.) et sur des entretiens avec divers acteurs de l'école : responsables administratifs, inspecteurs, directeurs d'établissements, enseignants, élèves, anciens élèves et parents.

Mots clefs : Maroc, Langues, Système éducatif national, Construction des savoirs, Identités, Citoyenneté

Abstract

In Morocco, language policies in the state educational system and, more widely, coexisting languages in Moroccan society – Arabic, Amazigh, French, English and Spanish – are the focus of heated political, ideological and social debates since the end of the French protectorate (1956). These debates oppose antagonist arguments based on issues and values of identity, society and civilisation in a global context of tensions between local and globalised knowledge. They rely on and participate in developing language ideologies that lock languages in sealed and opposed worlds of meanings and references. Although these debates and ideologies, as well as their consequences, have been analysed thoroughly through different disciplinary approaches, few studies exist on languages from within Moroccan state schools.

Beyond the roaring of these highly political and ideological debates outside school, what is happening with languages inside the school walls? A language is not a neutral medium or vehicle for forms of knowledge outside time and culture, it is a medium for understanding, thinking and speaking the world as well as for understanding, thinking and speaking the self and the other. It is a key way of grasping, articulating and appropriating the world, belonging, individual and collective identity and a key way in the socialisation process.

Hence, how is each of these languages constructed in Moroccan state schools in official curricula as well as in teaching practices in classrooms? How is it taught and which skills are valued? How and what knowledge is constructed and valued? Which relationships to the world, to the self and the other and which worlds of meanings and references are developed in the teaching of each language? Which knowledge-bearers and actors-speakers-authors are valued? Which forms of citizenship and social identity are promoted? Moreover, how do school actors themselves (especially teachers and pupils) interpret, appropriate and transform these language constructions, these worlds of meanings and these conceptions of knowledge, identity and citizenship?

To answer these questions, this work first presents and analyses the political, social and identity issues at stake in Moroccan language education policies as well as debates and arguments among political leaders and within civil society since independence. It then analyses the ethnographic material collected through fieldwork over a period of two school years in nine different schools – three primary schools, three middle schools and three high schools – in urban and suburban places in three different towns. Analyses are drawn from participant observations in language classes and in the different school spaces, from written documents like curricula, textbooks and pupils' notebooks and from interviews

conducted with actors such as school administration officials, inspectors, headmasters, teachers, pupils, alumni and parents.

Keywords: Morocco, Languages, State education system, Knowledge construction, Identities, Citizenship

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Yolande Benarrosh, ma directrice de thèse, qui m'a aidée à donner forme à mon projet, à le rendre possible et concret et qui m'a accompagnée attentivement et avec bienveillance tout au long de ce travail de longue haleine, en m'accordant sa confiance.

Je tiens également à exprimer ma profonde gratitude à Catherine Miller qui m'a initiée à l'anthropologie linguistique et m'a ouvert les portes de l'IREMAM. Ses conseils m'ont permis de faire évoluer mes questionnements vers des chemins moins explorés que ceux que je comptais emprunter initialement.

Toute ma gratitude va aussi à Sylvie Chiousse qui m'a toujours été d'un grand secours face aux démarches administratives à mener à distance depuis le Maroc et qui m'a aussi accompagnée par ses conseils académiques et pratiques.

Michel Peraldi a toute ma reconnaissance car il est le premier à m'avoir incitée à entreprendre un tel travail un jour sur un coin de table à Oran. Je le remercie aussi chaleureusement pour ses lectures de parties de mon texte, ses questionnements et ses conseils avisés.

D'autres chercheurs m'ont aussi encouragée à me lancer dans ce projet et je les en remercie : Mohammed Bougroum avec qui j'ai testé mes premières idées de sujets de thèse ; Youssef Nait Belaid qui m'a aidée à mieux cerner les fonctionnements et les enjeux du système éducatif marocain ; Jean-Baptiste Meyer qui a aussi fait partie de mon comité de suivi ; Claude Cortier qui m'a fait découvrir plus avant le monde de la sociolinguistique. Je suis aussi reconnaissante à Abdelmoumen Talib pour son soutien, sa confiance et sa clairvoyance.

Je remercie pour leur aide précieuse dans mon travail : Kaoutar Fethi pour ses transcriptions méticuleuses des enregistrements des cours d'arabe à la main et le travail commun pour les traduire et les comprendre ligne à ligne ; Béatrice Allain-El Mansouri, Katharina Graf et Bernard Pellegrini, mon père, pour leurs lectures du manuscrit, leurs commentaires et leurs contributions. Je suis infiniment reconnaissante aussi à tous les acteurs de l'éducation rencontrés qui m'ont offert leur temps et leur confiance et m'ont guidée dans mon travail.

Enfin mes remerciements émus vont à ma famille qui m'a soutenue tout au long de ces quatre années et, particulièrement à mon compagnon, Philippe Chéoux Estourine, qui a

compris bien avant moi combien il était important pour moi d'entreprendre une telle aventure de recherche et d'écriture.

Sommaire

Résumé.....	3
Abstract.....	5
Remerciements.....	7
Table des illustrations.....	15
Introduction générale.....	17
Chapitre 1 : Les langues dans l'enseignement public marocain aujourd'hui et hier : un enjeu politique et idéologique.....	37
1.1. Introduction.....	37
1.2. Les politiques linguistiques éducatives aujourd'hui : des réformes et actions de contre-réformes antagonistes qui paralysent le système éducatif.....	38
1.2.1. Vers un multilinguisme éducatif d'Etat de plus en plus assumé mais contesté par la majorité au gouvernement.....	39
1.2.2. Exemples des réformes les plus récentes : le renforcement de la présence de la langue française à l'école publique marocaine.....	44
1.2.3. Actions d'opposition et de contre-réforme immédiates du PJD et de l'Istiqlal	47
1.2.4. Les langues dans l'enseignement, un enjeu de conflit politique permanent qui paralyse toute réforme de fond.....	52
1.3. Langues officielles et langues étrangères : des idéologies linguistiques cristallisées dans des discours politiques antagonistes sur la nation et l'identité marocaine.....	53
1.3.1. L'arabe, langue identitaire, fondement de la nation.....	55
1.3.2. L'amazigh, langue identitaire « patrimoine ».....	59
1.3.3. Le français : non-dits idéologiques et omniprésence.....	61
1.3.4. L'espagnol et l'anglais : entre « hégémonie occidentale » et ouverture sur l'international.....	65
1.3.5. Et la <i>darija</i> ?.....	69
1.4. Des idéologies antagonistes héritées de l'histoire coloniale et postcoloniale du royaume.....	72
1.4.1. Politiques éducatives et linguistiques sous le protectorat.....	73
1.4.2. Construction du système éducatif national à l'indépendance : « fabriquer » une identité nationale unifiée par l'école.....	76
1.4.3. Les fluctuations d'une politique d'arabisation jamais achevée.....	78
1.4.4. Hypothèses sur les causes de cet inachèvement.....	82

1.5. Conclusion	92
Chapitre 2 : Une école publique en souffrance : entre dévalorisation, défaitisme et ambivalences	95
2.1. Introduction	95
2.2. Une école publique en échec ?	96
2.2.1. Les diagnostics techniques des évaluations nationales et internationales	97
2.2.2. Entre dysfonctionnements et réformes « coups de poing »	102
2.2.3. La place des langues dans ces diagnostics : de faibles compétences linguistiques évaluées selon les mêmes critères en arabe et en français	104
2.3. Positionnements de la société civile	109
2.3.1. La voix des media : langues, école publique et inégalités sociales	109
2.3.2. La question de l'école et des langues à l'école aux terrasses des cafés et sur les bancs de la fac (employeurs, diplômés, étudiants) : entre dévalorisation et défaitisme	111
2.3.3. Prises de position publiques des intellectuels et des artistes	120
2.4. Le malaise des acteurs de l'école	129
2.4.1. Directeurs d'établissements et enseignants : entre résignation, victimisation et autojustification	132
2.4.2. Des initiatives personnelles isolées	145
2.4.3. Des familles et des élèves en souffrance	151
2.5. Conclusion	158
Chapitre 3 : S'approcher puis entrer dans l'école : méthodologie, présentation du terrain et critères d'« exemplarité » scolaire	161
3.1. Introduction	161
3.2. Pourquoi entrer dans l'école ?	163
3.2.1. Approches anthropologiques de l'éducation et de la construction des savoirs : l'évolution des formes de transmission du savoir en contextes musulmans postcoloniaux	163
3.2.2. Ethnographies de l'école : de l'école coranique à l'école publique	167
3.2.3. Pourquoi entrer dans l'école publique par l'ethnographie ?	169
3.3. Présentation du terrain : ouvrir la porte de l'école	173
3.3.1. Une observatrice encombrante	173
3.3.2. Typologie des écoles et méthodes d'enquête utilisées	182
3.4. Les établissements « exemplaires » et la norme	193
3.4.1. Caractéristiques des établissements exemplaires	194

3.4.2.	Relations exemplaires entre élèves et enseignant : l'individuel et le collectif	200
3.4.3.	Cours exemplaires : une pédagogie de la mémorisation et de la récitation.	209
3.5.	Conclusion	220
Chapitre 4 : Construction du savoir et des identités nationales dans l'enseignement des langues officielles : savoir et littératie identitaires.....		
4.1.	Introduction	223
4.1.2.	La <i>halqa</i> de Fatima ou la langue arabe comme « nœud » d'appartenance collective.....	226
4.2.	L'enseignement de la langue arabe : construction des identités nationales et d'un savoir identitaire	234
4.2.1.	Les programmes de l'école primaire : former et unifier l'identité nationale... 235	
4.2.2.	Pratiques de classe et méthodes d'enseignement : un savoir identitaire de haute culture qui se récite et se célèbre	239
4.2.3.	Et la <i>darija</i> ? La langue du quotidien aux côtés de la langue du savoir légitime	260
4.3.	Interroger la notion de littératie au regard de l'enseignement de l'arabe à l'école publique marocaine.....	264
4.3.1.	La notion de littératie.....	264
4.3.2.	Pratiques d'enseignement de la langue arabe : une littératie identitaire.....	268
4.4.	Quelques maigres repères sur l'enseignement de l'amazigh : une langue qui semble délaissée par l'école.....	270
4.4.1.	Les programmes d'amazigh à l'école primaire : un canevas à grands traits ...	274
4.4.2.	Récit d'un cours d'amazigh et écritures d'élèves de l'école primaire : difficultés pédagogiques et clivages linguistiques et identitaires	276
4.5.	Conclusion	279
Chapitre 5 : L'enseignement de la langue française : construction d'un savoir de haute culture mis à distance à l'extrême		
5.1.	Introduction	283
5.2.	Des professeurs de français « entre deux mondes »	284
5.2.1.	Des histoires singulières : se singulariser du reste de la société marocaine par la langue française	285
5.2.2.	Le dilemme des enseignants : quel français enseigner, français de France ou français du Maroc ?	295
5.2.3.	Langue française et acculturation : opposer le français littéraire au français « dialectal ».....	299

5.3. L'enseignement de la langue française en classe : un savoir mis à distance et rendu inaccessible.....	303
5.3.1. Des programmes officiels de langue française en primaire en décalage avec les pratiques et les représentations des concepteurs de manuels et des enseignants.....	304
5.3.2. Pratiques d'enseignement : une langue littéraire et grammaticale d'un autre monde	310
5.3.3. Mettre à distance « le français dialectal » en classe : parler comme un livre..	322
5.4. Comparaisons entre les cours d'arabe et de français : deux langues de « haute culture », deux mondes rendus antagonistes	330
5.4.1. Quelles langues et quels savoirs pour l'école publique ? Esotérisme et élitisme des savoirs scolaires	331
5.4.2. Une approche commune de la littérature mais des palimpsestes qui s'opposent	335
5.5. Conclusion.....	339
Chapitre 6 : Enseignement de l'anglais et de l'espagnol : des langues étrangères de communication ancrées dans la réalité contemporaine.....	343
6.1. Introduction	343
6.2. L'anglais : « real life stories »	345
6.2.1. Propos d'enseignants : l'anglais, une langue de liberté accessible à tous qui donne accès à un monde extérieur idéalisé.....	346
6.2.2. Orientations curriculaires : une langue pour s'exprimer et réfléchir sur soi et le monde	351
6.2.3. Pratiques d'enseignement en classe : une langue dans laquelle on peut être auteur	357
6.3. L'espagnol : une langue prescriptive et normative ancrée dans l'actualité.....	364
6.3.1. Propos d'enseignants : une langue pragmatique et informative	365
6.3.2. Orientations curriculaires : une langue prescriptive sur des aspects de la vie contemporaine	366
6.3.3. Pratiques d'enseignement en classe : une langue où l'expression personnelle est fortement encadrée	368
6.4. Conclusion.....	374
Chapitre 7 : Idéologies linguistiques et pratiques langagières : appropriations, ambivalences et transgressions ou comment être auteur ?.....	377
7.1. Introduction	377
7.2. Discours sur les langues et pratiques langagières chez les enseignants : ambivalence et transgressions.....	379

7.2.1. Petite humiliation ethnographique montée en sérendipité : langue d'apparat et langue d'interaction, une transgression tacite.....	380
7.2.2. Transgression et autodénigrement : se comparer avec les autres pays arabes.	386
7.2.3. Ambivalence et langues étrangères	389
7.3. Discours sur les langues et stratégies d'appropriation d'élèves ou comment être auteur ?	390
7.3.1. Entre adhésion aux discours de l'école sur la langue arabe et la <i>darija</i> et remise en cause des discours sur les autres langues.....	392
7.3.2. Contestation et recherche de discours alternatifs à ceux de l'école : remettre en cause l'Etat ?.....	396
7.3.3. S'approprier les langues pour être auteur : entre expression de soi, transgression, citation et imitation.....	403
7.3.4. Etre auteur autrement : chercher des langages alternatifs	409
7.4. Conclusion.....	410
Conclusion générale	413
Bibliographie	431
Références académiques.....	431
Index alphabétique des références académiques	431
Références académiques classées par rubriques thématiques	434
Politiques éducatives et linguistiques au Maroc.....	434
Analyses politiques et historiques	435
Sociologie de l'éducation	436
Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations	438
Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe	439
Enseignement islamique, enseignement scolaire, littératie et construction des savoirs	443
Education, marché du travail, compétences et mondialisation.....	444
Méthodologie de recherche	445
Références institutionnelles du Royaume du Maroc	446
Constitution du Royaume du Maroc.....	446
Discours royaux.....	446
Ministères	446
Autres instances.....	447
Programmes scolaires officiels et manuels scolaires.....	448
Programmes de l'enseignement primaire	448

Manuels de langue arabe	448
Manuels de langue française.....	448
Manuels de langues anglaise et espagnole	448
Références institutionnelles étrangères	449
Presse et sites web	450
2019	450
2018	450
2017	451
2016	453
2003-2015	454
ANNEXES	455
ANNEXE 1 : TRANSCRIPTION DU COURS D'ARABE DE FATIMA	455
ANNEXE 1-A : VERSION ARABE MANUSCRITE.....	455
ANNEXE 1-B : TRADUCTION FRANCAISE	501
ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION DU COURS DE FRANÇAIS DE ZAHRA.....	519
ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION DU COURS D'ANGLAIS DE AZIZ.....	539

Table des illustrations

Figure 1 : L'aménagement linguistique dans l'enseignement public marocain	25
Figure 2 : Feuille de cahier d'écolier trouvée dans la montagne.....	95
Figure 3 : Entrée de l'école C, mai 2017	161
Figure 4 : Récapitulatif des observations en primaire	187
Figure 5 : Récapitulatif des observations en collège	188
Figure 6 : Récapitulatif des observations au lycée	188
Figure 7 : Nombre de classes observées par langue dans les trois types d'établissements (primaire, collège, lycée)	190
Figure 8 : Une salle de classe exemplaire de l'école A	195
Figure 9 : Extrait d'un guide pédagogique de français en 3 ^{ème} année de l'école primaire	209
Figure 10 : Structure-type schématisée d'un cours de langue (arabe et français) à l'école primaire.....	211
Figure 11 : Le tableau à l'issue d'un cours d'arabe en 5 ^{ème} année du primaire.....	223
Figure 12 : Thématiques des programmes de langue arabe pour l'enseignement primaire	235
Figure 13 : Thématiques des programmes de langue amazighe à l'école primaire.....	274
Figure 14 : Pages de cahiers de deux élèves en amazigh	278
Figure 15 : Cours de français en 5 ^{ème} année primaire.....	283
Figure 16 : Thématiques des programmes de l'enseignement de l'école primaire (2011)	304
Figure 17 : Manuel <i>Mes apprentissages en français, 3^{ème} année</i> , école primaire (2004) .	307
Figure 18 : Poster d'élève en espagnol, classe de Tronc Commun	343
Figure 19 : Thématiques d'études du manuel d'anglais, 2 ^{ème} année Baccalauréat.....	353
Figure 20 : Texte de lecture « Just a cultural misunderstanding »	356
Figure 21 : Thématiques des cours d'espagnol, manuel de 2 ^{ème} année Baccalauréat	367
Figure 22 : Fiche pédagogique d'espagnol, 2 ^{ème} année Baccalauréat	371
Figure 23 : Début d'une nouvelle écrite en français par une élève de lycée	409

Introduction générale

Prologue ethnographique

Depuis 2013, à travers *Diotime*, mon petit bureau d'études et de formations basé à Marrakech, je suis amenée à animer des formations pédagogiques et linguistiques auprès d'enseignants du primaire et du secondaire du ministère de l'Education Nationale marocain, en tant que prestataire externe. Ce travail de formatrice me fait voyager en permanence à travers le royaume. J'arrive dans des villes, grandes ou petites, où je reste plusieurs jours, le temps de faire une formation auprès d'un ou plusieurs groupes d'enseignants, généralement dans une école, un collège ou un lycée de leur secteur. Ces formations sont majoritairement financées par les services de la coopération éducative française, surtout depuis la réforme des Sections Internationales et du Baccalauréat International Option Français (BIOF) de 2014 qui a fait l'objet d'un accord bilatéral¹ entre le Maroc et la France. L'objet de cette réforme est de réintroduire progressivement le français² comme langue d'enseignement des matières scientifiques au lieu de l'arabe, langue officielle et principale langue de scolarisation du système éducatif marocain³.

Ce jour-là, une formation est organisée dans un lieu institutionnel, siège d'une académie ou d'une délégation régionale, ce qui rend toujours la prise de contact plus difficile que lorsqu'elle a lieu dans des établissements scolaires. Probablement parce que l'endroit est plus solennel, les enseignants arrivent encore plus sur la défensive que d'habitude. Le plus souvent, la plupart d'entre eux ne savent pas vraiment ce qu'ils viennent faire là – ils ont reçu un appel téléphonique la veille tard dans la soirée pour les prévenir qu'ils devaient se présenter pour une formation le lendemain matin. Ils ne savent ni de quoi il s'agit ni pourquoi ils sont convoqués. Quand ils entrent dans l'immense salle de réunion tendue de rouge avec microphones et sièges d'apparat, le portrait immense du Roi Mohammed VI surplombant l'espace, ils hésitent, se cherchent du regard, se regroupent, s'assoient côte à côte, mal à l'aise. Quand, en plus, ils découvrent qu'en face d'eux se tient une femme étrangère – probablement française – l'étonnement et l'incertitude grandissent, des regards se vissent sur les écrans de téléphone. Rares sont les personnes qui me regardent dans les

¹ Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MENFPESRS), 25 février 2014, <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/DetailActualite.aspx?ActuID=vlvISxE9bVQ=>

² D'autres langues étrangères comme l'anglais et l'espagnol sont concernées dans une moindre ampleur par cette réforme des Section Internationales comme nous le verrons dans les chapitres suivants.

³ Nous reviendrons plus en détails sur cette réforme, son contexte et ses enjeux dans le chapitre 1.

yeux et me saluent. Certains se mettent à parler fort en arabe marocain et échangent des nouvelles, d'autres font mine de rebrousser chemin ou demandent les toilettes.

Cette fois-ci, ce sont des enseignants de collèges en zones rurales qui ont été convoqués, ils sont une trentaine et arrivent au compte-goutte, ils ont fait de longs trajets entassés sur des mobylettes, dans des voitures, des grands taxis collectifs ou des bus pour venir jusqu'à la ville. Ils sont visiblement fatigués et tendus. Un groupe reste sur le seuil de la porte, indécis. Soudain, Mustapha⁴, le responsable administratif en charge des formations, qui a surveillé leur arrivée de loin, vient me chercher précipitamment : il a quelque chose d'important à me dire et veut que je sorte immédiatement de la salle avec lui. Il m'emmène dans son bureau, referme soigneusement la porte et me dit à la hâte : « attention avec ce groupe. ILS sont là. Les barbus. D'habitude ils ne viennent jamais aux formations mais ILS sont là. » Ce ton secret et cette emphase sur le « ils » me déroutent et m'inquiètent comme s'ils annonçaient le déferlement imminent d'un danger implacable. Le mot « barbus » est généralement utilisé⁵ comme synonyme d'islamistes pour désigner des hommes à partir de leur apparence physique et vestimentaire : une longue barbe et une djellaba. Il y a souvent de tels hommes lors des formations dans les établissements scolaires, moins souvent dans ce genre de lieux plus officiels. De retour à ma place dans la grande salle, je vois deux hommes qui ont effectivement une longue barbe et sont habillés de djellabas. Pourtant, « ils » ne sont pas une armée déferlante. Ce sont deux hommes de grande taille, un jeune qui a l'air tout aussi intimidé que les autres et est assis dans son coin, le dos arrondi comme s'il voulait se faire remarquer le moins possible, le regard baissé ; l'autre a une soixantaine d'années, une stature immense et carrée. J'apprendrai plus tard qu'on l'appelle le Doukkali⁶. Alors que les autres enseignants se sont installés le plus loin possible de mon siège, lui a choisi celui le plus près du mien. Très à l'aise, il occupe l'espace de toute sa prestance, regarde chacun droit dans les yeux. Les autres le regardent, certains avec admiration, d'autres avec méfiance, d'autres encore avec une certaine ironie plus ou moins craintive malgré tout, semble-t-il. Ce qui est sûr, c'est que cet homme est une figure décisive pour le déroulement de cette formation.

Une fois la salle remplie, Mustapha entre et s'assoit à mes côtés pour inaugurer la formation comme il le fait pour chaque groupe. Pour cela, il lit à toute vitesse son discours

⁴ Les prénoms de tous les acteurs cités dans ce travail ont été modifiés.

⁵ Voir la presse marocaine francophone en ligne notamment, à partir d'une simple recherche sur Google.

⁶ Ce surnom désigne un homme originaire de la région de Doukkala, région de plaines agricoles bordée par l'océan Atlantique.

officiel d'introduction en arabe écrit, un texte qui mêle salutations, remerciements et un argumentaire technique sur l'enseignement et l'importance d'enseigner désormais les sciences en français plutôt qu'en arabe : il y est question de « la Vision Stratégique 2015-2030⁷ », de diagnostic-suivi-évaluation, d'axes et de leviers, de développement des compétences, de performances, de réussite scolaire, d'insertion professionnelle des élèves et de compétitivité du Maroc dans l'économie mondiale. Il justifie le choix de la langue française pour enseigner les sciences en la présentant comme une des langues de « la science moderne internationale » avec l'anglais. Il me donne la parole, je me présente en français, ainsi que le thème, les objectifs et le programme de la formation. A peine ai-je fini que le Doukkali se lève calmement, se dresse de toute sa hauteur et prend la parole, s'adressant à tous en arabe avec une voix grave et mélodieuse qui porte et impose. Il entonne des salutations, une forme de prière et des vœux de bienveillance pour toute l'assemblée en regardant chacun tour à tour, le responsable et moi compris. Il cite de longs passages du Coran ou de hadiths que je n'arrive pas bien à comprendre car, bien que je comprenne l'arabe marocain et l'arabe écrit des textes officiels et des journaux, j'ai très peu de notions d'arabe religieux. Son discours, presque incantatoire, dure longtemps. Les enseignants l'écoutent avec respect, une forme de ferveur silencieuse semble s'installer dans l'assemblée. Mustapha sourit, figé, visiblement démuni mais entraîné malgré tout. Je le suis aussi. Les citations coraniques s'insèrent dans une forme de prêche ou de sermon sur la grandeur de la mission de l'enseignant, de son rôle dans la société et dans l'Islam, le respect et la reconnaissance qui lui sont dus, les récompenses à venir d'Allah.

Soudain, il s'arrête. Sans transition, il se tourne vers moi et s'exclame en français : « Mes respects, madame. « Ah ! Gringoire, qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Séguin ! Qu'elle était jolie avec ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient une houppe ! » Mes respects, madame. Connaissez-vous monsieur Raymond ? ». Sa déception se lit sur son visage quand je réponds négativement. Il reprend longuement la parole en français et raconte que monsieur Raymond était son instituteur quand il était écolier au début des années 1960 dans une petite école de campagne. Son père, agriculteur, l'avait tiré au sort parmi ses huit frères pour envoyer « un fils » à l'école. C'est monsieur Raymond qui lui a appris à lire et écrire et lui a fait apprendre par cœur « La chèvre de Monsieur Seguin » d'Alphonse Daudet (1866) qu'il aime tant encore aujourd'hui, surtout dans la version

⁷ Nous y reviendrons également dans les chapitres suivants.

enregistrée par Fernandel qu'il a toujours chez lui en disque vinyle. Désormais il est enseignant de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) dans un collège proche de son village, il est aussi agriculteur et fait parfois office d'imam à la mosquée pour le prêche du vendredi.

Dans les échanges que nous avons plus tard en compagnie de ses collègues lors des pauses ce jour-là et les suivants, le Doukkali déploie tout un argumentaire pour me convertir à l'Islam et est dépité que je n'y adhère pas immédiatement, que je reste dans l'erreur et l'ignorance. Dans le même temps, contrairement à un grand nombre de ses collègues, il n'est pas opposé au retour du français comme langue d'enseignement des matières scientifiques et attribue des rôles distincts aux deux langues : le français, la langue « de la France et de la science moderne », l'arabe « la langue de l'Islam et du monde arabe » (ses propos). Certains de ses collègues du même âge et plus jeunes, qui y sont opposés et affirment clairement qu'ils refusent la réforme et continuent d'enseigner leur discipline en arabe malgré les instructions officielles, sont clairement déçus par ses propos, sans doute d'autant plus qu'ils l'ont investi très vite comme une figure charismatique d'autorité au sein du groupe. Ils s'efforcent d'ancrer leur contre-argumentation dans le domaine religieux en affirmant qu'enseigner dans la langue de l'ancien colonisateur est *ḥarām* (« illicite », "حرام"). Il leur rétorque avec autorité que, du moment qu'un savoir scientifique est présent dans le Coran et qu'on peut lui associer une sourate, ce n'est pas *ḥarām*. Au cours de la formation, il est fréquent d'ailleurs, quand un phénomène scientifique est décrit, qu'il se lève soudainement et prenne la parole pour l'illustrer d'une citation coranique qu'il me traduit ensuite en français, la majorité des autres enseignants acquiesçant avec admiration à ces liens qu'il noue entre science et Islam.

Institution scolaire, acteurs et interactions : interprétations et transformations des directives officielles

Ce court récit ethnographique, qui peut sembler anecdotique et singulier, nous permet néanmoins d'entrer de plein pied dans le monde de l'éducation nationale marocaine. Il met brièvement en scène des enseignants regroupés dans un lieu officiel de leur hiérarchie administrative et donne un instantané de la complexité des relations et des interactions entre l'administration scolaire et « ses profs », de leurs points de divergence, d'incompréhension, de rencontre. Suivant les analyses de Goffman sur l'importance des

« influences de l'ordre de l'interaction sur les entités macroscopiques⁸ » (1983 :8), on aperçoit ici combien l'institution scolaire n'est pas une organisation qui fonctionne de manière unifiée et uniforme mais est constituée, modelée, construite par les interactions entre ses différents acteurs, leurs interprétations et appropriations des normes et directives institutionnelles, les mondes distincts de références dans lesquels et entre lesquels ces acteurs évoluent et auxquels ils se sentent appartenir tour à tour, simultanément ou exclusivement. Comme nous le verrons tout au long de ce travail, ces différences d'interprétations et d'appropriations se retrouvent à tous les niveaux de l'institution scolaire, aussi bien celui du ministère, des académies, des directions provinciales et locales, que celui des établissements scolaires, dans les bâtiments administratifs, les salles des professeurs, les cours de récréation, les couloirs, les salles de classe et dans les actes mêmes d'enseigner, de transmettre, d'interpréter et de donner corps au savoir scolaire pour les enseignants ; dans les actes mêmes de recevoir ce savoir scolaire, se l'approprier, le transformer pour les élèves.

Le responsable administratif ci-dessus redoute les « barbus » mais se laisse emporter par le « prêche ». Le « barbu » semble incarner un danger, pour le moins une remise en question de la conception technique du savoir scolaire que l'administration s'efforce d'inculquer à ses agents-fonctionnaires. Il impose une tournure religieuse et de ferveur spirituelle et émotionnelle à une formation pédagogique qui a priori en est dénuée. Dans le même temps, il rend aussi hommage à la culture française et à son ancien instituteur français dont il a été l'écolier peu après la fin de la période coloniale du protectorat (1956). Il n'adhère pas aux discours de ses collègues contre la langue de l'ancien colonisateur du moment que le savoir énoncé dans cette langue ne va pas à l'encontre de la parole du texte sacré. Il navigue entre les deux langues avec fluidité, passe de citations coraniques à une citation de conte laïc et au souvenir d'un instituteur qui, pour lui, représentent le summum de la culture française. Il parvient en très peu de temps à incarner auprès d'une majorité de ses collègues une forme d'aura et d'autorité religieuse et morale bien plus puissante que celle du responsable administratif. De plus, en ne reconnaissant la valeur du savoir scientifique que s'il est présent dans le Coran, il incarne aussi auprès d'eux une autorité de validation/invalidation du savoir de l'école au nom de l'Islam, donc une conception religieuse du savoir scolaire

⁸ Traduction personnelle de “influences of the interaction order on macroscopic entities” (Goffman 1983: 8). Plus loin dans ce texte, Goffman développe cette analyse en précisant que « les structures sociales dépendent de, et sont vulnérables à, ce qui a lieu dans les contacts en face à face » (“Social structures are dependent on, and vulnerable to, what occurs in face-to-face contacts”, Goffman (1983 : 8).

qui est a priori à l'opposé de celle de l'institution scolaire et des curricula officiels. Sont donc ici à l'œuvre des conceptions du savoir scolaire fondées sur des registres opposés et, à première vue, difficilement conciliables.

Langues, conceptions du savoir et identité nationale

On voit également dans ce récit comment des relations complexes sont nouées entre les langues et les conceptions du savoir qu'elles véhiculent. Les langues arabe et française sont utilisées et investies différemment par les acteurs en présence selon les mondes de références entre lesquels ils évoluent et qu'ils choisissent de convoquer à différents moments, selon le type d'énoncés et de contenus, le type d'interactions et d'interlocuteurs. Différents registres des langues sont ainsi mobilisés. Le texte lu par le responsable est écrit dans un arabe contemporain technique et administratif dont le pendant est le français des sciences de la réforme. Tous deux relèvent du monde du savoir scolaire technique et pédagogique officiel. De leur côté, les citations coraniques et les validations religieuses convoquées par l'enseignant déplacent ce savoir scolaire dans une toute autre dimension qui échappe au contrôle de l'administration, un autre monde de références, à travers un autre registre de la langue arabe qui ne relève plus de la technicité mais du religieux, de la référence culturelle et de l'appartenance identitaire arabo-islamiques. Dans la suite de ce travail, on appellera ce registre de la langue arabe « l'arabe *fushâ*⁹ » afin de mettre en avant la connotation d'héritage, de haute culture, d'érudition et de tradition arabo-islamique véhiculée dans ce terme (Larcher 2008). De son côté, la citation française d'Alphonse Daudet constitue une incursion dans un autre monde de références à la fois étranger et familier pour les acteurs présents, une culture littéraire française scolaire que les enseignants les plus anciens ont approchée par l'intermédiaire de leurs instituteurs français à l'issue du protectorat (1912-1956) et que les plus jeunes ont découverte à l'école avec leurs enseignants marocains de français, le plus souvent sans qu'aucun d'entre eux ne soit jamais allé en France. Il s'agit donc d'un monde de références, d'une langue et d'un savoir scolaire livresques, en grande partie désincarnés, qui peuvent susciter une forme de révérence comme chez le Doukkali et/ou de rejet en tant que langue et culture de l'ancien colonisateur comme chez nombre de ses collègues, voire une forte ambivalence, comme nous le verrons souvent tout au long de ce travail. Enfin, les interactions orales spontanées se font en arabe marocain qu'on nommera par la suite « la *dārija*¹⁰ » selon le nom usuel

⁹ Par souci de lisibilité, la suite de ce travail utilisera la translittération simplifiée de ce terme (« *fusha* ») qui se retrouve fréquemment dans les textes ne relevant pas de la linguistique.

¹⁰ De même, on utilisera par la suite la translittération simplifiée « *darija* » pour ce terme.

féminin donné aux registres dialectaux marocains (et maghrébins) de la langue arabe. Il s'agit là d'un monde de références du quotidien familial, ancré dans la réalité et la spontanéité des interactions, a priori sans rapport avec le savoir scolaire, en tous cas dans les discours¹¹.

Ce sont ces relations complexes entre les langues, les conceptions du savoir et les mondes de références qu'elles incarnent et qu'elles véhiculent au sein du système éducatif national marocain qui sont l'objet de ce travail, ainsi que la multiplicité de leurs enjeux, tant politiques que sociaux, identitaires et individuels. Plusieurs dimensions y sont nouées : les unes ont trait à l'histoire et aux spécificités sociales, culturelles et religieuses du Maroc, à l'évolution des conceptions du savoir et des statuts de ceux qui sont politiquement et/ou socialement reconnus comme les détenteurs du savoir légitime ; les autres sont ancrées dans l'histoire coloniale et postcoloniale du royaume, dans les récits fondateurs de la nation indépendante et dans l'évolution, l'appropriation et les transformations de ces récits fondateurs par les acteurs politiques, éducatifs et sociaux actuels, plus de 60 ans après la fin du protectorat.

Au Maroc, les langues sont investies d'enjeux politiques, sociaux, culturels, identitaires et émotionnels forts qui sont constamment débattus aussi bien dans les sphères politiques que dans la société civile. Les mouvements nationalistes pour l'indépendance, puis la nation marocaine à l'indépendance ont défini et fondé l'identité nationale sur trois piliers : l'Islam, l'arabisation et la marocanisation, en cherchant à mettre à distance le plus possible, au nom de l'unité nationale, non seulement la langue française, langue de l'ancien colonisateur¹², mais aussi la langue amazighe, langue des populations amazighes ou berbères du Maroc (Grandguillaume 1983 ; Moatassime 1992 ; Abouzaid 2011). Cette construction de l'identité nationale est un processus double : d'une part, il s'agit de définir, de faire émerger et d'objectiver une identité nationale unifiée autour d'un modèle politique et social, d'une langue, d'une religion, d'une culture (Anderson 1983 ; Baggioni 1997), de créer dans la diversité une unité dans laquelle les individus puissent se reconnaître, adhérer, se sentir appartenir et faire corps ; d'autre part, il s'agit de la construire en mettant à distance, en objectivant, voire en rejetant, ce qui n'est pas soi, ce qui est extérieur, et, en contexte postcolonial en particulier, l'ancienne puissance coloniale. C'est ainsi qu'au

¹¹ La notion de diglossie sera mobilisée plus tard dans ce travail.

¹² Il sera moins question de la place de l'espagnol et du protectorat espagnol dans ce travail pour lequel la recherche de terrain a surtout été menée dans des régions du royaume autrefois sous protectorat français.

Maroc l'arabisation progressive de l'administration et du système éducatif national à l'indépendance¹³ a participé à affirmer et construire cette identité tout en s'efforçant de mettre à distance le plus possible la langue française et ce qu'elle représente d'occupation coloniale étrangère, de risque d'acculturation et de perte d'identité (Abbassi 1977 ; Grandguillaume 1983 ; Moatassime 1992 ; Ennaji 2006 ; Benítez Fernandez M., Miller C., Jaap de Ruiter J., Tamer Y. (dir.) 2013, etc.).

Pourtant, comme nous le verrons de façon approfondie dans les chapitres qui suivent, ainsi que nous pouvons déjà l'apercevoir dans le prologue ethnographique ci-dessus, malgré cette mise à distance de la langue française, celle-ci est restée omniprésente au Maroc depuis la fin du protectorat. En effet, malgré la prééminence officielle donnée à la langue arabe, langue officielle de la nation et principale langue d'enseignement et malgré la reconnaissance officielle récente de la langue amazighe dans la Constitution de 2011 (Constitution du Royaume du Maroc 2011), la langue française est toujours massivement présente dans l'espace public marocain, le monde des affaires, le marché de l'emploi qualifié, les classes sociales aisées. Bien plus, depuis quelques années, sa présence se retrouve de plus en plus renforcée au sein même du système éducatif national à travers la réforme des Sections Internationales et du Baccalauréat International Option Français (BIOF) dont il est question dans le récit ethnographique plus haut.

Ainsi, tandis que les discours des acteurs politiques et de la société civile continuent à ériger les langues comme des symboles clivant qui font l'objet de débats passionnés sur la nation, la société, la tradition, la modernité, l'identité collective et individuelle et l'idée même de ce qu'est ou devrait être le citoyen marocain d'aujourd'hui, dans le même temps l'aménagement linguistique effectif dans l'enseignement public apparaît clairement en porte-à-faux avec ces discours. En témoigne le tableau qui suit sur l'aménagement linguistique dans le système d'enseignement public marocain global. Bien que la langue arabe soit la langue d'enseignement officielle, on y voit la place prépondérante de la langue française tout au long de la scolarité, non seulement comme langue enseignée mais aussi comme langue d'enseignement des filières scientifiques et économiques dans le supérieur. On y voit également la place marginale et restreinte au primaire de l'amazigh malgré son statut de « langue nationale » (Abouzaid 2011). En dehors du français, l'anglais

¹³ Les étapes de l'arabisation de l'enseignement seront traitées dans le chapitre 1.

et l'espagnol sont les deux langues étrangères majoritairement enseignées dans le secondaire¹⁴.

Figure 1 : L'aménagement linguistique dans l'enseignement public marocain

Enseignement scolaire	Langue d'enseignement	Langues enseignées
Primaire 6 années	Arabe	Années 1-2 : Arabe (11hs/semaine) – Français (initiation)
		Années 3-6 : Arabe (6hs) - Français (8hs) - Amazigh ¹⁵ (3hs)
Secondaire collégial (collège) 3 années	Arabe <i>*Projet pilote en cours : sciences en français (2017)</i>	Années 1-2 : Arabe (6hs) - Français (6hs)
		Année 3 : mêmes langues (mêmes horaires) +Anglais (3hs)
Secondaire qualifiant (lycée) 3 années	Arabe <i>*Réforme en cours : sciences en français (2014)</i>	Années 1-3 : Arabe (4 ou 6hs) - Français (4 ou 6hs) - Anglais ou Espagnol (3 ou 4hs)
Enseignement supérieur	Langue d'enseignement	Filières principales (liste non exhaustive)
Filières universitaires non sélectives	Arabe	Histoire & géographie
		Littérature
		Etudes islamiques
		Droit arabe
		Sociologie
Filières universitaires non sélectives	Français	Economie
		Mathématiques
		Physique et chimie
		Biologie
		Droit français
		Littérature française
Filières universitaires sélectives et grandes écoles publiques	Français	Commerce et gestion
		Médecine & pharmacie
		Ecoles d'ingénieurs
		Biologie
		Diplomatie

Tableau de synthèse fait par l'auteure à partir de documents officiels du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique

¹⁴ De rares établissements dans le royaume proposent à leur place l'allemand ou l'italien.

¹⁵ La langue amazighe est supposée être enseignée à partir de la 3^{ème} année primaire (Abouzaid 2011) mais, bien qu'elle apparaisse dans les programmes officiels de primaire (voir chapitre 4), elle ne figure pas dans la liste des disciplines sur le site de l'Éducation Nationale : <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/Programmes-horaires-prescoprim.aspx> (consulté le 14/04/2019).

(MENFPESRS) provenant du site <https://www.men.gov.ma/fr/Pages/Accueil.aspx> (consulté le 12/04/2019) et de documents papier (directives et circulaires officielles) dont les programmes de primaire, 2011, « Programmes et directives éducatives pour l'enseignement primaire / Direction des Curricula » (en arabe)

"البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي" / مديرية المناهج

Une telle situation linguistique en décalage avec les discours et les positionnements au nom de la nation et de l'identité nationale ne peut manquer de provoquer des débats passionnés, des oppositions violentes, de sorte qu'on assiste à une surpolitisation et une sur-idéologisation de la question linguistique, notamment quand il est question des langues dans l'éducation nationale.

Questions de recherche et approches suivies

Comme nous le verrons de façon détaillée dans les premiers chapitres, la littérature académique sur les contenus de ces débats, sur les enjeux investis dans les différentes langues en présence par les différents types d'acteurs est extrêmement développée et s'appuie sur de nombreux champs disciplinaires différents : historiques, politiques, postcoloniales, développementalistes, sociolinguistiques et linguistiques, éducatifs, psychologiques, cognitifs, sociologiques, etc. Rares sont cependant les études qui sont entrées à l'intérieur des établissements publics scolaires pour étudier comment ces débats et ces enjeux s'y répercutent, s'y vivent et s'y nouent, à l'exception de travaux sur les pratiques langagières au sein d'établissements scolaires comme ceux de Tamer (2003) ou de Kaddouri (2017) et celui de Boutieri (2016) qui s'appuie sur des observations de classe pour développer une analyse sociologique des inégalités sociales et scolaires en lien avec les politiques linguistiques éducatives.

Les questions suivantes sont donc centrales : au-delà des débats sur-politisés et sur-idéologisés sur les langues dans l'enseignement public marocain qui font rage en dehors de l'école, que se passe-t-il à l'intérieur de l'enceinte de l'école concernant les langues ? Comment les différentes langues en présence à l'école (arabe, amazigh, français, anglais, espagnol) sont-elles traitées, enseignées, appropriées par les acteurs de l'institution scolaire, depuis les curricula jusqu'aux salles de classe ? Quelles conceptions du savoir et quels types de savoir sont construits et valorisés dans chaque langue ? Comment chacune est-elle construite et appropriée comme medium pour comprendre, penser et dire le monde, pour se comprendre et se dire soi, pour comprendre et dire l'autre ?

Une langue n'est pas le médium ou le véhicule neutre d'un savoir atemporel ou a-culturel, elle est un médium pour comprendre, penser et dire le monde (Whorf 1969[1956]) ainsi que pour comprendre, penser et dire soi et l'autre (Wismann 2012). Elle est ainsi une forme essentielle d'appréhension, d'énonciation et d'appropriation du monde, de l'appartenance, de l'identité individuelle et collective, d'autrui (ibid.).

La théorie de la relativité linguistique de Whorf est discutable en ce qu'elle semble exclure la possibilité d'un rapport au monde et à soi autre que celui construit par la langue maternelle, contrairement à Wismann pour qui être locuteur de plusieurs langues et passer de l'une à l'autre permet de « penser entre les langues », d'appréhender le monde et de s'appréhender soi et les autres différemment selon les spécificités propres à chaque langue. La description de Whorf qui suit est cependant intéressante puisqu'elle décrit comment chaque langue, par sa structure et son lexique spécifiques, « découpe » le monde et y donne un accès particulier à ses locuteurs, différemment des autres langues.

« Le monde se présente à nous comme un flux kaléidoscopique d'impressions que notre esprit doit d'abord organiser, et cela en grande partie grâce au système linguistique que nous avons assimilé. Nous procédons à une sorte de découpage de la nature, nous l'organisons en concepts, et nous lui attribuons telles significations en vertu d'une convention qui détermine notre vision du monde – convention reconnue par la communauté linguistique à laquelle nous appartenons et codifiée dans les modèles de notre langue. » (Whorf, 1969 [1956] : 129-130)

De telles analyses comme celles de Whorf et de Wismann, quoique de manières différentes, s'appuient sur le postulat qu'une langue a des propriétés ontologiques, intrinsèques et absolues, qui relèvent de son essence et de son existence mêmes. Les approches théoriques des idéologies linguistiques se démarquent de ce postulat en analysant une langue non pas comme une entité ontologique absolue et fixe mais comme faisant l'objet de systèmes de croyances et de représentations élaborées et construites historiquement par un groupe social donné dont les membres en sont les locuteurs (voir la synthèse de Woolart (1996) sur l'évolution de la notion d'idéologie linguistique depuis son apparition dans les années 1970). Woolart (ibid. 16sq.) donne l'exemple célèbre de l'idéologie nationaliste initiée en Europe par Herder au 18^{ème} siècle qui définit une nation par sa langue, une langue qui à la fois la représente et lui appartient comme une propriété dont elle doit garantir la préservation et la pureté par l'entreprise de sa standardisation. Elle montre également comment cette idéologie de la langue, mobilisée dans la construction des

nationalismes européens, s'est exportée à travers la colonisation et est devenue hégémonique à travers le monde, allant jusqu'à structurer en profondeur les politiques linguistiques des différents pays, notamment dans le domaine de l'éducation (ibid. 17).

Cameron (2006) va plus loin en montrant que les langues ne font pas seulement l'objet d'idéologies mais sont elles-mêmes, jusque dans leur évolution syntaxique et sémantique, des objets socialement construits. Elle définit les idéologies linguistiques comme « les idées et croyances sur ce qu'est une langue, comment elle fonctionne et comment elle doit fonctionner¹⁶ » et souligne qu'il s'agit de « pratiques sociales » (« social practices ») acceptées et reconnues comme légitimes par une communauté donnée qui s'approprie cette langue comme un marqueur de son identité (2006 : 143-144). Elle donne l'exemple des pays occidentaux qui, depuis la période des Lumières, cultivent l'idéologie d'une langue informative, directe, explicite et efficace au contraire de langues comme le wolof dans lesquelles l'implicite et l'indirect peuvent conférer à son locuteur un statut d'autorité et de prestige (ibid. 145). Elle approfondit la pensée d'Anderson (1983) qui analyse la nation comme « une communauté imaginée » (« imagined communities ») en montrant qu'une langue est également un produit « imaginé » par la communauté qui se l'est appropriée. Elle met également au jour les liens entre l'entreprise nationaliste et l'idéalisation de la standardisation et de la pureté de la langue nationale en montrant combien cette idéologie non seulement favorise l'élite dirigeante dont les membres sont souvent les seuls à maîtriser la forme standard écrite de cette langue, mais aussi emporte l'adhésion collective de la population et influence ses « comportements linguistiques » (ibid. 145-146).

Ces analyses ontologiques et idéologiques des langues sont particulièrement intéressantes dans la perspective qui nous intéresse. En effet, comme on l'aperçoit déjà dans le prologue ethnographique qui ouvre cette introduction et comme on le verra tout au long de ce travail, la plupart des acteurs du système éducatif national marocain partagent une vision ontologique des différentes langues en présence : ils considèrent le français comme une « langue des sciences modernes » (considérée par beaucoup d'entre eux d'ailleurs comme étant d'une bien moindre « qualité » scientifique et moderne que l'anglais) ; l'arabe comme la langue de la religion et de l'identité collective et individuelle arabo-musulmane à laquelle ils sont attachés. Bien que beaucoup d'entre eux investissent le Coran et la parole du prophète Mohammad comme l'ultime autorité de validation du savoir scientifique, pour

¹⁶ “Ideas and beliefs about what a language is, how it works and how it should work.”

autant ils n'investissent pas la langue arabe elle-même comme un véhicule ou medium possible de la science moderne. Ils ne considèrent pas non plus la langue française comme un véhicule ou un medium possible de la religion mais comme celui d'une culture littéraire et scientifique étrangère, une langue qui ne leur appartient pas mais dont l'usage non seulement peut être *ḥarām* dans certains domaines, donc contraire aux principes de la religion musulmane, mais aussi peut présenter un risque de perte d'identité et d'acculturation en tant que langue de l'ancien colonisateur.

Or, d'un point de vue linguistique, il n'y a pas de raisons objectives pour que la langue arabe ne puisse pas être développée et aménagée comme une langue de science moderne ni pour que le français ne puisse pas être développé et aménagé comme une langue de religion. C'est donc dans leurs usages sociaux au Maroc que ces deux langues sont restreintes à ces domaines ou ces mondes de références, pas dans leurs propriétés intrinsèques. Leurs propriétés syntaxiques et lexicales ne sont pas figées, elles évoluent dans le temps, sont aménagées, transformées en fonction de l'évolution des usages sociaux, des représentations et conceptions de leurs locuteurs, de ce qu'ils investissent en elles, politiquement, socialement, émotionnellement. D'où la pertinence ici de la notion d'idéologie linguistique, même si elle est à manier avec prudence en s'efforçant de ne pas cantonner le terme d'idéologie au sens dépréciatif de construction d'un système de pensée destiné à manipuler l'adhésion d'un groupe social donné et à justifier un ordre social existant. Dans ce travail, la notion d'idéologie linguistique sera essentiellement mobilisée pour désigner un ensemble de représentations portant sur les différentes langues en présence, leurs fonctions, leurs statuts, leurs valeurs et leurs mondes de références respectifs, construit et érigé en système de pensée légitime par des personnes ou des institutions faisant autorité¹⁷ et en grande partie accepté, approprié et intériorisé par une grande partie de la communauté. Comme brièvement évoqué ci-dessus, la littérature académique sur les représentations sociolinguistiques dans les sphères politiques et publiques marocaines est déjà extrêmement développée. Il est donc pertinent de s'intéresser ici aux idéologies linguistiques en présence à l'intérieur de l'école publique. Comment les différentes langues sont-elles construites par l'école publique marocaine ? Suivant Cameron (2006) citée plus haut, quelles idées et croyances sont construites à

¹⁷ Nous adaptons ici au contexte marocain et à la question des langues la définition de l'idéologie politique synthétisée par Vrydaghs (2006) à partir des écrits de Luc Boltanski.

l'intérieur de l'école sur chacune de ces langues, sur comment chacune fonctionne et doit fonctionner ?

De plus, dans chacune de ces langues, quelles conceptions du savoir scolaire sont promues, développées et construites par l'école publique marocaine ? Et à travers ces conceptions du savoir, quelle(s) forme(s) de citoyenneté et d'identité citoyenne l'école publique marocaine propose-t-elle et s'efforce-t-elle de construire depuis les curricula jusqu'à l'intérieur des salles de classe ?

La sociologie des curricula s'intéresse aux enjeux de construction et de perpétuation de l'identité nationale investis par un Etat dans son système éducatif national. Le rôle qui est assigné à ce dernier n'est pas seulement d'instruire la population et de la doter de compétences mais aussi d'assurer la continuité de cette identité nationale et des valeurs qu'elle incarne auprès des nouvelles générations (Durkheim 1922), de reproduire « une conscience nationale spécifique » (Bernstein 2007[1996] : 18) et de « contribuer à façonner la personnalité intellectuelle d'une nation ou d'une civilisation » (Forquin 2008 : 17). C'est ce que Bernstein nomme « les mythes de la conscience nationale et de l'intégration¹⁸ » (2007 [1996] : 18) dans son analyse des systèmes éducatifs et de leur rôle dans la construction et la perpétuation de l'identité nationale :

« Dans toutes les sociétés modernes, l'école est **un dispositif crucial d'écriture et de réécriture de la conscience nationale** et celle-ci est faite de mythes concernant l'origine, les réussites et la destinée de la nation. (...) **Les nationalismes sont inséparables de l'Etat.** » (ibid., termes soulignés par nous)

De même, Forquin analyse le fonctionnement de l'institution scolaire comme un « opérateur de sélection et de transmission culturelles » pour assurer « la transmission intergénérationnelle de la culture » (2008 : 9). Il définit l'école comme :

« Le lieu ou le creuset où s'élaborent **des postures cognitives, des compétences et des dispositions** qui constituent en quelque sorte le noyau d'une culture scolaire *sui generis* qui peut marquer de son empreinte les modes de pensées et les formes d'expression caractéristiques d'une société donnée, **contribuant ainsi à façonner la personnalité intellectuelle d'une nation ou d'une civilisation.** » (2008 : 17, termes soulignés par nous)

¹⁸ Il serait intéressant, par exemple, de comparer en détails les programmes scolaires d'histoire français et britannique : il est clair que la bataille d'Azincourt (1415) et celle de Waterloo (1815) n'y sont pas traitées de la même manière. Il en serait très vraisemblablement de même si l'on comparait les programmes marocain et algérien sur la question du Sahara.

Bien que ces analyses puissent paraître quelque peu univoques et linéaires comme nous le discuterons ci-après, elles mettent au jour combien, de manière comparable aux langues, le savoir scolaire n'est pas un contenu neutre et objectif mais combien sa conception, sa sélection, ses approches et ses contenus sont intimement liés au type de citoyen, aux modalités de citoyenneté et d'identité citoyenne qu'une nation vise à construire et à perpétuer parmi ses membres. Ils sont également liés aux statuts de ceux qui sont reconnus et valorisés comme les détenteurs du savoir légitime. Le terme de citoyen est pris ici au sens courant de membre d'un Etat, ce qui le rend membre étant non seulement son appartenance administrative et juridique, la reconnaissance de son appartenance par les institutions et par ses pairs, mais aussi son adhésion individuelle à cette appartenance comme membre et partie prenante de cette identité nationale. Créer cette reconnaissance, cette appartenance et cette adhésion chez les élèves figure également parmi les objectifs d'un système éducatif national, ce que Bernstein appelle « créer des identités fondamentales, culturellement spécifiques, notamment à travers les pratiques, rites, célébrations et emblèmes scolaires » (2007[1996] : 18).

Pourtant, le bref prologue ethnographique du début de cette introduction nous permet d'entrevoir combien il ne s'agit pas d'une entreprise uniforme et consensuelle dans laquelle les acteurs éducatifs feraient corps autour d'une conception du savoir univoque et linéaire, décrétée par l'Etat et appliquée par ses agents, pour construire chez les élèves cette « identité fondamentale » et une citoyenneté uniforme et unifiée. Au contraire, on voit dans le récit comment ces acteurs éducatifs interprètent, s'approprient et transforment les directives du dispositif institutionnel scolaire de manières différentes, voire antagonistes, et non de manière unifiée. On voit également combien les conceptions du savoir scolaire et les mondes de références entre lesquels évoluent ces différents acteurs tantôt s'entrechoquent, entrent en compétition et s'affrontent, tantôt se rencontrent et fusionnent. En effet, il n'y a pas de séparation nette et clairement délimitée entre les tenants d'une conception technique et ceux d'une conception religieuse du savoir scolaire ; chacun de ces acteurs passe de l'une à l'autre, voire parfois les convoque simultanément comme le responsable administratif qui se réfugie derrière son discours pédagogique technique tout en étant, en même temps, séduit et entraîné par les incantations religieuses et la validation islamique du savoir scientifique scolaire.

Ainsi, pour identifier les différentes conceptions du savoir à l'œuvre au sein du système éducatif national marocain et les formes de citoyenneté qu'elles véhiculent, il est important

d'aller au-delà de l'analyse des textes curriculaires et de ce qu'ils révèlent de la façon dont l'Etat entreprend de transmettre et perpétuer l'identité et l'appartenance nationales auprès des nouvelles générations. Pour cela, il est important d'observer et d'analyser sur le terrain, à l'intérieur des établissements scolaires publics, comment les acteurs de l'éducation interprètent, s'approprient, transforment, incarnent, voire rejettent et contournent, ces textes curriculaires et le savoir légitime qu'ils imposent. Pour cela, il faut entrer dans les salles de classe, les couloirs, les bâtiments de la direction, les salles des professeurs et s'intéresser aussi bien aux interactions qu'aux modalités de transmission du savoir dans les cours des différentes langues. Il est important également de s'intéresser à comment les élèves eux-mêmes interagissent avec les enseignants, comment, à leur tour, ils interprètent, s'approprient, transforment, incarnent, voire rejettent, le savoir scolaire dans les cours de langues, ses modalités de transmission, les mondes de références qui leur sont imposés. Dans cette perspective, il est intéressant de nuancer l'expression employée par Forquin, citée plus haut, qui décrit le rôle d'un système éducatif national comme « contribuant à façonner la personnalité intellectuelle d'une nation ou d'une civilisation » même si la métaphore est séduisante à travers le sens littéral du verbe « façonner » qui désigne l'action de travailler une matière brute, a priori informe, pour lui donner une forme particulière¹⁹ au choix de l'artisan ou de l'artiste qui la travaille. Certainement, à travers ses politiques éducatives, une nation assigne à son système éducatif national le rôle de transmettre ou modeler un intellect collectif. Il paraît cependant difficile de penser qu'une telle entreprise crée effectivement un intellect collectif ainsi unifié et consensuel, même si on peut concevoir qu'il participe à donner une coloration particulière et des traits communs à l'identité intellectuelle, culturelle et sociale des individus qui ont suivi leur scolarité dans les établissements scolaires.

Entrer dans les établissements et les classes dans une approche ethnographique et qualitative permet donc de s'approcher au plus près de ce qui s'y joue et s'y noue sur ces questions et de comparer comment sont appropriées et transformées les directives curriculaires et pédagogiques. Or, pouvoir faire un travail ethnographique dans des établissements scolaires publics marocains est une opportunité rare qui m'a été accordée du fait de mon travail depuis plusieurs années comme formatrice d'enseignants indépendante au Maroc. A ma connaissance, jusqu'à présent très peu de travaux à l'intérieur des

¹⁹ Voir les définitions du verbe « façonner » proposées par le CNRTL : <http://www.cnrtl.fr/definition/fa%C3%A7onner>

établissements ont pu y être réalisés, même si, depuis quelques années, certains ont vu le jour comme Boutieri (2016) ou Kaddouri (2017) déjà cités et la thèse récente de De Meyer (2019) basée sur une ethnographie de longue durée dans une école de campagne. Nous reviendrons sur ces travaux ainsi que sur les ethnographies en milieu scolaire ultérieurement.

Organisation des chapitres

Ce travail est composé de sept chapitres qui sont en dialogue les uns avec les autres. La structure de l'ensemble fonctionne en mouvement descendant depuis le haut des sphères politiques jusqu'à l'intérieur des salles de classe, de manière à aborder les questions de recherche d'abord au niveau des politiques publiques et des politiques linguistiques éducatives (chapitre 1), puis au niveau de leurs répercussions, appropriations et traitements dans différentes sphères de la société civile (chapitre 2), enfin à l'intérieur de neuf établissements scolaires et dans les classes (chapitres 3, 4, 5, 6 et 7).

Le chapitre 1 présente et analyse les politiques linguistiques éducatives qui sous-tendent les orientations curriculaires du système éducatif public marocain. Il montre comment celles-ci ont été et sont toujours actuellement fabriquées, négociées, transformées en fonction des enjeux et des positionnements antagonistes qu'elles incarnent pour les instances politiques en présence. En commençant par présenter la situation actuelle et en faisant un retour en arrière sur l'évolution historique de ces politiques depuis la période du protectorat français, ce chapitre met au jour la continuité et la centralité que représente la problématique des langues dans ces enjeux, dans ces positionnements et dans les discours fondateurs sur la nation et l'identité nationale depuis l'indépendance. Si l'on accepte la métaphore spatiale d'un système fonctionnant de manière verticale de haut en bas, il s'agit des décisions élaborées et imposées depuis le haut du système par ceux qui sont aux postes de commandes, qui, eux-mêmes, interagissent avec les parties au pouvoir, se positionnent, négocient et s'adaptent en fonction des « agendas » différents qui les entourent et les concernent, qu'ils y adhèrent ou non. La littérature académique historique et politique sur ces sujets y est mobilisée et discutée.

Depuis ces hauteurs du monde politique où sont tissées et retissées et d'où émanent les politiques éducatives, le chapitre 2 entame un parcours descendant en s'intéressant aux discours et aux évaluations sur l'école et sur l'application par l'école de ces politiques éducatives et linguistiques. Y sont mises en regard et en dialogue les discours et

évaluations officiels des instances nationales et internationales avec ceux qui circulent dans différentes sphères de la société civile marocaine : les media et la presse, des citoyens – employeurs, familles, étudiants, intellectuels et artistes – et enfin avec ceux des acteurs de l'intérieur de l'école eux-mêmes – directeurs d'établissements, enseignants, élèves et parents d'élèves. Ces aspects sont mis en dialogue avec la littérature sociologique et sociolinguistique existante.

Amenés ainsi sur le seuil de l'école, dans le chapitre 3, nous en poussons la porte et y entrons. Ce chapitre présente les démarches théoriques et méthodologiques mobilisées dans le travail de terrain et les analyses. Une partie de la littérature anthropologique et ethnographique sur les conceptions du savoir et les modalités de transmission du savoir dans des contextes où enseignement islamique traditionnel et enseignement scolaire public national cohabitent dans des pays en situation postcoloniale est recensée et analysée. Elle est particulièrement pertinente pour comprendre l'entrelacement entre des conceptions du savoir s'incarnant dans des mondes de références aussi distincts et, semble-t-il, antinomiques que ceux présents dans le prologue ethnographique du début de cette introduction. Elle permet également de souligner combien il est important de prendre en considération l'histoire culturelle et religieuse du Maroc pour comprendre certains aspects de ce qui se joue dans son système éducatif. Ce chapitre présente également la méthodologie, les modalités et les conditions du travail ethnographique réalisé dans neuf établissements scolaires du primaire au baccalauréat, propose une typologie de ces établissements et de leur localisation, ainsi qu'une description organisée du corpus recueilli : nombre et types d'observations, entretiens, interactions, manuels, extraits de cahiers, productions d'élèves, etc. Enfin, les établissements et/ou les classes où j'ai été autorisée à me rendre ayant souvent été sélectionnés par les responsables administratifs pour leur « exemplarité », une première analyse est faite pour identifier les critères considérés comme représentant la norme et « l'exemplarité » dans le système éducatif public marocain. Ces critères sont analysés au regard de la littérature anthropologique mobilisée en début de ce chapitre.

Les chapitres 4, 5 et 6 constituent un triptyque, chacun d'entre eux s'intéressant en miroir aux spécificités de l'enseignement de chacune des langues dans les salles de classe et suivant la même organisation, les mêmes questionnements et les mêmes démarches afin de pouvoir les comparer. On retrouve pour chaque langue les questions de recherche présentées plus haut : comment chaque langue est-elle enseignée ? Quelles représentations

de cette langue sont véhiculées par ces enseignements ? Quelles performances dans cette langue sont valorisées chez les élèves par les enseignants ? Comment se construit le savoir dans cette langue et quel savoir légitimé et valorisé est transmis ? Quel rapport au monde, quels mondes de références et quelle vision du monde, de soi et de l'autre sont développés dans cette langue à travers les cours ou comment cette langue est construite par l'école comme medium pour dire le monde ? Quelle(s) forme(s) de citoyenneté et d'identité citoyenne sont promues dans l'enseignement de cette langue ? Le chapitre 4 s'intéresse à l'enseignement des deux langues officielles, l'arabe et l'amazigh ; le chapitre 5 à l'enseignement du français ; le chapitre 6 à celui de l'anglais et de l'espagnol. Les analyses qui mettent en dialogue ces enseignements mobilisent et discutent entre autres les notions de diglossie et de littératie. A la faveur de ces analyses, une nouvelle terminologie est proposée, celle de littératie identitaire qui se distingue d'autres formes parmi lesquelles celles de littératie pragmatique.

Le chapitre 7 sort de la relation entre enseignants et élèves en classe pour s'intéresser aux discours et représentations de ces deux types d'acteurs sur ces langues, sur les mondes de références et les conceptions du savoir qu'elles incarnent et véhiculent telles qu'elles sont construites par l'école. Il s'intéresse également aux stratégies et aux pratiques langagières d'enseignants et d'élèves face à ces idéologies linguistiques que l'école participe à construire. Comment les aménagent-ils et se les approprient-ils ? Quelles sont leurs stratégies d'adaptation, d'appropriation, voire de rejet et de transgression, pour être acteurs et auteurs dans ces langues ? Après une première section consacrée aux acteurs adultes de l'école, ce chapitre s'efforce de donner la parole aux élèves sur ces questions.

Chapitre 1 : Les langues dans l'enseignement public marocain aujourd'hui et hier : un enjeu politique et idéologique

1.1. Introduction

Ce chapitre s'efforce de présenter et d'analyser les politiques linguistiques dans le système éducatif public au Maroc en montrant comment les différentes langues en présence sont investies comme des enjeux de pouvoir par des instances politiques antagonistes. Il s'agit également de présenter les idéologies concernant ces langues qui sont à l'œuvre dans les discours politiques fortement médiatisés de ces instances et de montrer comment ces discours et ces idéologies se sont construits au fil des années et ont contribué et contribuent toujours depuis l'indépendance du Maroc en 1956 à un aménagement linguistique du système éducatif public souvent plus marqué par le manque de cohérence et l'inachevé que par un véritable souci politique de construire un système viable et cohérent.

Pour mettre au jour ces continuités et leurs modalités, plutôt que de suivre une narration historique chronologique, le choix a été fait de partir de la situation actuelle en commençant par présenter et analyser les réformes linguistiques éducatives les plus récentes et les conflits politiques qu'elles occasionnent entre, d'un côté, le pouvoir royal et les partisans du plurilinguisme dans l'éducation et, de l'autre, la majorité islamiste et les défenseurs d'un enseignement entièrement arabisé au gouvernement.

Dans la seconde section, seront présentées en détail les idéologies linguistiques à l'œuvre dans ces discours antagonistes et quels sont les enjeux investis dans chacune des langues en présence à l'école : l'arabe, l'amazigh, le français, l'espagnol et l'anglais. Nous verrons quels types d'arguments identitaires et techniques sont mis en avant de part et d'autre, leur ambivalence et leurs ambiguïtés, chaque camp revendiquant de détenir l'autorité et la légitimité aussi bien sur la sphère politique, que religieuse et sociale.

Enfin, la troisième section montrera comment ces idéologies linguistiques et ces antagonismes politiques autour des langues se sont cristallisés dans l'histoire coloniale et postcoloniale du Maroc, d'abord à travers les politiques éducatives mises en place sous le protectorat, puis à travers la construction du système éducatif national après l'indépendance et les fluctuations de la politique d'arabisation de l'enseignement public restée inachevée.

1.2. Les politiques linguistiques éducatives aujourd'hui : des réformes et actions de contre-réformes antagonistes qui paralysent le système éducatif

Depuis la nouvelle Constitution de 2011, le Maroc est une monarchie parlementaire avec un pouvoir exécutif « bicéphale » où « l'institution monarchique (...) demeure l'épicentre d'où émane toute compétence de conception et de production de la norme juridique ainsi que de son exécution » (Benkhatab 2012 :10) face à un gouvernement dont le chef est nommé par le Souverain au sein du parti arrivé en tête aux élections de la chambre des représentants²⁰. C'est de cette manière que le Parti de la Justice et du Développement (PJD²¹), parti islamiste qui a remporté les élections en 2011 puis en 2016, est majoritaire au gouvernement, d'abord avec Abdellilah Benkirane, nommé premier ministre de 2011 à avril 2017, et désormais avec Saadeddine El Othmani depuis avril 2017. Ainsi, ce pouvoir « bicéphale » est-il divisé entre, d'un côté, le Makhzen (terme générique désignant l'appareil d'Etat royal²²), le roi étant à la fois chef de l'Etat et en charge du domaine religieux en tant que Commandeur des Croyants²³ et, de l'autre, un gouvernement issu des élections, en l'occurrence depuis 2011, un gouvernement à majorité islamiste.

Pour Hibou et Tozy (2015 : 9), les pouvoirs sont ainsi partagés : d'un côté les « activités exceptionnelles et symboliques » pour le roi Mohamed VI ; de l'autre « le quotidien de l'administration » pour le gouvernement. Or, si le roi nomme les ministres sur proposition du chef du gouvernement, il est généralement admis que la nomination de certains ministres relève de la prérogative royale, parmi lesquels celui de l'Education Nationale. Aussi les réformes éducatives mises en place par les ministres successifs de ce ministère en accord avec le Palais sont-elles souvent en décalage avec les positions politiques et idéologiques du parti islamiste majoritaire au gouvernement, et donc du premier ministre. C'est ainsi que l'éducation nationale, et en particulier l'aménagement linguistique dans le système éducatif, se retrouvent pris en étau entre des conceptions politiques antagonistes qui s'incarnent non seulement dans des discours mais aussi dans des actions de réformes et

²⁰ Royaume du Maroc, Ministère de la Culture et de la Communication – département de la communication, « les attributions du roi », <http://www.maroc.ma/fr/content/les-attributions-du-roi> Voir également Hibou et Tozy (2015 : 16).

²¹ Parti de la Justice et du Développement, *ḥzb al-'adāla wal-tanmia*, حزب العدالة والتنمية

²² Hibou et Tozy (2015 :3) montrent la relation entre l'étymologie du terme de Makhzen (racine M-KH-Z, stocker) et la personne du Souverain comme figure nourricière.

²³ Royaume du Maroc, Ministère de la Culture et de la Communication – département de la communication, « les attributions du roi », <http://www.maroc.ma/fr/content/les-attributions-du-roi>

contre-réformes qui s'opposent. D'un côté, les instances évaluatives et consultatives nationales prônent des réformes pour développer un multilinguisme raisonné dans l'enseignement tandis que, de l'autre, les discours identitaires défendent un monolinguisme scolaire au nom de l'unité et de la religion nationales. D'autre part, tandis que le ministère de l'Education Nationale met en place des réformes allant dans le sens de renforcer les compétences des élèves de l'école publique dans les langues étrangères – surtout le français, comme nous le verrons – les parlementaires du PJD et d'autres partis au gouvernement s'y opposent, au moins en discours.

1.2.1. Vers un multilinguisme éducatif d'Etat de plus en plus assumé mais contesté par la majorité au gouvernement

La reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique marocaine ainsi que de la nécessité de l'ouverture vers l'international à travers les langues étrangères a été peu à peu mise en place dans les textes officiels de l'Etat marocain, tout en continuant d'affirmer son attachement à l'unité nationale et religieuse. On aperçoit ainsi un glissement progressif du monolinguisme d'Etat affiché par le Palais dans les années suivant l'indépendance vers un plurilinguisme de plus en plus officialisé et affiché dans les textes de politiques linguistiques éducatives appliquées par le ministère de l'Education Nationale.

En 1999, la Charte Nationale d'Education et de Formation (1999) ouvre une première voie dans ce sens en citant aux côtés de « la langue arabe, la langue officielle » « les langues étrangères ».

Le système d'éducation assure à tous la maîtrise orale et écrite de la langue arabe, langue officielle du pays et, complémentairement, s'ouvre à *l'utilisation des langues étrangères les plus largement utilisées dans le monde*. (Première partie : « Principes fondamentaux », page 6, version française) (...)

Il sera également procédé, au niveau de l'enseignement supérieur, à l'ouverture de sections optionnelles, hautement spécialisées, de recherche et de formation *dans la langue étrangère offrant la meilleure performance scientifique et la plus grande facilité de communication*. (Levier 9 : « Perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe », section 114, page 45, version française – termes soulignés par nous)

Comme on le voit dans cet extrait, la langue française n'est pas spécifiquement nommée mais, vue son omniprésence dans le paysage linguistique éducatif marocain, on ne peut que déduire qu'elle est ciblée dans les expressions : « les langues étrangères les plus largement utilisées dans le monde » et « offrant la meilleure performance scientifique et la plus grande facilité de communication », même si on peut aussi y voir une référence à la langue anglaise qui est, de fait, la langue la plus utilisée dans le monde et la recherche scientifique. L'ambiguïté de ces expressions qui laissent un vide que chacun peut comprendre et combler à sa façon permet de ne donner aucun statut officiel à une langue étrangère en particulier. Il semble de la sorte que le français puisse être remplacé à tout moment dans ses fonctions officieuses dans l'enseignement par une autre, comme si toutes les langues étrangères étaient interchangeable et pouvaient être appropriées comme langues d'enseignement / d'études par les acteurs de l'enseignement (enseignants, étudiants, élèves) du jour au lendemain.

Ce premier pas vers une approche plurilingue de l'éducation est renforcé par la reconnaissance de la pluralité des langues nationales dans la Constitution de 2011 qui, contrairement aux précédentes, reconnaît l'amazigh comme « une langue nationale » et le hassani, parler arabe du Sahara occidental et de Mauritanie, comme « partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie » (Constitution (2011), version française, article 5, page 5).

L'affirmation officielle de cette pluralité linguistique nationale, qui s'affiche et s'affirme de plus en plus, rencontre de fortes contestations et oppositions chez les tenants politiques islamistes et nationalistes du monolinguisme d'Etat, non seulement parmi les membres du PJD mais aussi dans d'autres partis politiques comme l'Istiqlal, parti historique de l'indépendance. Un exemple récent le montre. En janvier 2018, un projet de loi organique relative à la création du Conseil National des Langues et de la Culture Marocaine (CNLCM) destiné à agir comme un « mécanisme de protection du pluralisme linguistique et culturel du Royaume » (Ministère de la Culture et de la Communication 30/01/2018) est présenté devant la Chambre des Représentants (site officiel de la Chambre 16/01/2018) et ses missions sont discutées, à savoir :

« [la] protection et [la] valorisation *des deux langues officielles, l'arabe et l'amazighe, ainsi que la langue hassanie et les différentes expressions culturelles marocaines*, le développement et la promotion de *la culture nationale*, la préservation du patrimoine

culturel, *la simplification de l'apprentissage des langues étrangères* » (Ministre de la Culture et de la Communication 30/01/2018, termes soulignés par nous)

Lors de cette discussion à la Chambre, bien que la langue française ne soit pas explicitement nommée dans la proposition de loi organique, bon nombre des députés PJD demandent immédiatement l'amendement de l'extrait ci-dessus pour en retrancher la dernière partie sur les langues étrangères dont ils considèrent qu'elle favorise la langue française au détriment de la langue officielle²⁴. Or, leur opposition se révèle d'autant plus aux abois et contestataire qu'elle éprouve combien elle est impuissante. En effet, les députés se retrouvent devant le fait accompli ne pouvant que constater leur impuissance face au projet de loi organique dont, de toute façon, la ligne incriminée sur les langues étrangères figurait déjà publiquement sur le site internet officiel du CNLCM avant même d'être discutée devant la Chambre (page publiée le 16/01/2018). Aussi, les langues sont-elles l'objet d'antagonismes qui semblent le plus souvent inconciliables.

Le roi Mohammed VI lui-même s'engage progressivement de plus en plus en faveur de l'apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif public. En témoigne l'extrait du discours de juillet 2015 ci-dessous qui associe enseignement de qualité, apprentissage des langues, insertion professionnelle et enrichissement de l'identité nationale. Il insiste sur la permanence et la vigueur de celle-ci (« séculaire et enracinée »), tout en ne manquant pas de mentionner, sans les nommer, ceux qui voient dans la pluralité une « atteinte à l'identité nationale », c'est-à-dire probablement les mouvements d'opposition islamistes et nationalistes comme le PJD et l'Istiqlal.

« Ici, il faut faire preuve de sérieux et de réalisme, et s'adresser aux Marocains en toute franchise en leur demandant : pourquoi sont-ils si nombreux à inscrire leurs enfants dans les établissements des missions étrangères et les écoles privées, malgré leurs coûts exorbitants ?

La réponse est claire : c'est parce qu'ils cherchent un enseignement ouvert et de qualité, fondé sur l'esprit critique et *l'apprentissage des langues*, un enseignement qui permette à leurs enfants *d'accéder au marché du travail et de s'insérer dans la vie active*.

²⁴ Débats notamment rapportés par le journal « Aujourd'hui » du 12 février 2018, « Le Conseil des langues : un premier amendement contre le « français » ? », <http://aujourd'hui.ma/actualite/conseil-national-des-langues-un-1er-amendement-contre-le-francais>

Or, contrairement à ce que prétendent certains, l'ouverture sur les langues et les autres cultures, ne portera aucunement atteinte à l'identité nationale. Bien au contraire, elle contribuera à l'enrichir, d'autant plus que l'identité marocaine est, grâce à Dieu, séculaire et bien enracinée, et qu'elle se distingue par la diversité de ses composantes qui s'étendent de l'Europe jusqu'aux profondeurs de l'Afrique.

(...)

Partant de là, la réforme de l'enseignement doit viser au premier chef à permettre à l'apprenant d'acquérir les connaissances et les habiletés et de *maîtriser les langues nationales et étrangères, notamment dans les filières scientifiques et techniques qui ouvrent les portes de l'insertion sociale.* » (Discours de SM le Roi à la Nation à l'occasion du 16^{ème} anniversaire de la Fête du Trône, le 30/07/2015, version française, termes soulignés par nous)

C'est ainsi que les directives et les réformes mises en place par le ministère de l'Éducation Nationale mettent de plus en plus en avant le plurilinguisme (langue arabe, langue amazighe standardisée et langues étrangères) comme un moyen d'accès à une égalité des chances sociale, économique et professionnelle.

On retrouve ces directives dans les rapports du Conseil Supérieur de l'Enseignement, de la Formation et de la Recherche Scientifique (ci-après CSEFRS), notamment dans celui intitulé « Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion » (titre abrégé par la suite en « Vision stratégique 2015-2030 ») publié en 2015 (CSEFRS 2015) qui est le texte de référence dans la conduite des réformes actuelles²⁵. Non seulement il y est mis en avant l'importance de la maîtrise des langues pour assurer à tous les enfants marocains un accès à « l'égalité des chances » (expression utilisée 22 fois dans l'ensemble du rapport). Mais en plus, pour la première fois dans un rapport de cette sorte à ma connaissance, après l'habituelle mise en valeur en premier de la langue arabe, en plus de l'amazigh, deux langues étrangères sont explicitement nommées : le français et l'anglais. De surcroît, la notion d'« alternance linguistique » apparaît, ce qui semblait inimaginable quelques années auparavant.

Les langues ont un rôle capital dans la qualité des apprentissages, dans la *réussite scolaire* de l'apprenant et son *insertion sociale et professionnelle*, dans le rendement interne et externe de l'École et dans la *promotion de la recherche*.

(...)

²⁵ C'est le texte auquel le responsable administratif fait référence dans le récit ethnographique par lequel commence l'introduction générale.

85- Le dispositif linguistique proposé doit tendre à la réalisation des objectifs suivants :

- La réalisation de *l'équité et de l'égalité des chances en matière de maîtrise des langues* et de qualité des apprentissages.
- La capacité de l'apprenant, à l'issue de l'enseignement secondaire qualifiant, de *maîtriser la langue arabe, de communiquer en amazighe et de maîtriser deux langues étrangères au moins*, dans le cadre d'une approche progressive qui passe du *bilinguisme* (arabe + une langue étrangère) au *plurilinguisme* (arabe + 2 langues étrangères ou plus).

La langue arabe est la principale langue d'enseignement. *L'alternance linguistique* est mise en œuvre progressivement. L'enseignement de certains contenus ou modules en *langue française* se fera, à court terme, dans l'enseignement secondaire qualifiant et à moyen terme dans l'enseignement collégial. L'enseignement de certains contenus ou modules en *langue anglaise* se fera, à moyen terme, dans le secondaire qualifiant.

(CSEFRS 2015 – **Levier 13** « Maîtrise des langues enseignées et diversification des langues d'enseignement », introduction et article 85, pages 45-46, version française – termes soulignés par nous)

Ces recommandations de la « Vision stratégique 2015-2030 » (CSEFRS 2015) s'appuient sur les résultats de l'évaluation nationale du système éducatif marocain réalisée par l'Instance Nationale d'Evaluation entre 2000 et 2013 qui, parmi les « dysfonctionnements structurels » du système, constatait « la faible maîtrise des langues » (ibid. : 7). Aussi, donne-t-elle des orientations sur les mesures et réformes à mettre en place. Concernant les langues, elle met clairement en relation « égalité des chances » avec « maîtrise des langues », « réussite scolaire » et « insertion sociale et professionnelle » sans nommer dans un premier temps de quelles langues il s'agit.

Elle rentre ensuite plus concrètement dans le détail (article 85) en citant la langue arabe, « la langue officielle de l'Etat » du Maroc (Constitution 2011 : article 5 page 5, version française) et l'amazigh, « une langue officielle de l'Etat en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception » (ibid.). Or, de même que le texte de la Constitution leur donne des statuts différents, l'extrait du rapport ci-dessus différencie également les rôles et places respectives de ces deux langues à l'école puisqu'il s'agit d'un côté de

« maîtriser la langue arabe » et, de l'autre, de « communiquer en amazigh²⁶ », ce qui suppose a priori le développement d'une compétence moins développée. Par ailleurs, il est question également de « maîtriser deux langues étrangères au moins ». Or, dans le paragraphe suivant, le français et l'anglais sont nommés comme langues étrangères non seulement d'apprentissage, mais aussi d'enseignement au niveau du secondaire (ibid. page 46).

Multilinguisme et alternance linguistique dans l'enseignement font donc l'objet d'une institutionnalisation progressive et de réformes éducatives qui, cependant, suscitent de fortes oppositions au sein même de l'exécutif.

1.2.2. Exemples des réformes les plus récentes : le renforcement de la présence de la langue française à l'école publique marocaine

Les réformes qui vont dans le sens de développer le plurilinguisme dans l'éducation se sont multipliées ces dernières années, qu'il s'agisse de l'introduction de l'enseignement de l'amazigh dans les programmes de l'école primaire depuis 2003 (Abouzaid 2011), sur laquelle nous reviendrons plus loin dans ce chapitre (1.3.2), ou de réformes concernant les langues étrangères, surtout le français.

Deux exemples de ces réformes seront présentés dans cette sous-section, ainsi que les modalités de leur mise en place et les réactions de professionnels de l'éducation sur le terrain dans les établissements. Dans la sous-section suivante, nous verrons également les réactions de la majorité PJD au gouvernement et comment ce parti, ainsi que d'autres, s'efforcent de bloquer ces réformes. Ces jeux d'opposition sont particulièrement caractéristiques de la façon dont le système éducatif national est pris en otage d'enjeux antagonistes investis par les différents acteurs autour de la question des langues dans l'enseignement.

La première de ces réformes date de 2014 : il s'agit de la création de filières scientifiques dites Sections Internationales²⁷ au niveau de l'enseignement qualifiant (lycée) où les trois matières scientifiques (mathématiques, sciences de la vie et de la terre (SVT) et physique-

²⁶ Nous verrons dans la sous-section consacrée à l'amazigh l'évolution entre les recommandations de la Charte d'Éducation et de Formation (1999) qui met en avant l'utilisation de cette langue à l'école primaire uniquement pour faciliter l'accès des enfants amazighophones à l'arabe scolaire et celles de « la Vision 2015-2030 » qui préconise que l'ensemble des « apprenants » doivent être en mesure de « communiquer en amazigh » à l'issue de leur scolarité.

²⁷ Il s'agit de la réforme dont il a été brièvement question dans l'introduction.

chimie) sont enseignées en langue étrangère : principalement le français dans l'ensemble du royaume, mais aussi l'espagnol dans certains établissements du nord du Maroc, et l'anglais dans de rares établissements pilotes à Casablanca et Rabat²⁸. Ces Sections Internationales permettent aux élèves qui suivent ces filières d'obtenir un Baccalauréat International Option Français²⁹ (BIOF), Option Espagnol (BIOE) ou Option Anglais (BIOA). Il s'agit au départ d'un projet pilote mis en place seulement dans quelques établissements la première année scolaire 2014-2015. Le nombre limité d'enseignants en capacité d'enseigner leur discipline en espagnol ou en anglais ainsi que la moindre demande du côté des familles pour ces deux langues expliquent en partie le fait que l'option français a peu à peu été généralisée à l'ensemble des établissements du royaume qui la proposent aux côtés de la filière en arabe. Depuis la rentrée scolaire 2017, le même fonctionnement a été mis en place au niveau du collégial (collège). C'est dans ce cadre que, depuis 2014, j'ai été amenée à animer des formations auprès d'environ 600 enseignants des matières scientifiques dans de nombreuses régions du Maroc. Ces formations ont été l'occasion de récolter des entretiens et des observations qui seront souvent mobilisés dans ce travail (voir la méthodologie présentée dans le chapitre 3). Au début de l'année scolaire 2014-2015, les premiers groupes d'enseignants que j'ai rencontrés au niveau du qualifiant (lycée), ayant été prévenus qu'ils devaient soudainement enseigner leur discipline en français au lieu de l'arabe le premier jour de la rentrée en septembre, se sentaient brusqués par une réforme qui leur était imposé du jour au lendemain à la rentrée de septembre sans aucune préparation, aucun matériel pédagogique pour les aider, aucun souci de savoir s'ils avaient les compétences linguistiques pour changer ainsi au pied levé de langue d'enseignement. Bien que tous aient fait leurs études supérieures en français, une grande majorité d'entre eux n'avaient pas pratiqué cette langue depuis leur diplôme. De plus leurs connaissances scientifiques dans cette langue, notamment la terminologie, correspondaient surtout aux programmes de l'enseignement supérieur et non à celui du lycée qu'ils devaient enseigner. Encore aujourd'hui, les

²⁸ Voir Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MENFPESRS), 25 février 2014, Communiqué sur la création des Sections Internationales et du Baccalauréat International Option Français (BIOF) <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/DetailActualite.aspx?ActuID=vlvISxE9bVQ=>. Voir également le site officiel du ministère de la Culture, 17/02/2014, <http://www.maroc.ma/fr/le-ministre-francais-de-leducation-nationale-en-visite-au-maroc/%D8%A3%D8%AE%D8%A8%D8%A7%D8%B1>

²⁹ Cette filière est sans doute inspirée par le programme pilote tenté en 1996 par le ministre Saaf intitulé Option Langue Française, filière où était renforcé l'enseignement du français en linguistique, littérature, culture et civilisation françaises (voir Allain-El Mansouri 2000). Cependant, la filière actuelle est centrée sur l'enseignement des matières scientifiques et non littéraires.

enseignants concernés peinent à suivre les instructions officielles, les enseignants du collégial étant encore plus en difficulté face au changement linguistique.

La seconde réforme date de la rentrée scolaire 2017 : elle consiste en l'introduction de l'enseignement du français en première année primaire. Là encore, mon travail de formatrice auprès d'une centaine d'enseignants de primaire dans plusieurs régions du royaume m'a permis d'observer comment cette réforme était reçue, interprétée et aménagée sur le terrain dans des établissements urbains, périurbains et ruraux.

Le 15 juin 2017, à peine nommé ministre de l'Education Nationale depuis quelques mois, Mohamed Hassad, polytechnicien et ancien ministre de l'intérieur, proche du roi Mohammed VI, surprend l'opinion en annonçant comme une évidence sa décision d'introduire l'enseignement de la langue française³⁰ en première année de l'école primaire dès la rentrée scolaire de septembre suivant, soit deux mois plus tard. Les arguments mis en avant par le ministre et les tenants de cette réforme dans la presse portent sur la nécessité de « réparer les injustices linguistiques »³¹ du fait de la place de la langue française comme « valeur ajoutée sur le marché de l'emploi »³² en insistant sur la légitimité des recommandations de « la Vision 2015-2030 » présentées comme étant à l'origine de cette réforme (CSEFRS 2015). Pourtant, cette réforme qui semble novatrice ne fait en fait que mettre en application ce qui figure déjà dans les programmes officiels de l'enseignement primaire de 2011³³ qui ne sont pas appliqués dans les établissements où le français n'est enseigné en réalité qu'à partir de la 3^{ème} année.

Vu l'ampleur des moyens consacrés aux études diagnostiques entre 2000 et 2013 qui ont donné lieu aux recommandations de la « Vision 2015-2030 » et la durée prévue pour sa mise en place (2015-2030), il est surprenant que la réforme soit annoncée juste avant les vacances scolaires d'été et à peine deux mois avant sa concrétisation. Plus étonnant encore, c'est dans la presse que la nouvelle est annoncée et non pas, semble-t-il, dans les établissements scolaires, ni auprès des directeurs, ni des enseignants ou des parents d'élèves. En effet, malgré sa forte médiatisation avant l'été, à leur arrivée à la rentrée

³⁰ Cet enseignement est prévu à raison de 20 minutes par jour réparties en activités orales, chants / comptines, graphisme et un projet de classe. Voir les instructions du manuel « Dire, Faire et agir pour apprendre le français », 2017, Direction des Curricula, MENFPESRS (page 11).

³¹ Voir l'article du 29/06/2017 du journal TelQuel.

³² Voir l'article du 16/09/2017 du journal TelQuel.

³³ « البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي " / مديرية المناهج » « Programmes et directives éducatifs pour l'enseignement primaire », Publication officielle du Ministère de l'Education Nationale, septembre 2011, Direction des Curricula.

scolaire de septembre suivant, les enseignants de première année primaire que j'ai rencontrés découvrent cette nouveauté curriculaire : ils n'en ont pas été informés par leur hiérarchie à l'avance et n'ont reçu aucune formation pour enseigner une langue que certains d'entre eux n'ont pas pratiquée, voire entendue, depuis leurs propres études supérieures ou secondaires. Cette nouvelle, tombée d'en haut sans prévenir, provoque chez eux des réactions diverses : a minima la surprise, voire une certaine curiosité pour une nouveauté imprévue, mais généralement plutôt le sentiment amer d'être maltraités par leur administration, le rejet d'une langue française mal aimée, voire détestée, et surtout un sentiment d'impuissance et d'incompétence pour enseigner dans cette langue qui leur fait craindre d'être exposés à la honte (*hchouma*) face aux élèves et leurs parents³⁴. De plus, le seul outil pédagogique qui leur est donné est un manuel³⁵ édité directement par la Direction des Curricula du Ministère de l'Education Nationale et distribué par les Académies Régionales d'Enseignement et de Formation (AREF) avec un guide d'accompagnement pédagogique. Or, tous deux étant entièrement rédigés en français, beaucoup d'enseignants et de directeurs d'écoles rencontrés ne sont pas en mesure de lire les instructions, ce qui accentue encore leur malaise et leur insécurité, leur sentiment d'être maltraités et non pris en compte par leur hiérarchie.

Dans les cas de ces deux réformes présentées brièvement, comment expliquer une telle précipitation pour mettre en place de réformes pourtant jugées essentielles plutôt que de prendre le temps d'informer, de former et de s'efforcer d'emporter l'adhésion des acteurs du terrain éducatif ? Ces réformes semblent « passées en force » par le ministre de l'Education Nationale en mettant les acteurs éducatifs, les parents et l'opinion publique devant le fait accompli, comme s'il s'agissait de contourner – au moins temporairement – l'opposition politique à ces réformes.

1.2.3. Actions d'opposition et de contre-réforme immédiates du PJD et de l'Istiqlal

En effet, dans les deux cas, le PJD et l'Istiqlal s'efforcent de bloquer légalement chacune de ces réformes. Concernant les Sections Internationales, alors que ces filières en français – ainsi que quelques-unes en anglais et en espagnol – sont mises en place depuis la rentrée

³⁴ Informations issues d'entretiens informels réalisés lors de formations linguistiques et pédagogiques d'enseignants de première année primaire à destination d'une centaine d'enseignants sur une période de deux années scolaires (2017-2018 et 2018-2019) dans diverses académies.

³⁵ Manuel « Dire, Faire et agir pour apprendre le français », 2017, Direction des Curricula, MENFPESRS.

2014 et que le Baccalauréat International a eu ses premiers lauréats en juin 2017, la loi-cadre entérinant la réforme, qui n'était toujours pas votée depuis 2014, est rejetée par le PJD et l'Istiqlal depuis janvier 2019 au nom de « l'identité nationale » (Medias24, 08/01/2019). Noureddine Mediane de l'Istiqlal déclare à la chambre des représentants : « Nous ne sommes pas français, ni canadiens, ni américains. Nous sommes marocains. Nous devons en tenir compte lorsque nous produisons nos lois » (ibid.).

Les partisans de l'enseignement des matières scientifiques en français – ainsi qu'en anglais et/ou en espagnol – à la chambre des Représentants dont le Parti Authenticité et Modernité (PAM) et le Rassemblement National des Indépendants (RNI)³⁶ ainsi que les présidents d'universités opposent à cet argumentaire identitaire des arguments d'ordre technique et pédagogique : les premiers mettent en garde contre les « considérations idéologiques » et prônent une « diversification des langues » dans le souci des générations futures et d'un enseignement « moderne » (ibid.) ; les seconds recommandent d'abord de généraliser l'enseignement des sciences à tous les niveaux en français et de planifier à terme leur enseignement aussi en anglais (TelQuel 11/03/2019).

On retrouve le même fonctionnement concernant l'introduction de l'enseignement du français en 1^{ère} année primaire. Dès l'annonce de cette réforme dans la presse en juin 2017, les réactions virulentes du PJD et de l'Istiqlal ne se font pas attendre³⁷. Abderrahim Chikhi, président du MUR³⁸, association religieuse liée au PJD, dans son communiqué de presse, y dénonce une mise en concurrence du français avec l'arabe, langue officielle, mettant ainsi en péril l'obligation constitutionnelle de « renforcer le statut de la langue arabe, son rôle et l'attention qui lui est due dans les différentes étapes de l'éducation afin de renforcer sa présence dans la société³⁹ ».

Dans un mouvement de surenchère quelques mois plus tard, le 15 novembre 2017, le PJD dépose à la Chambre des Députés une proposition de loi pour « la protection et l'extension

³⁶ Partis proches du Palais royal.

³⁷ Voir TelQuel (29/06/2017) en français et en arabe la déclaration du MUR contre l'enseignement du français en 1^{ère} année dans Le360.ma (27/06/2017) « Unicité et Réforme (MUR) s'attaque à la décision de Hassad sur l'enseignement du français au 1^{er} niveau » : « التوحيد والإصلاح تتصدى لقرار حصاد تدريس الفرنسية بالمستوى الأول »

Voir également en arabe Le360.ma (25/06/2017) « l'enseignement du français ouvre la porte à la confrontation entre le PJD et Hassad : « تدريس الفرنسية يفتح باب المواجهة بين "البيجدي" وحصاد »

³⁸ MUR, Mouvement Unicité et Réforme, حركة التوحيد والإصلاح.

³⁹ Ibid. Traduction personnelle.

"تعزيز مكانة اللغة العربية ودورها والعناية بها في مختلف مراحل التعليم بما يقوي حضورها في المجتمع"

du développement de l'usage de la langue arabe⁴⁰ » (PJD 2017). En introduction (page 2) le document⁴¹ rappelle la place de la langue arabe dans la Constitution comme une des « composantes de l'identité nationale marocaine⁴² » et « le devoir de l'Etat de travailler à sa protection, son développement et le développement de son usage⁴³ ». Il y rappelle également le caractère de langue officielle de l'amazigh et la nécessité de l'intégrer dans l'enseignement et dans la vie publique sans donner de propositions concrètes concernant cette langue cependant (ibid.). En creux, dès cette introduction, on devine un rejet implicite de l'éventuelle intrusion de toute autre langue⁴⁴ dans la sphère marocaine.

Une première partie du texte de la proposition de loi définit les termes utilisés sans pour autant définir de quelle langue arabe il est question. Au lecteur de comprendre donc qu'il s'agit de la même langue que celle mentionnée par la Constitution de 2011 qui n'est pas plus précisément définie : arabe du Coran, dit classique (*fusha*) ? Arabe dit moderne standard international⁴⁵ ? Arabe marocain ? Un mélange des trois ? Nous reviendrons plus loin dans ce chapitre (1.2.1) sur cette absence de précision qui se retrouve dans tous les textes officiels marocains mentionnant la langue officielle, même lorsque, comme dans celui qui nous occupe ici, il s'agit d'en préserver et développer l'usage.

Une seconde partie du texte porte justement sur la sauvegarde de la langue arabe et demande la création d'une académie pour « unifier son lexique et le purifier de tous les mots et expressions étrangers⁴⁶ » (page 4).

Suit une troisième partie, la plus longue, sur le développement de l'usage de l'arabe dans quatre domaines : l'enseignement (section 1), les médias (section 2), la vie publique (section 3), les relations de travail (section 4).

La cinquième et dernière partie porte sur « les violations et sanctions⁴⁷ » (page 10sq.), prévoyant des amendes pouvant s'élever jusqu'à 50 000 dirhams en cas de non-utilisation de l'arabe dans les publicités, la vie publique, les contrats de travail, etc.

⁴⁰ "مقترح قانون يقضي بحماية وتطوير تنمية استعمال اللغة العربية"

⁴¹ Les versions françaises des extraits suivants sont toutes des traductions personnelles.

⁴² "مقومات الهوية الوطنية المغربية"

⁴³ "واجب الدولة أن تعمل على حمايتها وتطويرها وتنمية استعمالها" Ces termes reprennent mot pour mot un extrait de l'article 5 de la Constitution de 2011 (version arabe page 5).

⁴⁴ Même la langue hassania présente dans l'article 5 de la Constitution de 2011 comme « partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie » (article 5 version française page 5) n'est pas mentionnée dans cette proposition de loi du PJD.

⁴⁵ Suivant l'usage anglo-saxon de l'expression Modern Standard Arabic (MSA).

⁴⁶ "توحيد معجمها وتنقيته من كل الكلمات والعبارات الدخيلة"

⁴⁷ "المخالفات والعقوبات"

Dans la section consacrée à « la langue arabe dans l'enseignement » (Partie 3 : section 1, pages 4 et 5) et à la réaffirmation de sa primauté fondamentale comme langue d'enseignement, on trouve notamment les articles suivants :

Article 6 (page 4)

La langue arabe est la matière fondamentale de toutes les étapes de l'enseignement, elle est la langue d'enseignement des matières sociales et scientifiques dans l'ensemble des établissements d'enseignement publics et privés. C'est aussi la langue des examens, des concours, des thèses universitaires et des mémoires dans les établissements d'enseignement publics et privés, à l'exception des cas où la loi impose l'enseignement d'une autre langue officielle ou l'enseignement dans cette langue et du cas des établissements de la mission étrangère ou des établissements d'enseignement autorisés à exercer au Maroc et qui dispensent un enseignement international.

Article 7 (page 5) :

L'enseignement de la langue arabe est obligatoire pour tous les enfants marocains dans tous les établissements éducatifs exerçant au Maroc et la maîtrise de la langue arabe est considérée comme l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement fondamental.

Ces deux articles fonctionnent en grande partie par des sous-entendus, l'implicite et la négation de situations réelles. Tous deux commencent par rappeler un état de fait déjà présent dans l'enseignement public marocain du primaire au secondaire, à savoir que la langue arabe est la langue d'enseignement à tous les niveaux (art. 6) et que son enseignement est obligatoire (art. 7). A cet état de fait est accolée une autre affirmation qui, elle, ne correspond pas à l'aménagement linguistique actuel dans l'enseignement. En effet, le texte présente l'arabe comme la langue d'enseignement des « matières sociales et scientifiques » dans « l'ensemble des établissements publics et privés ». Or, au niveau du secondaire qualifiant (lycée), les sciences économiques dans tous les établissements publics et les matières scientifiques dans les filières générales dites Sections Internationales (réforme de 2014) sont enseignées en français (voire en anglais ou en espagnol dans un petit nombre d'établissements) et non pas en arabe. D'autre part, il existe des établissements scolaires privés qui, en plus de l'arabe, utilisent d'autres langues d'enseignement : le français, l'anglais, l'espagnol. Ce fonctionnement rhétorique par la négation de ce qui est, sans départager la situation existante de la situation souhaitée, peut

être compris à la fois comme une critique implicite de l'existant et comme une injonction indiscutable. En creux est à nouveau présent le rejet implicite de toute autre langue que la langue officielle : à aucun moment l'amazigh n'est nommé dans cette section sur l'enseignement ; les langues étrangères n'y sont pas nommées non plus. L'existence de la réforme des Sections Internationales de 2014 présentée ci-dessus, contre laquelle le PJD s'est insurgé à de nombreuses reprises depuis sa mise en place, est également niée.

On retrouve le même fonctionnement par sous-entendus et négations implicites concernant l'enseignement supérieur qui n'est pas mentionné en tant que tel mais qui apparaît lorsqu'il est question de l'arabe comme « langue des examens, des concours, des thèses universitaires et des mémoires ». En effet, dans la réalité, un grand nombre des filières universitaires publiques et privées ont le français pour langue d'enseignement comme toutes les disciplines scientifiques, les études de médecine et d'ingénieurs et l'économie ; l'arabe étant celle des sciences humaines et sociales, du droit arabe et des études islamiques (voir le tableau dans l'introduction). Ainsi l'arabe n'est-il pas la langue des examens et des écrits universitaires dans tous les établissements d'enseignement supérieur – même publics – loin s'en faut.

La longue liste des exceptions qui vient ensuite dans l'article 6 semble revenir en arrière en « exonérant » d'autres types d'établissements (étrangers, internationaux et d'autres non précisés) de l'obligation prônée par la proposition de loi. L'expression « à l'exception des cas où la loi impose de... » ne précisant ni de quelle loi il s'agit, ni des conditions d'application de cette loi, le texte semble ainsi tolérer un état de fait contraire à ce qu'il prône tout en continuant à affirmer qu'il ne s'agit que d'exceptions, ce qui est loin d'être le cas.

On peut deviner également en creux dans l'article 7 à travers l'expression « tous les enfants marocains » une allusion critique implicite elle aussi à « certains » enfants marocains que leurs parents préfèrent scolariser dans des établissements privés étrangers ou internationaux où l'arabe est loin d'être la langue d'enseignement même si elle est enseignée quelques heures (ou plus) par semaine. De fait, ce choix concerne une grande majorité des familles marocaines qui en ont les moyens et qui peuvent y avoir accès. Le fait de scolariser ses enfants dans des établissements scolaires privés où l'arabe n'est pas la langue d'enseignement est d'ailleurs une critique récurrente des médias et de la société civile à l'égard des personnalités politiques marocaines, visant en particulier les premiers

décideurs de l'arabisation de l'enseignement public après l'indépendance (Grandguillaume 1983 ; Vermeren 2000 ; 2011).

Ainsi, ces articles de la proposition de loi du PJD fonctionnent-ils de manière performative, énonçant une politique linguistique éducative centrale dans les positions idéologiques et politiques du parti islamiste au gouvernement. Pourtant, loin de correspondre à la situation réelle, cette politique n'est pas proposée comme un correctif de cette situation mais comme un état de fait qui serait déjà en place.

1.2.4. Les langues dans l'enseignement, un enjeu de conflit politique permanent qui paralyse toute réforme de fond

Vu cette structure du texte et considérant également sa date de sortie, il est difficile de ne pas conjecturer que le but premier de cette proposition de loi est de se positionner contre les réformes mentionnées ci-dessus du ministère de l'Education Nationale en faveur du renforcement de la présence de la langue française au sein de l'école publique : l'introduction de l'enseignement du français en première année de primaire mise en place quelques mois auparavant par le ministre en personne ; l'enseignement des matières scientifiques en français dans les Sections Internationales depuis 2014. Cependant, le français n'est jamais mentionné dans le texte et la seule mention explicite du rejet d'une langue étrangère, quelle qu'elle soit, n'apparaît pas dans cette section sur l'enseignement mais dans celle déjà citée où il est question de « purifier [le lexique arabe] de tous les mots et expressions étrangers ».

L'ouverture vers le multilinguisme éducatif, depuis la Charte d'Education et de Formation (1999) jusqu'aux recommandations de la « Vision stratégique 2015-2030 » (CSEFRS 2015), les réformes qui s'ensuivent et les actions qui s'y opposent, telles que la proposition de loi par le PJD ci-dessus et les vetos du PJD et de l'Istiqlal, mettent en lumière combien les langues dans l'enseignement au Maroc sont un des enjeux et une des manifestations d'un conflit politique permanent qui oppose les décideurs au niveau du pouvoir exécutif.

C'est ainsi que les politiques linguistiques dans l'éducation se retrouvent prises en étau, voire en otage, entre, d'un côté, les décisions prises, médiatisées et mises en place par le Ministère de l'Education Nationale et appuyées par le roi Mohammed VI et, de l'autre, les actions de résistance courroucées mais souvent impuissantes du précédent chef du

gouvernement, A. Benkirane, qui les refusait avec vindicte et théâtralisation⁴⁸ ou de l'actuel, S. Othamni, plus effacé, mais semble-t-il tout autant disposé à faire annuler les réformes par l'opposition parlementaire.

Ce jeu d'opposition permanent fortement médiatisé, parfois théâtralisé, dans les media s'appuie des deux côtés sur des discours idéologiques politisés qui rencontrent un terreau favorable dans de grands pans de la société civile marocaine. Dans cette politisation des langues, se cristallisent des antagonismes sur ce qu'est la nation, l'identité marocaine, les valeurs nationales, religieuses et sociales, la définition du citoyen marocain d'aujourd'hui.

Or, ces antagonismes clivés sur les langues semblent relever plus de l'affrontement politique que d'un véritable souci d'améliorer le système d'éducation national en lui donnant une cohérence linguistique solide de sorte qu'ils freinent, voire paralysent, toute tentative de réforme éducative de fond. En effet, les réformes, comme celle du ministre Hassad présentée plus haut, sont souvent prises à l'emporte-pièce, de manière précipitée, et hyper médiatisées comme des remèdes-miracles immédiats. Cependant, à peine annoncées et mises en place, elles sont aussitôt minées de l'intérieur à la fois par les contre-discours eux aussi hyper médiatisés du chef du gouvernement et, de manière générale, sur le terrain, par l'absence d'adhésion des acteurs de l'éducation qui sont eux-mêmes divisés sur la légitimité idéologique et la pertinence pédagogique de ces réformes et qui n'ont souvent pas la formation ni les compétences nécessaires pour les mettre en œuvre de façon solide.

1.3. Langues officielles et langues étrangères : des idéologies linguistiques cristallisées dans des discours politiques antagonistes sur la nation et l'identité marocaine

Du fonctionnement « dualiste » ou « bicéphale » de l'Etat marocain (Tozy 1998 ; Benkhatab 2012 ; Hibou et Tozy 2015) résulte un antagonisme politique qui s'incarne notamment dans les positionnements sur les politiques linguistiques à travers des idéologies clivées autour des langues présentes dans l'enseignement qui sont mises en concurrence, à savoir l'arabe, l'amazigh et le français. Si la langue amazighe est moins présente à l'intérieur de l'école que les deux autres, puisqu'elle n'est officiellement

⁴⁸ Voir par exemple la vidéo qui fit polémique au Parlement où Abdellilah Benkirane, alors premier ministre, s'en prend violemment au ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, Rachid Belmokhtar, dont il conteste les décisions et les prérogatives (NaharPress 2 décembre 2015).

enseignée que depuis 2003 comme nous verrons plus loin, elle est néanmoins très fortement politisée et un enjeu de taille dans les discours et les positionnements. A travers ces langues, sont ainsi cristallisées des idéologies, des argumentaires et des représentations antagonistes de ce que devraient être la nation et l'identité marocaines. Or, cet antagonisme a des répercussions aussi bien au niveau de l'Etat qu'au niveau des politiques et des réformes éducatives. De plus, il est présent dans la sphère politique marocaine au moins depuis la période coloniale des protectorats français et espagnols⁴⁹. Nous verrons dans la dernière section de ce chapitre (1.4) comment il s'est construit historiquement à travers les politiques linguistiques éducatives coloniales et comment il a été investi comme un enjeu politique et identitaire fort depuis l'indépendance par des partis en quête d'autorité et de légitimité politique et religieuse.

Dans l'affrontement narré et analysé plus haut entre le ministère de l'Education Nationale et la majorité PJD au gouvernement ainsi que l'Istiqlal, on voit clairement se dessiner des idéologies linguistiques qui s'appuient sur des représentations identitaires en lien avec des conceptions antagonistes de la souveraineté et l'identité nationales et de l'Islam, religion d'Etat, mettant ces deux instances en compétition l'une avec l'autre pour conserver ou acquérir légitimité et autorité aussi bien dans le domaine politique que dans le domaine religieux. Or, cette compétition se cristallise notamment dans les discours identitaires sur les trois langues que sont l'arabe, l'amazigh et le français avec des argumentaires de registres différents, voire antinomiques : de part et d'autre, les arguments mobilisés relèvent de l'identité, de l'appartenance et du nationalisme dans les discours sur l'arabe et l'amazigh. En revanche, ils diffèrent quand il s'agit des langues étrangères et notamment du français, langue coloniale envahissante pour les uns, langue de mondialisation, de performance et d'efficacité économique pour les autres.

Nous traiterons d'abord des deux langues officielles, l'arabe et l'amazigh, et verrons en quoi elles sont investies d'enjeux de légitimité politique et religieuse. Nous aborderons ensuite les langues étrangères présentes dans le système éducatif et l'ambivalence qu'elles suscitent entre attraction pour la mondialisation et une forme d'efficacité technique et peur de la perte d'identité et de l'acculturation.

⁴⁹ Il serait intéressant d'étudier les relations entre les langues arabe et amazighe avant la période coloniale également mais nous ne disposons pas d'éléments pour en parler ici.

1.3.1. L'arabe, langue identitaire, fondement de la nation

Comme dans les autres pays arabes, l'arabe est « la langue officielle de l'Etat » du Royaume du Maroc selon la Constitution de 2011⁵⁰ comme dans les Constitutions précédentes (Abouzaid 2011 : 113), et également « langue officielle » de l'enseignement (Charte Nationale d'Education et de Formation 1999, page 6, version française). Cependant, comme dit plus haut, nulle part dans les textes il n'est spécifié de quelle langue arabe il s'agit comme s'il n'y avait aucune ambiguïté possible.

Cette absence de définition perpétue un non-dit idéologique. En effet, elle élude l'existence pourtant omniprésente des formes d'arabe marocain et des parlers amazighs qui sont les langues de communication et d'expression de la majorité des Marocains dans leur vie quotidienne aussi bien privée que professionnelle (voir par exemple Benzakour 2007 ; Benitez Fernandez *et alii* 2013). Les définitions de ce qu'est la langue officielle sont donc fortement dépendantes de qui fait autorité en la matière et peuvent fluctuer selon les convictions et les positions de ceux qui cherchent à la définir et ont le pouvoir d'asseoir leur légitimité à ce sujet, qu'ils soient des souverains, des politiques, des acteurs de l'éducation, des chercheurs, etc.

Mejdell (2006 : 21) montre comment, dans l'ensemble des pays arabes, les politiques linguistiques concernant la langue officielle, définie comme la langue sacrée du Coran, reposent sur deux sous-entendus idéologiquement chargés : celui que les langues vernaculaires n'existent pas (elles n'ont aucune existence officielle dans les textes tels que les Constitutions) ; et celui que, grâce à la massification de l'éducation dans cette langue, elle est devenue ou en passe de devenir la langue d'expression quotidienne, aussi bien dans l'espace public que dans les foyers.

Ces sous-entendus sont bien effectivement présents au Maroc puisqu'aussi bien la nouvelle Constitution de 2011, texte fondateur des principes de la Nation marocaine, et la Charte Nationale d'Education et de Formation de 1999 que la proposition de loi du PJD de novembre 2017 s'appuient également sur de tels sous-entendus. Comme nous l'avons vu, ces textes fonctionnent essentiellement par l'implicite, le non-dit et l'affirmation performative d'un état de fait qui n'existe pas dans la réalité : en effet, en réalité la « langue officielle » n'est pas l'unique langue d'enseignement ni dans le scolaire ni dans le

⁵⁰ Constitution 2011, article 5, page 5 (versions arabe et française).

supérieur publics au Maroc ; elle n'est pas non plus la langue de communication et d'expression quotidienne des Marocains, loin de là⁵¹.

Comme dans les autres pays arabes (Haeri 2003 ; Mejdell 2006), au Maroc, c'est le caractère sacré de la langue officielle qui est principalement mis en avant. L'islam étant religion d'Etat, la langue arabe est ainsi investie comme étant un ciment fort entre l'Etat et l'islam et réciproquement. Or, on retrouve cette même définition aussi chez les sociolinguistes marocains qui la décrivent comme « la langue sacrée du Coran » (Moatassime 1992 : 20) ; « la langue du texte sacré qui permet d'imposer une unité religieuse et linguistique à travers le Maghreb⁵² » (Ennaji 2005 : 42) ; « la langue liturgique qui perpétue la tradition religieuse et la langue de la culture arabo-musulmane » (Benzakour 2007 : 47). Le terme arabe « *fusha* » (de grande élégance, éloquence) est également utilisé pour la définir dans le sens d'une langue raffinée de « grande culture écrite et savante (...) et langue des sciences profanes qu'elle a véhiculées à travers la Méditerranée » (Moatassime *ibid.*). Cela en opposition aux formes de l'arabe parlé au quotidien au Maroc appelées « *darija* », l'équivalent du terme « *'āmmiyya* » plus utilisé au Moyen-Orient pour désigner l'arabe parlé vernaculaire ou populaire (Haeri 2003 ; Mejdell 2006).

A travers cette emphase sur son caractère sacré et son raffinement de grande culture, cette définition de la langue officielle est ainsi « au croisement » entre la linguistique et l'idéologie comme l'analyse Pierre Larcher qui la qualifie d'« idéolinguistique » (2008). Ce linguiste montre comment le concept de l'arabe « *fusha* » a été progressivement construit à travers le moyen-âge jusqu'à l'époque moderne comme la langue « pure et châtiée » par opposition aux langues « vulgaires » (*'āmmiyya*) de la masse (« vulgum pecus » *ibid.* §3). Il montre également comment les nationalistes dans le monde arabe en général se la sont appropriée dans une double idéologie à la fois « islamo-centrée » et « arabo-centrée » pour asseoir la légitimité de leurs discours et de leurs revendications (*ibid.* §30). Il cite d'ailleurs un nationaliste qui la qualifie de langue « *muwahḥ'ida wa-muwahḥada* », c'est-à-dire « unificatrice et unifiée » (*ibid.*).

⁵¹ Les discours officiels des hommes politiques marocains eux-mêmes commencent généralement par les salutations rituelles en arabe dit classique puis ils s'adressent au peuple en parler marocain dit « *darija* ». Voir par exemple le même discours filmé d'A. Benkirane au Parlement cité plus haut (NaharPress 2 décembre 2015).

⁵² Traduction personnelle de l'anglais.

Une telle conception idéologique d'une langue officielle portée aux nues et figée dans sa sacralité laisse peu d'espace aux pratiques langagières de la réalité humaine, sociale, culturelle, scientifique, technologique et économique contemporaine, d'où la pertinence du très beau titre de l'ouvrage de Haeri, « Sacred language, ordinary people » (2003), qui s'attache notamment à montrer la relation qu'entretiennent les Egyptiens « ordinaires » avec leur langue officielle. Au Maroc comme en Egypte, même si cette même conception idéologique figée de la langue prévaut dans les discours, les pratiques langagières quotidiennes développent et modèlent une langue arabe mouvante qui évolue et se transforme au gré de la réalité contemporaine vivante (voir notamment Miller 2009 ; 2010 ; 2012 ; 2013 ; 2017 ; Benitez Fernandez *et alii* 2013 ; De Ruyter 2006 ; 2012 ; 2013 ; De Ruyter & Ziamari 2014 ; Caubet et Miller 2016, etc.⁵³).

Langue sacrée, symbole d'unification de la communauté (*'umma*) arabo-musulmane, panarabe et religieuse, symbole de la grande culture arabe, la langue de l'Etat est investie comme un des symboles fondamentaux d'unification de la nation marocaine autour de sa langue, de sa religion, de son identité et de son intégrité territoriale dont les appareils d'Etat se positionnent comme les garants et les protecteurs légitimes. Aussi la langue est-elle chargée d'une aura idéologique d'autant plus forte qu'elle est conçue à la fois comme un des ciments et comme une des émanations de la nation et de la religion d'Etat. Or, dans cette idéologie, par association métaphorique, de même que la nation doit être protégée de toute invasion étrangère, la langue, dans sa pureté originelle, doit être préservée elle aussi de toute invasion linguistique étrangère. C'est à cette conception à la fois religieuse et nationaliste de la langue arabe que renvoie la seconde partie de la proposition de loi du parti islamiste PJD analysée plus haut ([1.2.3](#)) qui justement souhaite légiférer sur ce point pour la « purifier de tous les mots et expressions étrangers ».

Or, cette conception idéologique de la langue officielle n'est pas seulement l'apanage des discours des personnalités politiques et religieuses islamistes, même si ces derniers s'en font les champions avec verve et éloquence. En effet, on la retrouve aussi bien dans les textes officiels fondateurs de la Nation et de son système éducatif cités plus haut que dans les discours du roi Mohammed VI qui, en tant que Commandeur des Croyants, comme son

⁵³ Pour l'ensemble des références à ce sujet, voir la bibliographie à la rubrique « Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe ».

père Hassan II⁵⁴, véhicule la même conception de la langue arabe (Mohammed VI, discours des 30/07/2001⁵⁵ et 2/04/2008⁵⁶ ; Hassan II, discours du 20/08/1994⁵⁷), même si, dans les mêmes discours, le Souverain défend aussi l'apprentissage de l'Amazigh et des langues étrangères (sans en nommer aucune précisément).

Comme Haeri le décrit pour l'appareil d'Etat égyptien (2003 : 119-120) et Vermeren (2011a) pour les pays du Maghreb en général (Maroc, Algérie, Tunisie), cette mise en avant de la langue officielle comme langue religieuse d'Etat par le Souverain est un moyen d'assurer et de perpétuer son autorité, sa légitimité et son contrôle sur la sphère religieuse. Ainsi, la langue officielle se retrouve-t-elle un enjeu de pouvoir et de compétition entre le roi, Commandeur des Croyants, et les islamistes, et/ou d'autres groupes aux conceptions religieuses alternatives, en quête eux aussi de s'approprier autorité et légitimité religieuses. Or, comme Haeri le dit justement, cette appropriation par l'Etat de la sphère religieuse n'est jamais acquise et est constamment remise en cause par d'autres groupes qui la revendiquent en se réclamant les seuls légitimes à la définir et la guider. Dans cette configuration, la langue est ainsi un enjeu de pouvoir permanent au Maroc comme dans les autres pays arabes où « *the official language simultaneously reinforces the authority of the state and challenges it* » (Haeri 2003 : 119).

De plus, à travers cette compétition pour conserver ou s'approprier l'autorité légitime sur la sphère religieuse, l'enjeu plus large derrière est de conserver ou s'approprier l'autorité légitime sur la sphère politique, notamment la définition de ce qu'est la nation marocaine et ses valeurs nationales, religieuses, morales et sociales. Ainsi, cette idéologie de la langue officielle est-elle au cœur des rivalités de pouvoir et de légitimité entre le Makhzen et une partie du gouvernement, d'autant plus avec une majorité islamiste pour qui l'assimilation entre langue officielle, identité arabe et Islam est un des principaux chevaux de bataille (A. Laroui 1987).

⁵⁴ Le roi Hassan II semblait cependant faire preuve d'une ambivalence certaine face à la langue officielle (voir notamment Grandguillaume 1983 ; Vermeren 2000 : 465).

⁵⁵ « (...) *les contours d'une politique linguistique claire qui fait de la langue arabe, en sa qualité de langue officielle et en tant que langue du Saint Coran, la principale langue d'enseignement dans tous les cycles, qui prône l'ouverture sur les langues étrangères et qui introduit pour la première fois dans notre pays, l'Amazigh dans le système éducatif national.* » (version française, page 5, termes soulignés par nous).

⁵⁶ « *Il y a tout d'abord la question de notre patrimoine commun, dont la principale composante n'est autre que la langue arabe. De fait, celle-ci requiert, aujourd'hui plus que jamais, que nous déployions des efforts particuliers afin d'en assurer le développement et la mise à niveau, et de faire en sorte qu'elle tire parti d'une dynamique novatrice de recherche linguistique en matière d'anticipation, d'arabisation et de terminologie scientifique.* » (pages 21-22, termes soulignés par nous)

⁵⁷ Dans ce discours cité dans le discours de Mohammed VI du 30/07/2001, le roi Hassan II parle de la langue arabe comme de « *la langue mère, celle qui a véhiculé la parole de Dieu* ».

1.3.2. L'amazigh, langue identitaire « patrimoine »

Après avoir été écartée au profit de l'arabe comme langue unique et unificatrice pendant des décennies après l'indépendance (Boukous 1995 ; Abouzaid 2011), l'amazigh est désormais aussi investi comme une langue d'identité nationale dans les discours politiques aussi bien du Palais que du PJD.

La première mention de la nécessité d'apprendre « les dialectes » est prononcée par le roi Hassan II dans son discours du 20 août 1994⁵⁸ (cité par Abouzaid 2011 : 108). Le discours du roi Mohammed VI du 30 juillet 2001 va plus loin, même si l'amazigh y est cité en dernier dans une phrase composée de trois propositions : la première portant sur l'arabe ; la seconde sur les langues étrangères ; la troisième sur l'amazigh et son « introduction » dans l'enseignement⁵⁹. De même, elle est mentionnée dans l'introduction de la proposition de loi du PJD (2017) analysée dans la première partie de ce chapitre. On remarque cependant chez le parti islamiste une tiédeur, voire une ambivalence certaine, puisque le texte ne mentionne cette langue qu'une seule fois et n'en dit pas un mot dans la section sur l'éducation alors même que, depuis 2003, les programmes officiels de l'école primaire prévoient qu'elle soit enseignée dès la première année⁶⁰.

Abouzaid (2011), dans sa thèse sur les politiques linguistiques éducatives marocaines concernant l'amazigh, montre comment cette reconnaissance progressive et tardive de cette langue comme étendard de l'identité commune à tous les Marocains dans les discours politiques est due aux changements sociopolitiques qu'a connus le royaume depuis la fin des années 60 (ibid. 102). Elle montre également « la dimension politico-religieuse » (ibid. 128) qu'a ce retournement vers une reconnaissance plus ou moins forcée et ambivalente par l'Etat de la diversité culturelle et linguistique du peuple marocain suite aux pressions des mouvements militants amazighs depuis 1967, aussi bien au Maroc que dans l'Algérie voisine. Bien qu'elle écrive avant la publication de la Constitution de 2011, elle analyse comment « le mouvement du 20 février 2011 » – lors des dites « révolutions arabes » – a

⁵⁸ « Au moment où nous engageons une réflexion nationale sur l'enseignement et les cursus, il convient d'envisager **l'introduction, dans les programmes, de l'apprentissage des dialectes**, sachant que ces dialectes ont contribué, aux côtés de l'arabe, la langue mère, celle qui a véhiculé la parole de Dieu (...) au façonnement de notre histoire et de nos gloires » (cité par Abouzaid 2011 : 108, termes soulignés par nous).

⁵⁹ « (...) les contours d'une politique linguistique claire qui fait de la langue arabe, **en sa qualité de langue officielle et en tant que langue du Saint Coran**, la principale langue d'enseignement dans tous les cycles, qui prône **l'ouverture sur les langues étrangères** et qui **introduit pour la première fois dans notre pays, l'Amazigh dans le système éducatif national**. » (version française, page 5, termes soulignés par nous).

⁶⁰ MENFPESRS, septembre 2011, Direction des Curricula, (en arabe) « Programmes et directives éducatives pour l'enseignement primaire »

"البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي" / مديرية المناهج

participé à l'accélération de cette reconnaissance de « l'amazighité, patrimoine commun de tous les Marocains, sans exclusive » (discours du roi Mohammed VI du 9 mars 2011 cité par Abouzaid ibid. page 114).

Cependant, malgré cette récente mise en valeur et l'ouverture vers la diversité linguistique dans les discours des pouvoirs publics, de facto le statut de l'amazigh reste bien en-deçà de celui de « la langue officielle », l'arabe, puisque la nouvelle Constitution de 2011 le présente comme « une langue officielle de l'Etat en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception » (version française, article 5, page 5). Cette appellation « patrimoine commun » est, pour le moins, ambigu dans la mesure où, ainsi, l'amazigh semble être mis en avant comme un bien transmis par les ancêtres et hérité, donc plus lié au passé et à une culture du passé et la nostalgie qu'elle peut susciter que solidement ancré, actif et vivant dans le présent. Par ailleurs, l'expression « de tous les Marocains sans exception » vient dans un sens atténuer la conception d'une diversité culturelle et linguistique qui pourrait être jugée un obstacle à l'unité nationale puisque l'ensemble des sujets du royaume sont ainsi incités à se reconnaître tous dans cet héritage et cette transmission. Ainsi, l'amazigh, langue du passé de tous, langue-patrimoine, semble être de la sorte muséifiée plus que mise en avant comme une force vivante actuelle même si elle apparaît de plus en plus dans l'espace public comme dans la signalétique, les enseignes officielles, etc. L'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) créé en 2001 véhicule aussi ce sens de patrimoine quand il met en avant comme mission première de « sauvegarder et promouvoir la langue et la culture amazighe dans toutes ses formes et expressions⁶¹ ».

Ce statut ambigu de l'amazigh se retrouve également dans le système de l'éducation nationale marocain. Il est officiellement enseigné dans les écoles primaires depuis 2003 mais très peu d'établissements scolaires appliquent cette règle (Abouzaid ibid. 154 ; communications personnelles avec des responsables des Académies Régionales d'Enseignement et de Formation (AREF)). De plus, le texte officiel qui a initié l'entrée de cette langue dans le système éducatif, à savoir la Charte Nationale d'Enseignement et de Formation de 1999, reste lui aussi ambigu, voire ambivalent. En effet, l'amazigh y est présenté comme une langue d'appui pour « faciliter l'apprentissage de la langue officielle au préscolaire et au niveau du premier cycle de l'école primaire » (CNEF 1999, article 115,

⁶¹ Site officiel de l'IRCAM, <http://www.ircam.ma/?q=fr/node/620>

page 45 version française). Il est d'ailleurs frappant que cet article ne fasse pas l'objet d'une section spécifique mais figure dans celle intitulée « Renforcement et Perfectionnement de l'enseignement de la langue arabe » (ibid. pages 44 sq., version française).

Abouzaid (2011 : 154sq.) montre et analyse les interprétations de ce texte par les responsables des curricula et les débats qui les opposent sur les modalités d'application d'instructions officielles aussi ambiguës. Ce n'est qu'en 2015 qu'un nouveau texte officiel va plus loin dans la clarification, à savoir la « Vision stratégique 2015-2030 » du CSEFRS déjà citée plus haut qui, parmi les dispositifs pédagogiques à mettre en place pour l'apprentissage des langues, préconise de développer chez les élèves la capacité à « communiquer en amazigh » (CSEFRS 2015, article 85, page 45, version française). Comme nous l'avons déjà dit dans la première section de ce chapitre, l'objectif de « communiquer » correspond à une compétence moindre que celle que le même rapport du CSEFRS met en avant dans la phrase précédente au sujet de l'arabe qu'il s'agit d'apprendre à « maîtriser ».

L'amazigh est ainsi fortement investi comme un enjeu politique dans les argumentaires politiques sans être mis au même niveau que l'arabe, ni dans les discours, ni dans les politiques éducatives et encore moins dans leur application sur le terrain.

Ces arguments d'ordre identitaire, mettant en avant l'identité et l'unité nationales tout en reconnaissant désormais une forme de diversité linguistique et culturelle, sont d'un tout autre registre que les arguments portant sur les langues étrangères, notamment le français.

1.3.3. Le français : non-dits idéologiques et omniprésence

La présence et le statut ambigu de la langue française participent à l'exacerbation de la rivalité et de la compétition pour la légitimité politique et religieuse entre les acteurs politiques en faveur du renforcement de sa présence dans le système éducatif et ceux qui s'y opposent au nom de l'identité nationale et de la protection de la langue arabe.

Langue de l'ancien colonisateur sous le protectorat français (1912-1956), la langue française est, comme l'arabe, chargée idéologiquement de non-dits, de sous-entendus et de représentations implicites. Comme la *darija* et les parlers amazighs, elle est absente des textes nationaux officiels. Comme eux également, elle est omniprésente dans l'espace public marocain, que ce soit dans la signalétique, l'administration, l'enseignement

supérieur, le marché de l'emploi qualifié, l'économie et les échanges avec les pays francophones, les media et la publicité, etc. (voir entre autres Moatassime 1992 ; Ennaji 2005 ; Benzakour 2007 ; Benitez Fernandez *et alii* 2013 ; Caubet et Miller 2016, etc.⁶²). Sa présence se fait aussi sentir en creux dès que la question des langues au Maroc est débattue dans les discours politiques qui portent sur l'identité nationale : elle est très souvent mentionnée en miroir par opposition à la langue arabe ; considérée comme un danger pour la langue arabe et, au-delà, pour l'identité marocaine, arabe et musulmane et pour l'intégrité de la nation, comme dans les déclarations fréquentes de l'Istiqlal et du PJD.

Contrairement à la langue arabe qui apparaît dans quasiment chaque paragraphe de tout texte officiel généraliste au sujet de l'éducation, la langue française n'est pas mentionnée nommément dans les textes antérieurs à la « Vision Stratégique 2015-2030 » (CSEFRS 2015, voir [1.2.1](#))⁶³. Pourtant, paradoxalement, ces mêmes textes sont le plus souvent édités et publiés sur les sites officiels dans les deux langues (versions arabe et française). De même, comme nous l'avons vu, le français est la langue d'enseignement du plus grand nombre des filières de l'enseignement supérieur.

L'extrait de la Charte Nationale d'Education et de Formation (1999) cité plus haut lui aussi nourrit ce non-dit idéologique et, en ce sens, fait écho à l'esprit de la proposition de loi du PJD analysée en utilisant une rhétorique performative semblable. En effet, il ne nomme jamais la langue française. De plus, comme la proposition de loi du PJD, la Charte met en avant de façon répétitive et martelée la langue arabe comme s'il s'agissait de donner caution à la présence réelle de cette langue dans le paysage linguistique du royaume dans une forme d'incantation destinée à faire rempart et la protéger contre une menace imminente de disparition.

Ce silence officiel sur une présence linguistique aussi prégnante que celle de la langue française au Maroc montre le malaise des institutions face à une langue en porte-à-faux avec les discours des acteurs politiques en quête de légitimité. Il est sans doute difficile de statuer officiellement que cette langue est omniprésente dans le royaume sans reconnaître, par conséquent, que le statut de la langue arabe n'est peut-être pas aussi solide, unifié et unificateur que les discours officiels le martèlent.

⁶² Pour une vue d'ensemble des références sur ces aspects, voir la bibliographie à la rubrique « Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe ».

⁶³ Elle n'est mentionnée en tant que « langue française » à proprement parler qu'au niveau des documentations pédagogiques telles que les curricula, les programmes et directives pédagogiques à destination des enseignants.

D'autre part, les discours sur la langue française chez les personnalités politiques comme chez bon nombre de chercheurs marocains qui étudient les langues dans le contexte national, quand ils y font allusion, sont le plus souvent ambivalents et font alterner, parfois dans un même texte ou une même déclaration, deux registres de représentations opposés, l'un extrêmement négatif de registre identitaire la concevant comme un risque d'invasion étrangère contre laquelle il faut se protéger et protéger la langue, la culture et l'identité marocaine ; l'autre extrêmement positif de registre technocratique la concevant comme un des instruments incontournables d'accès à la modernité et à la réussite professionnelle et sociale aussi bien au niveau national qu'international.

Dans les représentations négatives qu'elle véhicule, la langue française, langue de l'ex-colonisateur, jamais vraiment appropriée ou acceptée comme une langue locale par une grande majorité de Marocains comme nous le verrons dans les chapitres suivants, reste pétrie de connotations négatives, symbole de domination étrangère, de risque de perte d'identité et d'« acculturation linguistique et culturelle ou d'aliénation » (Ennaji 2005 : XI ; voir également Moatassime 1992 : 85sq.).

Il est d'ailleurs intéressant de constater que les deux chercheurs marocains cités ici, Ahmed Moatassime et Moha Ennaji, comme de nombreux autres, sont eux-mêmes imprégnés de cette crainte : ils projettent eux aussi dans la présence de la langue française au Maroc un risque d'aliénation culturelle et ressentent ce risque comme une menace réelle et réaliste. Moatassime en 1992, avec la beauté caractéristique de son style dans la langue française qu'il s'est appropriée et a fait sienne, analyse la rivalité entre l'arabe et le français en allant jusqu'à parler d'un « affrontement culturel inégal entre deux modes de vie, de pensée et de civilisation que le décalage économique et social rend encore plus féroce » (1992 : 72) même s'il prédit aussi que la langue française « a servi longtemps de vecteur à la *colonisation* mais en sera aussi *son fossoyeur paradoxal* grâce à *son appropriation par les peuples indigènes*. » (ibid. 123, termes soulignés par nous). En 2005, Ennaji centre aussi la préface de son livre rédigé en anglais sur ce risque : “The danger of linguistic and *cultural assimilation or alienation* is stronger than ever today as an increasing number of Moroccans *speak French and are influenced by Western social behavior*” (ibid. XI, termes soulignés par nous).

Dans cette perspective, la langue française, et par association la culture française et/ou occidentale, sont de la sorte intellectuellement construites et émotionnellement perçues

comme des menaces à l'intégrité de l'identité nationale marocaine : identité linguistique, culturelle, religieuse, collective et individuelle. Or, la rivalité entre le Makhzen et la majorité PJD au gouvernement se joue dans ce domaine. Le roi, en tant que Commandeur des croyants et souverain est le garant légitime de la protection de l'intégrité nationale, de l'identité culturelle et linguistique marocaine, il en a « la responsabilité symbolique (...) une responsabilité omnisciente, surnaturelle, surplombante qui ne se concrétise pas, qui est à la fois revendiquée par le pouvoir royal et acceptée par tous ou presque » (Hibou et Tozy 2015). Lorsque le pouvoir royal ouvre la voie au plurilinguisme et à la reconnaissance de la place de la langue française dans la société et l'éducation, les partis politiques tels que le PJD et l'Istiqlal s'emparent de la question de l'unité et de l'intégrité linguistique et culturelle du royaume et s'en font les champions contre le risque d'éclatement, d'acculturation et « d'aliénation » que représente la langue française et ce qu'elle véhicule. Or, cette démarche est d'autant plus efficace qu'elle entre en résonance avec ce que beaucoup de Marocains, dont les chercheurs cités ci-dessus, investissent intellectuellement et émotionnellement dans les langues arabe et française⁶⁴.

Cela peut expliquer au moins en partie pourquoi, quand le ministre de l'Education Nationale marocain annonce une réforme éducative développant la présence du français telles que celles présentées au début de ce chapitre, il le fait à travers la presse de manière précipitée comme une opération « coup de poing » ou « remède miracle », sans préparations, sans envoyer de circulaires à l'avance aux établissements scolaires et juste avant leur fermeture annuelle pour les vacances d'été. De plus, dans ces opérations de médiatisation soudaines, les connotations négatives attachées à la langue de l'ex-colonisateur sont soudainement totalement éludées pour faire place à des arguments d'un tout autre registre qui, au contraire, présentent la maîtrise de la langue française comme un remède évident aux inégalités sociales.

Cet argumentaire se détourne soudainement du registre identitaire habituel quand il est question des langues pour entrer dans un registre tout autre, d'ordre technocratique : en effet, cette fois est défendue l'importance de la langue française au nom de l'efficacité et de l'égalité des chances pour tous, comme nous l'avons vu au début de ce chapitre dans la « Vision stratégique 2015-2030 » (CSEFRS 2015) et les réactions de la presse francophone à l'annonce du ministre Hassad ([1.2.2](#)). Les arguments mis en avant affichent cette fois

⁶⁴ Nous verrons dans le chapitre 2 les positionnements de différents groupes de la société civile face aux langues en présence.

leur rationalité et leur scientificité en s'appuyant sur des études d'impact et des évaluations nationales des performances éducatives (ibid.), sur des variables et des mesures d'ajustement. S'opère alors un glissement d'un discours idéologique à l'autre : du non-dit qui ne mentionne pas la présence massive de la langue française au nom de l'identité maroco-arabo-musulmane unifiée, les mêmes acteurs passent à une forme d'apologie de la présence de cette langue – colonnes de chiffres et variables à l'appui – au nom de la modernité et de la rationalité performante. Or, dans ce nouveau registre technocratique, apparaît en creux un autre sous-entendu : si la langue française est ainsi la langue de l'efficacité, de la rationalité et de la modernité, qu'en est-il de la langue arabe, la « langue officielle » ? Ne peut-elle donc pas, elle aussi, être efficace, rationnelle et moderne ?

Aussi, se retrouve-t-on face à une « dichotomie » idéologique, pour reprendre un terme cher à Moatassime (1992 : 31) : d'un côté, l'exaltation identitaire de la langue arabe comme langue symbole d'identité et d'intégrité nationales avec en creux le rejet de la langue française comme langue étrangère potentiellement invasive et aliénante ; d'un autre côté, l'exaltation technocratique de la langue française comme langue symbole de performance et de réussite avec, en creux, le rejet de la langue arabe comme langue inégalitaire et inadaptée à cette modernité rationnelle.

1.3.4. L'espagnol et l'anglais : entre « hégémonie occidentale » et ouverture sur l'international

L'espagnol et l'anglais semblent beaucoup moins investis dans les discours politiques et dans les antagonismes idéologiques incarnés par ces trois langues que sont l'arabe, l'amazigh et le français. A notre connaissance, l'une et l'autre ne sont pas particulièrement nommées de manière conflictuelle ou problématique dans les discours des acteurs politiques. Il est intéressant sur ce point de noter que Saadeddine El Othmani, juste après sa nomination comme premier ministre PJD en remplacement de Abdellilah Benkirane le 17 mars 2017, a accordé son tout premier entretien en tant que chef du gouvernement à un journal espagnol en espagnol en insistant sur l'importance des relations entre les deux pays (Média24 23/03/2017). Ce choix a suscité les critiques de parties de la société civile marocaine et l'étonnement de la presse, notamment parce que seuls les Marocains hispanophones pouvaient comprendre l'interview alors qu'il s'agissait pour le nouveau chef du gouvernement de présenter ses projets pour le royaume (ibid.). Cette anecdote montre a priori une proximité plus grande du PJD avec l'Espagne, pourtant elle aussi

ancienne puissance coloniale, et sa langue par rapport à la relation qu'entretient le parti avec la France et la langue française. Ainsi, bien qu'on puisse parfois retrouver dans les argumentaires politiques au sujet de l'espagnol une ambivalence certaine qui oscille entre le registre identitaire et le registre qualifié plus haut de technocratique, celle-ci semble moins virulente que quand il est question de la langue française mise en rivalité avec la langue arabe.

L'espagnol est, comme le français, une ancienne langue coloniale présente dans les régions du Maroc autrefois sous protectorat espagnol (1912-1956), notamment au Nord le long de la Méditerranée et au sud dans la zone de Tarfaya. Gonzalez Gonzalez (2015) présente et analyse l'histoire du système éducatif colonial espagnol dans le nord du Maroc et le fonctionnement des écoles hispano-arabes destinées à éduquer une population sympathisante avec le pouvoir colonial (« colonizer-friendly », page 3). Elle démontre que, même après l'indépendance, les autorités espagnoles se sont efforcées de freiner le remplacement des enseignants espagnols dans les écoles par des enseignants marocains afin de conserver leur influence sur la région. Elle montre également comment aujourd'hui encore la même « rhétorique de fraternité entre les deux pays » est maintenue, notamment à travers les accords de coopération éducative et culturelle (ibid.).

Aussi bien Ennaji (2005) que Gonzalez Gonzalez (2015) mettent en avant l'ambivalence des autorités marocaines depuis l'indépendance vis-à-vis d'une langue perçue, à l'instar du français, comme un symbole de « l'hégémonie économique et culturelle occidentale » (Ennaji 2005 : 53), tout en soulignant que, malgré l'importance stratégique de cette langue dans les relations économiques et culturelles internationales avec les pays hispanophones, la présence de la langue espagnole dans l'ensemble du royaume est bien moindre que celle de la langue française qui est, comme nous l'avons vu, omniprésente. Z. Benyaya (2007), qui travaille sur l'enseignement de la langue espagnole au Maroc, montre en effet que sa présence dans le royaume, notamment dans les apprentissages scolaires comme langue étrangère, est en baisse depuis les années 70-80. Enseignée uniquement à partir du niveau du lycée qualifiant, elle est largement devancée par le français dont l'enseignement est obligatoire dès l'école primaire ; elle est également beaucoup moins prisée que l'anglais qui est la langue la plus choisie par les élèves et leurs familles au niveau du secondaire (ibid. 173). D'après les estimations officielles rapportées par Benyaya, au début des années 2000, 3 millions de Marocains ont une très bonne maîtrise l'espagnol et 2 millions de plus la pratiquent (ibid. 175) sur une population totale d'alors de plus de 29 millions. Une

baisse de l'offre et de la demande pour la langue espagnole dans l'enseignement au Maroc est également toujours constatée actuellement par les études menées par le gouvernement espagnol (ministère des Affaires étrangères et de la Coopération espagnol 2014) et les journaux (voir par exemple El País 14/01/2018). Il est intéressant d'ailleurs de lire dans un article d'El País l'interview d'un jeune Marocain qui s'exprime sur le manque de débouchés qu'offre la langue espagnole sur le marché de l'emploi et qui déclare au sujet de la langue française : « es nuestra segunda lengua oficial, después del árabe » (ibid. §2). Une telle confusion en dit long sur ce que les non-dits sur le statut du français au Maroc provoquent comme représentations et certitudes, notamment chez les jeunes, tandis que celles portant sur les autres langues étrangères, dont l'espagnol, semblent moins confuses.

Il est important de préciser ici que le travail de terrain pour cette recherche a été réalisé dans des régions du Maroc autrefois sous protectorat français, et non dans celles qui ont connu le protectorat espagnol. Ainsi, nous ne pourrions approfondir la question du statut et des représentations de la langue espagnole dans ces régions dans ce travail. Voici cependant une anecdote qui peut faire sens et mériterait d'être élargie et explorée par une enquête de terrain dans les établissements scolaires publics des régions concernées par l'ancienne présence coloniale espagnole. Lors de formations à Tétouan⁶⁵ pour des enseignants de sciences amenés à enseigner leur discipline en français suite à la réforme des Sections Internationales de 2014, plusieurs d'entre eux ont exprimé combien ils aimaient la langue française et ne voulaient plus de la langue espagnole parce qu'elle représentait « la colonisation ». Or, combien de fois ai-je entendu cet argument à l'inverse au sujet de la langue française dans d'autres formations dans des régions autrefois sous protectorat français, les enseignants alors refusant la « langue de la colonisation » et valorisant par opposition l'anglais et/ou l'espagnol.

De son côté, la langue anglaise n'est pas liée à un passé colonial contrairement au français et à l'espagnol, et, vraisemblablement de ce fait, ne suscite pas autant de passion identitaire dans les discours politiques. Boukous met en avant cet argument pour expliquer pourquoi l'apprentissage de cette langue est si prisé par les Marocains (1995 : 81). Introduite par les Américains dans le royaume dans les années 1940-50 (Ennaji 2005 : 18), bien qu'elle puisse être aussi considérée parfois comme un risque d'acculturation linguistique et culturelle venue de l'occident (ibid.), elle est surtout investie dans les discours politiques

⁶⁵ Formations faites en avril et mai 2018 auprès d'une quarantaine d'enseignants.

dans un argumentaire de registre technocratique qui la met en avant comme « langue de communication universelle » ; de performance et de haute technologie suivant la « métaphysique anglo-saxonne des transferts technologiques » (Boukous 1995 : 78) par opposition au français, langue considérée comme dépassée sur la scène internationale (ibid.). Sa mise en compétition avec le français est d'ailleurs saluée par Ennaji (2005) qui lui-même écrit en anglais américain et affirme que, pour des raisons de facilité d'apprentissage, de neutralité, de rentabilité et d'efficience, notamment dans le domaine de la recherche scientifique, il serait bon que la langue anglaise remplace à terme le français comme première langue étrangère au Maroc.

On peut penser que cet argument est présent implicitement dans le texte de la Charte Nationale d'Education et de Formation de 1999 que nous avons cité et analysé plus haut dans lequel il est question de développer l'apprentissage « des langues étrangères les plus largement utilisées dans le monde » et de développer des filières de l'enseignement supérieur enseignées « dans la langue étrangère offrant la meilleure performance scientifique et la plus grande facilité de communication. » (CNEF 1999, levier 9, section 114, page 45, version française). Cette absence de nomination d'une langue précise – ce non-dit – laisse ouverte la possibilité de changements de la langue étrangère d'apprentissage et d'enseignement à tout moment, d'autant plus que, si on les prend à la lettre, ces définitions de « la langue étrangère » correspondent aujourd'hui clairement davantage à l'anglais qu'au français.

Or, même si le français continue à être omniprésent dans le paysage linguistique scolaire marocain et si son enseignement a été récemment renforcé par les réformes présentées plus haut, depuis les années 90 la présence de l'anglais se développe de plus en plus dans le système éducatif et universitaire marocains (Boukous 1995). Le rapport de la « Vision Stratégique 2015-2030 » du CSEFRS (2015) analysé plus haut va dans ce sens citant notamment l'anglais comme devant devenir la langue d'enseignement de certains modules dans le secondaire (CSEFRS 2015 article 85 :46). Cette langue est également introduite de plus en plus au niveau de l'enseignement supérieur : d'après des informations relevées auprès d'enseignants permanents et de doctorants, depuis l'année 2014-2015 au moins, pour pouvoir soutenir sa thèse, un doctorant doit écrire un résumé de sa recherche et avoir publié au moins un article en anglais. De plus, les enseignants universitaires sont fortement incités à se former en langue anglaise pour qu'ils puissent d'ici quelques années être amenés à enseigner leurs cours dans cette langue. Dans le cas de l'université Cadi

Ayyad de Marrakech, il semble que la Présidence leur finance des cours d'anglais dans un centre de langues privé dans ce but.

Ainsi, l'anglais et, dans une moindre mesure, l'espagnol sont moins investis comme des langues potentiellement envahissantes et dangereuses pour l'identité marocaine mais plutôt comme des langues d'ouverture sur l'international, la mondialisation, la recherche et la technologie. C'est d'ailleurs dans ce sens, mais aussi sans doute avec la volonté politique de ne pas donner l'impression de favoriser seulement le français, que la réforme des Sections Internationales de 2014, à côté de la section française (Baccalauréat International à Option Français, BIOF), prévoit aussi la mise en place progressive d'un Baccalauréat International à Option anglais (BIOA) et d'un Baccalauréat International à Option Espagnol (BIOE). Cependant, les premières expérimentations du BIOA font déjà l'objet de polémique, des rumeurs ayant circulé que des établissements d'enseignement supérieur auraient refusé les 48 bacheliers titulaires de ce baccalauréat l'année 2016-2017 sous prétexte que les enseignements dans ces établissements sont dispensés en français (Média24 12/07/2017).

1.3.5. Et la *darija* ?

Le registre parlé de l'arabe, dit arabe marocain, dialectal ou *darija*, est omniprésent à l'intérieur des établissements scolaires comme nous le verrons dans le chapitre 4. Pourtant, il reste encore un sujet relativement tabou quand il s'agit des politiques éducatives. Là encore une forme de non-dit traverse les textes officiels, à l'exception de quelques occurrences et incidents qui, depuis le début des années 2000, provoquent des réactions conflictuelles et passionnées : la *darija* est dénigrée comme une non-langue qui n'est pas un médium digne d'exprimer la grande culture arabo-musulmane ; une dérivation impure de l'arabe classique qui met en péril la pureté de la langue officielle, langue du Coran, et porte atteinte à sa sacralité (Benitez Fernandez & alii 2013).

La première mention dans un texte officiel de la *darija*, sous le nom de « dialecte », se trouve dans la Charte d'Education et de Formation (CNEF 1999) :

« Les autorités pédagogiques régionales pourront, dans le cadre de la proportion curriculaire laissée à leur initiative, choisir l'utilisation de la langue Amazigh ou *tout dialecte local dans le but de faciliter l'apprentissage de la langue officielle au préscolaire et au premier cycle de l'école primaire.* » (CNEF 1999 : 115, termes soulignés par nous)

On voit ici non seulement que le « dialecte local » est mis sur le même plan que l'amazigh mais aussi que son utilisation n'est envisagée dans l'enseignement primaire qu'en appui de l'apprentissage de l'arabe sans qu'il fasse lui-même l'objet d'un enseignement à part entière. Le discours du trône du roi Mohamed VI du 30/07/2001, citant un propos de son père le roi Hassan II, va plus loin :

« Notre regretté Père a, en outre, souligné que "... au moment où nous engageons une réflexion nationale sur l'enseignement et les cursus, il convient d'envisager l'introduction, dans les programmes, de **l'apprentissage des dialectes, sachant bien que ces dialectes ont contribué**, aux côtés de l'arabe, la langue mère, celle qui a véhiculé la parole de Dieu - Glorifié soit Son Nom -, le Saint Coran, **au façonnement de notre histoire et de nos gloires...** » (« Discours du Trône à l'occasion du deuxième anniversaire de l'intronisation de Sa Majesté Le roi Mohammed VI le 30 juillet 2001 », termes soulignés par nous).

La mention dans ce discours de la contribution des « dialectes » à la construction historique du pays est fondamentale en ce qu'elle ouvre la voie à la reconnaissance de l'existence de la *darija* et de son rôle, même si elle n'est pas directement nommée. On peut d'ailleurs se demander dans quelle mesure cet extrait de discours ne cherche pas à maintenir une forme d'ambiguïté, le terme « dialectes » ici pouvant désigner aussi bien la *darija* que les parlers amazighs et hassanis.

Dans le domaine de l'éducation cependant, les débats publics sur la présence de la *darija* à l'école sont récents et toujours investis de manière conflictuelle et passionnelle. Catherine Miller⁶⁶ explique que certains chercheurs marocains ont commencé à écrire sur ce sujet depuis le début des années 2000 seulement, notamment depuis la thèse de Tamer (2003), et que l'utilisation de la *darija* dans l'enseignement scolaire semble plus ouvertement débattue publiquement depuis le débat télévisé entre l'historien et philosophe Abdellah Laroui et le publicitaire et chef d'entreprise Nouredine Ayouch sur la chaîne publique 2M en 2013 (27/11/2013). Ce dernier est connu pour avoir créé un dictionnaire de *darija* qui a fait polémique et pour militer en faveur d'un enseignement dispensé en *darija* afin de rendre l'éducation accessible à tous⁶⁷.

Le scandale récent ayant éclaté en septembre 2018 est particulièrement révélateur des idéologies linguistiques investies au sujet de la *darija* dans la sphère politique. Dans un

⁶⁶ Communication personnelle.

⁶⁷ Voir par exemple l'interview de Nouredine Ayouch dans Medias24 23/12/2016.

manuel scolaire officiel de 2^{ème} année primaire ont été introduits quelques noms de pâtisseries marocaines en *darija* qui n'ont pas d'équivalent en arabe *fusha* : *baghrir*, *ghriba*, *briouate*⁶⁸. Cette entrée du dialecte à l'écrit dans un support éducatif ont alors embrasé les passions aussi bien au niveau des partis politiques que des réseaux sociaux, les partis du PJD et de l'Istiqlal étant les premiers à réagir officiellement en publiant aussitôt des lettres ouvertes demandant la convocation d'une réunion d'urgence à la commission parlementaire (voir les fac-similés de ces lettres dans l'article de Média24 (06/09/2018). Les deux partis ont dénoncé une « intrusion » et une « attaque à la nation » mettant en péril et portant atteinte à l'intégrité nationale en dénigrant la langue arabe et l'identité marocaine ; un acte anticonstitutionnel puisque seuls l'arabe et l'amazigh sont les langues officielles du Maroc (ibid.).

Les réactions du ministère de l'Education Nationale dans la presse, dont celle du directeur des curricula, Fouad Chafiqi, ont opposé à ces arguments autour de l'identité et de la nation, des arguments à la fois culturels et d'ordre pédagogique en évitant délibérément de se placer sur le terrain politique. Le ministère (sans préciser le nom du porte-parole) a insisté sur l'importance du « rôle de l'école comme transmetteur de culture » en précisant : « l'apprentissage d'une langue est indissociable de sa dimension culturelle. Pourquoi donc refuser des mots juste parce qu'ils sont marocains ? » (L'Economiste 06/09/2018). F. Chafiqi, interviewé par Medias24, s'est appuyé de son côté sur les neurosciences et l'efficacité prouvée internationalement de la méthode syllabique pour l'apprentissage de la lecture pour justifier le choix de « noms propres » faisant partie du « registre lexical local » et permettant de « capter l'attention des enfants » (Medias24, 04/09/2018) tout en s'en référant aussi à la « Vision stratégique 2015-2030 » (TelQuel 05/09/2018).

Du côté des réseaux sociaux, les réactions des internautes contre la présence de mots de *darija* à l'école publique ont repris avec virulence les arguments du PJD et de l'Istiqlal, voire ont surenchéri en accusant le ministère de l'Education Nationale de dégrader ainsi volontairement la qualité de l'enseignement, de traiter les Marocains de « demeurés⁶⁹ », de « s'acharner contre les enfants marocains en les maintenant dans l'ignorance et en

⁶⁸ Voir notamment les articles de journaux en ligne : Média24, 04/09/2018 ; TelQuel 05/09/2018 ; L'Economiste 06/09/2018.

⁶⁹ Voir par exemple les commentaires des internautes à l'article de L'Economiste 06/09/2018, l'un d'entre eux écrivant : « C'est vraiment prendre les marocains pour des demeurés avec cette introduction de nos mots quotidiens et familiers. Mais que va-t-on apprendre aux enfants en leur parlant de la *harcha* qu'ils ont mangé le matin à la maison ou à la *mahlaba*? Au lieu de nous dire nous allons renforcer les sciences ou les mathématiques ou les langues, on se moque de nous tout simplement. »

dégradant davantage leur niveau⁷⁰ ». Les voix des internautes défendant ces mots de *darija* sur les mêmes supports médiatiques en ligne étaient en tout petit nombre et assez timides.

On voit ainsi à nouveau se raviver les mêmes clivages politiques qui minent de l'intérieur toute réforme ou tout changement linguistique dans l'éducation. Comme nous le verrons dans le chapitre 2, les arguments identitaires à la fois s'appuient sur et sont renforcés par les représentations et les métadiscours sur les langues auxquels une grande partie des Marocains sont attachés affectivement et émotionnellement. De l'autre côté, les arguments d'ordre technique peinent à asseoir leur légitimité auprès d'une grande partie de la société marocaine du fait de cet attachement mais aussi parce qu'ils ne sont que très peu, voire pas, relayés par les adultes de l'école publique sur le terrain auprès des élèves et leurs familles. Nous verrons, en effet, dans les chapitres 4 et 7 à l'intérieur de l'école que la présence de la *darija* dans les classes reste un sujet le plus souvent tabou et comment la *darija* elle-même est dépréciée avec virulence dans les discours de l'école au profit de l'exaltation de la langue officielle.

Pour mieux comprendre comment ces idéologies linguistiques antagonistes se sont cristallisées jusqu'à en arriver à de telles situations conflictuelles, il est important de présenter maintenant comment elles ont été construites et négociées historiquement au travers de l'histoire coloniale et postcoloniale du Maroc.

