



Université Mohammed V - Rabat
Faculté des Sciences
Juridiques, Economiques et Sociales



Unité de Formation et de Recherche (UFR)

Science Politique et Droit Constitutionnel

Thèse de Doctorat

**La politique du Maroc
en matière d'enseignement de la langue arabe
et de la culture d'origine
aux Marocains Résidant à l'Etranger**

Présentée par :

Hassan MJIDLY

Sous la direction du :

Pr. MHAMMED DASSER

Les membres du jury :

- **Pr. Amina EL MESSAOUDI** Professeur d'Enseignement Supérieur Présidente
- **Pr. Mhammed DASSER** Professeur d'Enseignement Supérieur.....Suffragant
- **Pr. Zakaria ABOUEDDAHAB**.... Professeur d'Enseignement Supérieur.....Suffragant
- **Pr. Fouad BEN MAKHLOUF** Professeur d'Enseignement Supérieur.....Suffragant

Année Universitaire : 2018/2019

Table des matières

<u>Remerciements</u>	02
<u>Introduction</u>	06

Première partie

Education et formation des marocains résidant à l'étranger: une voie pour l'intégration dans les sociétés d'accueil

<u>Chapitre 1 –La Diaspora marocaine et identité culturelle</u>	26
<u>Section 1. Les marocains du monde</u>	26
<u>I. Effectifs et tendances</u>	27
a) L'évolution de l'intérêt porté aux émigrés et l'institutionnalisation de la gestion de l'émigration.....	31
b) Du travailleur à la communauté.....	32
<u>II. Marocains d'Europe</u>	35
a) Les Marocains de France.....	36
b) Les marocains en Belgique	41
c) Les Marocains des Pays-Bas.....	42
d) Les Marocains d'Espagne.....	44
e) Les Marocains d'Italie.....	44
f) Les Marocains d'Allemagne.....	45
<u>III. Y a-t-il une diaspora marocaine ?</u>	46
a) Une diaspora marocaine en pleine mutation.....	48
b) Les institutions chargées de la politique d'émigration du Maroc	49
1. Le ministère chargé des Affaires de la communauté marocaine résidant à l'étranger.....	49
2. La Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'étranger.....	51
3. Le Conseil de la communauté marocaine à l'étranger (CCME).....	52
4. Des efforts vers une meilleure coordination des institutions.....	53

<u>Section 2. Les Marocains dans le système éducatif en Europe</u>	53
<u>I. Les étudiants marocains en France : de la quête du savoir à la mobilité des compétences</u>	53
<u>II. Les élèves d'origine marocaine dans le système d'enseignement Belge</u>	58
1) L'enseignement de l'arabe	62
2) Offre pour enfants et jeunes	63
3) Offre pour adultes	64
<u>III. La population scolaire et estudiantine marocaine en Espagne</u>	64
1) La scolarisation des enfants des Marocains en Espagne	64
2) La population estudiantine	68
<u>IV. Les élèves marocains dans le système d'enseignement allemand</u>	70
1) L'accès à l'éducation et les compétences linguistiques des migrants marocains	70
2) Formation et intégration	70
3) Les élèves marocains dans les écoles allemandes	73
4) Les étudiants marocains dans les universités allemandes	75
5) L'identité linguistique des jeunes générations	80
6) Les cours de religion en Allemagne	83
<u>V. La population scolaire et estudiantine marocaine aux Pays Bas</u>	85
1) Education, culture, identité et intégration	85
2) Les Marocains dans le système éducatif néerlandais	85
<u>Conclusion</u>	88

Chapitre 2: Education et formation des marocains résidant à l'étranger

Section 1 : Une voie pour l'intégration dans les sociétés d'accueil

<u>I. Les Marocains Résidant à l'étranger : capital scolaire et parcours de formation</u>	90
1. Capital scolaire des Marocains Résidant à l'Etranger : une vue d'ensemble	90
a) Des MRE de plus en plus scolarisés	91
b) Accès aux diplômes et degré de qualification professionnelle	93
2. Formation et éducation des MRE dans la société d'origine et la société d'accueil	95

a) Formation et éducation des MRE dans les pays d'accueil : une différence selon les générations de migrants.....	97
b) Des migrants de plus en plus scolarisés au Maroc.....	98
3. Degré de rentabilité de l'éducation et de la formation chez les MRE qui exercent un travail.....	99
a) Une faible adéquation formation/emploi chez les MRE.....	100
b) Un faible accès à la formation professionnelle chez les MRE qui exercent un travail.....	102
c) La formation professionnelle : la voie royale d'accès à l'emploi chez les MRE.....	104
II. <u>Education et formation des enfants des MRE : caractéristiques et contraintes</u>	105
1. La scolarisation des enfants: un objet d'investissement familial chez les MRE.....	105
2. L'accès des enfants des MRE à la scolarisation dans les pays d'accueil.....	106
a) Une forte fréquentation de l'école d'enfants d'immigrés dans les pays d'accueil.....	107
b) L'étendu de la scolarisation des enfants MRE dans les pays d'accueil.....	108
3. Le déroulement de la scolarité des enfants des MRE: une analyse selon le genre.....	110
a) Poursuite des études des enfants MRE : les filles sont plus que les garçons en cours de scolarisation.....	110
b) Arrêt des études chez les filles et les fils des MRE.....	112
c) La longévité scolaire des filles et des garçons enfants des MRE.....	115
d) L'ampleur de l'échec scolaire chez les enfants des MRE : les filles échouent moins que les garçons.....	117
<u>Section 2 : Approches interculturelles en éducation</u>	122
I. <u>Présentation des principales approches de l'interculturel en éducation</u>	122
1. Définitions générales.....	125
2. Interculturel, pluriculturel (ou multiculturel), interculturalisation.....	126
a) Culture.....	129
b) Diversité culturelle.....	131
c) Culture d'origine	133
d) Identité.....	139
e) Altérité.....	141
3. Éducation multiculturelle.....	142

a) Éducation à la diversité.....	142
b) Éducation interculturelle.....	143
4. Éducation interculturelle et enfants d'immigrants en Europe.....	144
a) Les modèles d'intégration des élèves immigrants.....	145
b) Le droit fondamental de l'éducation pour tous.....	146
c) L'approche interculturelle comme approche globale.....	147

II. Modèles de l'interculturel dans les politiques éducatives et éléments de comparaison

selon les pays :.....149

1. L'interculturel dans les politiques éducatives.....149

- a. Modèle de l'intégration.....150
- b. Modèle du multiculturalisme.....151
- c. Limites de ces modèles.....151
- d. Modèle de l'interculturel.....152

2.Éléments de comparaison de l'éducation inter- ou multiculturelle selon les pays 152

- a) Le Conseil de l'Europe.....154
- b) La reconnaissance de la diversité culturelle et la nécessité d'une éducation interculturelle pour éviter les conflits 155

3.Éducation interculturelle et minorités : Le cadre législatif international.....156

- a) Définition de la notion de « minorité » 157
- b) Les politiques d'éducation concernant les minorités en Europe.....157

4. Éducation interculturelle et religion.....160

- a) Religion et laïcité.....161
- b) Religion et citoyenneté.....162
- c) L'affaire du « foulard islamique » en France.....163

5. L'éducation interculturelle en France.....165

- a) Présentation historique.....165
- b) L'ouverture à la diversité à partir des années 1980.....166
- c) Le modèle ZEP.....168
- d) État des lieux et état des questions en France.....170
- e) Dispositions institutionnelles.....171

Conclusion.....172

<u>Section 3 : Langue et culture</u>	173
<u>I. Langue et société</u>	174
1) Langue et identité culturelle	175
2) L'unicité et la multiplicité de la langue arabe	178
3) Langue et représentation	180
4) Le préjugé et le stéréotype	181
<u>II. Notion de communauté linguistique</u>	184
1) Qu'est-ce qu'une communauté linguistique ?	184
2) La langue maternelle arabe dans le contexte migratoire en France	186
3) Les attitudes à l'égard de la langue arabe et ses variétés	187
4) Bilinguisme et « Diglossie » dans un contexte migratoire	188
a) L'expérience interculturelle de l'école de la rue Vitruve à Paris	190
b) L'école franco-arabe de la rue de Tanger à Paris	191
c) L'expérience pour favoriser le multilinguisme « L'éveil aux langues »	191
<u>Conclusion</u>	192
 <u>Section 4 : La situation linguistique et l'enseignement de l'arabe dans la communauté marocaine</u>	 192
<u>I. L'enseignement de l'arabe dans la communauté marocaine</u>	194
1) Renforcer les liens culturels et identitaires	216
2) Faciliter les retours vacanciers	216
3) Transmettre la langue et la culture marocaine	218
<u>II. Les institutions marocaines chargées d'apprentissage des langues et de la culture marocaine</u>	221
<u>1. Ministère chargé des marocains résidant à l'étranger et des affaires de la migration</u>	
A- Objectifs et actions	221
a) Enseignement institutionnel	221
b) Cadre réglementaire	221
c) Actions	221
d) Partenaires	221
e) Enseignement parallèle	221
B. Bilan et plan d'action	222

a) Bilan de l'Action éducative destinée aux enfants des Marocains résidant à l'étranger.....	222
b) L'enseignement intégré de la langue arabe et de la culture marocaine à l'étranger.....	222
c) L'éducation informelle de la langue arabe et la culture marocaine à l'étranger.....	223
d) Le soutien scolaire des élèves marocains résidant à l'étranger.....	223
e) Plan d'Action Educatif 2015.....	223
❖ L'enseignement intégré de la langue arabe et de la culture marocaine à l'étranger.....	223
❖ L'éducation informelle de la langue arabe et la culture marocaine à l'étranger.....	224
❖ Le soutien scolaire des élèves marocains résidant à l'étranger.....	224
❖ Bourses d'études.....	224
2. <u>Fondation Hassan 2 pour les Marocains Résidant à l'Etranger</u>.....	224
A- Les Missions de Fondation Hassan 2.....	225
a) Promotion culturelle.....	225
b) L'Enseignement de la Langue Arabe et de la Culture Marocaine (ELACM)	225
c) L'ELACM au cœur des mutations contextuelles des MRE.....	225
d) L'ELACM mobilisateur de ressources.....	226
B- Les principales recommandations arrêtées :	227
a) Coopération internationale et partenariat.....	227
b) Actions en faveur des jeunes	228
c) Vie associative.....	228
d) Conventions de coopération et de partenariat.....	229
C- Textes de création	230
D- Organigramme	231
3 - <u>Le Conseil de la communauté marocaine à l'étranger (CCME)</u>.....	231
a) Le CCME, une institution nationale consultative	231
b) Les attributions du CCME.....	231

c) La composition du CCME.....	232
d) Les organes du CCME.....	232
e) Amplifier l'action culturelle au sein de l'émigration.....	233
f) Evaluer les politiques publiques.....	234
g) Une réflexion argumentée et pluraliste sur la citoyenneté.....	235
h) Encourager la contribution des compétences de l'étranger au développement	
4. <u>Constitution Marocaine 2011/ Articles 16, 17, 18, 30, 163.</u>	236
5. <u>Associations des Marocains Résidant à l'Etranger</u>	237
a) Programme de partenariat avec les Associations œuvrant en faveur des Marocains du Monde.....	237
b) Soutien aux Associations œuvrant en faveur des MRE	238
c) Renforcement des capacités managérielles des Associations des MRE	238
6. <u>L'Institut du Monde arabe</u>	238
A. Centre d'intérêt en France et en Europe	238
a) Quels rôles, quelles responsabilités ?	238
b) Une image positive de l'Institut du Monde arabe	239
B. Coopération – Partenariat.....	239
a) Avec le Ministère de l'Education Nationale française.....	239
b) Accords et conventions et des protocoles d'accords avec le Maroc.....	240
c) Coopération avec d'autres partenaires.....	240
<u>Conclusion</u>	242
<u>Conclusion</u>	243

Deuxième partie :

L'enseignement de la Langue Arabe et de la Culture d'Origine:

Cadres, références et finalités

<u>Introduction</u>	247
<u>Chapitre I. L'enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine :</u>	248
I. <u>Genèse et situation des ELCO</u>	248
1) Des enseignements complémentaires régis par une logique différencialiste.....	250

2) Le cadre juridique.....	253
II. Des accords internationaux régulièrement ratifiés ou approuvés et publiés.....	253
1) Des accords intergouvernementaux non approuvés et non publiés.....	253
2) Les raisons d'un maintien.....	253
 <u>Section 1 : Fondements juridiques et évolution des ELCO.....</u>	<u>254</u>
 I. Les fondements juridiques des ELCO.....	254
1. Les accords liant la France aux États partenaires des ELCO.....	254
a) Les accords bilatéraux.....	255
b) Les circulaires du Ministère de l'Éducation Nationale français.....	255
c) Les accords franco-marocains	258
2. Les objectifs de l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine.....	259
a) Linguistiques.....	259
b) Culturels.....	259
c) Interculturels.....	259
d) Inscription au cours d'arabe et de culture marocaine.....	260
 II. Les textes de référence.....	260
1) Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975.....	260
2) Décret no 91-774 du 7 août 1991 /JORF n°187 du 11 août 1991	260
3) Note de service n o 83-165 du 13 avril 1983.....	260
4) Circulaire du 22 mars 1985.....	260
5) La loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 Juillet 1989.....	260
6) Les instructions françaises.....	260
7) La circulaire 79 158 du 16 mai 1979.....	260
 III. Les procédures d'organisation:	261
1) La circulaire 896 du 14 juin 2001.....	262
2) La circulaire du 25 août 2004.....	262
3) La circulaire du 18-01-2005.....	262
 <u>Section 2 : Les évolutions des ELCO.....</u>	<u>263</u>

I. <u>Les évolutions quantitatives</u>	263
1) Des ELCO plus ou moins fréquentés répartis de manière hétérogène sur le territoire français métropolitain	263
2) L'ELCO marocain est le plus fréquenté	266
II. <u>Les évolutions qualitatives</u>	270
1) Des ELCO intégrés aux ELCO différés	270
2) La nécessité d'une évolution	272
III. <u>Un enseignement inadapté</u>	272
1) L'enseignement « d'une langue devenue étrangère »	273
2) Un risque de marginalisation des enfants	273
3) Une perte d'intérêts globale, mais des réalités contrastées	273
IV. <u>Un début de concurrence des langues vivantes</u>	274
1) Une évolution par le haut	274
2) Vers une transformation du contenu	275
3) L'enseignement de la langue d'origine suppose une réelle intégration des enseignants	276
4) Vers des enseignements de langues vivantes ?	276
 <u>Section 3 : Des enseignements et des modalités d'organisation</u>	 277
I. <u>Les acteurs des ELCO : Enfants, parents et enseignants</u>	277
A. Des enseignants recrutés dans le pays d'origine non intégrés dans les équipes pédagogiques françaises	278
1. Des procédures de recrutement spécifiques à chaque pays organisateur d'ELCO	279
2. Des formations inadaptées à l'enseignement des langues et cultures d'origine en France	279
a) La formation des enseignants de langue et culture d'origine	279
b) Les formations continues une fois en France	280
c) Des enseignants de langue et culture d'origine marginalisés	282
B. Le public des ELCO : les enfants inscrits dans les ELCO et leur famille	284
a) Un public hétérogène	285
b) Les caractéristiques socio-culturelles des familles inscrivant leur(s) enfant(s) dans un ELCO	286
c) Les motivations et attentes des parents et enfants inscrits dans un ELCO	288

II. <u>Des enseignements non intégrés au contenu inadapté</u>	291
A. Des enseignements « plutôt juxtaposés aux autres qu'intégrés »	291
1) Les conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les ELCO	291
2) L'ignorance et la non prise en compte du travail réalisé dans les ELCO	292
3) Des enseignements non harmonisés	294
B. Des programmes et des outils didactiques inadaptés à la situation dans laquelle vivent les enfants inscrits dans les ELCO	296
1) Les programmes des ELCO : Objets, objectifs et contenus des enseignements	297
a) L'objet des enseignements	298
b) Objectifs et contenus des enseignements	301
2) La mise en œuvre des programmes dans les manuels : des manuels inadaptés et insatisfaisants	302
a) Des manuels élaborés par le Maroc	302
b) Des manuels dont le contenu n'est pas adapté aux enfants inscrits dans les ELCO	303
c) Des manuels qui ne satisfont pas les enseignants et sont peu utilisés	304
3) Les ELCO, des enseignements contraires au principe de laïcité ?	305
<u>Conclusion :</u>	310
I- <u>La fin d'un dispositif ancien et très décrié</u>	311
II- <u>Des langues d'origine comme langues vivantes étrangères</u>	316
 <u>Chapitre II. Les Marocains du monde et les rapports aux langues</u>	 320
<u>Section I : Le statut de la langue arabe dans les pays d'accueil</u>	320
I. <u>Globalisation</u>	320
1) Une diaspora marocaine émergente	322
a) Conservatisme des approches :	324
b) La langue d'origine : entre désir et imposition :	325
2) Autres enjeux sous-jacents	326
a) Un choix « politique » : la « langue arabe »	330
b) Statut de la langue arabe dans les pays d'accueil	331

c) Perspectives.....	332
II- <u>Finalités de l'enseignement de l'arabe à l'étranger</u>	332
1) Dynamiques migratoires et offre publique et privée	332
a) La langue dans le sillage d'une présence.....	333
b) Génération arabisée.....	335
2) Le cas ELCO.....	336
a) Le champ des écoles arabes privées.....	338
b) Adaptation de la matière à l'apprenant et à l'univers culturel de l'élève.....	339
 <u>Section II : Le défi interculturel du programme LACM/ELCO (modèle espagnol)</u>	341
I - <u>Gouvernance, ordonnancement institutionnel, ordonnancement pédagogique, intégration)</u>	341
1) Considérations préalables.....	341
2) Cadre juridico-politique. L'intégration interculturelle.....	342
3) Défis socio-pédagogiques des Programmes ELCO/LACM.....	342
 II. <u>Dispositifs Institutionnels du modèle espagnol. Nouveaux défis de l'enseignement de l'arabe et de la culture marocaine</u>	343
1) Intégration des Programmes ELCO/LACM. Les défis éducatifs inter-culturels.....	343
2) Le modèle espagnol de l'aménagement institutionnel.....	343
a) Gouvernance du Programme ELCO/LACM dans un pays décentralisé.....	343
b) Base juridique et caractère du Programme ELCO/LACM.....	344
c) Aménagement institutionnel.....	344
d) Coordination, administration et suivi.....	344
e) Processus de nomination et d'incorporation des enseignants.....	346
III- <u>Le modèle espagnol de l'aménagement pédagogique interculturel</u>	347
 <u>1- Intégration du Programme ELCO/LACM et de ses enseignements dans le Système éducatif et dans les établissements scolaires et leurs équipes pédagogiques</u>	347

a) Le Guide Pratique des Professeurs de Langue Arabe et Culture Marocaine.....	349
b) Stratégies pédagogiques intégratrices pour le succès scolaire et l'insertion professionnelle.....	350
2-<u>Incidences socio-familiales et professionnelles</u>	350
a) Perspectives d'ajustement et d'intégration interculturelle.....	351
b) La Formation du corps enseignant.....	352
 IV- <u>Pour le Renforcement de la langue arabe : une révision du rôle des programmes d'elco à l'école espagnole</u>	352
1) <u>Changement des politiques linguistiques en Europe</u>	354
a) Immigration, langue et éducation.....	356
b) Statut de la langue arabe : le cas de la communauté de Madrid	359
2) <u>Un modèle adapté</u>	362
a) Répercussions internationales de ce modèle.....	362
b) Conséquences dans le monde global.....	362
 <u>Section III : La position de l'ELCO dans les systèmes éducatifs de l'Europe</u>	363
 I- <u>La situation des Elco aux Pays-Bas</u>	363
1) <u>La position de l'ELCO dans les systèmes éducatifs hollandais</u>	363
a) L'histoire.....	363
b) L'enseignement secondaire.....	366
c) Les Elco aux Pays-Bas.....	367
d) Les initiatives privées.....	368
2) <u>L'arabe comme langue minoritaire aux Pays-Bas</u>	369
A. Une approche sociolinguistique.....	369
B. La langue arabe.....	369
C. Statut des arabophones.....	370
a) Aperçu historique et évolution démographique.....	371
b) Situation des arabophones dans l'enseignement hollandais.....	372
c) Situation des arabophones sur le marché du travail.....	373

3) <u>Situation de la langue arabe aux Pays-Bas</u>	374
a) La langue arabe dans le cadre du Programme d'enseignement de la langue d'origine (HLI)	374
b) L'utilisation des langues au sein de la communauté marocaine.....	375
c) La langue arabe dans la religion, les organisations socioculturelles et les médias.....	377
d) La langue arabe dans les Pays-Bas : maintien, changement ou perte ?.....	379
 II- <u>L'état de l'enseignement de la langue arabe en Italie et de la coopération avec le Maroc</u>	385
 III- <u>L'enseignement de l'arabe en France</u>	388
1) <u>Situation, enjeux et perspectives</u>	388
a) Une grande tradition.....	389
b) Situation actuelle.....	389
c) Questions de didactique.....	392
2) <u>L'enseignement de l'arabe en France : entre choix institutionnel et renvoi identitaire</u>	395
3) <u>L'Enseignement de l'arabe en France : Les voies de transmission</u>	399
A. L(es)(')enseignement(s) de l'arabe en France.....	400
B. Quel arabe pour quel public ?.....	401
C. L'institution scolaire et la question des effectifs	402
D. L'arabe dans sa version associative.....	404
a) L'éveil associatif.....	405
b) Les écoles associatives.....	406
c) Le public et les enseignants.....	408
d) Les manuels	408
e) Sortir de l'impasse.....	411

IV - Organisation et pratiques pédagogiques de l'ELCO en France.....412

- 1) Bilan d'observations et réflexion didactique.....412**
 - a) Les conditions d'enseignement.....413**
 - b) Le public d'élèves.....413**
 - c) Les enseignants.....413**
- 2) La mise en œuvre des programmes et les pratiques pédagogiques.....415**
 - a) Quelle place pour la culture ?.....415**
 - b) La prise en compte de l'hétérogénéité.....415**
 - c) Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).....415**
 - d) L'évaluation.....415**
 - e) Synthèse des observations.....416**

V- L'enseignement de l'arabe dans les écoles privées de la région parisienne : une monographie.....417

- 1) Les motivations de l'apprentissage de la langue.....417**
- 2) Les contraintes pédagogiques de l'apprentissage de la langue arabe.....417**
 - a) La formation des enseignants.....417**
 - b) La diversité des parcours universitaires des enseignants de la langue arabe 418**
 - c) La multitude des niveaux des élèves.....418**
 - d) Le manque du cadre pédagogique compétent, capable d'assurer une formation sur le terrain et la pérennité de l'encadrement.....418**
 - e) Absence d'un matériel pédagogique de référence : le livre scolaire 418**
 - f) La forte demande de la communauté pour l'apprentissage de la langue arabe.....418**
 - g) Les contraintes administratives.....418**
- 3) Propositions de l'association « Maroc Développement » : 419**

Section IV : L'enseignement de la langue arabe dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle.....421

I- De l'enseignement des langues pour la communication à l'enseignement des langues pour la cohésion sociale.....421

- 1) **Les langues étrangères.....421**
 - a) Les langues de scolarisation.....422
 - b) Les jeunes issus de l'immigration et les langues de scolarisation.....424
 - c) Les langues de la migration.....425
 - d) Le statut de la langue arabe.....426
- 2) **Coopération avec Conseil de l'Europe.....427**
 - a) Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.....427
 - b) Les langues au Conseil de l'Europe.....429

II- Conséquences de la mise en œuvre du CECRL (Cadre européen commun de référence des langues) pour l'enseignement de l'arabe.....430

- 1) **Priorité à l'oral.....432**
 - a) Donner du sens aux activités langagières : l'approche actionnelle.....433
 - b) Des registres et niveaux de langue définis selon les activités langagières et les capacités.....433
- 2) **Un arabe vivant et contemporain.....434**
 - a) Des supports authentiques.....434
 - b) Une évaluation des performances (capacités) et non des savoirs.....434

III- Pour une « Approche Qualité » de l'Enseignement de la Langue et de la culture Arabes aux jeunes« Marocains de l'Extérieur » 434

- 1) **L'histoire des « boutiques de langues » 434**
 - a) Dans la forme négative 435
 - b) Dans la forme affirmative 436
- 2) **Qu'entendons-nous par « qualité » dans un programme d'ELAME ?.....437**
- 3) **Quel est le processus du développement et de la mise en œuvre d'un programme d'ELAME ?.....437**

A. Composante Analyse	438
B. Composante Design	438
a) Formulation des buts et des objectifs	438
b) Détermination de la philosophie éducative.....	438
c) Organisation du programme	439
C. Composante développement	439
a) Développement du contenu.....	439
b) Développement d'un plan d'évaluation.....	439
c) Expérimentation du matériel nouvellement développé	439
D. Composante évaluation :.....	440
E. Composante implantation :.....	440
4) <u>Quelles sont les « bonnes pratiques » dans la mise en œuvre d'un programme d'enseignement ?.....</u>	440
a) Au niveau stratégique	440
b) Au niveau curriculaire	441
c) Au niveau didactique en classe : Conditions pour un apprentissage efficace.....	443
5) <u>Quelles sont les mesures d'assurance qualité ? La question des standards.....</u>	445
a) Les standards institutionnels	445
b) Les standards organisationnels	446
c) Les standards pédagogiques relatifs aux contenus (compétences visées par l'enseignement)	446
d) Les standards méthodologiques	446
e) Les standards de l'évaluation des apprentissages	447
f) Les standards de l'évaluation du programme dans sa totalité	447
IV- <u>Propositions pour une nouvelle stratégie d'enseignement de l'arabe en France....</u>	448
1) Les registres de langue Arabe.....	449
2) La place de la grammaire dans l'apprentissage de la langue.....	450
3) La troisième piste concerne le problème méthodologique.....	451
V- <u>Rôle et contribution des ONG de parents d'élèves marocains dans la promotion de l'enseignement de l'arabe.....</u>	453

1) Les motivations des parents et les exigences des sociétés d'accueil.....	456
a) Motivations des parents et intérêt de l'enfant.....	457
b) Les parents et le système éducatif (cas de la France)	459
2) Rôle et contribution des ONG de parents d'élèves marocains	460
a) La promotion de l'enseignement de la langue et la culture d'origine.....	460
b) Les parents d'élèves et le dispositif ELCO.....	461
 VI - L'évaluation de l'impact de l'enseignement de la langue arabe sur la maîtrise de la langue et sur la culture de la communauté d'origine Marocaine à l'étranger.....	467
1- Méthodologie d'évaluation adoptée.....	468
2- Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés.....	469
3- Motivation et satisfaction des bénéficiaires de l'ELCO.....	470
4. Impact de l'ELCO dans la vie quotidienne.....	471
5- Impact de l'ELCO sur l'attachement au pays d'origine.....	471
6. Conclusion.....	472
☆Quelles perspectives pour l'ELCO ?	474
 <u>Conclusion générale</u>	478
<u>Annexes</u>	488
<u>Bibliographie</u>	489

*A la mémoire de ma défunte sœur **Rachida** ..*

Cette thèse est dédiée à toi ..

Que Dieu ait ton âme dans sa sainte miséricorde..

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait sans doute pas été possible sans le support de plusieurs personnes qui ont contribué à sa réalisation.

D'abord, je désire remercier mon superviseur de thèse, Professeur **Mhammed Dasser**, pour sa rigueur au travail, sa grande générosité, son dévouement et sa disponibilité.

Mes remerciements s'adressent également au Professeur **Fouad Benmakhlouf**, je suis reconnaissant de la confiance qu'il m'a témoignée et de l'inspiration qu'il a su m'insuffler. Il m'a inculqué une démarche scientifique ainsi que la passion de l'interculturel, en plus de me permettre de vivre des expériences enrichissantes tout au long de mes études doctorales. Pour tout cela, il représente pour moi un véritable modèle qui influencera certainement ma vie et ma carrière.

Mes remerciements s'adressent aussi à tous les membres de mon comité doctoral, pour leurs conseils judicieux et leur support constant durant ce projet.

De plus, je désire remercier le **réseau associatif des marocains résidant à l'étranger** ; ces marocains du monde qui m'ont accueilli chaleureusement chez eux pendant mes voyages d'études et de recherche en Europe ; et plus particulièrement les associatifs marocains de la France , de la Belgique et de l' Italie .

Mes vives remerciements vont aussi à tous les MRE qui ont bien voulu se prêter à l'exercice de la validation du questionnaire écrit et de l'entrevue, et qui y ont apporté des commentaires qui ont grandement contribué au bon déroulement de la recherche.

Également, un immense merci à Monsieur **Omar Samaoli** (Gérontologue) résidant en France, dont la collaboration s'est avérée très précieuse au niveau de l'analyse des données.

Par ailleurs, ce projet n'aurait pas vu le jour sans la participation de **la Fondation Hassan 2 pour les marocains résidant à l'Etranger**, et en particulier les responsables du pôle Education et Diversité Culturelle (PEDC) qui m'ont permis de mieux saisir, et surtout de m'approprier certains éléments statistiques de l'étude. Je remercie également les responsables des programmes de l'ELCO ainsi que les enseignants qui ont bien voulu prendre part à ce projet, en acceptant de partager le vécu de leur trajectoire migratoire. La participation enthousiaste des immigrants à cette étude et leur désir de faire entendre leur voix dans la société d'accueil ont confirmé ma confiance en l'importance du projet.

Finalement, je désire remercier de tout cœur mes parents, ma petite famille pour leur amour, leur motivation, leur présence et leur appui constant. Leurs paroles réconfortantes ont maintes fois contribué à organiser mes idées et à faciliter cette expérience d'étude et de vie.

«... Vous n'avez, de votre côté, ménagé aucun effort pour préserver vos attaches, et vous n'avez de cesse de mettre le Maroc au cœur de vos préoccupations quotidiennes, défendant ses causes nationales, contribuant à son développement et veillant au renforcement de ses relations avec vos pays de résidence. Attachés aux vertus de l'interaction culturelle et aux valeurs universelles, vous n'avez de cesse de combattre les clichés et les préjugés contre l'Islam et les musulmans.

Cette relation particulière n'est pas le fait du hasard. Elle a été construite et façonnée par des années d'efforts et de sacrifices réciproques.

Nous allons donc continuer à creuser ce sillon, préservant votre identité et protégeant vos droits et vos intérêts, surtout dans le contexte actuel de crise économique en Europe. De plus, nous veillerons à donner pleine effectivité aux dispositions de la Constitution qui vous assurent une participation aussi étendue que possible à la construction du Maroc de demain, et une présence active dans les instances dirigeantes d'institutions nouvelles...»

Extrait du discours de Sa Majesté le Roi Mohammed VI du 20 Août 2012

Liste des abréviations

AMREC : Association Marocaine de Recherche et d'Echange Culturel
AMERM : Association Marocaine d'Etude et de Recherche sur les Migrations
AREF : Académie Régionale de l'Education -Formation
ALENA : Accord de Libre Echange Nord Américain
AMF : Accords Multifibres
CBS : Bureau Central des Statistiques (Pays- Bas)
CCDH : Conseil Consultatif des Droits de l'Homme
CCME : Conseil de communauté marocaine à l'étranger
CE : Conseil de l'Europe
CERED : Centre d'Etudes et de Recherches Démographiques
CISREF : Commission Interministérielle de suivi de la Réforme de l'Education –Formation
CMR : Caisse Marocaine de Retraite
CNSS : Caisse Nationale de Sécurité Sociale
COSEF : Commission Spéciale Education Formation
CPP : Comité Permanent des Programmes
CRI : Centre Régional d'Investissement
CSF : Contrats Spéciaux de Formation
CSM : Conseil Supérieur de la Magistrature
ELACM : Enseignement de la Langue Arabe et de la Culture Marocaine
ELCO : Enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine
ENNVM : Enquête Nationale sur les Niveaux de Vie des Ménages
ENV : Enquête Nationale sur les Valeurs
FH2MRE : Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger
FMI :Fonds Monétaire International
GIAC : Groupements Interprofessionnel d'Appui et de Conseil.
HACA :Haute Autorité de la Communication Audiovisuelle
HCP : Haut Commissariat au Plan
HCI :,Haut Conseil à l'intégration
IDE : Investissements Directs Etrangers
IGR : Impôt Général sur le Revenu
IMA : Institut du Monde Arabe

IMES : Institute for Migration and Ethnic Studies
INDH : Initiative Nationale pour le Développement Humain
INSEE : Institut national de statistiques et des études économiques français
IRCAM : Institut Royal de la Culture Amazighe
LMD : Licence Master – Doctorat
MAP : Maghreb Arabe Presse
MEN : Ministère de l'Education Nationale
MDM : Marocains du Monde
MRE : Marocains Résidant à l'Etranger
NTIC : Nouvelle Technologie d'Information et de Communication
OCME : Observatoire de la Communauté Marocaine à l'Etranger
ODI : Office de Développement Industriel
OFPPT : Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail
PNUD : Programme des Nations Unies pour le développement
PRSMR : Programme de Renforcement de la Scolarisation en Milieu Rural
SEF : Système d'Education et de Formation.
OIM : Organisation Internationale pour les Migrations
OMC : Organisation Mondiale du Commerce
OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
ONG : Organisation Non Gouvernementale
ONU : Organisation des Nations Unies
PIB : Produit Intérieur Brut
PISA : Prêt/Programme à l'Investissement dans le Secteur Agricole
PME : Petite et Moyenne Entreprise
PNS : Programme National de Scolarisation
R&D : Recherche et Développement
RGPH : Recensement Général de la Population et de l'Habitat
TME : Travailleurs marocains à l'étranger
UE : Union Européenne

Introduction

L'histoire de l'immigration marocaine se confond avec celle du Royaume. Les retours au pays ont été, depuis les années soixante, un mode d'attachement des Marocains Résidant à l'Etranger (M.R.E) à leur culture ancestrale et une manière efficace de faire coïncider leur retour avec des fêtes religieuses ou des vacances saisonnières.

Les grilles de lecture de notre immigration ont été toutes d'accord pour souligner son apport structurant pour l'économie et la hiérarchie sociale au Maroc et au sein des pays d'accueil.

Quatre générations de nos ressortissants ont donc gardé leur attache avec leur pays qui a su, pour sa part, offrir et préserver toutes les chances d'un meilleur accueil pour les personnes à l'âge de la retraite ou pour les jeunes désireux de poursuivre leur carrière au Maroc.

Les Marocains Résidant à l'Etranger ont toujours démontré qu'ils demeuraient très proches de leur culture tout en respectant celle des pays d'accueil.

Nul doute que le thème de cette thèse, de par ses enjeux et ses ramifications, occupe, aujourd'hui plus que jamais, la première place aussi bien dans les revendications de la communauté que dans l'agenda de l'État marocain.

Bien plus, nous sommes conscients, combien nous avons besoin d'avoir, aujourd'hui, d'une connaissance meilleure et plus précise de l'impact de l'enseignement de la langue arabe sur nos enfants dans l'immigration. Et combien est grand notre besoin aujourd'hui de renouveler notre connaissance de la qualité des besoins exprimés dans ce domaine, et de connaître les meilleures pratiques qu'il est possible d'adopter pour garantir une meilleure adéquation entre l'offre et la demande.

C'est cette connaissance urgente, renouvelée et ouverte que nous aspirons à étudier toute au long de cette thèse.

La migration a sur les jeunes enfants diverses formes d'incidences. Certains enfants émigrent avec leur famille, d'autres restent au pays et sont pris en charge par des tiers lors de l'émigration de l'un de leurs parents - ou des deux, d'autres encore sont envoyés à l'étranger avec l'un de leurs parents, tandis que l'autre parent reste travailler dans leur pays d'origine. L'émigration a un impact sur la vie des enfants, qu'elle ait pour cause une situation de détresse ou que les parents aient un bon niveau d'éducation et une certaine stabilité financière. Même s'ils sont nés dans leur nouveau pays, le statut d'immigrés de leurs parents a une incidence sur

la vie des enfants. Bien que les jeunes enfants puissent être gravement marqués par la migration, les problèmes des adultes et des jeunes sont souvent plus urgents ou plus visibles. La recherche d'un logement, d'un emploi et d'une couverture sociale, ainsi que le souci de la scolarisation des jeunes, ont pour effet de limiter l'attention accordée aux traumatismes émotionnels des plus petits. Pour toutes ces raisons, des politiques prenant en compte les jeunes immigrés sont nécessaires.

En premier lieu, la valeur de l'éducation et de la protection de la petite enfance est de plus en plus largement perçue dans le monde entier et de nombreux pays intensifient leurs efforts en vue de proposer des programmes destinés aux enfants. Des politiques spécifiques sont nécessaires pour faire en sorte que les jeunes migrants soient pris en compte par ces efforts, car les enfants immigrés sont souvent plus exposés au risque de souffrir d'un mauvais développement. Les enfants issus de familles immigrées ont moins de chances que les enfants des familles originaires du pays d'accueil de participer à des programmes préscolaires susceptibles de compenser certains de ces facteurs de risque.

Les parents immigrés peuvent choisir de confier leurs enfants à d'autres membres de la famille, mais le fait que les enfants ne participent pas à ces programmes peut également tenir au fait que les parents sont peu conscients des options possibles en matière d'éducation, aux barrières linguistiques et culturelles et au manque de places pour les enfants immigrés dans les programmes existants. Les parents immigrés dont le statut est incertain peuvent également hésiter à entrer en contact avec les autorités, ce qui rend plus difficile encore de repérer ces enfants et de leur proposer des programmes.

En deuxième lieu, la Convention des Nations Unies relative aux droits des enfants immigrés à l'éducation et à l'identité stipule clairement que tous les enfants ont droit à une éducation (article 28), laquelle doit notamment viser à leur inculquer le respect de leurs parents et de leurs valeurs culturelles et à les préparer à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre. L'article 8 de la Convention évoque le droit de l'enfant à une identité positive. Pour les enfants immigrés, le droit à une éducation et à une identité personnelle positive n'est qu'un début. L'importance de l'éducation des enfants du monde dans des situations de migration se manifestera dans la main-d'œuvre de demain¹.

¹ Déclaration des Droits de l'Enfant, 20 Novembre 1959, principe 7

Des politiques qui se limitent à assurer la scolarisation dans des programmes des enseignements de la langue et de la culture d'origine (ELCO) par exemple ne suffisent pas. Elles devraient comporter des dispositions explicites consacrées à des questions pratiques telles que l'aide à l'apprentissage de la langue du pays hôte, une évaluation appropriée des besoins des enfants et la protection contre la discrimination. Quel que soit leur niveau d'éducation, de nombreuses familles immigrées se heurtent à des degrés divers, aux préjugés, au racisme, au rejet ou à l'indifférence. Même lorsque les enfants ont migré à l'intérieur d'un pays ou ne diffèrent pas ethniquement de leurs pairs majoritaires, ils connaissent souvent la ségrégation, les préjugés et la marginalisation en raison de leur accent ou de leur dialecte, ce qui leur rend difficile d'acquérir ou d'entretenir une identité personnelle positive.