1.4. Des idéologies antagonistes héritées de l'histoire coloniale et postcoloniale du royaume

La période coloniale des protectorats français et espagnols (1912-1956) a fortement marqué le paysage linguistique du Maroc et participé à façonner des idéologies linguistiques extrêmement chargées émotionnellement et investies par des mouvements politiques fortement antagonistes. Dans cette section, il sera surtout question des régions du Royaume autrefois sous protectorat français dans la mesure où l'étude de terrain de ce travail a été menée essentiellement dans ces régions et parce que la problématique linguistique autour de la langue française n'y a pas été vécue de la même manière que celle autour de la langue espagnole dans les régions autrefois sous protectorat espagnol (voir Gonzalez Gonzalez 2015).

⁷⁰ Commentaire d'une internaute, Media24, 04/09/2018

Nous verrons dans un premier temps quelles politiques éducatives et linguistiques ont été mises en place par les autorités coloniales françaises sous le protectorat, puis par les autorités marocaines à l'indépendance. Nous présenterons ensuite une synthèse sur les fluctuations de la mise en place de la politique de l'arabisation de l'enseignement national (1956-1989). Finalement, des hypothèses seront proposées sur les raisons pour lesquelles cette politique n'a jamais été menée à son terme de façon cohérente et comment cette situation a contribué à la situation linguistique actuelle dans l'éducation au Maroc ainsi qu'aux antagonismes politiques concernant les langues. Parmi ces hypothèses, nous présenterons notamment en quoi la politique de la coopération éducative française semble clairement avoir eu un rôle dans l'inachèvement de l'arabisation et dans le maintien de la langue française comme langue « officieuse » de l'enseignement et du marché de l'emploi qualifié dans de nombreuses filières et domaines professionnels.

1.4.1. Politiques éducatives et linguistiques sous le protectorat

Le travail de compilation de documents, d'études et d'informations sur le système de l'enseignement sous le protectorat réalisé par Lucien Paye (1954 [1992⁷¹]), ancien directeur de l'instruction coloniale au Maroc et en Tunisie avant d'être ministre de l'Instruction Publique en France, est particulièrement précieux pour comprendre la place donnée aux langues dans ces politiques éducatives, d'autant plus que, malgré sa position officielle, Paye ne manquait pas d'avoir un regard analytique critique sur les politiques éducatives coloniales françaises.

Dans son ouvrage, Paye présente d'abord les modes d'éducation existant avant la période coloniale dans le pays comme étant réservés à une petite élite restreinte et essentiellement centrés sur la connaissance de la religion et l'apprentissage de la langue arabe en vue de la lecture du Coran et de l'application de la jurisprudence islamique (partie I). Dans la partie II, il décrit la structuration de l'enseignement colonial qu'il nomme « enseignement moderne », son évolution et celle des systèmes de pensée qui la sous-tendent ainsi que les mouvements s'y opposent dans les milieux nationalistes et dans la population marocaine.

Extrêmement critique à l'égard de la politique éducative de Lyautey qu'il qualifie de « discrimination des clientèles scolaires au double point de vue ethnique et social » (p.185), il déplore la mise en place d'un système scolaire ségrégatif qui, sous couvert de ne pas perturber les hiérarchies ethniques, religieuses et sociales existantes, divise le petit

⁷¹ Réédition en 1992 par Mohamed Benchekroun.

nombre d'élèves marocains scolarisés selon des catégories sociales et ethniques à travers différents types d'écoles : les écoles pour Israélites ; celles pour fils de notables ; celles pour Marocains musulmans ; et quelques écoles pour Marocains berbères (ibid.).

Il déplore également les choix d'aménagement linguistique, lui aussi fragmenté selon ces types d'écoles. En effet, si les écoles pour Israélites utilisent le français comme langue d'enseignement et des méthodes pédagogiques plus proches des écoles réservées aux Européens, au contraire, dans les établissements scolaires pour les Musulmans, l'arabe est la langue d'instruction principale, le français étant enseigné comme langue étrangère conçue comme un « instrument d'acquisition de notions exactes et complètes sur la civilisation européenne » (page 187). En revanche, dans les écoles pour fils de notables, l'enseignement du français est renforcé afin de pouvoir les préparer à travailler à des postes subalternes dans l'administration coloniale (ibid.). Finalement, dans les écoles berbères (telles que le collège d'Azrou⁷²), l'enseignement en berbère et dans un français usuel rudimentaire et utilitaire est employé en évitant la langue arabe dans l'idée de ne pas islamiser / arabiser un peuple considéré par la direction coloniale comme originellement non islamique (ibid.).

Paye montre combien la politique éducative des Résidents Généraux successifs à l'égard des populations locales tend ainsi à diviser pour mieux régner, visant surtout à leur dispenser une éducation à visée utilitaire et économique en totale rupture avec l'enseignement centré sur la religion et le sacré d'avant le protectorat. Il relate également comment les familles marocaines protestent dès 1918 contre ce système qui leur est imposé et revendiquent pour leurs enfants à la fois une éducation moderne à l'instar de celle dispensée aux enfants européens mais aussi une éducation islamique et l'apprentissage de la langue arabe. Paye parle à ce sujet de leur « patriotisme linguistique » (page 374) et s'étonne de ce que « l'arabe est considéré comme une langue d'élite et de prestige même si ces élites ne la maîtrisent pas forcément » (ibid.). Cette dernière citation est intéressante car, comme nous le développerons dans le chapitre 4, cet apparent paradoxe est toujours présent aujourd'hui : le prestige de la langue arabe est mis en avant et martelé dans les discours des acteurs politiques et des acteurs de l'école de tous bords, quels qu'ils soient, alors que certains d'entre eux n'en ont effectivement pas forcément une maîtrise très développée, ce qui leur est d'ailleurs reproché par les défenseurs d'une arabisation

⁷² Voir Benhlal 2005.

généralisée pour l'ensemble du Maroc. Ainsi, six ans après le début du protectorat, à travers ce « patriotisme linguistique », on voit déjà que la langue arabe est appropriée comme une langue de résistance à l'occupation coloniale et comme un symbole d'appartenance identitaire fort. Elle est également investie comme « une langue d'élite et de prestige » vraisemblablement aussi du fait de son statut de langue sacrée et des modes d'éducation antérieurs à la colonisation quand l'enseignement était centré sur le Coran et que la petite communauté des lettrés qui apprenaient à la maîtriser constituait une élite extrêmement réduite dont le prestige, de ce fait, était grand (Eickelman 1985).

Paye décrit ensuite les initiatives des mouvements nationalistes qui, dès 1921, créent un système d'enseignement privé alternatif à destination des Musulmans mêlant apprentissage de la langue arabe et enseignements religieux et modernes à travers les écoles coraniques libres (pages 400 et sq.). Il décrit également les mesures de résistance institutionnelle et pédagogique de l'université islamique Al Qaraouiyyine de Fès (pages 427 et sq.).

Dans son analyse, il montre comment très tôt les leaders du mouvement nationaliste se divisent entre, d'un côté, ceux qu'il nomme les « nationalistes traditionnels » (p.363) qui ont fait leurs études comme *tolab* (étudiants) de l'université islamique Al Qaraouiyyine et prônent un enseignement entièrement en arabe, centré sur la religion et des méthodes d'enseignement traditionnelles et, de l'autre côté, ceux qu'il nomme les « nationalistes modernistes » (ibid.) qui ont étudié en français dans les écoles pour notables, voire, pour un tout petit nombre d'entre eux, dans les écoles pour Européens puis en France pour leurs études supérieures.

A la suite de Paye, des auteurs comme Grandguillaume (1983), Moatassime (1992) ou Vermeren (2000 ; 2011) ont développé cette analyse de la « dichotomisation » (Moatassime 1992 : 25) des élites nationalistes marocaines entre élites arabophones et élites francophones en fonction du système d'enseignement dans lequel elles ont été formées, développant ainsi chacune des systèmes de références différents, voire opposés. Ces auteurs insistent sur les clivages politiques et idéologiques qui séparent ces acteurs, aussi bien pendant le protectorat qu'au moment de la création du nouvel Etat indépendant et par la suite.

Ainsi, à travers des parcours de formations ressentis par les uns et les autres comme incompatibles et antagonistes, se sont formés et développés dès la période du protectorat des antagonismes de modes de vie, de pensée et d'expression intellectuelle, religieuse,

culturelle et langagière qui se retrouvent encore aujourd'hui dans les positionnements idéologiques comme ceux que nous avons décrits dans la première partie de ce chapitre.

Ces antagonismes sont présents chez Abdallah Laroui (1987) dans la description qu'il fait de l'intellectuel arabe à l'issue des indépendances, le présentant comme le prisonnier d'un dilemme insurmontable qu'il formule ainsi :

« L'intellectuel arabe se laisse emprisonner dans l'antinomie stérile : se moderniser, c'est se trahir ; rester fidèle à soi c'est mourir à l'histoire. S'il se décide à répondre, c'est aux dépens de la réalité ; s'il finit par agir, c'est sans se référer à aucune théorie – attitude qui fait la force du traditionalisme. L'activité de l'intellectuel arabe s'épuise dans une contradiction où il s'installe, dont il fait le sujet d'un drame qu'il chante, analyse ou décrit inlassablement. Il s'agite sans aider la société à changer. » (Abdallah Laroui, 1987 : 96)

Une telle compréhension / appréciation de soi en situation postcoloniale (très finement analysée également par Albert Memmi 1985[1957]) est révélatrice elle aussi de cette fracture ressentie par les deux élites concernées entre deux systèmes de pensée antagonistes dont les langues arabe et française sont investies comme des symboles. Ainsi, les discours politiques et idéologiques concernant ces deux langues les essentialisent et les cristallisent comme telles, exacerbant de façon sans cesse renouvelée leur rivalité et le potentiel pouvoir destructeur de l'une sur l'autre. Cette essentialisation ressort de façon d'autant plus frappante quand on la retrouve dans des ouvrages de chercheurs marocains qui, eux aussi, comme nous l'avons abordé plus haut (1.3.1) fondent leurs analyses sociologiques ou sociolinguistiques sur la peur de l'acculturation, la hantise de la perte d'identité et la quête d'un soi fondamentalement insaisissable et indéfinissable (Moatassime 1992 et Ennaji 2005 parmi d'autres).

« Dichotomisation » ou dilemme, ce fonctionnement clivant et ambivalent présent chez les leaders nationalistes comme chez les intellectuels de l'indépendance a vraisemblablement fortement influencé l'évolution des décisions politiques à l'origine de la création du système d'enseignement national du Maroc à l'indépendance.

1.4.2. Construction du système éducatif national à l'indépendance : « fabriquer » une identité nationale unifiée par l'école

A l'indépendance, ce dilemme se pose très probablement de façon aigüe lorsqu'il s'agit de construire un système éducatif national qui puisse véhiculer par l'école la fabrique d'une

identité nationale où le peuple marocain puisse se reconnaître et s'identifier de manière suffisamment unifiée pour que se développe le sentiment d'une appartenance et d'une cohésion nationales dans une nation unie et souveraine tout en gardant à distance le plus possible la peur de « l'acculturation » après la colonisation.

Le choix de la langue d'enseignement, qui figurait déjà parmi les principaux piliers des discours nationalistes sous le protectorat (Paye 1954 : 374 sq.), est un marqueur important de cette entreprise : il s'agit à la fois de « s'émanciper » de la langue française pour s'émanciper de la période coloniale, de fonder son identité nationale sur la langue arabe dénigrée par la période coloniale et en même temps de trouver les ressources humaines, scolaires et matérielles pour se donner les moyens de remplacer la langue coloniale par la langue nationale et faire cohésion autour d'elle. Dans cette mouvance de construction nationale, la langue arabe, langue sacrée de la religion des Marocains et panarabe, est désignée comme facteur d'unification et de cohésion nationale au détriment de toute autre langue locale dans laquelle des parties de la population auraient pu s'identifier davantage, en l'occurrence les parlers arabes et berbères ou amazighs (Boukous 1995 : 64sq.). Comme dit plus haut, ces parlers sont absents des premiers textes officiels fondateurs de la nation marocaine, notamment les Constitutions successives (Grandguillaume 1983 ; 2004), leur existence même étant niée dans un fonctionnement de non-dit idéologique qui, au nom de l'unification, prive la population de la reconnaissance officielle de ses langues d'expression plurielles.

Cette volonté politique d'unification et de création de cohésion, non seulement autour d'une langue nationale unique, mais aussi autour de valeurs communes reconnues et appropriées par le plus grand nombre pour la « fabrique » de la Nation, est d'autant plus difficile à appliquer que, comme nous l'avons vu, les leaders nationalistes eux-mêmes sont marqués par des formations et des modes de pensées et de références différents selon le type d'études qu'ils ont suivies et dans quelle(s) langue(s). Le Makhzen est ainsi pris dans une double nécessité : d'une part, imposer à l'ensemble du pays son autorité et sa légitimité politique en s'appuyant sur un « imaginaire stato-national » reposant sur une « invention de la tradition » (Hibou et Tozy 2015 : 3 et 5 resp.) ; d'autre part, former un gouvernement où les deux types de leaders nationalistes puissent se sentir représentés.

C'est dans ce sens qu'en 1955 le roi Mohammed V, conscient de ces antagonismes au sein du mouvement nationaliste, s'efforce de les gommer et d'en rassembler les leaders sous

une bannière commune en faisant le choix politique de nommer comme tout premier ministre de l'instruction publique du Maroc indépendant Mohammed Al Fassi. En effet, non seulement celui-ci appartient de longue date au parti de l'Istiqlal et est de la même famille qu'Allal Al Fassi, figure de proue de la lutte pour l'indépendance, mais en plus il a reçu une formation dans les deux systèmes, étant à la fois diplômé de l'université islamique Al Qaraouiyine⁷³ et d'une université française⁷⁴ (Vermeren (2000 : 459). Il fait de la sorte partie des deux élites marocaines lettrées arabophone et francophone. C'est pourquoi il est fortement en faveur de l'arabisation de l'enseignement tout en souhaitant privilégier la modernisation de l'enseignement en associant les meilleurs atouts des méthodes et contenus des deux formations marocaine et française qu'il a connues (ibid. 460).

1.4.3. Les fluctuations d'une politique d'arabisation jamais achevée

Malgré ce choix stratégique, la première tentative d'arabisation du système d'enseignement national par Mohammed Al Fassi est un échec pour plusieurs raisons explicitées par Grandguillaume (1983 et 2004) et Vermeren (2000). En effet, le ministre lance l'arabisation du Cours Préparatoire (CP) dès la rentrée scolaire de 1957 dans une improvisation totale du fait du manque d'instituteurs arabisants qualifiés. Dès janvier 1958, pour tenter de pallier cette pénurie, il est fait précipitamment appel à des coopérants du Moyen-Orient avant que l'initiative ne soit stoppée très rapidement et que le ministre ne démissionne dans le courant de la même année scolaire (Vermeren 2000 : 460sq.).

Par la suite, Abdelkrim Benjelloun, successeur de Mohammed Al Fassi, proclame l'arabisation comme étant un des quatre piliers de « la doctrine de l'enseignement » : « unification, arabisation, généralisation, marocanisation » (cité par Grandguillaume 1983 : 177). A travers la création d'un Institut d'Arabisation à Rabat en 1960, une politique d'arabisation plus progressive est planifiée (ibid.) mais ce tout premier échec a un retentissement important sur le processus qui est ainsi ralenti et devient davantage expérimental et tâtonnant (ibid.).

Les difficultés pratiques à la mise en place de l'arabisation sont nombreuses. Tout d'abord, elle nécessite que la langue arabe employée dans l'enseignement, comme dans l'administration et la vie publique, soit adaptée et ajustée à des usages administratifs,

⁷³ Mohammed Al Fassi avait également été directeur de l'université Al Qaraouiyine sous le protectorat (ibid.).

⁷⁴ Il a obtenu deux diplômes en France : une licence de lettres et un diplôme de langues orientales (ibid.).

scolaires et quotidiens différents de son usage antérieur de langue sacrée et de jurisprudence religieuse (Granguillaume 2004). Ensuite, la pénurie d'enseignants arabisants marocains qualifiés et compétents se fait toujours sentir et n'est que partiellement comblée par l'arrivée de coopérants moyen-orientaux peu formés et souvent envoyés au Maroc par les autorités de leurs pays à cause de leurs idées politiques et religieuses dissidentes et souvent radicales (ibid.). En même temps, dans un système quasi parallèle, de nombreux enseignants coopérants de France continuent à enseigner en français (Vermeren 2000 : 463).

De plus, sur le plan politique, aux débuts des années 60, le nouveau roi, Hassan II, tend à vouloir éclipser les responsables du parti de l'Istiqlal de formation arabophone et « traditionnelle », fervents défenseurs de l'unification du pays par l'arabisation. Il favorise davantage la nomination de ministres et de conseillers de formation francophone dite « moderne » (ibid.). Il favorise ainsi au détriment des oulémas ce que Tozy définit comme « une élite *transculturée* formée à l'étranger qui ne partage avec eux ni les souvenirs du passé ni les projets d'avenir. Cette nouvelle élite se montrait franchement méprisante, les classant sans ménagement parmi les forces de l'inertie » (Tozy 1999 : 110). Aussi, l'écart et les antagonismes politiques et idéologiques se creusent-ils entre les deux élites.

Cependant, malgré l'ambivalence du roi lui-même vis-à-vis de l'arabisation totale du système éducatif, il se voit contraint par des pressions politiques de la part de l'Istiqlal, des oulémas et des syndicats comme l'Union Marocaine du Travail (UMT) et l'Union Nationale des Etudiants Marocains (UNEM), de progressivement arabiser la totalité de l'enseignement primaire entre 1963 et 1966 (Grandguillaume 1983). Les émeutes de Casablanca en 1965 déclenchées par une circulaire visant à réglementer l'accès à l'enseignement secondaire, ainsi que les mouvements de contestation lycéenne et étudiante des années 70, contribuent aussi à ces pressions (Vermeren 2000 : 465 ; 647). Les matières littéraires dans le secondaire sont arabisées entre 1973 et 1975 tandis que les matières scientifiques restent enseignées en français (ibid.). Une forme de bilinguisme dans l'enseignement est ainsi maintenue mais des prises de position virulentes en faveur de l'arabisation totale prennent de plus en plus le devant de la scène. Les représentants de l'Istiqlal et de l'UNEM critiquent dans des déclarations véhémentes le bilinguisme et l'omniprésence du français dans l'éducation et l'administration, ce qu'ils interprètent comme une continuité néocoloniale de l'ingérence française et occidentale dans les affaires de la nation. Un nouvel argument est convoqué, associant rivalité entre langues arabe et

française et lutte des classes : non seulement la présence de la langue française est présentée comme une menace à la souveraineté nationale et ses partisans comme une élite francophone subordonnée à la France, voire apostat de l'Islam, mais au-delà, l'arabe est présentée comme « la langue des classes exploitées » (...). Le journal Al-Alam proche de l'Istiqlal affirme que « le conflit n'existe pas entre deux mentalités, arabisme et modernité, mais entre deux classes » (journal du 06/10/1970 cité par Grandguillaume 1983 : 180).

Ainsi, en plus de la dichotomie qui se creuse dans les discours entre lettrés francophones dits « modernes » et arabophones dits « traditionnels », les premiers sont vécus par les seconds comme une résurgence de la période coloniale, une élite enrichie et en position de domination sur un peuple marocain arabophone victime d'injustices sociales. La dimension idéologique fortement politisée du clivage linguistique entre les deux langues se cristallise ainsi encore davantage, s'appuyant sur des revendications sociales en plus de celles religieuses et nationalistes.

Mis en difficulté au cours des années 70, Hassan II donne des gages de rapprochement à l'Istiqlal, notamment en relançant la politique d'arabisation de l'éducation avec la nomination de l'Istiqlalien Azeddine Laraki comme ministre de l'Education Nationale. Ce dernier, malgré une certaine tiédeur personnelle vis-à-vis de l'arabisation totale de l'enseignement, la met en place progressivement. Les matières scientifiques dans le secondaire sont arabisées entre 1982 et 1989 (Vermeren 2000 : 651). Le français est enseigné comme une langue étrangère à partir de la quatrième année du primaire. Les sciences économiques sont la seule matière du secondaire qui reste enseignée en français (ibid.).

Les professeurs de sciences qui ont fait leurs études primaires, secondaires et supérieures en français se voient donc signifier du jour au lendemain qu'ils doivent enseigner leur discipline en arabe (ibid.). Plusieurs enseignants rencontrés, déjà en poste à cette époque⁷⁵, racontent qu'une minorité d'entre eux ont alors bénéficié d'une semaine de formation sur la terminologie de leur discipline en arabe. Les autres ne reçoivent ni formation ni matériel pédagogique dans cette langue alors qu'ils ne maîtrisent pas eux-mêmes la langue arabe scientifique qu'ils n'ont jamais étudiée. De plus, comme aucune directive ne leur est donnée sur une terminologie scientifique en arabe qui soit commune à l'ensemble du pays,

⁷⁵ Il s'agit d'enseignants des trois disciplines scientifiques (mathématiques, sciences de la vie et de la terre, physique-chimie) rencontrés lors des formations que j'anime dans diverses académies du Maroc. Ces enseignants sont généralement aujourd'hui au bord de la retraite.

chacun se crée sa propre terminologie soi-même en fonction de ce qu'il pense juste, sans pouvoir vraiment évaluer la pertinence de ses propres choix, et avec peu de concertation avec des inspecteurs ou autres responsables pédagogiques. C'est donc une improvisation quasi-totale, dépendante des initiatives individuelles de chacun, une personne utilisant des manuels moyen-orientaux, une autre décidant de continuer à enseigner en français, une autre d'enseigner en *darija* tout en gardant la terminologie scientifique française au milieu, etc.

Les difficultés sont tout aussi grandes – et les conséquences bien pires – pour les élèves puisque la première promotion de bacheliers scientifiques « arabisés » entre en 1989 dans un enseignement supérieur toujours dispensé en français, provoquant un taux d'échec massif (Vermeren 2000 : 651). Pendant ce temps, le ministre de l'Education lui-même et les autres dirigeants du gouvernement scolarisent leurs propres enfants dans des écoles privées francophones, voire françaises, avant de les envoyer faire leurs études supérieures en France (ibid. 650), ce qui leur vaut encore aujourd'hui des critiques virulentes dans la société civile dont les media et les milieux intellectuels (voir entre autres Moatassime 1992 ; Ennaji 2005 ; Sefrioui (dir.) 2018).

L'enseignement supérieur, quant à lui, n'est arabisé que dans les facultés de droit et de sciences humaines et sociales. En revanche, les filières scientifiques, y compris les sciences économiques, et les filières à entrée sélective telles que médecine, écoles d'ingénieurs, de formation des cadres et commerce et gestion continuent à être enseignées en français. Pour justifier cela, un des arguments mis en avant par le ministère est que l'arabisation couperait le Maroc de la recherche scientifique qui se fait en français et en anglais (Grandguillaume 1983 : 86). Vermeren (2000 : 652) parle ainsi d'un système public d'enseignement « coupé en deux par la question linguistique (...) dans le sens horizontal ». En tant qu'ancien professeur au lycée français de Rabat et membre des jurys d'entrée en classes préparatoires HEC, il constate d'ailleurs par lui-même que les étudiants marocains issus de l'école publique « sont en grande majorité incapables de rédiger un texte cohérent et bien structuré en français et (...) incapables de parler correctement et a fortiori de développer une argumentation en français, langue de travail courante de la haute administration et de tout le secteur privé » (ibid.).

Mis à part quelques ajustements temporaires au fil des années, cet aménagement linguistique demeure tel quel jusqu'à la réforme des Sections Internationales et du BIOF de

2014 dont il a été question dans l'introduction générale et plus haut dans ce chapitre. C'est ainsi que le français – et dans une moindre mesure l'anglais et l'espagnol, surtout à titre expérimental pour le moment – est progressivement réintroduit comme langue d'enseignement des matières scientifiques. Ainsi, l'arabisation est-elle restée partielle pendant 26 ans entre 1988 et 2014 et se retrouve-t-elle aujourd'hui en partie remise en question par le retour du français comme langue d'enseignement de ces disciplines.

L'arabisation de l'enseignement national marocain, comme d'ailleurs en Algérie et en Tunisie (Moatassime 1992 ; Vermeren 2000) se fait donc par à-coups, avec beaucoup d'improvisations, d'hésitations et de fluctuations de la part des décideurs. Comme le montre cette brève synthèse historique des aléas de l'arabisation, les mêmes antagonismes idéologiques incarnés par les langues – surtout l'antagonisme qui met en rivalité l'arabe et le français – sont donc clairement à l'œuvre aussi bien dans les politiques éducatives publiques sous le protectorat et après l'indépendance que dans les actuels affrontements politiques et idéologiques entre les instances au pouvoir sur lesquels nous avons ouvert ce chapitre.

Aussi l'école publique se retrouve-t-elle non seulement prise en otage et victime de ces antagonismes mais aussi, pendant toute cette période – et, pourrait-on dire, encore maintenant – est-elle traitée comme une sorte de laboratoire expérimental des politiques éducatives linguistiques depuis l'indépendance. Les enseignants et leurs élèves se retrouvent du même coup dans la situation peu enviable de cobayes de laboratoire sur lesquels sont expérimentées différentes configurations linguistiques possibles tandis que les enfants des auteurs de ces politiques sont soigneusement envoyés faire leur scolarité ailleurs. Or, les hypothèses pour expliquer l'inachèvement de cette politique d'arabisation, sa précipitation et son manque de cohérence de fond sont nombreuses.

1.4.4. Hypothèses sur les causes de cet inachèvement

Dans sa thèse, Vermeren (2000) comme bon nombre de penseurs, chercheurs et intellectuels marocains et étrangers tels Ennaji (2005), Jaydane (2013) ou Boutieri (2016) et la presse marocaine déjà citée, utilise un prisme d'analyse sociologique issu de la pensée de Bourdieu pour analyser l'arabisation inachevée de l'enseignement public marocain : il la présente comme une politique délibérée des « héritiers » – définis de façon vague comme une élite qui a assis sa domination sur le reste du pays à l'indépendance – dans un souci de « reproduction » de leurs privilèges et afin d'empêcher les classes sociales

populaires d'accéder à une ascension sociale par la méritocratie scolaire (Vermeren 2000 : 805). C'est ainsi que, selon l'historien, cette élite, se sentant menacée par l'émergence d'une nouvelle élite issue de la méritocratie scolaire, aurait utilisé l'arabisation incomplète du système éducatif « pour éteindre l'incendie » (ibid. 808).

Il semble important de prendre ses distances avec une telle analyse au demeurant fort séduisante, distances que Vermeren a prises lui-même par la suite dans ses ouvrages postérieurs plus nuancés. En effet, quand on prend en considération toutes les fluctuations de la mise en place de l'arabisation depuis l'indépendance, l'idée que toutes ces oscillations, tergiversations, changements d'orientation et multiples nominations ministérielles au fil des années puissent être lus comme une seule et même stratégie⁷⁶ de la part d'une caste de dirigeants machiavéliques, tous unis dans le but d'empêcher les classes populaires d'accéder à la méritocratie scolaire, paraît assez improbable, voire semble plutôt être une reconstruction historique elle-même idéologisée après coup dans le sens où elle expliquerait tout d'un seul trait par la lutte des classes et les rapports de domination entre dominants et dominés.

Il n'est pas question ici de nier le fait que l'incohérence et la précipitation de la mise en place de l'arabisation de l'enseignement national crée une « fracture linguistique » (Messaoudi 2016) et, comme Vermeren le qualifie, un effet de « ségrégation sociale » (ibid. 805) entre les enfants des milieux populaires scolarisés dans le système public et ceux des classes aisées scolarisés dans des écoles privées multilingues. Cette situation est avérée et on peut sans doute même aller jusqu'à parler d'une forme de « communautarisation » scolaire et linguistique des jeunes selon la maîtrise des langues et les études auxquelles ils peuvent accéder, voire comme Vermeren, d'une forme d'« apartheid social » (ibid. 807).

Il ne s'agit pas non plus de nier toute influence ou volonté politique dans cet échec : les décideurs de l'arabisation ont bien scolarisé leurs propres enfants ailleurs que dans le système public ; ils ont bien mis en place un système dès le départ mal préparé, sans soins, sans y mettre les moyens nécessaires ni probablement une volonté politique suffisamment

⁷⁶ Le terme de stratégie est souvent employé par Vermeren ainsi que Boutieri (2016) dans ce sens, voir par exemple : « (...) les stratégies dont ont usé les élites sociales pour transformer le système d'enseignement en un système dual tournant au seul profit de ses « héritiers ». (...) La politique d'arabisation de l'enseignement secondaire au Maroc dans les années 80, en dépit des prétentions égalitaristes qui la sous-tendent, a été une de ces stratégies. » (Vermeren 2000 : 805).

convaincue et convaincante. Ils ont très probablement plutôt agi avec un opportunisme de circonstance selon les enjeux stratégiques face aux contextes politiques et sociaux successifs pour s'assurer d'un statu quo favorable et acheter une forme de paix sociale au fur et à mesure des contestations et des positionnements idéologiques qui se faisaient jour.

Cependant, en inférer une volonté stratégique de la part des décideurs, qui se seraient concertés entre eux à travers tant années pour faire échouer une politique d'arabisation aux rebondissements aussi tortueux que compliqués, semble plutôt relever d'une théorie construite a posteriori que de la réalité de ce qui s'est passé dans les aléas de la création du système éducatif après l'indépendance. Il paraît en effet peu crédible et hyperbolique d'affirmer que les riches dirigeants se sont mis d'accord pour mettre en place autant de circonvolutions sophistiquées exprès pour laisser les pauvres du peuple en dehors du processus de réussite scolaire et sociale réservé à leurs propres enfants.

C'est pourquoi trois hypothèses sont ici proposées sur les causes de l'incohérence et de l'inachèvement de la politique d'arabisation qui semblent à la fois plus modestes, mais peut-être aussi un peu plus réalistes.

Concernant la première hypothèse, il semble que les aléas des lancements, retours en arrière et rebondissements de la mise en place parcellaire de l'arabisation de l'éducation ont été fortement influencés par des enjeux de politique intérieure et de géopolitique qui ont évolué et transformé le paysage politique marocain au fil du temps entre l'indépendance et aujourd'hui. Il est en effet remarquable que les grandes décisions et avancées, stagnations et reculades en matière d'arabisation correspondent le plus souvent à des moments clefs en matière de politique intérieure ou extérieure au gré des contestations sociales, des accords et des rapprochements entre le Maroc et d'autres pays. Ce sont moins des préoccupations éducatives et pédagogiques qui ont été les moteurs des choix des politiques éducatives que des préoccupations politiques qui ont été à l'origine de tant de fluctuations. En voici quelques exemples.

A partir de 1965, les émeutes de Casablanca et les mouvements de contestation sociale, syndicale et étudiante mentionnés précédemment fragilisent le pouvoir du roi Hassan II, monarque peu favorable à une arabisation complète de l'enseignement et connu pour s'entourer surtout de ministres et de conseillers de formation francophone, voire française. A cette contestation qui réclame plus de justice sociale et un système éducatif ouvert à tous, s'ajoute la violente déflagration de la défaite de la coalition arabe lors de la guerre

des six jours en 1967 qui provoque dans le monde arabe un sentiment d'humiliation et d'éclatement de l'idéal panarabe incarné par la politique de Nasser et, en même temps, un raidissement des régimes autour de « nouveaux mots d'ordre anti-impérialisme et anti-occident » (Vermeren 2011 : 194). Les mouvements étudiants des différents pays se rassemblent autour de slogans, mêlant revendications gauchistes et islamistes salafistes (Tozy 2009 : 74), qui accusent les dirigeants (« les bourgeois ») d'être des apostats et les marionnettes des pouvoirs néocoloniaux des pays occidentaux. Ils revendiquent la décolonisation intellectuelle de la jeunesse et une totale arabisation de l'éducation et de la vie publique pour « restaurer la fierté arabe » (ibid.). Le bilinguisme est dénoncé comme une forme de néocolonialisme mettant en péril l'unité panarabe et panislamique. Face à l'ampleur de ces contestations et les positionnements de syndicats et de partis comme l'Istiqlal qui y participent plus ou moins au grand jour, fragilisant ainsi le pouvoir monarchique, son autorité et sa légitimité, le Palais, comme les autres régimes des pays concernés, donne des gages de retour aux traditions, à l'arabisme et à l'islamisme, notamment en relançant le processus de l'arabisation de l'éducation (ibid.).

Tozy (2009 : 64) montre comment, dans ces années de trouble, l'Islam devient « un des éléments fondateurs de la praxis politique » et comme « il fonctionne comme source de légitimité du pouvoir et de délégitimation de ses adversaires politiques ». Les dirigeants francophones se voient alors dans l'obligation d'avoir de plus en plus recours au religieux dans leurs discours et dans leurs actes du fait qu'ils se retrouvent en compétition avec les leaders salafistes pour la mobilisation des foules (Tozy ibid. ; Vermeren 2011 : 64). L'arabisation de l'éducation est donc accélérée en réaction à une situation clef qui « oblige » la monarchie à céder sur une politique éducative au départ mollement choisie.

Le même fonctionnement se retrouve ensuite tout au long des années 70 et 80 pendant lesquelles d'autres événements contribuent à la poursuite politique de l'arabisation de l'éducation. Dans les années 70, le Maroc prend ses distances avec l'Europe et notamment la France : les biens étrangers sont nationalisés, les coopérants français sont renvoyés chez eux alors qu'ils étaient extrêmement nombreux jusque-là (Vermeren 2011 : 143⁷⁷) ; l'affaire du Sahara (1973-74) détériore également les relations diplomatiques avec l'Europe ; de nouveaux accords de coopération éducative sont développés avec des pays du Moyen-Orient ; en parallèle de l'arabisation, les programmes scolaires sont restructurés de

⁷⁷ Vermeren (2011 : 143) affirme que les coopérants français avaient un « quasi-monopole » sur l'enseignement au Maroc jusqu'au milieu des années 70.

manière à développer l'enseignement islamique et à supprimer les disciplines comme la philosophie et l'histoire de France (ibid. 202). Cette période correspond avec la nomination de l'Istiqlalien Laraki à la tête du ministère de l'Education Nationale et avec l'arabisation des matières littéraires, puis scientifiques dans le secondaire. Ainsi la monarchie donne-t-elle des gages concrets aux islamistes, non seulement pour apaiser la contestation sociale et religieuse, mais aussi pour les favoriser contre les mouvements gauchistes inspirés du Marxisme (ibid. 201). Comme dit Vermeren, on assiste alors à une surenchère dans les discours politiques sur « le seul socle idéologique consensuel : l'Islam, la langue arabe, la patrie » (ibid. 226).

La tendance s'inverse, cependant, au début des années 90 pendant lesquelles, face à la montée de l'islamisme et au début de la décennie noire en Algérie, le Maroc se rapproche des pays occidentaux, notamment en développant de nouveaux accords de coopération éducative avec la France (Grandguillaume 2004). Le développement de l'arabisation est alors arrêté, il est même question entre les deux pays de revaloriser un bilinguisme arabe / français au moins partiel à travers la création d'un baccalauréat marocain en français (Option Langue Française) en 1996, réforme qui n'est pas aboutie (ibid. ; Allain-El Mansouri 2000). C'est en 2014 que ce baccalauréat en français est vraiment mis en place sous la forme des Sections Internationales et du BIOF dont nous avons parlé plus haut à une époque où la mise à distance des islamistes par le Makhzen est un enjeu politique de taille d'autant plus que le PJD remporte les élections depuis 2011 et a une puissante influence sur la population (Belal 2013).

La deuxième hypothèse pour expliquer l'inachèvement de la politique d'arabisation de l'éducation, sans entrer dans une théorie d'un complot des élites dirigeantes, consiste à porter un regard différent sur les volontés politiques qui se sont jouées dans la mise en place de cette politique. En plus de la nécessité d'adapter leurs discours et actes aux aléas politiques, religieux et sociaux qui ont traversé les années depuis l'indépendance du Maroc, il nous semble qu'est également en cause une grande ambivalence de la part des décideurs politiques successifs à l'égard de l'arabisation de l'enseignement et de son application. La plupart d'entre eux, non seulement ont reçu des formations francophones dites « modernes », mais en plus semblent fort peu convaincus que l'arabisation soit une solution tangible et efficace pour le royaume. Malgré cette tiédeur, il est possible que, sur toute cette période et toujours aujourd'hui, ils se sentent obligés de clamer sa nécessité dans les discours et au moins partiellement en actes. Il s'agit en partie de rester fidèles aux

revendications des premiers leaders de la cause indépendantiste nationaliste sous le protectorat, de ne pas désavouer un des piliers fondateurs du nationalisme du jeune Etat marocain et de se rallier à l'idéologie panarabe et islamique qui relie les pays arabes entre eux. Il s'agit également sans aucun doute d'une forme d'opportunisme politique pour ne pas prendre le risque de s'aliéner une grande partie de la population qui se reconnaît dans ce message fort d'identification et d'appartenance maroco-arabo-islamique et pour contrecarrer l'action des partis d'opposition – aussi bien islamistes que gauchistes – qui ont la capacité idéologique, politique, religieuse et sociale de mobiliser et soulever les foules. Dans ce sens, les décideurs qui ont mis en place la politique d'arabisation par à-coups n'avaient peut-être pas le choix, ne pouvaient sans doute pas faire autrement que d'arabiser l'enseignement scolaire pour ne pas perdre le soutien de cette partie de la population et risquer de perdre du même coup leur autorité et leur légitimité à diriger le pays au nom de l'identité unifiée arabo-musulmane.

Le peu de moyens alloués à une politique d'arabisation qui aurait pu être solide, bien préparée, bien menée et cohérente – ne serait-ce qu'en termes de préparations des enseignants, du matériel pédagogique adapté et de la création d'une pédagogie et d'une terminologie harmonisées – ne peut que souligner une telle ambivalence. Sinon, pourquoi une telle impréparation ? Il semble plutôt qu'une véritable conviction intellectuelle et politique de la pertinence de l'arabisation a fait défaut. En effet, si elle avait été vraiment présente et actée, n'aurait-elle pas été davantage suivie de faits tangibles en termes de préparatifs et d'investissements ? Prôner l'arabisation, tout en la mettant mollement en place, était sans doute davantage une carte idéologique et politique à jouer qu'un véritable engagement de fond.

Aujourd'hui, cette ambivalence semble être toujours de saison chez les personnalités officielles qui défendent l'effcience du français en dénonçant en creux l'ineffcience de l'arabe, notamment dans le domaine des sciences. On peut se demander si, dans cette ambivalence, en plus de ces stratégies politiques, ne se joue pas également une forme de résurgence actuelle du dilemme de « l'intellectuel arabe » comme dirait Laroui (1987) ou du « complexe du colonisé » comme dirait Memmi (1985). Il est effectivement tentant de s'appuyer sur ces deux auteurs qui vont chercher des clefs de lecture psychologiques pour chercher à comprendre l'ambivalence et la bascule à l'œuvre chez leurs contemporains entre, d'un côté, la glorification de la grandeur arabo-musulmane de jadis et le violent rejet de l'occident et, de l'autre, la glorification de l'occident et un violent autodénigrement.

Les enseignants des matières scientifiques que j'ai interrogés affirment souvent que l'arabe n'est pas une langue scientifique adaptée à la modernité. Cette affirmation est répandue chez les acteurs de l'enseignement et jusque dans le matériel pédagogique de l'école publique comme Charis Boutieri le montre (2016 pages 74sq.). La chercheuse analyse les pratiques de classe, les propos d'enseignants, d'élèves et d'inspecteurs et les manuels de traduction scientifique français/arabe qui véhiculent une hiérarchie linguistique entre, d'un côté, les langues promues comme langues de sciences (l'anglais et, dans une moindre mesure, le français) et, de l'autre, la langue arabe présentée comme l'illustre langue scientifique de l'âge d'or de la grande civilisation arabe, devenue cependant désormais désuète et inadaptée à la science moderne. Pourtant, il n'y a aucune raison linguistique objective a priori pour une telle assertion. Un professeur universitaire de statistiques interrogé par Boutieri (ibid. pages 93sq.) est une des rares voix discordantes entendues sur ce sujet puisqu'il affirme au contraire que l'arabe a toutes les capacités linguistiques pour être une langue scientifique actuelle totalement pertinente. Membre de l'ALESCO⁷⁸, il déplore qu'il n'y ait jamais vraiment eu dans les pays arabes une vraie volonté politique globalisée de développer une institution qui travaille à créer cette langue arabe des sciences modernes ; il affirme également le manque de volonté politique des dirigeants marocains pour donner les moyens nécessaires à cette entreprise, tout en déplorant que ces dirigeants soient « sous le contrôle de l'ambassade de France » et des directives françaises en termes d'aménagement linguistique de l'éducation (ibid. 96).

Il est fort probable que cette ambivalence vis-à-vis de la langue arabe de la part de dirigeants essentiellement formés en français et peu convaincus de la pertinence d'une langue arabe autre qu'une langue confinée au rituel, au religieux et à l'exaltation des valeurs de la patrie, est en grande partie responsable de cette arabisation inachevée et bancale de l'éducation au Maroc.

Une troisième hypothèse, qui vient en complément des deux autres, porte justement sur le rôle de la coopération française en matière d'éducation au Maroc après l'indépendance, aussi bien en termes d'appui financier, logistique que technique, pédagogique et de ressources humaines. Même sans aller jusqu'à dire que les décideurs du ministère de l'Education Nationale depuis l'indépendance sont « sous contrôle de l'ambassade de France » comme le dit le professeur interrogé par Boutieri, il est très probable que ces

⁷⁸ The Arab League for Educational, Cultural and Scientific Organisation.

actions de coopération éducative, fonctionnant comme un système parallèle à l'intérieur même du système d'enseignement national, ait contribué au moins en partie au ralentissement de l'arabisation et de la marocanisation de l'éducation et ait fortement influencé les décisions déjà ambivalentes des décideurs plus familiers, de par leurs formations scolaires et universitaires, avec un enseignement dispensé en français et des normes et méthodes pédagogiques françaises.

Comme les étapes fractionnées de la mise en place de l'arabisation, les liens de coopération entre le Maroc et la France ont eux aussi connu des fluctuations selon les périodes à partir de l'indépendance, en fonction des événements de politique intérieure et de géopolitique qu'a connus le royaume.

Paradoxalement, au moment de l'indépendance, ces liens sont particulièrement forts. Siino (2014 : 3) rappelle qu'aussi bien au Maroc, qu'en Tunisie et en Algérie, les accords de coopération avec l'ancienne puissance coloniale sont conçus avant même l'indépendance puisque leur cadre juridique est déjà défini et inclus dans les textes la proclamant (pour le Maroc, la Déclaration de la Celle Saint-Cloud du 06/11/1955). Or, l'enseignement est le domaine où la coopération est la plus « massive » (ibid.), ce que Siino souligne comme un paradoxe du fait qu'il s'agit « par excellence du lieu où se négocient des éléments de rupture et d'héritage avec le passé » (ibid.).

Deux types de coopération sont à distinguer : d'une part les accords de coopération institutionnels d'Etat à Etat, d'autre part la coopération au niveau individuel des hommes et des femmes qui font le choix de quitter la France pour venir s'installer au Maroc et participer à la construction du nouvel Etat. Ces deux types de coopération n'ont pas les mêmes influences. L'Etat français apporte une aide financière, technique, logistique et pédagogique qui influence les orientations des programmes et des contenus éducatifs au niveau des curricula (Chafiqi et Alagui 2011). Cela perpétue alors, au moins en partie, un fonctionnement scolaire et universitaire clairement issu de conceptions et de références culturelles et scolaires venues de France qui sont bien loin des orientations pédagogiques en phase avec l'arabisation. Il est intéressant de noter ici que, encore aujourd'hui, les programmes et les manuels de langue française de l'école publique marocaine sont très empreints des programmes et de la culture français, ne serait-ce qu'à travers les textes comme les extraits du Petit Chaperon Rouge du manuel de 3^{ème} année de primaire (« Mes apprentissages en Français », livre de l'élève) ou les œuvres au programme du baccalauréat

(*Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo par exemple). Cette sélection en dit long sur l'orientation pédagogique et culturelle de ces choix pédagogiques dont il est difficile de ne pas penser qu'ils sont en écho direct avec les programmes en France, voire des imitations quelque peu aménagées.

En parallèle de cette influence de la coopération bilatérale sur les curricula, dès l'indépendance, sur le terrain, dans les écoles, ce sont des coopérants, venus avec leurs idées politiques et pédagogiques individuelles qui les mettent en place concrètement dans les salles de classe. Dans les années 60, afflue un grand nombre de coopérants, souvent de jeunes enseignants français aux idéaux anticolonialistes et tiers-mondistes qui souhaitent participer à la construction et au développement du pays ainsi qu'à la formation de ses élites (Siino 2014 : 5 sq. ; Cassaigne 1964). Ces enseignants apportent forcément avec eux une certaine conception de l'éducation issue de leurs propres formations et convictions en France : ils dispensent un enseignement en langue française, influencé par des méthodes pédagogiques et des curricula français qu'ils aménagent selon leurs propres convictions et idéaux (voir les témoignages de coopérants chez Siino 2014).

Les enseignants marocains de sciences que j'ai interrogés lors de formations, qui ont fait leurs études primaires ou secondaires à cette époque et ont eu un ou plusieurs de ces jeunes coopérants français comme enseignants dans leur enfance, en parlent souvent avec une certaine émotion et tendresse, notamment lorsqu'ils les comparent avec les coopérants des pays arabes du Moyen-Orient et plus tard d'autres venus des pays d'Europe de l'Est comme la Roumanie. Ils décrivent les premiers comme de jeunes gens très engagés pour la réussite de leurs élèves ou comme des enseignants plus âgés⁷⁹, stricts, sévères mais bienveillants et justes par opposition aux seconds dont ils redoutaient les cris, les coups et les méthodes violentes qui leur faisaient peur. Ainsi, l'influence des coopérants français sur le terrain fonctionnait-elle en parallèle à l'intérieur du système, participant elle aussi à la fragilisation de la politique d'arabisation malgré sa mise en place officielle à partir des années 60 dans le primaire.

Avec le refroidissement des relations entre le Maroc et la France à partir des années 70 et pendant les années 80, les accords de coopération se sont distendus de sorte que l'influence des accords bilatéraux sur les curricula s'est peu à peu dissipée et que les coopérants

⁷⁹ Voir par exemple le témoignage de l'enseignant appelé le Doukkali dans l'introduction générale sur son instituteur français, monsieur Raymond, et « La chèvre de monsieur Seguin » d'A. Daudet.

français ont quitté l'enseignement marocain. Siino (2014) montre comment la montée des nationalismes arabes, de la violence politique, voire de l'autoritarisme, et l'islamisation de plus en plus prégnante ont changé le paysage politique et social au Maroc, comme en Algérie et en Tunisie, de sorte que ces enseignants français sont passés « du statut de coopérant à celui d'étranger » indésirable (ibid. 11) et sont, pour une grande majorité d'entre eux, repartis en Europe. Ce sont ces mêmes années pendant lesquelles le processus d'arabisation est renforcé et redéployé.

En revanche, dès la fin des années 80, le Maroc se rapproche à nouveau des pays occidentaux, de l'Europe et de la France. D'un côté, les programmes d'assistance et d'ajustement structurel de la Banque mondiale pour le développement de l'éducation au Maroc en 1995 ont vraisemblablement une influence sur les orientations éducatives et curriculaires du système d'enseignement national (Allain-El Mansouri 2000) et sont peu en faveur de l'arabisation comme nous le verrons dans le chapitre 2 (2.2.3). D'un autre côté, les accords de coopération entre le Maroc et la France se redéveloppent. Or, à nouveau, simultanément l'arabisation est ralentie tandis que, depuis 2014 le retour de la langue française comme langue d'enseignement des matières scientifiques fait à nouveau surface avec la réforme des Sections Internationales et du BIOF et l'introduction de l'apprentissage du français en première année de primaire dont il a été question au début de ce chapitre. A nouveau, les accords bilatéraux sont fortement médiatisés⁸⁰. Pour exemple, l'Agence Française de Développement (2017⁸¹), à travers son programme de coopération ASTRE, consacre un investissement de plus de 80 millions d'euros à l'appui à la « Vision stratégique 2015-2030 » (CSEFRS 2015), notamment pour assister les filières enseignées en langue française (Sections Internationales et filières universitaires).

Ainsi, l'influence de la coopération française a-t-elle aussi probablement influencé au moins en partie le manque de cohérence et l'inachèvement de la politique de l'arabisation de l'enseignement, plus ou moins selon les périodes. Ceci d'autant plus que la France est aussi depuis l'indépendance jusqu'à aujourd'hui encore la destination privilégiée des étudiants marocains pour leurs études supérieures (Gérard 2008 ; Balac 2010) de sorte que

⁸⁰ Voir le site officiel du ministère de la Culture et de la Communication, département de la Communication qui publicise les nouveaux accords de coopération éducative entre les deux pays en 2014 : <http://www.maroc.ma/fr/le-ministre-francais-de-leducation-nationale-en-visite-au-maroc/%D8%A3%D8%AE%D8%A8%D8%A7%D8%B1>

⁸¹ <https://www.afd.fr/fr/soutenir-le-systeme-educatif-marocain-le-programme-astre>

les jeunes de retour de leurs formations en France eux aussi font partie de « l'élite » francophone, formée « à la française ».

1.5. Conclusion

Une fin d'après-midi de mai 2018, un cadre de la direction pédagogique d'une des douze Académies Régionales d'Education et de Formation (AREF) du Maroc me fait part des tracasseries qu'il avait eues dans la journée et des pressions qu'exercent sur l'AREF des acteurs politiques qui ont, selon lui, des exigences incompatibles mais tout aussi intransigeantes les unes que les autres. En effet, le matin même, il a d'abord reçu la visite d'un *'ālim*⁸² ("عالم") du ministère des Habous et des Affaires Islamiques exigeant l'augmentation du nombre d'heures consacrées à l'étude du texte sacré dans les établissements du secteur. Est arrivé quelques heures plus tard un représentant d'une ONG locale, soutenue financièrement par une grande organisation internationale, lui demandant d'organiser davantage d'ateliers d'activités artistiques (musique, danse, théâtre et peinture) dans les écoles du même secteur. D'un air assez las et désabusé, le responsable conclut son récit en disant : « il n'y a pas le choix, n'est-ce pas ? Il faut dire oui aux deux. Et ne rien faire bien sûr. ». Cette anecdote est emblématique de la manière dont, sur le terrain, les acteurs de l'Education Nationale marocaine sont pris en étau, voire en otages, entre des conceptions de l'éducation antagonistes et qui semblent inconciliables et comment cette situation participe à maintenir un statu quo chargé d'immobilisme.

Ce chapitre a permis de retracer à rebours l'évolution des politiques des langues au Maroc en commençant par montrer les conflits politiques actuels dont elles sont l'objet et les idéologies antagonistes cristallisées autour d'elles pour ensuite remonter aux causes historiques de cette évolution et de cette cristallisation qui handicape fortement le fonctionnement du système éducatif public marocain encore aujourd'hui.

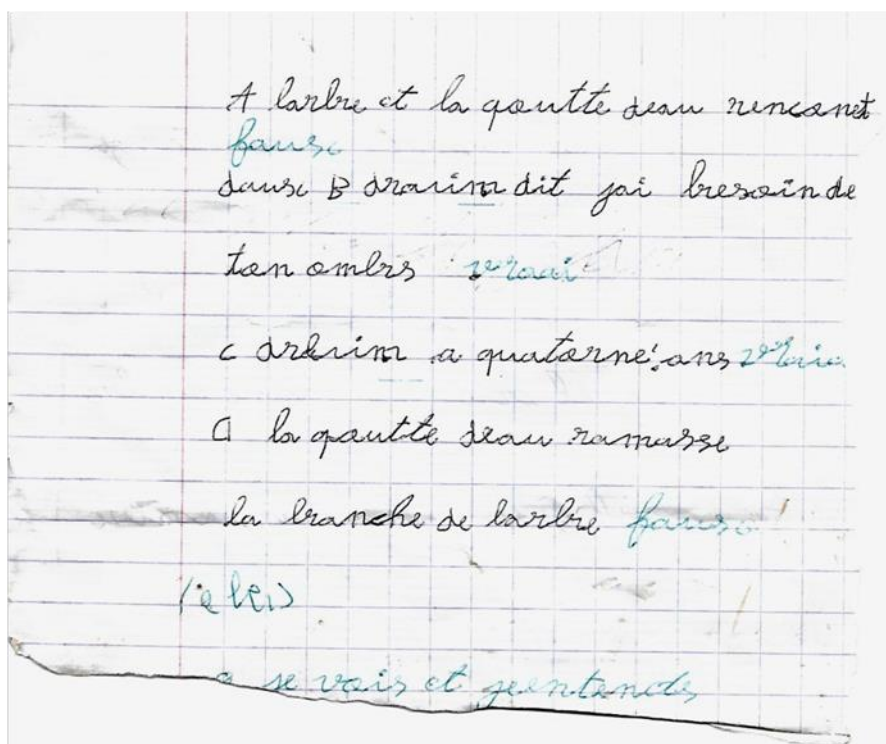
Avant de passer dans le chapitre suivant à montrer comment l'école publique fonctionne, prise en otage entre ces politiques linguistiques antagonistes, et comment elle est perçue dans différentes sphères de la société civile, il est intéressant de souligner ici que finalement les politiques linguistiques, les discours idéologiques qui les sous-tendent et leurs enjeux ont fort peu changé depuis l'indépendance et sont restés à peu près identiques. En effet, les différends idéologiques et politiques médiatisés qui opposent aujourd'hui au

⁸² Singulier d'oulémas, pouvant être défini à peu près comme un savant en sciences religieuses islamiques.

niveau du pouvoir les partisans du plurilinguisme dans l'éducation aux côtés du Makhzen et les partis islamiste et nationaliste au gouvernement sont assez semblables à ceux qui opposaient Hassan II à l'Istiqlal et aux mouvements contestataires gauchistes et/ou islamistes : dans les deux cas, les choix politiques des langues d'enseignement sont un terrain de compétition et de rivalité pour conserver ou s'assurer le monopole de la légitimité et de l'autorité sur les sphères politique et religieuse. Comme le gouvernement sous Hassan II, le ministre de l'Education Nationale sous Mohammed VI, quelles que soient ses convictions en la matière, ne peut que continuer, lui aussi, à donner des gages aux islamistes en valorisant l'arabisation dans les discours, quitte à ce que cela soit davantage dans la rhétorique utilisée que dans les actes. En insistant de façon martelée sur l'arabisation en tant qu'incarnation de la souveraineté nationale, de la patrie, de la communauté islamique (*'umma*) dans les textes officiels, il s'appuie sur les mêmes mécanismes de légitimation politique et religieuse d'un côté, tout en mettant par ailleurs en place, de l'autre, une politique éducative plurilingue qu'il justifie par des arguments technicistes ou technocrates de performance scolaire qui, de façon implicite, sapent les arguments en faveur de l'arabisation complète de l'enseignement. Aussi il semble que, bien que les contextes diffèrent, la donne a peu changé et le système éducatif public reste dans l'impasse.

Chapitre 2 : Une école publique en souffrance : entre dévalorisation, défaitisme et ambivalences

Figure 2 : Feuille de cahier d'écolier trouvée dans la montagne



Oukaïmeden, juin 2018

2.1. Introduction

Le premier chapitre a montré combien le système éducatif national marocain est prisonnier des affrontements idéologiques des mouvements politiques et de l'ambivalence historique des décideurs des politiques éducatives depuis l'indépendance. Les langues dans l'enseignement sont un des cristallisateurs de ces affrontements et de cette ambivalence et, de ce fait, comme nous le verrons dans ce second chapitre, sont un des problèmes les plus passionnément débattus sur la place publique lorsqu'il est question de l'école. De plus, au-delà de cette surpolitisation et de cette sur-idéologisation des langues à l'école, les constats sur l'état et les conditions de fonctionnement de l'école publique sont souvent alarmants et se retrouvent au devant de la scène fréquemment dans les media, les conversations publiques et privées et les multiples études d'évaluation diagnostiques nationales et internationales.

Avant d'aller plus loin dans l'analyse de l'enseignement des langues dans l'enseignement public en poussant la porte des écoles et des salles de classe, il est important de présenter d'abord un état des lieux de l'école publique marocaine et la manière dont non seulement

le système éducatif mais aussi les politiques linguistiques éducatives sont commentés et jugés par les instances d'évaluation officielles et les membres de la société civile. En effet, l'état critique de dysfonctionnement et de crise de légitimité dans lequel l'école publique se trouve est un contexte qu'il est nécessaire de connaître si l'on souhaite tenter de comprendre ce qui s'y joue concernant les langues, comment elles sont enseignées et les rapports au savoir et à la construction de soi des élèves que leurs enseignements véhiculent.

C'est pourquoi dans ce second chapitre nous présenterons d'abord les problèmes de l'école publique en synthétisant et analysant les dysfonctionnements relevés par les évaluations nationales et internationales qui dessinent un portrait général particulièrement alarmant du système éducatif et des compétences disciplinaires et linguistiques des enseignants et des élèves, même s'il est important d'identifier leurs « agendas » politiques, d'analyser voire de relativiser certains de leurs critères d'évaluation.

Nous analyserons ensuite les positionnements de la société civile marocaine et comment l'école et ses aménagements linguistiques sont systématiquement dévalorisés dans les media et aux yeux de la grande majorité des Marocains ; comment l'école est de manière paradoxale à la fois présentée comme une victime des politiques publiques mais aussi dénoncée comme étant responsable de ses propres échecs ; les conséquences de cette dévalorisation systématique. Nous nous appuyerons pour cela sur une revue de presse concernant l'éducation effectuée sur une période d'un an (mai 2017-mai 2018), sur des observations et des entretiens menés avec des employeurs, des parents d'élèves, des étudiants ainsi que sur l'analyse d'essais et de propos d'intellectuels et d'artistes marocains sur l'enseignement et la question des langues à l'école.

Enfin, en nous basant sur les entretiens et observations réalisés dans les établissements scolaires lors des formations et de l'enquête de terrain⁸³, nous présenterons le malaise des acteurs de l'école et leurs stratégies locales d'adaptation et de négociation face à ces dysfonctionnements et cette crise de l'école marocaine.

2.2. Une école publique en échec ?

Les échecs, les dysfonctionnements et les insuffisances de l'école publique marocaine sont énoncés, évalués, détaillés par une multitude de rapports d'évaluation de diverses instances

⁸³ Pour rappel, une description précise et détaillée du corpus recueilli et de l'enquête de terrain dans les établissements sera présentée dans le chapitre 3.

nationales et internationales qui souvent ne tiennent pas compte des données et des analyses les uns des autres. En effet, ces instances ont souvent leurs propres critères et modes d'évaluation, mais aussi leur propre « agenda » politique, qu'il s'agisse du CSEFRS⁸⁴ dont nous avons déjà parlé dans le chapitre 1, de l'Observatoire National du Développement Humain (ONDH) ; de l'Agence Française de Développement (AFD), de l'UNESCO ou de la Banque Mondiale. S'il était possible de faire la somme des budgets qu'ont coûtés toutes ces études essentiellement quantitatives, la somme totale aurait sans doute permis de financer quelques améliorations du système de façon non négligeable.

Nous nous appuyerons ici surtout sur les rapports de l'ONDH (2017) et du CSEFRS (2017) qui semblent être les plus approfondis dans la mesure où il s'agit d'évaluations nationales récentes réalisées par des instances qui fonctionnent en concertation l'une avec l'autre et parce que les données quantitatives de ces évaluations sont associées avec une enquête qualitative faite d'entretiens et de focus groupes avec des acteurs de l'école (directions, enseignants, élèves). De plus, leurs rapports montrent une connaissance bien plus fine du terrain que ceux des agences internationales. En effet, ces dernières s'appuient le plus souvent sur des généralités purement statistiques et des comparaisons avec d'autres pays selon des critères d'évaluation internationaux normés et ajustés qui font souvent fi de la singularité des situations locales au profit d'une idéologie se voulant purement technique, apolitique, neutre et jugée universelle (Ferguson 1990 ; Escobar 1995). Nous verrons plus loin comment cet agenda politique transparait notamment dans les rapports de la Banque Mondiale (2007 et 2018). Cependant, il est important de noter que, quelques soient les agendas politiques respectifs des instances évaluatrices et de leurs commanditaires, leurs constats sont extrêmement négatifs, alarmistes et sans concessions sur l'état du système scolaire public marocain.

2.2.1. Les diagnostics techniques des évaluations nationales et internationales

Les rapports de l'ONDH (2017) et du CSEFRS (2009 et 2017) évaluent respectivement les acquis d'élèves de la 4^{ème} année du primaire et du Tronc Commun (équivalent de la Seconde au lycée). L'ONDH a également évalué le niveau d'enseignants de la même année du primaire à travers des tests de connaissances disciplinaires et pédagogiques.

⁸⁴ Pour rappel le CSEFRS est le Conseil Supérieur de l'Enseignement, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

L'ONDH consacre la première partie de son rapport à établir un bilan des conditions matérielles de scolarisation en comparant les écoles publiques aux écoles privées et selon leur situation géographique en milieu urbain ou rural (2017 : 20sq.) : accès aux manuels et aux fournitures scolaires (cartable, cahier, crayon), présence ou non de tableaux noirs lisibles dans les classes, de toilettes, de points d'eau et de l'électricité dans les bâtiments scolaires. Le constat dressé est inquiétant. En effet, pour citer quelques chiffres concernant l'école publique (pages 22-sq.) : 48,6% des établissements seulement disposent de toilettes ; 67,5% des élèves disposent d'un crayon et d'un cahier tandis que les autres n'ont rien pour écrire. Il n'y a pas suffisamment de manuels pour chaque enfant (87.7% en reçoivent un et le partagent avec leurs camarades). Les écoles en milieu rural sont très largement défavorisées par rapport aux écoles en ville, certaines ayant des salles de classes délabrées sans eau ni électricité, notamment dans les régions montagneuses comme celle du Haouz (ibid. 24). Le nombre d'élèves par classe n'est pas analysé de manière approfondie, il est cependant généralement admis – comme j'ai pu le voir lors d'observations dans des établissements et comme directeurs d'établissements, enseignants, élèves et parents le disent en entretiens – qu'il n'est pas rare que certaines classes de première année de primaire (équivalent du CP) comme de lycée aient des effectifs allant parfois au-delà de 40 élèves.

De son côté, le CSEFRS (2017 : 6sq.) consacre la première partie de son évaluation à l'environnement socio-éducatif de plus de 34000 élèves de Tronc Commun d'établissements interrogés et constate qu'ils sont issus « dans leur quasi-totalité des couches pauvres et moyennes », leurs conditions socio-économiques étant « loin d'être favorables » (ibid. 7), un tiers des pères et la moitié des mères étant analphabètes et/ou n'ayant jamais été scolarisés (ibid.).

Les deux rapports constatent également un fort taux d'absentéisme et de retards de la part des enseignants comme des élèves (ONDH 2017 : 25sq. ; CSEFRS 2017 : 12). L'ONDH montre le manque de suivi et de contrôle administratif des absences et des retards des enseignants (ibid. 28). De son côté, le CSEFRS fait état d'une violence scolaire verbale et physique « très répandue dans les lycées », que ce soit entre les élèves ou entre enseignants et élèves (ibid. 12).

Concernant les connaissances disciplinaires et pédagogiques des enseignants, l'ONDH dresse également un bilan inquiétant. L'Observatoire a fait passer des tests de

connaissances en mathématiques, en arabe et en français à 959 enseignants de 4^{ème} année de primaire dans des écoles réparties dans les douze régions du royaume, 53% de ces écoles étant situées en zones rurales (ibid. 19). Ces tests étaient élaborés à partir des curricula de primaire pour évaluer si « les enseignants ont les compétences de base en lecture, écriture et arithmétique dont les élèves ont besoin afin de progresser scolairement » (ibid. 32). Les résultats montrent que les enseignants ont un niveau bien meilleur en mathématiques (avec une note moyenne de 83.7% de réussite aux épreuves) qu'en langues (55.2% en arabe et 40.8% en français, ibid. 35) ; ceux d'entre eux ayant obtenu plus de 80% de réponses justes étant 67.6% en mathématiques, 4.2% en arabe et 0% en français (ibid. 33). De même, l'évaluation en pédagogie donne des résultats faibles puisque la note moyenne des enseignants évalués est de 34% (ibid. 38). Les enseignants interrogés pendant l'enquête qualitative déplorent leur manque de maîtrise des langues qu'ils pallient en enseignant en *darija* dans les trois disciplines évaluées. Ils mettent aussi en avant la carence de formations : la brièveté de la formation initiale peu adaptée ; le manque de formation continue ; l'absence d'encadrement pédagogique pour l'enseignement des langues. Ils font part également de leur démotivation, de leur absence d'intérêt personnel pour la lecture, voire de leur désintérêt pour un métier que certains ont souvent choisi « par défaut » (ibid. 41).

Les résultats des évaluations des deux instances concernant les acquis des élèves sont aussi inquiétants. L'ONDH a évalué 2368 élèves d'écoles primaires publiques⁸⁵ qui obtiennent des notes moyennes de 64.4% en arabe ; 53.6% en mathématiques et 41.6% en français (ibid. 42). Le rapport ajoute que le score des élèves des écoles publiques est nettement plus faible que celui des élèves du privé qui ont été testés (ibid. 43). De plus, des différences importantes sont relevées entre les résultats des élèves des écoles publiques en milieu urbain (68.6% en arabe ; 60.1% en mathématiques ; 50.6% en français) et ceux des élèves des écoles publiques en milieu rural (63.2% en arabe ; 57.3% en mathématiques ; 38.9% en français). Quant aux élèves du Tronc Commun évalués, le rapport du CSEFRS affirme que « les scores des élèves restent faibles et ne dépassent pas 51 sur 100 » dans les six matières évaluées (2017 : 12). Les scores les plus faibles sont à nouveau en langue française : 23% dans les filières de lettres et sciences humaines et 32% dans les filières scientifiques. Les résultats en mathématiques sont également faibles : 38% et 33% respectivement ; les

⁸⁵ Page 42, le rapport précise que la totalité de ces 2368 élèves ont été testés en mathématiques ; la moitié d'entre eux en langue arabe et l'autre moitié en langue française.

scores en langue arabe ne parviennent pas non plus à la moyenne : 39% et 46% respectivement. Les scores les plus élevés sont en Sciences de la Vie et de la Terre pour les deux filières avec respectivement 51% et 50% (ibid.) Le rapport souligne la présence d'une « hiérarchisation » entre les filières de Troncs Communs, les élèves « les moins performants » se trouvant dans les filières littéraires (ibid. 17). Par ailleurs, comme dans le primaire, les élèves du privé obtiennent de meilleurs résultats que ceux du public. En revanche, les élèves des lycées en milieu rural obtiennent de meilleurs résultats que ceux des lycées urbains, sauf en langue française (ibid. 13). Le rapport en conclut « une faiblesse généralisée des acquis des élèves, surtout pour les langues et les mathématiques et, ce, pour tous les Troncs Communs » et préconise « des mesures d'urgence » (ibid. 17) dans la continuité de celles qui sont en cours au travers de la « Vision Stratégique 2015-2030 » (voir chapitre 1) : réformes des programmes, des méthodes pédagogiques et de la formation des enseignants ; « appui social » ; développement des ressources matérielles, sportives et culturelles dans les établissements ; soutien scolaire (ibid. 20).

Cette présentation synthétique des deux dernières évaluations nationales les plus récentes donne à voir les dysfonctionnements et déficiences du système éducatif diagnostiqués par deux instances consultatives. Le CSEFRS notamment a un rôle déterminant comme instance consultative indépendante⁸⁶ dans les recommandations et l'ingénierie des réformes éducatives à partir des résultats de telles évaluations. C'est dans ce cadre que le ministère de l'Education Nationale a mis en place les réformes linguistiques contre lesquelles les députés du PJD se sont insurgés. Ces évaluations et recommandations de réformes représentent donc de forts enjeux politiques, notamment dans des situations antagonistes comme c'est le cas ici. Ainsi, les déficiences de l'école publique marocaine ne sont pas uniquement d'ordre technique, structurel, matériel et pédagogique. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, elles sont aussi dues en grande partie au fait que toute réforme de fond est aussitôt contestée par des acteurs politiques puissants et n'est mise en place que partiellement puisqu'elle n'obtient l'adhésion que d'une partie des acteurs. L'école se retrouve ainsi écartelée entre des orientations contraires, objet de dispute de camps adverses. Dans de telles conditions, l'amélioration du système éducatif ne peut être que partielle et limitée.

⁸⁶ <http://www.csefrs.ma/le-conseil/presentation-du-conseil/le-conseil/?lang=fr>

Les rapports des instances internationales sont en cohérence avec les constats des évaluations nationales tout en y ajoutant des variables d'évaluation comparatives avec d'autres pays selon des critères internationaux se voulant purement techniques, objectifs et apolitiques, notamment en se basant sur les résultats aux évaluations scolaires internationales PIRLS⁸⁷ et TIMSS⁸⁸. Le rapport de la Banque mondiale (2016) souligne « les progrès remarquables » du Maroc pour son taux de scolarisation en 2014 (98,8%) mais déplore « la faible qualité des enseignements » en s'appuyant sur les résultats aux tests PIRLS et TIMSS de 2011 (2016 : 251). Il y est précisé que les élèves marocains de l'école primaire obtiennent les résultats les plus faibles dans les tests de lecture et sont à l'avant-dernière place dans les tests de mathématiques sur les 50 pays évalués (ibid. et sq. pour les graphiques et l'analyse détaillée du rapport). En se basant sur les écarts entre les élèves les plus et les moins performants, le rapport présente le système scolaire marocain comme « le plus inégalitaire de l'échantillon », parlant d'une « véritable fracture scolaire au sein de la société marocaine » qui « tend à reproduire les inégalités sociales en fonction de l'origine socio-économique des parents » (ibid. 255). De plus, en comparant les résultats aux évaluations internationales depuis 2003, il conclut sur « la dégradation continue de l'école publique » (ibid.).

Les causes identifiées par ce rapport de la Banque mondiale ciblent en premier lieu des problèmes de qualité de l'enseignement ; de formation des enseignants et de gouvernance (ibid. 257). Sont particulièrement ciblés le manque de compétences des enseignants, leur démotivation, leur « résignation généralisée » (ibid. 258) ainsi que l'environnement socio-économique des élèves, le manque de « mixité sociale » et d'« équité scolaire » à l'école publique et le manque de confiance en soi et de motivation des enfants qui y sont scolarisés (ibid. 261).

Cette approche techniciste selon des critères de comparaison et de normativité internationale se retrouve dans d'autres rapports tels que ceux de l'UNESCO (2010) et de l'AFD (2011). Cependant, les rapports de la Banque Mondiale sont ceux dont le style est le plus injonctif, voire intrusif politiquement, à mon sens. En effet, au-delà du constat purement technique des résultats aux tests internationaux, une critique dépréciative des contenus d'enseignement est présente. C'est le cas du rapport précédent de 2007 qui le fait de manière très explicite, voire agressive, en jugeant que le Maroc fait partie des pays qui

⁸⁷ Progress in International Reading Literacy Study.

⁸⁸ Trends in International Mathematics and Science Study.

« continuent d'adopter une pédagogie dépassée », ciblant notamment la trop grande place donnée dans les curricula à « la langue arabe, l'histoire et la religion par rapport aux mathématiques, aux sciences et à la technologie » (2007 : 18). Cette critique directe de choix pédagogiques assumés par le Maroc au nom de l'unité et l'identité nationales est répétée de façon moins brutale et plus arrondie dans le rapport de 2016 à coups de formules rhétoriques choc telles que la nécessité d'une « thérapie de choc » et d'un « miracle éducatif » mais aussi en s'appuyant sur les travaux de l'anthropologue marocain Janjar sur la littérature restreinte dans la société marocaine. En s'appuyant sur la pensée d'un chercheur « local », le rapport met ainsi en avant la critique que le système éducatif marocain est basé sur la tradition à travers des « champs des savoirs locaux et leur univers cognitif » au lieu de s'adapter au « marché cognitif planétaire » (ibid. 254). Cela est ensuite repris dans les recommandations de « promouvoir les compétences du 21^{ème} siècle » (ibid. 263). Ces pressions vers un nivellement normatif des systèmes éducatifs en termes de « marché » constituent à elles seules des partis pris et des idéologies politisées sous couvert d'expertise technique et apolitique, comme l'ont montré les études pionnières en anthropologie du développement, comme celles de Ferguson (1990) et d'Escobar (1995) dans leurs études sur le fonctionnement des agences de développement occidentales dans les pays du sud.

Pourtant, malgré la présence de ces divers agendas politiques à l'œuvre dans les évaluations nationales et internationales du système éducatif, leurs résultats mettent en lumière les difficultés du système éducatif au Maroc.

2.2.2. Entre dysfonctionnements et réformes « coups de poing »

Les instances nationales chargées de trouver des solutions pour améliorer le système éducatif telles que le CSEFRS reprennent à leur compte ce même registre techniciste dans leurs arguments pour défendre et mettre en place leurs réformes. Or, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ces initiatives se heurtent à des discours et des argumentaires opposés qui, eux, au contraire, sont fondés sur un registre identitaire nationaliste au nom des valeurs de l'identité et l'unité nationales et de la protection contre les ingérences étrangères, notamment occidentales. Cette opposition permanente participe au blocage des réformes et à l'immobilisme du système éducatif pris en otage entre de tels antagonismes. L'anecdote relatée dans la conclusion du chapitre 1 ([1.5](#)) concernant le responsable de l'AREF se retrouvant pris au piège du dilemme entre la demande du représentant du ministère des Habous et des Affaires Islamiques et celle du représentant d'une ONG locale

financée par une organisation internationale de protection de l'enfance est représentative de cet état de paralysie dans lequel se retrouve le système de l'éducation nationale.

C'est dans ce contexte de paralysie et d'immobilisme que les réformes qui sont mises en place relèvent souvent davantage de la déclaration d'intentions et de campagnes de communication que de véritables changements de fond. En témoigne la précipitation avec laquelle ont été déclarées et mises en place les réformes linguistiques étudiées dans le chapitre 1 qui font partie des recommandations de la « Vision stratégique 2015-2030 » du CSEFRS (2015) suite à de telles évaluations. En témoigne également la cascade de réformes éducatives annoncées le même été 2017 présentées comme une reprise en main du système par Mohammed Hassad, ministre de l'Education nommé en avril 2017, limogé quelques mois plus tard en octobre 2017⁸⁹ (Media24 26/10/2017), puis remplacé depuis janvier 2018 par Saaid Amzazi⁹⁰. La compilation des articles de presse concernant ces réformes pendant l'été 2017 est intéressante pour montrer leur déferlement et leur aspect de campagne de communication « coup de poing ».

En effet, si on ne prend en compte que trois journaux marocains francophones (TelQuel, L'Economiste et Media24), on identifie plus de 12 réformes et/ou changements dans le système éducatif annoncés dans 12 articles de presse différents pour la seule période allant du 15 juin au 12 septembre 2017, soit sur 3 mois. Sans rentrer dans le détail de toutes ces annonces, on peut souligner qu'elles portent sur des aspects aussi divers que : l'introduction de l'enseignement du français en première année primaire (voir chapitre 1) ; le recrutement de 24 000 enseignants contractuels pendant l'été (TelQuel 08/08/2017) ; l'obligation des directions d'établissements de repeindre les murs des salles de classes (L'Economiste 24/07/2017) ; l'obligation à la rentrée scolaire de porter l'uniforme pour tous les élèves (ibid.) ; une baisse des effectifs dans les classes (Media24 04/08/2017) ; l'avancée de la date de la rentrée effective pour les élèves au 7 septembre (ibid.) ; des changements dans la pédagogie des langues arabe et française (ibid. et TelQuel 08/08/2017) ; la mise en place d'un horaire continu dans les collèges (L'Economiste 01/08/2017) ; l'ouverture des Sections Internationales avec l'enseignement en français des matières scientifiques dans 250 nouveaux collèges (Media24 27/07/2017) ; l'obligation de chanter l'hymne national et de lever le drapeau (L'Economiste 06/09/2017), etc.

⁸⁹ <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/Biog-Ministre-MHassad.aspx> Cette page du site officielle du Ministère de l'Education Nationale n'a pas été modifiée depuis le limogeage de Hassad (page consultée le 28/06/2019, soit plus d'un an et demi après son départ).

⁹⁰ <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/Biographie-Professeur-Saaid-Amzazi.aspx> (consultée le 28/06/2019).

Or, à qui s'adressent de telles annonces médiatisées pendant tout l'été dans des journaux francophones si ce n'est leur lectorat habituel généralement aisé, urbain, d'un niveau élevé d'éducation et qui ne scolarise très probablement pas ses enfants dans le système éducatif public ? D'après les caractéristiques socio-éducatives des élèves de l'école publique relevées par les rapports de l'ONDH et du CSEFRS cités plus haut, il est fort peu probable que les parents de ces enfants lisent de tels journaux. La même probabilité est forte pour les enseignants de ces enfants qui, comme dans le cas de l'introduction de l'enseignement du français en première année du primaire, n'ont sans doute pas été informés de tous ces changements par leur hiérarchie pendant l'été mais seulement à la rentrée de septembre. C'est en tout cas ce que les enseignants d'arabe et de français rencontrés durant l'année scolaire 2017-2018 m'ont dit au sujet de l'annonce des changements pédagogiques concernant les langues dont certains n'ont pas même été informés par leur direction au début de l'année scolaire. Enfin, un article bilan dans TelQuel du 03/10/2017 s'appuie sur des témoignages d'enseignants et de parents d'élèves pour déclarer qu'un tout petit nombre de ces annonces estivales ont été réellement mises en place à la rentrée et que les dysfonctionnements restent les mêmes, si ce n'est l'ajout d'un peu de « maquillage ».

Le même fonctionnement par annonces médiatisées se retrouve l'été suivant avec le nouveau ministre Amzazi, au moment même de l'écriture de ce chapitre, puisqu'un article de L'Economiste du 10/07/2018 annonce la création de 87 nouveaux établissements scolaires durant l'été dont 37 en milieu rural, ainsi que le recrutement et l'affectation de 20 000 nouveaux enseignants. Lorsque l'on sait qu'une des faiblesses majeures relevées par les évaluations, tant nationales qu'internationales, porte sur le manque de formation des enseignants, cette annonce en dit long sur la précipitation de cette nouvelle campagne de recrutement et le peu de résultats que la formation qu'ils pourront suivre pendant l'été risquent d'avoir sur leurs futures pratiques pédagogiques à partir de septembre.

2.2.3. La place des langues dans ces diagnostics : de faibles compétences linguistiques évaluées selon les mêmes critères en arabe et en français

La question des langues est omniprésente dans les évaluations nationales et internationales résumées ci-dessus dans lesquelles est présent un paradoxe étonnant : ce sont les mêmes compétences qui sont évaluées dans la principale langue de scolarisation – l'arabe – et dans la première langue étrangère – le français. Une des conclusions du rapport évaluatif du CSEFRS déclare que « la faiblesse linguistique est prédominante » (2017 : 17). Or,

l'ensemble des rapports mentionnent le plus souvent l'arabe et le français simultanément comme si ces deux langues avaient un rôle identique dans la scolarité des enfants marocains et que les compétences visées dans les deux langues étaient semblables, sans distinction.

C'est pourtant dans la principale langue de scolarisation que les élèves marocains ont fait l'évaluation internationale PIRLS qui évalue les compétences de littératie, de lecture et de compréhension de textes. Or, si l'on compare les langues dans lesquelles les tests PIRLS ont été faits dans les pays y ayant participé en 2016 (TIMSS and PIRLS 2017a), on constate que, parmi les pays arabes, le Maroc est le seul à les avoir faits en arabe uniquement, les autres ayant choisi en plus l'anglais, et étonnamment à Dubaï, le français. Le rapport de la Banque mondiale (2016), qui reprend les résultats du Maroc à l'évaluation PIRLS, ne mentionne pas que les tests ont été faits en arabe quand il conclut que le niveau de lecture des enfants marocains est extrêmement faible (2016 : 253), ajoutant que la maîtrise de la lecture au niveau du primaire est nécessaire au développement cognitif de l'enfant (ibid.). Quand plus tard dans le rapport, il est précisé que « les ruptures linguistiques » dans la scolarité (le passage des langues parlées à la maison à « l'arabe classique » à l'école puis le passage au français dans l'enseignement supérieur) ne devraient pas être un problème insurmontable pour améliorer la qualité des apprentissages si l'environnement d'apprentissage⁹¹ était plus favorable (ibid. 257), cette spécificité linguistique du pays est prestement mise de côté. Or, d'une certaine façon, les rapports des évaluations nationales, pourtant plus au fait que les experts de la Banque mondiale de cette spécificité, font de même : les résultats dans les deux langues sont associés, comparés, mis sur le même plan, sans cibler prioritairement la langue première de scolarisation, les compétences nécessaires à développer chez les élèves ou les contenus à privilégier d'abord dans cette langue.

Les évaluations nationales et internationales font le même diagnostic alarmant concernant les langues. Dans les résultats de l'ONDH et du CSEFRS aux tests présentés plus haut, la note moyenne des élèves de l'école primaire publique en arabe est de 64.4%, ce qui est un peu au-dessus de la moyenne (50%). Cependant, la situation est bien plus alarmante pour le lycée où les élèves de Troncs Communs littéraires et scientifiques obtiennent respectivement 39% et 46% en arabe, ce qui est bien en-dessous de la moyenne et montre

⁹¹ Cet environnement est défini comme la gouvernance et la formation des enseignants notamment.

que les élèves ont une maîtrise très partielle et faible de leur langue principale de scolarisation. Le rapport du CSEFRS précise d'ailleurs que « seuls 9% des élèves scientifiques peuvent être considérés comme performants en langue arabe et, ce, contre 4% des littéraires » (2017 : 15). Les résultats de français, placés sur le même plan, sont bien pires et eux aussi décroissent fortement entre la quatrième année du primaire et le Tronc Commun avec une note moyenne de 41.6% en primaire et de respectivement 23% et 32% pour les lycéens littéraires et scientifiques, ce qui montre une absence de maîtrise de la principale langue étrangère. Or, les items et compétences évalués par ces évaluations nationales et par PIRLS sont très différents, ce qui alourdit encore le bilan puisque les résultats des élèves marocains sont faibles aussi bien selon les critères nationaux que selon les critères internationaux en termes de compétences.

Comparer les critères de compétences linguistiques des évaluations nationales et ceux de PIRLS est particulièrement révélateur. L'ONDH pour la quatrième année du primaire a organisé les tests d'arabe et de français avec la même structure d'exercices : vocabulaire par reconnaissance d'images ; lecture de phrases ; compréhension de lecture (2017 : 44). De plus, il évalue exactement les mêmes compétences pour les deux langues, à savoir : « reconnaître une lettre ; identifier des mots simples ; identifier des images simples ; lire une phrase simple ; lire un paragraphe ; compréhension de lecture » (2017 : 45). De son côté, les compétences évaluées dans le rapport CSEFRS pour le Tronc Commun sont exclusivement orientées sur des compétences d'analyse littéraire en arabe comme en français. Pour l'arabe, les compétences visées sont : la reconnaissance de la typologie de textes littéraires ; l'expression de son point de vue sur un texte ; l'utilisation de phrases rhétoriques ; la compréhension du sens métaphorique ; la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire ; la compréhension d'une consigne de rédaction (2017 : 15). Pour le français, les compétences visées ne sont pas aussi explicitement détaillées mais on trouve : formuler un propos avec un « niveau de langue soutenu » ; « inférer du sens à partir d'expressions dont la dimension culturelle est purement française⁹² » ; « la lecture méthodique des œuvres et les grilles d'analyse des textes » ; émettre « un jugement fondé » ou un « point de vue critique » ; respecter une consigne de rédaction ; rédiger un texte cohérent ; rédiger des phrases correctes (ibid.).

⁹² Nous reviendrons sur cette dimension qui nous semble centrale et mérite d'être développée par elle-même dans le chapitre 5 consacré à l'enseignement de la langue française dans les établissements scolaires.

Or, si l'on compare ces compétences avec les critères de PIRLS, le fossé est béant. En effet, l'évaluation PIRLS est organisée sous forme de questions à choix multiples et d'autres où l'élève doit rédiger une réponse pour évaluer ses compétences de compréhension sur deux types de textes : un extrait de fiction et un extrait de texte informatif sur des thèmes en relation avec l'environnement et les centres d'intérêt des enfants. Les compétences ciblées dans les types d'exercices proposés sont : « prélever une information ; faire des déductions ; interpréter et assimiler des idées et des informations ; évaluer et critiquer des éléments du contenu et des éléments textuels » (TIMSS and PIRLS 2017b : 13, traduction personnelle). Le motto principal du cadre d'évaluation est « reading to do » (« lire pour faire »), le but étant “the ability to reflect on written texts and to use these texts as *tools* for attaining individual and societal goals” (ibid. 11, terme souligné par nous). Dans le même paragraphe, il est précisé : “emphasis is shifting from demonstrating *fluency and basic comprehension* to demonstrating the ability to *apply* what is read to new situations or projects” (ibid.). L'instrumentalisation des compétences de lecture et une forme de rapport utilitariste aux textes et à la lecture sont présentes à travers le mot « tools » et dans l'esprit des deux phrases citées puisqu'il s'agit de s'appropriier le texte et les informations qu'il contient en fonction de l'utilité personnelle et sociale qu'on en a (ou pourrait en avoir) dans des situations d'application (« apply ») concrète de la vie réelle. Or, la deuxième phrase est particulièrement intéressante car elle relègue comme désormais secondaire ce qui correspond aux compétences visées par l'évaluation de l'ONDH pour le primaire qu'on pourrait résumer comme « fluency and basic comprehension ».

De leur côté, les évaluations nationales marocaines en revanche ne privilégient pas du tout les autres compétences prônées par la commission PIRLS. En effet, l'appropriation des textes comme des outils ou instruments, la construction et la production de sens en lien avec la vie réelle sont absents des critères nationaux qui privilégient le déchiffrage pour le primaire et l'analyse littéraire technique pour le lycée. Or, malheureusement, les résultats des élèves marocains ne sont cependant pas seulement faibles dans les compétences internationales qui ne leur sont pas familières, mais aussi dans les compétences nationales.

Si la question des langues est omniprésente dans les rapports d'évaluation, la distinction entre les compétences visées en arabe, langue principale d'enseignement, et en français, première langue étrangère, est absente et pour le moins brouillée. Il est difficile de ne pas y voir une confusion qui relève à nouveau sans doute plus du politique que du pédagogique (voir le chapitre 1). En effet, une politique éducative de fond cohérente ne s'efforcera-t-elle

pas de vraiment mettre la langue principale de scolarisation, son apprentissage et sa maîtrise au premier plan des objectifs éducatifs au lieu de conserver cette ambiguïté dans la place accordée aux deux langues ? A nouveau, il semble qu'il y ait un manque de volonté politique de se pencher sur la question et de trancher. A nouveau le problème se pose de ne pas avoir identifié clairement quelle langue arabe enseigner et comment, pour qu'elle puisse être appropriée par enseignants et élèves comme la langue principale d'enseignement et maîtrisée / utilisée comme telle. A nouveau, la langue française occupe une place ambiguë – tue et omniprésente – à la fois mise officieusement sur le même plan que la langue officielle et, en même temps, obstacle à la réussite des apprentissages des élèves de l'école publique qui ne la parlent pas du fait de ce manque d'investissements dans la réflexion pédagogique des politiques éducatives. Il est a priori peu probable que les élèves puissent viser la même maîtrise et le même type de compétences dans les deux langues de manière équivalente. L'ensemble des rapports consultés s'accordent à dire que l'environnement socioculturel et linguistique de l'enfant est primordial à sa réussite scolaire et que la question des différences d'accès aux langues en dehors de l'école est un facteur de « discrimination sociale » (Tawil et alii, UNESCO 2010 : 62). Pourtant, peu de ces rapports, si ce n'est ce dernier, se permettent de – ou osent – mettre en avant ce « tabou » de la question des langues au Maroc et le fait qu'elle soit sensible parce que « chargée idéologiquement » (ibid. 61) dans leurs préconisations pour créer et appliquer des politiques linguistiques éducatives cohérentes, solides et pertinentes en termes d'apprentissage.

De même, la question de la langue de scolarisation différente des langues maternelles des enfants marocains est prestement écartée par les décideurs qui arguent que le débat sur la *darija* dans l'enseignement « n'est pas d'actualité » et est « pollué » (propos de Hassad alors ministre de l'Education Nationale, Media24 18/06/2017)⁹³. Ce rejet d'une discussion ouverte relègue à nouveau la question des langues maternelles dans l'inexistence et, de la sorte, continue à faire comme si le problème de changement de langue n'existait pas au lieu de le prendre en considération dans les projets de réformes en reconnaissant la place et l'importance des langues maternelles, même s'il ne s'agit pas pour autant forcément de les ériger comme langues de scolarisation et d'enseignement à la place de l'arabe.

⁹³ Cette polémique est soulevée de temps à autre par des intellectuels marocains comme lors du débat télévisé sur 2M en 2013 (2M 27/11/2013) entre Abdellah Laroui et Nouredine Ayouch sur la place de la *darija* dans l'enseignement scolaire mais elle n'est pas publiquement débattue par les décideurs politiques et les pédagogues.

2.3. Positionnements de la société civile

Les constats des dysfonctionnements et des échecs du système éducatif public marocain ne sont pas seulement le fait des évaluations diagnostiques nationales et internationales. Ils constituent également un sujet de plaintes et de polémiques passionnées sur la place publique, aussi bien dans les media qu'aux terrasses des cafés, dans les manifestations des « diplômés-chômeurs », sur les bancs des facultés que dans les familles et dans les positionnements des intellectuels et des artistes marocains.

2.3.1. La voix des media : langues, école publique et inégalités sociales

Les media marocains francophones relaient les résultats des évaluations nationales et internationales, ainsi que les annonces des mesures et des réformes du système éducatif qui, comme nous l'avons vu précédemment, sont fortement médiatisées. Mon niveau d'arabe ne m'a pas permis de faire une étude aussi approfondie et étendue des media arabophones sur le sujet. Cependant, d'après les recherches thématiques que j'ai pu faire sur les sites internet de la presse arabophone (360.ma⁹⁴, Al Massae⁹⁵ ; Akhbār Al-Yaum⁹⁶) et il semblerait que, mis à part l'annonce des résultats aux examens et les débats sur la protection de la langue nationale contre « l'intrusion » des dialectes et du français à l'école, les articles ne soient pas aussi diserts sur les dysfonctionnements du système éducatif que l'est la presse francophone. Il faudrait cependant une étude approfondie et systématique de la presse arabophone sur ce sujet pour confirmer cela et développer l'analyse.

Concernant la presse marocaine francophone, il est frappant qu'elle traite des problèmes du système éducatif public avec un goût certain pour la dramatisation et l'emphase dans sa manière de traiter du sujet, notamment lorsqu'il est question des langues dans l'enseignement. Cette emphase stylistique est d'autant plus frappante que, comme nous l'avons dit précédemment, ce type de presse s'adresse vraisemblablement plutôt à un lectorat aisé et cultivé qui ne scolarise a priori pas ses enfants dans le système public. On y retrouve une forme de griserie dramatisante où s'accumulent titres d'articles alarmants et expressions qui cultivent à souhait l'hyperbole. C'est ainsi qu'il est question de « suicide social » (L'Economiste 13/02/2018) ; d'une « école abandonnée de tous » (ibid.) ; d'un « pays d'analphabètes » qui fait fuir les élites à l'étranger (ibid.) ; du « catastrophique niveau des profs de primaire » (ibid. 12/06/2018), etc.

⁹⁴ <http://ar.le360.ma/>

⁹⁵ <http://www.almassae.press.ma>

⁹⁶ <https://akhbarelyom.com/>

C'est avec la même emphase qu'il y est traité des langues qui se retrouvent essentialisées dans des expressions fréquemment utilisées comme « la langue de Molière », « la langue de Sibawayh » ou « la langue de Shakespeare » (HuffPost Maroc 10/03/2016 et autres), figeant ainsi l'usage de ces trois langues dans des passés littéraires glorieux et lointains. Le champ lexical de « l'enterrement » de l'arabisation est également souvent utilisé quand il est question des réformes concernant le retour à l'enseignement des disciplines scientifiques en français, ce qui ne peut qu'attiser les débats déjà brûlants sur le sujet. C'est ainsi que TelQuel affirme avec lyrisme : « Ainsi était scellé le cercueil de la politique d'arabisation soutenue par Hassan II dans les années 1980 » (16/06/2017) ou que Yabiladi déclare que la « stratégie » de Rachid Belmokhtar, alors ministre de l'Education Nationale, « sonne le glas de la politique d'arabisation » et « l'enterre » (08/02/2016).

Les articles de la presse arabophone que j'ai consultés mettent régulièrement en avant la protection de la langue arabe comme symbole et synonyme de protection de la nation et de la souveraineté nationale comme les articles de 360.ma (25 et 27/06/2017) cités dans le chapitre 1 le montrent. Y est mobilisé un lexique guerrier puisqu'il y est question d'attaque, de défense, de guerre, de conflit et de confrontation. Ces articles se font souvent l'écho des publications de la Coalition Nationale pour la Langue Arabe au Maroc⁹⁷ qui sont centrées sur les mesures de protection de la langue en lien avec la défense de l'identité nationale autant au niveau national marocain qu'à l'international⁹⁸. Ces publications s'opposent aux réformes éducatives réintroduisant le français comme langue d'enseignement : l'une d'elles met en avant le conflit (*al-ṣirā'*, الصراع) qui oppose la langue nationale au français en précisant qu'elle n'est pas en conflit avec l'amazigh et la langue dialectale (*'ammiya*) (Coalition 19/12/2017).

Si l'on compare la presse francophone à la presse arabophone sur cette question des langues, il semble que l'on retrouve le plus souvent la même opposition et les mêmes registres idéologiques que dans les débats politiques présentés dans le premier chapitre. En effet, tandis que la presse francophone développe un argumentaire de forme sociologique associant inégalités d'accès aux différentes langues – surtout à la langue française – et inégalités sociales, la presse arabophone consultée semble s'appuyer plus fréquemment sur un argumentaire identitaire et nationaliste associant langue arabe et identité nationale d'un

⁹⁷ الائتلاف الوطني من أجل اللغة العربية بلمغرب

⁹⁸ <https://iitilaf.org/>

côté et langue française et mise en péril de l'unité, de la langue et de l'identité nationales de l'autre.

2.3.2. La question de l'école et des langues à l'école aux terrasses des cafés et sur les bancs de la fac (employeurs, diplômés, étudiants) : entre dévalorisation et défaitisme

Cette condamnation du système éducatif national est également présente dans les conversations auxquelles j'ai pu assister aux terrasses des cafés, dans les facultés et dans les entretiens formels et informels menés avec des étudiants, des parents d'élèves et autres acteurs de la société civile. En plus des discussions informelles que j'ai pu partager au fil du temps en vivant au Maroc, les discours présentés ici s'appuient sur une série d'entretiens semi-directifs individuels et trois focus groupes réalisés soit pour cette recherche, soit pour une recherche antérieure sur l'employabilité des jeunes diplômés pour le programme MIM-AMERM⁹⁹ (Pellegrini 2016). Pour ce travail précédent, des entretiens individuels avaient été menés avec dix-neuf employeurs marocains de la région de Marrakech (directeurs généraux et/ou directeurs des ressources humaines de petites, moyennes et grandes entreprises) ; avec un responsable de l'agence nationale de l'emploi (ANAPEC¹⁰⁰) ; avec dix jeunes diplômés de l'enseignement supérieur marocain. Un focus groupe avait également été organisé avec dix jeunes gens qui venaient d'obtenir leurs diplômes. Pour le travail en cours, deux focus groupes ont été réalisés, l'un avec neuf étudiants, l'autre avec douze bacheliers en stage d'intégration pour leur première année à la faculté.

Lorsque la période du baccalauréat et des examens approche, il n'est pas rare que les conversations au café se portent de façon plus ou moins passionnée, défaitiste ou colérique sur l'état du système éducatif public. Quand c'est le cas, la question des langues fait surface rapidement dans la conversation, présentée comme un corollaire de l'échec du système, voire comme une des causes majeures de tous ses maux. Contrairement aux rapports des évaluations nationales et internationales qui présentent des résultats quantifiés sur les langues mais gardent le silence sur la problématique linguistique de fond, les acteurs de la société civile rencontrés ont tendance à en discuter de manière plus ouverte,

⁹⁹ Programme de recherche de l'AMERM, Association Marocaine d'Etudes et de Recherche sur les Migrations.

¹⁰⁰ Etablissement public administratif de promotion de l'emploi et d'accompagnement à l'insertion professionnelle, <https://www.anapec.org/sigec-app-rv/>

certains restant cependant sur le qui-vive et la défensive comme si leurs propos risquaient d'être utilisés contre eux.

Aucun des acteurs rencontrés n'est optimiste ou positif au sujet de l'école publique. Tous la condamnent, le plus souvent avec virulence et colère, incriminant les décideurs, les enseignants, les élèves, les parents, la période coloniale française ou la mentalité de la société marocaine toute entière. Ces critiques alimentent le dénigrement et la dévalorisation systématique du système et rejoignent la rhétorique alarmiste de la presse citée plus haut.

Les critiques les plus récurrentes font écho aux résultats des évaluations nationales et internationales. Sont notamment mis en avant : des conditions matérielles déplorables comme l'état des salles de classe et des infrastructures ; les effectifs surchargés ; le laisser-aller des administrations ; l'immobilisme et l'indifférence, voire le « complot » du ministère pour laisser « les masses dans l'ignorance » ; les programmes surchargés, inchangés depuis des décennies et inadaptés aux problématiques actuelles ; l'absence d'une pédagogie adaptée ; le manque de compétences, de professionnalisme et de motivation des enseignants ; la violence, voire l'anarchie, qui règne dans certains établissements ; l'inadaptation des contenus scolaires et universitaires aux besoins du monde de l'emploi actuel.

Cette citation d'un responsable régional de l'Agence Nationale de Promotion de l'Emploi et des Compétences (ANAPEC) est particulièrement révélatrice de cette dévalorisation collective systématique à l'égard du système éducatif national :

Aujourd'hui, le système de formation national, il est taxé – j'ai l'impression peut-être –, bon, il est taxé dans *l'imaginaire collectif de tous les acteurs*, que ce soit les acteurs économiques, acteurs institutionnels, acteurs politiques ou simple société civile, donc taxé par la médiocrité. Donc on a souvent pensé, et on le dit, que le système d'éducation nationale, c'est un système qui souffre d'énormément d'insuffisances. (...) Ça *discrédite* complètement le système. Donc forcément il y a ce *cliché*, et donc du coup ça marque les esprits (...) C'est un imaginaire collectif où *tout le monde tient une petite partie de la ficelle et c'est un exercice où tout un chacun jette la responsabilité sur l'autre*. (Responsable régional, ANAPEC, termes soulignés par nous, verbatim d'un entretien réalisé en novembre 2014 pour le programme MIM-AMERM)

Même si la critique collective n'est pas dénuée de fondement vus les dysfonctionnements présentés dans la section précédente, cet « imaginaire collectif » participe à miner de l'intérieur le système en étant partagé et véhiculé par l'ensemble des acteurs de la société civile, même ceux qui font partie de l'Education Nationale : personnels de direction à tous les niveaux, personnels administratifs, responsables pédagogiques, enseignants, élèves, parents d'élèves. Comme le dit le responsable de l'ANAPEC, personne n'est prêt à assumer quelque responsabilité que ce soit dans cette situation mais tout le monde s'accuse les uns les autres de l'échec du système.

Concernant les langues, les critiques ciblent l'échec des apprentissages des langues, aussi bien l'arabe que le français, avançant que les élèves de l'école publique en sortent en ne maîtrisant ni l'une ni l'autre. Il semble ainsi admis que, si ces élèves veulent se sortir de cette impasse linguistique, ils sont obligés de se prendre en main par eux-mêmes pour les apprendre en « autodidactes » (propos d'un étudiant) en payant des cours dans un centre de langues privé ou seuls à l'aide d'internet, ce qu'un tout petit nombre d'entre eux a le courage de faire. L'inachèvement de la politique d'arabisation est fréquemment présenté par les étudiants interrogés comme étant la cause majeure de l'échec de l'éducation et des échecs violents et humiliants pour les élèves de l'école publique lorsqu'ils accèdent à l'enseignement supérieur (« on est les handicapés des langues » s'exclame un autre étudiant), puis dans leur vie professionnelle.

Les employeurs marocains – directeurs généraux d'entreprises ou directeurs des ressources humaines – sont généralement ceux qui ont les propos les plus dévalorisants, voire méprisants parfois, à l'égard du système éducatif, comme le montre l'étude menée pour l'AMERM sur l'employabilité des jeunes diplômés marocains et les représentations des employeurs à leur endroit (Pellegrini 2016 : 39-62). Ces derniers dénoncent des formations scolaires et universitaires aux programmes dépassés et les considèrent comme inadaptées aux besoins du marché de l'emploi en termes de connaissances et de compétences : « on leur bourre le crâne de connaissances et on les rend inhibés, handicapés et inaptes au travail », affirme le directeur général d'une entreprise de distribution automobile.

Les dix-neuf employeurs interrogés sont également particulièrement critiques de la politique d'arabisation parce qu'ils considèrent que la langue arabe est inadaptée aux besoins des entreprises privées marocaines en termes de recrutement de personnels qualifiés, tant au niveau national que dans le cadre de la mondialisation de l'économie (ibid.). Selon eux, du fait des ruptures linguistiques entre les enseignements scolaire et

supérieur, ni le baccalauréat en arabe, ni les diplômes universitaires en français, malgré les compétences académiques qu'ils sont censés valider, ne permettent d'acquérir la maîtrise des langues étrangères (français et anglais). Or, ils présentent ces deux langues comme le critère décisif de recrutement pour les emplois qualifiés. C'est ce que montre la citation ci-dessous qui est intéressante puisqu'elle exprime le point de vue de quelqu'un qui est à la fois enseignant universitaire et employeur et qui, contrairement à beaucoup d'autres employeurs, présente les diplômés davantage comme des victimes du système que comme les responsables de leurs propres insuffisances.

L'arabisation, ça a joué un rôle négatif, complètement négatif, je parle en tant qu'enseignant universitaire et je vois ce qui se passe, je trouve que l'arabisation était une très mauvaise décision. Il a fallu... Je suis marocain, je parle l'arabe, je ne suis pas contre l'arabe mais aujourd'hui on n'a pas de la recherche en arabe, on n'a pas des chercheurs, des créateurs, des inventeurs, des gens qui écrivent de la science en arabe, donc aujourd'hui on ne peut que se plier aux autres, à l'économie mondiale, en français en anglais, voire d'autres langues. On est en train de taxer les étudiants, les étudiants arrivent à la fac et parlent très, très, très mal le français. C'est à cause de ça qu'on se trouve en face à des personnes qui sont diplômées, avec des mentions et tout ce qu'on veut, et ne sont pas du tout fonctionnelles. (...) Alors l'étudiant, il peut être bon en arabe, il peut pas être embauché dans une entreprise privée, alors là pratiquement pas. Zé-Ro ! Je ne connais personnellement aucune entreprise qui travaille tout en arabe, je connais pas, c'est en français voire même en anglais. Alors ce qui fait que l'étudiant déjà, voilà..., parce que j'ai des étudiants bac+4 bac+5 et qui ont encore des difficultés pour construire une phrase en français. (Enseignant de chimie à l'université et directeur général d'une entreprise de fabrication de produits cosmétiques, verbatim d'un entretien réalisé en décembre 2014, programme MIM-AMERM)

Les mêmes constats négatifs et désabusés, voire désespérés, apparaissent dans les propos des étudiants et des jeunes diplômés interrogés qui font ou ont fait des études scolaires et supérieures sans conviction, si ce n'est le vague espoir que leurs diplômes pourront peut-être leur permettre d'accéder à une ascension sociale par l'insertion professionnelle même s'ils n'y croient plus vraiment (Ibaaquil 2000). Les jeunes diplômés, de licence comme de master, s'enferment souvent soit dans des discours d'auto-victimisation, accusant le système éducatif et l'Etat d'être responsables de leur non-emploi (voir les revendications des mouvements des diplômés-chômeurs analysées par Emperador Badimon 2007), soit

dans une autocritique, voire une auto-dévalorisation féroce, notamment du fait de ce qu'ils ressentent comme leurs propres manquements et échecs : absence de maîtrise des langues nécessaires à l'accès à un emploi qualifié ; absence de compétences et de capacités intellectuelles aux yeux des employeurs et à leurs propres yeux. Certains reprochent à leurs parents de ne pas les avoir scolarisés dans des écoles privées, d'autres se reprochent à eux-mêmes de ne pas avoir compris suffisamment tôt l'importance d'étudier sérieusement les langues à l'école. Leur estime de soi comme porteurs de savoirs et titulaires de diplômes de valeur et leurs projections professionnelles sont minées de l'intérieur, enfermés qu'ils sont dans une forme de défaitisme et de fatalisme qui paralyse leurs initiatives de recherche d'emploi (Pellegrini 2018).

Dans une telle situation de dénigrement et de dévalorisation de l'éducation publique, élèves, étudiants et diplômés se retrouvent prisonniers d'un double discours. D'une part, ils sont présentés et se présentent comme des victimes du système, ce système étant présenté lui-même comme la victime de décideurs considérés au mieux comme des indifférents, au pire comme de cyniques manipulateurs qui œuvrent à l'échec du système dans l'ombre. D'autre part, ils sont aussi présentés – et se présentent parfois eux-mêmes – comme les responsables de leur propre échec du fait de leur manque d'investissement personnel dans leurs études et leur incapacité à remédier par eux-mêmes aux carences du système. Se sentant considérés et se considérant eux-mêmes comme des porteurs de savoir et de diplômes au rabais, élèves et étudiants développent un rapport extrêmement ambivalent à l'égard de leur propre formation : les efforts nécessaires pour étudier et réussir leurs études leur paraissent obligatoires et incontournables mais tout autant vains et inutiles. Les études et les diplômes sont pour eux non pas une promesse pour l'avenir mais plutôt l'unique rempart contre la marginalisation sociale et professionnelle.

Dans leurs discours, les étudiants, comme de nombreux enseignants titulaires de l'Education Nationale, utilisent souvent les mêmes arguments que la presse et certains intellectuels et chercheurs¹⁰¹ : ils voient dans l'échec du système et dans l'inachèvement de l'arabisation la volonté de l'élite politique dominante de bloquer l'accès à une ascension sociale par la méritocratie scolaire pour les classes populaires et moyennes pour garder ses privilèges et laisser les pauvres dans l'ignorance et la pauvreté. Certains développent des analyses politiques avec des termes d'inspiration gauchiste ou marxiste qui dénoncent à la

¹⁰¹ Voir le chapitre 1, section 14.4.

fois le néocolonialisme, « la domination des bourgeois » (propos d'étudiants du focus groupe) et l'absence de représentation démocratique du peuple, comme dans cette citation d'un jeune doctorant et enseignant de sciences physiques dans le secondaire.

Aujourd'hui l'éducation est simplement la **continuation de la colonisation française** : ce ne sont pas les décisions du **peuple**, mais les décisions du gouvernement et **le gouvernement c'est les riches, l'élite, ceux qui parlent français, ceux qui font leurs études en français dans les missions privées françaises (...)** c'est ça [qui] conserve la séparation entre les classes sociales, **seuls les bourgeois ont accès au français** et ils peuvent prendre les postes de décision, c'est du recyclage. **Les fils des pauvres restent pauvres**. Ce sont des différences qui **déchirent** la société, **la domination des bourgeois**, ça se reflète dans tous les domaines de la société. (Tajeddine, doctorant et enseignant en sciences physiques, termes soulignés par nous, entretien individuel en décembre 2015)

Dans cette citation fortement politisée, « l'élite » – terme global désignant un Autre collectif dominant, écrasant et inaccessible – est définie par plusieurs éléments. Ce sont à la fois les « bourgeois », le « gouvernement » et les « riches ». Ils sont présentés comme ne faisant qu'un et monopolisant aussi bien les richesses que le pouvoir économique, les postes décisionnaires du marché du travail et le pouvoir politique par opposition au peuple (« les pauvres » et « les fils des pauvres ») que, selon Tajeddine, cette élite maintient dans la pauvreté de génération en génération à travers le système éducatif et dont elle bafoue la volonté. Cette dénonciation d'une domination bourgeoise non-démocratique, rencontrée fréquemment dans les entretiens avec des étudiants et des enseignants, fait écho aux discours de partis qui, comme le PJD lors de la dernière campagne électorale de 2016, sous couvert de dénoncer le « *Tahakkoum* » (le contrôle, l'autoritarisme), accusent de façon plus ou moins explicite le Makhzen de contourner et manipuler la représentation démocratique du gouvernement pour imposer ses décisions et sa domination sur le royaume (Desrues 2017).

Or, dans ces discours politiques comme dans la citation ci-dessus, la langue française est mise en avant comme symbole d'opposition et de démarcation entre « l'élite » et les « pauvres ». Le français est clairement présenté dans la citation comme le marqueur de la « séparation entre les classes sociales », en tant que langue des riches, puissants et nantis. En effet, les membres de « l'élite » dominante sont aussi définis comme « ceux qui parlent français » et font leurs études en français dans les écoles françaises de génération en

génération : ils sont liés à la France, à la culture et à la langue françaises. Ils sont ainsi présentés comme des sortes de transfuges apatrides acculturés, ni Marocains, ni Français, mais produits de la colonisation et eux-mêmes colonisateurs (« la continuité de la colonisation française ») puisqu'ils imposent au peuple leurs « décisions » et notamment un système éducatif destiné à reproduire les inégalités sociales.

Bon nombre d'étudiants interrogés considèrent en plus que le système éducatif public véhicule chez les élèves une culture de la soumission à travers ses enseignements, ses méthodes et les valeurs qu'il promeut. Selon eux, il apprendrait aux enfants marocains, dès leur plus jeune âge, à se sentir inférieurs et à constamment se soumettre à l'autorité d'un plus puissant que soi, les amenant de la sorte à devenir inhibés, incapables de réfléchir par eux-mêmes et de prendre des décisions. Or, cette mentalité inculquée aux élèves leur semble être une volonté délibérée de l'élite francophone, elle-même étant le jouet d'influences étrangères extérieures au contexte national.

J'ai parlé d'une question de mentalité, c'est-à-dire on se voit toujours inférieurs à l'autre, c'est une chose qu'on a toujours appris pendant notre éducation sociale. On se voit toujours inférieurs parce qu'on a un système éducatif qui nous a donné toujours une vision de nous que nous sommes toujours moins du niveau des autres et aussi si on compare notre niveau avec les autres on se voit toujours au bas de l'échelle et chaque fois qu'une nouvelle stratégie vient pour s'imposer à nous pour être exercée dans notre pays, c'est toujours une autre version imitation d'une vision étrangère. (Hamza, jeune diplômé, licence d'économie, Marrakech, focus groupe réalisé en décembre 2014, programme MIM-AMERM)

Ce report de responsabilités à plusieurs niveaux sur une élite dirigeante francophone qui serait elle-même manipulée depuis l'étranger est particulièrement préoccupant. En effet, au final, comme le dit le responsable de l'ANAPEC cité plus haut, la responsabilité n'est assumée par personne mais toujours repoussée sur d'autres entités insaisissables car abstraites et sans visage ni véritable identité, focalisant les rancœurs et les frustrations contre de grandes figures telles l'élite, l'étranger, la colonisation, le *Tahakkoum* – semblant désigner de façon de plus en plus explicite au cours du temps le Makhzen comme le grand responsable des inégalités sociales dans le royaume.

De plus, à nouveau, comme dans les discours politiques analysés dans le chapitre 1, on retrouve le clivage entre langue arabe et langue française symboles de classes sociales

antagonistes, à savoir « les pauvres » et « les riches ». Tandis que les discours des instances étatiques prônent tous l'arabisation de l'éducation et de la sphère publique comme une affirmation et un marqueur d'identité et de souveraineté nationales, dans le même temps ces mêmes discours sont contredits de l'intérieur par d'autres discours et des pratiques qui s'y opposent. Les employeurs et autres acteurs économiques affirment la prévalence du français sur l'arabe dans le monde du travail. La maîtrise du français est considérée comme synonyme de prestige social et d'appartenance à l'élite tandis que sa non-maîtrise enferme les personnes dans des statuts subalternes et de soumission. Aussi l'ambivalence domine-t-elle chez les mêmes personnes qui, d'un côté, considèrent que la politique d'arabisation de l'éducation est une nécessité absolue et intangible et, de l'autre, l'analysent aussi comme un moyen mis en place par l'élite francophone dominante pour empêcher les classes défavorisées d'accéder à la maîtrise du français et donc à la possibilité d'une ascension sociale. Vermeren (2000) et Boutieri (2016), ainsi que Leperlier (2012) pour l'Algérie, analysent la frustration que suscite chez les diplômés arabophones une telle situation : exaltés par les discours nationalistes sur la langue officielle, leur formation exclusivement arabophone, même de haut niveau universitaire, ne leur permet pas d'accéder à la majorité des emplois qualifiés, surtout dans le secteur privé, à cause de leur non-maîtrise d'une langue étrangère dénigrée – souvent détestée pour ce qu'elle symbolise comme domination d'une élite autoritaire suspectée d'être à la solde de puissances étrangères – mais indispensable à leur ascension sociale.

Le malaise face à cette contradiction est perceptible chez beaucoup de jeunes Marocains qui s'en sentent prisonniers et soit refusent d'y réfléchir et de se positionner, soit s'efforcent de concilier les deux. Au début de ma thèse en novembre 2015, j'ai organisé un focus groupe avec neuf étudiants inscrits dans diverses filières arabophones et francophones de l'université publique. C'était des étudiants que je connaissais bien puisque je leur enseignais le français depuis plusieurs mois en cours du soir à l'Institut Français de Marrakech. Ils étaient donc dans une démarche volontaire de vouloir apprendre la langue française pour leurs études et dans la perspective de leur future insertion professionnelle. Tous avaient décidé d'eux-mêmes de prendre des cours de français parce qu'ils craignaient de ne pas réussir leurs examens et plus tard de ne pas trouver d'emploi à cause de leur manque de maîtrise de la langue française.

Le jour du focus groupe, la discussion est ouverte à partir de la lecture de courts articles polémiques de presse sur la place de la *darija*, l'amazigh, le français et l'arabe (*fusha*) à

l'école. Au début, les étudiants sont réticents et mal à l'aise, répétant que la *darija* et l'amazigh ne sont pas des langues mais des dialectes sans règles grammaticales et ne peuvent être mises sur le même plan que l'arabe et le français. Une jeune femme défend l'amazigh avec timidité mais les autres refusent de se prononcer sur cette question. Tous pensent que le français est la deuxième langue officielle du Maroc après l'arabe. Quand je leur lis la partie de la Constitution de 2011 concernant les langues officielles – l'arabe et l'amazigh – ils sont étonnés et perplexes et ne semblent pas y croire même si aucun ne souhaite prendre la parole ouvertement là-dessus. Walid, habituellement très sûr de lui, finit par prendre la parole brièvement avec émotion pour répéter plusieurs fois : « l'arabe est notre langue-mère, la langue de tous les Arabes, de tous les pays arabes » avant d'ajouter qu'on n'avait pas le droit au Maroc de discuter de ce sujet-là. Il se rappelle soudain qu'il a un rendez-vous urgent et part. Les autres s'empressent d'opposer l'arabe, « leur langue » pour laquelle ils ressentent un fort attachement (« l'amour ») et de la fierté, au français qu'il est nécessaire d'apprendre uniquement comme un moyen de communication pour des buts utilitaires comme l'insertion professionnelle et la distinction sociale. Ils déplorent que l'école publique n'enseigne pas ce français « utile » aux élèves qui ne se rendent compte que trop tard de la nécessité de l'apprendre :

« Le français il faut mais on sait trop tard, personne nous dit (...) on s'en fout de la langue depuis notre enfance en primaire et puis on arrive en 6^{ème} année et le professeur nous traite comme si on a le pouvoir de parler français et il traite la focalisation zéro¹⁰² et le subjonctif de l'imparfait et tu sais pas écrire cinq phrases et tu galères et pourquoi ? Et si tu sais pas la focalisation zéro, le prof il te traite comme si tu es rien et tu sais rien et c'est trop tard pour toi et le prof il s'en fout de toi. » (Yassine, étudiant à la Faculté des Sciences et Techniques (FST), 3^{ème} année, focus groupe, novembre 2015).

Ces étudiants aussi présentent le français comme la langue des riches parce que, selon eux, seuls les riches la maîtrisent, parler français couramment « sans accent » et sans faire de fautes étant un marqueur de l'appartenance sociale : « quand des Marocains dans la rue ensemble ils parlent français, tu comprends tout de suite, ils sont riches. Très riches ! C'est sûr. » (Abderrahmane, étudiant de première année en droit français, même focus groupe). Un de ces étudiants un peu plus âgé avance que l'arabe est une belle langue mais qu'elle ne sert à rien et qu'il n'est pas nécessaire de l'apprendre sauf pour le plaisir, voire comme

¹⁰² Terme technique d'analyse littéraire qui désigne un narrateur omniscient dans un récit.

loisir par soi-même, provoquant la réprobation gênée des autres. Ces derniers, au contraire, tout en préconisant un apprentissage de la langue française à des fins utilitaires et pragmatiques, insistent sur la nécessité de « protéger notre langue qui risque de disparaître » (propos répété par plusieurs d'entre eux). Ils voient dans l'éducation scolaire le seul lieu où cette entreprise de protection soit possible auprès des enfants tout en déplorant que les méthodes d'enseignement des enseignants souvent sévères et impatientes ne les encouragent pas à aimer la langue arabe mais risquent de les en dégoûter. Est clairement présente chez ces étudiants la crainte de la perte de cette langue vécue comme un symbole de ce qu'ils sont intimement, « la langue de la beauté et du cœur » (Yassine cité plus haut) par opposition aux langues maternelles – *darija* et parlers amazighs – utilitaires elles aussi parce qu'outils de la communication quotidienne orale mais désinvesties, selon eux, d'un attachement affectif et émotionnel.

2.3.3. Prises de position publiques des intellectuels et des artistes

La condamnation du système de l'enseignement public se retrouve également chez les intellectuels, de manière tout aussi virulente et alarmiste que dans les media et dans les différents cercles de la société civile que je côtoie.

Les deux chercheurs marocains, Moatassime (1992) et Ennaji (2005), dont il a déjà été question dans le chapitre 1 (section [1.3.1](#)), critiquent le système éducatif pour son absence de cohérence dans ses politiques linguistiques. Ennaji, comme nous l'avons vu, insiste surtout sur le fait que celles-ci aggravent le risque d'acculturation et d'aliénation intellectuelle et culturelle. Selon Moatassime, qui, lui, n'esquive pas la distinction entre la langue arabe de l'école et les langues maternelles des enfants marocains, les politiques linguistiques éducatives engendrent des problèmes cognitifs, freinent, voire paralysent les apprentissages chez les enfants et créent des générations de jeunes gens « illettrés » et muets parce que l'école ne leur a pas donné les moyens de se construire une voix propre pour penser, s'exprimer, se positionner (1992 : 91-92). A travers son expression devenue célèbre de « bilinguisme sauvage » (ibid. 72), Moatassime argumente que le choix pédagogique du bilinguisme et les méthodes importées de l'étranger sont dangereux : d'une part, ils mettent en place une « utilisation sauvage de langues d'enseignement entièrement étrangères à l'univers affectif, social et culturel de l'enfant » puisque ni l'arabe classique ni le français ne sont sa langue maternelle (ibid. 109) ; d'autre part ils implantent « un rapport de force linguistique favorable à une langue étrangère au risque de favoriser le déploiement incontrôlé de systèmes de valeurs différents et contradictoires. Mal assimilés,

ceux-ci engendrent nécessairement des tensions négatives, vecteurs d'un sous-développement généralisé » (ibid.). Moatassime considère que le bilinguisme ne peut être profitable qu'aux élites qui ont les moyens de développer une véritable maîtrise des deux langues arabe et française et de fonctionner dans les deux cultures. En revanche, il affirme qu'il est dommageable pour « les masses » qui le subissent sans que l'école ne soit en mesure de leur donner la capacité de s'approprier deux langues et une double culture (ibid. 82sq.). C'est pourquoi il dénonce le bilinguisme comme « un circuit fermé de communication au service d'une petite minorité se suffisant à elle-même et restant entièrement coupée de la majorité de la population » (ibid.). Il considère que ce fonctionnement de l'enseignement public est dangereux puisqu'il provoque des clivages entre les groupes sociaux et notamment la marginalisation et l'exclusion des « diplômés arabisants », ce qui participe au développement de l'islamisme politique maghrébin qu'il définit comme « une lutte marginale d'arabisants en mal de reconnaissance (...) muée en force politique grossie par les effectifs des laissés-pour-compte » (ibid. 102). Cette analyse, à ma connaissance, est la première à souligner de façon pertinente les obstacles cognitifs que représente le bilinguisme dans le système éducatif public et les conséquences sur le développement intellectuel, social et politique du pays. Pourtant, malgré le fait qu'elle soit publiée depuis le tout début des années 90, elle ne semble pas avoir trouvé d'écoute ou d'écho concret dans les milieux décisionnaires des politiques éducatives qui auraient pu en tirer profit au moins dans des adaptations des programmes de l'enseignement des deux langues.

Les intellectuels et écrivains marocains actuels portent eux aussi un regard pessimiste, voire accablé, sur l'état du système éducatif public tout en portant des analyses différentes, voire antagonistes sur les politiques linguistiques éducatives. Certains intellectuels se positionnent en faveur de la consolidation de la langue officielle et de la mise à distance des langues étrangères, surtout le français, voire préconisent de remplacer celui-ci par l'anglais comme langue étrangère privilégiée. Cette position rassemble des personnalités pourtant extrêmement différentes comme Abdelillah Benkirane, ancien premier ministre PJD, et Noureddine Ayouch, publicitaire et chef d'entreprise militant pour l'éducation pour tous et l'utilisation de la *darja* comme langue d'enseignement à l'école (TelQuel 07/03/2015).

Des intellectuels comme Youssef Mohammed Benasar, de la Coalition Nationale pour la Langue Arabe au Maroc (CNLAM 04/12/2017), dresse un portrait accablant sur

l'éducation nationale en analysant les causes de la violence qui règne dans les établissements scolaires par « la désintégration des valeurs scolaires, éducatives et sociales¹⁰³ » du fait de politiques éducatives improvisées qui ne se soucient pas de créer des citoyens (ibid.). Il accuse le système et les décideurs en précisant : « nous construisons une génération d'errants, d'anarchistes et de fugitifs¹⁰⁴ ». L'incohérence des choix des langues d'enseignement est aussi mise en avant comme une des causes de cette perte des valeurs qui met à mal la patrie et l'identité citoyenne (ibid.).

Fouad Bouali, président de la CNLAM, et l'avocat Abderrahmane Benameur du parti de gauche laïc le PADS¹⁰⁵, pourtant d'horizons politiques très différents, s'insurgent également contre ces choix linguistiques prônés par la « Vision Stratégique 2015-2030 » du CSEFRS (2015). Bouali considère que la langue arabe, et ainsi l'intégrité nationale, sont menacées par des réformes éducatives qui favorisent la langue française au détriment de la langue officielle (CNLAM 01/01/2018), dénonçant, comme d'autres membres de la CNLAM, « les lobbies francophones ». Il voit un lien de causalité entre la protection et le développement de la langue nationale et le développement économique du royaume en s'appuyant sur des comparaisons avec d'autres pays, notamment la Corée. Selon lui, celle-ci, après la colonisation japonaise, a pu se développer grâce à la réhabilitation de sa langue officielle et de la souveraineté nationale autour de cette langue, ce qui lui a permis de recouvrer son identité nationale et de se débarrasser de toute ingérence étrangère (ibid.). Il prend aussi comme exemples certains pays arabes qui ont su imposer la protection et le développement de la langue arabe pour s'assurer « sécurité culturelle et politique » comme le Qatar, les Emirats Arabes Unis, l'Arabie Saoudite et la Jordanie (ibid.). Benameur, de son côté, dénonce une stratégie de l'Etat de privilégier le français contre l'arabe dans l'ensemble des domaines de la vie publique et déplore une situation où « en théorie l'arabe est la langue officielle mais en pratique, c'est le français qui est officiel » alors qu'il estime que « dans toute nation qui se respecte, la langue nationale doit avoir toute sa place » (propos cité par TelQuel 28/05/2015).

D'autres intellectuels, de leur côté, tout en étant tout aussi critiques du système éducatif, défendent un bilinguisme arabe – français dans l'éducation. Nous présenterons et analyserons ici deux ouvrages écrits en français dont les titres reposent sur une forme de

¹⁰³ CNLAM 04/12/2017, « تفكك القيم المدرسية والتربوية والمجتمعية ».

¹⁰⁴ Ibid. « نبنى جبلا من التائهين والفوضويين والفرغين ».

¹⁰⁵ Parti d'Avant-garde Démocratique Socialiste.

lyrisme tragique concernant les langues : *Le drame linguistique marocain* de Fouad Laroui (2011) et *Maroc : la guerre des langues ?*, ouvrage collectif dirigé par KENZA Sefrioui (2018).

Dans son essai, Fouad Laroui¹⁰⁶, enseignant universitaire aux Pays-Bas et célèbre romancier marocain écrivant en français, identifie la diglossie comme étant la cause majeure des difficultés cognitives et des échecs scolaires des enfants marocains en général (2011 : 92-93) qui se retrouvent en situation de « blocage mental » (ibid. 97). Il définit la diglossie comme la « coexistence de l'arabe classique / littéraire et du dialecte marocain » (2011 : 79), l'une étant d'usage formel et écrit autrefois réservée à une petite élite de lettrés, l'autre étant la ou les variété(s) parlées d'usage de communication familière et quotidienne (ibid. sq.). Or, il déplore que les évaluations nationales et internationales ainsi que les politiques éducatives ignorent cette spécificité linguistique et ne fassent pas en sorte d'y adapter les méthodes pédagogiques et de remédiation. Contrairement à la majorité des essais et des textes officiels qui parlent de l'arabe sans préciser de quelle variété de la langue il s'agit¹⁰⁷, F. Laroui différencie les langues arabes existantes en distinguant l'arabe classique, l'arabe littéraire moderne et les dialectes. Il s'attarde longuement à expliciter les difficultés inhérentes à l'arabe classique en donnant de multiples exemples de racines et de règles grammaticales complexes (22sq.). Une telle insistance semble induire qu'il s'agit d'une langue si difficile d'accès qu'on peut penser que l'auteur, même s'il ne l'exprime pas clairement, considère qu'elle n'est pas propice à être enseignée à tous les enfants marocains. C'est d'ailleurs ce qu'il dit plus explicitement plus loin dans son essai non pas pour le domaine de l'éducation, mais pour celui de l'écriture littéraire. En effet, il répète plusieurs fois combien il est difficile de créer dans « une langue sacrée » qui est en référence permanente au Coran et aux Anciens (ibid. 20sq.), et affirme que, tandis que les dialectes se renforcent au contact de la vie et du quotidien, au contraire l'arabe classique est figé (ibid. 55). Il va jusqu'à s'appuyer sur les propos d'un penseur arabophone pour déclarer que « l'arabe classique ne peut exprimer la vie » (ibid.). D'une certaine façon, à la lecture de cet essai, le lecteur a l'impression que F. Laroui s'efforce sans cesse d'expliquer son propre choix d'écrire en français – voire de se justifier de le faire. C'est notamment le cas lorsqu'il parle de la « malédiction de l'écrivain

¹⁰⁶ Ci-après nommé F. Laroui pour le différencier d'Abdallah Laroui souvent cité.

¹⁰⁷ Voir notamment la Constitution de 2011 et les textes officiels concernant l'éducation cités dans le chapitre 1 mais aussi la plupart des essais en arabe qui, à notre connaissance, parlent de « la langue arabe » en général sans précisions.

marocain » (ibid. 153sq.) pris dans le dilemme d'avoir à choisir une langue d'écriture : l'arabe classique (« l'arabe du Coran », dit-il en forçant le trait page 157) pour un lectorat élitiste réduit ; le dialecte au risque de provoquer l'indignation des cercles religieux et nationalistes ; ou le français, « langue de l'ex-colonisateur » (ibid. 164-165). Il souligne le risque qu'il ne soit pas possible de parler d'une « littérature nationale marocaine » du fait qu'elle ne soit pas écrite dans une même langue commune (ibid. 166).

Ce positionnement fréquent chez les écrivains marocains écrivant en langue française tend à reléguer la langue arabe dans la création littéraire, mais aussi, par association, dans l'éducation, à une langue relevant finalement davantage du patrimoine, de l'héritage historique, voire du folklore dont on porte aux nues la beauté et la complexité sans lui reconnaître pour autant la possibilité d'exister, de se développer, de s'enrichir aussi dans le présent. Quand F. Laroui décrit l'arabe écrit des écrivains actuels comme « la langue du Coran », il est forcément dans une forme de caricature et de préjugé puisqu'il est clair que les écrivains contemporains n'écrivent pas dans la langue coranique – probablement d'autant plus les célèbres écrivains qu'il cite tels Naguïb Mahfouz. En constatant comme il force ainsi le trait alors qu'il s'est par ailleurs efforcé dans le début de son essai de distinguer et discuter longuement les différentes variétés de la langue arabe, il est difficile de ne pas voir dans cette réduction inopinée quand il s'agit de la littérature un malaise évident chez F. Laroui, voire une certaine ambivalence vis-à-vis de la langue arabe et de son choix personnel du français comme langue d'écriture.

On trouve une position inverse chez certains écrivains arabophones qui, eux aussi, exaltent la grande complexité, la beauté et la subtilité de la langue arabe tout en reprochant aux élites politiques d'avoir contribué à la confiner dans un usage passéiste et religieux en favorisant exclusivement la langue française comme la langue de la modernité et du développement. C'est le cas du poète et traducteur en langue arabe, Mohammed Bennis, interviewé lors d'une université régionale de l'Institut Français de Marrakech en avril 2017¹⁰⁸. Bennis conçoit la langue arabe comme une seule et même langue et valorise « les interactions entre langue parlée et langue écrite » dans l'écriture. Il revendique le développement et l'enrichissement d'une langue arabe moderne, vivante, « libérée de l'intérieur » après « trois ou quatre siècles d'isolement ». Pour cela, selon lui, il faut arracher la langue à l'emprise religieuse qui la sclérose et l'empêche de s'épanouir dans

¹⁰⁸ Université Régionale, « D'une langue à l'autre : de la langue maternelle à la langue d'enseignement et d'apprentissage », Institut Français de Marrakech 10-12 avril 2017.

autre chose que la parole islamique et la tradition. Il faut tout autant la libérer de l'influence de « la francophonie » qui la relègue à l'état de langue secondaire et l'abandonne aux « traditionnalistes religieux » pour favoriser le français et l'ériger en langue de prestige et de rentabilité économique, cela non seulement pendant le protectorat mais aussi depuis l'indépendance à travers les actions des élites marocaines politiques et intellectuelles de formation française et/ou francophone et celles de la coopération française. Bennis présente la langue arabe comme étant prisonnière entre deux « murs », celui du « fanatisme religieux » et celui de la francophonie avec sa « volonté d'occuper le territoire de l'autre » et ses manœuvres pour perpétuer le rôle de la langue française comme langue majeure au Maroc. Il prend l'exemple de la revue littéraire et culturelle en arabe *At-thaqāfa al-jadīda* (« la culture nouvelle ») qu'il a fondée en 1974 et qui a été interdite dix ans plus tard pour subversion. Selon lui, cette revue qui prônait le renouvellement de la langue arabe, notamment par la traduction de textes littéraires étrangers en arabe, a été à la fois condamnée comme une trahison par les mouvements politiques nationalistes et comme une hérésie par les théologiens mais aussi marginalisée par la gauche marocaine qui ne voyait pas l'intérêt du renouvellement d'une culture rajeunie et moderne en arabe. Bennis met en parallèle cette interdiction et cet étouffoir de la langue et de la culture arabes avec la volonté du Makhzen dans les années 70-90 d'étouffer toute dissension, toute discussion, tout développement d'un esprit critique en arabe, notamment en bridant l'éducation par l'expurgation des manuels scolaires et l'interdiction d'enseigner la philosophie et les sciences politiques. Il souligne également le rôle de la France dans cet étouffement de la langue et de la culture arabes au Maroc : selon lui, la France a saisi le champ linguistique laissé ainsi vacant par l'enfermement de la langue arabe dans la tradition et la religion pour asseoir l'hégémonie de la langue et de la culture françaises sous couvert des programmes de coopération culturelle et éducative. C'est dans ce contexte qu'il présente le rôle de l'écrivain et de l'artiste marocain comme une forme de résistance culturelle et intellectuelle, notamment à travers le développement de la traduction pour « briser le mur entre le français et l'arabe ». Il considère la traduction comme un « laboratoire de développement et d'enrichissement de la langue » pour la transformer, la nourrir au contact des autres, mais aussi transformer et nourrir les autres langues à son contact afin de faire coexister les langues et de « faire de notre langue, notre belle langue, une langue dansante ».

La collection de courts essais rassemblés par Kenza Sefrioui dans son récent ouvrage *Maroc : la guerre des langues ?* (2018) rejoint les préoccupations de Bennis qui y a d'ailleurs collaboré, tout comme F. Laroui. Seize auteurs d'horizons divers, qu'ils soient romanciers, poètes, dramaturges, psychanalystes, *slameurs*, sociolinguistes ou journalistes, ont contribué à cette publication, la majorité de leurs essais étant écrits en français, deux d'entre eux ayant été traduits de l'arabe en français. Dans son introduction, Sefrioui met en avant le fait que chacun des contributeurs sous des angles différents œuvre au même but, à savoir « l'idéal d'un véritable multilinguisme » (2018 :7). Il y est cependant surtout question des langues arabe (classique, moderne et dialectal) et française plus que de l'amazigh. Un des objectifs principaux qui se dégagent de l'ouvrage est de montrer que les langues en présence au Maroc sont enfermées dans des préjugés qui les opposent les unes aux autres comme des « langues de castes » dans une « logique d'exclusion et de domination » (ibid. 6) qui déchire la société marocaine. Ces préjugés, que le poète Abdellatif Laabi condamne comme « stupides » (ibid. 157), sont décrits dans la majorité des essais comme clivant pour la société marocaine : d'un côté, le préjugé qui promeut le français comme la langue de la réussite sociale, des sciences, de l'économie et de la modernité ; de l'autre, le préjugé qui enferme l'arabe dans sa sacralité archaïque et passéiste. Or, Laabi précise que ces préjugés sont davantage à l'œuvre dans le monde arabe qu'à l'extérieur (ibid.) et déplore à la fois « la prégnance de l'idéologie » et « la dimension néocolonialiste de la francophonie dans cet enfermement de la langue arabe » (ibid. 156). Bennis développe la même analyse en écrivant : « en asphyxiant et en isolant l'arabe, la France a empêché la culture française de passer en langue arabe » (ibid. 76). Lahlou renchérit en expliquant l'échec de l'arabisation de l'enseignement par le fait qu'à l'indépendance à peine 5% de la population marocaine maîtrisait l'arabe classique, et à cause de « la réussite totale de la francisation de la famille régnante, de la grande bourgeoisie et de l'élite politique bourgeoise qui forma les gouvernements successifs du pays de 1956 à nos jours » (ibid. 131). La plupart des contributeurs s'insurgent contre « ceux qui disent qu'il est impossible de créer en arabe » (Jay, ibid. 142). Ils souhaitent « impliquer » l'arabe dans « la modernisation de la pensée et dans l'aventure de la créativité » (Bennis ibid. 81) ; faire de l'arabe « une langue de liberté » (Lahlou ibid. 137), en mêlant sacré et profane, langue classique et dialecte et en s'appropriant aussi comme langue de créativité le français, « pour que soit enlevée à cette belle langue la connotation de langue du colonisateur » (ibid.). Ces auteurs prônent une pluralité linguistique et culturelle non-exclusive, notamment à travers la traduction qu'ils considèrent comme le

remède à la guerre des langues pour « amener les langues à se féconder mutuellement au lieu de s'exclure » et « élargir le champ de notre imaginaire » (Laabi *ibid.* 156).

Cette force de conviction de textes exaltés les rend exaltants à lire. Cependant, en prenant un peu de recul, il est difficile de ne pas penser qu'il s'agit d'une pensée certes très belle mais aussi élitiste du fait qu'elle est élaborée par des intellectuels qui forment eux-mêmes une élite à part qui n'est peut-être pas très au fait de ce qui se passe dans les couches sociales moins lettrées dans leurs rapports aux langues, à la culture et aux cultures, notamment parmi les familles qui envoient leurs enfants à l'école publique. Dans ce sens, les propos de Moatassime cités plus haut semblent plus percutants dans la mesure où, tout en ayant lui aussi accès au multilinguisme et en écrivant dans un français majestueux, il alarme ses lecteurs sur la difficulté – voire, selon lui, l'impossibilité – de donner accès à un bilinguisme solide, cohérent et non perturbant à tous les enfants marocains à travers l'enseignement public. En tous cas, s'il est sans doute possible d'aller vers cela en « libérant » les langues arabe et française de leurs rôles figés, il est difficile de concevoir que le système éducatif public, tel qu'il fonctionne actuellement, puisse le permettre dans un avenir proche. En effet, comme nous le verrons dans les chapitres à l'intérieur de l'école, les méthodes, les discours et les contenus des enseignements à l'école participent eux-mêmes à la perpétuation de ces rôles assignés aux langues enseignées et d'enseignement.

En attendant cette libération de la langue arabe dont parlent les écrivains et essayistes cités ci-dessus, la création littéraire en arabe continue d'être constamment dans l'obligation de se positionner en relation et en référence à la langue du Coran, qu'il s'agisse d'en perpétuer et d'en célébrer la beauté intouchable sans l'altérer dans sa pureté ou de prendre ses distances avec sa sacralité quitte à risquer d'être accusé de sacrilège. Haeri (2003) analyse très finement cette omniprésence de la référence coranique et de la transgression que constitue toute écriture autre que religieuse ou patriotique dans son étude sur l'écriture littéraire et journalistique dans l'Égypte contemporaine. C'est également un sujet de préoccupation constant dans les propos de jeunes écrivains marocains interrogés qui n'ont pas la célébrité des contributeurs de Sefrioui et qui vivent effectivement leur écriture romanesque ou poétique en arabe comme une transgression par rapport à la langue sacrée. En écho avec la pensée de Bennis quand il dit que « pour révolutionner la langue arabe, il

faut lui faire violence¹⁰⁹ », un enseignant, poète et romancier fait lui aussi état, lors d'un entretien, de ce dilemme transgressif et de la nécessité pour l'écrivain – mais aussi pour le citoyen qui voudrait s'employer à utiliser et s'appropriier la langue arabe – de malmener et transformer la langue coranique pour la faire sienne au présent :

L'arabe incarne le sacré, le Coran – mais l'écrivain peut s'approprier son propre arabe. Je fais une création. Par exemple, j'utilise la structure verbale du français sujet plus verbe quand j'écris un roman en arabe. Je me l'approprie. L'écrivain a ce pouvoir. (...) L'écriture permet la transformation de la langue du Coran : je la charge de sens, je la violente, elle n'est plus uni-sens, elle devient multiple, interpelle plusieurs lectures, plusieurs visions différentes, bien plus de sens qu'on ne croit. Des sens infinis. C'est ce qui me donne un bonheur illimité. (Saïd, enseignant de français en lycée ; poète et romancier en arabe, entretien individuel réalisé en juin 2017)

Pour les écrivains concernés, cette nécessité de libérer la langue arabe du joug religieux qui l'enferme dans sa pureté intouchable et dans son exaltation comme langue sacrée, ainsi que de la libérer de « l'usurpation » par la langue française du champ de la modernité marocaine, n'est pas sans danger. En témoigne ce propos de la romancière algérienne Ahlam Mosteghanemi contre laquelle de nombreuses fatwas ont été lancées en Algérie à cause de ses écrits romanesques en arabe jugés scandaleux (entretien dans Jeune Afrique 21/01/2003) :

Écrire en arabe est déjà un combat en soi. Nous écrivons dans une langue minée de pièges, où, à chaque tournant de phrase, nous risquons de commettre un délit. Avant, nous écrivions pour le lecteur anonyme, aujourd'hui, nous écrivons pour le tueur anonyme. N'importe quel lecteur peut avoir un droit de mort sur vous. L'écrivain ne demande plus à vivre de ce qu'il écrit, mais à ne pas mourir à cause de ce qu'il écrit.

On voit se dessiner ici une interprétation multiple de la problématique des langues dans l'éducation, et plus largement dans la société marocaine. En effet, les tenants d'une arabisation totale défendent une pureté de la langue arabe synonyme d'identité et d'unité nationales, mais aussi de valeurs communes pour assurer une cohésion sociale rassemblée autour de l'identité arabo-musulmane contre l'ingérence étrangère par la langue française qui viendrait désunir cette cohésion sociale, la détruire et mettre en péril la nation. En même temps, ces mêmes personnes ne semblent pas souhaiter – en sont-ils convaincus eux-mêmes ? – développer la langue de telle sorte à la moderniser pour en faire une langue

¹⁰⁹ Entretien cité plus haut réalisé en avril 2017.

vivante du présent dans laquelle pouvoir faire fonctionner l'ensemble du royaume, mais semblent plutôt vouloir la garder dans son écrin de langue religieuse. De l'autre, les tenants du bilinguisme, même s'ils défendent le principe de l'enseignement et la protection de la langue arabe comme langue officielle, de fait ils se manifestent surtout en faveur du développement de la langue française en cantonnant la langue arabe à l'enseignement des disciplines littéraires et des sciences humaines : littérature, éducation islamique, histoire-géographie, philosophie, et en la considérant par principe, voire par nature, comme étant inapte à l'enseignement des matières scientifiques et économiques. La langue arabe est ainsi en quelque sorte muséifiée par les deux camps. Toute appropriation personnelle contemporaine qui la remodelerait autrement est susceptible d'attirer les foudres des premiers pour trahison ou blasphème et de rencontrer le désintérêt des seconds comme étant « de la littérature », certes belle et élevée, un passe-temps pour se détendre à ses heures perdues, mais inutile dans la course effrénée à la modernité, à la performance et à la rentabilité. C'est un statut qu'il serait possible de comparer à celui du latin et du grec ancien en Europe aujourd'hui, si ce n'est que l'arabe a, en plus, une dimension sacrée et de symbolique identitaire anti-colonisation qui en fait une langue qui déchaîne les passions tandis que le latin et le grec ont été remplacés par les langues vernaculaires et muséifiés depuis longtemps.

Dans quelle langue arabe éduquer les enfants marocains à l'école dans un tel contexte ? Nous verrons dans les chapitres consacrés à l'enseignement des langues dans les établissements scolaires les choix pédagogiques faits dans les curricula, les manuels et les pratiques d'enseignement des enseignants. Pour le moment, contentons-nous ici de souligner la présence de ce dilemme aussi dans le domaine de l'enseignement que dans les domaines de la création littéraire et culturelle. En effet, si personne n'arrive vraiment à s'accorder sur quelle langue arabe mettre en avant, quelle langue enseigner ? La langue du Coran ? Une langue qu'on récite et qu'on célèbre dans sa pureté d'antan mais dans laquelle on n'est autorisé à créer qu'en état d'effraction ? Une langue moderne transgressive ? Une langue qu'on s'approprie et dans laquelle on crée mais dans la clandestinité, sous le coup de la condamnation des puristes et de leur concept « idéolinguistique » (Larcher 2008) ?

2.4. Le malaise des acteurs de l'école

Face aux condamnations sans appel de l'état d'échec et de paralysie du système éducatif public, aux débats passionnels sur les langues dans l'enseignement et au processus à la fois

de victimisation et de rejet de la responsabilité de ces échecs sur eux, les acteurs de l'école sont dans une situation de malaise et de souffrance que cette section s'efforcera de décrire et d'analyser.

Sous la dénomination « acteurs de l'école », nous rassemblons ici les personnes qui ont un rôle et agissent à l'intérieur des établissements scolaires, ont des relations quotidiennes à et dans l'école, en ciblant surtout les directeurs d'établissements, les enseignants, les élèves et leurs familles¹¹⁰. Il s'agit ainsi de les différencier des acteurs éducatifs au sens plus large parmi lesquels sont inclus les décideurs au niveau du ministère et les personnels de direction et administratifs¹¹¹ au niveau des AREF et des délégations régionales. L'utilisation du terme d'acteur nous permet à la fois de les rassembler dans une catégorie commune, mais aussi de les désigner non pas seulement comme des réceptacles des politiques éducatives et des curricula venus d'en haut mais comme des acteurs-agents du terrain éducatif au sens de Giddens (1979).

Cette section s'appuie sur des entretiens formels et informels menés avec ces quatre types d'acteurs. En plus des entretiens menés avec les directeurs et les enseignants de langues des établissements où j'ai fait mon travail de terrain¹¹², j'ai mené six entretiens semi-directifs individuels avec des enseignants de langues extérieurs à ces établissements. Concernant les élèves et leurs familles, j'ai mené des entretiens avec sept élèves et leurs familles. J'ai également passé des périodes en la compagnie de deux familles en dehors du temps scolaire, chez eux et dans leur vie quotidienne : Aicha, son mari et leurs deux petites filles de 6 et 8 ans ; Fatima, enseignante d'arabe, et ses trois enfants, sa fille de 13 ans, ses jumeaux, un garçon et une fille de 8 ans. Ces entretiens sont complétés par des observations effectuées dans les établissements. Cette section propose donc quelques incursions dans l'école avant que nous y entrions vraiment dans le chapitre suivant.

¹¹⁰ Ces quatre types d'acteurs sont choisis parce qu'ils ont chacun un rôle direct dans l'enseignement, les relations et les contenus pédagogiques, les interactions en classe. D'autres personnels de l'intérieur de l'école comme les responsables administratifs (intendants, assistants de direction, etc.) ou les surveillants sont nécessaires au fonctionnement des établissements et importants dans leurs relations aux élèves sans toutefois avoir ce rôle.

¹¹¹ Les inspecteurs qui font partie de cette catégorie ont un rôle pédagogique évaluatif. Plusieurs d'entre eux apparaissent dans cette recherche dans les chapitres consacrés à l'enseignement des différentes langues. Cependant, ils ne font pas partie intégrante d'un établissement à part entière mais sont rattachés au personnel administratif de l'institution scolaire.

¹¹² Voir le chapitre 3 (3.3) pour une description détaillée du travail de recherche à l'intérieur des établissements.

Il est difficile de caractériser sociologiquement les acteurs de l'intérieur de l'école – directeurs, enseignants, élèves et familles. L'étude du CSEFRS (2017 : 6-7), citée plus haut dans ce chapitre (2.2.1), identifie les élèves de l'école publique et leurs familles comme faisant partie des « couches pauvres et moyennes », dont les « conditions sont loin d'être favorables », notamment du fait du fort taux d'analphabétisme des parents. Cela se retrouve dans les neuf établissements où j'ai mené mes observations comme nous le verrons au fil des chapitres suivants. Il est délicat de caractériser les directeurs et les enseignants : il s'agit de fonctionnaires de l'Etat¹¹³ qui perçoivent donc un salaire fixe et assuré et ont la sécurité de l'emploi. D'après des renseignements collectés auprès d'enseignants, il semblerait qu'un salaire d'enseignant commence à environ 4000 dirhams par mois pour un débutant (moins de 400 euros) et aboutisse à environ 10 000 dirhams en fin de carrière (moins de 1000 euros). Selon les catégorisations du HCP qui définit le salaire moyen mensuel des classes moyennes entre 2800 et environ 6736 dirhams¹¹⁴, cela place les enseignants (sauf ceux qui ont le plus d'ancienneté) parmi les classes moyennes du pays. Il est probable que les directeurs reçoivent des salaires plus importants mais je n'ai pas de renseignement à ce sujet.

L'état et la dévalorisation de l'école, lieu, institution et structure où ces acteurs travaillent et où ils s'efforcent de ne pas envoyer leurs propres enfants¹¹⁵ et le retour vers la francisation de grands pans du système éducatif créent chez eux tout autant de dilemmes, d'ambivalence, de crispations passionnelles que dans la société civile. Ceci d'autant plus qu'ils se sentent souvent les cibles de la virulence des critiques et sont confrontés tous les jours à ces problématiques.

C'est à ces acteurs maintenant qu'il s'agit de laisser la parole : comment vivent-ils au sein de l'école ce dénigrement et cette condamnation systématique et généralisée dans toutes les couches de la société ? Quelles stratégies adoptent-ils pour continuer à aller à l'école et

¹¹³ Il s'agit ici des personnels titulaires, non des vacataires ou des contractuels. Je n'ai pas souvent eu l'occasion de rencontrer des personnes relevant de ces deux dernières catégories dans ma recherche.

¹¹⁴ Voir le document du HCP de 2009 sur la définition de ce que sont les classes moyennes : https://www.hcp.ma/Intervention-de-M-Ahmed-LAHLIMI-ALAMI-Haut-Commissaire-au-Plan-sur-les-classes-moyennes-au-Maroc-Rabat-6-Mai-2009_a853.html

¹¹⁵ Parmi les plus de 700 enseignants (de matières scientifiques et de français) que j'ai rencontrés au cours de mes formations, la quasi totalité de ceux que j'ai pu interroger ont déclaré qu'ils scolarisaient leurs enfants dans des écoles privées du fait de la piètre qualité de l'enseignement public dans lequel pourtant ils travaillent. Beaucoup d'entre eux d'ailleurs font de lourds sacrifices financiers pour payer la scolarité de leurs enfants.

faire vivre l'école au quotidien malgré les conditions matérielles difficiles et les jugements accablants qui s'abattent sur l'école et sur leur profession de l'extérieur ?

2.4.1. Directeurs d'établissements et enseignants : entre résignation, victimisation et autojustification

Comme les enseignants interrogés par l'étude de l'ONDH (2017) citée plus haut, les enseignants et certains directeurs d'établissements que nous avons rencontrés font souvent part de leur lassitude et de leur manque de motivation face à un métier qu'ils jugent pénible et ingrat, non seulement du fait des mauvaises conditions de travail, mais aussi et peut-être surtout à cause de ce qu'ils vivent comme un traitement méprisant de la part de leur hiérarchie et à cause du regard dépréciateur que porte sur leur profession et sur eux-mêmes la société et les media marocains.

Il est important de souligner ici la difficulté que ma présence a représentée pour les adultes de l'école. Lors de mon arrivée dans un nouvel établissement, je suis généralement envoyée dans le bâtiment de la direction où on me fait asseoir dans un bureau ou sur un banc dans un couloir, si possible sans visibilité sur le reste de l'établissement. Quelqu'un m'apporte un verre de thé et s'éclipse précipitamment. Je reste seule un long moment. Souvent très longtemps. Au loin et sans les voir, j'entends les enfants courir et crier dans la cour. Lorsque la sonnerie retentit, ce sont les enseignants qui crient pour les faire mettre en rang à l'école primaire ou les envoyer dans leurs salles de classe au collège. Au lycée, après la sonnerie, personne ne crie, les élèves se dispersent en silence lentement, pesamment. Quand les cours ont déjà commencé depuis longtemps, quelqu'un surgit à nouveau. C'est le directeur de l'établissement, son adjoint ou le directeur pédagogique. Toujours un homme. Après un bref échange de politesses en français, il est soulagé de pouvoir converser en *darija* mêlée de mots français. Souvent les directeurs de lycée sont plus à l'aise que les autres en français, ils articulent leurs phrases lentement car ils n'ont pas l'habitude d'avoir une conversation dans cette langue, mais ils s'efforcent de le faire comme s'il s'agissait d'un devoir, d'une forme de bienséance. Quelques-uns le font par plaisir mais ils sont rares. Je suis un sujet d'embarras et de souci évident, non seulement parce que je suis une étrangère – qui plus est une Française – parachutée directement depuis l'AREF et, qui sait, peut-être depuis quelque mystérieuse instance étrangère, mais aussi parce que je représente une intrusion à l'intérieur des murs de l'école : j'ouvre une brèche sur un monde qui se calefutre derrière ses murs, qui est décrié à l'extérieur et craint

les regards extérieurs. Dans ce contexte, je suis un témoin à charge imminent et le directeur est impuissant à m'empêcher de voir ce que je ne devrais pas voir puisque les ordres viennent d'en haut. La seule chose qu'il peut faire, c'est que j'en voie le moins possible, c'est de me garder confinée dans le bureau ou sur le banc dans le couloir le plus longtemps possible. C'est évident dans les regards et dans les propos des directeurs les plus aguerris : je viens pour évaluer, juger, détailler et forcément critiquer tout ce qui ne va pas, le rapporter à l'AREF et plus haut au ministère et plus haut peut-être, et peut-être même dans les media, à l'étranger et sur internet. Mes explications sur qui je suis et ma recherche de doctorat ne sont pas plus rassurantes d'autant plus que je n'ai pas l'âge d'une jeune doctorante. Le directeur s'excuse de nombreuses fois des imperfections matérielles de l'établissement, des difficultés relationnelles entre enseignants et élèves : c'est une époque troublée, les jeunes ne respectent plus rien, ils ne veulent plus apprendre. Le personnel de l'école fait ce qu'il peut de son mieux, ce sont des métiers difficiles. J'essaie de rassurer en souriant avec des amabilités, je dis et répète que je ne suis pas là pour juger mais pour observer comment sont enseignées les langues. Ça adoucit un peu mais le directeur ou son adjoint reprend la liste des problèmes de l'établissement dans une forme de litanie douloureuse, un exercice obligé et pénible pour lui qui l'entonne, comme pour moi qui le reçois. Les attitudes diffèrent, les uns s'épanchent en excuses, d'autres sont désabusés et résignés, d'autres se présentent comme les victimes du système qui les empêche d'améliorer les choses à leur façon, d'autres sont crispés et vindicatifs et me rabrouent. Rares sont ceux qui sont fiers de leurs établissements et en vantent les mérites même s'il y en a, comme nous le verrons plus loin. La sélection des cours de langues dans lesquels m'envoyer en observation est longuement réfléchi, des appels téléphoniques sont passés, des gens sondés, des négociations menées à voix basse. Le directeur et d'autres personnes entrent et sortent. Finalement, parce qu'au bout d'un moment il n'y a plus le choix – je ne peux pas être enfermée et tenue à l'écart toute la journée – le directeur se lève et m'emmène à travers la cour en marchant le plus lentement possible jusqu'à une salle de classe. J'apprends souvent par la suite que mon long confinement dans le bâtiment administratif a permis de transférer l'enseignant et ses élèves auprès de qui on m'envoie dans la plus belle salle de l'établissement. Il est fréquent aussi qu'un petit groupe d'élèves de la classe ait été emmené ailleurs pour me donner à voir des effectifs plus réduits ou pour écarter les « perturbateurs ». Des petites stratégies de ce genre sont fréquemment adoptées – improvisées le plus souvent car les AREF ne préviennent généralement les établissements de mon arrivée que le matin même – pour me dissimuler une partie de ce

qui se passe au sein de l'établissement, pour me montrer le meilleur de ce que les directeurs projettent comme une école qui fonctionne le mieux possible, une école « exemplaire » qui fasse mentir la presse et les opinions extérieures. C'est une sorte de jeu de cache-cache qui se répète au fil des jours de ma présence même si, au bout d'un temps, tout le monde sait plus ou moins que j'ai compris ce qui se passe ou que quelqu'un s'arrange pour me le faire savoir d'un air entendu et complice. Les directeurs d'établissements organisent ces stratégies autour du fonctionnement global et administratif de l'établissement selon les critères qui leur semblent les plus importants : respect des horaires, état des salles de classes, discipline dans les bâtiments, la cour et les cours, effectifs des classes, ponctualité des enseignants et des élèves. Les enseignants, quant à eux, ont d'autres objectifs plus personnels quand ils me reçoivent dans leurs classes. Quand le directeur pousse la porte de la salle d'une classe, l'enseignant ou l'enseignante le plus souvent sursaute. Ce sont généralement des femmes qui enseignent les langues, à l'exception de l'anglais enseigné plus souvent par des hommes que des femmes¹¹⁶ dans les établissements où je me suis rendue. Le cours est interrompu, l'enseignante sort sur le pas de la porte, sur la défensive. Elle s'éloigne souvent avec le directeur pour parlementer et négocier ma présence dans la classe. Généralement c'est le directeur qui emporte la décision, peut-être en échange de quelque chose. Dans les cas où la classe a été « apprêtée » pour ma venue, mon entrée a été négociée à l'avance : les élèves se lèvent de leurs chaises à mon arrivée et scandent en français : « BON-JOUR, Ma-dame, soy-ez la bien-venue » et l'enseignante me présente à eux tout sourires en français ou en arabe *fusha*. Elle souhaite que je m'asseye à son bureau sur l'estrade face à la classe, dos au tableau. Je refuse le plus poliment possible et demande à m'asseoir au dernier rang avec les élèves. Tout cela est accepté avec gêne et personne n'est à l'aise. Certaines enseignantes m'ignorent, d'autres font constamment référence à ma présence. Les élèves se retournent souvent pour me regarder, murmurent tout bas entre eux, rigolent puis m'oublient. Les stratégies enseignantes n'ont pas les mêmes objectifs que celles des directeurs. Les enseignants en général ont à cœur de me faire une démonstration de la qualité de leur travail, de la discipline, du sérieux et du niveau de connaissances élevé de leur classe. Lors des premières heures de cours auxquelles j'assiste, ce sont toujours les meilleurs élèves qui sont interrogés, trois ou quatre filles, parfois un garçon ou deux, tous assis au premier rang. Tout est fait comme si les autres n'existaient pas. Traitée comme une sorte d'inspectrice, je

¹¹⁶ Voir le descriptif des observations dans le chapitre 3 (3.3.2).

reçois les cahiers de ces mêmes élèves, propres, à jour, souvent décorés d'autocollants achetés par les enseignants eux-mêmes et distribués aux plus méritants. Les enseignants n'ont pas le même « agenda » que les directeurs : c'est leur travail individuel qu'ils souhaitent faire apprécier et non pas la fluidité et l'ordre du fonctionnement collectif de l'établissement. A l'exception des rares enseignants qui ne se sentent plus concernés et ont baissé les bras depuis longtemps au point de ne pas même chercher à masquer leur désintérêt total pour leur métier, les autres se soucient aussi de me montrer combien leurs conditions de travail sont difficiles et combien leur propre ingéniosité, voire leur motivation et leur abnégation, leur permettent d'y faire face et de faire cours envers et contre tout. Ils se plaignent de la baisse de niveau des élèves, de leur désintérêt croissant, du relâchement des valeurs morales et de la discipline, de la violence scolaire, de l'heureux temps jadis où enseignants et élèves travaillaient ensemble dans un environnement studieux, paisible et harmonieux : le mythe de l'école d'autrefois. Beaucoup redoutent les regards et les jugements extérieurs qu'ils craignent toujours négatifs et dévalorisants pour eux. Presque tous me voient arriver avec cette crainte : pour eux comme pour les directeurs, j'incarne ce jugement extérieur, je viens à l'intérieur de l'école chercher la confirmation de ce jugement pour le clamer au monde ensuite. Ils craignent le regard de l'étrangère – étrangère à l'école, étrangère au pays – mais en même temps ils recherchent sa complicité et souhaitent qu'elle clame au monde aussi leurs souffrances et leur abnégation, voire leur sacrifice.

Ces réactions et ces stratégies diversement exprimées face à mon intrusion dans le monde clos de leur établissement montrent en miroir le malaise des acteurs adultes de l'école, leur manque de confiance dans ce qu'ils font et dans le fonctionnement de la vie scolaire ; leur peur que soit alimenté un jugement violemment critique et sans appel de leur travail et de leur monde professionnel dont les évaluations nationales et internationales, la presse et la société civile se font l'écho et amplifient sans cesse sans jamais leur donner la parole. Ce n'est pas que directeurs et enseignants ne soient pas au fait et conscients des difficultés et des échecs réels et tangibles du système – ils en sont les premiers témoins et les premiers acteurs au jour le jour au sein de leurs établissements. Cependant, ils tentent localement à leur niveau sur le terrain d'atténuer l'ampleur de la défaite du système global : à l'échelle de l'établissement dans sa totalité pour les directeurs ; à l'échelle de leurs classes et de leurs méthodes d'enseignement pour les enseignants.

Ils expriment leur souffrance face à leurs conditions de travail et, dans certains établissements, la peur qu'ils ressentent chaque matin quand ils y entrent. Certains établissements où généralement je n'ai pas été conviée à entrer, sauf un d'entre eux, sont considérés comme des lieux de non-droit où règnent la violence et la peur.

Il y a trop de problèmes d'infrastructures, les classes, le matériel, les profs absents et la violence. C'est dégradé, cassé. Y'a pas d'horaires, pas de rigueur. Et un relâchement des valeurs. A l'école [privée] où mon fils est inscrit il y a les surveillants qui sont là dans la rue loin même loin de l'école qui sont là et qui surveillent l'entrée et la sortie des élèves. Et là je dors tranquille. Par contre certains élèves dans certaines écoles sont agressés au sein de l'établissement. Et je suis prêt à témoigner à tête découverte, dans mon lycée, une élève qui a été agressée par quatre, je dis bien par quatre mecs ivres morts... (...) Il faut d'abord tout réparer. Le train doit d'abord démarrer après on verra les problèmes des couchettes, des restaurants... Bon, avec des sandwiches cela peut déjà marcher. On peut voyager avec un sandwich mais si le train ne démarre pas, vous resterez en gare. (Ridouane, 45 ans, enseignant de français en lycée public, entretien avril 2017)

Sans aller jusqu'à de tels extrêmes, bien des établissements dits « normaux » – voire réputés « exemplaires » – où je me suis rendue sont dans de piteux états. Certains sont particulièrement délabrés : le tableau est tellement usagé que ce que l'enseignant y écrit à la craie est à peine lisible, les élèves sont assis sur des bancs ou des chaises bancales, aux pieds cassés, trop bas pour eux et écrivent sur des plateaux de tables en bois pleins de trous et d'échardes. Les fenêtres n'ont plus de vitres ou celles-ci sont si cassées et si sales que seule une lueur de jour jaunâtre y passe. Les toilettes des établissements sont souvent d'une saleté repoussante, sans intimité parce que sans portes, sans fenêtres, parfois sans eau, parfois jonchés d'excréments qui pourrissent là depuis des semaines. Les effectifs des classes sont souvent si importants que les élèves sont entassés sur des bancs trop courts, à quatre pour une table de deux. Sauf dans deux cas où j'ai été autorisée dans des classes qui ressemblaient à des champs de bataille au milieu de hurlements, de bagarres, d'insultes entre élèves et enseignant, ailleurs les règles de discipline sont telles qu'il règne un silence quasi-total pendant les cours. Les enseignants valorisent ce silence comme un marqueur de leur autorité et de leur professionnalisme mais sont constamment dans la crainte que cela change et que soudainement la violence surgisse dans leur établissement comme ils entendent qu'elle se développe ailleurs. En même temps ils se plaignent du manque d'intérêt de la majorité des élèves de leur classe, de leur passivité, de leur absence de

participation aux cours. En effet, généralement, à part pendant les cours d'anglais beaucoup plus animés, plus des trois quarts des élèves sont présents physiquement mais ne disent pas un mot de tout un cours. Les enseignants se plaignent aussi du manque de formations et ironisent sur le fait que, quand ils entendent parler de nouveautés pédagogiques, il s'agit généralement de prôner l'utilisation des nouvelles technologies alors qu'ils n'ont aucun matériel dans leurs classes, parfois pas même l'électricité.

La peur de la venue de l'inspecteur (*al-muftich*) est aussi un leitmotiv récurrent, figure masculine¹¹⁷ souvent plus fantomatique que réelle puisque certains enseignants n'en ont pas rencontré depuis plus de vingt ans. L'inspecteur est généralement considéré comme le regard jugeant, forcément négatif et dépréciateur envoyé par l'administration, sauf quand des complicités sont créées entre les enseignants et « leur » inspecteur auquel cas l'administration est moins redoutée et même parfois moquée. Directeurs et enseignants de manière générale, comme nous l'avons vu plus haut, redoutent ce qu'ils estiment être des intrusions de l'extérieur à l'intérieur des murs de leur établissement, même, voire peut-être encore davantage, lorsqu'il s'agit de leur hiérarchie administrative. L'entrée de personnels administratifs entre les murs clos engendre le même type de stratégies que celles détaillées plus haut pour dissimuler à l'intrus ce qui est jugé comme des dysfonctionnements internes alors même que ni les directeurs d'établissements ni les enseignants ne sont a priori responsables notamment de l'état des bâtiments, des salles de classe et du matériel. Est sans cesse présente la peur de la confirmation du verdict de l'extérieur de l'école, que cette confirmation vienne de l'administration scolaire, des media, de la société marocaine ou même de l'étranger.

Ces regards dépréciateurs portés par l'extérieur sur leur école sont ce dont directeurs et enseignants déclarent souffrir le plus. Quand ils les évoquent, ils adoptent le plus souvent une posture soit de victimisation, soit de défi. Ils se sentent injustement maltraités, voire calomniés. Un petit nombre d'entre eux affirment qu'ils ont choisi ce métier par convenance, pour être fonctionnaire, être assuré d'un salaire fixe à vie et se garantir du chômage et de la précarité, même s'ils n'étaient pas intéressés par le métier et n'ont aucune motivation, voire éprouvent de l'ennui et de la lassitude à le faire et affirment avoir décidé de ne plus se préoccuper des jugements négatifs à leur endroit. En revanche, beaucoup se

¹¹⁷ Parmi les inspecteurs rencontrés figurent plus d'hommes que de femmes même s'il y a des inspectrices, notamment en langue française. Cependant, quand les enseignants en parlent, ils utilisent généralement l'expression « l'inspecteur ».

disent révoltés par le « mépris¹¹⁸ » des regards de la société sur eux. Une enseignante de français est remplie d'amertume face à ce que lui renvoient les membres de sa famille sur ses études et son métier :

Mon neveu, quand je le vois, je lui dis de bien travailler à l'école et que c'est important et il se moque de moi, il me dit « hé, tante, tu as vu ta vie ? Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler et de faire toutes tes études ? T'as rien fait, t'as pas d'argent, t'as pas de mari, t'as rien du tout. » Ca fait mal. (Bahija, enseignante de français en collège)

Plusieurs sont d'autant plus meurtris par ce « mépris » qu'ils soulignent combien le métier d'enseignant est valorisé par l'Islam et était autrefois reconnu au Maroc comme un statut noble et extrêmement valorisé. Ils déplorent la perte de considération et de prestige du lettré et du savant (*'ālim*) et citent souvent des versets du Coran (« parmi ses serviteurs, seuls les savants craignent véritablement Allah ») ou la parole d'inspecteurs (« vous avez choisi un métier de misère. C'est Dieu qui vous récompensera de votre choix. Et ça n'a pas de prix ! ») trouvant ainsi dans la religion à la fois une consolation religieuse à leurs malheurs et une justification du fait qu'ils continuent malgré tout à exercer ce métier, seuls contre tous, avec implication et abnégation dans l'espoir d'être récompensés par la suite. Les femmes surtout soulignent la dimension religieuse de leur relation au métier d'enseignante et mettent en relief leurs devoirs de mener à bien leur mission en tant que musulmanes tandis que les hommes sont souvent davantage dans une position plus revendicatrice de leurs droits face à l'humiliation qu'ils ressentent et dans l'opposition aux changements face à l'administration. La figure du syndicaliste¹¹⁹ qui défend les droits des enseignants victimes d'injustices est souvent très respectée, voire crainte, et investie d'une certaine autorité tant auprès des directeurs et des enseignants que des inspecteurs et de certains responsables des académies. Le plus souvent opposés à tout changement par principe, ces hommes fédèrent autour d'eux des groupes d'enseignants qui ont vite fait de rédiger des pétitions et de dénoncer la *hogra* (mépris, humiliation) que les enseignants subissent de la part de leur hiérarchie, voire de la société toute entière. Or, l'emploi de ce terme est fortement politisé puisque c'est un des slogans des manifestations politiques organisées pour dénoncer l'abus de pouvoir des puissants sur les humbles. Un des exemples récents de la *hogra* auquel se réfèrent souvent les enseignants est la mort à Al-Hoceima de Mohcine Fikri en 2016, vendeur de poissons broyé par une benne à ordures

¹¹⁸ Terme employé par une enseignante de français.

¹¹⁹ Là encore il s'agit d'une figure masculine.

tandis qu'il tentait de récupérer sa marchandise que des policiers étaient en train de détruire après l'avoir saisie¹²⁰. Un exemple de *hogra* récent aussi quoique non tragique – voire plutôt tragicomique – et concernant directement les enseignants est la décision particulièrement maladroite et humiliante (finalement non suivie) du ministre Hassad de publier officiellement chaque mois dans les journaux la liste des noms et prénoms des enseignants titulaires absentéistes, cette décision ayant immédiatement déclenché des mouvements de protestation et de grève de la part d'enseignants contre la *hogra* des dirigeants politiques¹²¹. Les enseignants les plus politisés revendiquent cette dimension politique face à ce qu'ils ressentent comme des injustices commises par leur hiérarchie à leur endroit (conditions d'enseignement imposées, réformes sans prévenir, rajouts d'heures supplémentaires, non prise en compte de frais, etc.). Ils affirment alors leur solidarité avec les mouvements sociaux extérieurs à l'école et la revendication des mêmes problématiques sociales mais au sein du fonctionnariat éducatif contre leur hiérarchie directe sous ce cri commun.

Les rapports aux langues dans l'enseignement et aux réformes linguistiques chez les directeurs d'établissements et les enseignants sont aussi souvent dans la défiance par rapport aux autorités éducatives, et surtout au ministère de l'Éducation Nationale, « les gens de Rabat ». Nous analyserons dans les chapitres consacrés à l'enseignement des différentes langues les relations aux langues des enseignants de manière approfondie. Pour le moment, il est important de noter que, de manière générale pour les enseignants, comme vraisemblablement pour une grande majorité de Marocains, la langue nationale représente un sentiment d'attachement et d'appartenance identitaire extrêmement fort, même chez ceux d'entre eux qui militent pour une véritable reconnaissance de la langue amazighe comme langue nationale et d'éducation, mais qui sont attachés à l'arabe classique comme langue du Coran et de l'Islam (Boukous 1995 ; Ennaji 2005).

Dans leurs discours, s'opère une assimilation entre l'identité individuelle, l'identité marocaine, l'identité linguistique, l'identité culturelle et l'identité religieuse à travers la langue arabe – on peut ajouter l'identité arabe pour une grande partie de la population à l'exception de ceux qui ne se définissent pas comme des Arabes, mais comme des Amazighs.

¹²⁰ Voir dans la presse par exemple TelQuel 30/10/2016.

¹²¹ C'est ce qui ressort des propos d'enseignants interrogés à l'époque. Voir également dans la presse Média 24, 17/10/2017.

Or, il semble que les circulaires envoyées par le ministère aux AREF puis aux délégations régionales n'arrivent parfois, voire souvent, pas jusqu'aux établissements ou, une fois parvenues aux établissements, ne sont pas communiquées aux enseignants concernés. Bien qu'il soit difficile de connaître les raisons de ces délais et s'il s'agit de rétention volontaire des documents officiels, d'oubli ou de négligence, une des conséquences est la désinformation d'une partie des personnels face à des changements qui peuvent être d'importance ainsi qu'une non-homogénéisation de ces changements et une improvisation laissée à la discrétion individuelle des différents acteurs du terrain. Les réformes de dernière minute dont il a déjà été question arrivent très tardivement, sont lues, commentées, interprétées et appliquées de manières diverses selon les lieux, les contextes, les convictions des personnes à qui elles sont adressées. Or, quand il s'agit de réformes impliquant les langues, un sujet sensible et polémique, voire tabou, elles rencontrent le plus souvent des réactions d'incompréhension, de rejets et de résistances. Certains directeurs n'en informent pas les enseignants de leur établissement. Les enseignants, qui en sont informés, dénoncent la manière dont elles leur sont imposées, voire la *hogra* qu'elles impliquent à leur égard de la part du ministère et des dirigeants du pays (sans nommer personne explicitement). Si certains sont désireux de suivre à la lettre ce qu'ils comprennent des réformes qui leur sont demandées, d'autres ont souvent des propos révoltés et se font un point d'honneur à les appliquer à leur manière, voire à les ignorer, ce que nous allons illustrer ici à travers deux exemples : les réactions et stratégies d'enseignants de lycée (certains de disciplines scientifiques et d'autres de langue française) face à la réforme des Sections Internationales (BIOF) et celles d'enseignants de première année de primaire face à l'introduction de l'enseignement du français dans leur curriculum¹²².

Beaucoup d'enseignants de sciences sont très mal à l'aise avec la réforme qui, sur le papier, leur intime l'ordre de passer de l'arabe au français pour enseigner leur discipline. Certains la rejettent franchement et explicitement. Non seulement ils ne se sentent pas les compétences linguistiques nécessaires en français pour en être capables et redoutent la *hchouma*¹²³ auprès des élèves et de leurs parents, bien qu'ils aient fait leurs études supérieures dans cette langue, mais en plus beaucoup sont hostiles à cette réforme. On

¹²² Les propos et avis des enseignants qui vont suivre sont tous issus d'entretiens formels ou de discussions lors de formations animées dans différentes régions à destination d'enseignants d'établissements urbains, périurbains et ruraux entre décembre 2015 et mai 2018.

¹²³ La honte.

retrouve dans les propos de ces derniers ceux de certains intellectuels et membres de la société civile cités plus haut dans ce chapitre : ces enseignants vivent cette réforme comme une menace contre la langue officielle, une menace contre la religion et la souveraineté nationales ; comme une manifestation de l'autoritarisme de « l'élite francophone », une forme de continuité de la colonisation française. La citation suivante, précautionneuse et en même temps remplie d'ambivalence, d'un très jeune enseignant de physique-chimie est intéressante car elle montre combien il se sent en devoir d'obéir à la réforme de sa hiérarchie mais combien, en même temps, il doute que cette réforme agréée à Dieu : « il faut essayer de ne pas enseigner en arabe. *Silence*. Sauf si Dieu le veut. ».

Bon nombre d'enseignants se sentent d'autant plus méprisés et humiliés par cette réforme qui leur est imposée d'en haut que leur entourage social et eux-mêmes sont souvent pour la disparition de la langue française du paysage linguistique marocain, voire pour le remplacement de cette langue étrangère par l'anglais, langue qu'ils considèrent plus scientifique et plus internationale, non entachée de domination coloniale. Parmi les enseignants rencontrés, ce rejet est surtout présent chez les jeunes enseignants (entre 25 et 40 ans), notamment ceux qui sont le moins à l'aise pour communiquer en français et qui le manifestent en *darija* du bout des lèvres avec timidité dans une attitude souvent craintive et mal à l'aise mais très déterminée. Leurs collègues un peu plus âgés (au-delà de 40 ans), qui sont souvent syndiqués, sont plutôt revendicatifs sur leur droit à ne pas changer leurs pratiques et à agir comme ils l'entendent en classe. En revanche, les « anciens », notamment ceux qui ont enseigné avant l'arabisation complète des matières scientifiques au cours des années 80 non seulement sont souvent à l'aise pour s'exprimer en français mais en plus ont déjà expérimenté le changement de langue inverse du français vers l'arabe. Certains d'entre eux trouvent que le retour au français est plus judicieux pour l'enseignement des sciences mais se sentent aussi malmenés, voire humiliés, par ce revirement linguistique impréparé et imposé sans les avoir consultés.

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 1, malgré le mécontentement et la résistance de beaucoup d'entre eux, la thèse majeure qui n'est contredite, en tout cas explicitement, par aucun des enseignants de sciences rencontrés est que l'arabe n'est pas une langue adaptée à la science moderne. Il est fréquent d'entendre toujours le même argument à ce sujet : les mots créés en arabe pour désigner des phénomènes ou des découvertes scientifiques modernes ne sont pas satisfaisants, d'une part parce qu'ils ne respectent pas « la pureté de la langue du Coran » et sont formés à partir de racines étrangères, d'autre

part parce que ce sont de simples traductions plaquées du français et de l'anglais, ce qui complique encore davantage l'apprentissage de la terminologie par les élèves et ne leur évoquent rien. L'exemple le plus souvent donné par les enseignants de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) est le terme arabe *mitochondria*, simple imitation artificielle, selon eux, du mot français mitochondrie. Ce rejet de l'adaptation de la langue arabe au nom de la langue du Coran et de la non-arabité des concepts paralyse de fait toute possibilité de vraiment utiliser l'arabe comme langue scientifique actuelle. Or, aucun des enseignants rencontrés n'a exprimé explicitement que des aménagements linguistiques de la langue pourraient le permettre. Ainsi la langue arabe est-elle jugée ascientifique et reléguée comme telle par des enseignants de sciences eux-mêmes contrairement au français et surtout à l'anglais. Comme nous l'avons discuté dans le chapitre 1 (section [1.3.1](#)), il s'agit ici d'une idéologie linguistique à l'œuvre chez les enseignants et non pas d'une réalité de la non-scientificité de la langue arabe en tant que telle. Il n'y a pas de raisons linguistiques pour lesquelles la langue arabe ne puisse pas être développée de manière à être pleinement une langue de sciences contemporaine.

Les réactions de ces enseignants de sciences face à la réforme des Sections Internationales, leurs conditions de travail, le manque de matériel pédagogique adapté (manque de manuels en français notamment) et leurs degrés de maîtrise différents face à la langue française, les conduisent à adopter des stratégies individuelles pour s'y adapter. Les rumeurs sur les instructions données par les inspecteurs varient d'un établissement à l'autre dans la même ville ou la même délégation et cette figure de juge de l'inspecteur est omniprésente dans les discours, aussi souvent pour légitimer les stratégies personnelles que pour délégitimer celles des autres par comparaison. Le plus souvent, toute idée d'innovation qu'un enseignant pourrait proposer est aussitôt menacée par d'autres d'une sanction immédiate de l'inspecteur s'il l'apprenait. Pourtant, le malaise est palpable, ils sont à la fois revendicatifs de leur droit à adopter la stratégie de leur choix et en même temps redoutent des jugements extérieurs et au fond se sentent surtout démunis et non armés pour appliquer la réforme à bon escient. Certains de ces enseignants continuent à enseigner leur discipline en arabe sans prendre en compte la réforme si ce n'est qu'ils écrivent la leçon en français au tableau pour la faire recopier aux élèves dans leurs cahiers au cas où l'inspecteur viendrait. D'autres, en tout petit nombre, s'efforcent d'enseigner en langue française uniquement et à utiliser images et exemples concrets pour être compris des élèves. La majorité – et il semble que ce soit une stratégie devenue collective car son nom même

semble être connu dans toutes les régions du Maroc, probablement à travers les réseaux sociaux – font ce qu’ils appellent « faire Médi 1¹²⁴ » : ils font toutes les explications et le déroulé du cours en *darija* en parsemant leurs phrases des mots techniques scientifiques en français. Une grande partie d’entre eux affirment d’ailleurs que c’est déjà ce qu’ils faisaient auparavant pour enseigner en arabe, si ce n’est que les mots techniques scientifiques étaient donnés en arabe *fusha*. De manière générale, il arrive souvent au cours des formations qu’un enseignant d’un certain âge (proche de la retraite) prenne la parole, courroucé, pour dénoncer « l’hypocrisie » du système où chacun sait très bien qu’en réalité personne n’enseigne réellement en arabe mais en *darija*, d’abord parce que les enseignants n’ont pas la compétence de mener un cours entier en arabe, mais aussi parce que les élèves n’y comprendraient rien. Quand ce genre d’éclat arrive – qui peut durer de longues minutes de soliloque enflammé – les autres enseignants acquiescent ou détournent le regard, gênés, moqueurs et distants ou résignés.

Les enseignants de première année de primaire, quant à eux, sont encore plus désemparés et pris au dépourvu que ceux de sciences par la réforme qui a réintroduit l’enseignement du français dans leur curriculum. En effet, ce sont généralement des enseignants dits « monos¹²⁵ » : ils ont reçu leur formation initiale uniquement en langue arabe, ce depuis bien plus longtemps que pour les sciences puisque l’arabisation de la première année de l’école primaire a été mise en place depuis le début des années 1960 comme nous l’avons vu dans le chapitre 1. Non seulement, comme les enseignants de sciences, ils se sentent violentés et humiliés par cette réforme précipitée mais leur relation à la langue française est généralement encore plus compliquée et douloureuse que pour les scientifiques qui ont fait leurs études supérieures en français. La grande majorité d’entre eux se sent totalement incapable d’enseigner trois mots de français ; même échanger des salutations dans cette langue les intimide. Ils ont pourtant un certain bagage linguistique en français qu’ils ont étudié en tant qu’élèves du primaire au baccalauréat et pourraient enseigner de petites interactions à leurs élèves. Cependant, bien que les instructions officielles et les manuels¹²⁶ distribués dans les écoles depuis la rentrée 2017 précisent qu’il s’agit d’enseigner une langue orale, ludique et de communication, aussi bien les directeurs d’écoles que les enseignants sont persuadés qu’enseigner le français consiste à apprendre aux enfants à

¹²⁴ Du nom de la radio Médi 1 qui alterne programmes en arabe et en français et se définit comme la radio francophone leader en Afrique.

¹²⁵ « Mono » pour « monolingues ».

¹²⁶ Manuel édité par le Ministère de l’Education Nationale intitulé « Dire, Faire et agir pour apprendre le français ».

écrire, à lire et à apprendre par cœur des poèmes. De fait, il est possible que les instructions officielles et les manuels et guides pédagogiques étant écrits en français, il leur soit difficile de les lire et de les comprendre. En effet, parmi les enseignants rencontrés, certains ne lisent jamais en français et n'ont pas la capacité de lire les instructions, voire, pour certains, déchiffrent l'alphabet latin et ânonnent péniblement les syllabes mais peinent à lire des mots complets. Ainsi la difficulté technique vient se surajouter à un rapport émotionnel compliqué et ambivalent, voire de rejet, face à la langue française.

Malika, enseignante d'une soixantaine d'années, arrive à une formation totalement tétanisée, s'assoit tout au fond et fait mine de dormir pour ne surtout pas avoir à prendre la parole. Plus tard, quand elle est plus en confiance, elle raconte à la cantonade en arabe mêlé de mots français comment elle se « *dibrouille* » avec ses 20 minutes d'enseignement du français par jour : elle a toujours un rendez-vous urgent qui l'appelle à l'extérieur de l'établissement à ce moment-là et « s'enfuit » précipitamment de l'école tandis que sa collègue de la classe à côté prend en charge ses élèves et fait le cours de français pour tout le monde. Abdellatif, jeune enseignant dans un village de montagne, s'enhardit après le récit de Malika et raconte ce qu'il fait lui. Il explique en arabe d'un air désolé qu'il ne sait pas parler français ni bien lire puis passe en français pour expliquer ce qu'il enseigne aux élèves pendant les 20 minutes en répétant plusieurs fois tout en mimant du doigt les lettres : « *ji fais li A i li B i li C ; i quand ji fini, ji fais li A i li B i li C ; i quand ji fini, ji fais li A i li B i li C* »¹²⁷.

On voit ici le décalage énorme qui existe entre d'un côté des politiques éducatives qui lancent des réformes « coups de poings » fort médiatisées en faisant comme si ces réformes étaient applicables, comme si les acteurs sur le terrain avaient, non seulement la volonté, mais aussi les compétences pour les appliquer, sans se soucier ni de travailler à obtenir l'adhésion de ces acteurs face à ces réformes ni de mettre les moyens nécessaires à la faisabilité de ces réformes. Une telle imposition brutale venue d'en haut tend à culpabiliser les enseignants en pointant du doigt leurs carences linguistiques, en leur faisant risquer de « perdre la face » auprès de leurs élèves et leurs parents mais aussi à durcir la résistance, voire l'hostilité de certains d'entre eux face à leur hiérarchie, ce qui n'est évidemment pas sans conséquences sur leurs relations avec leurs classes et leurs manières d'exercer leur métier.

¹²⁷ Formation à destination des enseignants de première année primaire dans un Centre régional de Formation des professeurs des Ecoles, décembre 2017.

2.4.2. Des initiatives personnelles isolées

Ce rapport de confrontation avec la hiérarchie et de défiance à l'égard de celle-ci et des jugements de la société civile sur l'école alimente paradoxalement les critiques des enseignants et des directeurs à l'égard du système éducatif en général. Ils reprennent et souvent amplifient le diagnostic alarmiste et défaitiste partagé par les media, en tous cas tant qu'il s'agit du système dans sa globalité. En revanche, il leur tient à cœur de montrer que leurs actions individuelles localement au sein de leur établissement sont irréprochables, qu'ils font de leur mieux et que, si le système est en échec, ce n'est pas leur faute, mais celle du système tout entier. Ils accusent ainsi une entité abstraite qui, dans les discours, prend souvent le visage des décideurs politiques et de toutes les échelles hiérarchiques au-dessus d'eux, de l'élite dirigeante, voire des dirigeants coloniaux d'autrefois. Cette prise de position oppose la responsabilité collective d'une entité abstraite dont les coupables sont à rechercher ailleurs et leur propre responsabilité individuelle, à l'exception de rares manifestations de cynisme explicitement exprimées par cinq ou six enseignants qui se sont présentés clairement comme n'ayant pas d'état d'âme à faire le minimum pour toucher leur salaire mensuel. A ces exceptions près, l'action méritoire individuelle est présentée explicitement par les enseignants comme un effort qui n'est pas rétribué à sa juste valeur mais qu'ils font volontairement ou avec un sentiment de sacrifice pour pallier les insuffisances, les dysfonctionnements, voire les manipulations collectives qui empêchent le système de bien fonctionner, voire le sabotent. L'individuel est ainsi présenté comme venant localement au secours du collectif national défaillant.

En dehors des discours qui narrent ces accomplissements personnels, voire ces sacrifices, sans qu'il soit possible d'en constater la réalité et les effets, il m'a été donné d'assister à bon nombre de ces initiatives individuelles particulièrement frappantes, non pas parce qu'elles sont rares, mais parce qu'elles semblent surgir de nulle part comme des îlots au milieu d'une atmosphère fréquente de défaitisme et d'apathie généralisée. Voici trois exemples de ces initiatives rencontrées au hasard des observations et des visites d'établissements.

La plus courante de ces initiatives individuelles peut s'arrêter au niveau d'une seule personne ou se développer progressivement en action collective locale lorsque la personne qui l'a initiée est suffisamment reconnue par le collectif environnant ou la communauté pour la qualité de son travail au sein de l'école, son expérience et son humanité – voire dans certains cas pour sa connaissance et son autorité en matière de religion. Généralement

initié et orchestré par une enseignante¹²⁸, ce type d'actions porte surtout sur des améliorations matérielles des conditions de fonctionnement de l'école.

Khadija, enseignante proche de la retraite dans une école primaire réputée difficile d'un quartier périurbain, a décidé un jour qu'il n'était plus acceptable de laisser les enfants se déchirer les genoux et les mains sur les échardes de leurs bureaux d'écoliers. Elle a commencé par acheter avec son argent personnel des longueurs de toile cirée colorée de fleurs vives, roses pour les filles, bleues pour les garçons, les a découpées et cousues elle-même et en a habillé chaque table de la salle de classe. Les fins de matinée ou d'après-midi après la classe, chaque enfant est invité à prendre une éponge et à nettoyer son carré de toile cirée. Khadija affirme que cette attention à leur égard a motivé les élèves, les a valorisés et leur a appris une règle de base d'hygiène que certains ne connaissent pas à la maison. Certains parents de ces enfants ont apprécié l'effort de leur maîtresse, les élèves des autres classes ont réclamé le même traitement, les parents de ces élèves aussi et c'est devenu un des sujets de conversation du quartier. Par ricochets, tout le monde s'est mobilisé autour de Khadija et de son action. Par un système de cotisations minimales entre enseignants et parents orchestré et géré par Khadija – et surveillé de loin par le directeur de l'école – l'établissement a peu à peu été doté de couvre-tables et de petites décorations florales en plastique dans chaque salle ; les murs ont été repeints. Moins de dégradations ont été commises par les élèves qui ont commencé à faire plus attention à « leur école ». C'est devenu un lieu où se rendre tous les jours plus agréable pour tout le monde même si d'autres problèmes restaient entiers, notamment le décrochage scolaire. A partir d'une initiative individuelle isolée, c'est une école entière et le quartier alentour qui ont trouvé une forme de nouveau souffle, tant bien que mal, vaille que vaille, loin des regards de l'administration centrale et des media, sans publicité, sans demande particulière de reconnaissance de qui que ce soit d'extérieur – une action collective entre soi, enseignants, parents, grands-parents, enfants du quartier sous la supervision à la fois bienveillante et distante du directeur qui a laissé faire sans jamais s'impliquer. Ce genre d'initiatives manifeste l'implication et la volonté individuelles de la personne qui l'initie mais marque aussi combien l'administration scolaire hors établissement, et surtout l'administration centrale des AREF et du ministère de l'Education Nationale, est mise à distance par les acteurs de l'école sur le terrain. Khadija, comme d'autres également à l'origine

¹²⁸ Au niveau du personnel enseignant, à ma connaissance, ce sont surtout des femmes qui prennent ces initiatives. En revanche, dans les personnels de direction ou lorsqu'il s'agit d'initiatives en lien avec la religion, ce sont essentiellement des hommes.

d'initiatives comparables, manifestent leur méfiance, voire leur défiance, vis-à-vis de la hiérarchie et l'accusation de *hogra* n'est jamais loin : ils considèrent que l'administration les a « laissés tomber », ne s'occupent pas d'eux si ce n'est pour leur imposer de haut des circulaires et des réformes qui n'ont pas de sens et sont là surtout pour les humilier et les écraser de son autorité. Cette méfiance ou cette défiance, les enseignants concernés la partagent avec bon nombre de parents d'élèves qui s'intéressent à l'école de leurs enfants. Même quand ils ne sont pas syndiqués ou politisés et ne participent pas aux manifestations ou aux mouvements de contestation, ils ont la même approche du problème éducatif que ceux qui le sont. Ils véhiculent, même chez les élèves petits, le sentiment que « les gens de Rabat » non seulement ne s'occupent pas d'eux mais les méprisent et ont intérêt à ce qu'ils ne réussissent pas à l'école. Ils se présentent eux-mêmes et leurs élèves ou leurs enfants comme des laissés-pour-compte, en revendiquant à la fois que l'administration leur octroie davantage de moyens et qu'elle les laisse se « débrouiller » à leur manière, sans procédure, sans imposition hiérarchique.

Un second exemple concerne cette fois l'initiative personnelle d'un directeur d'une petite école primaire¹²⁹. C'est pour une fois avec un grand sourire que le responsable administratif régional m'envoie dans une école « admirable » dans un quartier excentré, pauvre et réputé mal famé d'une ville du Moyen Atlas. J'erre pendant un moment à sa recherche dans des tranchées de rues bordées de maisons basses délabrées ; la chaussée est une agglomération de poussière et de trous, les trottoirs sont jonchés d'ordures et de sacs plastiques, quelques chevaux si maigres qu'on voit leurs côtes saillir mâchonnent debout, attachés à de vieilles charrettes. Un environnement sale, triste et pauvre au détour duquel jaillit au loin un point de couleurs vives : l'école. A mon arrivée, je suis si surprise que je pense avec agacement que le responsable s'est moqué de moi et m'a envoyée à dessein dans une école privée. Les murs qui entourent l'école, ceux de la cour et des salles de classe sont fraîchement repeints ; le sol de la cour est goudronné et lisse. Une lettre aux parents est peinte en gros caractères arabes dans un encadré sur le mur extérieur tout près de l'entrée et leur indique les tâches qu'ils doivent accomplir pour aider les enfants à bien étudier : la ponctualité, le matériel, les devoirs à la maison, la discipline, etc. Des proverbes en arabe sont écrits à la peinture sur les murs de la cour : « la nation qui n'étudie pas meurt avant l'heure¹³⁰ » ; « l'enseignement protège la liberté mieux qu'une armée bien

¹²⁹ Il s'agit de l'école C dans laquelle j'ai mené une partie de mes observations (voir méthodologie dans le chapitre 3, section 3.3.2).

¹³⁰ "الأمة التي لا تقرأ تموت قبل الاوان"

préparée¹³¹ ». On y trouve aussi une citation de Darwin en français : « l'amour pour toutes les créatures vivantes est le plus grand attribut de l'homme ». Dans les classes, les tables et les chaises sont en bon état. Les élèves portent tous un uniforme propre, repassé et intact : chemise blanche, veston et cravate noires pour les filles comme pour les garçons. Tout cela a été élaboré progressivement sur plusieurs années depuis que le directeur y a été nommé. C'est lui qui a fait mettre en place tous ces changements un par un, d'abord comme Khadija en prélevant sur son propre salaire pour faire les premières améliorations, puis en mettant à contribution les parents et les habitants du quartier, et ensuite en s'adressant à des « riches » de la ville. Il a rassemblé les parents d'élèves dans une association. Comme il n'était pas question de demander de l'argent aux gens du quartier le plus souvent très démunis et sans emplois fixes, il les a mobilisés pour faire les travaux manuels bénévolement, chacun selon ses compétences ou son métier. Les élèves aussi ont eu leurs tâches à faire, notamment les plantations dans la cour. Pour les frais plus importants, le directeur est allé démarcher les « riches » dans les quartiers plus cossus, les propriétaires terriens et les gros agriculteurs. Le directeur, les enseignants et les élèves sont sereins, souriants et fiers de leur école, les parents d'élèves, dont la majeure partie n'a pas été scolarisée et est analphabète, et les habitants des alentours aussi. Toute la ville connaît cette école et ne tarit pas d'éloge sur l'action méritoire du directeur. Les responsables de l'administration scolaire locale en sont fiers bien qu'ils aient eux aussi agi comme le directeur de l'établissement de l'exemple précédent : ils ont regardé faire sans s'y opposer, voire avec une certaine bienveillance, mais ils sont toujours restés à distance. Pourquoi ? Impossible d'obtenir une réponse là-dessus. Peut-être parce que cela ne rentrait pas dans les procédures établies par le ministère et qu'une initiative isolée non validée par la hiérarchie représente malgré tout une infraction, même si c'est pour le bien de l'école et des élèves ? Il est difficile de savoir dans quelle mesure cette initiative représente ou non un danger de sanction administrative pour le directeur de l'école même si a priori ce n'est pas le cas puisque les responsables de l'administration locale en sont clairement informés et même vantent les mérites de cette école et en sont fiers comme si c'était leur œuvre. Le responsable qui pilote mes visites dans les établissements de cette délégation la présente comme s'il s'agissait de son propre accomplissement personnel tout en affirmant en même temps que le maintien de l'état de cette école, de la discipline et de l'ambiance studieuse qui y règnent, repose entièrement sur la personnalité, l'autorité et la vigilance du directeur.

¹³¹ "التعليم يحمي الحرية أفضل من جيش مرابط"

Il prévoit que le jour où celui-ci sera muté ailleurs, l'école déclinera rapidement et redeviendra l'école poussiéreuse, pauvre, démunie et violente qu'elle était auparavant.

Ainsi, tout repose sur la volonté et le charisme d'une seule personne dont tous reconnaissent l'autorité ou la *baraka*¹³² (propos du responsable administratif à propos du directeur de l'école). L'administration scolaire aussi, en tous cas au niveau local, reconnaît cette autorité, même si elle n'est pas institutionnalisée et/ou validée officiellement. Un individu seul, à travers cette autorité qu'il incarne, est en mesure d'apporter une amélioration locale temporaire au niveau d'un établissement dans une communauté de quartier. L'administration locale s'en félicite et s'en accorde en partie le crédit mais n'est pas prête à s'investir pour assurer la durabilité de l'expérience. C'est l'individu lui-même qui l'assure tant qu'il est présent. Personne n'a la responsabilité de cette durabilité, même pas le directeur lui-même. Il ne vient pas non plus l'idée à qui que ce soit qu'il serait possible de reproduire ailleurs cette réussite et de mettre en œuvre les moyens nécessaires dans un autre quartier proche. Tout repose donc sur un individu particulier sur fond de critique du système éducatif global, un système qui semble indifférent à ces initiatives-expérimentations hyper individualisées et hyper localisées géographiquement et dans le temps.

Un dernier exemple d'initiative personnelle concerne des enseignants d'arabe et de français qui tentent, malgré le désintérêt pour la lecture et « la belle langue¹³³ » de leurs élèves et de leurs parents souvent analphabètes, d'inciter les enfants à aimer les langues et à lire. Plusieurs enseignantes rencontrées ont, elles aussi, financé elles-mêmes de petites bibliothèques dans leurs classes en achetant ou récupérant des livres qu'elles prêtent aux enfants ou donnent comme récompenses pour un travail bien fait ou un bon comportement. Fatima, enseignante d'arabe en collège, collecte ainsi des livres et organise sur son temps libre des *halqas* de lectures de romans et de poèmes dans la cour de l'établissement ou dans des endroits publics où parents et enfants peuvent venir l'écouter lire¹³⁴. Ilham, enseignante de français en lycée, s'est arrangée avec une petite association locale pour organiser des concours de lectures lycéens entre établissements avec des distributions de

¹³² Expression difficile à traduire : pouvoir/émanation bénéfique, charisme.

¹³³ Nous reviendrons dans un chapitre suivant sur la notion de « belle langue » aussi bien en arabe qu'en français.

¹³⁴ Nous reviendrons sur ces *halqas* dans le chapitre 4 sur l'enseignement de la langue arabe.

prix et de certificats de participation¹³⁵. Mahdi, lui aussi enseignant de français dans un lycée en milieu rural¹³⁶, est ravi que les programmes officiels des heures de « Techniques d'Expression et de Communication » (TEC) dans le cadre des Sections Internationales et du BIOF ne soient jamais arrivés jusqu'à son établissement parce que, de la sorte, il se sent autorisé à organiser les contenus de ces heures supplémentaires comme il le veut : il crée des courts métrages avec ses élèves de toutes pièces (film, montage, édition) sur des thèmes qui intéressent les adolescents. Là encore il finance tout lui-même et sourit en affirmant que tant que l'inspecteur ne vient pas, tout va bien.

C'est le cas d'autres enseignants de primaire, collège ou lycée qui organisent sur leur temps libre et celui des élèves des pièces de théâtre « clandestines » : au lieu de leur faire apprendre des extraits de pièces renommées en arabe ou en français par cœur, ils leur font créer des dialogues généralement préparés et écrits à l'avance qui mêlent les différentes langues, *darija* et parler amazigh surtout – les langues maternelles des élèves – avec des mots jugés « plus beaux » d'arabe et de français. Plusieurs enseignants racontent comment ils aident les élèves ainsi à prendre davantage confiance en eux face à l'arabe et au français. Ils insistent cependant sur l'importance de garder le secret avec les élèves car il y a souvent « trop » de dialectal dans leurs créations pour faire une représentation devant le directeur et les parents d'élèves, ce qui les choquerait. Saïd, le même enseignant de français, poète et romancier en arabe cité plus haut (section [2.3.3](#)), qui enseigne dans un lycée dans une région montagnarde où la langue vernaculaire est le tachelhit¹³⁷, rapporte comment il a réécrit *L'île aux esclaves* de Marivaux en français simple et a demandé aux élèves de créer eux-mêmes des passages chantés et dansés en tachelhit. Il organise ensuite des représentations du spectacle pour les parents.

Il faut réconcilier les langues et motiver les élèves au lieu de les écraser. Il faut joindre l'injoignable au regard des autres, leur montrer qu'ils ont droit à leurs langues, toutes leurs langues et les autres langues. Ce qui importe, c'est la force des idées. (Saïd, enseignant de français en lycée, poète et romancier en arabe)

Cette fois, il ne s'agit pas d'initiatives clandestines, d'un secret gardé entre enseignant et élèves face au reste du monde mais d'une prise de position assumée et rendue publique localement tout en sachant qu'elle est transgressive par rapport à l'autorité hiérarchique.

¹³⁵ Nous reviendrons également sur les actions d'Ilham dans le chapitre 5 sur l'enseignement de la langue française.

¹³⁶ Enseignant rencontré lors d'une formation.

¹³⁷ Parler amazigh.

L'enseignant insiste sur le fait que c'est plus facile à faire parce que l'administration scolaire régionale est lointaine et se rend rarement dans cette région. On voit clairement ici que « le droit à leurs langues » est considéré par Saïd, comme par d'autres enseignants, comme un droit contrarié, voire interdit, par la hiérarchie et l'administration centrale. C'est un droit qui est vécu comme ne pouvant être approprié que localement, de façon plus ou moins secrète et clandestine, et qui comporte des risques de sanctions administratives potentielles dans la mesure où ces pratiques locales vont à l'encontre des discours et programmes officiels. Or, autant effectivement les discours de certains enseignants, inspecteurs, directeurs d'établissements et personnels de l'administration centrale s'élèvent explicitement contre de telles pratiques, autant les grands principes éducatifs officiels les plus récents n'y sont plus opposés, voire se prononcent en faveur de l'utilisation des dialectes amazighs dans les zones géographiques concernées et de la *darija*. C'est le cas dans les discours royaux qui mettent en avant les « parlers » marocains, dans la Charte Nationale d'Education et de Formation (1999) et dans « La Vision Stratégique 2015-2030 » (CSEFRS 2017) cités dans le chapitre 1¹³⁸.

Il est frappant de constater que ces initiatives individuelles d'enseignants se positionnent dans une relation de mise à distance plus ou moins transgressive face à la hiérarchie à des degrés divers, que cette dernière en soit la distante complice qui laisse faire sans intervenir mais en en tirant du prestige ou qu'il s'agisse d'une transgression dans laquelle est revendiqué un droit identitaire (ne pas être « écrasé » ; avoir « droit à leurs langues, toutes les langues ») comme si ce droit leur était dénié par la hiérarchie et qu'il fallait entrer en résistance, uniquement au niveau local et sans confrontation ouverte, pour s'arroger soi-même un tant soi peu et de façon très ponctuelle ce droit.

2.4.3. Des familles et des élèves en souffrance

Les parents et les élèves rencontrés ont souvent un rapport plus résigné et « obéissant » au système éducatif et aux langues dans l'éducation que ces enseignants cités pour leurs initiatives individuelles. Ils partagent et répètent les diagnostics virulents de la presse et de

¹³⁸ Voir le discours du Trône du 30 juillet 2001 déjà cité : « il convient d'envisager l'introduction, dans les programmes, **de l'apprentissage des dialectes, sachant bien que ces dialectes ont contribué**, aux côtés de l'arabe, la langue mère, celle qui a véhiculé la parole de Dieu - Glorifié soit Son Nom -, le Saint Coran, **au façonnement de notre histoire et de nos gloires...** » (termes soulignés par nous).

Voir également « La Vision Stratégique 2015-2030 » (CSEFRS (2017 : 88) : « L'Etat œuvre à la préservation du Hassani, en tant que partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie, ainsi qu'à **la protection des parlers et des expressions culturelles pratiqués au Maroc.** » (termes soulignés par nous).

la société civile sur l'état catastrophique de l'école publique de sorte qu'ils sont souvent non seulement très défaitistes mais aussi très anxieux pour l'avenir de leurs enfants.

La stratégie la plus valorisée, même dans des familles modestes quand elles le peuvent, est le sauve-qui-peut vers des écoles privées du fait de la crise de légitimité et de la dévalorisation chronique du système éducatif public dans la société. C'est ainsi que R. Bourqia écrit : « une hiérarchie des systèmes s'établit en faveur du privé, où l'école publique, surtout au niveau du primaire, devient progressivement, dans les perceptions collectives, une école des pauvres, désertée même par les enfants de ceux qui y enseignent¹³⁹ » (2017 : 94). Effectivement, nombreuses sont les familles qui consacrent une grande partie de leurs revenus à payer des établissements privés, même si les chiffres officiels ne semblent pas massifs, sans doute du fait du niveau de vie global de la population marocaine¹⁴⁰. Or, cette attraction pour le privé est souvent simplement motivée par les parents et les enseignants qui ont des enfants par l'idée de fuir « l'école publique » tant décriée, même lorsque les établissements privés sont de mauvaise qualité, ouvrent et ferment avec une cadence telle que beaucoup semblent fonctionner avant même d'avoir obtenu l'autorisation préalable de l'Etat. Si l'on prend l'exemple de la seule ville de Marrakech, le nombre d'établissements privés est énorme : le site « ecolia¹⁴¹ » en comptabilise 232 (tous niveaux confondus du préscolaire au lycée). Or, sur cet annuaire à destination des parents ne figurent probablement que des écoles qui s'y sont inscrites, c'est dire que le nombre total doit être encore plus nombreux.

Certains témoignages d'enseignants d'écoles privées¹⁴² sont d'ailleurs fort inquiétants sur la qualité de l'enseignement privé : certaines écoles recrutent de jeunes diplômés, toutes disciplines confondues, et les embauchent comme enseignants « stagiaires » pendant des périodes plus ou moins longues, sans rémunération. Après avoir observé quelques cours pendant une semaine ou deux dans les classes d'enseignants plus expérimentés, ils se

¹³⁹ Effectivement, dans les formations que j'anime depuis 2013 et lors de mon étude de terrain pour cette recherche, je n'ai pas rencontré d'enseignants qui scolarisaient leurs enfants dans les établissements publics, sauf lorsqu'ils en avaient plusieurs et ne pouvaient pas assurer les frais de scolarité pour tous ou au niveau du lycée qualifiant parce qu'ils préféraient que ceux-ci aient un diplôme de baccalauréat public plutôt que privé.

¹⁴⁰ Selon les dernières données statistiques officielles accessibles sur le site du MENFPESRS pour l'année scolaire 2015-2016 (MENFPESRS 2017), les élèves inscrits dans le privé représentent 15.9% en primaire ; 8.9% au collégial et 9.1% au qualifiant (lycée). Le HCP (2018 : 1) confirme la même tendance et montre que plus les revenus des familles sont élevés, plus elles scolarisent leurs enfants dans le privé : cela concerne 50% des ménages aux revenus élevés, soit 12 fois plus que ceux aux revenus faibles.

¹⁴¹ <http://www.ecolia.ma/ecoles-a-marrakech> consulté le 30/07/2018.

¹⁴² Propos recueillis lors d'entretiens informels auprès d'enseignants d'écoles privées rencontrés à Marrakech entre 2015 et 2017.

voient confier une classe entière. Ils restent, attirés par la promesse d'obtenir un salaire convenable une fois leur stage terminé, ce qui peut durer parfois plus d'un an pendant lequel ils officient comme enseignants à plein temps quasiment sans supervision ni rétribution. Quand ils ne supportent plus cette situation, ils vont chercher un emploi dans une autre école privée ailleurs qui souvent les embauche de la même manière. Après avoir développé une certaine expérience de la sorte, ils finissent par être embauchés dans une autre école, cette fois avec un salaire souvent non déclaré, leur expérience accumulée en solitaire leur servant d'unique formation professionnelle. Un autre vivier de recrutement des enseignants par les écoles privées regroupe les enseignants fonctionnaires titulaires du ministère de l'Education Nationale qui – de manière semi-officielle et plus tolérée qu'autorisée – souvent doublent leur salaire en faisant un double service d'enseignement : une demi-journée dans leur établissement public d'affectation, l'autre demi-journée dans un établissement privé¹⁴³. Ces services cumulés en disent long sur la qualité attribuable à des cours enchaînés toute la journée de la sorte et sur les différences de qualité présumées entre les méthodes d'enseignement des écoles privées et publiques puisqu'il s'agit souvent soit de jeunes enseignants peu formés, soit d'enseignants qui font les mêmes cours dans leurs deux types d'établissements.

Cette stratégie de fuite vers le privé donne le sentiment aux parents, même très modestes, de prendre soin de leurs enfants en les faisant échapper à l'école publique. Aicha¹⁴⁴, mère de deux petites filles, explique le choix que son mari et elle ont fait d'amoindrir un mode de vie déjà très modeste et serré pour pouvoir réunir l'argent nécessaire (quelques dizaines de dirhams par mois) afin de scolariser leurs filles dans une école primaire privée. Les raisons qu'elle invoque sont liées à ce qu'elle connaît par oui-dire de l'école publique du quartier populaire de la médina où elle réside : la violence qui règne dans la cour de récréation ; les aléas dus aux absences et aux retards permanents des enseignants qui font que les enfants se retrouvent parfois désœuvrés et livrés à eux-mêmes au sein de l'établissement ; les coups et les insultes que risqueraient leurs filles de la part de certains enseignants qui sauraient que ni Aicha ni son mari n'ont les moyens financiers ou les

¹⁴³ Il est fréquent pendant les formations que j'anime que des enseignants viennent se plaindre de ce que la formation leur fait perdre de l'argent en les prenant toute la journée. Il m'a fallu du temps pour trouver quelqu'un qui accepte de m'expliquer pourquoi : officiellement les enseignants ne sont autorisés par le ministère qu'à faire quelques heures d'enseignement par mois seulement dans des établissements privés, ce qu'ils doublent ou triplent de fait en faisant souvent un double service complet. En étant « bloqués » par les formations toute la journée, ils ne sont donc pas en mesure de faire leurs heures dans le privé et donc la rémunération de ces heures ne leur est pas payée.

¹⁴⁴ Entretien informel mené en mai 2016.

relations sociales nécessaires pour riposter ou « acheter » un rapport plus aimable aux fillettes. On voit dans cet exemple extrême¹⁴⁵, que le souci majeur des parents ici n'est pas la qualité des apprentissages ou la motivation de leurs filles à étudier mais concerne essentiellement leur sécurité.

De manière plus générale, d'après les informations et témoignages collectés, les familles qui en ont les moyens et se soucient de la scolarité de leurs enfants les envoient dans le privé dès le préscolaire pour lequel il existe peu d'offre publique pour le moment¹⁴⁶. Les raisons que les parents mettent en avant pour choisir le privé concernent le plus souvent l'environnement scolaire et les relations entre élèves et entre enseignants et élèves même sans aller jusqu'à la peur de violences scolaires ; des apprentissages plus motivants pour le développement de la pensée, de la réflexion et de la créativité des enfants ; des méthodes pédagogiques plus modernes par opposition à une école publique vécue comme obsolète en termes de méthodes et de contenus d'apprentissage. Si les parents reconnaissent souvent que le nombre d'écoles privées de grande qualité est très restreint (il y en aurait trois ou quatre maximum à Marrakech selon eux), ils estiment cependant que la qualité de l'enseignement privé ne peut de toute façon être que meilleure par rapport à celle du public.

La communication en langue française est aussi un des atouts valorisés par les parents qui ont les moyens de scolariser leurs enfants dans certaines écoles qui interdisent aux élèves et aux enseignants de communiquer dans une autre langue que le français dans les interactions scolaires quotidiennes dans le but de développer une maîtrise communicationnelle de cette langue – voire d'autres langues étrangères comme l'anglais – dès le plus jeune âge. Est valorisée aussi l'utilisation par ces écoles de manuels scolaires français en plus des manuels officiels obligatoires du ministère de l'Education Nationale alors que les écoles privées marocaines ne sont normalement pas autorisées à utiliser du matériel pédagogique étranger (selon les propos de plusieurs responsables des affaires pédagogiques des AREF). Pourtant, en particulier concernant la langue française, les manuels de France ne sont clairement pas adaptés à l'environnement et aux pratiques des enfants marocains puisqu'ils sont destinés à des enfants dont la langue maternelle et

¹⁴⁵ Dans quelle mesure ces risques de violence et de maltraitance sont-ils fréquents dans certains quartiers ou milieux ? Faut-il de données plus larges, il n'est pas possible de se prononcer là-dessus dans cette recherche. Sur la violence scolaire au Maroc, voir par exemple le rapport de l'UNESCO (2017).

¹⁴⁶ La création de structures d'enseignement préscolaire publiques est désormais vouée à être développée d'autant plus que le préscolaire est présenté comme une priorité par le Roi Mohammed VI. Voir la position du Roi relayé dans un article récent : TelQuel 18/07/2018.

quotidienne est le français depuis la naissance et que les chansons, récits et images correspondent à l'environnement et aux objets familiers aux petits Français et non aux petits Marocains. Mais c'est pourtant ce qui séduit les parents qui leur accordent une plus grande valeur qu'aux manuels marocains qu'ils trouvent vieillots et sans intérêt.

La stratégie la plus répandue consiste à envoyer ses enfants dans le privé pour le préscolaire, le primaire et le collégial. En revanche, bon nombre de parents semblent se méfier de la valeur d'un diplôme de baccalauréat obtenu dans une école privée parce qu'ils estiment que, ne venant pas de l'Etat, il pourrait un jour être frappé d'invalidité si l'école privée venait soudainement à perdre son accréditation, ce qui arrive, d'après eux, fréquemment. Ainsi, au niveau des lycées, des cohortes d'élèves issus du privé arrivent dans les classes des établissements publics, s'installent au premier rang, sont survalorisés par les enseignants qui célèbrent leur sérieux et leurs compétences en les opposant à leurs propres élèves qui ont fait toute leur scolarité dans le public.

Ainsi, après les avoir scolarisés dans des écoles préscolaires et primaires privées, certaines familles envoient leurs enfants dans des lycées publics – moins souvent dès le collège – une fois qu'ils estiment qu'ils ont acquis une certaine maîtrise de la langue française. Aussi, les enfants qui font toute leur scolarité dans des écoles publiques viennent généralement de familles qui soit sont très démunies financièrement et n'ont pas les moyens de payer une école privée, soit ne se posent pas de question sur la scolarité de leurs enfants et les envoient là où ils peuvent bénéficier de la gratuité. Ce constat, qui se retrouve à la fois dans les entretiens et les observations entrepris pour cette recherche, corrobore les résultats des rapports des évaluations nationales et internationales sur les catégories socioéconomiques des familles des élèves de l'école publique citées plus haut. D'où l'effet de « ségrégation scolaire » (Merle 2012) ou de « ségrégation sociale » (Vermeren 2000 : 805 op. cit.) longuement commenté par les journaux comme nous l'avons vu plus haut dans ce chapitre puisque les enfants des milieux les plus défavorisés, dont les parents sont souvent analphabètes et pas toujours investis pour la réussite scolaire de leurs enfants, se retrouvent regroupés dans les écoles publiques entre eux, sans mixité sociale. En témoigne la litanie d'Amina, enseignante dans un collège dans un quartier urbain défavorisé, qui, un jour pendant la récréation, dresse pour moi l'inventaire des situations familiales toutes plus difficiles les unes que les autres d'une grande partie des enfants d'une de ses classes de

français¹⁴⁷ : un tel est fils d'un chiffonnier ambulancier qui le bat féroce­ment, un tel d'un voleur en prison, un tel de mère célibataire sans père, etc. D'après elle et d'autres enseignants, il n'est pas rare que des collègues avec l'accord, voire la participation, de la direction des établissements se cotisent et sollicitent la participation de parents ou d'associations locales pour accueillir avec un petit déjeuner les enfants qui arrivent le ventre vide le matin avant de les faire entrer en classe.

Certains parents qui n'ont pas les moyens disent tenter de pallier l'impossibilité d'inscrire leurs enfants dans le privé en leur payant des cours de français dans des centres privés ou des cours de soutien (*suay* en darija), parfois avec les mêmes enseignants que ceux avec qui leurs enfants étudient à l'école durant la journée. D'après certains parents, selon les personnalités des enseignants, il y a un impératif implicite à les rémunérer en argent ou en dons d'objets et de nourriture afin, à travers cette forme de pot-de-vin, d'acheter leur bienveillance à l'égard de leurs enfants et pour qu'ils leur donnent des bonnes notes ou au moins leur évitent les mauvaises. En dehors de ces pratiques, les *suay* sont aussi dispensés dans des centres privés de cours du soir qui en font un marché lucratif dans lequel à nouveau un grand nombre d'enseignants des écoles publiques rencontrés participent faisant ainsi encore d'autres heures supplémentaires de cours pour arrondir leur salaire mensuel¹⁴⁸.

Lors de mes observations dans des établissements dans une ville de montagne en mai 2017, Fatima, enseignante d'arabe¹⁴⁹, m'invite à passer trois jours dans sa famille, notamment parce qu'elle souhaite que je converse en français avec ses trois enfants, Zakya, 13 ans, jeune collégienne en troisième année dans un collège public, Mehdi et Mina, deux jumeaux de 8 ans scolarisés dans une école primaire privée. Comme ni elle ni son mari Hassan ne parlent français, ils ont choisi d'envoyer leurs deux jumeaux dans cette école pour qu'ils apprennent à communiquer dans cette langue avant de les inscrire au collège dans le public comme leur grande sœur car ils n'ont pas les moyens de les scolariser tous les trois dans le privé et privilégient donc les premières années de l'enfance pour mieux apprendre le français. Ils souhaitent aussi éviter les problèmes récurrents de la violence scolaire et de l'indiscipline dans les classes de l'école publique du quartier où les enfants sont souvent livrés à eux-mêmes sans leurs parents qui sont, pour la grande majorité selon Fatima, des

¹⁴⁷ Lors d'observations dans le collège A au printemps 2015. Pour la description des établissements où les observations ont été réalisées, voir le chapitre 3, section 3.3.2.

¹⁴⁸ Certains enseignants rencontrés font même un triple service journalier : une demi-journée dans leur établissement ; une autre dans un établissement privé ; des cours du soir dans un centre de cours de soutien.

¹⁴⁹ Il sera plus longuement question de Fatima, les *halqas* qu'elle organise et ses cours auxquels j'ai assisté dans le chapitre 4 consacré à l'enseignement de la langue arabe.

saisonniers agricoles et manœuvres analphabètes qui ne se soucient pas de la scolarité de leurs enfants. L'école privée où Mina et Mehdi sont scolarisés en deuxième année ne respecte pas les programmes officiels. En effet, à l'école publique avant la réforme introduite à la rentrée de septembre 2017, l'enseignement du français ne commence qu'en troisième année, or, les deux enfants apprennent le français depuis la première année. De plus, le manuel choisi par l'école est un manuel français de l'édition Bordas pour les CE1 alors que la classe dans laquelle les jumeaux étudient correspond à un niveau inférieur. Quand je demande à Fatima si ça ne la gêne pas, elle répond qu'elle préfère que ce soit plus difficile pour que ses enfants apprennent plus vite et puissent rejoindre le collège public en étant en avance dans leurs connaissances. Ils ont aussi un manuel d'anglais édité en Grande-Bretagne, mais cette fois c'est une méthode d'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère avec des images, des jeux, des dessins, donc adaptés aux locuteurs non-natifs contrairement au manuel de français Bordas qui ciblent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour des enfants français.

Les enfants de Hassan et Fatima ont une mère enseignante qui connaît le fonctionnement de l'école, surveille leurs devoirs, les encourage à étudier, à aimer ce qu'ils font à l'école et notamment les langues. Elle sait par expérience à quel enseignant il faut donner un petit quelque chose de temps en temps – aussi bien au collège de sa fille que dans l'école privée des jumeaux – ou demander un *suay*, même si elle est agacée et gênée par cette situation dont elle ne me parle que tardivement pendant mon séjour. Elle navigue dans cet espace scolaire avec l'expérience de celle qui connaît les pratiques, sait comment s'en sortir, comment éviter les problèmes à ses enfants. Elle s'arrange pour que leurs enseignants sachent qui elle est, elle négocie avec eux des relations d'égalité en tant que collègue, sait qui faire intervenir en cas de problème. Pendant les semaines où je la suis dans ses classes et passe du temps chez elle avec ses enfants, je la vois à l'œuvre, elle navigue intelligemment entre son collège, ses élèves et leurs parents, ses collègues et le collège et l'école de ses enfants, leurs enseignants. C'est une des rares femmes non voilées de son quartier où elle promène avec aplomb sa longue chevelure teinte en blond platine. Elle dégage une assurance et un pragmatisme qui la posent face aux enseignants de ses enfants et à son environnement quotidien en général. Elle sait y faire dans un monde scolaire, aussi bien public que privé, qu'elle ressent comme un champ de bataille où il faut se battre en permanence pour protéger ses enfants et leur permettre d'avoir accès au savoir scolaire et à la réussite scolaire, ce qui n'est pas garanti. Au contraire.

Sa fille Zakya veut devenir architecte. Fatima espère qu'elle parviendra grâce à ses bonnes notes à passer le concours d'entrée pour l'école nationale d'architecture de Rabat mais elle sait déjà qu'ils n'auront pas les moyens de l'envoyer vivre dans la capitale pour ses études et elle est de toute façon persuadée que ces écoles-là ne sont pas accessibles aux gens comme « nous » même lorsqu'ils ont des bonnes notes à l'école car les « gens de la capitale » (*nās al-‘āšima*) gardent les bonnes places entre eux et s'arrangent pour que les petits (*ṣghār*) restent petits. De son côté, Zakya aime l'école parce qu'elle a des bonnes notes et que ses professeurs savent que sa mère est enseignante aussi. Elle fait tout ce qu'il faut pour réussir le mieux possible pour réaliser son rêve d'étudier l'architecture à Rabat tout en sachant déjà que, même si elle arrive à passer la sélection de l'école, ses parents n'auront pas les moyens de l'envoyer vivre et étudier là-bas. Grande et élancée, dynamique et pétillante, elle s'affaisse un peu et son regard s'alourdit quand elle parle de son avenir. Elle ne semble pas vraiment croire en son rêve même si sa mère l'encourage. Son père, d'après Fatima, n'a l'air ni de s'y opposer ni de l'encourager pour le moment.

Les enfants qui n'ont pas un tel appui et une telle vigilance familiale sont bien plus démunis à l'intérieur de l'école, qu'ils fassent de leur mieux avec enthousiasme aux premiers rangs, qu'ils aient décroché depuis longtemps, le regard vide, ou qu'ils se révoltent dans un système où le silence est règle d'or dans les classes et où le moindre murmure est durement réprimé, à l'exception des classes où règne un chaos total comme j'ai pu en observer quelques-unes.

2.5. Conclusion

Ce chapitre s'efforce de donner une vision globale non seulement de l'état général de l'enseignement public marocain et de ses dysfonctionnements à travers l'analyse synthétique des évaluations nationales et internationales qui ont été menées sur l'ensemble du pays, mais aussi de dresser un état des lieux de l'état de crise de reconnaissance et de légitimité dont l'école publique est marquée comme au fer rouge pour les membres de la société civile et les acteurs de l'école eux-mêmes dans leurs pratiques quotidiennes. En ressort un constat d'abandon, de détresse et de défaitisme qui irradie tout le système, met à mal ses acteurs qui sont en première ligne mais malmène aussi la classe politique dirigeante souvent désignée comme la responsable première de ces échecs. En effet, le rapport des acteurs de l'école à l'Etat est miné de part et d'autre, entre d'un côté des réformes imposées d'en haut, souvent ressenties comme des intrusions violentes et

humiliantes et, de l'autre, des initiatives individuelles locales et des stratégies d'adaptation, de contournement et de résistance des acteurs sur le terrain pour affirmer leur existence professionnelle et leur dévouement personnel, qu'ils soient directeurs d'établissements, enseignants, élèves ou parents. Il est frappant de voir l'importance de cette confrontation qui se joue à distance entre l'instance étatique à travers ses différents niveaux hiérarchiques descendant en cercles concentriques et les acteurs de l'école au niveau local. Cette confrontation ne se concrétise pas dans un affrontement direct mais se matérialise en permanence par des actes quotidiens transgressifs et qui revendiquent de l'être, voire qui revendiquent la clandestinité et le secret comme une valeur en soi.

Or, les langues sont un des foyers où se cristallisent ces confrontations en tension : si les politiques éducatives entendent imposer des politiques linguistiques éducatives en accord avec la définition étatique de ce que doit être l'identité nationale comme vu dans le chapitre 1, de leur côté, certains acteurs de l'école, tout en répétant parfois le discours officiel qu'ils semblent s'être appropriés, revendiquent localement une autre relation entre langue et identité comme ils revendiquent une autre relation entre école et identité en fabriquant ou bricolant « leur » école comme ils l'entendent et en défi face à l'autorité hiérarchique. Ces transgressions linguistiques rejoignent les approches de certains intellectuels et artistes dont nous avons analysé les propos plus haut qui, eux aussi, mettent en avant la nécessité d'une pratique transgressive de la langue ou des langues pour se libérer et libérer les langues elles-mêmes du carcan des discours et des pratiques officiels.

Or, dans ces pratiques linguistiques transgressives, il n'y a pas de recherche de confrontation frontale avec l'autorité. Il s'agit d'une confrontation silencieuse qui ne revendique le plus souvent rien au-delà du niveau local et ne cherche pas à aller plus loin dans la contestation ou la remise en cause de l'ordre établi. Les acteurs ne cherchent pas à le changer ou à le détruire, ils l'aménagent avec un goût certain, voire un plaisir certain, pour la transgression, le secret et la complicité.

Ces résistances locales peuvent être avantageusement mises en parallèle avec la très fine analyse par Scott des résistances paysannes dans le village fictif de Sedaka en Malaisie (1985). Il met au jour dans une description ethnographique subtile les résistances quotidiennes passives et silencieuses de ces paysans face aux propriétaires des rizières qui exploitent leur travail et les maltraitent. Il montre comment leurs stratégies de résistance ne sont jamais dans l'opposition frontale et directe ou dans un esprit de révolution mais

comment ils mènent leur conflit social dans l'anonymat à travers de petits actes de subversion (les « armes des faibles¹⁵⁰ ») comme l'inertie ou les sabotages qui, cependant, en s'accumulant, finissent par fragiliser et mettre à mal l'ordre établi. Scott s'appuie sur cette résistance pour nuancer la théorie de l'hégémonie de Gramsci et sa reprise par les penseurs marxistes en montrant que les paysans, bien qu'illettrés, ne sont pas dupes de l'idéologie dominante véhiculée par les propriétaires et ont une compréhension et une conscience politique de leur propre aliénation à travers leurs expériences quotidiennes.

La situation de ces paysans n'est évidemment pas comparable à celle des enseignants dont il s'agit ici qui ne sont pas exploités et maltraités physiquement par leur hiérarchie mais qui se sentent et se disent humiliés et écrasés par elle tout en touchant leur salaire à la fin du mois et en étant assurés de la sécurité de l'emploi en tant que fonctionnaires. Il ne s'agit donc pas de comparer les conditions de travail des deux situations mais les stratégies de résistance et de transgression qui sont comparables : elles sont faites en silence, sans revendications clamées haut et fort et leurs conséquences sont une accumulation de remises en question qui minent peu à peu de l'intérieur le fonctionnement du système et notamment les relations entre enseignants, élèves, parents, ce qu'incarne l'école et, au-delà, ce qu'incarne l'Etat au niveau local. Dans le cas des paysans malais, selon Scott, leurs actions peuvent être collectives et visent des gains matériels précis pour leur permettre de survivre et de s'aménager des conditions de vie meilleures et « l'auto-préservation » (« self-preservation », 1985 : 350) de manière réaliste et prudente. En revanche, dans les cas décrits ici pour les enseignants, il s'agit de stratégies purement individuelles à l'origine, même si le collectif peut parfois y apporter son aide si l'autorité de l'individu initiateur est suffisamment reconnue. De plus, ces stratégies ont moins des buts matériels – sauf dans les cas des enseignants extorqueurs de bakchichs ou de faveurs – que celui d'affirmer localement, silencieusement, son droit et celui de ses élèves à exister autrement que ne l'entend l'institution ainsi que son droit et leur droit à une identité linguistique, voire ethnique, autre que celle que l'institution cherche à leur imposer. Or, comment ces stratégies prennent-elles forme en actes dans l'enseignement des langues à l'intérieur de l'école ? Dans quelle mesure les pratiques d'enseignement des langues mettent-elles à mal ou participent-elles à renforcer les idéologies linguistiques officielles ? C'est en entrant à l'intérieur de l'école et des classes qu'il est possible de chercher des réponses à ces questions.

¹⁵⁰ « Weapons of the weak », titre de son livre.

Chapitre 3 : S'approcher puis entrer dans l'école : méthodologie, présentation du terrain et critères d'« exemplarité » scolaire

Figure 3 : Entrée de l'école C, mai 2017



3.1. Introduction

Les chapitres 1 et 2 ont permis de s'approcher de l'école publique depuis l'extérieur. Le chapitre 1 l'a abordée d'abord « d'en haut » en s'intéressant aux politiques linguistiques éducatives et aux enjeux politiques, nationaux et identitaires qu'y investissent les décideurs et les acteurs de la sphère politique. Dans le chapitre 2, nous avons entamé un parcours descendant en mettant en dialogue les évaluations nationales et internationales sur l'école, les discours qui circulent dans différentes sphères de la société civile et les discours d'acteurs de l'intérieur de l'école. Cela a déjà conduit à de brèves incursions à l'intérieur de l'école et dans les pratiques scolaires. Cette mise en dialogue nous a permis d'observer l'interpénétration mais aussi l'inter-mésinterprétation entre les discours extérieurs sur l'école d'un côté, et les discours et quelques pratiques des acteurs à l'intérieur de l'école de l'autre ; les répercussions des uns sur les autres. Il est apparu combien finalement, bien que tout le monde à l'extérieur parle sans cesse de l'école et bien qu'elle soit une sorte d'anti-star constamment dévalorisée, décriée et violentée de façon hyper-médiatisée, l'école est un monde clos sur elle-même à l'intérieur de ses murs. Fort peu de gens de l'extérieur savent de fait vraiment ce qui s'y passe, comment y sont appliquées et négociées les politiques éducatives et comment y résonnent les bruits qui viennent de l'extérieur à son sujet. L'école en ce sens est comme une caisse de résonance qui absorbe et transforme les

échos du monde extérieur. C'est également un monde à part qui vit selon ses propres règles et contribue à façonner de jeunes personnes en devenir qui, à leur tour, contribueront à façonner ce monde extérieur. C'est pourquoi il est important dans ce chapitre de désormais pousser la porte de l'école et pénétrer dans ce monde clos pour voir ce qui s'y passe.

La première section de ce chapitre présente la démarche théorique dans laquelle s'inscrit cette recherche à l'intérieur de l'école. Elle recense une partie de la littérature anthropologique et ethnographique consacrée aux modalités de transmission et de valorisation du savoir dans des contextes où enseignement islamique traditionnel et enseignement public national cohabitent dans des pays en situation postcoloniale. Ces références seront souvent mobilisées par la suite dans la dernière section de ce chapitre et dans les suivants lors des analyses des interactions enseignant-élèves, des pratiques d'enseignement et des modalités de construction du savoir dans les différentes langues enseignées. La dernière partie de cette section met en avant l'importance d'utiliser l'ethnographie à l'intérieur de l'école et des classes pour appréhender de l'intérieur comment les acteurs se saisissent des directives officielles, les négocient, les transforment, leur donnent corps, comment ils construisent et transmettent le savoir scolaire.

La seconde section présente les modalités de ce travail ethnographique à l'intérieur d'établissements scolaires publics marocains, en discutant tout d'abord les conditions qui m'ont permis d'y rentrer, les divers statuts qui m'y ont été attribués, ainsi que les relations qui se sont nouées à l'intérieur des établissements avec les différents acteurs de l'école. Y sont également exposées les méthodologies d'enquête utilisées, les différentes formes de corpus recueillies, ainsi qu'une typologie brève anonyme des localisations des établissements, des classes et des cours de langues observés, du primaire au lycée.

La troisième section déploie les premières descriptions ethnographiques et leur analyse. Un bon nombre d'établissements ayant été qualifiés d'exemplaires par les responsables qui m'en ont ouvert les portes, il s'agira de s'attacher à définir ce qui fait « norme » ou exemplarité dans l'éducation nationale marocaine en termes de fonctionnements des établissements, de relations entre enseignants et élèves et de types de pédagogies valorisées. Cette première incursion dans les relations d'enseignement et d'apprentissage et dans les rapports au savoir montre comment les modes de savoir et de transmission jugés traditionnels parce qu'authentiquement ancrés dans la culture marocaine et ceux importés

de l'étranger et valorisés comme modernes à la fois s'entremêlent, s'entrechoquent et se fondent dans les pratiques et les interactions d'enseignement.

Ce chapitre d'entrée dans l'école permet d'introduire les suivants qui seront spécifiquement consacrés à l'enseignement des différentes langues dans les classes.

3.2. Pourquoi entrer dans l'école ?

Comme nous l'avons vu dans les chapitres 1 et 2, les débats sur les langues dans l'enseignement déchaînent les passions politiques, identitaires et sociales à l'extérieur de l'école. D'où l'importance d'entrer à l'intérieur de l'école. En effet, au-delà des politiques linguistiques et des débats sur-politisés, sur-idéologisés dans l'enseignement public marocain et des réformes en cascade qui font rage en dehors de l'école, que se passe-t-il à l'intérieur de l'enceinte de l'école concernant les langues ? Comment les langues sont-elles enseignées, construites, vécues et appropriées par les acteurs de l'école (directions, enseignants, élèves) dans les différents espaces scolaires (la classe, la cour, les couloirs, les bâtiments administratifs) ?

Cette section présente une brève revue de la littérature existante sur l'éducation et l'école dans des pays en situations postcoloniales où se côtoient enseignement islamique et système éducatif national en ciblant des approches anthropologiques et ethnographiques qui sont en résonance avec notre travail à l'intérieur d'établissements scolaires publics marocains. Elle s'intéresse ensuite à mettre en valeur l'importance d'entrer dans l'école par l'ethnographie et les enjeux d'une telle méthode d'enquête.

3.2.1. Approches anthropologiques de l'éducation et de la construction des savoirs : l'évolution des formes de transmission du savoir en contextes musulmans postcoloniaux

Peu d'analyses portent sur ce qui se passe à l'intérieur des classes dans les écoles de pays en situations postcoloniales et s'intéressent aux savoirs scolaires, aux méthodes d'enseignement et aux interactions entre enseignants et élèves en action in situ. Dans leur état des lieux détaillé de la recherche sur l'école en Afrique depuis les années 1920, Bonini & Lange (2016) identifient les différentes approches disciplinaires utilisées dont surtout l'histoire, l'anthropologie et la sociologie qui développent des analyses considérant « le fait scolaire comme *fait social* » (2016 : 398). Elles regroupent les analyses existantes sous cinq catégories de thématiques récurrentes : « l'école coloniale » ; « l'école et le

changement social » ; « l'école et les filles » ; « l'école et le changement politique » ; « l'école et la mondialisation » notamment à travers les relations nord-sud. Elles montrent comment, dans les études existantes, « les processus d'acceptation, d'acquisition et d'appropriation des savoirs sont appréhendés en terme de pouvoir et de changement social » (ibid. 399). Ainsi, les savoirs sont-ils moins observés, décrits et analysés pour eux-mêmes qu'en tant que révélateurs de relations et de changements sociaux et/ou politiques extérieurs à l'école elle-même.

Parmi les travaux existant en anthropologie de l'éducation et de la transmission du savoir en contextes musulmans dans des pays en situations postcoloniales, trois ouvrages sont particulièrement intéressants pour notre recherche : Messick (1996) pour le Yémen, Brenner (2001) pour le Mali et Eickelman (1985)¹⁵¹ pour le Maroc. Mêlant des parties ethnographiques à des analyses comparatistes, historiques et sociologiques, ils permettent de donner des clefs de lecture et des analyses que l'on retrouve dans les modalités de construction des savoirs scolaires des cours de langues décrites et analysées dans la suite de ce chapitre et les suivants. Leurs analyses sont centrées sur l'évolution dans le temps des modalités de transmission des savoirs et des formes de savoirs valorisés et légitimés tant au niveau des pratiques d'enseignement que chez les acteurs sociaux. Ils décrivent et analysent finement les rapports des enseignants et des élèves au savoir qu'ils enseignent ou reçoivent et comment ils le transforment et se l'approprient ainsi que l'évolution des pratiques et rapports au savoir que ces appropriations façonnent, perpétuent, transforment ou réinventent. Ils s'intéressent également aux tensions et contradictions présentes entre les formes de savoir locales légitimes avant la colonisation, les normes éducatives importées pendant la période coloniale par la puissance occupante, généralement occidentale, et les normes internationales mondialisées issues des modèles occidentaux qui sont désormais de plus en plus érigées en directives officielles normatives par les systèmes éducatifs nationaux. C'est ainsi qu'ils montrent l'évolution, la compétition et l'intrication qui s'opèrent entre la valorisation d'un savoir islamique essentiellement religieux destiné à une élite de lettrés de génération en génération et celle d'un savoir de plus en plus laïcisé et de conception occidentale destiné à tous.

¹⁵¹ Les analyses d'Eickelman (1985) sont souvent proches de celles d'Abdallah Laroui (1977). Laroui n'est cependant pas dans une démarche ethnographique mais dans une analyse historique et sociologique globale des origines sociales et culturelles des mouvements nationalistes au Maroc.

Les trois ouvrages montrent comment l'autorité et le rôle d'arbitre en jurisprudence conférés à l'élite (*nās al-khāṣṣa*, les gens d'exception) socialement révérencée des « hommes de savoir » (les *oulémas*, *'ulamā'*) ont été progressivement émoussés et mis à mal par le déploiement de l'institution scolaire d'Etat, l'élargissement de l'accès au savoir à la masse (*'amma*, le commun, les gens ordinaires ou *al-jāhil*, les ignorants) et la transformation des contenus transmis qui s'en est suivi.

Messick (1996) montre comment la centralisation et la massification de l'éducation au Yémen ont peu à peu distendu, voire fait disparaître, ce qui était la seule forme légitime de transmission du savoir, à savoir le rapport direct et individualisé d'un maître à son disciple et une transmission dont le seul médium légitime était la parole orale directe qui s'est retrouvée progressivement remplacée par l'écrit et le support imprimé. Dans la partie ethnographique brossée à grands traits dans une école coranique de village (1996 : 75sq.), il consigne et décrit les pratiques d'enseignement qui sont en passe de disparaître à l'époque de son étude. Il montre comment ces pratiques se perpétuent dans certaines écoles et comment, au gré des évolutions notamment politiques du pays et du développement de l'appareil d'Etat, elles ont été peu à peu transformées, aménagées, réinventées au contact des nouvelles méthodes imposées par l'Etat avec lesquelles elles coexistent et se fondent peu à peu. Il montre ainsi comment le passage de l'ardoise individuelle au tableau noir collectif correspond à l'introduction de modes de transmission du savoir standardisés destinés à une éducation impersonnelle de masse plutôt qu'à une éducation réservée à une petite élite de lettrés (ibid. 105).

Brenner pour le Mali (2001), dans sa comparaison des écoles coraniques et des medersas issues de la période coloniale française, montre comment les méthodes d'enseignement évoluent et sont progressivement passées de la valorisation d'un savoir légitime « ésotérique » (religieux, mystique, au départ également destiné à une petite élite d'élus) à celle d'un savoir « rationnel », fondé sur la logique occidentale, potentiellement accessible et transmissible à tous. Il développe une analyse visant à montrer comment l'élite bureaucratique mise en place par la puissance coloniale et éduquée à l'occidental, une fois au pouvoir à l'indépendance, a cherché à s'assurer le contrôle de la population en contrôlant, standardisant et donc transformant le savoir transmis à l'école et ses méthodes de transmission. Il s'appuie sur des entretiens, notamment sur les choix de scolarisation de parents aisés pour leurs enfants, pour démontrer comment cette élite politique malienne s'appuie désormais sur un système éducatif à double vitesse (le savoir local réservé à

l'école publique pour le peuple ; un savoir mondialisé dispensé dans les écoles privées pour les élites économiques) pour contrôler le savoir, ses contenus et l'accès au savoir afin d'avoir ainsi la main sur la construction intellectuelle, sociale et professionnelle de la jeunesse du pays. Bien que s'appuyant fortement sur une analyse des politiques éducatives vues « d'en haut » comme appareil d'Etat et de reproduction des inégalités, l'approche historique et comparative de Brenner permet d'appréhender l'évolution et l'entremêlement des méthodes de transmission et des savoirs valorisés.

Eickelman (1985), sur l'ouvrage duquel nous reviendrons souvent dans ce travail dans la mesure où il s'agit d'une des rares analyses de l'éducation et des formes de transmission du savoir au Maroc, utilise l'approche biographique pour montrer l'évolution du rôle de l'éducation, de la conception du savoir et de ses modes de transmission ainsi que du rôle social et politique des « hommes de savoir » (« *men of learning* ») à travers la description et l'analyse de la vie d'Abd-ar-Rahman, fils de notable et juge en milieu rural dans la région de Béni Mellal au Maroc. Etudiant de Geertz, Eickelman retrace le parcours d'apprentissage d'Abd-ar-Rahman depuis son enfance à l'école coranique, sa formation à l'université Youssoufia de Marrakech puis à celle d'Al-Qarawiyin de Fez et l'ensemble de sa vie jusqu'à un âge avancé à travers les aléas historiques de la fin de la colonisation française et des transformations sociales, politiques et éducatives occasionnées. En travaillant de concert avec Abd-ar-Rahman sur l'archivage de manuscrits juridiques locaux, en comparant ainsi les méthodes du juge avec les siennes et en assistant au quotidien à ses arbitrages des conflits locaux, il cherche à comprendre de l'intérieur le rapport au savoir de celui-ci, ses méthodes et comment il les applique dans son exercice juridique quotidien. Ce faisant, il vise aussi à « briser les stéréotypes habituels sur l'apprentissage islamique et ses représentants¹⁵² » (1985 : 15). Ce travail mené en commun par le juge et l'ethnographe sur le long terme (plusieurs années en tout avec des interruptions) les amène à nouer une relation personnelle d'amitié qui permet à Eickelman de voir grandir les enfants du juge et de discuter avec lui des choix éducatifs de celui-ci à leur égard. Il observe ainsi l'évolution du savoir, des méthodes d'apprentissage et des types d'écoles qui sont valorisés par cet homme de savoir. Il s'intéresse notamment à la façon dont celui-ci remet en question les méthodes de mémorisation quand elles ne font pas recours à l'exégèse (*tafsīr*) ou à l'explication. Il analyse également le déclin des études

¹⁵² Traduction personnelle de l'extrait suivant : “break the accepted stereotypes on Islamic learning and its carriers”.

islamiques toujours valorisées dans les discours mais de moins en moins choisies par les étudiants et leurs familles attirés par les écoles « modernes à la française » qu'ils considèrent comme un tremplin vers une insertion sociale et professionnelle au sein de la nouvelle bureaucratie d'Etat après l'indépendance (ibid. 161-164).

Nous verrons dans la suite de ce chapitre (section 3.4) et dans les chapitres suivants que l'on retrouve des similarités dans les modalités de transmission et de construction du savoir, ainsi que dans les modalités de savoir valorisées et légitimées dans les cours de langues de l'école publique marocaine.

3.2.2. Ethnographies de l'école : de l'école coranique à l'école publique

A ma connaissance, il existe très peu de travaux ethnographiques réalisés à l'intérieur des classes d'écoles publiques ou privées au Maroc et dans le reste du monde arabe. Ceux qui existent ont surtout été menés dans des écoles coraniques. Boyle (2006) lie ce centrage sur l'enseignement islamique à une volonté politique occidentale de s'enquérir du déploiement de l'Islam dans les pays arabes. Elle affirme aussi que les attentats du 11 septembre 2001 à New York ont contribué au développement des études sur ces écoles en s'interrogeant sur leur rôle éventuel de propagation de l'islamisme et du terrorisme islamiste (2004 ; 2006 : 478).

A travers son étude comparative d'écoles coraniques au Maroc (2004 : 59sq¹⁵³), au Yémen et au Nigéria dans lesquelles elle a mené des observations des enseignements ainsi que des entretiens, Boyle montre comment ces écoles s'adaptent aux contextes locaux de modernisation de l'enseignement et comment elles répondent à une forte demande des parents pour procurer leurs enfants une éducation religieuse et morale. L'approche que la chercheuse décrit cependant très peu les pratiques d'enseignement. Elle est surtout centrée sur la volonté de l'auteure de dénouer les préjugés occidentaux sur les pratiques de mémorisation du Coran en montrant qu'il s'agit d'un processus d'incorporation (« *embodiment* » 2004 : 86sq.) du texte sacré qui vise à l'acquisition des valeurs spirituelles et morales nécessaires pour devenir un bon musulman (ibid. 85).

Dans une perspective de description ethnographique centrée sur les modalités d'apprentissage coranique, les études menées par de Lavergne (2005) et Dupret & de Lavergne (2008) dans des *kuttāb* en Haute-Egypte, décrivent avec minutie, dans une

¹⁵³ Au Maroc, elle a mené ses observations dans une école coranique dans la ville de Chefchaouen.

approche d'ethnométhodologie, les pratiques sensorielles d'enseignement et d'apprentissage du texte coranique, les interactions entre le cheikh, ses assistants, les élèves et le matériel d'apprentissage et de discipline comme les ardoises ou la baguette du cheikh.

L'approche ethnographique à l'intérieur d'écoles coraniques qui a été la plus inspirante pour mon travail est celle de Brian Street centrée sur les modalités d'acquisition de la littératie dans l'enseignement du Coran (1984 ; 1993 ; 2000). Elle sera décrite de manière approfondie dans le chapitre 4 lors des analyses des modalités de transmission du savoir et de la littératie dans les cours d'arabe dans les établissements marocains où j'ai mené mes observations (section [4.3.1](#)).

Concernant le Maroc, ce n'est que récemment que quelques recherches ont fait des incursions à l'intérieur de l'école publique dans les classes. C'est le cas d'études dans le domaine de la sociolinguistique qui s'intéressent aux pratiques langagières des acteurs de l'éducation. On peut citer par exemple la thèse de doctorat non publiée de Tamer (2003) qui porte sur l'école élémentaire et plus récemment celle de Kaddouri (2017) qui a réalisé des observations dans un lycée public de la ville d'Aït Ourir. Cependant, il s'agit moins d'un travail ethnographique que d'une collecte d'enregistrements destinée à analyser les pratiques langagières des élèves et des enseignants, ainsi que d'une étude quantitative par questionnaires sur les identités linguistiques de ces acteurs. L'intérêt de cette thèse est notamment de montrer la proportion d'utilisation de la *darija* par rapport à celle de l'arabe standard en classe par les enseignants et les élèves (2017 : 111). Ces approches s'intéressent donc à la langue du point de vue des pratiques et non de la construction des savoirs scolaires et des représentations comparatives des différentes langues en présence.

Les premiers travaux proprement ethnographiques d'observations et de participations dans la vie des classes d'établissements scolaires publics marocains sont apparus très récemment avec l'ouvrage sociologique de Boutieri (2016) cité déjà à plusieurs reprises dans ce travail. On peut également citer le travail de Mathias De Meyer qui a réalisé une ethnographie de longue durée dans une école en milieu rural dans la région du Haouz près de Marrakech pour sa thèse de doctorat¹⁵⁴ qui porte sur l'école comme dispositif d'Etat et l'ordre scolaire.

¹⁵⁴ Thèse intitulée « Tachraft, Ecritures et ordres d'Etat dans une école de village au Maroc ». De Meyer l'a soutenue en mars 2019, il est inscrit à l'Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique.

Boutieri est vraisemblablement la première chercheuse étrangère à avoir eu accès à l'intérieur de l'école publique marocaine et à mener des observations participantes en classe avec enseignants et élèves ainsi que des entretiens, ce qui donne une grande originalité et une dimension vivante à son travail. Elle est la première à avoir mis au jour les stratégies de contournement (« *circumvention* », 2016 : 57sq.) des enseignants et des élèves pour faire face aux contradictions linguistiques du système et à montrer leur désillusion face à la mission d'intégration sociale et professionnelle de l'école. Elle montre également comment, dans ces conditions, l'école devient un foyer potentiel de contestation des discours officiels et de la légitimité politique et religieuse de l'Etat. Cependant, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, ses partis pris théoriques sont parfois empreints de militantisme, notamment dans sa dénonciation martelée du néolibéralisme qu'elle ne définit pas et celle du complot de l'élite francophone qui instrumentaliserait, selon elle, l'incohérence des politiques linguistiques pour maintenir sa domination.

L'existence de ces deux travaux ethnographiques – celui de Boutieri réalisé dans les années 2012, celui de De Meyer en grande partie simultanément au mien – m'a permis de mener mon propre travail en dialogue quasi permanent avec les leurs.

3.2.3. Pourquoi entrer dans l'école publique par l'ethnographie ?

Selon Deauviau et Terrail (2017), dans le domaine de la sociologie de l'éducation, malgré une ouverture récente vers l'analyse empirique basée sur des observations de pratiques de classes dans les établissements scolaires, celles-ci restent rares et sont surtout focalisées sur les relations entre enseignants et élèves, la discipline scolaire ou le maintien de l'ordre plus que sur les contenus des enseignements et les modalités de transmission du savoir (2017 : 9). Ces deux auteurs déplorent que les sociologues s'intéressent peu à l'analyse des activités cognitives du fait que celles-ci sont en quelque sorte la chasse gardée d'autres spécialistes tels que les didacticiens ou les psychopédagogues dont les analyses sont plus souvent normatives que descriptives (ibid. 11) et s'attachent davantage à identifier les dysfonctionnements pour y remédier qu'à décrire ces activités pour les analyser d'un point de vue sociologique.

La démarche ethnographique permet, comme Cefaï le formule, de mener une « enquête sur des ordres en train d'émerger, des régularités en train de se faire, des rationalités en train de s'articuler, des légitimités en train de prendre » (2010 : 9-10). Décrivant le travail ethnographique à l'intérieur de l'école, Payet, qui s'inspire du travail de Becker dans ce

domaine et le développe, souligne l'importance de la démarche ethnographique d'immersion longue de l'observateur sur le terrain sans s'être enfermé au préalable dans des questions et hypothèses de recherche prédéfinies, ce qui lui permet au contact du terrain de « saisir une complexité en étant disponible aux différentes significations que les individus ou groupes donnent à la réalité qu'ils vivent et qui correspondent rarement aux catégorisations préétablies des chercheurs » (2016 : 24). Il conçoit la « posture épistémologique de l'ethnographie » comme « une pratique de la disponibilité » où il s'agit de « laisser les questions de recherche se constituer peu à peu au cours de l'enquête » ; « laisser le terrain suggérer et modeler les sujets » pour « voir d'en bas, du dedans, et non pas en surplomb » (ibid. 62). Selon lui, l'ethnographe est un « savant-artisan » (ibid. 210). S'appuyant sur les approches de Simmel et Goffman, il insiste sur le rôle de l'ethnographie de mettre au jour « les interactions dans une société qui se fabrique par l'action réciproque entre individus » et « d'autres versions de la réalité que les versions officielles » (ibid. 62). C'est en essayant de suivre une telle approche que j'ai mené mon propre travail de terrain dans les établissements scolaires.

Dès 1983, Becker souligne l'intérêt de mener un travail ethnographique à l'intérieur des écoles comme une méthode d'observation utilisée autant par les sociologues que par les anthropologues, même si elle est restée longtemps le champ gardé de la psychologie. Il insiste sur l'importance et la finesse des analyses permises par l'ethnographie à l'école tout en déplorant sa « mauvaise réputation » auprès des institutions et des acteurs éducatifs (1983 : 100). Il explique cette réputation par le fait que l'ethnographie prolongée dans un établissement scolaire permet de voir les acteurs à l'œuvre et en actes sur leur terrain quotidien et, par conséquent, de comparer ces actes à l'aune des discours et missions officiels de l'institution scolaire. Il insiste sur l'intérêt d'analyser comment les acteurs, qui représentent l'institution et sont investis par elle d'une autorité et d'une mission, créent des « arrangements » avec l'institution (Goffman cité page 99).

Centrant son texte sur les enseignants, Becker montre la posture défensive de ceux-ci face à l'intrusion ethnographique car ils craignent un jugement extérieur qui viendrait mettre à jour leurs insuffisances ou les écarts qu'ils se permettent par rapport à la norme institutionnelle et qui viendrait, par conséquent, rejeter sur eux la responsabilité des échecs du système, notamment les échecs scolaires de certains élèves et les discriminations à leur endroit. Pour Becker, tous les acteurs éducatifs ont quelque chose à cacher (« un

mensonge¹⁵⁵ », ibid. 105), non pas parce qu'ils seraient plus mauvais que d'autres acteurs dans d'autres domaines, mais parce que les fondements de l'institution scolaire elle-même reposent sur un mensonge : celui d'un traitement égalitaire, équitable et unique pour tous les élèves, ce qui n'est pas réalisable du fait que tous n'ont pas les mêmes facultés et modes d'apprentissage, ni les mêmes environnements socioculturels et familiaux. Toutefois ce terme de « mensonge » employé par Becker, même s'il est au second degré, peut paraître inutilement provocateur et dénonciateur de sorte que nous lui préférons celui plus analytique de « mythe » utilisé par Bernstein quand il analyse « les mythes de la conscience nationale et de l'intégration » de l'institution scolaire (2007 [1996] : 18) :

« Dans toutes les sociétés modernes, l'école est **un dispositif crucial d'écriture et de réécriture de la conscience nationale** et celle-ci est faite de mythes concernant l'origine, les réussites et la destinée de la nation. » (ibid., termes soulignés par nous¹⁵⁶)

En effet, il semble plus probable que les discours de l'institution scolaire sur une éducation égalitaire et non discriminante pour tous relèvent davantage d'un mythe institutionnel que d'un mensonge dont la connotation manipulatrice et délibérée peut laisser supposer une forme de théorie du complot ourdi par des forces obscures.

Dans son texte de 1983, Becker restreint l'étude ethnographique des pratiques des acteurs de l'institution scolaire à celles des enseignants, contrairement à un travail précédent ciblant les pratiques étudiantes pendant leurs études de médecine¹⁵⁷. Or, bien que ce soit une tâche sans doute plus difficile, il semble important de s'intéresser en même temps aux pratiques de tous les acteurs de l'intérieur de l'école, aussi bien celles des enseignants, que celles des personnels de direction et celles des élèves dans le travail ethnographique¹⁵⁸.

Entrer dans l'école par l'ethnographie permet d'une part de décrire et d'analyser finement comment directeurs et enseignants donnent corps aux directives et normes de l'institution qui leur sont imposées d'en haut par tout un appareil fait de supports essentiellement textuels par l'envoi des curricula, circulaires et documents officiels d'instructions et d'évaluation ; comment ils y donnent corps également lorsque ces directives et normes

¹⁵⁵ « A lie » (1983 : 105).

¹⁵⁶ Citation déjà mentionnée dans l'introduction générale.

¹⁵⁷ Voir Becker H.S., Geer B., Hughes E.C., Strauss A., 1961, *Boys in White: Student Culture in Medical School*, University of Chicago Press, USA

¹⁵⁸ Il serait également intéressant d'observer et d'analyser les pratiques des responsables au niveau des directions des curricula et des ministères de l'Éducation Nationale.

s'incarnent aussi physiquement à travers les sortes d'émissaires ou d'ambassadeurs que sont les inspecteurs¹⁵⁹ et autres responsables régionaux et nationaux qui viennent parfois porter la parole de l'institution à l'intérieur des établissements. Cela permet de décrire et d'analyser finement comment ces acteurs adultes de l'école traduisent, s'approprient, appliquent, négocient et transforment cette norme et ces contenus éducatifs dans leurs pratiques quotidiennes, comment ils leur donnent sens pour eux-mêmes et pour les autres acteurs que sont les élèves avec lesquels ils interagissent au quotidien et auxquels ils ont la mission de les transmettre. Entrer dans l'école par l'ethnographie permet également, d'autre part, de décrire et d'analyser finement comment les élèves reçoivent cette norme et ces contenus ainsi travaillés, aménagés, transformés et véhiculés par le truchement¹⁶⁰ des adultes qui sont investis de l'autorité éducative institutionnelle ; comment eux-mêmes les traduisent, se les approprient, les négocient et les transforment. Or, donner la parole ainsi aux élèves est plus difficile que de la donner aux adultes du fait de leur plus grand nombre, voire de l'anonymat de beaucoup dans les classes et du fait de la différence d'âge entre l'ethnographe et les élèves qui créent une distance difficile à surmonter, comme nous le verrons dans la section suivante ainsi que dans le chapitre 7 en partie consacré aux stratégies des élèves face aux constructions des savoirs dans les cours de langues.

Dans le chapitre 2, nous avons déjà vu plusieurs exemples illustrant comment des enseignants interprètent et traduisent les réformes qui leur parviennent de leur hiérarchie, les stratégies d'adaptation, de transformation et/ou de contournement vis-à-vis des réformes linguistiques en faveur du français et les résistances plus ou moins transgressives face à des ordres venus d'en haut considérés comme injustes, humiliants ou inadaptés à un contexte local jugé différent. Nous avons vu également comment des élèves et leurs familles interprètent et traduisent les traductions enseignantes des normes et des contenus scolaires, interagissent avec les acteurs adultes de l'établissement et avec les jugements portés sur le système éducatif public dans les media et les cercles de la société civile. Nous avons vu comment des mères comme Aicha et Fatima ne sont pas « dupées » par le « mythe » de l'école et savent qu'elles doivent à tout prix trouver des arrangements pour protéger leurs enfants de ce qu'est l'école aussi, c'est-à-dire un lieu d'inégalités, de

¹⁵⁹ Il a été question de la figure redoutée de l'inspecteur et de sa parole évaluative dans le chapitre 2.

¹⁶⁰ Le terme truchement est choisi ici pour souligner le fait que les acteurs adultes de l'école – directeurs et enseignants – sont les interprètes ou les traducteurs de cette norme et non pas les simples transmetteurs neutres de celle-ci comme semblent les concevoir certaines analyses qui ne s'intéressent qu'aux dimensions structurelles et étatiques de l'institution scolaire et à un fonctionnement de transmission qui ne serait que vertical, fonctionnant de haut en bas uniquement, sans déperdition ni transformation des contenus.

discrimination, voire de dangers et de maltraitance potentiels, tout autant de la part des adultes de l'école que des autres enfants. De même, les élèves et les anciens élèves que sont les étudiants et jeunes diplômés rencontrés, eux non plus, ne sont pas dupes de ce mythe. Ces constats sont jusqu'ici issus d'entretiens et d'observations à l'extérieur et/ou à l'intérieur des établissements, mais pas dans les classes. Il est donc important d'aller observer directement dans les cours ce qui se passe et se noue, d'autant plus dans un contexte éducatif où l'autorité et la légitimité de l'école publique et de l'institution scolaire nationales sont tellement minées et affaiblies que la crédibilité et la légitimité du « mythe », dont parle Bernstein, sont fortement ébranlées. Comme Payet (2016) la décrit pour promouvoir une ethnographie à l'intérieur de l'école malgré les résistances, voire l'hostilité, de l'institution et de ses acteurs, « l'approche ethnographique assume le bruit et le désordre du monde social » (2016 : 219). On pourrait ajouter qu'elle tente d'incarner et de donner voix aux combats, dilemmes et drames quotidiens silencieux de ce monde social.

3.3. Présentation du terrain : ouvrir la porte de l'école

Il s'agit maintenant de présenter la démarche ethnographique et les méthodes de collecte de corpus utilisées à l'intérieur de l'école pour cette recherche. Ont déjà été présentés, au fur et à mesure des deux premiers chapitres, les entretiens réalisés en dehors de l'école auprès des responsables institutionnels scolaires, de la société civile – employeurs, diplômés, étudiants, intellectuels et artistes – ainsi que les entretiens réalisés avec les enseignants des matières scientifiques et de langue française lors des formations que j'anime. Avant de présenter les méthodes ethnographiques utilisées et les caractéristiques des établissements et des classes dans lesquels le travail ethnographique a été mené, il est important de faire un point sur ma posture et les différents statuts que j'ai été amenée à adopter et comment j'ai été reçue et perçue par les acteurs de l'école.

3.3.1. Une observatrice encombrante

Réussir à entrer dans l'école publique marocaine s'est fait progressivement et non sans difficultés et compromis de part et d'autre. Mon travail comme formatrice d'enseignants et consultante indépendante a en très grande partie contribué à m'y faire entrer : c'est grâce aux réseaux d'enseignants et de responsables pédagogiques et institutionnels marocains et dans les services de la coopération française au Maroc que j'ai développés depuis septembre 2013 que j'ai pu attirer la sympathie et la confiance de certains d'entre eux. Les

deux responsables au niveau des AREF¹⁶¹ qui m'ont ouvert les portes de l'école l'ont fait, l'un très officiellement à travers une autorisation écrite officielle rédigée en arabe que je devais systématiquement avoir sur moi dans les établissements pendant l'année scolaire 2015-2016 pour pouvoir légitimer ma présence auprès de quiconque me demanderait de la justifier ; l'autre très officieusement et en intervenant toujours en direct oralement par téléphone auprès des établissements sélectionnés par ses services pendant l'année scolaire 2016-2017. Ne pouvant pas nommer ces deux personnes ici, je leur adresse cependant ma profonde gratitude pour cette aide qui est venue dans les deux cas de motifs fort différents. Le premier l'a fait par souci de m'aider pour que ma recherche soit « plus intéressante et plus originale » que celle que j'avais prévue initialement qui portait essentiellement sur les démêlés politiques et idéologiques des politiques linguistiques éducatives et les discours et représentations des acteurs de l'école sur les langues dans l'enseignement, mais depuis l'extérieur de l'école. Il l'intéressait également de voir ce qu'une étrangère, qui connaissait le milieu de l'éducation marocain, pourrait comprendre de l'imbroglio des langues à l'école. Le second l'a fait dans un souci plus pragmatique après avoir apprécié une formation que j'avais animée dans son académie, avec l'idée que je puisse améliorer mes connaissances et ma compréhension du fonctionnement du système et ainsi améliorer les contenus de mes formations, « développer [mon] expertise » et être « plus utile » (ses propos). La seule contribution qui m'a été demandée en retour dans ce second cas a été la rédaction d'un rapport sur les différentes pédagogies des langues dans les cours observés avec l'idée de faire remonter les résultats de ce rapport au ministère¹⁶². Ces deux responsables m'ont ainsi investie de rôles très différents, voire opposés, auprès des acteurs des établissements. En effet, le premier m'a traitée comme une connaissance amicale à qui il rendait un service en tant que doctorante. Il m'a demandé de ne jamais me présenter comme enseignante ou formatrice dans les établissements où il m'envoyait mais comme une étudiante « naïve » qui ne connaissait pas grand-chose et de laisser supposer de manière tacite que je venais de France et y repartirai une fois les observations faites. Le second, en revanche, m'a traitée comme une professionnelle de l'enseignement (une « experte » selon ses mots) et m'a présentée comme telle au téléphone aux directeurs des établissements. J'avais ensuite la latitude de me présenter comme je voulais une fois sur

¹⁶¹ Académies Régionales d'Education et de Formation.

¹⁶² J'ai fait en sorte dans ce rapport que personne ni aucun établissement où j'ai été conviée ne soit reconnaissable et n'ai parlé qu'en général des méthodes d'enseignement observées, notamment en les mettant en rapport avec les instructions officielles et les manuels. Je n'ai aucune idée de ce que ce rapport est devenu ou s'il a été transmis au ministère comme prévu au départ.

place, il ne m'a jamais adressé de demande particulière là-dessus. Ces deux postures opposées dans lesquelles je rentrais dans les établissements ont forcément eu des répercussions différentes sur les individus dans les établissements et sur mes façons personnelles d'interagir avec eux. De plus, si les deux responsables ont sélectionné eux-mêmes les établissements où m'envoyer, le premier m'a donné une liste fixe fermée tandis que le second a ajusté son offre à mes demandes et a acquiescé lorsque j'ai demandé à aller dans des établissements étiquetés difficiles.

Etant envoyée directement par la hiérarchie institutionnelle dans les établissements, j'y étais perçue au premier abord comme une intruse étrangère qui venait chercher confirmation des échecs du système pour le clamer au monde comme nous l'avons vu dans le chapitre 2 (section [2.4.1](#)), d'autant plus que j'étais clairement plus âgée que les doctorants habituellement. Il m'a fallu dans chaque établissement tenter de rassurer, de convaincre que c'était moi qui étais en situation d'apprentissage et non d'expertise. Cela a été plus difficile dans le second cas, l'année 2016-2017. Cependant le fait d'être étiquetée comme experte avait surtout un effet négatif sur les directeurs d'établissements dans le bureau desquels j'étais parachutée un beau matin. Généralement, ces derniers étaient peu diserts à ce sujet auprès des enseignants dans les classes desquels ils m'envoyaient, probablement de peur qu'ils me refusent l'accès à leurs cours. De mon côté, je me suis efforcée de me présenter toujours de la même manière aux enseignants, leur disant que je faisais une recherche de doctorat sur l'enseignement des langues au Maroc et que j'avais été enseignante en France dans le passé. J'ai rarement parlé de mon travail de formatrice d'enseignants, sauf lorsque des questions m'étaient posées sur mon activité professionnelle au Maroc, ce qui s'est rarement produit, les enseignants étant surtout intéressés par mon statut marital et familial et ma ville d'origine en France.

De manière générale, les enseignants étaient méfiants, sur la défensive – rarement directement hostiles à l'exception de quelques-uns – durant les premiers jours ou heures de cours que je passais avec eux. Beaucoup ont noué assez vite avec moi une relation d'hospitalité bon enfant, me prenant sous leur aile, me rudoyant et me moquant un peu ou beaucoup de temps en temps mais avec une forme de bonne humeur malicieuse. Parler *darija* avec eux dans la salle des professeurs à la récréation en buvant le thé et accepter d'être moquée à tout bout de champ sur mon accent, mes fautes ou mes questions « idiotes » ont permis de démolir suffisamment mon image d'experte – si tant est qu'elle ait été annoncée ou prise au sérieux auparavant – pour créer des relations plus confiantes.

Certains enseignants d'arabe m'ont parfois envoyée au tableau corriger des exercices de grammaire sous les yeux ébahis des élèves ; certains enseignants d'anglais et de français m'ont parfois demandé de faire cours à leur place au pied levé au nom d'une course urgente ou d'un parent malade. Me retrouver soudainement seule face à une classe de 40 élèves de lycée, sans que ni eux ni moi n'y soyons préparés, n'a pas été de tout repos. Lors de remplacements impromptus décidés de la sorte, je m'appliquais à faire le cours à la manière de l'enseignant – en tout cas telle que je l'avais comprise en y ayant assisté la séance précédente avec une autre classe – en utilisant ses notes quand il en avait et le manuel. Il est arrivé une fois qu'un enseignant d'anglais au lycée inverse vraiment les rôles en m'envoyant à l'estrade faire cours à sa place et en s'asseyant à la mienne au fond de la salle pour observer et prendre des notes. Nous avons ensuite comparé nos notes et nos manières de faire « son » cours.

Ma présence apportait également un changement dans la routine des enseignants. Il est intéressant de noter que les enseignants des langues étrangères s'adressaient à moi majoritairement dans leur langue d'enseignement (français, anglais, espagnol) plutôt qu'en *darija*. Les enseignants d'arabe en revanche me parlaient exclusivement en *darija*, à l'exception d'une enseignante-poétesse, écrivaine de poésie en arabe, qui se faisait un point d'honneur à ne parler qu'en arabe *fusha* dans le cadre de ses fonctions d'enseignante dans le collège A. Certains étaient contents d'avoir une spectatrice – « enfin une bonne élève » m'a-t-on assez souvent répété en souriant – et une oreille attentive, voire amicale, pour confier leurs difficultés. Le métier d'enseignant est un métier solitaire où la majeure partie du temps de travail d'un adulte se passe face à des enfants, les interactions avec les collègues étant morcelées et réduites au temps des récréations. S'épancher auprès de quelqu'un de passage, qui n'appartenait pas à ce monde clos et en repartirait tôt ou tard, d'autant plus une étrangère, semble avoir été un autre aspect attirant la parole pour bon nombre d'entre eux. La relation avec les enseignants de français a été la plus délicate à négocier, ils étaient ceux qui se voulaient les plus proches et complices de moi, me promenant partout dans l'établissement, me prenant en charge et se confiant beaucoup ; ils étaient aussi ceux qui redoutaient le plus ce que je pouvais penser de leurs cours et étaient les plus apologétiques sur leur amour et la grandeur de la littérature et de la culture françaises¹⁶³ et la souffrance que représentait pour eux le peu de motivation et d'intérêt des élèves et des Marocains en général pour cette discipline. La très grande majorité des

¹⁶³ Ce point sera plus amplement développé dans le chapitre 5 consacré à l'enseignement du français.

enseignants de français, d'anglais et d'espagnol, n'ayant jamais quitté le Maroc, n'ont jamais voyagé dans les pays où la langue qu'ils enseignent est parlée et étaient avides de parler dans « leur langue » avec moi pour pratiquer – ce dont ils n'ont presque jamais l'occasion en dehors de leurs salles de classes avec leurs élèves – mais aussi pour tester « la pureté de leur accent », impliquant que le mien, en tant qu'étrangère, était forcément « pur » dans les trois langues. Il est à noter ici que plusieurs des enseignants d'anglais rencontrés travaillent leur accent tous les jours en écoutant les émissions de radio de *BBC World* dont ils répètent les phrases en écho inlassablement, de sorte qu'ils parlent avec l'accent « *posh* » caractéristique des speakers britanniques de la BBC sans avoir jamais mis les pieds à Londres. Il y a, d'ailleurs, quelque chose de poignant à voir un tel engouement, une telle admiration – voire une telle dévotion chez certains – pour « leur langue » et la culture du pays auquel ils l'associent¹⁶⁴, sachant qu'ils ne pourront probablement jamais s'y rendre faute de visas et de moyens financiers.

Mes relations avec les élèves ont été moins complexes mais aussi bien moins développées à l'intérieur de l'école, notamment du fait de la différence d'âge qui me plaçait d'emblée du côté de leurs enseignants, donc des adultes de l'école. Il a été compliqué de me rapprocher des élèves à l'intérieur de l'espace public visible de l'école. D'une part, les enseignants le voyaient d'un mauvais œil car, comme une règle tacite partagée par tous, un adulte qui prend à part un élève devant d'autres personnes s'affiche dans une position d'autorité individuelle face à cet élève. Or, les enseignants ne souhaitaient clairement pas m'attribuer cette autorité, sauf quand il s'agissait que je les remplace ponctuellement dans une salle de classe, mais pas dans les endroits publics exposés aux regards comme la cour de récréation. D'autre part, les élèves n'osaient pas m'approcher d'eux-mêmes, sauf de temps en temps de petits groupes de filles enhardies à force de me voir assister à leurs cours et les suivre de classe en classe. Les moments de vie scolaire partagés avec les élèves en l'absence de leurs enseignants ont donc été plus rares et ponctuels, dans une relation plus collective qu'individuelle. Dans le secondaire, se sont multipliées des périodes de longues minutes dans les couloirs ou dans la salle de classe à attendre ensemble un enseignant retardataire, à discuter de l'école et de la famille en *darija* mêlée de français et d'anglais avec un petit groupe qui grossissait au fur et à mesure du temps qui passait. Les

¹⁶⁴ Il est intéressant de souligner que les enseignants de chacune des langues étrangères citées se réfèrent le plus souvent à la culture d'un seul pays qui pour eux représentent « leur langue » : la France pour les enseignants de français ; l'Espagne pour ceux d'espagnol (quelques fois des pays d'Amérique hispanophones) ; l'Angleterre – rarement les Etats-Unis – pour ceux d'anglais, les autres pays ne semblant pas les intéresser.

remplacements inopinés d'enseignants que j'ai faits ont aussi été des moments privilégiés avec une classe ou une autre : l'enseignant se retirant le plus souvent dans ce cas-là, j'avais la latitude, tout en essayant de faire le cours qu'il ou elle m'avait demandé, d'organiser aussi de petites activités ludiques de communication et d'échanges informels autour des langues et de l'école. Autant en primaire l'adhésion était immédiate et simple, autant il me fallait plus de temps pour qu'une classe du secondaire, surtout au lycée¹⁶⁵, se détende et accepte des activités qui ne leur semblaient pas sérieuses. C'est ainsi que j'ai pu approcher de près, sans recourir à des entretiens formels avec eux, les rapports aux langues et au savoir scolaire d'élèves de tous âges et de toutes provenances, mais toujours dans un contexte de classe, donc collectif : il s'agissait certes d'élèves individuels qui s'adressaient à moi dans les discussions mais ils le faisaient au sein du groupe-classe, autant quand ils cherchaient à s'en démarquer qu'à se présenter comme porte-parole. Les rares interactions individuelles que j'ai pu avoir avec des élèves à l'intérieur de l'école ont été surtout brèves et accidentelles. J'ai pu développer davantage ce genre d'interactions à l'extérieur de l'école, généralement avec des élèves d'autres établissements que ceux dans lesquels j'ai conduit mes observations pour ne pas risquer d'interférences, de malentendus ou de rumeurs qui auraient pu avoir des répercussions.

Ces situations, rencontres, arrangements communs au quotidien ont souvent été compliqués et éprouvants tant pour les directeurs, les enseignants que pour moi et, dans une moindre mesure pour les élèves qui se sont, semble-t-il, sentis moins concernés ou moins jugés par ma présence. Chaque intrusion à l'intérieur d'un nouvel établissement a constitué une mise à l'épreuve, voire un examen au sens propre et figuré, pour les adultes de l'école comme pour moi. De leur côté, l'imposition de ma présence a nécessité qu'ils développent des stratégies non seulement pour accepter mon regard sur leurs pratiques quotidiennes, pour s'efforcer de se le concilier et l'orienter comme ils le souhaitaient mais aussi pour y accorder leurs discours et leurs récits sur leurs visions, leurs manières d'incarner leur métier, leurs justifications, leurs objets de fierté, leurs plaintes. De mon côté, ils me mettaient constamment à l'épreuve ou à l'examen en me plaçant dans des situations où je devais leur prouver ma bonne foi et mon acceptation des « rites initiatiques » par lesquels ils me faisaient passer, qu'il s'agisse de remplacer un enseignant au pied levé, d'être envoyée au tableau comme une élève, d'être moquée ou cajolée, d'être

¹⁶⁵ Du fait des absences fréquentes d'un de leurs enseignants, j'ai pu développer une relation privilégiée avec une classe de Tronc Commun (équivalent de la Seconde) avec laquelle j'ai animé une forme de focus groupe sur plusieurs séances (voir chapitre 7).

brandie comme un trophée par les enseignants de français, et plus généralement de multiplier à leurs règles, qu'elles soient internes à l'établissement ou à la classe, qu'elles diffèrent d'un jour sur l'autre, d'une classe à l'autre, d'un enseignant à l'autre.

A mon sens, il s'est donc bien produit pour moi à l'intérieur de l'école un « engagement ethnographique » et « l'implication directe à la première personne de l'enquêteur », comme le décrit Cefaï (2010 : 7), ainsi qu'« une rencontre ethnographique » (Geertz in Eickelman 1985). Il s'est tissé une relation élaborée et construite à plusieurs voix entre les acteurs de l'école et l'ethnologue. Il est cependant intéressant de noter que les relations ainsi créées et parfois développées au point d'être invitée en dehors de l'école dans les maisons familiales de certaines enseignantes de français et d'arabe – et demandée en mariage une fois par un enseignant d'arabe ! – n'ont pas « survécu » à la fin de mes séjours dans les établissements malgré mes tentatives parfois de garder le contact avec certains d'entre eux. Sans comprendre pourquoi, l'hypothèse qui semble crédible est que les enseignants m'ont acceptée dans leur univers professionnel bon gré mal gré, ont fait contre mauvaise fortune bon cœur en se montrant accueillants et prévenants pendant mon séjour dans leur école, puis ont refermé la porte sur « l'incident », comme s'il n'avait pas eu lieu. Personne ne m'a jamais demandé ce que je comptais faire de mes observations et de mes notes comme s'ils redoutaient tous, d'une façon ou d'une autre, que l'image qui en ressorte ne leur soit pas favorable, soit négative et critique et ne vienne alimenter la dévalorisation systématique du monde extérieur à l'égard de l'école publique, de leur métier, d'eux-mêmes.

Cefaï affirme de façon très juste au sujet du travail ethnographique que « le principal médium de l'enquête est ainsi l'expérience incarnée de l'enquêteur » (2010 :7), ce qui nécessite aussi, et sans doute d'autant plus, « une réflexivité et un positionnement civique et éthique » de la part du chercheur, voire une forme de militantisme (ibid. : 20). C'est là la difficulté majeure qui m'a accompagnée tout au long de cette recherche, autant sur le terrain qu'après dans les analyses du corpus ainsi collecté – notes, enregistrements, photographies, journal de terrain, manuels, exemplaires de contrôles et d'examens, supports de cours et productions d'élèves – et désormais dans l'écriture. En tant qu'ancienne enseignante de lettres classiques dans le système éducatif secondaire français en banlieue parisienne puis au lycée français de Bangkok en Thaïlande, ancienne enseignante plus épisodique de français langue étrangère dans une école primaire à Londres puis pour l'institut français du Maroc, et depuis 2013 en tant que formatrice d'enseignants, l'expérience passive – au sens où j'étais « dévêtue » de ma fonction

professionnelle et déchargée de ma responsabilité d'enseignante – que j'ai « incarnée » dans les écoles marocaines ne pouvait qu'être marquée par le regard et l'expérience singulière d'une professionnelle de l'enseignement, formée et en partie formatée par le système français, ayant travaillé, adapté et transformé ses propres pratiques d'enseignement dans d'autres contextes scolaires en France et à l'étranger. Il a donc été particulièrement difficile et éprouvant de m'efforcer le plus possible de mettre à distance mes conceptions de l'enseignement, de ce qu'il est juste de faire et ce qui ne l'est pas ; de mettre à distance mes pratiques, mes stratégies, mes petits arrangements indicibles avec la réalité, mes astuces plus ou moins avouables, mes discours et justifications sur mon travail, même rétrospectivement. Il a été difficile de regarder en face et de comparer les miens et ceux des autres, d'identifier les similarités et les différences entre mes pratiques et celles des enseignants que j'observais sans les juger défavorablement en ma faveur, en un mot d'adopter la position éthique du chercheur dont Cefaï parle. Il a été également difficile d'essayer de ne pas juger, de faire taire ou au moins de ne pas manifester les émotions vives qui ont pu m'étreindre parfois face à des situations qu'en tant que professionnelle mais aussi humainement je jugeais inacceptables et insupportables, qu'il s'agisse de conditions matérielles dégradées comme des toilettes d'école primaire jonchées d'excréments, de comportements cyniques ou humiliants de certains enseignants à l'encontre de leurs élèves ou même de méthodes d'enseignement qui me paraissaient parfois, pour ne pas dire régulièrement, lénifiantes et menées dans la désinvolture et le désintérêt, voire avec cynisme.

“Ethnographers - who hang around forever - are going to see the reality behind the statements of intention. Worse yet, they are going to see that the reality is no accident but is built into the fabric of the organization. (...) In fact, all research on schools has overtones of evaluation. We can't help that. Even if we don't intend our work to be evaluative, the people we study will take it that way, for the good reason that everyone else does and will hold them responsible for whatever we find out that anyone thinks untoward.” (Becker 1983 : 105)

Même sans être investi professionnellement dans l'occupation de l'organisation dans laquelle on mène un travail ethnographique, la présence de cette dimension évaluative que Becker met en relief ici semble inévitable, d'autant plus dans un domaine aussi sensible que l'éducation et l'école dont chaque adulte a des souvenirs enfantins forcément teintés d'émotions souvent contradictoires et rarement anodines. Qu'il s'agisse d'évaluer les

écarts entre les actes des acteurs dans leurs pratiques quotidiennes et leurs discours ou le « mythe » officiel de l'institution scolaire ou qu'il s'agisse de décrire des actes et des interactions et d'analyser leurs enjeux et leurs implications, l'observateur, à travers sa personnalité, son parcours scolaire, familial, personnel, social et professionnel, est forcément lui aussi en action et en interaction avec son terrain. Il se retrouve face à la nécessité éthique de mettre à distance ses réactions et ses jugements, même si ses analyses n'en sont pas dénuées au final. Lorsque, dans le même texte, Becker mentionne les « mensonges »¹⁶⁶ des acteurs de l'école et de l'institution scolaire elle-même, il est effectivement visible qu'un jugement et une évaluation sont à l'œuvre, même si ce n'est pas dirigé contre des personnes nominativement mais à l'égard de pratiques présentées comme étant de fait incontournables et inévitables à cause des principes mêmes sur lesquels reposent les fondements du système. C'est peut-être justement parce qu'ils ressentent cette part de jugement ou d'évaluation venant de l'observateur extérieur que des enseignants comme ceux rencontrés et observés dans leurs pratiques ont par la suite coupé toute relation en dehors de la parenthèse de ces moments partagés ensemble dans leurs établissements.

Dans l'ouvrage qu'il dirige sur la démarche ethnographique à l'école, Payet insiste à plusieurs reprises sur le fait que l'ethnographie n'est pas une entreprise de « dénonciation » mais qu'il est important de « souligner les hiatus » pour une compréhension « des logiques, des enjeux, des perspectives d'acteurs ordinaires » (2016 : 76). Effectivement, de nombreuses études sur l'école sont souvent centrées sur ce qui ne va pas à l'école, sur les « hiatus » et les contradictions à l'œuvre chez les acteurs eux-mêmes. Dans un sens, on sent combien l'héritage théorique des analyses de Bourdieu et Passeron (1970 ;1985) influence les perspectives de la recherche qualitative actuelle sur l'éducation où finalement rares sont les études qui ne s'appuient pas sur le terrain pour renchérir sur la démonstration du processus de reproduction des inégalités et des discriminations sociales et ethniques à l'œuvre à l'école, sans vraiment chercher à s'intéresser à autre chose, notamment aussi à ce qui peut aller bien à l'école. Il n'est pas question ici de nier ces inégalités et ces discriminations scolaires, au contraire, il est crucial de les documenter et de montrer leurs mécanismes et comment elles sont à l'œuvre, souvent même malgré la volonté des acteurs eux-mêmes de faire autrement (voir par exemple Lorcerie (2011) sur les processus d'ethnisation des pratiques enseignantes en France).

¹⁶⁶ Voir la section 3.2.3 de ce chapitre.

Cependant, il serait bon aussi de regarder autre chose que ce qui ne va pas dans l'école car l'école n'est pas uniquement une machine à reproduire inégalités et discriminations, c'est aussi un lieu de vie, d'apprentissages, de tissages de relations et de positions cognitives, de rapports au monde, à la société, à la culture, aux autres et à soi qui n'est pas uniquement à interpréter au prisme des inégalités et des discriminations. Il est important de regarder aussi ce qui fait que l'école, dans ses formes diverses, subsiste, se réinvente, forme et transforme des générations de jeunes gens. Il est clair que l'écriture de cette recherche est marquée par divers dilemmes, une posture particulière et des émotions souvent vives. Bon nombre de descriptions et d'analyses qui sont faites au long des chapitres donnent vraisemblablement une image plus négative que positive de ce qui se passe à l'intérieur des écoles publiques marocaines. Il est ainsi d'autant plus important de présenter aussi ce qui s'y passe qui va bien d'un point de vue humain et professionnel, par exemple ce que, dans le chapitre 2, j'ai appelé des « îlots » au milieu de l'atmosphère de défaitisme et d'apathie souvent répandue, notamment les initiatives individuelles locales d'enseignants qui réussissent à faire entendre leur voix pour améliorer le quotidien de leur établissement et la vie scolaire ou personnelle de leurs élèves (section [2.4.2](#)). Cette recherche est aussi un lieu pour donner voix à tous ceux, directeurs, enseignants et élèves qui font vivre l'école marocaine et contribuent à la rendre meilleure.

3.3.2. Typologie des écoles et méthodes d'enquête utilisées

Plusieurs méthodes de collecte ont été utilisées et rassemblées de manière à constituer un corpus large et conséquent, le plus cohérent possible.

Ce sont les formations linguistiques pour étudiants puis les formations linguistiques et pédagogiques d'enseignants que j'anime depuis l'automne 2013 qui ont été en partie le déclencheur de mes questionnements et de ma réflexion lorsque j'ai élaboré mon sujet de thèse en 2015. J'étais donc déjà au contact de mon terrain avant de commencer ce travail et cette première imprégnation fait dans un sens partie de mon corpus sans que je l'aie cependant organisé et systématisé. Une fois inscrite en thèse, je me suis efforcée de garder trace des questionnements, des observations et des interactions pendant les formations d'enseignants et lors des pauses en les prenant en notes sur le vif et en les développant à l'issue de chaque journée. Ces notes concernent essentiellement les discours des enseignants sur leurs pratiques et contenus d'enseignement, sur les différentes langues, sur leurs rapports à leur métier, au savoir scolaire et aux élèves. Elles concernent aussi ce que je pouvais observer de leurs interactions entre eux lors d'ateliers et travaux de groupes et

de leurs pratiques lors de simulations de cours. Les formations ont le plus souvent lieu dans des établissements scolaires ou des centres de formation initiale d'enseignants, parfois dans des bâtiments administratifs. Cela m'a permis de visiter de nombreux sites de l'institution scolaire dans cinq AREF différentes (sur douze en tout dans le royaume). Globalement, entre début 2014 et juin 2019 j'ai eu en formation environ 600 enseignants des matières scientifiques¹⁶⁷ de lycées et collèges urbains, périurbains et ruraux et plus d'une centaine d'enseignants d'établissements primaires urbains et ruraux.

Le travail ethnographique entièrement dédié à ma recherche à l'intérieur des établissements scolaires a été réalisé dans neuf établissements publics du primaire au baccalauréat (trois écoles primaires ; trois collèges ; trois lycées) de trois localisations différentes : deux régions différentes dépendant d'une même AREF, ainsi qu'une ville dépendant d'une autre AREF. Les périodes passées dans les établissements ont été sensiblement les mêmes : de février à juin 2016 pour la première, d'avril à juin 2017 pour la seconde. Il ne m'a pas été possible d'entrer dans des établissements lors des débuts d'années scolaires, sauf ponctuellement, du fait des délais pour obtenir les autorisations.

Pour des soucis de confidentialité et d'éthique, les localités de petite taille dans lesquelles le travail ethnographique à l'intérieur des établissements a été réalisé ne seront pas nommées afin que ces établissements et les enseignants qui y travaillent ne puissent pas être identifiés. Lors de la première période (février à juin 2016), j'ai effectué mes séjours les plus longs dans trois établissements dans la ville de Marrakech où, selon les données du HCP suite au recensement de 2014 pour la région¹⁶⁸, les langues les plus parlées au quotidien sont la *darija* (89%) et le tachelhit (26%). J'y ai passé un mois dans une école primaire (école A), trois semaines dans un collège (collège A) et trois semaines dans un lycée (lycée A). Ces trois établissements avaient été sélectionnés par les responsables administratifs comme étant des « établissements exemplaires » (voir la section suivante). Ils sont situés tous les trois dans des quartiers populaires qu'on peut considérer comme faisant partie du centre ville élargi. Dans la même période, j'ai fait un bref séjour de trois demi-journées dans une école primaire (école B) d'une petite ville (moins de 20 000 habitants) dans une province de plaine proche de la mer relevant de la même AREF.

¹⁶⁷ Mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la terre.

¹⁶⁸ Haut Commissariat au Plan (HCP), https://www.hcp.ma/region-marrakech/Langues-locales-utilisees-Region-Marrakech-Safi-selon-RGPH-2014_a118.html

Lors de la seconde période (avril à juin 2017), j'ai effectué des séjours plus ponctuels dans un plus grand nombre d'établissements relevant de la seconde AREF, situés dans une ville du Moyen-Atlas et sa périphérie où, selon le rapport du HCP pour la région à partir du recensement de 2014, les langues les plus parlées sont la *darija* (85.1%) et le tamazight (29.9%). J'ai ainsi passé une semaine dans une école primaire (école C), trois semaines dans deux collèges (collèges B et C) et trois semaines dans deux lycées (lycées B et C). Le lycée B et le collège B se trouvent en centre ville. L'école C et le lycée C sont dans un quartier populaire excentré, pauvre et récemment urbanisé. Le collège C est dans un autre quartier populaire excentré et pauvre, réputé dangereux et marginalisé. Quelques visites ponctuelles ont aussi été organisées à la journée dans des établissements en dehors de l'agglomération en zones périurbaines, notamment pour assister à des réunions pédagogiques ou lors de déplacements d'enseignants ou d'inspecteurs que j'ai accompagnés.

Les autorisations reçues ciblaient à ma demande essentiellement les observations des cours des langues étudiées dans le système scolaire : arabe, amazigh (quand cette langue était effectivement enseignée, ce qui n'était le cas que dans l'école A), français, anglais, espagnol. Les directeurs des établissements m'envoyaient cependant plus volontiers dans les cours de langues étrangères que dans les cours d'arabe, mettant en avant que ce n'était pas ma langue et donc n'allait pas m'intéresser. Obtenir l'accès aux cours d'arabe a de fait été plus compliqué que dans les autres cours de langues. Dans le secondaire, je n'ai pas été conviée à assister à d'autres cours que ceux de langues mais ai pu suivre le rythme scolaire journalier de chaque établissement : l'arrivée le matin des élèves et des enseignants, le chant de l'hymne national et le lever du drapeau tous les lundis matins avant le début des cours et les vendredis après-midis ou samedis matins à l'issue des derniers cours, les mises en rang, les entrées et sorties des classes, les récréations et pauses déjeuner, les jeux et chants des élèves dans la cour, les discussions et collations des enseignants dans la salle des professeurs, quelques activités périscolaires, sportives ou théâtrales.

Dans les écoles primaires, la journée d'école de chaque classe est divisée en deux demi-journées, l'une avec la maîtresse¹⁶⁹ dite « d'arabe » qui enseigne la langue arabe ainsi que les sciences et l'éducation islamique en arabe ; l'autre avec la maîtresse dite « de français » qui enseigne la langue française, d'un côté, et les mathématiques en arabe, de l'autre. Ce

¹⁶⁹ Peu de maîtres exercent dans les écoles primaires visitées. J'ai été conviée à suivre le cours de l'un d'entre eux uniquement dans l'école B.

sont soit les élèves soit les maîtresses qui se déplacent d'une salle de classe à l'autre. Celles-ci enseignent donc les mêmes contenus à deux classes du même niveau alternativement, l'une le matin, l'autre l'après-midi. Ces contenus sont précisément balisés et prédéfinis par les manuels et les guides du professeur qui sont homologués, voire édités par le ministère de l'Education Nationale, et ne laissent quasiment aucune marge de liberté aux enseignants. Ils sont découpés en semaines et en séances qui correspondent exactement au découpage de l'année scolaire. Charge à chaque enseignant de le commencer à la page 1 au jour 1 et de le finir à la dernière page le dernier jour de l'année pour être sûr de « finir le programme », ce qui, d'après les enseignants, est le critère majeur que regardent les inspecteurs lors de leurs visites de classes. Dans l'école A seulement était appliquée la directive officielle d'enseigner l'amazigh en troisième année à raison d'une heure et demie par semaine. Les directeurs des deux autres écoles m'ont annoncé que le choix était laissé libre à la direction des établissements et qu'ils n'avaient pas jugé bon de le mettre en place pour privilégier l'enseignement de l'arabe et du français. D'après une jeune enseignante, l'amazigh est cependant davantage enseigné dans les écoles rurales, notamment dans les zones montagnardes, où la population est majoritairement amazighophone.

Dans l'école A qui sera davantage décrite dans la section suivante, j'ai passé trois semaines avec deux classes de 3^{ème} année (équivalent du CE2), en alternant une semaine avec l'une, puis la suivante avec l'autre, et en allant de l'une à l'autre classe de façon plus ponctuelle la troisième semaine. J'ai ainsi suivi leur rythme par demi-journée avec leurs deux maîtresses de français et d'arabe. Lorsque cela a été possible, j'ai également suivi les cours d'amazigh. Cependant, l'enseignante concernée, vacataire qui ne venait que pour ces cours un jour par semaine était souvent absente. Je n'ai donc pu assister qu'à deux de ses cours. J'ai passé ensuite une semaine supplémentaire à suivre également une classe de 4^{ème} année (équivalent du CM1) et une de 6^{ème} année¹⁷⁰ selon le même système de demi-journées en alternance avec leur maîtresse d'arabe ou celle de français. Je n'ai pas été autorisée à aller dans les cours de 1^{ère} et de 2^{ème} années, la raison mise en avant par le directeur et les enseignantes étant que cela n'avait pas d'intérêt pour moi vu que ces enfants n'y étudient pas encore le français. Il est probable que les maîtresses de ces niveaux elles-mêmes ont refusé ma présence dans leurs classes, parce que, étant « monos¹⁷¹ », elles redoutaient de

¹⁷⁰ Il s'agit de la dernière année du cycle primaire qui dure six ans et non cinq comme en France.

¹⁷¹ Ce terme déjà vu dans le chapitre 2 désigne les enseignants de primaire qui ont suivi une formation initiale dite « monolingue », c'est-à-dire uniquement en arabe. Ils sont ainsi distingués des « bilingues », ceux qui

devoir me parler en français. Je n'ai jamais réussi à approcher ces deux femmes qui se sont tenues à l'écart tout le temps de mon séjour dans l'école, comme l'ont fait tous les enseignants « monos » – parmi lesquels l'unique enseignant masculin – qui avaient tendance à m'éviter même après avoir su qu'ils pourraient échanger avec moi en *darija*. Cette école n'ayant pas de salle des professeurs, durant les récréations, à l'exception des maîtresses chargées de faire la discipline pendant la récréation, les autres se visitent les unes les autres selon leurs affinités dans leurs salles, échangent thé à la menthe et gâteaux qu'elles ont souvent commandés pendant les cours de la matinée auprès du gardien de l'école. Celui-ci est une sorte de *chaouch*¹⁷² multifonctions, à la fois portier, manutentionnaire, réparateur tous domaines, technicien et commis. Clairement placé dans une position subalterne par les adultes de l'école, les élèves et les parents, il sert de recours pour tout et souvent aussi de souffre-douleur.

L'école B dans la ville de plaine est une toute petite école composée de six petites salles de classe dans un bâtiment en longueur bordant une grande cour de récréation en terre battue, sans arbre, poussiéreuse et vide à l'exception du mât du drapeau national planté au milieu, le tout encéint d'un mur haut. Aucune relation n'a pu être développée ni même esquissée avec les enseignants ou les élèves, car chaque demi-journée, j'étais accompagnée du directeur ou de l'inspecteur jusqu'à l'intérieur des classes pendant les cours. Les cours d'arabe et de français auxquels j'ai assistés étaient clairement préparés et validés à l'avance par l'inspecteur. La maîtresse d'arabe de la classe de 2^{ème} année, une toute jeune femme très angoissée par ma visite flanquée de l'inspecteur et du directeur dans son cours, était vivante et pétillante et avait développé une belle complicité avec ses élèves. Le maître de français, la trentaine, bougon et clairement pas du tout motivé même en présence de ses deux supérieurs hiérarchiques, faisait réciter de la conjugaison à ses élèves de 6^{ème} année d'un air las en attendant notre arrivée, puis, à peine son cours fini ou parfois avant la sonnerie, attrapait ses affaires et repartait. Ces conditions de ma présence dans cette école étaient trop compliquées et pénibles pour tout le monde et n'ont donc pas été poursuivies sur une durée plus longue.

L'école C dans la ville du Moyen-Atlas a déjà été présentée dans le chapitre 2 (2.4.2), il s'agit de l'école du quartier pauvre et délabré que le directeur a entièrement transformée à

ont reçu une formation en arabe et en français. C'est ainsi que le terme de « monos » en vient à désigner les maîtresses et maîtres d'arabe et celui de « bilingues » ceux de français.

¹⁷² Homme à tout faire, concierge et coursier.

l'aide de la communauté des parents d'élèves et plus largement de certains notables de la ville. Dans cette école, j'ai suivi la même classe de 5^{ème} année par demi-journées avec leurs maîtresses d'arabe et de français. Toutes deux m'ont chaleureusement invitée chez elles séparément. Elles étaient fières de leur salle de classe fraîchement peinte et décorée, de leurs élèves et de travailler dans cette école pour sa réputation et son exemplarité. Toutes deux faisaient constamment référence à la religion pour expliquer leur motivation à accomplir de leur mieux leur métier et à leur transmettre leur savoir aux élèves malgré ce qu'elles désignaient comme l'ingratitude de la société marocaine.

Figure 4 : Récapitulatif des observations en primaire

Ecoles	Classes observées	Enseignants
Ecole A	2 classes de 3 ^{ème} année 1 classe de 4 ^{ème} année 1 classe de 6 ^{ème} année	2 maîtresses d'arabe 2 maîtresses de français 1 maîtresse d'amazigh
Ecole B	1 classe de 2 ^{ème} année 1 classe de 6 ^{ème} année	1 maîtresse d'arabe 1 maître de français
Ecole C	1 classe de 5 ^{ème} année	1 maîtresse d'arabe 1 maîtresse de français
Total	7 classes	9 enseignants

Dans les collèges et les lycées, les observations des cours ont été plus morcelées du fait de l'organisation du temps scolaire dans le secondaire : je n'ai pas pu suivre une seule classe plusieurs jours de suite puisque les élèves changent de discipline et donc de professeur chaque heure ou chaque heure et demie et que je n'ai pas été autorisée à assister aux autres cours que ceux de langues comme le précisaient les autorisations écrite et orale officielles. De plus, contrairement aux écoles primaires, les bâtiments du secondaire sont beaucoup plus spacieux, vides et impersonnels, les effectifs des classes sont très chargés, contenant entre 40 et 50 élèves qui se déplacent le plus souvent en trainant les pieds par petits groupes d'une salle à l'autre entre deux cours. Les conditions d'observation étaient donc rendues plus difficiles et plus impersonnelles qu'en primaire. J'ai néanmoins pu alterner deux modes d'observation des cours de langues, soit en suivant le même enseignant plusieurs jours de suite avec ses différentes classes, soit en suivant la même classe dans ses différents cours de langues avec leurs enseignants à divers moments de la semaine. C'est ainsi que j'ai pu combiner par exemple l'observation d'un même enseignant de français

dans toutes ses classes de chaque niveau et l'observation d'une même classe dans tous ses cours de langues avec ses divers professeurs. Cela m'a permis de comparer non seulement les pratiques d'enseignement et les relations d'un même enseignant face à ses différentes classes, mais aussi les pratiques, réactions et relations d'une même classe avec les différentes langues enseignées et avec les différents enseignants de ces langues.

Au niveau du collège, j'ai suivi les cours d'arabe, français et anglais¹⁷³ pour les niveaux des trois années appelées respectivement 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années¹⁷⁴.

Figure 5 : Récapitulatif des observations en collège

Etablissements	Classes	Enseignants
Collège A	2 classes de 1 ^{ère} année 2 classes de 2 ^{ème} année 3 classes de 3 ^{ème} année	2 enseignantes d'arabe 2 enseignantes de français 2 enseignants d'anglais
Collège B	1 classe de 1 ^{ère} année 2 classes de 2 ^{ème} année 2 classes de 3 ^{ème} année	1 enseignante d'arabe 2 enseignantes de français 1 enseignante d'anglais
Collège C	1 classe de 1 ^{ère} année 1 classe de 2 ^{ème} année 1 classe de 3 ^{ème} année	1 enseignante d'arabe 1 enseignant de français 1 enseignante d'anglais
Total	15 classes	13 enseignants

Au niveau du lycée, j'ai observé les cours d'arabe, français, anglais et espagnol pour les niveaux des trois années appelées respectivement Tronc Commun (TC, équivalent de la Seconde en France), 1^{ère} année Bac (équivalent de la première) et 2^{ème} année Bac (équivalent de la Terminale).

Figure 6 : Récapitulatif des observations au lycée

Etablissements	Classes	Enseignants
Lycée A	3 classes de Tronc Commun 2 classes de 1 ^{ère} année Bac	2 enseignantes d'arabe 2 enseignantes de français

¹⁷³ L'anglais est commencé en dernière année de collège (3^{ème}) comme langue étrangère. Il est ensuite poursuivi par les élèves pendant leurs trois années de lycée ou remplacé par l'espagnol (dans de très rares établissements par l'allemand ou l'italien).

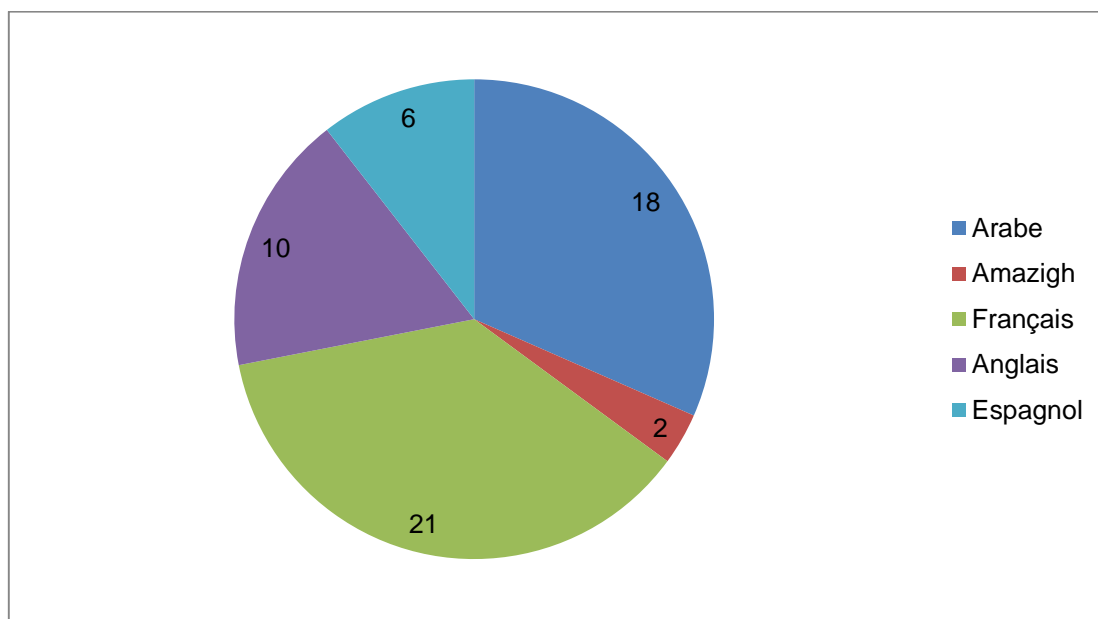
¹⁷⁴ Contrairement au système français, le collège au Maroc comprend trois niveaux et non quatre.

	2 classes de 2 ^{ème} année Bac	2 enseignants d'anglais 1 enseignante d'espagnol
Lycée B	2 classes de Tronc Commun 3 classes de 1 ^{ère} année Bac 3 classes de 2 ^{ème} année Bac	1 enseignant d'arabe 1 enseignante de français 1 enseignant d'anglais 1 enseignante d'espagnol
Lycée C	2 classes de Tronc Commun 1 classe de 1 ^{ère} année Bac	1 enseignant d'arabe 1 enseignante de français 1 enseignant d'anglais 1 enseignante d'espagnol
Total	18 classes	15 enseignants

Le graphique ci-dessous regroupe le nombre de classes (groupes d'élèves) observées dans les cours de chaque langue enseignée pour la totalité des établissements, en sachant que toutes les classes de primaire et une majorité des classes de collège ont été observées dans les cours de chaque langue plusieurs fois. Cela n'a pas pu être possible au lycée du fait de la répartition horaire des cours de langues plus éclatée dans la semaine et de la plus grande réticence des enseignants à ma présence dans leurs classes. J'y ai donc surtout suivi un enseignant de chaque langue à la fois avec ses différentes classes en m'assurant néanmoins de pouvoir voir au moins une même classe par établissement dans tous ses cours de langues. D'autre part, il est rare qu'une classe n'ait été observée que pendant une seule séance de cours dans une langue. Chaque classe, pour la grande majorité, a été observée pendant plusieurs séances dans la même langue, sauf lorsque les enseignants n'ont pas voulu que je revienne dans leur cours à l'issue du premier, ce qui est arrivé quelques fois. Au niveau du primaire, j'ai suivi certaines classes en continu toute la semaine, surtout dans l'école A où j'ai suivi l'enseignement de l'arabe et du français dans deux classes de même niveau pendant trois semaines de suite. Au niveau du secondaire, je n'ai pas eu la possibilité de suivre une même classe dans ses cours de langues pendant une semaine complète mais de façon fragmentée et étalée sur plusieurs semaines. A l'exception de quelques unes avec lesquelles ça n'a pas été possible, j'ai pu néanmoins suivre la majorité des classes dans au moins deux séances de cours de la même langue, sauf pour l'anglais et

l'espagnol pour lesquels le taux horaire¹⁷⁵ par semaine est bas (deux heures) et souvent regroupé en une seule séance dans la semaine.

Figure 7 : Nombre de classes observées par langue dans les trois types d'établissements (primaire, collège, lycée)



Les cours de langues auxquels j'ai assisté ont rarement été enregistrés en audio sauf quand une relation de confiance entre une enseignante et moi s'est suffisamment développée pour que celle-ci accepte que j'enregistre une partie de son cours. Je me suis efforcée de recueillir un panel d'enregistrements de cours dans chaque langue et dans chaque type d'établissement. J'ai été autorisée à faire quelques photographies et quelques vidéos de chansons et de récitations collectives dans une des classes de l'école primaire A et des photographies de la cour de l'école, des classes, des bâtiments de l'école C.

Pendant les cours de langues, j'ai également collecté du matériel imprimé ou écrit : manuels scolaires officiels et guides pédagogiques ; sujets de l'examen régional de fin de primaire (équivalent du certificat d'études) en arabe et en français ; sujets du baccalauréat dans les quatre langues ; exemplaires de contrôles créés par les enseignants ; photographies de copies et de productions écrites d'élèves ; d'extraits de cahiers d'élèves sélectionnés par les enseignants ; de fiches pédagogiques personnelles d'enseignants.

¹⁷⁵ Il est à remarquer que le site officiel du ministère de l'Éducation Nationale ne prévoit pas d'horaire pour les cours d'anglais au niveau du collège : <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/Prog-Horaires-college.aspx> (consulté le 23/08/2018). Par ailleurs, aucune précision n'est faite sur le nombre d'heures consacré à chaque discipline pour le lycée sur ce même site officiel : <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/Programmes-qualifiant.aspx>

En dehors des observations de cours, j'ai également assisté au rythme scolaire des récréations, des déplacements des élèves entre les salles et des embouteillages et diverses tractations dans les couloirs et les espaces publics des établissements souvent en mauvais état : peinture en lambeaux, sanitaires cassés et sales, portes des salles et fenêtres cassées ou absentes, larges pans de béton détachés et troués dans la cour alors que la façade extérieure sur la rue est souvent en meilleur état, peinte et propre. En revanche, dans cinq de ces établissements un soin particulier était donné aux plantations dans la cour, arbres et buissons étant visiblement taillés et arrosés régulièrement.

Dans les six établissements du secondaire, les salles sont très peu personnalisées par les enseignants du fait qu'ils en changent souvent ou que leur salle est fréquemment occupée par d'autres enseignants avec d'autres classes. Il y a souvent un seul enseignant d'espagnol dans un lycée et les enseignants d'anglais sont également en moins grand nombre que ceux des autres disciplines de sorte qu'ils ont parfois leur propre salle qu'ils aménagent avec des posters ou des exposés d'élèves dans la langue enseignée. Là encore l'état des salles de classes, comme de la salle des professeurs, dépend surtout des initiatives personnelles des enseignants, de leur désir d'embellir leur cadre de travail et l'ambiance de leurs cours, voire d'avoir un effet apaisant et plus propice à l'étude sur leurs élèves. Ces initiatives font que certaines salles de classe ressortent comme des « îlots » de couleur plus paisibles au milieu de la grisaille délabrée de l'ensemble dont la couleur dominante est un gris-vert sale et éteint où la lumière rentre à peine par les vitres des fenêtres qui, quand elles ne sont pas cassées, sont si poussiéreuses qu'elles en sont quasi opaques. Les tables, les chaises et les tableaux sont aussi souvent très détériorés. Là encore, la direction de l'établissement laisse faire les initiatives enseignantes sans s'en mêler, avec une certaine bienveillance. Cependant, les enseignants qui sont à l'origine de ces embellissements à leurs frais sont obligés d'être vigilants et de mettre leur « îlot » sous clef pour éviter les dégradations et les vols que, selon eux, certains élèves d'autres classes s'empresseraient de faire, voire certains enseignants jaloux. C'est ainsi que Radia, enseignante d'espagnol dans le lycée C, a repeint à ses frais sa salle de cours aux couleurs flamboyantes du drapeau d'Espagne et l'a décorée d'objets espagnols qu'elle a ramenés d'Andalousie pour motiver ses élèves et les ouvrir sur le monde (« abrir los ojos de los alumnos al mundo ») tout en se prémunissant des casseurs à renfort de multiples cadenas sur sa porte.

Les observations des cours de langues et du rythme de la vie scolaire au quotidien ont été complétées par de nombreuses discussions et entretiens informels avec les directeurs

d'établissements, les enseignants de langues, mais aussi, à la faveur des récréations, avec des enseignants d'autres disciplines dans la salle des professeurs, la cour ou les couloirs. Des entretiens semi-directifs formalisés comme tels ont été également menés à l'extérieur de l'école avec douze des enseignants dont j'ai observé les cours, deux inspecteurs (un d'arabe en primaire et l'autre de français en lycée) quatre responsables des AREF ou des délégations régionales. Comme indiqué dans le chapitre 2 ([2.4.1](#) et [2.4.2](#)), j'ai également mené des entretiens avec 6 enseignants extérieurs aux établissements où j'ai mené mes observations.

Avec les élèves, comme cela a déjà été dit, les interactions à l'intérieur des établissements ont surtout été collectives, soit à la faveur d'un remplacement qui m'était demandé par un enseignant ou à d'autres occasions fortuites. A l'extérieur de l'école, sept entretiens individuels ont été réalisés avec des élèves d'autres établissements que ceux de mes observations ; des informations ont également été recueillies de manière informelle en situation d'interactions avec des élèves en petits groupes ou en famille sur une demi-journée ou plus, en continu ou de manière fragmentée au gré des rencontres. Les temps les plus longs ou les plus récurrents passés de la sorte ont été avec Fatima, l'enseignante d'arabe en collège, et ses enfants et avec Aicha, son mari et leurs filles dont il a été question dans le chapitre 2 ([2.4.3](#)). J'ai également recueilli de manière informelle les propos de tout jeunes bacheliers rencontrés lors de stages d'intégration pour leur entrée à la faculté des sciences de Marrakech trois années successives¹⁷⁶.