Les politiques nationales des pays d'accueil comme celles du pays d'origine, devraient s'appliquer à tous les enfants immigrés. Souvent, la ligne est floue entre les immigrés en situation légale, les demandeurs d'asile et les immigrés sans papiers. Pour ceux qui se préoccupent des jeunes enfants, cette ligne devrait être invisible et sans importance, car tout enfant a droit à une éducation de qualité, quelles que soient les circonstances qui l'ont conduit vers tel programme ou telle école. Les jeunes enfants ne doivent pas apprendre à concevoir la discrimination comme étant la norme pour eux-mêmes ou pour leurs pairs.

Les politiques relatives à l'éducation des enfants immigrés devraient traiter clairement de l'apprentissage de la langue, de la formation des enseignants et de l'élaboration de programmes et de matériels didactiques appropriés. Les enfants en immigration entament une longue ascension et ont besoin de commencer une intégration linguistique qui les aidera dans la transition vers la scolarisation formelle. La difficulté réside donc dans la conciliation entre les deux langues ; langue maternelle qui garde leur attachement à leur pays d'origine et la langue du pays de résidence qui leur permet une meilleure intégration. Le fait de ne pas maîtriser la langue d'enseignement se traduit par une moindre réussite scolaire ; un mauvais départ à l'école signifie que l'enfant aura moins de chances de rester scolarisé. Un niveau scolaire moins élevé se traduit généralement par un salaire moindre à l'âge adulte et une moindre contribution à la base économique de la communauté.

La petite enfance est une période où l'établissement de relations avec ses pairs est d'une importance considérable. Les interactions entre pairs ont également une grande incidence sur la perception qu'ont les enfants de ce qu'ils sont, au moment où ils négocient leurs identités entre

la culture de leur foyer et celle de la communauté. Les responsables des programmes doivent s'attacher à aider les enfants nouvellement arrivés à mettre en place des stratégies qui leur permettent de préserver leur identité religieuse, culturelle et linguistique tout en participant pleinement à leur nouvel environnement.

Nous considérons que l'enseignement de la langue arabe et de la culture d'origine aux enfants de la communauté marocaine dans les pays d'immigration n'est pas un simple programme sectoriel nécessitant une gestion administrative. Ce n'est pas un simple plan exécutif des conventions conclues avec les gouvernements des pays d'accueil ; il ne s'agit pas seulement de ressources financières et humaines mobilisées ou de mécanismes précis de coordination et de consultation. En fait, il s'agit, en plus de cela et avant tout, d'un projet éducatif.

Un projet éducatif nécessitant un référentiel précis et une ingénierie rigoureuse qui exige une mise en place, un encadrement et un suivi. Un projet qui a notamment besoin d'accorder une attention durable à toute invention et rénovation dans le monde de l'éducation, le domaine de l'enseignement des langues et celui de l'interaction des cultures.

La scolarisation des enfants de cette couche du peuple marocain, leur réussite scolaire et leur bonne intégration ; qui incarnent les Hautes Directives Royales visant la promotion de la situation des marocains résidant à l'étranger ; constituent et devra constituer un souci qui n'est pas moindre que la préoccupation du Ministère de l'éducation nationale par les questions de scolarisation à l'intérieur du territoire national.

Dans ce contexte, le programme d'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine à l'étranger occupe une place particulière dans la stratégie d'action du Royaume du Maroc. En effet, le ministère de l'éducation nationale se charge de l'établissement et du suivi des partenariats avec les autorités pédagogiques des pays d'immigration. Il préside, à travers la Direction de la coopération et de la promotion de l'enseignement privé les réunions des commissions paritaires annuelles, chargées du suivi de la mise en œuvre des accords conclus au sujet des programmes de l'enseignement de la langue arabe à l'étranger.

Le Maroc veille, également, à la mobilisation des ressources humaines pertinentes. En effet, il procède à la sélection des meilleurs cadres d'enseignement et d'encadrement, conformément à des critères pédagogiques précis pour les mettre à la disposition des programmes d'enseignement de la langue arabe aux enfants de la communauté marocaine à l'étranger.

Le Ministère de l'éducation nationale veille, évidemment, à la gestion de ce programme, à travers la coordination et la consultation avec les autres intervenants des secteurs publics ; notamment la Fondation Hassan 2 pour les marocains résidant à l'étranger, tout en demeurant

ouvert aux différentes initiatives prises par ses partenaires nationaux et internationaux pour la promotion de ce type d'enseignement.

Les programmes d'enseignement de la langue arabe et de la culture d'origine aux enfants de la communauté marocaine à l'étranger, à l'instar des autres programmes et projets que supervise le Ministère de l'éducation nationale, sont des programmes qui puisent leur référentiel et leurs fondements dans les grands principes de la politique éducative de l'État et qui s'inspirent essentiellement de la Charte nationale pour l'éducation et la formation, notamment le quatrième Levier qui recommande de « *mettre à la disposition des communautés marocaines à l'étranger, qui le désirent, les cadres et les référentiels scolaires nécessaires permettant à leurs enfants d'apprendre la langue arabe, les valeurs religieuses, éthiques et nationales, l'histoire, la géographie et la civilisation du Maroc, en tenant compte de la diversité et la complémentarité qui les caractérisent* »²

La volonté politique marocaine est profondément attaché à renforcer ce référentiel, à travers les programmes et les accords bilatéraux avec les pays d'accueil que le Maroc a mis en place, et à travers également un programmes spécifique à l'enseignement de la langue arabe et de la culture d'origine destiné aux enfants de la communauté marocaine en immigration, en les considérants parmi la couche des enfants ayant des besoins spécifiques.

Le rythme de la réforme de l'éducation. Ce programme a spécialement affecté, parmi ses vingt-sept projets, un projet spécifique à l'enseignement de la langue arabe et de la culture d'origine aux enfants de la communauté marocaine en immigration, en les considérants parmi la couche des enfants ayant des besoins spécifiques.

Il est à noter, également que le Maroc puise les principes directeurs de ce programme du référentiel international des droits de l'homme, consacrant ainsi le respect de ses engagements à ce sujet, notamment les conventions et les accords internationaux relatifs aux droits de l'enfant et des droits des immigrés ratifiés par le Maroc.

Il est connu que l'enseignement de la langue arabe et de la culture d'origine aux enfants de la communauté marocaine en immigration constitue un programme de partenariat par excellence. En effet, c'est la matérialisation des accords bilatéraux signés avec les

² Voir la Charte nationale pour l'éducation et la formation : Les communautés aux besoins spécifiques : Seront mis à la disposition des communautés marocaines à l'étranger qui le souhaitent, les cadres et les programmes et référentiels d'enseignement nécessaires, pour permettre à leurs enfants d'apprendre la langue arabe et les valeurs religieuses et civiques nationales, ainsi que l'histoire et la géographie du Maroc et sa civilisation, dans sa diversité et la complémentarité féconde de ses diverses composantes. Pour ce faire, il sera également fait recours à la télévision interactive et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. (Levier 4 – (89))

gouvernements des pays d'accueil qui entretiennent des relations de coopération et d'amitié avec notre pays.

Ce programme est également le fruit de l'action commune entre le Ministère de l'éducation nationale et la Fondation Hassan II pour les marocains résidant à l'étranger, en plus du Ministère des affaires étrangères et de la coopération et du Ministère délégué chargé de la communauté marocaine à l'étranger.

Trois décennies, après le lancement des premiers programmes de l'enseignement de la langue arabe et de la culture d'origine aux enfants de la communauté marocaine en immigration, des indicateurs, signifiant un bouleversement de l'harmonie de la conception générale de ce type d'enseignement, dans ses dimensions juridiques aussi bien qu'au niveau de la gestion ou de la pédagogie, commencent à émerger

En fait, il est logique qu'un programme stratégique de cette ampleur rencontre un certain nombre de difficultés, pour ne pas dire des déséquilibres, après une longue période d'implémentation de ses supports d'application dans les pays d'immigration.

Les systèmes éducatifs et les politiques scolaires de notre pays, et des pays d'accueil, ont connu de grandes mutations. Les bouleversements radicaux des statuts juridiques et socioculturels de l'immigration ont engendré de nouvelles générations d'enfants d'immigrés, dont la qualité des besoins et des exigences de réussite diffèrent, certainement, de celles des générations précédentes.

Il se peut que ces mutations accumulées, au cours des années, n'aient pas toujours bénéficié de l'intérêt suffisant de la part des décideurs pour en tenir compte dans la planification et la gestion. Et ce aussi bien pour la promotion de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine à l'étranger que pour la maîtrise des problématiques dues à la tension de la relation entre langue et identité, à la diversité des enjeux entre l'enseignement public et l'offre privée et à l'élargissement du gouffre entre les finalités proclamées et les moyens mis en œuvre.

Lorsque les premiers programmes de ce type d'enseignement ont été lancés, vers le milieu des années soixante-dix, ils reposaient, en termes d'outillage et de logique, sur un paradigme très clair et harmonieux. Il s'agissait d'offrir aux enfants des immigrés marocains à l'étranger des cours de langue arabe et de culture d'origine afin de faciliter leur intégration dans le système scolaire marocain en cas de retour.

La résidence dans les pays d'immigration était considérée comme provisoire, le retour à la mère patrie était très probable et l'apprentissage de la langue arabe indispensable pour faciliter la scolarisation et garantir une bonne intégration.

Cependant, dès que la situation des immigrés s'est stabilisée et que les perspectives de retour se sont dissipées, le projet a entamé la recherche d'un autre objectif. Ce dernier devant concilier, dans sa formulation et sa signification, les différentes variations suivant la diversité des contextes et enjeux.

Ainsi, nous sommes face à un enseignement de la langue arabe de la culture d'origine visant la préservation de l'identité nationale des enfants marocains et la consolidation de leur imprégnation par les valeurs spirituelles et civilisationnelles de leur pays, dans le respect des spécificités des pays hôtes. Ou bien face à un enseignement leur permettant la maîtrise de leur langue maternelle, de manière à leur permettre de réaliser la réussite scolaire dans leur parcours de scolarité et de faciliter leur intégration dans le milieu où ils vivent.

Il est évident que ce bouleversement de la finalité du programme, exigeait une adaptation globale de l'ingénierie pédagogique et de l'approche scolaire. Cependant, les évolutions accélérées que vivaient les systèmes éducatifs des pays d'accueil ne permettaient pas une stabilité suffisante pour faire face aux problématiques éducatives.

Aussitôt, le programme a commencé à se heurter aux spécificités de certains systèmes éducatifs de quelques pays de l'immigration. En effet, les attributions des autorités pédagogiques centrales, signataires des accords de partenariat, ne s'étendaient pas aux régions autonomes, lieu de concentration des communautés marocaines, ce qui a empêché la diffusion spatiale des programmes d'enseignement de la langue arabe (par exemple l'Allemagne, l'Espagne, etc...). Outre cela, il y a eu l'apparition de tendances politiques hostiles à l'immigration, et refusant l'accueil de ce type d'enseignement dans le cadre d'un partenariat institutionnel.

Par ailleurs, la multiplicité des types d'enseignement (enseignement intégré, enseignement sporadique, enseignement parallèle non formel) a contribué, encore plus, à désarticuler l'adéquation entre l'offre et la demande et à élargir le gouffre entre la préoccupation pédagogique et l'enjeu identitaire.

Nul doute, que l'interaction de tous ces facteurs a abouti à une confusion notable des programmes d'enseignement de la langue arabe et de la culture d'origine à l'étranger et à la réduction de son espace de diffusion. Il est certain nous allons, en tant que chercheurs, à l'étude de ces mutations et problématiques liées au thème.

Néanmoins, dans ce contexte, nous voudrions mentionner que le Maroc, à travers tous les intervenants à savoir : le ministère de l'éducation nationale , le ministère chargé des marocains résidant à l'étranger et des affaires de la migration, la fondation Hassan 2 pour les MRE, le Conseil de la communauté marocaine à l'étranger (CCME), partant de toutes ces

considérations, a pris l'initiative d'entamer un dialogue franc avec le corps d'enseignement et d'encadrement à l'étranger, l'ensemble des responsables administratifs, des experts pédagogiques et des partenaires étrangers, en vue de renouveler leur vision de ce programme et lui insuffler un nouveau souffle pour continuer à réaliser les objectifs qu'ils se propose.

La langue fait partie de notre culture. Elle est la clé de notre perception du monde, notamment à travers l'éducation et l'apprentissage dont elle constitue le véhicule. C'est par la langue que se transmettent les us et coutumes, les croyances de la communauté d'origine. La langue est au centre des questions d'identité.

L'identité des migrants, surtout après de longues périodes de résidence dans les pays d'accueil, constitue l'un des principaux problèmes de la dimension humaine de la migration. En ce sens, il faudrait encourager des modèles ouverts d'intégration conjuguant de façon équilibrée la liberté et le droit de préserver les traits de l'identité culturelle propre en respectant les valeurs des pays d'accueil.

L'identité multiple, principe aujourd'hui général de toute personnalité de base, est une richesse qui ouvre les portes d'une telle participation. Elle demande au préalable d'être au fait de sa culture d'origine. Elle n'est possible et vécue pleinement et sereinement que par la pleine transmission de sa culture d'origine. Les autres composantes de la culture d'accueil prennent place que par la culture d'origine. D'où le fait relevé que les plus insérés, intégrés, sont celles et ceux-là mêmes qui n'ont pas tourné le dos à leur culture d'origine, mais au contraire, qui en ont fait un levier de perception et d'insertion de leur nouvelle culture.

À ce titre, le respect de la diversité linguistique, devrait être un principe fondateur dans un monde globalisé dominé par les technologies de l'information. Ces dernières sont une réelle opportunité pour promouvoir la diversité linguistique et le dialogue des cultures dans le respect des identités.

Toute culture véhicule les valeurs et les croyances propres de sa société, or, à l'ère de la mondialisation la menace de sacrifier la diversité culturelle sur l'autel de la globalisation pèse sur nos sociétés, l'autre alternative est de faire du dialogue interculturel un instrument au service de l'enrichissement mutuel des cultures. C'est pour ce second choix que notre pays a opté.

Consciente de l'intérêt de cette option notre communauté établie à l'étranger ne cesse d'exprimer une demande « culturelle » très forte, et la politique marocaine doit y répondre de manière adaptée pour répondre aux attentes des uns et des autres.

C'est donc en réponse à cette demande que le gouvernement marocain a entrepris de créer des espaces culturels en partenariat avec les pays d'accueil.

Son souci à travers ces projets est, certes le renforcement de l'attachement des citoyens marocains résidant à l'étranger à leur pays d'origine et la promotion de la culture marocaine auprès des nouvelles générations, mais également la promotion de l'interculturalité en tant que facteur d'intégration dans les pays d'accueil, le dialogue et l'échanger de valeurs avec les autres communautés et avec le pays d'accueil.

Ces centres seront un moyen d'enrichir le dialogue entre nos populations expatriées et les populations des pays d'accueil par le biais de la culture dans toutes ses dimensions linguistique, artistique, et civilisationnelle. Notre présence culturelle dans ces espaces sera l'occasion de mettre en exergue la richesse de toutes les composantes de notre culture, arabe, amazigh et juive.

Fort de ces constats, le Gouvernement a élaboré un plan d'urgence de l'Enseignement de la Langue Arabe et de la Culture Marocaine (ELACM) qui vient se greffer sur sa stratégie de promotion de la culture marocaine.

Le constat de départ est que le dispositif actuel ne permet pas de répondre pleinement aux objectifs assignés à cet enseignement. Il repose encore sur une approche pédagogique mal adaptée à l'enseignement d'une langue à l'étranger, et ne fait pas l'objet d'une vision uniforme et conforme à l'évolution des approches retenues dans chaque pays et, aujourd'hui, par le Conseil de l'Europe.

Ainsi, comment promouvoir l'intégration des élèves d'origine marocaine si l'enseignant n'a pas une connaissance précise du pays d'accueil et une vision alignée sur sa propre démarche pédagogique ? Bien plus, comment assurer un attachement au pays d'origine et sensibiliser de jeunes élèves à leur culture d'origine si on ne réfléchit pas, en concertation avec les autorités compétentes, aux éléments les plus riches en termes d'Histoire, de valeurs et d'identité du Maroc susceptibles de créer chez eux un sentiment d'appartenance ? Dans ce sens, on observe un indéniable manque de moyens pédagogiques et d'outils didactiques mis à la disposition du contingent en poste. Et même si de nombreuses initiatives de la part des enseignants permettent le partage et le développement d'un acquis de l'ELACM, cela n'en demeure par moins encore insuffisant.

Six axes d'analyse ont été retenus depuis et qui ont fait l'objet d'un diagnostic approfondi par le Maroc à savoir; la gouvernance, les ressources humaines, la pédagogie et l'adéquation de l'offre et de la demande, la vie scolaire, les outils de gestion .

Les principales orientations préconisées par le gouvernement marocain :

- Proposition d'une batterie de mesures d'amélioration du dispositif officiel actuel pour chacun des six axes.

- Proposition de mesures pour l'amélioration et l'extension de l'enseignement dit parallèle à travers le renforcement des compétences des associations .
- Proposition d'inscrire l'ELACM au cœur de la vocation des centres culturels en cours de mise en place dans les pays d'accueil : Intégration d'espaces d'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine dans les centres culturels.

Le paradoxe dans l'élaboration de cette recherche est qu'il faut prendre en considération les politiques et les conditions des pays d'accueil ; vu que n'importe quel projet monté par le Maroc ne peut être opérationnel sans l'approbation et la signature des conventions et les accords des pays de résidence.

Notre travail ne se limitera pas à la politique d'enseignement du Maroc , mais on doit voir aussi les conditions d'accueil de ces élèves marocains dans les écoles des pays de résidence et la capacité des son système éducatif à faire intégrer ces enfants des MRE .

En mai 2011, Claude Guéant, Ministre de l'Intérieur français, déclarait sur une radio nationale que « les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés. »³. Face au tollé qu'ont provoqué ces propos, ce dernier est revenu sur ceux-ci le 25 mai devant l'Assemblée nationale en disant : « C'est vrai qu'il y a deux tiers des enfants d'immigrés qui se trouvent sortir de l'appareil scolaire sans diplôme. Lorsque je dis cela, ce n'est pas pour stigmatiser c'est pour régler les problèmes. »⁴

Quoiqu'il s'en défende, ces propos stigmatisent les enfants d'immigrés qui sont considérés ici – et plus largement dans une partie du discours politique et médiatique - comme sources de problèmes et causes du mauvais fonctionnement du système scolaire. « La scolarisation des enfants étrangers ou issus de l'immigration a tendance à être perçue et présentée essentiellement de façon négative, voire dramatique ».⁵

Le Haut Conseil à l'Intégration reconnaît que « parmi tous les élèves, les nouveaux arrivants et les enfants issus de l'immigration, ont des profils singuliers nécessitant que l'on porte une attention particulière à leur intégration sociale et culturelle. »⁶

Il semble donc intéressant d'étudier la politique de l'enseignement vis-à-vis des Marocains Résidant à l'Etranger dans les écoles des pays d'accueil, et comment l'éducation des enfants (d') immigrés se situent entre deux cultures : la culture du pays d'arrivée et la culture familiale.

³ Claude Guéant, Le grand rendez-vous Europe 1/Le Parisien, 22 mai 2011 Claude Guéant, Déclaration à l'Assemblée Nationale, 25 mai 2011

⁴ Martine Abdallah-Pretceille, *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, CNDP/Hachette, 1992, pp.15-16

⁵ HCI, Relever les défis de l'intégration à l'école, Paris, La documentation française, 2011, p.3

⁶ Définition du Petit Robert

Pour traiter cette question, il est nécessaire de revenir sur le contexte politique européen et surtout français ,puisqu'on s'intéressera plus particulièrement à la France où réside le plus grand nombre des ressortissants marocains avec leurs familles. Depuis les années 1970, les partis d'extrême droite se développent. Ils « sont aujourd'hui présents dans plus de la moitié des parlements nationaux de l'UE, (...) (et) sont arrivés au pouvoir dans plusieurs États membres à travers les coalitions gouvernementales »⁷. En France, le Front National, créé en 1972, a occupé une place de plus en plus importante dans les scrutins électoraux jusqu'à avoir un candidat au second tour de l'élection présidentielle en 2002. Plus inquiétant, dans le même temps, les idées défendues par ce parti se sont « banalisées »⁸ et ont été reprises en partie par les partis de gouvernement⁹. Un des thèmes de prédilection du FN est aujourd'hui au premier plan de l'agenda politique – et médiatique - français : l'immigration comme problème, thème auquel s'est ajouté celui de la sécurité. Les immigrés sont stigmatisés, décrits comme Autre menaçant pour la société française, des personnes donc à contrôler, d'où le développement du fichage des étrangers¹⁰.

Les dernières lois sur l'entrée et le séjour des étrangers en France¹¹, une partie du discours d'hommes politiques en charge de fonction au niveau gouvernemental ou municipal de ces dernières années sur les immigrés et/ou leurs enfants, la création d'un Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du co développement, l'organisation de débats nationaux sur l'identité nationale début 2010, la politique du chiffre menée depuis 2007 et se concrétisant par des rafles visant les personnes sans papiers dans certains quartiers de Paris, ont contribué à véhiculer – et aussi légitimer - ces dernières années, et ces derniers mois, une image négative de l'étranger et de l'immigré. Ces derniers seraient une menace pour la France (et l'Europe de manière plus générale). Parmi eux se cacheraient de faux demandeurs d'asile, de faux étudiants, des fraudeurs cherchant à contourner la loi française pour venir profiter des largesses du système social français. La peur de l'invasion est réactivée. L'Autre serait un danger pour l'identité nationale, conçue comme homogène.

⁷ Jérôme Valluy, *Le rejet des exilés, Le grand retournement du droit d'asile*, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, 2009, p.23

⁸ C'est ce que Robert Badinter a appelé la « lepénisation » des esprits.

⁹ Pierre Tévanian, Sylvie Tissot, *Les mots sont importants, 2000-2010*, Montreuil, Ed. Libertalia, 2010, pp.181 .

¹⁰ v. Meryem Marzouki, *Fichiers : logique sécuritaire, politique du chiffre ou impératif gestionnaire ?*, in *Mouvements*, n°62, 2010, « Sous contrôle. Gouverner par les fichiers », pp.85-98

¹¹ Loi n°2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration, JORF n°170 du 25 juillet 2006, page 11047 ; Loi n°2007-1631 du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile, JORF n°270 du 21 novembre 2007, page 18993 ; Loi n°2011-672 du 16 juin 2011 relative à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité, JORF n°0139 du 17 juin 2011, p.10290. v. Danièle Lochak, *Rupture... ou engrenage?* in *Plein droit*, mars 2011, n°88 « Immigration : l'exception faite loi »

L'État français, comme la plupart des États européens, a élevé des obstacles pour se prémunir d'une immigration non voulue : politique des visas et restrictions des conditions d'entrée et de séjour des étrangers en France notamment.

Les différentes lois européennes touchant les immigrés ont rendu leur situation toujours plus précaire.

Cette stigmatisation¹² des immigrés et des étrangers résultant des discours publics n'est pas nouvelle¹³. En effet, « les migrants changent, les fantasmes demeurent. (...) trois stéréotypes dominants se dégagent, dans leur remarquable récurrence et capacité à se déplacer d'un groupe étranger à un autre. Le premier, et sans contexte le plus tenace, regroupe toutes les images à fortes connotations sexuelles : l'Autre, l'Étranger, très souvent investi d'une sexualité démesurée, anormale, bestiale, agressive. (...) Le deuxième stéréotype tout aussi récurrent : l'Autre, l'Étranger, est toujours sale et transporte avec lui toutes sortes de maladie. (...) Dernier stéréotype tout aussi tenace : l'Autre est un délinquant en puissance, une menace potentielle pour les biens et les personnes, sinon un révolutionnaire larvé »¹⁴, ce qui se rapprocherait ces dernières années du musulman terroriste potentiel¹⁵. On peut y ajouter le fantasme de la menace que l'immigré fait courir à la société dans son entier et la peur de l'invasion. Ces images de potentiel délinquant et terroriste touchent surtout les enfants d'immigrés originaires du Maghreb.¹⁶

Les immigrés, et particulièrement les immigrés originaires des anciennes colonies françaises, se trouvent donc confrontés à des discours publics, médiatiques et/ou politiques, leur renvoyant une image stigmatisée dévalorisante d'eux mêmes, pouvant mettre en question la légitimité de leur présence et de celle de leurs enfants sur le sol français.

L'image de la France comme terre d'accueil semble souvent bien loin...

¹² Sur le concept de stigmat, v. Erving Goffman, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Paris, éd. De Minuit, 1975, p.13 « Le mot de stigmat servira donc à désigner un attribut qui jette un discrédit profond. » et p.15 « un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs. »

¹³ Gérard Noiriel a analysé l'évolution de l'image de l'étranger et du migrant dans les médias et les discours politiques. Il note que « ce qui surprend le plus l'historien qui analyse ces discours en « longue durée », c'est leur caractère extrêmement répétitif. On retrouve exactement le même type d'argument (dans les années 1980) que dans les années 1930 » Gérard Noiriel, *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIX^{ème}-XX^{ème} siècle), Discours publics, humiliations privées*, Paris, Hachette, 2009 (1^{ère} éd. 2007), p.614 ; v. aussi Olivier Le Cour Grandmaison, *Colonisés-immigrés et « périls migratoires » : origine et permanence du racisme et de la xénophobie d'État*, op.cit.

¹⁴ Bernard Lorreyte, *Français et immigrés : des miroirs ambigus*, in Carmel Camilleri, Margalit Cohen-Emerique, *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'harmattan, 1989, pp.250-251

¹⁵ Cet amalgame immigré/terroriste s'est développé suite aux attentats qui ont eu lieu dans les années 1990 et particulièrement après les attentats du 11 septembre 2001

¹⁶ Gérard Noiriel, op.cit., pp.610-611. Sur l'évolution du discours médiatique sur les « beurs » depuis les années 1980 et ses caractéristiques, v. pp.622 et suivantes

Au niveau européen, on retrouve ce même leitmotiv des immigrés dangereux. « Pour les gouvernants de ces pays, les migrations humaines, à l'inverse des mouvements de marchandises et de capitaux, ne seraient pas une réalité historique mais un problème menaçant ». Ils mettent donc en place une surveillance et un contrôle des frontières européennes qui se concrétisent par l'usage de moyens quasi-militaires : systèmes de surveillance électronique des frontières ; patrouilles terrestres et maritimes pour intercepter les potentiels immigrés clandestins, au détriment des droits de l'homme ; construction de murs... L'Europe se sent assiégée et se construit en forteresse.

Quels que soient les motifs de la migration, tous les migrants ont à affronter les mêmes problèmes d'adaptation, d'intégration et d'acculturation. Les personnes migrantes sont en effet porteuses d'une culture particulière et vont être confrontées au cours de la migration à d'autres cultures et notamment celle de la société d'arrivée. Cette acculturation¹⁷ peut déboucher sur une déculturation, c'est-à-dire la perte d'une culture (c'est le cas par exemple lorsqu'il y a assimilation d'une culture par l'autre¹⁸), ou une transculturation, c'est-à-dire une transformation de l'une ou des cultures en présence.

Pour un enfant, le fait important n'est pas d'être né dans un pays ou dans un autre, mais de faire partie d'une famille qui a migré ou va migrer au cours de son développement ; il a des parents qui se vivent comme migrants et il vit un écart entre son milieu familial et la société où il doit s'insérer.

Dans le premier cas, les enfants sont nés et ont commencé à grandir dans une société particulière et ont donc intégré une partie de sa culture avant d'arriver en France et d'être confrontés à sa société et sa culture notamment en entrant à l'école.

Dans le second cas, les enfants sont nés en France mais dans une famille qui a migré et qui est porteuse d'une culture particulière. Cette culture va être transmise à l'enfant par la langue qui lui est parlée, les manières d'être avec lui, les valeurs véhiculées par les parents, etc.

¹⁷ Selim Abou, *L'identité culturelle, Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Hachette, 1995, p.83

Sur l'acculturation et ses conséquences, v. Roger Bastide, *Acculturation*, Encyclopédie Universalis, pp.114-119 ; J.W. Berry, *Acculturation et adaptation psychologique*, in J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos, P. Dasen, *La recherche interculturelle*, Tome 1, Acte du 2^{ème} colloque de l'ARIC, Fribourg, 7-9 octobre 1987, Paris, L'harmattan, 1989, pp.135 et s. ; Carmel Camilleri, Joseph Kastersztejn, Edmond Marc Lipiansky, Hanna Malewska-Peyre, Isabelle Taboada-Leonetti, Ana Vasquez, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 2002 (4^{ème} éd.)

¹⁸ « Le terme « assimilation » est d'origine latine : les juristes romains l'utilisaient pour indiquer qu'ils traitaient deux parties à égalité. (...) Au fil du temps, un troisième sens s'est imposé, celui d'un processus par lequel un être vivant en transforme un autre en sa propre substance, synonyme de l'absorption d'un corps étranger

L'enfant (d') immigré est donc caractérisé par sa double appartenance culturelle. Même si la culture parentale n'est pas, ou n'est plus, réellement la culture d'origine, car elle a été modifiée par la situation même de migration, il n'en demeure pas moins que l'enfant est porteur à la fois d'une culture maternelle qui lui est apprise et transmise par le milieu familial (en particulier dans la relation à la mère au cours des premières années), que l'on peut désigner comme étant la culture de l'affect, et de la culture du pays d'accueil qui est celle du milieu social dans lequel il va baigner (l'école, la rue, les médias, etc.). Ils vivent donc deux enculturations et plus largement deux socialisations successives.

Ces enfants ont un double référent culturel dans lequel la culture portée par la famille est souvent dominée. Ils doivent donc grandir, se développer avec ces deux cadres qui ne sont pas toujours compatibles.

Nous partons de la définition de la culture que Ralph Linton a donné en 1945 : « Une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée. »¹⁹.

Par ailleurs, les cultures sont des constructions toujours renouvelées et s'apparentent de ce fait à une définition en termes de dynamique, de stratégie, de repérage plus qu'à une identification par imposition de caractères. Une culture n'est pas figée. Elle est interprétée par les personnes qui en sont porteuses. Elle évolue en fonction de l'environnement avec lequel elle interagit et au contact d'autres cultures.

La culture qui nous intéresse ici est celle dont sont porteurs les parents et l'entourage des enfants (d') immigrés et qui leur est transmise dès les premières années de leur vie. C'est ce que l'ont appelée « culture d'origine ».

L'éducation d'un enfant « est l'œuvre d'un ensemble d' « institutions », en premier lieu la famille qui dès sa naissance apprend à l'enfant son corps, sa langue, ses relations avec les personnes et les objets environnants, les normes de conduite propres à son milieu et à sa société, des connaissances et des goûts. C'est dans la famille d'abord que l'enfant apprend le langage, ses codes et ses modes auxquels sont liés les styles d'interaction et de communication, les valeurs et les attitudes, les traditions et les coutumes de telle ou telle religion, classe ou ethnie, certaines compétences qui lui serviront plus tard dans sa profession. »²⁰

¹⁹ Ralph Linton, *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1999 (2^{ème} éd. française), p.33

²⁰ Bernard Charlot, *Éducation et culture*, in VEI enjeux, n°129, juin 2002, p.142. Nous posons un bémol à cette définition. Selon nous, l'éducation n'est pas l'apanage des seuls adultes envers les enfants. L'éducation d'une personne peut se faire entre enfants d'une part (au sein du groupe de pairs par exemple), mais aussi entre adultes.

A côté de la famille, il y a bien sûr l'école, mais aussi les médias, les institutions religieuses, les pairs, les associations culturelles, sportives, etc. Ces différentes « institutions » participent à l'éducation de l'enfant selon des modes différents que Lê Than Khoï a classé en éducation formelle (école), éducation non formelle définie comme « une activité organisée systématique, mais qui contrairement à (l'éducation formelle) s'adresse à certains groupes de la population en vue d'apprentissages déterminés », et éducation informelle qui est le « processus par lequel une personne acquiert des savoirs, des compétences et des aptitudes par l'expérience quotidienne et la vie elle-même »²¹. Ces différents types d'éducation participent à l'éducation globale de l'enfant.

L'éducation d'un enfant constitue un double processus, indissociable, de personnalisation et de socialisation : construction d'une identité personnelle, d'une image de soi et des autres, d'un système de repères sociaux, d'un projet de vie, d'un univers de sens.

L'éducation vise donc d'une part le développement et l'épanouissement de l'enfant, la liberté culturelle étant un élément essentiel du développement humain; d'autre part sa socialisation, son intégration au sein de la société dans laquelle il vit, l'un des aspects importants de l'intégration étant bien de faire en sorte que chacun trouve dans la société civile, dans la cité où il vit, une place d'existence, concept plus large que celui de lieu de vie.

En effet, l'école véhicule un système de valeurs qui diffère de - et peut se confronter à - celui que transmet la famille, particulièrement dans le cas de familles ayant migré, et peut donc être un facteur de déracinement culturel. Les élèves en situation socio-économique difficile et/ou les élèves d'origine étrangère sont, à l'école, placés devant la nécessité d'assimiler une culture scolaire comme condition indispensable de leur adaptation, donc de leur réussite. Or, cette culture scolaire, pour les uns comme pour les autres, s'avère très souvent autre, voire totalement étrangère à celle qu'ils vivent au sein de leur famille, au plan de ses contenus comme à celui de la forme par laquelle elle est transmise (racines, histoire, langues).

A la politique de regroupement familial mise en place dans les années 1970, les écoles françaises ont scolarisé de plus en plus d'enfants (d') immigrés. Il a donc fallu réfléchir à la manière de les accueillir. Comment le système éducatif s'est-il alors positionné ? Est-ce que les cultures et la langue arabe dont sont porteurs ces enfants sont aujourd'hui prises en compte dans les systèmes scolaires ? Quels dispositifs ont été mis en place dans ce sens ? Quel est le cadre juridique de ces dispositifs, de ces conventions et de ces accords bilatéraux entre le Maroc et

Cela rejoint en partie ce qu'exprime John Dewey : « Toute communication, et partant, toute vie sociale authentique, est éducative. » *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1990, (1^{ère} éd. américaine 1920), p.40

²¹ Lê Than Khoï, *Éducation : cultures et sociétés*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1991, pp.267-268

les pays d'accueil ? Est-ce que ces dispositifs ont vraiment pour objectif un meilleur développement des enfants ayant un double référent culturel ? S'agit-il de valoriser la présence des cultures différentes sur le territoire d'accueil ? Quel politique d'enseignement et quelle vision stratégique opte le Maroc pour préserver l'identité culturelle des enfants de cette communauté et la consolidation des liens avec la Mère Patrie ?

Par ailleurs, plus généralement, quelle image de l'Autre, de l'Altérité est véhiculée dans les enseignements ? Quelle place est donnée aux cultures marocaines, à l'histoire du Maroc et de sa civilisation dans les programmes et les manuels destinés à tous ces élèves ? Quelles représentations des étrangers l'école transmet-elle aux enfants ?

Conscient de toutes ces données ; le gouvernement marocain a toujours réagi favorablement à ces enjeux ; le Maroc essaie depuis les années 70 de répondre aux attentes de ses ressortissants. il essaie de maintenir les liens d'attachement d'enracinement des MRE à leur pays d'origine à travers tout un arsenal de conventions et des accords bilatéraux avec plusieurs pays d'accueils .Ces efforts du gouvernement marocain ont donné leurs fruits après la création de la Fondation Hassan II pour les MRE en 1990 . la Fondation a pour objet d'œuvrer pour le maintien des liens fondamentaux que les Marocains résidant à l'étranger entretiennent avec leur patrie et de les aider à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent du fait de leur émigration.

La Fondation déploie à cet effet, une panoplie de programmes dans les domaines culturel, juridique, économique et social, qui mobilisent plus de 700 personnes dont plus de 600 à l'étranger.

L'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine aux enfants de la communauté marocaine résidant à l'étranger est au centre des préoccupations de la Fondation. D'abord en raison des objectifs essentiels qu'il s'assigne pour la préservation de l'identité culturelle des enfants de cette communauté et la consolidation des liens avec la Mère Patrie, ensuite, en raison de l'intérêt que suscite ce programme auprès de nos compatriotes de l'extérieur, toujours attachés aux valeurs de leur pays.

Nous nous intéresserons dans cette thèse à l'Enseignement de la langue et de la culture d'origine (ELCO) aux enfants ayant eux-mêmes migré, et aux enfants dont les parents ont migré.

Étudier l'accueil des enfants (d') immigrés à la lumière du Dispositif de l'ELCO, c'est-à-dire l'accueil de l'altérité, dans/par le système scolaire, nous a semblé important d'une part au vu de la place que la scolarité occupe dans la vie des enfants - et des adultes - (temps passé sur les bancs de l'école, importance accordée à ce qui est transmis à l'école, importance de cette

éducation formelle dans le développement de l'enfant, etc.), et d'autre part parce que l'école est une instance de légitimation des savoirs et des cultures. Par conséquent, la manière dont l'école prend ou non en compte des cultures étrangères, leur confère ou non un certain degré de légitimité, et donc une certaine valeur.

Par ailleurs, l'école est en même temps le miroir et le produit de la société en général : la société construit l'école qui lui ressemble en même temps que l'école d'aujourd'hui construit la société de demain. Ainsi, étudier l'accueil et la prise en compte de l'altérité dans le milieu scolaire nous éclaire sur la manière dont la société dans son ensemble peut réagir dans sa rencontre avec l'Autre, sur la place qui y est faite à l'Autre.

En outre, étudier les enfants (d') immigrés et les personnes ayant migré en général est une manière de mettre en lumière les dysfonctionnements de la société d'accueil. Comme l'écrit Robert Berthelier par exemple, « on n'insistera jamais assez sur ce que, dans l'histoire, les enfants de l'immigration ont une fonction miroir, de loupe ou de révélateur des dysfonctionnements globaux du système scolaire »²².

Notre recherche portant sur l'immigration et l'éducation d'une part, et sur le droit, les politiques publiques, les idées politiques de l'enseignement d'autre part, il nous a paru nécessaire de recourir aux différentes disciplines des sciences sociales afin d'essayer d'avoir une vision globale de notre sujet : histoire, psychologie sociale, sciences de l'éducation, sociolinguistique, science politique, droit, sociologie, etc. En effet, le droit, les politiques publiques, les idées politiques ne se développent pas hors de la société mais sont bien d'une part, des réponses à des questions sociales, à des besoins posés dans la société ; d'autre part, des théorisations de la conception de la société dans laquelle on vit ou on aspire à vivre. Les éclairages et les éléments apportés par les différentes disciplines de sciences humaines et sociales nous permettent donc de mieux cerner notre sujet.