En complément de ce travail centré sur l'intérieur de l'école ont été menés des entretiens formels ou informels avec d'autres types d'acteurs de l'extérieur dont il a déjà été question dans le chapitre 2, notamment des étudiants¹⁷⁷, des parents d'élèves et des formateurs d'enseignants rencontrés à la faveur de mon occupation professionnelle de formatrice. Ont également été mobilisés des verbatim d'entretiens réalisés pour un projet de recherche précédent avec de jeunes diplômés, des employeurs marocains et des responsables institutionnels en lien avec l'insertion professionnelle (Pellegrini 2016 et 2018). Des extraits de ces entretiens figurent dans le chapitre 2 ([2.3.2](#)).

¹⁷⁶ Rentrées universitaires 2015-2016 ; 2016-2017 ; 2017-2018. J'ai animé un focus groupe avec une dizaine d'entre eux en octobre 2016.

¹⁷⁷ Au début de ma thèse en novembre 2015, j'ai organisé un focus groupe avec neuf étudiants auxquels j'enseignais le français, il en a déjà été question dans le chapitre 2 ([2.3.2](#)).

3.4. Les établissements « exemplaires » et la norme

Comme probablement dans tout contexte institutionnel ou professionnel, un des soucis constants des acteurs qui m'ont autorisée ou accueillie dans leurs établissements a été de me montrer la face « exemplaire » du système scolaire, de leur établissement, de leurs pratiques et de leurs élèves, tout en sachant qu'il ne serait pas possible que je n'entrevois pas le reste, même a minima, et en s'en sentant plus ou moins meurtris ou mal à l'aise par anticipation ou sur le moment.

Une des critiques qui m'a souvent été adressée lorsque j'ai présenté l'avancée de mon travail dans des journées d'études doctorales ou des colloques au Maroc ou en France était que les responsables, à quelque niveau qu'ils soient, se sont forcément arrangés pour me cacher la « réalité crue » de l'école marocaine, pour m'en donner une vision tronquée et faussée en m'envoyant uniquement dans les écoles et les cours où tout va bien. C'est en partie vrai, surtout lors de ma première période d'observations dans la première AREF où il m'avait été explicitement annoncé que je serai envoyée dans les établissements « exemplaires » (*namūdhajiya*) de la ville ou lorsque j'étais accompagnée à la fois du directeur et de l'inspecteur dans chaque cours à l'école primaire B. C'est un peu moins vrai lors de la deuxième période dans la seconde AREF où, en plus des établissements exemplaires où j'ai été envoyée (l'école C réputée « admirable », le collège B et le lycée B), j'ai été autorisée à me rendre dans des établissements de quartiers périphériques pauvres, comme le lycée C et le collège C, ce dernier étant réputé dangereux et violent. C'est également moins vrai dans la mesure où il n'était pas possible de camoufler l'état matériel délabré des établissements, même de ceux réputés exemplaires. Il est certain également que ma présence était suffisamment perturbante pour nécessairement modifier en partie les comportements et les pratiques des adultes comme des élèves. Tant que ma présence durait, son impact ne pouvait être aboli complètement. Il a pu être en partie temporisé néanmoins par plusieurs éléments : l'effet de surprise (fort désagréable pour tout le monde au demeurant) de mes parachutages inopinés dans les établissements, ce qui, la majeure partie du temps, ne laissait pas le temps de changer le déroulement des cours ou de préparer les élèves à une présence étrangère ; la durée de mes séjours plus ou moins prolongée dans les établissements qui permettait aux adultes et aux enfants de s'habituer au moins partiellement à ma présence encombrante ; une forme d'hospitalité de la part des enseignants qui généralement, malgré leurs réticences, acceptaient avec une certaine nonchalance, voire curiosité ou indifférence, ma présence sans s'y opposer frontalement ou

menacer de déposer plainte auprès des syndicats comme on pourrait imaginer que cela se produise dans d'autres contextes scolaires.

Un autre point important à développer ici est que cette notion d'exemplarité convoquée par les responsables, les directeurs et les enseignants est en elle-même un critère d'observation et d'analyse intéressant. En effet, cela permet de s'interroger sur ce qui constitue la norme d'un bon fonctionnement d'établissement scolaire pour ces acteurs – et au-delà, du fonctionnement du système scolaire national – au niveau de l'administration et au niveau de l'école elle-même. Désigner des établissements comme « exemplaires » supposent que les autres ne le sont pas ; puisqu'ils sont exemplaires, ils sont même en principe au-dessus de la norme, ce sont des modèles à imiter ou au moins à mettre en avant aux yeux de personnes extérieures. Quels sont donc les éléments qui les distinguent et en font des modèles ? Dans cette question reposent d'importantes implications : à travers ces modèles, quels types de locaux, quels types de comportements et de pratiques scolaires des adultes et des élèves mais aussi quels types de savoirs scolaires sont valorisés comme exemplaires ? Quatre aspects seront présentés ici pour y répondre : les caractéristiques d'un établissement présenté comme exemplaire ; ce qui est valorisé comme exemplaire dans les relations entre élèves et enseignants ; ce qui est valorisé comme exemplaire dans le déroulement d'un cours ; les formes de transmission du savoir valorisées.

3.4.1. Caractéristiques des établissements exemplaires

Les trois établissements de la première période et l'école C de la seconde sont présentés comme exemplaires selon plusieurs critères. Les écoles primaires A et C le sont d'abord pour des critères d'apparence matérielle : des bâtiments récemment peints ou propres, la présence de dictons ou citations célèbres calligraphiés sur les murs en arabe, amazigh et français et des peintures murales colorées réalisées par des peintres spécialisés dans les paysages de nature avec arbres et plantes, fontaines ou cours d'eau, oiseaux et autres animaux¹⁷⁸. Les tables des élèves sont recouvertes de nappes de couleurs ou fleuries en tissu ou en toile cirée, les salles de classe sont plus ou moins décorées et aménagées par les maîtresses. On y trouve des livres illustrés, parfois des peluches et des jouets, des objets confectionnés ou achetés au souk par la maîtresse ou apportés par des parents. Il est rare que les élèves soient conviés à créer par eux-mêmes des objets décoratifs pour la classe. Les fenêtres sont propres, la lumière du jour passe à travers, les rideaux, le sol, les murs

¹⁷⁸ Voir par exemple la photographie de l'entrée de l'école C en en-tête de ce chapitre.

sont propres. De même, les élèves et les maîtresses portent des blouses ou des uniformes homogènes, en bon état.

Figure 8 : Une salle de classe exemplaire de l'école A



La salle de classe de la maîtresse de français, 3^{ème} année, école A, avril 2016, photographies personnelles.

Ces deux photographies ont été prises dans la salle de classe de Kaoutar, maîtresse de français des deux classes de 3^{ème} année de l'école A avec qui j'ai passé trois semaines d'observations. Parmi les éléments désignés comme exemplaires par le responsable de l'AREF, le directeur et plusieurs enseignants de l'école, figurent en bonne place le nombre réduit d'élèves qui permettent un aménagement confortable de la salle de classe. Cet effectif exemplaire dans cette école correspond à environ 35 élèves par classe. C'est ainsi que, comme on peut le voir ci-dessus, les élèves peuvent s'asseoir par deux à leurs tables réparties en forme de U dans la classe, laissant un espace au milieu pour la disposition de tables basses avec des livres et des paniers contenant divers objets. Dans les autres écoles visitées, non ciblées comme exemplaires, il n'est pas rare de voir plus de 40 élèves entassés par quatre sur des tables pour deux dans des salles bien moins spacieuses et claires que celle-ci.

Parmi les autres éléments exemplaires en plus de l'état général de la salle, de ses décorations, de sa disposition et de la présence d'un tableau blanc considéré comme plus moderne qu'un tableau noir, figurent également les blouses des élèves, elles aussi en bon état, bleues pour les garçons, roses pour les filles. La présence d'un ordinateur, d'un poste

radio et d'une imprimante dans la classe fait non seulement la fierté de Kaoutar qui se les est procurés elle-même, mais aussi celle du directeur et des autres enseignants qui soulignent souvent le fait qu'ils ont un ordinateur dans leur école, contrairement aux autres écoles du quartier, et qui négocient souvent avec elle pour le lui emprunter.

Un autre élément intéressant dans cette salle de classe, comme dans les autres salles des maîtresses de français¹⁷⁹ est la juxtaposition des langues arabe et française. La majorité des supports présents ci-dessus sont en français : divers abécédaires, tableaux et affichages de syllabes étudiées ou de mots brefs. La tradition littéraire française est également présente à travers l'image représentant « Perrette et le pot au lait » de Jean de la Fontaine posée par-dessus une carte de géographie intitulée en arabe (photographie de droite). Au tableau la date du jour est écrite en français et en arabe. Ces photographies ont été prises à la fin d'un cours de français, ce n'est donc pas visible ici, mais lorsque l'enseignante enchaîne une leçon de français et une leçon de mathématiques en arabe, le tableau est recouvert dans les deux langues de lignes qui partent en sens opposé et souvent se télescopent et se contournent au milieu. En revanche, dans les salles de classe « exemplaires » des maîtresses d'arabe, cette juxtaposition des langues n'est évidemment pas présente puisque tout est enseigné en arabe (langue, éducation islamique et sciences). Les décorations y sont essentiellement à caractère religieux, qu'il s'agisse de versets du Coran calligraphiés, d'images de la Mecque et de mosquées célèbres ou d'images parfois en lien avec le Maroc : lieux naturels réputés (cascades, montagnes, etc.), monuments ou événements historiques fondateurs de la nation marocaine (un ksar, le mausolée de Mohammed V, la Marche Verte, etc.).

Concernant les établissements du secondaire, leur réputation d'exemplarité repose moins sur ce type de critères et il n'est pas rare que leurs bâtiments, salles et matériel soient en assez mauvais état comme décrit plus haut dans ce chapitre, même s'ils ne sont pas dans un état de délabrement avancé comme d'autres établissements. En revanche, comme à l'école primaire, le respect des rituels comme le lever du drapeau national et le chant de l'hymne national, ainsi que la présence et la relative ponctualité des enseignants sont les critères d'exemplarité les plus mis en avant. De même, en classe, la discipline et le silence des élèves sont des critères importants, ainsi que la capacité des enseignants d'inspirer du respect à leurs classes, comme nous le verrons dans la sous-section suivante.

¹⁷⁹ Rappelons qu'elles enseignent aussi les mathématiques en arabe.

Un autre critère majeur de l'exemplarité des établissements est la connaissance par les enseignants, la présence et l'utilisation des « innovations technologiques » prônées par les nouvelles directives officielles pour les projets d'établissements et la pédagogie. Les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) sont ainsi mises à l'honneur dans l'Education Nationale marocaine, en tous cas dans les discours des responsables des AREF, des délégations et des inspecteurs, depuis qu'elles ont été promues au titre de « piliers de la société moderne » et des « meilleures ressources éducatives » de « l'éducation pour tous » dans le monde par l'UNESCO (2004 : 3). C'est pourquoi l'exemplarité d'un établissement est liée aussi à la présence d'au moins un ordinateur, qu'il soit la propriété d'un ou plusieurs enseignants qui se le partagent ou qu'il ait fait l'objet d'un don extérieur à l'établissement¹⁸⁰. C'est ainsi que dans le lycée A, lors des premiers cours d'anglais et d'espagnol auxquels j'ai assisté, un ordinateur et un projecteur (dit *datashow* en *darija*) étaient systématiquement utilisés par l'enseignant qui s'en servait pour projeter des images. Cette utilisation m'a été commentée par les enseignants en question eux-mêmes qui m'ont fait remarquer à plusieurs reprises leur connaissance des nouvelles directives et des TICE, mais aussi par le directeur et d'autres enseignants. Ceux d'arabe et de français ont aussi commenté cela en insistant sur le fait que ce matériel était approprié pour l'enseignement des langues étrangères surtout orales, mais pas pour « leur » langue à eux dont le livre doit être le support premier et le plus respecté. Au bout de ces quelques séances, l'ordinateur et le projecteur ont disparu et une voix malicieuse a tenu à m'informer en grand secret qu'ils avaient été empruntés à l'extérieur pour ma venue, mais que, comme je restais un peu trop longtemps, ils avaient dû être rendus à leur propriétaire.

Un autre critère d'exemplarité des établissements concerne la plus ou moins grande proximité qu'ils ont avec la hiérarchie scolaire, AREF ou délégation, et donc leur accès plus ou moins rapide à la circulation des informations officielles qui souvent ne parviennent jamais dans certains établissements plus éloignés, même au sein de la même

¹⁸⁰ Les AREF ont mis en place dans certains établissements-pilotes des « salles GENIE », c'est-à-dire des salles avec plusieurs ordinateurs et une connexion wifi. Ces salles ont généralement été financées par des aides de coopération étrangère parmi lesquelles la Corée du Sud semble financer une grande partie. Cependant, ces salles sont très rarement utilisées par des enseignants et leurs classes, les responsables ayant peur que le matériel soit endommagé ou volé. Une autre raison de leur non-utilisation est souvent le manque de compétences informatiques des enseignants : si la plupart d'entre eux savent se servir d'un smartphone et des services de « 'ami Google » (mon oncle Google) sur smartphone, ils sont peu à l'aise avec un ordinateur. Ainsi, ces salles restent-elles souvent fermées et inutilisées (communications informelles avec des responsables).

agglomération¹⁸¹. Cet accès aux informations, notamment celles concernant « les innovations pédagogiques », bien qu'il ne soit a priori pas attribuable au mérite de qui que ce soit, est particulièrement valorisé par les responsables et les directeurs. Il n'est ainsi pas rare d'entendre que tel établissement est méritant parce que tous ses enseignants sont au fait des « innovations » et ont des méthodes pédagogiques modernes et innovantes par opposition à d'autres établissements qui n'ont pas de tels enseignants.

Or, il est frappant de constater que ces méthodes pédagogiques, qui sont valorisées pour leur modernité et leur innovation, semblent toutes provenir de l'étranger, et sont notamment relayés par les services de coopération des pays occidentaux ou des grandes agences multilatérales internationales comme les Nations Unies à travers l'UNESCO et l'UNICEF, la banque mondiale ou les évaluations internationales PIRLS et TIMSS¹⁸². Ce n'est pas le lieu ici de faire une étude approfondie de l'ampleur et de l'étendue de l'influence de ces services de coopération bilatéraux et multilatéraux étrangers sur le fonctionnement et les choix pédagogiques du système d'enseignement national marocain. Cependant, rien qu'en entrant dans l'école marocaine, en regardant les manuels, en écoutant les discours des acteurs, il est possible d'avancer que cette influence est extrêmement présente et qu'il existe une forme de dépendance du système éducatif national par rapport à ce qui vient de l'étranger, aussi bien en termes d'aides financières et matérielles que de formations et de directives pédagogiques. Or, le fait que directeurs et enseignants ont connaissance de ces directives importées est valorisé, quitte à ce qu'elles ne soient pas appropriées par les enseignants et appliquées dans les pratiques d'enseignement. Il s'agit notamment des TICE mais aussi d'approches pédagogiques telles que « la démarche d'investigation » dans les matières scientifiques ou l'Approche par Compétences (APC, voir Ben Sedrine & *alii* 2015) récemment introduites comme des nouveautés pédagogiques et d'évaluation. Une certaine déférence et admiration, avec parfois une pointe de jalousie, existe aussi à l'égard des enseignants qui ont suivi des formations animées par des formateurs étrangers, qu'ils soient français, belges, canadiens, espagnols, américains – rarement des formateurs d'autres nationalités, notamment coréens et japonais, semble-t-il – voire, plus rarement encore, qui ont été envoyés en formation dans un pays étranger. On constate également l'omniprésence de l'inspiration pédagogique

¹⁸¹ Cela a été constaté plusieurs fois lors de formations où, dans la même grande ville, seuls les enseignants des établissements proches de l'AREF avaient été informés de certains changements officiels récents tandis que ceux d'établissements dans des quartiers plus éloignés ne l'étaient pas.

¹⁸² Voir le chapitre 2 (2.2.1).

étrangère dans les manuels, notamment de langues. En témoignent les choix de textes comme le Petit Chaperon rouge ou le poème « Voyelles » de Rimbaud en primaire (sans que le nom du poète n’y figure) ; les œuvres au programme du baccalauréat de français qui ressemblent étrangement aux programmes français (*Dernier jour d’un condamné* de Victor Hugo ou *Antigone* de Jean Anouilh par exemple) ; la proximité de certains manuels d’anglais et d’espagnol avec des manuels étrangers d’enseignement de ces langues ; les projets des nouveaux curricula de français nommés « Agir autrement » du nom d’une stratégie pédagogique canadienne destinée à combattre l’échec scolaire¹⁸³, etc. Le pendant de cette exemplarité des normes importées de l’étranger est la dévalorisation souvent virulente de ce qui est souvent décrit comme les « méthodes traditionnelles » décriées comme « périmées » parce qu’anciennes et dépassées, notamment l’apprentissage par la mémorisation qui est critiqué au nom de « mieux vaut une tête bien faite qu’une tête bien pleine » et au nom du credo repris des directives françaises depuis une vingtaine d’années qui consiste à « mettre l’élève au cœur de son apprentissage ». Nous verrons cependant plus loin dans ce chapitre que, de fait, ce qui est dénigré dans les discours comme « traditionnel » et « périmé » est malgré tout le cœur du fonctionnement des relations entre un enseignant et ses élèves et de la pédagogie dans les pratiques classes observées, aussi bien dans les établissements exemplaires que dans les autres.

Enfin, un dernier critère d’exemplarité d’un établissement, en particulier dans le choix des directions de m’envoyer dans tel ou tel cours de langue, concerne les distinctions littéraires que peuvent avoir les enseignants de ces cours, notamment s’ils ont publié des livres, participé à des conférences ou des formations au Maroc, voire à l’étranger. C’est ainsi que les directions du collège A et du lycée B étaient fiers de m’envoyer observer les cours d’arabe, le premier, d’une enseignante poétesse qui avait déjà publié plusieurs recueils de poèmes et reçu des prix littéraires, le second, d’un enseignant qui avait publié des poèmes et un essai philosophique. L’érudition des enseignants, témoignage de la grande culture arabe écrite surtout et de leur prestige comme auteurs de livres, est un critère d’exemplarité mis en avant qui leur donne une aura particulière et leur vaut l’admiration et l’émulation de certains de leurs collègues et surtout des élèves qui leur sont particulièrement dévoués et participent dans leurs cours avec une forme d’enthousiasme et de ferveur plus développée

¹⁸³ Voir <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieux-defavorises/agir-autrement/>. Ce projet de réforme curriculaire est actuellement en période de mise en place pilote dans certaines AREF seulement (communication personnelle de responsables et d’inspecteurs).

qu'ailleurs. Nous reviendrons dans les chapitres suivants sur le prestige de la littérature, de l'auteur et de l'écrit véhiculé par les cours d'arabe et de français.

3.4.2. Relations exemplaires entre élèves et enseignant : l'individuel et le collectif

L'autorité des enseignants, leur capacité à être respectés, voire craints, à avoir une emprise morale sur leurs élèves et leur faire respecter la discipline et le silence pendant leurs cours sont des critères valorisés comme exemplaires par opposition aux enseignants qui sont identifiés comme n'ayant pas les qualités morales, l'expérience, la force de caractère ou la volonté pour s'imposer. Dans ce registre, c'est l'enseignant comme individu qui est pris en compte dans les discours sur l'exemplarité, même si semble aussi reconnue de manière implicite l'importance de l'autorité de la direction d'un établissement qui met en place les conditions favorables pour que cette individualité et ce charisme personnel puissent s'établir.

Quasiment tout enseignant, surtout en primaire et au collège, a à portée de main, en classe et dans la cour quand il est en charge de surveiller les récréations, un segment de tuyau souple – une sorte de bout de tuyau d'arrosage – dont officiellement, en tous cas dans les établissements exemplaires, il ne se sert pas (ou plus) pour frapper les élèves mais pour « orchestrer » la discipline en quelque sorte. Certains enseignants se plaignent d'ailleurs des nouvelles directives qui leur interdisent de punir physiquement les élèves difficiles. Plusieurs d'entre eux présentent cette interdiction comme relativement récente sans pouvoir la dater et la critiquent comme une des mesures importées de l'étranger, incompatible, selon eux, avec « la culture marocaine »¹⁸⁴. Dans leurs discours¹⁸⁵, être craint des élèves est une marque d'autorité qui va de paire avec l'autorité pédagogique. D'une certaine façon, pour eux, la transmission du savoir est rendue possible par la subjugation des élèves (au sens de mettre sous le joug) : les enseignants interrogés sur ce point affirment que ce n'est pas de leur plein gré que les élèves se soumettent à la volonté de l'enseignant et qu'il faut donc les forcer à apprendre par la contrainte, en leur inspirant crainte et respect. De la sorte, le tuyau, même sans être utilisé pour frapper, sert à l'enseignant de symbole d'autorité dont les coups assenés frappent le bureau, les murs, le

¹⁸⁴ Ce tuyau n'a jamais été utilisé pour frapper un élève en ma présence, mais au vu des réactions craintives des élèves de certaines classes face à cet objet quand il est brandi par certains enseignants, il est probable qu'il soit au moins parfois utilisé à cet effet.

¹⁸⁵ Il s'agit ici des discours aussi bien d'enseignants de sciences et de français interrogés pendant des formations que d'enseignants des établissements où j'ai mené mes observations.

tableau ou les tables des élèves. Chacun s'en sert avec plus ou moins d'engouement, de bruit et de force pour scander les transitions entre une leçon et la suivante, délimiter le temps imparti aux élèves pour écrire leur réponse sur leur ardoise ou leur cahier ou pour rappeler à l'ordre un élève rêveur ou agité.

Nous avons vu précédemment avec Eickelman (1985), Messick (1996) et Brenner (2001) comment les modes de transmission du savoir ont évolué historiquement, passant d'une transmission individualisée de maître à disciple au fonctionnement scolaire institutionnalisé d'Etat actuel où l'enseignant s'adresse au collectif de la classe. Cette évolution, qui a changé les statuts de maître à enseignant et de disciple à élève, a participé à la reconfiguration des relations d'enseignement et d'apprentissage et des rôles de l'individuel et du collectif.

Dans les établissements où j'ai mené mon travail, le rapport d'autorité de l'enseignant à sa classe en tant que collectif et, à travers ce rapport au collectif, à chaque élève en tant qu'individu est codifié comme une norme à suivre qui peut prendre la forme d'une mise au service d'un élève individuel à l'enseignant. Surtout au niveau du primaire mais aussi du collège et du lycée, un élève est désigné par chaque enseignant à l'heure, à la journée, à la semaine, parfois au trimestre, pour se mettre à son service pour des tâches matérielles : porter son cartable et sa blouse en le suivant dans ses déplacements à travers l'établissement ; lui apporter sa collation de la récréation ou ses affaires d'une salle à l'autre ; essuyer le tableau et ranger, voire balayer, la salle à la fin de la demi-journée ou de la journée. Ce rôle est brigué par bon nombre d'élèves, surtout les filles qui se précipitent pour obtenir cette distinction qui les individualise un instant face au reste de la classe dans un rapport direct et personnel à l'enseignant. Ce rapport hiérarchique entre l'enseignant et un individu-élève est particulièrement valorisé comme un marqueur de respect et d'autorité pour l'enseignant et de distinction pour l'élève. Plus il y a d'élèves candidats à remplir ce rôle, plus cela marque l'autorité d'un enseignant sur sa classe, or ce dernier est apprécié selon sa réussite dans ce domaine par ses supérieurs, ses pairs et les élèves.

Un autre fonctionnement valorisé qui codifie cette fois la relation pédagogique entre un enseignant et ses élèves pendant un cours est l'alternance permanente entre participations collective et individuelle des élèves. Est notamment très développé ce qu'on peut appeler un fonctionnement de chœur ou de chorale. A tous les niveaux d'enseignement, surtout dans les cours d'arabe et de français, mais aussi dans une moindre mesure dans les cours d'anglais et d'espagnol, l'enseignant sollicite la participation et l'assistance de la voix

collective de la classe qui répète en écho une phrase, une fin de phrase, un mot, voire une fin de mot ; répond en chœur à une question ; complète une phrase laissée inachevée comme un texte à trous. Pendant un cours, on entend alternativement la voix individuelle de l'enseignant, sorte de chef d'orchestre qui parle beaucoup et guide le contenu et la prise de parole, et celle de ce chœur qui répète ou complète les propos du chef d'orchestre en décalé ou en même temps. Cette identité collective très synchronisée du chœur est frappante. En primaire c'est la grande majorité des élèves de la classe qui reprend en chœur d'une voix forte et sonnante sur un ton ascendant, en détachant les syllabes, le propos de la maîtresse ou du maître à l'unisson, parfois en même temps que l'enseignant, voire en anticipant la parole magistrale quand il s'agit d'une révision de leçon ou d'une récitation déjà mémorisée. Au collège et au lycée, l'engouement et la vitalité du chœur sont bien moindres¹⁸⁶, le nombre de voix qui y participent plus faible, mais le fonctionnement reste le même. A tous les niveaux, les élèves qui n'arrivent pas à suivre soit restent mutiques, surtout dans le secondaire, soit tentent de se fondre dans le collectif du chœur en imitant les sons avec leur bouche ou en agitant les lèvres en silence. Plus la répétition du chœur est sonore et bien synchronisée, plus c'est un marqueur que l'enseignant fait preuve d'autorité et de savoir-faire. Comme me l'a dit un directeur d'école, c'est le signe que l'enseignant tient sa classe et que les élèves apprennent comme il faut. Le chœur est donc à la fois un répétiteur et un adjuvant de la maîtresse et du processus d'apprentissage collectif.

Au milieu de ce fonctionnement à deux voix – voix individuelle de l'enseignant, voix collective des élèves – la participation individuelle d'élèves particuliers est plus ponctuelle et représente pour l'élève une prise de risque à travers cette individualisation soudaine qui le fait sortir du collectif et le met en avant. Le tout petit nombre d'élèves qui se distinguent ainsi, qu'ils lèvent la main pour répondre ou qu'ils soient interrogés nommément par l'enseignant, est d'autant plus valorisé qu'il est attendu d'eux qu'ils ne se trompent pas car il s'agit quasiment toujours exclusivement des quelques « bons » élèves du premier rang. Dans l'école C par exemple, la classe de 5^{ème} année observée dans les cours d'arabe et de français comprend 38 élèves. Au cours des séances, ce sont toujours les mêmes huit d'entre eux au premier rang (sept filles et un garçon) qui prennent la parole de manière individuelle tandis que les trente autres ne participent que collectivement en chœur avec

¹⁸⁶ Dans les transcriptions des cours utilisées par extraits dans les chapitres suivants et consignées en entier en annexes, le terme « chœur » est utilisé quand l'ensemble des élèves d'une classe participent en même temps. En revanche, il est remplacé par la mention « plusieurs élèves » lorsqu'il s'agit d'un groupe d'élèves qui participent collectivement, le reste de la classe restant silencieux.

force conviction. Parmi eux, les petits garçons du dernier rang au milieu desquels je suis assise bougent les lèvres sans un son tout en affichant tout autant de ferveur que les autres. Quand l'un d'entre eux lève la main pour répondre, il est rare que l'enseignante lui donne la parole.

Une des phrases entendues à plusieurs reprises de la part d'enseignants est que « le prof est le roi dans sa classe » comme si la salle de classe reproduisait en microcosme le fonctionnement de la société marocaine toute entière dans son rapport au roi. Elle sous-entend non seulement une relation d'autorité, voire de toute puissance, du souverain sur ses sujets, mais aussi une relation où l'enseignant est seul détenteur et garant du savoir qu'il délivre à ses sujets selon son bon vouloir. Cette phrase a notamment été utilisée par une enseignante dans un contexte de formation où on voit à l'œuvre l'affrontement entre certaines « nouveautés pédagogiques » qui viennent de l'étranger, présentées comme les nouveaux exemples à suivre, et ce qui est considéré dans les établissements comme la norme « exemplaire » à suivre dans les relations entre l'enseignant et ses élèves. En voici le récit.

Il s'agit d'une formation continue animée par un formateur d'un centre régional de formation des enseignants à destination d'une trentaine d'enseignants de français de lycée expérimentés¹⁸⁷. Le formateur, chercheur en sciences de l'éducation et figure renommée de la formation initiale des enseignants dans la région, fait un exposé en français avec un power-point intitulé « l'élève, acteur de ses apprentissages » entièrement rédigé en anglais. Il développe longuement tout un argumentaire technique appuyé de force références académiques surtout américaines pour démontrer que l'élève ne doit plus désormais n'être qu'un récepteur passif du savoir, mais un acteur qui construit son savoir lui-même ; le rôle du professeur devant se réduire à être seulement un guide, un accompagnateur ou un médiateur entre l'enfant et le savoir et ne devant plus être en charge de transmettre un savoir tout fait à apprendre par cœur. Le formateur ne cesse de critiquer les méthodes d'enseignement marocaines et celles importées de France comme désuètes, inefficaces, inadaptées à la modernité et au monde d'aujourd'hui. Il souligne sans cesse combien les élèves marocains s'ennuient en classe, sont démotivés et en échec, sous-entendant de manière à peine déguisée que c'est de la faute des enseignants, voire de « la culture marocaine » dont il répète en permanence qu'il faut « la transformer et la moderniser grâce

¹⁸⁷ J'y assiste en tant que spectatrice invitée, sans intervenir.

au modèle américain¹⁸⁸ ». La réaction des enseignants à la fin de sa présentation est un mouvement général de mécontentement, de grondements, de chuchotements et de postures qui ressemblent à des défis physiques. Pourtant, peu d'entre eux sortent du mouvement collectif pour se manifester individuellement en prenant la parole. Finalement, une enseignante d'une quarantaine d'années prend la parole en français de façon très agressive : elle ne voit pas en quoi cette présentation la concerne, elle et ses collègues. Selon elle, cette méthode est humiliante pour les enseignants ; de toute façon le contexte marocain est différent du contexte américain et des contextes étrangers en général ; il faut cesser (« ça suffit ») d'importer des « modèles » d'ailleurs comme si le Maroc et les « choses » marocaines n'avaient aucune valeur ; il faut recontextualiser et inventer de vraies méthodes marocaines adaptées au pays et à la culture marocaine ; « inventer une pédagogie marocaine » ; cette méthode n'a aucun sens ici. Car, s'exclame-t-elle, « au Maroc l'enseignant est roi dans sa classe, c'est lui qui sait et qui décide ce que doivent apprendre les élèves. Pas les élèves ». Elle souligne également les risques qui seraient encourus en utilisant une telle « méthode de révolutionnaires » qui risque de détruire « la culture de la hiérarchie et le statut de l'enseignant », « le respect que lui doivent les élèves ». Selon elle, c'est prendre le risque de troubler l'ordre établi qui est déjà si difficile à maintenir avec des classes aux effectifs surchargés. Elle affirme que le formateur ne connaît rien de ce qui se passe en classe, qu'il a une vision trop abstraite et détachée des problèmes quotidiens rencontrés par les enseignants qu'il est donc incapable de comprendre ; qu'il est également incapable de comprendre les souffrances quotidiennes des enseignants qui se battent pour faire au mieux pour transmettre du savoir et des valeurs à leurs élèves et qui sont déconsidérés par la société et même par les formateurs comme lui. Certains enseignants acquiescent de la tête. Peu prennent la parole à leur tour. L'un d'entre eux précise simplement qu'il n'est pas permis de qualifier un enseignant de roi par respect pour sa Majesté le roi Mohammed VI. Un jeune enseignant, au ton plus tempéré, critique cette expression sur le fond en disant que les enseignants doivent s'adapter aux pédagogies modernes, mais qu'effectivement une telle méthode venue de l'étranger est difficile à mettre en place dans les conditions de travail actuelles (surcharges des effectifs, élèves en grande difficulté, absence de matériel et de moyens). D'autres s'insurgent immédiatement contre ce jeune homme en criant que l'enseignante a raison, qu'il faut créer

¹⁸⁸ Propos non enregistrés, pris en notes pendant et juste après l'altercation.

des méthodes marocaines d'enseignement adaptées au contexte et à la culture, sans préciser comment ni en quoi.

Cette altercation entre formateur et enseignants, entre « méthodes étrangères » importées et « méthodes marocaines », montre combien l'enseignant est investi par les enseignants eux-mêmes comme celui qui détient et maîtrise le savoir, qui en est le garant et a non seulement la compétence mais aussi l'autorité légitime pour le transmettre à ses élèves. Le risque que les élèves développent de « mauvaises valeurs » au contact de méthodes de transmission du savoir et de savoirs étrangers, malgré par ailleurs le prestige dont jouit ce qui vient de l'étranger en tous cas dans les discours, est un leitmotiv récurrent dans les propos des enseignants marocains, quelle que soit la discipline qu'ils enseignent. L'élève par ailleurs est présenté comme le réceptacle de ce savoir dont l'enseignant est le détenteur, un réceptacle généralement passif, qui doit être soumis et obéissant pour mériter, par un comportement exemplaire, le savoir que l'enseignant met à sa disposition.

Cette relation de l'enseignant à ses élèves peut être rapprochée, en dehors du cadre de l'école, de la relation entre maître et disciple décrite et analysée par Tozy (1999) et Hammoudi (2001) au sujet des confréries soufies où la soumission physique, mentale et morale totale du disciple (*al-murīd*) à son maître (*al-chaīkh*) est la condition sine qua non de son initiation, de son apprentissage et de sa formation et est nécessaire à sa future émancipation et son passage de disciple à maître. Tozy montre comment la proximité physique du maître et la relation individualisée avec lui est pour le disciple « la condition d'acquisition de tout pouvoir spirituel » (1999 : 38) et analyse la continuité de ce fonctionnement dans les mouvements islamistes en parlant d'une « théologie de la servitude » qui exige « obéissance et adhésion totales » (ibid. 27). Or, on trouve des similarités dans les études portant sur l'éducation islamique. En effet, A. Laroui (1977), Eickelman (1985), Messick (1996) et Brenner (2001), dont il a été question plus haut dans ce chapitre, montrent l'importance de la relation individualisée entre le maître et son disciple pour assurer la légitimité du processus de transmission du savoir et d'apprentissage dans les modes de transmission du savoir islamique. Ils documentent l'élitisme de ces relations d'apprentissage individualisées d'un savoir destiné à un petit nombre d'individus seulement, l'élite des hommes de savoir (les oulémas et les *fuqahā'* (pluriel de *fqih*) qui font partie de *al-khāṣṣa*, une élite d'hommes d'exception, Laroui 1977 : 92). Messick (ibid. 91) pour le Yémen, Laroui (ibid. : 196) et Eickelman (ibid. 111) pour le Maroc montrent que la *ijāza*, le certificat écrit d'apprentissage et d'aptitude à

l'enseignement des sciences islamiques délivré à l'issue de la formation du disciple, atteste moins des connaissances et compétences acquises par celui-ci qu'elle n'est centrée sur la description des qualifications et de la réputation des maîtres auprès desquels il a fait ses apprentissages. Ce qui confère autorité et légitimité au disciple est moins son propre parcours personnel d'apprentissage et ses contenus que l'autorité des porteurs du savoir qui le lui ont transmis, l'un après l'autre, dans une relation individuelle de transmission d'homme à homme. Le savoir est ainsi « incorporé » (« *embodied* », Messick ibid. 15) d'individu à individu à travers une chaîne de transmission générationnelle, une forme de généalogie des détenteurs légitimes du savoir.

Or, ces auteurs montrent comment cette lignée de transmission a été brutalement mise à mal et minée, d'abord par les périodes coloniales qui ont introduit et institutionnalisé d'autres modes de transmission du savoir, imposées comme « modernes », puis, au moment des indépendances de ces pays, par le développement et la massification de la scolarisation. Tout en gardant leur légitimité et leur prestige comme les modes authentiques de transmission du savoir des époques précoloniales, ces modes anciens se sont vus concurrencés et remplacés peu à peu à travers l'action centralisatrice des Etats avec la création des systèmes éducatifs nationaux inspirés des écoles coloniales. Cela, à travers l'introduction d'un fonctionnement scolaire basé sur une formation collective destinée à toute la jeunesse d'un pays, dispensée dans des salles de classe où l'enseignant fait face depuis son estrade surélevée à un groupe d'élèves et où la relation d'apprentissage n'est plus individuelle et sélective mais ouverte à tous, voire obligatoire pour tous.

L'hypothèse qui est faite ici est que, autrefois réservée à une élite restreinte, la transmission d'un savoir désormais destiné à tous s'est adaptée à ce fonctionnement collectif institutionnalisé tout en gardant certaines caractéristiques des modes de transmission autrefois les seuls légitimes : la soumission de l'élève au maître ; le statut du maître comme détenteur du savoir ; celui de l'élève comme réceptacle de ce savoir ; mais aussi une forme d'individualisation et d'élitisme de la transmission du savoir. En effet, pendant ses cours, l'enseignant s'adresse de fait quasiment exclusivement aux quelques « bons » élèves du premier rang, il se constitue donc un auditoire de choix restreint, sélectionné sur ses capacités à obéir strictement et à répéter la parole du maître. Pendant ce temps sont livrés à eux-mêmes, tant qu'ils restent silencieux et ne perturbent pas le déroulement de la classe, les élèves des rangs plus éloignés, les « ignorants » ou les

« paresseux¹⁸⁹ » qui ne méritent pas l'attention de l'enseignant puisqu'ils ne se soumettent pas et ne sont pas dans la réception du savoir dont il est le détenteur. C'est un rapport finalement extrêmement élitiste que l'enseignant noue avec sa classe puisque, s'adressant officiellement à tous les élèves (entre 30 et 40 individus, parfois plus), il s'adresse de fait à une toute petite élite qui, notamment dans les cours de français en lycée, ne dépasse souvent pas quatre ou cinq élèves assis au premier rang.

Il ne s'agit pas de dire que seuls les enseignants marocains observés ont ce genre de pratiques sélectives à l'égard de leurs élèves. On trouve dans des ethnographies en milieu scolaire en France le même type d'attitude élitiste, que la sélection soit faite sur la base des résultats scolaires, de la classe sociale ou de l'ethnicité des élèves (voir par exemple Payet qui parle du « tri des classes » comme d'un « travail de ségrégation fine », 2016 : 61, ou Lorcerie 2011). Cependant, contrairement aux discours des enseignants en France qui, d'après Payet, nient ce processus de ségrégation au nom des valeurs républicaines égalitaires de l'école (ibid.), ici dans les discours des enseignants mais aussi des directeurs et de certains inspecteurs interrogés, cette sélectivité est présentée comme la norme : ils travaillent pour les élèves qui sont dociles, qui respectent le savoir que les enseignants leur transmettent et qui sont en mesure d'apprendre ce savoir, pas pour les autres, les « ignorants » ou les « paresseux ». Ils ne conçoivent pas leur rôle d'enseignant comme devant mettre le savoir à la portée de tous les élèves de leurs classes mais estiment que c'est aux élèves eux-mêmes de se placer à la hauteur de ce savoir et de le mériter. Il ne s'agit pas non plus pour l'enseignant de chercher particulièrement à susciter l'intérêt des élèves pour ce qu'il a à leur transmettre : le savoir est considéré comme étant invariable et devant être transmis entier, dans sa complexité originelle ; il n'a pas à être aménagé, simplifié ou « vulgarisé ». S'il est hors de portée des élèves, ce n'est pas le problème de l'enseignant, c'est le problème de ces élèves qui n'ont alors pas leur place dans ce parcours d'apprentissage. Les chapitres suivants permettront d'analyser en détails ces rapports à la transmission du savoir et aux élèves selon les différentes langues enseignées.

Parmi les initiatives personnelles prises par des enseignantes¹⁹⁰, le « problème » des élèves identifiés comme « mauvais » est souvent réglé d'une manière qu'elles présentent elles-mêmes avec fierté comme exemplaire, ce qui rejoint cette analyse d'une forme d'élitisme et d'individualisation de la destination du savoir. En effet, elles ne considèrent pas qu'il est

¹⁸⁹ Propos récurrents d'enseignants.

¹⁹⁰ Ces stratégies concernent davantage les femmes que les hommes parmi les enseignants observés.

de leur ressort d'impliquer ces élèves dans la leçon, de les aider à la comprendre et l'apprendre. Au contraire, elles s'efforcent souvent d'« acheter » leur silence et/ou leur implication minimale dans le déroulement de la leçon (avoir leurs affaires et essayer au moins d'écouter le cours) par de menus présents – nourriture, friandises ou dirhams – non seulement pour s'assurer le calme dans la classe, mais aussi pour apporter à ces élèves un peu de réconfort, leur faire un peu de bien. Pour elles, ces élèves n'ont simplement pas les capacités requises pour apprendre le savoir qu'elles ont à transmettre, elles interagissent donc avec eux sur un tout autre registre qui peut être par ailleurs très affectueux et bienveillant.

C'est ainsi que Karima, enseignante de français au collège A, est fière et heureuse de me raconter qu'une année précédente elle avait repéré dans une de ses classes de 3^{ème} année un « mauvais » élève agité et parfois violent dont la situation familiale était très difficile puisque sa mère et lui, ayant été abandonnés par son père, vivaient à moitié à la rue et n'avaient pas de quoi manger tous les jours. Karima a donc choisi de passer un « pacte » avec lui : chaque matin elle lui donnait un pain et un dirham ; en échange, il devait arriver à l'heure, apporter ses affaires et rester calmement assis au fond. Comme il a tenu son engagement tout au long de l'année scolaire, elle l'a récompensé de son assiduité en lui donnant un 10/20 sur le bulletin du 3^{ème} trimestre, ce qui lui a permis d'entrer dans une formation professionnelle l'année suivante. A aucun moment Karima n'a imaginé qu'elle pourrait peut-être aider cet élève à développer quelques bases en français car, à ses yeux, il n'en était tout simplement pas capable. Cette conception élitiste de l'enseignement, finalement destiné à un petit groupe restreint, soumis, obéissant et réceptacle du savoir, est loin de la mission officielle de l'école marocaine de destiner le savoir à tous mais continue pour autant de fonctionner et d'être présentée comme une norme dans les établissements. On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit de la continuité du fonctionnement ancien de valorisation d'une transmission du savoir destinée à une petite élite d'élus dans une relation individualisée de maître à disciple. Or, ce fonctionnement semble aller de pair avec ce qui est considéré comme une pédagogie exemplaire basée sur la mémorisation et la récitation. A nouveau sur ce point, on peut faire l'hypothèse que cette exemplarité est en continuité avec la valorisation d'un savoir « incorporé » par la mémorisation dans les modes de transmission du savoir anciens. Or, il semble que cette valorisation s'engage, se fonde et s'entremêle avec les directives officielles de l'école actuelle, notamment celle de « mettre l'élève au cœur de ses apprentissages ».

3.4.3. Cours exemplaires : une pédagogie de la mémorisation et de la récitation

Dans les contenus de cours, comme nous l'avons évoqué, ce qui est d'abord valorisé comme exemplaire de la part des enseignants est le strict suivi du programme, des étapes prédéfinies par le manuel et des instructions du guide pédagogique dans le temps imparti. Le guide pédagogique, notamment, détaille séance par séance et activité par activité le déroulement du cours, allant même souvent jusqu'à donner les questions-réponses exactes attendues de l'enseignant et de ses élèves. Voici un exemple du guide pédagogique de français à destination des enseignants de 3^{ème} année primaire.

Figure 9 : Extrait d'un guide pédagogique de français en 3^{ème} année de l'école primaire

Compréhension

1. Découverte du poster et émission d'hypothèses

- Faire observer les images séquentielles par l'ensemble de la classe. Demander aux apprenants de les raconter. C'est Chaperon Rouge. Une fille qui est dans son lit. Une maman qui parle à sa fille.
- Pour faciliter la prise de parole proposer des questions instigatrices.

Questions : Que voyez-vous sur l'image ? Qui est dans le lit ? Que peut dire la maman à sa fille ?

- Faire imaginer le dialogue.

2. Présentation du dialogue

L'enseignant présente le dialogue une ou deux fois en se servant des images séquentielles.

3. Vérification de la compréhension

L'enseignant pose des questions globales autour du dialogue pour s'assurer de la bonne compréhension.

Quelle heure est-il ? Où est Chaperon Rouge ? Que lui demande sa maman ?

4. Explication et mémorisation

- Explication du dialogue réplique par réplique.

Lève-toi ma fille, il est 9 heures du matin.

Que fait la maman ? Elle réveille sa fille, Chaperon Rouge. Expliquer que cette fille s'appelle Chaperon Rouge car elle porte toujours un chaperon rouge. Le montrer et le faire identifier.

Quelle heure est-il ? Il est 9 heures du matin. Demander à un apprenant de donner l'heure qu'il est.

La maman dit à sa fille : « Lève-toi ! » Elle lui demande de se réveiller. Faire répéter la réplique par quelques apprenants pour faciliter la mémorisation.

Mais je n'ai pas classe aujourd'hui.

Est-ce que dimanche vous allez à l'école ? Non, le dimanche, il n'y a pas classe. C'est dimanche, Chaperon Rouge n'a pas classe. Demander à un apprenant : « Est-ce que tu restes au lit le dimanche ? » « Oui, jusqu'à 10 heures. »

Faire répéter la réplique pour mémorisation et enchaîner avec la réplique précédente.

Manuel, *Mes apprentissages en français*, 3^{ème} année de l'enseignement primaire, livre du professeur, édité en 2000 par la Librairie Nationale, manuel et guide homologués par le Ministère de l'Éducation Nationale

On voit effectivement dans cet extrait du guide pédagogique combien toute prise de parole de l'enseignant et de l'élève est encadrée et donnée au préalable : il ne s'agit pas de faire ses propres phrases mais de dire ou écrire celles indiquées par le texte officiel. L'enseignant pose les questions présentes dans chaque rubrique ci-dessus comme « que voyez-vous sur l'image ? » (rubrique 1) ; « quelle heure est-il ? » (rubrique 3). La rubrique 3, dont le titre « explication et mémorisation » pose clairement les objectifs de la leçon, juxtapose sans les différencier dans la mise en page ou le texte les questions attendues de l'enseignant et les réponses attendues des élèves : « est-ce que dimanche vous allez à l'école ? Non, le dimanche il n'y a pas classe. C'est dimanche, Chaperon Rouge n'a pas classe » (seconde réplique). Or, la connaissance par cœur de ces questions-réponses par

l'enseignant est un des critères particulièrement vantés de son exemplarité dans ses pratiques d'enseignement.

C'est notamment pour sa mémoire et sa connaissance parfaite du guide pédagogique sans avoir jamais besoin d'y recourir que Kaoutar, maîtresse de français de deux classes de 3^{ème} année, est prisée comme étant la meilleure enseignante de l'école « exemplaire » A, aussi bien par le directeur de l'école que les autres enseignants. C'est d'ailleurs pour cela que c'est dans sa classe que j'ai été envoyée le plus longtemps dans cette école. Effectivement, lors des semaines passées dans la classe de Kaoutar pendant lesquelles j'ai assisté deux fois au cours qui correspond à cette étape du guide pédagogique ci-dessus avec chacune de ses deux classes, les questions qu'elle pose aux élèves sont exactement, mot pour mot, les mêmes que celles du guide. Il en est de même des réponses qu'elle leur fait répéter en chœur – souvent sans attendre qu'ils proposent une réponse par eux-mêmes. Chaque fois qu'un élève propose une réponse de sa composition, sous forme d'une courte phrase ou de mots isolés, même si le contenu même de cette réponse est juste, la maîtresse le reprend aussitôt pour lui faire répéter la phrase précise du guide. Par ailleurs, lors de moments passés ensemble en dehors des heures de cours, Kaoutar me met un jour au défi de trouver un passage du guide dont elle ne connaîtrait pas les répliques prof-élèves par cœur. Elle se réjouit avec fierté que je ne puisse pas la « coincer ». Cette valorisation de la capacité de mémorisation et de récitation du guide pédagogique par l'enseignant¹⁹¹ va de pair avec une pédagogie aussi ciblée sur ce type d'apprentissage chez les élèves.

Des formules, qui semblent être devenues proverbiales dans le milieu enseignant puisque je les ai entendues fréquemment en contextes de formations comme lors des périodes d'observations, marquent combien la norme de la pédagogie à l'école publique marocaine est basée sur la mémorisation et la récitation. « Les leçons, c'est par cœur, comme le Coran » ; « répétition vaut acquisition » ; « remplir les têtes vides¹⁹² », scandent bon nombre d'enseignants avec conviction et chaleur quand ils parlent de leurs pratiques d'enseignement. Or, si l'on compare l'enchaînement des activités lors des cours d'arabe et de français observés et qu'on en fait ressortir la structure schématiquement, on remarque que la quasi-totalité de ces activités sont centrées autour du processus de mémorisation,

¹⁹¹ Le même type de fonctionnement existe à tous les niveaux de la scolarité aussi bien chez les enseignants de langues que chez ceux des matières scientifiques, semble-t-il. En effet, les enseignants de sciences rencontrés en formations eux aussi fonctionnent avec des formulations tirées des manuels ou des instructions officielles pour définir un phénomène scientifique par exemple.

¹⁹² Phrases entendues à diverses reprises lors de formations dans des académies différentes et dans des entretiens avec des enseignants.

puis de récitations individuelles (quelques élèves) et collectives (le chœur) qui servent à en vérifier l'acquisition¹⁹³. Voici la structure type d'un tel cours schématisée à partir des transcriptions d'enregistrements et/ou des notes prises lors des observations de cours d'arabe et de français dans les trois écoles primaires. Dans les deux langues, de manière générale, la leçon fonctionne de manière circulaire et la même structure se répète de cours en cours tout au long de la semaine avec des supports et des thématiques différentes.

Figure 10 : Structure-type schématisée d'un cours de langue (arabe et français) à l'école primaire

1. Rappel et récitation de la leçon précédente

- a. La maîtresse récite la trace écrite¹⁹⁴ de la leçon précédente ; le chœur fait écho (en répétant la fin des mots ou les derniers mots d'une phrase)
- b. 7 ou 8 élèves la récitent individuellement, l'un après l'autre
- c. Le chœur la récite collectivement
- d. La maîtresse la récite en ajoutant des exemples ; le chœur fait écho
- e. 7 ou 8 élèves récitent le tout individuellement, l'un après l'autre
- f. Le chœur récite le tout collectivement
- g. La maîtresse et le chœur récitent le tout en synchronisation

2. Découverte d'un nouveau support (texte, image, aspect grammatical ou autre)

- a. La maîtresse décrit le support / si c'est un texte, il est lu par des élèves individuels, un par un, plusieurs fois (parfois par tous les élèves qui ont la capacité de le lire à voix haute tous seuls)
- b. La maîtresse pose une première question de compréhension (le plus souvent suivant le guide pédagogique). Elle interroge un élève nommément
- c. L'élève répond individuellement
- d. La maîtresse corrige la réponse pour l'adapter à la réponse-type qu'elle attend
- e. Le même élève répète la réponse-type
- f. La maîtresse la répète et demande à des élèves de la répéter individuellement
- g. 5 ou 6 élèves répètent la réponse-type individuellement, l'un après l'autre / en cas d'erreur la maîtresse corrige en répétant la réponse-type

¹⁹³ Nous verrons dans le chapitre 6 que la structure des cours d'anglais – et dans une moindre mesure d'espagnol – est différente de ce fonctionnement qui concerne surtout les enseignements de l'arabe et du français, aussi bien au primaire que dans le secondaire mais avec des modalités différentes.

¹⁹⁴ Il s'agit de la petite synthèse écrite que les élèves doivent recopier à la fin de chaque cours dans leurs cahiers et apprendre pour la fois suivante.

- h. La maîtresse répète la réponse-type ; le chœur fait écho
- i. Le chœur répète la réponse-type collectivement
- j. La maîtresse pose une seconde question de compréhension : le même fonctionnement est repris en boucle autant de fois qu'il y a de questions de compréhension (en général 4 ou 5)

3. Apprentissage de la nouvelle leçon

- a. La maîtresse récite la synthèse de ce qui a été dit (la future trace écrite de la leçon : quelques phrases récitées généralement sans ponctuation). Elle nomme un élève
- b. L'élève répète
- c. La maîtresse corrige si ce qui est récité n'est pas identique à ce qu'elle a récité
- d. L'élève répète
- e. La maîtresse répète ; le chœur fait écho
- f. Le chœur répète collectivement
- g. La maîtresse interroge nommément d'autres élèves qui récitent un par un / elle corrige si besoin. Le nombre d'élèves interrogés diffère selon les maîtresses : quelques unes font réciter tous les élèves de la classe un par un en demandant des récitations partielles à ceux qui n'y arrivent pas (au moins un mot) ; la majorité des maîtresses en interrogent une dizaine sans s'occuper des autres élèves
- h. A intervalles réguliers entre les récitations individuelles, le chœur récite collectivement
- i. La maîtresse récite
- j. La maîtresse et le chœur récitent en synchronisation
- k. La maîtresse écrit la trace écrite de la leçon au tableau
- l. Les élèves recopient cette trace écrite dans leurs cahiers
- m. La maîtresse demande aux élèves de l'apprendre pour le lendemain.

Voici un exemple plus concret d'un extrait traduit d'un cours d'arabe de 5^{ème} année dans l'école exemplaire C (effectif de 38 élèves) :

<i>Maîtresse</i> : Abidine

Abidine : les particules qui rendent le verbe au présent « *mansub*¹⁹⁵ » sont quatre, ce sont...

Maîtresse : oui, ce sont...

Abidine : « *kay* » - « *idan* » - « *an* » - « *lan* »

Maîtresse : « *an* » - « *lan* » - « *idan* » - « *kay* ». Saïd ?

Saïd : les particules qui rendent le verbe au présent « *mansub* » sont : « *an* » - « *lan* » - « *idan* » - « *kay* »

Autre élève : les particules qui rendent le verbe au présent « *mansub* » sont quatre, ce sont : « *an* » - « *lan* » - « *idan* » - « *kay* »

Maîtresse : oui, très bien... les particules du « *nasb* »... les particules qui rendent le verbe au présent « *mansub* » sont quatre, ce sont :

Maîtresse et chœur en même temps : « *an* » - « *lan* » - « *idan* » - « *kay* »

(...)

Maîtresse : alors là il (le verbe) était « *marfoue* » et là il est devenu...

Chœur : « *mansub* »

Maîtresse : pourquoi ? Parce qu'il y a avant lui une particule...

Chœur : du « *nasb* »

Maîtresse : les particules du « *nasb* » qui se trouvent dans la langue arabe sont quatre. Vous les avez vus au primaire, vous allez les voir au collège, inch'Allah, et vous allez les voir au secondaire... quatre particules... lève le doigt...

Autre élève : « *an* » - « *lan* » - « *idan* » - « *kay* »

Maîtresse : alors... alors... Je répète : les particules du « *nasb* »...

Autre élève : « *an* » - « *lan* » - « *idan* » - « *kay* »

Autre élève : les particules du « *nasb* » sont « *an* » - « *lan* » - « *idan* » - « *kay* »

Autre élève : les particules du « *nasb* » sont quatre : « *an* » - « *lan* » - « *idan* » - « *kay* »

Autre élève : les particules du « *nasb* » sont quatre : « *an* » - « *lan* » - « *idan* » - « *kay* »

Maîtresse : oui

Autre élève : les particules du « *nasb* » sont quatre...

Maîtresse : les particules du « *nasb* » sont quatre... ce sont...

¹⁹⁵ Mode verbal dans une proposition subordonnée (sorte d'équivalent d'une forme de subjonctif). Ce mode est entre autres employé dans les propositions subordonnées introduites par les conjonctions (ou « particules » dans cette traduction) récitées ici : « *an* », « *lan* », « *idan* », « *kay* ».

Chœur : « an » - « lan » - « idan » - « kay »

On voit dans cet extrait non seulement le processus de mémorisation et de récitation à l'œuvre suivant la structure schématique donnée précédemment mais aussi l'importance donnée par la maîtresse à la récitation de la leçon dans son intégralité en respectant exactement le nombre et l'ordre des mots. Or, si l'on compare cet extrait avec le déroulement de la totalité de la leçon, on remarque que le fonctionnement grammatical du « *nasb* » n'est pas explicité, il ne s'agit pas d'expliquer ou de comprendre pourquoi ou comment on l'utilise mais uniquement quelles sont les particules qui l'introduisent qui doivent être apprises par cœur dans l'ordre exact de la phrase qui constitue un segment de la leçon.

Voici un autre exemple avec la même classe lors d'un cours de français avec la maîtresse de français sur les homonymes.

Maîtresse : donc vers, *itijāh* ; vert, *khaḍr* ; verre, *kās*. Donc ce n'est pas la même chose. Alors je prononce de la même façon mais je n'écris pas de la même façon, ils n'ont pas le même sens, ils n'ont pas le même sens. On dit : ce sont des ZO- ?

Silence

Maîtresse : des Zo---Mo-ny-MES. Des zo-mo-nymes. ZO- ?

Qqs élèves : zomonèmes

Maîtresse : des ZO-mo-NY-mes ; NY-mes. Répète.

Fille : des zomonymes

Fille : des zomonymes

Fille : des zomonymes

Fille : des zomonymes

Garçon : des zomonymes

Fille : des zomonymes

Fille : des zomonymes

Elève : des zomonymes

Elève : des zomonèmes

Garçon : des zomonèmes

Elève : des zomo-

Elève : des zome-

Maîtresse : des ZO-Mo-NY-mes, des zomonymes

Elève : des zomonymes

Elève : des zomenymes

Elève : des zomo-menes
Maîtresse : non, des quoi ? Tariq ?
Tariq : zomenymes
Maîtresse : des zomonymes. Des ZO-
Chœur : Zo-
Maîtresse : MO-
Chœur : MO-
Maîtresse : NY-MES
Chœur : NY-MES
Maîtresse : des ZO-mO-NY-mes
Elèves : maîtresse ?
Maîtresse : hm
Elèves : des ZO-mO-NY-mes
Maîtresse : oui, des ZO-mO-NY-mes
Chœur : des ZO-mO-NY-mes
Maîtresse : toi ?
Elève : des ZO-
Elève : des ZO-MO-
Maîtresse : des ZO-mO-NY-mes
Chœur : des ZO-mO-NY-mes
Maîtresse : donc des ZO ?
Chœur : mo-NY-mes

Les enfants de cette classe de 5^{ème} année, qui par ailleurs ne sont pas en capacité d'échanger de simples salutations en français, apprennent ici une leçon de lexique qui consiste pendant toute la séance à mémoriser le terme technique « homonyme » et sa définition. A force de faire la liaison orale (« les_homonymes »), la maîtresse elle-même transforme le mot en « zomonymes » sans s'en rendre compte. Comme dans la leçon d'arabe, on voit ici à l'œuvre un enseignement où ce qui importe est moins la compréhension ou l'usage d'une règle, mais la mémorisation du mot technique (puis de sa définition grammaticale dans la suite du cours). Le processus de mémorisation est créé par la répétition alternativement individuelle et collective par accumulation : on répète une syllabe, puis la suivante, puis la suivante individuellement ou en chœur jusqu'à former collectivement le mot ou la phrase à apprendre. Mots ou phrases sont comme des agglomérats de sons mis bout à bout puis répétés, répétés et encore répétés jusqu'à composer le mot ou le bref texte de la leçon à apprendre pour la fois suivante.

Il est intéressant de souligner que ce fonctionnement et cette structure des cours ciblés sur mémorisation et récitation se retrouvent assez précisément dans les descriptions et analyses de l'enseignement islamique traditionnel de Laroui (1977), Eickelman (1985), Messick (1996) et Brenner (2001). Messick décrit au Yémen un enseignement oral individualisé entre maître et élève centré sur la mémorisation par accumulation et la récitation qui suit l'ordre suivant pour tous les niveaux d'études, la planche coranique pouvant servir de support écrit à la mémorisation (1996 : 21-23) :

1. Le maître récite (ou dicte) oralement un segment d'un verset du Coran
2. L'élève répète individuellement ce segment
3. Le maître récite le segment suivant
4. L'élève répète individuellement ce segment
5. Le même fonctionnement est suivi avec chaque segment
6. L'élève s'exerce seul à mémoriser segment après segment (à l'aide ou non de sa planche sur laquelle il a copié le verset à mémoriser) jusqu'à ce qu'il connaisse le verset en entier
7. L'élève se présente devant le maître pour lui réciter la totalité du verset
8. Le maître valide et choisit un autre verset
9. Le processus recommence

Dans cette structure, la différence majeure avec celle des cours de langues décrite ci-dessus concerne la présence de la voix collective du chœur. Les quatre auteurs cités plus haut font état de ce fonctionnement de récitation collective lors des toutes premières années que les petits garçons passent à l'école coranique (*msīd*). Cependant, l'enseignement s'individualise ensuite dans les stades d'apprentissage plus avancés, même lorsque le maître reste face à un groupe : il donne individuellement à chacun un verset ou un extrait particulier à apprendre selon le niveau d'avancement dans la mémorisation de l'élève. Or, dans le cadre de l'école publique marocaine, ce passage à un enseignement purement collectif avec le découpage en classes, en niveaux et en objectifs diversifiés selon les groupes d'âges à travers les programmes ne permet plus ce type de fonctionnement, d'où sans doute la prépondérance du chœur dans les échanges entre l'enseignant et sa classe. On retrouve des fonctionnements comparables dans les descriptions ethnographiques minutieuses récentes des modes d'enseignement islamique dans un *kuttāb* en haute Egypte de De Lavergne (2005) et de Dupret et De Lavergne (2008). Dans le *kuttāb*, les enfants sont séparés par grandes classes d'âge. Tandis que les plus petits apprennent

collectivement l'alphabet en le récitant en chœur comme « une rengaine non réflexive » (2008 : 329), les plus grands « incorporent » le texte sacré par fragments dans ce même rapport individualisé au cheikh qui détermine au cas par cas les sourates que chaque élève doit mémoriser dans un ordre des tâches proche de celui décrit par Messick.

Comme Messick, A. Laroui et Eickelman, Brenner présente les différents stades d'apprentissage par lesquels passe un élève : une première phase d'apprentissage par cœur du texte sacré jusqu'à sa mémorisation totale par les élèves qui poursuivent l'étude à l'école coranique jusqu'au bout sans que le sens leur soit expliqué. Ce n'est qu'après, une fois la mémorisation du Coran achevée par l'élève devenu *ḥāfiẓ*, que l'apprentissage s'ouvre à d'autres domaines comme la jurisprudence (*fiqh*), les hadiths et éventuellement l'exégèse (*tafsīr*) pour les plus avancés (2001 : 19sq.).

Au Maroc, A. Laroui et Eickelman vont dans le même sens dans leur description du fonctionnement de l'éducation islamique traditionnelle : la mémorisation et la récitation sont essentiellement un processus d'enseignement et d'apprentissage oral qui précède l'apprentissage de la lecture. L'écriture s'apprend plus tard et ne concerne que la petite élite des hommes de savoir qui poursuit ces études jusqu'au bout (Laroui 1977 : 193 ; Eickelman 1985 : 59). Eickelman précise que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait souvent en dehors de la mosquée même s'il reste en lien avec l'enseignement religieux à l'exception de certains usages pratiques de l'écrit en langue vernaculaire par les notaires et parfois les marchands (ibid. 60). Il affirme également que, à sa connaissance et selon Ibn Khaldun, l'enseignement au Maroc repose plus sur la mémorisation et l'exactitude de la récitation que dans les autres pays musulmans (ibid. 57). Il avance aussi que le rapport de soumission des élèves à leur maître y est plus développé qu'ailleurs puisqu'il leur est interdit de poser des questions au maître par déférence et sous peine de paraître lui manquer de respect (ibid. 95). Ainsi, les élèves appliquent très peu par eux-mêmes ce qu'ils apprennent et n'ont pas la possibilité de développer leurs compétences de discussion, de raisonnement et de débat lors des leçons des maîtres, à l'exception de certains cercles animés par des réformateurs (ibid. 92). En revanche, ils développent ces compétences lorsqu'ils se réunissent entre pairs, loin de l'autorité des maîtres (ibid. 98).

Or, si l'on compare ces analyses avec le fonctionnement des cours observés dans les établissements scolaires publics, on constate certains aspects similaires. Il est extrêmement rare que des élèves posent des questions aux enseignants ou se manifestent d'une façon ou

d'une autre pour signifier qu'ils n'ont pas compris. A l'exception de la participation sous forme de réponses individuelles ou collectives ou de reprises en écho des propos de l'enseignant, les élèves ne prennent quasiment jamais la parole de leur propre initiative. Elle leur est donnée généralement uniquement pour qu'ils répètent ou énoncent une réponse. Encore faut-il, comme nous l'avons vu, que cette réponse corresponde à celle attendue par l'enseignant qui lui-même souvent s'appuie sur les formulations du guide pédagogique. Lorsqu'il arrive, rarement, qu'un enseignant demande si les élèves ont bien compris, il n'y a généralement pas de réponse ou simplement une réponse positive qui retentit en chœur.

De même, le rapport à la lecture et l'écriture à l'école publique est particulier et semble rejoindre ce que Laroui et Eickelman affirment de la préséance de l'oral dans les apprentissages islamiques. En effet, dans toutes les observations faites, lorsqu'en classe un élève lit un texte, ce n'est que très rarement un texte qu'il découvre pour la première fois. L'enseignant demande systématiquement aux élèves de préparer la leçon et la lecture à la maison avant le cours. Ainsi, il n'y a pas de lecture-découverte en classe (en tous cas pour les élèves qui ont suivi les consignes la veille chez eux). L'élève interrogé – toujours choisi parmi les « bons » du premier rang – semble moins lire le texte ou l'extrait qu'il ne le récite comme s'il l'avait mémorisé en grande partie au préalable. Nous verrons dans les chapitres suivants de manière plus détaillée ce fonctionnement de « lecture-récitation » dans les cours de langues. Il est simplement important de noter ici pour le moment que ce même élève, mis de façon soudaine face à un nouveau texte dont il n'a pas eu le temps de « préparer » la lecture, n'est généralement pas en mesure d'en faire une lecture fluide, même lente, mais l'ânonce difficilement en lisant syllabe par syllabe puis par accumulation mot après mot. Ce n'est qu'une fois qu'il l'a ânonné à plusieurs reprises qu'il agglomère les mots ensemble, puis les parties de phrase, puis une phrase, puis la suivante jusqu'à reformer l'ensemble du texte et à être capable de le « lire-réciter ». J'ai pu constater cela plusieurs fois en organisant de petits tests sur de courts textes scolaires en arabe et en français avec des élèves de la classe de Kaoutar ou avec Zakya, la fille de Fatima dont il a été question dans le chapitre 2. Il en a été de même sur des textes en français avec de jeunes bacheliers, des étudiants et même des enseignants de français et de sciences lors de formations, la majorité d'entre eux fonctionnant de la même manière. Le fonctionnement de la lecture de l'écrit semble donc lui aussi marqué moins par des compétences de lecture-compréhension que de mémorisation par accumulation qui permettent la récitation à voix

haute d'un texte plutôt que sa lecture, même s'il ne s'agit pas d'une récitation de mémoire puisque le texte est utilisé comme support visuel d'appui tout au long de cette lecture-récitation.

La récitation, fruit de la mémorisation, est ainsi centrale dans les pratiques de classe à l'école publique marocaine. De plus, comme Messick, Eickelman et Brenner le montrent pour l'enseignement islamique traditionnel, la pratique de la mémorisation puis de la récitation va de pair avec un engagement du corps dans l'apprentissage. Comme les autres chercheurs cités, Eickelman parle de « l'incorporation » (« *incorporate* » 1985 : 64) du savoir dans l'apprentissage à travers la répétition litanique du texte à apprendre. Brenner décrit l'intériorisation des mots et des sons à travers la gestuelle, là encore dans des postures ritualisées de soumission (2001 : 19). Sans aller jusque-là dans la description des méthodes de mémorisation et de récitation à l'école publique marocaine, on y trouve malgré tout aussi une ritualisation corporelle dans l'apprentissage¹⁹⁶ : se mettre debout pour répondre, lire ou réciter, s'asseoir quand on a fini ; accompagner une récitation un peu longue de mouvements de balancier du corps et de la tête ; mimer ou scander certains sons ou mots avec la main ; utiliser une forme de déclamation hyper formalisée suivant un ton ascendant sur chaque phrase. C'est une méthode de répétition litanique encore et encore de syllabes, accumulées pour former des mots, eux-mêmes accumulés pour former des phrases, elles-mêmes accumulées pour former un texte comme on le voit dans les extraits de transcriptions ci-dessus. L'enseignant relance la répétition avec une telle insistance qu'il semble qu'il veuille que le texte rentre à l'intérieur des élèves sous forme de sons qui peu à peu, au fur et à mesure des répétitions, finissent par devenir une sorte de litanie hypnotisante, voire envoûtante, dont le sens semble moins importer que le son et le rythme, celui-ci étant toujours le même, quelque soit le contenu de ce qui est ainsi répété. En effet, quels que soient la langue du texte récité et son contenu, aucune différence n'est distinguable dans l'enchaînement des sons, du rythme scandé et du ton, qu'il s'agisse de réciter à tue-tête le texte de la chanson « en passant par la Lorraine » en cours de français de 6^{ème} année de primaire, toute classe debout, une leçon sur le « nasb », ou un poème.

C'est à la faveur de cette première description des méthodes d'enseignement considérées comme exemplaires par les responsables administratifs comme par les enseignants que l'on peut avancer qu'il existe dans les cours de l'école publique marocaine un entremêlement

¹⁹⁶ Ceci dit c'est le cas très probablement dans tout système éducatif qui a ses propres rituels d'engagement du corps de l'élève dans ses apprentissages.

entre des méthodes venues de l'enseignement islamique traditionnel et des méthodes dites modernes de la scolarisation pour tous. Ces méthodes qui semblent a priori s'exclure l'une l'autre sont de fait entremêlées, non seulement dans les discours officiels et ceux des acteurs de l'intérieur de l'école, mais aussi dans les pratiques de classe.

3.5. Conclusion

Ce chapitre nous a permis de poser les jalons pour entrer à l'intérieur de l'école et de dégager les premières pistes d'analyse concernant les modalités de transmission du savoir dans le système éducatif public marocain. On y voit l'entremêlement à l'œuvre sur le terrain entre les grandes orientations officielles actuelles valorisées comme « modernes » dans le contexte actuel, d'un côté, et des pratiques sur le terrain héritées de l'enseignement islamique traditionnel dont les méthodes sont valorisées a contrario au nom de leur authenticité et de la préservation de la culture marocaine, de l'autre. Cela rejoint l'analyse de Lange et Henaff (2015) ou celle de Mazzella (dir. 2014) qui soulignent les dilemmes éducatifs des pays en situation postcoloniale prisonniers entre, d'un côté, leur volonté de modernisation et d'appartenance à une économie du savoir mondialisée et, d'un autre côté, leur volonté tout aussi forte de mettre en avant et de faire revivre des conceptions du savoir locales qui reflètent, portent et perpétuent une identité culturelle et nationale indépendante. Or, le savoir valorisé par la mondialisation est souvent en antagonisme avec le savoir valorisé localement sur le terrain et ces tensions se jouent et s'incarnent à l'intérieur des classes dans l'école marocaine comme nous venons de le voir dans ce chapitre. L'ambivalence des acteurs s'y joue et s'y ressent en permanence entre la revendication de faire vivre leur école selon les « vraies valeurs » et méthodes marocaines et le dénigrement de celles-ci au nom d'une modernité venant de l'occident, à la fois attirante et répulsive parce que liée à la colonisation, voire à la peur d'une forme d'acculturation et de risque de perte d'identité.

Cette ambivalence fait écho à celle qui se joue dans les rapports politiques et sociaux aux langues arabe et française dans l'enseignement étudiés dans les deux premiers chapitres. En effet, au niveau « d'en haut », les politiques linguistiques éducatives (chapitre 1) comme au niveau de la société civile, les citoyens (chapitre 2) se débattent autour de ce que les langues incarnent pour eux, pour le Maroc et pour l'identité marocaine dans le contexte de la mondialisation. Tandis que l'arabe est brandi comme le symbole de la tradition, des valeurs, de la culture et de l'identité nationale mais est aussi dévalorisé au

nom de la modernité, de la mondialisation et de l'efficacité économique, le français est censé incarner cette même modernité tout en étant rejeté pour les mêmes raisons de risque d'acculturation et de perte d'identité. Les chapitres suivants qui portent sur l'enseignement des différentes langues permettent de décentrer ces débats en montrant comment ces langues sont investies, enseignées et construites à l'intérieur de l'école publique.

Chapitre 4 : Construction du savoir et des identités nationales dans l'enseignement des langues officielles : savoir et littératie identitaires

Figure 11 : Le tableau à l'issue d'un cours d'arabe en 5^{ème} année du primaire



Photographie personnelle, école C, mai 2017

4.1. Introduction

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, la langue arabe, langue nationale et langue officielle de scolarisation, diffère des langues maternelles des enfants qui sont majoritairement l'arabe marocain ou un parler amazigh. Les linguistes et sociolinguistes qui se sont intéressés à la langue de scolarisation au Maroc la nomment généralement l'arabe standard pour la distinguer de la langue du Coran et de l'arabe marocain ou dialectal (Tamer 2003 ; Chekayri 2006 ; Kaddouri 2017). Dans ce chapitre comme dans le reste de ce travail, la dénomination d'arabe *fusha* pour désigner l'arabe scolaire est préférée afin de mettre en avant la connotation d'élégance et de haute culture impliquée dans ce terme (Larcher 2008). Nous verrons au fil de ce chapitre comment c'est effectivement une langue d'élégance et de haut savoir qui est véhiculée dans l'enseignement scolaire de l'arabe, l'arabe religieux y ayant aussi une place très importante. Nous continuerons par ailleurs à nommer l'arabe marocain ou dialectal la *darja*, en suivant l'usage le plus répandu chez les acteurs de l'école avec lesquels ce travail a été mené.

Les enfants entrent en contact pour la première fois avec l'arabe écrit et oral de l'école à leur arrivée en première année du primaire et n'en ont aucune notion a priori, sauf s'ils ont été scolarisés auparavant dans le préscolaire¹⁹⁷. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, ce fonctionnement diglossique est susceptible de causer d'importantes difficultés d'apprentissage chez les élèves comme le montrent les études diagnostiques nationales et internationales (2.2.1).

Le propos de ce chapitre n'est pas d'alimenter ces analyses diagnostiques mais de présenter comment la langue arabe est enseignée dans le système éducatif public marocain ; quelles représentations de la langue elle-même sont véhiculées par ces enseignements ; quelles performances dans cette langue sont valorisées chez les élèves par les enseignants ; comment se construit le savoir en langue arabe et quel savoir légitimé et valorisé est transmis ; quel rapport au monde et quelle vision du monde sont développés dans cette langue à travers les cours ou comment la langue arabe est construite par l'école comme medium pour dire le monde ; quelle(s) forme(s) de citoyenneté et d'identité citoyenne sont promues dans l'enseignement de cette langue.

Le titre de ce chapitre met en relation l'enseignement des langues nationales – l'arabe et l'amazigh – et la construction de l'identité nationale. Le savoir et les modalités de littératie transmis par cet enseignement y sont qualifiés d'identitaires. Ces deux postulats sont ce que nous nous efforcerons de démontrer dans ce chapitre.

Il s'ouvre sur un récit ethnographique qui interroge la relation à la langue arabe *fusha* d'un cercle improvisé de personnes constitué d'acteurs lettrés de l'école et de travailleurs peu, voire non, lettrés, adultes et enfants arabophones et/ou amazighophones, en milieu périurbain dans le Moyen Atlas. Cet aparté en dehors de l'école nous permet de mettre en valeur le sentiment d'appartenance identitaire collective investi par ce public divers autour de la langue nationale.

Dans la section suivante, nous verrons combien l'enseignement de la langue arabe, aussi bien dans les thématiques des programmes de primaire que dans les manuels officiels et les pratiques de classe, est centré sur la transmission aux élèves d'un sentiment fort et exclusif d'appartenance à une identité commune unifiée autour des valeurs religieuses, patriotiques,

¹⁹⁷ Le nombre d'enfants scolarisés dans le préscolaire est faible au Maroc. Selon les données officielles du Haut Commissariat au Plan (HCP), pour l'année 2015-2016, le taux brut de scolarisation dans le préscolaire était de 50.6% (HCP 2018 : 177).

sociales, culturelles et morales marocaines et arabo-musulmanes. Les cours d'arabe véhiculent l'exemplarité de l'identité marocaine, arabe et musulmane telle qu'elle est définie par les discours officiels, ils s'attachent à faire vibrer les sens et les émotions des élèves autour de cette exemplarité idéale et autour de la grandeur de la civilisation marocaine et arabe tout en mettant à distance ce qui lui est extérieur et représente un danger d'ingérence et de corruption de ses valeurs. Nous verrons combien cette orientation identitaire de l'enseignement de l'arabe entre en résonance avec les analyses de la sociologie des curricula, notamment avec la pensée de Bernstein en continuité avec Durkheim (voir l'introduction générale). La place de la *darija* dans les cours d'arabe sera également traitée, non pas d'un point de vue linguistique ou sociolinguistique mais en centrant l'analyse sur le rôle de la langue vernaculaire dans l'enseignement et la transmission du savoir : comment son emploi est mis au service de l'enseignement de l'arabe *fusha*, pour l'appuyer dans ses dimensions pratiques ; comment deux types de savoirs se distinguent ainsi, le savoir légitime de haute culture en *fusha*, objectif de transmission de l'école, et le savoir pragmatique des interactions pratiques et affectives en *darija*.

La section suivante mettra en relation ces analyses avec la notion de littératie et permettra de se positionner par rapport à la littérature existante sur cette notion. Il s'agira de mettre à distance la définition communément répandue d'une littératie uniformisée et universelle qui sert de soubassement théorique aux conceptions des évaluations internationales comme PIRLS (voir chapitre 2, section [2.2.1](#)). En effet, en nous appuyant sur les études pionnières d'anthropologues comme Scribner & Cole (1981) et Street (1984 ; 1993 ; 2000) qui ont montré qu'il existe de multiples littératies, et en mettant en regard ces études et les modalités de littératie à l'œuvre dans l'enseignement de l'arabe, nous montrerons l'existence d'un type de littératie qui n'avait pas été identifié ou nommé comme tel jusqu'à présent : la littératie identitaire. Nous pensons qu'il est possible d'inventer une telle notion pour parler du type de littératie à l'œuvre dans l'enseignement de l'arabe au même titre que certains savoirs scolaires peuvent être également caractérisés de savoirs identitaires. Nous verrons en conclusion que ces notions de littératie et de savoir identitaires ne sont pas uniquement à l'œuvre dans le système éducatif marocain mais aussi dans les autres systèmes éducatifs nationaux dans d'autres pays.

La dernière section donnera quelques repères sur l'enseignement de l'amazigh. Vu mon absence de compétences dans cette langue et le peu de données accessibles, quelques

simples constats seront présentés, notamment à partir d'observations des interactions non verbales entre enseignante et élèves dans les cours observés. L'analyse de ces interactions permettra de donner quelques pistes de réflexion sur les rapports des élèves à l'apprentissage de cette langue selon qu'ils viennent de familles amazighophones ou arabophones.

4.1.2. La *halqa* de Fatima ou la langue arabe comme « nœud » d'appartenance collective

Fatima, la mère de Meryem, Youssef et Mina dont nous avons déjà parlé est enseignante d'arabe dans le collège B. Bien que ce soit le directeur de l'établissement qui m'ait d'abord orientée vers elle en la recommandant comme « sa » meilleure enseignante d'arabe le premier matin de mon arrivée, c'est elle ensuite qui m'a conviée à revenir observer ses cours dans ses classes de 2^{ème} année¹⁹⁸ pendant trois semaines d'affilée et invitée à passer quelques jours chez elle en compagnie de ses enfants. Cette femme déjà décrite précédemment pour son aplomb de femme à l'abondante chevelure teinte en blond flamboyant qui protège ses enfants sagement en usant de son autorité d'enseignante et de femme de tête, est une enseignante aimée et respectée de ses élèves et de ses collègues (voir chapitre 2, section [2.4.3](#)). C'est également une des femmes qui, à son initiative personnelle, organise des *halqas*¹⁹⁹ de lectures de livres en public où viennent enfants, parents et voisins dans un terrain vide aux abords du collège. La frustration de n'avoir jamais reçu d'aide de la part de l'administration scolaire pour acheter ces livres depuis des années ne l'empêche pas de continuer de se les procurer à ses frais. La rancœur qu'elle éprouve à ce sujet la fait souvent se plaindre contre la méchanceté et le cynisme des supérieurs hiérarchiques de l'Education Nationale et des « gens de Rabat » qui, selon elle, veulent garder le peuple dans l'ignorance (« *al-jahl* ») pour les garder petits (« *sghār* »). Ses *halqas*, événement culturel très rare dans la ville, attirent un public divers d'enfants et d'adultes du voisinage qui ne sont pas forcément liés au collège. Ils se tiennent assis ou debout dans un large demi-cercle autour d'elle assise en surplomb sur un tabouret ou une chaise haute et l'écoutent lire « la belle littérature » (« *al-adab al-jamīl* », propos de Fatima), en l'occurrence, quand j'y ai assisté, des extraits des *Voyages* d'Ibn Battuta. L'assistance l'écoute, muette et attentive, certains visages adultes visiblement froncés par

¹⁹⁸ Pour rappel, la 2^{ème} année est l'équivalent de la 5^{ème}/4^{ème} en France puisque le cycle collégial dure 3 ans au Maroc (après les 6 années de primaire).

¹⁹⁹ Littéralement le cercle, comme une sorte de cercle littéraire ou artistique.

la concentration dans l'effort de l'écoute, d'autres plus sereins et contemplatifs ou rêveurs tandis que les enfants écoutent par intermittences mais presque sans bruit. Fatima, elle, lit avec emphase et verve sans s'arrêter. Ses yeux fixés sur son livre, le dos droit, elle ne voit ni ne regarde personne. Le rythme de sa lecture est vif mais moins rapide qu'en classe, elle déclame moins, peut-être pour être plus facile à suivre pour son public qui compte des adultes qui ne savent ni lire ni écrire et n'ont jamais été à l'école. Le silence autour d'elle est étonnant. C'est un moment suspendu dans le temps. Quand elle referme le livre, après un moment de flottement, les gens se redressent, la bulle de silence éclate et laisse la place à des éclats de voix en *darija*, en tamazight, aux rires, à la vie quotidienne. Ce moment de « littérature » est un moment à part, décroché de la vie de tous les jours pour la majorité des personnes présentes. Même pour Fatima qui dit l'adorer, la littérature est peu présente dans son intimité. Elle a très peu de livres à elle chez elle, elle ne lit jamais pour elle-même toute seule sauf pour préparer ses futures lectures en public pour ses cours ou ses *halqas*. Ce rapport à la lecture de « la belle littérature » n'a pour elle aucun rapport avec la lecture des journaux qu'elle ne pratique pas parce qu'elle considère que c'est une activité masculine ou la lecture des *posts* des réseaux sociaux qu'elle consulte lors de ses rares moments d'oisiveté à la maison. Cette dernière forme de lecture est pour elle un loisir, une détente. En revanche, ses lectures publiques de la « belle littérature » sont tout autre chose, à mi-chemin entre son travail et une activité bénévole, une sorte de don de soi à voix haute, une façon de mettre sa voix et ses compétences de lectrice à la fois au service de la célébration de cette littérature qu'elle fait vivre par sa voix et au service de la petite communauté qui vient l'écouter. Quand je lui demande à plusieurs reprises si elle pense que ses auditeurs comprennent ce qu'elle lit, elle ne répond pas vraiment, elle dit un « oui » qui semble plutôt signifier que ce n'est pas ça qui importe. Quand je la pousse un peu plus, elle répond allusivement avec une pointe d'agacement : « l'arabe est notre langue » (*loghatnā*). Souvent quand mes questions sur la langue arabe se font trop pesantes comme ici, cette phrase m'est opposée comme une fin de non-recevoir, une manière de signifier qu'il n'y a rien à investiguer, questionner ou discuter de plus. C'est une barrière qui, semble-t-il, ne se franchit pas.

Ce récit ethnographique rapidement brossé comprend de nombreuses implications pour se faire une idée des rapports de nombreux Marocains à la langue arabe *fusha* et au savoir, en l'occurrence ici à la littérature arabe classique. Il s'agit d'un savoir périphérique à l'école mais en lien avec elle : c'est une activité extrascolaire où une enseignante de collègue lit

pour ses élèves et leurs parents, de façon plus étendue pour les adultes et enfants de passage qui souhaitent s'y arrêter ; il s'agit d'une lecture dans la langue arabe de la « belle littérature », toutes deux enseignées à l'école. C'est en quelque sorte une émanation de l'école hors de l'école sur un temps circonscrit.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, les analyses existantes sur les liens à la langue arabe portent surtout sur les rapports entre celle-ci, l'identité arabo-musulmane, le texte sacré et la sacralité qu'elle incarne. D'autre part, rares sont les auteurs qui se sont intéressés à la relation affective des individus à la langue arabe, si ce n'est dans des questionnaires quantitatifs sur les langues préférées des Marocains (voir notamment Abbassi 1977 ; De Ruyter 2006 et 2012 ; Chakrani 2013). On trouve en revanche concernant l'Égypte l'étude qualitative de Haeri qui s'intéresse à l'attachement affectif et émotionnel profond des Égyptiens peu lettrés pour l'arabe du Coran dont, enfants, ils ont appris par cœur des extraits à l'école coranique ou lors des prières à la mosquée et au plaisir qu'ils ont à entendre et réciter le texte sacré (2003 : 30-31). Elle montre qu'ils n'ont quasiment pas d'autre lien avec la lecture et l'écriture de l'arabe, si ce n'est le remplissage de formulaires administratifs (ibid. 35). La langue arabe est ainsi soit liée à l'Islam, donc au sacré, soit aux besoins bureaucratiques, donc à la régulation administrative du quotidien. Or, dans l'anecdote qui précède – et nous verrons plus loin dans ce chapitre comment elle se prolonge et trouve sa résonance dans les enseignements scolaires – il s'agit d'un rapport à la langue et à la lecture décroché de la religion. Comme nous le verrons tout au long de ce chapitre, c'est donc une autre perspective sur la langue et le savoir qui apparaît et qui apporte un autre angle de vue sur les concepts de diglossie et de littératie, ainsi qu'une mise en lien quelque peu différente de ces concepts.

Le concept de diglossie fait l'objet de multiples définitions et discussions théoriques. Inventé par Psichari pour défendre le développement et la valorisation de la langue démotique face à la langue grecque classique en Grèce (1938), il est repris par Marçais (1930) au sujet de l'arabe. Ferguson (1959) en développe la définition en distinguant la présence de deux variétés d'une langue « génétiquement » liées entre elles et alternativement utilisées selon leurs fonctions dans une société donnée : une variété « haute » (*high*), langue écrite d'érudition et de prestige et une variété « basse » (*low*), langue parlée des interactions quotidiennes, dite aussi vernaculaire. Tabouret-Keller (2006) montre les effets pernicieux et les conséquences sociales et politiques de cette terminologie impliquant une hiérarchisation entre les variétés, celle haute imbue du « prestige associé

aux fonctions nobles de la langue écrite » tandis que la variété basse est dévalorisée comme étant le « symbole terre à terre des interactions de la vie quotidienne » alors même que la variété haute n'est jamais « la langue d'entrée dans le langage pour l'enfant » (2006 : 114). S'appuyant sur l'exemple de Psichari, elle montre les effets potentiels d'exclusion et de stigmatisation que cette distinction a sur ceux qui ne maîtrisent pas la variété haute réservée à l'élite lettrée dominante (ibid. 111-112). Elle montre également comment cette théorie *dichotomisante* de la langue a été reprise et politisée par les luttes de réhabilitation des langues dites minoritaires (comme l'occitan, le corse ou le breton en France, le catalan en Espagne, le français au Canada, les langues amérindiennes aux Etats-Unis, etc.) au cours du 20^{ème} siècle. Cette reprise et amplification militante a ainsi donné jour à une nouvelle terminologie déplaçant le terme de diglossie en ciblant des langues en présence et en compétition et non plus forcément des variétés ou registres d'une même langue comme dans les définitions antérieures. Sont alors apparues la notion de « conflit linguistique » (Aracil 1965) et une terminologie opposant la « langue dominante », langue standardisée imposée par l'Etat comme langue nationale, normée et enseignée par l'école nationale aux « langues dominées » ou « minoritaires », considérées comme stigmatisées et opprimés par l'appareil de l'Etat dans son effort de les faire disparaître au profit de la langue nationale (ibid. 113sq). C'est ainsi que la sociolinguistique s'est emparée de cette notion pour mettre au jour, souvent dans une entreprise de dénonciation militante, les rapports de domination linguistique dans divers contextes nationaux à travers le monde. Dans ces analyses, les chercheurs²⁰⁰ interrogent les relations entre langue, nation et identité nationale, entre Etat et groupes sociaux dits minoritaires qui ne se reconnaissent pas dans la langue nationale et, par extension, selon la métonymie herderienne fortement intériorisée notamment en Europe, dans l'identité nationale dont cette langue est considérée comme un des éléments fondateurs²⁰¹.

Concernant la langue arabe, le concept de diglossie est résumé et questionné de façon limpide par Mejdell (2006) dont il a déjà été question dans le chapitre 1. Elle montre comment les catégorisations des variétés « haute » et « basse » sont plus présentes dans les discours normatifs, politiques et culturels qu'observables dans la réalité des pratiques qu'elle décrit comme un « mixed style » où les frontières entre les variétés ne sont pas

²⁰⁰ Pour l'Europe, voir par exemple Aracil au sujet du catalan en Espagne (1965) ; Gardy et Lafont pour l'occitan en France (1981) ; Jaffe pour le corse (1999 ; 2008). Pour le Canada, voir Marchand et Papan (2002), etc.

²⁰¹ Sur le rôle des langues nationales dans la construction des Etats-nations, voir Anderson (1983), Baggioni (1997), Thiesse (1999).

aussi tranchées. La langue *fusha*, définie comme la variété « haute » n'est la langue maternelle d'aucun locuteur des pays arabes tout en étant la langue officielle des Etats arabes et le symbole unificateur de la communauté panarabe (*'umma*), elle est utilisée principalement comme medium dans les secteurs de la religion, de l'éducation, de l'administration et des médias, ainsi que dans les discours officiels. Elle représente le symbole d'une « fierté culturelle » et d'appartenance identitaire extrêmement fort pour les citoyens de ces pays (Mejdell 2006 : 19). Par opposition à la langue *fusha*, la dévalorisation de la langue vernaculaire de communication quotidienne, considérée comme la variété « basse²⁰² » est systématique, peut-être bien plus encore dans les pays du Maghreb que dans ceux du Machrek. En effet, tandis que Mejdell (2006) et Haeri (2003) font état malgré tout d'un certain attachement des Egyptiens à leur langue vernaculaire, Grandguillaume (1983 et 2004) montre les ambivalences et les difficultés identitaires que la stigmatisation féroce des variétés orales (*darija* et parlers amazighs) inflige aux Maghrébins se retrouvant « en peine de voix » (2004) comme le film de Malek Bensmaïl (2008) le montre également chez les habitants d'un petit village des Aurès en Algérie. Dans les discours, elles sont associées avec l'analphabétisme, l'ignorance, une forme de déclassement social par opposition à ceux qui maîtrisent l'arabe *fusha*, à la fois langue sacrée mais aussi langue officielle de l'enseignement scolaire, synonyme d'érudition et de haute culture, langue de l'écrit, associée à l'acquisition de la littératie (compétences de lecture et d'écriture que l'enfant apprend à l'école²⁰³).

Dans la *halqa* de Fatima racontée plus haut, on retrouve en actes et non en discours une différenciation semblable entre variétés « haute » et « basse » qui permet cependant un autre regard sur le concept de diglossie²⁰⁴. En effet, ce qui s'y joue n'est pas – comme dans les discours politiques et médiatiques récurrents présentés dans le chapitre 2 – une mise en opposition de ces variétés en termes de « conflit linguistique » ou de diglossie au sens d'un « bilinguisme sociétal » (Garrett 2004 : 53) qui cliverait la population par catégories sociales selon la hiérarchisation des langues maîtrisées. On y retrouve certes une délimitation claire entre, d'une part, la langue écrite de « la belle littérature » qui fait l'objet d'un moment clos de recueillement collectif et, d'autre part, les langues parlées dans lesquelles se fait le retour à la réalité des interactions quotidiennes et de la vie sociale.

²⁰² Pour rappel, la langue vernaculaire est appelée *'ammiya* dans les pays du Moyen-Orient et *darija* au Maghreb.

²⁰³ Nous développerons plus loin la notion de littératie.

²⁰⁴ Nous verrons plus loin dans ce chapitre comment cet autre « regard » est également à l'œuvre dans l'enseignement de la langue arabe.

Cependant, cette différenciation se produit dans une harmonie qui ne reflète pas d'antagonismes, de tensions ou de conflits, même si ceux-ci sont présents dans d'autres circonstances de la vie sociale que celle-ci²⁰⁵. C'est un moment de partage de la « belle littérature » et de la belle langue entre les « lettrés » que représentent Fatima et une partie des élèves qui appartiennent au monde scolaire d'un côté, et ceux (adultes et enfants) qui n'ont pas été à l'école et/ou qui n'ont pas la maîtrise de la langue écrite et littéraire d'un autre côté. Fatima prête sa voix à ces derniers pour incarner l'écrit, le rendre vivant par l'oralité. On assiste à une célébration collective de la langue et du texte, de « notre » langue, comme dit Fatima, une langue ici en dehors du prisme religieux où elle est souvent confinée dans les discours²⁰⁶. Or, dans cette situation, c'est moins le sens de ce qui est lu et donné à voix haute qui importe que la musicalité de la belle langue rendue orale par la lecture publique à voix haute qui fédère et unifie autour d'elle, de façon ponctuelle, des personnes qui n'ont par ailleurs pas le même accès aux langues, ni les mêmes langues²⁰⁷ les uns que les autres mais qui se rassemblent autour d'un héritage culturel et émotionnel commun : le plaisir et l'attachement, voire l'amour, pour « leur » langue, un amour qui s'exprime et se célèbre collectivement.

L'agacement de Fatima face à mes questions sur la langue arabe, réaction fréquemment rencontrée lors de situations comparables, trouve peut-être son explication dans l'hypothèse suivante. Il pourrait s'agir d'une façon de sous-entendre que, puisque c'est « notre » langue au sens d'une propriété et d'une appartenance communes partagées, tout un chacun est susceptible, si ce n'est de la comprendre du fait de ses propres limites personnelles, du moins d'en admirer la grandeur, de participer à sa célébration collective et de s'y sentir une appartenance qui fait qu'elle est part de « notre » identité en tant que Marocains. Si c'est bien cela ou quelque chose d'approchant, en tous cas ce sentiment d'appartenance n'a effectivement rien d'un loisir ni d'une relation d'intimité privée et individuelle de soi avec la langue écrite. Il s'agit davantage d'un engagement collectif avec

²⁰⁵ Le propos n'est pas ici de gommer les hiérarchisations sociales existantes entre personnes lettrées et illettrées et les inégalités sociales à l'œuvre dans la société marocaine selon l'accès de chacun aux différentes langues en présence (voir chapitres 1 et 2). Il s'agit ici de mettre en valeur un autre aspect rarement analysé par les chercheurs qui se focalisent souvent surtout sur les notions de conflit, de domination et d'inégalités linguistiques.

²⁰⁶ Il serait cependant possible de voir dans cet épisode de recueillement collectif une forme de ferveur religieuse.

²⁰⁷ On pourrait ici, en suivant Bourdieu, parler de « capital linguistique ». Cependant, la connotation économiste, voire utilitariste, de cette notion si fréquemment employée ne convient pas ici où il est question d'un patrimoine culturel commun lié à l'affectif, aux émotions et aux sentiments d'appartenance collective plutôt qu'à un rapport de thésaurisation linguistique.

elle, un partage et plaisir collectifs à l'entendre résonner en soi en compagnie d'autres qui ressentent la même chose au même moment. « Notre » langue n'a alors aucun rapport non plus avec la ou les langue(s) parlées de tous les jours avec laquelle ou lesquelles l'engagement appartient à un tout autre registre lié à la vie quotidienne cette fois, à l'intimité et à l'expression personnelle pour réfléchir, penser, communiquer, échanger, exprimer, agir. Dans le cas des *halqas* de Fatima, comme dans d'autres occurrences à l'intérieur de l'école que nous développerons plus tard, notamment dans la description et l'analyse des cours d'arabe, il n'y a pas d'opposition ou de compétition entre l'arabe *fusha* et les langues parlées, *darija* ou tamazight. Ces langues ont des fonctions sociales, scolaires, de vie et des attributions différentes sur lesquelles ces personnes sont en accord, quelle que soit la provenance de cet accord, que ce soit par le biais de la transmission scolaire ou, pour ceux qui n'ont jamais été à l'école, par celui de la famille, de l'entourage, de la communauté, de la mosquée et des media. Cet attachement émotionnel, affectif et identitaire collectif fort à la langue arabe ne peut pas s'expliquer seulement comme la conséquence d'une idéologie hégémonique imposée, mais plutôt dans l'imprégnation et la familiarisation dès l'enfance dans la mélodie de la langue écrite oralisée par l'usage de la prière à la mosquée ou à la maison, à travers les programmes religieux télévisés et radiophoniques et sur internet (Youtube notamment). Catherine Miller²⁰⁸ précise qu'en milieu urbain les gens sont également baignés dans la musicalité de la langue *fusha* à travers la poésie classique. Elle donne l'exemple des manifestations dites du 20 février où les jeunes manifestants défilaient en récitant des poèmes classiques en arabe *fusha*. Dans le même sens, Anouk Cohen, dans son ethnographie du livre au Maroc, montre l'importance du rythme et de la musicalité des textes religieux dans le rapport des Marocains au texte écrit et dans leur familiarité avec la prosodie et la psalmodie de la langue arabe dans les mosquées et les récitations scolaires (2016 : 146²⁰⁹). Il est important d'ajouter à cette analyse la dimension de plaisir sensoriel pris au partage et au sentiment d'appartenance collective de cette musicalité entendue et intériorisée depuis l'enfance, ici déplacée du domaine religieux au domaine de la « belle » littérature.

²⁰⁸ Communication personnelle.

²⁰⁹ Cohen conclut cependant à l'individualisation croissante du rapport des Marocains à la lecture et au livre, ce qui semble pertinent pour les classes sociales éduquées et aisées des villes de Rabat et Casablanca où elle a mené son enquête, mais ne correspond pas aux pratiques que j'ai pu observer chez les acteurs de l'école publique (enseignants, élèves, parents, responsables administratifs) ni dans ces deux villes ni dans d'autres régions du royaume. En témoigne cette scène de *halqa* orchestrée par Fatima où la révérence face au livre, au texte et à la langue est collective. En témoigne également le rapport de Fatima elle-même au livre et à la lecture qui n'est jamais conçu comme une relation individuelle mais comme une mise au service de la prestation collective.

L'arabe *fusha* est ainsi une langue qu'on ne comprend pas forcément mais qu'on écoute, par laquelle on se laisse bercer et emplir, qu'on révère collectivement, à travers laquelle on communique tous ensemble solennellement lors d'un moment, dans une bulle qui échappe au quotidien et à ses contingences. La langue parlée ou vernaculaire, de son côté, n'est pas révérencée, c'est la langue de tous les jours, des échanges et des émotions humaines personnelles et intimes. Comme le dit un étudiant, on peut écrire des poèmes d'amour en *fusha* pour une fille mais on la demande en mariage à sa famille en *darija*, sinon on a l'air ridicule : un poème en *fusha* célèbre l'amour dans sa grandeur et son abstraction, ce qui rend aussi la parole amoureuse éthérée, désincarnée et donc moins dangereuse ; une demande en mariage en *darija* négocie et organise les aspects matériels, tangibles, incarnés, ancrés dans le réel, dans la vraie vie, nos actes personnels et collectifs et leurs conséquences. La distinction entre variétés dites haute et basse est certes alors présente mais on peut la nuancer et l'enrichir en avançant que la variété haute apparaît comme une langue de célébration et de liturgie à la fois religieuse et laïque, une langue de communion et de rassemblement identitaire, d'appartenance symbolique et culturelle collective tandis que la variété basse, *darija* et parlers amazighs, est une langue d'incarnation dans le réel, de vie, de socialisation et d'interactions quotidiennes.

Mejdell montre combien en Egypte le prestige de la langue arabe *fusha* est paradoxal dans la mesure où les élèves et leurs parents ont peu de motivation à l'apprendre et à développer leur maîtrise de la langue, lui préférant souvent les langues étrangères qui leur semblent plus porteuses pour leur avenir social et professionnel (2006 : 20). Ce constat rejoint celui de Gardy et Lafont qui parlent de la « fétichisation » et de la « spectacularisation » de la langue occitane par les populations des régions concernées qui l'encensent et la mettent en avant comme le symbole ou l'étendard de leur identité collective et de leur résistance à l'hégémonie de la langue française sans pour autant la faire vivre, ni en faisant l'effort de l'apprendre vraiment ni en l'utilisant comme langue de communication entre eux (1981 : 75sq). Or, la *halqa* de Fatima déplace cette analyse de côté. Certes, on pourrait parler de la fétichisation de la langue arabe *fusha* par les participants, notamment de la part de ceux qui n'en ont qu'une connaissance très limitée, voire aucune, dans l'assistance et ont accès à la musicalité du texte entendu mais pas à son sens. Cependant, le plaisir qu'ils ressentent à la lecture n'est pas un plaisir de convention formelle ou de discours, il y a une sincérité visible de ce plaisir, un engagement du corps à travers l'ouïe, le regard et le mouvement, une appropriation non pas forcément du sens de ce qui est lu mais du sens que cette

musicalité et cette participation collective incarne pour eux. Ils la vivent et la ressentent, ils se laissent porter et envahir par la langue même sans la comprendre. Or, ce rapport affectif et émotionnel à l'arabe *fusha* comme une langue qu'on révère collectivement dans des usages en partie ou totalement décrochés du réel se retrouve ou est en partie construit par la manière dont il est enseigné à l'école, seul lieu où il est omniprésent avec la mosquée ou de rares occasions comme certaines émissions de télévision et de radio ou les *halqas* de Fatima. Nous verrons dans la section suivante comment l'école participe en grande partie – aux côtés de la religion – à une telle construction et à une telle appropriation de la langue arabe. En effet, dès les programmes de primaire et dans les déroulements des cours qui seront présentés, elle est enseignée moins comme une langue avec laquelle on s'engage individuellement et qu'on apprend à faire sienne et à manipuler que comme une langue de valeurs et de belles idées élevées, une langue d'érudition et de haute culture, une langue de célébration.

4.2. L'enseignement de la langue arabe : construction des identités nationales et d'un savoir identitaire

Les constats et l'argumentaire de cette section s'appuient sur des analyses de documents officiels en arabe dont j'ai fait la traduction, sur des entretiens avec des inspecteurs et des enseignants d'arabe et sur les observations menées dans les cours d'arabe dans les neuf établissements primaires et secondaires où j'ai été conviée pour ma recherche (voir chapitre 3, section [3.3.2](#)). Buckner (2011) va dans le même sens en montrant que les jeunes Marocains sont d'autant plus motivés pour apprendre l'anglais qu'ils se sentent en échec en français, et même en arabe.

La première partie porte sur les thématiques des programmes officiels de primaire à partir de la documentation officielle que les inspecteurs et les enseignants ont à leur disposition comme documents de travail. Elle montre combien ces thématiques sont orientées vers la formation chez les élèves de ce que Bernstein appelle « une conscience nationale spécifique » (Bernstein (2007[1996] : 18). De façon plus concrète, elle montre combien ces thématiques s'efforcent de créer chez les élèves de l'école publique marocaine un sentiment unificateur d'appartenance et d'identité nationale.

La seconde partie s'appuie sur le matériel ethnographique recueilli dans les observations de classes et les entretiens. Pour rappel, j'ai suivi les cours de douze enseignants d'arabe (quatre en primaire, quatre en collégial, quatre en lycée) avec lesquels j'ai observé

dix-huit classes différentes avec un minimum de deux heures de cours observées avec chaque classe. Dans chacune de ces trois catégories d'établissements, j'ai suivi un enseignant en particulier avec sa ou ses classes sur une période de deux à trois semaines de suite (voir chapitre 3 section [3.3.2](#)).

Pour illustrer mon propos, le choix méthodologique a été fait ici de décrire en détails et d'analyser au fur et à mesure le déroulement d'un cours d'arabe de collège dans une des classes de Fatima à partir de la transcription et la traduction de l'enregistrement de ce cours et des notes prises sur le vif et complétées ensuite. Ce choix s'explique par la relation de confiance développée avec Fatima qui m'a donné l'autorisation d'enregistrer son cours et que j'ai été amenée à observer pendant trois semaines avec toutes ses classes. Il est aussi dû au fait que ce cours précis me semble emblématique et représentatif de l'ensemble des cours d'arabe auxquels j'ai été conviée à assister. C'est le cours d'une enseignante expérimentée qui aime son travail et le fait avec sérieux et engagement. C'est un cours qui met en valeur le type de littérature, de culture et de valeurs, ainsi que le type de postures cognitives, que l'école publique vise à transmettre à ses élèves. En complément de cette description du cours de Fatima et pour enrichir l'analyse et l'argumentaire, sont aussi utilisés des extraits d'entretiens avec d'autres enseignants, ainsi que certaines parties du cours d'un enseignant de lycée qui a également autorisé son enregistrement. A côté de ce qui est investi et transmis de la langue arabe *fusha* et de la haute culture qu'elle incarne, le rôle de la *darija* est également interrogé.

4.2.1. Les programmes de l'école primaire : former et unifier l'identité nationale

Figure 12 : Thématiques des programmes de langue arabe pour l'enseignement primaire

Années	Thématiques des programmes de langue arabe ²¹⁰
1 et 2 (Enfants de 6 et 7 ans)	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'enfant et la famille ; 2. l'enfant et l'école ; 3. l'enfant et ses relations dans le quartier et le village ; 4. l'enfant et l'environnement naturel ; 5. l'enfant, l'alimentation, la santé et le sport ; 6. l'enfant et le vivre ensemble (la vie collaborative) ;

²¹⁰ Les analyses de cette section s'appuient sur la traduction que j'ai faite depuis l'arabe du document « Programmes et directives éducatifs pour l'enseignement primaire », Publication officielle du Ministère de l'Education Nationale, septembre 2011, Direction des Curricula, "البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الإبتدائي" / مديرية المناهج

(p. 25 sq.)	<ul style="list-style-type: none"> 7. l'enfant, les fêtes et les célébrations (religieuses / nationales) ; 8. l'enfant, l'univers des jeux et des inventions
<p>3 et 4 (Enfants de 8 et 9 ans) (p. 36-37)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Les valeurs islamiques, nationales et humaines 2. La vie culturelle et sociale 3. La démocratie et les droits humains 4. Les services sociaux et les professions 5. Le monde de l'invention et de la créativité 6. L'équilibre naturel et la protection de l'environnement 7. L'alimentation, la santé et le sport 8. Le monde des voyages, des excursions et des jeux
<p>5 et 6 (Enfants de 10 et 11 ans) (p. 49 et 60)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. La civilisation marocaine (sa base historique, la diversité de ses formes, les interactions entre elle et les autres, les particularités de l'identité marocaine, le rôle de l'homme et de la femme marocains, les valeurs islamiques, nationales et humaines) 2. La vie culturelle et artistique (marocaine et mondiale, en lien avec les valeurs) 3. La science et la technologie (leurs bienfaits dans le monde islamique et marocain) 4. Les droits humains, la citoyenneté et le comportement civique 5. Les moyens d'information et de communication 6. Les caractéristiques physiques et sociales du village et de la ville 7. Monde agricole et industriel et la protection de l'environnement 8. La santé, l'alimentation, le sport et les voyages

Comme nous le voyons dans ce tableau, les programmes sont identiques deux années de suite avec des supports différents dans les manuels. Les thématiques des deux premières années sont en lien avec l'enfant, donc ancrées dans la vie et l'environnement réel immédiat des élèves. Les valeurs religieuses et nationales y sont déjà présentes en filigrane, notamment dans les séquences consacrées au « vivre ensemble » et aux « fêtes et célébrations religieuses et nationales ». Lors des séances de cours observées dans une classe de 2^{ème} année dans l'école primaire B, les élèves sont amenés à reconnaître et identifier les fêtes suivantes à partir d'images projetées : l'égorgeage du mouton lors de l'Aïd al-Kabîr ; la « Marche Verte » ; la fête du Trône ; la fête de l'indépendance ; une fantasia ; un mariage ; la prière du vendredi à la mosquée. La jeune enseignante vivante et dynamique leur lit un texte accompagné d'images sur les étapes de la cérémonie de la circoncision ; elle choisit un garçon de la classe à qui elle fait enfiler une djellaba blanche ;

elle fait se lever la classe et mimer une procession et des gestes rituels. On voit ainsi ici combien la présence de l'islam et de la nation marocaine dans la vie quotidienne font partie intégrante du cours de langue arabe et en sont indissociables dès les premières années de scolarisation.

Les thématiques des deux années suivantes (3^{ème} et 4^{ème} années) approfondissent ces liens. En effet, elles sont plus abstraites et détachées de l'environnement immédiat de l'enfant, à l'exception du thème 8 sur voyages et jeux. Ce sont surtout les valeurs religieuses, morales, culturelles et sociales qui sont ciblées : islam, nation, humanité et marocanité à travers la culture et la société sont reliés comme faisant un tout homogène et unifié (thèmes 1, 2 et 4) avant d'aborder des valeurs et problématiques contemporaines mondialisées clairement inspirées des crédos éducatifs et sociétaux occidentaux actuels telles que la démocratie et les droits humains (thème 3) ; la protection de l'environnement (6) ; l'équilibre physique (7).

Enfin, en 5^{ème} et 6^{ème} années, la thématique des valeurs est approfondie plus avant, notamment en introduisant la comparaison entre les valeurs, la culture et la civilisation marocaine d'un côté et celles dites « mondiales » de l'autre. Cette dichotomisation entre le Maroc et le monde en général sans distinction ni géographique ni culturelle ou autre, est implicitement mais clairement posée de même que l'est de manière tout aussi implicite l'association entre identité marocaine et islam (thème 1), entre « monde islamique et marocain » (thèmes 2 et 3), à l'exclusion de toute autre malgré l'expression « la diversité de ses formes » précisée dans l'intitulé du thème 1.

Or, dans les descriptifs et analyses des cours d'arabe de la sous-section suivante, nous verrons combien cette comparaison permanente est faite sur le registre de l'opposition entre la culture ou la civilisation marocaine et la culture ou la civilisation occidentale, sans nommer explicitement de pays distincts, l'occident étant présenté comme une sorte d'entité globale définissant « l'Autre » par opposition au « monde islamique » en général, lui aussi entité globale définissant « Soi », tantôt identifié spécifiquement au Maroc, tantôt pris au sens large du monde arabo-musulman. Nous verrons également comment cette opposition se double d'une moralisation de valeurs rendues antagonistes, donnant lieu à un discours de survalorisation de tout ce qui est islamique, arabe et musulman et à un discours de dévalorisation ambivalente face ce qui est extérieur présenté comme une invasion potentielle ou actée de valeurs étrangères qui risquent de mettre en péril l'intégrité de

l'identité marocaine dans son ensemble, et notamment sa langue nationale. D'où la nuance apportée au thème 3 « la science et la technologie » entre parenthèses (« ses bienfaits dans le monde islamique et marocain »), beaucoup d'enseignants rencontrés par ailleurs dénonçant régulièrement auprès de leurs élèves l'influence néfaste et corruptrice des technologies, notamment d'internet, sur les mœurs de la jeunesse et la perte des valeurs morales et religieuses nationales²¹¹.

Le thème 4 des deux dernières années portant sur « la citoyenneté et le comportement civique » et le thème 6 sur les caractéristiques physiques et sociales sont également implicitement imprégnés de ces valeurs identitaires religieuses comme étant le fondement ou le ciment de la morale, du comportement citoyen, de la cohésion sociale et de l'unification identitaire. « Le rôle de l'homme et de la femme marocains » du thème 1 leur est transversal puisque le cours d'arabe inculque ainsi aux élèves de primaire une distribution *genrée* et moralisée des rôles et des tâches au sein de la famille et de la société dès l'enfance.

On retrouve par ailleurs les thématiques qualifiées plus haut de « mondialisées » qui se répètent pour ces deux années comme pour les deux précédentes : « les droits humains » (thème 4) ; les technologies d'informations sous un autre nom (« moyens d'informations et de communication », thème 5) ; l'environnement (thème 7) et l'équilibre physique (thème 8).

On retrouve donc bien dans ces programmes d'enseignement de la langue arabe la pertinence des analyses de la sociologie des curricula présentées dans l'introduction générale. En effet, on y sent l'intention très appuyée de « former un être social » comme défini par Durkheim (1922) ; de « crée[r] des identités fondamentales, culturellement spécifiques, notamment à travers les pratiques, rites, célébrations et emblèmes scolaires » (Bernstein 2007[1996] : 18) ; de « façonner la personnalité intellectuelle d'une nation ou d'une civilisation donnée » (Forquin 2008 : 17). Nous sommes bien dans la perspective de la transmission des « mythes de la conscience nationale et de l'intégration » décrits par Bernstein (ibid.). Or, quelles sont les implications des spécificités de cette transmission des programmes de langue arabe marocains relevés ici ? Quels « mythes » le dispositif scolaire public marocain érige-t-il ainsi ? Quel citoyen vise-t-il à « façonner » ?

²¹¹ Cette dénonciation est d'ailleurs présente dans l'article de Fouad Bouali président de la Coalition Nationale pour la Langue Arabe du 01/01/2018 cité dans le chapitre 2, section [2.3.3](#).

Dans ces thématiques des programmes, l'orientation est clairement mise sur ce que nous appelons un savoir identitaire²¹² : il s'agit d'y apprendre à être un bon citoyen marocain, bon sujet du royaume et bon musulman, qui s'identifie aux valeurs nationales, religieuses, morales et civilisationnelles unificatrices véhiculées par les contenus de l'enseignement de la langue arabe.

Il s'agit de transmettre et de faire adhérer les élèves pleinement aux grandes narrations des fondements de la nation marocaine et plus largement de la *'umma* arabo-musulmane, non seulement par l'autodéfinition de la communauté mais aussi par la mise à distance de l'Autre étranger, majoritairement occidental²¹³. Or, nous verrons dans la sous-section suivante combien cette transmission dans les pratiques d'enseignement et les manuels se fait à travers des modalités affectives et émotionnelles jouant sur le lyrisme, l'épique et la fibre patriotique. Aussi peut-on dire que l'enseignement de la langue arabe est fortement imprégné de moralisation et d'idéologisation et vise à créer une « personnalité intellectuelle » ou des « postures cognitives communes » qu'on pourrait nommer conservatrices dans la mesure où il s'agit d'inculquer aux élèves de l'école publique des comportements civiques d'obéissance aux valeurs nationales et de reproduction de ces valeurs, d'en faire en quelque sorte des « gardiens » de la tradition, de la culture et de l'ordre social marocains.

4.2.2. Pratiques de classe et méthodes d'enseignement : un savoir identitaire de haute culture qui se récite et se célèbre

Dans cette section, la présentation et l'analyse des modalités de l'enseignement de la langue arabe s'intéressent aux différents cours observés dans les collèges et lycées, ceux de l'école primaire ayant été déjà partiellement traités dans le chapitre 3 dans la section sur la pédagogie de la mémorisation et de la récitation. Nous nous attacherons ici particulièrement à décrire et analyser de manière détaillée le déroulement d'une séance de

²¹² Le terme de savoir identitaire est préféré à celui de Bernstein qui parle d'une « identité pédagogique rétrospective » (2007[1996]). En effet, dans le cas qui nous occupe, bien que la référence au passé glorieux de la civilisation arabo-musulmane comme valeur fondatrice soit présente, il s'agit bien de former chez les jeunes Marocains une identité enracinée aussi dans les valeurs du présent comme la piété musulmane ou l'allégeance à la royauté.

²¹³ Il est intéressant de citer ici l'évaluation menée par le CSEFRS sur l'enseignement secondaire qualifiant (lycée) analysée dans le chapitre 2 (2.2.1 et 2.2.3) qui va dans le même sens que cette analyse. Le rapport déplore que : « la majorité des élèves (...) confond l'Etat Nation (Maroc) et le monde islamique « Oumma » (28% des élèves de Tronc Commun) ; est imprégné par l'idée de la confrontation entre les deux civilisations islamique et chrétienne (79% des élèves scientifiques et 64% des élèves littéraires) » (CSEFRS 2017 : 15). Or, comme nous le verrons tout au long de ce chapitre, ces deux aspects sont bien présents aussi bien dans les choix curriculaires que dans les contenus enseignés dans les cours de langue arabe.

cours de Fatima en 2^{ème} année au collège B. Cette restitution ethnographique est faite à partir de l'enregistrement de ce cours, de sa transcription en arabe et sa traduction en français (voir annexe 1²¹⁴), des notes prises sur le vif et de photographies des pages du manuel utilisé²¹⁵.

Le thème des cours de langue arabe de cette séquence de fin d'année au cours du mois de mai pour la classe de 2^{ème} année est « le domaine artistique culturel²¹⁶ ». Fatima au collège B utilise le même manuel que Sadia (la quarantaine) et Amina (la cinquantaine) au collège A dont j'ai observé les cours l'année précédente à la même période. Parmi les contenus principaux, les trois enseignantes, chacune avec sa personnalité singulière, ont suivi méticuleusement le déroulé du manuel en enseignant à leurs élèves la terminologie des différents types d'arts existants et en s'appuyant sur les exemples souvent illustrés d'images du manuel. La religion musulmane dans le monde et la royauté marocaine en particulier y sont centrales : les exemples majeurs avec photographies à l'appui en sont la Mecque, quelques grandes mosquées du monde, le mausolée du roi Mohamed V à Rabat et la mosquée Hassan II à Casablanca. Les références portent essentiellement sur « la civilisation marocaine²¹⁷ » qu'il s'agisse de l'artisanat, de la peinture ou de l'architecture nationaux. Dans les entretiens menés avec elles, Amina et Sadia²¹⁸ insistent beaucoup sur le rôle moral de l'enseignant de la langue arabe : elles considèrent qu'il est de leur devoir d'inculquer aux élèves des valeurs morales basées sur l'Islam, « l'amour de la patrie et du roi », ainsi que sur la tradition et la culture marocaines²¹⁹. Elles affirment que les contenus du cours sur « la civilisation marocaine » ont pour objectif majeur d'apprendre aux élèves à connaître et aimer leur culture et leur identité marocaine²²⁰. Pour Amina, l'apprentissage de la langue arabe, c'est aussi apprendre à « être un bon musulman », « être un bon citoyen marocain », « servir sa patrie » et « ne jamais oublier qu'on est Marocain », même lorsqu'on voyage à l'étranger. Comme elle le rajoute en passant soudainement en français, selon elle, « donner une leçon d'arabe, c'est donner une leçon de vie ». Dans le cours qui a précédé notre entretien, elle a d'ailleurs pris longuement la parole sans le manuel pour

²¹⁴ Cette annexe comprend la transcription manuscrite en arabe de l'enregistrement de ce cours en intégral (annexe 1a) et la traduction de cette transcription en français (annexe 1b).

²¹⁵ MENFPESRS (homologué par), 2004, « La référence en langue arabe, 2^{ème} année de l'enseignement secondaire collégial – livre de l'élève »,

"المرجع في اللغة العربية - السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي - كتاب التلميذ والتلميذة"

²¹⁶ "المجال الفني الثقافي"

²¹⁷ "الحضارة المغربية"

²¹⁸ Entretiens individuels réalisés en mai 2016 au collège A.

²¹⁹ التقاليد والثقافة المغربية

²²⁰ الهوية المغربية

comparer les bienfaits de la musique classique arabe et les méfaits des musiques actuelles étrangères et des nouvelles technologies sur la santé de l'être humain. Elle a détaillé longuement comment le jazz, le rock, le rap (« la mauvaise musique²²¹ ») ainsi que les bruits de la ville comme celui des embouteillages (« les mauvais bruits²²² ») perturbent l'équilibre du corps et de l'esprit et peuvent avoir des conséquences néfastes sur « le cerveau et le cœur de la jeunesse²²³ ». On voit donc bien à l'œuvre un contenu de cours de morale à l'intérieur du cours de langue arabe, une morale dont la stratégie pour inculquer l'amour de la patrie passe souvent par l'éloge des caractéristiques de la patrie par opposition à ce qui lui est extérieur considéré comme venant perturber et mettre en péril son harmonie comme ici la musique occidentale, la technologie ou l'urbanité qui s'oppose à un idéal de vie proche de la nature. La description qui suit d'un cours enregistré et transcrit²²⁴ de Fatima au cours de cette séquence sur le « domaine artistique culturel » permet de pénétrer plus avant dans l'analyse.

Le manuel utilisé par Fatima met en exergue les objectifs de chaque séquence qui sont ensuite répartis par séances. Ces objectifs sont séparés en deux catégories : les valeurs²²⁵ et les compétences²²⁶ visées. Apparaît ensuite la liste des textes et des auteurs qui seront étudiés. Dans la leçon qui nous intéresse, « les valeurs visées » sont décrites ainsi (traduction personnelle, manuel cité page 190) :

- « La sensibilisation à la valeur de l'art, sa nature expressive et esthétique et son impact sur la finesse du style²²⁷
- L'ouverture sur la culture populaire et la mise en évidence du rôle de l'art sur sa constitution (cristallisation) et son incarnation²²⁸ »

On voit déjà à travers le choix des mots combien la complexité et l'abstraction sont mises en valeur dans ces objectifs et leur caractère littéraire et stylistique qui, dans le même temps, ne donne aucun contenu précis ou concret.

Comme elle le fait toujours, Fatima a demandé avant la leçon à ses élèves de la préparer à la maison : ils devaient s'entraîner à lire le texte de la future séance et faire une recherche

²²¹ "موسيقى خابية"

²²² "أصوات خابية"

²²³ "عقل وقلب الشباب"

²²⁴ Pour l'intégralité de la transcription en arabe de ce cours et sa traduction en français, voir annexe 1 (1a et 1b).

²²⁵ "القيم"

²²⁶ "الكفايات"

²²⁷ "التحسيس بقيمة الفن وطبيعته التعبيرية والجمالية وأثره في إرهاب الذوق"

²²⁸ "الانفتاح على الثقافة الشعبية وإبراز دور الفن في بلورتها وتجسيدها"

sur son auteur. Ils devaient également apprendre le résumé de la leçon précédente. Comme à chaque début de séance, elle commence son cours en interrogeant la classe sur le texte et l'auteur de la leçon de la veille. Cette première partie du cours lui sert à réactiver les connaissances, en l'occurrence ici à questionner les élèves sur le sujet du poème intitulé « Le porte-parole du peuple²²⁹ » du poète marocain Abdessalam Al-Aalaoui et sur le rôle du poète dans la société. Pendant ce rappel, les élèves ne sont pas autorisés à consulter leurs cahiers et s'appuient sur leur mémorisation de la leçon pour répondre. Comme souvent, seuls quelques élèves du premier rang participent, ils répondent par expressions isolées, rarement par des phrases entières.

Fatima : (...) le poète décrit l'état de la forêt quand elle était florissante... puis l'état dans lequel elle devient après la... ?

Fatima / un garçon : destruction

Fatima : quelles sont les causes de cette destruction ?

Elèves : madame... madame...

Le garçon : l'expansion urbaine

Fatima : l'expansion urbaine...

Elèves : madame... madame...

Fatima : l'expansion urbaine... alors quel est le rôle du poète dans ce poème ? C'est quoi son rôle ?

Le garçon : passer un message d'avertissement

Comme on le voit dans cet extrait, l'enseignante formule la question ou donne la structure de la phrase, les élèves complètent les « trous » de sa phrase par les mots ou expressions qui conviennent. En l'occurrence la phrase complète correspond mot pour mot à celle qui a été écrite la veille dans les cahiers en synthèse à l'issue de l'étude du poème. Ainsi, la participation des élèves se fait par citations ou formules préexistantes issues du cours précédent et apprises par cœur à la maison. Pendant la majeure partie du cours, les élèves ne sont pas les auteurs de leurs phrases mais participent par citations partielles (mots ou expressions) ou totales (phrases entières) issues soit du manuel soit de la parole de l'enseignante qui, elle-même, fonctionne le plus souvent par citations de phrases du manuel ou du guide de l'enseignant.

La réactivation de la leçon précédente continue avec des questions sur le rôle et la fonction du poète²³⁰ dans la société avec le même fonctionnement basé sur la mémorisation de la leçon précédente et un échange organisé comme un texte à trous oral. Le poète y est

²²⁹ "السبية الشعب"

²³⁰ "دور ووظيفة الشاعر"

présenté comme : « un exemple » ; « un porte-parole du peuple » (titre du poème) qui rapporte « les soucis », « les problèmes » et « les attentes » du peuple à la nation. Répété de façon litanique par l'enseignante, puis des élèves individuellement et le chœur qui fait écho ponctuellement, ce rôle social idéal du poète est martelé comme une réalité pourtant bien éloignée de la vie souvent difficile d'une grande partie des élèves de Fatima qui n'ont pas de poète pour les représenter et rapporter leurs problèmes.

Fatima enchaîne avec l'activité suivante qui correspond à nouveau à un travail fait à la maison : elle demande aux élèves de donner des éléments biographiques sur Abdessalam Al-Aalaoui, l'auteur du poème, en suivant les questions formulées par le manuel à la page suivante (page 191). Les questions-réponses avec le même procédé « à trous » s'enchaînent, les informations importantes à recueillir sur l'auteur étant : sa nationalité (marocaine), sa ville de naissance (Fès), ses diplômes (doctorat), sa date de naissance (1830). La question de la nationalité (marocaine) de l'historien, Abdallah Guenoun, qui a fait connaître le poète, est aussi soulevée en lien avec la thématique de la Renaissance arabe (*Nahda*).

C'est à ce moment-là que soudainement Fatima prend la parole de façon continue avec une exaltation, voire une passion, qui se communique à la classe : dans le passage qui suit, tous crient de manière exaltée et enthousiaste, presque guerrière, les élèves à moitié levés de leurs chaises, le buste droit et tendu, les yeux brillants.

Fatima (elle parle normalement) : on sait qu'il y a plusieurs livres et plusieurs textes qui parlent de l'art... mais Abdallah Guennoun a choisi ce texte qui remonte à cette époque-là... et on a dit que c'est le dix-neuvième siècle...

Elève : la Renaissance²³¹

Fatima (elle crie) : qui marque le début de la Renaissance arabe... c'est à dire qu'avant ces années-là la société ou la nation arabe²³² vivait dans la torpeur... elle était en retard²³³... pour plusieurs raisons... alors du fait de la colonisation ou l'occupation étrangère sur les pays arabes, ça a contribué à l'entrée... ça a contribué à la sortie de cette nation arabe, à sa sortie dans l'existence... dans les mouvements... comment sont ces mouvements ?... des mouvements créatifs, hein ?

Fille : artistiques

Fatima (elle crie) : artistiques... quel est le rôle culturel ? ... c'est-à-dire pour l'expression de la culture de la nation arabe et son identité comme étant une forme de... ?

Garçon (il crie) : de lutte²³⁴

Fatima / le chœur (ils crient) : de lutte

²³¹ "النهضة"

²³² "المجتمع أو الأمة العربية"

²³³ "في تخلف"

²³⁴ "النضال"

Fatima (elle crie) : et de défense de quoi ?

Garçon (il crie) : la patrie²³⁵

Fatima / le chœur (ils crient) : la patrie

Fatima (elle crie) : et de défendre notre patrie et notre identité²³⁶

Fatima / le chœur (ils crient) : notre patrie et notre identité

Ce passage a une dimension épique, patriotique, nationaliste et identitaire forte qui s'exprime dans l'exaltation collective sur un moment historique fondateur autour duquel l'identité panarabe et marocaine est construite et dans lequel soudainement tous les élèves en chœur et leur enseignante se retrouvent à l'unisson et s'identifient collectivement. Une assimilation est faite par glissement de sens entre la nation panarabe concernée toute entière par la Nahḍa et la patrie (*al-waṭan*) qui désigne le Maroc. On observe également l'ambivalence floue présente dans le résumé fait par Fatima de l'apparition de la Nahḍa : elle met en avant le rôle de la colonisation comme facteur déclencheur de la Renaissance²³⁷ tout en clamant ensuite la nécessité de défendre la culture et l'identité de la nation arabe à travers des termes guerriers comme la lutte et la défense de son intégrité. A nouveau, comme dans l'exemple plus haut du cours sur les types de musique, la culture, la nation et l'identité marocaines sont définies par opposition à ce qui est extérieur contre lequel il faut les défendre. Comme nous l'avons vu dans les thématiques des programmes d'arabe du primaire, un des fils conducteurs majeurs de celles-ci porte sur la transmission des valeurs culturelles, religieuses, patriotiques et sociales marocaines. Ici l'engouement et le plaisir des élèves à tous se redresser pour participer à ce moment d'exaltation patriotique est un signe de l'attachement affectif et émotionnel fort du collectif pour ces thèmes de la lutte et de la défense de la patrie et de l'identité. S'y joue un processus d'identification passionnée à la patrie et à l'identité nationale. On voit ainsi à l'œuvre le rôle identitaire et patriotique de l'enseignement de la langue arabe qui met en avant et prône une langue et une culture militantes et unificatrices à travers une forme de lyrisme épique qu'on retrouve fréquemment dans les autres cours d'arabe observés et dans le choix des textes et des illustrations des manuels.

Puis ce moment d'exaltation est stoppé net par Fatima qui relance les élèves sur la recherche qu'ils devaient faire à la maison sur les vies de Guennoun et du poète Al-Aalaoui. A nouveau, seuls quelques élèves du premier rang participent tandis que les autres retombent dans le silence et l'attente. Fatima résume brièvement la vie du poète-médecin

²³⁵ "الوطن"

²³⁶ "دفاع عن وطيبا وهويتنا"

²³⁷ "بفضل الاستعمار"

formé en Egypte et revenu transmettre au Maroc les techniques médicales modernes. A nouveau, elle oppose la modernité à la tradition²³⁸, cette fois en valorisant la première au détriment de la seconde. Elle interroge ensuite les élèves sur l'intérêt d'étudier ce poète aujourd'hui. Une fille lui répond en citant par fragments une phrase du manuel : « il incarne pour nous la civilisation marocaine²³⁹ ». Fatima rebondit sur cette réponse pour demander aux élèves de lui dire ce qui constitue la civilisation marocaine. S'ensuit un échange où des élèves prononcent individuellement des termes isolés, comme une liste apprise par cœur mais peu assurée : les monuments, le patrimoine, les traditions, les habitudes, les mausolées, l'artisanat, les beaux-arts. Puis sont énumérés différents types de beaux-arts. La civilisation marocaine est ainsi définie par des symboles qui mêlent la glorification du passé, des traditions et de la nation à celle de l'art et l'artisanat. Ces symboles sont énumérés dans une forme de récitation et de réactivation des connaissances préalables : c'est une liste qu'on récite, pas un discours qu'on construit au fur et à mesure. L'enseignante fait ensuite un rappel méthodologique sur la manière de référencer un texte : auteur, titre, année et maison d'édition.

Puis elle interroge les élèves sur la composition grammaticale²⁴⁰ des mots du titre du texte de Guennoun pour distinguer le sujet²⁴¹, son complément informatif²⁴², s'ils sont définis ou indéfinis, etc. L'approche de la langue est cette fois soudainement purement formelle, syntaxique, technique et grammaticale. Un plus grand nombre d'élèves participe que dans les activités précédentes, ils ont visiblement une aisance et un plaisir certains à identifier la terminologie grammaticale qui leur est demandée. Dans cette brève section, les élèves ne prononcent quasiment que des termes grammaticaux par mots isolés.

Fatima enchaîne sur une analyse d'images en lien avec le sujet de la séquence : une photographie de la mosquée Hassan II et un tableau de la peintre Fadoua Hassan. Elle envoie une élève nommée Nassira au tableau pour prendre des notes sur cette partie du cours que les élèves doivent recopier au fur et à mesure dans leurs cahiers. A nouveau les notions déjà réactivées sont énumérées dans un échange de questions-réponses où

²³⁸ Il est intéressant de noter ici que les notions de tradition et de modernité sont fréquemment opposées dans les propos des enseignants en classe de manière ambivalente et souvent contradictoire. Tantôt ils font l'éloge de la modernité qu'ils prennent au sens du progrès, des sciences et des techniques aussi bien que des valeurs comme les droits de l'homme ou la démocratie ; tantôt ils la dénoncent comme étant à l'origine de la décadence des mœurs humaines, de la colonisation occidentale et de la mise en péril de l'identité, de la civilisation et de la tradition marocaine.

²³⁹ "يجسد لنا الحضارة المغربية"

²⁴⁰ "الإعراب"

²⁴¹ "المتبداً"

²⁴² "الخبر"

l'enseignante donne les questions et la structure des phrases des réponses et les élèves remplissent les trous par termes isolés : beaux-arts, patrimoine, patrimoine architectural, tableau, ornement, etc.

Fatima : quelle mosquée ? Qu'est-ce qu'elle représente pour la civilisation marocaine ?
Elèves : le patrimoine²⁴³
Fatima : le patrimoine... quel patrimoine ?
Elèves : architectural
Fatima : la deuxième scène...
Elèves : madame... madame...
Garçon : des beaux-arts
Garçon : un tableau
Garçon : un ornement
Garçon (lit) : un tableau d'une peintre marocaine Fadoua Hassan... qui représente des personnes à Béni Mellal
Fatima : bien... quelle est la relation entre cette image et le titre du texte ? Quelle est la relation avec le titre du texte ?
Garçon : la vie quotidienne du peuple
Fatima : elle incarne...
Garçon : la relation...
Fatima : oui... répète, Mouad
Garçon : elle incarne la vie quotidienne du peuple
Fatima : bien... elle incarne la vie quotidienne du peuple...

Comme pour la grammaire, il semble que ce qui importe le plus est la connaissance par les élèves des mots techniques caractéristiques du thème plutôt que la capacité de produire ou d'être auteurs de phrases complètes. Ils n'en formulent quasiment jamais, sauf à de très rares occasions où un ou une élève répète une structure de phrase commencée par l'enseignante en la complétant par le ou les mots techniques attendus ou lit une phrase du manuel en réponse à une question comme dans le dernier échange de cet extrait : un garçon lit un fragment de phrase du manuel décrivant le tableau (« la vie quotidienne du peuple ») ; Fatima le corrige en rajoutant le verbe qui commence la phrase dans le manuel (« elle incarne ») ; le garçon, après avoir tenté un autre mot (« relation »), reprend la phrase du manuel en entier attendue par l'enseignante (« elle incarne la vie quotidienne du peuple ») ; Fatima valide la phrase (« bien ») et la répète.

Puis, les nouvelles informations échangées sur les deux images sont récapitulées et reprises en boucle avec les mêmes termes techniques cités et récités plus haut par les élèves. On y

²⁴³ "التراث"

retrouve l'insistance sur la marocanité de ce qui est représenté à travers les répétitions successives de « marocain(e) » par les élèves individuellement ou collectivement et par l'enseignante.

Fatima : on récapitule... donc pour la deuxième étape : l'image... de quoi est-elle constituée ? Qu'est-ce qu'elle représente ?

Silence

Fatima : donc l'image est constituée de... de quoi est-elle constituée ?

Garçon : de...

Fatima : la première

Fille : une photographie

Fatima : que représente cette photographie ?

Plusieurs élèves : elle représente...

Fille : elle représente un patrimoine architectural

Fatima : oui... elle représente un patrimoine architectural... quel patrimoine architectural ?

Garçon : marocain

Plusieurs élèves : marocain

Fatima : marocain... et la deuxième... oui... oui, Belbass,... la deuxième... ?

Belbass : un tableau d'une peintre marocaine

Fatima : bien... un tableau... et on trouve dans les deux de l'art et de la créativité... même la photographie est un art... les beaux-arts sont de l'art aussi... donc on est face à un tableau...

Garçon : artistique

Fatima : d'une artiste...

Fatima / Plusieurs élèves : marocaine

Fatima : qui montre... qu'est-ce qu'il montre ? Il représente quoi ?

Plusieurs élèves : la vie quotidienne

Fatima : la vie quotidienne...

Garçon : du peuple

Fatima : des Marocains...

Fatima demande ensuite aux élèves de chercher dans le texte de Guennoun (manuel page 191) les mots en lien avec les images. C'est l'occasion d'aller chercher dans le texte, dont la lecture était à préparer à la maison, de nouveaux termes du lexique de l'art. Les élèves qui répondent ont à peine besoin de parcourir le texte pour retrouver ces mots, a priori ils les ont déjà relevés dans leur travail chez eux : « l'artiste²⁴⁴ », « la créativité²⁴⁵ », la beauté²⁴⁶, etc.

²⁴⁴ "الفنان"

²⁴⁵ "الإبداع"

²⁴⁶ "الجمال"

Fatima fait alors une digression, qui m'est en grande partie adressée, pour comparer le fonctionnement de la langue arabe avec celui de la langue française en calquant le premier sur le second : elle demande en arabe aux élèves de faire « le *chaki*²⁴⁷ » du verbe « parler » en français. Certains élèves prennent plaisir à proposer des mots en français comme « pâleur », « parole », etc. C'est une des rares occasions dans les cours auxquels j'ai assisté où un enseignant prend quelques minutes pour comparer le fonctionnement de langues entre elles. Fatima en profite pour donner des conseils adressés aussi bien à moi qu'aux élèves pour apprendre les langues : selon elle, comme selon la grande majorité des enseignants d'arabe et de français rencontrés, un bon apprentissage des langues se fait surtout par la lecture des œuvres littéraires. C'est ainsi que Fatima conseille à ses élèves : « pour apprendre la langue il faut lire les livres... les romans... (...) J'espère que vous prendrez l'habitude de lire les livres et romans étrangers pour que vous puissiez vous exprimer correctement... et lire en même temps des livres concernant notre culture et notre civilisation »²⁴⁸.

Le fonctionnement du cours reprend ensuite en boucle : les informations précédentes sur le texte, les images et le thème de la leçon sont à nouveau répétées sous la même forme d'échanges par questions-réponses orchestrées par Fatima qui d'ailleurs commente ce fonctionnement en faisant dire à ses élèves que la répétition permet « la confirmation / consolidation²⁴⁹ ». Peu à peu le déroulement du cours se rapproche par mouvements circulaires de la lecture du texte dont il est question depuis le début de la séance en accumulant au fur et à mesure de nouvelles informations.

Après ce nouveau récapitulatif, les élèves sont interrogés sur le genre du texte, puis sont amenés à faire des hypothèses de lecture. Fatima utilise ici une question et une formulation purement rhétoriques puisque voici 22 minutes que le thème du texte a déjà été décrit, détaillé et répété par le menu et que, par ailleurs, les élèves devaient en préparer la lecture à la maison.

Fatima : bien...que pensez-vous ? De quoi va parler l'écrivain à votre avis ?

Plusieurs élèves : madame... madame...

Fatima : à votre avis...

²⁴⁷ Exercice grammatical de vocalisation de mots et de phrases. Ici appliqué au français, il devient une sorte d'exercice d'étymologie qui consiste à rechercher les mots dérivés du verbe « parler » comme « parole », « parleur », etc.

²⁴⁸ Cette digression est également intéressante en ce qu'elle met à nouveau en miroir l'importance de la lecture de la littérature en langues étrangères et en arabe.

²⁴⁹ "التأكيد"

Plusieurs élèves : madame... madame...

Fatima : donnez-moi des hypothèses...

Garçon : il va parler d'art

Fatima : oui... donc il va peut-être parler d'art

Plusieurs élèves : madame... madame...

Fatima : Nassiri...

Nassiri : je pense que l'écrivain va parler de la nature expressive et esthétique de l'art

Fatima : par exemple oui... Jawhara

Jawhara : je pense que l'écrivain va parler de l'importance de l'art dans la société et sa nature expressive et esthétique...

Garçon : madame... madame...

Fatima : oui... bien... On ouvre le livre pour vérifier ces hypothèses

On trouve dans cet extrait les phrases les plus longues prononcées lors de ce cours par des élèves en dehors des lectures à voix haute du texte qui suivront plus tard. Ci-dessus, les élèves Nassiri et Jawhara sont partiellement auteures de leurs phrases dans un fonctionnement proche du palimpseste tel que défini par Genette (1982)²⁵⁰ : l'une et l'autre combinent une expression personnelle (« je pense que ») issue de la demande formulée par Fatima (« que pensez-vous ? ») et au moins une expression issue du manuel (« la nature expressive et esthétique de l'art » ; « l'importance de l'art dans la société »). Jawhara est en mesure de convoquer et combiner ces trois expressions ensemble pour former sa phrase. Ce fonctionnement de construction d'une phrase par citation ou montage de citations « autorisées » dans le sens où elles sont tirées de sources légitimes (le manuel ou la parole de l'enseignant) est extrêmement fréquent, voire systématique, lorsqu'un élève énonce une phrase entière concernant la thématique du cours²⁵¹. En revanche, comme nous le verrons dans la sous-section suivante, une prise de parole personnelle « hors savoir » se fait en *darija*. Ici il est important de souligner qu'à travers ce mode d'apprentissage, le savoir est appréhendé comme venant d'une source légitime extérieure (le livre, la parole du maître, le livre du professeur pour l'enseignant), son appropriation s'effectuant par la répétition ou la récitation simple de mots isolés par la plupart des élèves qui participent, et par un petit

²⁵⁰ S'appuyant sur la définition concrète d'un palimpseste, parchemin sur lequel une inscription ancienne a été partiellement effacée pour y inscrire une autre plus récente qui se mêle à et s'inspire de l'ancienne, Genette décrit métaphoriquement comme palimpseste tout texte dérivé par transformation, imitation, reprises et combinaisons partielles de textes plus anciens qui imprègnent à son insu la pensée et l'écriture de l'écrivain qui se les est appropriés. Sans aller jusque-là dans le cas qui nous occupe puisque les élèves et les enseignants qui construisent des phrases en combinant des fragments de phrases du manuel le font consciemment, le terme de palimpseste ici est utilisé pour montrer que les phrases dont les élèves sont auteurs correspondent le plus souvent à des montages de citations extraites du manuel et du propos de l'enseignante accolées les unes aux autres pour former une nouvelle phrase.

²⁵¹ Nous verrons dans le chapitre suivant comment ce fonctionnement par citations ou montages de citations se retrouve également dans l'enseignement de la langue française.

nombre d'élèves de manière plus complexe par palimpseste, c'est-à-dire par un montage adéquat de citations faisant autorité qui, combinées ensemble, reproduisent et ré-énoncent le savoir autorisé.

A la vingt-cinquième minute environ, l'enseignante invite finalement à la lecture du texte cible de la séance. C'est elle qui commence la lecture à voix haute, les élèves suivant en silence, la tête penchée sur leur manuel. Fatima s'interrompt soudainement et désigne un élève pour poursuivre la lecture, elle l'interrompt rapidement pour la confier à d'autres. En tout deux filles et deux garçons lisent le texte par fragments. Pendant qu'ils lisent, l'enseignante écrit au tableau des éléments de la leçon que les élèves devront ensuite recopier dans leurs cahiers ; elle les interrompt souvent pour corriger un « *chakl* » ou pour poser une question de compréhension sur un mot à la classe. Comme Fatima, les élèves-lecteurs lisent avec une grande fluidité, avec aisance et vélocité sans s'arrêter aux signes de ponctuation, de manière mélodieuse²⁵² ; ils ont clairement préparé sa lecture longuement en dehors de la classe et suivent le mode de lecture que nous avons appelé « lecture-récitation » dans le chapitre 3 (3.4.3). Voici la traduction de la majeure partie du texte mis bout à bout sans tenir compte des interruptions de la classe (termes soulignés par nous) :

« **Dans ce monde perturbé, il n'y a pas plus heureux que l'artiste** qui passe ses claires journées et ses sombres nuits en quête de beauté dans toutes ses formes et ses couleurs. Et ce bonheur a plusieurs raisons. L'écrivain qui se force à créer un beau sens et une fantastique imagination, le peintre qui passe sa journée dans son atelier pour créer de merveilleux tableaux et le musicien qui dépense toute sa vie accompagné de son oud pour créer une douce mélodie. C'est la plus importante des raisons parce que ceux-là et leurs semblables y trouvent un plaisir incomparable. **Ce sont les artistes qui créent la mentalité et la personnalité des villes dans lesquelles ils vivent**, et leur procurent une image honorable devant les autres nations. Par exemple, si tu évoques **l'époque des Almohades ou des Alaouites au Maroc** tu penses automatiquement à la tour Hassan et l'école d'Abi Anan (...*inaudible*...) artistique qui définit **la mentalité des anciennes générations** et les représente d'une façon globale que toute personne, quelle que soit sa capacité intellectuelle, peut comprendre. Donc les artistes et leurs œuvres et l'artiste, quel qu'il soit, puise sa matière du fond de lui-même, il est sûrement **utile pour notre culture et notre civilisation** et lorsqu'il rajouta à cette matière de lui-même, de nature créative (... *inaudible*...) et les artistes alors, et même les artisans, **rajoutent à la ville une valeur monumentale et multiplient sa force interne et comprennent son histoire parce qu'ils sont les porte-paroles de leur peuple et la voix de la nation à laquelle ils appartiennent (...)** »

Les thématiques du texte rejoignent les questions longuement échangées entre l'enseignante et ses élèves au préalable comme s'ils avaient passé le temps précédant sa lecture à le résumer avant de le lire. Ce texte de prose poétique est exalté et lyrique sur le

²⁵² Les mêmes caractéristiques des modalités de lecture à voix haute par les étudiants sont décrites par Eickelman au sujet des cours des universités-mosquées de l'enseignement islamique (1978 : 501 sq.).

rôle de l'artiste dans la société, la perpétuation du passé national glorieux à travers l'art par opposition à une époque présente qui pose problème (« ce monde troublé »). On y retrouve à nouveau l'opposition entre tradition et modernité dont il a été question plus haut. Le passé, la « civilisation » et l'art sont présentés comme les solutions à ces maux du présent. Ce monde métaphorique idéal dans un présent intemporel présenté comme actuel et où tout serait création artistique et « quête de beauté » est totalement coupé du monde réel dans lequel vivent les élèves, c'est un monde déraciné, idéal, hors-sol, pétri de belles et grandes abstractions sur la grandeur de la civilisation et de la nation. Il n'est pas question ici de discuter de la valeur littéraire de ce texte, d'autant plus que nous nous basons ici sur une traduction, mais plutôt de souligner ce qu'il véhicule sur la langue arabe enseignée à l'école pour les élèves et le rapport qu'ils construisent à cette langue. Comme de nombreux adultes interrogés, les entretiens formels et informels avec des élèves, de jeunes bacheliers et des étudiants montrent qu'ils aiment sa musicalité ; ils font l'éloge de sa finesse, de sa grande complexité, de son amplitude lexicale et poétique, que ce soit dans les textes religieux ou les textes comme celui-ci, même lorsqu'ils disent ne pas aimer ou avoir aimé l'école et ne pas avoir envie de travailler pour apprendre²⁵³.

A travers ce genre de textes étudiés à l'école, la langue arabe *fusha* est ainsi érigée comme une langue elle-même détachée des contingences matérielles et réelles, une langue idéale, investie affectivement et émotionnellement de grandeur épique et identitaire où résonne un sentiment fort, voire une sensation, d'appartenance collective. Cela rejoint les constats présentés au sujet de la *halqa* de Fatima ou le fait de faire une déclaration d'amour en *fusha* et une demande en mariage en *darija*. L'enseignement de la langue arabe est ainsi non seulement « une leçon de vie » pour apprendre à être un bon musulman, un bon citoyen et un bon patriote, comme dit Amina citée plus haut. C'est aussi intégrer et s'approprier avec son cœur, ses sens et son affect la grandeur et l'exaltation épiques de l'Islam, de la patrie, de l'identité arabo-musulmane.

A l'issue de la lecture de la totalité du texte du manuel, Fatima pose des questions de compréhension aux élèves, le même fonctionnement de questions-réponses « à trous » est utilisé que précédemment. Les questions posées ciblent à nouveau les types d'art et d'artistes concernés, le rôle de porte-parole de l'artiste dans la création de « la mentalité » des villes, des « anciennes générations » et de la nation. A nouveau les élèves répondent

²⁵³ C'est le cas de beaucoup d'élèves auprès desquels j'ai passé de longues heures assise au fond de la classe. Cette proximité a permis de développer quelques échanges avec eux sur leurs rapports à l'école et aux contenus des cours de langue.

par mots du texte isolés ou par citations de fragments. L'enseignante donne des explications supplémentaires en paraphrasant certains passages, donne ou demande les synonymes de certains mots, pose une question stylistique sur une forme emphatique²⁵⁴ et quelques questions syntaxiques. L'affirmation du rôle de l'artiste dans la société est répétée par l'enseignante comme par les élèves comme une vérité intemporelle et actuelle évidente sans interroger le sens que cela pouvait avoir autrefois et pourrait avoir ou non aujourd'hui, sans discussion ni distanciation. Cette affirmation vaut ou constitue savoir en elle-même.

Après s'être assurée que les élèves l'ont comprise, Fatima oriente les échanges de questions-réponses sur un aspect grammatical formel du texte : le statut grammatical de la lettre *waw* qui relie le second paragraphe du texte au premier²⁵⁵. A nouveau les élèves sont à l'aise pour manier la terminologie grammaticale et ses subtilités.

Une fois l'énigme du *waw* élucidée, les questions-réponses reprennent à nouveau en boucle sur les types d'artistes présents dans le texte et leur rôle dans la société comme si l'enseignante voulait en faire pénétrer la liste dans la mémoire des élèves. En s'arrêtant ensuite sur un autre point grammatical portant sur la particule de négation (*la*), l'enseignante initie l'élaboration collective d'une phrase de résumé du texte à laquelle elle fait participer plusieurs élèves dans un fonctionnement à nouveau par montage de fragments de citations du texte.

Fatima : oui... très bien... mettez toutes ces données dans une seule phrase... une seule... trois données... Trois données dans la même phrase... « il n'y a pas »... que représente ce « *la* » ?

Garçon : la négation

Fatima / *Plusieurs élèves* : la négation

Fatima : ce n'est pas le « *la* » d'interdiction... Parce qu'on avait un verbe dans l'autre exemple

Fille : oui

Fatima : donc il nie... L'écrivain nie... Il commence par « *la* » et c'est un « *la* » de négation... Donc l'écrivain nie... dès le début il prend position... la négation...

Fatima / *Plusieurs élèves* : la négation

Fatima : donnez-moi une phrase

Fille : il nie l'existence de quelqu'un de plus heureux que les artistes

²⁵⁴ "مبالغة"

²⁵⁵ Les subtilités grammaticales discutées dans ce passage pour savoir s'il s'agit d'un *waw al-'atf* ou d'un *waw al-isti'nāf* échappent en grande partie à ma compréhension (voir la transcription et traduction de la totalité de la leçon dans l'annexe 1). Ce point de grammaire fait partie des compétences de langue visées qui sont présentes dans le manuel au-dessous des valeurs ciblées dont nous avons déjà parlé (manuel page 190).

Fatima : il nie l'existence de quelqu'un de plus heureux que les artistes... Pourquoi ? Justifie... Il nous a donné la justification....

Fille : parce qu'il passe ses claires journées et ses sombres nuits en quête de beauté dans toutes ses formes et toutes ses couleurs

Fatima : oui... très bien... alors commençant par : l'écrivain nie.... Tu termines la phrase... allez, au tableau.... Tu termines la phrase... Pas la peine de prendre le livre... tu me donnes une phrase comme ça... ou bien on l'aide tous ensemble... l'écrivain nie l'existence...

Fille : de quelqu'un de plus heureux que l'artiste

Fatima : de quelqu'un de plus heureux que l'artiste... en quête... toutes ses formes... bien, très bien

On voit à l'œuvre ici le même fonctionnement par palimpseste présenté plus haut, cette fois dans une élaboration collective orchestrée par l'enseignante qui a pour but de fixer par écrit au tableau la trace écrite de la leçon que les élèves devront ensuite recopier dans leurs cahiers et apprendre pour la séance suivante. Fatima déclenche le processus d'élaboration collective en demandant aux élèves de transformer le début de la première phrase du texte en passant de la négation avec « *la* » à une autre formulation (« le poète nie ») qu'une élève complète (« le poète nie l'existence de ») tandis que d'autres élèves ont apporté leur contribution en répétant en chœur le mot grammatical « négation ». Cette transformation, ainsi que l'ajout de « parce que » pour faire la liaison, sont les seules altérations au texte d'origine puisqu'ensuite la citation exacte du texte est insérée dans ce nouveau début (« il passe ses claires journées et ses sombres nuits... »). Cette citation sert de justification autorisée – de l'autorité du texte écrit du manuel – à la partie de la phrase co-créée par l'enseignante et l'élève. Fatima envoie l'élève méritante au tableau pour qu'elle écrive ce début de phrase. Ce faisant, elle la valorise tout en lui compliquant la tâche davantage puisque c'est de mémoire désormais que la jeune fille doit reconstituer la phrase complète pour l'écrire sans avoir droit de recourir au manuel. Or, celle-ci est capable d'écrire au tableau à la craie la phrase complète sans avoir besoin de l'aide de ses camarades que l'enseignante lui propose : elle écrit le début de phrase co-créée, et y ajoute de mémoire les deux propositions de la première phrase du texte avec l'appui en écho de l'enseignante qui, quand elle hésite, lui donne les mots manquants (« en quête », « toutes ses formes »). Du point de vue du sens comme de la forme, c'est donc, à quelques petites transformations près, une citation quasi littérale du texte que les élèves vont ensuite recopier et apprendre. L'enseignante et l'élève ont une marge minime de créativité dans cette phrase, elles ne sont auteures que d'un modeste fragment qui, de fait, correspond surtout à un changement de structure syntaxique plutôt qu'à une reformulation du contenu. L'intention est donc de

conserver ce savoir légitime le plus possible intact, intouché, immuable²⁵⁶, c'est lui qui constitue le savoir lu, copié, recopié, et qui sera appris pour être récité le lendemain par les élèves qui seront interrogés.

Ce procédé est ensuite poursuivi jusqu'à la fin du cours pour l'ensemble du texte, la même élève écrivant au fur et à mesure un résumé sous forme d'un montage des citations jugées les plus importantes par l'enseignante, notamment celle concernant le rôle de l'artiste dans la création de « la mentalité de la nation ». Lorsque la cloche sonne, les élèves sont invités à finir de recopier ce résumé dans leurs cahiers et à l'apprendre pour le lendemain, ainsi qu'à lire-préparer le texte de la page suivante du manuel.

Cette description complète du cours de Fatima est une entrée ethnographique qui permet de mieux appréhender de l'intérieur le déroulement-type d'un cours de langue arabe. L'ensemble des cours observés, au niveau du primaire (voir l'exemple traité dans le chapitre 3, section [3.4.3](#)) et aux niveaux du collège et du lycée, ont un mode de fonctionnement proche aussi bien concernant le rapport aux textes des manuels que les échanges de questions-réponses orchestrés par l'enseignant, les savoirs valorisés et les modalités d'apprentissage, les contenus qu'on peut qualifier de contenus identitaires ciblant un engagement et un attachement collectifs affectifs et émotionnels très forts avec les valeurs islamiques, patriotiques, épiques, morales et sociales. L'exaltation lyrique de ces valeurs est régulièrement ponctuée par de brefs moments d'analyse technique de la langue où la subtilité de la terminologie grammaticale est valorisée et appréciée des élèves qui participent.

Ces mêmes procédés se retrouvent dans les cours d'arabe d'Abdelhak dans le lycée B dont j'ai observé les leçons pendant une semaine. Sans entrer dans une description de la totalité d'un de ses cours enregistré, transcrit et traduit, en voici quelques caractéristiques. Abdelhak est très valorisé par la direction de l'établissement car il écrit des essais et de la poésie en arabe et a publié un livre. C'est un enseignant très apprécié de ses élèves de 1^{ère} et 2^{ème} années Bac (équivalents de la Première et de la Terminale en France) : il leur parle avec une grande douceur, est attentif à tous et s'efforce de faire participer la majorité d'entre eux dans ses cours, ce qui est très rare dans les cours observés. Il est fort prisé de

²⁵⁶ Il est clair que cette immutabilité du savoir écrit est à nuancer puisqu'il est progressivement altéré, ne serait-ce que par les changements syntaxiques ajoutés progressivement par l'enseignant et les élèves, mais aussi par les altérations et transformations qu'il subit dans le processus de mémorisation chez chaque individu. L'idéologie d'un savoir d'autorité qui soit inaltérable est discutée et critiquée par Eickelman au sujet de l'enseignement islamique et de toutes autres formes d'enseignement (1978).

tous aussi pour la beauté et la fluidité de sa lecture des textes poétiques. Contrairement à Fatima qui fait ses lectures à voix haute avec fluidité et vélocité mais en employant le même ton monocorde quel que soit le type de texte aussi bien en classe que dans ses *halqas*, Abdelhak module sa voix, y fait vibrer et y insuffle émotions et sentiments. La séquence observée en 1^{ère} année Bac²⁵⁷ porte sur la poésie : les cours sont organisés autour de la lecture et de la compréhension de poèmes en relation avec des valeurs morales telles que la générosité, le pardon ou la tolérance qui sont à chaque cours mises en relation avec des sourates ou des versets du Coran prônant ces mêmes valeurs. L'enseignant et ses élèves sont constamment à la recherche de mots ou d'expressions qui, dans le poème de la séance, font écho ou allusion de manière explicite ou cachée au texte sacré. Là aussi on peut parler d'un procédé de palimpseste puisqu'il s'agit d'identifier le texte sacré ou un hadith « sous » le poème, le premier étant la source première du second. La référence permanente au Coran sous forme de citations précises ou de résumés est constamment utilisée, semble-t-il en appui pour légitimer les messages moraux véhiculés par les poèmes et leur portée dans la vie quotidienne. En voici un exemple sur le pardon.

Abdelhak : est ce qu'on peut avoir un exemple de l'Islam pour montrer que c'est une valeur religieuse ?
Plusieurs élèves : monsieur... monsieur...
Abdelhak : oui
Fille : elle récite un verset coranique partiellement inaudible
Abdelhak : oui... qui a dit ça ?
Plusieurs élèves : Youssef
Abdelhak : Youssef, oui... quand il a pardonné...
Abdelhak / Plusieurs élèves : ses frères
Abdelhak : c'est un bon exemple... oui...
Garçon : autre verset peu audible
Abdelhak : oui... un dernier...
Fille : le prophète Mohammad, paix soit sur lui, a répété le même verset qu'avait dit Youssef, quand il a voulu pardonner aux mécréants de *Quraish* et leur a dit qu'ils peuvent partir, qu'ils sont libres.
Abdelhak : bien... très bien...

On voit à l'œuvre dans cet extrait de transcription une forme de triple mise en abîme du procédé du palimpseste entre le poème, le Coran et un hadith : l'enseignant demande aux

²⁵⁷ Un enregistrement a été effectué dans un cours d'Abdelhak en mai 2017. Comme le cours de Fatima, celui d'Abdelhak a été retranscrit en arabe manuellement puis traduit en français. Les extraits cités ci-dessous proviennent de cette traduction.

élèves de mettre en lien le poème sur le pardon avec l'Islam ; il semble implicite qu'il attend une citation du Coran ou d'un hadith puisqu'une première élève cite d'elle-même un verset de mémoire ; l'enseignant fait préciser aux élèves l'identité du locuteur dans le verset (Youssef) ; un élève en cite un autre ; l'enseignant en demande un autre ; une fille cite le prophète qui a cité la parole de Youssef dans le verset. Cette mise en abîme montre à nouveau un rapport particulier à la parole et au savoir qui font autorité : c'est la citation ou la citation de la citation du texte originel (ici le Coran ou les hadiths ; dans l'exemple de Fatima le texte reproduit dans le manuel scolaire) qui constitue le savoir légitime et autorisé. Le savoir n'est pas produit ou créé par l'enseignant, l'élève ou le collectif de la classe ; il est prélevé de la source ancienne de mémoire ou à partir d'un support écrit où la référence à cette source ancienne est plus ou moins implicite ; il est transmis par répétition par l'enseignant à ses élèves soit sous sa forme originelle, soit sous une forme paraphrastique quelque peu altérée (changement de syntaxe par exemple) ; les élèves qui sont en mesure de le répéter à leur tour sont valorisés par l'enseignant pour avoir acquis ce savoir, ce dernier étant de fait une reproduction-reformulation d'un contenu originel répété et reformulé sous plusieurs formes et sur plusieurs strates temporelles à partir du texte originel.

D'autre part, la structure des cours d'Abdelhak est proche de celles des cours de Fatima et des autres enseignants dans les classes observées avec un fonctionnement qu'on peut qualifier de circulaire ou en boucle : il commence par des échanges de questions-réponses sur la leçon de la séance passée sur le même modèle de « texte à trous », si ce n'est qu'il laisse davantage la parole à ses élèves qu'il laisse formuler des citations entières et de courtes phrases ; il poursuit toujours par questions-réponses sur le nouveau texte de la séance dont les élèves ont dû préparer la lecture et la compréhension à la maison, ce qui donne lieu à un pré-résumé du poème et de ses messages moraux avant même d'ouvrir le manuel pour le lire en classe ; il entremêle ces échanges de brefs points de grammaire ou de stylistique (les divers emplois du vocatif²⁵⁸, la scansion, le type de versification, etc.) ; le poème est lu par l'enseignant puis tour à tour par plusieurs élèves ; son message est ré-énoncé à nouveau par échanges de questions-réponses ; l'enseignant ou un élève qui l'assiste écrit au tableau la trace écrite que les élèves devront ensuite recopier dans leurs cahiers et apprendre pour la séance suivante.

²⁵⁸ "مناداة"

De plus, bien que la recherche de références religieuses dans les textes soit absente du cours de Fatima analysé plus haut, le reste du fonctionnement est proche aussi du point de vue thématique et des objectifs : le cours de Fatima est orienté vers la célébration de la tradition et de la culture marocaines, du passé glorieux, de la grandeur de la nation et de la créativité artistique qui la célèbre ; le cours d'Abdelhak vise à donner aux élèves des principes moraux (la générosité²⁵⁹, le pardon²⁶⁰, la tolérance²⁶¹, etc.) à travers l'explication-paraphrase des poèmes et les injonctions métaphoriques ou directes de l'enseignant qui les invite à adopter un comportement moral et vertueux en accord avec les valeurs islamiques comme dans l'extrait suivant.

Abdelhak : Très bien... donc le généreux est quelqu'un de...

Elève : rare

Elève : unique

Abdelhak : qui laisse une trace... oui, comme une perle²⁶².... Comme une perle au milieu des gens.... Donc, soyez des perles ! On a besoin de perles dans le monde, de nos jours.... Ce monde qui s'est imprégné d'une sorte de haine... donc, y a-t-il une autre caractéristique de la tolérance que le poète a évoquée ? Oui...

Fille : c'est une grandeur

Abdelhak : la grandeur... oui très bien... le tolérant est quelqu'un de...

Plusieurs élèves : grand

Abdelhak : grand.... Ne le prenez pas au sens physique²⁶³, mais plutôt moral²⁶⁴... grand d'esprit²⁶⁵... quelqu'un qu'on estime, qu'on respecte, etc. ... Donc, le poète a cité les plus importantes caractéristiques de la tolérance... mais on peut diviser le texte en...

Fille : deux

Abdelhak : en deux parties... bien... la première partie... dans la première partie le poète appelle à...

Plusieurs élèves : la tolérance

Abdelhak : quel était le motif ?

Plusieurs élèves : le caractère du cœur

Abdelhak : le caractère du cœur... pour être en harmonie avec le cœur... ses caractéristiques... on les a vues... on les répète...

Abdelhak / Plusieurs élèves : le pardon, la tendresse, la bonté, l'amour

²⁵⁹ "الكرم"

²⁶⁰ "السماح"

²⁶¹ "التسامح"

²⁶² "جوهرة"

²⁶³ "جسدي"

²⁶⁴ "معنوي"

²⁶⁵ "كبير في العقول"

On voit bien ici combien l'enseignement de la langue arabe dans les cours observés est éloigné des conceptions occidentales actuelles de l'enseignement des langues qu'on trouve dans les critères internationalisés des évaluations PIRLS qui sont repris par les évaluations nationales du système d'enseignement marocain (voir chapitre 2, section [2.2.3](#)). Il s'agit, aussi bien dans les thématiques des programmes, dans les manuels que dans les pratiques de classe, d'un enseignement qui véhicule un rapport particulièrement idéologisé à la langue arabe, une langue de célébration et d'exaltation des valeurs, des sentiments et du grandiose patriotiques, nationaux et religieux, une langue de lyrisme qui chante et glorifie « la geste » marocaine et/ou islamique dans une forme d'épopée lyrique. Les cours de langue arabe exaltent les esprits, s'adressent aux cœurs, aux émotions, à l'affect des élèves et fait vibrer chez eux tant la fibre religieuse que patriotique. La langue arabe véhiculée par l'école publique est une langue d'érudition et de grande culture (« ésotérique », selon les propos d'un enseignant) dont la grande complexité et sophistication tant lexicale que grammaticale est célébrée. C'est une langue idéale, décrochée du réel immédiat, en référence permanente au passé non seulement coranique mais aussi de l'âge d'or de la civilisation arabe. Son appropriation passe davantage par la récitation et/ou le montage de citations de textes de référence légitimes à travers le fonctionnement en palimpseste décrit que par une utilisation qui se revendiquerait autonome et individualisée. Pour être légitimée, la parole de l'enseignant comme de l'élève se doit de faire référence à ces textes qui font autorité. Tout énoncé nouveau se doit d'être étayé par l'ancien qui lui-même tire sa légitimité d'un écrit le précédant qui lui-même tire sa légitimité d'un écrit le précédant, cette généalogie textuelle légitime remontant jusqu'à la source originelle, le Coran, ce qu'on pourrait comparer au fonctionnement des Chérifs qui tirent leur statut de leur généalogie qui les fait remonter jusqu'au prophète. Nous avons vu l'importance de ce fonctionnement de chaîne de transmission du savoir légitime d'homme à homme (du maître au disciple) dans l'enseignement islamique dans le chapitre 3 ([3.2.1](#)). Nous voyons ici comment il se retrouve à l'œuvre dans l'enseignement de l'arabe à l'école publique.

On retrouve également ici en partie la distinction que fait Haeri (2003) au sujet du rapport des Egyptiens à la langue arabe *fusha* et à la langue vernaculaire '*ammiya*, la première ayant ses « gardiens²⁶⁶ » qui veillent à la préservation de sa pureté notamment contre les intrusions corruptives des langues étrangères, la seconde pouvant être appropriée comme

²⁶⁶ « Custodians of the sacred language », Haeri (2003 : 17).

un medium de créativité et d'expression personnelle par ses « propriétaires²⁶⁷ ». L'analyse du célèbre écrivain marocain Abdelfattah Kilito dans son ouvrage sur la création littéraire et le statut de l'auteur dans la littérature arabe classique va dans le même sens :

« La matière langagière est à la portée de tout le monde, mais seuls quelques-uns ont le privilège de convertir le métal en monnaie et de frapper les pièces qui servent aux échanges culturels. Dans la culture arabe classique, il ne suffit pas qu'un énoncé présente les indices d'une « organisation particulière » pour être considéré comme un texte. Il faut en outre qu'il émane de, ou qu'on le fasse remonter à un locuteur reconnu par le consensus comme faisant autorité. Le texte est ainsi un énoncé autorisé et autoritaire, un énoncé solidement amarré à un auteur. (...) [Ces] locuteurs étaient par ailleurs reconnus comme des noms ayant le pouvoir de transmuier des énoncés en textes.

La hiérarchie des textes est en même temps une hiérarchie des auteurs. Le texte par excellence est le Coran qui renferme la parole de Dieu, auteur suprême. La seconde position est occupée par le hadith, c'est-à-dire les propos et les actions du prophète qui posent les règles du comportement que le fidèle doit respecter dans les diverses circonstances. » (Kilito 1985 : 14-15).

Or, cette analyse est, de façon éclairante, valable aussi pour l'enseignement de l'arabe tel qu'il est décrit ici comme une entreprise de transmission par réplication à travers citations et récitations des généalogies du savoir autorisé. On peut s'appuyer sur l'étymologie commune des termes auteur / autorité pour avancer que, dans les méthodes d'enseignement de la langue arabe décrites plus haut, la compétence visée ne consiste pas à devenir ou être auteur de son savoir mais à être le répéteur du savoir écrit « autorisé et autoritaire ». Eickelman (1978 ; 1985) montre combien, dans l'enseignement islamique supérieur, la performance valorisée est la capacité à faire des montages de citations faisant autorité à bon escient face à une situation sociale problématique, il fait le lien entre cette capacité et le rôle du juge qui, pour rendre la justice, mobilise sa connaissance fine des textes de la jurisprudence islamique (*fiqh*) pour résoudre une situation de conflit et trancher entre deux plaignants avec autorité et légitimité. Dans le cas des enseignants et des élèves de l'école publique marocaine dont il est question ici, est également valorisée la capacité à mobiliser à bon escient la citation appropriée, et si possible, au-delà de cette strate la plus proche temporellement, d'identifier et de citer les strates antérieures qui la sous-tendent et la légitiment. Dans ce sens, l'utilisation de la langue arabe, telle qu'elle est enseignée à l'école, est une langue palimpseste formelle de mobilisation de formules apprises par cœur.

²⁶⁷ « Owners of the vernacular language », *ibid.*

Aussi l'enseignement de la langue arabe à l'école publique favorise-t-il une conception de la langue arabe non pas comme une langue de création mais comme une langue de célébration identitaire, religieuse, épique et lyrique. Or, ce n'est pas une propriété intrinsèque de la langue arabe qui serait ainsi par nature mais une représentation et un rapport à cette langue qui sont construits et véhiculés par les modalités de son enseignement et les discours de l'école.

4.2.3. Et la *darija* ? La langue du quotidien aux côtés de la langue du savoir légitime

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1 (1.3.5), la *darija* est la grande absente des textes officiels des politiques éducatives marocaines autant que des curricula et des instructions officielles. Sa présence à l'intérieur de l'école est cependant de plus en plus débattue depuis le débat télévisé entre Abdellah Laroui et Nouredine Ayouch de 2013 (2M 27/11/2013). Elle est violemment contestée par bon nombre d'acteurs politiques et médiatiques ainsi que dans la société civile comme en témoigne le scandale provoqué par la présence de quelques mots de *darija* désignant des pâtisseries marocaines dans un manuel de primaire en septembre 2018 (voir chapitre 1 *ibid.*). Ses détracteurs dénoncent sa trivialité, sa basse valeur matérielle des échanges quotidiens, son manque d'élévation culturelle et civilisationnelle. Pour eux, elle est synonyme d'ignorance, d'illettrisme, voire de mise en péril de l'identité culturelle et religieuse et de l'intégrité nationale du royaume (*ibid.*). Bien que ces débats aient lieu à l'extérieur des murs de l'école, ils sont rarement évoqués à l'intérieur, du moins en ma présence, dans les réunions formelles ou informelles avec les responsables administratifs, les inspecteurs, les directeurs d'établissements ou à la pause dans la salle des professeurs, même si, en l'occurrence, la grande majorité de ces échanges sont faits eux-mêmes en *darija*²⁶⁸.

Il ne s'agit pas ici de discuter dans quelle mesure les enseignants mobilisent un mélange de *darija*, d'arabe *fusha* et/ou d'arabe médian dans leurs enseignements, ce qui nécessiterait une approche linguistique ou sociolinguistique comme dans les travaux menés à l'école publique par Tamer (2003), Chekayri (2006) et plus récemment Kaddouri (2017²⁶⁹). Le

²⁶⁸ Il arrive en revanche de plus en plus souvent dans les formations que j'anime avec des enseignants de sciences que l'un d'entre eux (toujours un homme d'un âge proche de la retraite) prenne la parole pour dénoncer avec virulence l'utilisation de la *darija* par les enseignants en cours. Ses collègues généralement restent muets et regardent ailleurs, quelques-uns acquiesçant discrètement.

²⁶⁹ Kaddouri (2017) analyse les pratiques langagières des enseignants et des élèves dans les lycées d'Ait Ourir dans la région du Haouz près de Marrakech.

propos ici est de mettre en valeur quelques usages récurrents de la *darija* en classe et de montrer comment la langue des interactions quotidiennes vient en appui et en complément de la langue *fusha* du savoir légitime.

Dans les cours observés, la *darija* est le plus souvent utilisée en marge des contenus académiques dans des moments d'interactions qui viennent interrompre ces contenus pour introduire des informations pratiques ou matérielles de façon ponctuelle et informelle. Il s'agit par exemple d'instructions données par l'enseignant aux élèves pour leur demander de prendre ou ranger telle ou telle de leurs affaires, entrer ou sortir de la salle, pour distribuer la parole ou faire transition entre deux thématiques de cours, etc. De même, ce qui concerne le maintien du calme et de la discipline est fait en *darija*, réprobations, menaces, réprimandes, rappels à l'ordre.

C'est également, surtout dans le primaire mais aussi dans le secondaire, la *darija* qui va être utilisée par l'enseignant pour renouer le dialogue avec les enfants qui ont perdu le fil du cours, attirer leur attention sur un point important qu'ils semblent n'avoir pas suivi. Aussi bien dans les cours d'arabe que de français, elle est utilisée pour les rassurer, les gronder, leur traduire une information importante qu'ils n'auraient pas comprise, notamment les devoirs à faire à la maison pour la séance suivante. C'est dans ces cas-là une langue qui véhicule une certaine tendresse, une intimité, une pause qui permet un retour au familier aussi bien pour les enfants à qui les mots en *darija* sont adressés que pour l'enseignant qui semble ainsi souvent s'accorder un petit moment pour souffler.

La *darija* est aussi utilisée par les enseignants comme une langue de traduction-paraphrase informelle pour réexpliquer un terme ou une règle non comprise par les élèves, aussi bien en cours d'arabe que de français. L'extrait suivant montre comment le passage du français à la *darija* est mis naturellement en place par l'enseignante de cette classe de 6^{ème} année primaire. Après avoir lu et relu plusieurs fois en français la fable de La Fontaine « Le corbeau et le renard », puis l'avoir fait lire et relire, toujours avec le système de lecture-récitation, par des élèves, l'enseignante s'aperçoit dans les échanges de questions-réponses que les élèves n'ont pas compris le sens de la fable – même ceux qui en ont fait une lecture à voix haute avec une fluidité et une rapidité impressionnantes. Elle résume alors un passage de la fable dans des phrases très simplifiées en français puis demande la traduction d'un mot du français en arabe *fusha* mais, comprenant que les élèves ne comprennent ni la

fable ni ses questions, elle finit par résumer-paraphraser l'action principale de la fable en *darija*²⁷⁰.

Maîtresse : le corbeau, il a quoi ?

Chœur : manger

Maîtresse : non, il a ?

Elève : faim

Maîtresse : il veut manger quoi ?

Elève : fermaje²⁷¹

Maîtresse : bien. Le corbeau veut manger son fromage. Le plumage du corbeau, il est beau. Quel est le contraire de beau ?

Elève : méchant

Maîtresse : NON ! Le renard, il est quoi ?

Elève : beau.

Maîtresse : NON ! Flatteur, il est FLA-TTEUR. Le renard est flatteur. Chnū b'l'arabiyya ?

Silence

Maîtresse : huwa moujā-mil. Fla-TTEUR, c'est moujā-mil, wa ka-ybghī yā-kul al-fermaje dyal le-corbeau.

Silence

Maîtresse : fhmtūnī ?

Chœur : oui, maîtresse

Dans les cours d'arabe et de français, la *darija* est aussi souvent utilisée pour donner des consignes quand l'enseignant considère que le travail donné aux élèves ne concerne pas directement une compétence linguistique ou littéraire. C'est le cas notamment lorsque les élèves ont pour tâche un travail d'écriture, qu'il s'agisse par exemple de recopier la trace écrite d'une leçon dans leur cahier. C'est également le cas pour s'assurer qu'une règle grammaticale est bien comprise. L'écriture ou la compréhension grammaticale sont alors, comme en mathématiques, considérées comme des compétences hors du champ linguistique de la langue du cours, mais comme des compétences relevant soit de « la belle écriture », c'est-à-dire d'un beau tracé des pleins et des déliés des lettres en français en primaire, soit du raisonnement comme la grammaire ou une opération mathématique à tous les niveaux.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans les descriptions de cours d'arabe plus haut, les élèves ne sont pas les auteurs de leurs phrases en arabe *fusha* puisqu'ils participent

²⁷⁰ Cette transcription est issue d'un enregistrement très court de quelques minutes dans un cours de 6^{ème} année dans l'école primaire A.

²⁷¹ Terme de *darija* pour fromage.

quasiment exclusivement par mots isolés ou citations issues de supports écrits ou de la parole de l'enseignant. En revanche, ils sont les auteurs de leurs phrases en *darija*. Ils récitent, lisent et écrivent en arabe *fusha* mais parlent en *darija* dès qu'ils souhaitent exprimer quelque chose de personnel, qu'il s'agisse d'une doléance ou d'une information sans lien direct avec le contenu de la leçon. Il en est de même dans les cours de français. Lorsque ce passage à la *darija* a lieu, on sent clairement un moment de soulagement chez les élèves qui relâchent temporairement l'effort que cela représente de fonctionner dans la langue du cours. Quand ce passage est autorisé, voire initié, par l'enseignant, une atmosphère plus vivante et animée se met soudainement en place au lieu du silence qui règne habituellement. Ce sont les seuls instants où on peut parfois entendre la voix de ceux qui ne participent jamais au cours et attendent en silence.

Ces exemples d'usages de la *darija* en classe permettent de proposer l'analyse suivante : en dehors des moments où elle est utilisée pour « traduire » le savoir pour faire accéder les élèves au sens de celui-ci comme dans l'exemple de la fable de La Fontaine ci-dessus, elle est surtout utilisée par les enseignants comme par les élèves comme une langue de prise de parole personnelle, avec laquelle l'individu énonce un propos qui lui appartient, le concerne et concerne les autres dans ses interactions avec eux. C'est la langue avec laquelle il est possible de parler de soi et de prendre la parole pour soi, généralement autour de considérations affectives ou matérielles : un état d'âme, une plainte ou une satisfaction, une intimité, un rappel à l'ordre, etc. Tandis que le savoir en arabe *fusha* se récite et est décroché des contingences matérielles du quotidien et de l'individu lui-même contingent, le savoir pratique et personnel de l'individu est exprimé en *darija*.

Ce qui est valorisé comme savoir légitime de référence transmis par l'école est considéré comme devant être impersonnel, intemporel, un savoir qui se récite et se célèbre. On peut faire l'hypothèse qu'une telle conception du savoir qui apparaît dans les pratiques de classe explique le refus d'envisager la présence de noms de pâtisseries marocaines en *darija* dans les manuels. La violence de l'opposition à cette « intrusion » ne relève pas forcément, comme certains commentateurs l'ont analysée, d'une dépréciation chronique par les Marocains de la culture marocaine. Elle est peut-être plutôt – ou aussi ? – due à une telle conception du savoir scolaire qui, pour être légitime, se doit de ne pas être ancré dans l'ici et maintenant trivial du quotidien.

4.3. Interroger la notion de littératie au regard de l'enseignement de l'arabe à l'école publique marocaine

4.3.1. La notion de littératie

Les modalités de l'enseignement de la langue arabe et le savoir identitaire qui est transmis dans les classes sont donc fort éloignés de ce qui est généralement entendu comme « littératie » dans la nomenclature internationale. Comme le souligne Wagner (1993), qui a dirigé un projet de recherche sur les modalités d'acquisition de la littératie au Maroc, il s'agit d'une notion floue, définie dans le sens large de compétences de lecture et d'écriture alors qu'aucune différence n'est établie entre la compétence qui consiste à comprendre par exemple la signalétique d'un « stop » dans la rue et celle d'analyser une pièce de Shakespeare (1993 : 10). La définition qui s'impose désormais depuis la fin des années 50 est de plus en plus dépendante des normes internationales formulées par l'UNESCO en 1956 reprises en écho par les évaluations PIRLS à l'aune desquelles sont évaluées les compétences de lecture et d'écriture des enfants marocains (voir le chapitre 2, section [2.2.3](#)). La définition de la « littératie fonctionnelle » (*functional literacy*) de l'UNESCO (1956²⁷²) et les évaluations PIRLS ciblent des critères de compréhension d'un texte écrit et de prélèvement d'informations utiles à la gestion de problèmes de l'environnement immédiat. Cette approche utilitaire de la littératie a été renforcée par l'UNESCO avec son programme *Experimental World Literacy Program* (EWLP) lancé en 1967 dont la visée était de développer les liens entre “not only elementary general knowledge, but training for work, increased productivity, greater participation in social life and a better understanding of the surrounding world” (UNESCO 1976 cité par Wagner 1993 : 188). Ces préconisations, objectifs « universalisés » destinés à être atteints dans l'ensemble des pays du globe, sont de plus en plus développées dans les approches internationales actuelles pour mesurer les acquis scolaires des pays participant aux évaluations internationales comme PIRLS.

Or, cette universalisation de la définition de la littératie basée sur des critères de définitions occidentaux est loin de tenir compte de la diversité des modalités de littératie existantes, de leurs pratiques sociales et culturelles selon les contextes. Cette diversité a été mise à jour

²⁷² “A person is functionally literate when he has acquired **the knowledge and skills in reading and writing** which enable him to **engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group**” (Gray, W.S., 1969[1956], *The teaching of reading and writing*, UNESCO, Scott, Foreman and Company, Illinois, USA)

d'abord grâce à l'étude ethnographique pionnière de Scribner & Cole (1981), puis avec le développement des « New Literacy Studies » à partir du travail de Brian Street (1984 ; 1993 ; 2000). Scribner & Cole (1981) enquêtent sur les aptitudes cognitives développées par les Vaï au Libéria qui apprennent à lire et écrire en trois langues dans des lieux de transmission et de socialisation différents : le vaï à la maison, l'anglais à l'école, l'arabe à l'école coranique. Ils mettent à jour les différences de compétences acquises dans ces trois types de littératie (compréhension, raisonnement logique, pratiques et usages de lecture et d'écriture dans chaque langue) en fonction des usages sociaux et culturels visés par chacune. Ils montrent que les mêmes individus développent des compétences cognitives différentes dans chacune de ces trois formes de littératie. Leur travail a permis une première mise à distance de la perspective évolutionniste et purement théorique de Goody & Watt (1963) et de Goody (1975 [1968]). En effet, ces derniers considéraient que l'acquisition d'une « littératie totale » (« full literacy ») avait les mêmes impacts dans tous les contextes sociaux et permettait partout de manière homogène un développement cognitif, social et organisationnel comparable dans toute société par opposition aux sociétés ne l'ayant pas encore acquise et, de ce fait, n'ayant accès qu'à une « littératie restreinte » (« restricted literacy ») et ne fonctionnant que dans le symbole, la croyance et le sacré.

Street a permis au champ d'étude de la littératie d'aller plus loin dans cette prise de distance avec la théorie de Goody qu'il qualifie de « modèle autonome », c'est-à-dire qui considère l'acquisition de la littératie comme un processus global homogène sans tenir compte du contexte social et culturel de son acquisition et de ses usages (1984 ; 2000). Il déplore que cette théorie, qui fait table rase des spécificités des usages sociaux du rapport à l'oral et à l'écrit, continue pourtant à avoir un rôle déterminant dans la conception des programmes de littératie de l'UNESCO qui utilise toujours le terme au singulier comme s'il n'en existait qu'une seule forme au lieu de reconnaître l'existence de « littératies multiples » (2000 : 18). Il montre que le rapport à l'écrit, les relations entre écrit et oral et les compétences de littératie dépendent des contextes sociaux et culturels et relèvent de « pratiques sociales concrètes » (1984 : 95), ce qui ne permet pas une généralisation de ses effets cognitifs et sociaux. Il défend l'importance d'étudier la pluralité des formes culturelles et sociales d'appropriation de l'écrit et des rapports entre oral et écrit à travers les New Literacy Studies en prônant de contextualiser les analyses pour dégager les types de « pratiques de littératie » (2000). C'est ainsi qu'il oppose au « modèle autonome » de

Goody ce qu'il nomme le « modèle idéologique » qui analyse les modalités de littératie « en termes de pratiques sociales concrètes²⁷³ » et en cherchant à identifier les « idéologies dans lesquelles s'inscrivent les littératies » (1984 : 95).

L'ethnographie menée par Street sur les modalités d'acquisition de la littératie dans les *maktab* (écoles religieuses, littéralement lieu d'écriture) à Chesmeh, village de montagne en Iran (1984), est au fondement du développement de ses analyses théoriques. Il montre l'existence de deux types de littératies distincts, celle qu'il appelle « maktab literacy » ou « religious literacy » (1984 : 129sq.) centrée sur la lecture, la récitation et la mémorisation du texte sacré du Coran et destinée aux enfants des « notables » des villages (ibid. 132) ; celle qu'il appelle « commercial literacy » surtout développée dans les villages producteurs de fruits qui sont en relation avec l'extérieur pour vendre leur production (ibid. 130 sq.). Ce deuxième type de littératie ne s'acquiert pas dans un lieu spécifique qui lui serait dédié comme le *maktab*, mais se développe dans la pratique en fonction des besoins des échanges commerciaux et des types de marchandises échangées (ibid. 152). Ainsi, l'écrit, le rapport à l'écrit, les compétences cognitives développées, ainsi que les fonctions sociales, culturelles ou commerciales qui lui sont associées, diffèrent selon le type de littératie développée. S'opposant au concept de « restricted literacy » de Goody, Street montre que l'acquisition d'une modalité de littératie n'est pas exclusive d'autres. Un même individu peut acquérir et combiner plusieurs types de littératies. Il montre dans ce sens que les villageois avec lesquels il travaille, qui ont acquis aussi bien la « maktab literacy » que la « commercial literacy », combinent les deux pour argumenter, débattre, gérer les conflits, négocier, aussi bien sur les plans moral et religieux que commercial, social ou politique (ibid. 143 sq.). Il va plus loin en avançant que souvent la « commercial literacy » est davantage développée chez ceux qui ont acquis la « maktab literacy » car cette dernière les a auréolés d'un « prestige social » qui leur prête une plus grande honnêteté morale et une meilleure capacité à négocier les affaires commerciales de manière judicieuse et profitable (ibid. 178). Dans son texte de 2000, Street synthétise sa pensée en définissant la littératie comme « un ensemble de pratiques sociales intimement liées à des positions identitaires et sociales²⁷⁴ ». Il va plus loin en montrant comment les modalités et pratiques sociales de littératies ne sont pas figées mais évoluent historiquement avec l'évolution des contextes sociaux, culturels et politiques : il montre comment la « maktab literacy »

²⁷³ “In terms of concrete social practices”; “in terms of the ideologies in which literacies are embedded” (1984:95).

²⁷⁴ “A set of social practices deeply associated with identity and social positions” (2000: 23).

autrefois réservée à une élite d'hommes fait désormais face à la concurrence de la « school literacy » qui s'est entre temps développée en Iran et est de plus en plus associée dans les représentations à de nouvelles méthodes, à un processus de modernisation, d'ouverture de l'éducation au plus grand nombre et notamment aux femmes (2000 : 22).

Cette évolution, comparable à celles analysées par Eickelman pour le Maroc, Messick pour le Yémen ou Brenner pour le Mali (chapitre 3, section [3.2.2](#)), souligne le rôle grandissant d'une autre forme de littératie qu'est la littératie scolaire, délivrée dans le lieu institutionnalisé qu'est l'école et centrée sur des compétences cognitives scolaires différentes des deux modes de littératie précédents analysés par Street. Or, il est intéressant de souligner ici que les critères définissant la littératie et ses compétences tels qu'ils sont formulés par l'UNESCO, repris et adaptés par PIRLS et par les évaluations nationales, sont bien proches des modalités de la « commercial literacy » définie par Street. En effet, ils prônent une approche éminemment utilitariste et instrumentalisée de compétences « laïcisées » de lecture et d'écriture à des fins notamment économiques et sociales. En témoigne la définition mise à jour de la littératie fonctionnelle par l'UNESCO en 2017 : « la capacité à identifier, comprendre, interpréter, créer, communiquer et compiler, en utilisant des supports imprimés et écrits en lien avec des contextes variés²⁷⁵ » ; « donner le pouvoir (*empower*) aux gens d'atteindre leurs buts, de développer leur savoir et leur potentiel, et de participer pleinement à leur communauté et leur société étendue²⁷⁶ » (UNESCO 2017). En témoigne également ce rappel des critères d'évaluation de PIRLS (2017) déjà cités dans le chapitre 2 ([2.2.3](#)) où il s'agit d'évaluer les performances (« *skills* ») suivantes : « prélever une information ; faire des déductions ; interpréter et assimiler des idées et des informations ; évaluer et critiquer des éléments du contenu et des éléments textuels » ; « lire pour faire » et utiliser les textes comme des « instruments (*tools*) pour atteindre des objectifs individuels et sociétaux » (ibid.).

Au sujet du Maroc, Wagner souligne, dans la lignée de Street, les spécificités des compétences cognitives en jeu dans l'acquisition de la littératie comme un savoir social spécifique ancré dans une culture et un contexte culturel et social spécifique (1993 : 1sq). A ce titre, il montre le prestige social et la légitimité qui continuent d'être associés à une littératie basée sur la mémorisation et la récitation du Coran dans la société marocaine

²⁷⁵ “The ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts” (UNESCO 2017)

²⁷⁶ “Empower people to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society” (UNESCO, 2017).

(1993 : 24). Cependant, Wagner ne va pas plus avant dans cette analyse qu'il se contente d'énoncer brièvement avant de s'intéresser surtout à la littératie en termes de compétences cognitives et intellectuelles plus proches des critères onusiens : capacité à lire et écrire, à inférer du sens, à mobiliser ce sens dans d'autres usages. C'est ainsi que, malgré ses précautions théoriques et sa mise en valeur de la dimension sociale et culturelle de l'acquisition de la littératie, il déploie une batterie de tests de compétences à destination des écoliers marocains qui finalement servent surtout à entériner les critères internationaux et à démontrer les écarts entre ces critères et leur degré d'acquisition par les écoliers testés.

4.3.2. Pratiques d'enseignement de la langue arabe : une littératie identitaire

A première vue, les programmes d'enseignement de la langue arabe, ainsi que les pratiques d'enseignement en classe à l'école publique marocaine telles que celles décrites et analysées plus haut dans ce chapitre, sont en contradiction avec les discours officiels « d'en haut » des politiques éducatives marocaines qui prônent de plus en plus des critères de littératie mondialisés sous forme de « *skills* » utilitaires. Dans son ouvrage, Wagner semble préférer éviter ce qui semble ainsi être un paradoxe embarrassant de l'enseignement public marocain en séparant les deux aspects au lieu de les confronter et de les interroger. Or, il semble particulièrement intéressant et important d'analyser les tensions à l'œuvre entre ces deux orientations dans les salles de classe et comment se noue sur le terrain ce paradoxe que Bernstein qualifie de « schizoïde » (2007 [1996] : 116) ou que, de façon moins dramatique et plus neutre, Lange & Hennaf qualifient de « dilemme » des pays en situation postcoloniale (2015, voir la conclusion du chapitre 3, section [3.5](#)).

Aussi bien dans la *halqa* de Fatima en marge de l'école que dans les cours d'arabe à l'intérieur des classes, plusieurs points permettent de mettre en valeur un fonctionnement, des modalités et la valorisation d'un mode de littératie proche de la « maktab literacy » décrite par Street. En effet, dans le cas de la *halqa* de Fatima, pratique sociale de communion collective autour d'un écrit littéraire légitimé par la réputation de son auteur Ibn Battuta, il s'agit d'un rapport très particulier au texte écrit, même de la part de ceux qui ont acquis la capacité de lire à l'école (l'enseignante et ses élèves au moins). Ce n'est pas la compréhension du sens du texte ou la mobilisation d'informations utilisables dans d'autres contextes qui sont importants ou qui font sens pour la lectrice et son auditoire, mais la fluidité de la voix et de la langue, sa musicalité, sa sensorialité, le recueillement collectif qui a une dimension de communion quasiment spirituelle au travers de l'incarnation du texte dans la voix de la lectrice. De même, on constate une approche

comparable dans les cours de langue arabe comme d'ailleurs dans les cours de français (voir chapitre suivant). En effet, le fonctionnement de lecture-récitation décrit dans le chapitre 3 (3.4.3) qu'on retrouve dans les descriptions de ce chapitre-ci également (4.2.2) qui consiste à avoir préparé la lecture d'un texte au point de le lire-réciter plutôt que de le déchiffrer est très proche des modalités de littératie développées au *maktab* (Street 1984). Street montre en effet que l'apprentissage par mémorisation par cœur (« *by rote* ») des élèves du *maktab* ne va pas forcément de pair avec la capacité à déchiffrer un texte et à faire le lien entre des lettres ou des groupes de lettres (« clusters of letters ») et les sons qui leur correspondent (1984 : 133). En revanche, les élèves sont entraînés à reconnaître et réciter des passages entiers du Coran à partir de signes matériels concrets tels que la position du passage dans la page, sa présentation, le style de mise en page et l'apparence du livre (ibid.). L'anthropologue affirme ainsi qu'il s'agit bien là d'une forme de littératie (il la nomme « *a mix of oral and literate mode* », ibid.) même si elle va à l'encontre des acceptions habituelles de ce que représentent les compétences de lecture et d'écriture dans la terminologie internationale. Ce qui compte y est moins la compréhension du sens ou la compétence de prélever des informations de façon autonome dans un texte que de reconnaître un passage, cette reconnaissance servant d'adjuvant à la mémoire pour déclencher la récitation du passage préalablement appris par cœur. Cette compétence où le support écrit sert à déclencher la lecture-récitation est particulièrement valorisée dans les pratiques de classe. En effet, tous les enseignants d'arabe et de français dont j'ai observé les cours donnent systématiquement cette tâche préparatoire à faire à la maison et félicitent chaleureusement les élèves en capacité de lire-réciter avec la plus grande fluidité et vitesse possibles, sans hésitation, sans s'arrêter ni aux signes de ponctuation ni aux unités de sens formées par les propositions de phrases.

Le fonctionnement en palimpseste décrit plus haut est aussi comparable avec ce que décrit Street qui montre comment la « *maktab literacy* » valorise la capacité à mobiliser le texte sacré sous forme de « formules et de thèmes » de manière à les utiliser à bon escient dans des situations sociales particulières²⁷⁷ (1984 : 140). C'est la citation du texte sacré écrit, le texte originel, qui donne légitimité, autorité et prestige au locuteur qui l'énonce dans une situation donnée.

²⁷⁷ Pour le Maroc, Eickelman (1978) met aussi en avant cette capacité à citer le Coran à bon escient comme une compétence qui montre la créativité et l'acuité du discernement et de la réflexion des hommes de savoir qui l'ont acquise.

De plus, Street montre comment la « maktab literacy » s'appuie sur le Coran pour dispenser un enseignement moral et les grandes narrations historiques (ibid. 141). Or, nous avons vu dans les programmes et les pratiques d'enseignement de l'arabe un double objectif : la moralisation des élèves à travers la transmission des valeurs religieuses officielles ; la volonté de développer chez eux un sentiment d'appartenance et une identité patriotique, nationale, religieuse unifiée. Nous avons vu dans ce domaine la place de la dimension épique d'exaltation des valeurs patriotiques, nationalistes, religieuses et morales marocaines, de la grandeur de la civilisation marocaine et de la civilisation arabo-musulmane dans une forme de « geste » nationale toujours définie par opposition avec ce qui vient de l'extérieur, essentiellement ce qui est occidental considéré comme une menace à l'intégrité nationale. Il s'agit donc bien de transmettre émotionnellement et intellectuellement aux élèves les « mythes de la conscience nationale et de l'intégration » (Bernstein 2007[1996] : 18) tels qu'ils sont définis et narrés par le discours officiel des plus hautes sphères décisionnaires de l'Etat.

Ces analyses nous permettent de proposer le terme de littératie identitaire au côté de celui de savoir identitaire pour qualifier les modalités d'enseignement de la langue arabe à l'école publique marocaine telles qu'elles ont été décrites tout au long de ce chapitre.

4.4. Quelques maigres repères sur l'enseignement de l'amazigh : une langue qui semble délaissée par l'école

Il m'est impossible de proposer ici une analyse pertinente au sujet de l'enseignement de l'amazigh pour deux raisons. La première, majeure, vient du fait que je n'ai aucune notion de la langue amazighe, ni à l'oral ni à l'écrit à l'exception de quelques formulations de la vie courante. La seconde tient au nombre très restreint de cours auxquels j'ai pu assister : deux cours d'une heure et demie chacun seulement avec la même enseignante dans l'école A. Il est cependant important de proposer quelques constats ici qui pourraient servir à d'autres recherches ultérieures sur la question.

Selon les données officielles compilées et citées par Abouzaid, depuis l'introduction de l'amazigh dans l'éducation nationale en 2003, il est prévu que cette langue soit enseignée dès la première année du primaire à raison de 3 heures par semaine réparties en 6 séances de 30 minutes (2011 : 157). Cependant, depuis lors, le flou sur sa mise en place dans les établissements scolaires publics reste important puisque, à l'époque de l'étude d'Abouzaid

en 2011, il n'existait pas de statistiques officielles publiques sur la question (ibid.) A ma connaissance, cette absence d'informations perdure à ce jour en 2019.

Dans les trois localités où j'ai mené mon étude de terrain, d'après des enseignants et des responsables, très peu d'écoles primaires ont mis en place des cours d'amazigh. Parmi les trois écoles où j'ai fait mes observations, seule l'école A en dispensait. Or, l'enseignante vacataire chargée de ces cours ne venait qu'une demi-journée par semaine et ne l'enseignait qu'aux deux classes de 3^{ème} année de l'école à raison d'une heure et demie par classe. De fait l'enseignante ne se présentait pas toutes les semaines ou arrivait souvent très en retard et visiblement peu motivée comme nous le décrivons brièvement plus loin. Les autres classes de l'école A ne recevaient aucun cours dans cette langue.

Par ailleurs, les directeurs des écoles B et C m'ont expliqué qu'ils avaient pris personnellement l'initiative de ne pas organiser de cours d'amazigh pour deux raisons : les difficultés d'organisation que cela représenterait pour trouver un enseignant et faire des coupes dans la répartition horaire des autres disciplines aux programmes déjà « trop chargés » ; les difficultés d'apprentissage que cela représenterait pour les élèves devant apprendre un troisième alphabet alors qu'ils peinent déjà à apprendre les alphabets arabe et latin et leurs sens d'écriture inverses. Bien que les trois villes comportent une population amazighophone importante (locuteurs du tachelhit ou du tamazight, voir chapitre 2, section [3.3.2](#)), les directeurs interrogés disaient ne pas voir l'intérêt de rajouter cet enseignement puisque les élèves amazighophones pouvaient bien apprendre à écrire l'amazigh chez eux si leur famille le souhaitait et que les élèves arabophones et leurs familles ne se sentaient pas concernés, voire se montraient hostiles à ce que leurs enfants apprennent cette langue.

De manière générale, ces choix assumés par les directions d'établissements ne semblent pas poser problème dans leurs relations avec leurs administrations éducatives locales qui sont au courant de cette « abstention », voire la trouvent tout à fait justifiée. Ainsi, ce qui est présenté au niveau de l'Etat comme une innovation pédagogique destinée à faire reconnaître l'importance de la culture et de la langue amazighes comme « patrimoine commun de tous les Marocains, sans exclusive²⁷⁸ » est de fait laissé à la discrétion des acteurs des directions d'établissements. Un responsable administratif interrogé à ce sujet souligne que la décision d'intégrer l'enseignement de l'amazigh dans les établissements se gère en interne au cas par cas, selon la présence ou non d'enfants amazighophones ou au

²⁷⁸ Discours du Roi Mohammed VI du 9 mars 2011 cité par Abouzaid (ibid. page 114).

gré d'éventuelles revendications associatives ou de regroupements de parents selon les provinces, voire les communes. Selon les propos de plusieurs enseignants, anciens élèves et parents, il semblerait que les écoles où l'amazigh est enseigné de manière suivie sont surtout celles situées dans les régions montagnardes où enseignants, élèves et parents sont Amazighs et utilisent un parler amazigh dans leur vie quotidienne en dehors de l'école.

Un exemple est intéressant à développer ici quelque peu. Un jeune enseignant²⁷⁹ non amazighophone au départ qui enseigne et vit dans une de ces écoles de montagne raconte qu'il a d'abord appris le parler amazigh de la région pour pouvoir communiquer avec les gens du village. A la demande de ces derniers qui ne savent ni lire ni écrire dans aucun alphabet, il a lui-même appris l'alphabet *tifinagh* dans des livres pour pouvoir l'enseigner à ses élèves dans le but qu'ensuite ceux-ci puissent le transmettre aux membres de leurs familles. Cette configuration de relations d'apprentissage complexes entre un enseignant arabophone, introducteur de l'alphabet *tifinagh* dans un village amazighophone auprès d'enfants devenant ensuite les enseignants de leurs parents, montre pour le moins la complexité de l'intrication et des enjeux politiques à l'œuvre. En effet, le *tifinagh* est un alphabet systématisé et officialisé par l'IRCAM²⁸⁰ à Rabat en 2003 (Abouzaid 2011 : 126), devenu alphabet officiel et relayé à ce titre par l'administration centrale du ministère de l'Education Nationale à travers les programmes scolaires. Cependant, il est loin d'être approprié ou « naturalisé » par les populations concernées elles-mêmes qui n'en ont souvent aucune connaissance si ce n'est quelques lettres souvent utilisées comme symboles d'appartenance identitaire ou communautaire.

Abouzaid fait état des débats houleux qui ont mené les décideurs du Conseil de l'IRCAM au choix d'une graphie pour la langue amazighe entre les alphabets arabe, latin et *tifinagh*, graphie issue d'inscriptions rupestres et utilisée par les populations touarègues (ibid. 125). Voici un extrait d'un des entretiens que la chercheuse a menés avec des participants au Conseil qui montre combien ce choix semble avoir été avant tout motivé par des raisons politiques sans prendre en compte les usages ou les aspirations des populations concernées.

« Pour comprendre le choix de l'alphabet *tifinagh* dans l'enseignement de l'amazighe, il faut tenir compte du contexte. On avait les barbus dans les pattes. Ils nous défiaient d'adopter ce qu'ils appellent la « graphie française » ou « graphie du colonisateur ».

²⁷⁹ Entretien réalisé en juin 2016.

²⁸⁰ Pour rappel, l'IRCAM est l'Institut Royal de la Culture Amazighe basé à Rabat (voir chapitre 1, section [1.3.2](#)).

On a rétorqué en menaçant de quitter le conseil d'administration si on choisissait la graphie « araméenne » - on ne voulait pas leur faire le plaisir de la nommer « arabe ». Et puis la graphie « des momies » a été choisie au final (*rires*). » (cité in Abouzaid 2011 : 127-128).

On voit dans cette citation la dimension éminemment politique et identitaire à l'œuvre dans l'entreprise de standardisation de la seconde langue officielle du royaume à travers le leitmotiv et les clivages récurrents des positionnements autour de la religion et de la colonisation au point que le seul compromis viable consiste à se réfugier dans « l'authenticité » historique du fait de son ancienneté (ce sur quoi l'interviewé ironise en parlant de la graphie « des momies »). D'autre part, le propos de l'association *Tamazgha*, cité aussi par Abouzaid, souligne combien ce choix de la graphie *tifinaghe* est « une arme redoutable pointée vers la langue berbère elle-même » (ibid. 126) dans la mesure où il complexifie son apprentissage et reste inaccessible aux populations amazighes elles-mêmes puisque soit elles ne s'y reconnaissent pas, soit elles n'en ont quasiment aucune notion ni aucun usage, comme c'est le cas dans le village d'après le récit de l'enseignant ci-dessus. Dans ce processus de standardisation²⁸¹ qui choisit la complexité et « l'authenticité » pour des raisons politiques au détriment d'autres choix qui auraient pu peut-être faciliter l'accès à l'amazigh écrit pour les populations, on retrouve ce que Gardy et Lafont déjà cités plus haut dans ce chapitre qualifient de « fétichisation » ou de « spectacularisation » de la langue (1981 : 75). C'est dans ce sens que l'association *Tamazgha* considère que la standardisation du *tifinagh* comme langue officielle, malgré sa portée symbolique et identitaire forte, sous couvert de protéger et de défendre l'amazigh, est « un moyen dont se dotent les autorités pour neutraliser le développement et le rayonnement de la langue berbère » (Abouzaid 2011 : 127).

Sans être en mesure de prendre parti sur cette question qui fait débat parmi les spécialistes, il est difficile de ne pas voir dans ce choix en effet un risque important que soit mis en péril le développement, l'acquisition et l'appropriation de la langue elle-même par les populations amazighophones et, a fortiori, par les populations marocaines dans leur ensemble. Ceci d'autant plus quand on constate également la béance flagrante entre la publicisation officielle de l'introduction de l'enseignement de l'amazigh à l'école publique depuis 2003 et la réalité de l'absence de volonté politique, d'encadrement et de moyens

²⁸¹ Au sujet de cette entreprise de standardisation, Pouessel (2011 : 164-165) cite Chaker (1983) qui déplore l'imposition de la sorte d'un « berbère classique » calqué sur le fonctionnement de l'arabe et qui dénonce la création artificielle d'une « diglossie catastrophique » (2006).

mis en œuvre pour sa mise en œuvre dans les établissements. Il semble bien que là aussi les enjeux politiques l'emportent largement. Aussi l'anecdote de l'enseignant racontée ci-dessus, tout en étant un cas isolé dont il n'est pas possible de tirer de généralités, est intéressante en ce qu'elle montre le paradoxe entre les revendications de reconnaissance identitaire des populations amazighes, notamment à travers leur langue, et les modalités de reconnaissance que l'Etat leur impose en échange à travers le choix d'un alphabet méconnu ou inconnu de ces mêmes populations. Il y a une certaine ironie poignante à ce que les Amazighs de ce village soient obligés de se référer aux connaissances elles-mêmes purement livresques d'un enseignant arabophone de bonne volonté, représentant de l'Etat par sa fonction, pour apprendre à écrire leur propre langue.

4.4.1. Les programmes d'amazigh à l'école primaire : un canevas à grands traits

Dans les programmes officiels de langues de l'enseignement, les thématiques réservées à celui de l'amazigh sont les moins élaborées. Comme on le voit dans le tableau ci-dessous, elles sont listées sans précisions sur leur répartition par année d'enseignement contrairement à l'arabe et au français (voir le chapitre suivant pour le français).

Figure 13 : Thématiques des programmes de langue amazighe à l'école primaire

Années	Thématiques des cours de langue amazighe ²⁸²
<p>Toutes années scolaires confondues sans distinction (traduction du document officiel page 63)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'enfant et la famille ; 2. l'enfant et l'école ; 3. l'enfant et ses relations dans le quartier et le village ; 4. l'enfant et l'environnement naturel ; 5. l'enfant, l'alimentation, la santé, le sport et l'hygiène 6. L'enfant, les fêtes, les cérémonies et les voyages 7. L'enfant, l'univers des jeux et des inventions 8. L'éducation routière 9. La protection de l'environnement et les droits de l'enfant 10. La vie culturelle et artistique <p>Possibilité d'intégrer les thèmes de :</p>

²⁸² Les analyses de cette section s'appuient sur la traduction personnelle depuis l'arabe des « Programmes et directives éducatifs pour l'enseignement primaire », Publication officielle du Ministère de l'Education Nationale, septembre 2011, Direction des Curricula, "البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الإبتدائي" / مديرية المناهج

	<ul style="list-style-type: none"> - Les valeurs islamiques et universelles²⁸³ - Les principes de l'égalité entre les sexes
--	--

Si l'on compare les instructions officielles citées par Abouzaid qui stipulent que l'enseignement de l'amazigh est dispensé à tous les niveaux de l'école primaire, ces dix thématiques semblent assez maigres pour couvrir six ans d'apprentissage. Cela suppose qu'il y a peu de pédagogues spécialistes de l'amazigh qui soient à même de développer des programmes conséquents. Cela indique vraisemblablement aussi un manque d'intérêt et d'engagement assez manifeste des concepteurs dans le travail préalable de conception des curricula.

D'autre part, ces thématiques sont quasiment identiques à celles de l'enseignement primaire de la langue arabe (voir dans ce chapitre la section [4.2.1](#)) avec quelques variations. Les thématiques 1 à 4 sont exactement semblables à celles de 1^{ère} et 2^{ème} années en arabe et ciblent l'enfant et son environnement scolaire et familial. En revanche, la thématique 5, au départ identique, rajoute un thème étonnant pour l'amazigh, à savoir l'hygiène. Il est difficile de ne pas y voir une forme de sous-entendu peu flatteur qui ne va pas sans faire écho aux contenus de l'école coloniale réservée aux élèves des zones berbères par le protectorat français qui visait à leur inculquer une éducation basique comprenant les notions d'hygiène à côté de rudiments de calcul et de français usuel (Paye 1992 [1954] : 287). Les thématiques 6 et 7 sont identiques de manière inversée aux programmes d'arabe. La neuvième et la dixième combinent des thématiques issues respectivement des programmes d'arabe de 3^{ème} et 4^{ème} années et de 5^{ème} et 6^{ème} années, en glissant soudainement de l'univers enfantin vers les valeurs abstraites des « droits », de l'environnement, de la culture et de l'art, sans préciser de quelle culture ou art il s'agit, après un détour par une thématique absente des autres programmes, à savoir « l'éducation routière » (8). Là encore on peut se demander quel est le rapport entre ce thème et la langue amazighe et s'il s'agit d'un choix par défaut ou par manque d'imagination ou d'un choix délibéré de donner à cet enseignement une dimension pratique en lien avec la vie de tous les jours. Par ailleurs, les ajouts de thématiques optionnelles ciblent, à nouveau comme dans l'enseignement de l'arabe, l'enseignement de valeurs religieuses et morales, « islamiques et universelles » sans préciser lesquelles, possiblement en référence aux valeurs ciblées par l'enseignement de l'arabe. Le thème optionnel des « principes de l'égalité entre les sexes » est lui un ajout qui diffère de façon marquante de la thématique

²⁸³ Kounia

des cours d'arabe portant sur « le rôle de l'homme et de la femme marocains » (premier thème du programme d'arabe de 5^{ème} et 6^{ème} années, comme nous l'avons vu).

4.4.2. Récit d'un cours d'amazigh et écritures d'élèves de l'école primaire : difficultés pédagogiques et clivages linguistiques et identitaires

Cette sous-section propose une rapide présentation synthétique du déroulement des deux cours d'amazigh auxquels j'ai pu assister avec les deux classes de 3^{ème} année dans l'école A. Comme dit plus haut, l'enseignante souvent absente ou en retard affiche un manque de motivation et de dynamisme peu encourageant pour les élèves. Grande, maigre, vêtue de noir, les traits marqués, le regard dur et douloureux, elle semble même redouter les contacts avec les enseignants permanents avec lesquels elle a le moins d'échanges possibles. Je n'ai jamais su pourquoi elle a accepté que je vienne assister à deux de ses cours car elle ne m'a jamais adressé la parole directement. Lors des cours auxquels j'assiste, lorsqu'elle a quelque chose à me communiquer, pour me faire entrer et sortir ou asseoir au fond de la classe, elle pointe vers moi le bout de tuyau souple dont elle ne se sépare jamais pendant le cours et me signifie ce qu'elle veut avec des hochements de la tête ou des mouvements de tuyau.

Avant l'arrivée des élèves dans la salle, l'enseignante a écrit un texte en *tifinagh* qui couvre la totalité du grand tableau noir. Dès leur entrée, les élèves qui, avec leurs deux maîtresses principales, sont le plus souvent calmes, silencieux et obéissants à la moindre demande ou au moindre haussement de ton, s'agitent, se promènent dans la classe avant d'aller s'asseoir à leur place, murmurent et rigolent à mi-voix. Seule une poignée d'enfants se dirigent vers elle en silence et lui embrassent le dos de la main en se courbant avant d'aller sagement s'asseoir. Kaoutar, leur maîtresse de français, me dira plus tard que ce sont les enfants de familles amazighes. Elle ironise d'ailleurs un peu amèrement sur le fait qu'ils baisent systématiquement la main de l'enseignante d'amazigh, mais rarement la sienne ou celle de la maîtresse d'arabe. Elle dit aussi que les familles arabes ne comprennent pas l'intérêt d'apprendre l'amazigh, voire encouragent leurs enfants à faire des bêtises en toute impunité pendant ses cours.

L'ambiance du cours est une alternance de silence pétrifié et d'insubordination à moitié dissimulée de la part de la majorité des élèves tandis que la même petite poignée d'élèves de familles amazighes, assis au premier rang, s'efforcent de se concentrer et de suivre les instructions en silence et avec de nombreuses marques de respect. L'enseignante n'a

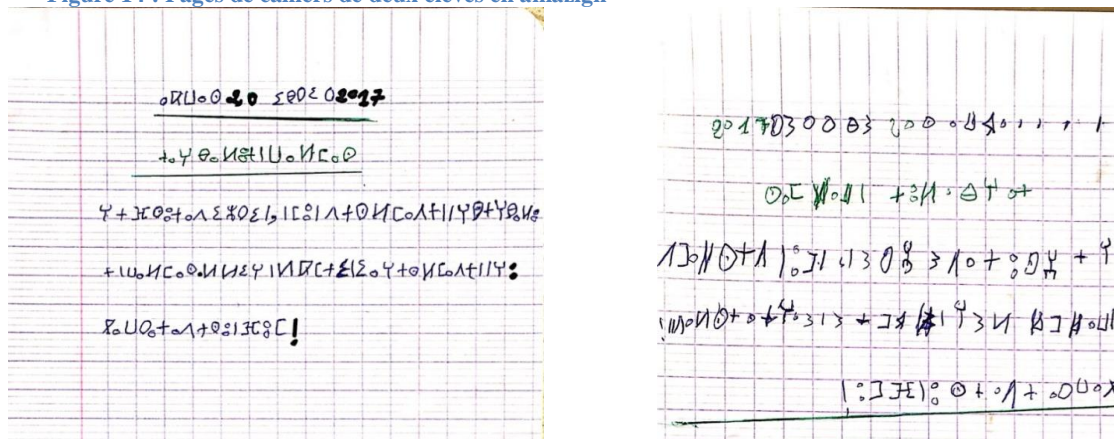
vraisemblablement reçu aucune formation et redoute les comportements des élèves. Lorsque le bruit dépasse un certain volume ou qu'un trop grand nombre d'objets vole à travers la classe, elle donne de grands coups de tuyau sur son bureau ou sur les tables des élèves pour obtenir le silence et hurle, ce qui ramène temporairement le silence. A un moment de grand chamboulement, un élève se retourne vers moi, met sa main droite sur son cœur et murmure en anglais « *sorry* » en me regardant.

L'enseignante commence le cours par une lecture à voix haute du texte au tableau en suivant les lettres de la pointe de son tuyau. Elle le lit une première fois en entier lentement, en détachant chaque syllabe de façon monotone, sans intonation apparente, puis une deuxième fois, puis une troisième fois, les élèves s'agitant de plus en plus, elle maniant le tuyau de plus en plus violemment. Elle passe à une lecture alternée entre elle et les élèves : elle lit une phrase du texte et la leur fait répéter, puis la phrase suivante, ainsi de suite jusqu'à la fin du texte puis à nouveau pour l'ensemble du texte plusieurs fois. Puis elle fait venir les élèves au tableau un par un : l'enfant se tient debout face au tableau aux côtés de l'enseignante, il doit lire le texte en suivant le mouvement du tuyau le long des lignes. Tous deux tournent le dos au reste de la classe qui en profite pour faire de petits déplacements et transactions en tout genre plus ou moins silencieusement. Elle fait d'abord passer les élèves du petit groupe respectueux de devant : ces derniers déchiffrent avec beaucoup de lenteur les caractères du texte, ils se concentrent et font visiblement un gros effort pour parvenir à lire. Les autres élèves sont envoyés au tableau ensuite. Chacun d'entre eux se tient debout en silence face au tableau, visiblement mal à l'aise et incapable de déchiffrer plus qu'une lettre isolée par-ci par-là. Finalement l'enseignante lit un mot, l'élève le répète d'oreille, sans lire, cette répétition à sa suite semble contenter l'enseignante qui passe au mot suivant, et ainsi de suite jusqu'à ce que les 32 élèves de la classe soient passés. Tout cela interrompu souvent de grands coups de tuyau sur les tables et de cris fulgurants de l'enseignante pour ramener un semblant de silence. A l'issue de cette longue période de lecture, elle leur demande d'ouvrir leur manuel que beaucoup d'entre eux n'ont pas et leur demande de lire une page en silence. Le bruit est de plus en plus intense, elle envoie deux élèves dehors, en saisit un par le col et le plaque contre un mur. Un silence relatif s'installe un moment. Une élève vient m'apporter son manuel : il ressemble plus à une mauvaise photocopie noir et blanc sur un papier rose bon marché qu'à un livre. Tout y est écrit en *tifinagh*. Je n'ai de repères sur ses contenus que les images mal imprimées : une montagne, un douar dans la montagne, des paysages de nature comme

les chutes d'eau (celles d'Ouzoud probablement) ; des objets traditionnels comme des tapis, des bijoux, des instruments de musique, des motifs décoratifs ; un docteur et une brosse à dents ; un portrait du roi Mohammed VI et des mosquées. En ne s'appuyant que sur ces images, on peut conjecturer que ce manuel veut véhiculer, d'une part, la représentation d'une « tradition » amazighe, définie par l'artisanat et la ruralité et, d'autre part, l'enchâssement de cette tradition au sein de la nation marocaine unifiée autour de la figure royale et de l'islam. Bien que cet unique exemple soit tout à fait insuffisant, on ne peut que conjecturer que l'enseignement de l'amazigh ne fait probablement pas l'objet d'une réflexion et d'une attention pédagogiques particulières des décideurs vu le peu de cas que la direction, les autres enseignants de l'école, l'enseignante elle-même et les élèves non amazighophones semblent faire de ce cours. Au contraire, on y sent un clivage certain entre élèves amazighophones et arabophones, entre enseignants peut-être même. Il ne semble pas qu'il y ait de volonté politique et pédagogique pour proposer un enseignement de l'amazigh dans lequel tout élève, quelles que soient sa langue maternelle et ses origines, puisse avoir envie de se reconnaître et d'apprendre. De telles modalités d'enseignement semblent tout au contraire avoir l'effet inverse de renforcer les clivages entre amazighophones et arabophones.

Un dernier élément invite à la réflexion et mériterait d'ouvrir des recherches approfondies de la part de chercheurs amazighophones. Maha Mouidine, qui a fait une recherche sur l'écriture *tifinaghe* pour ses études en design graphique, a eu l'occasion d'assister à des cours d'amazigh dans une école de montagne où son enseignement est organisé et structuré et où les enfants sont motivés à l'apprendre ainsi que leurs parents. Elle m'a confié ces photographies de copies d'élèves de primaire qui avaient recopié un texte en *tifinaghe*.

Figure 14 : Pages de cahiers de deux élèves en amazigh



Deux copies d'élèves de l'école primaire, école rurale en montagne. Photographies Maha Mouidine.

C'est le même texte qui apparaît ici, recopié par deux élèves différents dans leurs cahiers. Même sans connaître l'alphabet *tifinagh*, il est immédiatement visible que, sur la feuille de gauche, le texte a été copié dans le bon sens de la graphie *tifinaghe*, c'est-à-dire de gauche à droite. En revanche, sur la feuille de droite, l'autre élève l'a recopié de droite à gauche dans le sens de la graphie arabe, et donc en quelque sorte en miroir du texte d'origine qui avait été écrit par le maître au tableau. Sans pouvoir aller plus loin dans l'analyse de ces deux copies, il est cependant important de souligner ici la difficulté rencontrée par les élèves, même les plus motivés, face à trois alphabets différents et les difficultés de latéralisation que cela provoque dans leur accès à l'écrit dans les trois langues. S'ajoute à ces difficultés d'apprentissage un autre problème majeur, celui de la formation des enseignants car on peut se demander comment il est possible qu'un élève qui semble avoir appris l'alphabet *tifinagh* au moins suffisamment pour recopier un texte le fasse dans le sens de la graphie arabe sans l'avoir appris au préalable dans l'autre sens ou sans que l'enseignant s'en rende compte.

4.5. Conclusion

Ce chapitre a permis d'identifier plusieurs dimensions de ce qui est investi comme savoir légitime en langue arabe à l'intérieur de l'école publique. Il s'agit de transmettre aux élèves la grande et belle littérature du glorieux passé, la grandeur de l'art et de la tradition marocains, la grandeur de la civilisation arabo-musulmane et de ses valeurs religieuses, morales et culturelles. Il s'agit également de faire de la langue arabe le médium d'une vision du monde idéale, exaltée, lyrique et épique qui fait appel aux sens, aux émotions, à l'affect, à la beauté et la complexité. C'est le fait que cette langue d'élégance soit décrochée de quasiment toute référence à la trivialité de la réalité quotidienne actuelle ou contemporaine et qu'elle resplendisse de tous ses feux, dans sa plus grande sophistication, voire son « ésotérisme²⁸⁴ » qui lui confère sa grandeur, ainsi que le savoir élevé, intemporel et immatériel qu'elle véhicule. C'est ainsi qu'elle est investie émotionnellement et affectivement par les enseignants comme par les élèves comme une émanation vibrante d'appartenance identitaire collective où chacun se retrouve dans l'exaltation et la célébration de la langue, de la patrie, de l'Islam, de la communauté. Elle est construite comme fondement et symbole rassembleur de l'identité collective, de la communauté, de la nation.

²⁸⁴ Terme en français utilisé par de nombreux enseignants pour faire l'éloge de l'arabe ainsi que de sa haute sophistication qui fait qu'un mot peut avoir tant de significations différentes que l'intelligence humaine commune ne peut toutes les appréhender et que le travail d'une vie entière n'y suffit pas.

Or, en dehors des spécificités qui concernent la langue arabe dans l'enseignement public au Maroc, on retrouve des fonctionnements comparables dans d'autres systèmes éducatifs d'autres pays – probablement dans la grande majorité d'entre eux – où savoirs et littératie identitaires sont également mobilisés pour transmettre à la jeunesse un sentiment d'identification et d'appartenance unifiée à la nation, à ses grandes narrations fondatrices, à ses valeurs. C'est ce qu'on retrouve au sujet de la France dans l'histoire de la grammaire documentée par Chervel qui parle de « catéchisme linguistique » et montre comment l'intransigeance sur l'orthographe et la pureté de la langue française fait partie de l'entreprise d'unification de la nation et d'effacement des spécificités régionales sous la troisième république (Chervel 1977, cité dans Harlé 2010 : 18). C'est également l'objet des analyses de Bernstein (1975 ; 2007 [1996]) et de Young (1971) au sujet du système éducatif du Royaume-Uni. On retrouve chez ces deux sociologues britanniques la caractérisation du savoir scolaire comme d'un savoir érudit de haute culture qui sert de ciment et de symbole autour duquel les citoyens d'une nation peuvent se reconnaître et s'identifier, même lorsqu'ils n'y ont pas accès eux-mêmes, voire peut-être encore davantage quand ils n'y ont pas accès.

Une fois pris en considération ces fonctionnements similaires, il est cependant important de mettre en valeur les spécificités les plus saillantes du rapport au savoir en langue arabe à l'école publique marocaine. Tout d'abord, sans parler ici des implications religieuses dans son emploi en tant que langue sacrée du Coran dont il a déjà été question, on peut faire l'hypothèse que le fonctionnement diglossique de la langue arabe accentue la spécificité du savoir scolaire en arabe *fusha* d'être un savoir qui se récite et se célèbre, d'autant plus qu'il est transmis aux élèves dans une langue qui n'est la langue d'expression quotidienne de personne. L'arabe n'est pas une langue dans laquelle ceux-ci produisent ou construisent un savoir par eux-mêmes, en tous cas pas dans les cours de langue arabe auxquels j'ai assisté²⁸⁵. Il faudrait s'intéresser aux modalités d'enseignement dans des systèmes éducatifs de pays à fonctionnement diglossique comme la Suisse ou la Grèce par exemple pour voir si cette dichotomie et des pratiques similaires sont également développées.

D'autre part, dans le cas du Maroc, la dimension postcoloniale est également à prendre en compte. La langue arabe est investie comme la langue étendard identitaire de l'indépendance et de la mise à distance de la colonisation et des pays occidentaux. Les

²⁸⁵ Je n'ai pas eu l'occasion d'assister aux cours des disciplines enseignées en arabe comme l'histoire-géographie, l'éducation islamique, la philosophie, etc.

références à cela sont constantes au sein des établissements scolaires, dans les affichages aux murs, dans les cours, dans les salles des professeurs, dans les réunions pédagogiques. D'où l'opposition fréquente dans les discours en classe entre les notions de tradition et de modernité souvent mentionnées dans ce chapitre. La tradition y est revendiquée comme le substrat culturel issu du passé fondateur précolonial de la communauté. Elle est prisée comme telle et le savoir à son sujet est transmis comme un héritage commun revendiqué comme immuable et inaltérable auquel chacun doit s'identifier. Dans ce sens, elle est transmise comme un savoir identitaire fédérateur d'unité et d'appartenance. Par opposition, ce qui est considéré comme la modernité suscite une ambivalence certaine dans la mesure où elle est prisée pour ce qu'elle apporte d'innovations et de changements (en étant synonyme de progrès) en même temps qu'elle est ressentie comme l'intrusion dangereuse de transformations et de remises en question de la tradition venant des pays occidentaux. Cette dichotomie se rajoute aux deux autres dans une configuration qu'on peut résumer ainsi : d'un côté la langue arabe *fusha*, langue identitaire, aux côtés de la tradition et du savoir de haute culture qui se doivent de rester figés dans leur grandeur ; de l'autre la langue vernaculaire régionalisée, sans unité, aux côtés de la mouvante modernité et du savoir pratique des *skills*.

Chapitre 5 : L'enseignement de la langue française : construction d'un savoir de haute culture mis à distance à l'extrême

Figure 15 : Cours de français en 5^{ème} année primaire



Photographie personnelle, école C, mai 2017.

5.1. Introduction

Ce chapitre est construit en miroir avec le précédent sur l'enseignement de la langue arabe. Il s'agit de procéder aux mêmes questionnements en présentant comment la langue française est enseignée dans le système éducatif public marocain ; quelles représentations de la langue elle-même sont véhiculées par ces enseignements ; quelles performances dans cette langue sont valorisées chez les élèves par les enseignants ; comment se construit le savoir en langue française et quel savoir légitimé et valorisé est transmis ; quel rapport au monde et quelle vision du monde sont également développés dans cette langue à travers les cours ou comment la langue française est construite par l'école comme medium pour dire

quel monde ; quelle(s) forme(s) de citoyenneté et d'identité citoyenne sont promues dans l'enseignement de cette langue. Ces approches permettront ensuite de comparer les enseignements de l'arabe et du français, ce que l'un et l'autre véhiculent et comment se noue la relation entre les deux langues à l'intérieur de l'école publique marocaine.

La première section s'intéresse aux enseignants de français et, à travers les parcours singuliers de quelques individus emblématiques, aux relations de ces enseignants à la langue française et à comment ils se la sont appropriée personnellement. Cela permet de mieux comprendre comment ils conçoivent et investissent cette langue, ce qu'elle représente pour eux comme références et valeurs culturelles et sociales et, ainsi, ce qu'ils véhiculent d'elle dans leurs enseignements auprès de leurs élèves.

Dans la section suivante, nous nous intéresserons aux modalités de l'enseignement de la langue française à travers les thématiques des programmes de primaire, des manuels et les pratiques de classe des enseignants. Nous verrons combien le français est enseigné soit comme la langue d'une littérature française classique lointaine et inaccessible, soit comme une langue de pure technicité grammaticale, ce qui, dans les deux cas, la met à une telle distance des élèves qu'ils ne sont pas encouragés à se l'approprier et à la faire leur mais essentiellement à la réciter, souvent sans la comprendre.

Dans la dernière section nous comparerons les modalités des enseignements de l'arabe et du français en interrogeant la notion de savoir scolaire valorisé par l'école publique et son élitisme, voire son « ésotérisme ». Nous verrons combien, malgré des méthodes d'enseignement et des approches du savoir scolaire communes, les deux langues sont investies de manières différentes et véhiculent des visions du monde antagonistes.

5.2. Des professeurs de français « entre deux mondes »

La grande majorité des enseignants rencontrés ont des parcours singuliers qui les ont amenés à investir la langue française de manières différentes. Cependant, on trouve dans les rapports personnels qu'ils ont tissés avec cette langue et dans leurs pratiques pour la transmettre en classe plusieurs traits similaires. En effet, ils se sentent différents du reste de la société marocaine du fait de leur maîtrise de cette langue « des riches » ou des classes sociales aisées tout en ne faisant pas partie eux-mêmes de ces classes sociales. Ils ont également un rapport d'une grande déférence à l'égard de la culture et de la littérature françaises dite classique dont ils se ressentent les champions incompris au sein de leurs

établissements et, au-delà, dans leur entourage social. Ces positionnements souvent douloureux de la part de nombreux enseignants de français font qu'ils se sentent écartelés entre deux mondes et influencent en grande partie, il me semble, leurs pratiques d'enseignement.

5.2.1. Des histoires singulières : se singulariser du reste de la société marocaine par la langue française

Ilham²⁸⁶ est enseignante de français au lycée B depuis dix ans dans la même ville du Moyen Atlas que Fatima qu'elle ne connaît pas. Comme cette dernière, Ilham est une femme de tête et une enseignante réputée pour son sérieux, son professionnalisme et le respect que lui vouent les élèves. Cependant, contrairement à Fatima solidement plantée dans sa vie de mère de famille, Ilham, la cinquantaine, est divorcée et élève seule sa fille handicapée de 19 ans. Au lycée elle cumule les heures supplémentaires car le directeur de l'établissement lui confie toutes les classes de français à examen ainsi que les Troncs Communs BIOF²⁸⁷ parce que les autres enseignants de français ont la réputation de ne pas être sérieux ou d'être trop absentéistes. En plus de son service, elle enseigne aussi dans une école privée et donne des cours du soir de français à des adultes dans un centre de langues. Elle consacre son rare temps libre à organiser des concours de lecture et des expositions avec une petite association culturelle maroco-canadienne, ce qui lui permet d'« éviter de penser trop ». Quand elle va coller des affiches pour annoncer des événements culturels francophones autour de son lycée ou dans d'autres quartiers, elle le fait une fois la nuit tombée pour éviter de se faire reconnaître. Ce n'est pas qu'elle craigne pour sa sécurité physique, mais plutôt pour sa réputation, notamment auprès de ses élèves et de leurs parents. Selon elle, les enseignants de français sont toujours plus ou moins mis à distance par les élèves, leurs parents et « la population » en général parce qu'ils sont considérés comme « des représentants de la France », des « défenseurs de la colonisation » ; comme de « mauvais musulmans pas vraiment marocains », voire comme des « athées ». Promouvoir des événements culturels francophones en dehors du cadre restreint des cours de langue française à l'intérieur des établissements scolaires peut être jugé suspect et donner lieu à des rumeurs. Elle raconte qu'il y a plusieurs années dans un autre

²⁸⁶ Ce portrait d'Ilham est issu de plusieurs entretiens formels et informels avec elle, ainsi que de discussions lors des récréations, entre les cours et lors de rencontres à l'extérieur de l'établissement sur une période de 3 semaines en avril-mai 2017. Les termes et expressions entre guillemets sont des citations exactes de ses propos pris en notes pendant ou à l'issue de chaque rencontre.

²⁸⁷ La branche de Baccalauréat International Option Français dont il a déjà été question dans les chapitres précédents.

établissement en milieu rural en plaine dans une autre académie, elle a eu des problèmes avec un groupe de parents d'élèves qui sont venus la menacer à la sortie des cours parce qu'elle avait étudié avec sa classe un extrait de *Candide* de Voltaire (1759), pourtant au programme officiel. Ils estimaient qu'elle avait injurié la religion et incité les élèves à la désobéissance²⁸⁸. Elle avait eu peur d'autant plus qu'elle habitait alors seule avec sa fille dans un village proche. Depuis, elle évite d'enseigner ce texte pour ne pas risquer les problèmes. En classe, elle s'adresse à ses élèves uniquement en français. Elle s'efforce au moins une fois dans chaque séance en classe de montrer le lien entre un aspect du cours et son importance dans l'Islam pour que ses élèves comprennent bien qu'elle est « une bonne musulmane et une vraie Marocaine ». Contrairement à d'autres enseignants de français qui ponctuent grand nombre de leurs phrases d'expressions rituelles en arabe comme « *Inch'Allah* », Ilham veille à les employer aussi mais plus rarement et toujours dans leur traduction française (« Si Dieu le veut »).

Un leitmotiv qui revient souvent quand elle parle d'elle-même consiste à répéter avec émotion : « je ne suis pas une représentante de la France, je suis une vraie Marocaine » et de se défendre contre ce qu'elle ressent comme des accusations silencieuses ou formulées de la part de ses collègues, des élèves ou des parents. Nous passons de longs moments ensemble, dont des journées entières entre sa salle de classe et les terrasses des cafés, avant qu'elle ne me raconte son enfance. Fille de fonctionnaires des eaux et forêts, elle est née et a grandi à Meknès. La vie professionnelle de ses parents se faisant exclusivement en français à cette époque (au début des années 70), c'est cette langue qui était parlée à la maison. Scolarisée à l'école française de Meknès (« la mission »), elle a ensuite étudié la littérature française à la faculté avant de passer le concours pour devenir enseignante. De ce fait, son niveau en arabe *fusha* est limité. N'ayant pas « pris au sérieux » l'apprentissage de cette langue pourtant enseignée de manière obligatoire à l'école française, elle ne s'y est vraiment formée que tardivement en autodidacte avec des livres, sans oser demander l'aide de collègues ou d'enseignants extérieurs. Elle a fait cet apprentissage en cachette de peur que son ignorance ne soit « démasquée » et, encore une fois, n'arrive aux oreilles de ses élèves et leurs parents. D'après elle, le niveau qu'elle a pu atteindre lui permet de déchiffrer des écrits et d'en comprendre le sens, elle peut ainsi donner le change et faire croire qu'elle a le même niveau que tout le monde mais il n'est pas suffisant pour passer le

²⁸⁸ Plusieurs enseignants m'ont raconté avoir rencontré une hostilité semblable des parents face au même texte dans des établissements scolaires en milieu rural dans différentes régions du Maroc, au nord comme au sud.

concours pour devenir inspectrice car l'épreuve de didactique est à rédiger entièrement en arabe. Elle connaît le lexique nécessaire mais n'est pas capable d'écrire une composition entière, notamment à cause de la syntaxe. Or, elle dit savoir que les correcteurs du concours à l'inspection, essentiellement arabisants et anti-langue française, sont « impitoyables » avec les enseignants de français qui n'ont pas un niveau d'arabe « impeccable ». Ainsi, se sent-elle bloquée dans sa carrière par manque de maîtrise de la langue nationale, langue de travail de l'administration scolaire. De même, elle a appris à parler la *darija* tardivement et se sent moins à l'aise dans une conversation dans cette langue qu'en français, ce qui limite, selon elle, la profondeur de ses échanges avec les gens. Elle s'est surtout liée d'amitié avec les rares étrangères francophones vivant dans cette région de montagne : quatre ou cinq femmes françaises, belges et canadiennes venues s'installer avec leurs maris marocains originaires de la région et qui parlent par ailleurs elles-mêmes couramment la *darija*.

Elle met en avant aussi les différences culturelles qui la font se sentir plus proche de ces étrangères que des Marocaines de la ville car, selon elle, ces dernières ne s'intéressent pas à ce qui l'intéresse elle-même : elle aime la littérature française classique et contemporaine, la peinture, la photographie et le cinéma, c'est-à-dire tout ce qui, selon elle, n'intéresse personne « dans cette ville provinciale ». De fait, elle aime surtout lire des extraits dans des anthologies, des recueils de proverbes et de maximes, des nouvelles ou de courts romans. Interrogée sur le type de littérature qu'elle préfère, elle cite comme étant le plus beau texte littéraire « au monde » la description de la pension Vauquer dans *Le Père Goriot* de Balzac (1835), extrait qui figure parmi les textes d'études du niveau du Tronc Commun. Elle ne lit que peu, voire pas, de romans marocains francophones bien qu'elle se dise en faveur de les faire étudier aux élèves.

Il est clair que tous les enseignants de français des établissements scolaires publics marocains ne partagent pas forcément le même sentiment d'exclusion sociale et culturelle qu'Ilham qui, du fait de son histoire personnelle, vit en solitaire ses relations aux langues arabe et française comme une problématique identitaire, culturelle et sociale particulièrement sensible, aigüe et douloureuse. Cependant, chez l'ensemble des enseignants de français du secondaire rencontrés, surtout de lycée, le sentiment d'être à part, en marge, ce que j'appelle ici être « entre deux mondes », existe à un degré plus ou moins fort. On le retrouve moins chez ceux du primaire, sans doute parce qu'ils sont plus polyvalents puisqu'ils enseignent aussi les mathématiques en arabe et parce que, comme

nous le verrons, leurs programmes ne sont pas autant orientés sur la littérature de France que ceux du secondaire, même si de nombreux textes des manuels de primaire sont des versions simplifiées ou modernisées de textes comme les fables de La Fontaine ou les contes de Perrault (17^{ème} siècle). De plus, les enseignants de français du secondaire partagent le plus souvent le sentiment que leurs collègues des autres disciplines, les élèves et leurs familles n'aiment pas la langue française – voire la « rejettent » et la « détestent » – et, qu'ils sont eux-mêmes perçus comme les représentants de cette langue et, à travers elle, de la colonisation française et de la France.

Noria, qui enseigne dans un autre lycée qu'Ilham dans la même ville mais la connaît à travers les réunions pédagogiques qui les rassemblent régulièrement, parle d'Ilham comme d'un cas particulier parce que, dans l'agglomération, celle-ci a la réputation d'être meilleure francophone qu'arabophone et de ne pas être très à l'aise en *darija*. Selon Noria, cette réputation la défavorise dans ses relations avec ses collègues et les gens en général. Elle souligne cependant que les enseignants de français sont « différents » du reste de la population parce que, grâce à leur maîtrise de la langue française, ils ont accès à des livres, des films, des journaux, des informations, donc une culture, des idées et des modes de pensée qui viennent de l'extérieur ; parce qu'une bonne partie d'entre eux est déjà allé en France²⁸⁹ contrairement à la majorité des enseignants des autres matières qui n'ont jamais voyagé à l'étranger, notamment pour des raisons d'obtention de visa et parce qu'ils ne parlent pas les langues étrangères²⁹⁰. Les enseignants de français ont donc la réputation d'avoir des liens avec « l'extérieur », qui les rendent « différents ». Cependant Noria souligne que cela leur vaut aussi d'être regardés avec « méfiance », notamment par certaines personnes qui dénoncent, au nom de la religion, les discours qui viennent d'Europe et les valeurs qu'ils peuvent véhiculer.

Noria, comme Ilham et beaucoup d'autres, est attentive à ce qu'elle dit et à qui elle le dit. Lors d'une réunion pédagogique²⁹¹ entre une dizaine d'enseignants de français organisée par leur inspecteur référent Miloud, très proche d'eux et très actif dans la délégation, Noria soulève d'ailleurs le problème de certains passages de *Candide* (à nouveau) et de la

²⁸⁹ Il semblerait qu'il y ait des facilités d'obtention de visa pour se rendre en France pour les enseignants de français qui sont titulaires de l'Education Nationale marocaine (information relayée par de nombreux enseignants concernés).

²⁹⁰ Les enseignants d'anglais sont dans un autre cas de figure puisqu'il leur est difficile d'obtenir des visas pour le Royaume-Uni. De leur côté, les enseignants d'espagnol semblent avoir des facilités pour obtenir des visas pour l'Espagne.

²⁹¹ J'étais invitée à assister à cette réunion de fin d'année en tant que spectatrice en juin 2017.

nouvelle *Le chevalier double* de Théophile Gautier (1840) contre lesquels certains élèves se braquent parce qu'ils disent que « ce n'est pas dans le Coran ». Ahmed, enseignant d'une trentaine d'années, prend alors la parole pour conseiller à la cantonade d'éviter ces passages, non seulement pour ne pas avoir de problèmes avec les parents et les autres enseignants, notamment ceux de langue arabe et d'éducation islamique, mais aussi pour ne pas « immerger les élèves dans une culture étrangère » et pour qu'ils soient « fiers d'être Marocains ». A l'écoute des propos de cet enseignant qui parle dans un français plus hésitant que ses aînés, ces derniers, dont l'inspecteur Miloud, Ilham et Noria, affichent ostensiblement leur désaccord dans leur gestuelle mais ne le contredisent pas ouvertement et changent rapidement de sujet de conversation. On aperçoit ainsi ici en action le dilemme auquel sont confrontés les enseignants de français : ils se retrouvent les passeurs de valeurs intellectuelles, sociales et morales véhiculées par certains textes littéraires français présents dans les manuels officiels qui sont rejetées par d'autres enseignants, des élèves, des parents, voire par d'autres enseignants de français, et, au-delà, par une grande partie de la population marocaine, qui considèrent que ces valeurs sont une atteinte à l'identité marocaine et islamique et les rejettent.

Chaque enseignant de français du secondaire interrogé a une histoire particulière dans son rapport à la langue française qui, à un moment de sa vie, l'a conduit(e) à l'étudier, puis l'enseigner. Il est d'abord fréquent que les enseignants les plus âgés (de la quarantaine à la soixantaine) soient les plus à l'aise pour s'exprimer couramment dans cette langue, l'ayant pratiquée à la maison dès leur enfance à l'instigation de leurs parents comme c'est le cas d'Ilham, de Noria et de nombreux autres. Certains d'entre eux ont reproduit cette habitude dans leur propre maison avec leurs enfants. Les enseignants des générations plus jeunes sont fréquemment beaucoup moins à l'aise, notamment à l'oral, car ils ont commencé par un apprentissage scolaire, grammatical et livresque du français, puis ont poursuivi avec une formation initiale surtout orientée sur la littérature et la stylistique dans les centres de formations aux métiers de l'enseignement. Beaucoup d'entre eux ont complété cet apprentissage par une démarche autodidacte volontariste souvent aussi basée sur la lecture et relecture des mêmes textes littéraires de référence.

A l'occasion de formations que j'ai animées dans différentes régions du royaume, j'ai récolté les récits de plusieurs jeunes enseignants de français – femmes et hommes – qui, issus de familles très modestes, avec des parents souvent analphabètes, s'étaient ainsi soudainement investis dans l'apprentissage de la langue française durant leur scolarité

parce qu'ils y voyaient un moyen et un espoir de « s'évader de la vie quotidienne », de « voyager dans sa tête », de faire des rencontres, de « monter » dans la société²⁹². Quatre jeunes hommes de régions différentes, qui ne se connaissaient pas, m'ont raconté des histoires comparables : afin de devenir « bon élève » en français, ils se regroupaient avec des amis pour lire des romans français à voix haute ou pour adapter de courtes nouvelles en dialogues de théâtre qu'ils se jouaient entre eux. Le medium de la littérature écrite est donc toujours le fondement des relations que ces enseignants nouent et développent avec la langue française. Ils conçoivent leur propre apprentissage personnel du français à partir de supports écrits et littéraires (la littérature française du 19^{ème} siècle surtout, rarement la littérature contemporaine marocaine). Cette conception partagée se retrouve donc aussi dans leurs pratiques d'enseignement de la langue française, comme nous le verrons dans la section suivante. Or, il est intéressant de noter que ces mêmes jeunes gens, quand ils s'intéressent aussi à la langue anglaise, créent une tout autre relation avec cette autre langue : ils y accèdent non pas par le medium de la littérature écrite, mais par les films et la musique, donc l'audio-visuel et l'oral. En effet, ils concentrent leur apprentissage de l'anglais sur les chansons et sur des films américains contemporains (thrillers, films de gangsters, etc.) qu'ils regardent en boucle sur Youtube et dont ils répètent et apprennent par cœur les dialogues, afin de « parler comme les personnages » « avec le bon accent » et « les bonnes phrases ». Les mondes de référence en langue française et en langue anglaise qu'ils se créent et avec lesquels ils évoluent sont donc complètement différents, l'un étant un monde littéraire écrit peuplé de figures de style, de personnages et de situations du 19^{ème} siècle, l'autre étant un monde d'action oral et visuel, peuplé de voyous et de suspens du 21^{ème} siècle²⁹³.

Pour revenir à ce qui noue la relation des enseignants rencontrés à la langue française, ce sont généralement des liens familiaux ou une attraction personnelle pour la France – ou par association pour l'étranger (au sens de l'Europe ou l'occident) et plus généralement pour « l'ailleurs » – qui ont amené ces enseignants dans leur enfance ou leur adolescence vers cette langue. Or, dans les ressentis que beaucoup d'entre eux expriment, cela les a conduits à se retrouver « différents », distincts ou à la marge dans leur propre société. C'est le cas de ceux qui ont épousé de manière plus ou moins durable un conjoint venant d'un pays

²⁹² Ce lien entre maîtrise de la langue française et ascension sociale déjà évoqué dans les chapitres 1 et 2 est un leitmotiv chez les enseignants, les élèves et leurs parents.

²⁹³ Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur cette tout autre relation à la langue anglaise qui concerne aussi les enseignants d'anglais.

occidental francophone (France, Belgique, Canada) ; c'est le cas de ceux qui ont été « élevés » en français à la maison ; c'est le cas de ceux qui, ne se sentant pas à l'aise dans leur environnement quotidien, ont trouvé refuge dans la langue française, parfois en cachette de leur entourage familial, social ou amical et/ou dans une entreprise de révolte contre cet entourage ou pour le moins de mise à distance. Un jeune enseignant se trouvant dans ce cas-là se compare aux écrivains marocains comme Driss Chraïbi et Abdellah Taïa²⁹⁴ qu'il nomme « les écrivains rebelles » parce qu'ils ont choisi la langue française comme langue d'écriture de soi. Certains enseignants comme Saïd, l'enseignant de français poète-romancier en arabe dont nous avons déjà parlé dans le chapitre 2 (sections [2.3.3](#) et [2.4.2](#)), racontent avoir appris le français par défi contre les humiliations qu'ils subissaient de la part de leurs enseignants de français et/ou contre les « riches » qui les méprisaient ouvertement du fait de leur manque de maîtrise de cette langue. Saïd explique son rapport au français en tant qu'élève et sa détresse face à une langue qu'il ne comprenait pas :

Le français, c'était un défi pour moi. Toute la scolarité jusqu'au bac, je ne comprenais rien. Je ne comprenais rien. Je voyais tout derrière une vitre sale. Je détestais cette langue, j'avais de la haine pour elle. Les profs nous en dégoûtaient. Si on n'était pas excellents en français dès le primaire, on était marginalisés par le prof de français. C'était des regards de mépris pour ceux qui n'étaient pas excellents. Il fallait être excellent ou on n'était rien, des moins que rien. Pas comme l'anglais. Les profs d'anglais nous respectaient, ils nous encourageaient. Tous les élèves aimaient l'anglais, les profs faisaient en sorte que les élèves soient toujours partie prenante. C'est une langue plus pragmatique et plus facile que le français. (...)

Il raconte comment il a décidé d'apprendre le français comme une lutte contre ce mépris lors de sa formation comme jeune enseignant d'arabe stagiaire au centre de formation :

Je le remercie ce prof²⁹⁵ qui nous méprisait. Il m'a donné la force. C'est grâce à lui que j'ai décidé d'affronter cette langue qui me donnait beaucoup de complexe et de haine. Je me suis dit : je vais devenir excellent en français, au moins pour réussir dans

²⁹⁴ Dans Sefrioui (dir.), 2018, *Maroc : la guerre des langues ?*, Abdellah Taïa relate pourquoi il a décidé d'apprendre le français durant son adolescence, investissant cette langue comme un espoir de salut et une révolte à la fois personnelle et sociale : « *C'est là dans ce moment noir, dans cette solitude terrifiante, que j'ai cru que le français pourrait me sauver. M'emmener ailleurs. Loin de ces gens qui disent m'aimer et qui chaque jour me prouvent l'inverse. Le français comme planche de salut. La planche pour fuir, se distinguer et, aussi, écraser les autres. (...) Le français, ce français des riches, je le détestais. Je l'exécrais. Et pour être honnête, je savais aussi que c'était le pouvoir de ce français que je voulais avoir pour moi. Le français comme une épée pour aller à la bataille. Le français pour être à mon tour impitoyable. Un guerrier qui ose rêver et qui, sans jamais douter, ose prendre sa revanche.* » (2018 : 70-71, termes soulignés par nous).

²⁹⁵ Il s'agit ici d'un formateur du Centre Pédagogique Régional dans lequel Saïd suivait sa formation.

mon métier. J'aurais pu me contenter d'être enseignant en arabe, mais je n'ai pas voulu fuir le français, sinon j'aurais eu honte, c'était honteux. (...)

Il raconte comment il a ainsi appris le français avec d'autres collègues stagiaires comme une geste personnelle qui relève de l'univers du conte et de la clandestinité :

On a commencé à se rencontrer en secret dans la forêt. On parlait en français entre nous. On osait parler français entre nous malgré les fautes. (...) J'avais le goût des études clandestines. Le but, c'était les études en elles-mêmes, pas au-delà, sauf peut-être penser à enseigner au lycée plus tard. (Saïd, enseignant de français en lycée ; poète et romancier en arabe)

Cet apprentissage clandestin de la langue française dans la forêt entre pairs loin des regards, fait écho à l'apprentissage en cachette d'Ilham de la langue arabe. Dans les deux cas, il s'agit de se cacher de l'entourage social, voire de l'ensemble de la société marocaine, devant qui admettre son ignorance dans l'une de ces deux langues est un sujet de honte sociale. C'est le cas de l'arabe *fusha* – ou même de la *darija* – pour Ilham parce que cette ignorance la désignerait comme étant une mauvaise Marocaine, mauvaise musulmane, voire potentielle athée, donc dans des domaines sensibles de l'identité nationale et de l'identité religieuse. C'est le cas du français pour Saïd parce que cette ignorance est un marqueur à la fois d'un milieu social d'origine bas (dans les représentations communément répandues, seuls les « riches » maîtrisent parfaitement le français et n'ont pas « d'accent » en français) et d'un parcours d'études au rabais (celui qui n'a pas étudié le français et en français et qui fait des fautes mérite le mépris de ses formateurs et, plus largement, de la société riche et éduquée).

Cette peur d'être « démasqué » par ses fautes de langue avive les tensions et les complexes d'infériorité dans les rapports à ces deux langues²⁹⁶ de sorte qu'un clivage se creuse entre ces langues, les mondes qu'elles incarnent et les valeurs qu'elles véhiculent dans les représentations : la maîtrise de l'arabe permet d'appartenir au monde des « bons » Marocains, « bons » musulmans ; celle du français permet d'appartenir au monde des « éduqués » qui ont accès au monde extérieur – la France surtout, synonyme de l'ailleurs et de l'étranger – bien que cet accès soit aussitôt potentiellement suspect aux yeux des « bons » Marocains et « bons » musulmans. D'où l'expression « entre deux mondes », les

²⁹⁶ Elle avive aussi chez certains qui ne maîtrisent pas le français de « la haine » pour cette langue, comme c'était le cas pour Saïd avant son apprentissage dans les bois ou comme c'est resté le cas chez bon nombre d'enseignants d'autres disciplines, d'élèves et de parents rencontrés.

professeurs de français étant dans la position inconfortable de n'être ni tout à fait dans l'un ni tout à fait dans l'autre.

Le cas atypique de Miloud, l'inspecteur référent dont il a été question plus haut, est fort intéressant. Lorsqu'il était enfant, comme sa famille menait une vie très pauvre, voire misérable, dans le Rif, son père, pour subvenir à leurs besoins, s'est fait enrôlé pour partir travailler sur des chantiers dans le bâtiment en France vers la fin des années 70. Miloud était alors à l'école primaire. Son père ne sachant pas écrire et ayant appris à parler français sur place en France, son seul moyen de communication avec sa famille au pays était de dicter des lettres en français à une femme française. A l'arrivée des lettres, comme personne n'était en mesure de les déchiffrer, Miloud, le fils cadet, a été « choisi » par la famille pour bien étudier à l'école pour pouvoir les lire, ce qui donnait lieu à de grandes réunions familiales à l'occasion des rares apparitions de ces lettres deux à trois fois par an. Les membres de la famille se réunissaient assis autour de lui se tenant debout. Il leur lisait la lettre dont il avait préparé la lecture plusieurs heures à l'avance pour leur faire « une belle lecture ».

On peut rapprocher sur quelques points cette mini-*halqa* familiale et intime de celle de Fatima du chapitre précédent. Certes, il ne s'agit pas ici de lire un texte de « la belle littérature » dans une langue qui invite au rassemblement et à la communion de passants qui n'ont pas forcément de liens entre eux. Il s'agit d'un texte informatif, individualisé et affectif d'un proche aux membres de sa famille dans une langue étrangère très peu, voire pas du tout, compréhensible pour l'auditoire. Cependant, ici aussi quelqu'un – ici un enfant, le seul de sa famille à avoir accès à l'école et à la littérature en français – fait don de sa voix pour incarner la voix de son père pour sa petite communauté familiale qui n'y a pas accès. Il s'agit aussi d'une occasion spéciale et solennelle, qui rassemble une famille concentrée, silencieuse, attentive autour d'un écrit, ici émanation et symbole d'une personne lointaine et absente mais incarnée et connue, contrairement à Ibn Battuta dans la *halqa* de Fatima, auteur, émanation et symbole reconnu et légitime de la grande littérature classique arabe. De plus, dans ce rassemblement familial autour de la lecture de la lettre de l'absent, c'est moins le sens qui importe que la voix puisque, comme pour la *halqa* de Fatima, c'est la musicalité de la voix qui donne vie à ce qui est écrit. En effet, Miloud insiste sur le fait qu'il ne comprenait lui-même pas tout ce qu'il lisait mais concentrait ses efforts pour « bien lire » avec « une belle prononciation » devant son auditoire familial. Il raconte comment, dans ses préparatifs à la lecture, il essayait de visualiser le visage de

cette femme française qu'il imaginait très belle et très douce. Ce n'est qu'une fois la lecture à voix haute achevée que les conversations reprenaient en tarifit²⁹⁷ et qu'on lui demandait de résumer les informations factuelles contenues dans la lettre, ce qui se faisait non plus dans un silence solennel et recueilli mais dans des échanges bruyants de commentaires, de questions et d'exclamations diverses.

Plusieurs aspects apparaissent ici concernant le rapport au texte écrit et le rapport à la langue selon qu'elle est écrite ou parlée, qu'il s'agisse aussi bien de l'arabe que du français²⁹⁸. On constate tout d'abord que le texte écrit et la langue écrite se retrouvent investis d'une autorité et d'une aura telles qu'ils suscitent une révérence, une attitude de solennité respectueuse et une communion collective, ainsi qu'une appropriation sensorielle de leur musicalité hors sens, le sens ayant une importance subalterne, voire n'en ayant pas. D'autre part, ce rapport révérencieux contraste fortement avec le retour aux éclats de voix des échanges de la vie dans l'immédiateté de ce qu'on vit, éprouve et exprime. Or, ce retour à la vie se fait à travers le retour à la langue orale, qui ne fait pas l'objet d'une révérence quelconque mais qui est simplement la manifestation de la vitalité et de l'immédiateté, le véhicule de l'expression et de la communication informative et quotidienne. Nous verrons plus loin dans ce chapitre comment les enseignants calquent leur compréhension du fonctionnement de la langue française sur celui de la langue arabe en distinguant le français écrit de l'école du « français dialectal²⁹⁹ ».

Par ailleurs, il est important ici de souligner le rôle de « passeur de nouvelles entre les deux rives de la Méditerranée³⁰⁰ » assigné à Miloud dans l'enfance et comment ce rôle l'a amené ensuite « naturellement », comme il le dit, à étudier le français, puis à l'enseigner et désormais à être inspecteur dans cette matière. Il souligne l'importance de cette élection³⁰¹ qui l'a singularisé au sein de sa famille et l'a destiné à un destin différent des siens parce que cela lui a ouvert l'accès à « l'autre monde ». Il insiste cependant également sur le fait que cela l'a aussi singularisé, différencié, voire écarté, de son entourage familial et social. Il souligne combien les enseignants de français qu'il connaît « se sentent maltraités par la société », notamment par leurs collègues des autres disciplines, les élèves et leurs familles

²⁹⁷ Parler amazigh de la région du Rif.

²⁹⁸ Nous verrons dans le chapitre suivant que l'anglais et l'espagnol ne sont pas investis de la même façon que ce qui est décrit ici.

²⁹⁹ Expression utilisée par de nombreux enseignants de français, d'arabe et de sciences rencontrés pour cette recherche ou lors de formations.

³⁰⁰ Expression de Miloud lui-même.

³⁰¹ Il l'exprime ainsi : « j'ai été élu pour apprendre le français pour lire les lettres de mon père ».

qui n'ont pas cet accès à la langue française et à « l'autre monde ». Comme Saïd et bon nombre d'autres enseignants, Miloud revendique le « droit aux langues » pour tous les élèves pour qu'eux aussi aient accès à plusieurs mondes ; il décrit la mission des enseignants de français comme ayant le devoir d'être « les ambassadeurs de la modernité et de la pensée complexe », investissant ainsi la langue française comme un symbole exogène de modernité qu'il oppose à ce qui est local perçu comme une forme de tradition qui se contenterait d'un rapport simple au monde. On retrouve donc à nouveau ici, dans les représentations et les ressentis, la même opposition entre tradition et modernité rencontrée dans les cours d'arabe.

Ainsi, dans leur majorité, les enseignants de français rencontrés présentent le français comme une langue d'accès à « autre chose », un autre univers culturel, une autre vision du monde, une autre manière de penser, tout en soulignant que cet accès, tout en les singularisant, les marginalise au sein de leur propre société. Ils ont le sentiment d'avoir accès à un univers transgressif par rapport aux normes et aux idées de leur environnement social et culturel. Ils le vivent eux-mêmes comme une transgression sociale puisqu'ils ont accès à la langue des « riches » sans faire partie du monde des riches ; comme une transgression culturelle puisqu'ils ont accès à des idées étrangères qui heurtent les valeurs morales et religieuses ambiantes ; comme une transgression « identitaire » puisqu'ils ont le sentiment d'être devenus « autres » du fait de cet accès au français. Même Ahmed, le jeune enseignant qui conseille de ne pas étudier *Candide* en classe pour ne pas heurter les valeurs religieuses et morales des élèves et leurs familles, est mal à l'aise avec cette position d'entre deux dans laquelle il se trouve du fait de la langue qu'il enseigne : elle véhicule des idées qu'il réprovoque au nom de « ce n'est pas dans le Coran » ; il considère qu'elle est dangereuse parce qu'elle représente un risque d'acculturation pour les élèves.

5.2.2. Le dilemme des enseignants : quel français enseigner, français de France ou français du Maroc ?

La plupart des enseignants de français rencontrés, surtout dans le secondaire, mettent en avant leur goût, voire leur « amour » (expression de plusieurs d'entre eux), pour la « grande et belle littérature française » (expression de Miloud) qui est leur référence principale quand ils parlent de la langue qu'ils enseignent. Même s'ils ne lisent pas forcément en dehors de leurs pratiques d'enseignement et donc des extraits qu'ils étudient avec leurs élèves en classe, chacun cite souvent avec émotion les « grands textes » de leurs

études de lettres françaises à la faculté. La langue française est ainsi associée presque exclusivement à la littérature française dite « classique », surtout celle du 19^{ème} siècle, quelques textes du 18^{ème}, de rares exemples du 20^{ème}. En dehors de La Fontaine et Perrault déjà cités à propos des manuels de primaire, les deux auteurs les plus aimés par les enseignants rencontrés sont Victor Hugo et Honoré de Balzac, leurs plus vibrants éloges allant à *Dernier jour d'un condamné* (1829) et *Le Père Goriot* (1835)³⁰² qui font partie des textes étudiés au lycée, en œuvre intégrale pour le premier et en extraits pour le second. Hors de ces citations récurrentes, les goûts très spécifiques de certains enseignants en littérature française ne laissent pas de surprendre dans des contextes, notamment en milieu rural en montagne ou en plaine, où l'accès, les références à ces œuvres et à la littérature française et même tout simplement la langue française sont inexistantes, à l'exception des noms de lieux en caractères latins sur les panneaux signalétiques routiers. En effet, il n'est pas si rare dans ce genre de lieux que les évocations émues, voire de longues citations par cœur, de poèmes de Baudelaire (1821-1867), de *La vraie histoire comique de Francion* de Charles Sorel (1623), ou de la pièce de théâtre *Le jeu de l'amour et du hasard* de Marivaux (1730), résonnent de façon subite et inattendue dans la voix d'enseignants de français qui n'ont pas forcément relu ces œuvres depuis leurs études universitaires mais qui leur vouent un attachement plein d'admiration et de ferveur qu'on est peut-être loin de rencontrer en France. Redouane, qui travaille dans un établissement dans la montagne, explique ainsi son « amour » de la littérature française et le compare avec son rapport plus compliqué à la littérature arabe :

C'est surtout la littérature. J'ai lu Baudelaire, Victor Hugo, comme tous les adolescents. J'étais très amoureux de la littérature française. J'ai lu un peu d'anglais mais surtout, surtout j'avais un penchant pour la littérature française... je crois, je crois... On a eu des profs extraordinaires. On avait des profs qui nous ont fait aimer les grands écrivains, les grands poètes. Ca a marché. (...) L'arabe, j'ai un problème. C'est une langue ésotérique pour moi. Je ne sais pas si vous connaissez le terme ésotérique. C'est-à-dire c'est pour l'élite. J'ai lu beaucoup de romans arabes que j'adore mais les écrivains écrivent de façon un peu, un peu... (*mots incompréhensibles*) (...) C'est un peu comme le sonnet dans la poésie française. Et bien toute la poésie classique arabe, c'est le sonnet racine carré ou mille. C'est des

³⁰² Un jeune inspecteur stagiaire rencontré récemment dans un train occupait son voyage à lire *Le Père Goriot*, tenant le livre d'une main et de l'autre son *smartphone* pour chercher les mots difficiles sur Google Traduction. Il présentait cette lecture comme un travail personnel pour « être à la hauteur » de ses futures nouvelles fonctions d'inspecteur de français.

rhétoriques, des règles mais vraiment compliquées... Déjà la langue française elle est compliquée et que dire de la langue arabe ! Elle est extrêmement, extrêmement ésotérique. Mais cela dit il y a certains romanciers comme Kateb Yacine je viens de vous dire qui écrit des romans, c'est bien, simple. C'est un docker. Lui il était docker. Autodidacte, il écrit des romans extraordinaires qui parlent de la vie courante. Mais les autres écrivains... je ne sais si c'est le signe d'un orgueil, par rapport du « m'as-tu vu ? ». Compliquer les choses cela fait vendre. Pas, ça fait pas vendre. Hemingway c'est l'un des meilleurs qui a écrit des romans... Camus... c'est rien du tout mais c'est... Extraordinaire ! Prévert ! J'ai passé ma jeunesse à lire du Prévert. J'adore, j'adore, j'adore ! Vous connaissez ? Ah oui, Prévert c'est enseigné dans toutes les écoles marocaines, on étudie du Prévert. Je faisais beaucoup de Prévert avec les élèves ? J'adorais, j'adore toujours ! (Entretien enregistré avec Redouane, enseignant de français en lycée, avril 2017)

Rares sont les enseignants qui distinguent la langue de la littérature françaises. Ceux qui s'efforcent de les distinguer se retrouvent souvent dans un dilemme face auquel ils n'arrivent pas à se positionner clairement. Dans sa conception de l'enseignement du français, Ilham est tiraillée entre d'un côté ce qu'elle appelle sa volonté de « ne pas dissocier langue française et culture française » dans son enseignement et, d'un autre côté, ce qu'elle présente comme une nécessité pour les Marocains – comme pour les Algériens – d'accepter enfin de « se réconcilier avec la langue française » en acceptant le fait que ce n'est pas seulement la langue de l'ancien colonisateur, mais aussi désormais « une langue du Maroc ». Tout en soulignant ce dilemme, elle est cependant elle-même en permanence en train d'osciller entre ces deux positions. En effet, elle aime souvent à répéter que la France a apporté des « choses positives » au Maroc pendant la colonisation et fait un éloge vibrant de « la culture française » et de « la grande littérature classique française », en référence d'ailleurs quasi exclusive à la littérature du 19^{ème} siècle. Cependant, elle défend tout aussi souvent l'importance d'enseigner aux élèves la littérature marocaine francophone. Elle critique les enseignants de français qui rejettent le français du Maroc et qui « se moquent » des œuvres écrites en français par des écrivains marocains parce que, selon eux, leur qualité est très inférieure au « beau français de France » ; à « la langue originelle ». Pour elle, au contraire, il est important de faire étudier ces textes aux élèves d'aujourd'hui pour qu'ils voient « le lien de la langue française avec leur réalité marocaine au quotidien ». Selon elle, les élèves ne sont plus capables de lire Balzac car « ça ne sert à rien. Ils ne comprennent rien. Ce n'est pas comme nous, ce n'est pas leur univers »,

affirmant de la sorte que Balzac – et, à travers lui, la littérature du 19^{ème} siècle français – correspond à l’univers des enseignants et des gens de sa génération au Maroc. Pourtant, elle met en avant cette importance d’enseigner la littérature marocaine francophone sans pour autant la lire elle-même parce que, finalement comme ses collègues qu’elle critique, elle la trouve « un peu simple et ringarde », et d’une « stylistique pas assez travaillée ». Aussi l’importance d’enseigner cette littérature francophone aux élèves est-elle implicitement présentée par Ilham comme une stratégie par défaut plus que par conviction : ce n’est pas pour sa qualité littéraire intrinsèque qu’elle mérite d’être enseignée mais parce qu’elle est désormais la seule littérature accessible aux élèves vu leur niveau d’aujourd’hui. Aussi Ilham rejoint-elle de fait les représentations de l’écrasante majorité des enseignants de français rencontrés qui considèrent que la seule langue française « de valeur » est celle de la littérature classique de France. Cette survalorisation de la littérature de France et cette dévalorisation de la littérature marocaine en français rejoignent et font écho à l’idée contenue dans la célèbre citation de Kilito qui présente la création littéraire d’écrivains de pays postcoloniaux dans la langue de l’ancien colonisateur comme une pâle tentative d’imitation, dressant un portrait féroce et désespéré du « colonisé » à travers la métaphore du singe et de la singerie :

« Il imite parce qu’il n’est pas ceux qu’il imite, il imite ce qu’il n’arrive pas à être, et il le sait. Les autres aussi le savent. Il arrive un moment où ils finissent par savoir que les singeries n’ont jamais fait un homme. Paradoxe de l’imitation : on veut être comme, mais au bout du compte on indique seulement sa séparation. On ne reproduit que ce qu’on n’est pas et le comme n’a jamais été une identité. L’imitation vit du hiatus, du décalage entre l’être et le paraître. Une imitation, quand bien même elle atteindrait un haut degré de perfection, jamais n’abolira la différence. » (Kilito 1985 : 111).

La violence de ces quelques lignes s’adresse surtout aux écrivains marocains qui écrivent en langue française³⁰³, mais elle est aussi éclairante sur le rapport des enseignants de français à la langue et la littérature qu’ils enseignent et ce qu’ils transmettent de leur ambivalence à leurs élèves dans leurs pratiques d’enseignement comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre.

³⁰³ Voir les dilemmes et les positionnements des artistes et écrivains face au choix de la langue d’écriture décrits dans le chapitre 2 (section [2.3.3](#)). Voir également les analyses de Memmi (1985) et A. Laroui (1987) au sujet des intellectuels maghrébins dans le chapitre 1 (section [1.4.1](#)).

5.2.3. Langue française et acculturation : opposer le français littéraire au français « dialectal »

La question de l'acculturation³⁰⁴, même si elle n'est jamais formulée ainsi par les enseignants de français rencontrés, est toujours présente implicitement dans leurs propos. Rares sont ceux cependant qui, comme Ilham, Noria et Miloud, posent le dilemme clairement sur la table en formulant explicitement leur ambivalence et leur malaise, leurs oscillations « entre deux mondes ». Les échanges entre les enseignants lors de la réunion pédagogique citée plus haut sont révélateurs de cette prise en étai et de cette ambivalence. Le propos d'Ahmed est particulièrement intéressant lorsqu'il dit qu'il ne faut pas « immerger les élèves dans une culture étrangère ». Le fait que ses collègues, tout en lui signifiant physiquement leur désapprobation, changent le sujet de la conversation sans affronter le dilemme verbalement, montre bien que personne parmi eux n'a la réponse à cette question : comment concilier la lecture de *Candide* et celle du Coran sans choquer, voire rendre hostiles, les élèves, leurs parents, et au-delà, une grande partie de la société marocaine, en tous cas dans les milieux sociaux dans lesquels ils évoluent eux-mêmes ? Mon propos ici n'est bien sûr pas de dire qu'il n'est pas possible de lire à la fois *Candide* et le Coran. Il s'agit de souligner combien, vues les mentalités sociales, religieuses et morales actuelles dans ces milieux qui gravitent autour et à l'intérieur de l'école publique, l'enseignant de français se retrouve en première ligne, confronté tout seul, sans y être préparé, aux antagonismes nourris par divers groupes pour opposer valeurs marocaines et valeurs occidentales en utilisant comme symboles de ces valeurs les langues arabe et française, les visions du monde et les cultures que les écrits dans ces langues véhiculent.

Faute d'avoir pu mener des entretiens avec les concepteurs des programmes scolaires de français, il n'est pas possible de savoir comment ils se positionnent face à ces antagonismes et à ces discours autour du risque et de la peur d'une perte d'identité par acculturation. On retrouve cependant des positionnements semblables chez certains chercheurs marocains comme Moatassime (1992) ou Ennaji (2005) discutés dans le chapitre 2 (section [2.3.3](#)). On les retrouve également chez certains chercheurs en didactique de la langue française des facultés de sciences de l'éducation marocaines. En effet, dans les actes d'un colloque ayant eu lieu à Agadir en 1994, Chami argumente qu'il est important de centrer l'enseignement du français à l'école marocaine exclusivement sur les compétences de lecture et d'écriture pour développer « l'ouverture sur le savoir et la

³⁰⁴ Voir le chapitre 1, section [1.3.3](#) et le chapitre 2, section [2.3.3](#).

science internationale » et non pas « le français de communication » qui « n'est pas nécessaire » (1994 : 31). Il va plus loin en affirmant que « les approches communicatives » sont bonnes pour l'Europe, mais pas adaptées au Maroc parce que « les Marocains doivent se parler dans leur langue, pas dans celle d'un autre pays » et souligne le risque encouru d'une « **hybridité culturelle** si les Marocains ne communiquent pas dans une langue qui leur soit propre³⁰⁵ » (ibid. 32, termes soulignés par nous).

On peut faire l'hypothèse que ces directives, qui émanent du monde de la recherche académique marocaine en sciences de l'éducation, ont sans doute été entendues et prises en compte au niveau de la conception des curricula puisqu'effectivement, comme on le verra plus en détails dans les sections suivantes, les programmes et les pratiques d'enseignement de français sont quasi exclusivement centrées sur l'écrit, et surtout l'écrit littéraire, même dans les séances dites d'expression orale. Aussi, cette mise à distance par crainte d'acculturation ou d'« hybridation » transforme-t-elle la langue française en objet d'étude et d'analyse comme si elle était placée derrière une vitre dans un musée : on la regarde, on l'inspecte de loin ; on ne se l'approprie pas pour soi comme un médium d'expression, de communication et/ou de traduction de sa vision et compréhension du monde et de ses pensées. On ne la fait surtout pas sienne.

Or, cette orientation sur le français littéraire de « haute culture » écrit, coupé d'une approche de français de communication, rencontre tout à fait les représentations et les aspirations des enseignants rencontrés dans leur engouement pour la littérature et la culture françaises « classiques ». Eux-mêmes sont généralement en mesure de s'exprimer dans un français d'ailleurs souvent châtié, littéraire et imagé avec un registre de langue soutenu³⁰⁶. Cependant, ni les enseignants ni les concepteurs des programmes ne prennent en compte le fait que les élèves ne sont généralement pas en mesure de communiquer en français, n'ont nulle part accès à cette langue, si ce n'est dans les cours de cette matière à l'école. C'est ainsi que les programmes, les manuels et les enseignants en classe traitent les élèves comme s'ils étaient francophones en dehors de la classe et pouvaient donc être capables de suivre des cours d'analyse littéraire et grammaticale. Ce n'est que depuis peu (2013 ou 2014) que sont entrepris des changements progressifs dans les orientations des

³⁰⁵ Il renchérit en ajoutant que l'apprentissage de la communication en français « est l'affaire de l'apprenant » car « c'est une mission subsidiaire de l'école qui n'a pas les moyens de la mener à bien » alors que la compétence écrite « relève viscéralement d'elle » (ibid.).

³⁰⁶ Il est d'ailleurs fréquent que les enseignants de français les moins à l'aise avec la langue soient ceux qui emploient les structures syntaxiques et les termes les plus sophistiqués dans des phrases très longues et sans ponctuation comme s'ils « parlaient comme un livre ».

programmes vers une approche d'enseignement de la langue française comme une langue étrangère³⁰⁷. Pourtant, la majorité des enseignants rencontrés pour ce travail ou lors de formations dans différentes académies se disent réticents à une telle approche. En effet, s'ils se disent bien conscients de ce problème du décalage entre les programmes et l'absence de compétences langagières en français des élèves, ils sont souvent enclins à en rejeter la responsabilité sur ces derniers en déplorant que « le niveau baisse » et à affirmer leur nostalgie du temps où il était possible de travailler Baudelaire ou Balzac en classe. De plus, ils affirment ne pas pouvoir adapter leurs pratiques d'enseignement en classe pour « descendre au niveau des élèves » en invoquant la nécessité absolue de devoir finir les programmes « trop chargés » pour ne pas avoir de problèmes avec les inspecteurs. Rares sont ceux qui osent aussi ajouter combien eux-mêmes, tout autant que les inspecteurs, sont en fait démunis et ne savent pas comment enseigner cette langue. Saïd, l'enseignant-poète souvent cité, le décrit ainsi :

« Dans la pédagogie du français aujourd'hui, il y a beaucoup de manques, il n'y a pas vraiment de formation, personne ne sait vraiment comment faire. Les profs refusent de s'observer en cours entre eux. Les inspecteurs ne donnent pas de leçon sur comment faire. De toute façon ils ne savent pas comment faire non plus. C'est une totale hypocrisie : on fait comme si tout le monde parle déjà français, comme si on sait comment l'enseigner. » (Saïd, enseignant de français en lycée ; poète et romancier en arabe)

Cette difficulté, voire l'impasse pédagogique dans laquelle les enseignants se trouvent face à des programmes littéraires et grammaticaux inaccessibles aux élèves, est encore complexifiée par les représentations qu'ils partagent sur le statut de la langue qu'ils enseignent, sur leur rôle ou leur mission d'enseignants, et sur le rôle de l'école et du savoir scolaire. En effet, comme les enseignants d'arabe, ils considèrent l'école comme le lieu de transmission d'un savoir élevé dont la grande littérature fait partie mais pas l'enseignement d'un français de communication. C'est ce français littéraire et de l'écrit qui leur importe et qu'ils chérissent, par opposition au français « parlé » que certains d'entre eux nomment « le français familier », « le français vulgaire », « le français de la rue » ou encore « le français dialectal ». Ce faisant, ils calquent leur perception du fonctionnement de la langue française sur celui de la langue arabe : un fonctionnement diglossique entre un français

³⁰⁷ Plusieurs initiatives au niveau de la direction des curricula au ministère se développent désormais en faveur d'un enseignement davantage orienté vers un français de communication dans une perspective de Français Langue Etrangère (FLE). Voir notamment les programmes pilotes comme *Agir Autrement* et les nouveaux manuels de première année de primaire évoqués dans le chapitre 1.

« *fusha* » en quelque sorte – langue de haute culture et de haute littérature comme l’arabe *fusha*, mais coupé bien sûr de toute référence religieuse – et un français dialectal, langue orale de communication quotidienne qui, en cela, ne mérite pas de passer la porte de l’école, comme la *darija*, du moins officiellement.

Cette diglossie attribuée au français est particulièrement intéressante en ce qu’elle permet de montrer que, comme pour l’arabe, le savoir scolaire en français est aussi exclusivement centré sur l’écrit, la « haute » littérature et la « haute » culture, même si ce n’est pas pour les mêmes raisons. En revanche, le français « dialectal » est la langue première de communication de certaines écoles privées, de la majorité des filières de l’enseignement supérieur, du marché de l’emploi qualifié national, de certains milieux aisés qui l’utilisent au quotidien (voir chapitres 1 et 2). Une conséquence paradoxale et dommageable s’ensuit pour les élèves de l’école publique. En effet, sous prétexte de protéger les élèves de tout risque d’acculturation, l’école coupe le plus possible le cours de français du « français dialectal » et le confine à l’enseignement du français littéraire. Ainsi elle ne donne pas les moyens aux élèves d’apprendre à s’exprimer en français. Certes, le français « dialectal » est ainsi mis à distance comme français de la rue ou vulgaire pour éviter l’acculturation. Cependant, pendant ce temps, ceux qu’enseignants et élèves appellent « les riches » la parlent, ces « riches » justement suspectés d’être acculturés et d’avoir perdu leur « identité marocaine » au profit d’une identité hybride, voire étrangère. Ce fonctionnement réduit fortement les possibilités pour les élèves de l’école publique de se positionner de façon plus avantageuse dans la société marocaine par la suite. Certes, ils ne deviennent pas « hybrides » ou « acculturés », si tant est que ces termes veuillent dire quelque chose, mais ils se retrouvent face à une porte fermée qu’il leur est difficile d’ouvrir par eux-mêmes, même si certains y parviennent en autodidactes. Il n’est donc pas étonnant qu’un grand nombre d’entre eux soient dans le rejet face à la langue française et se réfugient dans des discours identitaires fermés qui s’opposent à ceux de leurs enseignants de français comme nous le verrons dans le chapitre 7. De leur côté, ces enseignants se retrouvent entre deux mondes auxquels ils ne se sentent pas appartenir complètement. Comme dit Ilham, « contrairement aux riches, nous on a la langue de la France mais on n’a pas l’argent et la situation qui va avec ».

Nous reviendrons plus loin dans ce chapitre sur les implications de cette notion de « français dialectal » dans les pratiques de classe ainsi que sur les représentations de la

littératie et de la diglossie scolaire à l'œuvre dans la construction du savoir en comparant les enseignements des langues arabe et française.

5.3. L'enseignement de la langue française en classe : un savoir mis à distance et rendu inaccessible

Comme pour l'enseignement de l'arabe dans le chapitre 4, les descriptions et l'argumentaire de cette section s'appuient à la fois sur l'analyse des thématiques des programmes d'enseignement du français en primaire (même document officiel de 2011), sur des entretiens avec des inspecteurs et des enseignants de français et sur les observations menées dans les cours dans les neuf établissements primaires et secondaires présentés dans le chapitre 3.

La première partie compare et montre les disparités et les décalages entre les thématiques des programmes de français en primaire, les contenus des manuels officiels utilisés dans les établissements concernés et les représentations de ce que les enseignants considèrent comme étant les « bonnes pratiques » pour enseigner la langue française. Elle s'attache également à comparer les thématiques et les approches pédagogiques entre les enseignements de l'arabe et du français.

La seconde partie s'appuie sur le matériel ethnographique recueilli dans les observations de classes et les entretiens. Pour rappel, j'ai suivi les cours de treize enseignants de français (quatre en primaire, cinq en collégial, quatre en lycée) avec lesquels j'ai observé vingt et une classes différentes avec un minimum de deux heures de cours observées avec chaque classe. Dans chacune de ces trois catégories d'établissements, j'ai suivi un enseignant en particulier avec sa ou ses classes sur une période de deux à trois semaines de suite (voir chapitre 3, section [3.3.2](#)).

Pour illustrer mon propos, comme pour les cours d'arabe, le choix a été fait de décrire le déroulement d'un cours de français en collège à partir de la transcription de son enregistrement et de notes prises sur place. Il s'agit d'un cours de Zahra avec une de ses classes de 3^{ème} année au collège A. Là aussi il s'agit d'un cours représentatif chez une enseignante réputée « exemplaire », ce qui permet de mettre en valeur des pratiques d'enseignement récurrentes ainsi que ce qui est valorisé dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française en termes de langue, de références culturelles et textuelles, de performances des élèves.

Dans la troisième partie, des extraits de cours d'expression orale animés par deux autres enseignantes, Ilham en lycée, dont il a été question dans la section précédente, et Douaa en collège, qui n'a pas encore été évoquée. Leur description permettra de montrer le rapport des enseignants au français « dialectal » et comment la langue française est investie par l'école publique comme une langue de haute culture écrite que les élèves ne sont pas invités à s'appropriier comme un medium d'expression et de communication.

5.3.1. Des programmes officiels de langue française en primaire en décalage avec les pratiques et les représentations des concepteurs de manuels et des enseignants

Figure 16 : Thématiques des programmes de l'enseignement de l'école primaire (2011)

Années	Thématiques des cours de langue française ³⁰⁸
Années 1 et 2 (document page 98)	Année 1 : <ol style="list-style-type: none"> 1. Premiers contacts 2. L'enfant et la famille 3. A l'école 4. En classe 5. La roue de la semaine 6. La météo 7. L'hygiène 8. Les habits Année 2 : <ol style="list-style-type: none"> 1. La famille, les amis 2. L'école, la classe 3. Ma ville, mon village 4. Les animaux familiers 5. Les activités d'une journée 6. La météo 7. Santé et bien-être 8. Alimentation et repas
	Année 3 : <ol style="list-style-type: none"> 1. L'école, la maison, les amis 2. Au marché 3. La solidarité, l'entraide 4. Les vacances, les voyages 5. Les fêtes, les excursions 6. Les jeux, les loisirs 7. Les spectacles et les jouets 8. Les animaux

³⁰⁸ Les analyses de cette section s'appuient sur le document officiel intitulé : « Programmes et directives éducatifs pour l'enseignement primaire », Publication officielle du Ministère de l'Education Nationale, septembre 2011, Direction des Curricula,

"البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الإبتدائي" / مديرية المناهج

<p>Années 3 et 4 (document page 98)</p>	<p>Année 4 :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'école, la famille, les amis 2. Les habits 3. Les horaires, l'emploi du temps 4. Les fêtes, les manifestations 5. La ville, la campagne 6. Les métiers, les professions 7. L'art de la cuisine 8. Les droits, les devoirs
<p>Années 5 et 6 (document page 99)</p>	<p>Année 5 :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les vacances, les voyages 2. L'histoire du Maroc 3. Les sports, les loisirs 4. Les métiers, les professions 5. La santé et le bien-être 6. La sécurité routière 7. La science, la technologie 8. La protection de l'environnement <p>Année 6 :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La civilisation marocaine 2. Les moyens d'information et de communication 3. Les voyages, les excursions et les jeux 4. Equilibre naturel et éducation à l'environnement 5. L'art et la créativité 6. La santé et l'hygiène alimentaire 7. Le droit de l'enfant 8. L'économie et le monde des affaires

Cette partie du document officiel est entièrement écrite en français. En plus de préciser ces thématiques d'enseignement, il insiste sur les valeurs à inculquer aux enfants à travers les cours de langue française. Il s'agit de former des « citoyens fiers de leur identité et de leur patrimoine, conscients de leur histoire et socialement intégrés et actifs » avec pour fondements : « l'attachement aux principes et aux valeurs de la foi islamique » ; « l'attachement aux valeurs sociales et culturelles de la société marocaine » ; « l'ouverture sur les cultures, les valeurs et les droits humains universels » (2011 : 95). Ces principes sont quasiment une traduction fidèle de ceux présents dans les programmes de langue arabe (voir chapitre 4, section [4.2.1](#)), réaffirmant la suprématie de l'identité nationale, patriotique, religieuse et culturelle marocaine. En les retrouvant ainsi répétés dans la partie consacrée au français, il est difficile de ne pas y voir une forme de précaution oratoire destinée à garder à distance toute interprétation d'un quelconque risque d'acculturation qui pourrait être présent dans les cours de français, ou en creux de prévenir d'éventuels dérapages des enseignants qui pourraient se risquer à opposer des « valeurs sociales et culturelles » françaises à celles marocaines. On peut y voir également une dimension

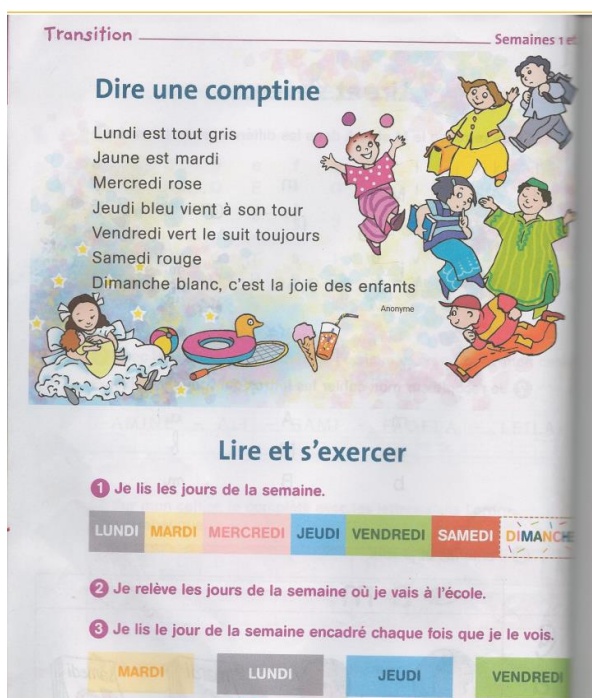
politique permettant aux concepteurs à la fois de se protéger contre toute attaque de suspicion d'être pro-langue française et pro-France et de mettre en garde tout contrevenant potentiel parmi les enseignants de français.

Plusieurs aspects sont intéressants à souligner dans ces thématiques. Tout d'abord, il s'agit de programmes allant de la 1^{ère} à la 6^{ème} année du primaire alors que, de fait, à l'école publique l'enseignement du français ne commence véritablement qu'en 3^{ème} année. Nous avons vu dans le chapitre 1 la réforme Hassad qui a effectivement introduit cet enseignement en 1^{ère} année en septembre 2017, soit 6 ans après la publication de ce document officiel datant de 2011. Il y a donc un important décalage temporel entre les textes officiels et leur mise en pratique dans les établissements. On constate d'autre part que la répartition de ces thématiques est bien plus structurée que celle des programmes d'arabe où elles sont listées pêle-mêle pour deux années consécutives (chapitre 4 [4.2.1](#)), sans parler de celles de l'amazigh qui sont toutes mélangées ensemble sans distinction de niveaux par année (ibid. [4.4.1](#)). Cependant, les thématiques de français se répètent souvent en boucle d'une année sur l'autre, ce qui ne donne pas beaucoup d'indications sur les variations des contenus : par exemple les thèmes de « la famille », « les amis », « l'école » sont présents de la 1^{ère} à la 4^{ème} année incluse, soit séparément, soit ensemble. D'autre part, le contenu des thématiques est très proche de celles de l'arabe (ibid. [4.2.1](#)). Ces dernières sont orientées sur le monde de l'enfance en 1^{ère} et 2^{ème} années ; celles de français le sont de la 1^{ère} à la 4^{ème} année. En arabe, à partir de la 3^{ème} année comme nous l'avons vu, les thématiques sont de plus en plus abstraites et orientées sur les valeurs religieuses, morales et civilisationnelles. Celles de français le deviennent aussi peu à peu en 5^{ème} et 6^{ème} années mais dans une bien moindre mesure puisqu'on continue à parler de voyages, vacances et loisirs en parallèle avec « l'histoire du Maroc » et « la civilisation marocaine ». Si, en arabe comme en français, on trouve les thèmes de « la science et la technologie », il est intéressant de voir que le thème de « l'économie et le monde des affaires » n'est présent qu'en français (6^{ème} année). Ainsi, à l'exception de ces quelques différences, les programmes dans les deux langues sont très proches, à cela près que l'insistance sur les valeurs et la civilisation est bien plus appuyée pour l'arabe et que quelques thèmes d'aspects pratique, utilitaire et d'actualité sont présents pour le français : « l'hygiène », « la sécurité routière » ou « l'économie », des domaines qui semblent, au premier abord, plus neutres et techniques que des thèmes d'arabe intitulés par exemple « la science et la technologie (leurs bienfaits dans le monde islamique et marocain) » (5^{ème} et 6^{ème} années).

L'ensemble des thématiques pour le français donne par ailleurs l'impression qu'a priori son enseignement est orienté sur la réalité et l'environnement des élèves avec une insistance prononcée dans les intitulés sur leur côté technique et pratique : l'intitulé du thème « l'histoire du Maroc » par exemple semble neutre et non investi en termes de valeurs.

Cependant, si l'orientation sur le monde de l'enfance et l'environnement familial et social des élèves apparaît bien dans ce document officiel, en revanche, si l'on consulte les manuels de primaire officiels qui sont, comme nous l'avons vu, suivis à la lettre par les enseignants dans leurs cours, on constate à nouveau un décalage important entre leurs contenus et les orientations curriculaires. C'est le cas du manuel de 3^{ème} année intitulé « Mes apprentissages en français, 3^{ème} année » publié en 2004, donc bien avant les programmes cités ci-dessus, mais toujours utilisé en 2018 comme manuel de référence dans les trois établissements primaires où j'ai conduit mes observations. Dans la table des matières (manuel page 194) y figurent les thématiques de l'école, de la nature et des animaux correspondant à peu près aux programmes cités plus haut. Cependant, dès les premières pages, il est demandé aux élèves de lire des comptines et des mots alors qu'il s'agit du début de l'apprentissage d'une nouvelle langue et d'un nouvel alphabet qu'ils n'ont pas encore étudié les années précédentes puisque, malgré les programmes officiels, les enfants commencent le français en 3^{ème} année.

Figure 17 : Manuel *Mes apprentissages en français, 3^{ème} année, école primaire* (2004)



Activités de la semaine 1, manuel de l'élève (2004), page 10

Comme on le voit dans la page ci-dessus, même sans en faire une analyse pédagogique approfondie, il apparaît clairement que ce manuel s'adresse à des enfants censés déjà parler et lire en français. Il est donc proche d'un manuel dit de français langue maternelle. Les élèves sont certes face à des thèmes de leur vie quotidienne : les jours de la semaine illustrés d'images enfantines et des noms de couleurs. Cependant, la comptine elle-même comporte des difficultés de compréhension pour des non-natifs puisqu'elle associe arbitrairement un jour de la semaine à une couleur. De plus, les élèves ne sont pas en mesure de faire ce qui leur est demandé dans les consignes puisqu'en principe ils ne connaissent ni l'alphabet latin ni aucun des mots concernés à cette période de leur scolarité, sauf éventuellement ceux d'entre eux qui ont été scolarisés dans le préscolaire ou les deux années de primaire précédentes dans des écoles privées bilingues. La majorité des élèves se retrouvent donc d'emblée confrontés à une difficulté qui devient vite insurmontable pour eux. Dès la première semaine d'apprentissage, le risque est immense que la langue française leur devienne inaccessible, incompréhensible et objet de blocage.

Je n'ai pas été conviée à aller mener des observations en 1^{ère} et 2^{ème} années du primaire, sauf dans des cours de langue arabe. De plus, pour des raisons d'autorisation administrative, je n'ai pu aller observer des leçons de 3^{ème} année que tard dans l'année scolaire. Il ne m'est donc pas possible de décrire le déroulement des premières séances d'initiation au français en début d'année. Cependant, les formations que j'ai animées à destination d'enseignants de 1^{ère} année de primaire suite à la réforme de septembre 2017 instaurée par Hassad³⁰⁹ permettent de proposer quelques constats. D'abord, ces enseignants sont totalement démunis et ne savent pas du tout comment enseigner le français à ces niveaux-là. Il a déjà été question dans le chapitre 2 ([2.4.1](#)) des malentendus sur les directives du manuel de 1^{ère} année centré sur l'apprentissage d'un français de communication orale simple tandis qu'enseignants et directeurs d'établissements pensent – sans avoir lu les directives qui sont écrites en français et donc difficiles à lire pour eux – qu'il s'agit d'enseigner aux élèves l'alphabet et la lecture. De plus, les enseignants rencontrés qui eux-mêmes sont loin d'être à l'aise pour s'exprimer en français, préfèrent se retrancher derrière le suivi exact du manuel qu'ils apprennent parfois par cœur sans avoir les capacités linguistiques ou l'initiative de rendre ses contenus accessibles aux enfants.

³⁰⁹ Pour rappel, cette réforme introduit l'enseignement de français de communication orale à partir de méthodes de Français Langue Etrangère (FLE) en 1^{ère} année du primaire. Voir l'introduction générale et le chapitre 1.

Cela sans compter les résistances de certains enseignants contre la langue française dont nous avons déjà parlé aussi, voire contre les contenus mêmes du nouveau manuel de 1^{ère} année³¹⁰. Par exemple, un groupe d'enseignants d'écoles rurales en plaine rencontrés dans une formation disent refuser d'utiliser le chapitre du manuel sur l'hygiène à cause de la présence de comptines et de dessins préconisant de se brosser les dents avec une brosse à dents alors que, dans leurs villages, l'hygiène dentaire se fait exclusivement avec un bâtonnet végétal, donc naturel. Ils s'opposent donc à l'usage de la brosse à dents comme étant une pratique étrangère pouvant être *harām*³¹¹. Même si on peut dire qu'il s'agit d'un cas extrême et peut-être isolé, il n'en demeure pas moins qu'il a du sens : la langue française représente ou symbolise potentiellement aux yeux des enseignants des pratiques étrangères à garder à distance, voire à rejeter.

D'autre part, en regardant la progression des chapitres du manuel de 3^{ème} année cité plus haut, on constate la présence de textes de plus en plus complexes qui s'orientent progressivement vers des références culturelles françaises : l'avant-dernière séquence porte sur un texte racontant les aventures de « Brahim et le cèdre », la dernière porte sur une version simplifiée du Petit Chaperon Rouge. Lors de mes observations à l'école A en fin d'année scolaire, ce sont ces deux textes qui sont étudiés sur plusieurs semaines, découpés tous deux en courts extraits. A l'issue des séances, deux ou trois élèves sont en capacité de lire ces extraits, encore le peuvent-ils uniquement sous forme de « lecture-récitation » après s'être longuement entraînés à leur lecture en classe et à la maison ; ces mêmes élèves déchiffrent par ailleurs très péniblement des mots nouveaux et ne parviennent pas à reconnaître les mots du même texte qu'ils sont capables de lire-réciter à toute vitesse quand ils apparaissent dans un autre contexte. Par ailleurs, le lexique abordé dans le manuel est de plus en plus complexe, les enfants, qui n'ont pas encore assimilé les mots « arbre » ou « oiseau » par exemple, sont enjoins par la maîtresse de répéter-mémoriser « peuplier » et « rossignol ». Ils répètent ces nouveaux mots sans les comprendre en séparant syllabe par syllabe, des sons isolés qui sont peu à peu agglomérés les uns aux autres.

De plus, dans les manuels comme dans les pratiques de classe, les objectifs grammaticaux et l'approche techniciste de la langue sont privilégiés (voir la mémorisation-récitation du terme « homonymes » chapitre 3, section [3.4.2](#)). La photographie en en-tête de ce chapitre

³¹⁰ MENFPESRS, Direction des Curricula, 2017, « Dire, Faire et agir pour apprendre le français », manuel de 1^{ère} année primaire.

³¹¹ Illicite et donc interdit par la religion.

en est une autre illustration. En effet, dans ce cours de français à l'école C, la maîtresse fait un cours vivant, elle est à l'écoute de ses élèves. Elle fait partie des rares enseignants observés en classe à créer elle-même des phrases d'exemples plutôt que de recopier celles du manuel et à motiver les élèves en leur donnant des exemples concrets en lien avec leur vie quotidienne comme on peut lire sur le tableau : « Je visiterai Marakech car c'est une belle ville » ; « j'irai voir la Menara puis Jamma El Fna » ; « je mangerai la « tanjjia » ou le couscous ». Malgré cela, l'objectif principal de son cours reste purement grammatical : elle s'efforce de leur faire comprendre, puis apprendre par cœur la définition de la coordination mais elle ne les invite pas à s'approprier ces structures de phrases pour créer leurs propres énoncés sur leur vie quotidienne.

L'ensemble de ces constats laisse à penser qu'il n'y a pas, ou fort peu, de cohésion, de cohérence et de concertation entre les programmes, les manuels et les pratiques d'enseignement : le décalage entre eux est immense dans le temps, dans les contenus et dans les représentations des méthodes d'enseignement à appliquer dans les classes. D'autre part, malgré des thématiques des programmes officiels de français en lien avec l'environnement de l'enfant, les manuels comme les pratiques s'en éloignent rapidement en suivant une approche littéraire et orientée sur des références culturelles françaises qui sont peut-être familières aux concepteurs de ces manuels mais qui ne le sont ni à bon nombre d'enseignants de primaire, ni à leurs élèves, ni aux parents d'élèves.

5.3.2. Pratiques d'enseignement : une langue littéraire et grammaticale d'un autre monde

Zahra³¹², enseignante d'une cinquantaine d'années au collège A, se dit bien triste et désabusée. Elle me raconte combien le français est « la bête noire » des élèves, employant la même expression que nombre de ses collègues. Selon elle, ils n'aiment pas lire, ont « horreur » de la conjugaison et, de toute façon, ne comprennent rien. Avant l'arrivée dans la salle d'une de ses classes de 3^{ème} année, elle me prévient : le jeudi c'est la séance d'analyse de texte ; « ils ne lisent pas, vous allez voir, vous allez voir ! ». Quand je lui demande s'ils sont capables de comprendre le texte qu'ils doivent lire, elle me répond à nouveau « de toute façon ils ne lisent pas. Même *L'île au trésor*³¹³, ils détestent ! ». Par

³¹² Observations de cours en mai 2016. Ce descriptif d'un cours est basé sur la transcription de son enregistrement (annexe 2).

³¹³ Roman pour enfants de l'écrivain britannique Robert Louis Stevenson écrit en 1882. Sa traduction française est une lecture jeunesse souvent utilisée dans les collèges en France. Il s'agit ici d'extraits dans le manuel marocain intitulé « Passerelle Français, 3^{ème} année du collégial » édité par le Ministère de l'Education

ailleurs, elle fait peu de cas de ce roman, d'une part parce que c'est un « roman d'aventures pour les enfants et pas de la vraie littérature », d'autre part parce que la version du manuel est « un résumé trop simplifié ; c'est comme ça qu'on baisse le niveau ».

Elle accueille les élèves sur le pas de la porte et les salue en français. Certains me disent un bonjour furtif en m'apercevant à nouveau à ses côtés. Quand les 38 élèves³¹⁴ sont assis, Zahra commence par leur demander le numéro du chapitre du roman dans lequel se trouve l'extrait qui va être analysé. Comme pour chaque cours, la lecture du texte doit avoir été préparée à la maison. Une fille assise au premier rang répond d'un mot : « neuf », un petit groupe d'élèves le répète en chœur, puis un garçon tout seul à contretemps. Zahra rappelle le nom technique qui correspond à cette étape du récit : elle donne le début du mot : « péripé- » ; les élèves complètent le mot en chœur : « -tie ». Sur la totalité de cette séance de cours enregistrée, seuls cinq élèves du premier rang participent sur les 38 présents : deux filles qui participent le plus, deux autres moins souvent et un seul garçon qui semble préposé à la lecture des textes à voix haute. Un petit groupe d'élèves (5 ou 6) assis aux places environnantes reprennent des mots ou fins de mots en écho comme un mini-chœur. Pendant la majeure partie du temps, le reste de la classe reste silencieux, le regard dans le vague ou figé alternativement sur le tableau ou le manuel. Quelques-uns font autre chose sans rapport avec le cours discrètement et en silence. De temps en temps des regards se croisent et de petites mimiques s'échangent.

Zahra enchaîne en demandant aux élèves de lui donner la définition de ce qu'est une péripétie dans les étapes du « schéma narratif³¹⁵ ». Il s'agit donc d'une révision. Une fille tente une réponse ; sa voisine la complète, vraisemblablement en récitant partiellement la définition déjà apprise auparavant. L'enseignante reprend la phrase en corrigeant les mots qui ne correspondent pas aux termes précis de la définition avec le fonctionnement de texte à trous déjà présenté à propos des cours d'arabe. Une fois la définition ainsi stabilisée, elle demande à la classe de lui citer les différentes étapes du schéma narratif. Ce sont les mêmes filles qui participent. Bien qu'elles puissent à peu près citer les noms techniques de ces étapes, elles ont plus de mal à en donner les définitions et n'en retrouvent que les mots clefs (« personnages » ; « lieu » ; « date » ; « problème », etc.) sans être en mesure de faire

Nationale. D'après les enseignants qui l'utilisent, il s'agit de la version la plus simplifiée qui existe du roman en français.

³¹⁴ Deux élèves sont absents lors de cette séance.

³¹⁵ Terme technique d'analyse littéraire désignant l'ensemble des étapes d'un récit : situation initiale ; élément perturbateur ; péripéties ; élément de résolution ; situation finale.

de phrases complètes. Parfois un petit groupe d'élèves reprend en écho ou finit en chœur une partie d'une phrase prononcée par l'enseignante. Pendant ce temps, le reste de la classe est muette, les regards perdus dans le vide ou fixés vers l'enseignante debout sur l'estrade.

Zahra : la situation initiale, c'est la situation initiale. La première partie, c'est la situation initiale, la situation ?

Filles : initiale

Zahra : la situation initiale

Filles : la situation initiale

Zahra : qu'est-ce qu'on a vu dans la situation initiale ?

Fille : maitresse, des personnages

Zahra : on présente les personnages parce qu'on va commencer le récit. Les personnages de ?

Elèves : l'histoire

Zahra : oui, les personnages de l'histoire

Elèves : les personnages de l'histoire

Fille : et lieu et date

Zahra : le lieu, la date, et ?

Fille : époque

Zahra : l'époque. Donc qu'est-ce qu'on a dit dans l'étape initiale ?

Filles : maîtresse, maîtresse

Zahra : oui

Fille : y'a pas le problème

Zahra : il y a pas de problème, tout se passe bien. Bien, après la partie suivante ?

Fille : la partie suivante, l'élément modificateur

(...)

Zahra : Bien, donc la partie suivante, c'est ? On l'a dit, c'est l'élément perturbateur

Elèves : perturbateur

Zahra : c'est l'élément qui va perturber la situation ?

Elèves : initiale

Zahra : et c'est là que se présente le ?

Fille : éneu

Zahra : le nœud, c'est là qu'il va y avoir des ?

Silence

Zahra : des pro- ?

Elèves : blèmes

Zahra : des problèmes. Et la partie suivante ? Troisième partie ?

Fille : maîtresse

Zahra : oui ?

Fille : le dév-e-

Zahra : le développement, oui ! Et on dit que le développement, c'est la plus grande ?

Elèves : partie

Zahra : oui, c'est la plus grANde parTie

Zahra demande ensuite à la classe de faire un rappel sur le contenu du chapitre précédent étudié la séance précédente. Les mêmes filles participent vaille que vaille par mots isolés avec le même petit groupe d'élèves en écho. L'enseignante ré-enchâsse ces mots dans des phrases. Il s'agit d'un résumé (ou paraphrase) factuel hyper-simplifié du texte : noms des personnages, lieux, interactions. Ce résumé est ponctué par des mots techniques comme « flashback » que les filles qui participent semblent trouver plus facilement que lorsqu'il s'agit de présenter les actions.

Après ces deux rappels-révisions, Zahra passe à la lecture de l'extrait du jour. Debout sur l'estrade face à la classe, les yeux rivés sur la page du manuel, elle le lit à voix haute à toute vitesse, sans ponctuation ni pause ni changement de ton, même lorsque ce sont des personnages qui parlent. Elle ne cherche pas à donner du sens au texte par sa lecture, ni à l'incarner et lui donner vie ; elle ne cherche pas à en faciliter la compréhension pour les élèves ; elle le lit comme une récitation neutre avec une tonalité stéréotypée sans pause. Son intonation est la même que chez la majorité des enseignants en situation de lecture à voix haute en classe, quelle que soit la nature du texte lu : la fin de certains mots est fortement accentuée ; la voix monte par vagues puis redescend puis remonte puis redescend. La lecture est faite comme une performance de vélocité et de virtuosité monocorde³¹⁶ ; ne sont ménagés ni suspens, ni découverte de l'action et des rebondissements, ni émotions ; ce n'est pas le sens du texte, que ce soit de l'action ou des sentiments des personnages qui sont mis en valeur par la lecture mais la performance elle-même. Voici ci-dessous un bref extrait de la transcription de cette lecture³¹⁷.

Zahra : alors lisez nous avons pour vivre que 10 jours et encore nous fallait-il nous rationner strictement heureusement la provision d'eau représentée par la source était inépuisabLE et la situation du (*inaudible*) petit sommet du marécage nous mettait à

³¹⁶ Une enseignante de lycée, à qui je parlais un jour de cette façon de lire des enseignants, l'explique par la nécessité de l'enseignant de montrer qu'il est capable de « faire une belle lecture fluide » pour être respecté des élèves et des parents et pour montrer qu'il est « un bon professeur ». Il s'agit donc d'une conception particulière du métier d'enseignant qui se retrouve à devoir mettre en valeur et faire reconnaître ses compétences personnelles à l'opposé d'une conception de l'enseignant comme d'un pédagogue en recherche des meilleures méthodes pour transmettre un savoir et des aptitudes cognitives à ses élèves.

³¹⁷ La ponctuation présente dans cette transcription correspond aux rares moments où l'enseignante fait des pauses. Je n'ai pas rétabli le reste de la ponctuation pour donner une impression plus proche du débit et du rythme de lecture de l'enseignante. Les syllabes en majuscules sont celles que sa voix fait ressortir.

l'abri des exhalaisons malsaines c'est la faim seule qui nous obligerait à nous rendre
disait le capitaine et notre plus grande espoir c'est de pouvoir détruire suffisamment
de pirates pour les dégoûter de s'attaquer à nous. De 19 ils sont déjà 15 remarqua le
docteur et même à 13 en comptant les blessés dont nous avons entendu les cris. Des
misérabLEs fit le capitaine avec indignation par leur faute je perds un naviRE et du
matériel. Ce furent les derniers mots que j'entendis et son (*inaudible*) était allongé
auprès de Joy, Joy sans une pensée sans un rêve je m'endormis un cri m'éveilla en
sursaut le lendemain matin un drapeau blanc criait Walter c'est Silver ne quittez pas le
fortin les amis dit le capitaine malgré la serviette blanche qu'agite Silver ceci ne peut
être qu'une... ruse le capitaine Silver demande à vous voir pour un arrangement en
parlementaire cria le matelot (...)

L'absence de ponctuation dans cette partie de transcription permet de donner une idée de la vitesse et du rythme de lecture de l'enseignante. On constate ainsi que quasiment aucune séparation n'est faite entre les passages narratifs et les propos dialogués sauf à de rares moments. Par ailleurs, on remarque la complexité du lexique utilisé dans cet extrait : celui en lien avec le contexte de la piraterie avec lequel en principe les élèves ont été plus ou moins familiarisés à travers les lectures d'autres extraits précédemment ; un lexique très recherché (l'expression « des exhalaisons malsaines » surtout) qui n'est pas explicité pendant le cours mais que les élèves sont censés avoir cherché pendant leur préparation de la lecture à la maison. Ainsi, bien qu'on soit dans le domaine de la littérature d'aventure pour la jeunesse, l'accès au sens des actions qui s'y passent pour des élèves, pour lesquels le français est une langue étrangère qu'ils ne rencontrent qu'en cours de français, est loin d'être immédiat et évident.

Après la lecture de l'extrait entier par l'enseignante, elle passe à un exercice de compréhension du texte dans le manuel sous forme de phrases dont il faut identifier si elles sont vraies ou fausses. Les élèves doivent justifier leur réponse en citant le texte. Comme dans les cours d'arabe et dans les autres cours de français observés, les réponses ne sont validées par l'enseignante que si elles correspondent à une citation exacte du texte ; toute reformulation autre est aussitôt reprise et corrigée par l'enseignante qui redirige l'élève vers « l'autorité » du texte qui doit être cité. Tandis que le garçon lit les phrases de l'exercice, ce sont à nouveau les quatre filles qui sont interrogées ; elles connaissent la consigne et s'en réfèrent directement au texte pour justifier leur réponse : elles lisent la phrase correspondante avec le même critère de vitesse que l'enseignante. Cependant, leur prononciation étant plus hésitante, le sens des phrases qu'elles lisent est à peine, voire pas

audible, à l'enregistrement. Il en est de même pour le garçon. Quand les phrases sont audibles, on constate qu'ils lisent davantage par association de mots qu'ils croient reconnaître et qu'ils agglutinent les uns aux autres le plus vite possible plutôt qu'en cherchant à faire sens des mots du texte ensemble³¹⁸. Comme dans d'autres cours, il n'est pas rare que les élèves lisent très vite non seulement pour satisfaire ce critère de vélocité chez leur enseignant mais aussi pour contourner leur difficulté à lire ou déchiffrer certaines syllabes ou parties de mots, la rapidité devenant aussi un appui stratégique, tant pour les élèves que pour certains enseignants qui semblent eux aussi passer très vite sur certains mots dont ils ne sont pas sûrs de maîtriser la prononciation. Comme dans les autres cours, un petit groupe d'élèves fonctionne en écho et répète en chœur le dernier mot ou la fin du dernier mot de la bonne réponse. Les réponses des filles qui participent individuellement sont généralement justes, montrant ainsi qu'elles ont bien compris l'action du texte, mais lorsqu'elles hésitent ou risquent de se tromper, l'enseignante leur coupe la parole aussitôt pour donner la réponse à leur place.