²² Robert Berthelier, *Enfants de migrants à l'école française*, op.cit., p.103 ; Jacques Berque parle lui aussi de « la fonction de miroir grossissant de l'immigration » dans *L'immigration à l'école de la République*, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Paris, La Documentation française / CNDP, 1985, p.43 ; Martine Abdallah-Pretceille écrit que « la scolarisation des enfants non francophones et la nécessaire prise en compte de leur spécificité culturelle ne fait que mettre en évidence une carence de notre système éducatif » in *Des enfants non francophones à l'école : quel apprentissage ? Quel français ?*, Cahiers de pédagogie moderne n°66, Paris, Armand Colin, 1982, p.166

Par ailleurs, ces disciplines nous ont apporté des méthodes et des instruments utiles à notre recherche : les outils de la sociolinguistique nous ont permis de faire des analyses de discours ; les outils de la sociologie de mener des entretiens et d'élaborer des questionnaires.

En effet, nous avons réalisé des études de textes juridiques, d'ouvrages, des analyses de discours, etc. mais également des observations participantes ou non, des entretiens, des enquêtes par questionnaire.

La seule analyse des textes ne nous semblait pas satisfaisante dans le sens où ce que dit un texte n'est pas forcément appliqué d'une part, et que lorsqu'il est appliqué, il existe une marge d'interprétation dans cette application. Le texte reflète, véhicule une volonté politique à un instant « *t* », la réponse à un besoin de la société à cet instant, mais qu'en font les personnes qui ont à le mettre en œuvre ?

En outre, le travail de terrain nous semblait indispensable pour faire vivre la thèse, pour confronter nos lectures à la réalité du terrain et pour enrichir ainsi nos réflexions. Nous ne concevons pas le travail de recherche comme un travail hors sol, comme si le chercheur était dans une tour d'Ivoire loin de l'objet étudié.

Nous avons choisi de mener ce travail de terrain en nous basant sur des études , des enquêtes ,des recherches et des sondages réalisés par des institutions reconnues , des laboratoires et des centres de recherches de renommées mondiales conventionnés avec le gouvernement marocain .Ainsi , nous nous sommes référés au premier lieu aux études et aux rapports de le Fondation Hassan II pour les marocains résidant à l'étranger , aux Rapports effectués par son Observatoire de la Communauté Marocaine à l'Étranger (OCME)²³, aux études du Conseil de la communauté marocaine à l'étranger (CCME) , aux résultats des enquêtes et des recherches du Haut- Commissariat au Plan²⁴ et aux études de l'institut de

²³ Voir les publications de la Fondation Hassan II pour les MRE : « Marocains de l'Extérieur » 2003,2007, 2013

²⁴ Haut-Commissariat au Plan

Enquête de 2005 sur l'insertion socio-économique dans les pays d'accueil des Marocains résidant à l'étranger

Analyse des résultats de l'Enquête nationale sur l'insertion des Marocains résidant à l'étranger

L'enquête a touché 2832 ménages Marocains résidant en Europe. Il s'agit d'un échantillon représentatif de ménages marocains installés en Europe et enquêté les mois de Juillet et Août. En l'absence d'une base de sondage fiable, la méthode d'échantillonnage adoptée s'est basée sur le principe des quotas déterminés par le croisement des deux variables : pays d'accueil et région d'origine du migrant. Objectifs :

- > cerner les caractéristiques démographiques des ménages et familles des Marocains résidant à l'étranger;
- > appréhender le degré d'insertion des migrants et de leurs enfants en matière de scolarisation et de formation professionnelle ;
- > connaître les pratiques linguistiques, la transmission et l'apprentissage des langues et la sociabilité des MRE;
- > identifier les liens économiques et sociaux avec le pays d'accueil;

sondage français BVA²⁵. Sans oublier notre travail sur le terrain et les questionnaires effectués en compagnie du réseau associatif en 2009.

Il faut préciser que ce choix de travailler sur le terrain nous a confronté à certaines difficultés liées notamment au fonctionnement des systèmes éducatifs des pays d'accueils. En effet, travaillant sur un sujet considéré comme sensible, nous avons essuyé un certain nombre de refus, par exemple dans la distribution d'une enquête aux enseignants des écoles et des collèges ou dans la demande d'autorisation pour assister à des cours de langue et culture d'origine. L'intervention et le soutien de la fondation Hassan II pour les MRE à ce propos nous a été d'une utilité précieuse.

Ces études et ces enquêtes sur le terrain ont donné nous semble-t-il du corps à notre réflexion et à notre recherche, une consistance que la simple étude de textes ne permet pas.

De l'ensemble des problèmes posés, nous traiterons ceux qui ont trait à l'apprentissage de la langue arabe et à la transmission de la culture d'origine. la situation réelle de l'enseignement de la langue arabe dans les pays d'accueil, et la place qu'il occupe parmi l'enseignement des autres langues vivantes. Nous traiterons également la problématique de cet enseignement. Quel arabe est-il enseigné ? Comment ? Quels en sont les difficultés et les défis à relever ? Quels sont les stratégies pédagogiques mises en œuvre et quels sont les objectifs ? Quel est – Pour être précis – sa pertinence ?

Nous nous intéresserons donc à la manière dont l'école participe à l'éducation de ces enfants entre les cultures familiales dont ils sont porteurs et la culture du pays d'arrivée. Cela nous amènera notamment à questionner la représentation de l'Autre et la capacité d'intégration dans un pays d'accueil véhiculée au cours de la scolarité des enfants des MRE, tout en restant attaché à la culture d'origine.

Ainsi, au vu des problématiques soulevées et de la méthodologie choisie, nous étudierons tout d'abord : Education et formation des marocains résidant à l'étranger: une voie pour l'intégration dans les sociétés d'accueil (Première partie), ensuite nous aborderons : L'enseignement de la Langue Arabe et de la Culture d'Origine: Cadres, références et finalités (Deuxième partie).

> déterminer les représentations des MRE en matière de discrimination. (voir annexe)

²⁵ A la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), l'institut de sondage français BVA a réalisé une étude auprès de la communauté marocaine résidant dans les six grands pays d'émigration marocaine en Europe (France, Espagne, Italie, Belgique, Pays-Bas et Allemagne). Le sondage avait pour but de dresser une image des perceptions et attitudes des Marocains d'Europe sur une multitude de points en relation avec leur vécu socioculturel et leurs rapports avec à la fois leur pays de résidence et d'origine.

Cette étude inédite a été réalisée, entre mars et avril 2009, sur un échantillon de près de 3000 personnes âgées de 18 à 65 ans, dans la langue de choix des sondés : la langue du pays de résidence, en langue arabe ou amazigh. (voir annexe)

Première partie

**Education et formation des marocains résidant à l'étranger :
Une voie pour l'intégration dans les sociétés d'accueil**

La migration marocaine concerne aujourd'hui plus de 100 pays et représente 10 % de la population totale marocaine. Les Marocains résidant à l'étranger, principalement dans les pays européens, arabes ou aux États-Unis, entretiennent des liens culturels et économiques privilégiés avec leur pays d'origine. Néanmoins, caractériser cette population comme une diaspora demeure problématique. Or, le choix des termes est crucial pour permettre aux migrants marocains de définir leur identité entre plusieurs territoires.

La présente partie sera scindée en deux chapitres : Nous allons traiter dans le premier chapitre la Diaspora marocaine et identité culturelle, quant au deuxième chapitre, il sera consacré à l'éducation, formation des marocains résidant à l'étranger et les institutions marocaines chargées d'apprentissage des langues et de la culture marocaine.

Chapitre 1 – La Diaspora marocaine et identité culturelle

Section 1. Les marocains du monde

La diaspora marocaine regroupe la population d'origine marocaine vivant à l'extérieur du pays. Elle est la conséquence directe et conjointe du fort taux d'émigration que connaît le Maroc depuis son indépendance en 1956. C'est un terme désignant les personnes d'origine marocaine qui ont gardé un lien direct ou indirect avec le Maroc, participant ou non à la vie de la communauté marocaine hors de ses frontières, et appartenant à la première, deuxième, troisième, énième génération d'émigrants dans tel ou tel pays.

Ces personnes sont éventuellement des acteurs du lien avec le Maroc ou des symboles médiatiques. C'est ce qui explique la spécificité de la diaspora marocaine puisque le dilemme de la double fidélité au pays d'origine et au pays d'établissement se résout dans le respect des valeurs universelles et l'intégration des spécificités »²⁶.

Cette attitude implique aussi de se fondre dans le mimétisme social tout en donnant le meilleur de soi-même. Sur le plan psychologique et sociologique des relations humaines, sans oublier les points diplomatiques, politiques, économiques et entrepreneuriaux, l'émigration de la population marocaine serait un véritable atout tant au niveau interne qu'externe au territoire.

²⁶ Hakim El Ghissassi, « Diaspora marocaine : Dissoudre le dilemme de la double fidélité », *L'Économiste*, Casablanca, n° 2411, 29 novembre 2006

1. Effectifs et tendances

Le nombre de MRE atteint 4,5 millions personnes en 2013 contre 1,7 million en 1998, soit 10% de la population résidant au Maroc²⁷, Le nombre des Marocains du monde a connu une hausse durant les dix dernières années. 70 % des membres de la communauté marocaine sont âgés de moins de 45 ans et 20 % sont nés à l'étranger. Cette communauté est établie dans 100 pays des cinq continents, dont la majorité en Europe et 80 % de ses membres se répartissent entre la France, l'Espagne, l'Italie, la Belgique, les Pays-Bas et l'Allemagne.

La structure socio-professionnelle de la communauté marocaine à l'étranger a connu une transformation qualitative durant les dernières années, puisque le phénomène de l'émigration a également touché les compétences marocaines dans différents domaines.

L'émigration internationale marocaine est ancienne et concernait principalement le Moyen Orient et l'Afrique. Celle vers l'Europe, qui représente actuellement quelque 85 % des Marocains résidant à l'étranger (MRE), est moins ancienne. Elle date d'un siècle environ. Elle a pris de l'ampleur depuis l'indépendance du Maroc. Les effectifs des MRE qui y vivent ont plus que doublé au cours des trois dernières décennies, paradoxalement depuis que l'Union européenne s'est fermée à l'immigration de travail venant du Sud. Ceci est le résultat de plusieurs facteurs, dont notamment le regroupement familial, les étudiants qui restent en Europe après la fin de leurs études et l'immigration clandestine. C'est en partie grâce à cette dernière, que deux pays du sud de l'Europe, l'Espagne et l'Italie qui, il n'y a pas longtemps, étaient principalement des pays d'émigration, sont devenus des pays d'immigration. Ils accueillent maintenant, après la France, les deuxième et troisième communautés marocaines résidant à l'étranger.

La communauté marocaine résidant à l'étranger a connu des mutations profondes au cours des dernières décennies, sur plusieurs plans : démographie, genre, niveau d'éducation et de qualification, taux d'activité, secteurs d'activité, situation dans l'activité, etc.

Les MRE sont présents presque partout dans le monde et leur implantation évolue, d'une région à l'autre, d'un pays à l'autre et même d'un continent à l'autre.

²⁷ Haut Commissariat au Plan (2014), Recensement général de la population et de l'habitat

Populations significatives MRE par pays²⁸

Populations significatives MRE par pays	
France	1 500 000
Espagne	900 000
Belgique	600 000
Italie	510 000
Pays-Bas	460 000
Allemagne	200 000
États-Unis	120 000
Canada	100 000
Émirats arabes unis	100 000
Royaume-Uni	70 000
Suède	40 000
Norvège	30 000
Danemark	26 000
Suisse	7 270
Ukraine	7 000
Portugal	4 000
Brésil	3 500
Russie	3 400
Côte d'Ivoire	1 800
Finlande	1 200

²⁸Source : Atlas des Marocains du monde 2015 (CCME)

Tableau : Les Marocains de l'Extérieur (2013)

Continent et pays	Effectifs MRE	%MRE
Europe	2. 837.654	86,18
France	1. 131.000	34,35
Espagne	547.000	16,61
Italie	379.000	11,51
Belgique	285.000	8,66
Pays- Bas	278.000	8,44
Allemagne	130.000	3,95
Autres pays européens	87.654	2,66
Pays Arabes	281. 631	8,55
Libye	120.000	3,64
Algérie	80.000	2,43
Arabie Saoudite	28.000	0,85
Tunisie	26.000	0,79
Emirats Arabes Unis	13.040	0,40
Autres pays arabes	14.591	0,44
Amérique	161.216	4,90
Etats-Unis	100. 000	3,04
Canada	60.000	1,82
Autres pays d'Amérique	1216	0,04
Afrique au Sud du Sahara	8.061	0,25
Côte d'Ivoire	1. 971	0,06
Sénégal	1.900	0,06
Mauritanie	1653	0,05
Afrique du Sud	832	0,03
Gabon	785	0,02
Autres pays d'Afrique	920	0,03
Asie et Océanie	4037	0,12
Total général	3.292.599	100,00

Source : Fondation Hassan II pour les MRE.

De même, l'émigration vers l'étranger concerne maintenant l'ensemble des régions du Maroc -bien qu'à des degrés différents- alors que jusqu'au début des années 1970, elle était alimentée principalement par deux grandes régions de départ : le Souss - et dans une moindre mesure le Tafilalet- dont les émigrants allaient principalement en France et en Belgique (Wallonie) ; le Rif Oriental dont les émigrants se dirigeaient principalement vers les Pays-Bas et l'Allemagne. Ils provenaient en grande partie du milieu rural.

Ils sont maintenant plus originaires du milieu urbain, qui accueille actuellement la majorité de la population marocaine (55% en 2004) ; ceci en plus du fait que les villes servent comme lieu de transit vers l'émigration à l'étranger .

Bien plus, la migration internationale touche la moitié des ménages marocains dont le nombre est de près de 5,8 millions en 2004. C'est dire l'importance de la communauté des MRE et son impact sur les mutations de la société marocaine et sur le développement du Maroc.

Sur le plan économique, les transferts de revenus des MRE ont connu une croissance rapide au cours des dernières décennies et représentent actuellement près de 9% du PIB²⁹. Ils ont totalisé, selon la balance des paiements, quelque 57 milliards de dirhams en 2007, soit 7,5 milliards de dollars américains³⁰. Ils étaient la principale ressource en devises du pays jusqu'en 2004, mais ont été dépassés depuis par les recettes touristiques, qui connaissent une croissance plus rapide.

L'immigration marocaine dans les divers pays est différente, par son histoire, son évolution, ses caractéristiques socio-démographiques, économiques et culturelles. Ceci est dû aussi à la diversité des pays d'accueil et de leur politique d'immigration. C'est ce qui ressort des contributions des auteurs, qui ont des profils et des sensibilités différents. D'où la diversité et la richesse des présentations. Il y a cependant des constantes dans l'approche, à la fois descriptive et analytique, qui cherche à présenter, compte tenu de la disponibilité et de la qualité des données, l'histoire, le vécu, les caractéristiques socio-démo-économiques et culturelles de la communauté marocaine, son évolution, ses problèmes aussi, liés entre autres à la politique d'immigration de chacun des pays d'accueil considéré.

²⁹ Bank Al Maghrib (2005 et 2006).

³⁰ Office des changes/Maroc

a) L'évolution de l'intérêt porté aux émigrés et l'institutionnalisation de la gestion de l'émigration

L'émigration marocaine devient significative à partir des années 1960. Les départs augmentent à cette période, car l'économie du Maroc, nouvellement indépendant, est fragile, et le taux de chômage élevé. En outre, les pays de la rive nord de la Méditerranée ont besoin de main-d'oeuvre et bénéficient d'une croissance dynamique. L'émigration marocaine est alors très majoritairement ouvrière, non qualifiée, masculine et individuelle. Elle est perçue comme une migration temporaire.

Durant les années 1970, la migration marocaine a joué un rôle considérable dans l'accélération de la transition démographique au Maroc (baisse précoce de la natalité et de la fécondité) à une étape où les autres paramètres de la transition n'étaient pas au rendez-vous. La fécondité a diminué alors que le taux d'analphabétisme féminin demeurait élevé. Les émigrés ont joué le rôle de passeur de culture et ont accéléré la mutation des comportements. La crise, déclenchée par le choc pétrolier de 1973, entraîne un ralentissement de la croissance et une augmentation du chômage en Europe. Les pays traditionnels de destination des migrants marocains (principalement la France, les Pays-Bas, la Belgique et l'Allemagne) mettent un coup d'arrêt à l'immigration de travail et encouragent les retours. Ces politiques migratoires restrictives n'ont pas l'effet escompté. Elles conduisent à l'installation définitive des travailleurs marocains déjà établis en Europe. Les hommes seuls sont alors rejoints par leurs femmes et enfants. L'émigration marocaine perdure essentiellement dans le cadre du regroupement familial durant les années 1970 et 1980. Elle se féminise et rajeunit. Les États des deux rives de la Méditerranée se rendent à l'évidence : cette migration n'est pas temporaire.

À partir des années 1980, les pays de destination sont de plus en plus divers. Les Marocains sont plus nombreux à émigrer vers les pays arabes (au premier chef vers la Libye, l'Algérie, l'Arabie Saoudite et les Émirats arabes unis) et vers l'Amérique du Nord. Toutefois, les pays européens continuent à concentrer largement les flux migratoires au départ du Maroc. De nouveaux pays de destination en Europe, tels que l'Espagne et l'Italie, émergent durant les années 1990.

L'émigration marocaine est de plus en plus variée. Il y a une première génération d'émigrés, désormais vieillissants, leurs enfants et leurs petits-enfants, nés dans les pays de destination. De nouvelles formes apparaissent comme les migrations de personnes qualifiées. Elles débutent durant les années 1980 alors que l'État marocain met en application les programmes

d'ajustement structurel édictés par le Fonds monétaire international et n'est plus en mesure d'employer les diplômés dans la fonction publique. L'incapacité du marché national à satisfaire les attentes des personnes qualifiées et la demande internationale de main-d'oeuvre qualifiée contribuent à expliquer cette forme d'émigration. Ces migrations s'accroissent durant les années 1990. Certains pays mettent en place des dispositifs de recrutement actifs des personnes qualifiées. C'est le cas du Canada, et plus récemment, de l'Union européenne à travers des dispositifs tels que la carte bleue qui visent les migrants candidats à des postes hautement qualifiés. L'émigration marocaine prend des formes multiples, dont les migrations saisonnières, les migrations irrégulières, les migrations de femmes seules et les migrations étudiantes.³¹

L'émigration marocaine demeure dynamique. En 2011, 110 000 Marocains ont émigré vers les pays de l'OCDE. Le Maroc est le neuvième pays d'origine des flux migratoires à destination de l'OCDE (OCDE, 2013). En 2001, les Marocains sont la troisième communauté immigrée de l'Union européenne, avec environ 1,9 millions de Marocains résidant dans un pays de l'Union européenne des 27.

Il convient d'analyser, à présent, l'évolution de l'intérêt que l'État marocain porte à ses émigrés. De la nature de l'émigration et du rôle dévolu aux émigrés dépendront les politiques publiques mises en place à leur intention.

b) Du travailleur à la communauté

L'intérêt porté aux émigrés évolue et les discours politiques et les documents politico-administratifs concernant l'émigration sont des indicateurs de cette évolution. C'est pourquoi il apparaît essentiel de les analyser³². Nous intéresserons ici aux plans édictés par l'État marocain depuis son indépendance et les discours qui ont marqué des tournants dans l'évolution de la politique d'émigration du Maroc.

À l'indépendance, l'État marocain considère les émigrés d'abord à l'aune de leur force de travail et de leur capacité à transférer des fonds. La terminologie adoptée est révélatrice puisqu'on les nomme Travailleurs Marocains à l'Etranger (TME).

L'émigration est désirée et encouragée à des fins économiques. Le plan de 1960-1964 n'aborde l'émigration qu'à travers la question des transferts d'argent. Le plan suivant (1965-1967) énonçait la nécessité de faciliter les départs des TME afin de diminuer la pression sur le

³¹ Environ 50 000 étudiants marocains, soit 15 %, font leurs études à l'étranger selon l'enquête sur la mobilité étudiante marocaine vers l'international (e-memi) réalisée en 2009.

³² Pour une analyse plus détaillée de l'intérêt du Maroc à l'égard de ses ressortissants résidant à l'étranger, voir Brand (2006).

marché du travail et d'augmenter les ressources en devises qui permettraient au Maroc d'équilibrer sa balance des paiements. Le plan quinquennal 1968-1972 s'inscrit dans une perspective similaire. Selon les planificateurs, un accroissement du nombre de TME est souhaitable pour les raisons susmentionnées et afin de voir se constituer un groupe « plus important de nationaux ayant acquis à l'étranger des qualifications professionnelles et des attitudes favorables à l'esprit d'entreprise »³³. Ce dernier objectif met en avant la perception de l'émigration comme un phénomène provisoire. Les TME auraient vocation à rentrer au Maroc après avoir acquis des connaissances et des attitudes qui leur permettraient de contribuer positivement à l'économie de leur pays. Ce plan quinquennal mentionne de manière explicite que l'objectif est d'augmenter le nombre de TME. Il n'est pas fait mention de mesures concrètes qui permettraient d'atteindre cet objectif.

Le plan quinquennal suivant (1973-1977) propose des mesures et des objectifs plus concrets que les plans précédents. Il inclut un objectif chiffré du nombre de TME à atteindre à l'issue du plan ainsi que les premières estimations comptables de la contribution des transferts financiers des migrants à l'économie marocaine. Il est possible d'y constater que l'émigration représente « l'équivalent au plan économique global à une exportation d'une production réalisée au Maroc »³⁴. Afin d'atteindre le nombre souhaité de TME, les planificateurs préconisent l'organisation et le développement de services chargés de l'émigration au Maroc et la constitution d'un réseau d'attachés et de contrôleurs sociaux au sein des ambassades et des consulats. Ils appellent au renforcement des actions sociales en faveur des émigrés notamment à travers la signature de conventions de main-d'oeuvre avec les pays de destination ou l'instauration d'un fonds de l'émigration destiné à prêter aux candidats au départ les fonds nécessaires à leur installation à l'étranger. Aucun budget n'est prévu pour la mise en place de ces dispositifs.

Le plan 1981-1985 indique qu'il est important d'encourager les transferts d'argent. Les planificateurs s'inquiètent du retour potentiel des émigrés marocains à la suite des difficultés économiques que connaît l'Europe et préconisent une intensification des efforts visant à créer des emplois dans le pays. Au début des années 1980, le Maroc connaît une crise économique. La contribution des MRE, à travers les transferts d'argent, est reconnue comme vitale à l'économie marocaine.

C'est durant les années 1980 que la terminologie adoptée pour désigner les Marocains établis à l'étranger évolue. Les expressions telles que Ressortissant marocain à l'étranger (RME) et

³³ Cité par Belguendouz, 2006, p. 3

³⁴ Division de la coordination économique et du plan, 1973, p.48

Marocain résidant à l'étranger (MRE) font leur apparition dans les documents administratifs. Dans les années 1990, la nécessité de mettre en place une politique multidimensionnelle (à la fois économique, culturelle et politique) à destination des émigrés est de plus en plus présente dans les textes. Dans un discours consacré à l'instauration du ministère délégué chargé des Affaires de la communauté marocaine résidant à l'étranger, le roi Hassan II met en avant la nécessité de prendre en compte l'ensemble des besoins des émigrés.

Le plan 2000-2004 met en évidence l'importance accordée aux MRE. Une nouvelle terminologie désigne les MRE. On s'y réfère en tant que Communauté marocaine à l'étranger (CME).

Les Marocains résidant à l'étranger sont considérés à l'aune de multiples facettes. Les planificateurs attestent qu'en « plus de son aspect politique, [l'émigration] revêt des dimensions sociales, culturelles et économiques ». Le plan 2000-2004 affirme le caractère primordial des relations entre la Communauté marocaine à l'étranger (CME) et la mère-patrie. La question du maintien du lien culturel et identitaire entre le Maroc et ses ressortissants est soulevée. Les planificateurs arguent qu'il faut « ancrer davantage cette identité ». Les programmes culturels visent particulièrement les deuxième et troisième générations. Dans le domaine économique, les planificateurs affirment qu'il est nécessaire que les MRE aient un interlocuteur unique. L'objectif est de promouvoir les investissements et les transferts économiques. Enfin, le plan 2000-2004 affirme que la CME peut jouer un rôle diplomatique et être vectrice d'une « accélération des échanges entre le Maroc et les pays d'accueil »³⁵.

Les plans suivants n'ont pas dévié dans leur approche de l'émigration. La « stratégie de mobilisation en faveur de la Communauté résidant à l'étranger 2008-2012 », dernier plan en date, définit quatre objectifs : « accompagner l'enracinement des nouvelles générations dans le pays d'accueil sans déracinement par rapport au pays d'origine », « défendre les droits et intérêts des MRE aussi bien au Maroc que dans les pays de destination », « faire participer les compétences marocaines à l'étranger aux chantiers de développement » et « encourager l'investissement productif des Marocains du monde »³⁶.

La situation des émigrés est perçue dans sa complexité. Les vocables pour désigner les émigrés se sont multipliés. Ils ne sont plus de simples travailleurs mais les Marocains résidant à l'étranger, les Marocains du monde, voire les citoyens marocains à l'étranger. Cette vision multidimensionnelle de l'émigration se confirme dans les documents politico-administratifs

³⁵ Ministère de la Prévision et du plan 2001, p.54

³⁶ Site du ministère chargé des MRE : www.marocainsdumonde.gov.ma/

d'aujourd'hui où la nécessité de maintenir le lien entre le Maroc, ses émigrants et leurs enfants est mise en avant.

II. Marocains d'Europe

Les Marocains d'Europe constituent l'essentiel des effectifs des MRE, soit 86% selon les dernières statistiques du Ministère des Affaires Etrangères et de la Coopération, présentées dans le tableau 1 ci-dessus. Six pays européens arrivent en tête des pays d'accueil des MRE, dans l'ordre, la France, l'Espagne, l'Italie, les Pays-Bas, la Belgique et l'Allemagne.

Parmi ces six pays, quatre sont d'immigration marocaine relativement ancienne, mais qui a pris de l'ampleur depuis un demi siècle : la France, les Pays-Bas, la Belgique et l'Allemagne. On y trouve maintenant trois générations de Marocains³⁷. Le modèle migratoire et le profil des MRE y ont changé depuis les années 1970. L'immigré y arrivait seul, peu instruit et peu qualifié, venant plutôt du monde rural. La migration était temporaire et durait en moyenne moins de dix ans. Après quoi, le migrant retournait au pays où il avait investi essentiellement dans la construction de logement, dans sa région d'origine³⁸. La fermeture des frontières européennes à l'immigration de travailleurs venant du sud de la Méditerranée dès avant le milieu des années 1970, associée à la récurrence de la sécheresse et de l'augmentation du chômage au Maroc, ont entraîné un changement profond de l'immigration en Europe qui est devenue permanente. Les MRE ont utilisé les possibilités d'immigration encore offertes : le regroupement familial et l'installation des étudiants après la fin de leurs études en Europe. Il en a découlé une amélioration du niveau d'éducation et de qualification des MRE avec l'immigration des enfants et des jeunes qui ont bénéficié de l'expansion de l'enseignement au Maroc. Il faudrait noter également le rééquilibrage de la population immigrée avec l'arrivée des enfants et des femmes. Grâce aux progrès de la naturalisation et des naissances d'enfants de MRE dans ces pays, une bonne partie de la communauté marocaine porte la double nationalité et est citoyenne du pays d'origine et du pays d'accueil où certains ont maintenant des responsabilités politiques, au niveau local, régional ou même national (France, Belgique...). Les situations varient d'un pays d'accueil à l'autre, et même d'une région à l'autre dans le même pays. Les facteurs déterminants sont divers : niveau d'éducation et de formation, génération (première, seconde et troisième), région d'origine au Maroc..., mais peut-être surtout la politique d'immigration du pays d'accueil et le « climat » social qui

³⁷ Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger (2006)

³⁸ Hamdouch B. et Al. (1981) et (1979)

l'accompagne. Les monographies par pays permettent d'apporter l'éclairage nécessaire, de mieux connaître la communauté marocaine dans le pays considéré, de mieux comprendre les différences de pays à pays.

Dans les deux autres pays européens d'immigration, l'Espagne et l'Italie, la communauté marocaine y est établie plus récemment de façon massive, depuis une vingtaine d'années, principalement grâce à l'immigration clandestine, facilitée par la perméabilité relative de leurs frontières par rapport à celles des autres pays européens, leur proximité géographique et l'attitude plus positive de leurs gouvernements et entrepreneurs par rapport à l'immigration, dictée par leur intérêt économique bien compris. D'où les opérations successives de régularisations de grande ampleur qui ont permis à la communauté marocaine de devenir plus visible dans les statistiques officielles.

Cette immigration ressemblait à certains égards, jusqu'à récemment, aux débuts de l'immigration marocaine dans les pays européens d'immigration ancienne. Il s'agissait de personnes jeunes, seules, principalement des hommes- puis de plus en plus de femmes - qui transféraient une grande partie de leur revenu à leur ménage, resté au Maroc³⁹. Ils travaillaient plus cependant dans des secteurs différents, l'agriculture -surtout pour les saisonniers-, le commerce et le tourisme (hôtellerie, restauration). Ils avaient un niveau d'éducation plus élevé, ayant émigré au cours des deux dernières décennies. Et, surtout, leur modèle migratoire tend à converger rapidement vers celui que les MRE des premiers pays européens d'immigration avaient mis beaucoup plus de temps à atteindre : ils s'installent de façon permanente et constituent des familles en pays d'accueil, grâce au regroupement familial ou aux mariages mixtes

a) **Les Marocains de France**

Avec plus de quatre millions de Marocains résidant à l'étranger, soit le dixième de la population vivant au pays natal, l'émigration est une réalité manifeste au Maroc, avec une évolution, à la fois quantitative et qualitative. Néanmoins, durant de longues années, elle est restée centrée presque exclusivement sur le point nodal « naturel » que constituait alors la métropole antérieurement coloniale qu'était la France. Il s'agit par conséquent d'interroger les multiples facettes de cette évolution dynamique progressive et constante opérée, sous la forme d'un face-à-face maroco-français, qui perdurera jusqu'au début des années soixante. D'où la nécessaire mise à contribution de l'histoire, sous la forme d'une analyse diachronique du

³⁹ Ibid. et Hamdouch B. et Al (2000) et Hamdouch B. et Al (2008).

phénomène partant pour ce faire de ses prémisses jusqu'aux tendances actuelles observables. Interrogeant par là « le temps long » au sens où l'historien F.Braudel l'entendait, pour mieux comprendre le sens de ces migrations. Attendu qu'aborder la question de la migration marocaine en France et son évolution, revient forcément à analyser la genèse du mouvement migratoire marocain contemporain. Il est inconcevable de comprendre les mécanismes et les logiques des migrations marocaines en France, voire au-delà, sans référence à la colonisation non seulement du Maroc, mais de l'ensemble de la sous région. L'immigration est 'fille' directe de la colonisation pour reprendre l'expression du défunt A. Sayad (Le Maghreb central et l'Afrique de l'ouest) et des mutations qu'elle engendrera sur tous les plans : économique, social, culturel, démographique, etc. Raisonner en 'temps long' surtout en cette période où les discours extrémistes alimentent les angoisses ou les craintes collectives en stigmatisant les 'Maghrébins', c'est aussi sortir de l'instantané, en permettant au passé et au présent de s'éclairer de leur lumière réciproque.

❖ Évolution historique de l'immigration marocaine en France

L'immigration marocaine en France est un phénomène ancien. C'est vers 1910 que l'on peut situer le début du mouvement migratoire des Marocains vers la France, et à partir de 1914, la France comptait déjà plus de 15 000 travailleurs marocains. L'immigration marocaine en France n'a connu son ampleur qu'à partir des années 1970. L'arrêt de l'immigration décidé par le gouvernement, l'échec de la politique des retours et le recours au regroupement familial amorcé dès 1974, ont contribué à la transformation du mouvement migratoire marocain en France⁴⁰.

On peut distinguer trois périodes migratoires des marocains en France :

- La première période se situe entre les deux guerres. Il s'agit des premières tentatives de l'immigration collective organisée. Cette période a été caractérisée par une immigration de contingents composés :
 - de travailleurs, recrutés sur contrats, affectés principalement pour une durée temporaire aux usines d'armement, aux mines et aux secteurs agricoles. Ce n'est qu'en 1938 que fut créé au Maroc un service d'émigration pour assurer la sélection, le recrutement et l'acheminement des travailleurs marocains vers la France.

⁴⁰ <http://amf.chez.com/migrationmaro.htm>

- de militaires affectés à la résistance contre les Allemands pendant la deuxième guerre mondiale.

- La deuxième période commence dès le lendemain de la deuxième guerre mondiale (les Trente glorieuses) jusqu'à l'arrêt de l'immigration décidé par le gouvernement à cause du ralentissement de la croissance économique au début des années 1970. Il s'agit d'une immigration temporaire de main d'œuvre, composée d'hommes seuls.
- La troisième période, couvre la période de 1974 à nos jours. En 1974, le ralentissement de la croissance économique conduit le gouvernement à décider l'arrêt de l'immigration, sauf dans le cadre du regroupement familial et de demandes spécifiques émanant d'employeurs. L'échec de la politique d'aide au retour mise en place par le gouvernement, et la crainte des difficultés de revenir en France ont poussé les immigrés marocains installés en France, à prolonger leur séjour et à faire venir leur famille. C'est à partir de cette date charnière que l'immigration marocaine va connaître des mutations profondes dans sa structure, sa composition, ces difficultés, ses revendications, son évolution, etc.

Les Marocains constituent désormais la deuxième communauté d'immigrés en France derrière les Algériens. Un total de 1.314.000 Marocains, entre immigrés et descendants directs d'immigrés, ont été recensés en France à fin 2008, selon une étude de l'Institut national de statistiques et des études économiques français (INSEE).

Selon cette même étude, près de 654.000 immigrés nés au Maroc étaient installés en France en 2008, soit 12% de la population immigrée en France (5,3 millions). Celle-ci représente 8% de la population totale de France³³. Leur nombre a presque triplé depuis 1975, année à laquelle l'immigration marocaine représentait 6% de la population immigrée⁴¹.

Le premier quart des immigrés marocains était installé en France au milieu des années 1970, décennie qui a connu la première grande vague migratoire marocaine vers l'Hexagone.

Les descendants directs d'immigrés marocains, ceux nés et résidant en France, et ayant au moins un parent immigré, sont plus nombreux que les immigrés. Ils étaient estimés à 660.000, soit près de 10% de la population des descendants directs d'immigrés. Totalisant 6,7 millions, cette dernière catégorie représente 11% de la population de la France.

Le chiffre exact des Marocains et binationaux en France serait encore plus important, si on prend en compte les Marocains des troisième et quatrième générations nés en France de parents

⁴¹ Étude de l'Institut national de statistiques et des études économiques français (INSEE)2008

français de naissance, les Marocains nés en France et qui n'ont pas encore opté pour la nationalité française.

Ainsi, en 2015, l'historien Pierre Vermeren, spécialiste du Maghreb, a estimé que, d'après les chiffres de l'INSEE de 2008, le nombre de Marocains et personnes d'origine marocaine en France était de 2,5 millions sur quatre générations : « Ce chiffre est une extrapolation qui part du chiffre de l'Institut national de la statistique et des études économiques, Insee, lequel ne concerne que les immigrés et leurs enfants, soit 1,314 million de personnes en 2008 ; or à cette date, l'immigration marocaine compte 3 voire 4 générations, dont les descendants sont considérés comme « marocains » à Rabat ».⁴²

❖ Les étudiants marocains en France

Les Marocains arrivent en tête des étudiants étrangers à avoir choisi la France pour y poursuivre leurs études. En 2012, le nombre d'étudiants marocains a atteint 32 482, soit 11,3 % du total des étudiants étrangers en France, devant les étudiants chinois (10,3 %) et algériens (8,3 %).⁴³

Tableau: Les étudiants marocains en France

Les 10 premiers pays d'origine des étudiants internationaux en France depuis 2005							
	2005	2006	2007	2008	2009	Part du total	Evolution 2005-2009
Maroc	29 859	29 299	27 684	26 998	27 051	10,9%	-9,4%
Chine	14 316	17 132	18 836	20 852	23 590	9,5%	64,8%
Algérie	22 228	21 641	20 125	18 780	19 171	7,7%	-13,8%
Tunisie	9 750	10 386	10 533	10 812	11 177	4,5%	14,6%
Sénégal	8 766	9 399	9 302	9 298	8 948	3,6%	2,1%
Allemagne	5 887	6 565	6 947	6 918	6 774	2,7%	15,1%
Cameroun	5 043	5 387	5 570	5 655	5 826	2,3%	15,5%
Vietnam	3 735	4 658	5 164	5 133	5 803	2,3%	55,4%
Italie	4 021	4 455	4 790	5 009	5 348	2,1%	33,0%
Liban	4 695	5 083	5 391	5 609	5 254	2,1%	11,9%
Nombre total des étudiants internationaux en France	236 516	247 510	246 612	243 436	249 142	100,0%	5,3%

Source : Campus France

⁴² Pierre Vermeren, France-Maroc : je t'aime, moi non plus , Orient XXI, 22 janvier 2015

⁴³ Source :Campus France

Comme nous aurons l'occasion de le souligner, il y avait des étudiants marocains depuis les années vingt en France, mais leur nombre a toujours été insignifiant. Ainsi, un rapport du CHEM avance la présence d'une soixantaine d'étudiants marocains en France en 1946, sur environ 300 à 400 nord-africains⁴⁴. Pour l'année universitaire 1948-1949, P. Devillars, estime leur nombre à une centaine, concentrés essentiellement à Paris. Ce chiffre grimpa à 412 en 1950 et à 570 à la veille de l'indépendance⁴⁵. Même au lendemain de l'indépendance, la présence estudiantine marocaine en France est marquée par une forme de discrétion à cause de sa faiblesse numérique, elle démarrera péniblement au milieu des années soixante.

Par contre à partir du début des années soixante-dix et la fin des années quatre-vingt, la moyenne annuelle des arrivées des étudiants marocains est estimée à environ 20 000 étudiants, entre 1974 et 1987. Jusqu'à cette date, sur 4 Marocains partis faire leurs études à l'étranger, 3 sont allés en France. Ceci traduit le poids des relations historiques, les accords de coopération, l'équivalence entre les diplômes qui facilitent l'accès des étudiants marocains dans les universités françaises, l'octroi de bourses, les possibilités de bénéficier de l'aide d'un membre de la famille déjà présent en France, etc. Cette attractivité s'explique non seulement par le prestige de certains diplômes obtenus en France, mais aussi par les conditions d'études. En effet, malgré la croissance du nombre d'universités et d'écoles au Maroc, tout particulièrement depuis le milieu des années quatre-vingt, certaines d'entre elles connaissent toujours un gonflement des effectifs et les conditions d'études n'y sont pas toujours adéquates : faiblesse des moyens d'encadrement, limite des infrastructures, absence de certaines spécialités, peu de filières spécialisées, rareté des troisièmes cycles, etc.