Zahra : alors on lit les questions, on lit les questions concernant le chapitre. Oui ?

Garçon : (*lit à toute vitesse, inaudible*)

Zahra : pendant un mois, est-ce que c'est vrai ou bien c'est faux ?

Elèves : maîtresse, maîtresse

Zahra : est-ce que c'est vrai ? Oui ?

Fille : Faux

Elèves : faux

Zahra : c'est faux, c'est faux. Relis-moi le passage. « Les vivres leur permettent de résister pendant un mois ». C'est faux. La phrase ?

Fille : (*lit*) « nous n'avons de vivres que pour dix jours ».

Zahra : voilà donc c'est pas pendant un mois mais seulement pendant 10 jours. Oui ?

Garçon : (*lit*) « le capitaine n'a perdu aucun homme pendant la bataille ».

Zahra : il n'a perdu aucun homme pendant la bataille ? C'est ?... C'est faux !

Elèves : c'est faux

Zahra : oui ?

Fille (*lit très vite, inaudible*)... bateau

Zahra : c'est vrai ou c'est faux ?

³¹⁸ Voir par exemple : « Jim a été attaqué par le grand garçon » pour « Jim a été attaqué par le grand Anderson » ; « Il fait un froid de zien » pour « il fait un froid de chien » ; « une fumée était remplie la cabane » pour « une fumée épaisse remplit la cabane », etc.

Silence

Zahra : C'est-à-dire qu'il a pas été un capitaine dans un autre bateau

Zahra passe ensuite à l'exercice suivant qui porte aussi sur la compréhension du texte. Il s'agit de cocher une bonne réponse sur trois propositions (forme de QCM). A nouveau les mêmes filles qui participent ne font aucune phrase par elles-mêmes mais répondent en lisant la réponse correcte et/ou l'extrait du texte qui permet de justifier la réponse. Elles ont donc visiblement compris l'action du texte et sont capables de distinguer les bonnes citations tandis que le petit groupe de 5-6 élèves du « mini-chœur » continue à reprendre en écho les fins de phrases ou de mots et que le reste de la classe, soit environ 30 élèves, reste totalement silencieux. L'exercice suivant porte toujours sur des questions de compréhension, cette fois sans que les réponses soient proposées par le manuel : les élèves doivent directement citer un passage du texte pour y répondre. Le même fonctionnement se répète.

Sur l'ensemble de ces exercices faits à l'oral, les questions portent sur une compréhension basique de l'action du texte et sa simplification : durée de la bataille ; identité des personnages qui font telle ou telle action, nombre de pirates morts, etc. Dans le troisième type d'exercice, les formulations des questions sont plus complexes et abstraites comme : « quels sont les facteurs qui jouent en faveur de Jim et ses amis ? ». Les réponses validées par l'enseignante parce qu'elles sont une lecture-reproduction exacte et à la lettre du texte font que les élèves ne sont jamais amenés à formuler leurs propres phrases, sauf à de très rares exceptions. Parfois Zahra pose des questions de compréhension du lexique aux élèves, auquel cas elle félicite l'emploi d'expressions recherchées déjà apprises lors de séances précédentes, valorisant la mémorisation de ces expressions qu'elle reformule ou paraphrase elle-même de façon très simple et parfois assez éloignée d'ailleurs du sens originel du mot. Dans le court passage suivant où un groupe un peu plus nombreux d'élèves déclame en même temps la bonne réponse, cette réponse « en chœur » se fait joyeusement, on y sent le plaisir des élèves à prononcer le mot valorisé en détachant chaque syllabe, leur goût pour ce mot complexe qu'ils ont mémorisé et qui semble les réjouir. C'est, semble-t-il, le moment le plus joyeux de la séance.

Zahra : vous savez ce que c'est les salamalecs ?

Fille : oui

Elèves : maîtresse, maîtresse, maîtresse

Zahra : ce sont les politesses mais est-ce qu'il est poli ?

Elèves : NON

Zahra : non car c'est un pirate... ?

Elèves (plus nombreux) : AR-TI-FI-CIEUX

Zahra : oui, artificieux, c'est un pirate artificieux alors ?

Fille : il n'est pas poli

Zahra : il n'est pas poli, oui !

Parfois, de façon soudaine, comme pour essayer d'entraîner sa classe dans l'action du texte, Zahra se met à imiter un personnage (un pirate qui crie par exemple) en simplifiant le propos des dialogues ou fait le lien entre un mot qu'ils ne comprennent pas et une situation de la vie quotidienne qu'ils connaissent, ce qui est très rare dans les pratiques des autres enseignants de français. Cependant, elle ne leur laisse jamais le temps de s'approprier les mots qui correspondent à ces situations.

Zahra : bon, et dans son discours il y a ? Il joue ?

Fille : il joue

Zahra : il joue sur la menace au lieu de la négociation. La négociation. Oui. Au lieu de négocier avec euh, le capitaine, il LE ME-na-CE

Elèves : ME-na-CE

Zahra : donc il y a dans son discours, dans son discours on sent... héhéhé, on sent qu'il y a U-NE menace au lieu de négocier. C'est quoi négocier ? Négocier, c'est quoi ?

Silence

Zahra : je vous donne un exemple. Négocier, par exemple, on veut... les filles, vous voulez par exemple acheter une robe. Cette robe par exemple ça coûte 500 dirhams. C'est cher, 500 dirhams. Qu'est-ce que je fais ? Je vais ?

Fille : gocier

Zahra : négocier le ? le ?

Fille : prix

Zahra : négocier le prix avec le vendeur, c'est-à-dire on va trouver une solution pour que j'achète la robe et (*inaudible*). Bon, c'est clair ?

Silence

Zahra : bon, dans le discours de Silver, on sent qu'il y a de la menace au lieu de la ?

Elèves : négocier

Zahra : négociation

Elèves : négociation

Après ces exercices de compréhension issus du manuel, Zahra en vient à l'élaboration collective du résumé du texte qui servira de trace écrite sur les cahiers. Pour cela, elle donne oralement la structure de la phrase sous forme de texte à trous ; les mêmes filles qui ont participé pendant tout le cours remplissent les trous avec les termes qui ont été souvent répétés par l'enseignante pendant la séance. L'enseignante reprend et poursuit les phrases tout en les dictant tandis que les élèves doivent les noter simultanément. C'est le seul moment de la séance où l'enseignante comme les élèves peuvent s'écarter un minimum de la citation du texte pour le résumer.

Zahra : Bon, on va résumer le (*inaudible*). Qu'est-ce qu'on a dit ? On a dit que Silver, qu'est-ce qu'il a fait ? Dépêchez-vous ! Vite.

Fille : Silver vient pour parlementer de euh... avec euh

Zahra : avec le capitai-NE, avec le capitaine. Donc (*voix lente – elle dicte*) Silver est venu pour ?

Fille : parlementer

Zahra : pour parlementer avec ?

Fille : avec le capitaine.

Zahra : avec le capitaine

Silence

Zahra : oui ? Après ? Il est venu pouRE... parlementer ?

Fille : au sujet du trésor

Zahra : il est venu pour parlementer au sujet du

Elèves : du trésor

Zahra : oui, on va noter (*elle dicte*) au sujet de la car-TE du trésor.

Zahra ensuite, tout en continuant à orchestrer l'élaboration orale de la trace écrite et à la dicter, écrit les phrases au tableau pendant que les élèves les recopient dans leurs cahiers. Au fur et à mesure que le résumé est élaboré, la phrase qui s'écrit au tableau est de plus en plus longue, complexe et sans ponctuation, l'enseignante faisant des incises pour insérer des points grammaticaux qui la complexifient encore davantage. Les expressions, qui sont enchâssées les unes dans les autres, viennent soit directement du texte, soit du manuel.

Zahra : Silver est venu pour parlementer avec le capitaine au sujet de la carte au trésor-RE mais ?

Silence

Zahra : mais leur discussion est ?

Fille : évou

Zahra : est VOU-EE à quoi ?

Fille : à échec

Zahra + Elèves : à l'échec

Zahra : ont échoué à trouver une solution. Donc leur discussion est vouée à l'échec. Pourquoi ? Comment il était le discours de Silver ?

Fille : parce que le discours de Silver était sur la menace

Zahra : OUI ! Parce que, on va dire, parce que... alors la discussion est vouée à l'échec dès ? Est-ce que c'est à la fin ?

Elèves : non, le début

Zahra : dès le début. Dès le début parce que, parce que, on a dit, Silver ?

Fille : joue sur la menace

Zahra : joue sur la menace ou bien ?

Fille : le discours

Zahra : parce que le discours de Silver fait quoi ? Attention à ce que j'écris au tableau ! Parce que le discours de Silver joue sur ?

Elèves : la menace

Zahra : la me-na-CE

Fille : plus que la négociation

Zahra : oui, plus que sur la négociation. On va relier par « alors que » et on parle du capitaine. Alors que, qu'est-ce qu'il représente le capitaine ?

Elèves : la (*inaudible*)

Zahra : la loi

Elèves : la loi

Zahra : alors que le capitaiNE

Fille : *inaudible*

Zahra : alors que le capitaine représenTE...

Fille : représente la loi

Zahra : oui, représenTE la loi

Fille : la loi

Zahra : oui, alors que le capitaine représente la loi

Quand la totalité du résumé du texte a été élaborée et écrite au tableau par Zahra, elle demande au garçon préposé à la lecture à voix haute d'aller au tableau pour lire le résumé. Comme la plupart du temps lorsqu'il s'agit d'une lecture non préparée, l'élève s'astreint à lire le plus vite possible mais butte quasiment sur chaque mot qu'il essaye de recomposer de mémoire plutôt qu'en déchiffrant les syllabes les unes après les autres pour détacher les mots et faire sens. La lecture est d'autant plus difficile pour le garçon ici qu'aucune ponctuation ne permet de se repérer dans le texte au tableau et qu'il n'a pas eu le temps de s'y préparer. Ensuite, l'enseignante demande à la fille qui participe le plus de lire la trace écrite à son tour ; celle-ci le fait avec tout autant de vélocité que le garçon mais en lisant plus clairement les mots. Quand elle n'arrive pas directement à lire un mot, elle répète le

précédent plusieurs fois pour ne pas avoir de « blancs » dans sa lecture. Une fois la lecture finie, l'enseignante demande aux élèves de finir de recopier l'intégralité de cette trace écrite tandis que la cloche sonne.

Je passe la récréation qui suit avec Zahra qui me parle de la classe qu'elle vient d'avoir avec lassitude et découragement parce qu'elle trouve que les élèves ne travaillent pas et ne sont pas bons. Elle vante les mérites des quatre « bonnes élèves » qui « travaillent bien » et explique que c'est parce qu'elles ont fait leur scolarité primaire dans le privé, ce qui leur a donné un bon niveau de français et de bonnes méthodes de travail alors que les autres n'ont pas appris à « aimer l'effort » à l'école publique et sont là « par force ». Elle décrit ces méthodes de travail en valorisant le fait que ces quatre filles « préparent bien les leçons à la maison » à l'avance. Nous avons déjà vu l'importance de ce critère aux yeux des enseignants : le cours n'est pas un lieu de découverte d'un contenu nouveau mais un lieu où on vient montrer et/ou faire valider le travail accompli, qu'il s'agisse d'une lecture-récitation, de la préparation des réponses aux questions de compréhension, voire, dans certains cas, de l'apprentissage par cœur d'une règle de grammaire ou d'un aspect technique littéraire avant même qu'ils ne soient traités en classe. Zahra se plaint des programmes trop chargés qui ne permettent pas de prendre le temps de traiter les objectifs comme il faut. Elle donne l'exemple du point de grammaire de la concession qu'elle va traiter dans le prochain cours avec cette classe et explique qu'elle sait déjà qu'elle devra y consacrer deux séances et non une seule comme prévu par les programmes parce que c'est une notion difficile, même pour les quatre bonnes élèves. Elle déplore d'être « toujours obligée de baisser le niveau » et de risquer les critiques de l'inspecteur avant de préciser que, depuis sa prise de poste dans cet établissement en 1990 il y a 26 ans, aucun inspecteur ne l'a visitée dans sa classe.

Il est important de souligner ici l'élitisme présent dans la conception des enseignants de français des contenus de leur enseignement et dans leurs rapports aux élèves. Ici, comme dans la quasi totalité des cours de français observés, c'est le texte littéraire dans sa complexité qui est valorisé. Les attentes de Zahra en matière de littérature sont frustrées, elle juge que le roman étudié est trop simple et en rejette la responsabilité sur la baisse du niveau des élèves. Il y a chez elle, comme chez beaucoup d'autres enseignants de français, une forme de dignité froissée et blessée à devoir « s'abaisser » (propos d'une enseignante) à traiter des textes ou des points de langue qui ne sont pas à la hauteur de leur conception de la langue, de la culture et de la littérature françaises. C'est bien moins ce qu'ils peuvent

transmettre à leurs élèves et comment le transmettre qui leur pose problème que leur amour, voire leur dévotion pour la langue française, et à travers cela, leur image d'eux-mêmes et de leur statut qui sont ébranlés et blessés. Peu leur importe la capacité des élèves à suivre et comprendre les cours, ils se sentent forcés par les inspecteurs, au nom du niveau des élèves, à descendre de leur piédestal littéraire et professoral. Ils ne se concentrent que sur la poignée d'élèves qui sont en capacité vaille que vaille de suivre et valorisent d'autant plus ces élèves qui le plus souvent viennent du privé en faisant comme si le reste de la classe n'existait pas, tout en souffrant en même temps du rejet de « leur » langue française par la majorité écrasante de leurs classes, des familles des élèves, de leur propre entourage social. Ils se retrouvent de la sorte pris au piège de leur propre élitisme puisqu'ils continuent à fonctionner comme si de rien n'était, comme si c'était la responsabilité des élèves de s'adapter. Or ce fonctionnement aggrave et creuse jour après jour, année après année, le fossé béant qui les sépare de leurs élèves qui se ferment de plus en plus face à cette langue inaccessible et « terrifiante » et finissent par la « détester », tout comme l'enseignant Saïd avant son « combat » pour se l'approprier ou comme les enfants et les adolescents dont il sera question dans le chapitre 7.

On peut faire l'hypothèse que cet élitisme s'exacerbe d'autant plus chez les enseignants de français au Maroc qu'ils se sentent mis à l'écart, voire exclus, par leur entourage social et qu'ils se perçoivent eux-mêmes comme différents de leur société, à part, entre deux mondes, n'appartenant ni à la France du 19^{ème} siècle de Balzac, ni au Maroc du 21^{ème} siècle comme nous l'avons vu dans la section précédente (5.2). Ne pouvant recevoir ou sentir l'appui et la reconnaissance de légitimité comme les enseignants d'arabe qui les reçoivent de la sphère familiale, de la sphère religieuse, et plus largement de l'entourage social dans lequel parents, enseignants et élèves de l'école publique évoluent, ils se renferment sur eux-mêmes, sur l'univers de littérature et d'analyse littéraire du 19^{ème} qu'ils se sont bâtis lors de leurs études de lettres. Ils se drapent dans la dignité de cette grandeur littéraire qu'ils célèbrent devant des classes majoritairement sourdes et muettes. Comme le dit l'inspecteur Miloud³¹⁹, « les profs de français se sentent maltraités par la société », « incompris » ; ils « résistent » et « refusent de changer » ; ils continuent à employer des grands mots en classe que ni les élèves ni leurs parents ne comprennent comme « lecture méthodique », « sémantique » ou « sémiotique » pour « montrer qu'ils ont un plus grand savoir que tout le monde ». Rares sont les enseignants de français rencontrés ne partageant

³¹⁹ Entretien en juin 2017.

pas cette vision élitiste, littéraire et finalement « hors sol » et idéelle, si ce n'est idéalisée, de la langue qu'ils enseignent, de leurs contenus d'enseignement et de leur propre rôle à l'intérieur de l'école. Par opposition à la belle langue littéraire écrite qu'ils chérissent et dont ils pleurent la disparition, ils cherchent le plus possible à mettre à distance ce que plusieurs nomment le « français parlé » ou « dialectal », soit le français oral de communication quotidienne, associant en cela de manière implicite les fonctionnements des langues arabe et française et appliquant au français le même fonctionnement diglossique qu'à l'arabe.

5.3.3. Mettre à distance « le français dialectal » en classe : parler comme un livre

Nous avons vu plus haut comment les enseignants de français opposent la langue française écrite de la littérature et de l'école au français oral de communication, ainsi que les préconisations à ce sujet des actes du colloque d'Agadir (1994) qui s'opposent à l'enseignement d'un français de communication pour orienter l'enseignement sur la langue écrite exclusivement (5.2.3). Depuis, les directives ont au moins partiellement changé. Dans la répartition hebdomadaire des heures de français par semaine une séance est consacrée à l'expression orale³²⁰. Lors de mes observations dans le primaire, j'ai pu assister à ces séances puisque j'étais le plus souvent toute la semaine en continu dans une même classe. Dans le secondaire en revanche, de nombreux enseignants étaient réticents à ma venue dans leur classe pour cette séance, en me disant que l'expression orale, ce n'était « pas important », et en m'enjoignant de plutôt venir assister aux cours d'analyse de textes, de grammaire ou de lexique. Certains enseignants faisaient même un lien entre l'intrusion forcée de cette séance d'expression orale dans les programmes et « la baisse du niveau » des élèves qui, selon eux, ne permet plus de faire des cours comme il faudrait. Pour autant, les séances d'expression orale, telles qu'elles apparaissent dans les manuels et dans les pratiques de classe mises en place par les enseignants, sont elles aussi basées sur l'écrit littéraire qui est le médium de quasiment toute prise de parole de l'enseignant et de ses élèves pendant ces séances. Voici deux exemples de séances d'expression orale, l'une chez Ilham en lycée et l'autre chez Douaa en collège, pour montrer comment le français oral est abordé et traité en classe et comment il est lui aussi mis à distance.

³²⁰ Il ne m'a pas été possible de savoir depuis quand cette séance d'oral fait partie des programmes.

Ilham, dont nous avons longuement parlé au début de ce chapitre, organise ses cours de Techniques d'Expression et de Communication (TEC³²¹) pour sa classe de Tronc Commun BIOF³²² au lycée B à partir de supports écrits « de la culture française », la référence à la France étant toujours la référence culturelle exclusive. Il s'agit d'une classe au profil privilégié puisque, du fait de la spécialité BIOF, les élèves ne sont que 25 et qu'ils viennent pour une grande partie du privé et sont de ce fait plus à l'aise en français. Une douzaine d'entre eux environ participe individuellement, ce qui est bien plus que dans les autres classes. De plus, bien que les autres restent silencieux, une bonne partie d'entre eux suivent visiblement le déroulement du cours. Ilham est généralement soucieuse de faire participer tout le monde dans cette classe de « bons élèves », même si elle déplore qu'il y ait « quelques brebis égarées » qui, selon elle, feraient mieux de retourner dans la filière « arabisante normale ». On constate donc à nouveau ce même élitisme des enseignants de français décrit plus haut.

Les séances de TEC auxquelles j'assiste³²³ sont centrées sur ce qu'Ilham appelle les proverbes. Elle n'est pas réticente à ma venue dans ces cours mais me prévient malgré tout que ce n'est « pas très sérieux », et qu'elle se le permet parce qu'elle a fini le programme : « donc on peut se détendre un peu ». Lors de la première séance, elle écrit au tableau des débuts d'expressions françaises figées : « myope comme » ; « il ment comme » ; bavard comme », etc. Les élèves doivent compléter oralement chaque expression avant de l'écrire dans leur cahier. Les élèves qui participent à cette activité connaissent déjà bon nombre de ces expressions et les complètent sans difficulté. Ils font des propositions pour compléter celles qu'ils ne connaissent pas. Dans ce cas-là, bien qu'ils ne produisent pas des phrases complètes en français, ils ont cependant la latitude d'une forme de créativité linguistique puisqu'ils proposent des formulations qui ne sont pas écrites ou mémorisées au préalable. C'est ainsi qu'un garçon propose « brillant comme un singe » ; une fille « sale comme un cochon » ; une autre « bavarde comme un pied », ce qui déclenche de grands éclats de rire

³²¹ Module de 2 heures rajouté à l'emploi du temps des élèves de BIOF (Baccalauréat International Option Français). Bien qu'il existe une documentation d'orientations officielles sur les contenus de ce module, il semble que peu d'enseignants concernés l'ont reçue. Il n'existe pas de manuel dédié à ces deux heures non plus de sorte que les enseignants soit les consacrent à continuer le programme de français, soit créent des activités en lien avec leur programme. Ce module est par ailleurs souvent supprimé de l'emploi du temps des élèves par les directeurs des établissements pour des raisons pratiques. De fait personne ne semble trop savoir quoi faire pendant ces deux heures, à l'exception de certains enseignants qui en profitent pour proposer des activités de leur choix comme Ilham et Noria (communications personnelles d'enseignants et de directeurs).

³²² Baccalauréat International Option Français.

³²³ Cours non enregistrés. La description qui suit est faite à partir de notes de terrain prises sur le vif puis complétées à l'issue des cours.

d'Ilham et de l'ensemble de la classe. L'enseignante, pour leur faire comprendre certaines expressions, se met d'ailleurs à les mimer, c'est ainsi qu'elle mime qu'elle s'arrache une dent pour « il ment comme » ; les élèves se lèvent alors et s'exclament tous en chœur : « il ment comme un dentiste ». Ils ont clairement du plaisir à chercher, inventer, manier la langue. Il s'agit en l'occurrence du seul cours de français auquel j'ai assisté – même parmi les autres cours d'Ilham – où les interactions entre enseignante et élèves sont spontanées, joyeuses et complices, où les élèves développent une relation de plaisir avec la langue française et sont « auteurs » de formulations personnelles dans cette langue, même s'il ne s'agit pas de faire des phrases complètes mais simplement de compléter des locutions figées préexistantes par des assemblages de mots qu'ils inventent et qui font sens pour eux.

Lors de la séance de TEC de la semaine suivante, en devoir à la maison, les élèves de la même classe ont dû choisir un proverbe, parmi une liste qu'Ilham leur a distribuée, et préparer une présentation orale pour expliquer le sens de leur proverbe et justifier leur choix. Ils savent que c'est une évaluation orale qui sera notée. Dès le début de la séance, Ilham définit ce qu'est un proverbe ainsi : c'est « une citation » ; « le résumé d'une expérience humaine devenue une vérité générale » ; c'est « un héritage du passé » dont « la vérité est vraie au passé, au présent et au futur » ; « elle nous force à imaginer, à penser et elle guide notre action » ; ce n'est pas mon idée à moi mais je l'emprunte pour justifier une argumentation ou donner un conseil à quelqu'un ». Après ce préambule, Ilham appelle chaque élève un par un à monter sur l'estrade face à la classe et à faire sa présentation orale. Les élèves qui ont fait le travail demandé ont tous écrit leur texte dans leur cahier ou sur une feuille de brouillon ; les autres essaient hâtivement de griffonner quelque chose pendant le passage de leurs camarades. Ils ont normalement l'interdiction de monter à l'estrade avec leur texte sauf si Ilham juge qu'ils ont des difficultés et les autorise à lire leur présentation. De fait, les élèves les plus à l'aise viennent sans leur texte et le récitent par cœur à toute vitesse avec la même intonation stéréotypée habituelle des lectures-récitations tandis que d'autres s'efforcent précipitamment d'apprendre par cœur le leur en catimini. Ceux qui, une fois à l'estrade, restent bloqués ou hésitent et buttent sur les mots qu'ils tentent de réciter, sont immédiatement invités à aller chercher leur texte et à le lire à voix haute avec la même intonation et, si possible, la même rapidité. L'enseignante leur retire alors des points sur leur note globale. Généralement les textes que les élèves récitent ainsi sont vraisemblablement eux-mêmes un montage de citations – voire un copier-coller intégral – de sites internet dédiés à l'explication de proverbes ; rares sont ceux qui ont pu

ou ont osé écrire un propos personnel qui ne soit pas appuyé sur des citations venant d'autres sources, même si ils ne les présentent pas comme telles. Par ailleurs, dans la partie de leur présentation où ils doivent expliquer pourquoi ils ont choisi de présenter tel proverbe, le plus souvent cela se résume à « parce que j'aime bien ». Deux filles seulement – désignées par Ilham comme particulièrement brillantes – récitent des phrases qui semblent être au moins en partie personnelles et dont elles semblent donc être les « auteurs » à part entière ; en tous cas elles ont clairement osé faire des combinaisons créatives de citations. C'est ainsi qu'une de ces filles présente le proverbe « Paris ne s'est pas fait en un jour » en expliquant qu'il faut longtemps pour construire une ville et qu'on peut dire la même chose des villes du Maroc avant de conclure qu'elle a choisi ce proverbe parce qu'il est « clair comme de l'eau de roche ». Ilham la félicite chaudement pour sa présentation et fait copier ce proverbe par tous les élèves dans leurs cahiers. Elle en fait de même avec deux autres proverbes qui lui semblent particulièrement importants parce que, selon elle, ils reflètent la réalité de la vie et sont « bien écrits » : « la vie est semée d'embûches » ; « apprendre depuis le berceau jusqu'à la nuit du tombeau ».

Un autre exemple intéressant est une séance d'expression orale portant sur du français non littéraire que les enseignants appellent donc souvent « français parlé » ou « dialectal ». Douaa, au collège B, accepte avec beaucoup de réticence ma présence dans son cours d'expression orale avec sa classe de 2^{ème} année³²⁴. C'est une femme d'une trentaine d'années, à la voix très douce et calme qui, contrairement à grand nombre de ses collègues, s'efforce de faire participer une dizaine d'élèves dans cette séance et passe dans les rangs vérifier que la majorité d'entre eux copient bien ce qui est écrit au tableau dans leurs cahiers. L'objectif de la séance apparaît en en-tête de la page du manuel correspondante : « exprimer le désaccord » ; il s'agit d'une séquence intitulée « lire un texte théâtral ». Douaa commence la séance par la lecture de quelques vignettes de bande dessinée du manuel qui représentent des élèves en désaccord entre eux. C'est une des rares fois où il ne s'agit donc pas d'un texte littéraire, mais d'un français de communication relativement simple avec des phrases telles que : « je ne suis pas d'accord », « je refuse » ; « je n'accepte pas » ; « je désapprouve », etc. et dans une situation familière puisqu'elle met en scène des élèves. Après avoir lu elle-même les dialogues avec la même vélocité et la même intonation stéréotypée décrite à différentes reprises dans d'autres cours, elle passe aux

³²⁴ Cours non enregistré. La description qui suit est faite à partir de notes de terrain prises sur le vif puis complétées à l'issue du cours.

questions de compréhension du dialogue qui sont proposées dans le manuel selon le même procédé que ses collègues : elle lit une question ; donne la structure de la réponse sous forme de texte oral à trous ; une élève – rarement un garçon – comble le trou en répondant par un mot isolé ou en complétant un mot prononcé par l’enseignante. A l’issue de cette explicitation du dialogue, Douaa fait répéter en chœur à toute la classe les expressions de désaccord présentes dans le dialogue, l’une après l’autre, comme si elle souhaitait que les élèves l’apprennent par cœur. Puis, dans une sorte de synthèse, elle demande : « quels sont les énoncés ? ». Une élève récite de mémoire les expressions répétées tandis que l’enseignante les écrit au fur et à mesure au tableau. Elle écrit ensuite comme titre au-dessus de la liste d’expressions : « quelques moyens d’exprimer son désaccord », puis la définition suivante : « exprimer son désaccord, c’est exprimer à quelqu’un qu’on n’est pas d’accord ». Les élèves recopient l’ensemble dans leurs cahiers tandis que Douaa passe dans les rangs et vérifie. Elle demande ensuite aux élèves de reprendre le dialogue de la bande dessinée et de « varier les expressions de désaccord » en intervertissant les répliques : transformer par exemple la réplique « je ne suis pas d’accord » en « je n’accepte pas », et ainsi de suite pour chaque bulle de la bande dessinée.

Une fois cela fait, l’enseignante annonce aux élèves qu’ils vont « inventer des situations ». Elle se tourne vers le tableau et écrit : « Situation 1 : Ce sont les grandes vacances, tes parents te proposent d’aller passer ces vacances-là chez tes grands-parents à la montagne. Tu préfères les passer à Tanger, Agadir ou bien au bord de la mer. Tu exprimes ton désaccord ». Elle traduit cette situation en *darija* puis demande à une fille de la lire à voix haute ; la fille butte sur chaque mot ; l’enseignante finit par lire à sa place et la faire répéter mot par mot à sa suite. Elle demande aux élèves de recopier la situation 1 et de « préparer » leur réponse orale à cette situation en écrivant une réplique sur leur cahier. Mon voisin de table au dernier rang écrit laborieusement sur son cahier des bouts de mots de la situation 1, pose son stylo et attend. Après ce temps de préparation, Douaa donne le feu vert pour commencer : « alors qu’est-ce que vous dites à vos parents ? ». Une élève lève la main et lit la phrase qu’elle a préparée à l’écrit : « je suis contre ». L’enseignante valide d’un « oui », se tourne vers le tableau, y écrit : « je suis contre », puis se retourne vers les élèves et demande : « et puis ? ». La même élève propose : « je suis contre passer mes vacances à la montagne » ; l’enseignante valide, fait répéter la même phrase à quatre ou cinq élèves avant de leur demander de la « permuter », ce qu’elle s’empresse de faire elle-même, complexifiant ainsi la phrase pour les élèves : « passer mes vacances à la montagne, je suis

contre ». Elle la fait répéter plusieurs fois, se tourne vers le tableau pour écrire la phrase complète, demande de l'écrire dans les cahiers. Elle relance ensuite pour développer le dialogue. Une élève propose « je veux » ; l'enseignante l'arrête aussitôt pour imposer « je préfère » ; un groupe d'élèves répète en chœur « je préfère » ; une élève propose « je préfère passer mes vacances » et hésite ; l'enseignante complète aussitôt : « à la mer ». Elle se tourne vers le tableau, écrit la phrase entière et demande aux élèves de la recopier dans leurs cahiers. Le même fonctionnement reprend pour une élaboration collective d'un dialogue oral totalement encadré par l'enseignante qui ne laisse quasiment aucune marge d'expression et de créativité langagière aux élèves. Chaque fois que l'un d'entre eux essaye de produire sa propre phrase, quand bien même cette phrase correspond à la situation donnée, il est immédiatement bridé dans sa tentative par l'enseignante qui « corrige » en imposant systématiquement un autre mot ou une autre structure de phrase, généralement en complexifiant le lexique et la syntaxe. C'est ainsi par exemple qu'elle complexifie une phrase d'élève, comme celles citées plus haut, en inversant les propositions, qu'elle demande à une élève d'utiliser le conditionnel plutôt que l'indicatif ou qu'elle « corrige » une élève qui propose « je préfère la plage » par « je préfère les villes côtières ». L'élaboration collective de l'expression orale, sans autre auteur finalement que le manuel et l'enseignante, continue ainsi au point que le tableau est recouvert de tout le dialogue comme si, à peine une phrase « orale » créée, il fallait s'empresser de la figer à l'écrit au tableau, puis dans les cahiers. Une fois que les répliques pour la situation 1 sont épuisées, Douaa écrit « situation 2 » au tableau, il s'agit cette fois de négocier le prix d'un vêtement dans une boutique. Le même procédé reprend. Quatre situations s'enchaînent de la sorte. Toutes sont en lien avec des situations de la vie quotidienne, pourtant les élèves ne sont toujours pas autorisés à s'appropriier la langue et être auteurs de leurs propos.

Un incident révélateur vient cependant leur donner la parole et leur permet finalement d'exprimer quelque chose. En effet, la situation 4 déclenche un mini-scandale chez les élèves, l'enseignante ayant proposé : « tu portes une mini-jupe pour aller à l'école. Que dit ta maman ? ». Les élèves soudainement s'agitent, s'esclaffent et sont clairement choqués, certains traduisent aux autres la situation en *darija* à travers la classe. Des garçons qui jusque-là avaient très peu, voire pas, participé se lèvent et s'insurgent en *darija*, l'enseignante se met à crier elle aussi en *darija* pour rétablir le silence et imposer le retour au français. Un garçon, qui n'avait pas participé jusque-là, crie alors en français : « NON, je n'accepte pas ! » ; une fille invective aussi la jeune fille fictive de la situation 4 : « tu es

fou ! ». L'indignation provoquée parmi les élèves par le port de la mini-jupe fait qu'ils s'emparent soudainement de la situation et soit s'approprient vraiment les phrases du cours comme le garçon, soit imposent des expressions nouvelles non validées préalablement comme celle de la fille. L'enseignante coupe vite court à l'agitation, formule hâtivement quelques phrases de désaccord contre la mini-jupe et demande aux élèves de prendre leurs cahiers et de finir de recopier le dernier dialogue écrit au tableau, celui de la situation 3. Elle s'empresse d'effacer l'intitulé de la situation conflictuelle du tableau. Le silence se réinstalle progressivement pendant que les élèves se mettent à écrire. Pour la séance suivante, ils doivent apprendre un des trois dialogues par cœur pour pouvoir le réciter à l'estrade.

Le seul moment où les élèves s'expriment vraiment est donc un moment de conflit où eux-mêmes soudainement s'imposent en censeurs moraux et expriment une interdiction formelle et indignée à la fille fictive de la situation. Leur indignation déborde l'enseignante et s'adresse dans un sens contre elle qui a osé proposer une situation visiblement vécue comme honteuse et taboue. En dehors de ce que cela révèle des positionnements moraux et religieux des élèves³²⁵, cela montre que les rares fois où ils s'expriment, c'est une expression de soi qui transgresse les règles de la classe en débordant l'autorité de l'enseignante ; c'est également une expression de soi qui se fonde sur la censure d'autrui. Dans un sens, les élèves agissent dans cet incident en miroir de leur enseignante : ils lui coupent la parole et lui imposent leurs mots, leur sens, leur « autorité » basée sur une vision moralisatrice des comportements sociaux venant elle-même d'ailleurs et qu'ils répètent et réincarnent dans leurs mots et leur indignation. Celle-ci est si grande que même des élèves généralement silencieux pendant le cours de français font l'effort de traduire leur indignation dans la forme minimale qu'ils trouvent dans cette langue. Paradoxalement c'est donc le seul moment où ces élèves-là s'approprient vraiment une formulation de désaccord et donc apprennent à exprimer quelque chose en français.

Plusieurs constats ressortent de ces descriptions de séances d'expression orale. Tout d'abord, pour être jugé non « familial » ou « dialectal » par les enseignants, la légitimité du français oral doit reposer sur le médium de l'écrit. Dans les cours d'expression orale orchestrés par ces deux femmes qui sont par ailleurs bien plus interactifs que ceux que j'ai

³²⁵ Nous reviendrons dans le chapitre 7 sur les positionnements des élèves sur les différentes langues en présence à l'école publique et les valeurs et références morales, religieuses, culturelles et sociales qu'ils associent à chacune d'elles.

pu observer chez leurs collègues tant du primaire que du secondaire, la prise de parole se fait à partir d'un écrit, en s'appuyant sur un support textuel qui fait autorité. De même que l'on écrit d'abord ce que l'on va dire, on fixe par écrit immédiatement toute parole validée par l'autorité enseignante. Ce fonctionnement où les élèves ne sont quasiment jamais auteurs et où la parole qui fait autorité est celle de la sagesse populaire, du manuel et de l'enseignant, bride toute spontanéité, toute tentative, toute « autorisation » de faire sienne une langue vivante, de la faire vivre pour soi dans son rapport aux autres, au monde et à soi-même. Ainsi, la langue française n'est-elle pas traitée comme une langue d'expression personnelle qu'on peut manipuler, inventer, s'approprier pour s'exprimer oralement puisqu'on recourt systématiquement à l'écrit d'abord comme le médium de l'expression orale. Les élèves ne sont pas invités à « improviser » mais à préparer leur prise de parole dans un vocabulaire recherché qui ne doit pas être, comme disent Ilham, Douaa et nombre de leurs collègues, du « français parlé », « vulgaire » ou « dialectal ». C'est pourquoi, comme dans les autres cours de français, la sophistication du lexique utilisé et la référence au texte qui fait autorité sont des gages de la qualité et, dans un sens, de la légitimité de la prise de parole orale. C'est la capacité à mobiliser des citations auréolées de l'autorité de l'écrit qui est valorisée et qui constitue la seule marge de créativité laissée aux élèves. D'où les félicitations adressées par Ilham à la jeune fille qui cite une locution figée (« clair comme de l'eau de roche ») au sujet du proverbe qu'elle a choisi, montrant ainsi qu'elle s'est appropriée l'un et l'autre et est capable de combiner à bon escient ces deux sagesse populaires qui font autorité. On retrouve donc ici le même fonctionnement en palimpseste que dans les cours d'arabe.

Cela rejoint les analyses déjà abordées d'Eickelman (1978 ; 1985), Brenner (2001) et celle littéraire de Kilito (1985) qui soulignent combien, en langue arabe, est valorisée chez les hommes de savoir et les écrivains la capacité à faire référence au texte originel et à le citer à bon escient selon les contextes dans lesquels on est amenés à prendre la parole et des décisions. Bien entendu, dans les cours d'arabe, ce fonctionnement en palimpseste s'enracine dans le texte sacré originel, donc tire sa légitimité du domaine religieux islamique. En revanche, dans les cours de français en général, il s'enracine dans la littérature française dite classique et/ou dans la sagesse populaire figée en formules intemporelles et tire sa légitimité de la référence culturelle à la France.

Il est intéressant de souligner ici aussi que les « inventions » des élèves, quand ils sont libres de manier la langue en utilisant leur imagination, vont puiser dans leurs propres

référents culturels. C'est ainsi qu'une élève chez Ilham propose « sale comme un cochon » plutôt que « comme un peigne » qui est la version consacrée de la locution française. Or, cette version « locale » de la locution fait rire toute la classe et l'enseignante, mais celle-ci n'en souligne pas moins qu'elle n'est pas correcte avant de la corriger pour donner la « bonne » forme, à savoir la forme venant de France. Cela montre une fois de plus que l'enseignement de la langue française dans ce contexte scolaire marocain est fortement, si ce n'est exclusivement, ancré dans la référence culturelle permanente à la France. Il n'y a pas, en tous cas dans les établissements publics où cette recherche a été menée, de tentatives, ni même de désir particulier, de faire de la langue française une langue du Maroc. On pourrait imaginer une telle langue où dire « sale comme un cochon » ferait davantage sens que « comme un peigne » ; où il s'agirait de s'approprier cette langue pour la faire sienne plutôt que de la réciter comme la langue inaccessible et jargonante d'un Autre, d'autant plus quand cet Autre incarne aussi – et pour beaucoup surtout – l'ancienne puissance coloniale. Une telle appropriation supposerait qu'enseignants et élèves s'autorisent à être « auteurs » en langue française, à manipuler cette langue qui vient d'ailleurs, à la malmener, la pétrir autrement, la transformer. Or, l'école publique marocaine fait exactement l'inverse. Elle la fige et la met tellement à distance qu'elle l'étouffe sous sa cloche d'auréole littéraire figée et fanée et tend à étouffer chez l'écrasante majorité des élèves toute tentative, toute envie d'exploration et d'appropriation comme nous le verrons dans le chapitre 7.

5.4. Comparaisons entre les cours d'arabe et de français : deux langues de « haute culture », deux mondes rendus antagonistes

Cette section s'intéresse aux conceptions du savoir scolaire que les enseignements de l'arabe et du français construisent et véhiculent en comparant les contenus et les pratiques concernant les deux langues. Nous avons vu dans le chapitre précédent que le savoir construit par les contenus curriculaires et les pratiques d'enseignement de l'arabe relève d'une littératie et d'un savoir qu'on peut qualifier d'identitaires. Nous verrons ici comment l'enseignement du français est investi de modalités à la fois similaires et différentes, notamment à travers la mise à distance extrême de cette langue et des références culturelles qu'elle véhicule. Cela nous amènera à mettre en avant comment les références et les « mondes » investis dans les deux langues sont de fait mis en opposition et en compétition.

5.4.1. Quelles langues et quels savoirs pour l'école publique ? Esotérisme et élitisme des savoirs scolaires

Comme nous l'avons évoqué plus haut, le modèle diglossique de l'arabe est transposé sur la langue française dans l'enseignement (en dehors de la dimension religieuse bien entendu). En effet, les deux langues sont traitées de façon semblable par la distinction en chacune d'elles d'une langue *fusha* d'érudition, la langue digne de l'école et du savoir scolaire et d'une langue dialectale *darija* qui n'est officiellement pas censée être présente à l'intérieur de l'enceinte de l'école parce que langue non érudite des échanges quotidiens et de la rue.

On trouve une analyse semblable chez Doss (2004) concernant l'enseignement universitaire en Egypte bien qu'elle n'y applique pas le terme de diglossie : elle montre que la langue française fait l'objet d'un enseignement exclusivement littéraire de sorte que, même lorsque les étudiants expriment le souhait de suivre des cours de communication, eux-mêmes valorisent de fait une norme linguistique « élevée », proche de l'écrit littéraire, même pour communiquer à l'oral (2004 : 81-82). Elle explique cela par le fait que les seules situations dans lesquelles enseignants et étudiants sont amenés à s'exprimer en français sont les cours à l'université et jamais leur vie quotidienne ; elle l'explique également par le fait que l'arabe et le français sont des « langues à longue tradition littéraire » de sorte que ce qui est recherché et valorisé dans l'enseignement des deux langues est « la tradition linguistique et culturelle » (ibid. 82)³²⁶. Or, ce calque du fonctionnement de l'arabe sur le français va, il me semble, au-delà du fonctionnement diglossique purement linguistique. Il se retrouve aussi dans la conception de ce qu'est le savoir scolaire légitime.

En effet, à partir des descriptions et des analyses sur les enseignements de l'arabe et du français en contexte scolaire marocain, il semble possible d'avancer que ce fonctionnement diglossique est appliqué par l'école non seulement à chacune de ces deux langues, mais aussi au savoir scolaire. Aussi bien dans les cours d'arabe que dans ceux de français et dans les discours des enseignants, on ne trouve pas seulement une opposition entre la variété haute, érudite de la langue écrite et la variété basse, vernaculaire de la langue orale.

³²⁶ Doss met également en relation cette orientation vers l'enseignement d'un français élevé et littéraire avec le fait que la maîtrise de la langue française est aussi considérée comme un « outil de communication des privilégiés » (ibid.). Cela peut faire écho aux représentations communément répandues au Maroc du français comme langue « des riches ».

On y trouve également une opposition équivalente et parallèle entre les savoirs jugés hauts et dignes d'être enseignés dans la langue de haute culture – la littérature et la grammaire notamment – et les savoirs jugés pratiques, communs et indignes de figurer à l'école – la communication quotidienne notamment – associés à la langue de communication vernaculaire.

Cette double opposition se retrouve dans les analyses de Bernstein qui, pourtant, élabore sa théorie à partir de contextes éducatifs monolingues anglophones, en l'occurrence surtout les systèmes anglo-saxons où la langue de scolarisation est exclusivement l'anglais. Bien qu'il n'utilise pas le terme de diglossie, sa théorie des « codes linguistiques » (1975 : 123sq.) va dans le même sens. En effet, il distingue deux types de « langages » ou de « codes » au sein de la même langue : le langage « commun » ou « code restreint » (ibid. 30 et 125) des classes populaires et le langage « formel » ou « code élaboré » (ibid.) des classes supérieures, aisées et éduquées qui constitue aussi la langue scolaire légitime. Cela l'amène à parler de « bilinguisme » mais au sein de la même langue (ibid. 51). L'ensemble de son premier chapitre (ibid.) consiste à démontrer – par ailleurs de façon assez mécaniste et déterministe – que les enfants issus de ces deux types de classes sociales n'ont pas le même accès à ce langage formel de l'école dans leur petite enfance, et donc pas les mêmes chances de réussite scolaire.

Or, bien que Bernstein ne dresse pas la comparaison explicitement, son opposition entre « langage commun » et « langage formel » scolaire va de pair avec l'analyse qu'il propose par ailleurs sur ce qui constitue le savoir scolaire légitime. Dans son ouvrage (ibid.) comme chez Young (1971), ce savoir scolaire légitime est caractérisé par son haut degré d'abstraction, de standardisation et de codification écrite. Forquin résume ainsi la caractérisation du savoir scolaire pour Young : il s'agit des savoirs les plus abstraits et les plus décrochés de la réalité des élèves et de leurs familles ; ils sont légitimés en hiérarchisant « le privilège de la culture écrite et alphabétique sur les formes orales d'échanges et de communication » (2008 : 33) ; cette complexité permet d'asseoir et d'imposer « l'identité professionnelle de l'enseignant en tant qu'identité morale mais aussi ce qui fonde ou règle la relation d'autorité pédagogique » (ibid. 21).

Bernstein va jusqu'à qualifier ce savoir d'« ésotérique » en le décrivant ainsi : « cela fait du savoir scolaire quelque chose d'extraordinaire, d'extra-mondain, quelque chose d'ésotérique qui confère à ceux qui le possèdent une qualité particulière » (1975 : 281). Or,

à travers les analyses sur les enseignements de l'arabe et du français, il nous semble effectivement que ces langues et les contenus sélectionnés peuvent effectivement être décrits ainsi : les deux langues sont enseignées de telle sorte qu'elles véhiculent des visions du monde et des connaissances d'analyse grammaticale et littéraire savantes, idéelles, décrochées de la réalité des élèves³²⁷. Aussi, bien que l'expression « ésotérique » puisse paraître quelque peu excessive, son sens littéral qui décrit le savoir scolaire comme un savoir réservé aux disciples ou aux initiés et qui doit donc rester secret³²⁸ est intéressant dans la mesure où il entre en résonance à bien des égards avec l'élitisme de la conception du savoir des acteurs de l'école publique malgré le rôle proclamé de l'école d'offrir une éducation semblable à tous les enfants marocains.

Cet aspect ésotérique³²⁹ et élitiste du savoir scolaire de haute culture, dont la langue « haute » est le médium ou le véhicule, se retrouve dans les appréciations des enseignants et même des familles qui souvent évaluent « la qualité » de l'enseignement que reçoivent leurs enfants en fonction de la complexité du savoir qui leur est transmis. Cette vision élitiste est apparue à plusieurs reprises dans ce travail, notamment au sujet des relations exemplaires entre l'enseignant et ses élèves (chapitre 3, section [3.4.2](#)³³⁰), concernant les attentes élitistes des enseignants de français à l'égard de leurs élèves (ce chapitre, section [5.3.2](#)) et dans les choix des textes, du lexique et de la terminologie savante enseignés en classe (chapitres 4 et 5).

Les enseignants d'arabe comme ceux de français ont un goût fortement intériorisé et émotionnellement investi pour une langue littéraire et/ou grammaticale élevée, sophistiquée et complexe qui ne soit pas accessible à tout le monde. Or, on retrouve dans ce goût une forme d'élitisme, voire d'ésotérisme, présente dans les analyses de Brenner (2001) qui montre l'évolution entre la valorisation d'un savoir « ésotérique » religieux exclusivement réservé à une élite de lettrés et celle d'un savoir « rationnel » peu valorisé socialement mais destiné à la masse (voir chapitre 3, section [3.2.2](#)). Il en est de même des notables lettrés au Maroc décrits par Eickelman (1985) : ceux-ci sont valorisés par la

³²⁷ Le poète porte-parole du peuple dans le cours de Fatima par exemple ; la littérature classique du 19^{ème} siècle français chez les enseignants de français de lycée et de collège.

³²⁸ Définition du CNRTL, <http://www.cnrtl.fr/definition/academie9/%C3%A9sot%C3%A9rique>

³²⁹ Pour rappel, le terme d'ésotérisme revient souvent dans les propos des enseignants pour décrire ou vanter la complexité de la langue arabe. La valorisation de l'ésotérisme est donc bien un critère de qualité de la langue et du savoir qu'elle véhicule (voir la conclusion du chapitre 4).

³³⁰ Voir dans cette section du chapitre 3 la comparaison entre les pratiques élitistes des enseignants observés en classe et les analyses d'A. Laroui (1977), Eickelman (1985), Messick (1996) et Brenner (2001) au sujet des rapports entre maître et disciple et des modalités de transmission du savoir dans l'éducation islamique.

société parce qu'ils ont accès à un savoir réservé à la petite élite des « hommes de savoir³³¹ » par opposition à tout autre savoir jugé accessible au plus grand nombre et de ce fait dévalorisé. Or, dans une communauté où ceux qui n'ont pas accès au texte écrit sont les plus nombreux et ont besoin du truchement d'un interprète ou d'un passeur qui prête sa voix pour incarner musicalement et physiquement le texte écrit, le contenu de ce texte est auréolé d'un prestige et d'une grandeur « ésotériques » aux yeux de ces personnes. De même, les interprètes ou les passeurs de l'écrit, comme Fatima ou Miloud dans leurs *halqas* respectives, sont eux aussi auréolés de ce prestige. Leur autorité et leur prestige sont d'autant plus valorisés que le savoir auquel ils prêtent leur voix est peu accessible de par sa complexité ; ils sont les détenteurs d'un savoir spécial qui leur confère, à eux comme à l'institution scolaire, « une qualité particulière » comme le souligne Bernstein cité plus haut.

Or, il est frappant de constater que les enseignants de ces deux langues, surtout ceux de français, agissent en classe comme s'ils ne cherchaient pas à donner accès à ce savoir spécial au plus grand nombre, mais simplement à une petite élite choisie ; comme s'ils s'efforçaient de conserver leur statut ou leur pouvoir de lettrés. C'est ainsi que Miloud, l'inspecteur, affirme que les enseignants de français ne veulent pas « perdre leurs prérogatives » et « s'enferment dans leur littérature ». En effet, dans les cours de français comme dans les cours d'arabe observés, l'objectif de l'enseignant n'est pas de susciter chez les élèves l'intérêt pour le savoir dont il est détenteur ; ce savoir doit être transmis entier, dans sa complexité originelle ; l'aménager, le simplifier ou le « vulgariser » n'est pas acceptable, même s'il finit par s'y retrouver contraint au moins partiellement du fait que « le niveau baisse ». De même, la grande majorité des enseignants observés ne s'adressent qu'aux élèves qu'ils jugent dignes de ce savoir, ceux du premier rang donc qui préparent les cours en amont et participent docilement en classe. Ils ne se sentent que très rarement concernés par les élèves muets des rangs suivants. Il ne s'agit donc pas d'un savoir à transmettre à tous mais à un petit groupe choisi.

Dans le même sens, le fonctionnement des cours par « textes à trous » qu'on retrouve aussi bien en arabe qu'en français montre combien l'enseignant entend garder la maîtrise du savoir et de sa formulation en réduisant souvent le rôle des élèves à celui de simples répétiteurs en chœur du dernier mot, voire des dernières syllabes. En français ce procédé

³³¹ « Men of learning ».

est encore plus développé qu'en arabe. On peut certes faire l'hypothèse que cela vient aussi d'une forme d'angoisse pédagogique semblable à une peur du vide chez les enseignants de français : ils sont dans une telle insécurité face au niveau de leurs élèves, les contenus de leurs cours sont tellement peu accessibles à la majorité de ces derniers qu'ils sont constamment face au risque de se retrouver face à un silence total dans leurs cours. Certains vont cependant jusqu'à couper la parole des élèves pour répondre à leur place lorsque la réponse ne vient pas assez rapidement, est hésitante ou risque d'être fautive. Il est clair que ma présence au fond de la classe aggrave très probablement leur stress et leur désir de montrer que leur cours avance vite et bien. Cependant, c'est un recours systématiquement observé auquel les élèves semblent tout à fait habitués. On peut donc sans doute aussi interpréter ce fonctionnement comme une façon de garder le contrôle sur le contenu du savoir et de conserver la prérogative d'en être le détenteur et l'énonciateur. Comme nous l'avons vu au sujet de la lecture à voix haute de textes dans les cours des deux langues et dans les *halqas* de Fatima et de Miloud, il semble souvent plus importer à l'enseignant de faire une démonstration de sa performance de lecteur à voix haute que de faire accéder l'auditoire au sens du texte lu.

Aussi la mission officielle d'une école destinée à tous se trouve-t-elle fortement mise à mal par une conception ésotérique et élitiste du savoir scolaire qui se retrouve à la fois dans les contenus des manuels d'arabe et de français – davantage que dans les thématiques des programmes officiels – et dans les pratiques et représentations des enseignants sur le savoir et leur propre rôle professionnel. Les évaluations nationales et internationales du système éducatif expliquent souvent les forts taux de décrochage scolaire des élèves par des facteurs comme l'éloignement des établissements scolaires des habitations, l'analphabétisme des parents, le manque de scolarisation préscolaire, etc. (voir chapitre 2, section [2.2.1](#)). Cependant, un autre facteur important se dégage ici qui concerne ce qui se passe à l'intérieur des salles de classe pendant les cours dans les contenus et dans la relation pédagogique entre l'enseignant et ses élèves.

5.4.2. Une approche commune de la littérature mais des palimpsestes qui s'opposent

Les attentes des enseignants de français face aux performances de leurs élèves sont proches de celles de leurs collègues d'arabe dans le domaine de la littérature. Pour la lecture à voix

haute, la même lecture-récitation est valorisée³³², l'élève devant être capable, après maintes préparations à la maison, de lire un texte à voix haute dans la classe avec les mêmes critères de vélocité et de virtuosité aux intonations stéréotypées, le même rythme ainsi que des accentuations toniques similaires sur la fin de certains mots, donc avec une musicalité très proche dans les deux langues³³³. N'y sont distinguées ni la ponctuation, ni les unités de sens de sorte que la sonorité et l'enchaînement fluide des sons les uns après les autres en continu et sans « blancs », quitte à répéter un mot plusieurs fois ou combler un vide de la voix par un son, l'emportent sur la mise en valeur du sens de ce qui est lu. De même, ce qui est valorisé n'est pas de s'approprier des informations, de les faire siennes pour les reformuler et les réutiliser autrement, mais la capacité à (ré)citer avec exactitude un texte, à réutiliser des formules d'un texte, source légitime parce qu'écrite. Le rapport à l'écriture est semblable puisque les activités où les élèves écrivent en classe consistent essentiellement à recopier les textes inscrits au tableau, à écrire sous la dictée de l'enseignant et à noter les réponses aux exercices des manuels, surtout en relevant des citations dans les textes analysés. On retrouve donc dans les enseignements des deux langues, un rapport à la littérature différent de ce qui est communément défini comme tel dans les textes internationaux et les critères PIRLS.

On retrouve également dans les deux enseignements le fonctionnement que j'ai appelé en palimpseste bien qu'il soit moins présent dans les cours de français que dans les cours d'arabe. Dans le cours de français, il ne s'agit évidemment pas de mobiliser autant de « strates » textuelles que dans les cours d'arabe dont les référents culturels et religieux sont familiers aux élèves en dehors et à l'intérieur de l'école. Cependant, dans le cours de français, la capacité à citer le texte légitime par cœur et sans écart, ainsi que celle de faire des liens entre des textes qui utilisent les mêmes locutions comme s'il existait une généalogie ou une chaîne textuelle liant ces textes entre eux et remontant à un texte originel estimé plus légitime que ses successeurs, sont tout autant un critère de performance. C'est ainsi que, comme beaucoup de ses collègues du primaire comme du secondaire, Kaoutar, la maîtresse de 3^{ème} année de l'école A dont il a été question dans le chapitre 3 (section [3.4.3](#)), demande souvent aux élèves de faire le lien entre le mot ou la phrase qu'elle souhaite leur faire dire et un texte – poème, chanson, dialogue théâtral, récit

³³² Plusieurs enseignants formulent de façon explicite cette attente : si les élèves lisent trop lentement, ils sont le plus souvent tancés avec virulence. En témoigne ce propos d'une enseignante de 6^{ème} année adressé à un garçon qui lisait en détachant les syllabes : « Tu ne sais pas lire, mon ami, tu déchiffres. C'est ZERO ! »

³³³ Il serait intéressant de mener une étude phonologique et rythmique comparative d'enregistrements des cours dans les deux langues.

– qu’ils ont auparavant étudié et appris par cœur : les élèves doivent donc être capables de convoquer tel mot dans un texte appris par cœur dans le passé pour le restituer dans un nouveau contexte en lien avec un nouveau texte étudié. Lorsqu’ils ne retrouvent pas d’eux-mêmes le mot et sa provenance, l’enseignante donne le titre du texte ancien et les élèves le récitent jusqu’à y retrouver le mot cherché qu’ils réutilisent à nouveau.

Or, ce fonctionnement récurrent par palimpseste tourne souvent à des affrontements entre les valeurs référentielles véhiculées par l’enseignement de l’arabe et celles véhiculée par celui du français. En voici un exemple dans un cours de préparation à l’épreuve de français du baccalauréat animé par Ilham³³⁴. Elle y prépare les élèves depuis plusieurs semaines en leur donnant à apprendre par cœur des citations, des plans types de rédactions et des structures de phrases. Ce jour-là elle leur dicte in extenso le texte de la rédaction qu’ils devront écrire le jour J si la question de l’examen est la suivante : « à partir de ta lecture du roman de Victor Hugo *Le dernier jour d’un condamné à mort*, as-tu toujours la même opinion sur la condamnation à mort ? ». Or, ce qu’elle leur dicte, elle l’a elle-même préalablement écrit soigneusement et avec une belle écriture sur son propre cahier à partir d’un montage de citations qu’elle a glanées dans un livre destiné aux lycéens français sur le roman de V. Hugo³³⁵. Les élèves copient donc sur leur cahier un texte dicté à voix haute par leur enseignante qui l’a elle-même écrit en copiant et en ré-agençant à sa façon des citations et extraits d’un texte écrit dans un livre venu de France, ce texte faisant de la sorte « autorité³³⁶ ». Elle ne tolère aucune altération ni aucun questionnement du contenu du texte qu’elle dicte : lorsqu’une élève essaye une première fois de formuler par bribes en français un argument en faveur de la peine de mort pour les meurtriers en citant le Coran, Ilham l’interrompt aussitôt pour dire que c’est un mauvais argument avant de reprendre sa dictée de leur future rédaction de plus bel. Il n’y a donc aucune prise en compte de l’opinion de l’élève qui est aussitôt fermement censurée par l’enseignante. L’élève insiste et essaye de légitimer son propos en répétant plusieurs fois qu’il s’agit de la parole du Coran jusqu’à ce que l’enseignante lui ordonne vertement de se taire et reprenne sa dictée. On voit donc ici deux palimpsestes qui se retrouvent en compétition : celui de l’enseignante formulé à partir d’une référence française ; celui de l’élève formulé à partir

³³⁴ Cours non enregistré.

³³⁵ Un fascicule pédagogique édité par Hachette (référence précise inconnue).

³³⁶ On retrouve donc bien ici le même fonctionnement par palimpseste même si sa généalogie textuelle est plus flexible que celle des cours d’arabe puisqu’Ilham « prend la liberté » d’utiliser un livre qui n’est pas une source officielle de l’Education Nationale marocaine et de réécrire, donc de reformuler (« améliorer » selon ses propos) certains passages de cette source.

du Coran. C'est une opposition frontale entre citations qui font de part et d'autre autorité et se retrouvent incarnées dans les voix de ces deux personnes. L'enseignante use de son autorité pour fermer toute possibilité de débat et d'appropriation par un raisonnement personnel en imposant sa citation à elle contre celle de l'élève. Cette fermeture brutale de toute discussion possible ne met pas à mal l'opinion dont l'élève se fait la championne, elle ne fait que l'interdire, la censurer, la faire taire. C'est une forme d'autoritarisme qui ne permet vraisemblablement pas de convaincre l'élève en question ni ceux de ses camarades qui sont du même avis qu'elle – probablement la majorité des élèves de la classe.

On voit dans cet exemple bref comment deux mondes de références culturelles et morales opposés se confrontent, l'un écrasant et muselant l'autre du fait du statut de celui qui le défend (l'enseignant). Au lieu qu'un effort soit fait pour les faire dialoguer et s'intercomprendre, ces positionnements antagonistes se figent dans l'affrontement à coups de citations qui restent frontales, emmurées, inconciliables ; ils se durcissent de part et d'autre faute de les mettre en mots autrement, dans des prises de parole dont les protagonistes puissent être les auteurs et non les simples répétiteurs. L'école publique se retrouve ainsi le lieu d'affrontements antagonistes tacites, les cours d'arabe et les cours de français véhiculant des discours eux-mêmes antagonistes sans que personne ne cherche à les mettre en dialogue.

Or, cet antagonisme se retrouve à l'œuvre dans les types de savoirs véhiculés dans chacune des deux langues. Le chapitre 4 a montré combien la langue arabe de l'école est investie par les programmes et par les enseignants comme un savoir identitaire. Elle est transmise par eux aux élèves comme une langue de célébration et d'exaltation lyrique qui vise à leur faire ressentir un sentiment d'appartenance collective, religieuse, épique, patriotique et civilisationnelle, quelles que soient leur origine, leur langue maternelle ou leur environnement familial et social.

De son côté, l'enseignement du français repose aussi sur une forme de littératie de récitation de la haute culture écrite, c'est une langue qu'on ne s'approprie pas comme un medium d'expression personnelle mais qu'on cite ou récite. Cependant, contrairement à celui de la langue arabe, son enseignement ne crée aucun lien affectif, ne fait appel à aucune émotion, aucun sentiment, aucune implication personnelle chez les élèves. Il est orienté quasiment exclusivement sur une approche techniciste et *jargonante* de la langue qui est décrochée non seulement du réel des élèves mais aussi de l'univers culturel

« étranger » qu'il est censée leur faire découvrir. C'est un savoir dévitalisé, vidé de son sens, hors contexte, incompréhensible à la majorité. La seule implication possible laissée aux élèves est de vouloir l'apprendre pour être « bon élève », réussir les contrôles et les examens³³⁷.

Certes, on peut mettre en avant que cette mise à distance extrême de la langue française par l'école publique marocaine relève en partie d'une difficulté pédagogique à donner un statut bien défini à cette langue (langue du Maroc ou langue étrangère ; référents culturels du Maroc ou de France). Cependant, au-delà de cette difficulté, on peut y voir également à l'œuvre une forte ambivalence postcoloniale face à cette langue de l'ancien colonisateur à tous les niveaux, celui des décisionnaires des programmes comme ceux des inspecteurs, des enseignants, des familles. Dans un sens, le Maroc ne s'est pas réconcilié avec la langue française, il ne sait pas quoi en faire, quel statut lui donner, comment se positionner, pris en étau entre les pressions antagonistes de groupes sociaux et politiques qui la valorisent au nom de la modernité et de la mondialisation et d'autres groupes qui la rejettent au nom de la tradition et de l'identité blessées. Un des résultats est que les élèves non seulement la redoutent et développent des blocages linguistiques dans leur apprentissage, mais en viennent même à la détester et à détester ce qu'elle véhicule et représente, comme nous le verrons plus amplement dans le chapitre 7.

5.5. Conclusion

Ce chapitre a permis d'identifier comment la langue française est investie et construite par les enseignants et par les programmes. Il montre comment elle est enseignée à l'école publique marocaine comme une langue de haute culture dont le référentiel majeur est la littérature classique de France. Les contenus de ces enseignements semblent d'ailleurs très proches de ceux de l'Education Nationale française, aussi bien dans le choix des œuvres étudiées³³⁸ que dans les points d'analyse grammaticale et stylistique, au point qu'on peut se demander s'ils ne sont pas au moins en partie calqués sur certains manuels et orientations officielles de France. Cette approche qui ressemble à un enseignement de langue maternelle plutôt que de langue étrangère s'explique en partie par l'indécision pédagogique

³³⁷ . Seuls de très rares individus investissent malgré tout la langue française de façon personnelle mais cela est très rarement dû à l'enseignement qu'ils ont reçu de cette langue. C'est le cas de certains enseignants de français (voir la section 1 de ce chapitre). Nous verrons également quelques exemples singuliers d'appropriation du français scolaire par des élèves dans le chapitre 7.

³³⁸ Les œuvres citées dans ce chapitre ainsi que des points d'analyse comme le schéma narratif semblent tout droit sortis des programmes d'enseignement du français en France.

des décideurs qui n'ont pas défini de manière précise le statut de la langue française dans l'enseignement public même si récemment de nouvelles directives vont désormais plus dans le sens d'adopter des méthodes d'apprentissage de langue étrangère. Les décalages importants dans le temps pour que les prises de décisions officielles soient relayées et appliquées sur le terrain dans les classes risquent toutefois de ralentir cette transformation et de provoquer de nouveaux blocages³³⁹.

En l'état actuel des choses en tous cas, les enseignants, qui survalorisent la littérature et la complexité de la langue et fondent sur cette complexité leur propre identité professionnelle, ne semblent pas prêts à adapter leurs pratiques de classe. Ils se recroquevillent sur la grandeur de la langue et de la culture dont ils se sentent les passeurs déçus. Pendant ce temps, des milliers d'élèves attendent que la cloche sonne à la fin des cours de français, le regard vide et absent. Beaucoup développent un rapport de peur et de rejet à la langue française, cette peur et ce rejet étant alimentés par les discours ambiants qui dénoncent le néocolonialisme de l'élite marocaine francophone et de la France, voire de l'occident en général.

L'orientation de l'enseignement du français vers la littérature s'explique aussi en partie par le savoir scolaire valorisé et légitimé par l'institution scolaire et ses acteurs qu'on retrouve également dans l'enseignement de la langue arabe. Dans les deux cas, ce sont des langues littéraires qui sont différentes des langues de communication de l'extérieur de l'école, même si l'arabe *fusha* est présent dans d'autres sphères comme la mosquée, les media et les pratiques littéraires ou religieuses en famille et si, dans des très rares cas, il arrive à quelques enseignants et élèves de parler parfois français dans leur vie quotidienne. Aucune de ces deux langues n'est donc vraiment un medium d'expression de soi et de communication, ce sont des langues de haute culture qu'on récite, des langues dont les contenus font autorité et non des langues qu'on fait siennes. L'arabe est investi comme une langue d'autorité religieuse, morale, identitaire et comme nœud d'appartenance collective et nationale. De son côté le français est mis à distance à l'extrême, investi seulement par ceux qui y trouvent un refuge personnel et se retrouvent eux-mêmes « entre deux mondes », en marge de leur entourage social, voire familial. Dans un tel contexte, les

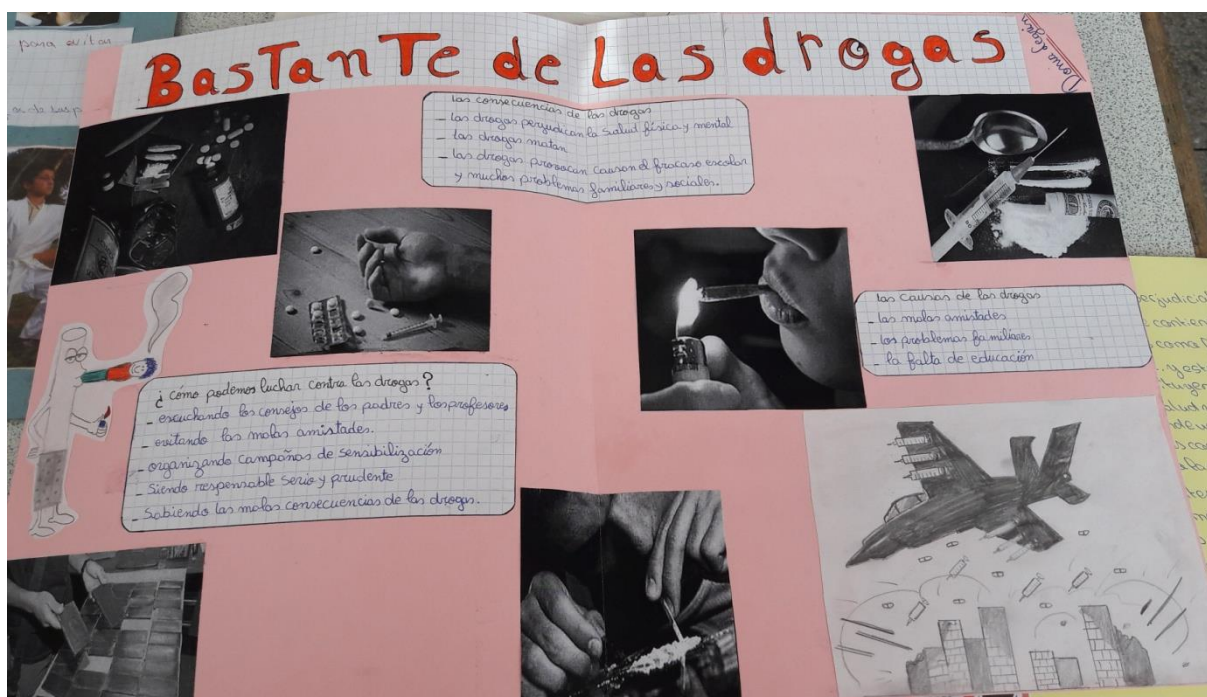
³³⁹ Bien que les programmes de certains niveaux soient progressivement orientés vers des méthodes de français langue étrangère (FLE), pour le moment les épreuves des examens à la fin de chaque cycle (primaire, collégial, baccalauréat) restent constitués d'exercices de français langue maternelle (FLM). Les enseignants se retrouvent donc devant un dilemme : s'ils enseignent selon les méthodes de FLE, ils ne donnent pas à leurs élèves les outils nécessaires pour passer l'examen ; s'ils préparent leurs élèves à l'examen, ils n'ont pas le temps de mettre en place des activités de FLE.

langues arabe et française sont amenées à incarner des mondes de valeurs et de références qui s'affrontent à coups de citations et de contre-citations et entre lesquels l'école publique ne s'applique pas à ouvrir le dialogue. Au contraire, elle participe à leur mise en compétition.

La langue française reste considérée et construite par l'école publique comme une langue coloniale, une langue de l'Autre. Elle est enseignée comme une langue d'intrusion, aliénante, paralysante : elle est nécessaire pour certains domaines comme les études supérieures, l'emploi qualifié ou la reconnaissance sociale des classes aisées réputées francophones ; en même temps elle est enseignée comme une langue inaccessible, incompréhensible, comme le véhicule de valeurs, de références et d'un monde qu'à la fois on admire et qu'on réprovoque, une langue qu'on ne peut pas faire sienne, qui ne peut être investie, transformée, appropriée comme une langue marocaine. Au contraire, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, l'anglais et l'espagnol sont enseignés comme des langues qu'on peut s'approprier et faire siennes.

Chapitre 6 : Enseignement de l'anglais et de l'espagnol : des langues étrangères de communication ancrées dans la réalité contemporaine

Figure 18 : Poster d'élève en espagnol, classe de Tronc Commun



Poster réalisé par un élève et affiché dans la classe, lycée C

6.1. Introduction

Ce chapitre est lui aussi construit en miroir avec les deux précédents sur les enseignements de l'arabe et du français. Nous avons rassemblé ici l'anglais et l'espagnol dans un seul chapitre dans la mesure où, comme nous le verrons, tous deux sont enseignés comme des langues étrangères à partir du secondaire seulement, donc sur une durée bien plus brève que l'arabe et le français. Les mêmes questionnements des chapitres précédents seront appliqués à ces deux langues : il s'agira de présenter et d'analyser comment elles sont enseignées dans le système éducatif public marocain ; quelles représentations de chaque langue sont véhiculées par ces enseignements ; quelles performances y sont valorisées par les enseignants ; comment s'y construit le savoir et de quel savoir s'agit-il ; quel rapport au monde et quelle vision du monde sont également développés dans ces langues à travers les cours ou comment elles sont construites par l'école comme media pour dire quel monde ; quelle(s) forme(s) de citoyenneté et d'identité citoyenne sont promues dans l'enseignement

de cette langue. Cela permettra d'aborder ces questions de manière comparative pour les quatre langues³⁴⁰.

L'anglais et l'espagnol sont enseignés bien plus tardivement dans le système éducatif public marocain que l'arabe et le français. Les élèves commencent à apprendre l'anglais en 3^{ème} année collégial (équivalent de la dernière année du collège) trois heures par semaine. Au lycée, ils peuvent continuer à l'étudier ou choisir de le remplacer par l'espagnol à partir du Tronc Commun (équivalent de la Seconde). L'horaire pour chacune est également de trois heures par semaine pendant les trois ans de lycée³⁴¹. Les élèves passent une épreuve du baccalauréat dans la langue qu'ils y ont étudiée.

Nous verrons dans le courant de ce chapitre combien les thématiques et les pratiques d'enseignement de ces deux langues sont différentes de celles de l'arabe et du français. Il est important de souligner ici que, lorsque j'ai demandé lors d'entretiens formels ou informels à des enseignants, à des inspecteurs ou des directeurs d'établissements comment ils comprenaient ces différences, tous mettaient en avant des raisons de temps d'exposition des élèves à ces différentes langues qui justifiaient que les contenus des enseignements d'arabe et de français soient plus développés et littéraires que ceux de l'anglais et de l'espagnol. Cette raison a très vraisemblablement son importance. De même, les orientations curriculaires pour ces deux langues semblent bien plus récentes que celles concernant l'arabe et le français et sont, de la sorte, sans doute bien plus influencées par les nouvelles approches pédagogiques internationales qui privilégient les méthodes d'enseignement des langues étrangères comme un outillage pratique ciblé sur la communication.

Cependant, ce chapitre s'efforcera également de démontrer qu'au-delà de ces deux raisons tout à fait concrètes, sont également en jeu des représentations différentes de ces deux langues par rapport à l'arabe et au français : tandis que, comme nous l'avons vu dans les deux chapitres précédents, l'arabe et le français sont valorisés et construits comme des langues de haute culture, de littérature et d'érudition écrites, au contraire l'anglais et l'espagnol sont valorisés et construits comme des langues pratiques de communication

³⁴⁰ Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4 (section 4.4), il n'est pas possible d'inclure dans ces analyses la langue amazighe faute d'avoir des connaissances et des données suffisantes sur l'enseignement de cette langue.

³⁴¹ De très rares établissements proposent d'autres langues que celles-ci : l'allemand ou l'italien par exemple. Il ne sera pas question de ces langues dans ce travail du fait de leur rareté dans l'enseignement public marocain où l'anglais et l'espagnol sont les langues les plus enseignées.

essentiellement orales ; comme des langues que l'on peut au moins partiellement s'approprier et faire siennes en tant qu'auteurs.

La première section de ce chapitre porte sur la langue anglaise, la seconde sur la langue espagnole. Elles sont toutes deux bâties sur le même modèle. Elles commencent par une partie sur les discours des enseignants sur la langue qu'ils enseignent et comment ils investissent celle-ci personnellement, dans leur compréhension des enjeux de son enseignement et dans leurs pratiques personnelles de classe. Une seconde partie s'intéresse aux orientations curriculaires de chaque langue en comparaison avec celles des autres langues. Une troisième partie porte sur les pratiques d'enseignement dans les cours observés en les mettant à nouveau en regard avec celles des autres langues.

6.2. L'anglais : « real life stories »

Comme dans les chapitres 4 et 5 concernant l'arabe et le français, trois aspects de l'enseignement de l'anglais sont abordés dans cette section. La première partie s'appuie sur des entretiens formels et/ou des discussions informelles dans les établissements et en dehors avec les huit enseignants d'anglais dont j'ai observé les cours. Cela permettra de mettre en valeur les discours et représentations des enseignants d'anglais sur la langue qu'ils enseignent, comment ils investissent personnellement et professionnellement cette langue et comment ils abordent son enseignement.

La seconde partie traitera des orientations curriculaires d'anglais au lycée, non pas à partir des documents officiels des programmes que je n'ai pas pu me procurer³⁴² mais à partir d'exemples de manuels homologués par le ministère de l'Education Nationale marocain qui sont utilisés dans les trois lycées où j'ai mené mes observations.

Dans la troisième partie, les pratiques d'enseignement en classe dans les cours observés seront traitées. Pour rappel, j'ai suivi les cours de huit enseignants d'anglais (quatre en collège et quatre en lycée) avec lesquels j'ai observé dix classes différentes pendant un minimum de deux séances par classe. Comme pour l'arabe et le français, le déroulement d'un cours sera décrit et analysé au fur et à mesure pour faire ressortir les caractéristiques récurrentes des pratiques d'enseignement de l'anglais et pouvoir proposer des comparaisons avec l'enseignement des autres langues.

³⁴² Ces programmes ne sont pas accessibles au public en ligne, en tout cas à ma connaissance.

6.2.1. Propos d'enseignants : l'anglais, une langue de liberté accessible à tous qui donne accès à un monde extérieur idéalisé

Les huit enseignants d'anglais³⁴³ (quatre hommes et quatre femmes) rencontrés se font un point d'honneur à ne parler avec moi qu'en anglais et me demandent souvent si je trouve qu'ils ont « the right English accent ». Proportionnellement il semble qu'un plus grand nombre d'hommes que de femmes enseignent cette langue, contrairement aux autres langues. Trois d'entre eux en collègue sont âgés d'une trentaine d'années tandis que les autres ont entre 40 et 60 ans. Ils se disent tous passionnés par la langue anglaise et avoir choisi leur métier par goût.

Bien qu'ils n'aient jamais l'occasion de parler anglais en dehors de leurs salles de classe, tous s'efforcent d'avoir un contact avec la langue anglaise dans leur vie privée. Comme de nombreux enseignants de français, ils développent leur apprentissage linguistique en autodidactes, dans une démarche qu'ils décrivent comme indépendante de leur travail. Ils y investissent d'importants enjeux personnels et une relation affective forte avec la langue anglaise. Brahim, la cinquantaine, écoute la BBC tous les jours, surtout les nouvelles et les émissions musicales, il s'entraîne à répéter une par une les phrases des présentateurs pour prendre le « bon » accent et apprend des tournures de phrases par cœur. Il compose de brefs reportages en anglais sur la guerre en Syrie qu'il enregistre ensuite sur son téléphone et qu'il diffuse auprès de ses amis marocains anglophiles de temps en temps. Zineb, trentenaire célibataire, vive et dynamique, me raccompagne en ville dans sa voiture et me confie en rougissant un peu qu'elle aimerait voyager aux Etats-Unis et trouver un mari américain pour être plus libre, avoir autant de valeur qu'un homme et ne plus subir la pression et la surveillance permanentes de sa famille. N'ayant pas assez de ressources pour postuler pour un visa, elle se contente de regarder des films romantiques américains ou britanniques sur internet et est fan de Hugh Grant et Julia Roberts dans le film *Notting Hill* (1999). Comme d'autres enseignants avec d'autres films, elle connaît certaines répliques de ses héroïnes préférées par cœur et s'entraîne à parler avec leur accent.

Comme nous l'avons déjà souligné dans le chapitre 5 (section [5.2.1](#)), les enseignants qui sont dans une telle démarche d'investissement personnel dans une langue n'utilisent pas les mêmes méthodes et supports selon la langue dans laquelle ils veulent consolider leurs connaissances. Ceux qui cherchent à développer leur maîtrise du français le font à travers

³⁴³ Les propos utilisés dans cette section proviennent d'entretiens formels ou informels réalisés en anglais avec les huit enseignants d'anglais rencontrés lors de cette recherche.

les livres et la littérature, donc par le médium de l'écrit et surtout de l'écrit littéraire. En revanche, ceux qui développent leur anglais le consolident surtout par les films romantiques et/ou d'actions, les séries et les clips musicaux en accès libre sur internet, voire par la BBC, donc par des moyens audio-visuels et très rarement, voire jamais, par l'écrit. La culture radiophonique de référence pour les hommes est la BBC pour son « British accent from England » (l'Angleterre désignant dans leurs propos l'ensemble du Royaume-Uni sans distinction), l'accent de ses présentateurs étant le modèle par excellence d'une prononciation parfaite de « gentleman ». En revanche, la musique et les films prisés par les huit enseignants proviennent quasiment tous des Etats-Unis.

Ces médias sont généralement le seul accès qu'ils ont au monde anglo-saxon qui représente pour eux une forme d'évasion de leur quotidien, un monde ou un refuge imaginaire enviable où tout semble plus libre, plus tolérant, sans contraintes, où l'on peut être qui l'on veut et mieux gagner sa vie, voire faire fortune. Cette vision idéalisante d'un monde meilleur libéral et libéré, qui n'est d'ailleurs pas dénuée d'une certaine attirance pour le frisson du danger et du suspense (cultivée par les thrillers, films d'actions et de gangsters), contraste donc fortement avec les motifs d'attraction pour la langue française. Il s'agit avec l'anglais d'un rapport plus immédiat à une réalité, certes virtuelle et inaccessible mais actuelle, dans laquelle pouvoir s'identifier ou du moins pouvoir vivre des rêves d'émancipation et des voyages intérieurs. Tandis que les enseignants de français ont une attirance pour un monde plus intellectualisé, érudit, livresque, décroché du présent et de l'actualité, les enseignants d'anglais ont des rêves plus ancrés sur l'immédiat, l'action ou l'aventure, le suspense, la « vraie vie » (« true life »). Cette forme d'idéalisation est d'autant plus forte qu'ils n'ont pas les moyens d'obtenir un visa pour se rendre à Londres ou à New York.

Ces enseignants sont à l'aise et sûrs d'eux, ils aiment leur métier et le contact avec les élèves qui, disent-ils, aiment la langue anglaise et sont motivés en cours, même ceux qui ont des difficultés. Ils ont également de bons rapports avec les parents d'élèves. Ils comparent souvent les cours d'anglais avec ceux de français et prennent leurs distances avec leurs collègues de français dont ils trouvent qu'ils sont sévères et ne s'adressent qu'aux bons élèves. Cela rejoint l'analyse de Saïd, l'enseignant de français écrivain-poète en arabe souvent cité qui oppose l'attitude méprisante des enseignants de français³⁴⁴ à celle

³⁴⁴ Cela rejoint l'élitisme des enseignants de français analysé dans le chapitre 5.

encourageante et bienveillante de ceux d'anglais. Saïd, lui-même, bien qu'enseignant de français, insiste sur le soulagement et l'engouement que ressentent les élèves à apprendre l'anglais après ce qu'il appelle : « la double frustration quand ils réalisent qu'ils ne maîtrisent rien, ni l'arabe, ni le français ». Buckner (2011) va dans le même sens en montrant que les jeunes Marocains sont d'autant plus motivés pour apprendre l'anglais qu'ils se sentent en échec en français, et même en arabe.

Cette aisance et cette attraction pour l'anglais est aussi expliquée par les huit enseignants par le fait que ce n'est pas « *a colonial language* » contrairement au français, ce qui, selon eux, facilite leurs relations avec les élèves et leurs familles et bloque moins les apprentissages. En cela ils se retrouvent dans une situation qui n'est pas chargée d'ambivalence et de suspicion contrairement aux enseignants de français qui se sentent souvent contraints de clarifier leur position face à l'époque du protectorat, à la France et aux discours identitaires, et se sentent souvent en porte-à-faux, à la marge, voire exclus, au sein de leur propre entourage professionnel et social, voire familial, comme nous l'avons vu dans le chapitre 5 (section 5.2). Les résultats de l'enquête quantitative de Buckner (2011) auprès de 500 jeunes Marocains concordent avec cela en montrant que ceux-ci se déclarent réticents à apprendre le français et l'espagnol pour des raisons identitaires, par rejet de ces langues en tant que symboles de la colonisation.

En plus de cet aspect postcolonial, un aspect social ressort des propos des enseignants d'anglais qui, là encore, rejoint les résultats de Buckner (2011) : contrairement au français, l'anglais n'est pas investi comme un marqueur d'appartenance sociale potentiellement stigmatisant. Les enseignants expliquent les positionnements des élèves et de la population marocaine dans son ensemble en faveur de l'anglais et contre le français en termes de clivages sociaux :

“French is the language of the high class. Students have psychological problems to study well in French, they have the fear to be laughed at. It's part of the Moroccan culture to laugh at people when they make mistakes. For example if someone falls on the floor in the street, people will first laugh at him and then they will try to help him out if needed. **In French, people are afraid of making mistakes because they are afraid of being laughed at for their language incompetency because if you don't speak good French, it means you are low-class, so they feel *hchouma***³⁴⁵. (...) As a child I used to learn fables by La Fontaine by heart and I loved it but times have

³⁴⁵ « La honte », en *darija*.

changed and pupils have changed and pedagogy has changed. But French teachers are not ready for that change and French curricula haven't changed either. English curricula have adapted to globalization and students' needs, it is taught as a language of communication. This is the big difference.” (Aziz, enseignant d'anglais et coordinateur de la matière, collège A, entretien réalisé en juin 2016, termes soulignés par nous)

Dans cette citation comme dans les propos de nombreux membres de la société civile marocaine (voir chapitre 2 section [2.3](#)), on retrouve l'opposition entre le français, langue des classes supérieures aisées (« high class ») ou des « riches », et les autres langues : la non-maîtrise ou la maîtrise approximative du français est vécue comme un révélateur de l'appartenance de quelqu'un aux classes populaires ou « basses » (« low-class ») tandis que l'anglais échappe à cette stigmatisation sociale dont la maîtrise du français est le symbole. Le français est ici à nouveau présenté comme la langue d'une élite coupée de la réalité de la « vraie » population marocaine à laquelle ces enseignants ont le sentiment de pleinement appartenir, contrairement aux enseignants de français. Donc, sur le terrain social et dans les représentations identitaires aussi, l'anglais est opposé au français comme une langue ouverte et accessible à tous : « English is open to everyone » (suite du propos du même enseignant Aziz). Aziz voit d'ailleurs une relation directe entre cet accès social ouvert à tous à la langue anglaise et la simplicité intrinsèque de la langue par opposition à la difficulté du français : « It's so much easier than French, you can master it quickly, just by yourself ».

Leïla, enseignante d'anglais d'une trentaine d'années, souligne aussi la « haine » que ressentent les élèves face au français :

“They hate French, they don't understand a word of French in French classes. The only ones who are good with French are the ones who went to private schools and learnt to speak **real French**. The others are so afraid of speaking French.” (Leïla, enseignante d'anglais au collège C, entretien réalisé en juin 2017, termes soulignés par nous)

A nouveau dans cette citation, on retrouve la dimension de rupture sociale symbolisée par la langue française dans l'opposition entre les familles qui ont les moyens de scolariser leurs enfants dans les écoles privées et donc ont accès au français et les familles qui ne les ont pas. D'autre part, on retrouve la distinction entre le français scolaire tel qu'il est enseigné à l'école publique et ce que Leïla nomme « le vrai français » (« real French »)

correspondant au français courant, de communication écrite et orale que maîtrisent et utilisent comme langue principale les classes sociales aisées dont Aziz parle, qui scolarisent leurs enfants dans le réseau des écoles privées, voire des écoles françaises au Maroc³⁴⁶.

De plus, certains enseignants d'anglais considèrent également que le français est désormais une langue caduque puisque ce n'est pas la langue principale de la recherche scientifique, des échanges commerciaux internationaux, ni la langue de la mondialisation. Selon eux, pour toutes ces raisons, le système éducatif marocain devrait être réformé de manière à instituer l'anglais comme première langue étrangère au lieu des réformes actuelles de retour au français comme langue d'enseignement des matières scientifiques dans le secondaire. Ils considèrent que ce changement permettrait de faciliter les apprentissages linguistiques des élèves vue la plus grande facilité de l'anglais ; de donner une plus grande visibilité au Maroc sur la scène de la recherche scientifique internationale et du commerce ; de permettre à tous les Marocains d'accéder à plus d'égalité sociale plutôt que de laisser l'élite francophone continuer à dominer et diriger le pays aux dépens du reste de la population.

Cette prise de position en faveur du remplacement du français par l'anglais est d'ailleurs partagée par de nombreux enseignants des matières scientifiques, étudiants et élèves rencontrés, ainsi que par certains responsables administratifs de l'institution scolaire qui, cependant, précisent que ce n'est pas faisable pour le moment faute de ressources humaines suffisantes pour enseigner l'anglais dès le primaire.

Le seul aspect sur lequel j'ai entendu une critique à l'égard de la langue anglaise ne vient pas des enseignants de la discipline mais de quelques enseignants d'arabe, de français et responsables administratifs de l'institution scolaire. Elle est bien résumée par un responsable dans une AREF³⁴⁷ qui, bien que se prononçant en faveur du développement de l'enseignement de l'anglais, déplore la trop grande flexibilité et adaptabilité de la langue anglaise en affirmant que « les Anglais » devraient faire attention à « sauvegarder la pureté de leur langue » et que si Shakespeare revenait, il ne reconnaîtrait pas « sa langue ». C'est

³⁴⁶ Il existe également des écoles privées anglophones, suivant les programmes d'enseignement britanniques ou américains, dans lesquelles certaines familles très aisées scolarisent leurs enfants. Cependant, les enseignants et autres acteurs adultes du système éducatif public marocain ne font jamais mention de ce type d'élèves, peut-être parce qu'ils ne sont pas au courant de ce phénomène ou parce que ces élèves font la totalité de leur scolarité dans ces établissements anglophones du fait de l'absence d'équivalences entre ce système et le système marocain.

³⁴⁷ Entretien réalisé en juin 2017.

une des rares fois où on retrouve projeté sur l'anglais le même enjeu de pureté de la langue classique ou littéraire, de haute culture et d'érudition qu'au sujet de l'arabe et, dans une moindre mesure, du français. On retrouve ainsi ici à nouveau, bien qu'en sourdine, la question de la pureté de la langue allant de pair avec sa célébration intouchable qui risque la « souillure » si l'on s'en sert et la malmène pour la faire sienne. Cependant, concernant la langue anglaise, ce dilemme est très peu évoqué et encore moins acté dans les programmes d'enseignement et les pratiques de classe. Le fait qu'elle ne soit pas investie comme langue d'érudition et de culture qui se célèbre explique sans doute en partie pourquoi elle est traitée si différemment par l'école publique, comme une langue qu'il est possible de s'approprier, de manipuler, dans laquelle il est possible d'être auteur comme nous le verrons dans les parties suivantes.

6.2.2. Orientations curriculaires : une langue pour s'exprimer et réfléchir sur soi et le monde

Il ne m'a pas été possible de me procurer les programmes officiels d'anglais dans le secondaire. Dans cette sous-section pour donner une vision d'ensemble des orientations curriculaires de l'enseignement de cette langue, nous nous appuierons donc sur la présentation et l'analyse des sommaires de deux manuels homologués par le ministère de l'Education Nationale en proposant quelques comparaisons avec ceux d'arabe et de français.

Les contenus des manuels d'anglais sont orientés sur des thèmes ciblant l'expression de soi dans son environnement et particulièrement l'expression de ce que l'élève aime et n'aime pas, contrairement aux enseignements de l'arabe et de français qui laissent très peu place à l'expression d'un goût personnel. Ils ne contiennent pas de textes littéraires mais de courts textes informatifs et réflexifs ou des bulles de bandes dessinées mettant en scène des enfants dans des moments de la vie quotidienne.

Le sommaire du manuel de 3^{ème} année collégiale³⁴⁸ utilisé dans les trois collèges où j'ai mené mes observations est réparti sous formes d'unités dont les thématiques ressemblent à certaines de celles des premières années de primaire en arabe et en français. En effet, on y trouve des thèmes comme l'école, la famille, la maison, les fêtes ou les voyages.

³⁴⁸ « Focus, 3^{ème} année du cycle secondaire collégial, Student's book », année inconnue, manuel homologué par le Ministère de l'Education Nationale.

Cependant, on y trouve aussi des thèmes où il s'agit de parler de soi : « se présenter », parler de sa nourriture, ses hobbies et ses sports préférés, le corps et les habits.

Les thèmes, qui sont communs à ceux des programmes de primaire en arabe et en français, sont cependant abordés de façon très différente en anglais au collège. Certes la comparaison est délicate puisqu'il s'agit de programmes destinés à des enfants d'âges différents (primaire pour l'arabe et le français ; collégial pour l'anglais), elle est cependant pertinente si l'on s'en tient à faire ressortir les différences entre les approches d'un même thème et les performances attendues des élèves. En effet, pour une même thématique, l'enseignement de l'arabe est centré sur la transmission des valeurs religieuses, morales et sociétales tandis que l'enseignement de l'anglais est orienté sur la prise de position et la communication personnelles sur le thème. C'est ainsi que, pour la thématique des fêtes par exemple, les cours d'arabe de primaire sont centrés sur l'apprentissage des valeurs attribuées aux célébrations musulmanes, leur protocole et les comportements attendus des membres de la communauté ainsi que la définition des rôles sociaux de chacun d'entre eux³⁴⁹. De son côté, le manuel d'anglais est centré sur des activités telles qu'adresser oralement ou par écrit (sous forme de lettre) une invitation à une fête, accepter ou décliner une invitation à une fête.

De même, pour comparer ce qui est ciblé dans les enseignements du français et de l'anglais, en français ce sont la lecture et l'apprentissage par cœur qui sont visés tandis qu'en anglais à nouveau les élèves sont invités à se positionner, exprimer leur opinion et leurs goûts personnels. C'est ainsi que, pour la thématique de l'école, le manuel de français de 3^{ème} année primaire commence directement par un texte de comptine³⁵⁰ à lire, répéter et apprendre par cœur. De son côté, le manuel d'anglais introduit la thématique avec une bande dessinée où des personnages parlent de leurs matières préférées et où l'objectif de la leçon est d'apprendre les noms des matières scolaires et de dire si on les aime ou pas (« I like ; I don't like »), ce qui implique directement un positionnement et une appropriation de la langue de la part des élèves. Or, si l'on compare le niveau de difficultés demandé, il est frappant que le manuel de français de primaire demande de fait des tâches bien plus abstraites, complexes et déconnectées du monde de l'enfant que celui d'anglais de collège.

³⁴⁹ Voir le chapitre 4 (section [4.2.1](#)) sur les cours observés à l'école B en 2^{ème} année de primaire sur les fêtes religieuses dont celui sur la circoncision (الختان). Les élèves étaient invités à identifier sur des images le rôle de chaque personne (le père, la mère, le garçon, les invités, etc.). La maîtresse leur expliquait la symbolique de la couleur blanche de la djellaba du garçon, de la monture sur lequel il est transporté, etc.

³⁵⁰ Manuel « Mes apprentissages en français, 3^{ème} année de l'enseignement primaire, livre de l'élève », 2004, édition du Ministère de l'Education Nationale. Voir chapitre 5, section [5.3.1](#).

En effet, il n'implique aucune prise de position, aucun engagement affectif et personnel de l'élève et centre tout sur un écrit rimé plus compliqué à comprendre que la bande dessinée en anglais où les illustrations viennent à l'aide de la compréhension des répliques des personnages.

La comparaison des contenus d'enseignement de français et d'anglais au lycée permet des constats semblables. Le programme de français pour l'épreuve du baccalauréat en 1^{ère} année Baccalauréat porte exclusivement sur des œuvres littéraires intégrales comme *Le Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo, *Antigone* d'Anouilh ou *Il était un vieux couple heureux* de Khair-Eddine³⁵¹, sur leur analyse littéraire, grammaticale et stylistique ainsi que sur de grandes réflexions quasi philosophiques telles que la peine de mort, l'opposition à l'autorité ou la nostalgie du temps jadis qui a priori sont peu en lien immédiat avec le quotidien des lycéens marocains. En revanche, si l'on regarde les grandes lignes du sommaire du manuel homologué d'anglais de 2^{ème} année Baccalauréat (équivalent de la terminale) utilisé dans les trois lycées où j'ai mené mes observations, on constate à nouveau que les thématiques s'adressent aux élèves de manière ancrée, ici et maintenant, en les plaçant face à leurs préoccupations quotidiennes. Ils sont incités à réfléchir et se questionner sur leurs activités quotidiennes ; sur certains aspects de leur culture en les comparant avec d'autres pays ; sur des problématiques sociétales actuelles qui touchent le Maroc et potentiellement des membres de leurs familles ; sur les liens entre ces problématiques aux niveaux national et international. Voici les thématiques du sommaire de ce manuel³⁵² (traduction personnelle).

Figure 19 : Thématiques d'études du manuel d'anglais, 2^{ème} année Baccalauréat

Unité 1	Les enjeux et les valeurs culturels
Unité 2	Les talents de la jeunesse
Unité 3	Les avancées en science et technologie
Unité 4	Les femmes et le pouvoir
Unité 5	La fuite des cerveaux
Unité 6	L'humour

³⁵¹ Voir l'analyse très pertinente de Boutieri sur la dimension politique du choix d'introduire dans les curricula ce roman marocain en langue française écrit par un auteur amazigh qui fut opposant politique sous Hassan II (Boutieri 2016, chapitre 5, pages 139-176).

³⁵² MENFPESRS (homologué par), année inconnue, « Insights into English, 2^{ème} année du cycle du Baccalauréat – Student's book »

Unité 7	La citoyenneté
Unité 8	Les organisations internationales
Unité 9	L'éducation formelle, informelle et non-formelle
Unité 10	Le développement durable

Ces thématiques qui, de prime abord paraissent bien abstraites, sont clairement reliées à la réalité des élèves à l'intérieur des chapitres du manuel, dans les supports et les activités proposées. On retrouve dans la première unité la thématique de la culture qui est commune aux programmes d'arabe tout au long de la scolarité, si ce n'est qu'il ne s'agit plus ici d'informer sur ce qu'est la culture marocaine d'une manière normative et prescriptive, mais de faire des liens et de comparer des pratiques culturelles différentes avec les siennes propres, voire de porter un regard extérieur sur sa propre culture. Une telle démarche réflexive est absente de l'enseignement des langues arabe et française qui est centré, comme nous l'avons vu, sur des règles normatives à reproduire et réciter.

Il est clair cependant que certaines de ces thématiques sont imprégnées d'une dimension idéologique, voire politique, qui semble issue des discours des grandes organisations internationales. C'est pourquoi on peut se demander dans quelle mesure ces organisations auraient pu participer à l'élaboration des programmes d'anglais. En effet, la thématique sur « les talents de la jeunesse » ou celle sur « les femmes et le pouvoir » ne sont pas dénuées d'une forme de profession de foi d'actualité internationale prônant l'une une forme de jeunisme et l'autre prônant l'« *empowerment* » féminin, toutes deux fort éloignées de ce que vivent les élèves de l'école publique au Maroc.

De même, on ne peut que s'interroger sur les intentions des concepteurs du manuel qui ont introduit la thématique de « la fuite des cerveaux ». On peut se demander s'il n'y aurait pas derrière cette thématique la volonté politique de dissuader ces jeunes de penser à émigrer, voire de les inciter à en dissuader des membres de leurs familles. A moins qu'il ne s'agisse simplement d'exposer et de questionner un phénomène très développé au Maroc et qui touche probablement bon nombre de familles de ces élèves de l'école publique³⁵³ ? On peut se poser les mêmes questions avec les thématiques comme « l'éducation formelle, informelle et non-formelle », « le développement durable » ou « les organisations

³⁵³ Les publications sur la fuite des cerveaux et ses conséquences au Maroc sont innombrables. Voir par exemple celles de l'Association Marocaine des Etudes sur les Migrations (AMERM) : <http://amerm.ma/>

internationales ». Bien qu'il ne soit pas possible ici de savoir d'où viennent de telles orientations curriculaires, on voit en tous cas combien la plupart de ces thématiques sont en résonance soit avec la vie des élèves, soit avec l'époque et les grandes questions de société actuelles, notamment concernant la jeunesse. Le thème plus léger de l'humour vient en contraste avec le reste tout en cherchant sans doute lui aussi une forme de proximité avec les adolescents.

Les commentaires des enseignants d'anglais de lycée sur ce manuel insistent souvent sur le fait qu'il est trop compliqué pour les élèves, notamment les textes et les idées à débattre pour lesquelles les élèves n'ont pas un bagage linguistique en anglais suffisamment développé. Les enseignants soulignent qu'eux-mêmes apprécient cette démarche qui pousse à réfléchir mais qu'elle est d'autant plus difficile pour les élèves que le cours d'anglais au lycée est le seul qui fasse appel vraiment à la réflexion et à l'argumentation personnelle, ce qui les déroutent et les met en difficulté. Pour les enseignants, ce type d'activités et de compétences devrait d'abord être développé en arabe plutôt que dans une langue étrangère.

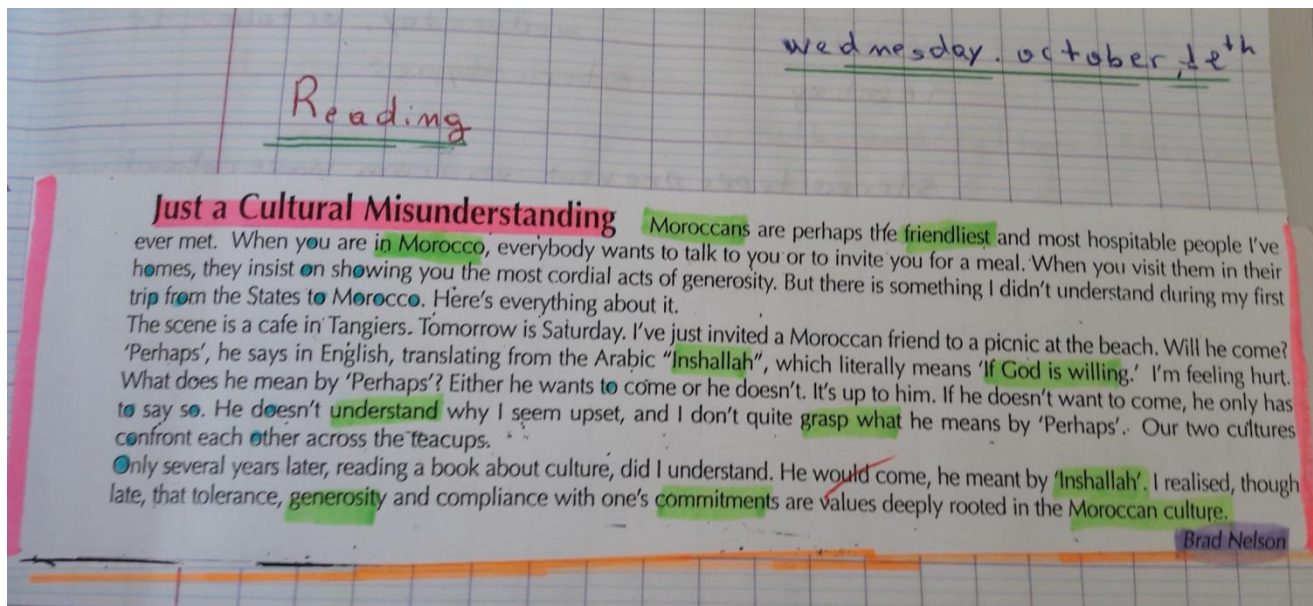
Khalid³⁵⁴, la cinquantaine, explique pourtant l'absence de cette démarche réflexive en langue arabe en défendant une vision essentialiste des langues : selon lui, la langue arabe en elle-même ne permet pas de développer une argumentation et une réflexion personnelles facilement du fait des contraintes des structures de la langue et de son lexique qui sont très compliqués et parce que tout dans la langue est toujours en référence à la religion islamique et tourné vers l'obéissance à Allah. En revanche, il considère que l'anglais, « the language of freedom », est la langue adéquate pour parler de toutes les cultures et de tous les sujets, pour exprimer une réflexion personnelle et se positionner librement : « the English language allows you to be free-minded ».

Ainsi, pour Khalid la langue anglaise est le médium privilégié, voire unique, de l'ouverture et de la réflexion sur les autres cultures. Il fait l'éloge des contenus interculturels nombreux dans le manuel qui est très orienté dans ce sens puisqu'on y trouve même des pages consacrées à définir ce qu'est « l'anthropologie culturelle » et un extrait de Paul Rabinow (2007 [1977]) sur son expérience de recherche ethnographique au Maroc et les difficultés relationnelles qu'il y a rencontrées. Sur cette thématique, parce que Khalid trouve ces textes du manuel trop difficiles à comprendre pour les élèves, il leur a distribué le texte ci-

³⁵⁴ Observations et entretien réalisés en mai 2017.

dessous pour leur faire mieux appréhender les différences culturelles entre Marocains et étrangers du monde anglo-saxon.

Figure 20 : Texte de lecture « Just a cultural misunderstanding »



Photographie d'un cahier d'élève de 2^{ème} année Bac, lycée C.

Le choix de ce texte est intéressant dans la mesure où il met en scène le regard d'un jeune étranger, probablement américain³⁵⁵, sur une locution très utilisée au Maroc en lien avec la religion (le fait de dire « inch'Allah ») qui provoque un malentendu durable entre un jeune Marocain et lui. Les élèves sont ainsi invités à se questionner sur le sens d'une expression qu'ils emploient et entendent employer dans leur entourage à tout moment et sur la signification qu'elle peut avoir pour d'autres qui ont des référents culturels différents et la comprennent autrement. Il est intéressant de noter par ailleurs que le début et la fin du texte sont extrêmement laudatifs au sujet de la culture de l'hospitalité et de la générosité marocaine, ce qui vise sans doute à atténuer quelque peu les éventuelles critiques qui pourraient s'opposer à l'audacieuse présence de ce questionnement de l'expression religieuse « inch'Allah » dans un texte scolaire. On peut d'ailleurs se demander si un tel questionnement n'est pas rendu possible uniquement parce qu'il est formulé dans un texte en anglais. Il est de fait difficile d'imaginer trouver une telle démarche dans un texte en français sans que cela ne suscite immédiatement l'indignation d'une grande partie de la société marocaine.

³⁵⁵ Il s'agit vraisemblablement d'un Américain puisque le texte semble provenir du site internet de l'organisation américaine Peace Corps qui envoie de nombreux jeunes volontaires participer à des projets de développement en immersion totale en milieu rural dans de nombreux pays du sud, dont le Maroc.

Cette invitation à se regarder à travers le regard de l'autre en privilégiant une démarche réflexive sur sa propre culture et la prise en compte de l'autre est en tous cas aux antipodes de ce qui est enseigné dans les cours d'arabe et de français observés, avec leur fonctionnement en palimpseste et leurs énoncés normatifs et prescripteurs : se conduire avec moralité en accord avec les préceptes du Coran en arabe ; condamner la peine de mort en censurant toute pensée alternative en français, par exemple (voir notamment les analyses des cours d'Abdelhak et Ilham respectivement dans les chapitres 4 et 5).

C'est dire combien les conceptions et les représentations des différentes langues enseignées sont construites différemment selon les orientations curriculaires et les contenus choisis et combien elles participent à construire les rapports des enseignants et des élèves à ces différentes langues. Or elles sont non seulement construites par les programmes et les supports de cours mais aussi dans les pratiques de classe des enseignants qui les ont intériorisées au point de les faire leurs et de les transmettre auprès de leurs élèves.

6.2.3. Pratiques d'enseignement en classe : une langue dans laquelle on peut être auteur

Les pratiques de classe des enseignants d'anglais sont très différentes de celles observées en cours d'arabe et de français. Voici une description d'un cours d'Aziz, jeune enseignant et coordinateur de la matière dont il a été question plus haut, qui permet de mettre à jour ces différences, notamment celles avec le cours de français. Il s'agit d'un cours enregistré en mai 2016³⁵⁶ au collège A avec une classe de 3^{ème} année collégiale de 40 élèves ayant commencé à apprendre l'anglais au début de la même année scolaire, donc huit mois plus tôt, à raison de trois heures par semaine.

C'est une fin d'après-midi après la dernière récréation de la journée. Les élèves sont agités et bruyants. Contrairement à la majorité des autres enseignants, Aziz ne demande pas aux 40 élèves de la classe de se mettre en rang deux par deux à l'extérieur de la salle en silence avant de les faire entrer. Il se tient debout devant la porte et les fait entrer par petits groupes en saluant chacun par son prénom. A l'intérieur de la classe, les élèves parlent fort et déambulent dans les rangs à la recherche d'une place. Aziz les laisse faire, son regard va et vient sur eux tranquillement, il se tient droit dans sa blouse blanche, les bras croisés. C'est une classe que je suis dans les cours d'arabe, de français et d'anglais depuis le début de la semaine, la même classe que celle du cours de français de Zahra décrit dans le

³⁵⁶ Voir annexe 3.

chapitre précédent. Je ne les ai jamais vus aussi bruyants que dans les cours d'Aziz, se déplaçant avec autant d'audace et de grands éclats de voix dans la salle comme s'ils en prenaient possession. Avec leurs enseignantes d'arabe et de français, Amina et Zahra, ils rentrent toujours deux par deux dans la salle tandis que les autres attendent en rang à l'extérieur contre le mur ; ils ont des places attirées vers lesquelles ils se dirigent directement en silence, sauf quelques murmures à voix basse. En anglais, ils s'installent où ils veulent. Pourtant, quand Aziz entre enfin dans la salle et monte sur l'estrade, tous sont déjà assis. Quand il les salue collectivement en anglais, le brouhaha s'apaise, ils lui répondent en chœur.

Dès le premier cours auquel j'ai assisté, Aziz m'a demandé d'y participer en me présentant aux élèves et en répondant à leurs questions en anglais. Cette fois-ci il me demande de venir avec lui sur l'estrade et leur demande de me poser des questions sur mon emploi du temps du week-end qui approche. Les élèves hésitent sur la forme de la question, ils se mettent à discuter en *darija* entre eux pour savoir comment faire, certains lèvent la main et essaient une formulation comme « you do what ? », « what you do f'l week-end ? ». J'invente des réponses, « I'm going to Casablanca ». Tout le monde rit. Cette ambiance détendue où les élèves sont intrigués et cherchent par eux-mêmes à formuler une question n'a rien à voir avec celle des cours d'arabe et de français. Jamais aucun enseignant de français ne profite de ma présence pour faire interagir leurs élèves avec moi dans cette langue en sa présence. Après ces échanges qui durent quelques minutes, je vais m'asseoir au fond de la classe tandis qu'Aziz commence son cours³⁵⁷.

Il s'adresse directement à un élève assis dans une rangée du milieu de la classe : « what are you doing now ? ». Plusieurs élèves répondent en même temps et proposent des phrases sur ce qu'ils font (« I'm working » ; I'm studying », etc.). Lorsque l'un d'entre eux fait une erreur, Aziz ne la corrige pas lui-même, il demande à la classe si c'est correct et écoute les propositions pour changer la phrase jusqu'à ce qu'un élève trouve une formule adéquate. Il guide ainsi progressivement les élèves pour qu'ils trouvent par eux-mêmes la formulation verbale qui est la révision de l'objectif grammatical de la séance précédente (l'utilisation du présent continu). Une fois que la forme est réactivée pour les élèves, il leur demande de se tourner vers leur voisin le plus proche et d'échanger un mini-dialogue de question-réponse sur le même modèle : « tell your neighbour what you are doing now ». Les élèves

³⁵⁷ L'enregistrement de la séance commence ici. Voir annexe 3.

se tournent les uns vers les autres dans un grand brouhaha de voix enthousiastes. Aziz les laisse faire puis reprend la main en leur donnant un exercice photocopié sous forme de textes à trous où il faut écrire le verbe à la forme du présent continu qui convient. Les élèves écrivent les réponses en silence ou en discutant avec leurs voisins pendant qu'Aziz passe dans toutes les rangées avec force encouragements en anglais mêlés parfois d'interjections en *darija* (« listen, *chabāb*³⁵⁸, try harder ! » ; « check again. Are you sure ? » ; « yes, that's good ! *Mziān* », etc.). Certains élèves l'appellent quand ils ne sont pas sûrs d'une phrase, il ne leur indique jamais lui-même la bonne réponse mais les guide pour qu'ils la trouvent par eux-mêmes. Quand ils ont fini, Aziz tapote sur le tableau avec la brosse pour rétablir le silence. L'exercice est corrigé par les élèves. Une majorité de garçons participent à la correction. Un élève est envoyé au tableau pour écrire les bonnes formes verbales à la craie.

Une vingtaine d'élèves de la classe participent individuellement au lieu de la douzaine habituelle dans les cours d'arabe et des cinq habituels dans les cours de français. Le cours d'anglais est aussi le seul cours où il est fréquent que la totalité des élèves participe sous forme de chœur comme au primaire, cela n'arrivant jamais en français et très rarement en arabe. C'est également le seul cours où un brouhaha quasi constant est toléré par l'enseignant, autorisant les élèves à s'entraider et à chercher ensemble les réponses tandis que de petits groupes au dernier rang décrochent de l'avancée du cours et se mettent à bavarder en *darija* d'autre chose.

Après avoir demandé aux élèves de corriger à l'écrit leurs réponses, Aziz passe à une autre activité en leur demandant : « who likes sports ? », ce qui est une deuxième révision d'une leçon précédente. Des filles et des garçons sont enthousiastes pour répondre sur un thème qui leur est familier ; le chœur demande la parole ou répète en écho les paroles des autres élèves.

Aziz: ok, who likes sport?

Choeur: teacher, teacher!

Aziz: who likes sports? Raise your hand!

Brouhaha

Aziz: who doesn't like sports? Inaudible Really, you don't like sports? I like it!

Brouhaha

Aziz claps in his hands

³⁵⁸ « Les jeunes ».

Aziz: do you like sports?
Choeur: YES!
Aziz: I like basketball. What's about you?
Elèves: teacher, teacher!
Fille: I like euh karate
Aziz: karate! Great!
Garçon: I like tennis
Garçon: I like (*inaudible*)
Laughs
Fille: I like horse-riding
Aziz: waouh, you like horse-riding? Horse-riding! Look at this (*flashcard*), what is this?
Choeur: horse-riding
Brouhaha
Garçon: teacher, I like handball
Aziz: handball! I like it too!
Garçon: football
Aziz: football!
Garçon: basketball
Aziz: basketball! And you, children, what do you like?

On voit dans cet extrait que, même s'il s'agit de faire des phrases très simples pour les élèves qui sont débutants en anglais, ce sont eux qui mobilisent de mémoire les noms de sports qu'ils connaissent déjà et qu'ils aiment. Ils énoncent donc un propos personnel dans la langue étrangère. Chacun parle de soi, même l'enseignant qui est partie prenante (« I like it too ! ») et qui s'efforce aussi de faire participer ceux qui ne le font pas spontanément. Il s'efforce également que tout le monde comprenne les sports que leurs camarades aiment comme lorsqu'il leur montre une image (*flashcard*) représentant l'équitation pour être sûr que tous comprennent ce qu'est « horse-riding ».

Le même procédé est utilisé dans l'activité suivante dans laquelle les élèves doivent dire quel sport ils pratiquent. Aziz rajoute de nouveaux noms de sports qu'ils ont déjà vus mais qui sont plus difficiles à l'aide d'images qu'il brandit et essaye de faire deviner aux élèves (*fencing, diving, weight-lifting, etc.*). Après avoir revu ces mots, il les leur fait mémoriser un par un par la répétition avec le même principe que les cours d'arabe et de français : il prononce le mot, la classe le répète après lui en chœur. Pour vérifier leur mémorisation à nouveau de ces mots, il brandit une par une les images des sports concernés. Cette fois la

totalité de la classe n'est pas en mesure de trouver le mot correspondant mais des groupes d'élèves le crient avec enthousiasme quand ils le connaissent.

Aziz change à nouveau la structure de la phrase : « what do you want to practice ? » et interroge Mohammed, un élève du fond qui jusque-là n'a participé qu'aux réponses collectives en chœur. Mohammed balbutie le nom d'un sport. Puis d'autres élèves s'expriment, cette fois en ne prononçant pas la totalité de la phrase, mais juste le nom du sport de leur choix. Aziz mime les verbes « plonger » et « nager », ce qui provoque les éclats de rire des élèves. Il fait le lien entre ce sport que beaucoup choisissent dans leurs réponses et le climat qui est de plus en plus chaud à cette saison, faisant ainsi le lien entre ce qui est échangé dans le cours et la vie extérieure.

Il leur demande ensuite d'ouvrir leurs manuels et de nommer les sports qui sont représentés dans des vignettes de bande dessinée. Des groupes d'élèves parlent tous ensemble pour nommer les noms de sports par mots isolés. Le cours est soudainement interrompu comme cela arrive souvent dans les divers établissements où j'ai été par quelqu'un qui vient vendre quelque chose : cette fois-ci un jeune homme adresse aux élèves des conseils sur leur orientation de l'an prochain au lycée en leur proposant de s'inscrire dans des écoles privées du soir où ils pourraient apprendre des compétences utiles pour leur future vie professionnelle comme l'informatique, les langues étrangères et la gestion. Après cette interruption en *darija*, Aziz reprend son cours comme si rien ne s'était passé. Il demande aux élèves de faire un exercice de compréhension : il s'agit de lire des phrases décrivant les vignettes de bande dessinée et d'identifier si elles sont vraies ou fausses. Il reprend le même fonctionnement qu'auparavant, circulant dans les rangs pour aider les élèves. Un brouhaha un peu fort s'élevant, pour restaurer le calme, il frappe dans ses mains et leur demande toujours en anglais à tous de se lever de leur chaise, puis de se rasseoir. L'exercice fini, la correction est faite collectivement : un élève, généralement une fille, lit la phrase, un autre dit si elle est vraie ou fausse et doit reformuler autrement la phrase si elle ne correspond pas à la vignette. Ce type d'exercice est souvent utilisé dans les cours de français également, mais il s'agit toujours de phrases portant sur des informations contenues dans un texte de sorte que l'élève doit justifier sa réponse en citant une phrase du texte. Ici l'élève est amené à formuler sa propre phrase pour la faire correspondre à ce qui apparaît sur l'image de la vignette. Ils sont donc auteurs de leurs phrases même s'ils doivent respecter une structure donnée, ils sont amenés à mobiliser le lexique qu'ils

connaissent pour décrire ce qui est représenté dans les images. Des élèves sont envoyés tour à tour au tableau pour écrire les phrases qui conviennent.

Fille: teacher, they are sitting in the park.
Brouhaha
Garçon: FALSE!
Aziz: they are not sitting, hein?
Elèves: they are PLA-YING!
Aziz: ok, please correct her
Garçon: teacher
Fille: teacher
Brouhaha – rires - inaudible
Aziz: yes, you are right
Elèves: teacher, teacher, teacher, teacher
Rires
Garçon: they euh they euh are play—ing in euh the park
Aziz: is it true?
Choeur: YES!
Aziz: are you sure?
Fille: teacher, in the street
Elèves: teacher, teacher
Garçon: in the (*inaudible*)
Aziz: excellent!

A la fin de cet exercice, Aziz leur demande de recopier les phrases ainsi formulées et copiées au tableau dans leurs cahiers. Le brouhaha se calme pendant que les élèves les recopient. Aziz passe à nouveau dans les rangs vérifier qu'ils écrivent tous la trace écrite. Lorsque la sonnerie retentit, la majeure partie des élèves a eu le temps de tout écrire, ils quittent la salle en saluant l'enseignant qui les salue individuellement en retour. Il garde un peu plus longtemps ceux dont il a détecté qu'ils n'ont pas fini leur travail de copie avant de faire entrer la classe suivante dans la salle.

Plusieurs remarques sont importantes suite à cette description. D'un point de vue pédagogique, il s'agit de pratiques d'enseignement et d'activités qui correspondent d'assez près aux méthodes préconisées pour l'enseignement des langues étrangères. L'enseignant met en place des situations de communication dans lesquelles réactiver les connaissances préalables et en manipuler de nouvelles afin de permettre aux élèves de s'appropriier le lexique et les structures de phrases pour s'exprimer par eux-mêmes. Seule la langue

anglaise est utilisée, même pour faire comprendre de nouveaux mots : on ne fait pas appel à la traduction mais d'autres stratégies sont utilisées pour les faire comprendre : les images, les vignettes de bande dessinée et le mime. L'environnement immédiat des élèves est mobilisé dans les contenus d'apprentissage, on part de leur vécu, de leurs goûts et de leurs centres d'intérêt ; on fait le lien entre leur quotidien et la langue d'apprentissage. Un nombre pas trop important de structures de phrases assez répétitives est employé sans trop de diversification de manière à ce que les élèves apprennent à les distinguer et les utiliser sans trop de confusions. De même le lexique est choisi de manière thématique à l'avance pour ne pas disperser l'attention et l'effort d'apprentissage. Ce sont les interactions entre pairs qui sont centrales dans ces méthodes, l'enseignant en venant rarement à corriger une erreur, mais incitant les élèves à réfléchir, discuter, argumenter, chercher et se corriger entre eux. Ces caractéristiques sont bien présentes dans ce cours alors qu'elles sont totalement absentes des cours de français, même lors des premières années d'apprentissage à l'école primaire. Cela montre bien que la langue française n'est pas considérée comme une langue étrangère mais a un statut flou qui ne permet pas de donner une direction précise aux modalités d'apprentissage, la confinant dans une sorte de no man's land pédagogique qui la rend finalement quasiment impossible à enseigner et à apprendre.

L'usage de l'écrit et les techniques de mémorisation de mots nouveaux dans les cours d'anglais sont proches des fonctionnements des cours d'arabe et de français. Cependant, une différence de taille est présente : dans les cours d'anglais, les élèves sont les auteurs collectifs ou individuels de ce qu'ils copient dans leurs cahiers et s'approprient les mots nouveaux en reformulant leurs propres phrases. Les enseignants prennent toujours un moment pour figer par l'écrit une forme de résumé de la leçon, une « trace écrite » selon l'expression consacrée, donc qui sert de trace du travail collectif, autant pour les élèves que les parents, la direction, les inspecteurs et l'administration. Zineb du collège B ou Brahim du lycée A font copier aux élèves des dialogues entiers dans leurs cahiers et leur demande de les apprendre par cœur. Mais il s'agit de dialogues inventés au préalable par les élèves, ce ne sont pas des dialogues déjà tout faits du manuel ou inventés par l'enseignant à leur place comme en français. Il ne s'agit donc pas d'un fonctionnement en palimpseste où ce que l'on énonce appartient à autrui et prend ses racines dans la culture légitime qui fait autorité.

On voit ainsi que la langue anglaise est construite comme une langue accessible, qu'on peut s'approprier, dans laquelle on peut être auteur ou locuteur de sa pensée, de ses goûts,

de ses désirs, dans laquelle il est possible de se positionner, mais aussi d'adopter une posture réflexive sur ses propres habitudes, sa culture, son environnement, le monde en général. Elle est construite comme une langue de liberté aussi parce qu'on peut s'exprimer plus librement dans les cours d'anglais que dans les autres cours de langues où obéissance et répétition sont la règle et où ce que l'on pourrait vouloir énoncer personnellement est sans cesse bridé, encadré, censuré pour répéter la parole d'autorité du savoir légitime. Elle est construite comme une langue vivante, dynamique, bruyante et brouillonne où l'on n'est pas censuré même si l'on fait des fautes de syntaxe du moment que l'on se fait comprendre, loin de la solennité de l'arabe pour laquelle on doit montrer de la déférence et dont on ne doit pas souiller la pureté ; loin du français face auquel on est emmuré dans le silence, paralysé, sourd et muet, à l'exception de quelques-uns. Elle est construite comme une langue ouverte à tous, accessible à tous, même lorsqu'on la bredouille ; ce n'est pas une langue élitiste, tous y ont droit, tous ont droit à l'attention de l'enseignant. Elle donne le droit de réfléchir, de se tromper, de se positionner, de se corriger, de s'améliorer, de s'entraider, d'inventer, de communiquer autrement, de mimer et d'improviser. Elle est construite comme un véhicule d'expression de soi, un soi plus indépendant, plus libre ; un soi également en contact avec l'autre et non enfermé sur lui-même.

6.3. L'espagnol : une langue prescriptive et normative ancrée dans l'actualité

L'espagnol est enseigné uniquement pendant les trois années du lycée et se retrouve concurrencé par l'anglais puisque les élèves doivent choisir entre l'un et l'autre. Ils ont déjà commencé à étudier l'anglais pendant un an lors de leur dernière année collégiale et donc souvent ne veulent pas abandonner cette langue pour en commencer une nouvelle. De plus, l'anglais semble bien plus attractif pour la jeunesse marocaine que les autres langues étrangères, aux dires des enseignants, directions d'établissements, élèves et parents (voir les propos de ces derniers répartis dans les différents chapitres ; voir également l'étude quantitative de Buckner 2011).

De la sorte, il n'y a souvent qu'un seul enseignant d'espagnol par lycée et ses classes ont des effectifs plus réduits que celles qui étudient l'anglais. C'est le cas des trois lycées où j'ai mené mes observations où, selon les trois enseignantes d'espagnol rencontrées, il y avait autrefois aussi des cours d'allemand qui ont été supprimés faute d'élèves intéressés. Pendant mes séjours dans ces trois lycées, j'ai assisté aux cours d'espagnol de six classes

(deux par lycée) avec l'unique enseignante de chaque établissement. Les observations et les comparaisons possibles sont donc plus restreintes que pour les autres langues. Elles permettent néanmoins de présenter ici quelques analyses.

6.3.1. Propos d'enseignants : une langue pragmatique et informative

Comme les enseignants d'anglais, les trois enseignantes d'espagnol, Hanane du lycée A, Sanae du lycée B et Radia du lycée C, chacune la cinquantaine passée, se font un plaisir de ne me parler qu'en espagnol car elles n'ont que très rarement l'occasion de converser dans cette langue en dehors de leurs cours avec les élèves. Elles ont aussi un contact quasi quotidien avec l'espagnol qu'elles cultivent en regardant des films et des émissions sur les chaînes de télévision espagnoles accessibles au Maroc. Cependant, contrairement à leurs collègues d'anglais qui consultent uniquement des supports audio-visuels, la lecture est présente dans leurs pratiques de la langue puisqu'elles lisent les journaux espagnols en ligne. Hanane lit aussi de la littérature en espagnol sans se cantonner à la littérature d'Espagne puisqu'elle aime aussi bien la poésie de García Lorca que les romans de Vargas Llosa (Pérou) et de García Márquez (Colombie). L'Espagne n'est pas l'unique référent culturel dans leurs conceptions de la langue et de son enseignement, même si elle est très présente dans leurs propos qui s'orientent souvent sur les relations entre le Maroc et l'Espagne.

L'attachement à la langue espagnole chez ces trois femmes est vif, elles s'efforcent de développer leurs connaissances, leur accent et leur vocabulaire en autodidactes et s'intéressent à l'actualité en Espagne. Cependant, contrairement à beaucoup d'enseignants de français et d'anglais, elles n'investissent pas la langue comme un échappatoire culturel, émotionnel et imaginaire. Alors que les enseignants d'anglais ne peuvent voyager au Royaume-Uni ou aux Etats-Unis faute de pouvoir obtenir un visa, toutes les trois ont un rapport à l'Espagne plus ancré dans le réel puisqu'elles s'y sont rendues à plusieurs reprises pour visiter des membres de leur famille et y voyager. Radia s'y rend souvent pour le plaisir du voyage et pour parler la langue, elle ramène des objets pour décorer sa salle de classe. Elles ne vivent donc pas dans une conception imaginaire d'un ailleurs hispanophone idéalisé.

Toutes les trois partagent la même inquiétude, celle de perdre leur travail du fait de la diminution des effectifs des élèves dans leurs cours, surtout Sanae et Radia qui ont chacune deux classes comprenant moins de dix élèves tandis que Hanane en a deux d'une trentaine.

Elles expliquent chacune que les élèves se désintéressent de l'espagnol au profit de l'anglais et redoutent que le ministère ferme les classes peu à peu pour des raisons d'économie comme ça a été le cas pour leurs collègues d'allemand qui ont dû se reconvertir dans d'autres matières, notamment comme professeurs de français. Selon elles, la situation est différente dans les AREF du nord le long de la Méditerranée où, du fait de l'ancien protectorat espagnol, les Marocains y parlent espagnol plus que français et ont de nombreux mots d'origine espagnole dans leur *darija*.

Selon Sanae, le désintérêt des élèves pour apprendre l'espagnol s'explique par la crise économique qui touche l'Espagne depuis 2008 : avant, dans la région de montagne où se trouve son lycée, beaucoup de jeunes émigraient en Espagne, soit comme saisonniers dans le domaine agricole, soit de manière plus durable en s'installant dans les campagnes ou en villes. Depuis la crise, selon elle, beaucoup sont rentrés parce qu'ils n'y gagnaient pas assez d'argent. Ainsi, les lycéens s'intéressent davantage à l'anglais et cultivent le rêve de partir dans les pays anglophones. De plus, pour elle, l'Espagne ne fait pas rêver les élèves contrairement aux Etats-Unis, au Canada et à l'Angleterre. Ayant des membres de leurs familles qui y ont voyagé et travaillé, ils en ont une conception surtout pragmatique comme d'un lieu de passage qui peut être intéressant économiquement, quoique de moins en moins. Or, si l'on regarde les contenus des manuels et les orientations des programmes, on constate en effet là aussi une orientation qu'on pourrait qualifier de pragmatique : il s'agit essentiellement de thèmes factuels, informatifs et normatifs qui s'adressent peu à l'imaginaire. Sanae et Hanane regrettent d'ailleurs de ne pas pouvoir étudier des textes littéraires plutôt que des textes qui sont simples à comprendre, mais qu'elles disent « mal écrits ». A nouveau ici, comme pour l'arabe et le français, la complexité, voire la sophistication de la langue sont valorisées comme des critères d'évaluation de la qualité d'un texte de littérature contrairement aux autres textes considérés inférieurs.

6.3.2. Orientations curriculaires : une langue prescriptive sur des aspects de la vie contemporaine

Comme pour l'anglais, je n'ai pas pu me procurer les programmes officiels d'enseignement de l'espagnol. Nous nous appuyerons donc ici sur une présentation du

sommaire du manuel de 2^{ème} année Baccalauréat³⁵⁹ pour donner une idée des orientations des programmes et de leurs contenus. En voici la traduction (pages 4 et 5 du manuel).

Figure 21 : Thématiques des cours d'espagnol, manuel de 2^{ème} année Baccalauréat

Unité 1	L'éducation
Unité 2	Les moyens de communication
Unité 3	Le monde d'aujourd'hui
Unité 4	L'environnement, il faut le connaître pour le protéger
Unité 5	Carrières et professions
Unité 6	Les choses de la vie
Unité 7	La jeunesse d'aujourd'hui
Unité 8	Voyages et tourisme

Comme on le voit, ces thèmes sont clairement orientés sur une vision pragmatique du monde contemporain et la préparation à la vie adulte. Aucun contenu littéraire n'y figure. Les informations détaillées³⁶⁰ sur ces thématiques mettent en avant des contenus soit informatifs, soit normatifs et prescriptifs, avec souvent une intention moralisatrice. Or, cette moralisation des contenus fait écho à celle des cours d'arabe, si ce n'est qu'ici la dimension morale normative porte sur les problématiques du monde contemporain sans référence au religieux. Il s'agit plutôt d'une moralisation qu'on pourrait qualifier de laïque et pragmatique, qui s'adresse à la rationalisation plutôt qu'à l'émotionnel.

Pour donner quelques exemples, l'unité 1 sur l'éducation est orientée de manière à apprendre à « respecter le droit à la différence et à la diversité » et à « défendre le droit de tous à l'éducation » (page 4). L'unité 3 sur « le monde contemporain » a pour objectifs multiples de « comprendre des textes sur la discrimination », « débattre de la problématique de l'émigration », « créer une affiche pour prévenir les addictions³⁶¹ », etc. (ibid.). L'unité 5 vise à apprendre à « comprendre et produire un dialogue sur des projets personnels », « comprendre des annonces d'offres d'emploi », « comprendre et rédiger une lettre de motivation » et « écrire un curriculum vitae » (page 5). L'unité 6 au titre

³⁵⁹ MENFPESRS (homologué par), année inconnue, « Español para profundizar, El Manual de Segundo Bac ».

³⁶⁰ Je n'ai pas traduit ces informations complémentaires ici. On trouve la traduction d'un certain nombre d'entre elles dans les exemples qui suivent.

³⁶¹ Voir l'affiche d'un élève sur les drogues en en-tête de ce chapitre.

mystérieux « les choses de la vie » porte sur la compréhension de « documents sur le mariage », « sur le divorce et le troisième âge » ainsi que sur « la condition de la femme » (ibid.). Enfin, l'unité 8 vise à « écrire un courrier électronique pour inviter quelqu'un à visiter notre pays », « faire une réservation » ou « comprendre, analyser et produire des brochures, des annonces et des programmes de voyages » (ibid.).

On voit donc un patchwork étonnant qui mêle des thèmes extrêmement divers, certains liés à l'adolescence avec l'opposition entre comportements dangereux et comportements vertueux ; d'autres en lien avec les positionnements internationaux des organismes onusiens tels que l'UNICEF sur le droit à l'éducation ; d'autres en lien avec la préparation à l'entrée dans la vie adulte avec le mariage – et même le divorce. D'autres encore visent la préparation à l'entrée dans la vie active avec des objectifs tels que rédiger un CV ou une lettre de motivation, passer un entretien d'embauche dans l'unité 5 et s'initier au travail de commercial dans une agence de tourisme dans l'unité 8. Il s'agit donc à la fois de donner des outils aux élèves pour les aider (avec force injonctions prescriptives) à se positionner face aux problématiques du monde contemporain, mais aussi pour les outiller face au monde de l'emploi en ciblant notamment le domaine du tourisme au Maroc comme s'il s'agissait de faire des élèves des lycées publics de futurs guides touristiques.

Ces orientations curriculaires sont donc fortement déconcertantes et posent question. Il semble par exemple assez paradoxal qu'on apprenne aux élèves à postuler à un emploi en espagnol alors que ces compétences ne figurent ni dans les programmes d'arabe ni dans ceux de français au lycée, qui sont les deux langues principales du marché de l'emploi marocain dans l'ensemble du royaume, sauf peut-être dans les régions méditerranéennes plus hispanophones. Aussi, ces programmes fonctionnent-ils étrangement comme s'ils préparaient les élèves à une éventuelle future émigration de travail vers l'Espagne. Il est difficile d'imaginer que telle ait été l'intention des concepteurs de ces programmes. En même temps, on ne peut que s'interroger sur la cohérence d'ensemble de ces contenus et de leurs objectifs.

6.3.3. Pratiques d'enseignement en classe : une langue où l'expression personnelle est fortement encadrée

Six classes ont été observées, trois d'entre elles pendant au moins trois séances d'une heure. Bien que les thématiques des cours ne soient pas orientées sur la littérature mais portent sur le monde contemporain, certaines des méthodes d'enseignement sont proches

de celles analysées en arabe et en français, comme nous le verrons dans les paragraphes qui suivent, d'abord à partir de brèves descriptions et analyses d'activités de révision et d'évaluation en classe, puis en décrivant de façon plus approfondie le déroulement d'un cours représentatif de l'enseignement de l'espagnol.

La majorité des séances observées sont centrées sur la lecture de textes informatifs issus ou imités (simplifiés) de la presse : des témoignages biographiques de personnes âgées en Espagne ; de femmes qui subissent des violences conjugales ou qui, célibataires, peinent à élever seules leurs enfants ; de récits sur les relations entre parents et adolescents. Comme l'épreuve du baccalauréat approche pour les classes de 2^{ème} année, les enseignantes organisent des révisions en distribuant des photocopies d'extraits de tous les textes étudiés pendant l'année : les élèves, répartis par petits groupes, lisent un de ces textes, doivent en identifier les idées principales, les écrire sur leur cahier avant de les présenter oralement à leurs camarades qui les écriront à leur tour, chaque texte étant ainsi traité et présenté par un groupe différent. Ce sont donc bien les élèves qui sont au travail de façon autonome par groupes, et non l'enseignante comme c'est le cas la majeure partie du temps en arabe et en français.

En Tronc Commun (équivalent de la seconde), Hanane organise un contrôle de lecture de textes étudiés pendant l'année pour évaluer les élèves et leur donner une note d'oral sur 20. Elle a prévenu ses 26 élèves qui devaient préparer la lecture des dix textes à la maison. L'enseignante les appelle un par un au tableau. Chacun tire au hasard un texte, s'assoit à un pupitre installé pour l'occasion sur l'estrade et doit commencer à lire aussitôt. Les élèves qui lisent à toute vitesse, sans reprendre leur souffle, sans butter sur un mot et sans s'arrêter sur aucun signe de ponctuation, sont félicités par l'enseignante et repartent à leur place avec une note au-delà de 16/20. Ceux qui font des erreurs de prononciation, buttent sur un mot ou hésitent, perdent aussitôt un point, l'enseignante criant à la cantonade « menos uno » à chaque erreur. Certains repartent avec un 4/20. Une jeune fille, qui lit lentement en détachant les syllabes et les mots reçoit un 6 et retourne à sa place en larmes, sa voisine essaye de prendre sa défense, elle se fait vertement rabrouer et l'évaluation reprend en boucle jusqu'à la fin de la séance.

On retrouve ici plusieurs fonctionnements semblables à ceux des cours d'arabe et de français : l'enseignement est entièrement axé sur l'écrit bien qu'il ne s'agisse pas de textes littéraires ; les mêmes critères de performance de lecture sont valorisés : une lecture-

récitation fluide, rapide, sans hésitations, sans arrêts aux signes de ponctuation, sans changement d'intonation, sans souci de mettre en valeur le sens, avec le même rythme stéréotypé, quelque soit le contenu du texte.

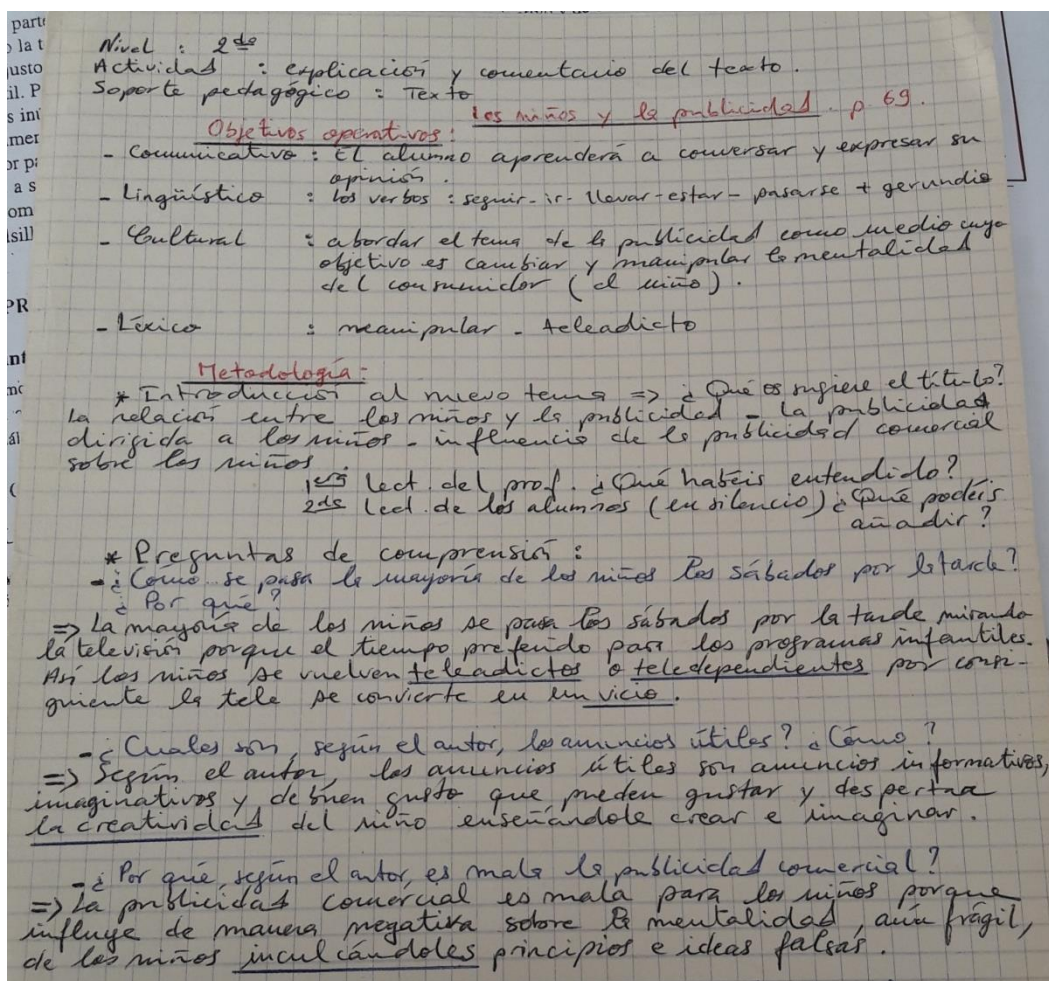
De même, les analyses de textes portent souvent sur une compréhension basique des informations d'un texte, et surtout sur des points d'analyse grammaticale, notamment de conjugaison. Le fonctionnement par textes à trous où les élèves complètent la structure de phrase donnée par l'enseignante et ne parlent que par mots isolés est fréquent. Lorsque les élèves sont invités à prendre la parole oralement plus longuement – pour présenter un exposé, un avis ou les arguments d'un texte par exemple – ils sont d'abord amenés à écrire ce qu'ils vont dire pour ensuite le dire-lire à la classe.

Cependant, d'autres aspects différencient le cours d'espagnol des cours d'arabe et de français. Non seulement les thèmes et les supports comme nous l'avons vu, mais aussi certaines des activités mettent les élèves en situation de s'exprimer, même si cela passe d'abord par l'écrit. C'est ainsi qu'ils sont amenés à créer des affiches sur des problèmes de société comme l'usage des drogues, les addictions ou les accidents de la route. L'exemple d'une affiche d'élève en en-tête de ce chapitre en est un exemple : ils ont une marge de liberté et de créativité inexistantes dans les cours d'arabe et de français observés puisque ce sont eux qui choisissent les illustrations, les dessins sont souvent faits par eux, ainsi que les recherches et les textes. De plus, il s'agit de sujets proches de leur quotidien même si la plupart du temps ce sont des thèmes tragiques et lourds qui ont une dimension à la fois informative et moralisatrice. Il est rare que des aspects positifs de la vie soient traités.

La description qui suit du cours de Radia au lycée C³⁶² et de sa fiche pédagogique permet de mettre en lumière d'autres aspects intéressants. Radia est l'enseignante qui a entièrement fait repeindre sa salle de classe aux couleurs espagnoles à ses frais et la décore d'objets qu'elle ramène d'Espagne. Sur un des murs est accrochée une carte d'Espagne, sur un autre elle a fixé elle-même des étagères dans lesquelles elle a rangé quelques romans, un portrait du roi Mohammed VI et des feuilles A4 où sont imprimés des proverbes ou dictons en espagnol. Son cours est très organisé, presque minuté ; elle me montre avec fierté ses fiches pédagogiques de préparation où tout est écrit dans le détail. En voici le début.

³⁶² Cours non enregistré. La description qui suit est faite à partir des notes prises sur le vif pendant le cours complétées ensuite le jour même.

Figure 22 : Fiche pédagogique d'espagnol, 2^{ème} année Baccaauréat



Fiche de Radia, Lycée C, mai 2017

Comme on le voit, sa fiche est entièrement rédigée en espagnol et répertorie minutieusement les objectifs et étapes du cours avec l'utilisation de plusieurs couleurs, les mots les plus importants sont soulignés, toutes les activités sont précisément planifiées. Il s'agit, comme dans la majorité des cours observés, d'une analyse de texte dans le manuel intitulé « Los niños y la publicidad ». Les quatre types d'objectifs, que Radia présente comme obligatoires pour toute séance d'espagnol, sont clairement énoncés : communicationnel, linguistique, culturel et lexical. On voit dans l'objectif culturel la présence d'une visée normative ou moralisatrice puisqu'il s'agit d'« aborder le thème de la publicité comme un média dont l'objectif est de changer et de manipuler la mentalité du consommateur (l'enfant)³⁶³ ». La suite de la fiche détaille par le menu l'ensemble des futurs échanges entre l'enseignante et ses élèves au cours de la leçon puisqu'y sont rédigées au préalable les phrases que l'enseignante va leur adresser et les réponses qu'ils

³⁶³ Les phrases entre guillemets dans l'ensemble de cette description sont toutes des traductions personnelles de la fiche de l'enseignante.

devront formuler. Par exemple, la phrase d'introduction du thème du texte : « que vous suggère le titre du texte ? » et les réponses acceptables à cette question : « la relation entre les enfants et la publicité » ; « la publicité qui s'adresse aux enfants », « l'influence de la publicité commerciale sur les enfants ». Or, comme dans les autres cours, les élèves ont dû préparer la lecture du texte à la maison et sont donc censés connaître déjà la réponse à cette première question introductive. La fiche détaille ensuite les activités et les questions-réponses suivantes : « lecture de la prof. Qu'avez-vous compris ? » ; « Lecture des élèves (en silence), que pouvez-vous ajouter ? » et ainsi de suite. Cette fiche est donc le pendant du livre du professeur utilisé par les enseignants d'arabe et de français, si ce n'est qu'elle est créée par l'enseignante elle-même et ne lui est pas dictée par une source livresque, même si elle s'inspire vraisemblablement des questions figurant dans le manuel.

D'autre part, la visée moralisatrice prescriptive est très prégnante dès la première question de compréhension puisque Radia a déjà écrit sur sa fiche la réponse qu'elle va leur dicter pendant le cours : « la majorité des élèves passe leur samedi soir à regarder la télévision car [c'est] le moment préféré pour les programmes pour les jeunes. Ainsi les enfants deviennent télé-addicts et télé-dépendants de sorte que la télé se transforme en vice ». Ce lexique extrêmement fort, voire hyperbolique, est imposé aux élèves sans possibilité d'ouvrir le débat puisque le dialogue des questions-réponses est déjà entièrement fixé par écrit au préalable, en contradiction d'ailleurs avec l'objectif communicationnel annoncé en haut de la fiche puisque l'élève est censé « apprendre à converser et exprimer son opinion ».

Le déroulement de ce cours auquel j'ai assisté correspond en grande partie à la planification de la fiche. Le cours a lieu en présence d'un enseignant-stagiaire dont Radia est la tutrice et dont elle a été auparavant l'enseignante. Il est assis à côté de moi et observe le cours en suivant sur la photocopie de la fiche pédagogique qu'elle nous a confiée tandis qu'elle a gardé l'original avec elle sur son bureau. 8 élèves sont présents et participent avec enthousiasme. Elle commence différemment de la fiche en écrivant au tableau :

¿Te gusta ver la tele? Sí, a mí me gusta... No, a mí, no me gusta... ¿Cual es el programa que te gusta?
--

Elle joue ce dialogue avec chaque élève un par un. Bien qu'il soit écrit préalablement, les élèves ont, malgré tout, une marge de manœuvre plus grande qu'en arabe ou en français

puisqu'ils peuvent choisir la réponse qu'ils veulent émettre et peuvent donner des noms de programmes télévisés qu'ils aiment. Radia les encourage avec bienveillance à exprimer leur opinion personnelle. Cependant, ces moments d'expression de soi partielle sont très vite interrompus lorsque certains élèves expriment un goût qui ne correspond pas aux attentes de l'enseignante. C'est ainsi qu'un des élèves, lorsque c'est son tour, a la malchance de dire « a mí me gusta la publicidad », ce qui lui vaut aussitôt d'être repris par un « no, la publicidad es muy mala, te molesta la publicidad » assorti d'une longue explication à toute vitesse en espagnol. A l'issue de cette explication, l'enseignante fait répéter cette phrase aux élèves en chœur puis à chacun individuellement. A nouveau, on retrouve donc un fonctionnement où l'enseignante impose son argumentation et son autorité, en censurant la parole des élèves et en affirmant la sienne comme une vérité qui s'apprend par cœur, se récite et ne souffre aucune contestation ni discussion.

Radia passe ensuite sans transition à la question d'introduction sur le texte en suivant cette fois la première étape indiquée sur la fiche, puis la seconde et ainsi de suite. Si elle ne formule pas les phrases exactement comme elles sont écrites sur sa fiche, la trace écrite qu'elle écrit ensuite au tableau correspond aux phrases qu'elle a prévues dans sa fiche avec quelques variantes. Les élèves les recopient, puis on passe à la question suivante. Lorsqu'elle pose une question de compréhension, les élèves répondent en lisant des citations du texte qui correspondent à la réponse, comme dans les cours d'arabe et de français. Elle reprend ensuite ces réponses et les reformule autrement avant d'écrire la phrase correspondante au tableau. De temps en temps, si un élève fait une erreur de grammaire ou de conjugaison, elle rajoute une courte révision qui n'est pas dans la fiche ; elle improvise aussi parfois d'autres contenus, notamment en demandant aux élèves des exemples de publicités ou d'émissions marocaines. Le tableau se couvre peu à peu de phrases que les élèves doivent recopier au fur et à mesure. A la fin de son cours, elle recopie intégralement sur le tableau la synthèse qu'elle avait écrite sur sa fiche. Elle écrit également la traduction en arabe du dernier mot de cette trace écrite : (« creatividad », الإبداع) alors que jusqu'à présent elle n'avait pas employé d'autre langue que l'espagnol pendant son cours. Les élèves recopient la trace écrite sur leurs cahiers et sont invités à l'apprendre pour la séance suivante.

6.4. Conclusion

Ce chapitre a permis d'identifier les modalités des enseignements de l'anglais et de l'espagnol dans les cours observés, ce qu'ils véhiculent sur ces deux langues et comment chacune d'elle est construite comme médium d'expression de soi et d'appréhension du monde par comparaison avec l'arabe et le français. Toutes deux sont enseignées comme des langues étrangères non littéraires, des langues ancrées dans la réalité quotidienne ici et maintenant et dans les grands enjeux sociétaux et économiques mondialisés. L'anglais surtout est construit comme une langue essentiellement orale, que l'on peut s'approprier et faire sienne pour s'exprimer et être auteur, dans laquelle on peut réfléchir sur soi, sa culture et l'autre ; dans laquelle on peut également s'évader dans un monde d'actions et de liberté même si ce monde reste virtuel et inaccessible dans la « vraie » vie. L'enseignement de l'espagnol est davantage dans un entre-deux dans le sens où des méthodes d'enseignement de langue étrangère qui incitent les élèves à la communication y côtoient des méthodes plus proches de celui de l'arabe et du français. L'espagnol est à la fois enseigné comme une langue qui impose des positions normatives et prescriptives qui font autorité sur les grandes problématiques mondialisées et comme une langue pratique d'ouverture sur le monde de l'emploi et le secteur du tourisme.

Les deux chapitres précédents proposaient les notions de littératie et de savoir identitaires à propos des enseignements de l'arabe et du français – avec leur mise à distance en français. Ce chapitre-ci montre d'autres formes de littératie et de savoir valorisés à l'œuvre. En effet, l'enseignement de l'anglais valorise plutôt une littératie et un savoir réflexifs qui permet de s'exprimer, de se questionner et de se positionner face au monde sans risquer de se heurter à la parole d'autorité incontournable présente dans les autres langues. De son côté, l'enseignement de l'espagnol valorise une littératie et un savoir plus teintés d'ambivalence, faits à la fois de pragmatisme avec ses orientations sur les questions sociétales ou le marché de l'emploi, qui sont censés donner des outils concrets d'autonomisation aux élèves en tant que futurs adultes, et d'injonctions normatives et prescriptives qui rétablissent cette parole d'autorité incontournable rencontrée dans les enseignements d'arabe et de français. Il s'agit donc d'une littératie et d'un savoir à la fois pragmatiques et normatifs, ce qui peut sembler difficile à concilier et semble relever d'une forme d'ambivalence étrange. On pourrait faire l'hypothèse que là aussi, comme pour le français, cela pourrait avoir une relation avec le passé colonial de régions du Maroc autrefois sous protectorat espagnol. Cependant, cette recherche ayant été faite dans

d'autres régions que celles-ci, aucun élément précis ne permet d'aller concrètement dans ce sens.

En revanche, au vu de ces trois derniers chapitres, on peut supposer une absence totale de concertation ou d'harmonisation entre les différentes commissions qui ont conçu les programmes d'enseignement des différentes langues. On peut également supposer que les programmes ont été élaborés à des époques différentes et ont été influencés par des acteurs différents et des agendas politiques et sociétaux différents.

En effet, il est frappant de constater combien l'anglais et l'espagnol – même si ce n'est pas au même degré – sont enseignées comme des langues qu'on peut s'approprier et dans lesquels on peut être auteur par opposition à l'arabe et au français. Cette appropriation est sans doute rendue possible parce que ces langues ne sont pas auréolées du prestige du sacré de l'arabe *fusha* ou de l'ambivalence postcoloniale figée du français et parce qu'elles ne sont pas enchevêtrées dans les mêmes enjeux politiques, identitaires et sociétaux que les deux autres.

Cela les rend à bien des égards comparables aux langues dialectales – *darija* et parlers amazighs – en tant que langues d'expression et de communication personnelle ancrées dans le présent, si ce n'est qu'en tant que langues étrangères, elles sont détachées des rapports de force du fonctionnement diglossique et des débats politiques et ne sont donc pas dénigrées comme la *darija*, ce qui fait d'elles des media d'expression peut-être plus apaisés pour leurs locuteurs, même lorsque ces derniers en ont une maîtrise limitée.

Chapitre 7 : Idéologies linguistiques et pratiques langagières : appropriations, ambivalences et transgressions ou comment être auteur ?

7.1. Introduction

Les trois derniers chapitres ont montré comment l'école publique participe à « construire » chacune des langues enseignées à travers les orientations curriculaires, les relations des enseignants aux langues et leurs pratiques d'enseignement en classe ; comment se construit le savoir scolaire valorisé et légitimé dans chacune ; quels différents rapports au monde et façons de dire le monde et soi sont transmis et véhiculés selon la langue. Nous avons vu comment l'arabe et le français sont enseignés comme des langues « écrins » de haute culture : l'arabe dans sa sacralité et son confinement dans la promotion de l'exaltation patriotique et nationaliste ; le français mis à distance au maximum et en quelque sorte « emmuré » dans son prestige de la littérature française classique. Nous avons vu comment l'anglais et l'espagnol sont enseignés comme des langues étrangères ancrées dans l'actualité malgré des différences puisque l'anglais est la seule langue enseignée véritablement comme un medium d'expression de soi, d'appropriation personnelle et de réflexivité sur le monde tandis que l'espagnol est traité dans un entre-deux avec une dimension fortement prescriptive et normative.

Les différentes langues en présence sont donc l'objet de constructions idéologiques, de systèmes de représentations et de pensées légitimes de la part de l'institution scolaire (à travers les curricula et les manuels), ces systèmes étant ensuite aménagés, en partie intériorisés et interprétés par les enseignants qui les transmettent à leurs élèves, puis par les élèves eux-mêmes. Ces constructions idéologiques ou idéologies linguistiques sont appropriées par ces acteurs comme des propriétés intrinsèques à chaque langue, comme s'il était dans sa nature d'être telle et d'incarner telle valeur ou tel monde de référence. C'est une telle appropriation qui fait dire à Khalid, l'enseignant d'anglais, que l'arabe est une langue religieuse qui ne permet pas la réflexion personnelle et que l'anglais est une langue de liberté (chapitre 6). Ce sont eux également qui font dire aux enseignants de sciences que l'arabe n'est pas une langue scientifique et qu'il faut recourir au français, ou mieux à l'anglais (chapitre 2). On retrouve dans ces propriétés ontologiques prêtées aux langues la théorie de Whorf, déjà citée dans l'introduction générale, pour qui chaque langue, de par sa

structure et son lexique, structure la compréhension du monde de ses locuteurs différemment des autres langues.