Néanmoins, il y a eu depuis la fin des années quatre-vingt une chute des départs, due entre autres à : des conditions d'inscription de plus en plus difficiles ; la suspension des bourses qu'accordait presque automatiquement le gouvernement marocain à chaque étudiant à l'étranger; les difficultés à trouver un travail même avec un diplôme ; l'arrivée de générations plus arabisées que les précédentes et pas toujours ouvertes sur d'autres langues, etc. Toutefois, le nombre de départs est relativement important, même si on part, plus pour préparer un troisième cycle, que pour faire des études du premier et de deuxième cycle. Le Maroc se distingue toujours par le grand nombre de ses étudiants à l'étranger, soit 5%, contre 2%, comme moyenne pour l'ensemble du monde. En France, en 2003- 2004, il y avait 60 097 étudiants magrébins, sur un total de 200 723 étudiants étrangers, soit 30% des étudiants étrangers et 4% de l'ensemble de la population estudiantine. La France est la première

⁴⁴ Cf . Le rapport du CHEAM (sans indication du nom de l'auteur), document n° 192, p.13

⁴⁵ G.Oved, La gauche française et le nationalisme marocain (1905-1955), T.2

destination des étudiants marocains, algériens et tunisiens, et au 5ème rang pour les étudiants libyens. Annuellement plus de 15 000 visas d'études sont délivrés pour les pays du Maghreb. Plus de 70% des étudiants maghrébins sont en deuxième (36,1%) ou troisième cycle (34,3%).⁴⁶

b) Les marocains en Belgique :

En Belgique, le nombre de personnes d'origine marocaine (au moins un parent né avec la nationalité marocaine) était de 550 000 au 1^{er} janvier 2012, soit environ 4% de la population du pays. Cette proportion s'élève à 6,7 % pour les moins de 15 ans. Ce chiffre a plus que doublé en vingt ans. Avec un pourcentage de 4%, la population marocaine (comptant les Belges d'origine marocaine) possède le pourcentage le plus élevé en Europe parmi les marocains résidents à l'étranger. La Région de Bruxelles-Capitale (45% des MRE en Belgique) compte le plus de Marocains en Belgique ainsi qu'en Europe, suivis d'Anvers (22,7%), de Liège (8,8%) et de Charleroi (5,2%)³⁷. Une grande majorité des Marocains en Belgique sont originaires du Nord du Maroc (Al Hoceima, Nador, Tanger, Tétouan et Oujda)⁴⁷.

À l'heure actuelle, on retrouve trois grands pays d'origine qui ont marqué l'histoire migratoire de la Belgique d'après-guerre : le Maroc, la Turquie et la République démocratique du Congo. Le point commun entre ces trois courants migratoires est qu'ils ont démarré au début des années 1960. Les migrants originaires de ces trois pays se sont progressivement installés en Belgique et ont donné naissance à des populations ayant chacune leurs propres caractéristiques démographiques. L'immigration marocaine a contribué à façonner de manière durable le visage de la Belgique sur le plan démographique, économique, social et culturel. Deux exemples sont particulièrement significatifs : les Marocains constituent à l'heure actuelle la première communauté étrangère en Belgique ; la loi du 19 juillet 1974 reconnaît le culte islamique parmi ceux qui doivent bénéficier d'un financement public. Il y a d'ailleurs concordance de date entre la reconnaissance de l'islam et l'arrêt de l'immigration. Le regroupement familial reste cependant autorisé, ce qui va permettre l'installation durable des immigrés marocains dans le pays et l'augmentation du nombre des fidèles de confession musulmane. D'où l'intérêt de revenir sur la convention belgo-marocaine relative à l'occupation de travailleurs marocains en Belgique, signée le 17 février 1964 et passée presque totalement inaperçue à l'époque. Certaines entreprises comme Caterpillar, apprennent l'existence de la convention en 1974, l'année même où l'immigration est arrêtée. Le citoyen

⁴⁶ Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger MAROCAINS DE L'EXTERIEUR 2007

⁴⁷ www.sudinfo.be Publié le Mardi 15 Juillet 2014

belge moyen ignore jusqu'à son existence. Certains ouvrages spécialisés lui accordent une ligne⁴⁸.

À l'issue du 50^e anniversaire de l'immigration marocaine en Belgique en 2014, le premier ministre belge Elio di Rupo s'est exprimé en français : « *Des milliers de travailleurs venus du Maroc sont venus mettre leurs bras et leurs talents au service de nos entreprises. Présents sur tous les chantiers, dans les mines et les usines, ils ont contribué à bâtir notre richesse actuelle. Nous leur devons une partie de notre prospérité ! Nos immeubles, nos hôpitaux, nos écoles, nos aéroports, notre métro, nos voies ferrées, nos routes, tout cela s'est construit avec une importante main-d'œuvre marocaine. Vous pouvez être fiers d'eux. Nous pouvons être fiers d'eux ! Au nom de la Belgique et du Gouvernement belge, je tiens à leur exprimer la reconnaissance de notre pays et les remercier du fond du cœur. [...]* Être là, devant vous, en tant que premier Premier ministre issu de l'immigration, est pour moi un moment très symbolique. Je connais l'ampleur des difficultés que certains d'entre vous rencontrent dans la vie de tous les jours. Je sais que les obstacles restent malheureusement trop nombreux. Des Belges issus de l'immigration subissent encore trop souvent des discriminations, par exemple pour trouver un emploi ou un logement. Une Belgique colorée, multiculturelle fraternelle et solidaire. Une Belgique fière de son histoire, de sa culture et de ses valeurs. Une Belgique heureuse d'offrir ce qu'elle a, et d'accueillir les apports du monde entier. Cette Belgique multiple, nous allons la bâtir ensemble. Elle est votre pays, elle est notre avenir. ».⁴⁹

c) Les Marocains des Pays-Bas

La population marocaine constitue la troisième population allochtone⁵⁰ résidant aux Pays-Bas. En 2004, le Bureau Central des Statistiques (CBS) recensait 306 219 résidents d'origine marocaine, contre seulement 21 760 en 1972.

La décennie 60 s'est caractérisée par une émigration importante de main d'œuvre marocaine, notamment masculine vers les Pays-Bas, afin de combler le manque de personnes non qualifiées dans plusieurs secteurs de l'industrie. C'est ainsi que les Pays-Bas ont connu une période d'immigration spontanée et l'amorce d'un processus migratoire continu

⁴⁸ 1/2 siècle d'immigration belgo-marocaine LAPORTE CHRISTIAN Publié le dimanche 16 février 2014 2014 (<http://www.lalibre.be>)

⁴⁹ La convention belgo-marocaine du 17 février 1964 relative à l'occupation de travailleurs marocains en Belgique Courrier hebdomadaire n° 1803, par A. Frennet-De Keyser, 46 p., 2003

⁵⁰ Allochtone signifie en néerlandais, d'origine étrangère.

L'Etat néerlandais et les Marocains eux-mêmes considéraient le séjour aux Pays-Bas comme provisoire. Ils croyaient pouvoir travailler durement, pendant une courte période, faire des économies afin de revenir au pays pour y investir et s'y installer. On parlait alors de travailleurs invités ou *gastarbeiders*. Le recrutement se faisait notamment dans le Nord et le Nord-Est du Maroc. La majeure partie de la population d'origine marocaine résidant aux Pays-Bas provenait en effet de cette dernière région. La convention relative au recrutement des ouvriers marocains date de 1969⁵¹.

Cette migration est communément appelée migration de travail ou *arbeidsmigratie*. Au début du processus migratoire, on parlait principalement de la première génération d'allochtones.

Depuis la crise économique du début des années 1970, les populations allochtones, notamment d'origine turque et marocaine, sont les premières touchées par les vagues de licenciements. On relève alors une baisse soudaine de l'émigration vers les Pays-Bas.

La population marocaine résidente aux Pays-Bas avait comme alternative soit de retourner au pays natal soit de s'installer de façon définitive aux Pays-Bas, dans le cadre du regroupement familial. Les Marocains ont opté en grande partie pour la deuxième solution. Le regroupement familial, qui était déjà amorcé, s'intensifia alors de 1975 à 1985. Ce phénomène a renforcé l'installation permanente des résidents d'origine marocaine dans les quatre grandes villes des Pays-Bas (Amsterdam, La Haye, Rotterdam et Utrecht). C'est à partir de cette période qu'on a commencé à parler de la deuxième génération (*tweede generatie allochtonen*).

Les Pays-Bas ont été toujours à l'avant-garde en matière de politique migratoire, leur législation en la matière fut souvent considérée comme plus humaine et exemplaire par les autres pays européens. Cependant les conséquences du 11 septembre 2001, l'assassinat de Pim Fortuyn, leader du parti d'extrême droite LPF, puis celui du réalisateur Theo Van Gogh, ont été désastreux pour les communautés d'origine étrangère et en particulier pour tous les musulmans

⁵¹ Le Maroc a été l'un des premiers pays du monde qui a reconnu les Pays-Bas en tant que République des Provinces Unies. Un accord d'amitié et de coopération mutuelle comprenant un volet militaire a été conclu entre les deux pays au début du 16ème siècle. D'autres accords suivront en 1651, 1659, 1673, 1692, 1852 et 1891, 1961, 1972 et le dernier en juin 2000. Après la Seconde Guerre mondiale, les Pays-Bas, pays en reconstruction à l'instar de l'Europe, ressentant le besoin de travailleurs étrangers, font appel au Maroc. Ainsi, dans les années 60, les premiers travailleurs marocains s'installent en Hollande. Dans ce cadre, plusieurs accords ont été signés entre les 2 pays ; citons entre autres, l'accord pour le recrutement des Marocains signé à La Haye le 14 mai 1969, l'accord de collaboration économique, le 23 décembre 1971 à Rabat, l'accord de non double imposition, le 12 août 1977 à Rabat et l'accord en matière de sécurité sociale, le 14 février 1972 à Rabat et qui connaîtra plusieurs adaptations entre 1972 et 2000

des Pays-Bas⁵². Un débat acharné s'ouvrit alors sur l'intégration des populations étrangères et notamment celles d'origine marocaine et musulmane .

d) Les Marocains d'Espagne

L'Espagne, qui était traditionnellement un pays d'émigration, devient un pays d'immigration au début des années 1970. Les étrangers, principalement marocains, qui ne réussissaient pas la traversée des Pyrénées vers les pays de l'Union européenne, prolongeaient leur séjour temporaire dans les villes basques et catalanes qui finissaient par les intégrer. La situation migratoire a beaucoup changé durant les années 1990 et 2000.

Aujourd'hui, l'immigration en Espagne est une réalité structurelle ; sur le plan politique, la droite comme la gauche ont fini par accepter cette situation que partage la majorité des citoyens espagnols. Le développement exponentiel de l'immigration durant les sept premières années de la décennie en cours, place l'Espagne au premier rang des pays récepteurs d'immigrés en Europe. Il n'est dépassé à l'échelon mondial que par les Etats-Unis d'Amérique⁵³. Les données statistiques confirment cette réalité : 165 289 étrangers, majoritairement européens en 1975 ; dix années plus tard, ils sont 499 733. En 2007, 3,5 millions étrangers y résident avec une carte ou autorisation de résidence en vigueur⁵⁴.

Les Marocains se situent en tête de liste des étrangers en Espagne, quoique leur part dans l'ensemble des Etrangers n'ait cessé de baisser avec le temps : de 23 % en 1999 à 13% en 2007.

e) Les Marocains d'Italie

L'existence d'une communauté marocaine de plus en plus nombreuse en terre italienne est le produit d'une phase remarquable dans le processus migratoire, à la fois long, complexe et souvent douloureux, qui s'est progressivement établi, puis consolidé, entre les rives méridionale et septentrionale du Bassin Méditerranéen, tout au long du siècle écoulé, mais plus

⁵² Theo Van Gogh a été assassiné par un Néerlandais d'origine marocaine, de confession musulmane.

⁵³ Selon les données publiées par l'Eurostat en 2007, entre janvier 2006 et janvier 2007, l'Espagne reçoit 636000 migrants (1742 immigrants/jour) , soit une augmentation de 1,4% par rapport à 2005 et 44% du total des immigrants arrivés dans les pays de l'U.E.

⁵⁴ Il s'agit des étrangers titulaires d'un titre de séjour, que publie le département du travail et des Affaires Sociales dont relève le Secrétariat d'Etat à l'Immigration et l'Emigration ; les données de l' Instituto Nacional de Estadística, qui comptent tous les étrangers inscrits aux registres municipaux espagnols, abstraction faite de leur situation administrative (légaux ou irréguliers), parlent de 4,4 millions d'étrangers au 01/01/07

particulièrement au cours des cinq dernières décennies, emportant vers l'Europe des millions de Marocains que leur terre natale n'a pas pu retenir sur place.

Très timide et fort marginal jusqu'aux années 80, le mouvement d'immigration marocaine en Italie s'amplifie sérieusement au cours des années 90, constituant ainsi la première communauté étrangère dans le pays de Marco Polo, avant d'être rattrapée, puis légèrement dépassée, par celles des Albanais et des Roumains dans les toutes dernières années seulement.

Concernant, au début, des individus isolés, issus de la plupart des régions marocaines émettrices traditionnelles de migrants, les flux vers l'Italie ont puisé beaucoup plus dans les populations de plusieurs grandes villes du pays, ainsi que dans celles de certaines contrées du Maroc central où l'aggravation relativement tardive de la crise de l'emploi a favorisé la contagion migratoire, d'autant plus que le pays de destination autorisait désormais le regroupement familial pour les étrangers, ce qui a contribué largement à en équilibrer les structures démographiques, tout en fournissant une main-d'œuvre très bon marché.

Largement diffuse à travers le territoire italien, pendant les premières années de sa constitution, la communauté marocaine y a connu une importante évolution dans sa distribution spatiale, marquée par un glissement progressif, mais particulièrement net, du Sud vers le Nord, ce dernier concentrant désormais les trois-quarts des immigrés marocains en terre italienne.

f) Les Marocains d'Allemagne

Aujourd'hui, la communauté marocaine vivant en Allemagne est forte de quelque 71.639 personnes.. L'effectif total de la communauté marocaine en Allemagne est cependant évalué à quelque 100.000 personnes et les deux consulats du Maroc implantés à Düsseldorf et à Francfort avancent le chiffre de 102.000 en se basant sur les registres d'immatriculation des Marocains vivant en Allemagne⁵⁵. Malgré sa faiblesse numérique comparée à d'autres communautés, la communauté marocaine constitue la troisième communauté arabo-musulmane en Allemagne après les Turcs (1.767.041) et avant les Iraniens (61.792 personnes), la première communauté africaine et arabe loin devant les Tunisiens (24.136 personnes) et les Algériens (13.948).

La principale particularité de l'émigration marocaine vers l'Allemagne reste le caractère tardif de son déclenchement, mais aussi la forte présence de flux issus du Rif surtout oriental. C'est la raison pour laquelle l'étude de l'évolution de l'émigration marocaine vers l'Allemagne

⁵⁵ Ceci est le chiffre officiel que donne l'Office Fédéral des Statistiques et qui correspond à la population enregistrée officiellement et en règle

se confond souvent dans la littérature avec celle de l'émigration des habitants du Rif oriental en particulier et du Maroc oriental en général.

Y a-t-il une diaspora marocaine ?

On aura compris à la lecture de tout ce qui précède et on comprendra mieux encore de tout ce qui va suivre, que l'histoire, les évolutions sociopolitiques, l'enracinement géographique, aboutissent pour l'heure une présence importante de marocains, disposant d'une forte personnalité culturelle et d'un puissant ciment religieux. La France, même si elle n'occupe plus comme par le passé, la fonction d'unique pays d'immigration, reste jusqu'à présent le pays où se concentrent le plus de marocains à l'étranger. Du fait de cette profondeur historique, elle constitue un noyau dur par lequel transite une multitude de relations, d'activités et d'échanges au sein de la communauté marocaine, à tel point que nous sommes en droit de nous demander si c'est le début de la naissance d'une 'diaspora'. Autrement dit, peut-on observer, dès à présent, l'existence d'une diaspora marocaine dont la France est un élément actif dans sa genèse, comme c'est le cas notamment pour les arméniens ?

Le terme "diaspora" est compris de tous ; mais souvent à tort, car il comprend une ambiguïté qui dépasse cependant l'aspect exalté auquel on le rattache fréquemment. Toute recherche sur ce thème se heurte en premier lieu au flou sémantique et conceptuel qui frappe cette notion. Les sciences sociales ont du mal à produire les critères selon lesquels elles se donnent le droit de considérer tel ou tel groupe ethnique comme "diaspora" et souvent le chercheur risque de se perdre dans des conjectures de spécialistes. Résultat, ce concept cause bien des malentendus, bien des polémiques, et beaucoup de mises au point⁵⁶. Si les politologues et les historiens ont été parmi les premiers à s'intéresser aux diasporas, chez les géographes par contre, comme le souligne M. Bruneau : "la notion de diaspora n'a été largement utilisée qu'assez récemment, dans les années 1980".⁵⁷

Dans le cas des Marocains, peut-on parler de "diaspora"⁵⁸ ? Si nous partons de l'origine du terme grec 'speiro', qui signifie 'semer' ; à savoir la diffusion et la dispersion d'une ethnie dans

⁵⁶ Medam (A.), «Diaspora/diasporas : archétype et typologie», REMI, vol n° 9, 1993, pp 59-65 et Sheffer (G.), «Wither the study of ethnic diasporas ? Some theoretical, definitional, analytical and comparative considerations» in Prevlakis (G.), (ed), The networks of Diasporas, L'Harmattan, Paris, 1996, pp.37-46. Voir aussi Ma Mung (E.), "La Notion de diaspora et les nouvelles formes des migrations internationales", in Colloque Systèmes et dynamiques des migrations internationales ouest-africaines, Dakar, 3-6 décembre 1996, 11 pages ronéotypées.

⁵⁷ M. Bruneau. «Espace et territoires de diasporas», in Diasporas, Paris 1995, Ed. Reclus, page 5.

⁵⁸ Il faut souligner que pour les musulmans on invoque l'Oumma, ou la communauté des croyants (Ummah, qui désigne clan en Hébreu et dans la racine Um évoque la mère, la métropole, la mère patrie). Mais pour au moins deux raisons nous préférons l'utilisation ici du terme de communauté, plutôt que celui de l'Oumma. D'une part il

le monde. Et si nous considérons, comme G. Chaliand et J.P. Rageau⁵⁹, que conserver son identité est une caractéristique majeure des diasporas, de même que d'avoir une volonté de durer en tant que groupe transplanté et dispersé, alors la communauté marocaine à l'étranger est une "diaspora". De même l'émigration marocaine répond aux trois critères que M.Bruneau considère comme essentiels pour déterminer le concept de diaspora et qu'il partage d'ailleurs avec G.Sheffer à savoir: "la conscience et le fait de revendiquer une identité ethnique ou nationale ; l'existence d'une organisation politique, religieuse ou culturelle du groupe dispersé (richesse de la vie associative) ; l'existence de contacts sous diverses formes, réelles ou imaginaires, avec le territoire ou pays d'origine"⁶⁰. Par contre, l'analyse du critère qui est à l'origine de la dispersion ne correspond nullement au cas de l'émigration marocaine. En effet, généralement, c'est un désastre politique, pour une multitude de raisons qui est le facteur principal de la dispersion collective et forcée d'un groupe, qu'il soit religieux et/ou ethnique, comme ce fut le cas pour les Juifs, les Arméniens ou les Palestiniens. Or, l'émigration marocaine est surtout économique; néanmoins, les travaux évoqués ci-dessus, à part G.Chaliand et J.P.Rageau, mettent très peu l'accent sur ce facteur pour s'interroger sur l'adéquation entre ce concept et les migrations internationales actuelles. Généralement, ils considèrent que la distinction entre diasporas économiques et diasporas politiques, "n'est pas toujours aisée", pour reprendre une expression de E. Ma Mung⁶¹. Ce dernier note les imbrications et les influences de "l'économique" et du "politique" dans le milieu diasporique, et il souligne l'importance de l'existence de relations entre les différents pôles de la diaspora : "une diaspora n'existe que s'il y a des échanges, des circulations de personnes, de biens, d'informations entre ces différents pôles. Autrement dit, c'est lorsqu'une migration prend et conserve une dimension réticulaire relativement complexe qu'elle constitue une diaspora. Sinon le mot est vide de sens". Cette double notion de la multipolarité et de l'inter-polarité de la migration marocaine qui passe par un axe principal qu'est le Maroc, est vivace, dynamique et visible, tout particulièrement dans les pays d'immigration ancienne comme c'est le cas

y a le rapport à un Etat, en l'occurrence le Maroc. D'autre part, au sein de cette communauté marocaine à l'étranger il y a aussi des marocains de confession juive. Elle implique des liens plus forts que la société ou la collectivité, avec une prise de conscience et une adhésion. Communauté dans le sens de ce qui va ensemble et s'échange, ce terme possède plusieurs acceptions. Nous utilisons ici communauté, dans le sens d'un groupe social uni pour des intérêts de même nature, avec des origines communes (biologiques, territoriales et religieuses). Aussi la communauté ethnique (ethos, de seu, soi : les individus de même sort mais autonomes, existant par eux-mêmes) est mieux appropriée dans notre contexte. Cf ; Retaille D. (1995), « Ethnogéographie, naturalisation des formes socio-spatiales », in Claval P. et Singaravelou, Ethnogéographie, Ed. L'Harmattan, Paris, p-p 17-38

⁵⁹ Chaliand G. et Rageau. J.P. (1990, Atlas des diasporas. Paris. Ed. Odile Jacob. pp. XI-XX.

⁶⁰ M. Bruneau. «Espace et territoires de diasporas», in Diasporas, Paris 1995, Ed. Reclus p.8.

⁶¹ Ma Mung. E. (1996 (Ed., 1996), Mobilités et investissements des émigrés (Maroc, Tunisie, Turquie, Sénégal), L'Harmattan, Paris, 272 p.

notamment de la France, de la Belgique, des Pays-Bas ou de l'Allemagne, par contre dans les pays d'immigration récente comme en Italie où en Espagne, il est encore en gestation. Rarissimes sont ceux qui coupent les liens à la fois avec le pays et la communauté d'origine, pour créer de nouvelles solidarités.

En plus, si on ajoute à tous ces facteurs l'enracinement et l'attachement des ces Marocains du Monde à leur langue et à leur culture d'origine, nous serions tenté de dire qu'il y a effectivement une 'diaspora marocaine'. Toutefois à bien y regarder, on se trouve en présence d'une mobilité liée essentiellement à des facteurs économiques. Aussi, sans vider le concept de 'diaspora' de sa substance première et de son efficience, et faute de pouvoir en forger un nouveau, nous sommes obligé d'atténuer cette affirmation en y accolant le mot 'économique'. En effet, dans la mesure où il y a une durée de presque un siècle de migration, notamment en France, la préservation de(s) culture(s) marocaine(s) au sein des cultures des pays d'installation, le développement d'une circulation très dense entre le Maroc et les pays d'immigration¹¹⁶, la mise en place d'une organisation réticulaire, un fonctionnement selon un système polycentrique qui s'appuie sur les nœuds et les carrefours que sont les grandes métropoles européennes (Amsterdam, Bruxelles, Paris, Marseille,...) et une contribution grandissante au désenclavement et à l'unification des espaces migratoires du local au transnational ; les conditions semblent remplies pour parler de 'diaspora économique'. Ceci d'autant plus qu'elle gravite toujours autour du Maroc, même si on peut relever parmi les jeunes des cas de distanciation par rapport au pays des parents, sans pour autant que les références se dissolvent.

a) Une diaspora marocaine en pleine mutation

Le constat s'impose : la migration marocaine aujourd'hui n'a rien de celle d'il y a 15 ou 20 ans. A tous les niveaux, de profondes mutations se sont opérées, modifiant même l'essence et le concept de migration. Le vent de changement a touché à la fois l'effectif et le profil des migrants marocains. En peu d'années, le nombre des MRE ne cesse d'augmenter .

Par ailleurs, l'on constate un rajeunissement de la diaspora marocaine dont les jeunes représentent plus des deux tiers⁶². Bon nombre d'entre eux sont nés dans des pays étrangers et portent, dès lors, un regard beaucoup plus différent sur le Maroc. D'où la nécessité pour les autorités publiques marocaines d'adopter une nouvelle approche permettant à ces jeunes de la nouvelle génération de bâtir des liens avec leur patrie.

⁶² Voir Sondages BVA / CCME Mai 2009 (annexe)

b) Les institutions chargées de la politique d'émigration du Maroc :

Les institutions chargées du dossier de l'émigration varient au rythme de l'évolution de l'intérêt accordé aux émigrés. Les émigrants étaient d'abord considérés comme des travailleurs durant les années 1960 et 1970. C'est pourquoi les institutions chargées de l'émigration étaient principalement le bureau de l'émigration du ministère du Travail (chargé d'appliquer les conventions bilatérales et d'examiner les dossiers des candidats au départ), le ministère de l'Intérieur (chargé de délivrer les passeports), le ministère de la Santé publique (chargé d'assurer une sélection selon des critères médicaux parmi les candidats au départ) et le ministère des Finances (chargé de la collecte de l'épargne). Alors qu'elles étaient supposées être des structures de solidarité et d'entraide, les Amicales des travailleurs et des commerçants étaient chargées de la surveillance et de la répression des migrants. « Dès le départ [...], les Amicales ont joué le rôle d'auxiliaire administratif coercitif et de bras droit du dispositif sécuritaire marocain. La logique sécuritaire ayant vite pris le pas, elles ont fonctionné en tant qu'instruments des consulats marocains pour encadrer, embrigader et surveiller les émigrés »⁶³. L'Instance Équité et Réconciliation, chargée par le roi Mohammed VI de faire la lumière sur les violations des droits de l'Homme commises durant les années de plomb, a confirmé dans un rapport de 2005 le rôle répressif joué par les Amicales.

À la fin des années 1980 et au début des années 1990, de nombreuses institutions chargées de l'émigration sont créées. La mise en place de ces institutions résulte du changement des formes migratoires et de l'évolution de la perception de l'émigration. La nécessité de mettre en place des institutions qui permettent au Maroc de maintenir un lien avec les émigrés et leurs enfants s'est imposée.

1. Le ministère chargé des Affaires de la communauté marocaine résidant à l'étranger

En Avril 1990, un ministère chargé des Affaires de la communauté marocaine résidant à l'étranger est créé. L'objectif est d'adopter une gestion cohérente adaptée au caractère pluridimensionnel de l'émigration. Le décret n°2.91.98 du 13 juin 1993 définit les attributions

⁶³ Belguendouz, A. (2006). *Enjeux migratoires maghreb - europe - afrique subsaharienne : un regard du sud*. Salé (Maroc): Imprimerie Beni Znassen. .

et l'organisation du ministère. En coordination avec d'autres institutions, le ministère chargé des Affaires de la communauté marocaine résidant à l'étranger est chargé de promouvoir l'action sociale, économique et culturelle en direction des MRE, d'assurer le suivi des migrations, de contribuer aux négociations relatives à l'émigration avec les pays de destination et de mettre en place des mesures qui facilitent la réintégration des MRE de retour au pays. Cette institution a vocation à devenir l'interlocuteur privilégié des MRE.

Ce ministère peine à s'imposer dans l'arène institutionnelle. De multiples instances sont d'ores et déjà chargées du dossier sur l'émigration. Le ministère des Affaires étrangères, qui considère que les MRE relèvent de son domaine de compétence, est hostile à cette nouvelle institution et ne souhaite pas que les services consulaires soient critiqués. Dès février 1995, cette institution perd son autonomie vis-à-vis du ministère des Affaires étrangères et n'est plus qu'un sous secrétariat d'État. Ces sept années d'existence sont caractérisées par une grande instabilité. À sa tête se succèdent les ministres Rafik Haddoui (1990-1993), Ahmed El Ouardi (1993-1995) et le sous-secrétaire d'État Lahcen Gaboune (1995-1997). Lors du remaniement ministériel d'août 1997, un décret met fin à ce ministère et transfère ses compétences au ministère des Affaires étrangères. Ce décret ne suit pas la procédure légale d'abrogation et n'est pas publié dans le Bulletin officiel.

En novembre 2002, le Premier ministre, Driss Jettou, met de nouveau en place un ministère chargé des MRE. Ce ministère n'est pas délégué auprès du Premier ministre, mais auprès du ministre des Affaires étrangères et de la coopération. Cette instance n'avait de ministère que le nom puisqu'elle n'avait pas d'autonomie ou de budget propre.

Le gouvernement formé en octobre 2007 par Abbas El Fassi restitue un ministère, délégué auprès du Premier ministre, chargé des MRE. Puisque le décret n°2.91.98 relatif à la création de ce ministère en juin 1993 n'avait pas été officiellement abrogé, il y est fait référence. Dans le domaine juridique, c'est comme si cette institution n'avait jamais cessé d'exister. Ce ministère était dirigé par Nezha Chekrouni, puis Mohammed Ameer jusqu'en janvier 2012, ensuite, c'est au tour d'Abdelatif Mâazouz et Anis Birou .Aujourd'hui c'est Abdelkrim Benatiq qui est à la tête de cette institution.

La mise en place d'un ministère, autonome, chargé de l'émigration, représente un grand pas pour la politique marocaine d'émigration. Pourtant, des faiblesses institutionnelles persistent. Le plan d'action 2008-2012 pour la promotion des citoyens marocains à l'étranger, rédigé par le ministère, met en exergue certains de ces manquements, notamment l'absence de coordination et de coopération entre les différentes instances œuvrant dans le domaine de

l'émigration et la faiblesse des fonds. Cet examen autocritique ainsi que la volonté de mettre en place une stratégie globale à destination des MRE, désignés comme des citoyens, sont des points positifs.

Outre le ministère, d'autres institutions sont dédiées aux émigrés.

2. La Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'étranger

La Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'étranger a été instituée par décret royal en juillet 1990, parallèlement à la création du ministère chargé des Affaires de la communauté marocaine résidant à l'étranger. Le choix de mettre en place une fondation est motivé par deux considérations. Les responsables politiques estiment que cette forme autorise une plus grande proximité avec les MRE qu'un ministère. Ils considèrent, aussi, qu'elle aurait plus de poids dans les négociations avec les institutions des pays d'accueil qu'une ONG. La loi n°19.89 crée la Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'étranger et définit ses objectifs principaux : « *œuvrer pour le maintien des liens fondamentaux qu'ils entretiennent avec leur patrie* » et « *les aider à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent du fait de leur émigration* ». Les missions de la fondation sont d'abord culturelles et religieuses (enseignements linguistiques et religieux, activités culturelles et sportives destinées aux MRE, etc.). La fondation doit fournir une assistance financière aux MRE dans le besoin. Un pourcentage des profits des banques par lesquelles transitent les transferts des émigrés est versé à la fondation pour contribuer à son budget.

Le ministère chargé des Affaires de la communauté marocaine résidant à l'étranger et la fondation entretiennent une grande proximité. Lorsque les deux institutions sont créées, le ministre occupe le poste de président-délégué de la fondation. La fondation connaît de grandes difficultés au milieu des années 1990. Des réformes sont amorcées dès 1996.

La princesse Royale Lalla Meryem, fille aînée du roi Hassan II, est nommée présidente de la fondation. En 1997, Omar Azziman, alors ministre de la Justice, est nommé président délégué.. L'organigramme de la fondation est modifié en 1997. Elle est désormais composée de sept pôles, dont un Observatoire de la communauté marocaine à l'étranger (OMCE) mis en place via une convention avec l'Organisation internationale des migrations (OIM). La fondation est listée parmi les institutions publiques stratégiques⁶⁴ . À ce titre, les responsables de cette

⁶⁴ La Loi organique n° 02.12 relative à la nomination aux hautes fonctions

instance sont désignés par le Conseil des ministres, présidé par le roi, à partir d'une proposition du Premier ministre.

Depuis sa création, la fondation est administrée par un comité directeur de vingt-sept membres dont treize sont désignés parmi les membres des Fédérations des Amicales des travailleurs et des commerçants marocains à l'étranger, supposés représenter les MRE. Cette représentativité est limitée au vu de la diversité des MRE et du rôle historique des Amicales dans la surveillance et la répression des TME.

3. Le Conseil de la communauté marocaine à l'étranger (CCME)

D'autres institutions entièrement dédiées à la gestion de l'émigration existent, notamment le Conseil de la communauté marocaine à l'étranger (CCME). La création de ce Conseil a été annoncée par le roi Mohammed VI lors du discours du 6 novembre 2005 prononcé à l'occasion du trentième anniversaire de la Marche verte. Il relève l'intention de créer un Conseil supérieur de la communauté marocaine à l'étranger constitué de façon démocratique et transparente, et bénéficiant de toutes les garanties de crédibilité, d'efficacité et de représentativité authentique. Il comprend également des membres nommés par notre majesté parmi les personnalités reconnues pour leur implication remarquable dans la défense des droits des immigrés marocains et des intérêts supérieurs de la nation, ainsi que des représentants des autorités et des institutions concernées par les questions de l'émigration. Un projet de loi est préparé, mais il soulève des oppositions, notamment en raison de la prééminence des membres du gouvernement au sein du Conseil. Ces critiques conduisent à l'abandon du projet. Le 6 novembre 2006, le roi annonce que le Conseil consultatif des droits de l'homme (CCDH) a pour mission d'émettre un avis sur la constitution de ce nouveau conseil.

Ce processus de consultation aboutit à la loi n°1.07.208 du 21 décembre 2007. Elle crée le CCME. C'est une instance consultative qui se prononce sur les avant-projets de lois, les orientations politiques et les mesures mises en place à l'intention des émigrés. Le CCME doit être constitué de cinquante-deux membres délibérants (dont le président et le secrétaire général) et de dix-huit membres observateurs (ministères et instances tels que la Fondation Hassan II pour les MRE, la Fondation Mohammed V⁶⁵, le CCDH, etc.). Cette instance est organisée en six groupes de travail thématiques.

⁶⁵ La fondation Mohammed V pour la solidarité créée par le roi Mohammed VI en 1999 et reconnue d'utilité publique. Sa mission principale est de lutter contre la pauvreté avec les acteurs sociaux. Elle est chargée de faciliter les retours vacanciers des MRE.

Elle est souvent critiquée car elle n'apporterait pas de plus-value dans la gestion de l'émigration et participerait à la confusion et au manque de coordination institutionnelle.

4. Des efforts vers une meilleure coordination des institutions

La question de la coordination des institutions est des plus pressantes. Outre les instances dédiées à la gestion de l'émigration, un grand nombre de ministères participent à la politique d'émigration sans y être entièrement dédiés. Les exemples les plus évidents sont : le ministère des Affaires étrangères et de la coopération pour son rôle dans la protection des MRE, ou encore le ministère de l'Éducation nationale pour l'enseignement de la langue arabe et de la culture d'origine aux enfants de MRE, ou enfin le ministère du Habous et des affaires islamiques chargé de répondre aux besoins liés à la vie religieuse des MRE.

Des efforts louables sont entrepris pas les institutions marocaines afin de coordonner leurs actions. Le 21 novembre 2012, le ministère chargé des MRE et la Fondation Hassan II pour les MRE signent un accord pour coordonner leurs activités⁶⁶. Les parties s'engagent à coordonner leurs actions via un organe conjoint : le Comité permanent de coordination (CPC). Le CPC doit être constitué de responsables des deux instances et doit tenir au moins une réunion par semestre.

Le ministère chargé des MRE, la Fondation Hassan II pour les MRE et le CCME supervisent avec la collaboration de l'Institut royal d'études stratégiques (IRES) une étude, en cours, destinée à renforcer la collaboration entre les parties et déterminer la stratégie nationale sur les questions migratoires à l'horizon 2030. Une stratégie commune pourrait permettre à ces instances de mieux coordonner les actions dans le futur.

Section 2. Les Marocains dans le système éducatif en Europe

1. Les étudiants marocains en France : de la quête du savoir à la mobilité des compétences

La première présence des étudiants marocains en France remonte au XIX^e siècle, Ray précise que « la France reçut vers 1884, sous le règne de Hassan 1^{er}, un groupe de vingt à vingt-cinq jeunes étudiants marocains qui effectuèrent un stage, notamment, à l'Ecole du génie de Montpellier » Ray. Plus tard, et depuis 1920, des étudiants marocains décident de continuer leurs études supérieures en France, leur nombre était insignifiant vu qu'ils étaient issus des familles riches du Maroc. Sous le protectorat, les étudiants les plus dynamiques du mouvement estudiantin marocain formé en France, représentèrent le « noyau dur » du mouvement national

⁶⁶ Fondation Hassan II pour les MRE, 21 novembre 2012

marocain. Cependant, il est indispensable d'appréhender le rôle pionnier, joué par les étudiants marocains formés en France, dans l'éveil, la prise de conscience et la lutte pour l'indépendance du pays en 1956. Ceci dit, ces étudiants vont devenir plus tard, l'élite politique pensante du Maroc post-colonial, citons à titre d'exemple : Mohamed Hassan Ouazani, Ahmed Belafrej, Alla Al-Fassi, Mohamed Douiri.

À partir du début des années 1970, le mouvement étudiant marocain en France va connaître un nouvel élan, la moyenne annuelle des arrivées des étudiants marocains est estimée à environ 20.000 étudiants entre 1974 et 1987. Jusqu'à cette date, sur 4 Marocains partis faire leurs études à l'étranger, 3 sont allés en France. Ceci traduit le poids des relations historiques, les accords de coopérations, l'équivalence entre les diplômes qui facilitent l'accès des étudiants marocains dans les universités françaises, l'octroi de bourses, les possibilités de bénéficier de l'aide d'un membre de la famille déjà présent en France, etc. Cette attractivité s'explique non seulement par le prestige de certains diplômes obtenus en France, mais aussi par les conditions d'études. En effet, malgré la croissance du nombre d'universités et d'écoles au Maroc, tout particulièrement depuis le milieu des années 1980, certaines d'entre elles connaissent toujours un gonflement des effectifs et les conditions d'études n'y sont pas toujours adéquates : faiblesse des moyens d'encadrement, limite des infrastructures, absence de certaines spécialités, peu de filières spécialisées et la rareté des troisièmes cycles.

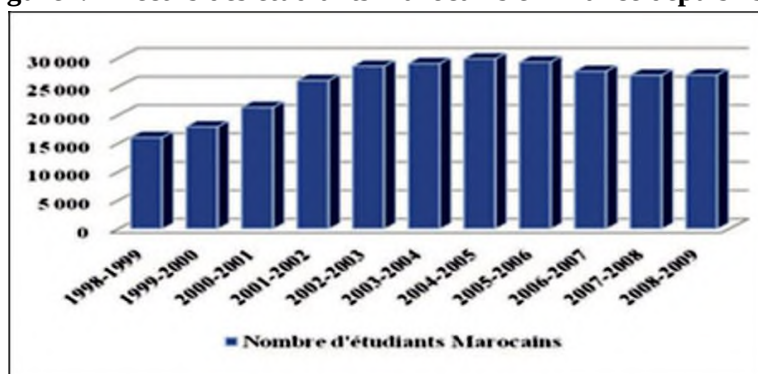
Néanmoins, il y a eu depuis la fin des années 1980 une chute des départs due entre autres à des conditions d'inscriptions de plus en plus difficiles, la suspension des bourses qu'accordait presque automatiquement le gouvernement marocain à chaque étudiant à l'étranger, les difficultés à trouver un travail même avec un diplôme, l'arrivée de générations plus arabisées que la précédente pas toujours ouverte sur d'autres langues. Toutefois, le nombre de départs est relativement important, même si on part plus pour préparer un troisième cycle que pour faire des études de premier et deuxième cycle .