« Nous découpons la nature suivant les voies tracées par notre langue maternelle. Les catégories et les types que nous isolons du monde des phénomènes ne s’y trouvent pas tels quels, s’offrant d’emblée à la perception de l’observateur. Au contraire, le monde se présente à nous comme un flux kaléidoscopique d’impressions que notre esprit doit d’abord organiser, et cela en grande partie grâce au système linguistique que nous avons assimilé. Nous procédons à une sorte de découpage de la nature, nous l’organisons en concepts, et nous lui attribuons telles significations en vertu d’une convention qui détermine notre vision du monde – convention reconnue par la communauté linguistique à laquelle nous appartenons et codifiée dans les modèles de notre langue. » (Whorf, 1969 [1956] : 129-130)

Chaque langue traitée ici est effectivement construite comme un medium différent pour comprendre, penser et dire le monde : par exemple, l’arabe est construit comme une modalité d’appréhension et de compréhension exaltées et religieuses du monde qu’il découpe en opposant les éléments qui le constituent (opposition entre les cultures notamment) tandis que l’anglais est construit comme une modalité d’appréhension et de compréhension ouvertes et réflexives qui fait des liens entre les éléments qui le constituent (mise en dialogue des cultures).

Pourtant, ce ne sont pas les propriétés intrinsèques ou la nature figée de chaque langue qui font d’elle un tel medium d’approche du monde mais il s’agit d’une construction scolaire, donc politique, idéologique et sociale de chacune des langues. En ce sens, l’ensemble de ce travail est une démonstration de terrain de la pertinence de l’analyse de Cameron que chaque langue est « modelée par les mêmes processus sociaux et idéologiques que ceux qu’elle est souvent censée expliquer³⁶⁴ » (2006 : 143). Il n’y a pas de raison linguistique pour que la langue arabe ou la langue française ne puissent être des langues de liberté ou que l’anglais ne puisse être une langue de haute culture, de religiosité et d’exaltation. C’est l’école marocaine qui les construit ainsi et les fige ainsi dans les rôles qu’elle leur attribue à travers les curricula, les manuels, les formations des enseignants, les pratiques de classe. Dans le monde de l’école publique, ce sont aussi les enseignants qui participent à aménager, transformer, transmettre, renouveler de telles idéologies linguistiques à travers

³⁶⁴ “It is itself shaped by the same social and ideological processes it is often invoked to explain”.

leurs parcours familiaux, personnels, professionnels. Ce sont les élèves qui y participent également.

C'est pourquoi ce dernier chapitre est consacré aux discours, aux stratégies et aux pratiques d'enseignants et d'élèves face à ces constructions idéologiques des langues ou ces idéologies linguistiques que l'école participe à construire. Comment les aménagent-ils, les transforment-ils et se les approprient-ils ? Quelles sont leurs stratégies d'adaptation et d'appropriation de ces langues pour être, malgré tout, acteurs et auteurs dans une ou plusieurs de ces langues ?

Le décalage entre les idéologies linguistiques à l'œuvre et les pratiques des acteurs dans le monde arabe a été souvent analysé par les chercheurs (notamment Haeri 2003, Mejdell 2006, de Ruiter 2006, Miller 2009 et 2010, Ziamari & de Ruiter 2015, etc.). Miller (2010) rappelle combien « les pratiques ont évolué beaucoup plus vite que les normes » et parle d'un enseignement « sclérosé » par opposition à « la vitalité des pratiques » malgré la non-légitimité des mélanges de niveaux de langues, mélange théorisé comme un « arabe médian » dit aussi « educated spoken Arabic » (Mejdell 2006).

Dans ce chapitre, nous verrons comment ce décalage entre discours et pratiques se joue chez les acteurs de l'école publique marocaine : leurs stratégies pour s'approprier malgré tout ces langues et se les approprier pour être « auteurs » tout en reprenant cependant à leur compte les métadiscours idéologiques construits et véhiculés par l'école sur ces langues. Vu le nombre d'élèves sur les bancs de l'école publique et les difficultés pour s'entretenir avec eux autrement que collectivement (voir chapitre 3, section [3.3.2](#)), ce chapitre ne prétend pas proposer un tableau complet des stratégies et des pratiques des élèves mais présente quelques analyses, études de cas particuliers et pistes de réflexion.

La première section s'intéresse aux discours et pratiques langagières chez les enseignants tandis que la seconde s'efforce de donner la parole aux élèves.

7.2. Discours sur les langues et pratiques langagières chez les enseignants : ambivalence et transgressions

Les trois chapitres précédents ont déjà présenté les relations des enseignants à la langue qu'ils enseignent. Cette section ne revient pas là-dessus, elle s'intéresse aux discours, positionnements et stratégies des enseignants rencontrés face au décalage entre les idéologies linguistiques auxquelles ils adhèrent et qu'ils véhiculent auprès de leurs élèves

et leurs propres pratiques langagières, surtout concernant la langue arabe. Comment formulent-ils et ressentent-ils la transgression tacite de ces idéologies dans leurs pratiques ? Dans quelle mesure cela suscite-t-il chez eux une forme d'ambivalence fort inconfortable à vivre ? Comment cette ambivalence mène-t-elle certains à l'autodénigrement et au dénigrement du Maroc par comparaison avec les autres pays arabes dont ils idéalisent la « pureté » linguistique ? Comment se répercute-t-elle sur leurs relations aux langues étrangères ?

7.2.1. Petite humiliation ethnographique montée en sérendipité : langue d'apparat et langue d'interaction, une transgression tacite

Je suis invitée à participer à une journée de formation³⁶⁵ à destination des professeurs des écoles primaires publiques d'une petite ville de plaine. Pour cette journée organisée à l'initiative d'Abdelmajid, inspecteur de langue arabe et de sciences, il est d'abord prévu une séance plénière de présentations et de débats sur le renouvellement du rôle de l'enseignant, puis des ateliers thématiques dont celui qu'Abdelmajid m'a demandé d'animer sur la démarche d'investigation scientifique pour les professeurs d'arabe et de sciences. J'ai décidé d'essayer de faire toutes mes interventions en arabe *fusha*, ce qui m'a demandé une longue préparation de recherche des mots clefs appropriés que j'ai recopiés en lettres arabes sur une feuille de papier. Ces mots, je les teste sur Rachid, l'enseignant-coordonateur de français et de mathématiques qui m'emmène dans sa voiture à cette journée. Il est 6h00 du matin et pendant le long trajet dans la fraîcheur poussiéreuse de la route, je lui lis mes mots-clefs en articulant à outrance pour qu'il les comprenne bien. Il est invalide plus de la moitié. C'est sans appel. D'autorité, il m'en impose d'autres. Il me les épelle en articulant de façon tout aussi exagérée, je les griffonne comme je peux, la feuille sur les genoux. Il fixe ce que j'écris pour corriger mes approximations orthographiques en détournant le regard de la route. La voiture dévie et vacille un peu. Il a l'air nerveux et gêné. Je l'ai prévenu à l'avance de ce que je voulais faire. Il me répète à nouveau : « tu sais, ils comprennent à peu près le français, tu n'as pas besoin de faire ça. Tu peux leur parler en dialecte à la pause, ça suffira ». Abdelmajid, l'inspecteur, s'était montré beaucoup plus encourageant. Je me suis entêtée.

Pour moi, c'est une petite expérimentation ethnographique : qu'est-ce qu'on ressent en situation d'insécurité et d'approximation linguistique dans un contexte où on doit

³⁶⁵ Cet épisode a eu lieu en janvier 2016.

s'exprimer en public devant des tiers potentiellement prompts à juger et à se moquer bruyamment comme c'est souvent l'habitude dans les milieux enseignants au Maroc ? Qu'est-ce qui se passe quand on transgresse la règle d'or bien établie qu'il vaut mieux se taire quand on n'est pas sûr d'être capable de prononcer avec une grande vélocité une phrase grammaticalement correcte en public, que ce soit en arabe ou en français ? Qu'est-ce qui se passe quand ce « on » qui s'expose ainsi et qui transgresse est une formatrice française dont tout le monde attend qu'elle incarne un certain savoir français et qu'elle le transmette dans sa langue ? Qu'est-ce qui se passe quand cette formatrice française, seule étrangère conviée à la journée, fait un effort ostensible pour parler dans un arabe *fusha* approximatif devant un public d'enseignants marocains qui, en tous cas officiellement, enseignent eux-mêmes en arabe *fusha* et pas en arabe marocain ? Qu'est-ce que cette situation bizarre peut révéler – ou au moins soulever – sur les rapports de ces enseignants aux langues en présence (et/ou en concurrence) ? Sur leurs pratiques ?

A notre arrivée, la plénière commence. Une soixantaine d'instituteurs s'installe à des tables d'écoliers disposées pour l'occasion en forme de U dans une grande salle de réunion. Nous sommes dans une école privée toute neuve qui prête les salles pour l'occasion³⁶⁶. On me place d'office à la table des organisateurs perchée sur l'estrade et dressée d'un tissu rouge brillant et de micros. Y siègent Abdelmajid l'inspecteur, Rachid et deux autres enseignants-coordonateurs que je ne connais pas, une femme et un homme. Ils commencent leurs discours : chacun d'entre eux se lève quand c'est son tour et lit, voire déclame, à toute vitesse son discours en *fusha*, les yeux rivés sur son texte écrit à la main ou tapé à l'ordinateur et imprimé, sans aucune ponctuation orale mais en respectant la vocalisation et dans un rythme effréné, presque versifié et rimé.

Première erreur de ma part : dans mon esprit, c'est une situation de communication orale, donc d'adresse verbale et d'interaction visuelle et non-verbale avec un auditoire. Lors de la formation que j'ai reçue en France il y a longtemps comme jeune enseignante-stagiaire à l'IUFM³⁶⁷, on m'a incitée à ne pas écrire mes interventions, mais à simplement en poser les grandes lignes sous forme de tirets sur une feuille qui sert de mémo en cas d'oubli. Il est jugé déplacé de lire in extenso son texte entièrement rédigé au préalable. Cet

³⁶⁶ Ce n'est pas le lieu ici mais il serait intéressant de mener une étude sur les rapports entre l'institution scolaire publique et les écoles privées qui semblent avoir des liens proches lorsqu'il s'agit d'organiser des événements communs comme cette formation ou d'autres occasions. Il est difficile de savoir s'il s'agit d'accords institutionnalisés ou simplement d'ententes purement locales et dépendantes d'initiatives d'acteurs particuliers ?

³⁶⁷ Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

apprentissage m'a demandé de longues années d'entraînement et de stress pour ne pas « lire », mais m'adresser à mes destinataires. Or, malgré mes 4 ans déjà passés au Maroc, malgré le fait que j'ai souvent assisté à des discours officiels sur l'éducation, je n'ai jamais vu, perçu, compris, formulé, ni eu la pensée une seule seconde que, dans un tel contexte au Maroc, la majeure partie du temps, pour ne pas dire tout le temps, un tel discours est entièrement écrit à l'avance pour être lu par l'intervenant en continu comme une récitation. J'ai assisté à cela maintes fois. Or, il faut cette situation où je me retrouve soudainement sur la sellette pour que je m'en aperçoive et l'intègre à mes dépens, là, face à ces soixante enseignants, l'inspecteur et les organisateurs. Trop tard.

Dans la situation présente, je n'ai que mes mots clefs griffonnés sur mon bout de papier, sans phrases et sans vocalisation, en tous cas grammaticale. Je me lance quand même lentement, en articulant tout aussi laborieusement que tout à l'heure dans la voiture pour être comprise. Je me protège autant que possible en commençant par dire que j'apprends l'arabe et que c'est donc un exercice pour moi de m'adresser à eux dans leur langue. Les visages sont fixés sur moi, visiblement avec stupéfaction, pour le moins, dans un silence total. J'entends mes fautes détonner comme des pétards dans le silence et n'arrive pas à vocaliser correctement.

Deuxième erreur : non seulement je m'excuse sans cesse de ne pas assez bien parler leur langue, mais en plus je m'excuse du fait que je risque parfois de mélanger *fusha* et *darija*. Là se produit ce que je ressens comme la sanction-humiliation que je redoutais : le silence stupéfait éclate immédiatement dans un énorme éclat de rires de toute la salle, appuyé, amplifié, lourd, gêné. Ça dure longtemps. Je me tais et j'attends, le moral à zéro et l'envie de fuir. Je ne peux pas m'empêcher de penser à l'histoire qu'on m'a racontée maintes fois, celle d'un professeur-stagiaire de français qui, pendant un cours au centre régional de formation des enseignants, aurait dit « le cage » au lieu de « la cage », ce qui aurait déclenché de telles railleries de la part des formateurs et des autres stagiaires qu'il serait tombé en longue dépression, aurait démissionné et fait une tentative de suicide. Quand les rires se calment, à la vue de ma déconfiture, un des organisateurs me propose de continuer en français. Je prends mon courage à deux mains et passe spontanément en dialectal : « vous me comprenez quand je parle en *fusha*, oui ou non ? [wach fhemtūnī mllī n-tkllm b-l-'arabiyya al-*fusha* ūlla la ?] » Tout le monde crie « oui ! » d'un air enthousiaste que je ne sais pas du tout interpréter. Je reprends donc lentement mon misérable discours et le finis, le cœur en berne, en présentant les activités de l'atelier que je vais animer l'après-midi.

Rachid reprend ensuite la parole en *darija* et déroule de façon très appuyée, exagérée et emphatique, toutes mes compétences « extraordinaires » de formatrice. Il est clair qu'il essaye de rafistoler et redorer le blason de la formatrice française de son mieux. Les discours s'enchaînent ensuite jusqu'à la pause. Là, piteuse, je me dirige vers Rachid et lui demande pourquoi il y a eu tant d'éclats de rires quand je me suis excusée du risque de mélanger les deux langues. Il grince d'un rire gêné à nouveau, secoue la tête et me dit à voix basse : « tout le monde au Maroc mélange le dialecte et l'arabe. C'est normal MAIS ça ne se dit pas ». De son côté l'inspecteur me donne de petites tapes sur l'épaule en hochant la tête avec un regard rieur. La majorité des enseignantes se précipite sur moi à la pause en m'offrant verres de thé et gâteaux. Félicitations, moqueries gentilles en *darija*. On me signifie que ça leur a fait plaisir et que c'était bien, et que bravo, je dois continuer comme ça, mais quand même « on a eu très peur pour toi (*khāi 'fīn 'alīk bzāff*) ». Quand je leur demande pourquoi elles ont eu peur et qu'est-ce qu'elles veulent dire par là, elles font la moue, rient, prennent un air embarrassé et me font comprendre que je devrais bien savoir pourquoi sans avoir besoin de demander. C'est la *ḥchouma* !!

Cette anecdote permet la découverte fortuite, en l'occurrence à mes dépens, de fonctionnements qui m'étaient restés invisibles jusque-là, ce qui souligne combien la recherche de terrain repose souvent sur de tels moments impromptus décrits sous le terme de sérendipité (voir l'anglais plus usité « serendipity »), soit une découverte inattendue qui permet une avancée importante dans la compréhension d'un phénomène dans les domaines de la recherche³⁶⁸. Voici ce qui en ressort.

Tout d'abord, on retrouve les pratiques de littératie et les critères de performance valorisés en classe dans cette prise de parole officielle en public. En effet, cette anecdote montre qu'une telle prise de parole à l'étrange par des organisateurs ayant une position hiérarchique surplombante par rapport à leur auditoire, se fait en arabe *fusha* à l'aide du médium de l'écrit puisque chacun a écrit préalablement son intervention et la lit. Ceci est aussi vrai dans ce contexte officiel local que lors des discours aux niveaux régional et national auxquels j'ai pu assister. Le locuteur du discours le lit dans une forme de lecture-récitation comparable à celle exigée des élèves dans les cours de langues, avec vélocité, fluidité, sans pauses qui pourraient être prises pour des hésitations, sans ponctuation, avec un ton solennel stéréotypé qui ne fluctue pas, quel que soit le contenu du message. La

³⁶⁸ Pour une présentation globale du rôle de la sérendipité dans la recherche ethnographique, voir la synthèse de Rivoal & Salazar 2013.

vocalisation grammaticale également doit être irréprochable et il arrive souvent que les signes diacritiques soient indiqués au crayon sur le papier pour prévenir les risques d'erreur. C'est dire qu'un discours en arabe ne s'improvise pas mais se prépare et est d'abord couché par écrit en intégralité. Or, il en est de même pour les discours officiels en français qui sont aussi entièrement écrits à l'avance et lus avec la même rapidité, la même absence de pause et de ponctuation, la même unicité d'intonation. Or, dans les deux cas, ce fonctionnement ne s'explique pas forcément par un manque de maîtrise de la langue ou une forme d'insécurité linguistique du locuteur du discours. Il semble plutôt s'agir d'une règle implicite et partagée par tous, qu'un discours, pour être formel, pour faire autorité, doit s'écrire et se lire avec cette maîtrise et cette vélocité comme marqueurs de la performance du locuteur-lecteur. De plus, comme dans les exemples de la *halqa* de Fatima et de la lecture familiale de Miloud (chapitres 4 et 5), le sens semble moins importer que ce qui émane du texte comme musicalité, cohésion collective, et ici aussi comme autorité³⁶⁹.

Une fois ce tour de force réalisé, lorsque la parole est « libre » à nouveau, c'est-à-dire quand elle n'est plus dans le contrôle hiérarchique induit par la situation du discours officiel surplombant mais qu'elle redevient un échange horizontal avec l'auditoire et non plus un discours vertical, alors les locuteurs sont libérés de la contrainte ou de l'encadrement de l'écrit. La parole spontanée ou la parole vivante se fait alors dans une *darija* mêlant structures syntaxiques et lexique d'arabe marocain où sont insérés des mots techniques de pédagogie en *fusha*. Il s'agit donc d'une forme de *darija* « soutenue » ou d'arabe médian (Mejdell 2006 ; Miller 2009 et 2010). C'est le cas lorsque Rachid se sent obligé de faire mon éloge et de faire la liste de mes compétences en tant que formatrice pour tenter d'effacer ma performance catastrophique. C'est le cas également dans les réunions en général lorsqu'il s'agit de prendre des décisions pratiques sur l'organisation d'un événement, de discuter un point qui fait débat, d'échanger questions et réponses, d'être dans l'ici et maintenant vivant de l'interaction langagière et non plus dans la

³⁶⁹ Dans le discours qui nous occupe ici, il est fait recours à de nombreuses citations religieuses (louanges à dieu et demandes de protection de la journée et des participants) et de textes officiels de l'institution scolaire. Alors qu'Eickelman (1978) analyse positivement ces pratiques en soulignant la créativité qu'il y a dans les discours officiels à mobiliser à bon escient des citations du Coran, de proverbes et de poèmes en arabe classique, Abdellah Laroui (2007) de son côté, déplore l'absence de spontanéité dans ces discours en l'expliquant par le fait que « l'arabe n'est pas notre langue ». Il critique aussi le fait que cela revient à parler « une langue convenue » basée sur des « formules héréditaires » (2007 : 22) de sorte que « personne ne parle librement » et qu'il n'existe « jamais cette spontanéité qui permet de dire les choses telles qu'on les ressent » (ibid. 27). Il est difficile de se positionner là-dessus. En revanche, comme il est montré dans la suite de notre propos, ce type de discours officiels semble ici davantage avoir une dimension rhétorique et symbolique comme une forme de rituel introducteur d'une journée qui sort de l'ordinaire plutôt que d'être informatif.

solemnité du discours unilatéral officiel qui semble relever souvent plus de la démonstration hiérarchique d'apparat que de l'informatif.

D'autre part, un autre élément lié à ce qui précède est important : le silence tacite qui est maintenu chez les enseignants sur les pratiques langagières de mélange entre arabe *fusha* et *darija* en contexte scolaire. C'est un aspect souvent analysé du décalage entre les idéologies linguistiques et les pratiques³⁷⁰ mais qui apparaît ici de manière quelque peu dramatisée à travers la réaction gênée de l'auditoire et la réplique agacée de Rachid qui se retrouve obligé malgré lui de me dire en aparté : « tout le monde au Maroc mélange le dialecte et l'arabe. C'est normal MAIS ça ne se dit pas ». Depuis le débat télévisé entre Abdellah Laroui et Nouredine Ayouch sur la chaîne publique 2M en 2013 (27/11/2013), la question de la présence de la *darija* à l'école publique commence à être débattue et semble moins taboue³⁷¹. Cependant, si ces discussions se développent effectivement dans certains milieux médiatisés, les acteurs adultes de l'école publique que j'ai rencontrés – surtout les enseignants – se montrent très réticents à en parler et à le formuler explicitement, en tous cas en ma présence³⁷². L'agacement de Rachid face à mon questionnement n'est pas sans rappeler celui de Fatima quand je l'interroge sur la capacité de son auditoire en grande partie analphabète ou illettré à comprendre sa lecture d'Ibn Battuta lors de ses *halqas* (chapitre 4, section [4.1.2](#)). Sa réponse tranchante « l'arabe est notre langue », mettant un terme à toute discussion possible, va dans le même sens. Il est certaines affirmations qu'il n'est pas possible ou permis de questionner, des zones d'ombre qui doivent le rester. Dans le cas de l'anecdote qui nous occupe, Rachid va au-delà et finit par transgresser le silence tacite des acteurs de l'école sur la question du mélange des registres de langue en arabe, mais contre son gré et en quelque sorte forcé par la situation et mon entêtement. Cette pratique du mélange est donc une transgression elle-même de l'idéologie linguistique de la pureté de l'arabe et de son emploi exclusif dans des

³⁷⁰ Voir la synthèse introductive et la bibliographie de Benítez Fernandez M., Miller C., Jaap de Ruyter J., Tamer Y. (dir.), 2013, pages 15-59.

³⁷¹ Voir notamment la thèse de Kaddouri (2017) qui travaille sur les pratiques langagières dans des établissements scolaires à Ben Guérir. Il écrit que « L'identification en une langue n'implique pas forcément la pratique de cette langue » (2017 : 15).

³⁷² Certains enseignants de sciences sont parfois plus enclins que les enseignants de langue à parler de ce mélange de pratiques dans des contextes de formations que j'anime. Cependant, il s'agit de quelques personnes seulement, le plus souvent des hommes non loin de l'âge de la retraite qui prennent la parole pour de longs discours qu'ils commencent par des expressions telles que « je vais vous dire la vérité » avec un certain goût pour montrer qu'ils sont dans la dénonciation, voire dans la provocation et la transgression. Les enseignants plus jeunes les regardent souvent avec gêne et désapprobation sans pour autant oser les contrer frontalement. Il est cependant arrivé quelques fois que certains s'insurgent contre de tels propos et que s'ensuivent des disputes particulièrement virulentes.

circonstances officielles et dans les classes des établissements scolaires publics. Cependant, c'est une transgression en actes qui ne se dit pas, la formuler est une autre transgression qui est peut-être plus gênante encore dans la mesure où elle vient pointer du doigt une pratique transgressive consensuelle et silencieuse dans les établissements scolaires.

7.2.2. Transgression et autodénigrement : se comparer avec les autres pays arabes

Aucun enseignant d'arabe n'a jamais voulu aborder ce sujet avec moi ou en ma présence. En revanche, les enseignants de français, d'anglais et d'espagnol rencontrés sont en général plus diserts sur la question. Cependant, ceux qui en parlent ne le font pas en public mais en privé et avec réticence ou, chez certains, avec un goût prononcé pour l'autodénigrement, voire pour la surenchère dénonciatrice contre les contradictions, voire contre ce que quelques-uns d'entre eux dénoncent comme la « schizophrénie³⁷³ » des Marocains. Même les enseignants plus posés qui ont accepté de parler avec moi en privé de ce décalage entre discours et pratiques sont généralement persuadés que c'est une spécificité marocaine et algérienne et que les autres pays arabes, surtout ceux du Moyen-Orient, « ne mélangent pas » et utilisent l'arabe *fusha* couramment et sans recours à l'écrit dans les contextes scolaires et officiels, même s'ils ont aussi leurs dialectes pour la vie quotidienne, dialectes qui, selon eux, sont plus proches de l'arabe *fusha* que la *darija* marocaine.

Ainsi, beaucoup d'entre eux considèrent que les Marocains, du fait de la situation géographique du royaume à l'ouest du monde arabe (*al-maghrīb*), maîtrisent une langue arabe moins pure que les pays du Moyen-Orient ; que c'est une des faiblesses du pays qui les oblige à « tricher » (propos d'une enseignante de français) en parlant davantage la *darija* que l'arabe *fusha* en classe, en invoquant la situation géographique ou le niveau linguistique insuffisant des élèves, voire le niveau de tous les Marocains en général. Cette pratique est donc considérée par les enseignants eux-mêmes comme une transgression qui se justifie par un manquement qui, selon eux, marque la société marocaine dans son ensemble.

³⁷³ Lors de ces discussions informelles en privé avec des enseignants de français, d'anglais et d'espagnol avec qui j'ai noué des relations de confiance et de relative proximité, le terme de « schizophrénie » revient souvent au sujet des décalages entre discours et pratiques, que ce soit au sujet des langues ou d'autres aspects sociaux. Ces enseignants se placent cependant toujours eux-mêmes en dehors de ces pratiques « schizophrènes ». Ce mot est également en vogue sur les réseaux sociaux et dans la presse marocaine : on le constate facilement en tapant « schizophrénie + Maroc » sur Google.

Cette idéalisation des pratiques langagières dans les pays du Moyen-Orient alors que peu d'entre eux ont voyagé dans ces pays, explique la stupéfaction et la déception profonde de Saïd, l'enseignant de français écrivain en arabe dont il a souvent été question dans ce travail, lorsqu'il s'est rendu aux Emirats Arabes Unis pour recevoir un prix à la cérémonie officielle d'un concours d'écriture littéraire en langue arabe. Des écrivains de tous les pays arabes y étaient conviés comme lui et il a été stupéfait de découvrir que là-bas aussi seuls les discours officiels de remise des prix étaient lus en arabe *fusha* alors que le reste des discussions était mené en arabe dialectal. Sa déconvenue a été d'ailleurs rendue encore plus vive lorsqu'il s'est rendu compte qu'en plus, contrairement à ce qu'il pensait jusque-là et contrairement à ce que pensent généralement les enseignants, le français n'est pas une langue parlée dans le monde entier.

Je m'attendais à parler en arabe littéraire pendant tout mon séjour, cette idée m'enchantait. Mais non, ça ne dépassait pas les tables rondes ! Dès qu'on se parlait entre écrivains, on parlait en égyptien ou un mélange du Moyen-Orient. Ça a été une grande frustration pour moi. Moi j'ai essayé de parler en marocain mais personne ne me comprenait. Les Arabes du Moyen-Orient m'ont regardé et m'ont demandé en quelle langue je parlais. J'ai dû passer en égyptien. Moi je peux les comprendre et parler en égyptien, eux ils ne comprennent pas le marocain. Ils ne parlaient même pas français non plus. J'étais choqué. J'ai découvert que même le français, c'est une langue dépassée dans le monde, c'est rien, ça ne sert à rien. J'étais tellement choqué !
(Saïd, enseignant de français, poète et romancier en arabe)

La déception de Saïd montre combien au Maroc sont idéalisées les pratiques de la langue arabe dans les pays arabes du Moyen-Orient comme s'il n'y existait pas de décalage entre ces pratiques et l'idéologie de la pureté de la langue en contextes scolaires et culturels, par opposition à un Maroc qui leur semble déficient en la matière. On aperçoit ici combien est prégnante l'auto-dévalorisation linguistique face à la langue arabe dans les milieux enseignants de l'école publique, voire au-delà dans la société marocaine, et le sentiment de transgression permanent qu'ils partagent, même s'il ne se dit pas, et peut-être d'autant plus qu'il ne se dit pas. Il est difficile de ne pas faire l'hypothèse que cette transgression tacite et silencieuse ne va pas sans une forme d'ambivalence qui participe à cet autodénigrement silencieux : comment en effet concilier un discours idéologique identitaire aussi construit, totalisant et fier sur la pureté de la langue nationale d'un côté, et des pratiques qui minent ce discours de l'intérieur, de l'autre ?

Or, il est clair que l'école publique marocaine a une part importante de responsabilité dans la dissémination et la diffusion de cette transgression et de cette ambivalence qu'elle véhicule, développe et cultive auprès des élèves de l'école publique, génération après génération. Ce fonctionnement ambivalent et l'oscillation permanente entre survalorisation de la langue arabe comme symbole identitaire et sur-dévalorisation de ses propres pratiques langagières qu'il engendre chez les enseignants comme chez les élèves provoque chez beaucoup d'entre eux une forme d'insécurité et de crispation lorsqu'ils se retrouvent soudainement confrontés à parler de ce décalage entre discours et pratiques. Ils se braquent le plus souvent et s'en détournent ou font fluctuer leurs discours malgré eux, ce qui crée chez eux un sentiment non seulement de frustration mais souvent aussi de rancœur contre qui les a poussés dans leurs retranchements.

Autre langue officielle du royaume, l'amazigh est également traité avec une ambivalence certaine entre, d'un côté, l'affirmation politique de l'importance de l'enseigner dans toutes les écoles primaires publiques à tous les Marocains comme « patrimoine commun³⁷⁴ » et, de l'autre, le peu de moyens mis en œuvre, tant humains que financiers et pédagogiques, pour réaliser cela de manière concrète, efficace et qui fasse aimer la langue aux élèves et éveille leur curiosité pour ce « patrimoine ». Au contraire, en tout cas pour le peu d'éléments qui ont pu être rassemblés à ce sujet pour cette recherche, c'est tout le contraire qui semble être réalisé, créant plutôt la défiance et le rejet des élèves, non pas forcément face à la langue elle-même, mais plutôt face à la manière si peu professionnelle, rébarbative et terrifiante dont elle peut être enseignée comme dans le cas décrit dans le chapitre 4 (section [4.4.2](#)). Là encore cette ambivalence d'un fonctionnement qui crée l'inverse de ce qu'il est censé véhiculer est porteuse de conséquences potentielles non seulement d'auto-dévalorisation chez les élèves mais aussi de cristallisation d'une opposition communautaire entre élèves arabophones et élèves amazighophones au lieu de les rassembler dans le partage de l'apprentissage d'une langue que tous, quelle que soit leur origine, pourraient apprendre à apprécier et aimer manier de façon plaisante. L'enseignement de l'amazigh, du moins dans les circonstances dans lesquelles il a été observé, semble au contraire provoquer exactement l'inverse de ce qu'il est censé incarner. Il faut espérer qu'il en est différemment dans les autres contextes où cette langue est enseignée.

³⁷⁴ Constitution de 2011, article 5, page 5 (version française).

7.2.3. Ambivalence et langues étrangères

Une autre forme d'ambivalence est également à l'œuvre dans les relations des enseignants à la langue française. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, le français de l'école est investi par ceux qui l'enseignent comme une langue de haute culture dont les références culturelles exclusive sont la France et la littérature classique française, tout en mettant à distance et dénigrant dans leurs discours ce qu'ils appellent le « français dialectal », calquant ainsi sur le français le fonctionnement diglossique de l'arabe. Cette conception du français de l'école se retrouve aussi à des degrés divers chez la majorité des enseignants d'arabe rencontrés pour qui l'apprentissage du français de communication quotidienne ne relève pas de la mission de l'école marocaine³⁷⁵. Là encore il y a donc un décalage fort entre l'idéologie linguistique autour du français scolaire et les pratiques présentes non seulement à l'extérieur de l'école mais aussi à l'intérieur. En effet, les enseignants de français eux-mêmes ne s'expriment pas oralement dans la langue de Molière ou de Victor Hugo mais pratiquent ce français « dialectal » en classe ou lorsqu'ils ont des interlocuteurs francophones. Les enseignants des autres langues aussi peuvent communiquer au moins un minimum dans cette langue, surtout les enseignants d'anglais et d'espagnol, ceux d'arabe souvent moins. Là encore de telles pratiques entrent en transgression par rapport à l'idéologie transmise par l'école qui fait du français un objet culturel lointain et inaccessible et non pas un moyen d'expression vivant et dynamique que l'on peut s'approprier, faire sien. Or, en ne valorisant qu'une langue littéraire et technique dans les enseignements auprès des élèves, l'école leur coupe l'accès à ce « français dialectal » qui a aujourd'hui encore un rôle déterminant, non seulement économique et professionnel sur le marché de l'emploi qualifié mais aussi culturel à travers les media, les événements et les publications francophones marocains.

La seule langue présente à l'école publique qui ne suscite pas une telle ambivalence ni ces décalages entre discours et pratiques est l'anglais qui n'est pas investi des mêmes enjeux émotionnels identitaires que l'arabe et le français³⁷⁶. Sa présence sur la scène nationale marocaine est limitée même si elle se développe progressivement de plus en plus, notamment au niveau des relations économiques avec les pays anglo-saxons (Buckner 2011). Les enseignants l'investissent surtout comme une langue d'ouverture sur le monde

³⁷⁵ Les enseignants d'anglais et d'espagnol interrogés sont plus indécis sur cette question. Ceux d'anglais pensent malgré tout que le français devrait être enfin enseigné comme une langue étrangère comme l'anglais.

³⁷⁶ L'espagnol ne semble pas non plus être l'objet d'ambivalence particulière, en tous cas dans les régions où cette recherche a été menée. Elle l'est peut-être davantage dans celles qui ont été sous protectorat espagnol autrefois.

extérieur et comme une langue de communication dans les relations internationales. Certains enseignants d'arabe et de français en parlent certes avec une certaine ironie : c'est une langue facile à apprendre, elle n'a pas la beauté et la complexité de l'arabe et du français. Mais elle n'est dans l'ensemble pas ressentie comme une menace à l'intégrité culturelle et identitaire marocaine. N'étant pas investie comme une langue de « haute culture », elle n'est pas mise en situation de rivalité avec les hautes cultures littéraires écrites arabe et française. Le fait qu'elle ne soit pas une ancienne langue coloniale au Maroc rend certainement plus simple le rapport des acteurs de l'école publique à cette langue. Langue de communication orale dans un sens proche de la *darija*, elle n'est pas imprégnée d'enjeux identitaires postcoloniaux, même si elle attire néanmoins la méfiance de quelques enseignants d'arabe et de français qui voient en elle un véhicule potentiel d'influences extérieures néfastes sur le comportement et la pensée des élèves.

Face à ces décalages, ces ambivalences et ces transgressions qui leur sont transmis par l'école, comment se positionnent les élèves ? Dans leurs discours ? Dans leurs pratiques ? Quelles sont leurs stratégies pour s'approprier les langues malgré tout, pour être auteurs dans ces langues ?

7.3. Discours sur les langues et stratégies d'appropriation d'élèves ou comment être auteur ?

Répondre à ces questions est méthodologiquement difficile pour plusieurs raisons. Tout d'abord, comme développé dans le chapitre 3 (section [3.3.2](#)), j'ai eu beaucoup moins d'occasions de passer du temps et d'échanger avec des élèves qu'avec les enseignants de langues des établissements. D'autre part, on peut voir se dessiner des récurrences dans les pratiques enseignantes en classe, notamment du fait que les enseignants d'une même langue ont reçu des formations initiales comparables, suivent les mêmes programmes et utilisent les mêmes manuels. En revanche, la multiplicité des individualités des élèves, de leurs histoires personnelles et scolaires, de leurs aptitudes, de leurs goûts et de leurs réactions face à l'école et dans les cours de langue, est bien plus difficile à rassembler sous des caractéristiques communes, d'autant plus quand ils sont 40 dans une même classe face à un enseignant et que seuls quelques-uns participent individuellement tandis que les autres semblent former un groupe indistinct. Par ailleurs, acteurs sociaux en développement, ils sont en mouvement permanent, constamment en train de développer et de transformer leurs discours, leurs stratégies, leurs pratiques. Ils sont souvent beaucoup moins enclins que les

adultes à formuler et partager ce qu'ils pensent, ressentent et vivent, à construire des récits d'eux-mêmes. Ils sont aussi davantage sur la défensive face à une étrangère qu'ils perçoivent très vite comme posant trop de questions ou les orientant sur des thèmes qu'ils ne souhaitent pas aborder, surtout dans un monde social dans lequel on pose habituellement peu de questions aux enfants sur leurs motivations et leurs convictions personnelles.

Cette difficulté est plus grande encore quand il s'agit d'essayer d'interroger les élèves sur leurs relations à la langue arabe. Comme les étudiants cités dans le chapitre 2 ou certains enseignants, il s'élève vite alors une certaine suspicion chez les élèves comme si les questions constituaient déjà en elles-mêmes une forme de remise en question de l'évidence de ce que cette langue représente pour eux. C'est ici une des limites rencontrées dans cette étude du fait que je ne suis pas marocaine, pire, que je suis française et donc très vite soupçonnée de remettre en cause « leur » langue.

Cette section s'appuie donc sur un patchwork de méthodes pour tenter de donner la parole à des élèves et de faire quelques incursions dans leur(s) monde(s) linguistique(s) sans prétendre pour autant proposer une vision globale de ce qu'ils formulent, vivent, transforment. Comme présenté dans le chapitre 3, les observations des actions des élèves dans les établissements, notamment dans les cours de langues, ont été complétées par des échanges avec des élèves individuellement ou par petits groupes en classe, dans les couloirs et dans les cours de récréation, surtout sous la forme d'interactions informelles relativement courtes. Il m'est arrivé d'animer des discussions et activités autour des langues avec des classes entières lorsque leur enseignant était absent, surtout en primaire et en Tronc Commun au lycée. En dehors des établissements, j'ai développé des échanges individualisés et personnalisés avec des enfants d'enseignants, d'amis ou de connaissances professionnelles, généralement dans la maison familiale. J'ai également mené des entretiens plus formels avec des étudiants sur leurs expériences passées à l'école dans les cours de langues et sur leurs rapports aux langues : un focus groupe et quelques entretiens individuels avec les étudiants dont il a déjà été question dans le chapitre 2. D'autre part, j'ai animé pendant trois ans de suite des ateliers d'intégration à la faculté des Sciences de Marrakech pour les bacheliers futurs étudiants, ce qui m'a aussi permis de recueillir de façon informelle des propos de ces jeunes gens tout juste sortis du lycée deux mois avant. J'ai animé un focus groupe avec une dizaine de ces jeunes bacheliers.

7.3.1. Entre adhésion aux discours de l'école sur la langue arabe et la *darija* et remise en cause des discours sur les autres langues

Concernant leurs rapports aux langues présentes à l'école, les élèves rencontrés ont des discours très proches de ceux des adultes. Les élèves d'une classe de Tronc Commun avec qui j'ai animé une séance ainsi que les étudiants et les bacheliers des focus groupes font l'éloge de l'arabe avec éloquence et les yeux brillants comme la langue de l'identité arabo-musulmane et de la patrie. A part ceux qui sont d'origine amazighe, les autres considèrent que l'arabe *fusha* est leur langue maternelle, ce qui rejoint les résultats des deux études quantitatives menées par De Ruiter sur les rapports des jeunes Marocains aux langues (2006 et 2013³⁷⁷). Certaines expressions utilisées pour la caractériser sont récurrentes, chez les élèves amazighs aussi : l'arabe est « notre langue », « la langue mère », « la plus belle langue du monde », « la langue de la communauté (*'umma*) », la langue de la plus belle des religions parce que celle-ci est la plus récente. Aussi bien dans les propos recueillis que dans ce qui se dégage des observations de classes où même les élèves muets du fond de la classe se redressent soudain et font corps avec le collectif lors de moments d'exaltation de la patrie, de l'identité arabo-musulmane³⁷⁸ ou de la langue elle-même, leur attachement affectif, émotionnel profond à l'arabe et leur sentiment d'appartenance noué autour d'elle sont visibles. Les élèves l'investissent d'ailleurs avec peut-être encore plus d'intensité vibrante que les adultes.

En parallèle, leurs discours sur la *darija* sont des condamnations sans appel qui reprennent les discours de la majorité des adultes de l'école et de leur entourage familial. Les mêmes élèves et étudiants interrogés insistent sur le fait que ce n'est pas une langue parce qu'elle n'a pas de grammaire fixe ; parce que le vocabulaire n'est pas le même dans toutes les régions du royaume et que cela empêche les Marocains de parler la même langue et de se comprendre ; parce que le lexique n'est pas sérieux et est réservé à la vie quotidienne, notamment à la petite enfance et les relations des mamans avec leurs bébés. Beaucoup d'élèves prennent des exemples de mots enfantins comme le pot, le siège, le biberon, etc., pour démontrer le manque de sérieux de la *darija*. Quelques-uns affirment aussi qu'elle est vulgaire et contient beaucoup de mots à connotation sexuelle (en les évoquant sans les prononcer).

³⁷⁷ Dans l'étude de Ruiter de 2006, 569 jeunes ont été interrogés et 782 dans celle de 2013.

³⁷⁸ Voir le cours de Fatima dans le chapitre 4.

De Ruiter, dans sa comparaison des résultats de ses deux études, ne voit pas d'évolution particulière sur les représentations des jeunes Marocains sur la *darija*. Il montre que, dans la seconde étude qu'il a menée, s'ils ont une image légèrement plus favorable du dialecte quand il est mentionné indépendamment de l'arabe *fusha*, en revanche il est toujours fortement dévalorisé lorsqu'il est évalué en comparaison de la langue littéraire (2013 : 89). Le chercheur trouve « surprenant » que les jeunes soient de plus en plus conscients du mélange entre arabe *fusha* et dialectal dans les pratiques alors qu'ils refusent de les associer comme deux variétés liées entre elles de la même langue (ibid. 89-90). Pourtant, ce n'est sans doute pas surprenant dans la mesure où ce sont des représentations que l'on trouve dans les discours des enseignants eux-mêmes et qu'ils véhiculent au quotidien dans leurs salles de classe. Ce n'est également peut-être pas surprenant vu le décalage entre les discours et les pratiques chez tous les acteurs de l'école ; vu l'ambivalence, les fluctuations de discours, l'insécurité et/ou la crispation que ce décalage engendre chez les enseignants comme chez les élèves.

Il n'est pas facile non plus d'explorer le rapport des élèves à l'amazigh qui n'est enseigné jusqu'à présent que dans quelques écoles primaires dans des zones amazighophones et dans de très rares établissements urbains (Abouzaid 2011). Les élèves, autant du primaire que du secondaire, sont aussi très réticents à en parler. Ceux d'origine amazighe sont parfois fiers d'apprendre à lire et écrire le *tifinagh* que leurs parents ne connaissent pas et s'en sentent valorisés. Cependant, les non-Amazighophones, ainsi que leurs parents et de nombreux enseignants, y voient plutôt une charge supplémentaire à des programmes scolaires déjà « trop chargés », voire une remise en question de l'unicité identitaire du royaume. Lors du focus groupe avec les étudiants³⁷⁹ où seule Meryem (19 ans) se définit comme Amazighe, l'ensemble du groupe, à part elle, se hâte d'affirmer que l'introduction de l'amazigh à l'école n'est pas bonne pour l'unité du pays parce que c'est un pays arabe. Ils sont réticents à en parler davantage. Meryem de son côté semble rester impassible ; elle affirme que la langue amazighe ne l'intéresse pas parce qu'elle n'est pas utile pour sa future vie professionnelle ; parler tamazight avec sa famille et les personnes de son village quand elle y va lui suffit. Aucun de ces étudiants ne sait que l'amazigh est reconnu comme « une langue nationale » par la Constitution de 2011 et, lorsqu'ils entendent cette information, ont tendance à ne pas y croire mais à considérer cela comme une nouvelle

³⁷⁹ Ces étudiants ont l'âge d'avoir reçu des cours d'amazigh à l'école primaire puisqu'ils ont entre 18 et 20 ans. Pourtant, ce n'est le cas d'aucun d'entre eux.

suspecte et totalement fausse. Aucun d'entre eux ne semble avoir envie de se renseigner plus avant sur la question. De manière générale, lorsque la question de l'amazigh est soulevée, les élèves du secondaire et les étudiants rencontrés passent vite à un autre sujet, comme si ce n'était pas important. Ils se sentent d'autant moins concernés qu'ils ne l'ont jamais rencontrée durant leur scolarité ; même les élèves amazighophones soit ne se prononcent pas, soit disent qu'ils l'apprennent ou aimeraient l'apprendre en dehors de l'école.

Il m'est plus facile de faire parler les élèves de leurs rapports à la langue française même si le fait que je sois française est au départ souvent interprété comme une invitation à faire l'éloge de cette langue et de la France. Après les politesses d'usage, une fois la glace brisée et un certain rapport de confiance établi, c'est souvent tout l'inverse qui ressort, une peur de cette langue jugée incompréhensible, inaccessible, voire « terrifiante », face à laquelle ils se sentent bloqués et inhibés. Les élèves de Tronc Commun disent combien ils ne comprennent rien en cours de français, à l'exception de l'habituel tout petit nombre d'élèves du premier rang qui expliquent qu'ils arrivent à suivre et à avoir de bonnes notes parce qu'ils viennent du privé³⁸⁰ où ils ont appris à parler et comprendre le français. Les étudiants du focus groupe racontent – comme certains enseignants tels Saïd – combien souvent en classe les « mauvais » élèves en français étaient méprisés par leurs enseignants de français, moqués et humiliés parce qu'ils ne comprenaient pas le cours, faisaient des erreurs ou prononçaient mal un mot. Plusieurs d'entre eux disent qu'il était fréquent qu'ils se fassent insulter en *darija* et traiter de « bouseux » ('*arubi*) ou d'âne (*ħmār*) par les enseignants qui méprisaient l'ignorance des gens de la campagne.

Tous affirment cependant que les enfants, dès le primaire, savent que c'est une langue qu'ils ont absolument besoin de maîtriser pour leur avenir. Beaucoup se sentent pourtant très vite perdus face au français scolaire qui leur est enseigné à l'école. D'un côté, les élèves, qui réussissent à obtenir de bons résultats dans la matière, sont contraints d'apprendre par cœur des règles de grammaire ou les figures de style pour réussir les examens et notamment le baccalauréat tout en sachant que cet apprentissage-là ne les aide en rien pour être capables de communiquer en français dans la vie quotidienne. D'un autre côté, les élèves en difficulté, qui n'arrivent pas à suivre les cours de français, sont d'autant

³⁸⁰ C'est le même constat que celui présenté par les enseignants à propos de ces mêmes élèves « du premier rang ».

plus défaitistes qu'ils ne parviennent pas à trouver la motivation pour apprendre une langue scolaire dont ils savent qu'elle ne leur servira pas à l'extérieur.

Boutieri (2016 : 35sq.) montre très bien comment les élèves de lycée sont désemparés face à ces injonctions paradoxales de l'école, en montrant notamment que, pour accéder aux grandes écoles scientifiques dont l'accès est sélectif et basé sur les notes obtenues au baccalauréat, à cause du jeu des coefficients il faut obtenir de bonnes notes en français avec des épreuves basées sur des œuvres littéraires aussi complexes que la tragédie de Jean Anouilh *Antigone* (1946). Un tel paradoxe dégoûte souvent très tôt les élèves de la langue et de l'effort qui leur est demandé pour l'apprendre, sauf exceptions. Cela participe, aux côtés des méthodes pédagogiques inadaptées³⁸¹, aux échecs écrasants de tant d'élèves dans cette discipline puisque, selon des élèves et des enseignants, certains élèves arrivent au collège et au lycée sans savoir écrire leur prénom et leur nom en caractères latins, voire écrivent les réponses aux contrôles de français ou de sciences en *darija* en mélangeant caractères arabes et latins et en se trompant de sens d'écriture³⁸².

En revanche, le rapport des élèves, bacheliers et étudiants interrogés à l'apprentissage de l'anglais et l'espagnol³⁸³ est beaucoup plus simple et détendu : ils sont souvent avides d'apprendre l'anglais – beaucoup moins l'espagnol – et ne se sentent pas « menacés » ni « terrifiés » par les cours de ces langues. Non seulement les compétences demandées en anglais leur semblent accessibles mais ils trouvent aussi souvent du plaisir à l'apprendre, apprécient les contenus proches de leurs propres préoccupations et centres d'intérêt. De plus, ces langues ne leur semblent pas prises dans des discours et des conflits compliqués qui les mettent mal à l'aise.

Là aussi, le recours à l'auto-formation en autodidactes par les films et la musique est fréquent mais il est moins problématique pour les élèves que l'apprentissage du français. En anglais surtout, leur motivation et leur plaisir à l'apprendre sont manifestes, c'est aussi le vecteur de l'imagination de l'ailleurs attirant des pays anglo-saxons qu'ils affectionnent en dehors de l'école. C'est pour eux une langue qui n'est ni intimidante et paralysante comme le français, ni chargée émotionnellement d'ambivalence. Ils en parlent également comme d'une langue où on peut parler sans peur de faire des fautes, où on peut dire ce

³⁸¹ Voir chapitre 5, section 5.3.2.

³⁸² Ces constats sont fréquemment affirmés par les enseignants de sciences du BIOF (Baccalauréat International Option Français) au lycée.

³⁸³ En tous cas dans les régions qui étaient autrefois sous protectorat français dans lesquelles cette recherche a été menée.

qu'on veut et le partager avec qui on veut, même à l'étranger. Quelques bacheliers et étudiants affirment qu'ils se servent des réseaux sociaux pour communiquer avec des jeunes anglophones dans le monde, de toutes nationalités, en utilisant « Google translation ». Selon eux, cela est d'autant plus facile et agréable que personne ne juge personne sur les fautes de langue. Alors que le français est associé à des jugements qui stigmatisent, l'anglais est ainsi associé avec une langue où l'on est libre d'exprimer ce qu'on veut comme on le veut sans peur d'être jugé.

On voit ainsi que les deux langues qui emportent l'adhésion des élèves, bacheliers et étudiants interrogés, telles qu'elles sont enseignées par l'école publique et présentées dans les discours des adultes de l'école, sont l'arabe et l'anglais. L'espagnol est loin derrière et suscite peu de réactions dans les régions qui nous occupent. En revanche, l'amazigh et le français de l'école suscitent méfiance et suspicion. Sauf pour les Amazighophones, l'amazigh attire une certaine méfiance et de la suspicion, puisque beaucoup doutent que l'Etat marocain ait pu réellement introduire une langue qu'ils considèrent eux-mêmes comme non-marocaine ou ne relevant pas de l'école³⁸⁴. Le français, de son côté, suscite le plus souvent rejet et suspicion d'autant plus que ces jeunes gens sont conscients du fossé qui sépare le français scolaire du français de l'extérieur et des contradictions de l'école qui leur donne accès au premier et non au second.

7.3.2. Contestation et recherche de discours alternatifs à ceux de l'école : remettre en cause l'Etat ?

En voyant combien les élèves reprennent à leur compte les discours de l'école sur la langue arabe et les valeurs patriotiques et religieuses exaltées que l'enseignement de cette langue véhicule, on pourrait penser que l'institution scolaire remplit son rôle de « dispositif crucial d'écriture et de réécriture de la conscience nationale » (Bernstein 2007 [1996] : 18). Cependant, bien qu'on puisse considérer en effet que les cours d'arabe ont leur rôle dans la construction de cette conscience nationale commune chez les élèves, on a vu dans la sous-section précédente que beaucoup d'entre eux se distancient des discours de l'école sur les autres langues. Or, cette distanciation va parfois plus loin, surtout chez les élèves du

³⁸⁴ Il faut noter que les discours sur l'amazigh à l'intérieur de l'école sont loin d'être uniformes eux-mêmes : comme on l'a vu à divers moments, certes l'institution scolaire a introduit son enseignement à l'école primaire depuis 2003, mais non seulement ce n'est que très rarement appliqué mais en plus bon nombre de directeurs d'établissements et d'enseignants s'opposent à cet enseignement comme nous l'avons vu dans le chapitre 4.

secondaire, les bacheliers et les étudiants³⁸⁵, sous la forme de contestations formulées sur le terrain social et politique, qu'on peut interpréter comme des remises en cause plus ou moins développées de l'Etat à travers celle de l'institution scolaire.

Il ressort le plus souvent des entretiens de groupes et des échanges individuels avec les élèves du secondaire et les bacheliers qu'ils ont un rapport désabusé et sans illusions à la valeur des contenus que l'école leur enseigne, à la réputation de l'école publique dans la société³⁸⁶, à ce que la scolarité et la réussite scolaire peuvent leur apporter pour leur avenir. Sur ce point, les filles se projettent moins dans les conséquences futures de leur scolarité que les garçons qui, eux, évoquent directement en négatif l'inutilité de leurs études et énumèrent les débouchés que l'école publique ne pourra, selon eux, jamais leur offrir, notamment en termes de travail et de situation professionnelle et sociale.

La langue française fait partie des cristalliseurs de cette remise en cause sociale et politique de l'institution scolaire par les élèves et anciens élèves de l'école publique. L'association entre la langue française, la colonisation et les « riches » qui dominent et gouvernent le pays à leur guise revient souvent dans leurs discours, brièvement et comme incidemment dans les propos d'élèves de lycée à l'intérieur de leurs établissements, mais de façon plus appuyée et argumentée chez les bacheliers et les étudiants interrogés à l'extérieur. Certains d'entre eux s'expriment avec virulence sur la question et semblent reprendre les discours politisés récurrents présentés dans les chapitres 1 et 2 : le français est la langue des riches et des bourgeois ; des dirigeants qui excluent le peuple des décisions et le maintiennent volontairement dans l'ignorance en ne leur donnant pas accès à une éducation publique de qualité. Un étudiant du focus groupe les qualifie de « crocodiles » (*at-tamāssiḥ*), terme qui semble désigner des adversaires puissants sans visage qui œuvrent dans l'ombre contre le peuple marocain³⁸⁷, ce qui lui vaut des hochements de tête d'acquiescement des autres étudiants présents.

Elèves et anciens élèves ne comprennent pas pourquoi le français scolaire qui leur est enseigné est si différent du français de communication dont ils ont besoin pour leurs études

³⁸⁵ Nous ne reviendrons pas ici sur la politisation des critiques des étudiants à l'égard du système éducatif public qui sont déjà décrits dans le chapitre 2 (section [2.3.2](#)).

³⁸⁶ Les élèves sont souvent surinformés sur les propos dramatisés sur les échecs du système éducatif dans leur entourage familial et social.

³⁸⁷ Les élèves qui utilisent ce terme le reprennent probablement de l'expression d'Abdelillah Benkirane « les diables et les crocodiles » (*afarit wa tamāssiḥ*) pour dénoncer les détracteurs de son parti et les membres d'une élite dirigeante qu'il ne nomme pas et qui, selon lui, œuvre dans l'ombre pour lui nuire et nuire à ses réformes sociales. Voir l'analyse qu'en proposent Hibou et Tozy (2015 : 16sq.).

supérieures et leur futur professionnel. Les élèves de la classe de Tronc Commun soulignent combien la langue des cours de français est difficile, incompréhensible et qu'ils ne voient pas à quoi elle peut leur servir en dehors des examens scolaires. Même les quelques élèves qui réussissent en français, ont de bons résultats et sont intéressés par les cours font le même constat. Or, certains bacheliers et étudiants y voient une volonté délibérée des dirigeants « crocodiles » pour les empêcher de réussir socialement et professionnellement. D'après des discussions informelles même en dehors du cadre de cette recherche, il semble que ce sentiment d'exclusion sociale délibérée est partagé par beaucoup de jeunes gens et leurs familles. Les constats de Boutieri (2016) auprès de lycéens et de leurs familles vont dans le même sens dans des termes quelque peu différents : selon elle, l'institution scolaire « masque³⁸⁸ » aux élèves l'importance de l'apprentissage du français en classe au point qu'ils se rendent compte trop tard combien ils en auront besoin par la suite. Elle n'insiste cependant pas sur la différence entre le français de l'école et le français « de l'extérieur » qui fait que, même des élèves qui obtiennent d'excellents résultats scolaires, ne sont pas pour autant forcément en mesure de communiquer en français dans des environnements sociaux et professionnels francophones³⁸⁹.

Le choix éducatif de l'Etat de développer la présence de la langue française dans l'enseignement à travers les réformes successives, notamment pour l'enseignement des sciences, est aussi remis en cause et ses motivations suspectées d'avoir des enjeux autres que les objectifs officiels : certains élèves y voient une volonté de faire progressivement disparaître la langue arabe et/ou de rendre leurs apprentissages encore plus difficiles³⁹⁰. Chez eux comme chez les bacheliers et les étudiants interrogés, beaucoup de voix s'élèvent pour remplacer le français par l'anglais pour l'enseignement des sciences pour que le Maroc soit plus visible sur la scène internationale de la recherche scientifique.

³⁸⁸ En recourant très souvent au champ lexical du masque et de la dissimulation délibérée de la part des autorités dans les politiques linguistiques éducatives, Boutieri donne le sentiment qu'elle adhère à cette interprétation. Il est nécessaire de nuancer et de prendre des distances avec une telle interprétation (voir chapitre 1).

³⁸⁹ C'est le cas par exemple de doctorants, de docteurs, de jeunes médecins et ingénieurs rencontrés qui ont brillamment réussi leurs études supérieures en français, mais ne sont pas en capacité de participer à une réunion professionnelle ou de rédiger un rapport en cette langue.

³⁹⁰ Les propos de certains enseignants de sciences rencontrés lors de formations dans diverses académies vont dans le même sens : selon eux, bien que beaucoup de familles et leurs enfants fassent le choix d'intégrer les filières où les sciences sont enseignées en français par souci de réussite scolaire, d'autres ont refusé le changement de langue d'enseignement au nom de la protection de la langue nationale et du refus du retour à la colonisation.

On voit ainsi à l'œuvre un clair désaveu de la capacité de l'école à leur assurer une éducation non seulement de qualité mais aussi cohérente avec leurs besoins futurs ainsi qu'une méfiance importante vis-à-vis de ses véritables intentions à leur égard. Or, beaucoup affirment rechercher individuellement ou collectivement des solutions pour pallier ces manquements et se tournent vers des sources et des lieux alternatifs d'accès au savoir. Les élèves, souvent soutenus ou forcés par leurs familles, ont recours à des cours particuliers de mise à niveau avec des enseignants de leurs établissements ou extérieurs, à des cours du soir collectif, voire à l'offre existante sur internet. Beaucoup s'inscrivent notamment dans des centres d'enseignement privés à but lucratif tandis que certains recourent à de petites associations locales pour les populations défavorisées qui offrent également des cours gratuits de soutien dans toutes les matières assurés par des bénévoles, généralement des étudiants. Ce recours à des solutions alternatives par défiance pour l'école publique participe à la multiplication de petits centres privés qui ouvrent souvent sans autorisations officielles et improvisent des contenus dispensés par des enseignants non formés (Pellegrini 2017). Cela contribue à l'éclatement de l'offre, à la privatisation et la marchandisation de l'enseignement mais aussi cela accentue la crise de légitimité et le désaveu du système éducatif public, et donc de la mission éducative de l'Etat (ibid.).

Or, ce recours des élèves à des lieux et des modes alternatifs d'apprentissage peut aller de pair avec une attirance pour des discours alternatifs qui seraient plus valorisant pour ceux d'entre eux qui se sentent les laissés pour compte de l'école et sont en quête de reconnaissance en dehors du système scolaire public. Là encore, l'analyse de Boutieri (2016) sur cette quête des élèves du secondaire de l'école publique est intéressante, même si elle mérite sans doute d'être nuancée : elle montre comment l'école devient pour les élèves un foyer de remise en cause et de contestation des discours officiels et de la légitimité politique et religieuse de l'État. Elle présente leurs stratégies de « contournement » (« *circumvention* » 2016 : 57sq.) face au système. Elle montre également comment la contradiction entre les discours de l'école sur la sacralité de la langue arabe *fusha* et son peu d'utilité effective sur le marché de l'emploi qualifié marocain dans la réalité sociale crée chez les élèves arabisants, qui maîtrisent peu le français, une frustration grandissante qui les pousse à la contestation (« *dissent* » ibid. 110) contre la prétention de l'Etat à être le garant et l'arbitre de l'autorité religieuse et morale. Ainsi, selon elle, se tournent-ils vers des sources d'autorité religieuse et morale alternatives qui leur semblent être plus en cohérence avec la tradition arabo-islamique que

l'inconsistance du discours de l'école qui prône la sacralité de l'arabe tout en favorisant le français dans la sphère socio-économique (ibid. 110). Elle s'appuie sur l'exemple ethnographique d'un cours de philosophie où un élève manifeste son désaccord avec son enseignant et le différend qui s'envenime entre eux, pour montrer comment les enseignants ont tendance à interpréter toute prise de parole discordante de la part des élèves comme des signes de radicalisation islamiste (ibid. 125-sq.). Elle montre également comment ces élèves contestataires trouvent refuge dans des discours religieux et moraux dissidents qui remettent en cause ceux de l'Etat véhiculés par l'école en se tournant vers l'autorité d'associations et de partis islamistes d'opposition³⁹¹, voire des associations officiellement dissoutes et interdites, quoique tolérées, comme la *jama'iyat al-'Adl wa-l-Ihsān* (Association pour la Justice et la Bienfaisance) appelant à la justice sociale (ibid. 129-130).

Les analyses de Boutieri semblent cependant parfois aller trop loin, d'abord parce qu'elle reprend souvent à son compte les propos des élèves comme si elle y adhérerait tout à fait³⁹² mais aussi parce qu'elle semble impliquer que les élèves sont dans une dynamique de contestation de l'Etat à travers leurs stratégies de résistance à l'école. De plus, elle semble considérer que les seuls discours alternatifs auxquels les élèves ont recours sont les discours islamistes dissidents. Or, il n'est probablement pas possible d'être aussi catégorique dans les interprétations.

Certes, les élèves et anciens élèves peuvent être ouvertement et parfois passionnément critiques contre l'école, l'institution scolaire en général, et au-delà contre l'Etat, mais cela semble plus relever d'un défaitisme généralisé qui se formule ainsi que d'une adhésion spontanée et volontariste à une action militante de contestation et d'opposition. Il y a très certainement des élèves qui s'organisent dans ce sens mais il est probable que peu d'entre eux viennent s'asseoir régulièrement sur les bancs de l'école.

Certes, face au silence qui règne dans les classes et aux regards vides d'une majorité grandissante d'élèves au fur et à mesure que l'on monte dans les niveaux, on ne peut que se demander à quoi pense cette multitude d'élèves coupés de ce qui se passe et de ce qui se dit en classe, physiquement présents, mentalement absents pendant de si longues heures. Ceux

³⁹¹ Notamment le Parti de la Justice et du Développement (PJD) dont il a été question dans le chapitre 1.

³⁹² C'est le cas quand elle recourt au champ lexical du masque comme vu plus haut ou lorsqu'elle assimile l'idéologie véhiculée par l'école sur la sacralité de l'arabe *fusha* avec « une stratégie pour détourner ces élèves des chemins de la modernité, de la modération et du progrès » (ibid. 131). En effet, le terme de stratégie laisse supposer que c'est une forme de manipulation volontaire de l'Etat pour garder les élèves dans l'ignorance comme dans les fréquentes théories analysées dans les chapitres 1 et 2.

d'entre eux, avec qui j'ai essayé d'interagir, m'adressent souvent des sourires, échangent quelques politesses et s'échappent au plus vite de la même façon qu'ils fuient tout contact individuel avec leurs enseignants. Ils semblent déjà suffisamment marqués par l'échec scolaire et l'étiquette définitive de « bons à rien » dont bon nombre d'enseignants s'empressent de les affubler publiquement devant leurs camarades pour fuir l'interaction avec tout ce qui pourrait incarner l'autorité scolaire de près ou de loin. Où vont-ils chercher une reconnaissance alternative ? Face à cette question il est sans doute trop réducteur de se contenter de faire d'eux uniquement des islamistes en puissance. Pour tenter de trouver des éléments de réponse approfondie, il faudrait une étude qui s'attache à leur donner vraiment la parole en créant un lien de confiance et de respect mutuel avec eux plutôt que de les cataloguer de la sorte.

Certes, en classe les voix des élèves de l'école publique – même le petit nombre de ceux qui participent activement – sont restreintes à la répétition et la récitation du propos autorisé par l'enseignant comme nous l'avons vu dans les cours d'arabe, de français et d'espagnol. Aucune discordance n'y est tolérée, aucun discours alternatif, même anodin, ne peut y être prononcé, discuté, mis à l'essai du raisonnement collectif et individuel. Dans un sens les élèves – les « cancre » comme les « bons » – sont muselés par l'institution scolaire. A nouveau, la même question se pose : comment ces élèves trouvent-ils leur voix ? Comment s'autorisent-ils à être auteurs si l'école ne leur crée pas un espace pour les accompagner pour qu'ils le deviennent ? A nouveau, il est trop simple de réduire les discours alternatifs possibles uniquement aux discours islamistes, même si certains d'entre eux s'y réfugient vraisemblablement.

En revanche, à travers les observations, les entretiens et les rencontres réalisés pour cette recherche, on peut repérer chez bon nombre de ces élèves une vision extrêmement pieuse et moralisatrice de la vie, de la culture et de la société, cette vision ayant pour référent la religion islamique et le Coran. Il semble plus juste cependant de qualifier cette attitude de religiosité plutôt que d'islamisme. En effet, ce terme est trop imprégné de connotations politiques et médiatiques associées à la clandestinité et aux dangers du terrorisme véhiculées par les media marocains et occidentaux pour l'utiliser à si bon compte au sujet des élèves de l'école publique. Cette religiosité se retrouve à plusieurs moments dans les cours de langues décrits dans les chapitres précédents : par exemple lors de la réaction collective des élèves de collège s'opposant frontalement à l'enseignante de français lorsqu'elle propose une situation de communication où une fille veut aller à l'école en

mini-jupe ; ou lorsqu'une jeune fille tente d'opposer la parole du Coran à l'enseignante qui dénonce la peine de mort au lycée (chapitre 5, section [5.3](#)).

En tant que telle, cette religiosité des élèves ne constitue pas forcément un discours alternatif à ceux de l'école puisque celle-ci véhicule elle-même une religiosité d'Etat à travers les cours d'éducation islamique et les cours d'arabe comme on l'a vu dans le chapitre 4, notamment à travers les thématiques des programmes, les manuels et les cours comme celui d'Abdelhak. Au cours de ma recherche dans les établissements, je n'ai jamais vu d'élèves s'opposer à leur enseignant d'arabe, que ce soit sur le plan religieux ou disciplinaire ; au contraire, les élèves se montraient plutôt déférents à leur endroit, même ceux qui restaient muets. Je n'ai jamais vu non plus des élèves s'opposer aux enseignants d'anglais ou d'espagnol au nom de la religion. En revanche, j'en ai vu certains s'opposer à divers enseignants de français assez fréquemment, parfois de façon frontale, au nom du Coran et de l'Islam.

Les analyses de Boutieri sont donc à nuancer même si elle a vraisemblablement raison de souligner qu'il existe chez certains³⁹³ élèves de l'école publique – comme d'ailleurs chez certains enseignants – une attirance forte pour mettre à distance les discours religieux officiels scolaires et aller chercher en dehors de l'école d'autres discours qui leur paraissent plus moraux, plus justes socialement, où ils se sentent plus reconnus et plus valorisés. On peut faire avec elle l'hypothèse que cette quête de ces jeunes gens se fait peut-être moins à la mosquée qu'à travers les réseaux sociaux, ainsi que dans les associations de bienfaisance islamiques. Il faudrait cependant une enquête approfondie sur la question pour savoir vraiment ce qu'il en est en essayant de ne pas recourir à la seule clef d'analyse des faits de radicalisation islamiste. La recherche présente ne permet pas d'aller jusque-là dans la mesure où les élèves concernés n'expriment ni ne manifestent explicitement au sein des établissements ou à l'extérieur, en tout cas en ma présence, une telle contestation des discours religieux officiels de l'école. En revanche, ils expriment très explicitement leur scepticisme et leur défaitisme face au savoir scolaire, à l'école, à sa mission d'éducation et aux intentions des décideurs de l'institution.

³⁹³ Elle a tendance à généraliser cette analyse en parlant des élèves de l'école publique en général.

7.3.3. S'appropriier les langues pour être auteur : entre expression de soi, transgression, citation et imitation

L'expression de ce scepticisme et de ce défaitisme par les élèves montrent bien qu'ils sont auteurs de leurs propos et se positionnent même s'ils sont bridés, voire muselés, par l'école publique, à l'intérieur des cours. Or, comme les adultes de l'école, c'est dans la langue parlée – la *darija* surtout mêlée de mots de français et d'anglais – que les élèves s'approprient la parole vivante et sont auteurs de leurs propos personnels pour s'exprimer, débattre, se positionner, critiquer.

Cette langue parlée et orale est devenue aussi progressivement medium d'expression à l'écrit au cours du 20^{ème} siècle, surtout depuis les années 2000 en alphabet latin et récemment de plus en plus en alphabet arabe (Miller 2009 ; 2010 ; 2013 ; 2017 ; Caubet 2012 ; 2013 ; 2014). Les études sur les pratiques langagières des jeunes sur les réseaux sociaux montrent une augmentation de pratiques écrites en *darija* mêlée d'anglais et de français, notamment dans les échanges virtuels amicaux et de flirt en ligne (Caubet 2013 ; Boutieri 2016 : 179-211). Ces espaces alternatifs d'expression de soi à l'écrit sont des lieux privilégiés de liberté où il leur est possible de transgresser les règles des écrits formels valorisés par l'école, de transformer, malmenier, manipuler, entremêler les langues, de créer une langue à part dans laquelle pouvoir se reconnaître (ibid.) et être auteur de sa propre parole vivante.

Etre auteur en ce sens se fait donc en dehors de la langue légitime et officielle de l'école. Comme les enseignants, les élèves dévalorisent la *darija* dans leurs discours alors que c'est leur seul moyen d'expression pour être auteur. Comme les enseignants aussi, certains ont conscience et forment bon gré mal gré que cela se fait mais ne se dit pas. L'usage de la *darija* apparaît là encore comme une forme de transgression, surtout quand elle est utilisée à l'écrit sur les réseaux sociaux ou dans les échanges de textos. Les élèves de lycée, les bacheliers et étudiants qui en parlent ne les considèrent pas comme des pratiques sérieuses, mais comme des passe-temps. Certains préfèrent s'exprimer en postant des images, des messages vocaux et des vidéos plutôt que d'écrire des textes. La *darija* écrite apparaît donc comme un moyen de communication et d'expression par défaut. On peut faire l'hypothèse que cette absence de légitimité est difficile à vivre pour des adolescents et de jeunes adultes dans la mesure où elle va de pair avec la difficulté à ressentir comme légitime l'énonciation d'un propos personnel, à se sentir légitime à être auteur sans ambivalence.

Autant à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur, les élèves, bacheliers et étudiants rencontrés se sont approprié un fonctionnement inculqué par l'école, même ceux d'entre eux qui sont en échec scolaire et ne participent pas en classe : celui d'appuyer leurs propos sur une parole qui fait autorité et est porteuse de légitimité, qu'il s'agisse d'une citation, d'un proverbe ou d'une référence en arabe mais aussi en français ou en anglais. Il y a chez eux, comme chez les enfants de primaire observés en classe ou en famille, un plaisir à la récitation et à la référence qui fait autorité qui perdure pendant leur scolarité jusque à la fin du secondaire, et même au-delà dans les études supérieures³⁹⁴. Ce plaisir semble aller de pair avec un sentiment de sécurisation en lien avec la citation-récitation : c'est une compétence qu'ils ont acquise, avec souvent une capacité de mémorisation extrêmement développée, qui leur permet de ne pas se retrouver en situation de faire face à l'incertain, à la prise de décision, à une forme d'individualisation où l'on est responsable personnellement du contenu de l'énoncé.

Chez les élèves qui se plient au jeu des exigences scolaires, il y a également un plaisir visible à identifier une figure de style dans un texte ou le palimpseste sous un texte, à faire des liens entre tel texte et le texte originel, à retrouver dans sa mémoire la citation qui convient face à un texte ou une situation, ce qui est également une compétence valorisée dans les milieux des hommes de savoir décrits par Eickelman (1978 ; 1985). Cette forme d'érudition et de littératie est valorisée par ces élèves qui en sont fiers. Il arrive qu'une élève (cela concerne plus souvent des filles que des garçons) se tourne vers moi pendant un cours de français et m'adresse un proverbe ou une locution figée en réaction à quelque chose qui vient de se passer en classe. Il y a également un plaisir sensoriel à la musicalité d'un mot ou d'une phrase complexe remémorée et récitée. C'est ainsi que les écoliers de Kaoutar aiment retrouver dans un nouveau texte un mot déjà appris dans une chanson et entonner cette chanson de toute la force de leurs poumons ; c'est ainsi que les écoliers du cours d'arabe de l'école C aiment à réciter les particules du *nasb*, que les collégiens de Zahra se sont attachés à l'expression « un pirate artificieux » et la répètent avec plaisir dès qu'ils en ont l'occasion ; c'est ainsi que les lycéens d'Abdelhak aiment à retrouver et à réciter le verset coranique ou le hadith sous le texte poétique. C'est ainsi que tous les jours les élèves de Kaoutar débutent chacun de leur cours de français en saluant avec

³⁹⁴ J'ai pu constater cela à de nombreuses reprises auprès d'étudiants de diverses filières de l'enseignement supérieur lors de modules de cours de langue et communication et de méthodologie d'écriture de mémoire que j'anime dans différentes facultés publiques. Je n'ai pas de décompte précis du nombre d'étudiants ainsi rencontrés, mais il s'agit de plusieurs centaines en tout sur six ans.

enthousiasme leur maîtresse toujours à travers le même dialogue, sans jamais y introduire la moindre variation.

Ces mêmes plaisirs et compétences de mémorisation, de palimpseste et convocation de citations à bon escient et de lecture-récitation se retrouvent également en dehors de l'école chez les élèves qui se sont approprié ces fonctionnements. Très rares sont les lycéens rencontrés qui aiment lire de la poésie ou des romans en arabe – plus rarement encore en français – comme un loisir. Cependant, il ne s'agit pas de lectures silencieuses en solitaire mais à voix haute et le plus souvent en se regroupant entre amis, chacun lisant à tour de rôle. On voit donc à nouveau l'importance de la « mise en voix » ou de l'incarnation par l'oralité chantée de la langue. L'interprétation orale de la langue écrite est aussi valorisée dans les familles dans l'écoute et/ou la lecture-récitation par un proche de textes ou de chants poétiques ou religieux.

Certaines jeunes filles sont reconnues dans leurs familles pour leurs belles voix et chantent régulièrement pour leurs parents et frères et sœurs, voire parfois quand il y a des invités. Il ne s'agit alors pas d'être auteur mais d'incarner la voix du texte écrit comme dans les *halqas* de Fatima et de Miloud, l'importance étant moins le sens de ce qui est prononcé que la musicalité et la sensorialité de la langue. Cela concerne bien sûr l'arabe plus que toute autre langue mais, dans de rares familles rencontrées, cela peut être aussi la lecture-récitation de textes ou chansons en français.

Ces modalités d'appropriation des langues par la mise en oralité et leur musicalité se retrouvent également dans la famille de Fatima, l'enseignante d'arabe dont il a souvent été question au long de ce travail. Lors des quelques jours que je suis invitée à passer chez elle, elle incite ses trois enfants, Zakya, 13 ans, et ses jumeaux Mina et Mehdi, 8 ans, à parler en français avec moi³⁹⁵. Les jumeaux sont assez intimidés au départ et n'osent pas m'adresser la parole, même en *darija*. Ils se dérident soudainement quand leur mère leur demande de me « réciter leur français (*faransiyya dyalkum*) ». Mehdi court chercher son manuel Bordas « Mes mots en herbe CE1³⁹⁶ » et son cahier qu'il me pose sur les genoux ouvert à la page de la dernière leçon. En haut de la page à droite figure la date soigneusement copiée de son écriture d'enfant avec les pleins et déliés aux arrondis bien appliqués. Dessous est écrit le titre avec tout autant d'application et souligné d'un trait vert

³⁹⁵ Pour rappel, les jumeaux sont scolarisés dans une école primaire privée tandis que Zakya l'est dans un collège public, leurs parents n'ayant pas les moyens de payer trois scolarités dans le privé.

³⁹⁶ Manuel français importé et revendu aux familles par l'école privée elle-même.

à la règle : « exécution orale : le dialogue », puis encore en dessous la photocopie d'un court dialogue est soigneusement collée bien à plat sur la page. Trois répliques y figurent entre une maîtresse et ses élèves. Mehdi s'éloigne un peu, prend la main de sa sœur et la place face à elle, à quelque distance de leur mère et moi. Tous deux se tiennent très droit et bombent le torse, ils récitent très vite avec force mouvements des bras et roulements d'yeux.

Mehdi (jouant la maîtresse) : mes chers enfants, qu'avez-vous donc apporté là pour votre déjeuner ?

Mehdi (jouant un élève) : Chère maîtresse, j'ai un repas froid que Maman m'a donné.

Mina (jouant un autre élève) : Oh, j'en ai l'eau à la bouche !

Il me faut l'entendre à plusieurs reprises et surtout lire le dialogue sur le cahier pour arriver à comprendre ce qu'ils récitent si vite avec tant d'excitation qu'ils en avalent d'autant plus les syllabes sans aucune pause pendant les répliques. Leur mère et moi les applaudissons bien fort à chaque fois. Zakya, leur grande sœur reste à l'écart, peut-être un peu jalouse, et me dit en aparté par la suite en *darija* qu'ils ne comprennent rien à ce qu'ils disent. Effectivement un peu plus tard quand nous sommes attablés pour le repas, je m'adresse à eux en français en utilisant des mots de leur récitation ; ils me regardent sans comprendre. Le visage de Mina s'éclaire soudainement pourtant quand je lui dis « oh, j'en ai l'eau à la bouche » en mimant que j'ai très envie d'un des plats, elle est ravie de reconnaître la phrase et la répète plusieurs fois au cours du repas. C'est au tour de Mehdi de se montrer distant car ce n'est pas « sa » phrase. Fatima et Zakya se prennent au jeu et la répètent aussi, cette phrase devenant ainsi une sorte de « code » et signal déclencheur d'éclats de rire qui est exclamée ensuite à chaque repas que je partage en famille avec eux³⁹⁷. Mehdi et Mina ne sont par ailleurs pas en mesure de comprendre et de répondre à une simple question sur le temps qu'il fait ou l'école. Quand je les salue et leur demande comment ils vont en français, ils me répondent « bonjour, comment ça va ? » puis soit reprennent la même récitation du dialogue dans le même ordre des phrases, soit récitent une poésie apprise moins récemment d'une traite sans pouvoir en séparer les phrases ou les mots, visiblement sans la comprendre. Ils s'amusent, rient et jouent désormais avec moi en *darija*, ils sont visiblement à l'aise avec ma présence mais quand il s'agit du français, ils ne sont pas en capacité de sortir de leur récitation. Le français pour eux est cette forme de

³⁹⁷ Leur père n'est présent à aucun des repas où je suis conviée, Fatima monte le servir dans une autre partie de l'appartement.

litanie de sons agglutinés plutôt plaisante : ils ont du plaisir à prendre la pose et réciter mais ne savent pas expliquer le sens de ce qu'ils disent en *darija*.

Leur sœur Zakya, de son côté, fait des efforts pour former des phrases en français et exprimer ce qu'elle peut. Elle connaît et distingue bien les formules de politesse et les salutations. Elle me dit qu'elle m'aime, qu'elle est « joyeuse », qu'elle aime le français, l'école et les amis, qu'elle n'aime pas le sport, qu'il fait beau et chaud, que l'école est loin. D'ici un mois elle va passer l'examen régional de fin de collège où l'épreuve de français consiste à lire un texte et y relever des figures grammaticales ou stylistiques. Elle a confiance, elle est la troisième de sa classe et a de bonnes notes à l'écrit en français. Elle sait relever la forme passive d'un verbe ou un COD dans un texte, réciter la définition de ce qu'est un narrateur, elle connaît toutes les étapes du schéma narratif dans l'ordre, reconnaît les actions à faire selon les verbes de consignes les plus employés dans les sujets d'examens (« relever », « conjuguer », etc.) mais elle n'est pas en mesure de parler de sa vie quotidienne ni de poser des questions simples. Dès qu'il s'agit d'exprimer quelque chose de personnel, elle passe en *darija*. Elle adore y mêler des mots ou des phrases en anglais où son vocabulaire est beaucoup moins soutenu mais plus large qu'en français avec un plaisir certain à employer des locutions américaines argotiques. Elle répète à longueur de journée inséré entre ses propos en *darija* : « *yeahhh, it's gonna be cool, my friend* ». Elle apprend par cœur des chansons en anglais qu'elle écoute sur Youtube sur son téléphone en 4G. Elle est aussi très active sur son compte Facebook sur lequel elle poste beaucoup de photos d'elle et de ses amies dans des poses « *bhal les movie stars*³⁹⁸ », l'air évaporé et mystérieux, deux doigts dressés en V en signe de victoire. Elle y écrit très peu de textes mais poste surtout des images ou des vidéos, des brèves citations de chanteurs ou d'acteurs en anglais ou de petites phrases en *darija* en alphabet arabe.

Ces élèves sont donc dans une forme d'appropriation des langues où être auteur et la prise de parole personnelle consistent surtout en un propos en *darija* dans lequel sont insérées des citations et/ou expressions dans d'autres langues.

C'est ce qui explique sans doute, du moins en partie, le recours de nombreux étudiants de l'enseignement supérieur au copier-coller et au plagiat dans leurs travaux oraux et écrits, à tous les niveaux, même chez les doctorants. Il n'est évidemment pas question ici de sous-entendre que ces pratiques étudiantes sont une spécificité marocaine, elles existent dans

³⁹⁸ Expression qui mêle *darija*, français et anglais : « comme les stars de ciné ».

l'ensemble des systèmes éducatifs partout. Cependant, le rapport que les étudiants marocains ont à cette pratique est malgré tout particulier. Certes il y a dans ce recours un moyen commode d'essayer de se débarrasser à bon compte d'un travail d'écriture qui fait peur ou lorsque le niveau linguistique dans la langue d'écriture n'est pas suffisant pour écrire son propre texte, ce qui est fréquent. Pourtant, en dehors de ces motivations, il est extrêmement fréquent que la majorité des étudiants que j'ai rencontrés ne considèrent pas qu'un propos dont ils seraient les auteurs premiers puisse être légitime et avoir de la valeur. Ils n'osent pas proférer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, et ainsi mettre en avant, un propos dont ils soient les auteurs à part entière. Là aussi ils fonctionnent par montage de citations prises de ci de là, en s'en remettant à l'autorité du texte écrit auquel ils accordent légitimité simplement du fait qu'il est écrit – que ce soit sur internet ou dans un livre. Là encore ils fonctionnent par palimpseste, s'en remettant aux chaînes légitimes de connaissance, à ces généalogies textuelles qui se font écho les unes aux autres dans un mouvement de retour en arrière jusqu'au texte originel, source légitime première et ultime³⁹⁹.

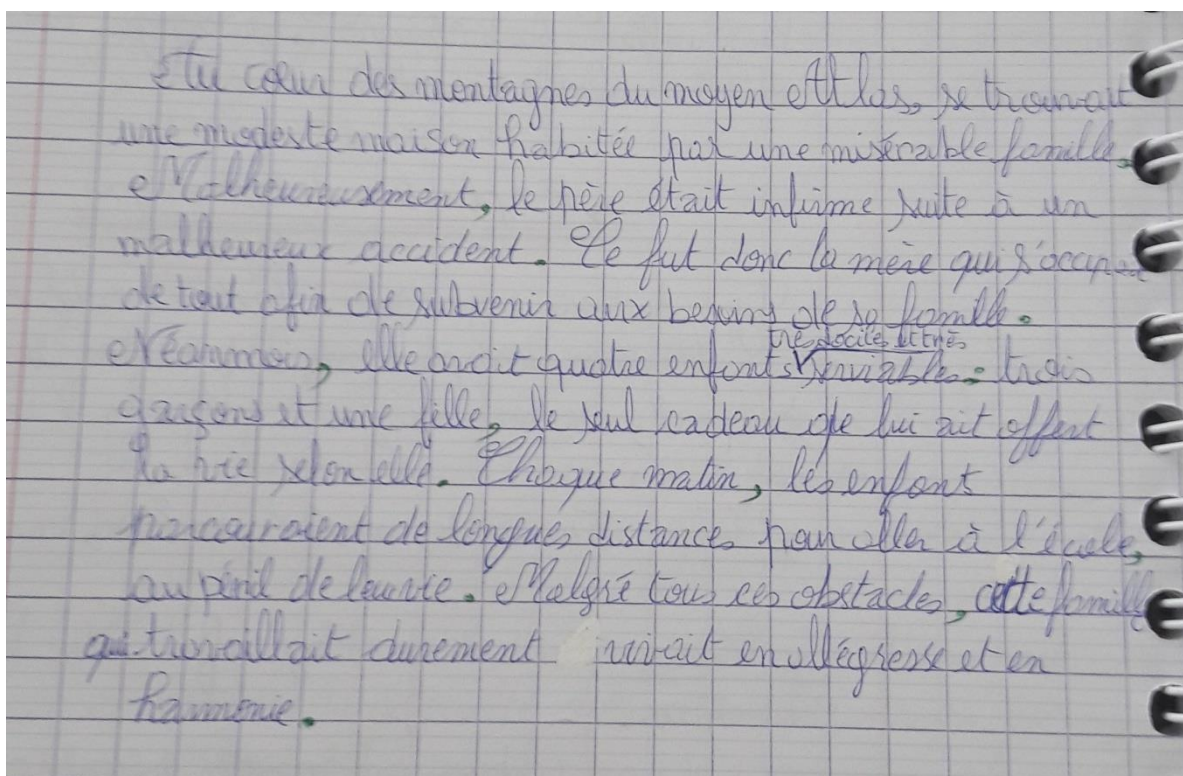
Une autre forme d'appropriation des langues qui se démarque des pratiques décrites ci-dessus consiste non plus à citer-réciter mais à imiter, ce que seul un tout petit nombre d'élèves est en capacité de faire parmi ceux que j'ai rencontrés. Imiter est ici pris au sens de s'inspirer des textes-sources qui font autorité pour créer un propos original à l'oral ou à l'écrit et ainsi écrire comme une référence qui fasse autorité. C'est ainsi que Yahya, élève de 1^{ère} année Bac passionné par la poésie arabe, me raconte un peu timidement qu'il écrit des poèmes à la manière de Mahmoud Darwich ou qu'une élève que je n'ai jamais vue vient me voir lors d'une récréation au collège A et m'entreprend avec enthousiasme en me disant : « je veux parler avec toi pour parler français comme Victor Hugo ». C'est ainsi également que Hiba, élève de tronc commun BIOF⁴⁰⁰ du lycée C, qui a fait toute sa scolarité primaire et collégiale dans une école privée, veut devenir écrivaine et écrire des romans en français et s'entraîne à « écrire comme les auteurs français » Voici le début d'une rédaction où elle transpose le début de la nouvelle *Aux champs* de Maupassant⁴⁰¹ (1882) dans un douar du Moyen-Atlas au Maroc.

³⁹⁹ Pour tromper les logiciels de plagiat, certains étudiants que je connais ont pour stratégie d'aller chercher des articles académiques en anglais qu'ils copient-collent directement dans Google Translation sans les lire. Ils collent ensuite la traduction de Google dans leur mémoire. Or, c'est une pratique dont ils ne se cachent pas, au contraire, certains sont même fiers d'avoir trouvé une parade aussi sophistiquée.

⁴⁰⁰ Pour rappel, Baccalauréat International à Option Français.

⁴⁰¹ Nouvelle au programme comme œuvre intégrale au Tronc Commun.

Figure 23 : Début d'une nouvelle écrite en français par une élève de lycée



On voit dans cet extrait⁴⁰² combien le lexique et la syntaxe sont recherchés et comment l'imitation du style et du réalisme de Maupassant crée une atmosphère de France rurale du 19^{ème} siècle transposée dans un contexte montagnard marocain du 21^{ème} siècle dont les éléments réalistes sont saisissants : l'infirmité du père, la mère seule pour nourrir la famille, l'obéissance des enfants, les longues marches pour aller à l'école « au péril de leur vie ». Il s'agit donc ici d'être auteur « comme » en imitant les auteurs légitimes par palimpseste. Pourtant, malgré sa maîtrise de la langue écrite « comme Maupassant », Hiba n'est pas à l'aise pour s'exprimer oralement en français sur sa vie quotidienne.

7.3.4. Être auteur autrement : chercher des langages alternatifs

Certains jeunes gens se tournent vers d'autres stratégies pour être auteurs, des stratégies qui ne sont ni dans la transgression ni dans l'imitation mais reposent sur d'autres media, des langues ou langages alternatifs tout à fait officiels, voire valorisés. C'est le cas de ceux qui, n'étant à l'aise avec aucune des langues dont il est question dans ce travail, ont trouvé un langage d'expression personnelle dans les sciences ou les arts.

⁴⁰² Ce n'est pas un premier jet. Hiba l'a retravaillé à de nombreuses reprises avec l'aide de Noria, son enseignante.

Plusieurs doctorants en sciences rencontrés mettent en avant leur choix des mathématiques ou de la physique comme des langues avec lesquelles ils sont plus à l'aise pour dire le monde, s'exprimer et construire une pensée personnelle. Cela explique peut-être l'engouement de beaucoup de jeunes Marocains pour étudier les sciences et le haut niveau qu'ils ont la réputation d'atteindre dans ces disciplines.

Lahcen, doctorant en statistiques appliquées à l'économie, a investi le calcul comme « [sa] langue » tout jeune, comme son mode privilégié de rapport et de dialogue alternatif avec le monde par défiance pour les langues dans lesquelles il se sentait constamment censuré, brimé comme il me le raconte avec véhémence en français :

« Quand je suis arrivé à l'école, on m'a dit que la langue de ma mère [tamazight] n'était pas la bonne langue et on allait m'apprendre la bonne langue [arabe *fusha*]. Quand je suis parti faire le collégial à la ville de Marrakech, dans la rue je ne comprenais rien. On m'a dit que je n'avais pas la bonne langue. J'ai appris une nouvelle langue [*darija*]. Quand je suis entré à l'université en 1^{ère} année, on m'a encore dit que ce n'était pas la bonne langue. J'ai appris une nouvelle langue [français]. Et maintenant on me dit l'anglais ! (...) Là où je me sens vraiment bien c'est les maths, c'est une langue universelle. » (Lahcen, 34 ans, doctorant en statistiques appliquées)

D'autres jeunes gens eux s'investissent dans d'autres langages alternatifs comme les arts audiovisuels. C'est le cas de beaucoup d'élèves de lycée qui prennent l'option arts appliqués et choisissent l'image et/ou la musique comme langues d'expression de soi et de médium de leur rapport au monde et aux gens. Zineb, tout juste bachelière, ne se sent en confiance qu'en *darija* pour parler et écrire et se sent mal à l'aise et limitée dans les autres langues. En dehors de la *darija* qu'elle ressent comme un moyen d'expression réservé aux échanges en famille et entre amis, elle s'exprime dans un mélange de français et d'anglais à la syntaxe assez floue. Elle a investi très tôt le dessin et la photographie comme un autre moyen de communication pour, comme elle le dit, « speak the world différent ».

7.4. Conclusion

Ce chapitre montre combien être auteur pour les acteurs de l'école relève d'une forme de transgression des idéologies linguistiques que l'école publique participe à construire. Il souligne aussi l'ambivalence et les malaises que cela entraîne chez certains d'entre eux, notamment chez les élèves qui sont en construction et en devenir. Les contradictions et les ambivalences de l'école elle-même, notamment concernant les langues, placent ces jeunes

devant l'obligation de transgresser l'autorité et les discours qu'elle leur impose pour exister en tant qu'individus, en tant que locuteurs et qu'auteurs.

Or, même lorsque des voix contestataires s'élèvent contre l'école et son échec à assurer à tous une éducation dont la qualité puisse être reconnue et valorisée, ces contestations s'ancrent souvent dans des modalités cognitives proches de celles véhiculées par l'école. En effet, il est fréquent d'entendre des élèves de lycée, des bacheliers et des étudiants – ainsi que des enseignants – appuyer leurs critiques de citations, voire de récitations de discours politiques, sociaux ou religieux alternatifs qui leur viennent d'ailleurs et ne leur appartiennent pas mais auxquels ils s'identifient sans avoir toujours à leur disposition des outils et ressources intérieurs pour les questionner et se positionner clairement face à eux. C'est le cas par exemple des reprises par certains bacheliers et étudiants de formulations telles que celle sur « les diables et les crocodiles » et sur le complot de l'Etat pour laisser le peuple dans l'ignorance et l'obéissance. Ainsi, s'ils prennent des distances face aux discours de l'école, voire les contestent, ce qu'ils en intègrent et en gardent malgré tout, ce sont les modes d'adhésion-récitation par palimpseste des discours d'autrui – quel que soit cet autrui. La difficulté à être auteur, à prendre la parole pour soi, à se positionner va de pair avec ce que l'école transmet à ces jeunes gens, notamment en cultivant chez eux l'exaltation émotionnelle, le grandiose et l'épique d'un côté, le prescriptif et le normatif autoritaire et sans appel de l'autre. Aussi l'école les rend-elle potentiellement influençables, fragiles, en manque de confiance en eux, oscillant entre une auto-dévalorisation féroce et une sur-exaltation de soi sur fond d'ambivalence.

L'école publique marocaine participe ainsi à créer « des postures cognitives » ou une « personnalité intellectuelle⁴⁰³ » commune chez les élèves de l'école publique, à la fois éduqués à se taire, répéter, obéir aux injonctions prescriptives et en même temps prompts à adhérer avec passion et exaltation à des discours en capacité de séduire par le maniement des registres émotionnels de l'appartenance, de l'identité, de la communauté et de la lutte contre l'Autre, quel qu'il soit.

⁴⁰³ Pour paraphraser Forquin qui parle de la construction d'une « personnalité intellectuelle d'une nation ou d'une civilisation » (2008 :17).

Conclusion générale

Ce travail s'est efforcé de donner une vision d'ensemble de la problématique des langues dans le système éducatif public marocain en s'intéressant à plusieurs niveaux : celui de la sphère politique ; celui de la société civile et des media ; celui des acteurs de l'école à l'intérieur de neuf établissements scolaires. Ce sont spécifiquement les relations entre les langues, les conceptions du savoir et les mondes de références qu'elles incarnent et véhiculent au sein du système éducatif national qui ont été interrogées et explorées, ainsi que la multiplicité de leurs enjeux politiques, sociaux, culturels et identitaires.

Cette conclusion propose une synthèse des axes principaux qui se dégagent de l'ensemble des analyses élaborées dans les différents chapitres, ainsi que des pistes de réflexion et d'ouverture possibles pour des recherches ultérieures.

Langues et enjeux nationalistes et identitaires en contexte de mondialisation de l'éducation

Il apparaît dans l'ensemble de ce travail que la question de la définition, de la perpétuation et de la protection de l'identité, de la nation et de la tradition est centrale dans les manières dont les langues dans l'enseignement public marocain sont investies, tant dans les sphères politiques et sociales que jusqu'à l'intérieur des salles de classe, dans les modalités d'enseignement des langues, dans les appropriations et les relations individuelles et émotionnelles des acteurs de l'école face aux langues. Il n'est bien sûr pas question ici de sous-entendre que seul le système éducatif national marocain est touché par une telle problématique. Il serait notamment intéressant de développer la comparaison là-dessus avec d'autres pays arabes comme nous avons pu l'entrevoir en mobilisant à plusieurs reprises certains ouvrages⁴⁰⁴.

Pourtant, plusieurs aspects de cette problématique se combinent de manière spécifique dans le système éducatif du Maroc et l'y rendent particulièrement aigue. De forts enjeux nationalistes et identitaires investis dans les langues se sont enracinés dans son histoire coloniale, face à la violence culturelle imposée par la France coloniale à travers son système d'éducation ségrégatif du point de vue linguistique ; puis dans son histoire postcoloniale, suivant les aléas d'une politique d'arabisation de l'éducation inachevée parce que tributaire des fluctuations des enjeux politiques, géopolitiques et sociétaux, ainsi que de l'évolution des relations avec les autres pays arabes et leurs propres idéologies

⁴⁰⁴ Voir la bibliographie à la rubrique « Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe ».

linguistiques, notamment autour de la structure diglossique de la langue arabe. Ces mêmes enjeux se nouent dans le rôle central donné à la langue arabe comme élément fondateur de la nation marocaine, rendu indissociable de la religion islamique et de l'identité arabo-musulmane ; dans le rôle restreint et ambivalent conféré à la langue amazighe dans une société où l'identité amazighe continue à faire débat ; dans le rôle central officieux et ambigu que conserve la langue française dans la société, l'économie et le marché de l'emploi marocains ; dans un contexte de mondialisation où les systèmes d'éducation sont de plus en plus évalués à l'aune de critères internationalisés qui tendent à discréditer les fonctionnements éducatifs nationaux au nom de l'efficacité, de l'économie de marché et de la modernité.

Dans les discours et les pratiques, cette dimension identitaire et nationaliste met en tension et/ou en opposition permanente ce qui est érigé comme des valeurs sociétales, voire civilisationnelles, dichotomiques : identité et altérité ; tradition et modernité ; national et international ; protectionnisme/fermeture et libéralisme/ouverture. On retrouve cette dichotomie dans les positionnements antagonistes aussi bien au niveau de l'Etat dans les sphères décisionnaires, au palais royal, dans les partis politiques au gouvernement, au ministère de l'Education Nationale (chapitre 1) qu'au niveau de la société civile, dans les media, chez les employeurs, les intellectuels, les diplômés et étudiants (chapitre 2) et parmi les acteurs de l'école, administratifs, inspecteurs, enseignants, élèves et familles à l'intérieur et à l'extérieur des établissements scolaires et des salles de classe (chapitres 3 à 7).

Les différentes langues en présence sont brandies dans les discours comme les étendards de ces valeurs civilisationnelles antagonistes et se retrouvent emmurées dans des idéologies qui les enferment dans des rôles, des fonctions, des statuts et des mondes de références figés, coupés les uns des autres tout en étant chargés d'ambivalence. L'arabe est enfermé dans sa sacralité intouchable, la tradition et le passé glorieux sans être pour autant investi et développé réellement comme une langue possible de la modernité. L'amazigh est enfermé dans son rôle de « langue-patrimoine » ou « langue-musée ». Le français est enfermé dans ce qu'il représente de colonisation, de risque d'acculturation et en tant que symbole d'une élite francophone acculturée et manipulatrice, tout en étant prôné comme une langue d'accès à la mondialisation et à la modernité. Seuls l'anglais et l'espagnol – du moins dans les régions autrefois sous protectorat français – ne sont pas politiquement et idéologiquement chargés d'enjeux identitaires ambivalents, l'anglais surtout étant investi

comme la langue de la mondialisation. Or, encore actuellement, il ne semble pas y avoir une volonté politique avérée et persévérante de mener une entreprise de concertation, de médiation et de réconciliation entre ces mondes de références clivés dans lesquels sont enfermées les différentes langues. Au contraire, il semble plutôt que ces idéologies sont souvent sciemment utilisées et dramatisées dans les luttes politiciennes pour mobiliser l'assentiment des foules.

Des conséquences néfastes pour le système éducatif national en résultent. Les réformes sont imposées de manière précipitée, sans concertation ni débat public ; sans préparer les acteurs du terrain à les mettre en place ; souvent sans s'efforcer d'emporter leur adhésion, ni celle des familles, ni celle d'une grande partie de la société civile. Non seulement cette précipitation paralyse en partie le fonctionnement du système, mais en plus il cristallise les rancœurs politiques et sociales, les clivages et les crispations. En effet, la problématique identitaire se double d'une problématique sociale dans la mesure où les acteurs de l'école publique vivent les langues aussi intérieurement comme les vecteurs d'une discrimination sociale qui les touche individuellement selon la ou les langues dont ils sont les locuteurs et la maîtrise qu'ils en ont, ce qui a des conséquences émotionnelles, relationnelles, sociales et professionnelles. Cela attise une forme de contestation politique et sociale qui se fait progressivement de plus en plus entendre. En effet, l'aménagement linguistique dans l'éducation est compris par beaucoup de ces acteurs comme une forme de complot destiné à garder le peuple uniquement arabophone dans l'ignorance et à lui barrer toute possibilité d'ascension sociale. Les responsables de ce complot ne sont pas explicitement nommés publiquement mais sont désignés comme une entité abstraite, le *tahakkoum* ou l'élite francophone, puissance dirigeante autoritaire acculturée, voire au service de puissances étrangères (chapitres 1, 2 et 7).

Or, de tels enjeux identitaires, nationalistes et leurs répercussions sociétales sont également à l'œuvre dans les conceptions du savoir scolaire, les modalités de littératie et les pratiques d'enseignement de l'école publique marocaine qui les véhicule et les transmet à l'intérieur des salles de classe.

Conceptions du savoir scolaire et littératie identitaires

Le système éducatif national marocain est lui aussi pris dans un dilemme pédagogique dichotomique entre, d'un côté, des critères d'enseignement, de réussite scolaire et de compétences valorisés comme relevant de l'identité, de la culture et de la tradition et, de

l'autre, des critères internationaux décrits comme efficaces et modernes. A nouveau ici, il ne s'agit pas de dire qu'il s'agit d'une spécificité marocaine puisque, comme nous l'avons vu à diverses reprises, la sociologie des curricula depuis Durkheim (1922)⁴⁰⁵ démontre qu'une des fonctions de tout système éducatif national consiste à s'efforcer d'assurer la continuité de l'identité sociale et nationale. Ce dilemme est bien plus aigu encore dans les pays en situation postcoloniale (Lange et Henaff 2015⁴⁰⁶) qui à la fois aspirent à réhabiliter et faire revivre leurs traditions précoloniales, recouvrer une identité, une culture et une authenticité jugées perdues, corrompues, voire anéanties par l'occupation coloniale tout en s'efforçant de suivre dans le même temps le modèle mondialisé de développement qui valorise des performances scolaires pragmatiques et utilitaires.

Les singularités des formes que prend ce dilemme dans le système d'enseignement marocain ont pu être mises au jour en combinant les apports de la littérature anthropologique sur les transformations des conceptions du savoir dans l'enseignement islamique au contact du développement progressif d'une institution scolaire centralisée d'Etat (chapitre 3) et le travail ethnographique mené à l'intérieur des établissements et des salles de classe (chapitres 3 à 6). Cette combinaison a permis de mettre en lumière un aspect rarement abordé et documenté dans les recherches portant sur l'école marocaine, à savoir l'importance de l'influence de l'histoire culturelle, religieuse et sociale du pays sur l'évolution, la superposition et l'intrication de conceptions du savoir différentes, voire contradictoires, à l'intérieur de son système éducatif national. En effet, ces conceptions du savoir sont loin d'être figées, unifiées et homogènes. Les critères mondialisés de performance scolaire prônés par les directives administratives technicistes sont en décalage avec ce que les acteurs de l'éducation sur le terrain – en premier lieu les enseignants – valorisent et transmettent comme savoirs et comportements éducatifs exemplaires. Ceux-ci sont en grande partie imprégnés de l'héritage culturel et religieux et du prestige toujours vivace de l'enseignement islamique chez ces acteurs (chapitre 3). Ce qui se passe à l'intérieur des salles de classe est donc non seulement le produit des interactions au sens de Goffman et des manières qu'ont les acteurs d'interpréter et d'incarner les directives institutionnelles, mais c'est aussi le produit de la confrontation et/ou de l'entrelacement entre ces directives et le prestige que représente cet héritage pour ces acteurs.

⁴⁰⁵ Voir l'introduction générale notamment.

⁴⁰⁶ Voir le chapitre 3, section 3.5.

Ont ainsi pu être identifiées des composantes récurrentes de ce qui est valorisé comme savoir et comme postures relationnelles dans les salles de classe entre enseignant et élèves, à savoir notamment : une forme d'élitisme qui privilégie un rapport individualisé entre l'enseignant et quelques élèves révérencieux et dévoués plutôt qu'un rapport au collectif de la classe dans la perspective d'une éducation destinée à tous ; des modalités de transmission où l'enseignant est l'unique détenteur du savoir, ne souffrant ni l'interrogation ni une véritable prise de parole personnelle et individuelle des élèves ; une pédagogie centrée sur la mémorisation et la récitation ; une forme de littératie qui passe par la lecture-récitation dans laquelle le sens du texte est moins important que son incarnation-célébration dans une lecture fluide et vélocité à voix haute ; un savoir qui, pour être légitime, contient une forme d'ésotérisme et d'inaccessibilité et qui fonde son autorité sur l'écrit et une chaîne de transmission textuelle qui fait autorité.

On identifie ainsi trois strates de conceptions du savoir qui se superposent, se confrontent et s'entrelacent à l'intérieur des pratiques d'enseignement de l'école publique marocaine : la conception du savoir islamique de l'enseignement traditionnel (en prenant la tradition au sens d'héritage culturel et social, sans bien entendu y ajouter aucune connotation dépréciative) ; une conception du savoir identitaire et patriotique, voire nationaliste, élaborée par les mouvements nationalistes sous le protectorat et progressivement développée et institutionnalisée après l'indépendance ; une conception du savoir mondialisée, dite moderne, issue des critères internationaux qui valorisent des compétences et des performances orientées de manière utilitaire sur la rentabilité professionnelle et économique de l'économie de marché mondiale. Pourtant, cette dernière conception surtout présente dans les textes officiels, les déclarations des acteurs politiques décisionnaires, ainsi que parfois dans les discours de certains enseignants de façon négative ou positive, est quasiment absente des pratiques d'enseignement auxquelles j'ai assisté ou alors sont interprétées de telle sorte à être adaptées et mêlées aux deux autres conceptions qui sont clairement les plus intériorisées et valorisées par les enseignants, surtout ceux de langues arabe et française. De plus, en l'état actuel, le système éducatif, ses curricula et ses ressources humaines ne sont pas adaptés ni préparés à une telle conception du savoir mondialisée.

D'autre part, en s'inspirant de la théorie de B. Street des « littératies multiples » qui distingue entre « maktab » et « commercial literacy », il a été possible de dégager une autre forme de littératie présente dans les cours d'arabe et de français à l'école publique

marocaine qu'on peut qualifier d'identitaire, celle-ci étant fort éloignée de celle théorisée et standardisée par les critères internationaux. Les modalités de cette littérature identitaire consistent à développer des compétences face à l'écrit visant à développer chez les élèves non seulement des discours mais aussi un sentiment fortement intériorisé d'appartenance collective patriotique, nationaliste et religieuse. C'est le cas, comme nous l'avons vu, de l'enseignement de la langue arabe qui la construit comme le médium lyrique, épique, exalté et idéal d'un monde de célébration du passé glorieux précolonial du Maroc et du monde arabe dans sa globalité (chapitre 4). C'est également le cas de l'enseignement de la langue française (chapitre 5). Tandis que les cours d'arabe véhiculent une identité sur la défensive vis-à-vis de l'Autre non-arabe et non-musulman et de ses intrusions coloniales, politiques, sociales, économiques et culturelles potentielles, la langue française est construite par l'école comme le symbole ou l'émanation de cet Autre et mise à distance en tant que telle. Elle est enseignée comme une langue littéraire, technique et grammaticale, décrochée de la réalité, une langue dévitalisée, rendue inaccessible, incompréhensible et terrifiante alors même que les élèves ont conscience qu'ils ont besoin de la maîtriser pour réussir leurs études supérieures et s'insérer plus tard sur le marché de l'emploi qualifié. Cette inaccessibilité accentue son altérité et le caractère menaçant qu'elle incarne comme étant la langue de l'Autre.

Les pratiques de littérature dans ces deux langues sont proches dans les modalités de lecture-récitation qui célèbrent une langue de haute culture écrite mise à distance dont les formes d'appropriation par les élèves autres que la célébration de la complexité littéraire et grammaticale sont rares, voire inexistantes. Dans les deux cas, de manières différentes, ces deux langues ne sont pas enseignées de manière à former les élèves à se les approprier, les faire siennes, les manipuler, les transformer, à être des locuteurs-auteurs autonomes dans ces langues. L'arabe est construit comme le monde de l'identité, de la communauté, de *l'entre-soi* identitaire ; le français est construit en négatif comme un monde de contre-identité ou d'identité repoussoir. Les deux langues sont en quelque sorte traitées et figées en sœurs ennemies : elles sont chacune construites comme incarnant des mondes de références et des cultures en opposition et en compétition, des mondes emmurés dans leurs palimpsestes réciproques qui s'affrontent à coups de citations culturelles et morales sans jamais entrer en dialogue.

Par contraste, l'anglais et l'espagnol, les seules langues à être véritablement enseignées comme des langues étrangères, ne sont pas chargées d'enjeux aussi passionnés et sensibles

que l'arabe et le français politiquement, idéologiquement, culturellement et émotionnellement⁴⁰⁷ (chapitre 6). Les modalités de littératie enseignées relèvent davantage d'une littératie pragmatique proche des critères de performance scolaire mondialisés. Elles ne sont pas traitées comme des langues de « haute culture » écrite mais comme des langues d'usage pragmatique et quotidien qu'on peut comparer avec l'usage des dialectes. L'anglais surtout est construit comme une langue d'expression de soi dans laquelle on peut être auteur-locuteur. Il véhicule un monde qui n'est ni normatif ni prescriptif, ne reposant pas sur une autorité écrite à suivre et célébrer. L'espagnol, de son côté, est traité de façon plus ambiguë. Comme pour l'anglais, le monde de références véhiculé par les pratiques d'enseignement est un monde pragmatique, tourné vers la réalité actuelle et pratique. Cependant, dans le même temps, ce monde de références fortement ancré dans le réel est extrêmement encadré dans une approche normative et moralisatrice – sans recours à la religion cependant – qui censure la prise de parole et l'expression d'une position personnelle face à la parole professorale comme dans les cours d'arabe et de français.

On peut faire l'hypothèse que des formes d'intrication semblables de conceptions du savoir et de littératie identitaires se retrouvent sans doute également dans les systèmes éducatifs nationaux d'autres pays arabes. Eickelman (1978) compare l'évolution des conceptions du savoir dans le monde arabe, notamment au Maroc et en Egypte, en montrant comment, à partir des invasions napoléoniennes de la fin du 18^{ème} siècle, le prestige des hauts lieux de transmission du savoir islamique, de leurs modalités de transmission et des statuts des hommes de savoir ont été progressivement altérés et diversement transformés par les occupations coloniales. Selon lui, c'est ainsi que le rayonnement de la célèbre mosquée-université Al-Azhar au Caire en Egypte a été délibérément affaibli par le pouvoir colonial et mis en compétition avec des établissements éducatifs offrant une éducation de type européen. Il fait l'hypothèse cependant qu'au Maroc, malgré ce même processus, celles de Fès et de Marrakech ont été moins touchées du fait de la politique de gestion indirecte du protectorat français, ce qui, selon lui, aurait permis aux modalités de l'enseignement islamique de rester largement valorisées et mobilisées dans le système éducatif dit moderne (ibid. 488). Une telle problématique mériterait d'être analysée dans d'autres pays –

⁴⁰⁷ Il est important de souligner à nouveau que l'espagnol, ayant aussi été une langue de colonisation dans les régions du Maroc sous protectorat espagnol, ne semble pas avoir suscité de telles passions identitaires depuis l'indépendance, en tous cas dans les régions où cette recherche a été menée autrefois sous protectorat français.

notamment l’Egypte – en combinant de la même façon ces apports de la littérature et un travail de terrain dans les établissements scolaires et les classes.

Identité citoyenne, appropriations, transgressions et ambivalence

Les performances attendues du « bon » élève en lien avec de telles modalités de conception du savoir et de littératie identitaires consistent donc surtout à lire-réciter, exalter et célébrer le savoir légitime qui fait autorité, ainsi que la langue qui l’incarne ; de fonctionner par palimpseste en mobilisant le texte originel comme source véridique, immuable et intangible ; et non pas de s’approprier la langue pour la faire sienne, la manipuler et y être auteur-locuteur ; encore moins de l’instrumentaliser au service d’usages pratiques et rentables comme préconisé par les critères internationaux. Le système éducatif public, à travers les cours de langues en tous cas, propose ainsi des formes de citoyenneté et d’identité citoyenne particulières : il forme des défenseurs de la patrie et de la nation qui exaltent et célèbrent les valeurs épiques de la nation, de l’Islam, de l’identité maroco-arabo-musulmane ; des jeunes gens pétris de religiosité qui conçoivent le monde comme découpé en mondes antagonistes qui s’opposent à coups de valeurs et de palimpsestes irréductibles. L’identité citoyenne qui s’en dégage semble ainsi être celle d’un bon patriote, bon citoyen/sujet du royaume, bon musulman.

Ces analyses rejoignent les propos de R. Bourqia qui décrit l’introduction de l’éducation islamique dans l’éducation publique à la place de la philosophie dans les années 1970 comme « un projet idéologico-politique » de l’Etat pour contrecarrer les mouvements d’opposition, notamment marxistes, en formant « de bons musulmans » (2017 : 65). Elle décrit l’enseignement islamique tel qu’il est alors conçu comme véhiculant :

« (...) un Islam menacé, d’où la réaction de le concevoir **apologétique**, contenant des **vérités intangibles** et affirmant que les musulmans représentent **les meilleurs êtres sur terre**. L’éducation religieuse est ainsi **une religion qui fait face à un complot et tout musulman doit la défendre** contre ce complot.

Par ailleurs, l’Islam contiendrait **toutes les vérités** que les sciences prétendent apporter comme connaissances. Les études islamiques au sein des universités vont donner de l’importance à une psychologie islamique, une écologie, une physique... et

assurer que l’Islam supplante toutes les sciences⁴⁰⁸. » (2017 : 66, termes soulignés par nous)

Cette description concorde tout à fait avec plusieurs aspects présentés dans le chapitre 4 au sujet de l’enseignement de l’arabe et, de manière plus générale, avec une conception du savoir scolaire et des modalités de littératie identitaires. Cela montre que, même si le contexte politique, social et mondial ainsi que les acteurs, les équilibres et les choix politiques et géopolitiques ont changé depuis les années 70, ce « projet idéologico-politique », continue aujourd’hui d’être mis en œuvre, en tous cas dans les cours de langues dans les établissements scolaires publics. Cela souligne combien la temporalité du monde de l’éducation est en décalage avec celle du monde politique et social extérieur dont l’évolution est bien plus rapide et volatile. Le monde de l’école est en partie clos sur lui-même dans la mesure où il vit en quelque sorte à l’écart de son temps. Ce qui lui est extérieur n’a de répercussions à l’intérieur de l’école qu’en décalage, qu’il s’agisse des réformes, de changements de programmes ou de démarches pédagogiques qui arrivent à contretemps auprès d’acteurs qui en sont souvent encore à adhérer aux précédentes et les appliquer.

La marge de manœuvre qui est laissée aux élèves pour se construire comme auteurs-locuteurs dans ces conditions est très faible dans les cours des différentes langues qui ont été observés. La parole personnelle dans les salles de classe est bridée, censurée, sauf dans les cours d’anglais et dans les langues maternelles, dans ces dialectes tant dévalorisés par les discours officiels de l’école. Or, comment et dans quelle mesure les élèves s’approprient-ils une telle identité citoyenne ? Dans quelle mesure incorporent-ils les valeurs véhiculées par de telles modalités d’enseignement des langues, les transforment-ils et les transgressent-ils ? Comment se construisent-ils comme auteurs-locuteurs dans les différentes langues ? Quelques pistes d’analyse ont été proposées sur ces questions dans le chapitre 7, elles mériteraient de faire l’objet d’un travail plus large et plus approfondi sur les stratégies, les ressentis et les pratiques langagières des élèves de l’école publique. De plus, il serait sans aucun doute plus pertinent qu’une telle recherche soit faite par des chercheurs marocains plutôt que par une chercheuse étrangère. On peut cependant dégager plusieurs points.

⁴⁰⁸ La fin de cette citation fait écho au récit ethnographique d’ouverture de l’introduction générale de ce travail où justement certains enseignants de sciences du secondaire ne valorisent le savoir scientifique que s’il est validé par l’Islam.

Tout d'abord, comme chez les acteurs adultes de l'école, les discours des élèves sur les langues sont en décalage avec leurs pratiques langagières. Dans leurs discours, on constate une intériorisation émotionnelle, sensorielle, quasi « charnelle » des idéologies linguistiques véhiculées par l'école et des mondes de références dans lesquels les langues sont enfermées. Cela aussi bien dans leur attachement patriotique et religieux collectif et communautaire vibrant pour l'arabe *fusha*, dans leur dédain pour la *darija*, dans la haine et la peur de beaucoup pour le français comme langue inaccessible et aliénante, dans l'engouement de beaucoup – souvent les mêmes – pour l'anglais comme langue de liberté et d'idéalisation d'un ailleurs où tout serait possible. C'est pourquoi le terme généralement utilisé d'idéologie linguistique n'est peut-être pas tout à fait adéquat pour décrire ce qui semble relever d'une forme d'incorporation physique et émotionnelle plutôt que d'un système de pensée intellectualisé du domaine des idées⁴⁰⁹. La connotation du terme idéologie sépare l'esprit (au sens de l'intellect) du corps alors que les deux sont mobilisés dans les rapports de ces jeunes gens aux différentes langues en présence. Aussi serait-il sans doute pertinent de mener un travail qui permette de proposer une autre terminologie. Il s'agit en tous cas de liens émotionnels d'une telle force qu'il ne semble pas qu'ils puissent être distendus simplement par le recours à une contre-argumentation intellectuelle contre des idées et des systèmes de représentations aussi émotionnellement intériorisés, d'autant plus quand ces liens sont noués dans des non-dits et un décalage tacite et partagé entre discours et pratiques. C'est sans doute ce qui explique pourquoi les formes de « militantisme » linguistique qui souhaitent convaincre la jeunesse marocaine et/ou maghrébine de cesser d'idéaliser l'arabe *fusha* pour reconnaître et réhabiliter la *darija*, réconcilier discours et pratiques et en finir avec les idéologies linguistiques, rencontrent peu d'adhésion parmi les acteurs adultes et élèves de l'éducation. C'est le cas d'autant plus quand ces initiatives militantes sont liées à des personnalités controversées comme Nouredine Ayouch⁴¹⁰, souvent considérées par les acteurs de l'école publique comme faisant partie de cette élite francophone dominante et manipulatrice, ou à des sociolinguistes étrangers tels Caubet (2014) ou De Ruiter (2012).

D'autre part, tout en intériorisant ces discours sur les différentes langues, les élèves formulent et affirment leur méfiance vis-à-vis de l'école publique et leur défaitisme vis-à-

⁴⁰⁹ Le premier sens du terme idéologie est celui de science des idées au 18^{ème} siècle, voir la définition détaillée du CNRTL : <https://www.cnrtl.fr/definition/Id%C3%A9ologie>.

⁴¹⁰ Il a été question à plusieurs reprises de Nouredine Ayouch dans ce travail, notamment sur ses positions défendant l'usage, voire l'enseignement, de la *darija* dans le système éducatif.

vis de leur avenir professionnel et social. Ils ont le sentiment que l'école publique ne leur apporte pas les savoirs et compétences dont ils ont besoin. Dans leur désaveu de la qualité de l'éducation qu'ils reçoivent s'exprime aussi une forme de contestation politique et sociale et la reprise en écho de discours politisés présents dans la société civile, notamment contre le complot des « crocodiles » ou de « l'élite francophone » qu'ils accusent de saper le système éducatif pour les maintenir dans l'ignorance et la soumission et empêcher leur ascension sociale. Certains, comme nous l'avons vu, se mettent en quête de discours, de sources de compétences et de savoirs alternatifs à ceux de l'école en recourant à des offres privées d'enseignement en parallèle de l'école. Il existe donc bien chez beaucoup d'élèves une forme de remise en cause et de contestation de la mission proclamée de l'école publique et, à travers elle, de l'Etat. Cependant, jusqu'où va-t-elle ? Il semble a priori que peu d'élèves rencontrés s'engagent véritablement dans des actions militantes de contestation politique et sociale en dehors de l'école. De plus, à l'intérieur des établissements où ce travail a été mené, très peu d'oppositions frontales d'élèves contre des adultes de l'école ont été observées, sauf lors de rares occasions de remise en cause de la parole de l'enseignant de français – jamais contre des enseignants d'autres langues. Dans ces rares cas, l'opposition d'un ou plusieurs élèves était faite au nom de valeurs religieuses islamiques (chapitre 5). Aussi, l'hypothèse – parfois présentée comme un fait avéré par la presse ou certains chercheurs – que la majorité des élèves en souffrance ont tendance à se tourner vers les mouvements dissidents islamistes contestataires ne semble pas suffisamment documentée pour être étayée. Une extrême prudence est nécessaire avant de valider une telle hypothèse dans la mesure où elle fait le jeu des discours catastrophistes et dramatisant des media tant marocains qu'occidentaux, voire de l'institution scolaire elle-même et de certains partis politiques qui pourraient avoir intérêt à brandir le spectre du danger islamiste pour servir leurs propres intérêts.

En revanche, ce qui apparaît clairement dans les constats de ce travail, c'est qu'une forme de religiosité islamique très développée est présente chez une majorité des élèves rencontrés, au sens d'une vision pieuse et moralisatrice essentiellement religieuse du monde et des comportements, en référence permanente au Coran et aux préceptes de l'Islam. Pourtant, il paraît difficile d'avancer qu'il s'agit d'une religiosité alternative et contestataire opposée à la religiosité officielle véhiculée par l'école publique elle-même. Au contraire, celle que les élèves manifestent à l'intérieur des établissements semble a priori proche de celle que l'école, à travers les programmes, les manuels et les pratiques

d'enseignement, vise à leur faire intérioriser, comme nous l'avons vu dans les cours d'arabe observés (chapitre 4). Les thématiques comme les contenus et la pédagogie de récitation-célébration identitaire d'exaltation lyrique, voire épique, vont dans le sens de développer une telle religiosité. Il ne semble pas y avoir d'accompagnement des élèves pour les inciter à développer leur réflexion sur la religion, ses fondements, ses implications et à la comparer avec d'autres formes religieuses, d'autres religions. Il ne semble pas que, dans les cours, un engagement intellectuel et réflexif personnel soit encouragé mais plutôt que la religion est elle aussi enfermée dans un unique monde de références clos sur lui-même. Aucune contestation ou remise en cause de la parole de l'enseignant d'arabe n'a jamais été constatée lors des observations, en tous cas dans les établissements concernés. Au contraire, l'enseignant d'arabe semble jouir d'une déférence bien plus grande de la part des élèves que ceux des autres langues. Aussi, le recours d'élèves à des discours et des pratiques religieuses intransigeants, qui se célèbrent et ne se questionnent pas, ne semble pas indiquer particulièrement une forme de dissidence ou de contestation contre l'école mais plutôt, au contraire, une intériorisation puissante et émotionnelle d'une forme de religiosité transmise par l'école elle-même.

Ainsi, malgré les discours de contestation politique et sociale du rôle et de la mission de l'école présents chez certains élèves rencontrés, il ne semble pas qu'il y ait une remise en question de fond, mais plutôt une intériorisation par les élèves non seulement des idéologies linguistiques, mais aussi des formes de religiosité véhiculées par l'école. Les seules pratiques de transgression observées portent sur le décalage entre les discours sur les langues et les pratiques langagières. De fait, la *darija* – et les parlers amazighs dans certaines régions – est le seul véritable medium d'expression personnelle tant pour les adultes que pour les élèves de l'école. Or, leur dévalorisation dans les discours fait que le recours à ce seul medium est ressenti comme une transgression, surtout à l'intérieur de l'école où le savoir scolaire est censé être dispensé dans les langues de « haute culture ». Or, cette transgression semble la seule issue possible pour être auteur-locuteur. Aussi ce sentiment de transgression chez les enseignants comme chez les élèves se double-t-il d'une forte ambivalence qui mine leur confiance en soi et leur estime de soi en tant que locuteurs et auteurs. Ils sont enfermés dans l'idéologie d'une langue arabe qui serait un medium d'expression élevée et cultivée au point qu'ils en viennent à auto-dénigrer le Maroc et les Marocains sous prétexte qu'ils ne se sentent pas en mesure de s'exprimer dans la « haute » langue arabe. Cet autodénigrement va de pair avec une idéalisation des pays arabes du

Moyen-Orient où ils pensent que cette langue « haute » est maîtrisée et utilisée couramment.

Ce sentiment de transgression, couplé avec celui d'être incompris, manipulés par l'institution scolaire et humiliés par la société en général, provoque chez nombre d'élèves une image désastreuse d'eux-mêmes, un manque d'estime et de confiance en l'Etat, les institutions, la société mais aussi en leurs propres capacités dans le présent comme pour l'avenir. Chez beaucoup ressort un défaitisme qui à la fois conteste tout et n'attend rien. Nombreux sont ceux dont l'identité est meurtrie, qui ne se sentent pas le droit de penser ou de faire entendre leur voix. Certains s'échappent individuellement de ce défaitisme et s'efforcent d'être auteurs malgré tout, que ce soit dans la transgression ou dans la clandestinité, dans les initiatives individuelles pour se faire entendre autrement, dans des rêves d'ailleurs, dans le recours à des langages et formes d'expression alternatifs (chapitre 7).

Un des mots qui revient fréquemment dans l'ensemble de ce travail et qui semble caractéristique de la question des langues dans le système éducatif national marocain est celui d'ambivalence. En effet, une forme d'ambivalence est à l'œuvre dans les positionnements et les pratiques langagières de l'ensemble des acteurs rencontrés face à la question des langues dans l'enseignement – et des langues au Maroc en général – aussi bien chez les acteurs politiques, que dans la société civile, chez les enseignants et les élèves de l'école publique. L'arabe *fusha* est survalorisé sans pour autant être développée de manière à devenir une langue fonctionnelle actuelle ; la *darija* est dévalorisée tout en étant la langue principale de communication et d'expression de soi ; l'amazigh est à la fois désormais reconnu et valorisé comme langue-patrimoine mais en même temps relégué à un statut pour le moins ambigu ou non reconnu ; le français est rejeté comme langue symbole de colonisation et d'acculturation tout en conservant son statut social et professionnel de premier plan ; l'anglais est vécu comme un échappatoire possible mais est aussi parfois teinté de suspicion en tant que langue impérialiste ; l'espagnol est aussi dans un entre-deux complexe. De la sorte, aucune langue ne fait l'objet d'un consensus apaisé ou réconcilié, aucune ne peut être investie pleinement et sereinement. Or, au-delà des langues elles-mêmes, une ambivalence semblable frappe les mondes de références qu'elles véhiculent. La tradition, l'identité culturelle et religieuse, la nation et la patrie sont encensées et célébrées mais sont aussi dénigrées comme freinant l'accès à la modernité ; des symboles de modernité comme les nouvelles technologies, la performance et la rentabilité dans

l'économie de marché mondiale sont eux aussi à la fois encensés et convoités tout en étant dénigrés au nom de la protection et de la défense de la tradition. Une telle ambivalence se retrouve également chez de nombreux jeunes gens – élèves, étudiants, diplômés – qui eux aussi oscillent de façon permanente entre une sur-exaltation, sur-célébration de soi par opposition avec l'extérieur menaçant et une sur-dévalorisation féroce de soi par comparaison avec l'extérieur attirant. Or, on voit mal comment sortir d'une telle ambivalence qui continue à être véhiculée par l'école publique et semble paralyser une grande partie de la jeunesse marocaine.

Quelques pistes de réflexion pour l'enseignement des langues à l'école publique

Il ne s'agit pas ici de proposer des recommandations concrètes mais de développer quelques pistes de réflexion qui pourraient avoir quelque utilité à partir des résultats de ce travail. Il est clair que le choix des langues à enseigner et d'enseignement est une véritable question qui ne peut être escamotée. Il n'y a pas aucune raison que la langue arabe n'ait pas toute sa légitimité comme langue principale d'enseignement, encore faudrait-il pouvoir la dépolitiser, dés-instrumentaliser, *dés-idéologiser* et – au moins en partie – la désacraliser au sens de la libérer de sa sacralité pour qu'elle puisse aussi être appropriée comme un medium d'expression autre que religieux. Il semble clairement impossible dans les faits que la langue principale d'enseignement soit la langue du Coran comme certains acteurs éducatifs le sous-entendent, voire l'affirment. Le système éducatif national actuel n'est pas un système d'enseignement islamique, en tous cas ce n'est pas sa mission officielle même si les cours de certains enseignants semblent parfois ressembler aux enseignements du *msīd*. C'est une langue arabe moderne dont l'enseignement national public a besoin. Or, c'est évidemment aux spécialistes d'en juger mais il ne semble pas y avoir de raison pour qu'une telle langue moderne ne puisse pas assurer cette fonction d'enseigner les différentes disciplines tandis que la langue proprement religieuse pourrait être l'objet et le medium d'étude des cours d'éducation islamique dont les curricula gagneraient sans doute à être revus si l'on s'appuie sur les propos de R. Bourqia (2017) cités plus haut. Pour que cela soit possible, encore faudrait-il que l'école publique accepte et fasse accepter que la langue arabe puisse être transformée et aménagée comme une langue d'expression, non seulement en y mettant la volonté politique et pédagogique, les moyens et les ressources humaines nécessaires mais aussi en cherchant à y faire adhérer la société civile publiquement en mettant au jour et en discutant les tenants et les aboutissants des argumentaires idéologiques.

Concernant les cours d'arabe, comme ceux de français d'ailleurs, une refonte complète des programmes et des contenus pourrait peut-être permettre de ne plus emmurer ces deux langues dans des mondes de références antagonistes. Là encore, il ne semble pas y avoir de raison objective qui empêche d'ouvrir les cours d'arabe sur autre chose que la célébration épique de la grandeur de la nation et la sophistication stylistique et grammaticale de la langue ; d'ouvrir les cours de français sur autre chose que la célébration ambiguë de la littérature du 19^{ème} siècle de France et la sophistication stylistique et grammaticale de la langue. Dans ce sens, il est sans doute temps de décoloniser ces deux langues. L'une et l'autre, avec leur statut différent, restent figées dans des clivages et des idéologies antagonistes issues des périodes coloniale et postcoloniale. Il n'y a sans doute plus besoin aujourd'hui de conserver une langue arabe douloureusement sur la défensive ni de garder le plus à distance possible une langue française jugée dangereuse. En l'occurrence, c'est en l'état actuel en les maintenant dans une telle opposition que chacune d'elle se retrouve en péril au Maroc : la langue arabe finit par être aujourd'hui réellement menacée faute d'être transformée et adaptée aux contingences du présent ; la langue française est rendue tellement inaccessible qu'elle en devient de fait étrangère et aliénante puisqu'elle est inappropriable. Il est sans doute temps, dans ce sens, que le système éducatif marocain, voire la société marocaine, se réconcilie avec la langue française, l'accepte et se l'approprient non pas comme une langue intrusive de l'étranger colonial mais comme une langue du Maroc, une langue proprement marocaine qui ne dépende plus de la validation de la France, une langue que chacun puisse faire sienne, quels que soient son milieu social, ses croyances, ses revendications identitaires. Si une telle réconciliation et une telle appropriation marocaines de cette langue ne sont pas possibles, est-il vraiment nécessaire de maintenir une telle ambivalence ? Autant alors peut-être mettre en place les moyens nécessaires pour la remplacer véritablement par l'anglais dans les politiques linguistiques éducatives comme l'a fait le Rwanda dans les années 1990 (Pearson 2014) plutôt que de continuer ainsi à nourrir de tels rapports empoisonnés à la langue française.

Il semble essentiel d'entreprendre de libérer les langues du carcan idéologique dans lequel chacune est enfermée, non pas en les enseignant comme des langues outils qui seraient neutres, dévitalisés et a-culturels, faites uniquement de compétences communicationnelles interchangeables – ce qui, à mon sens, n'existe pas – mais en les ouvrant sur d'autres mondes de références que les mondes délimités par les frontières nationales, voire nationalistes, qui s'arrogent la culture nationale comme une forme de propriété culturelle et

intellectuelle et s'efforcent de faire de leurs citoyens des sortes de gardiens du temple linguistique national. Dans ce sens, les modalités de l'enseignement de l'anglais présentées dans le chapitre 5, ouvertes sur la comparaison entre les langues et les cultures, semblent bien plus judicieuses. Le propos n'est pas ici d'enseigner une langue coupée de la ou des culture(s) du ou des pays d'où elle est originaire mais de refondre les programmes et les approches de sorte à ce que ces cultures et leurs littératures soient rendues attirantes, accessibles, ouvertes, compréhensibles, en dialogue les unes avec les autres plutôt que d'être enfermées dans une forme d'ésotérisme dont l'inaccessibilité est érigée comme preuve de grandeur.

En quoi le fait de faire sienne une langue étrangère dans de telles conditions d'ouverture qui ne placent pas les langues et leurs mondes de références en compétition les uns avec les autres mais en dialogue, comporterait-il un risque d'acculturation, de mise en péril de sa propre culture et de son identité ? Au contraire, il semble plutôt que ce soit l'oscillation permanente entre la survalorisation et la dévalorisation de sa (ou ses) propre(s) langue(s), de sa (et ses) propre(s) culture(s) et identité(s) dans la comparaison et l'opposition permanentes avec les langues, les cultures et les identités des autres qui rende acculturé, craintif et replié sur soi, sur la défensive, dans la raideur, la victimisation, le rejet de l'autre et, plus fondamentalement, dans le rejet de soi-même. Il faudrait investiguer de manière approfondie et conceptuelle la notion d'acculturation pour développer de façon étayée une telle analyse, mais on peut proposer ici l'hypothèse que l'ambivalence, en tant que telle, nourrit, voire est elle-même, une forme d'acculturation dans le sens où elle empêche de développer un rapport confiant et serein à soi, à sa culture et donc, au-delà, un positionnement confiant et serein face aux autres et à leurs cultures. C'est ainsi que l'insécurité linguistique se couple d'une insécurité culturelle et identitaire chez les individus, mais aussi de façon plus globale dans le collectif social.

De telles pistes de réflexion restent forcément abstraites et se heurtent à un problème majeur souligné plus haut. En effet, la tâche ne consiste pas seulement à s'efforcer de déconstruire intellectuellement des discours et des idéologies par la parole et le débat public puisqu'il s'agit de mondes intériorisés émotionnellement par les acteurs, adultes, jeunes gens et enfants. Le travail de déconstruction, d'écoute et de prise en compte de l'ambivalence et des souffrances qu'elle engendre chez les personnes et dans une grande partie de la société est d'autant plus ardu et délicat à mener. Pourtant, il existe un certain nombre de ces acteurs qui ont le désir de sortir de cette ambivalence et de ces perpétuelles

transgressions dans lesquelles ils se sentent enfermés. La résistance aux changements se trouve peut-être plus encore et surtout du côté de ceux qui, parmi les politiques, peuvent penser qu'ils n'ont pas intérêt à entamer un tel travail, soit parce qu'il s'agit d'un investissement trop lourd dont ils n'ont pas la volonté et/ou la persévérance, soit parce que cela risquerait de ne pas servir leurs intérêts et de réduire leur emprise idéologique et leur influence auprès de la population.

Enfin, un dernier aspect semble majeur pour tenter une réforme de fond qui permette de réconcilier les adultes et les élèves de l'école publique avec les langues et le savoir scolaire : porter un soin tout particulier à la formation initiale et continue des enseignants. Non seulement il serait bon de la réformer mais sans doute, avant tout, faudrait-il d'abord s'efforcer de donner la possibilité aux concepteurs des programmes, aux concepteurs des manuels et aux enseignants d'identifier et de travailler sur leurs propres conceptions du savoir, leurs relations aux langues, aux cultures et à l'identité plutôt que de leur imposer de façon précipitée des réformes coups de poings auxquelles ils n'adhèrent pas. S'il est clair que beaucoup d'enseignants rejettent ces réformes par conviction, beaucoup d'autres aussi n'y adhèrent pas parce qu'ils n'ont pas les compétences pour les appliquer, parce qu'ils se sentent maltraités et humiliés qu'on leur impose des directives qu'ils ne savent pas mettre en place et qui risquent d'exposer au grand jour leur manque de maîtrise – notamment linguistique – auprès de leurs élèves et de leurs parents.

R. Bourqia souligne à juste titre les résistances des enseignants à appliquer les standards internationaux (2017 :150) et met en avant l'importance de tenir compte des « enjeux politiques et [d]es contextes socio-économiques » (ibid. 154) dans les évaluations de la performance du système éducatif marocain. Or, au vu de ce qui ressort de ce travail, ce ne sont pas seulement ces dimensions politiques et socioéconomiques qu'il est essentiel de prendre en compte dans la refonte des programmes et de la formation des enseignants. Il faudrait sûrement aussi identifier et travailler sur ce qui provoque leurs résistances, à savoir non seulement le manque de compétences qui les expose et provoque ce sentiment d'humiliation mais aussi les spécificités culturelles des conceptions du savoir auxquelles une majorité d'entre eux sont attachés. Celles-ci sont aux antipodes de celle que s'efforce d'appliquer le ministère dans ses réformes au nom de l'efficacité, de la modernité et des performances mondialisées. Si le ministère ne s'attache pas à identifier ce que les acteurs de l'école, à tous les niveaux, valorisent comme savoir et comme relation pédagogique, non seulement sur le terrain mais aussi dans les différentes strates de l'administration

scolaire, la mise en place de toute réforme risque de rester fort hasardeuse et difficilement efficace.

Un tel décalage entre les attentes institutionnelles et ce qui se passe réellement sur le terrain de l'école n'est clairement pas une spécificité propre au seul système éducatif marocain et fait l'objet d'études en sociologie de l'éducation, surtout orientées sur les curricula, dans d'autres pays. Cependant, dans le cas du Maroc, comme vraisemblablement dans d'autres pays, la situation est d'autant plus aigüe que la question des relations entre les langues, les cultures et l'identité nationale, culturelle, sociale et individuelle reste un terrain miné chargé d'émotions douloureuses.

Au-delà du Maroc, comment un tel dilemme face aux langues et aux conceptions du savoir se joue-t-il dans les systèmes éducatifs d'autres pays du monde arabe, notamment au Moyen-Orient ? Comment s'y nouent les relations entre l'enseignement des langues, les formes de nationalisme et de construction de l'identité nationale et citoyenne par l'école publique ?

Au-delà du monde arabe, dans le contexte actuel de mondialisation du savoir et des savoirs, comment, dans d'autres contextes nationaux, les systèmes éducatifs publics participent-ils à construire et développer les formes de nationalismes et une identité nationale et citoyenne mais aussi une identité culturelle chez leurs élèves, non seulement à travers les curricula mais aussi dans les pratiques de classe et les modalités d'appropriation du savoir scolaire ? Comment s'y jouent les tensions et le dilemme entre, d'un côté, les traditions locales et nationales des savoirs et des cultures et, de l'autre, les critères internationaux érigés en normes impératives et sans alternatives qui, dans la logique fonctionnelle de l'économie de marché, tendent à homogénéiser, instrumentaliser, *marchandiser* et dévitaliser, voire *dé-culturer*, aussi bien les savoirs et les détenteurs de savoirs que les langues, les cultures et les identités ?

Bibliographie

Références académiques

Les références académiques ci-dessous sont classées par rubriques thématiques. L'index alphabétique qui suit permet d'identifier la rubrique dans laquelle chaque référence est répertoriée.

Index alphabétique des références académiques

_ A _

- Abbassi, 1977, voir la rubrique « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Abouzaid, 2011, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »
Allain-El Mansouri, 2000, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »
Amsidder, 1994, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »
Anderson, 1983, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »
Aracil, 1965, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »

_ B _

- Baggioni, 1997, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »
Balac, 2010, voir « [Education, marché du travail, compétences et mondialisation](#) »
Barbier Prisque, 2014, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »
Becker, 1983, voir « [Sociologie de l'éducation](#) » et « [Méthodologie de recherche](#) »
Belal, 2013, voir « [Analyses politiques et historiques](#) »
Belal, 2011, voir « [Analyses politiques et historiques](#) »
Benhlal, 2005, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »
Benítez Fernandez, De Ruiter & Tamer, 2010, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Benítez Fernandez, Miller, De Ruiter & Tamer, 2013, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Benkhattab, 2012, voir « [Analyses politiques et historiques](#) »
Bennis, 2018, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Ben Sedrine, Ben Yaou, Verdier & El Yacoubi, 2015, voir « [Education, marché du travail, compétences et mondialisation](#) »
Bensmail, 2008, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Benyaya, 2007, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »
Benzakour, 2007, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Bernstein, 1975 et 2007[1996], voir « [Sociologie de l'éducation](#) »
Bonini & Lange, 2016, voir « [Sociologie de l'éducation](#) »
Boukous, 1995, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Boudon, 2011[1973], voir « [Sociologie de l'éducation](#) »
Bourdereau, 2006, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »
Bourdieu, 1967, voir « [Sociologie de l'éducation](#) »
Bourdieu & Passeron, 1970 et 1985, voir « [Sociologie de l'éducation](#) »
Bourqia, 2017, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) » et « [Sociologie de l'éducation](#) »
Boutieri, 2016, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Boutin, 2004, voir « [Education, marché du travail, compétences et mondialisation](#) »
Boyle, 2004 et 2006, voir « [Enseignement islamique, enseignement scolaire, littératie et construction des savoirs](#) »
Brenner, 2001, voir « [Enseignement islamique, enseignement scolaire, littératie et construction des savoirs](#) »
Buckner, 2011, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »

_ C _

- Cameron, 2006, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »
Cassaïgne, 1964, voir « [Analyses politiques et historiques](#) »

Caubet, 2012, 2013 et 2014, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Caubet & Miller, 2016, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Chakrani, 2013, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Chafiqi & Alagui, 2011, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »
Chami, 1994, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »
Chekayri, 2006, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Cefai, 2010, voir « [Méthodologie de recherche](#) »
Cohen, 2016, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »

_ D _

Deauvau & Terrail, 2017, voir « [Sociologie de l'éducation](#) »
De Meyer, 2015 et 2019, voir « [Enseignement islamique, enseignement scolaire, littératie et construction des savoirs](#) »
De Ruitter, 2006, 2012, 2013, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
De Ruitter & Ziamari, 2014, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Desrués, 2017, voir « [Analyses politiques et historiques](#) »
Doss, 2004, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Dupret & Lavergne, 2008, voir « [Enseignement islamique, enseignement scolaire, littératie et construction des savoirs](#) »
Duranti, 2004, voir « [Méthodologie de recherche](#) »
Durkheim, 1922, voir « [Sociologie de l'éducation](#) »

_ E _ F _

Eickelman, 1978 et 1985, voir « [Enseignement islamique, enseignement scolaire, littératie et construction des savoirs](#) »
Emperador, 2007, voir « [Education, marché du travail, compétences et mondialisation](#) »
Ennaji, 2005, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Escobar, 1995, voir « [Analyses politiques et historiques](#) »
Ferguson C., 1959, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »
Ferguson J., 1990, voir « [Analyses politiques et historiques](#) »
Forquin, 2008, voir « [Sociologie de l'éducation](#) »

_ G _

Gardy & Lafont, 1981, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »
Garrett, 2004, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »
Genette, 1982, voir « [Méthodologie de recherche](#) »
Gérard, 2008, voir « [Education, marché du travail, compétences et mondialisation](#) »
Giddens, 1979, voir « [Méthodologie de recherche](#) »
Giolfo & Sinatora, 2011, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Goffman, 1983, voir « [Méthodologie de recherche](#) »
Gonzalez Gonzalez, 2015, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »
Goody, 1975 [1968], voir « [Enseignement islamique, enseignement scolaire, littératie et construction des savoirs](#) »
Goody & Watt, 1963, voir « [Enseignement islamique, enseignement scolaire, littératie et construction des savoirs](#) »
Grandguillaume, 1983 et 2004, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »

_ H _

Haeri, 2003, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Hammoudi, 2001, voir « [Analyses politiques et historiques](#) »
Harlé, 2010, voir « [Sociologie de l'éducation](#) »
Hibou & Tozy, 2015, voir « [Analyses politiques et historiques](#) »
Hoffman, 2008, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »

_ I _ J _ K _

Ibaaquil, 2000, voir « [Education, marché du travail, compétences et mondialisation](#) »
Jaffe, 1999 et 2008, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »
Jaydane, 2013, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »

Kaddouri, 2017, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Kilito, 1985, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »

_ L _

Laâbi, 2018, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Lahlou, 2018, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Lange & Henaff, 2015, voir « [Education, marché du travail, compétences et mondialisation](#) »
Larcher, 2008, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Laroui A., 1977 et 1987, voir « [Analyses politiques et historiques](#) »
Laroui F., 2011, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Laroussi, 2002, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Lavergne, 2005, voir « [Enseignement islamique, enseignement scolaire, littératie et construction des savoirs](#) »
Leperlier, 2012, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »
Lorcerie, 2011, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »

_ M _

Marçais, 1930, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Marchand et Papen, 2002, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »
Mazzella, 2014, voir « [Education, marché du travail, compétences et mondialisation](#) »
Mejdell, 2006, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Memmi, 1985 [1957], voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Messaoudi, 2016, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Messick, 1996, voir « [Enseignement islamique, enseignement scolaire, littératie et construction des savoirs](#) »
Merle, 2012, voir « [Sociologie de l'éducation](#) »
Miller, 2009, 2010, 2012, 2013 et 2017, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Moatassime, 1992, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »

_ P _

Paye, 1954 [1992], voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »
Payet, 2016, voir « [Sociologie de l'éducation](#) » et « [Méthodologie de recherche](#) »
Pearson, 2014, voir « [Sociologie de l'éducation](#) »
Pellegrini, 2016, 2017 et 2018, voir « [Education, marché du travail, compétences et mondialisation](#) »
Pouessel, 2011, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Psichari, 1928, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »

_ R _ S _ T _

Rabinow, 2007 [1977], voir « [Méthodologie de recherche](#) »
Rachik, Laroui A. & Belal, 2007, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Rivoal & Salazar, 2013, voir « [Méthodologie de recherche](#) »
Scott, 1985, voir « [Méthodologie de recherche](#) »
Scribner & Cole, 1983, voir « [Enseignement islamique, enseignement scolaire, littératie et construction des savoirs](#) »
Sefrioui, 2018, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Siino, 2014, voir « [Politiques éducatives et linguistiques au Maroc](#) »
Street, 1984, 1993 et 2000, voir « [Enseignement islamique, enseignement scolaire, littératie et construction des savoirs](#) »
Tabouret-Keller, 2006, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »
Tamer, 2003, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »
Thiesse, 1999, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »
Tozy, 1998 et 2009, voir « [Analyses politiques et historiques](#) »

_ V _ W _ Y _ Z _

Van Zanten, 2006, voir « [Sociologie de l'éducation](#) »
Vermeren, 2000, 2005, 2011(a) et 2011(b), voir « [Analyses politiques et historiques](#) »
Vrydaghs, 2006, voir « [Méthodologie de recherche](#) »

- Wagner, 1993, voir « [Enseignement islamique, enseignement scolaire, littérature et construction des savoirs](#) »
- Whorf, 1969[1956], voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »
- Wismann, 2012, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations](#) »
- Woolard, 1998, voir « [Méthodologie de recherche](#) »
- Young, 1971, voir « [Sociologie de l'éducation](#) »
- Ziamari & De Ruiter, 2015, voir « [Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe](#) »

Références académiques classées par rubriques thématiques

Politiques éducatives et linguistiques au Maroc

Abouzaid Myriam, 2011, « Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique », Thèse de doctorat en didactique et linguistique, Université Stendhal - Grenoble III, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00648518>

Allain-El Mansouri Béatrice, 2000, « La coopération française en matière éducative au Maroc » in *Observatoire Permanent de la Coopération Française*, rapport, Karthala, Paris, France

Amsidder Abderrahmane, 1994, *Langues maternelles & enseignement / apprentissage des langues étrangères au Maroc - FLSH Ibn Université Zohr, Agadir – Actes du colloque 9, 10, 11 février 1994*

Benhlal Mohamed, 2005, *Le collège d'Azrou : la formation d'une élite berbère civile et militaire au Maroc*, Karthala-IREMAM, coll. Terres et gens d'Islam, Paris / Aix-en-Provence

Benyaya, Zineb, 2007, « La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente ». *Revue Porta Linguarum*, 7: 167-180 (2007), <http://digibug.ugr.es/handle/10481/31607>

Bourdereau Frédéric, 2006, « Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc », *Le Français d'aujourd'hui* 2006/3 :154 pages 25-34, Armand Collin-Dunod

Bourqia Rahma, 2017, *Penser l'école, penser la société : réflexions sociologiques sur l'éducation au Maroc*, Editions La Croisée des Chemins, Casablanca, Maroc

Buckner Elizabeth, 2011, « Culture, Class and Status Competition: The Growth of English Language Learning in Morocco », dans Al-Issa A. and Dahan L.S. (éd.), 2011, *Global English: Issues of Language, Culture, and Identity in the Arab World*, p. 213-252, New York, Peter Lang Publishers, USA

Chafiqi Fouad & Alagui Abdelhakim, 2011, « Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques. *Carrefours de l'éducation*, HS.1(3), 29-50, <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-3-page-29.htm>

Chami Moussa, 1994, « Pour une orientation de l'enseignement du français au Maroc », in Amsidder Abderrahmane (dir.), 1994, *Langues maternelles & enseignement / apprentissage des langues étrangères au Maroc - FLSH Ibn Université Zohr, Agadir – Actes du colloque 9, 10, 11 février 1994*

Gonzalez Gonzalez Irene, 2015, *Spanish education in Morocco (1912-1956): cultural education in a colonial context*, Sussex Academic Press, Brighton, UK

Grandguillaume Gilbert, 2004, « L'arabisation au Maghreb », *Revue d'Aménagement linguistique*, Aménagement linguistique au Maghreb, Office Québécois de la langue française, N°107, hiver 2004, p.15-40.