Par ailleurs, le Maghreb se distingue toujours par le grand nombre de ses étudiants à l'étranger. En France, au cours de l'année scolaire 2003-2004, il y avait 61.078 étudiants magrébins sur un total de 200.723 ⁶⁷étudiants étrangers, soit 30% des étudiants étrangers et 4% de l'ensemble de la population étudiante. La France est largement le premier pays d'accueil

⁶⁷ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en France, note d'information, septembre 04-23.

des étudiants marocains qui constituent la population étudiante étrangère la plus importante dans ce pays.

Figure : Effectifs des étudiants marocains en France depuis 1989



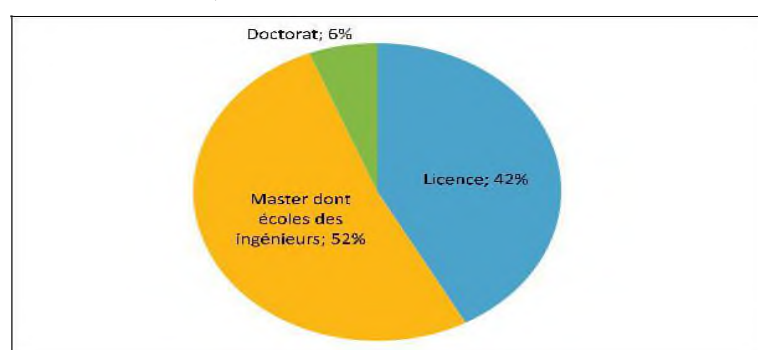
Source : SISE (Système d'Information sur le Suivi de l'étudiant), ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche., INSEE.

Selon les statistiques du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France, ils étaient 17.899 nouveaux étudiants marocains admis à séjourner en France au titre de l'année scolaire 1999-2000, 21.343 en 2000-2001, 26.076 en 2001-2002 et 29.044 en 2003-2004. Selon celles de 2009, le stock d'étudiants Marocains en France est de 27.051, en baisse par rapport à 2005, d'environ 3.000 étudiants en quatre ans.

D'après les données du Ministère des Affaires Etrangères et Européennes (MAEE) pour l'année 2009-2010, les étudiants marocains sont inscrits dans près de 85 universités françaises. 42% d'entre eux sont en Licence, 52% en Master dont les écoles d'ingénieurs et 6% en Doctorat .

Malgré le développement de nouvelles destinations comme la Belgique, le Canada, les Etats-Unis ou les pays de l'ancien bloc de l'Est, la France draine toujours le plus grand nombre d'étudiants marocains. Ces derniers représentent depuis longtemps la première population estudiantine étrangère dans les universités françaises avec plus de 15%, loin devant les Algériens qui arrivent en deuxième position avec 8,5% pour les années universitaires 1999-2000, 2000-2001 et 2003-2004.

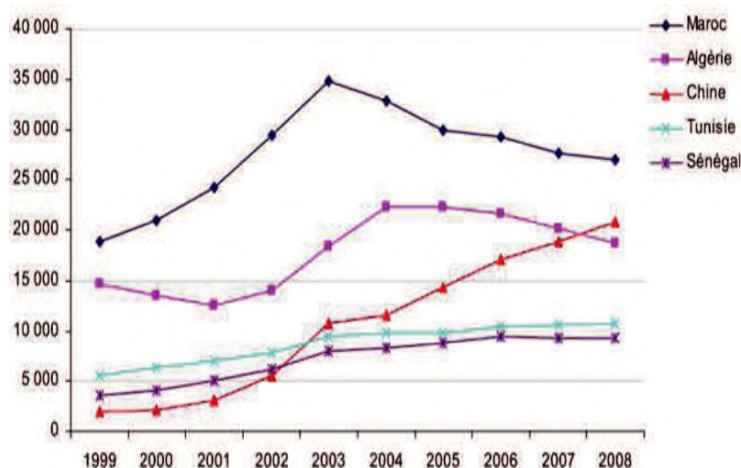
Figure : Répartition par grade des étudiants marocains en France (2009-2010)



Source : AEE - DGMDP

Aussi, pour l'ensemble des filières d'enseignement supérieur, les étudiants marocains sont davantage inscrits en classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques et en écoles d'ingénieurs. Comme les autres étudiants des pays francophones d'Afrique, ils sont également attirés par les formations universitaires en sciences sociales et sciences économiques.

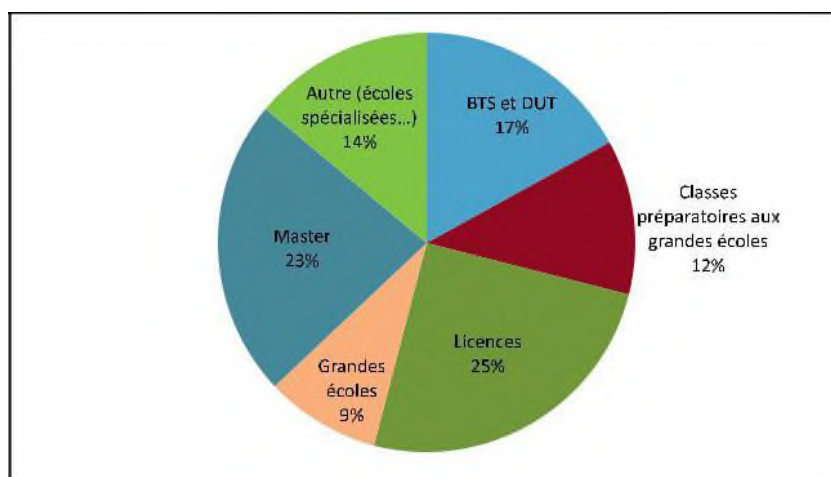
Figure : Les cinq premiers pays d'origine des étudiants internationaux



Source : Agence Campus France

Enfin, il faut souligner que l'enseignement supérieur est devenu un canal stratégique de captation de la « matière grise » issue d'autres pays. Aujourd'hui, l'accueil des étudiants étrangers revêt une nouvelle dimension et la mondialisation du marché de la compétence, du savoir et de la formation, modifie la nature et le sens de cette politique. D'après les chiffres les plus récents, les pays de l'OCDE accueillent entre 2 et 2,5 millions d'étudiants internationaux originaires de toutes les régions du monde, ce qui correspond à 84 % environ de la totalité des étudiants effectuant leur cursus à l'étranger. Selon l'OCDE, actuellement, les Etats-Unis accueillent près de 22 % des étudiants étrangers dans le monde, suivis par le Royaume-Uni (11 %), l'Allemagne (10 %) et la France (9 %). Mais de nouvelles destinations d'accueil émergent, comme l'Australie, la Suède, le Japon ou la Nouvelle-Zélande.

Figure : Diplômes choisis par les candidats (2008/2009)



Source : Espace Campus France Maroc

Pour les pays d'origine des étudiants, la notion de « fuite des cerveaux » est synonyme d'une émigration de personnes qualifiées auxquelles leur propre société a consacré un investissement colossal pour les former. Les recherches qui ont abordé ce phénomène, expliquent que le transfert des compétences et de connaissances des pays d'origines vers les pays développés, est une perte grave pour les premiers, vu le rôle capital des ressources humaines dans la croissance des sociétés émergentes. Cependant, il est nécessaire de multiplier les efforts de recherche et de réflexion pour mettre en place une approche plus large englobant l'échange et la circulation des cerveaux, afin de développer des mécanismes de partage des bénéfices de la migration des compétences entre les pays d'origine et de destination.

Pour limiter les effets négatifs du phénomène, le Maroc a entrepris plusieurs démarches visant à faire de la fuite des cerveaux un gain de compétences. A ce sujet, et conscient de l'enjeu stratégique que représentent les compétences expatriées pour le développement économique et social du pays, le Maroc a initié en 2007 une première initiative à travers le lancement du «Forum International des Compétences Marocaines à l'Etranger» (FINCOME). Le programme vise à encourager les compétences marocaines à l'étranger à mettre leurs connaissances et savoir-faire au service du processus global de développement du Royaume, en contribuant aux différents projets de développement aux plans local, régional et national.

II. Les élèves d'origine marocaine dans le système d'enseignement Belge :

Tant dans le secteur d'enseignement qu'au sein de la communauté belgo-marocaine même, circule l'idée que la scolarité des enfants d'origine marocaine est souvent difficile. Cette affirmation s'appuie sur certaines problématiques qui émergent également de la recherche scientifique et des statistiques portant sur le secteur de l'éducation (Jacobs et al, 2009; Lodewyckx, Clycq & Nouwen 2012).

L'éducation en Belgique commence à partir de l'âge de 2,5 ans. L'enseignement pré-primaire (de 2,5 à 5 ans) n'est pas obligatoire, mais un enfant qui ne commence pas sa scolarisation à 2,5 ans rencontre généralement plus tard des difficultés dans son apprentissage (Hirtt et al 2007). De ce fait, les enfants marocains courent plus que d'autres le risque de rencontrer ces difficultés puisque 36% des enfants d'origine maghrébine ayant entre 2,5 et 3 ans ne suivent pas l'enseignement pré-primaire contre seulement 16% des enfants d'origine belge.

A l'école primaire, les enfants d'origine maghrébine⁶⁸ présentent presque deux fois plus souvent un retard d'apprentissage d'un an que les autres enfants issus de l'immigration, et jusqu'à 10 fois plus souvent que les enfants sans migration (Duquet, et al 2006). Ce fossé éducatif devient plus prononcé à un âge plus avancé, ce qui suggère que le système éducatif belge n'arrive pas à réduire les différences sociales existantes, mais les maintient et les augmente même. À l'âge de 14/15 ans, seul environ un élève sur trois d'origine marocaine⁶⁹ n'éprouve aucune difficulté d'apprentissage, alors que plus de 1 à 4 élèves ont au moins deux ans de retard. L'écart avec les élèves d'origine belge est immense: chez ces élèves, une large majorité (7 sur 10) ne connaît aucune difficulté et seulement un élève sur 20 a un retard d'apprentissage de plus de deux ans (CeMIS, recherche, SDL et IMMRC 2011).⁷⁰ Cependant, la différence entre les élèves d'origine marocaine et turque est négligeable, ce qui suggère que cette question transcende la communauté marocaine.

Lorsqu'on pousse plus loin l'analyse de l'éducation des jeunes belgo-marocains, nous observons des différences importantes. Lors des quatre dernières années de l'enseignement secondaire belge, les élèves doivent choisir parmi quatre itinéraires différents, qui varient considérablement en termes de contenu des cours et de perspectives d'avenir. L'enseignement

⁶⁸ Dans cette étude, aucune distinction n'est faite selon le pays d'origine, mais les élèves ont été regroupés par région d'origine. Étant donné la prédominance de la population marocaine au sein de la population d'origine nord-africaine en Belgique, nous pouvons dire que ces chiffres s'approchent de la situation marocaine.

⁶⁹ Dans cette étude, « l'origine ethnique » est basée sur la naissance des quatre grands-parents.

⁷⁰ Ces chiffres représentent environ 11.000 élèves des écoles situées dans les villes d'Anvers, Gand et Genk.

secondaire général (ESG) offre une formation générale et prépare les élèves aux études supérieures. Dans l'enseignement secondaire professionnel (ESP), les élèves apprennent un métier spécifique et sont prêts à entrer immédiatement sur le marché du travail. L'enseignement secondaire technique (EST) combine en général cours théoriques et techniques et offre à la fois une ouverture possible sur l'enseignement supérieur et un accès immédiat au marché du travail. Enfin, il y a la certification (ESA), qui combine l'enseignement général avec les arts. Alors que les parcours sont équivalents sur le papier, la pratique de l'éducation indique l'existence d'une forte hiérarchie, où l'enseignement général (ESG) se situe au sommet, alors que l'enseignement professionnel (ESP) se trouve en bas de l'échelle. Les élèves d'origine marocaine sont proportionnellement beaucoup plus susceptibles de finir dans l'enseignement professionnel (ESP): près de la moitié des élèves d'origine marocaine se trouvent à l'âge de 15 ans dans l'ESP, contrairement aux élèves d'origine belge qui n'y sont que pour moins de 15%. Par contre, les élèves d'origine marocaine sont sous-représentés dans l'ESG : un peu plus que 22% se trouvent à l'âge de 15 ans dans ce parcours contre plus de 50% pour les élèves d'origine belge (CEMIS, HIVA, SDL & IMMRC 2011).

Un autre indicateur pertinent est le décrochage scolaire, soit la proportion d'élèves qui quittent l'enseignement secondaire sans diplôme. Avec un taux moyen de 11,1% dans la population entre 18 et 24 ans, la Belgique se situe au milieu de l'échelle au niveau européen (Commission Européenne 2011). Toutefois, la part des jeunes en décrochage scolaire est significativement plus élevée chez les enfants issus de l'immigration que chez les élèves d'origine belge (Duquet et al 2006)⁷¹. Cette différence semble relativement plus significative chez les filles que chez les garçons (Tableau 7). Quand nous considérons en particulier les élèves d'origine nord-africaine, leur part semble beaucoup plus élevée puisque 41% des filles et un peu plus de 45% des garçons d'origine nord-africaine quittent l'enseignement secondaire sans diplôme.

⁷¹ Dans cette étude, aucune distinction n'est faite selon le pays d'origine, mais les élèves ont été regroupés par région d'origine. L'analyse s'est limitée aux écoles flamandes

Tableau : Le décrochage scolaire des élèves de l'enseignement secondaire, selon l'âge et l'origine

	Les élèves sans	Les élèves avec	Les élèves
	origine	origine	d'origine
	étrangère	étrangère	nord-africaine
Garçons	13%	30,1%	45,5%
Filles	7%	25%	41%

Source : Duquet et al. (2006), basé sur les données SONOR

Que les passages vers l'enseignement supérieur des élèves d'origine marocaine soient relativement faibles, ne surprend pas en raison des problèmes évoqués ci-dessus. Les élèves d'origine marocaine font moins vite le pas vers l'enseignement supérieur (Vandezande et al. 2008). Les données de l'université d'Anvers⁷² montrent que le taux de réussite des étudiants d'origine arabe/maghrébine ou turque dans leur première année universitaire est trois fois inférieur à celui des étudiants belges. Cet écart est également de nature structurelle, il n'a pas baissé au cours des 10 dernières années⁷³. Les chiffres sur le diplôme le plus élevé obtenu en Belgique par des jeunes nés d'origine marocaine indiquent également des différences entre les garçons et les filles. Les filles optent plus souvent pour des écoles supérieures que pour l'université. À l'université, l'accent est davantage mis sur l'acquisition des connaissances et les compétences appliquées plutôt que les connaissances et compétences scientifiques. La prévalence plus élevée de garçons que de filles dans l'enseignement universitaire est d'ailleurs atypique pour l'enseignement belge: pour les étudiants d'origine belge aujourd'hui, les femmes sont fortement représentées à l'université. En outre, ces chiffres montrent également que les jeunes d'origine marocaine à Anvers sont moins susceptibles d'avoir un diplôme d'études supérieures que ceux de Bruxelles. Ceci s'explique peut-être en partie par le profil socio-économique des migrants marocains de première génération (parents et grands-parents) qui est

⁷² Les universités belges ne retiennent pas des données systématiques sur les carrières scolaires des élèves d'origine étrangère dans l'enseignement supérieur. Si des chiffres sont publiés, c'est généralement sans distinction selon l'origine ethnique des élèves. Seule l'université ci-dessus l'a mentionné.

⁷³ Rottiers S., Defrancq E. & Rouwens E., (2004), Allochtone studenten aan de UA. Een statistische situatieanalyse van 1993 tot 2003, aangevuld met een literatuurstudie over.

différent selon qu'on est à Anvers ou à Bruxelles. A Anvers cette immigration était moins qualifiée qu'à Bruxelles, et cette différence influence la scolarité des enfants d'immigrés.

Tableau : Le diplôme le plus élevé chez les 18- 35 ans d'origine marocaine, nés en Belgique, (non compris les étudiants à temps plein) à Bruxelles et Anvers

	Bruxelles		Anvers	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Sans diplôme d'enseignement secondaire	29,4%	25,3%	27,2%	25%
Diplôme d'enseignement secondaire	36,5%	39,2%	62,4%	48,4%
Spécialisation 6^{ème} année après l'enseignement secondaire	7,1%	3,8%	9,0%	13,3%
Enseignement supérieur (non-universitaire) à Bruxelles et Anvers (étudiants non compris)	17,6%	24,1%	2,3%	11,7%
Enseignement universitaire ou doctorat)	7,1%	6,3%	4,5%	1,6%
Sans diplôme	2,4%	1,3%	1,5%	0,0%
Total	100%	100%	100%	100%
Source : Vandezande et al. (2008).				

Les raisons des difficultés rencontrées par les jeunes d'origine marocaine dans le système éducatif font l'objet d'un débat intense. Sans rentrer dans les détails, il est utile de clarifier brièvement certains aspects de ce débat. Duquet et al⁷⁴ identifient environ deux différents modèles d'explication possibles en relation avec la situation éducative défavorable des jeunes issus de l'immigration, l'hypothèse de l'intégration et l'hypothèse du retard d'apprentissage. *L'hypothèse de l'intégration* explique que les problèmes sont dus aux facteurs culturels et aux difficultés d'adaptation des migrants comme l'apprentissage de la langue, l'assimilation des

⁷⁴ Duquet N., Glorieux I., Laurijssen I. & Van Doorselaer, (2006), Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld. Anvers: Garant.

valeurs, les identifications ethniques, etc. *L'hypothèse du retard* explique la situation de l'éducation par le statut socio-économique généralement faible des parents qui seraient donc incapables de soutenir leurs enfants dans leurs scolarités. De nombreuses études confirment la forte influence du milieu socio-économique sur le parcours scolaire⁷⁵, notamment pour les étudiants d'origine marocaine. Ces études confirment donc l'hypothèse du retard du à la très faible situation socio-économique des parents marocains. Toutefois, cela ne signifie pas que les facteurs culturels soient complètement mis à l'écart. Duquet et al (2006) soulignent, par exemple, que les facteurs culturels, comme la langue maternelle parlée (français/néerlandais par rapport à la langue d'origine) ont un impact sur l'opportunité ou non d'obtenir un diplôme chez les jeunes d'origine nord-africaine et turque alors que cela ne joue aucun rôle pour les étudiants d'autres origines étrangères. En plus de l'intégration et des modèles explicatifs basés sur ces deux hypothèses, d'autres études avancent une troisième explication; *l'hypothèse scolaire*. Celle-ci souligne comment les caractéristiques de l'école (politique de l'école, attitude des enseignants, qualités des leçons, composition de la population étudiante, etc.) peuvent fortement influencer le parcours scolaire des élèves. Cette hypothèse scolaire pour les élèves d'origine marocaine confirme la constatation que de nombreux enseignants, en particulier ceux travaillant dans les écoles avec une forte concentration d'élèves musulmans, ont une attitude négative prononcée envers leurs élèves musulmans⁷⁶. Cela reflète le discours stigmatisant du personnel vis-à-vis des musulmans qu'on peut aussi retrouver dans la société belge élargie⁷⁷. Il est cependant clair que la situation difficile de l'enseignement chez ce groupe d'étudiants ne peut être attribuée à une seule cause, mais consiste en une accumulation de plusieurs problèmes à la fois.

1) L'enseignement de l'arabe

Une grande partie des Belgo-marocains est née en Belgique et a suivi sa scolarité dans les écoles belges selon les systèmes régionaux où le français ou le néerlandais est la langue officielle. Pour ce groupe, une maîtrise de la langue arabe (standard moderne ou dialectal marocain) ou berbère n'est pas évidente. Bien qu'ils éprouvent un grand attachement émotionnel à leur «propre» langue, ils ont généralement plus de facilités à s'exprimer en

⁷⁵ Groenez S., Van den Brande I. & Nicaise I., (2003), *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische huishoudens*. Louvain: Steunpunt LOA.

⁷⁶ Agirdag O., Loobuyck P. & Van Houtte M., (2012), *Determinants of Attitudes Toward Muslim Students Among Flemish Teachers: A Research Note*. *Journal for the Scientific Study of Religion* (2012) 51 (2): 368–376.

⁷⁷ Clycq N., Nouwen W. & Vandenbroecke L., (2013 – en cours de publication), *Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system. Discourses on educational success and failure*. *British Educational Review*

néerlandais ou en français⁷⁸. En outre, la langue arabe a un statut spécial pour les croyants musulmans. Chez les jeunes musulmans d'origine marocaine, il y a un besoin croissant de comprendre le contenu du Coran par eux-mêmes et la maîtrise de l'arabe en serait la clé. Il n'est donc pas surprenant qu'il existe une demande croissante pour plus d'enseignement de la langue arabe.

2) Offre pour enfants et jeunes

L'enseignement est une compétence communautaire en Belgique. Cela signifie que la communauté flamande et française mènent chacune sa politique d'enseignement, ce qui aboutit à deux systèmes éducatifs différents. Cela explique évidemment la différence de traitement de la langue arabe dans l'enseignement ordinaire des deux parties de la Belgique. Au sein de l'offre régulière en Flandre au niveau de la maternelle, du primaire et du secondaire, la langue arabe n'est pas proposée parmi les langues étrangères, même si la demande émanant des organisations de migrants pour un enseignement dans leurs propres langues et cultures (OETC) existe depuis longtemps ⁷⁹(Roosen 2012). Cependant, la situation pourrait changer dans le futur: depuis 2014-2015, les écoles secondaires flamandes auront le libre choix en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement d'une quatrième langue étrangère, (qui est instruite dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire) ⁸⁰et il y aurait donc la possibilité d'organiser des cours d'arabe. Dans la communauté française par contre, les écoles primaires et secondaires peuvent dans le cadre du «Programme d'ouverture aux langues et cultures» (OLC) introduire un certain nombre d'heures par semaine pour une introduction aux langues et cultures étrangères. À cette fin, un accord de coopération a été mis en place avec différents pays d'origine⁸¹, dont le Maroc, qui prévoit les enseignements OLC. Durant l'année scolaire 2011-2012, 49 écoles ont offert des cours de langue arabe et 13 écoles ont offert des cours interculturels où la culture marocaine est centrale.

En dehors du système scolaire, il y a un large éventail de formations complémentaires pour les enfants, organisées par différents acteurs. De nombreuses associations de mosquées marocaines proposent l'arabe (classique) pour les enfants, souvent dans le cadre de leur éducation religieuse islamique. En outre, de nombreuses associations socio-culturelles et des

⁷⁸ Clycq N., (2009), Van keukentafel tot 'God'? Belgische, Italiaanse en Marokkaanse ouders over identiteit en opvoeding. Anvers/Apeldoorn: Garant.

⁷⁹ Roosens E., (2012), Eigen taal en cultuur in het licht van de globalisering. Moslims in Vlaanderen en Brussel. In: C. Timmerman, N. Clycq & B. Segaert (eds.). Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context. Gand: Academia Press.

⁸⁰ Jusqu'à maintenant ce choix était limité à l'espagnol, l'italien et le russe.

⁸¹ Les pays avec lesquels la Belgique a un accord sont l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Roumanie, la Turquie et la Chine

centres culturels proposent des cours de langue. Enfin, il n'est pas inhabituel que la connaissance de la langue arabe classique soit perfectionnée à travers des cours privés.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue parlée d'origine, notamment l'arabe dialectal marocain et/ou de la langue amazigh, différentes stratégies sont utilisées par les parents. Outre de pratiquer ces langue(s) avec leurs enfants, la garde des enfants par les grands-parents est également utilisée pour transmettre la connaissance linguistique. Ces stratégies sont principalement utilisées lorsque les enfants sont petits, car il est très difficile de maintenir ces stratégies lorsque les enfants sont plus âgés⁸².

3) Offre pour adultes

Dans plusieurs écoles supérieures, il y a la possibilité de suivre une formation de traducteur ou d'interprète en langue arabe. Ces filières sont attrayantes pour de nombreux étudiants d'origine marocaine, car elles combinent une certaine valeur du diplôme sur le marché du travail et la possibilité de se plonger dans une langue qui est liée à leurs racines. Au niveau universitaire, il existe également une formation d'islamologie et langue arabe à temps plein au sein de plusieurs universités belges.

Il y a aussi une demande croissante de cours à temps partiel et du soir, proposés par les écoles supérieures, les organisations de migrants ainsi que les écoles privées. Outre les leçons d'arabe standard moderne, il y a également un éventail limité mais croissant de cours d'arabe parlé marocain (darija) et d'amazigh. Cette offre plait de plus en plus aux personnes d'origine marocaine nées en Belgique. Différents motifs expliquent cela: on veut maîtriser la langue d'origine afin de mieux communiquer avec leur famille au Maroc, et être en mesure de s'exprimer lors d'un voyage au Maroc ou avec la belle-famille marocaine qui parle une autre langue d'origine (darija vs. amazigh).

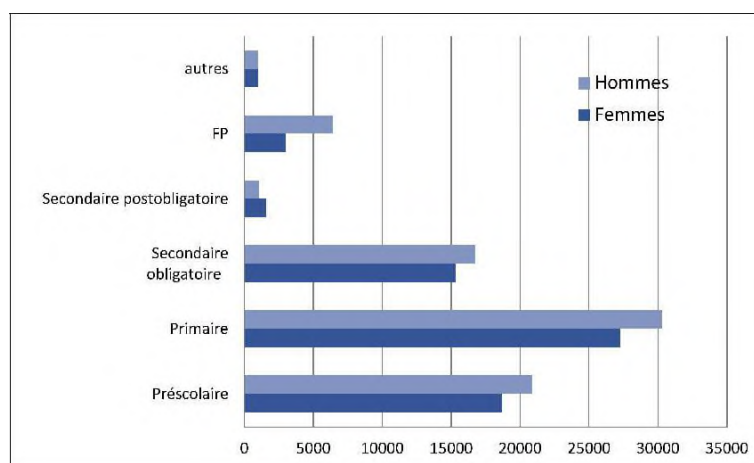
III. La population scolaire et estudiantine marocaine en Espagne

1) La scolarisation des enfants des Marocains en Espagne

En juin 2012, les établissements scolaires espagnols comptaient 154.549 élèves marocains, soit 18% des résidents originaires du Maroc et 19,8% des étrangers scolarisés. En 2011, ils étaient 143.424 et leur part dans les résidents marocains et les élèves étrangers étaient respectivement de 16% et 18%, soit une hausse de deux points.

⁸² Clycq N., (2009), Van keukentafel tot 'God'? Belgische, Italiaanse en Marokkaanse ouders over identiteit en opvoeding. Anvers/Apeldoorn: Garant

Figure : Effectifs des élèves marocains selon le niveau scolaire (2011)

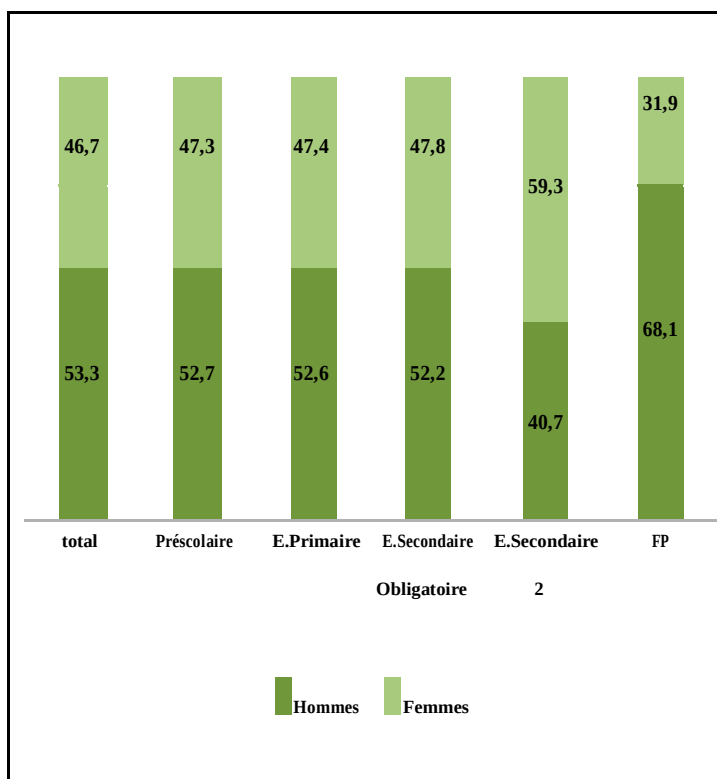


Source : Alumnado extranjero. Curso 2010-2011. MEC 2012 .Elaboration OCMRE

La grande majorité des élèves marocains est inscrite dans l'enseignement obligatoire mais à peine 9% parmi eux dépassent ce niveau scolaire. Malgré les sacrifices consentis par les familles (chaque rentrée scolaire coûte en moyenne 822 euros par enfant dans l'enseignement public⁸³), les élèves marocains réussissent peu à l'école. Chaque année quelques milliers parmi eux sont orientés vers les cycles de la formation professionnelle sans avoir dans la plupart des cas décroché le diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire obligatoire. En 2011, ils étaient plus de 4.000 à suivre leur formation dans le cadre du Programme de Qualification Professionnelle Initiale (Programa de Cualificación Profesional Inicial-PCPI) soit le 1/4 de l'ensemble des élèves d'origine étrangère suivant cette formation. Ils constituaient aussi 25% des étrangers des classes spécialisées pour élèves en difficultés.

⁸³ "El gasto medio por alumno fue de 822 euros en la enseñanza pública, 1.549 euros en la privada concertada y 3.627 euros en la privada sin concierto". INE: Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación (curso 2011/2012), Notas de prensa, 28/12/ 2012. A ce titre, en 2011 les parents marocains ont investi 117,895 millions d'euros.

Figure : Marocains scolarisés en Espagne, par sexe et niveau scolaire (2011)



Source: Estadística Enseñanzas no Universitarias - Resultados Detallados - Curso 2010 - 2011. MEC 2012. Elaboration OCMRE

Les jeunes marocains sont aussi moins présents dans l'enseignement secondaire post-obligatoire (préparation au Baccalauréat) que dans les différents niveaux de la formation professionnelle : ils représentent respectivement 2% et 6,5% sur l'ensemble des Marocains scolarisés en 2011 (Figure 11). Cette situation, qui traduit un décrochage scolaire évident, se répercute sans aucun doute sur leur intégration dans le marché de l'emploi espagnol et européen. En 2010, l'abandon scolaire touchait 40% des Marocains âgés de moins de 20 ans, proportion supérieure de 10 points à la moyenne nationale espagnole⁸⁴. Mais, s'agissant d'immigrés, cette proportion reste dans les limites observées par la commission européenne dans sa Stratégie 2020 adoptée le 31 octobre 2011. En effet, en Espagne tout comme en Grèce

⁸⁴ Le taux du décrochage scolaire en Espagne est un des plus élevés d'Europe, il est de 31,2%, soit le double de la moyenne européenne située à 14,4%. V. Europe 2020 : une stratégie économique européenne pour les dix prochaines années en discussion ; consultable sur <http://www.europaforum.public.lu/>.

et en Italie, plus de 40% des jeunes immigrés quittent l'école prématurément⁸⁵. Le cas des Marocains ne fait donc pas exception.

Les Marocaines scolarisées sont plus nombreuses à suivre leurs études dans le niveau scolaire secondaire post-obligatoire que les garçons et c'est d'ailleurs le seul niveau scolaire où leur poids est supérieure à celui des élèves de sexe masculin : 59,3% contre 40,7%. En revanche, dans la formation professionnelle qui accueille 6% de jeunes marocains scolarisés la part des filles n'atteint guère le seuil des 40% observé dans les autres niveaux du cursus scolaire ; 31% seulement y étaient inscrites en 2011.

Carte : Marocains scolarisés en Espagne, par Région Autonome (2011)



Source: Source: Estadística Enseñanzas no universitarias - Datos Avance - Curso 2011-12. Alumnado extranjero. MEC 2012. Elaboration OCMRE - Cartographie : A. Binane, CERGéo – 2013

⁸⁵ Dans les Etats membres de l'UE-27 le taux d'abandon scolaire des jeunes immigrés de la première génération « est le double de celui des jeunes autochtones (26 % contre 13 %) ». Europe 2020 ; ibid, consultable aussi sur <http://ec.europa.eu/europe2020/>

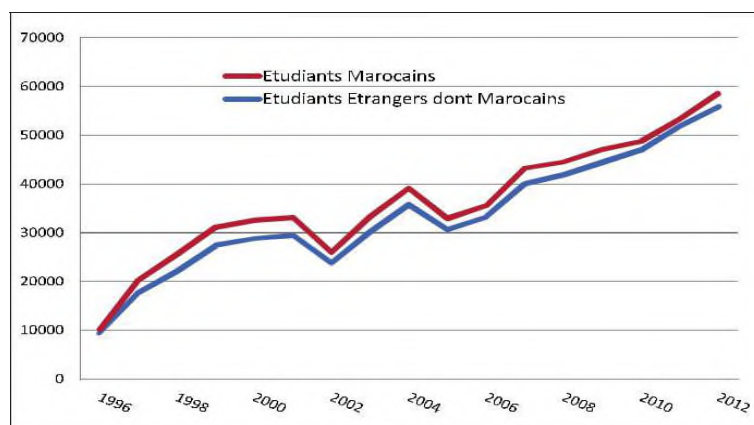
La répartition des élèves marocains sur le territoire espagnol est marquée par une forte concentration en rapport avec la concentration déjà relevée plus haut de la population marocaine en Espagne. En effet, 3/4 d'entre eux résident dans cinq régions autonomes -sur les 17 que compte l'Espagne : la Catalogne, Madrid, l'Andalousie, Valence et Murcie. A elle seule, la région catalane, lieu de résidence des premiers noyaux stables de la communauté marocaine en Espagne depuis les années 70, en abrite 30% (Carte 3).

2) La population estudiantine :

❖ Evolution à la baisse malgré un engouement pour la langue et la culture espagnoles

En mars 2012, 2605 Marocains étaient titulaires d'une autorisation de séjour pour études en Espagne; ils étaient 3492 en décembre 1998 et 3745 en 2001. Il y a donc une baisse manifeste des Marocains qui poursuivent leurs études en Espagne. Leur nombre en 2012 est retombé au niveau assez faible de 997

Figure : Etrangers dont Marocains titulaires d'une autorisation de séjour pour études (1996-2012)



Source : Extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor, Marzo 2012. OPI. MESS- Madrid, différentes années. Elaboration de l'OCMRE

En effet, la courbe de croissance des étudiants marocains en Espagne affiche une tendance opposée à celle de l'ensemble des Marocains installés dans ce pays. La part des étudiants marocains dans l'ensemble des étudiants étrangers d'Espagne marque aussi une baisse de 10 points entre 1998 et 2012 (figure 13). Cette tendance contraste avec l'augmentation régulière des élèves marocains des lycées espagnols accrédités au Maroc, les 5000 étudiants qui suivent les filières de langues et littérature espagnoles dans les établissements universitaires marocains et les 65.000 lycéens marocains et plus qui ont opté pour l'espagnole comme deuxième langue

étrangère⁸⁶. Cet enthousiasme pour la langue espagnole et l'intensification des relations maroco-espagnoles dans tous les domaines y compris la culture, ne se traduisent pourtant pas par une augmentation du nombre des étudiants marocains inscrits dans les universités espagnoles.

La majorité des étudiants marocains inscrits en Espagne en juin 2012 appartiennent à la classe d'âge comprise entre 20 et 29 ; seuls 13% sont âgés de plus de 29 ans. Par ailleurs durant la décennie 2002-2012 la part des femmes est demeurée légèrement inférieure à celle des hommes tout en s'approchant des 50%. En même temps la situation s'est inversée au sein de l'ensemble de la population estudiantine étrangère où la part des femmes est supérieure à celle des hommes. (52% en 2002 ; 56% en 2012).

Ces étudiants se concentrent dans quatre régions autonomes⁸⁷ : l'Andalousie, la Catalogne, Madrid et la Communauté de Valence, et qui regroupent plus de 85% de ces étudiants. La Région Andalouse, qui n'accueille que 13% des résidents étrangers pour études en Espagne, abritait plus de la moitié des Marocains en 2012, alors qu'ils étaient 72% en 2003. Par contre le rayonnement des universités madrilène auprès des étudiants marocains a légèrement baissé ces dernières années au profit d'une augmentation relativement remarquable de l'attractivité des universités de Valence. Cette dernière Région est devenue durant les années 2000 la deuxième région de destination des étudiants marocains en accueillant 13,7% de ces étudiants en 2012, contre 2% seulement en 1996.

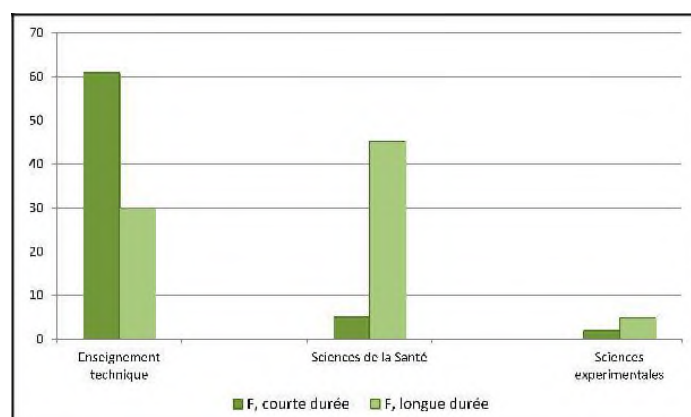
Dans leur majorité ces étudiants optent pour des formations universitaires de longue durée nécessitant entre 4 et 6 ans et 38,7% seulement choisissent des cycles de formation courte d'une durée de trois ans. Ceux inscrits dans des cycles de courte durée se dirigent surtout vers l'enseignement technique dont le génie industriel et l'informatique captent 50,6% parmi eux. En revanche, les étudiants des formations de longue durée s'inscrivent avant tout dans les Sciences de la Santé, alors que l'enseignement technique arrive en deuxième position (Figure 14). 45,3% ont choisi cette voie en 2008 dont 77,4% en Pharmacie contre 18,6% en Médecine et 29,8% se sont inscrits dans l'Enseignement Technique, suivi des Sciences Juridiques et Sociales (20,1%) laissant la dernière place aux Sciences Expérimentales qui n'attirent que 4,8% de l'ensemble de cette catégorie d'étudiants. D'une façon générale, la Pharmacie est la branche

⁸⁶ Discours de M Directeur de la Coopération et de la Promotion de l'Enseignement Scolaire Privé. Ministère marocain de l'Education Nationale, à l'occasion de l'inauguration de l'année scolaire 2011-2012 au collège espagnol à Rabat.

⁸⁷ Ces quatre Régions regroupent plus de la moitié des universités espagnoles : 15 à Madrid (20% du total) ; 12 en Catalogne (16%), 10 en Andalousie (13%) et 7 à Valence (9%)

qui attire le plus grand nombre de cette catégorie avec 35% sur l'ensemble des inscrits en 2008 ; en Médecine on en compte 198 soit 8,4% du total. En bas de l'échelle, le Journalisme, la Communication Audiovisuelle et la Sociologie. Les Pons et Chaussées et l'Architecture regroupent tous les deux 5% du total.

Figure : Branches choisies par les étudiants selon la durée de la formation (2008)



Source: Estadísticas de estudiantes. Resultados detallados, Curso 2007-2008.MECD. Elaboration de l'OCMRE

IV. Les élèves marocains dans le système d'enseignement allemand

1) L'accès à l'éducation et les compétences linguistiques des migrants marocains

2) Formation et intégration

Une intégration réussie dans une société doit être analysée à partir de deux perspectives: celle de la société d'accueil et celle de l'individu. Du point de vue de la société d'accueil, une intégration réussie signifie un vivre-ensemble favorable pour les deux côtés qui est assuré par la pratique continuelle d'une culture de l'acceptation et qui permet aux migrants de trouver un port d'attache tout en gardant leurs identités ethniques, culturelles et religieuses. Du point de vue des migrants, l'intégration signifie d'abord une volonté de participer au développement du pays et de sa société et de bénéficier en échange des droits que l'État et la société leur offrent. Cette combinaison de devoirs et de droits crée un sentiment d'attachement avec la société d'accueil.

Une condition primordiale pour une intégration dans la société et particulièrement dans le marché du travail est l'accès à l'éducation. Sans niveau d'instruction suffisant, la socialisation et le succès professionnel ne peuvent guère être atteints dans une société compétitive telle que la société allemande. L'International Standard Classification distingue entre sept niveaux d'instruction. Le niveau le plus bas, le niveau 0, correspond au niveau de la maternelle, le niveau 1 à l'école primaire et le niveau 2 au niveau du collège. Le niveau moyen correspond au niveau du lycée (niveau 3) et au baccalauréat général ou professionnel (niveau 4). Le degré élevé de l'instruction équivaut aux études universitaires du 1er et 2ème cycle (niveau 5) et le niveau 6 au doctorat et à l'habilitation⁸⁸.

Comme pour la plupart des migrants, qui sont venus en Allemagne dans les années 1960 et 1970, les migrants marocains de la première vague disposaient d'un niveau d'instruction très bas. Très souvent ils ne savaient ni lire ni écrire⁸⁹. Mais cette situation s'est considérablement améliorée puisque selon le micro recensement de 2010 et 2011, 14 % des ressortissants marocains nés au Maroc avaient un niveau d'instruction élevé, 38 % un niveau d'instruction moyen et 48 % un niveau d'instruction bas. On observe de grandes disparités entre les originaires du Maroc naturalisés et les ressortissants marocains n'ayant pas la nationalité allemande. Seuls 9 % des migrants non-naturalisés disposent d'un niveau d'instruction élevé, alors que 35 % ont un niveau moyen et 56 % un niveau d'instruction bas. Les Marocains hautement qualifiés se laissent donc plus souvent naturalisés que les Marocains peu ou pas qualifiés. Vu que les Marocains qui viennent en Allemagne pour les études disposent au moins d'un niveau d'instruction moyen, les autres nouveaux migrants viennent probablement de classes sociales peu instruites⁹⁰.

⁸⁸ Garcia Calderon R., (2009), International Standard Classification on Education. Expert Group Meeting on International economic and social Classifications. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute for Statistics, 4 septembre 2009.

⁸⁹ Chattou Z., (1998), Migrations marocaines en Europe, le paradoxe des itinéraires. Paris, France.

⁹⁰ Statistisches Bundesamt (éd.), (2012k), Strukturdaten zur Bevölkerung mit marokkanischen Wurzeln in Deutschland – Mittelwerte der Jahre 2010-2011. Wiesbaden, Allemagne, 21 janvier 2013.

Tableau : Les chômeurs en Allemagne par âge et sexe pour certaines nationalités choisies en 2012

	Total	Allemagne	Étrangers	Grèce	Italie
Chômeurs	2.839.821	2.360.273	475.560	16.223	31.457
Hommes	1.533.529	1.284.357	246.804	9.225	19.598
Femmes	1.306.292	1.075.916	228.756	6.998	11.859
15 - 24 ans	251.834	216.064	35.264	1.140	2.402
25 - 49 ans	1.666.401	1.330.251	333.639	10.399	18.737
50 - 64 ans	920.253	812.782	106.500	4.681	10.299
Taux de chômage	8,9%	8,1%	17,6%	13,8%	13,7%
Hommes	8,9%	8,3%	15,3%	12,9%	13,1%
Femmes	8,9%	8,0%	21,0%	15,2%	14,9%
	Maroc	Pologne	Fédération	Turquie	Ukraine
			Russe		
Chômeurs	7.672	27.237	17.938	142.149	11.655
Hommes	4.367	9.205	6.902	79.218	4.369
Femmes	3.305	18.032	11.036	62.931	7.286
15 - 24 ans	440	1.629	575	13.481	392
25 - 49 ans	6.084	19.222	11.586	106.270	6.898
50 - 64 ans	1.148	6.380	5.770	22.378	4.360
Taux de chômage	26,9%	13,2%	24,1%	21,8%	29,2%
Hommes	21,4%	8,7%	20,6%	18,3%	27,3%
Femmes	40,7%	18,1%	26,8%	28,6%	30,4%

Source: Bundesagentur für Arbeit, 2013

Ce qui est surtout important c'est d'encourager l'instruction des enfants de migrants marocains nés en Allemagne. Car ces derniers ne disposent qu'à 6 % d'un niveau d'instruction élevé, contre 44 % d'un niveau moyen et 50 % d'un niveau d'instruction bas. Par contre, les

Marocains venus en Allemagne pour étudier réussissent mieux leurs études que la majorité des étudiants d'origine allemande⁹¹. A titre de comparaison, les Allemands sans antécédent migratoire direct ont à 15 % un niveau d'instruction élevé, à 70 % un niveau d'instruction moyen et à 16 % un niveau d'instruction bas ⁹².

Les mêmes tendances sont observées chez les immigrants d'Allemagne en général. Le pourcentage de la population ayant un niveau d'instruction bas est beaucoup plus élevé chez les populations avec un antécédent migratoire que chez les Allemands sans antécédent migratoire. Par contre, les migrants qui ne sont pas nés en Allemagne ont en moyenne un niveau d'instruction plus élevé que les Allemands sans antécédents migratoires ⁹³.

L'instruction représente un grand défi pour une carrière professionnelle réussie en Allemagne.

3) Les élèves marocains dans les écoles allemandes

Le niveau d'instruction des enfants de migrants marocains vivant en Allemagne s'est considérablement amélioré au fil des décennies. Mais comme chez les enfants des autres migrants, le type d'écoles fréquenté et les diplômes d'études obtenus par les enfants de migrants se situent toujours en dessous de ceux atteints par leurs camarades allemands. Alors que plus de la moitié des élèves allemands sont formés dans des lycées, les élèves marocains se retrouvent plutôt dans des établissements secondaires du premier degré orientant vers la vie active et des établissements d'enseignement secondaire regroupant les trois filières allemandes correspondant au premier et deuxième cycle français. Le taux d'élèves marocains suivant une formation dans une école spécialisée pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage est deux fois plus élevé que celui des élèves allemands. Il faut cependant rappeler que ces statistiques prennent en compte uniquement la nationalité et non le pays d'origine de l'élève⁹⁴.

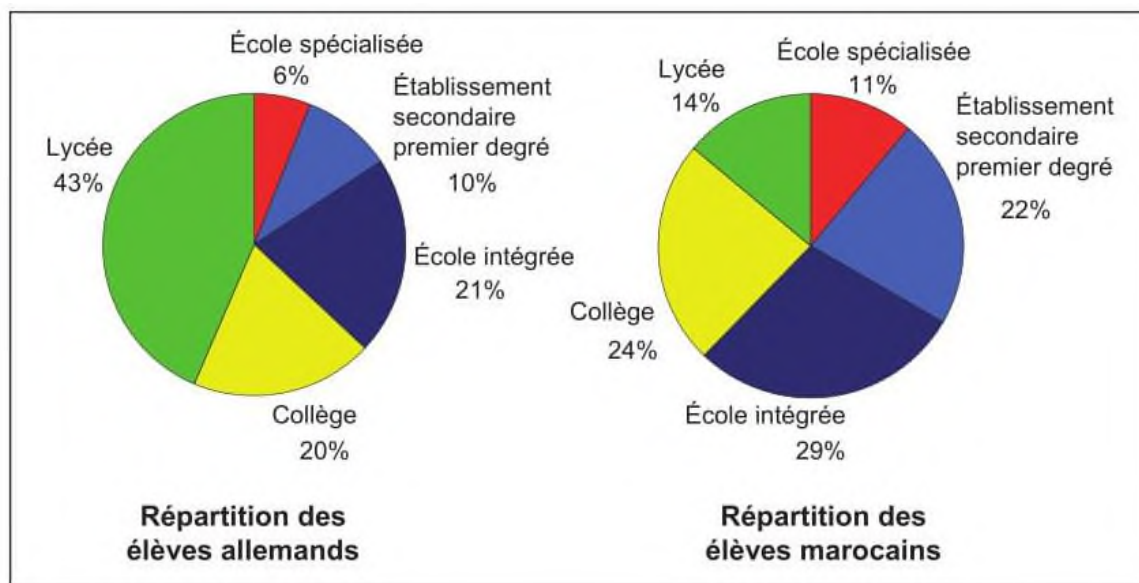
⁹¹ Idem . Statistisches Bundesamt 2012k

⁹² Statistisches Bundesamt (éd.), (2012a), Bildungsstand der Bevölkerung. Wiesbaden, Allemagne 25 septembre 2012.

⁹³ Idem . Statistisches Bundesamt 2012a.

⁹⁴ Statistisches Bundesamt (éd.), (2012e), Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2011/2012. Fachserie 11 / Reihe 1. Wiesbaden, Allemagne, 30 octobre 2012.

Figure : La répartition des élèves selon le type d'école pour l'année scolaire 2011/12



Source: Statistisches Bundesamt, 2012^e

Comparé à d'autres pays, en Allemagne, l'origine familiale et sociale joue un rôle très important pour la réussite scolaire et professionnelle de l'enfant. Ceci est d'ailleurs aussi très souvent critiqué dans des débats scientifiques. Les enfants de migrants en particulier sont très souvent dirigés vers des cursus scolaires dont le niveau est en-dessous de leurs compétences intellectuelles. Ces derniers ne peuvent donc atteindre des qualifications plus élevées qu'en faisant des efforts particulièrement grands⁹⁵.

Ce qui complique la situation c'est le fait que les parents avec un antécédent migratoire connaissent très peu le système scolaire allemand et ne peuvent pas de ce fait encadrer leurs enfants dans leur scolarité, étant donné qu'ils disposent eux-mêmes souvent d'un niveau d'instruction très bas. Par ailleurs, ayant souvent peu de moyens financiers et beaucoup d'enfants, les migrants ne peuvent pas financer de cours de soutien scolaire pour leurs enfants.

Bien que 71 % des adolescents et jeunes adultes ayant un antécédent migratoire marocain enquêtés avaient fréquenté les établissements secondaires du premier degré orientant vers la vie active, 88 % parmi eux souhaitent faire des études universitaires. Seuls 3 % pensent que le

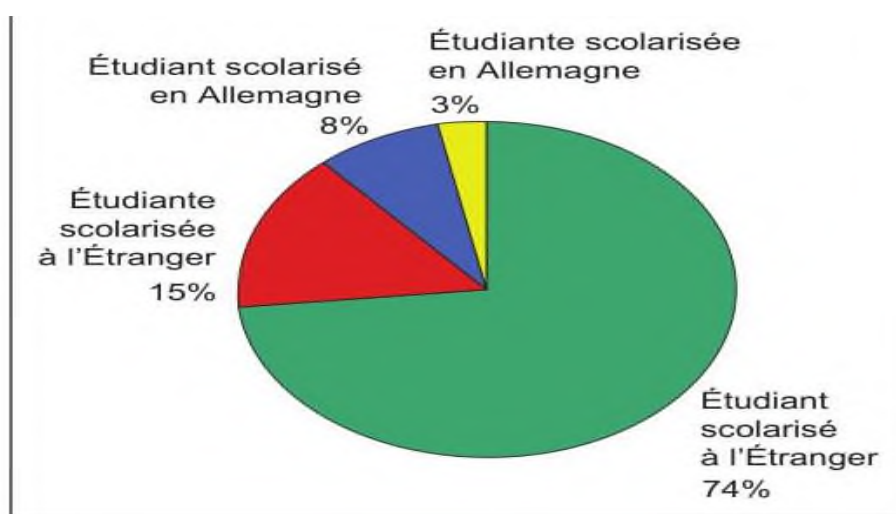
⁹⁵ Müller Romano (1996), « Sozialpsychologische Variablen des schulischen Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern ». In: Schneider Hansjakob et Hollenweger, Judith (éd.) (1996): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit - Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern, Suisse. P. 33-89.

diplôme scolaire de ce type d'école est suffisant⁹⁶. Ceci montre clairement que les enfants de migrants sont conscients de l'importance de l'instruction pour la vie professionnelle, même s'ils ne disposent pas tous des moyens suffisants pour atteindre un niveau scolaire supérieur. Il serait donc nécessaire de réduire la sélection sociale qui sévit dans le système scolaire allemand et d'assurer une bonne éducation à tous les groupes sociaux selon leurs compétences personnelles et indépendamment de leur origine culturelle et milieu social.

4) Les étudiants marocains dans les universités allemandes

Parmi les étudiants marocains inscrits dans des universités allemandes durant le semestre d'hiver 2011/2012, 81 % avaient obtenu leur baccalauréat en-dehors de l'Allemagne. Le taux des étudiantes marocaines est passé de 4% durant le semestre d'hiver 1975/76 à 18 % pour le semestre d'hiver 2011/2012⁹⁷.

Figure : Les étudiants marocains dans les universités allemandes durant le semestre d'hiver 2011/12



Source: Statistisches Bundesamt 2012f

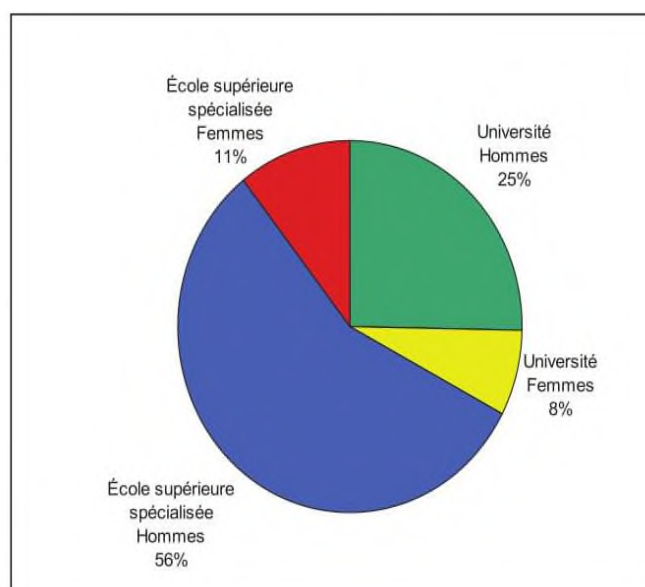
⁹⁶ Bouras Kh., (2006), Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Migrantenkindern. Soziolinguistische Untersuchungen zur Bildungslaufbahn und mündlichen Sprachkompetenz am Beispiel von Kindern marokkanischer Migranten. Hamburg, Allemagne.

⁹⁷ Roggenthin H., (1998), « À propos de la situation sociale des étudiants marocains dans l'agglomération de Francfort-Mayence-Wiesbaden ». In : Berriane et Popp(1998: 87- 93 Statistisches Bundesamt (éd.), (2012f), Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen Wintersemester 2011/2012. Fachserie 11 / Reihe 4.1. Wiesbaden, Allemagne, 4 septembre 2012.

Le système universitaire allemand est composé des écoles supérieures spécialisées et des universités. Les écoles supérieures spécialisées ont été créées pour offrir une formation plus axée sur la pratique qui permet une entrée plus directe sur le marché du travail et offre une formation universitaire à des élèves moins intéressés par les études universitaires longues. Mais pour les employeurs un diplôme universitaire a généralement plus de valeur qu'un diplôme délivré par des écoles supérieures spécialisées. Durant les premières années de la vie professionnelle, les lauréats des universités ont également et en règle générale des salaires plus intéressants et des possibilités de promotion plus grandes. Enfin au niveau international, les diplômes des écoles supérieures spécialisées ne sont pas toujours reconnus.

Bien qu'une augmentation des effectifs dans les écoles supérieures spécialisées ait été remarquée, les étudiants allemands privilégient toujours les études dans les universités. Par contre, plus des deux tiers des étudiants marocains poursuivant leurs études durant le semestre d'hiver de 2011/12 avaient choisi une école supérieure spécialisée pour leurs études. Chez les jeunes femmes marocaines, la tendance vers les études dans une école supérieure spécialisée est un peu moins accentuée que chez les hommes (Statistisches Bundesamt 2012f).

Figure : Répartition des étudiants marocains par type de formation universitaire en semestre d'hiver 2011/12

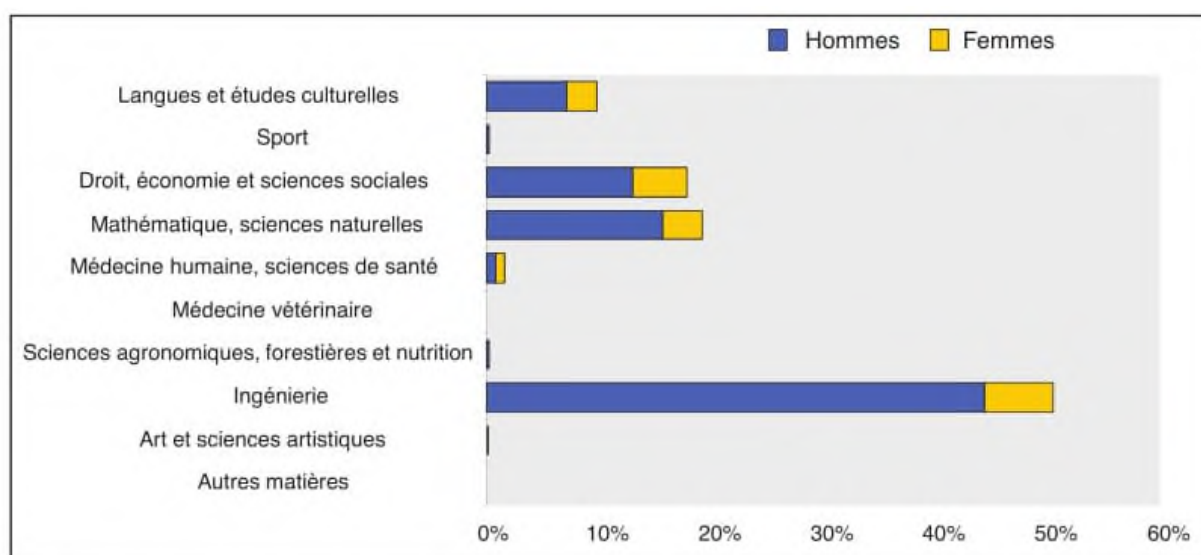


Source: Statistisches Bundesamt 2012

L'excellent niveau des universités allemandes et la qualité de leurs équipements pédagogiques attirent les étudiants étrangers vers l'Allemagne. C'est dans les sciences et techniques, les sciences naturelles, les lettres et les sciences humaines en particulier que les universités allemandes ont une très bonne réputation. 50 % des étudiants marocains sont attirés par les sciences de l'ingénieur, 19 % par les sciences naturelles et les mathématiques et 18% par les sciences économiques et sociales. Les langues et les études en sciences humaines sont aussi très prisées par les étudiants marocains. En raison des restrictions d'admission en médecine, les étudiants marocains sont rares dans cette filière. Le taux d'étudiantes est le plus élevé en sciences économiques et sociales (Statistisches Bundesamt 2012f).

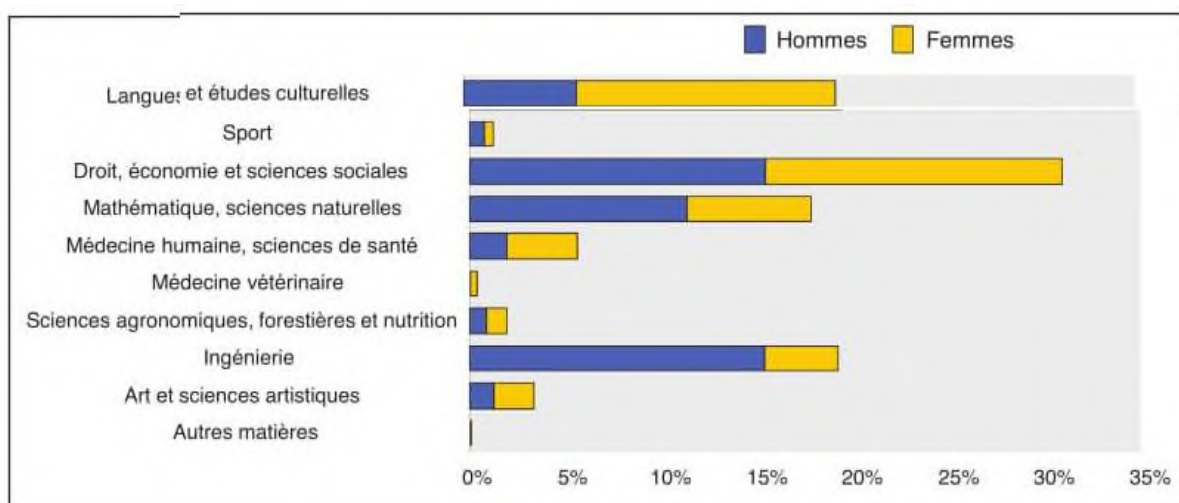
Les domaines d'études des étudiants allemands sont plus variés. On les rencontre surtout dans les filières des sciences économiques et sociales et dans celles des études littéraires et des sciences humaines, suivis des sciences de l'ingénieur et des sciences naturelles et mathématiques. Les femmes allemandes sont autant représentées que les hommes allemands (Statistisches Bundesamt 2012f).

Figure : Les filières d'études des étudiants marocains durant le semestre d'hiver 2011/12



Source: Statistisches Bundesamt, 2012f

Figure : Les filières d'études des étudiants allemands durant le semestre d'hiver 2011/12



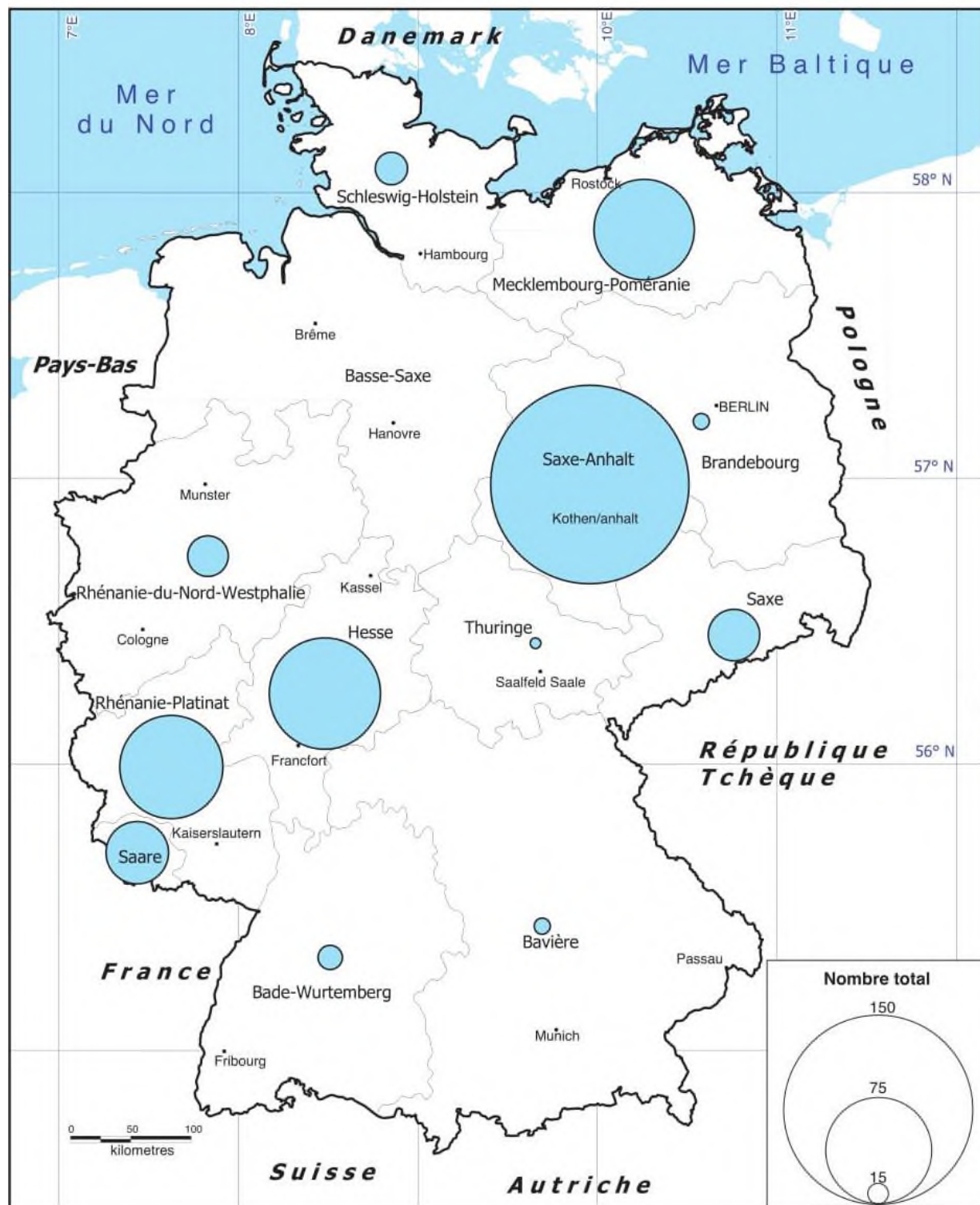
Source: Statistisches Bundesamt 2012f

On remarque un changement intéressant dans le choix des filières d'étude chez les étudiants marocains. Durant les années 1980 et 1990, ces derniers avaient une préférence dans le choix des länder pour leurs études qui privilégiait surtout les états fédérés où vivait la majorité des migrants d'origine marocaine c'est-à-dire les états de Rhénanie-du-Nord-Westphalie et de Hesse⁹⁸. Aujourd'hui, au contraire, plus de la moitié des étudiants marocains en année préparatoire en 2011/12 étaient inscrits dans les nouveaux états fédérés. Ce cursus est obligatoire pour les étudiants marocains voulant accéder à l'université allemande et n'ayant pas étudiés avant. Ceci est probablement aussi lié aux procédures d'admission des universités, étant donné que les étudiants allemands privilégient les universités et les grandes écoles des anciens états fédérés⁹⁹. Par ailleurs, le coût de la vie est en partie beaucoup plus bas dans les nouveaux états. Mais étant donné que le marché du travail est plus intéressant dans la partie du pays qui correspond à l'ancienne Allemagne de l'ouest, les lauréats des universités de l'est doivent souvent se déplacer vers l'ouest pour leur travail.

⁹⁸ Kerouach B., (1998), « Migration estudiantine récente du Maroc vers l'Allemagne ». In : Berriane et Popp (1998: 75-85).

⁹⁹ Statistisches Bundesamt (éd.), (2012f), Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2011/2012. Fachserie 11 / Reihe 4.1. Wiesbaden, Allemagne, 4 septembre 2012.

Carte : Répartition spatiale des étudiants marocains en année préparatoire - semestre d'hiver 2011/12



Source: Statistisches Bundesamt, 2012f - Cartographie : A. Binane – CERGéo– 2013

5) L'identité linguistique des jeunes générations

La langue maternelle des enfants avec un antécédent migratoire marocain est souvent soit l'amazigh soit l'arabe dialectal marocain. Ceci n'est pas seulement le cas pour la première génération mais aussi pour la deuxième et parfois même pour la troisième. Mais les enfants parlent l'allemand dans leur vie quotidienne comme si c'était leur langue maternelle et communiquent souvent entre frères et sœurs dans la même langue. Néanmoins, les parents nés en Allemagne attachent beaucoup d'importance à la transmission de leurs langues maternelles à leurs enfants.

Chez les familles berbérophones, les enfants n'ont pas beaucoup de possibilités d'apprendre leur langue maternelle car elle n'est parlée que par leurs parents et les autres membres de leurs familles. Pour les enfants de migrants arabophones, la situation est meilleure car ils peuvent aussi apprendre leur langue maternelle, l'arabe dialectal, et l'arabe standard moderne à travers d'autres canaux comme les médias marocains transmis par satellite en Allemagne. Ils ont aussi la possibilité d'apprendre l'arabe standard moderne à travers des cours supplémentaires de langue ou les cours de religion dans la mosquée. Une partie des enfants de familles berbérophones parlent l'arabe dialectal comme langue maternelle. On trouve aussi des parents berbérophones qui transmettent l'arabe à leurs enfants comme langue principale¹⁰⁰.

Il faut rappeler ici qu'à l'origine, les cours supplémentaires de langue maternelle ont été introduits pour favoriser le retour et la réintégration des enfants de migrants dans leur pays d'origine. Mais au fil des décennies, ces cours sont devenus un instrument de promotion des compétences en langue maternelle et de transmission de la culture du pays d'origine des parents. Entre temps les cours de langue maternelle sont aussi proposés dans certaines classes du collège et du lycée et peuvent être choisis comme langue vivante étrangère à la place du français, du latin ou de l'espagnole.

¹⁰⁰ Bouras Kh., (2006), Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Migrantenkindern. Soziolinguistische Untersuchungen zur Bildungslaufbahn und mündlichen Sprachkompetenz am Beispiel von Kindern marokkanischer Migranten. Hamburg, Allemagne.

Tableau : Cours complémentaires de langue maternelle en Rhénanie-du-Nord-Westphalie

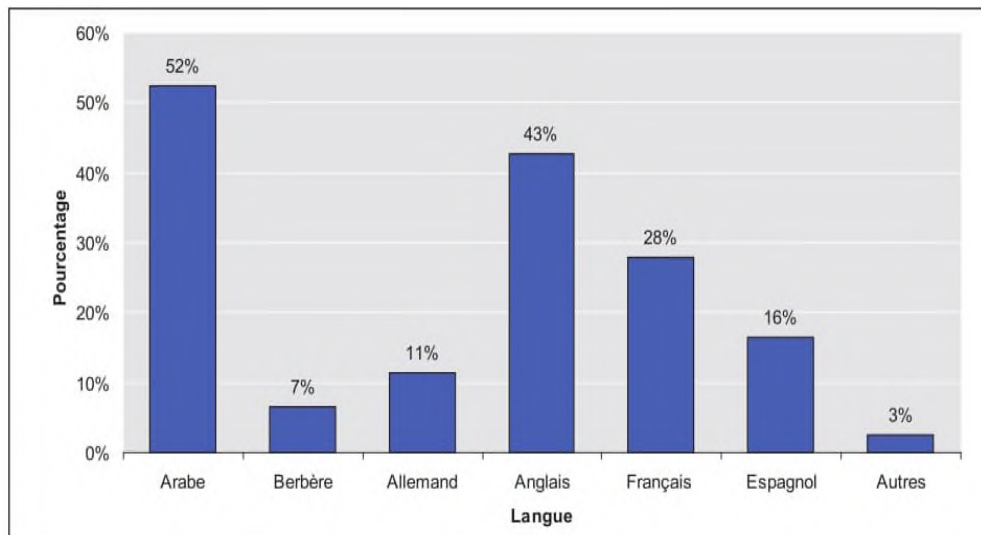
Niveau scolaire	Elèves	Dont Arabes
Ecole primaire	45.360	3.614
Etablissement secondaire orientant	13.708	801
vers la vie active		
Collège	1.871	10
Etablissement scolaire regroupant les	6.131	27
trois filières du secondaire		
Collège et lycée	410	0
Total	67.480	4.452
	100,0 %	6,6 %

Source: Année scolaire 2011/12 (MSW NRW 2012)

Cette offre a pour principal but de faciliter l'intégration scolaire des élèves avec un antécédent migratoire. En outre, les cours de langue maternelle contribuent à la préservation du multilinguisme et offrent un plus pour l'orientation dans un monde culturellement complexe que ce soit au sein de la famille, à l'école ou lors de préparation professionnelle. La langue maternelle fait partie de l'identité de l'enfant et le refoulement ou le rejet de cette langue peut mener à des troubles de l'estime de soi. La promotion de la langue maternelle renforce l'assurance de l'élève, car une perception positive de soi est une condition nécessaire pour le développement d'un intérêt et d'une curiosité pour la deuxième langue et pour le développement de l'enfant. En général les cours de langue maternelle sont proposés aux enfants du primaire et du secondaire dans les différentes langues telles que l'arabe standard moderne, le grec moderne, l'italien, le polonais, le portugais, le russe, l'espagnole ou le turc moderne. La participation à ces cours est facultative. Mais les cours n'ont lieu qu'à partir d'un certain nombre de participants et ne sont pas proposés dans toutes les écoles. Ces cours de

langue sont donnés par des enseignants locuteurs natifs formés dans leur pays d'origine ou en Allemagne et qui maîtrisent l'allemand. Les cours complémentaires de langue maternelle sont organisés par les états fédérés. Très souvent les services diplomatiques des pays d'origine sont impliqués dans l'organisation et le recrutement des enseignants.

Figure : Langues dont l'acquisition est souhaitée



Source : Bouras, 2006

Les enfants des migrants marocains ne peuvent bénéficier que de cours d'arabe. Mais mêmes les parents marocains berbérophones approuvent que leurs enfants apprennent plus sur la langue véhiculaire et la culture de leur pays d'origine¹⁰¹. Cependant en raison de problèmes d'hétérogénéité des niveaux et des groupes d'âge au sein d'une même classe, les élèves n'ont que peu d'heures de langue maternelle par semaine. Par ailleurs, les cours complémentaires ne sont pas proposés à tous les élèves et dans tous les systèmes scolaires. Afin de pouvoir préserver ce multilinguisme dans le contexte de la migration et la mondialisation, il serait nécessaire de promouvoir plus intensément ces cours de langues. Dans le cadre d'une étude scientifique sur le multilinguisme et le succès scolaire des enfants de migrants marocains, nous avons remarqué que plus de la moitié des jeunes interviewés âgés entre 11 et 29 ans étaient intéressés par une amélioration de leurs connaissances linguistiques en arabe ou amazigh. Parmi ces répondants, 60 % étaient nés en Allemagne. Bien que l'apprentissage de l'anglais soit aujourd'hui une condition nécessaire pour la vie professionnelle, 52 % des

¹⁰¹ Idem Bouras 2006; Maas U. et Mehlem Ulrich (1999), « Sprache und Migration in Marokko und in der marokkanischen Diaspora in Deutschland ». In: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (1999); *IMIS-Beiträge*. Osnabrück, Allemagne. P. 65-105.

répondants souhaitent améliorer leurs connaissances en arabe, alors que 43 % seulement optent pour l'anglais. Pour les enfants de migrants marocains l'arabe et le berbère sont des langues indispensables pour la communication avec le pays d'origine. Ces langues fonctionnent comme lingua franca dans les réseaux transnationaux et permettent d'entretenir les contacts avec les parents et amis d'origine marocaine (Bouras 2006).

6) Les cours de religion en Allemagne

Environ quatre millions de personnes vivant en Allemagne sont musulmans, soit environ 5% de la population totale. Les Turcs représentent le groupe le plus grand avec 1,8 millions de personnes, soit le quart des étrangers vivant en Allemagne. Plus d'un demi million est originaire des pays arabes, 160.000 de Bosnie-Herzégovine, 62.000 d'Iran, environ 55.000 d'Afghanistan et 30.000 du Pakistan¹⁰².

Les effectifs des élèves musulmans augmentent de façon constante et dans certains états fédérés comme la Rhénanie-du-Nord-Westphalie, ce nombre est passé de 75.000 à 274.000 en 15 ans.

La République allemande s'efforce depuis quelques années d'offrir un cadre de formation adéquat à ce groupe et de promouvoir l'intégration des ressortissants étrangers. A cet effet les écoles des anciens états de la république fédérale proposent non seulement des cours de religion catholique et protestante mais aussi des cours de religion musulmane. Ces cours sont accessibles à tous les élèves bien que se soient les parents qui décident de la participation ou non de leurs enfants à ces cours (BAMF DIF 2011).

¹⁰² Gesemann F., (2006), Die Integration junger Muslime in Deutschland. Bildung und Ausbildung als Schlüsselbereiche sozialer Integration. Berlin, Allemagne, décembre 2006.

Tableau 4 : Cours d'enseignement religieux

État fédéré / Land	Ecoles	Enseignants	Elèves
Bade-Wurtemberg	26	15	1.000
Bavière	256	70	11.000
Berlin	30		4.700
Brême	1		
Hesse	25		
Basse-Saxe	42	29	2.074
Rhénanie-du-Nord- Westphalie	133	80	10.541
Rhénanie-Palatinat	8	6	281
Schleswig-Holstein	13	10	365
Source: BAMF DIF 2011			

Rappelons que l'Allemagne est un pays fédéral dans lequel les différents états fédérés décident de façon autonome de leur politique d'enseignement. C'est pour cela que les cours de religion musulmane ne sont pas au même stade dans tous les états fédérés. Une question centrale pour établir les cours dans tous les états fédérés est la coordination entre les ministères responsables en Allemagne et leurs partenaires dans les pays d'origines. A long terme, les cours de religion musulmane en langue Allemande devraient devenir une matière d'enseignement régulière avec des examens qui déterminent le passage en classe supérieure. Les manuels scolaires sont choisis par les ministères de la culture en coopération avec l'Office Fédérale des Migrations et des Réfugiés. Le cours de religion doit promouvoir l'intégration et offrir aux élèves des connaissances sur leur propre religion et les autres religions. Un des objectifs du cours de religion est aussi de promouvoir le respect des autres religions¹⁰³.

¹⁰³ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz(BAMF DIF) (2011) (éd.), Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen. Nürnberg, Allemagne

V. La population scolaire et estudiantine marocaine aux Pays Bas

1) Education, culture, identité et intégration

Le niveau socioéconomique, généralement défavorable, limite la réussite scolaire des enfants d'origine marocaine et explique en grande partie la relative forte proportion de déscolarisation précoce au niveau collégial. En effet, si l'on compare les pourcentages d'enfants qui reçoivent un avis favorable pour une orientation vers l'enseignement supérieur, lors du premier stade d'orientation à la fin de l'école primaire¹⁰⁴, on constate qu'ils s'établissent comme suit : de 10 à 20% des enfants des minorités ethniques, plus de 20% des enfants néerlandais socialement défavorisés, de 20 à 30% des enfants « autres allochtones non occidentaux », et de 40 à 50% pour la grande majorité des enfants néerlandais de souche issus de milieu non défavorisé¹⁰⁵.

Pour la cohorte 2005-2006 de la formation de base de l'enseignement secondaire, la proportion d'élèves d'origines allochtones non occidentales jugés au niveau ou au dessus du niveau est comparable à celle de l'ensemble des élèves issus de familles ayant un revenu égal à moins de deux fois le SMIG.