Grandguillaume Gilbert, 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, éditions Maisonneuve & Larose, Paris

Hoffman Katherine, 2008, "Purity and contamination: language ideologies in French colonial native policy in Morocco", *Comparative Studies in Society and History* 2008:50(3):724–752,

https://www.jstor.org/stable/27563696?seq=1#page_scan_tab_contents

Leperlier Tristan, 2012, « L'arabisation, un mythe ? Pouvoirs et langues dans l'Algérie indépendante », *La vie des idées*, <http://www.laviedesidees.fr/L-arabisation-un-mythe.html>

Lorcerie Françoise, 2011, « École et ethnicité en France : pour une approche systémique contextualisée », *Sociologies* [En ligne], Dossiers, Migrations, pluralisation, ethnicisation des sociétés contemporaines, mis en ligne le 18 octobre 2011, consulté le 13 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3706>

Paye Lucien, 1954 [réédition de 1992], *Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc (des origines à 1956)*, réédition dirigée par Bencheekroun M., Université Mohamed V, Rabat

Siino François, 2014, « Malentendus dans la décolonisation. Coopérants de l'enseignement supérieur au Maghreb (1960-1980) » in EL MECHAT S. & RENUCCI F., *Les décolonisations au XXe siècle. Les hommes de la transition*, L'Harmattan, pp.247-268, 2014, Racines du présent, 978-2-343-03023-4. <halshs-00988143>

Analyses politiques et historiques

Belal Youssef, 2013, « L'islam politique au Maroc », *Pouvoirs* 2013/2 (n° 145), p. 71-81. DOI 10.3917/pouv.145.0071, <https://www.cairn.info/revue-pouvoirs-2013-2-page-71.htm>

Belal Youssef, 2011, *Le cheikh et le calife. Sociologie religieuse de l'islam politique au Maroc*, ENS Éditions, coll. « Sociétés, espaces, temps »

Benkhattab Abdelhamid, 2012, « Le parlement marocain : Régulation politique et incertitude transitionnelle ». *Revue Marocaine d'Administration Locale et de Développement (REMALD)* pp.29-52 https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00872965/file/Le_parlement_marocain_RA_A_gulation_politique_et_incertitude_transitionnelle.pdf

Cassaigne Jean, 1964, *La situation des Français au Maroc depuis l'indépendance*, Fondation Nationale des Sciences Politiques, collection « Etudes Maghrébines », Paris

Desrues Thierry, 2017, « Le *tahakkoum* et la parlementarisation du régime politique marocain à l'aune des élections de 2016 », *L'Année du Maghreb* [En ligne], 17 | 2017, mis en ligne le 13 novembre 2017, consulté le 19 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/lama.univ-amu.fr/anneemaghreb/3291> ; DOI : 10.4000/anneemaghreb.3291

Escobar Arturo, 1995, *Encountering development: the making and unmaking of the Third World*, Princeton University Press, Princeton, N.J, USA

Ferguson James, 1990, *The anti-politics machine: development, depoliticisation and bureaucratic power in Lesotho*, Cambridge University Press, UK

Hammoudi Abdellah, 2001, *Maîtres et disciples : genèses et fondements des pouvoirs autoritaires dans les sociétés arabes - Essai d'anthropologie politique*, éditions Maisonneuve et Larose, Paris, France / Edition Toubkal, Casablanca, Maroc

Hibou Béatrice et Tozy Mohamed, 2015, « Une lecture wébérienne de la trajectoire de l'Etat au Maroc », *Sociétés politiques comparées*, 37, sept.-déc. 2015

Laroui Abdallah, 1977, *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain*, Editions François Maspéro, Paris

Laroui Abdallah, 1987, *Islam et modernité*, La Découverte, Paris

Tozy Mohamed, 1998, *Monarchie et islam politique au Maroc*, Presse de Sciences Politiques, Paris

Tozy Mohamed, 2009, « L'évolution du champ religieux marocain au défi de la mondialisation », *Revue internationale de politique comparée* 2009/1 (Vol. 16), p. 63-81. DOI 10.3917/ripc.161.0063, <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-politique-comparee-2009-1-page-63.html>

Vermeren Pierre, 2000, *La formation des élites par l'enseignement supérieur au Maroc et en Tunisie au vingtième siècle*, Thèse de doctorat d'histoire sous la direction de René Gallissot, Université Paris VIII Saint-Denis

Vermeren Pierre, 2005, « Maghreb : des élites entre deux mondes », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 39, septembre 2005

Vermeren Pierre, 2011(a), *Maghreb : les origines de la révolution démocratique*, Fayard, coll. Pluriel, Paris

Vermeren Pierre, 2011(b), « La formation des élites marocaines : un miroir de la mondialisation ? », *Le Télémaque* 2011/1 n°39 (p.53-56), Presse Universitaires de Caen, France

Sociologie de l'éducation

Becker Howard S., 1983, « Studying Urban Schools », *Anthropology and Education Quarterly* 14: 2, 1983, p. 99-108

- Bernstein Basil, 1975, *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et classes sociales*, Traduction par JC. Chamboredon, Editions de Minuit, Paris
- Bernstein Basil, 2007 [1996], *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*, Traduction Ramognino Le Déroff G., Vitale P., Les presses de l'université Laval, Canada
- Bonini Nathalie, Lange Marie-France, 2016, « 17. L'école en Afrique. Principales thématiques de recherche depuis 40 ans », in Marina Lafay éd., *Regards scientifiques sur l'Afrique depuis les Indépendances*. Paris, Editions Karthala, « Hommes et sociétés », 2016, p. 397-418, <https://www.cairn.info/regards-scientifiques-sur-l-afrique--9782811115593-page-397.htm>
- Boudon Raymond, 2011 [1973], *L'inégalité des chances*, Fayart, collection « Pluriel », Paris
- Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude, 1970, *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de Minuit, collection « Le sens commun », Paris
- Bourdieu Pierre & Passeron Jean Claude, 1985, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les éditions de Minuit, collection « Le sens commun », Paris
- Bourdieu Pierre, 1967, 'Systems of Education and Systems of Thought,' *International Social Science Journal*, 19: 3, p.338-349
- Deauviau Jérôme et Terrail Jean-Pierre, 2017, *Les sociologues, l'école et la transmission du savoir : dix ans après*, La Dispute, collection « enjeux scolaires », Paris
- Durkheim Emile, 1922, *Sociologie et éducation*, Presses Universitaires de France, Paris
- Forquin Jean-Claude, 2008, *Sociologie du curriculum*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes
- Harlé Isabelle, 2010, *La fabrique des savoirs scolaires*, Edition La Dispute, coll. L'enjeu scolaire, Paris, France
- Merle Pierre, 2012, *La ségrégation scolaire*, La Découverte, coll. « Repères », Paris
- Payet Jean-Paul (dir.), 2016, *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact sociologie », 2016, 223 p., Rennes, France
- Van Zanten Agnès, 2006, *Les politiques d'éducation*, Collection « Que Sais-je ? » Presses Universitaires de France, Paris
- Young Michael (ed.), 1971, *Knowledge and Control: new directions for the sociology of Education*, Collier Macmillan, USA

Langues et enjeux sociolinguistiques : identités, cultures et nations

Anderson Benedict, 1983, *Imagined communities, reflections on the origine and spread of nationalism*, Verso “Politics”, London, UK

Aracil Lluís V., 1965, *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*, Centre Européen Universitaire (CEU), Nancy

Baggioni Daniel, 1997, *Langues et Nations en Europe*, Payot, Paris

Barbier Prisque, 2014, « Statut du français et des langues de la collectivité de Saint-Martin et rôles dans la didactique du français », *Revue électronique internationale des sciences du langage*, *Sudlangues*, 2014 :21, http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/Statut_du_franApais_-_Saint-Martin_Barbier_PrisqueRTN.pdf

Cameron Deborah, 2006, « Ideology and language », *Journal of Political Ideologies* 11(2), (pp. 141-152), “Special Tenth Anniversary Issue: The meaning of Ideology: cross-disciplinary perspectives (II)”, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13569310600687916>

Ferguson Charles A., 1959, “Diglossia”, *Revue Word*, 15:2, pp. 325-340, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1959.11659702>

Gardy Philippe & Lafont Robert, 1981, « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », *Revue Langages*, 21, pp. 75-91

Garrett Paul J., 2004, « Language contact and contact language » in Duranti A. (ed.), 2004, *A companion to linguistic anthropology*, pp. 46-72, Blackwell, Malden USA

Jaffe Alexandra, 2008, « Parlers et idéologies langagières », *Ethnologie française*, 2008/3 (Vol. 38), p. 517-526. DOI : 10.3917/ethn.083.0517. URL : <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2008-3-page-517.htm>

Jaffe Alexandra, 1999, *Ideologies in Action : Language Politics on Corsica*, Mouton de Gruyter, Berlin

Marchand Anne-Sophie et Papien Robert A., 2002, « Les conséquences sociolinguistiques de la diaspora et de la diglossie chez les métis francophones de l'ouest canadien », *Cahiers de sociolinguistique*, 2002/1 (n° 7), p. 29-63. DOI : 10.3917/csl.0201.0029. URL : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2002-1-page-29.htm>

Pearson Pamela, 2014, “Policy without a plan: English as a medium of instruction in Rwanda”, *Journal Current Issues in Language Planning*, volume 15: 2014, Issue 1: “Language Planning and Medium of Instruction in Africa”, <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/14664208.2013.857286?scroll=top&needAccess=true>

Psichari, Jean, 1928, « Un pays qui ne veut pas sa langue », *Mercure de France*, Octobre 1, pp. 63-121. Reproduit in *Quelques travaux de linguistique, de philologie et de littérature hellénique*, 1930, Les Belles Lettres, Paris

Tabouret-Keller André, 2006, « A propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets », *Langage et société* 4/2006 (n° 118), p. 109-128, <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-4-page-109.html>

Thiesse, Anne Marie, 1999, *La création des identités nationales. Europe XVIII-XX siècle*, Seuil, Paris

Whorf Benjamin Lee, 1969[1956], *Linguistique et anthropologie* (traduction Claude Carme, titre original : *Language, Thought and Reality*, 1956, MIT), Editions Denoël, Paris

Wismann Heinz, 2012, *Penser entre les langues*, Albin Michel, Paris

Langues et enjeux sociolinguistiques au Maroc et dans le monde arabe

Abbassi, Abdelaziz, 1977, "A sociolinguistic analysis of Multilingualism in Morocco", Ph.D. dissertation Thesis, The University of Texas, Austin, USA

Benítez Fernandez Montserrat, De Ruiter Jan J. et Tamer Youssef, 2010, *Développement du plurilinguisme. Le cas de la ville d'Agadir*, L'Harmattan, Paris

Benítez Fernandez Montserrat, Miller Catherine, De Ruiter Jan J., Tamer Youssef, 2013, « Panorama : évolution des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du vingt-et-unième siècle », in Benítez Fernandez M., Miller C., Jaap de Ruiter J., Tamer Y. (dir.), 2013, *Evolution des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du XXIème siècle*, Volume 1, pages 15-59, L'Harmattan, Collection « Espaces Discursifs », Paris

Benítez Fernandez Montserrat, Miller Catherine, De Ruiter Jan J., Tamer Youssef (dir.), 2013, *Evolution des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du XXIème siècle*, Volumes 1 et 2, L'Harmattan, Collection « Espaces Discursifs », Paris

Bennis Mohamed, 2018, « Une modernité en mouvement : pour une culture marocaine moderne de langue arabe », in Sefrioui Kenza (dir.), 2018, *Maroc : la guerre des langues ?*, Edition « En toutes lettres », collection « les questions qui fâchent », Casablanca, Maroc

Bensmaïl Malek, 2008, « La Chine est encore loin », film, 1h58, 3B Productions, Cirta Films, ENTV, INA (Institut National de l'Audiovisuel), Unlimited

Benzakour Fouzia, 2007, « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », *Hérodote* 2007/3 (n° 126), p. 45-56.

Boukous Ahmed, 1995, *Société, langues et cultures au Maroc – Enjeux symboliques*, Publications de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, série et études n 8, Rabat

Boutieri Charis, 2016, *Learning in Morocco: language politics and the abandoned educational dream*, Indiana University Press, Bloomington (Indiana) USA

Caubet Dominique et Miller Catherine, 2016, « Quels enjeux sociopolitiques autour de la darija au Maroc ? », Presses Universitaires de Rouen et du Havre. *Langues et mutations sociales au Maghreb*, 2016, 979-10-240-0629-9 <purh.univ-rouen.fr >. <halshs-01471125>

Caubet Dominique, 2014, *Travailler sur la darija (arabe marocain)* In Almoubaker M. et Pouillon F. (dir.), *Pratiquer les sciences sociales au Maghreb : Textes pour Driss Mansouri avec un choix de ses articles* [en ligne]. Casablanca : Centre Jacques-Berque, 2014 (généré le 22 décembre 2018). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/cjb/647>

Caubet Dominique, 2013, « Maroc 2011 – Messagerie instantanée sur l'internet marocain: facebook, darija et parler jeune” in in Benítez Fernandez M., Miller C., Jaap de Ruiters J., Tamer Y. (dir.), 2013, *Evolution des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du XXIème siècle*, Volume 1, pages 63-87, L'Harmattan, Collection « Espaces Discursifs », Paris

Caubet Dominique, 2012, « Apparition massive de la darija à l'écrit à partir de 2008-2009 : sur le papier ou sur la toile : quelle graphie ? Quelles régularités ? », in Meouak, M., Sánchez, P. & Vicente, Á. (eds.), *De los manuscritos medievales a internet : la presencia del árabe vernáculo en las fuentes escritas*, 2012, pp. 377-402 (Estudios de dialectología árabe 6), Universidad de Zaragoza, Saragosse, Espagne

Chakrani Brahim, 2013, "The impact of the ideology of modernity on language attitudes in Morocco", in *Journal of North African Studies* 18, 3, pp.431-442

Chekayri Abdellah, 2006, “Diglossia or Triglossia: Reality and Facts” in *Actas del Congreso Internacional de Árabe marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*, University of Cádiz Press, Eds. N. H. Nouaouri and F. Moscoso Garcia, pp. 41-58, http://citi.aui.ma/shss/abdellah_chekayri/Diglossia_or_Triglossia_in_Morocco_Reality_and_Facts_By_Abdellah_Chekayri_Sept%2029_06.pdf

Cohen Anouk, 2016, *Fabriquer le livre au Maroc*, IISMM Karthala, coll. « Terres et gens d'islam », Paris, France

De Ruiters Jan J. & Ziamari Karima, 2014, *Le marché sociolinguistique contemporain du Maroc*, L'Harmattan, Paris

De Ruiters, Jan J., 2013, « L'arabe dialectal : qu'en pensent les jeunes Marocains ? », in Benítez Fernandez M., Miller C., Jaap de Ruiters J., Tamer Y. (dir.), 2013, *Evolution des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du XXIème siècle*, Volume 2, pages 77-91, L'Harmattan, Collection « Espaces Discursifs », Paris

De Ruiter, Jan J., 2012, "Aimer sa langue : arabe dialectal et arabe littéraire" in *Dynamiques langagières en Arabophonie*, edited by A. Barontini, C. Pereira, A. Vicente, and K. Ziamari (pp. 393-414), Universidad de Saragoza, Saragosse, Espagne

De Ruiter, Jan J., 2006, *Les jeunes marocains et leurs langues*, L'Harmattan, Paris

Doss Madiha, 2004, « Le français en Egypte. Histoire et présence actuelle », in Cahiers de l'Association internationale des études françaises, 2004, n°56. pp. 75-98; doi : 10.3406/caief.2004.1528, http://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_2004_num_56_1_1528

Ennaji Moha, 2005, *Multilingualism, cultural identity and education in Morocco*, Springer, New-York, USA

Giolfo Manuela & Sinatora Francesco, 2011, « Rethinking Arabic Diglossia, language representations and ideological intents » in Valore Paolo (ed.), *Multilingualism. Language, Power and Knowledge*. PISA : Edistudio

Haeri Niloofar, 2003, *Sacred language, Ordinary People: dilemmas of culture and politics in Egypt*, Palgrave MacMillan, New York, US

Jaydane Driss C., 2013, *Parole ouverte*, La Croisée des Chemins, collection « le Royaume des Idées », Casablanca, Maroc

Kaddouri Lahcen, 2017, « Pratiques langagières et rapports aux identités linguistiques chez les enseignants et les élèves de la région du Haouz : cas des lycées d'Aït Ourir », FLSH, Kénitra, Maroc / INALCO, Paris, France (thèse non publiée)

Kilito Abdelfattah, 1985, *L'auteur et ses doubles : essai sur la culture arabe classique*, Editions du Seuil, Paris

Laâbi Abdellatif, 2018, « Pour une articulation créatrice de nos langues », in Sefrioui Kenza (dir.), 2018, *Maroc : la guerre des langues ?*, Edition « En toutes lettres », collection « les questions qui fâchent », Casablanca, Maroc

Lahlou Nabyl, 2018, « L'arabe doit être une langue de liberté comme l'est la langue française », in Sefrioui Kenza (dir.), 2018, *Maroc : la guerre des langues ?*, Edition « En toutes lettres », collection « les questions qui fâchent », Casablanca, Maroc

Larcher Pierre, 2008, « Al-lugha al-fuṣḥâ : archéologie d'un concept « idéolinguistique », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* [En ligne], 124 | novembre 2008, mis en ligne le 09 décembre 2011, consulté le 20 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/remmm/6035>

Laroui Fouad, 2011, *Le drame linguistique marocain*, Zellige, Léchelle, France

Laroussi Foued, 2002, « La diglossie arabe revisitée. Quelques réflexions à propos de la situation », *Insaniyat / إنسانيات* [Online], 17-18 | 2002, En ligne depuis septembre 2012, <http://journals.openedition.org/insaniyat/8583>

Marçais William, 1930, « La diglossie arabe », in *L'enseignement public*, n° 97, pp. 401-409

Mejdell Gunvor, 2006, *Mixed styles in spoken Arabic in Egypt: somewhere between order and chaos*, Brill, Leiden The Netherlands

Memmi Albert, 1985 [1957], *Portrait du colonisé, Portrait du colonisateur*, Gallimard, Collection « Folio actuel », Paris

Messaoudi Leila, 2016, « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : quelles remédiations ? », *Revue Langues, cultures et sociétés*, vol. 2 : 1, Juin 2016, <http://revues.imist.ma/index.php?journal=LCS&page=article&op=view&path%5B%5D=5786&path%5B%5D=3728>

Miller Catherine, 2017, “Contemporary dārija Writings in Morocco: Ideology and Practices” in Jacob Høigilt and Gunvor Mejdell (ed.), *The Politics of written languages in the Arab world, Written Changes*, Leiden, Brill, p. 90-115. ISSN 0081-8461. En ligne : <https://brill.com/view/book/edcoll/9789004346178/B9789004346178-s006.xml>

Miller Catherine, 2013, « Evolution des usages linguistiques dans les nouvelles radios marocaines », in Benítez Fernandez M., Miller C., Jaap de Ruiters J., Tamer Y. (dir.), 2013, *Evolution des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du XXIème siècle*, Volume 1, pages 89-118, L'Harmattan, Collection « Espaces Discursifs », Paris

Miller Catherine, 2012, « Du passeur individuel au « mouvement linguistique » : figures de traducteurs vers l'arabe marocain ». Deuxième rencontre d'anthropologie linguistique, « des passeurs au quotidien », Janvier 2012, Tunis, Tunisie, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00822723/document>

Miller Catherine, 2010, « Langues et Médias dans le monde arabe/arabophone. Entre idéologie et marché, convergences dans la glocalisation », <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00578851/document>

Miller, Catherine, 2009, « Le poids de l'arabe mais de quel arabe parlons nous ? » in M. Gasquet Cyrus et C. Petitjean (eds.), *Le poids des langues, Dynamiques, représentations, contacts, conflits* 141-162, L'Harmattan, Paris, France

Moatassime Ahmed, 1992, *Arabisation et langue française au Maghreb : un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*, IEDES Collection Tiers Monde, PUF, Paris

Pouessel Stéphanie, 2011, *Les identités amazighes au Maroc*, édition « La Croisée des Chemins », Casablanca, Maroc

Rachik Hassan, Laroui Abdallah, Belal Youssef, 2007, « Nation, nationalisme et citoyenneté », *Les Cahiers Bleus*, Cercle d'analyse politique, Numéro 8, février 2007, https://www.fes.org.ma/common/pdf/publications_pdf/cahiersB_8/cahiersB_8.pdf

Sefrioui Kenza (dir.), 2018, *Maroc : la guerre des langues ?*, Edition « En toutes lettres », collection « les questions qui fâchent », Casablanca, Maroc

Tamer Youssef, 2003, "Language and elementary education in Morocco, a sociolinguistic approach" Thèse de doctorat, Université Mohamed V, Rabat, Maroc

Ziamari Karima et De Ruiter Jan J., 2015, « Les langues au Maroc : réalités, changements et évolutions linguistiques », in Dupret B., Rhani Z., Boutaleb A. et alii (dir.), *Le Maroc au présent*, Publication du Centre Jacques Berque, Rabat, <https://books.openedition.org/cjb/1068?lang=it#authors>

Enseignement islamique, enseignement scolaire, littératie et construction des savoirs

Boyle Hellen N., 2004, *Quranic schools: agents of preservation and change*, RoutledgeFalmer, New York, USA

Boyle Hellen N., 2006, "Memorization and learning in Islamic schools", *Comparative Education Review*, Vol. 50, No. 3, "Special Issue on Islam and Education—Myths and Truths", Guest Editors: Wadad Kadi and Victor Billeh (August 2006), pp. 478-495 (18 pages)

Brenner Louis, 2001, *Controlling knowledge: religion, power and schooling in a West African Muslim community*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, USA

De Meyer Mathias, 2019, « Tachraft, Ecritures et ordres d'Etat dans une école de village au Maroc » ; thèse de doctorat soutenue en mars 2019 (non publiée), Université Libre de Belgique (ULB), Bruxelles, Belgique

De Meyer Mathias, 2015, "De la planchette coranique au tableau d'école : littératies et transformation du rapport au savoir au Maroc", *The Maghreb Review*, 40(4), pp. 403-44

Dupret Baudouin & Lavergne (de) Nicolas, 2008, « Pratiques de véridiction. Inculcation, contrôle et discipline dans une école coranique de Haute-Egypte », *Revue d'anthropologie des connaissances* 2008/2 (Vol. 2, n° 2), p. 311-343. DOI 10.3917/rac.004.0311

Eickelman Dale F., 1985, *Knowledge and Power in Morocco: the Education of a Twentieth-Century Notable*, Princeton University Press, USA

Eickelman Dale F., 1978, "The art of memory: Islamic Education and its Social Reproduction", *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 20, No. 4 (Oct., 1978), pp. 485-516 Published by Cambridge University, <https://www.jstor.org/stable/178560>

Goody Jack (ed.), 1975 [1968], *Literacy in traditional societies*, Cambridge University Press, UK

Goody Jack & Watt Ian, 1963, "The Consequences of Literacy", *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 5, No. 3 (Apr., 1963), pp. 304-345

Lavergne (de) Nicolas, 2005, « Le kuttâb, une institution singulière dans le système éducatif égyptien », *Journal des anthropologues* [En ligne], 100-101 | 2005, mis en ligne le 18 novembre 2010, consulté le 24 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/jda/1574> ; DOI : 10.4000/jda.1574

Messick Brinkley, 1996, *The calligraphic state: textual domination and history in a Muslim society*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, USA

Scribner Sylvia & Cole Michael, 1981, *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, USA

Street Brian, 2000, "Literacy events and literacy practices. Theory and practice" in *New Literacy Studies*, in M. Martin-Jones & K. Jones (eds), *Multilingual Literacies* (p. 17-29), Johns Benjamins, Amsterdam, Pays Bas

Street Brian (ed.), 1993, *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge University Press, London, UK

Street Brian, 1984, *Literacy in theory and practice*, Cambridge University Press, London, UK

Wagner Daniel A., 1993, *Literacy, culture and development: becoming literate in Morocco*, Cambridge University Press, USA

Education, marché du travail, compétences et mondialisation

Balac Ronan, 2010, « Les mobilités internationales des étudiants marocains », In *Espaces Populations Sociétés*, <http://eps.revues.org/4264>

Ben Sedrine Saïd, Ben Yaou Madjid, Verdier Éric & El Yacoubi Driss, 2015, « Les réformes de la formation des jeunes au Maghreb : Entre référentiels internationaux et recherche de cohérence sociale ». *Revue Tiers Monde*, 223, (3), 147-164. doi:10.3917/rtm.223.0147

Boutin Gérard, 2004, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, vol. n°81, no. 1, 2004, pp. 25-41, <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>

Emperador Badimon Montserrat, 2007, « Diplômés chômeurs au Maroc : dynamiques de pérennisation d'une action collective plurielle », *L'Année du Maghreb* [Online], <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/376>

Gérard Etienne [éd.], 2008, *Mobilités étudiantes Sud-Nord : Trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelle au Maroc*. PubliSud, Paris

Ibaaquil Larbi, 2000, « Les diplômés marocains de l'enseignement supérieur : une mobilité sociale en panne ? », in Geisser V. (dir.), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs*, Paris, CNRS Éditions

Lange Marie-France & Henaff Nolwen, 2015, « Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation: Introduction ». *Revue Tiers Monde*, 223, (3), 11-28.

Mazzella Sylvie (dir.), 2014, *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale*, IRMC, Collection « Maghreb et Sciences sociales », Tunis, Tunisie

Pellegrini Chloé, 2018, « Partir pour études à l'étranger ou rester étudier au Maroc – enjeux d'estime de soi et projections professionnelles de jeunes diplômés » in Alami Mchichi H. (dir.), *Un autre regard sur les migrations : expériences du Maroc*, L'Harmattan, « Histoires et perspectives méditerranéennes », Paris

Pellegrini Chloé, 2017, « Marchandisation et privatisation de l'enseignement des langues au Maroc », *Esprit Critique* 27 :1, <http://espritcritique.uiz.ac.ma/publications/2701/esp2701.pdf>

Pellegrini Chloé, 2016, « Le diplôme étranger, un remède au chômage des diplômés ? - Discours et représentations sur l'employabilité des diplômés et la valeur des diplômes sur le marché de l'emploi de Marrakech », Programme MIM-AMERM <http://amerm.ma/wp-content/uploads/2014/03/Chloe-Pellegrini-Le-diplome-etranger.pdf>

Méthodologie de recherche

Becker Howard S., 1983, « Studying Urban Schools », *Anthropology and Education Quarterly* 14: 2, 1983, p. 99-108

Cefai Daniel (dir.), 2010, *L'engagement ethnographique*, Editions de l'EHESS, Paris, France

Duranti Alessandro (ed.), 2004, *A companion to linguistic anthropology*, Blackwell, Malden USA

Genette Gérard, 1982, *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Le Seuil, Collection « Poétique », Paris, France

Giddens Anthony, 1979, *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social theory*, Macmillan Publishers, Palgrave, London, UK

Goffman Erving, 1983, "The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address" in *American Sociological Review*, 1983, Vol. 48, No. 1 (Feb., 1983), pp. 1-1, published by: American Sociological Association, <https://www.jstor.org/stable/2095141>

Payet Jean-Paul (dir.), 2016, *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact sociologie », 2016, 223 p., Rennes, France

Rabinow Paul, 2007 [1977], *Reflections on fieldwork in Morocco*, University of California Press, Los Angeles, USA

Rivoal Isabelle & Salazar Noël, 2013, “Contemporary ethnographic practice and the value of serendipity” in *Social Anthropology*, vol. 21, n°2, Mai 2013, pp. 178-195, ‘Young Scholar’s Forum: Contemporary ethnographic practice and the value of serendipity’, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01423309/document>

Scott James C., 1985, *Weapons of the weak : Everyday Forms of Peasant Resistance*, Yale University Press, New Haven and London, USA

Vrydaghs David, 2006, « Le traitement de l’idéologie dans la sociologie de Luc Boltanski », *COntEXTES* [En ligne], *Notes de lecture*, mis en ligne le 18 octobre 2006, consulté le 15 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/contextes/149>

Woolard, Kathryn, 1998, “Language ideology as a field of inquiry” in *Language ideologies: Practice and theory*, Bambi Schieffelin, Kathryn Woolard, and Paul Kroskrity (eds.), 3–49. Oxford University Press, New York, USA

Références institutionnelles du Royaume du Maroc

Constitution du Royaume du Maroc

Constitution du Royaume du Maroc, 2011,

Version arabe :

http://www.chambredesrepresentants.ma/sites/default/files/documents/constitution_marocaine_2011-ar.pdf

Version française : http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/constitution/constitution_2011_Fr.pdf

Discours royaux

Mohammed VI, 30/07/2015, « Discours de SM le Roi à la Nation à l’occasion du 16^{ème} anniversaire de la Fête du Trône », <http://www.maroc.ma/fr/activites-royales/discours-de-sm-le-roi-la-nation-loccasion-de-la-fete-du-trone-0>

Mohammed VI, 02/04/2008, « Message aux participants au 5^{ème} Forum Arabe de l’Éducation et de l’Enseignement le 02 avril 2008 », http://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/CONCOURS/2017/Discours_Royal_Juillet_2017_Fr.pdf

Mohammed VI, 30/07/2001, « Discours du Trône à l’occasion du deuxième anniversaire de l’intronisation de Sa Majesté Le Roi Mohammed VI », http://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/CONCOURS/2017/Discours_Royal_Juillet_2017_Fr.pdf

Ministères

Ministère de l’Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MENFPESRS), 2017, « 2015-2016, l’Education Nationale en chiffres », <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Depliant2015-16.pdf>

Ministère de l’Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MENFPESRS), 25 février 2014, Communiqué

sur la création des Sections Internationales et du Baccalauréat International Option Français (BIOF) dans certains établissements pilotes du royaume,

<https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/DetailActualite.aspx?ActuID=vlvISxE9bVQ=>

Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MENFPESRS), 1999, *Charte Nationale d'Education et de Formation*, <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF.aspx>

Ministère de la Culture et de la Communication – département de la communication, « Les Attributions du Roi », <http://www.maroc.ma/fr/content/les-attributions-du-roi>

Ministère de la Culture et de la Communication – département de la communication, 30/01/2018, « Le ministre de la Culture et de la Communication: La loi du Conseil national des langues et de la culture marocaines, un pas en avant dans la gestion du multilinguisme », <http://www.maroc.ma/fr/actualites/le-ministre-de-la-culture-et-de-la-communication-la-loi-du-conseil-national-des-langues>

Ministère de la Culture et de la Communication – département de la communication, 17/02/2014, « Maroc - France : Renforcement de la coopération bilatérale dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement » (dont l'appui technique à la mise en place de la réforme des Sections Internationales et du BIOF), <http://www.maroc.ma/fr/le-ministre-francais-de-leducation-nationale-en-visite-au-maroc/%D8%A3%D8%AE%D8%A8%D8%A7%D8%B1>

Autres instances

Chambre des Représentants, 16/01/2018, « Le Conseil national des langues et de la culture marocaines, un mécanisme de protection du pluralisme linguistique et culturel du Royaume », rubrique « Actualités »

<http://www.chambredesrepresentants.ma/fr/actualites/le-conseil-national-des-langues-et-de-la-culture-marocaines-un-mecanisme-de-protection-du?sref=item1468-64661>

Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), février 2017, « Programme National d'Evaluation des Acquis des Elèves du Tronc Commun (PNEA) 2016 », Rapport analytique, <http://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/02/Rapport-PNEA-2016-FR-Final.pdf>

Conseil Supérieur pour l'Education, la Formation et la Recherche Scientifique (CSEFRS), 2015, « Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion », <http://www.csefrs.ma/publications/vision-strategique-de-la-reforme/?lang=fr>

Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE devenu depuis CSEFRS), mai 2009, Programme National d'Evaluation des Acquis (PNEA) 2008 », Rapport analytique, http://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/rap_analyt_VF.pdf

Haut commissariat au Plan (HCP), 16/05/2018, « Les indicateurs sociaux du Maroc », https://www.hcp.ma/downloads/Indicateurs-sociaux_t11880.html

Haut Commissariat au Plan (HCP), 24/10/2018, « Les Brefs du Plan : dépenses publiques et dépenses de ménages en éducation », n°4, 24 octobre 2018, https://www.hcp.ma/downloads/Les-Brefs-du-Plan_t21053.html

Institut Royal de la Culture Amazigh (IRCAM), Chronologie de la création de l'institut et de ses événements <http://www.ircam.ma/?q=fr/chronologie>

Observatoire National du Développement Humain (ONDH), 2017, « Enquête sur les indicateurs de prestation de services (IPSE) dans l'éducation au Maroc », <http://www.ondh.ma/fr/publications/enquete-indicateurs-prestati-on-services-education-ipse-au-maroc>

Parti de la Justice et du Développement (PJD), 15 novembre 2017, « Proposition de loi pour la protection et l'extension du développement de l'usage de la langue arabe » enregistrée sous le numéro 38 (texte en arabe),

http://www.chambre-des-representants.ma/sites/default/files/loi/38_2017.pdf

"مقترح قانون يقضي بحماية وتطوير تنمية استعمال اللغة العربية" – رقم التسجيل 38. تاريخ التسجيل 2017/11/15

Programmes scolaires officiels et manuels scolaires

Programmes de l'enseignement primaire

Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MENFPESRS), septembre 2011, « Programmes et directives éducatives pour l'enseignement primaire / Direction des Curricula » (en arabe)
"البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي" / مديرية المناهج

Manuels de langue arabe

MENFPESRS (homologué par), 2004, « La référence en langue arabe, 5^{ème} année primaire – livre de l'élève »,

"المرجع في اللغة العربية - السنة الخامسة الابتدائية – كتاب التلميذ والتلميذة"

MENFPESRS (homologué par), 2004, « La référence en langue arabe, 2^{ème} année de l'enseignement secondaire collégial – livre de l'élève »,

"المرجع في اللغة العربية - السنة الثانية من التعليم الثانوي الاعدادي – كتاب التلميذ والتلميذة"

Manuels de langue française

MENFPESRS, Direction des Curricula, 2017, « Dire, Faire et agir pour apprendre le français », manuel de 1^{ère} année primaire

MENFPESRS (homologué par), 2004, « Mes apprentissages en français, 3^{ème} année de l'enseignement primaire, livre de l'élève »

Manuels de langues anglaise et espagnole

MENFPESRS (homologué par), année inconnue, « Focus, 3^{ème} année du cycle secondaire collégial, Student's book »

MENFPESRS (homologué par), année inconnue, « Insights into English, 2^{ème} année du cycle du Baccalauréat – Student’s book »

MENFPESRS (homologué par), année inconnue, « Español para profundizar, El Manual de Segundo Bac »

Références institutionnelles étrangères

Agence Française de Développement (AFD), 2017, « Soutenir le système éducatif marocain : le programme ASTRE », <https://www.afd.fr/fr/soutenir-le-systeme-educatif-marocain-le-programme-astre>

Agence Française de Développement (AFD), septembre 2011, « Formation et Emploi au Maroc : état des lieux et recommandations », rapport par Jean-Christophe Maurin et Thomas Melonio, <https://www.afd.fr/fr/formation-et-emploi-au-maroc-etat-des-lieux-et-recommandations>

Banque Mondiale, 2018, « Le Maroc à l’horizon 2040 : investir dans le capital immatériel pour accélérer l’émergence économique », Rapport dirigé par Jean-Pierre Chauffour, <http://www.banquemondiale.org/fr/country/morocco/publication/morocco-economic-memorandum-2017>

Banque Mondiale, 2007, « Un parcours non encore achevé : la réforme de l’éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord », Résumé analytique, Washington, USA

Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación de España, 2014, « La lengua española en Marruecos », Rapport rédigé par David Fernández Vitores et Fatiha Benlabbah, <http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/RABAT/es/Noticias/Documents/LENGESPMAR R.pdf>

TIMSS and PIRLS International Study Centre, 2017 (a), “Languages used for the PIRLS 2016 Assessment Instruments”, Lynch School of Education, Boston College, USA, https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods/pdf/P16_MP_Exh_7-1_Languages.pdf

TIMSS and PIRLS International Study Centre, 2017 (b), “PIRLS 2016 Reading framework”, chapter 1 in *PIRLS 2016 Assessment Framework*, Lynch School of Education, Boston College, USA, https://pirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap1.pdf

UNESCO, 2017, “Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc”, UNESCO, Bureau de Rabat, Maroc, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Rabat/images/ED/20171219AnalyseStituationMaroc.PDF>

UNESCO, 2017, “Measuring Functional Literacy and Numeracy for Lifelong Learning, Rapport de Luiz Crouch & Silvia Montoya, publication en ligne du 28/11/2017, <http://uis.unesco.org/en/blog/measuring-functional-literacy-and-numeracy-lifelong-learning>

UNESCO, 2010, « Education au Maroc : analyse du secteur », auteurs : Tawil Sobhi (dir.), Cerbelle Sophie, Alama Amapola, publication de l'UNESCO, Bureau Multipays pour le Maghreb, Rabat, Maroc, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189743>

UNESCO, 2004, « Technologies de l'Information et de la Communication dans l'éducation : un programme d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants », <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538f.pdf>

UNESCO, 1969, *The teaching of reading and writing*, auteur : Gray, William S., publication de l'UNESCO, Scott, Foreman and Company, Illinois, USA, <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002929eo.pdf>

Presse et sites web

2019

TelQuel, 11/03/2019, « les présidents d'université défendent l'utilisation du français comme langue d'enseignement », https://telquel.ma/2019/03/11/les-presidents-duniversites-defendent-lutilisation-du-francais-comme-langue-denseignement_1631107

L'Economiste, 18/02/2019, « Enseignement : le PJD bloque la réforme », <https://www.leconomiste.com/article/1040944-enseignement-le-pjd-bloque-la-reforme>

Medias24, 08/01/2019, « Le PJD et l'Istiqlal s'alignent contre la place des langues étrangères dans la loi cadre », <https://www.medias24.com/MAROC/EDUCATION/188991-Education-Le-PJD-et-l-Istiqlal-s-alignent-contre-la-place-des-langues-etrangeres-dans-la-loi-cadre.html>

2018

L'Economiste, 06/09/2018, « Et pourquoi pas des mots marocains dans nos manuels? » <https://www.leconomiste.com/flash-infos/et-pourquoi-pas-des-mots-marocains-dans-nos-manuels>

Medias24, 06/09/2018, « Darija dans un manuel scolaire : le PJD et l'Istiqlal demandent une réunion d'urgence de la commission parlementaire », <https://www.medias24.com/MAROC/Les-plus-de-Medias-24/185594-Darija-dans-un-manuel-scolaire-le-PJD-et-l-Istiqlal-demandent-une-reunion-d-urgence-de-la-commission-parlementaire.html>

TelQuel, 05/09/2018, « Darija dans les manuels scolaires, les nouvelles explications du ministère de l'Education », https://telquel.ma/2018/09/07/darija-dans-les-manuels-scolaires-les-nouvelles-explications-du-ministere-de-leducation_1609732

Medias24, 04/09/2018, « La darija dans les manuels scolaire : démenti et explications de l'Education Nationale », <https://www.medias24.com/MAROC/SOCIETE/185558-Darija-dans-les-manuels-scolaires-dementi-et-explications-de-l-Education-nationale.html>

TelQuel, 18/07/2018, Mohammed VI érige le préscolaire en priorité pour l'Etat et la famille », <https://telquel.ma/2018/07/18/mohammed-vi-lenseignement-prescolaire-doit-devenir-obligatoire-pour-letat-et-la-famille> 1603712

L'Economiste, 10/07/2018, « Rentrée scolaire 2018-2019 : 87 écoles seront créées », <https://www.leconomiste.com/flash-infos/rentree-2018-2019-87-ecoles-seront-creees>

TelQuel, 29/06/2018, « Comment Saaid Amzazi compte former et recruter 200 000 enseignants d'ici 2030 », <https://telquel.ma/2018/06/29/comment-saaid-amzazi-compte-former-et-recruter-200-000-enseignants-dici-2030> 1600945

L'Economiste, 12/06/2018, « Système d'enseignement : le catastrophique niveau des profs du primaire », <https://www.leconomiste.com/article/1029592-systeme-d-enseignement-le-catastrophique-niveau-des-profs-du-primaire>

L'Economiste, 13/02/2018, « L'école publique : un suicide social à l'horizon ? », Dossier, https://www.leconomiste.com/sites/default/files/eco7/public/ecole_un_suicide_social_2.pdf

Aujourd'hui, 12/02/2018, « Le Conseil des langues : un premier amendement contre le « français » ? », <http://aujourd'hui.ma/actualite/conseil-national-des-langues-un-1er-amendement-contre-le-francais>

L'Economiste, 22/01/2018, « Alerte : voici les nouveaux ministres », <https://www.leconomiste.com/flash-infos/alerte-voici-les-nouveaux-ministres>

El País, 14/01/2018, « El español pierde peso en la enseñanza en Marruecos », https://elpais.com/cultura/2018/01/14/actualidad/1515916638_630810.html

Coalition Nationale pour la Langue Arabe au Maroc (CNLAM), 01/01/2018, « Loi pour la protection de la langue officielle de l'Etat par le Dr. Fouad Bouali » (en arabe),

الائتلاف الوطني من أجل اللغة العربية بلمغرب
"قانون حماية اللغة الرسمية للدولة - د. فؤاد بوعلي"

<https://iitilaf.org/%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86-%D8%AD%D9%85%D8%A7%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D8%A9-%D8%AF-%D9%81%D8%A4%D8%A7/>

2017

Coalition Nationale pour la Langue Arabe au Maroc (CNLAM), 19/12/2017, « Ashari : le vrai conflit oppose l'arabe au français et pas à l'amazigh ni au dialectal » (en arabe),

الائتلاف الوطني من أجل اللغة العربية بلمغرب
"الأشعري: الصراع الحقيقي للغة العربية مع الفرنسية وليس الأمازيغية والعامية"

<https://iitilaf.org/1835-2/>

Coalition Nationale pour la Langue Arabe au Maroc (CNLAM), 04/12/2017, « L'éducation marocaine et le manque de vision stratégique », Auteur : Youssef Mohammed Benasar (en arabe),

الاتلاف الوطني من أجل اللغة العربية بلمغرب
"التعليم المغربي وغياب الرؤية الاستراتيجية"

<https://iitilaf.org/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%BA%D8%B1%D8%A8%D9%8A-%D9%88%D8%BA%D9%8A%D8%A7%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7/>

Media 24, 26/10/2017, « Le casse-tête du remplacement de Hassad », <https://www.medias24.com/MAROC/177660-Le-casse-tete-du-remplacement-de-Hassad.html>

Média 24, 17/10/2017, « Absentéisme des enseignants au Maroc : une liste nominative sera publiée chaque mois », <https://www.medias24.com/MAROC/SOCIETE/177381-Absenteisme-des-enseignants-au-Maroc-une-liste-nominative-sera-publiee-chaque-mois.html>

TelQuel, 03/10/2017, « Quel bilan pour la première rentrée sous Hassad ? » https://telquel.ma/2017/10/03/quel-bilan-pour-la-premiere-rentree-scolaire-sous-hassad_1562573

L'Economiste, 06/09/2017, « Hassad exige l'hymne national dans les écoles », <https://www.leconomiste.com/flash-infos/hassad-exige-l-hymne-national-dans-les-ecoles>

TelQuel, 08/08/2017, « Les engagements chiffrés de Mohammed Hassad », https://telquel.ma/2017/08/08/mohamed-hassad-au-parlement-chiffres-ambitions_1556825

Media24, 04/08/2017, « Rentrée scolaire : ce qui changera cette année », <https://www.medias24.com/MAROC/SOCIETE/175629-Rentree-scolaire-2017-2018.-Ce-qui-changera-des-cette-annee.html>

L'Economiste, 01/08/2017, « Education : l'horaire continu introduit dans certains collèges », <https://www.leconomiste.com/flash-infos/education-l-horaire-continu-applique-dans-certains-colleges>

Media 24, 27/07/2017, « Rentrée scolaire : le parcours international introduit dans 250 collèges », <https://www.medias24.com/MAROC/SOCIETE/175411-Rentree-scolaire-parcours-international-introduit-dans-250-colleges.html>

L'Economiste, 24/07/2017, « Plan d'action pour l'enseignement : des promesses à l'issue incertaine », <https://leconomiste.com/article/1015343-plan-d-action-pour-l-enseignement-des-promesses-l-issue-incertaine>

Medias24, 12/07/2017, « Bac option anglais : des élèves refusés par des écoles d'enseignement supérieur ? » <https://www.medias24.com/MAROC/SOCIETE/175008-Bac-option-Anglais.-Des-eleves-refuses-par-des-ecoles-d-enseignement-superieur.html>

TelQuel, 29/06/2017, « Controverse autour de l'enseignement du français en primaire » http://telquel.ma/2017/06/29/controverse-autour-lenseignement-du-francais-au-primaire_1552127

Le 360.ma, 27/06/2017, (en arabe) « Unicité et Réforme (MUR) s'attaque à la décision de Hassad sur l'enseignement du français au 1^{er} niveau », <http://ar.le360.ma/politique/111351>
"التوحيد والإصلاح تتصدى لقرار حصاد تدريس الفرنسية بالمستوى الأول"

Le 360.ma, 25/06/2017, (en arabe) « l'enseignement du français ouvre la porte à la confrontation entre le PJD et Hassad », <http://ar.le360.ma/politique/111211>
"تدريس الفرنسية يفتح باب المواجهة بين "البيجيدي" وحصاد"

Media24, 18/06/2017, "Education Nationale : Hassad prépare un changement de cap", <https://www.medias24.com/MAROC/NATION/POLITIQUE/174338-Education-nationale-Hassad-prepare-un-changement-de-cap.html>

TelQuel, 16/06/2017, « Le français enseigné dès la première année de la scolarité à la rentrée », https://telquel.ma/2017/06/16/francais-enseigne-premiere-annee-scolarite-rentree_1550866

Medias24, 23/03/2017, "La première sortie controversée de Saadeddine El Otmani dans un journal espagnol », <https://www.medias24.com/MAROC/NATION/POLITIQUE/172049-La-premiere-sortie-controversee-de-Saadeddine-El-Otmani-dans-un-journal-espagnol.html>

2016

Medias24, 23/12/2016, "Dictionnaire darija : l'ampleur prise par l'arabe dialectal fait peur à certains », <https://www.medias24.com/MAROC/CULTURE/169506-Dictionnaire-darija-L-ampleur-prise-par-l-arabe-dialectal-fait-peur-a-certains.html>

TelQuel, 30/10/2016, « La mort de Mohcine Fikri à Al-Hoceima provoque une vague d'indignation contre la hogra », https://telquel.ma/2016/10/30/la-mort-de-mouhcine-fikri-provoque-une-vague-dindignation-contre-la-hogra_1521268

Huffpost Maroc, 10/03/2016, « Maroc : Rachid Belmokhtar défend le renforcement des langues étrangères dans l'enseignement », https://www.huffpostmaghreb.com/2016/03/10/rachid-belmokhtar-education-maroc-_n_9425946.html

Yabiladi, 08/02/2016, « Réforme de l'enseignement au Maroc : Belmokhtar enterre la politique d'arabisation », <http://www.yabiladi.com/articles/details/42228/reforme-l-enseignement-maroc-belmokhtar-enterre.html>

2003-2015

Nahar Press, 2/12/2015, « Benkirane envoie un message violent à destination de Belmokhtar » (en arabe), <http://naharpress.com/بن-كيران-يوجه-رسالة-شديدة-التهجة-لبلمختار>
"بن كيران يوجه رسالة شديدة التهجة لبلمختار"

TelQuel, 28/05/2015, « Des militants associatifs exigent que l'arabe soit la seule langue officielle », https://telquel.ma/2015/05/28/militants-associatifs-lancent-appel-defendre-lofficialite-larabe_1449033

TelQuel, 07/03/2015, « Enseignement : le français reprendrait l'avantage face à l'anglais », https://telquel.ma/2015/03/07/enseignement-francais-reprendrait-lavantage-face-langlais_1437475

TelQuel, 21/07/2014, « L'installation du CSE relance la polémique sur la darija », https://telquel.ma/2014/07/21/installation-cse-relance-polemique-darija_1410276

Télévision 2M, 27/11/2013, « Débat entre Abdallah Laroui et Noureddine Ayouch : la darija face à l'arabe fusha », <https://www.youtube.com/watch?v=WLPiq194Svk>
"مناظرة بين عبدالله العروي و نورالدين عيوش الدارجة في مواجهة اللغة العربية"

Jeune Afrique, 23/01/2003, « Un doux parfum de scandale », <http://www.jeuneafrique.com/89686/archives-thematique/un-doux-parfum-de-scandale/>

ANNEXES

ANNEXE 1 : TRANSCRIPTION DU COURS D'ARABE DE FATIMA

Classe de 2ème année, Collège B, mai 2017

ANNEXE 1-A : VERSION ARABE MANUSCRITE

(Transcription réalisée par Kaoutar Fethi)

①

2. Anabe . 2^{eme} A : Clg - Fatma

F : ذة ... ذة

P : قصيدة شعرية ما كان موضوعها ؟ ... ما كان
موضوع هذه القصيدة الشعرية ؟

F :

P : نعم جيد ... أي أن الشاعر يظلم ويصف
حالة الغابة حينما كانت يا نعة . ثم الحالة التي
صارت عليها بعد ذلك حير (التعصير)

G : الله حير

P : ما هي أسباب هذا الله حير

E : ذة - ذة

G : الزحف العمراني

P : الزحف العمراني ...

G : ذة - ذة

P : الزحف العمراني - إذن ما هي وظيفة
الشاعر في هذه القصيدة ؟ أما هي الوظيفة التي
يقوم بها الشاعر

6. تبليغ رسالة تحذيرية
 (ع) P: جيد... تبليغ رسالة^{رسالة} تحذيرية... والشاعر هو من صنف... يندرج أو يُدعى إلى أي فئة؟
 إذا أثار فئة من المجتمع؟ إذا فُكّل المجتمع يتكون من مجموعة من الفئات... الشاعر من ضمن أي فئة؟

G: الشعب

P: من ضمن الشعب ولكن هل هو مجرد عضو في هذا الشعب؟

G: لا

P: ما كان يقوم برسالة فما دوره أو ما وظيفته

G: يحسم

P: بوضاه^{بوضاه} بوضاه^{بوضاه} الشعب

P: يهتف بوضاه الشعب إذن هذا الذي يهتف

بوضاه الشعب هو جزر من أي فئة؟

P: الشعب فيه فئات

F: من المسؤولين

٢: هل هو مسؤول عن المسؤولية الاجتماعية؟

المرعي (-) ؟

③

٤: لا

٢: انما هو من ضمن أي شريعة؟
الشاعر من ضمن أي شريعة من المجتمعات؟

٤: الادب

٢: ضمن الادبين والادب يدخل أي
صنف؟ في أي صنف

٤: الادبي () () ٥٨:٤٥

٢: ولكن - لاحظوا الشاعر ماذا يستعمل

والادب ماذا يستعمل

٤: الخيال

٢: الخيال - والخيال شكل من أشكال ما؟

٤: الخيال

P : اذا كان الساع عرض من فئة الفئتين

(4)

P/E : الفئتين

P : والفئتين بصفة عامة ماذا يمثلون
بالنسبة لا متطوع ؟

f : قدوة

P : قدوة ...

E : ذك ... ذك

P : متى يكون قدوة

E : الطموح الشعبي

P : فضع يمثلون أليس كذلك الشعبي .. الشعبي ..

ما المفقود هنا بالسنه الشعبي .. أياها ..

P/E : يتصدرون بلسانه

P : كما يتحدثون

E : مشاكل الشعب

P : ماذا يريد ... ماذا أيضا ... عن

f : عما طموحهم

5

P : هو هو جيد

F : طلبا رجع

02:23

P : عن - مثلا - عن مكظبا رجع

G : احتيا جا رجع

P : احتيا جا رجع ثم انتظا رجع

E_s : انتظا رجع

P : اذن فالشاعر هو ضمنا الفنانين ..

والفنانون هم السنة / الشعب
P/E_s

P : ونصنا هذا الجديد هو بعنوان

P/E_s : السنة الشعب

* Breuhaha *

P : اعدتوا الكتاب بالمدرسيا الصفحة ..

181 E_s

P : رجع - بالعربية

⑥

٤ : ذ ٥ : ذ ٥

٤ : مائة و واحد وتسعون

٤ : ذ ٥ : ذ ٥

٤ : واحد وتسعون بعد المائة

٤ : مائة و واحد وتسعون بعد المائة
٤

٤ : اذن السنة الشجيرة هو من ضمن المكون

٤ الرابع

٤ الرابع

* Bronhaha *

٤ : من كاتب هذا النص؟

من كاتب هذا النص؟

٤ : عبد السلام

٤ : عبد السلام الطويل

أ: عبد السلام العلوي

branch

م: جنسيته؟ عبد السلام محمد العلوي؟

(7)

جنسيته؟

04:59 ؟

ج: ارفيا

ج: ارفيا

أ: اذن فهو كاتب مغلبي

P/E3

م: من مدينته؟ من مواليد أي مدينة؟

من مواليد مدينة - ؟ شرفو قبل ماتكلعوا

د.ع.؟

شرفو الاسع

ج: العلوية انا ذك

م: نغم العلوية... من اصله

د.ع.؟ حاسا

أ: اذن فهو كاتب مغربي من مواليد

8

ع : عالميا

ف : حاصد على دكتوراه

پ : للأصيل بدون اكلنا ... ا دأا مدينة فاهما

لستة ؟

ع : الف وتسع مائة

پ : نعم ... ثلاثون مائة مائة بعد الال

پ/ع : ميلا دية

پ : لا وظوا هذا التاريخ

ع : قديم

٥٤

پ : على القرن

پ/ع : ١٩

٥٤٢٨

پ : القرن ١٩٤٤ ... القرن ١٩ ما دأا مائل

لأمة العربية عصر الـ ...

پ/ع : عصر النهضة

پ : صق نو عا

(9)

١٠ : ستة اربعة تسع مائة و الف ... يعني
قبل .. بسوات قليلة قبل الاستعمار الفرنسي

١/٤ : الفرنسي

١/٢

١/٤ : للمغرب

١ : لكن النص ... من الذي أتاه الينا للقرآن؟
من الذي اخرج من ... من قدمه و من حياته سبحانه!

٦ : عبد الله كُنونا للتطليل والنفذ

١ : نعم جيد .. عبد الله كُنونا .. و عبد الله

كُنونا كذلك كتابا مؤرخ
هو

٤ : نعم

١ : جديسة

٦ : مغربية

١ : مغربي جديسة مغربي .. لها ما

قبل هجرة السنو - كان المجتمع .. أركان المجتمع
العربي و الامم العربية كان تعيش في سبات .. (11)
كانت تعيش في تخلف .. لأسباب متعددة ..
اذنا بفعل طبيعة الحال الاستعمار أو الاحتلال
الاجنبي للدول العربية .. ساهمت في قول ..
ساهمت في اخراج هذه الامم العربية واخراجها
الى الوجود .. في حركات .. حركات كيف هي .

حركات ايداعية

f : فنية فنية

p : فنية .. نشو هو الدور شعافيا .. يعني
للتعبير عن ثقافة الامم العربية وهويتها كشكل من
اشكال ما ؟ .. كشكل من اشكال ^{النش}النش

١٩/٤ انضال

p : والدفاع عن ما ؟

١٥ الوطن

P: والرد فاع عن _____ وعناطو ريتنا ٥٧: ١٨
١٨: من مؤلفاته! بسركة من مؤلفاته... في مؤلفاته?

(١٤)

٤: ٥

٢: في مؤلفاته.

٦: الفنا والطاركة

P: المقالة C - اذن ما ^{الينا} ~~هو~~ عن عبد السلام
العلوي اذن ^{هو} مجرد مقالة C وحقا قطا و شعريه
كانت منشورة في مجموعة من المجلات...

٢/٥: A المقالات

P: له عدد ٥ مقالة منها: المصو

G: الفنون والطاركة

P: جيد الفنون والطاركة اضافة الى جانب

مناذاتك.. قطا

٢/٥: قطا و شعريه

P: من بينها طبعاً طبيعة الحال "العاصم" الى آخره
بطبيعة الحال كذلك ^{تلك} تذكر الحديث عن جميع... يمكننا فيها
بعد ان نرى بعضنا عن هذه الموضوع

P : وهذه الشخصية وهي شخصية هرموتة جدا
 لانه كان طبيا وتعلم في مصر وحصل على الطب في
 عهد اسماعيل في عهد عصر النهضة .. مما انما
 المغرب وتحدث عنه حتى الفرنسيون فانهم يعتبروه
 لول في زقل الطب التوليدي الى الطب الحديث في المغرب
 في عصر النهضة في المغرب . وكان طبيا للقصر في
 عهد المولى احمد -

رحم الله المولى احمد

P : اذن هذه مجموعة من نبذة تاريخية
 فوطا لكن المهم هو ما علاقة هذا الكاتب بنصنا
 اليوم .. ما العلاقة .. لماذا استحدثت عن عبد السلام
 العلوي بكل هذه النقط والمصطلحات ؟
 لماذا تحدثنا عن مصطلحات الكاتب لاجل ان
 هناك علاقة بين هذه السيرة الخاصة به ونصنا
 اليوم

P : يجسد لنا الحضارة
 P : نعم
 F : الحضارة المغربية

P: هل يحسد لنا جميع الحضارة ... بل بعض

(14)

E: بعضا من هذه الحضارة

P: مما يتشكل الحضارة المعرفية؟

E: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠

F: من ما أثر

P: من ما أثر جيد ... يعني الأخلاق العمارة

G: التراث

P: التراث مما يتشكل هذا التراث؟ ... عندما

تحدث عن الحضارة ^{أذن كما بينا معنا} عندها معالم أثرية

توجد بأي شكل؟

F: ارتفاع

G: ارتفاعا جيدا

G: الأضواء

P: هي داخله مثلا في الآثار

F: الصناعة التقليدية

P: الصناعة التقليدية ثم

١٢
١٤ الفنون التشكيلية .. ماهي انواع الفنون

والمعرف بها الصغرى ؟

١٥ الفنون التشكيلية

١٥ الفنون التشكيلية جيد

١٥ : د

١٥ : الفنون الغنائية

١٥ : نعم مثلا الغناء

١٥ : الشعر

١٥ الشعر .. بالله يسرعة بسرعة

١٥ : المسح

١٥ : المسح جميل .. اذا بعضا من يقول

١٥ : التصيد

١٥ : التصيد يكون في

١٥ : القطاع (المسح) -

١٥ : نعم
١٥ : لا جيد

(16)

ف: للموسيقى

پ: الموسيقى أيضا .. عندنا

ف: التلعين

پ: مثلا (الموسيقى) يدخل فيها الرغنا يدخل فيها

اللحن ... اذن هل هناك من شئ آخر لم نقول

10:51

پ: كايين .. كايين عندنا الرقص اللي هو في ضمن

الفنون التعبيرية

پ/ع: التحيرية

پ: اذن فالحضارة الكفرية هي تتشكل من عناصر مصه

من بين هذه العناصر الفنون

پ/ع: الفنون

پ: اذن بعد المعاملة التي كتبها عندها بطبعة

الطال علاقة وطيدة ب

دع: الفنون

پ: برزنا اليوم و برزنا اليوم

اللعنة

(17)

٤: الشعب... التي تعبر عن الفئتين... الآن ملحق
أي المطارد ^{أخذ} النص؟

E: ذ ذ ذ ذ

F: نُجِب في هذه

G: اخذ النص ما عنادها مغربي حديث

تصرف

P: تصرف

G: سنة 41 بوالهاتمة دار الثقافة الطابوك

سنة 1934

P: ماذا لاحظت في هذا النص؟ هل اخترت عناصر

التوثيق؟

G: لا

P: كيف لا؟ حينما يتحدث عن اسم المصنف؟

وعن الكتاب الذي أخذ منه للدراسة أو اسم

الدراسة... اذنا فنعنا امام شويق شل

P1E شامل

(18)

P : توثيق شامل ... ما وظيفة هذا التوثيق ... بالله

كثيرا يستعملوا المعلومة ... باللك ... ككثيرا ...

ك : تعريف _____ ؟ 1144

P : ما وظيفة التوثيق ؟ بالله للصورة ..

ما وظيفة التوثيق بسرعة ... سبق وانكرنا الى

نصوصها انها كانت في الكتاب المدرسي غير موثقة

وقدنا بان عدم التوثيق دليل على انتهاك حقوق

الملكية ... الا اننا موثقة . هذا هنا كاضطر
انتهاك
على حقوق
تعبير

E : 7

P : 7 .. هناك احترام حقوق

E : الملكية

P : ا يعني اننا امام وثيقة كيف هي ؟

P : تاريخ

P : تاريخ رضى

٢ : وثيقة تاريخية يُعْتَدُّ بها عند شهادة ...

شهادة يُعْتَدُّ بها .
١٢١٤٣ (19)

٢ : معانيته تكون النص ؟ مما يتركب عنوار النص ؟

٢ : واصلني

٢ : يتكون من كلمتين يرتبطان لمجال مثل شقائي

٢ : جيد

٢ : مفهوماً كلمة السنة على اللغة أو الكلام والغرض هو

المجال الفعلي الشقائي .

٢ : جيد .. اذن كما عرفت صد يقترنكم انما اتمام

تركيب اصحني .. الاسم الاول مضاف والاسم الثاني مضاف

اليه . ما موقع السنة من الاعراب ! صلى .. مستداً

لانها ابتدائية بها الجملة وهذه المستداً جاء مقرون

بإضافة

٢ : اذن احد اقسام اسميين يتكونان فيها يترتبان

تركيباً او مركباً ضاعياً . هاذي يحتاج المبتدأ

4 : أبي هو الخبر في الجملة ؟

ج : مصدوق

5 : محذوف فيهم - بما تقدمونه (السنة)

السنة ^{تقدم} بمحذوف الساطقين ^{بعضهم} بالشيء - ما هو ^{الاشارة} الاشارة

الخبر قلنا يجب ان اسأل " من يكون هؤلاء الذين ينطقون
بلسان الشجر ؟ " اذا الخبر الذي لو خادى يكون مقد

ج : قد دبر

4 : الفاضلون

5 : اشوتقولوا الفاضلون ولا فاضلون ؟

بالشعرية ولا بالذكرة ؟ كيف يأتي الخبر ؟

ج : الذكرة

4 : كيف يأتي الخبر ذكره او معرفة ؟

ج : معرفة

ج : ذكره

ج : الفاضلون

4 : الصعدا يكون

(21)

٤: معرفة

٥: والظهير

٦: G/E, شكرة

٧: اذن نحن امام مبتدأ خبره محذوف

٨: محذوف

٩: بالله نصير

١٠: الكثران

١١: اصبورة .. بار: ملاحظة: ^{اذا} ~~طنا~~ ~~تصد~~ عند

العبارة اول العبارة ... اول عتبة؟

١٢: العنوان

١٣: ثاني عتبة .. تنوعها ثانياً عتبة في النص؟

١٤: الصورة

١٥: الصورة - عما تعبر الصورة؟ ١٤:٤٤ عما تعبر

الصورة

١٦: الصورة تعبر عن فنون تشكيلية

١٧: د ك د ك

١٨: هذه الصورة تعبر عن فنون تشكيلية

٤٤
٦٤ من التراكيب
على قرينة

٢ : عطشى ما تلاحظ ؟ ماذا تلاحظ ؟

٣ : الصورة مفترقة

٤ : ماذا تشاهد في تلك الصورة ؟ احوال النوم ديالها

٥ : صورة لوحة تشكيلية للشارع المغربي - حصى

وهي عبارة عن أشخاص

٦ : نبدأ بالكشف الأول ... نبدأ بالكشف الأول

٧ : ذك ... صور فوتوغرافية

٨ : عندنا صورة فوتوغرافية لواجحة

٩ : مسجد

١٠ : اوجز د من مسجد ... اي مسجد ؟

١١ : ٤٥

١٢ : الحى الثاني

١٣ : الحى الثالث

١٤ : اي مسجد ماذا يمثل بالنسبة للحضارة المغربية

١٥ : التراكيب

١٦ : التراكيب ... اي نوع من التراكيب

١٧ : المعمار

١٨ : المشاهدة الثانية من الصورة

P : ايم شعله الثاني

G : فنون تشكيلية
G : لوحة تشكيلية

G : زخرفات

G : لوحة تشكيلية لفنانة مغربية وهي عبارة
فيبريا صفا؟

عن ابي حنيفة راكين علي بيومي حلال

P : جيد ... ما علاقته هذه الصورة التشكيلية
بمنوان النص؟ ما علاقته بمنوان النص؟

G : الحياة اليومية للشعب

P : ايمها تجسد

G : العلاقة

P : نفوا عد معاد

معاد : تجسد الحياة اليومية للشعب

P : جيد ... تجسد الحياة اليومية للشعب ... اذن

الفران التشكيلي ما هو الدور الذي يقوم به انطلاقا من
الصورة

(24)

ك: جرد من العنوان

پ: هو يعيد جرد من العنوان ... اذ الصورة

بعضها يعبرنا عن ماذا؟

ب: عن جرد فتح

پ: عن ماذا

ج: عن جرد من العنوان

د: يعبرنا عن بعض الاضداد من العنوان

هـ/ع: العنوان

پ: مثلها كذا هي؟

ع:

پ: الكهنة في المعماريا والبناء ثم الفتنة

ج: الفنان التشكيلي

هـ/ع: ثم الفنان التشكيلي

پ: الأنا جمعوا الجانبين معا ... اذ بالنسبة

للعمارة الثانية: الصورة .. مما تكون الصورة؟ او عما
تطوّفت وحيث ماذا تشير؟

١٦
١: اذن الصورة هي مشكلة من ... مما تشكل

(٤٢)

الصورة

G: من

P: الاول:

F: صورة فوتوغرافية

P: فوتوغرافية تعبر عن ماذا؟

E₅: تعبر عن ...

F: تعبر عن التراث المعماري

P: نعم ... تعبرنا جزء من التراث المعماري ... أي

تراث معماري؟

K: المغربي

E₄: المغربي

من

P: المغربي ... والثاني ... نعم سوفرا ... نعم بلبلان

الثاني:

بلبلان: لوحة تشكيلية للفنانة المغربية

P: جيد ... فلوحة تشكيلية ... وكلانا عدينا

الجماعة فتا ... وهو وحتى التصوير الفوتوغرافي راه فن

والتشكيل كذلك فهو فن ... اذن فننا ~~هو~~ العلم

لوحة تشكيلية

G: فنانية

P: افريقية لفنائة

(26)

P/E: مغربية

P: تعبير ... تعبيرنا او رصد ماذا

E: الصياغة اليومية

P: الصياغة اليومية

G: للاشغال

ل: اللغاري ... اي مدرسة يملك انتم ربح
هذه اللوحة الفنية؟ المدارس الفنية والرسم

المعلمين التشكيلي اذا فعندهم مدارسنا ماظفنا ...

لا حظوا جيدا اللغوية الى اي جانب او عبرنا

اي مدرسة الا اتجاد او ~~منهج~~ منهجنا ماظفنا

E: التبريد

P: التبريد ... ماذا نقصد بالتبريد

هل عندكم معلومات عن التعمير .. كإين مدارس
 متعددة .. كإين عندكم انطباعية و كإين عندكم
 نفوذ personnel
 التعمير يدوية ..

(27)

إذا فرصتكم لاجتماعية سريعة تتعلق بالمرسة
 التعمير يدوية ~~والفرد التعمير يدوية~~ في انفس التمشكيلي.

4: اذا لا اضطرنا معي اننا امام عتبتنا كلالهم كما
 علاقة عنوان انص .. ما هي المشيرات التي وردت
 في يدانية انص لها علاقة بالعنوان اصلا

3: ذ ذ ذ

4: نعم البدائية 19:20

5: ... زحذ في بعض الكلمات التي تعني

لجان انص انصيا: الابداع الجمال ..

6: جيد .. هل تكرر العنوان بلفظه!

E: لا

P: ولكن تكرر تحت مجموعة من الكلمات التي تتكرر

أول فؤاده مثل ما إذا؟ بالله نعيد هذه الكلمات

(28)

f : لفظان

p : لفظان

E : ذك .. ذك .. لا بداع

p : لا بداع

g : الكاتبا

الكاتبا ..

p : استعمل هذا العنوان على الصيغة

p : الكاتبا في بداية النظم يكرر العنوان بلفظه

لم تتكرر لفظة العنوان "ألسنة الشحيا" وإنما

E : كلمات وتفسير
بمعنى بطاذا يقوم ؟

2017

p : قول عليه .. جاد يقوم ؟

E : التفسير

p : تفسيرها ... تفسيرها .. يقوم بشرح الموضوع من

السنة ... الألسنة جمع مفردة ؟

E : لسان

p : اللسان واللسان يعني لنا ..

P : الناطقة .. ماذا اسمها بالفرنسية ؟ الناطقة ؟

(29)

F : la langue

20:41

P : تتكلمون بها ان اللغة .. النطق جزئياً

اللغة .. ولدت الناطقة بلغة شخونه صوته بالفرنسية ؟

ما هي اللغة ما هي ؟ la langue .. الناطقة .. انطق
بالله نطقكم الفعد انطق

B : je parle

B : je participe

P : نعم ؟ je parle .. بالله ديرو هاتاني الاسم

G : parler

B : الله

G : la parole

E : la le la

G : la parole

P : حول الفعد لك اسم .. عاينها الله

اذن من يصيد لا ؟ الناطقة ؟

E : la parole

P : la parole, correct ?

la parole

P : la parole ... لان ... هي باللغة العربية
 الناطقة "هكذا" لكننا اثناء التحريد ما نغكره باللغة
 العربية ... ^{تلاصقون} ~~لأن~~ انه ينتقل اللغة الفرنسية الى ^{الناطق} لفظه
 اذن في اللغة العربية نغكر باللغة العربية ولكن في
 لغة اخرى نغكر في اذعان ذلك اللغة ... يعني ...
 دائما ^{نجد} ~~ان~~ نغاسيركم اثناء الانتقال من لغة الى
 لغة ترتكبون اخطاء

ع : هم

04: 29

P : جملة ... ولا لا ... الناطقة باللغة العربية .. نقول ناطقة
 لماذا لان هذا اسم فاعل واسم الفاعل مجرد عن
 التانيث اذ التانيث بصفة عامة ... يعني انتم مثلا
 هكذا وكذا مؤنثة بالفرنسية باستعمال "ها" ...
 اذن الله يعازيكم بغير ما فرنسية نغمر بالفكر الفرنسية ...
 وباشي غاديا نغمر بالفكر الفرنسي ؟ علمنا ان نقرأ كتبنا
 الفرنسية romans ... نقرأ للكتابنا وبعدها نملوذج
 اما ملكم الانسية صياحة ... ستقر ان العصفى كتابا
 نغمرنا انكم نقرأوا بشكل كبير الكتب الاجنبية حتى تسلكه
 طرية ... وسليمة و...

نفسى الوقت تقرظون للثقافتنا، لخص

(31)

الكتابة الع

١٢/٤ العربية

١٢ : و تعلمكم .. بعض الكتب الجديدة ، اها فاما مكتبة العربية
والكتابة ؟ ما هي تحت الاشارة

الا ذ نزلت الى نهاية النص . ماذا ورد في نهاية
النص في صيغة نصية لها علاقة بالعنوان . معاذ ؟

معاذ : ذكر الجزء الثاني من العنوان
١٢ : تكرر جيو .. ما هو فائدة التكرار

١٢ : التاكيد

١٢ : التاكيد

١٢ : التاكيد

١٢ : اذا شكوز يعاود لي الجملة التي ~~تكرر~~ كاملة ؟

ما يعطيني الجملة كاملة

١٢ : ...

١٢ : ...

١٢ : ...

١٢ : مع أصح . اذن انطلاقاً من المعطيات ...

المعطيات - ما هو الجنب الادبي للنص الذي بين ايدينا

(32)

٥٦ ٥٧

٦ : مقالة تفسيرية

P : جيد مقالة

P/E_s : تفسيرية وتفسيرية

P : اذن مقالة عن الجنب الادبي مقالة والنمط

تأملها وتفسيرية

والتفسيرية

P : والمعال ديارها

والتفسيرية

P : جيد ماذا تترضون اطلاقاً من لاهذه المعطيات

ان يقوم الكاتب بالصدية عن ما اذني نظركم ؟

والتفسيرية

P : ما رتتوتعون

E_s : ذك ذك

P : بالله يطونني بعض الفرضيات (الوضعية !!)

والتفسيرية

P : نعم واذن ربما سيرحدث عن الفنون

للموجود في هذا العالم المضطرب بأسعد من اليونان .
 الذي يقضي ²⁷⁷⁰ غراب يومه وسواد ليله في ابداع الجمال
 على اختلاف المراته وصوره . و لهذه السعادة اسباب
 عدة ، اظهرها ان الكاتب الذي يُجهد فكره ليدبلكم
 معنًا جميلًا وخيالًا رائعًا ، و الرسام الذي يقضي زهاره
 في أمر سيمه حتى يُخرج الى النامالوحة فنيه بديعه
 والموسيقي الذي يُنفق عمره مع عوده و قيثارته ليأتي
 بلحنًا قويًا شجيًا . . . كذا هؤلاء وأشباههم يعيشون لذة
 و متعة لا تساريها أي لذة في هذا الوجود .

(34)

تأهبا كراباز .

كراباز : والفنانون هم الذين يصنعون عقلية المدن
 التي يعيشون فيها ويد ^{26:40} مردون شخصيتها ويعطونها
 نظرة تتباها بها مام الامم . فاد اذكرة عصر العردين
 اذ الامميين المرينيين في الكفر ب فكر اولاني صومعة
 حبان دب _____ و مدرسة ابي عا

م ابي عنان | 1 corrigé na الله 27:10

...

عقلية تلك الاجيال الماضية و تعبر عنها بحجيرا سويا
جامعا في وضع كل انسان انما يوظفه على قدر عقله
واسطاعته . فالغنايون اذكي اذ آثارهم

(31)

٢ : آثارهم ... ط

٣ : آثارهم

٤ : اذ زمام معنا آثارهم هنا؟

٥ : مضافاتهم

٦ : مضافاتهم و اعمالهم السابقة

٢٩:٤٥

F ... كاع كاع كاع

٧ : ذآ ذآ ذآ

٨ : ذرع معاذ ^{كيفما}

معاذ : ... والقان لها كان شأنه يتناول مادته من لحاقه

٩ : ما المقصود هنا بالمادة ... بسبق و شغها فادر من اللغو

المادة قد تكون من الطبيعة او من الواقع

١٠ : مصدر الإلهام

١١ : مصدر الإلهام جيد
١٢ : ^{لها} فافتها وحفارتها في العصر الذي علمت فيه
انهم ولا شك مفيد

حيثما
مع أنه بما يضيف له هذه المادة من نفسه بالطبيعة الخلاق

P: ما معنى الخلافة... من الخلف... خلافة... هذه هي

كيف حكم؟ صيغة... ما هي الطائفة الخالفة... صيغة

36

كما المبالغة

P: المبالغة جيد

G: يزيد ما... روعة... ta ta

والمفانيون بذلك... منتم و الصانع التخليق

28:43
رضفون
المعلمية و يحاطون قوتها الدافعية

و يرضون تاريخها و... الأعلى فهو ألتك الشعب الذي
يعيشون فيه و صوت الامة التي ينتسبون اليها

P: ينتسبون؟

R: ينتمون

G: أو يترددون

G: فعد كان المجتمع أخرى يبادى فلا يسع له انداء

P: أخرى... أخرى... على وزن؟

R: أفعل

(34)

P: على صيغة ؟

P: صيغة اسم ...

G: تفضيل

P/E: اسم تفضيل

G: اخرى ينادي لا يسمع له نداء، ويحاول ان

E: ذة، ذة، ذة، ذة

P: الصبار

complete

29:44

الصبار: وكل ما يولي ...

يجد هاتلقي علينا، روسا بعيدة في التربية والافلاق
وتبين لنا حقيقة الحياة التي يجب ان نعلمها. فالتكلم
يُهدب عقولنا واذواغنا بالاف *du mal a lire et*

P: الاولية مفرد او جمع

G: جمع

P: مفرد هـ ؟

E: اخیال

30:00

جيرة

E: رابعة ولامنكار الهائبة التي

حياته، وتفتح لنا حياة منسى فيها
 احزاننا وجميع ما يحيط بنا من شرار في هذا العالم
 القاسيا، والرسام يفتح بصراها يبصر لنا من صور
 يدرة، والموسيقى يرمي سمعنا بها يقدم اليها في
 انغام عذبة ساحرة وكل فكرة طارة في خلقه الانسان

(38)

- ١٩ : رخم ما ذا انوصد بالخلد
- ٢٠ : الذهن
- ٢١ : الذهن
- ٢٢ : اباال
- ٢٣ : اباال .. الف ..
- ٢٤ : الفكر

٢٥ : لا والفنون الجميلة تعبر عنها
 وتظهرها الى الابد مجسدة ملموسة
 ٢٦ : عامتها هنا مجسدة
 ٢٧ : مركزة
 ٢٨ : لاحظوا كائنوا فالربا ضياء الموصلة

٣١ : ٥٨

39

المجسمات

د: الأشكال

أ: الأشكال ... المجسم هو

ع: شكل

أ: ما هو شكل مادته

هـ: ملعونة

أ: اذن واحد

ب: لذلك فان

31: 08

ع: دة دة

أ: اذنا ما المقصود بالسنة الشعبية في الفقرة الأولى ؟
أما هم المعبرون عن السنة الشعبية في الفقرة الثانية

ب: الفنون

أ: الفنون ... من هم الفنانين الذين يصفهم الكاتب

عن هذه الفقرة

د: دة دة

ف: الرسام والموسيقي و...

ج: والكاتب

پ: نعم آخر... حولة

حولة: الكاتب والموسيقار

پ: جيد

حولة: الرسام والمغني

پ: والمغني... اذن تحدث عن الرسام وعن الفنان وعن

المغني... هؤلاء الفنانين ما هو شعورهم الذين يشعرون

اوسبا يحس هؤلاء؟

ج: ذك... اللذذ والمكعة

پ: اللذذ والمكعة واللذذ والمكعة كغيرها معنى

واسمها كبير ما هو؟

ج: السعادة

پ: السعادة اذن هؤلاء يشعرون بالسعادة على

بأقل من السعادة... لماذا! لماذا يعبر الكاتب

هؤلاء الفنانين أسعد الناس؟

ج: ذك... لانهم يصنعون عكبة الامم التي

يعيشون فيها

١٦ ٣٢

پ: يصنعون عكبة... ما المقصود بها عكبة... عكبة الامم

(41)

بعض تغييرات فيها

E: المفكر

P: المفكر في - شفا -

P/E: شفا في شفا

P: يتم جرد - هذه الفترة من أين تبدأ وان
تنتهي ... الصع البصري ... بالاعتماد على الصع البصري

عطاها واحد العلم؟

G: يتم 1

P: ماذا يعيد لها

E: 1

P: اننا انكرونا البداية والنهاية

فان يبدأ في الوجود وينتهي في هذا الوجود

P: وينتهي في هذا الوجود ... هذه الوجود

اذن انتهى ... الى ... بداية النص الى الوجود

اذن هذا اعتمادا على الصع البصري. لاحظوا

الرقم اثنان

E 1 2 3 4

١٤٩: يعادُ أحد رت العجلة - يعادُ السُّعْدُ

١٥٠: ~~طالوا~~ و... سبقتنا و... سبقتنا الولو... هل طعه ولو
العطف؟ ... لا تعافى بداية العجلة ...
٤٣: 33
تبتدئ

(٤٢)

لعلك عطفاً؟

١٥١: الكازت في الوسط

١٥٢: يقتضي وجود ما إذا
١٥٣: المعطوف ..

١٥٤: ما أخذوه من اجابات جماعية يا سي

١٥٥: كونه استفادة عامة

١٥٦: المعطوف عليه

١٥٧: المعطوف عليه والمعطوف ... إلى

١٥٨: اعتبرنا مراد فبما هو المعطوف عليه ..

١٥٩: ~~مطلوب~~ مصدر وفلا معطوف

١٦٠: والفنائون هو الذي فبما هو المعطوف
عليه

١٦١: هو

١٦٢: كايها هو ضمير الفقرة الاولى

ادان عدنا الواو و الفناونا - عدنا ك
الفناون الحركة الاعرابية ديا لها - ما هي
الحركة الاعرابية ديا لها

(43)

4: انصبا

5: رلاها بع ... انكبه - عند الحركات الاعرابية
لانك جمع صد كمر سالم مرفوع

6: ديا الواو

7: قلوبا ... ابرشرا المي ... الفقرة العظمى
على معطوف بعد نفي الحركة الاعرابية
8: يا و آخرها
9: يا لله يا الله ... كد هو لاد طان كد هو
شعود على ما؟

10: على الفناونا

11: على الفناونا ... ادان عطف الفناونا على

كل هو لاد ادان فتنص احام و او العطف
12: و او العطف ما و طبيعته

الاستحراق والصحة - وجه بيننا وبيننا
 اذنا هو ان في نظركم وانما الفقرة الاولى
 نكتفي عند وجود او تنقضي عند
 السرور ~~عند السرور~~ (44)

عند السرور
 14 الفقه السرور - اذن على وجه
 التعليل - ~~على وجه التعليل~~ احاول
 ان تجعل برهن على معاقبة الان
 انطلاقا
 من ان...

كالتجميع بين الفقرة الاولى والفقرة -
 14 : نفي وجود واو العطف هذا ما
 واو الاستئناف - اذن قلت لكم فبما
 سبق ان واو الاستئناف هو واو ابتدأ
 به الكلام ولكنه
 ماو - واو العطف
 بينما هذا هو
 43 : 38

ANNEXE 1-B : TRADUCTION FRANÇAISE

(Kaoutar Fethi & Chloé Pellegrini)

Fille : madame... madame

Fatima : quel est le sujet du poème ?... quel était le sujet du poème ?

Fille : inaudible

Fatima : oui... bien... c'est-à-dire que le poète décrit l'état de la forêt quand elle était fleurissante... puis l'état dans lequel elle devient après la...

Fatima/Garçon : destruction

Fatima : quelles sont les causes de cette destruction ?

Elève : madame... madame

Garçon : l'expansion urbaine

Fatima : l'expansion urbaine...

Elèves : madame... madame...

Fatima : l'expansion urbaine... alors quel est le rôle du poète dans ce poème ? C'est quoi son rôle ?

Garçon : passer un message d'avertissement

Fatima : bien... passer un message... un message d'avertissement... et le poète est... Il fait partie de quelle catégorie ? De quelle catégorie fait-il partie ?... chaque société est composée de plusieurs catégories... le poète fait partie de quelle catégorie ?

Garçon : le peuple

Fatima : il fait partie du peuple, mais est-il un simple citoyen ?

Elèves : non

Fatima : quel est le rôle ou la fonction de celui qui veut passer un message ?

Elèves : il s'intéresse...

Fatima : aux affaires

Fatima/Elèves : du peuple

Fatima : il est préoccupé par les affaires du peuple... et celui qui s'occupe des affaires du peuple fait partie de quelle catégorie ?

Silence

Fatima : le peuple est composé de plusieurs catégories

Fille : les responsables

Fatima : est-ce qu'il est l'un des responsables dans une administration ?

Elèves : non

Fatima : alors... il fait partie de quelle tranche ? De quelle tranche populaire fait partie le poète ?

Fille : littéraire

Fatima : fait partie des littéraires... et la littérature est dans quelle catégorie ?

Elèves : littéraire

Fatima : mais... le poète... qu'est-ce qu'il utilise ? Et qu'est-ce qu'il utilise l'écrivain ?

Elève : son imagination

Fatima : l'imagination.... Et l'imagination est une forme de quoi ?... D'a...

Elèves : d'art

Fatima : alors le poète fait partie des...

Fatima/Elèves : artistes

Fatima : et que représentent les artistes, en général, pour leur nation ?

Fille : un exemple

Fatima : un exemple...

Garçon : madame... madame

Fatima : et quand est-ce qu'ils sont un exemple ?

Garçon : porte-parole du peuple

Fatima : ils représentent les porte-paroles du peuple... qu'est ce qu'on veut dire ici par « porte-parole du peuple »... qu'ils...

Fatima/Elèves : ils rapportent ses paroles

Fatima : de quoi parlent-ils ?

Elève : des problèmes du peuple

Fatima : bien... quoi d'autre... de...

Fille : leurs soucis

Fatima : leurs soucis... très bien

Fille : leurs demandes

02 :29

Fatima : de... par exemple... de leurs besoins

Garçon : leurs besoins

Fatima : leurs besoins et leurs at...

Fatima/Elèves : attentes

Fatima : donc... le poète fait partie des artistes... et les artistes sont les porte-paroles...

Fatima/Elèves : du peuple

Fatima : et notre nouveau texte s'intitule...

Fatima/Elèves : « les porte-paroles du peuple »

brouhaha

Fatima : ouvrez le livre à la page...

Elèves : cent quatre-vingt onze

Fatima : numéro... en arabe

Elève : madame... madame

Elève : cent quatre-vingt onze

Elèves : madame... madame

Garçon : quatre-vingt et onze après le cent

Fatima : oui... quatre-v..

Fatima/Elèves : quatre-vingt et onze après le cent

Fatima : donc, « les porte-paroles du peuple » fait partie de la thématique numéro ?

Fatima/Elèves : quatre

Fatima : quatre

brouhaha

Fatima : qui est l'écrivain du texte ? ... Qui est l'écrivain du texte ?

Garçon : Abdessalam

Garçon : Abdessalam ElAlaoui

Fatima : Abdessalam ElAlaoui

Fatima : quelle est sa nationalité ? Abdessalam Mohammed ElAlaoui ... sa nationalité ?

04 :09

Garçon : Maroc

Garçon : Maroc

Fatima : donc c'est un écrivain...

Fatima/Elèves : marocain

Fatima : de quelle ville ? Il est né dans quelle ville ? Il est né à...

Elèves : *brouhaha*

Fatima : regardez bien avant de parler... regardez le nom...

Garçon : madame, les Alaoui

Fatima : oui... les Alaoui... ils sont originaires de...

Elèves : Fès

Fatima : donc c'est un écrivain marocain originaire de...

Elèves : Fès

Fille : titulaire d'un doctorat

Fatima : je ne réponds pas sans permission ... donc... Fès... en quelle année ?

Elèves : mille neuf cent...

Fatima : oui... trente, huit cents après le mille

Fatima/Elèves : du calendrier grégorien

Fatima : observez cette date

Garçon : ancienne

Fatima : du siècle...

Fatima/Elèves : 19

04 :58

Fatima : le dix-neuvième siècle... que représente le dix-neuvième siècle pour la nation arabe ? La re....

Fatima/Elèves : la renaissance

Fatima : quand est-ce qu'il est décédé ?

Silence

Fatima : en quatre, neuf cents après le mille... donc juste un peu avant la colonisation...

Fatima/Elèves : française

Fatima : du...

Fatima/Elèves : du Maroc

Fatima : mais le texte... qui est-ce qui nous l'a transmis ? Qui est-ce qui l'a fait renaître ?

Garçon : Abdallah Guennoun pour l'analyse et la critique

Fatima : oui.. bien... Abdallah Guennoun... Abdallah Guennoun est un écrivain aussi... un historien...

Elève : oui

Fatima : quelle est sa nationalité ?

Elèves : marocaine

Fatima : il est marocain... de nationalité marocaine... pourquoi a-t-il choisi ce texte ?

05 :49

Fatima : pourquoi a-t-il traité le texte « porte-paroles du peuple » dans son livre « les arts et la civilisation » Pardon, dans son article « les arts et la civilisation » ? Pourquoi ? Pourquoi avoir choisi ce texte qui remonte à cette époque ?

Silence

Fille (hésite) : importante

Fatima : son importance... où est-ce qu'elle réside cette importance ?

Silence

Fatima : on sait qu'il y a plusieurs livres et plusieurs textes qui parlent de l'art... mais Abdallah Guennoun a choisi ce texte qui remonte à cette époque-là... et on a dit que c'est le dix-neuvième siècle...

06 :30

Elève : la renaissance

Fatima (elle crie) : qui marque le début de la renaissance arabe... c'est à dire qu'avant ces années-là la société ou la nation arabe vivait dans la torpeur... elle était en retard... pour plusieurs raisons... alors du fait de la colonisation ou l'occupation étrangère sur les pays arabes, ça a contribué à l'entrée... ça a contribué à la sortie de cette nation arabe, à sa sortie dans l'existence... dans les mouvements... comment sont ces mouvements ?... des mouvements créatifs, hein ?

Fille : artistiques

Fatima (crie) : artistiques... quel est le rôle culturel ? ... c'est-à-dire pour l'expression de la culture de la nation arabe et son identité comme étant une forme de... ?

Garçon (crie) : de lutte

Fatima/Chœur (crient) : de lutte

Fatima (crie) : et de défense de quoi ?

Garçon : le pays

Fatima/Chœur (crie) : le pays

Fatima (crie) : et de défendre notre pays et notre identité

Fatima/Chœur (crient) : notre pays et notre identité

07 :18

Fatima : parmi ses œuvres ? Vite... parmi ses œuvres ???

Fille : madame...

Fatima : parmi ses œuvres ?

Garçon : l'art et la culture

Fatima : les articles... donc tout ce qui a pu nous parvenir de Abdessalam ElAlaoui est juste des articles et des poèmes qui étaient publiés dans des...

Fatima/Elèves : magazines

Fatima : il a plusieurs articles, dont : ...

Garçon : les arts et la culture

Fatima : bien... « les arts et la culture » ... en plus de... j'avais dit... des...

Fatima/Elèves : poèmes

Fatima : dont... bien évidemment « la capitale », etc. Pas la peine de parler de toutes ses œuvres... on pourrait faire une recherche plus tard sur cette personnalité

08 :20

Fatima : c'est une personnalité prestigieuse... parce que c'était un médecin qui a fait ses études et qui a reçu son diplôme de médecine en Egypte à l'époque de la Renaissance, ensuite il est, il est rentré au Maroc... les Français le connaissaient aussi parce que c'est lui qui a ramené la médecine moderne au Maroc au lieu de la médecine traditionnelle... il était aussi le médecin du palais à l'époque du roi Moulay el..

Fatima/Elèves : Hassan

Fatima : donc c'est un petit rappel historique... mais ce qui nous intéresse c'est la relation entre cet écrivain et notre texte d'aujourd'hui... quelle est la relation ? Pourquoi on parle tant de Abdessalam ElAlaoui ? Pourquoi parle-t-on du parcours de l'écrivain ? Il y a forcément une relation entre sa biographie et notre texte...

Fille : il représente pour nous la civi... la civilisation euh

Fatima : oui

Fille : la civilisation marocaine

Fatima : est-ce qu'il représente toute la civilisation pour nous ?... non mais...

Fatima /Elèves : juste une partie de la civilisation

Fatima : qu'est ce qui constitue la civilisation marocaine ?

Elève : madame... madame...

Fatima : qu'est ce qui la constitue ?

Fille : les monuments

Fatima : oui les monuments très bien...

Garçon : le patrimoine

Fatima : le patrimoine... qu'est ce qui constitue ce patrimoine ? Quand on parle de civilisation, on

parle de monuments historiques sous quelle forme ?

Fille : les traditions

Fatima : les traditions et les habitudes... bien...

Garçon : les mausolées

Fatima : ils font partie des monuments...

Fille : l'artisanat

Fatima : l'artisanat... et...

Garçon : les beaux arts

Fatima : les beaux arts... quel genre d'art est connu au Maroc ?

Garçon : les beaux arts

Fatima : les beaux arts, très bien

Garçon : madame...

Garçon : le chant

Fatima : oui... le chant par exemple

Fille : la poésie

Fatima : la poésie... allez... dépêchez-vous...

Garçon : le théâtre

Fatima : le théâtre très bien... quoi d'autre ?

Garçon : la représentation

Fatima : la représentation au...

Garçon : théâtre

Fatima : oui... bien. La musi- ?

Elèves : la musique

Fatima : la musique... et...

Fille : la composition

Fatima : par exemple... la musique regroupe le chant, la composition... alors y a-t-il un aspect que vous n'avez pas évoqué ?

10 :31

Fatima : on a... on a la danse qui est un art ex...

Fatima/Elèves : expressif

Fatima : donc la civilisation marocaine est constituée de plusieurs composants, dont... les arts

Fatima/Elèves : les arts

Fatima : donc peut être que l'article qu'il a écrit est en relation avec...

Elèves : les arts

Fatima : avec notre texte d'aujourd'hui... et notre texte est...

Fatima/Elèves : « les porte-paroles du peuple »

Fatima : qui représentent les artistes... maintenant... quelle est la référence du texte ?

Elèves : madame ... madame...

Fatima : on répond calmement...

Garçon : le texte est pris de la littérature marocaine moderne

Fatima :

Garçon : en 141 maison de culture, l'année 1934

Fatima : qu'est ce que vous constatez ? Est-ce qu'il a respecté les éléments de référence ?

Elèves : non

Fatima : comment ? Quand on a le nom de l'écrivain, le titre de l'œuvre dont est tirée l'étude ou le titre de l'étude... alors on est face à une référence ...

Fatima/Elèves : globale

Fatima : référence globale... quel est le rôle de cette référence ? Allez, ils vont écrire ta réponse... écrivez...

Garçon : définition...

Fatima : quel est le rôle de la référence ? Allez, au tableau... quel est son rôle ? On a déjà vu des textes du manuel qui ne sont pas référencés et on a dit que le fait de ne pas référencer est une sorte de violation de droits de propriété... ici le texte est référencé... y-t-il une violation de droits de propriété ?

Elèves : non

Fatima : non... il y a respect des droits

Fatima/Elèves : de propriété

Fatima : ça veut dire qu'on est devant un document, comment il est ?... his...

Fatima/Elèves : historique

Fatima : un document historique fiable... un témoignage fiable

12 :23

Fatima : de quoi est constitué le texte ? De quoi est composé le titre ? ... continue

Fille : le titre est composé de deux mots du domaine artistique culturel

Fatima : bien...

Fille : le mot « porte-parole » veut dire la langue ou les paroles, et « l'art » c'est le domaine artistique et culturel

Fatima : bien... donc comme a dit votre camarade, on est devant des mots composés, le premier est « *mudaf* » le deuxième est « *mudaf ilayh* » ... c'est quoi le « *iërab* » du mot « porte-paroles » ? C'est un « *mubtadae* », parce que c'est avec lui que commence la phrase... et c'est un « *mubtadae* » identifié par ...

Fatima/Elèves : « *idafa* »

Fatima : donc on est face à deux mots qui forment un composé « *mudaf* »... de quoi a besoin le « *mubtadae* » ?

Elèves : un « *khabar* »

Fatima : où est le « *khabar* » dans cette phrase ?

Garçon : supprimé

Fatima : supprimé... oui... par quoi est il remplacé ? « Porte-paroles du peuple » c'est-à-dire ceux qui se soucient de leurs problèmes... qui sont-ils ? ... donc pour le « *khabar* » on doit poser la

question « qui sont ceux qui parlent au nom du peuple ? » Donc son « *khobar* » sera es...

Garçon : estimable

Fatima/Elèves : les artistes

Fatima : est-ce qu'on doit dire « artistes » ou « les artistes » ? Avec un « *taärif* » ou en « *nakira* » ? Comment est le « *khobar* » ?

Elèves : « *nakira* »

Fatima : le « *khobar* » est-il « *maärif* » ou « *nakira* » ?

Elèves : « *maärif* »

Elèves : « *nakira* »

Garçon : « les artistes »

Fatima : le « *mubtadae* » est...

Elèves : « *maärif* »

Fatima : et le « *khobar* »...

Elèves : « *nakira* »

Fatima : donc on est face à un « *mubtadae* » dont le « *khobar* » est supprimé

Elèves : supprimé

Fatima : allez, Nassira

Nassira : le titre

Fatima : au tableau... B- remarque... on va y aller par étapes... première étape ?

Fille : le titre

Fatima : deuxième étape... quelle est la deuxième étape ?

Garçon : l'image

Fatima : la photographie... qu'exprime l'image ?

14 :44

Garçon : l'image exprime les beaux arts

Elèves : madame ... madame

Fatima : est-ce que l'image exprime les beaux arts ?

Elèves : madame... madame

Garçon : un patrimoine

Garçon : un village

Fatima : dites-moi ce que vous remarquez ? Qu'est-ce que vous remarquez ?

Garçon : c'est un montage d'images

Fatima : qu'est-ce que tu vois dans l'image ? Tout d'abord quel est son type ?

Garçon : un tableau d'une peintre marocaine Fadoua Hassan... qui représente des personnes...

Fatima : commençons par la première scène...

Garçon : madame... une photographie

Fatima : on a une photographie d'une façade de...

Elèves : mosquée

Fatima : ou d'une partie de mosquée... quelle mosquée ?

15 :20

Garçon : Hassan 2

Chœur : *brouhaha*

Fatima : quelle mosquée ? Qu'est ce qu'elle représente pour la civilisation marocaine ?

Elèves : le patrimoine

Fatima : le patrimoine... quel patrimoine ?

Elèves : architectural

Fatima : la deuxième scène...

Elèves : madame... madame...

Garçon : des beaux arts

Garçon : un tableau

Garçon : un ornement

Garçon (lit) : un tableau d'une peintre marocaine Fadoua Hassan... qui représente des personnes à Béni Mellal

Fatima : bien... quelle est la relation entre cette image et le titre du texte ? Quelle est la relation avec le titre du texte ?

Garçon : la vie quotidienne du peuple

Fatima : elle incarne...

Garçon : la relation...

Fatima : oui... répète, Mouad

Mouad : elle incarne la vie quotidienne du peuple

Fatima : bien... elle incarne la vie quotidienne du peuple... alors quel est le rôle de l'artiste plastique via l'image ?

Garçon : une partie du titre

Fatima : il incarne une partie du titre... alors qu'exprime l'image avec ces deux scènes ?

Garçon : une partie...

Fatima : de quoi

Garçon : une partie du titre

Fatima : elles expriment quelques parties du

Fatima/Elèves : titre

Fatima : représentées par... ?

Elève :

Fatima : l'architecte, le constructeur et...

Fatima/Elèves : l'artiste

Fatima : on récapitule... donc pour la deuxième étape : l'image... de quoi est-elle constituée ? Qu'est-ce qu'elle représente ?

16 :45

Fatima : donc l'image est constituée de... de quoi est-elle constituée ?

Garçon : de...

Fatima : la première

Fille : une photographie

Fatima : que représente cette photographie ?

Elèves : elle représente...

Fille : elle représente un patrimoine architectural

Fatima : oui... elle représente un patrimoine architectural... quel patrimoine architectural ?

Garçon : marocain

Elèves : marocain

Fatima : marocain... et la deuxième... oui... oui, *Belbass*... la deuxième... ?

Belbass : un tableau d'une peintre marocaine

Fatima : bien... un tableau... et on trouve dans les deux de l'art et de la créativité... même la photographie est un art... les beaux arts sont de l'art aussi... donc on est face à un tableau...

Garçon : artistique

Fatima : d'une artiste...

Fatima/Elèves : marocaine

Fatima : qui montre... qu'est-ce qu'il montre ? Il représente quoi ?

Elèves : la vie quotidienne

Fatima : la vie quotidienne

Garçon : du peuple

Fatima : des Marocains... ce tableau artistique... il fait partie de quelle école ? Il y a plusieurs écoles artistiques et de dessin plastique... regardez bien l'image... ça représente quelle école ?... ou quel courant... ou quel enseignement ?

Elève : l'abstrait

Fatima : l'abstrait... qu'est ce qu'on veut dire par l'abstrait ? Est-ce que vous avez une idée sur l'abstrait ? Il y a plusieurs écoles... il y a l'impressionnisme et l'abstrait... donc votre recherche pour la séance prochaine concernera l'abstrait dans les beaux arts.

Fatima : donc remarquez bien que les deux sont en relation avec le titre... quelles sont les indications du titre qu'on peut trouver dans le début du texte ?

Elèves : madame...madame...

Fatima : oui le début...

19 :26

Fille : on y trouve des mots qui appartiennent au domaine artistique du texte : la créativité, la beauté...

Fatima : bien... est-ce que le titre a été exactement répété ?

Elèves : non

Fatima : par contre on le retrouve sous forme de plusieurs mots qui l'expliquent... comme quoi ? Allez, on répète ces mots...

Fille : l'artiste

Fatima : l'artiste

Elève : madame... madame... la créativité

Fatima : la créativité

Garçon : l'écrivain

Fatima : l'écrivain... tu notes ce titre sur le tableau

Fatima : dans le début du texte l'écrivain n'a pas répété le titre mot à mot... on ne retrouve pas la même expression « porte-paroles du peuple » mais...

Elèves : des mots qui l'expriment

Fatima : qui l'expriment... ça veut dire qu'il fait quoi ?

Elève : il l'explique

Fatima : il l'explique... il explique ce que le mot « langues » veut dire... quel est le singulier du mot « langues » ?

Elèves : langue

Fatima : langue... et langue veut dire...

Fatima/Elèves : le porte-parole

Fatima : le porte-parole... comment le dit-on en français ? Le porte-parole ?

Fille : la langue

20 :41

Fatima : faites son « *chakl* » ... parler fait partie de la langue... mais comment appelle-t-on celui qui parle en français ? ...pas « la langue »... celui qui parle... allez, je vous donne le verbe « parler »

Garçon : je parle

Garçon : je participe

Fatima : oui... Je parle... maintenant donnez-moi le nom

Garçon : « parleur »

Fatima : allez...

Garçon : « la paleur »

Elèves : rires

Garçon : « la parole »

Fatima : on transforme le verbe en nom... c'est très facile... qui est-ce qui répète ?

Elève : « le parole »

Fatima : « le parole... correct ? »

Fille : « la parole »

Fatima : « la parole » ... parce qu'en arabe c'est masculin mais quand on le traduit en français il se transforme...donc, en arabe on doit penser en arabe... mais dans une autre langue on pense avec cette langue... c'est pour cela qu'on trouve toujours des erreurs quand vous traduisez.

Elèves : oui

22 :04

Fatima : n'est-ce pas ?... le porte-parole en arabe... on dit porte-parole parce que c'est un nom du « *faël* » ... on ne peut pas donner au nom du « *faël* » un genre masculin ou féminin ... il se peut que le mot arabe soit en masculin et sa traduction française au féminin... alors s'il vous plaît en français on pense en français... pour apprendre la langue il faut lire les livres... les romans... et on a un exemple devant nous, mademoiselle... vous pouvez lire quelques uns de ces écritures... j'espère que vous prendrez l'habitude de lire les livres et romans étrangers pour que vous puissiez vous exprimer correctement... et lire en même temps des livres concernant notre culture et notre civilisation ar...

Fatima/Elèves : arabe

Fatima : vous pouvez trouver des livres à la bibliothèque mis à votre disposition... maintenant on passe à la fin du texte... quelles sont les indications du titre qu'on peut trouver à la fin du texte ?... Mouad...

Mouad : la deuxième partie de texte a été répétée...

Fatima : bien... et quel est l'intérêt de la répétition ?

Garçon : la consolidation

Fille : la consolidation

Fatima/Chœur : la consolidation

Fatima : donc... qui est-ce qui peut me répéter la phrase entière ? Qui peut me donner la phrase entière ?

Garçon : (*lit à toute vitesse la phrase du texte – inaudible*)

Fatima : oui c'est ça... donc à partir des données... toutes les données... quel est le genre littéraire de notre texte ?

Tac tac tac bruits de craie d'écriture au tableau

Elèves : madame... madame...

Garçon : article explicatif

Fatima : bien... un article...

Fatima/Elèves : explicatif

Fatima : donc le genre littéraire est : un article... dont le style est...

Elèves : explicatif

Fatima : et son domaine est...

Elèves : artistique

Fatima : bien... que pensez-vous ? De quoi va parler l'écrivain à votre avis ?

Elèves : madame... madame...

Fatima : à votre avis...

Elèves : madame... madame...

Fatima : donnez-moi des hypothèses...

Garçon : il va parler d'art

Fatima : oui... donc il va peut-être parler d'art

Elèves : madame... madame...

Fatima : Nassiri...

Nassiri : je pense que l'écrivain va parler de la nature expressive et esthétique de l'art

Fatima : par exemple oui... Jawhara

Jawhara : je pense que l'écrivain va parler de l'importance de l'art dans la société et sa nature expressive et esthétique...

Garçon : madame... madame...

Fatima : oui.... Bien... on ouvre le livre pour vérifier ces hypothèses

Elèves : madame... madame

Fatima : alors vous ouvrez le livre... et vous écoutez un passage qu'on va lire... vous prenez le crayon pour souligner les mots

Fatima (lit) : « les porte-paroles du peuple »

« Dans ce monde perturbé »... soulignez le mot perturbé parce qu'on va y revenir....

25 :19

« Dans ce monde perturbé, il n'y a pas plus heureux que l'artiste qui passe ses claires journées et ses sombres nuits en quête de beauté dans toutes ses formes et ses couleurs. Et ce bonheur a plusieurs raisons. L'écrivain qui se force à créer un beau sens et une fantastique imagination, le peintre qui passe sa journée dans son atelier pour créer de merveilleux tableaux et le musicien qui dépense toute sa vie accompagné de son oud pour créer une douce mélodie. C'est la plus importante des raisons parce que ceux-là et leurs semblables y trouvent un plaisir incomparable. »
Guerbaz, tu poursuis la lecture.

Guerbaz : « ce sont les artistes qui créent la mentalité et la personnalité des villes dans lesquelles ils vivent et leur procurent une image honorable devant les autres nations. »

Pendant la lecture, tac tac tac, bruits de craie, écriture au tableau

26 :30

« Par exemple, si tu évoques l'époque des Almohades ou des Alaouites au Maroc tu penses automatiquement à la tour Hassan et l'école d'Abi An... an... »

Fatima : Abi Anan

Guerbaz : « Abi Anane (*tac tac tac, écriture au tableau, inaudible*)... Artistique qui définit la mentalité des anciennes générations et les représente d'une façon globale que toute personne, quelle que soit sa capacité intellectuelle, peut comprendre. Donc les artistes et leurs œuvres... »

Fatima : œuvres (*elle lui corrige le chakl*)

Guerbaz : œuvres

Fatima : que veut-on dire par « leurs œuvres » ?

Garçon : ce qu'ils ont laissé

Fatima : ce qu'ils ont laissé, leurs travaux et leurs œuvres

27 :40

tac tac tac* écriture au tableau

Elèves : madame... madame

Fatima : oui Mouad

Mouad : « et l'artiste quel qu'il soit puise sa matière du fond de lui-même... »

Fatima : qu'est ce qu'on veut dire par « matière » ? On l'a déjà vu en cours de langue... elle peut être de la nature ou de la vie

Elève : source d'inspiration

Fatima : source d'inspiration... bien

Garçon : « il est sûrement utile pour notre culture et notre civilisation et lorsqu'il rajouta à cette matière de lui-même, de nature créative... »

Fatima : que veut dire « créative » ? ... de « création » ... créative... c'est quelle forme ? Forme... Non pas créateur mais créative... forme...

Garçon : emphatique

Fatima : emphatique très bien

Garçon : ça ajoute de la splendeur

**tac tac tac écriture au tableau - inaudible* 28 :43*

Garçon (lit) : « et les artistes alors, et même les artisans, rajoutent à la ville une valeur monumentale et multiplient sa force interne et comprennent son histoire parce qu'ils sont les porte-paroles de leur peuple et la voix de la nation à laquelle ils appartiennent. »

Fatima : appartiennent ?

Elèves : font partie de

Garçon : dont ils sont les descendants

Garçon : « car la société était muette, et son appel n'était jamais entendu »

Fatima : muette... sur le rythme de... ?

Elèves : « *af'âl* »

Fatima : sous la forme... forme de nom...

Garçon : de préférence

Fatima/Elèves : nom de préférence

Garçon : « muette et son appel n'était jamais entendu, elle essayait.... »

Elèves : madame ... madame... Madame

Fatima : Sabar

Sabar : « et quiconque lui portant attention, trouvera qu'elle nous donne des leçons en éducation et en éthique et nous montre la vraie vie qu'on doit mener. L'écrivain stimule nos esprits et nos goûts par des i...i... »

Fatima : imaginations Imaginations.... Pluriel ou singulier ?

Elèves : pluriel

Fatima : dont le singulier est...

Elèves : imagination

Elève : « magnifiques et de bonnes idées, et nous ouvre de nouveaux horizons où on peut oublier nos malheurs et tout le mal qui nous entoure dans ce monde impitoyable. Et le peintre nous émerveille par ses beaux dessins, et le musicien promet notre ouïe par ses douces et captivantes mélodies. Et chaque mauvaise pensée dans l'esprit de l'homme.... »

Fatima : oui... qu'est ce qu'on entend par esprit...

Garçon : âme

Fatima : esprit

Fille : pensée

Fatima : esprit.. l'es...

Elèves : l'esprit

Garçon : *écriture au tableau, inaudible* ... « et les beaux arts l'expriment et la montrent aux gens concrètement »

Fatima : (inaudible)

Fille : centré

Fatima : vous avez vu en mathématiques les (inaudible)

31 :08

Elèves : les formes

Fatima : les formes... donc c'est une...

Elèves : forme

Fatima : comment est sa matière ?

Fatima /*Elèves* : concrète

Fatima : continue !

Garçon : c'est pour cela que... (inaudible)

Elèves : madame, madame... madame

Fatima : donc qu'est ce qu'on entend par « les porte-paroles du peuple » au premier paragraphe ? Qui sont ceux qui représentent le peuple dans le premier paragraphe ?

Garçon : les artistes

Fatima : les artistes... et qui sont les artistes que décrit l'écrivain ?

Elèves : madame.... Madame.... Madame...

Fille : le peintre, le musicien et....

Garçon : et l'écrivain

Fatima : oui... quelqu'un d'autre... Khaoula

Khaoula : l'écrivain et le musicien

Fatima : bien

Khaoula : le peintre

Fatima : et le compositeur... donc il a parlé de l'écrivain, du compositeur et du chanteur... Et ces artistes... que ressentent-ils ? Quel sentiment ont-ils ?

Garçon : madame.... Le plaisir

Fatima : le plaisir... et le plaisir exprime un sens philosophique plus grand... c'est lequel ?

Fille : le bonheur

Fatima : le bonheur... donc ils ne ressentent pas le bonheur comme les autres catégories de personnes... Pourquoi ? Pourquoi est-ce que l'écrivain les considère comme étant les plus heureux ?

Garçon : madame... parce qu'ils créent la mentalité de leur nation

Fatima : créent la mentalité... que veut-on dire par mentalité ? La mentalité de leur nation ?

Elève : l'esprit

Fatima : l'esprit oui... sa cu..

Fatima/*Elèves* : sa culture

Fatima : oui... bien... par quoi commence ce paragraphe et où s'arrête-t-il ? ... en se basant sur la méthode du scan visuel...

Fatima : il lui donné un numéro...

Garçon : oui... 1

Fatima : qu'est ce qu'il représente ?

Elèves : 1

Fatima : donc donnez-moi le début et la fin...

Garçon : il débute par « il n'y a pas » et se termine par « dans cette existence »

Fatima : Et se termine par « cette existence »... donc ça commence de...à... du début du texte jusqu'à « existence »

33 :08

Fatima : Donc, ceci est en se basant sur le scan visuel... regardez maintenant numéro 2

Elève : madame... madame...

Fatima : par quoi commence la phrase ? Par quoi commence-t-elle ?...par un « waw » ... on a déjà vu le « waw » ... est ce que c'est un « waw al'atf » ?... non... parce que c'est le début de la phrase... et si c'était un « waw al'atf » ?

Elèves : ça aurait été au milieu

Fatima : il exige la présence de quoi ?

Elèves : du « maëtouf »

Fatima : on ne répond pas tous en même temps

Garçon : le « maëtoufalayh »

Fatima : le « maëtoufalayh » et le « maëtouf » Si on considère... Mouad, où est le « maëtoufalayh » ? ... est ce qu'il a été supprimé ou maëtouf ? ... » et ce sont les artistes qui... » ... où est le maëtoufalayh »

Garçon : ce sont eux

Fatima : est ce qu'on a « eux » dans le premier paragraphe ? ... donc on a le « waw » et « les artistes »... quel est le signe du « iërab » du mot « artistes » ?

Fille : le nasb

Fatima : on lève les doigts... attention aux signes du « iërab » parce que c'est un masculin pluriel « salim » qui est « marfoue »...

Garçon : par le « waw »

Fatima : trouvez-moi au premier paragraphe, un « maëtouf » qui a le même signe du « iërab »

Garçon : et les autres

Fatima : allez... allez... « tous ceux-là » ... qu'est ce que ça remplace ?

Elèves : les artistes

Fatima : les artistes... alors il a fait le « ätf » des artistes sur « tous ceux-là »... donc on est face à « waw »...

Fatima/Elèves : al'atf

Fatima : quel est le rôle de « waw al'atf » ?... combiner et rassembler... il rassemble ça et ça... donc à votre avis, est-ce que le premier paragraphe se termine avec « existence » ou bien avec « joie » ?

Fille : avec « joie »

Fatima : avec « joie »... Donnez-moi une justification... essayez de justifier et de démontrer à partir de ce qu'on a dit... on a ...oui...

Elève : la présence d'un « waw » qui rassemble le premier et le deuxième paragraphe

Fatima : oui... la présence de « waw al atfal »... ce n'est pas le « waw al'istienaf »... je vous avais dit auparavant que « waw al'istienaf » est un waw qui débute le discours... alors que celui-là est « waw al'atfal »

35 :43

Fatima : alors de quoi parle l'écrivain dans ce paragraphe ? Qui sont ceux dont parle l'écrivain ?

Elève : les artistes

Fatima : les artistes... qui sont ces artistes ?

Garçon : les écrivains et les compositeurs

Fille : madame... l'écrivain, le peintre et le compositeur

Fatima : que ressentent-ils ?

Garçon : Le plaisir

Fatima : le plaisir qui est une forme de... ?

Garçon : bonheur

Fatima/Elèves : le bonheur

Fatima : pourquoi ?

Garçon : parce qu'ils créent la mentalité de leur nation

Fatima : oui... très bien... mettez toutes ces données dans une seule phrase... une seule... trois données... Trois données dans la même phrase... « il n'y a pas »... que représente ce « la » ?

Garçon : la négation

Fatima/Elèves : la négation

Fatima : ce n'est pas le « la » d'interdiction... Parce qu'on avait un verbe dans l'autre exemple

Fille : oui

Fatima : donc il nie... L'écrivain nie... Il commence par « la » et c'est un « la » de négation... Donc l'écrivain nie... dès le début il prend position... la négation...

Fatima/Elèves : la négation

Fatima : donnez-moi une phrase

Fille : il nie l'existence de quelqu'un de plus heureux que les artistes

Fatima : il nie l'existence de quelqu'un de plus heureux que les artistes...pourquoi ? Justifie.... Il nous a donné la justification....

Fille : « parce qu'il passe ses claires journées et ses sombres nuits en quête de beauté en toutes ses formes et toutes ses couleurs »

Fatima : oui... très bien... alors commençant par : l'écrivain nie... Tu termines la phrase... allez, au tableau... Tu termines la phrase... Pas la peine de prendre le livre... tu me donnes une phrase comme ça... ou bien on l'aide tous ensemble... l'écrivain nie l'existence ...

Fille : de quelqu'un de plus heureux que l'artiste

Fatima : de quelqu'un de plus heureux que l'artiste... En quête... toutes ses formes... bien... très bien... que fait l'artiste?... dans tous les domaines, peu importe ses appartenances et ses

créations... Quelles sont ses tâches ? En prenant toujours les réponses du texte... On utilise le texte...

Elèves : madame... madame...

Garçon : il nous transmet des messages

Fatima : donc il nous transmet des messages... quel type de messages ?

Garçon : parce que ce sont eux qui créent la mentalité des nations

Fatima : par exemple, ils créent la mentalité des nations..., comment est-elle créée cette mentalité ? À partir de quoi ? À partir de beaucoup de connaissances... à partir de beaucoup de tâches... lesquelles ?

Fille : la formation...

Fatima : pas les artistes... on en a fini avec ce paragraphe

Fille : l'écriture

Fatima : par... la créativité... et cette créativité s'incarne, comme a dit votre camarade, dans plusieurs messages... lesquels ? Quels sont ces messages ? Mouad, relève une ou deux phrases qui...

INTERRUPTION DE L'ENREGISTREMENT (39'28'')

ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION DU COURS DE FRANÇAIS DE ZAHRA

3^{ème} année collégial, collège A, mai 2016

(Transcription par Chloé Pellegrini)

Entrée des élèves. Ils me saluent (« bonjour ») au passage.

Installation des élèves.

Zahra : donc on va voir aujourd'hui la lecture, le chapit-RE ?

Fille : Neuf

Elèves en écho : neuf

Garçon en écho tout seul : neuf

Zahra : donc on a vu les (*inaudible*), on a déjà vu les... péripéties, les PE-RI-PE- ?

Elèves : -TIES

Zahra : les péripéties. On rappelle ce que c'est, les péripéties...

Fille : -tresse

Silence

Zahra (lève la voix) : ON A VU LES PERIPETIES OU NON ?

Elèves : oui maîtresse

Zahra : alors c'est quoi les péripéties ?

Fille : maîtresse

Zahra : oui

Fille : *inaudible*

Zahra : la suite des aventures ?

Fille : maîtresse, ce sont des éléments (*inaudible*) qui changent les aventures

Zahra : voilà. Alors ce sont des événements... SU-CCE-SSIVVVEs. Des événements successives !
Qu'est-ce qui se passe ? Ce sont des événements successi-VES

Fille : maîtresse, qui changent...

Zahra : oui, ce sont des événements successives qui changent... le DE-rou-le-MENT de...

Filles : l'histoire

Zahra : voilà parce qu'on a déjà vu les étapes du... récit Donc on rappelle les étapes du récit pour (*inaudible*). On a vu les étapes du récit, rappelez-moi les étapes du récit.

Fille : maîtresse, maîtresse...

Zahra : oui

Fille : les (*inaudible*) et la situation initiale

Zahra : on a vu la 1^{ère} partie, c'est la...

Filles : *inaudible*

Zahra : la situation initiale, c'est la situation initiale. La première partie, c'est la situation initiale, la situation ?

Filles : initiale

Zahra : la situation initiale

Filles : la situation initiale

Zahra : qu'est-ce qu'on a vu dans la situation initiale ?

Fille : maîtresse, des personnages (*inaudible*)

01 :06 :46

Zahra : on présente les personnages parce qu'on va commencer le récit. Les personnages de ?

Elèves : l'histoire

Zahra : oui, les personnages de l'histoire

Elèves : les personnages de l'histoire

Fille : et lieu et date

Zahra : le lieu, la date, et ?

Fille : époque

Zahra : l'époque. Donc qu'est-ce qu'on a dit dans l'étape initiale ?

Filles : maîtresse, maîtresse

Zahra : oui

Fille : y'a pas le problème

Zahra : il y a pas de problèmes, tout se passe bien. Bien, après, la partie suivante ?

Fille : la partie suivante, l'élément modificateur

Zahra : alors, l'élément modificateur. Alors comme son nom l'indique, on a dit que l'élément modificateur ?

Fille : c'est une chose qui perturbe, euh, la vie

Zahra : oui, c'est un élément qui va perturber la situation initiale car on a dit que dans la situation initiale tout se passe ?

Filles : calme

Zahra : oui, bien, mais il y a une étape qui va venir – ça y est, tu le laisses – qui... c'est la perturbation. *Sāfi*. Bien, donc la partie suivante, c'est ? On l'a dit, c'est l'élément perturbateur

Elèves : perturbateur

Zahra : c'est l'élément qui va perturber la situation ?

Elèves : initiale

Zahra : et c'est là que se présente le ?

Fille : éneu

Zahra : le nœud, c'est là qu'il va y avoir des ?

Silence

Zahra : des pro- ?

Elèves : -blèmes

Zahra : des problèmes. Et la partie suivante ? Troisième partie ?

Fille : maîtresse

Zahra : oui ?

Fille : le dév-e-

1 :08 :12

Zahra : le développement, oui ! Et on dit que le développement, c'est la plus grande ?

Elèves : partie

Zahra : oui, c'est la plus grANde parTie

Elève : maîtresse, (*inaudible*)

Zahra : oui et on pourrait présenter les ?

Elève : péripéties

Zahra : oui, et on pourrait présenter les péripéties, c'est-à-dire les problèmes qui se posent dans l'histoire. Après, y'a ?

Fille : la situation finale

Zahra : AVANT la situation finale ! Qu'est-ce qu'il y a ? Il y a un nœud dans l'histoire, donc on va pas laisser l'histoire avec le nœud, donc on va chercher une solution, on va préparer une ?

Elèves : solution

Zahra : RE-so-LU-tion, la résolution, on se prépare pour trouver une solution au problème ou bien au nœud qui est posé dans le ?

Filles : le développement

Zahra : le développement. Et on a la situation finale. De quoi est-ce qu'on parle dans la situation finale ?

Fille : maîtresse

Zahra : oui

Fille : comme euh, comme une conclusion

Zahra : oui, comme une SO-LU-TION car on a présenté un nœud dans l'histoire

Fille : maîtresse

Zahra : oui

Fille : le dénouement

Zahra : oui, le dé-NOUement. On trouve une solution au problème posé dans l'histoire, c'est comme ça et on a dit que dans l'étape finale, dans l'étape finale c'est une fin qui pourrait être soit une fin ?

Elèves : heureuse

Zahra : soit une fin ?

Elèves : malheureuse

Zahra : soit une fin malheureuse selon la fin de l'histoire.

Zahra : Maintenant on a le chapitre ?

Elèves : neuf

Zahra : intitulé ?

Elèves : rappel

Zahra : le chapitre 9 intitulé « rappel » et le titre du chapitre précédent c'est quoi ?

Silence

Zahra : le récit du ?

Elèves : *inaudible*

Zahra : le récit du porteur (*inaudible*). Qu'est-ce qui s'est passé dans ce chapitre ?

Silence

Zahra : on ne peut pas avancer sans le chapitre précédent, sans faire un rappel du chapitre précédent.

Fille : maîtresse

Zahra : oui

Fille : dans le chapitre on parle de, on parle de – du – de... comprendre

Zahra : de comprendre quoi ?

Fille : Jim

Zahra : le récit du docteur

Fille : on a dit Jim c'est... il a...

Zahra : allons, on a dit que Jim il a...

Filles : *inaudible*

Zahra : Jim il a quitté ses amis. Où est-ce qu'il se trouve ?

Filles : île

Zahra : dans l'île qui s'appelle ?

Filles : l'île (*inaudible*)

Zahra : il a quitté ses amis et il est allé sur l'île et c'est une île qui est très dangereuse. Bon et dans le chapitre, est-ce qu'il est toujours sur l'île ?

Filles : non

Zahra : et où est-ce qu'il se trouve ?

Fille : maîtresse

Zahra : oui

Fille : maîtresse, il a fait la rencontre avec les amis

Zahra : voilà, il a rencontré ses amis. Pourquoi le chapitre s'appelle le récit de Jim ?

Fille : maîtresse

Zahra : oui

Fille : Maitresse, il a revenu il a rencontré ses amis et il a (*inaudible*)

Zahra : voilà et c'est le docteur qui raconte et c'est le récit de quoi ? ET qu'est-ce qu'il a fait le docteur ?

Fille : un flashback

Zahra : un flashback, c'est-à-dire un ?

Fille : retour en arrière

Zahra : c'est-à-dire il a arrêté, il a donné des éléments pour retourner en ?

Filles : en arrière

Zahra : il fait un retour en arrière

Filles : en arrière

Zahra : le docteur il parle et il va raconter à Jim ce qui s'est passé

Elève : *inaudible*

Zahra : pendant son absence

Fille : et maitresse il a donné une conseil dans la cabine

Zahra : Jim a rencontré ses amis et il a donné une conseil dans la cabine

Garçon : une conseil

Zahra : après ? Les événements dans le chapitre précédent ? Le combat. On lui a parlé du combat

Fille : maîtresse dans le combat il est blessé

Zahra : Mm

Fille : le combat il est terminé par la victoire des (*inaudible*)

Zahra : oui le premier combat parce qu'on a ici la péripétie 2 et on a parlé des événements dans le chapitre précédent, les péripéties 1, c'est-à-dire on a parlé par exemple du combat, premier combat qui s'est terminé

Filles : terminé

Zahra : qui s'est terminé, achevé plutôt, par ?

Fille : *inaudible*

Zahra : oui et qui s'est terminé par ? Qui a gagné ?

Filles : Jim

Zahra : oui et le résultat c'était ?

Filles : blessés

Zahra : oui, deux blessés, les assaillants. Les assaillants, ce sont ?

Filles : les ennemis

Zahra : oui les ennemis. Bon, je lis

1 :12 :53 *bruits de pages qui tournent*

Zahra : alors, lisez : « nous avons pour vivre que 10 jours et encore nous fallait-il nous rationner strictement heureusement la provision d'eau représentée par la source était inépuisable et la situation du (*inaudible*) petit sommet du marécage nous mettait à l'abri des exhalaisons malsaines c'est la faim seule qui nous obligerait à nous rendre disait le capitaine et notre plus grande espoir c'est de pouvoir détruire suffisamment de pirates pour les dégoûter de s'attaquer à nous. De 19 ils sont déjà 15 remarqua le docteur et même à 13 en comptant les blessés dont nous avons entendu les cris. Des misérables fit le capitaine avec indignation par leur faute je perds un navire et du matériel. Ce furent les derniers mots que j'entendis et son (*inaudible*) était allongé auprès de Joy, Joy sans une pensée sans un rêve je m'endormis un cri m'éveilla en sursaut le lendemain matin un drapeau blanc criait Walter c'est Silver ne quittez pas le fortin les amis dit le capitaine malgré la serviette blanche qu'agite Silver ceci ne peut être qu'une... ruse le capitaine Silver demande à vous voir pour un arrangement en parlementaire cria le matelot qui accompagnait le pirate je ne voyais pas le capitaine Silver (1 :14 :36) (*inaudible*) s'agit-il du cuisinier de mon bord ? oui monsieur cria Silver et je viens vous dire les conditions de notre solution. Asseyez-vous ici dit froidement le capitaine en lui montrant le sable de l'enclos. Ne rentrons-nous pas dans le blockhaus demande Silver avec en faisant la grimace il fait un froid de chien ici il aurait fait meilleur dans notre cuisine si vous étiez encore cuisinier que voulez-vous me dire ? Tout de suite, monsieur, répondit Silver. Je voulais seulement saluer le docteur et mon ami Jim que je suis enchanté de voir ici allons finissez vos salamalecs ma patience a des bornes dit le capitaine. Eh bien voilà dit Silver la journée a été bonne pour vous hier nous ne nous tenions pas sur vos gardes mais je vous préviens que la nuit prochaine je veillerai mieux et que vous ne m'en tuerez pas d'autres. (1 :16 :00) Enfin que voulez-vous ? demanda brusquement le capitaine le trésor monsieur le trésor auquel nous avons bien plus droit que vous puisque pour la plupart d'entre nous nous avons aidé à l'acquérir j'aimerais mieux qu'un (*inaudible*) s'applique pour faire sauter l'île entière avec nous tous plutôt que de vous faire cadeau d'autre chose que d'une bonne corde de chanvre monsieur, dit Silver, donnez-moi cette carte et je vous laisserai le choix ou de vous rembarquer avec nous ou de rester ici, j'espère que tout le monde dans le blockhaus m'a entendu Je commande ici seul dit le capitaine avec (*inaudible*) maintenant je vous préviens que si vous voulez vous rendre je m'engage à vous mettre aux fers et à vous ramener en Angleterre où je vous ferai jurer... juger pardon Silver se releva lentement un rictus de rage a-agitait ses lèvres vous vous croyez malin mais nous allons vous montrer ce que c'est l'équipage de FlintE et avec un (*inaudible*) affreux disparut derrière la palissade ils vont nous tomber sur le dos dit le capitaine j'espère et je compte messieurs que malgré notre petit nomb-RE nous allons rosser ces bandits les préparatifs étaient terminés depuis longtemps et l'attaque tardait encore l'attente lui était au cœur une anxiété insupportable de plus la chaleur du soleil achevait de nous rendre nerveux soudain des coups de feu venant des buissons retentirent monsieur (*inaudible*) en compta neuf de son côté une grande clameur retentit du côté de nord. Lesuire et Gray ouvrirent le feu les pirates bondissant des bois couraient vers nous vers l'ouest, l'est et le sud des coups de feu retentirent de nouveau les pirates grimpèrent sur la palissade Lesuire tirait sans interruption son fusil je rechargeai vivement mes armes six hommes tombèrent, un autre blessé prit la fuite et

disparut derrière les arbres cependant malgré la vigueur de la défense quatre hommes avaient pu pénétrer dans l'enclos renversant Anderson le maître d'équipage qui était à la tête des assaillants ils se précipitèrent à nos créneaux et tirèrent sur nous une fumée épaisse rempli la cabane j'entendis des chocs de fusils, de coutelas puis un grand gémissement et la voix du capitaine s'éleva et tout à coup quelqu'un se dressa en face de moi c'était le gros Anderson il leva au-dessus de ma tête son long coutelas-couteau en rugissant un juron, mon pied glissa et je roulais jusqu'au bas du talus SE je me relevais presque aussitôt quoiqu'un peu étourdi et constatais avec joie que pendant les quelques secondes qu'avait duré ma chute la face du combat avait changé pour nous, au moment où j'étais tombé j'avais pu apercevoir quelqu'un des lutins qui escaladaient la palissade (1 :20 :00) pour rejoindre leurs camarades d'un coup de pistolet Gray avait abattu le gros Anderson et le docteur avait terrassé un des assaillants tandis que monsieur Delaunay en expédiait un autre nous avons la victoire fis-je fièrement nous l'avons chèrement acheté me dit le docteur, voyez plutôt, près des meurtrières un corps était étendu sans connaissance, Joyce agonisait non loin de lui et au centre de la scène appuyé sur l'épaule de monsieur (*inaudible*) le capitaine livide se mordait les lèvres pour ne pas crier. » (1 :20 :48) Alors, alors on va lire les questions.

Interruption : elle me donne le manuel dans lequel elle a lu.

Zahra : alors on lit les questions, on lit les questions concernant le chapitre. Oui ?

Fille : (*inaudible* : longue question qui finit par « permettre de résister pendant un mois »)

Zahra : pendant un mois, est-ce que c'est vrai ou bien c'est faux ?

Elèves : maîtresse, maîtresse

Zahra : est-ce que c'est vrai ? Oui ?

Elèves : faux

Zahra : c'est faux, c'est faux. Relis-moi le passage. « Les vivres leur permettent de résister pendant un mois ». C'est faux. La phrase ?

Fille (lit) : nous n'avons de vivres que pour dix jours.

Zahra : voilà donc c'est pas pendant un mois mais seulement pendant dix jours. Oui ?

Elève : le capitaine n'a perdu aucun homme pendant la bataille.

Zahra : il n'a perdu aucun homme pendant la bataille ? C'est ?... C'est faux !

Elèves : c'est faux

Zahra : oui ?

Elève lit : (*inaudible sauf* « premier bateau »)

Zahra : c'est vrai ou c'est faux ?

Silence

Zahra : C'est-à-dire qu'il a pas été un capitaine dans un autre bateau

Fille (lit le texte très vite) : *inaudible* sauf « le premier de ma carrière »

Zahra : « le premier de ma carrière » oui ?

Fille : c'est Silver qui parle avec le capitaine

Zahra : oui c'est Silver qui parle avec le capitaine. Parle-t-elle ? Qu'est-ce que c'est parler ? Qu'est-ce qu'on fait avec le verbe parler ?

Elèves : parler.

Zahra : Alors ? Il parle, c'est le verbe parler, c'est le verbe parlementer,

Silence

Zahra : c'est parler mais aussi il y a un autre mot ?

Fille : le parlement

Zahra : le parlement. Vous connaissez ce que c'est le parlement, c'est quoi le parlement ? Où se trouve le parlement au Maroc ?

Fille : maitresse, à Rabat

Zahra : à Rabat, qu'est-ce qu'on fait au parlement ?

Fille : dans le parlement, le, le... par exemple les...

Zahra : les ministres

Fille : ministres

Zahra : les ministres, les représentants et on fait quoi ? On discute de...

Fille : on discute les problèmes de –

Zahra (lui coupe la parole) : les problèmes de tout le pays, c'est ce qu'on appelle le ?

Elèves : parlement

Zahra : le parlement, ça y est. Donc il vient pour parlementer Silver il est venu chez le capitaine pour parlementer alors la question est-ce que c'est vrai ou est-ce que c'est faux ?

Elèves : c'est vrai !

Fille (lit la phrase dans le texte à toute vitesse) : « Silver demande à vous voir pour un arrangement »

Zahra : voilà, pour un arrangement, c'est quoi le problème ? C'était quoi ?

Fille : la carte du trésor

(1 :23 :55)

Zahra : la carte du trésor, c'est-à-dire ils veulent s'emparer du ?

Fille (coupe la parole à Zahra) : trésor

Zahra : du trésor, ils veulent avoir la carte du trésor pour aller à la recherche au trésor, la même chose pour le plan de Jim et – César

Elèves : Jim

Zahra : oui ?

Fille (lit à toute vitesse la phrase suivante dans l'exercice) : « choisis la bonne réponse Jim et ses amis éprouvent un sentiment de joie de colère d'anxiété »

Fille très vite : maitresse ! Jim et ses amis éprouvent un sentiment d'anxiété

Zahra : d'anxiété. L'anxiété c'est ?

Filles : maitresse

Fille : l'anxiété c'est... l'angoisse

Zahra : l'angoisse, l'adjectif ils sont anxieux. Oui ?

Fille (lit le texte correspondant à toute vitesse aussi) : (*inaudible*) une anxiété insupportable

Zahra : une anxiété insupportable, c'est une anxiété qu'il ne peut pas supporter. Oui ?

Fille (lit) : sur l'île il fait très chaud, il fait très froid, il faut (*inaudible*)

Zahra : il fait très ?

Filles : maîtresse, il fait très froid

Zahra : il fait très froid sur l'île

Fille : maîtresse

Zahra : oui ?

Fille (lit) : « il fait un froid de zien »

Zahra : de chien, il fait un froid de chien. Oui ?

Fille (lit) : « mais avant avant de avant le..., avant de rentrer dans le le le blockhaus (*inaudible*) »

Zahra : dans le chapitre précédent il y a une ?

Garçon : bataille

Zahra : une bataille et Silver il a dit qu'il a été attaqué par qui ? Parmi ces 3 personnages ? TU FAIS ATTENTION !!! SINON C'EST LA PORTE !!!

Silence

Zahra : oui ?

Fille (lit) : « Jim a été attaqué par le grand garçon »

Zahra : C'est le passage qui nous manque, Jim a été attaqué par le vieux et le gros Anderson. Lis-moi le passage.

Fille commence à lire

Zahra : Tttt, cherchez dans le texte !

(1 :26 :03)

Silence

Fille : maîtresse

Zahra : oui

Fille (lit) : « quelqu'un se dressa en face de moi c'était le gros Anderson »

Fille (lit la question suivante) : Anderson est attaqué par le docteur ou par Graig (*inaudible*)

Zahra : alors là c'est Anderson attaqué par qui ?

Fille : Graig

Zahra : oui ?

Fille (lit) : c'est Graig qui a abattu le gros Anderson

Zahra : par Graig, c'est Graig qui a attaqué – ?

Fille : le gros Anderson

Zahra : alors j'interroge quelqu'un d'autre. Kamal, lis

Kamal : « (inaudible) les facteurs qui jouent en faveur de Jim et ses amis ? »

Zahra : oui alors on a dit qu'il y a le plan de Jim et le plan de (inaudible) et ses amis. Alors quelque chose qui va guider Jim et ses amis à poursuivre (inaudible)

Fille : inaudible

Zahra : attention, Nisrine, qu'est-ce que tu cherches ? Alors relève tous les facteurs qui jouent en faveur de Jim et ses amis ? Quels sont les facteurs qui jouent en faveur de Jim et ses amis ?

Fille lit le texte très vite : « (inaudible) inépuisable »

Zahra : inépuisable

Fille lit (inaudible)

Zahra : alors ils ont les procédés (inaudible), l'eau, la provision d'eau et aussi la situation de leur ?

Elèves : la situation de leur cabane

Zahra : oui ?

Garçon (lit) : combien de pirates restent encore vivants ?

Zahra : combien de PI-RA-Tes restent encore vivants ? Parce qu'on a dit il y a eu une attaque et il y a des pirates qui

Fille : maîtresse, quinze

Zahra : quinze ? quinze ?

Fille : maîtresse, maîtresse, treize

Zahra : oui, treize ! Pourquoi ?

Elèves : maîtresse, maîtresse

Zahra : une phrase qui donne le nombre exact

Garçon : maîtresse, c'est : il lit (inaudible)

Zahra : non, la phrase depuis le début

Fille : maîtresse

Zahra : oui ?

Fille : « de dix-neuf ils s – »

Zahra (interrompt) : de dix-neuf, oui, de dix-neuf, ils étaient combien ?

Elèves : dix-neuf

Zahra : de dix-neuf ils sont ?

Fille : ils sont déjà à quinze

Zahra : ils sont déjà à quinze, alors vous voyez le nombre il a baissé

Fille : et même à treize

Zahra : et ME-ME à treize

Fille (lit) : en comptant les blessés

Zahra : voilà maintenant ils sont combien ?

Elèves : treize

Zahra : si on compte ?

Elèves : les blessés

Garçon (lit) : « le nombre de (inaudible) est-il inférieur ou supérieur au (inaudible) ? »

Zahra : voilà le nombre est-il inférieur ou supérieur ? On a dit les pirates ils sont ?

Elèves : treize

Zahra : ce nombre est-il inférieur ou supérieur à celui de Jim et ses amis ?

Fille : inaudible

Zahra : supérieur OUI ! Donnez-moi la phrase.

Silence

Zahra : la phrase qui nous montre que le nombre de Jim et ses amis est inférieur à celui de Silver. Donnez-moi la phrase

Silence

Zahra : alors ?

Fille : maîtresse (elle lit à toute vitesse) : « malgré notre (inaudible) nombre nous allons (inaudible) »

Zahra : voilà, malgré notre petit nombre, donc le nombre il est inférieur. Oui ?

Garçon : inaudible

Zahra : OUI ! Donc on a dit que Silver il est venu pour ?

Filles : parlementer

Zahra : oui, avec le capitaine au sujet de quoi ?

Filles : la Car-TE

Zahra : la carte du- trésOR

Filles : la carte du trésOR

Zahra : pour parlementer, pour discuter, pour trouver une solution bien sûr le capitaine peut-être qu'il va refuser (1 :30 :00) mais Silver il a dressé un drapeau blanc. Que signifie ce drapeau blanc ?

Fille : l'arrêt

Zahra : l'arrêt du – combat

Fille : maîtresse et la paix

Zahra : la paix. Ça montre je suis venu mais je ne vais pas vous faire du ?

Filles : mal

Zahra : vous faire du mal

Garçon (lit l'exercice suivant) : « (inaudible) – Silver. Cite des exemples pour appuyer ton (inaudible) »

Zahra : donc le capitaine, le capitaine il a accueilli donc ils vont parlementer on dit souvent bon pour trouver une solution. Bon comment parle le capitaine à Silver ? Comment est-ce qu'il lui parle ? Vite

Fille : facilement

Zahra : facilement ?

Fille : froidement

Zahra : froidement et avec ?

Fille : avec des dents

Zahra : avec des dents (dédain ?). Il lui parle froidement et avec des dents. La phrase

Fille lit la phrase très vite : « (inaudible) avec des dents »

Zahra : avec des dents, c'est-à-dire ?

Fille : maîtresse il ne donne pas (inaudible) il ne ?

Zahra : il ne lui donne pas d'importance (elle mime), avec mépris

Fille : il se moque

Zahra : oui il se moque

Garçon commence à lire l'exercice suivant (inaudible)

Zahra : non, attends, alors quels sont les extraits ?

Fille lit à toute vitesse le texte : « asseyez-vous ici, lui dit-il froidement »

Zahra : oui, « asseyez-vous ici lui dit-il froidement », c'est-à-dire d'une manière froide

Garçon (lit) : « je ne connais pas de capitaine Silver »

Zahra : « je ne connais pas de capitaine Silver »

Fille continue à lire : « (inaudible jusqu'à) salamalecs »

Zahra : vous savez ce que c'est les salamalecs ?

Fille : oui

Elèves : maîtresse, maîtresse, maîtresse

Zahra : ce sont les politesses mais est-ce qu'il est poli ?

Elèves : NON

Zahra : non car c'est un pirate ?

Elèves : AR-TI-FI-CIEUX

Zahra : oui, artificieux, c'est un pirate artificieux. Alors ?

Fille : il n'est pas poli

Zahra : il n'est pas poli, oui

Garçon (lit) : Silver va droit au but

Zahra : Silver va droit au but. On a dit il est venu chez le capitaine pour parlementer et trouver une solution, est-ce que il va droit à son but ?

Fille : maîtresse, il ne va pas droit à son but

Zahra : mais dans son discours on sent qu'il y a quoi ? Si vous ne faites pas ça on va faire ça ! OU BIEN VOUS RESTEZ AVEC NOUS OU BIEN VOUS PARTEZ (*elle crie*) GARE A VOUS DEMAIN VOUS ALLEZ VOIR, C'EST NOUS QUI VONT GAGNER ! Bon ! (1 :32 :36) Donc Silver, il vient pour ?

Elèves : parlementer

Zahra : bon, et dans son discours il y a ? Il joue ?

Fille : il joue

Zahra : il joue sur la menace au lieu de la négociation. La négociation. Oui. Au lieu de négocier avec euh, le capitaine, il LE ME-na-CE

Elèves : Me-na-CE

Zahra : donc il y a dans son discours, dans son discours on sent... héhéhé, on sent qu'il y a U-NE menace au lieu de négocier. C'est quoi négocier ? Négocier, c'est quoi ?

Silence

Zahra : je vous donne un exemple. Négocier, par exemple, on veut... les filles, vous voulez par exemple acheter une robe. Cette robe par exemple ça coûte 500 dirhams. C'est cher, 500 dirhams. Qu'est-ce que je fais ? Je vais ?

Fille : gocier

Zahra : négocier le ? le ?

Fille : prix

Zahra : négocier le prix avec le vendeur, c'est-à-dire on va trouver une solution pour que j'achète la robe et (*inaudible*). Bon, c'est clair ?

Silence

Zahra : bon, dans le discours de Silver, on sent qu'il y a de la menace au lieu de la ?

Elèves : négociier

Zahra : négociation

Elèves : négociation

Zahra : négociation ou bien parler, discuter, ou bien chercher une solution ou bien trancher ou bien trouver une solution. Oui ?

01 :34 :17 - Garçon (*lit*) : « (*inaudible*) Silver (*inaudible*) sur la (*inaudible*) »

Zahra : très bien, voilà. Oui ?

Fille (*lit*) : « (*inaudible*) Silver contraignait au (*inaudible*) »

Zahra : oui

Fille (*lit la suite*) : « je vous laisse le choix (*inaudible*) cette carte ou (*inaudible*) »

Zahra : bien, ou vous (*inaudible*), c'est-à-dire vous embarquez avec nous ou bien vous restez ici.

Fille (lit) : J'espère que tout le monde dans le euh, le blockhaus va (inaudible)

Garçon (lit) : inaudible

Zahra : Qu'est-ce qu'il dit ? Il lui demande (inaudible)

Garçon (lit) : comment justifie-t-il sa (inaudible) ?

Zahra : voilà, bon, il lui demande la carte et il y a, il justifie sa demande comment ?

Elèves : maîtresse, maîtresse

Fille (lit) : « donnez-moi cette carte et je vous laisserai le choix. »

Zahra : non, il y a une autre raison

Fille : maîtresse, « donnez-moi cette carte et je vous laisserai le choix »

Zahra : c'est ce qu'elle vient de dire !

Fille (lit) : (inaudible)

Zahra : voilà, parce que, parce que ?

Fille (lit) : « puisque pour la plupart de notre (inaudible) nous avons (inaudible) »

Zahra : acquérir, c'est-à-dire que ce sont eux qui ont la priorité d'avoir le trésor

Garçon (lit) : le capitaine accepte l'offre du pirate

Zahra : est-ce qu'il accepte cette offre ?

Elèves : non

Zahra : il n'accepte pas, il y a une phrase qui le montre. Il ne va pas accepter, il y a une phrase qui le montre. Donnez-moi la phrase qui montre qu'il ne va pas accepter

Silence

Fille (lit) : « j'aimerais mieux, dit le capitaine, (inaudible) vous faire (inaudible) avec une (inaudible) entière plutôt que vous faire cadeau autre chose qu'un bon ceau de... »

Zahra : chanvre, oui. Continue

Garçon (lit) : « le capitaine (inaudible) à la fin de la conversation avec le capitaine Silver »

Zahra : avec le capitaine. Comment le capitaine se sent-il à la fin de la conversation ?

Elèves : maîtresse, maîtresse

Zahra : il a une conversation et à la fois comment est-ce qu'il se sent ?

Fille : il est en colère

Zahra : il est en colère ! Il est om-bragé.

Fille : ombragé

Elèves : maîtresse, maîtresse

Zahra : oui

Fille (lit) : « Silver se releva lentement à rictus de rage »

Zahra : « avec un rictus de rage. » Vous expliquez qu'est-ce que c'est ? Un rictus c'est une ?

Inaudible

Zahra : une grimace, donc on sourit en faisant une ?

Elèves : grimace

Zahra : c'est-à-dire en faisant la grimace de ?

Elèves : rage

Zahra : la colère, il est enragé

Garçon (lit) : « quels sont les deux facteurs faisant la (*inaudible*) de Jim ? »

Zahra : deux choses insupportables ?

Fille : la chaleur du soleil

Zahra : il y a deux choses, la chaleur du soleil et ?

Fille : l'attente

Zahra : et l'attenTE. La phrase ?

Fille (lit) : « (*inaudible*) rendre (*inaudible*) hélas »

Zahra : et la, la (*las*), c'est-à-dire fatigué

Fille (lit) : « et la venant de (*inaudible*) »

Zahra : c'est bon. Oui, continue

Garçon (lit) : « (*inaudible*) de la 1^{ère} (*inaudible*) »

Zahra : oui, donc il y a eu une bataille dans ce château. Donc il y a eu une bataille. Quel est le bilan ? Le résultat de cetTE première bataille ?

Fille (lit) : « six hommes (*inaudible*) à notre (*inaudible*) »

Zahra : oui, six hommes qui tombent. Après ?

Fille : un autre

Zahra : un autre blessé et trois ?

Silence

Zahra : morts.

Silence

Zahra : c'est le plan de Jim ou bien de Silver ?

Elèves : de Silver

Zahra : de Silver

Elèves : de Silver

Garçon (lit) : « relève tous les indices qui soulignent la violence des (*inaudible*) »

Zahra : très bien, voilà donc ça montre dans ce chapitre il y a

Fille : *inaudible*

Zahra : la VIOL-ENCE, ça montre qu'il y a la violence. Oui ?

Fille (lit) : « la face de combat avait changé (*inaudible*) »

Zahra : « a changé pour ? »

Fille : nous

Zahra : oui, « a changé pour nous. » Il y a d'autres phrases

Fille (lit) : « une fumée était remplie la cabane »

Zahra : « une fumée épaisse remPLIT la ca-BA-ne. » Y'a autre phrase !

Fille (lit) : « un (inaudible) sur la palissade »

Zahra : oui ?

Fille (lit) : « (inaudible) sans interromp- »

Zahra : sans inte-rru-PTION

Fille (lit) : « j'entendis déjà les fousiles »

Zahra : les FU-SILS (*elle crie*), oui, les coutelas oui

Fille (lit) : « et un grand gémissement et la voix du capitaine (inaudible) »

Zahra : VOI-LA ! (01 :38 :38). Ca montre la vio-len-CE du comBAT, oui. Allez.

Garçon (lit) : « (inaudible) porter la victoire »

Zahra : bon, la bataille, comment s'est terminée ?

Elève (lit) : « par des (inaudible) de Jim »

Zahra : « par les (inaudible) de Ji-ME. » Mais est-ce qu'ils ont facilement gagné la bataille ?

Elèves : non

Fille : euh c'était difficile pour gagner

Zahra : difficile. Lis la phrase, lis la phrase

Fille (lit) : (inaudible)

Zahra : oui, avons chèrement acheté, alors, nous l'avons chèrement acheté. Acheté, c'est-à-dire nous avons gagné mais avec (inaudible), c'est très difficile. C'est clai-RE ?

Silence

Bon, on va résumer le (inaudible). Qu'est-ce qu'on a dit ? On a dit que Silver, qu'est-ce qu'il a fait ? Dépêchez-vous ! Vite.

Elève : Silver vient pour parlementer de euh... avec euh

Zahra : avec le capitai-NE, avec le capitaine. Donc (*voix lente – elle dicte*) Silver est venu pour ?

Fille : parlementer

Zahra : pour parlementer avec ?

Fille : avec le capitaine.

Zahra : avec le capitaine

01 :40 :03

Silence

Zahra : oui ? Après ? Il est venu pouRE... parlementer ?

Fille : au sujet du trésor

Zahra : il est venu pour parlementer au sujet du

Elèves : du trésor

Zahra : oui, on va noter : (*elle dicte*) : au sujet de la car-TE du trésor. Mais on a dit

Elève : *inaudible*

Zahra : oui

Elève : *inaudible*

Zahra : oui, donc ils ont eu une discussion. Est-ce qu'ils ont ? La fin de la discussion est-ce qu'a abouti la fin de la discussion ou bien non ?

Elèves : non

Zahra : non, donc la discussion est ?

Fille : rouée

Zahra : oui, vouée. Donc leur discussion est vouée à quoi ?

Fille : à l'échec

Zahra : est-ce qu'ils ont gagné ?

Elèves : non

Zahra : non, donc ils n'ont pas réussi c'est ?

Elèves : échec

Zahra : c'est échoué. Donc donne-moi la phrase. Silver est venu pour parlementer avec le capitaine au sujet de la carte au trésor-RE mais ?

Silence

Zahra : mais leur discussion est ?

Fille : évou

Zahra : est VOUEE à quoi ?

Fille : à échec

Zahra / Elèves : à l'échec

Zahra : ont échoué à trouver une solution. Donc leur discussion est vouée à l'échec. Pourquoi ? Comment il était le discours de Silver ?

Fille : parce que le discours de Silver était sur la menace

Zahra : OUI ! Parce que, on va dire, parce que... alors la discussion est vouée à l'échec dès ? Est-ce que c'est à la fin ?

Elèves : non, le début

Zahra : dès le début. Dès le début parce que, parce que, on a dit, Silver ?

Fille : joue sur la menace

Zahra : joue sur la menace ou bien ?

Fille : le discours

Zahra : parce que le discours de SilverE fait quoi ? Attention à ce que j'écris au tableau ! Parce que le discours de Silver joue sur ?

Elèves : la menace

Zahra : la me-na-CE

Fille : plus que la négociation

Zahra : oui, plus que sur la négociation. On va relier par « alors que » et on parle du capitaine. Alors que, qu'est-ce qu'il représente le capitaine ?

Elèves : la (*inaudible*)

Zahra : quelque chose qui ?

Elèves : la loi

Zahra : quelque chose qui est ?

Elèves : la loi

Zahra : alors que le capitaiNE

Fille : *inaudible*

Zahra : alors que le capitaine représenTE

Fille : représente la loi

Zahra : oui, représenTE la loi.

Fille : la loi

Zahra : oui, alors que le capitaine représente la loi. Alors, après, qu'est-ce qu'on a ?

Elève : *inaudible*

Zahra : oui, on a dit que le Silver il donne les conditions au capitaine et le capitaine il ne veut pas se soumettre. Alors, on relit la phrase ; le capitaine représente la loi il ne veut pas, il refuse, on va dire. Il refuSE de

Elèves : soumettre

Zahra : il refuSE de se soumettre (*silence*) à quoi ?

Fille : aux conditions

Zahra : oui, aux conditions de, on a dit, aux conditions de ?

Fille : Silver

Zahra : de Silver (*elle écrit au tableau, bruits de craie*). Ca a causé quoi ?

Elèves : la bataille

Zahra : oui, Ce qui a causé uNE ?

Elèves : bataille

Zahra : oui, qui a causé une bataille qui s'est quoi ?

Silence

Zahra : une bataille qui s'est achevée

Elèves : achevée

Zahra : par la ? Par la victoire, par la victoire de Jim et ?

Elèves : ses amis

Zahra : oui, la victoire de Jim et ses amis ou bien en faveur de Jim et ses amis

Elèves : et ses amis

Zahra : voilà, tu vas relire le résumé. Suivez au tableau.

Garçon (lit à toute vitesse) : « Silver euh (*inaudible*) parlementaire avec le capitaine au sujet de la carte au trésor... »

Zahra (l'interrompt) : alors s'il y a des phrases, on pourra le changer. Oui ?

Garçon (lit) : « mais la discussion est vouée à l'échec dès le début parce que le discours de Silver joue sur la menace plus euh que la euh (*hésite*) »

Zahra (l'interrompt) : « négociation »

Garçon : « négociation le capitaine... »

Zahra (l'interrompt) : « alors QUE »

Garçon : « alors »

Zahra (l'interrompt) : qu'est-ce qu'il exprime alors ?

Fille : maîtresse, maîtresse, la conjonction

Zahra : non ! Quand est-ce qu'on place alors que ?

Fille : Mais

Fille : Mais opposition

Zahra : opposition, oui ! « Alors que le capitaine... »

Garçon : « alors que le capitaine sont représentés la (*inaudible*) il refuse de soumettre »

Zahra : de se soumettre

Garçon (à toute vitesse) : « de se soumettre aux conditions de Silver, ce qui a déclenché une bataille qui s'est achevée par la victoire de Jim et ses amis. »

Zahra : excellent ! toi tu relis

Fille (à toute vitesse) : « Silver euh »

Zahra : oui

Fille (lit à toute vitesse) : « parlementer avec le capitaine au sujet de la carte du trésor et leur discussion est vouée, vouée, vouée à l'échec parce que le discours de Silver joue sur la menace (*inaudible*) négociation alors que le capitaine représente la loi et refuse de se soumettre aux conditions de Silver, ce qui a déclenché une bataille qui s'est achevée sur la victoire de Jim et ses amis. »

01 :45 :48

Zahra : voilà ! Est-ce qu'il y a quelque chose, des phrases à changer ? Non. Donc prenez le cahier, vous allez tourner la feuille, la séquence 5 les péripéties, (*inaudible*) pour les étapes du récit. Ici on a les péripéties de (*inaudible*). Ecrivez le résumé. Allez-y. Ecrivez bien.

01 :46 :40sq silence : les élèves écrivent

01 :47 :50 *Zahra* vient me voir et discuter

ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION DU COURS D'ANGLAIS DE AZIZ

3^{ème} année collégial, collège A, mai 2016

(Transcription par Chloé Pellegrini)

--

Aziz : ok, now. What are you doing now?

Silence

Aziz : what are you DO-ING NOW?

Brouhaha

Aziz : I am working, yes ! Or?

Brouhaha

Aziz : I am stuying, yes? Is this correct?

Garçon : I am studying

Aziz : yes, I am studying

Writing on the board

Aziz : I am writing. Yes? Ok, now, why are we using this term? Yes?

Garçon : *inaudible*

Fille : sir, because we do now, this action now

Aziz : exactly, so this action is happening

Choeur : now

Aziz : right now / *inaudible* / ok, what you got here?

Inaudible: un grand nombre d'élèves répondent en même temps

Aziz : yes, what is it ?

Inaudible: un grand nombre d'élèves répondent en même temps

Aziz: yes, so it ends with?

Choeur : I-N-G

Aziz : yes, I-N-G. Tell your neighbour what you are doing now

Brouhaha : chaque élève parle avec son voisin

Aziz : ok, read the dialogue, please listen

E (*lit*) : *inaudible*

Aziz : yes, ok, so this dialogue is between?

Inaudible: un grand nombre d'élèves répondent en même temps

Aziz : ok, give me examples. Can you read?

Garçon (lit) – inaudible

Aziz: inaudible - ok, so you see, these are the examples

Elèves : yes

Inaudible

Les élèves travaillent par deux sur un exercice photocopie – brouhaha - Aziz va voir chaque table et regarde les réponses qu'ils écrivent

Aziz : yes, good...

Brouhaha

Aziz: Try harder

Aziz : Listen, chebab, try harder

Brouhaha

Aziz : are you sure? Check again.

Brouhaha

Garçon : teacher!

Aziz: yes there

Brouhaha

E : doing

Brouhaha

Fille : is it right, teacher?

Aziz: yes, good

E : teacher !

Aziz : yes

Brouhaha

E : teacher !

Brouhaha

Aziz: now, action, action!

Brouhaha

Aziz : yalla

Brouhaha

Aziz : ok, one minute !

Brouhaha

Aziz : yes, that's good

Brouhaha

Elèves : teacher, teacher !

Brouhaha

10:34

Brouhaha

10:44

Aziz : ok (*tape sur le tableau avec la main pour attirer l'attention des élèves*)

Garçon (lit) : she's eating an ice-cream

Aziz : she's eating?

Garçon : an ice-cream

Aziz : yes, very good

Garçon : she's riding a bike

Aziz : yes, yes, number 1?

Garçon : teacher?

Aziz : yes

Garçon (lit) : *inaudible* mother *inaudible* She's a bike, she is riding a bike

Aziz : a bike, yes, she is

Aziz / Elèves : she is riding a bike. Is this correct?

Elèves : Yes !

Aziz : yes ! Can you write it? 1, 2, 3, 4

Brouhaha: un élève va écrire la réponse au tableau

Aziz : is this correct?

Elèves : YES!

Elèves : teacher, teacher!

Aziz : yes

Brouhaha

Aziz : ok, now number 2

Garçon : I am rading a book

Aziz : yes, exactly. I AM REA-ding

Garçon : I am reading

Elèves: teacher, teacher!

Brouhaha

Aziz : they are?

Brouhaha

Aziz : yes, they are swimming, they are swimming. Ok! This is correct?

Choeur: NO!

Brouhaha

Aziz: they are?

Elèves : diving

Aziz: this is correct

Brouhaha

Aziz: he are?

Brouhaha

Aziz: he IS (*inaudible*) yes, good

Brouhaha

Aziz : we?

Garçon : we ARE

Aziz: yes

Garçon (*lit*) *inaudible*

Aziz: yes, excellent

Elèves: teacher, teacher

Aziz: they are?

Elèves: teacher, teacher

Aziz *se déplace vers le fond de la salle pour parler à un groupe de garçons qui ne suivent pas le cours.*

Elève: *inaudible*

Aziz: yes!

Garçon (*lit*) *inaudible*

Aziz: yes, I am standing on (*inaudible*). Is this right?

Elèves: yeah!

Elèves: teacher, teacher

Brouhaha

Fille: he is standing (*inaudible*)

Aziz: correct?

Elèves: yes

Brouhaha

Aziz: ok, now I want you to correct it on the sheet.

Inaudible

Aziz: example. Number 1, she is riding a bike.

Brouhaha

Aziz: number 2, he's wearing a jacket. What is the sound?

Elèves: -dj-

Aziz: yes, -dj-. Number 3,

Elèves: teacher, teacher

Aziz : they are SWIM-Ming?

Elèves: teacher, *inaudible*

Aziz: number 4, Assia?

Assia: we are having (*inaudible*)

Aziz: we are having (*inaudible*). Number 5?

Brouhaha

Aziz: we are sleeping on the beach, beach?

Elèves : -CH-

Aziz: yes. Number 6?

Brouhaha

Aziz: I'm standing on the table

Brouhaha

Aziz: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11

Brouhaha

20:48

Aziz: ok, who likes sport?

Choeur: teacher, teacher!

Aziz: who likes sports? Raise your hand!

Brouhaha

Aziz: who doesn't like sports? *Inaudible* Really, you don't like sports? I like it!

Brouhaha

Aziz (*frappe dans ses mains pour rétablir l'écoute*)

Aziz: do you like sports?

Choeur: YES!

Aziz: I like basketball. What's about you?

Elèves: teacher, teacher!

Fille: I like euh karate

Aziz: karate ! Great!

Garçon: I like tennis

Garçon: I like (*inaudible*)

Rires

Fille: I like horse-riding

Aziz: waouh, you like horse-riding? Horse-riding! Look at this (*flashcard*), what is this?

Elèves: horse-riding

Brouhaha

Garçon: teacher, I like handball

Aziz: handball! I like it too!

Garçon: football

Aziz: football!

Garçon: basketball

Aziz: basketball! And you, children, what do you like?

Brouhaha

Garçon: football

Garçon: handball

Arrêt de l'enregistrement