Cependant, comme chez la plupart des enfants de familles d'allochtones non occidentaux, l'handicap éducatif dont souffrent les enfants d'origine marocaine est particulièrement lié au manque de maîtrise de la langue néerlandaise. C'est ainsi que les enfants de parents surinamiens et issus de couples mixtes dont l'un des partenaires est néerlandais sont moins désavantagés : leurs résultats sont comparables à ceux des élèves néerlandais de milieux sociaux défavorisés.

2) Les Marocains dans le système éducatif néerlandais

• ¹⁰⁴ L'orientation est basée sur un test, dit « Cito test » permettant d'émettre un avis sur les possibilités qu'a l'élève à suivre et réussir un type d'enseignement à l'avenir.

¹⁰⁵ Guiraudon Virgine (2005) : « Le suivi des minorités ethniques aux Pays-Bas », Revue Internationale des Sciences, sociales, vol. 1, n° 183, pp.83-96

Tableau : Appréciation du niveau de la cohorte de première année 2005-2006 de la formation de base des cadres de l'enseignement secondaire (Vmbo), en fonction du sexe, de l'origine et du niveau socioéconomique, en 2009-2010

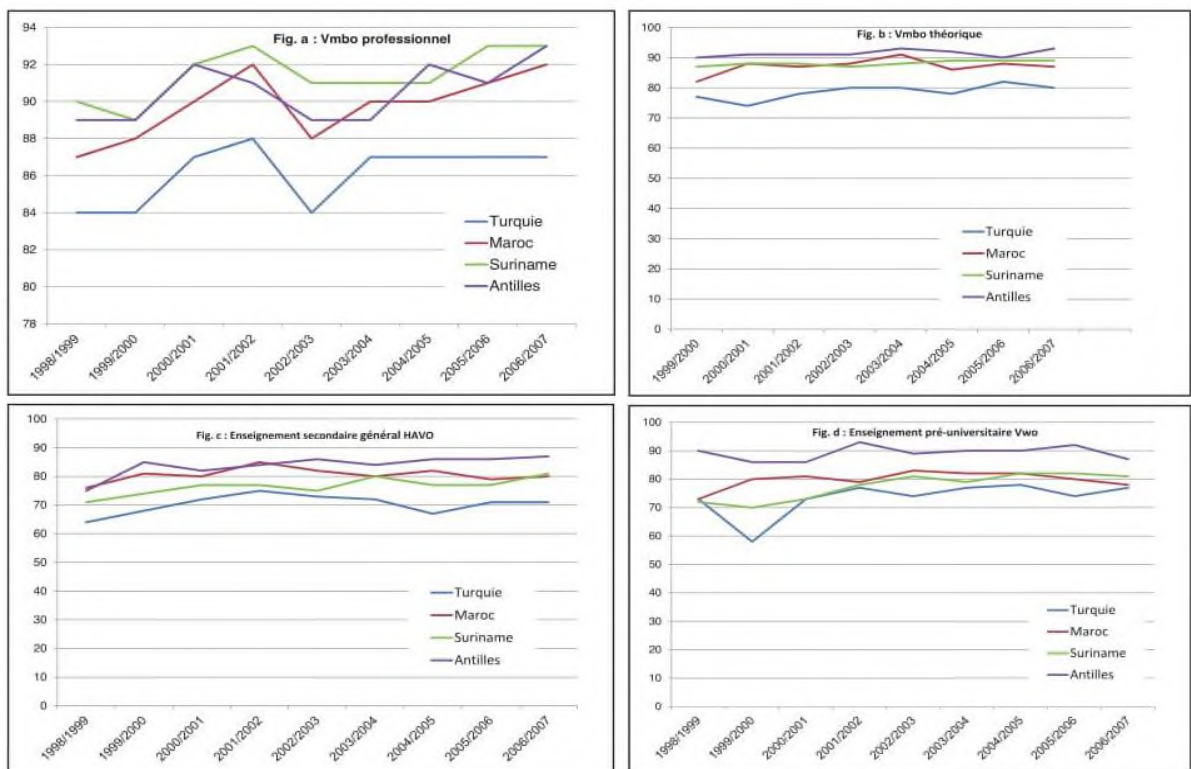
Vmbo- formation professionnelle Vmbo-enseignement théorique

Niveau	Au niveau	Sous le	Au dessus	Au niveau	Sous le	Au dessus
		niveau	du niveau		niveau	du niveau
Total	32	13	42	49	17	13
Hommes	34	17	36	49	22	9
Femmes	31	9	48	49	12	17
Origine						
Autochtones	33	13	43	50	17	14
Allochtones	29	13	37	43	14	12
Allochtones non						
occidentaux	28	14	37	42	15	12
Allochtones						
occidentaux	30	12	40	46	13	13
Niveau socioéconomique						
Moins de 2 fois le						
SMIG	32	17	34	46	21	10
2 à 4 fois le SMIG	34	13	43	51	18	12
Plus de 4 fois le SMIG	28	8	52	47	10	18

Source : CITO, 2010, Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen:
http://www.cito.nl/nl/onderzoek%20en%20wetenschap/onderzoek/deelname_ onderzoek/pisa/resultaten.aspx

Néanmoins, l'écart tend à se resserrer avec les autochtones. En effet, on constate une augmentation de la part des allochtones non occidentaux dans les classes supérieures des lycées. Ceci, est particulièrement vrai pour les Marocains et les Turcs dans la section secondaire professionnelle. Durant la décennie 1998-2007, le taux de réussite des élèves d'origine marocaine en section Vmbo professionnelle accuse une tendance générale à la hausse. Pour les autres sections de l'enseignement secondaire, les résultats des élèves d'origine marocaine se situent à des niveaux comparables à ceux des élèves Surinamiens, Antillais et Arubas, dépassant les Turcs. De même les filles d'origine allochtone non occidentale, dont les marocaines, qui sont largement défavorisées par rapport aux garçons de même origine au niveau de l'enseignement primaire, obtiennent de meilleurs résultats dans les tests « Cito » à partir de la troisième année du secondaire. Leur nombre augmente aussi plus rapidement que celui des filles autochtones au niveau de l'enseignement supérieur¹⁰⁶. Des progrès palpables de la deuxième génération par rapport à la première génération s'observent à tous les niveaux. Pour l'enseignement supérieur, le pourcentage d'étudiants inscrits en 2011 par rapport à la population d'origine marocaine âgée de 20 à 30 ans dans chacune des deux générations est de plus de 24% pour la deuxième, contre 14% seulement pour la première.

Figures : (a, b, c, d) : Evolution du pourcentage de réussite scolaire des populations allochtones, dont d'origine marocaine, entre 1988 et 2007



¹⁰⁶ Statistics Netherlands : Annual Report on Integration, 2012.p.13.

IV. Conclusion :

Les Marocains de l'Extérieur sont riches par leur diversité, leur dynamisme, la dynamique de leur évolution et de leur redéploiement continu, du rehaussement permanent de leurs qualifications, de leur attachement constant et de leurs liens solides avec le pays d'origine et de la fierté qu'ils tirent de leur marocanité, que n'altèrent ni l'ancienneté de la résidence dans le pays d'accueil, ni la citoyenneté qu'ils y acquièrent de plus en plus. La double citoyenneté est une double richesse que partagent les pays d'origine et d'accueil et dont la source et le vecteur sont les Marocains de l'extérieur.

Cette richesse n'exclut pas des besoins et des fragilités, variables selon l'âge et la génération, le genre, le niveau d'éducation, la catégorie socio-professionnelle et le pays de résidence.

Certaines catégories ont besoin plus que d'autres de protection, car plus vulnérables ou en situation précaire : mineurs non accompagnés, jeunes délinquants, femmes, particulièrement les jeunes, personnes âgées¹⁰⁷. Des cas extrêmes sont provoqués par la pratique abusive de la confiscation du passeport du MRE par l'employeur dans certains pays (notamment les pays arabes pétroliers), la perte de passeport (migrants irréguliers) ou l'insuffisance de revenu pour retourner au Maroc –sans oublier la réticence à « rentrer » des MRE en situation d'échec- qui créent une situation de captivité de fait dans le pays de résidence. Tous ont besoin que leurs droits soient mieux protégés par leur pays d'origine, notamment à travers :

- la signature, l'actualisation ou l'application de conventions avec les pays d'accueil ;
- la conception et la mise en œuvre d'une politique marocaine de la migration et d'une politique vis-à-vis des Marocains de l'extérieur.

En raison de la nature souvent succincte des données statistiques dont nous disposons, ainsi que du caractère rarement détaillé des informations et analyses que nous avons pu consulter, voir aussi l'objet de la thèse qui est la politique d'enseignement des MRE , le présent travail ne peut aucunement prétendre embrasser, de manière globale et approfondie, le phénomène migratoire marocain pour tous les pays d'accueil . Il se limite plutôt, modestement, par la force des choses, à l'inscrire d'abord dans le grand mouvement d'immigration de travail des Marocains qui s'est amplifié et essaimé dans les grandes aires d'appel de main-d'œuvre européennes, au cours du siècle écoulé, pour tenter, ensuite, d'esquisser les grands traits de l'implantation d'une communauté marocaine en France ,Belgique ,pays bas ,Espagne et en Italie, avant d'en présenter sommairement certaines

¹⁰⁷ Cf. Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger (2006) et (2007)

caractéristiques démographiques et finir par brosser un tableau général de sa répartition spatiale à travers ces pays .

Chapitre 2: Education et formation des marocains résidant à l'étranger

Ce chapitre, qui se propose d'examiner les conditions réelles de l'accès des Marocains résidant à l'étranger à l'éducation et à la formation pose plusieurs questions: Existe t-il une différenciation notable dans l'insertion des MRE par l'éducation et la formation selon les pays d'accueil ? Quelles sont les trajectoires de formation des migrants marocains ? La situation migratoire est-elle un facteur favorisant ou entravant une bonne rentabilité du diplôme? Quel est le degré d'investissement des parents migrants dans la scolarisation de leurs enfants filles et garçons? Comment s'est déroulée la scolarisation des enfants de migrants?. Pour y répondre, ce chapitre s'articule autour de quatre sections. Ainsi, nous allons aborder la question de l'éducation comme étant une voie pour l'intégration dans les sociétés d'accueil . Nous analysons ensuite le capital scolaire des MRE, les approches interculturelles en éducation et la situation linguistique et l'enseignement de l'arabe dans la communauté marocaine

Section1 : une voie pour l'intégration dans les sociétés d'accueil

Le présent chapitre cherche, en premier lieu, à donner une vue d'ensemble sur les principales caractéristiques de l'accès à l'éducation et à la formation des Marocains Résidant à l'Etranger (MRE) en se basant sur les résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion des MRE dans les pays d'accueil¹⁰⁸. A ce propos, il s'agit de dégager les principales tendances de l'éducation et de la formation des MRE selon les pays d'accueil et selon les générations de migrants. Toutefois, les tendances de l'éducation et de la formation des MRE ne doivent être regardées seulement pour elles mêmes. L'objectif principal de l'analyse est d'examiner les possibilités offertes aux migrants marocains pour s'intégrer dans les pays d'accueil par la formation et l'éducation qui constituent, non seulement les clefs d'insertion socio-économique et d'intégration sociale mais aussi une condition préliminaire du développement humain.

¹⁰⁸ Enquête effectuée par le Haut Commissariat au Plan HCP , elle a touché 2832 ménages Marocains résidant en Europe. Il s'agit d'un échantillon représentatif de ménages marocains installés en Europe et enquêté les mois de Juillet et Août 2005. Rappelons qu'il s'agit surtout des MRE résidant dans les pays de l'Union Européenne.

L'accès à l'éducation et à la formation favorise, d'une manière efficace la participation des migrants à la vie sociale, économique et culturelle dans les pays d'accueil. La question de l'éducation et de la formation des immigrés est une question centrale sur le plan social parce qu'elle met directement en jeu celle de l'intégration, dans un sens très large, dans les sociétés d'accueil (intégration économique, intégration politique, intégration culturelle....). Dans cette perspective, l'analyse proposée vise, sans prétendre d'être exhaustive⁶, à examiner les conditions réelles et concrètes de l'accès à l'éducation et à la formation des MRE. A cet égard, plusieurs questions se posent : Existe t-il une différenciation notable dans l'insertion des MRE par l'éducation et la formation selon les pays d'accueil ? Quelles sont les trajectoires de formation des migrants marocains ? La situation migratoire est-elle un facteur favorisant ou entravant une bonne rentabilité du diplôme? Quel est le degré d'investissement des parents migrants dans la scolarisation de leurs enfants filles et garçons? Comment s'est déroulée la scolarisation des enfants de migrants?

L'analyse proposée dans ce travail s'articule autour de deux axes. Le premier axe porte sur l'analyse du capital scolaire des MRE chefs de ménage, sur leurs parcours de formation en liaison avec les itinéraires migratoires ainsi que sur les degrés de rentabilité des formations et des diplômes. L'objectif est de montrer jusqu'à quel point les MRE peuvent bénéficier d'une insertion socio-économique efficace par le biais des formations et des qualifications.

Le deuxième axe est consacré à l'analyse de la scolarisation des enfants de MRE. La scolarisation des enfants revêt un intérêt particulier pour les familles migrantes par ce qu'elle est souvent envisagée comme la voie royale de l'intégration sociale dans les sociétés d'accueil. Les politiques sociales européennes accordent aussi une place de choix aux problèmes liés à l'intégration scolaire et sociale des enfants d'immigrés. A ce propos, l'analyse cherche à éclaircir, dans les limites des données collectées par l'enquête, à dresser l'état de la scolarisation des enfants d'immigrés marocains. Il s'agit d'examiner les parcours scolaires des filles et garçons et de mettre en évidence le degré d'investissement des parents dans la scolarisation des enfants filles et garçons.

I. Les Marocains Résidant à l'étranger : capital scolaire et parcours de formation

1. Capital scolaire des Marocains Résidant à l'Etranger :

Trois variables permettent d'appréhender le capital scolaire des Marocains Résidant à l'Etranger : le niveau scolaire, le diplôme obtenu et le degré de qualification.

a) Des MRE de plus en plus scolarisés

Les données de l'enquête montrent qu'une proportion importante des MRE résidant dans les pays de la communauté européenne a déjà fréquenté l'école. La part des chefs de ménage ne possédant aucun niveau d'instruction n'est que de 17.7%. Toutefois, des différences apparaissent selon les pays d'accueil et surtout selon les générations de migrants.

Tableau : Les chefs de ménage MRE (%) par niveau d'instruction et pays de résidence

Pays de résidence	Sans niveau	Préscolaire	Primaire	Second. 1c.	Second. 2c.	Supérieur	Autre	Total	Effectif
Espagne	20,3	7,2	20,9	20,9	20,1	10,4	0,3	100,0	637
France	19,5	5,7	16,0	16,2	20,2	22,3	0,2	100,0	1238
Allemagne	15,8	10,5	22,8	17,5	8,8	24,6		100,0	57
Italie	12,9	1,4	24,6	23,0	23,9	14,1		100,0	418
Belgique	15,2	4,3	15,2	15,2	22,9	27,3		100,0	231
Hollande	14,5	8,7	16,4	21,3	18,4	20,8		100,0	207
Angleterre	3,3	3,3	16,7	16,7	23,3	36,7		100,0	30
Autre pays d'Europe	7,1	-	21,4	21,4	21,4	28,6		100,0	14
Total	17,7	5,5	18,5	18,8	20,6	18,9	0,2	100,0	2832
Espagne	25,8	29,3	25,4	25,3	21,9	12,3	40,0	22,5	
France	48,2	44,6	37,8	38,0	42,8	51,5	60,0	43,7	
Allemagne	1,8	3,8	2,5	1,9	0,9	2,6	0,0	2,0	
Italie	10,8	3,8	19,7	18,3	17,1	11,0	0,0	14,8	
Belgique	7,0	6,4	6,7	6,7	9,1	11,8	0,0	8,2	
Hollande	6,0	11,5	6,5	8,4	6,5	8,0	0,0	7,3	
Angleterre	0,2	0,6	1,0	1,0	1,2	2,1	0,0	1,1	
Autre pays d'Europe	0,2	0,0	0,6	0,6	0,5	0,7	0,0	0,5	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Effectif	500	157	524	526	584	536	5	2832	

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

L'analyse par pays d'accueil montre que la part des « sans instruction » est sensiblement plus élevée chez les MRE de France (48,2%) et d'Espagne (25,8%) et dans une moindre mesure en Italie (10,8%). Les MRE disposant d'un niveau d'instruction supérieur sont plus concentrés en France (51,5%), en Espagne (12,3%), en Belgique (11,8%) et en Italie (11%).

Au niveau des pays de l'Union européenne, il ressort globalement que les MRE les moins dotés scolairement résident en Allemagne et en Hollande.

Mais, c'est surtout en fonction des générations de migrants que varient les niveaux de scolarisation des MRE. Les premiers migrants arrivés à la fin des années 1960 et au début des années 1970 possèdent des niveaux d'instruction inférieurs à ceux qui ont immigré au cours des dernières décennies. Aussi, le niveau de formation des MRE varie fortement en fonction de l'âge et de la durée de résidence dans le pays d'accueil. Les données de l'enquête montrent que plus l'âge du migrant augmente, plus son niveau d'instruction diminue. De même, plus la durée de résidence du migrant dans le pays d'accueil est longue, plus son niveau d'instruction diminue.

Tableau : Les chefs de ménage MRE par niveau d'instruction, groupe d'âges et durée de résidence dans le pays d'accueil

Ages	Sans niveau	Préscolaire	Primaire	Second. 1c.	Second. 2c.	Supérieur	Autre	Total	Effect
20-24	7,5%	4,5%	14,9%	23,9%	31,3%	17,9%	-	100,0%	67
25-29	7,1%	1,5%	10,8%	24,3%	27,6%	28,4%	,4%	100,0%	268
30-34	7,5%	1,7%	14,7%	23,7%	25,8%	26,4%	,2%	100,0%	469
35-39	9,0%	2,6%	15,0%	20,2%	27,9%	25,3%		100,0%	499
40-44	14,1%	2,8%	18,2%	15,2%	22,5%	27,0%	,3%	100,0%	396
45-49	18,1%	5,7%	27,9%	15,6%	14,3%	18,1%	,3%	100,0%	315
50-54	25,6%	9,4%	25,6%	20,1%	13,3%	6,1%	-	100,0%	309
55-59	32,8%	9,2%	25,2%	16,8%	11,1%	4,6%	,4%	100,0%	262
60-64	44,0%	18,0%	15,3%	8,7%	12,0%	2,0%		100,0%	150
65-69	54,0%	22,2%	12,7%	6,3%	4,8%	-	-	100,0%	63
70&+	64,3%	21,4%	10,7%	-	3,6%	-	-	100,0%	28
Total	17,7%	5,5%	18,5%	18,6%	20,6%	18,9%	,2%	100,0%	2826
Durée de résidence									
0-4 ans	13,0%	5,6%	17,6%	16,2%	25,0%	22,2%	,5%	100,0%	216
5-9 ans	12,1%	2,7%	16,7%	22,2%	23,5%	22,6%	,2%	100,0%	514
10-14 ans	10,7%	2,8%	18,2%	24,5%	23,3%	20,4%	-	100,0%	318
15-19 ans	14,0%	2,5%	21,8%	16,9%	23,3%	21,4%	-	100,0%	527
20-24 ans	15,3%	4,4%	18,8%	16,2%	18,3%	26,2%	,9%	100,0%	229
25-29 ans	15,4%	6,1%	15,9%	19,1%	19,5%	24,0%	-	100,0%	246
30-34 ans	27,4%	11,3%	19,8%	14,5%	16,8%	10,3%	-	100,0%	435
35-39 ans	30,5%	8,2%	16,8%	20,3%	15,2%	9,0%	-	100,0%	256
40 & + ans	36,0%	15,7%	16,9%	12,4%	10,1%	7,9%	1,1%	100,0%	89
Total	17,7%	5,5%	18,5%	18,6%	20,6%	18,9%	,2%	100,0%	2830

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

Les immigrés les plus âgés et installés depuis longtemps affichent plus que les autres de faibles niveaux d'instruction. Si dans l'ensemble, seulement 17.7% des MRE sont « sans instruction », cette proportion atteint 32.8% chez les immigrés âgés de 55-59 ans, 44% chez les 60-64 ans et 54% chez les 65-69 ans. La part des MRE sans instruction n'est que de 7.5% respectivement chez les 20-24 ans et chez les 30-34 ans.

Les différences des niveaux de scolarisation chez les MRE sont assez marquées en fonction de l'ancienneté dans la migration. Les « nouveaux » migrants sont généralement plus scolarisés que les anciens. La proportion des « sans instruction » est de 13% chez les MRE installés dans les pays d'accueil depuis moins de 5 ans. Elle est de 12.1% chez ceux installés depuis moins de 10 ans. Cette proportion s'élève à 27.4% chez les migrants résidant dans le pays d'accueil depuis 30 à 34 ans et à 36% chez les MRE résidant de puis plus de 40 ans.

Ces données montrent une nette progression de la scolarisation d'une génération à une autre chez la population immigrée marocaine d'Europe. Ce résultat tient d'abord aux nouvelles configurations des flux de la migration marocaine. Si dans les années 1960 et 1970, cette migration a été essentiellement une migration de main d'œuvre impliquant des personnes analphabètes, les années 1990-2000 sont marquées par une forte diversification des profils et des flux migratoires. En plus de la migration estudiantine qui s'est manifestée massivement depuis les années 1980, les deux dernières décennies sont marquées par l'arrivée de nouveaux migrants de plus en plus instruits.

b) Accès aux diplômes et degré de qualification professionnelle: des MRE scolarisés mais faiblement diplômés et/ou qualifiés

L'accès aux diplômes et le degré de qualification professionnelle sont des variables qui renseignent de manière précise sur le capital scolaire des immigrés. Ces variables ont une incidence directe sur les possibilités d'insertion socio-économique des MRE par la formation et l'éducation dans les pays d'accueil.

S'agissant des niveaux de diplômes acquis par les MRE, il ressort des données de l'enquête que même si les MRE sont de plus en plus scolarisés, leur niveau de diplôme n'est pas assez élevé. Environ le tiers (35.2%) des MRE ne possèdent aucun diplôme et 36.3% ont un diplôme et certificat de l'enseignement fondamental. Seulement 1.5% des chefs de ménage interrogés déclarent posséder un diplôme de techniciens ou de cadres moyens et 1.9% possèdent des diplômes de qualification professionnelle.

Tableau : Les chefs de ménage MRE par diplôme

Diplômes	Pourcentages	Effectifs
Sans diplôme	35,2%	995
Diplômes et certificats de l'enseignement fondamental	36,3%	1027
Diplômes de l'enseignement secondaire	13,4%	380
Diplômes supérieurs délivrés par les facultés	9,2%	261
Diplômes supérieurs délivrés par les grandes écoles et insti	1,3%	37
Diplômes de techniciens et de cadres moyens	1,5%	43
Diplômes de techniciens supérieurs	,5%	15
Diplômes en qualification professionnelle	1,9%	54
Certificats en spécialisation professionnelle	,6%	17
Total	100	2829

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

L'analyse des degrés de qualification professionnelle des MRE confirme ces tendances. Les MRE exerçant un emploi sans qualification occupe la première place. Ils représentent 36.9% de l'ensemble des chefs de ménage enquêtés. Les ouvriers qualifiés constituent 28.8% et les ouvriers spécialisés forment 16.8%. Les techniciens et les cadres ne constituent respectivement que 6.8% et 8.5%.

Ainsi, la proportion élevée des MRE chefs de ménage « sans qualification » montre qu'une part non négligeable des MRE est faiblement qualifiée occupant les plus bas niveaux de la stratification professionnelle et sociale dans les pays d'accueil. Toutefois, des différences importantes existent selon les pays de résidence. La situation la plus critique est celle des nouveaux pays de l'émigration marocaine vers l'Europe : Espagne et Italie. En Espagne, environ un MRE sur deux est sans qualification (49%). En Italie, la proportion des MRE sans qualification atteint 43.6%.

Tableau : Les chefs de ménage ayant suivi des études par degré de qualification et pays de résidence

Pays de résidence	Sans qualification	Ouvrier spécialisé	Ouvrier qualifié	Technicien	Cadre	Autre	Total	Effect
Espagne	49,0%	16,9%	26,5%	4,3%	1,9%	1,4%	100,0%	627
France	30,1%	15,5%	31,2%	7,7%	12,8%	2,6%	100,0%	1022
Allemagne	29,4%	17,6%	29,4%	11,8%	11,8%		100,0%	51
Italie	43,6%	18,2%	29,6%	4,4%	1,5%	2,7%	100,0%	406
Belgique	28,9%	18,2%	25,1%	9,6%	15,5%	2,7%	100,0%	187
Hollande	30,7%	19,9%	25,9%	9,6%	11,4%	2,4%	100,0%	166
Angleterre	29,6%	7,4%	22,2%	11,1%	25,9%	3,7%	100,0%	27
Autre pays d'Europe	21,4%	21,4%	21,4%	14,3%	14,3%	7,1%	100,0%	14
Total	36,9%	16,8%	28,8%	6,8%	8,5%	2,3%	100,0%	2500

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

Globalement, l'analyse des niveaux scolaires, des qualifications et des diplômes des MRE chefs de ménage fait ressortir une diversité des niveaux et une tendance plutôt vers le bas des échelles de qualifications et de diplômes. Si dans l'ensemble, les MRE chefs de ménage sont de plus en plus nombreux à avoir déjà fréquenté l'école, leur niveau de certification et de diplôme est par contre peu élevé. La part des « sans qualification » domine dans tous les pays de résidence et particulièrement dans les pays européens connus par une émigration marocaine plus tardive (Espagne et Italie). Les différences en matière de formation et de qualification chez les MRE tiennent en partie aux différences des parcours migratoires.

2. Formation et éducation des MRE dans la société d'origine et la société d'accueil

Les données de l'enquête montrent que les MRE chefs de ménage qui ont fréquenté l'école ont suivi leur étude exclusivement au Maroc : 72,1% au Maroc contre 8,8% à l'étranger et seulement 19,1% à la fois au Maroc et à l'étranger.

Selon les pays d'accueil, ce sont les MRE résidant en Italie et en Espagne qui ont principalement suivi leurs études au Maroc, avec respectivement 90,8% et 90,5%.

La proportion la plus élevée des MRE chefs de ménage qui ont suivi leurs études à l'étranger se trouve en Belgique (19,4%) et en France (14,2%) tandis que les proportions

les moins élevées se trouvent en Italie (0,8%) et en Espagne (0,7%) et en Angleterre (3,6%).

Tableau : Les chefs de ménage MRE ayant suivi des études par lieu d'études et pays de résidence

Pays de résidence	Au Maroc	A l'étranger	Au Maroc et à l'étranger	Total	Effectif
Espagne	90.5%	.7%	8.9%	100.0%	461
France	63.7%	14.2%	22.2%	100.0%	925
Allemagne	57.1%	7.1%	35.7%	100.0%	42
Italie	90.8%	.8%	8.4%	100.0%	358
Belgique	55.4%	19.4%	25.3%	100.0%	186
Hollande	54.7%	8.8%	36.5%	100.0%	159
Angleterre	46.4%	3.6%	50.0%	100.0%	28
Autre pays d'Europe	61.5%	7.7%	30.8%	100.0%	13
Total	72.1%	8.8%	19.1%	100%	2172

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

Ainsi, il ressort à la lecture des données de l'enquête les constats suivants :

- Le fait que la migration des marocains vers les pays européens soit avant tout une migration de travail explique la faible proportion des chefs de familles ayant suivi des études dans les sociétés d'accueil. Pour les chefs de familles, la migration est motivée, avant tout, par le travail et l'accès à l'emploi, que par la poursuite des études qui deviennent plus un objet d'investissement envers les enfants.
- C'est dans les anciens foyers de la migration marocaine en Europe (France et Belgique) que se trouvent le plus de chefs de ménage MRE ayant suivi des études dans les pays d'accueil.
- Dans les nouveaux pays d'immigration, en l'occurrence l'Italie et l'Espagne, les MRE chefs de ménage n'ont eu que de faibles opportunités pour suivre des études dans les pays d'accueil, ce qui ne manque pas d'avoir des répercussions négatives sur leur intégration par la formation et l'éducation.

a) Formation et éducation des MRE dans les pays d'accueil : une différence selon les générations de migrants

Les trajectoires d'éducation et de formation des MRE diffèrent fortement selon les générations de migrants. A ce propos, trois indicateurs permettent de déceler les effets de génération en ce qui concerne les parcours d'éducation et de formation chez les MRE :

1. L'effet de l'âge qui met en lumière les différences entre la génération des jeunes et la génération des « vieux » migrants.
2. L'effet de pays de naissance qui met en lumière les différences entre les MRE natifs des pays d'origine et ceux natifs des pays d'accueil.
3. Le nombre d'année d'étude à l'étranger qui renseigne sur les différences entre les MRE en ce qui concerne leurs accès au système d'éducation et de formation dans les pays d'accueil.

Tableau : Les chefs de ménage MRE ayant suivi des études par lieu d'études, groupes d'âges et pays de naissance

Groupes d'âges	Maroc	Etranger	Maroc et Etranger	Total	Effectif
15-29	57.7%	22.1%	20.2%	100.0%	307
30-44	70.4%	9.3%	20.3%	100.0%	1194
45-59	81.1%	1.9%	17.0%	100.0%	593
60 & +	85.5%	2.6%	11.8%	100.0%	76
Total	72.1%	8.8%	19.1%	100.0%	2170
Pays de naissance					
Maroc	75.9%	4.3%	19.8%	100.0%	2052
Etranger	6.7%	86.7%	6.7%	100.0%	120
Total	72.1%	8.8%	19.1%	100.0%	2172

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

En ce qui concerne l'effet de l'âge, l'enquête permet de faire ressortir que les jeunes MRE chefs de ménage ont pu bénéficier plus que les vieux d'une formation et éducation dans le pays d'accueil. Les chefs de ménage MRE âgés de 15 à 29 ans viennent en première

position de ceux qui déclarent avoir poursuivi leurs études à l'étranger (22.1%) contre 9.3% chez les 30-44 ans et seulement 1.9% chez les MRE âgés de 45 à 59 ans.

Les données de l'enquête font ressortir l'existence d'une nette différence entre les MRE selon le pays de naissance. Les trois quarts des MRE chefs de ménage natifs du Maroc (75.9%) ont poursuivi leurs études uniquement au Maroc. En revanche, 86.7% des MRE natifs de l'étranger ont poursuivi leurs études uniquement à l'étranger.

L'analyse du nombre d'années d'étude passées à l'étranger fait ressortir une nette différence selon les anciens et les nouveaux pays d'émigration.

Tableau : Les MRE chefs de ménage ayant suivi des études à l'étranger par pays de résidence et nombre d'année d'étude à l'étranger

Pays de résidence	Moins de 5 ans	5-9 ans	10-14 ans	15-19 ans	20 ans & +	Total	Effectif
Espagne	74,3%	11,4%	5,7%	5,7%	2,9%	100,0%	35
France	25,9%	25,9%	20,8%	16,1%	11,4%	100,0%	317
Allemagne	41,2%	41,2%	11,8%		5,9%	100,0%	17
Italie	89,3%	7,1%	3,6%		-	100,0%	28
Belgique	30,5%	23,2%	20,7%	14,6%	11,0%	100,0%	82
Hollande	42,9%	27,1%	12,9%	11,4%	5,7%	100,0%	70
Angleterre	69,2%	23,1%	7,7%		-	100,0%	13
Autre pays d'Europe	60,0%	-	-	40,0%	-	100,0%	5
Total	36,5%	24,0%	17,3%	13,2%	9,0%	100,0%	567

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

Les MRE d'Italie et d'Espagne ont, dans leur immense majorité, été scolarisés pendant une courte durée dans les pays d'accueil : 89.3% des chefs de ménage MRE résidant en Italie déclarent que le nombre d'année d'étude passé à l'étranger ne dépasse pas quatre années. Cette proportion est de 74.3% chez les MRE d'Espagne. C'est en France et en Belgique où nous relevons les proportions les plus importantes de MRE ayant bénéficié d'une formation de longue durée dans le pays d'accueil.

b) Des migrants de plus en plus scolarisés au Maroc

L'analyse des lieux d'étude chez les différentes générations de migrants qui ont fréquenté l'école montre que le Maroc a joué un rôle important dans la formation et

l'éducation des MRE chefs de ménage qui ont immigré ces deux dernières décennies. En effet, 82.7% des migrants des années 1990 et 86.5% des migrants des années 2000 ont été formés uniquement au Maroc.

Tableau : Les chefs de ménage MRE ayant suivi des études par année d'entrée dans le pays d'accueil et lieu de suivi des études

Année d'entrée dans le pays d'accueil	Au Maroc	A l'étranger	Au Maroc et à l'étranger	Total	Effectif
Avant 1960	40.0%	40.0%	20.0%	100.0%	5
1960-1969	55.3%	24.6%	20.2%	100.0%	114
1970-1979	56.9%	23.5%	19.6%	100.0%	480
1980-1989	65.3%	8.3%	26.4%	100.0%	484
1990-1999	82.7%	1.0%	16.3%	100.0%	790
2000 et après	86.5%	.3%	13.1%	100.0%	297
Total	72.1%	8.8%	19.1%	100.0%	2170

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

Il est aussi très frappant de constater que d'une génération à l'autre, le rôle du Maroc dans l'éducation et la formation des cohortes de migrants est en nette progression. Ce phénomène est à mettre en relation avec la massification de l'enseignement qui a donné lieu au développement d'une migration plus scolarisée ces dernières décennies. Aujourd'hui, on est loin de la période des années 60, pendant laquelle les Marocains expatriés étaient massivement des individus analphabètes et sans éducation formelle. D'une manière générale, nous assistons de plus en plus à des flux migratoires composés de personnes formées à la base par le système nationale d'éducation et de formation qui a connu une expansion considérable depuis les années 60¹⁰⁹.

3. Degré de rentabilité de l'éducation et de la formation chez les MRE qui exercent un travail

Par « rentabilité de l'éducation et de la formation », on entend la possibilité offerte aux migrants de tirer profit au maximum de leur capital scolaire en vue de s'insérer

¹⁰⁹ MELLAKH Kamal, « L'expansion scolaire et universitaire au Maroc : aspects et enjeux » in V Geisser, S. Ben Sedrine (sous la direction de), Etudiants et diplômés maghrébins en devenir dans les sociétés en mutation : trajectoires d'insertion et itinéraires migratoires, Ed CNRS, Paris 2000.

convenablement dans le marché de l'emploi. La poursuite des études et l'accès à l'apprentissage et à la formation sont souvent associés à l'espoir de rentabiliser au mieux l'investissement scolaire. De ce point de vue, l'idéal supposé pour chaque MRE ayant suivi une formation, notamment dans le pays d'accueil, est d'obtenir un emploi correspondant aux compétences acquises au cours du processus de formation. De ce fait, l'adéquation formation/emploi, l'accès et les apports de la formation professionnelle sont des critères importants pour apprécier la rentabilité de l'éducation et le degré d'insertion socio-économique des MRE par la formation.

a) Une faible adéquation formation/emploi chez les MRE

La plupart des MRE qui exercent un travail occupent des emplois en inadéquation avec leurs qualifications et diplômes. En effet, 42,4 % des MRE chefs de ménage déclarent que l'emploi occupé ne correspond pas du tout à leur formation, 27,8% qualifie l'adéquation formation reçue et emploi occupé de moyenne et seulement 29,9% estiment que leur emploi est en parfaite relation avec leur formation et diplôme.

Tableau : Les chefs de ménage MRE exerçant un travail par pays de résidence actuelle et adéquation diplôme/emploi

Pays de résidence actuelle	Adéquation diplôme/emploi pour les diplômés qui exercent un travail			Total	Effet
	Parfaitement	Moyennement	Pas du tout		
Espagne	16,6%	24,7%	58,7%	100,0%	397
France	37,7%	26,0%	36,3%	100,0%	816
Allemagne	41,2%	32,4%	26,5%	100,0%	34
Italie	15,7%	39,7%	44,7%	100,0%	300
Belgique	36,9%	23,8%	39,4%	100,0%	160
Hollande	38,6%	25,7%	35,7%	100,0%	140
Angleterre	40,7%	29,6%	29,6%	100,0%	27
Autre pays	40,0%	10,0%	50,0%	100,0%	10
Total	29,9%	27,8%	42,4%	100,0%	1884

Source : HCP-CERED, « L'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

Le problème de l'inadéquation entre formation/emploi est plus accentué chez les MRE résidant dans les nouveaux foyers de la migration marocaine vers l'Europe, en l'occurrence l'Espagne et l'Italie. C'est en Espagne que se trouve la proportion la plus élevée de MRE souffrant le plus de problème d'inadéquation (58,7%). L'Italie occupe la deuxième place avec 44,7%.

Les données de l'enquête montrent aussi que c'est respectivement en Allemagne et en Angleterre où les MRE profitent le plus d'une parfaite adéquation formation/emploi. 41,2% des MRE d'Allemagne déclarent occuper un emploi en parfaite adéquation avec leur

formation initiale. Cette proportion est de 40.7% pour les MRE diplômés résidant en Angleterre. En France, pays traditionnel d'immigration qui représente la première destination des migrants marocains, l'adéquation formation/emploi demeure introuvable pour une partie non négligeable des MRE. Une proportion significative des MRE chefs de ménage résidants en France estime que l'emploi occupé n'est pas du tout (36.3%) ou moyennement (26%) en concordance avec la formation reçue.

L'analyse de l'adéquation formation/emploi chez les MRE dans les différents pays d'accueil doit également prendre en considération les effets des trajectoires scolaires et migratoires. A ce propos, les lieux de formation (formation dans la société d'origine et/ou formation dans la société d'accueil) semblent avoir une incidence directe sur le degré de rentabilité des formations et des diplômes.

Pour les MRE formés au Maroc uniquement, le problème de l'adéquation se pose avec acuité. Seulement 18.9% des MRE qui ont accompli exclusivement leur formation au Maroc déclarent occuper un emploi en adéquation avec leur formation.

Tableau: Les chefs de ménage MRE scolarisés et exerçant un emploi par lieu de suivi des études et adéquation diplôme/emploi

Adéquation diplôme/emploi pour les diplômés qui exercent un travail	Lieu de suivi des études pour ceux qui ont été à l'école			Total
	Maroc	Etranger	Au Maroc et à l'étranger	
Parfaitement	18.9%	53.8%	56.4%	29.9%
Moyennement	32.2%	16.3%	17.8%	27.8%
Pas du tout	48.9%	29.9%	25.7%	42.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Effectif	1319	184	381	1884

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

Les meilleurs taux d'adéquation sont enregistrés par les MRE qui ont pu profiter d'une formation à la fois dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil (56.5%). Ainsi, ce sont les parcours scolaires mixtes entre le Maroc et l'étranger qui favorisent le plus une bonne rentabilité de diplôme. Mais il convient de bien relever, au regard des données de l'enquête, que les taux d'adéquation formation/emploi ne sont pas très élevés chez les différentes

catégories de MRE quels que soient les lieux de formation et les parcours migratoires. A ce propos, il est significatif de préciser que même pour les MRE ayant suivi exclusivement leurs études à l'étranger, une proportion non négligeable a beaucoup de mal pour accéder à une meilleure adéquation formation/emploi : 29.9% estiment que cette adéquation est inexistante et 16.3% déclarent qu'elle est plutôt moyenne.

D'une manière générale, l'observation du degré d'adéquation formation/emploi tel qu'il est exprimé par les MRE chefs de ménage, fait ressortir une certaine difficulté des MRE pour rentabiliser efficacement la formation et s'insérer d'une manière optimale dans le marché du travail. Les carences substantiellement enregistrées en matière d'adéquation entre formation reçue et emploi occupé chez les MRE sont révélateurs d'une situation relativement précaire sur le marché du travail dans les pays d'accueil.

b) Un faible accès à la formation professionnelle chez les MRE qui exercent un travail

L'accès à la formation professionnelle chez les migrants travailleurs est un indicateur important qui renseigne sur les opportunités offertes aux MRE pour développer leurs compétences et se positionner de manière favorable face au travail. C'est à travers les apprentissages et les formations professionnelles que les migrants en situation de travail peuvent améliorer leur statut professionnel par l'obtention d'un emploi plus valorisant ou par l'acquisition d'une promotion et la réalisation d'une évolution dans la carrière professionnelle. A ce propos, les données de l'enquête montrent que globalement les Marocains Résidants à l'Etranger qui exercent un travail n'ont pas pu accéder à une formation professionnelle pouvant déboucher sur l'amélioration des compétences, l'obtention d'un emploi ou l'acquisition d'une promotion au travail. 70.3% des MRE chefs de ménage n'ont jamais suivi un apprentissage ou une formation professionnelle.

**Tableau : Les chefs de ménage MRE exerçant un travail selon qu'ils
ont ou non suivi un apprentissage ou une formation professionnelle
par pays de résidence**

Pays de résidence	Oui	Non	Total	Effectif
Espagne	16,4%	83,6%	100,0%	635
France	35,9%	64,1%	100,0%	1235
Allemagne	42,1%	57,9%	100,0%	57
Italie	24,0%	76,0%	100,0%	417
Belgique	32,6%	67,4%	100,0%	230
Hollande	37,7%	62,3%	100,0%	207
Angleterre	40,0%	60,0%	100,0%	30
Autre pays	21,4%	78,6%	100,0%	14
Total	29,7%	70,3%	100,0%	2825

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

L'Espagne et l'Italie sont les deux pays où la proportion des MRE qui n'accèdent pas à une formation professionnelle est la plus élevée. 83.6% en Espagne et 76% en Italie. Ceci montre encore une fois les difficultés des MRE installés dans les nouveaux pays d'immigration pour s'insérer efficacement par le biais de l'éducation et la formation. Toutefois, les données de l'enquête montrent que même dans des pays traditionnels d'immigration des marocains, l'accès à l'apprentissage ou à la formation professionnelle n'est pas très massif. En France, seulement 35% des MRE chefs de ménage déclarent avoir bénéficié d'une formation professionnelle. En Belgique, ce pourcentage n'est que de 24%.

L'analyse de l'accès à la formation professionnelle chez les MRE selon leur trajectoire éducative et migratoire montre une grande disparité entre les MRE qui étaient scolarisés uniquement dans la société d'origine et les MRE qui étaient uniquement scolarisés dans la société d'accueil.

Tableau : Les chefs de ménage MRE ayant suivi des études selon qu'ils ont ou non eu un apprentissage ou une formation professionnelle par lieu d'études

Apprentissage ou formation professionnelle	Lieu de suivi des études pour ceux qui ont été à l'école			Total
	Au Maroc	A l'étranger	Au Maroc et à l'étranger	
Oui	29.3%	50.5%	50.0%	35.1%
Non	70.7%	49.5%	50.0%	64.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Effectif	1562	192	414	2168

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

La majorité des MRE n'a pas pu accéder à un apprentissage ou à une formation professionnelle pouvant aider à améliorer le statut professionnel. Ce sont MRE uniquement formés au Maroc qui souffrent le plus de cet handicap.

Pour les MRE formés uniquement à l'étranger comme pour ceux qui ont accompli une trajectoire mixte de formation (à la fois au Maroc et à l'étranger), seulement un MRE sur deux a pu bénéficier d'une formation professionnelle. Toutefois, il reste à vérifier jusqu'à quel point ces MRE ont effectivement pu valoriser leur apprentissage et leur formation en terme d'accès à l'emploi et d'évolution de carrière.

c) La formation professionnelle : la voie royale d'accès à l'emploi chez les MRE

En situation migratoire, l'accès à l'apprentissage ou à la formation professionnelle s'avère déterminant pour obtenir un emploi. Plus de la moitié des MRE ayant accédé à une formation professionnelle déclarent avoir obtenu un emploi grâce à cette formation. En effet, 54.5% des MRE précisent que la formation professionnelle leur a permis d'obtenir un emploi, 30.7% indiquent qu'ils ont pu améliorer leurs compétences, 4.4% déclarent que la formation professionnelle leurs a permis d'obtenir une promotion de travail et 9% précisent que la formation n'a apporté pour eux aucun changement.

Tableau: Les chefs de ménage MRE ayant accédé à une formation professionnelle selon l'apport de l'apprentissage ou de la formation professionnelle par pays de résidence

Pays de Résidence actuel	Obtention d'un emploi	Acquisition d'une promotion	Amélioration Des compétences	Pas de changement	Autre	Total	Effet
Espagne	65,4%	1,9%	21,2%	9,6%	1,9%	100,0%	104
France	51,8%	5,0%	34,1%	7,3%	1,8%	100,0%	440
Allemagne	58,3%	-	33,3%	8,3%		100,0%	24
Italie	52,0%	3,0%	32,0%	11,0%	2,0%	100,0%	100
Belgique	52,0%	4,0%	32,0%	12,0%	-	100,0%	75
Hollande	58,4%	6,5%	23,4%	11,7%	-	100,0%	77
Angleterre	58,3%	16,7%	8,3%	16,7%	-	100,0%	12
Total	54,5%	4,4%	30,7%	9,0%	1,4%	100,0%	832

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

On relève aussi, au regard des données de l'enquête, que pour les Marocains résidant dans les pays européens, l'accès à une formation professionnelle sert beaucoup plus pour obtenir un emploi que pour acquérir une promotion dans le travail.

Dans tous les pays d'accueil, plus de la moitié des MRE chefs de ménage ayant accédé à une formation ou apprentissage professionnelle précisent que celles-ci constituent une voie qui a favorisé l'accès à l'emploi.

II. Education et formation des enfants des MRE : caractéristiques et contraintes

1. La scolarisation des enfants: un objet d'investissement familial chez les MRE

L'approche des questions de l'éducation et de la formation chez les MRE doit nécessairement intégrer celle de leurs enfants. Pour les MRE, la scolarisation des enfants constitue un enjeu crucial parce qu'elle met directement en jeu la question de l'intégration scolaire et sociale des enfants et leur devenir social dans les sociétés d'accueil. Dans cette perspective, de nombreuses études ont montré que pour les familles migrantes, la scolarisation des enfants occupe une place importante dans les stratégies migratoires. En effet, l'éducation des enfants cristallise de fortes aspirations parentales de promotion sociale dans les pays

d'accueil¹¹⁰. Les MRE chefs de ménage, quel que soit leur niveau d'éducation, accordent une grande importance à la scolarisation de leurs enfants. Ils envisagent l'éducation et la formation en tant que voie royale pour la réussite sociale dans la société d'accueil. En situation migratoire, la présence des enfants fixe le chef de ménage sur place et le contraint souvent à s'engager dans une migration durable et à entretenir des projets d'éducation et de scolarisation pour les enfants. La scolarisation est aussi souvent envisagée en tant que moyen permettant aux enfants issus de l'immigration d'obtenir une situation sociale et professionnelle bien meilleure que celle des parents. L'espoir d'échapper aux conditions de vie précaires caractérisant généralement les immigrés dans les sociétés d'accueil pousse certaines familles migrantes à s'investir fortement dans l'éducation et la formation des enfants. Pour ces MRE, la scolarisation est envisagée en tant que moyen permettant aux enfants d'obtenir des qualifications et des diplômes qui pourront contribuer efficacement à une meilleure valorisation sociale autant pour le jeune immigré que pour sa famille d'origine. L'intérêt porté par les parents migrants à la scolarisation de leurs enfants découle principalement du fait que l'école est perçue comme la seule institution pouvant les aider à accéder à des emplois qualifiés permettant une meilleure valorisation sociale en situation migratoire.

Les données de l'enquête relatives au degré de scolarisation des enfants et au déroulement de la scolarisation pour les filles et les garçons permettront de dresser un état des lieux sur la situation de l'éducation et de la formation des enfants MRE dans les différents pays d'accueil.

2. L'accès des enfants des MRE à la scolarisation dans les pays d'accueil

Une étude approfondie et globale des degrés de scolarisation des enfants d'immigrés marocains exige de disposer, pour chaque pays d'installation, des effectifs des jeunes scolarisés par tranche d'âge, par sexe, par milieu et de pouvoir suivre les parcours scolaires effectués et les niveaux de qualification et des diplômes obtenus par les enfants d'immigrés dans chaque pays d'immigration. En l'absence de ces données, l'analyse portera essentiellement sur quelques indicateurs de l'enquête relatifs à l'entendue de la scolarisation des enfants (filles et garçons), à la fréquentation de l'école et au nombre d'enfants scolarisés.

¹¹⁰ ZEROULOU Zaihia, « la réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation » *Revue Française de sociologie* Volume XXIX, 1998 PP 447-470

a) Une forte fréquentation de l'école d'enfants d'immigrés dans les pays d'accueil

La quasi-totalité des chefs de ménage MRE déclare que leurs enfants (filles et garçons) suivent des études à l'école. Le taux de fréquentation de l'école par les enfants d'immigrés est très élevé dans tous les pays d'installation comme le montre les tableaux suivants¹¹¹ :

Tableau : Les chefs de ménage MRE ayant une fille âgée de 15 ans et plus selon leurs déclarations relatives à la fréquentation de l'école par leur fille

Pays de résidence actuelle	Votre fille est-elle allée à l'école ?		Total	Effectif
	Oui	Non		
Espagne	94,6%	5,4%	100,0%	56
France	99,7%	0,3%	100,0%	379
Allemagne	100,0%	-	100,0%	12
Italie	100,0%	-	100,0%	42
Belgique	100,0%	-	100,0%	58
Hollande	98,1%	1,9%	100,0%	54
Angleterre	100,0%	-	100,0%	6
Autres pays	100,0%	-		2
Total	99,2%	0,8%	100,0%	609

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

Tableau: Les chefs de ménage MRE ayant un garçon âgé de 15 ans et plus selon leurs déclarations relatives à la fréquentation de l'école par leur garçon

Pays de résidence actuelle	Votre garçon est-il allé à l'école ?		Total	Effectif
	Oui	Non		
Espagne	100,0%	-	100,0%	77
France	99,1%	0,9%	100,0%	455
Allemagne	100,0%	-	100,0%	14
Italie	98,4%	1,6%	100,0%	63
Belgique	100,0%	-	100,0%	65
Hollande	100,0%	-	100,0%	72
Angleterre	100,0%	-	100,0%	4
Autres pays		-		3
Total	99,3%	0,7%	100,0%	753

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

¹¹¹ Il convient de rappeler que les chefs de ménage MRE ont été invités à répondre à des questions qui portent sur la scolarisation de leurs enfants en se référant à un garçon et une fille de 15 ans et plus tirés au hasard.

Dans tous les pays de résidence, la fréquentation de l'école est forte autant pour les filles que pour les garçons : 99.2% des MRE chefs de ménage indiquent que leurs filles fréquentent l'école et 93.3% indique la même chose pour les garçons. Il convient toutefois, au regard des données de l'enquête, de signaler que c'est en Espagne où se trouve la proportion la plus élevée de MRE qui déclarent que leurs filles ne suivent pas des études à l'école. Si au total, seulement 0.8% de MRE précisent que leurs filles ne fréquentent pas l'école, ce pourcentage atteint 5.4% chez les MRE d'Espagne.

Dans l'ensemble, le placement des enfants en âge scolaire à l'école est général chez la population marocaine migrante en Europe quel que soit le pays de résidence. Tous les pays Européens ont institué le droit et l'obligation de fréquenter l'école pour tous les enfants qui sont en âge scolaire (y compris les enfants issus de l'immigration). Dans certains pays comme la France et la Belgique, des dispositifs spécifiques existent pour soutenir la scolarisation d'enfants d'immigrés. Dans ces pays, la question de l'intégration scolaire des enfants issus de l'immigration fait souvent partie des politiques sociales visant à faciliter l'intégration des communautés étrangères dans les sociétés d'accueil¹¹².

Le cadre légal et institutionnel instauré par la plupart des pays d'Europe où résident les MRE fait valoir le droit et l'obligation scolaire des enfants filles et garçons. Ceci a certainement joué un rôle fondamental dans la généralisation de l'accès à la scolarisation pour les enfants des MRE.

b) L'étendu de la scolarisation des enfants MRE dans les pays d'accueil

Le nombre d'enfants (filles et garçons) des MRE scolarisées ou en cours de scolarisation dans les pays d'accueil permet d'apprécier le degré d'accès des familles migrantes à l'éducation et à la formation dans les pays d'installation.

¹¹² Commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, l'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, Ed Eurydice Bruxelles 2004

Tableau : Les chefs de ménage MRE selon la structure par sexe des enfants scolarisés dans les pays d'accueil¹¹³

Pays de résidence actuelle		Nombre d'enfants (garçon) et nombre d'enfant (filles) scolarisés dans le pays d'accueil					Total	Effectif
		0	1	2	3	4 & +		
Espagne	Garçons	73,1%	13,5%	9,3%	3,0%	1,1%	100,0%	635
	Filles	75,0%	15,1%	6,5%	1,7%	1,7%	100,0%	635
France	Garçons	40,3%	20,6%	20,4%	11,4%	7,2%	100,0%	1228
	Filles	43,8%	23,5%	17,0%	9,2%	6,5%	100,0%	1227
Allemagne	Garçons	49,1%	19,3%	19,3%	5,3%	7,0%	100,0%	57
	Filles	59,6%	22,8%	14,0%	3,5%	-	100,0%	57
Italie	Garçons	63,6%	21,8%	10,0%	2,7%	1,9%	100,0%	412
	Filles	71,4%	18,2%	8,2%	1,5%	,7%	100,0%	413
Belgique	Garçons	47,4%	20,4%	16,1%	7,4%	8,7%	100,0%	230
	Filles	46,7%	27,1%	12,7%	7,9%	5,7%	100,0%	229
Hollande	Garçons	35,1%	30,7%	18,0%	9,8%	6,3%	100,0%	205
	Filles	45,9%	25,9%	15,1%	6,8%	6,3%	100,0%	205
Angleterre	Garçons	26,7%	40,0%	20,0%	10,0%	3,3%	100,0%	30
	Filles	36,7%	40,0%	16,7%	3,3%	3,3%	100,0%	30
Autres pays D'Europe	Garçons	42,9%	50,0%	7,1%	-	-	100,0%	14
	Filles	64,3%	28,6%	7,1%	-	-	100,0%	14
Total	Garçons	51,4%	20,2%	15,8%	7,6%	5,1%	100,0%	2811
	Filles	55,7%	21,5%	12,7%	5,9%	4,3%	100,0%	2810

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

Les données de l'enquête montrent que plus de la moitié des chefs de ménage ne possède aucun enfant scolarisé dans le pays d'accueil. 51.4% des MRE chefs de ménage déclarent qu'ils ne possèdent aucun garçon scolarisé dans le pays d'accueil et 55.7% précisent qu'ils ne possèdent aucune fille scolarisée dans le pays d'accueil. Toutefois, de fortes différences apparaissent à ce sujet selon le pays d'accueil. Les chefs de ménage qui déclarent ne pas avoir d'enfants scolarisés dans le pays d'accueil sont concentrés en Espagne, suivi par l'Italie. En effet, 75% des chefs de ménage résidants en Espagne affirment qu'ils n'ont pas de filles scolarisées dans le pays d'accueil et 73.1% confirment la même chose pour les garçons. En Italie, la proportion des chefs de ménage déclarant qu'ils ne possèdent ni fille ni fils scolarisé dans le pays d'accueil est respectivement de 71.4% et 63.8%.

Les pays d'accueil où les enfants des MRE sont nombreux à être scolarisés sont par ordre d'importance : la France (11.4%), l'Angleterre (10%) et la Hollande (9.8%). C'est dans ces pays où nous relevons la proportion la plus élevée de chefs de ménage qui déclarent avoir un

¹¹³ Les pourcentages de ce tableau sont calculés par rapport à l'ensemble des chefs de ménage enquêtés. Rappelons que l'unité d'observation pour l'enquête était le chef de ménage.

nombre relativement élevé de garçons scolarisés dans le pays d'accueil (3 garçons). Pour les filles, la France occupe nettement la première place, suivi par la Belgique et la Hollande.

Dans l'ensemble, il ressort que c'est dans les pays traditionnels de la migration marocaine où les MRE possèdent le plus d'enfants scolarisés dans le pays d'accueil. L'ancienneté des vagues migratoires semble avoir une incidence directe sur l'état de l'éducation et de la formation des enfants MRE. Dans les anciens foyers migratoires où les MRE sont installés depuis plusieurs générations (la France, la Belgique et la Hollande), la scolarisation des enfants paraît plus massive et plus importante.

L'analyse du déroulement des scolarités des filles et des garçons (réussite scolaire, échec scolaire, arrêt des études, poursuite des études....) permet de mieux saisir les conditions réelles de la scolarisation des enfants des MRE dans les pays d'accueil.

3. Le déroulement de la scolarité des enfants des MRE: une analyse selon le genre

Une analyse systématique de déroulement des scolarités des enfants MRE filles et garçons suppose le suivi de la scolarité intégrale d'un échantillon représentatif d'enfants MRE en vue de faire ressortir les trajectoires d'étude depuis l'entrée jusqu'à la sortie du système scolaire, tout en indiquant les niveaux des qualifications et des diplômes obtenus à la fin de la scolarité.

Notre objectif principal ici se limite à éclairer, en fonction des données disponibles de l'enquête, quelques aspects de déroulement de la scolarisation des enfants des MRE dans les pays d'accueil. Les indicateurs utilisés pour procéder à cette analyse portent sur la réussite scolaire, la poursuite et la durée des études, arrêt de la scolarité, échec scolaire... L'analyse de ce que révèlent ces indicateurs pour les filles et pour les garçons de MRE permet de mettre en évidence les différences de déroulement de la scolarisation en fonction de sexe et de vérifier les chances d'éducation et de formation chez les filles des MRE¹¹⁴.

a) Poursuite des études des enfants MRE : les filles sont plus que les garçons en cours de scolarisation

Les MRE chefs de ménage étaient invités à préciser si la scolarisation de leurs enfants (garçons et filles) âgés de 15 ans et plus est terminée. Il convient, avant d'exposer les données de l'enquête à ce sujet, de bien préciser que « la fin de la scolarité » peut désigner des réalités différentes. Elle peut être une fin « normale » sanctionnant une trajectoire scolaire de réussite

¹¹⁴ Rappelons que les chefs de ménage enquêtés étaient invités à se prononcer sur le déroulement de la scolarité de deux enfants (garçon et filles) de 15 ans et plus tirés au hasard. Les développements relatifs au déroulement des scolarités des enfants MRE sont fondés sur ces données.

comme il peut être une fin prématurée suite à l'échec ou à l'abandon scolaire. Il convient, par prudence, de tenir en compte de l'ensemble des réponses fournies par les MRE chefs de ménage pour appréhender les parcours scolaires des filles et des garçons.

Tableau : Les chefs de ménage MRE selon qu'ils déclarent oui ou non que la scolarité de leurs garçons âgés de 15 ans et plus est terminée

Pays de résidence actuelle	La scolarité de votre garçon est- elle terminée ?		Total	Effectif
	Oui	Non		
Espagne	34,6%	65,4%	100,0%	53
France	40,9%	59,1%	100,0%	378
Allemagne	42,9%	57,1%	100,0%	12
Italie	34,9%	65,1%	100,0%	43
Belgique	40,6%	59,4%	100,0%	59
Hollande	19,4%	80,6%	100,0%	53
Angleterre	25,0%	75,0%	100,0%	6
Total	37,4%	62,6%	100,0%	604

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

Tableau : Les chefs de ménage MRE selon qu'ils déclarent oui ou non que la scolarité de leurs garçons âgés de 15 ans et plus est terminée

Pays de Résidence actuelle	La scolarité de votre fille est- elle terminée ?		Total	Effectif
	Oui	Non		
Espagne	35,8%	64,2%	100,0%	78
France	24,1%	75,9%	100,0%	450
Allemagne	25,0%	75,0%	100,0%	14
Italie	41,9%	58,1%	100,0%	63
Belgique	25,4%	74,6%	100,0%	64
Hollande	20,8%	79,2%	100,0%	72
Angleterre	16,7%	83,3%	100,0%	4
Total	26,2%	73,8%	100,0%	445

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

L'analyse des réponses fournies par les chefs de ménage à propos de la question relative à la fin ou non de la scolarité de leurs enfants (filles et garçons) âgés de 15 ans et plus permet de relever les observations suivantes :

1. Les filles sont plus que les garçons en cours de scolarisation. Alors que 62,6% des chefs de ménage déclarent que la scolarité n'est pas encore terminée pour leurs fils, ce pourcentage s'élève à 73.8% pour leurs filles.
2. C'est en Allemagne, en France et en Belgique où se trouvent les pourcentages les plus élevés de MRE déclarant que la scolarisation de leurs garçons est terminée, avec respectivement 42.9%, 40.9% et 40.6%.
3. C'est en Italie et en Espagne où se trouvent les pourcentages les plus élevés des MRE déclarant que la scolarité de leurs filles est terminée, avec respectivement 41.9% et 35.8%.

Il ressort de ce qui précède que les MRE possèdent plus de filles que de fils qui sont en cours d'étude. Par ailleurs, une nette différence apparaît entre les anciens et les nouveaux foyers d'immigration en ce qui concerne la fin ou la poursuite des études respectivement pour les filles et pour les garçons. Les MRE résidants dans les nouveaux foyers d'immigration (Italie et Espagne) sont les premiers à mentionner que leurs filles ne sont plus en situation scolaire tandis que les MRE dans les anciens foyers d'immigration sont les premiers à déclarer que leurs garçons ont fini leur scolarité.

Toutefois, afin de mieux cerner la nature des parcours scolaires des filles et des garçons des MRE, il sera instructif de vérifier si la scolarité respectivement des filles et des garçons s'est effectuée selon une logique d'excellence ou d'échec scolaire. A ce propos, l'analyse portera sur plusieurs variables de base: l'âge de l'arrêt des études, l'arrêt des études avant le souhait des parents, le nombre d'années d'étude et l'échec scolaire

b) Arrêt des études chez les filles et les fils des MRE

L'âge d'arrêt des études est un indicateur pertinent pour vérifier si les enfants des MRE sont restés longtemps à l'école ou s'ils l'ont quitté d'une manière prématurée.

Les données de l'enquête montrent que 11.4% des chefs de ménage déclarent que leurs filles ont arrêté les études avant 15 ans contre 88.6% qui ont continué les études au-delà de cet âge.

Dans l'ensemble, la majorité des enfants des MRE poursuivent leurs études après l'âge de 15 ans. Toutefois, une légère différence existe entre les filles et les garçons. La sortie prématurée de l'école, soit à un âge inférieur à 15 ans, paraît légèrement supérieure chez les

filles comparées aux garçons, particulièrement dans les nouveaux pays d'accueil (Italie et Espagne).

Si les enfants des MRE suivent généralement des études au-delà de l'âge de 15 ans, il reste à vérifier si le déroulement des études des enfants correspond aux aspirations scolaires des parents. A ce propos, les données de l'enquête sur la satisfaction des parents face à la durée des études de leurs enfants sont instructives. Ils permettent de confronter les parcours scolaires effectués par les enfants filles et garçons aux attentes portées par les parents à l'égard de l'école dans les pays d'accueil. A ce propos, les niveaux d'aspiration scolaire des parents sont très importants pour évaluer leur satisfaction face à la durée des études de leurs enfants. Globalement, les aspirations scolaires des parents sont très élevées lorsque les études sont envisagées comme clefs d'intégration et de promotion sociale de leurs enfants.

Tableau : Les chefs de ménage MRE selon leurs réponses à la question de l'arrêt des études de leurs enfants âgés de 15 ans et plus

	Oui	Non	Total	Effectif
La fille a-t-elle été obligée d'arrêter sa scolarité plutôt que vous le souhaitiez ?	24,3%	75,7%	100,0%	139
Le garçon a-t-il été obligé d'arrêter sa scolarité plutôt que vous le souhaitiez ?	32,3%	67,7%	100,0%	289

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

Dans l'ensemble, les parents semblent plutôt satisfaits de la durée des études de leurs enfants filles et garçons. Les trois quarts des chefs de ménage interrogés (75.7%) précisent que leur fille n'a pas été obligée d'arrêter ses études d'une manière précoce et 67.7% relèvent la même chose pour les garçons.

Toutefois, il convient de noter que les proportions des parents insatisfaits face au déroulement de la scolarisation de leurs enfants ne sont pas négligeables. En effet, 24.3% des chefs de ménage précisent que leur fille a été obligée d'arrêter les études avant qu'ils le souhaitent. Ce pourcentage s'élève à 32.3% pour les garçons.

Il y'a lieu d'observer également les fortes disparités en fonction de sexe en ce qui concerne l'arrêt des études des enfants comparé aux attentes de leurs parents chez les MRE.

En effet, les parents semblent beaucoup plus insatisfaits face au déroulement de la scolarité de leur fils que de leur fille. Les garçons arrêtent plus que les filles les études plutôt que le souhait de leurs parents.

Globalement, les données montrent qu'un décalage important existe entre les attentes des parents et le parcours scolaire des enfants. Les parents souhaitent généralement que leurs enfants s'inscrivent dans des projets d'étude à long terme. Ils perçoivent les longues études comme une assurance de réussite professionnelle et sociale de leurs enfants dans les pays d'accueil.

L'examen des motifs qui poussent les enfants des migrants à quitter l'école avant terme fait apparaître que le fait de trouver un travail est un facteur dominant.

Tableau : Les chefs de ménage MRE selon les raisons d'arrêt des études avant terme des enfants par pays de résidence actuelle

Pays de résidence actuelle	Travail	Désintérêt/échec	Mariage	Autre	Total	Effectif
Espagne	51,4%	22,9%	8,6%	17,1%	100,0%	35
France	64,5%	17,5%	6,5%	11,5%	100,0%	217
Allemagne	50,0%	16,7%	-	33,3%	100,0%	6
Italie	66,7%	14,8%	3,7%	14,8%	100,0%	27
Belgique	50,0%	18,2%	13,6%	18,2%	100,0%	22
Hollande	42,9%	23,8%	23,8%	9,5%	100,0%	21
Total	60,8%	18,1%	7,8%	13,3%	100,0%	228

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

Pour les migrants ayant déclaré posséder des enfants qui ont arrêté leurs études d'une manière précoce, 60,8% mentionnent le motif de travail. L'arrêt des études ici est souvent synonyme de sortie prématurée vers le marché du travail dans la mesure où les migrants qui se positionnent face au marché de l'emploi sans avoir les qualifications et les diplômes requises ne peuvent accéder qu'aux emplois les moins valorisés dans les pays d'accueil.

Il ressort aussi que le désintéressement de l'école et l'échec scolaire répétitif figurent parmi les raisons les plus importantes qui poussent les enfants des migrants à quitter la scolarisation avant terme.

c) La longévité scolaire des filles et des garçons enfants des MRE

La longévité dans les études renvoie à la durée de la carrière scolaire. C'est un signe fort qui indique si la scolarité poursuivie était courte ou longue. Il est possible aussi de supposer qu'une longue carrière scolaire est révélatrice d'une bonne rétention à l'école et de performance scolaire. Par contre, les études courtes ne sont pas généralement associées à des carrières d'excellence scolaire.

Pour les enfants de MRE touchés par l'enquête, les données relatives à la durée des études concernent surtout ceux et celles qui sont toujours en cours de scolarisation¹¹⁵.

Tableau : Les chefs de ménage MRE ayant une fille scolarisée âgée de 15 ans et plus selon le nombre d'année d'étude pour la fille par pays de résidence actuelle

Pays de résidence actuelle	Nombre d'années d'étude pour la fille				Total	Effectif
	Moins de 10	10-14	15-19	20 & +		
Espagne	51,0%	39,2%	5,9%	3,9%	100,0%	51
France	12,2%	42,7%	36,8%	8,3%	100,0%	361
Allemagne	25,0%	33,3%	33,3%	8,3%	100,0%	12
Italie	41,9%	44,2%	11,6%	2,3%	100,0%	43
Belgique	14,0%	45,6%	29,8%	10,5%	100,0%	57
Hollande	13,7%	43,1%	33,3%	9,8%	100,0%	51
Angleterre	16,7%	50,0%	16,7%	16,7%	100,0%	6
Total	18,7%	42,5%	30,9%	7,9%	100,0%	581

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

¹¹⁵ Il convient d'être prudent dans la lecture des données de l'enquête qui porte essentiellement sur les enfants en cours d'étude. C'est seulement après l'achèvement de la scolarité qu'il est possible de savoir avec exactitude si les enfants des MRE s'inscrivent dans des carrières scolaires longues ou s'ils se contentent-ils d'études courtes.

Tableau: Les chefs de ménage MRE ayant un garçon scolarisé âgé de 15 ans et plus selon le nombre d'année d'étude pour le garçon par pays de résidence actuelle

Pays de résidence actuelle	Nombre d'années d'étude pour le garçon				Total	Effectif
	Moins de 10	10-14	15-19	20 & +		
Espagne	52,6%	38,2%	7,9%	1,3%	100,0%	76
France	13,4%	44,4%	34,6%	7,5%	100,0%	439
Allemagne	42,9%	28,6%	21,4%	7,1%	100,0%	14
Italie	52,5%	26,2%	21,3%	-	100,0%	61
Belgique	9,8%	39,3%	42,6%	8,2%	100,0%	61
Hollande	8,7%	44,9%	39,1%	7,2%	100,0%	69
Angleterre	-	25,0%	75,0%	-	100,0%	4
Total	20,8%	41,3%	31,8%	6,2%	100,0%	724

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

Les tableaux présentent la répartition des chefs de ménage MRE ayant des filles ou des garçons en cours de scolarisation et âgés de 15 ans et plus selon le nombre d'années qu'ils ont passé à l'école. La lecture comparée des données pour les filles et pour les garçons permet de relever que la plupart des enfants des MRE fréquente l'école depuis 10-14 ans et 15-19 ans et ceci que ce soit pour les filles ou pour les fils. 42.5% des chefs de ménage précisent que le nombre d'années d'étude pour la fille est de 10 à 14 ans et 30.9% indiquent la durée de 15-19 ans. On relève presque les mêmes proportions pour les garçons. 41.3% mentionnent que le nombre d'années d'étude pour le fils est de 10 à 14 ans et 31.8% indiquent une durée de 15-19 ans. Ceci montre que les enfants des MRE fréquentent l'école depuis plusieurs années.

Des différences notables apparaissent en fonction des pays d'accueil. Ceux pays où l'immigration marocaine est relativement récente, la durée de fréquentation de l'école par les enfants MRE est plus courte. Cette tendance se confirme que ce soit pour les filles ou pour les garçons. Ainsi, si au total, 18.7% des chefs de ménage précisent que la fille fréquente l'école depuis moins de 10 ans, cette proportion atteint respectivement 51% chez les MRE d'Espagne et 41.9% chez les MRE d'Italie.

Il ressort également une faible inscription des enfants des MRE dans de très longs projets d'étude dépassant 20 ans. Ces longues études correspondent normalement à des itinéraires scolaires allant jusqu'aux cycles d'enseignement supérieur et universitaire. On relève, au regard du nombre d'années d'étude mentionné par les chefs de ménage MRE que même dans les pays où les MRE sont installées depuis très longtemps, les enfants d'immigrés

ne suivent pas des études longues : 7.9% des chefs de ménage relèvent que leur fille a passé plus de 20 ans dans les études et 6.2% mentionnent la même chose pour les garçons.

Il y'a lieu de noter, concernant la durée des études pour les filles et pour les garçons, que globalement, il n'existe pas des écarts importants entre les deux. Toutefois, on relève que les filles dépassent légèrement les garçons en terme de nombre d'années d'étude. Il est significatif de relever que dans tous les pays accueil, la proportion des chefs de ménage qui ont déclaré que leur garçon a fait moins de 10 ans d'étude est légèrement supérieure à celle mentionnée pour la fille. De même, dans tous les pays d'accueil, les chefs de ménage mentionnent que la fille a effectué plus que le garçon des études dépassant 20 ans.

d) L'ampleur de l'échec scolaire chez les enfants des MRE : les filles échouent moins que les garçons

L'échec et la réussite scolaire sont au centre des mécanismes de fonctionnement des scolarités. Ils permettent de vérifier la nature des parcours éducatifs. Sont-ils rythmés par une logique d'excellence ou d'échec ?

Par rapport aux MRE, l'examen de nombre de fois que les enfants filles et garçons redoublent au cours de leur scolarité est un indicateur significatif de la nature de déroulement de la scolarisation. Il permet aussi d'avoir un aperçu sur les performances scolaires des filles et des fils des MRE.

Tableau : Les chefs de ménage MRE ayant un garçon scolarisé âgé de 15 ans et plus selon le nombre d'échecs scolaire pour le garçon par pays de résidence

	Nombre d'échecs scolaires pour la fille			Total	Effectif
	0	1	2 & +		
Espagne	76,0%	18,0%	6,0%	100,0%	50
France	65,6%	22,7%	11,7%	100,0%	365
Allemagne	58,3%	25,0%	16,7%	100,0%	12
Italie	85,4%	9,8%	4,9%	100,0%	41
Belgique	61,0%	23,7%	15,3%	100,0%	58
Hollande	76,5%	19,6%	3,9%	100,0%	51
Total	68,5%	21,1%	10,4%	100,0%	577

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE dans les pays d'accueil, 2005 ».

**Tableau: Les chefs de ménage MRE ayant une fille scolarisée âgée de 15
ans et plus selon le nombre d'échecs scolaire pour la fille
par pays de résidence**

	Nombre d'échecs scolaires pour le garçon			Total	Effectif
	0	1	2 & +		
Espagne	59,5%	21,6%	18,9%	100,0%	73
France	48,7%	32,7%	18,5%	100,0%	436
Allemagne	35,7%	35,7%	28,6%	100,0%	14
Italie	61,0%	25,4%	13,6%	100,0%	59
Belgique	48,4%	31,3%	20,3%	100,0%	63
Hollande	75,4%	14,5%	10,1%	100,0%	69
Total	53,5%	28,9%	17,6%	100,0%	714

Source : HCP-CERED, « l'Enquête sur l'Insertion Socio-économique des MRE
dans les pays d'accueil, 2005 ».

Les données de l'enquête montrent que les filles échouent moins que les garçons. Alors que 68.5% des chefs de ménage déclarent que leur fille n'a jamais échoué, ce pourcentage diminue à 53.5% pour les garçons. Quel que soit le pays d'accueil, les filles redoublent moins que les garçons. Il est significatif à ce propos, de relever, au regard des deux tableaux ci dessus, que la proportion des chefs de ménage qui ont déclaré que leurs filles n'ont jamais redoublé est supérieure à celle des garçons dans pratiquement tous les pays de résidence actuelle. En France, 65.6% des MRE soulèvent que la fille n'a jamais redoublé et seulement 48.7% mentionnent le même chose pour le garçon. En Belgique, 61% pour la fille et 48.4% pour le garçon. Les MRE d'Espagne précisent à hauteur de 76% que leur fille n'a jamais redoublé. Ce pourcentage diminue à 59% pour le garçon.

Dans l'ensemble, les filles des MRE redoublent moins et parviennent à dépasser les performances scolaires des garçons. La surprenante réussite scolaire des filles comparée aux

garçons n'est pas spécifique aux enfants des MRE. C'est un trait général qui a été vérifié par de nombreuses études que ce soit au Maroc ou ailleurs¹¹⁶.

Si les données de l'enquête montrent bien que les filles redoublent moins que les garçons, elles mettent aussi en relief l'ampleur de l'échec dans le parcours scolaire des enfants des MRE. En effet, les proportions des enfants des MRE qui ont connu au moins une fois l'échec scolaire pendant leur parcours scolaire ne sont pas négligeables, particulièrement chez les garçons : 46.5% des chefs de ménage précisent que leur fils a échoué au moins une fois (dont 28.9% précisent seulement une fois et 17.6% soulignent 2 fois et plus).

L'échec scolaire des enfants des MRE est plus marqué dans certains pays d'accueil comparés à d'autres, que ce soit pour les garçons ou pour les filles. Les données de l'enquête montrent que les enfants des MRE sont plus exposés à l'échec scolaire respectivement en Allemagne, en France et en Belgique. C'est dans ces trois pays de résidence où se trouvent les proportions les plus élevées des chefs de ménage qui ont déclaré que leur enfant a redoublé plusieurs fois. Le caractère sélectif des systèmes scolaires dans ces pays est certainement à l'origine de la faible performance scolaire des enfants des MRE. En France où se concentre un effectif important des Marocains résidant en Europe, les données de l'enquête montrent que la moitié des fils des MRE (51.3%) ont redoublé au moins une fois contre 48.7% qui n'ont jamais redoublé. Ces données cadrent avec le phénomène des difficultés scolaires que les enfants issus de l'immigration rencontrent. Comparés aux autochtones, les élèves issus de l'immigration sont plus nombreux à subir l'échec scolaire. Ceci semble, selon plusieurs études, la conséquence de leur situation familiale et de leur appartenance à des milieux défavorisés (parents pas ou peu diplômés, fort taux d'inactivité des parents, familles nombreuses...). Les difficultés scolaires des enfants d'immigrés sont ainsi liées à l'environnement social défavorisé dans les pays d'accueil. Elles s'expliquent en grande partie par le degré d'intégration de la famille et le niveau d'éducation des parents migrants¹¹⁷.

Si nous mettons ici l'accent sur l'échec scolaire des enfants MRE et leurs difficultés d'insertion dans les sociétés d'accueil, il convient de ne pas perdre de vue qu'il existe aussi

¹¹⁶ De nombreuses études ont bien montré que les filles, lorsqu'elles ont la possibilité d'accéder à l'école, tirent mieux profit de l'enseignement dispensé et font mieux valoir le processus d'apprentissage. Voir à ce propos, FELOUZIS Georges, « filles et garçons en classe : comportement et réussite scolaire » In *Revue française de sociologie*, XXXIV 1993 PP 199-222. CHEDATI Brahim, « fille ou garçon : le même rendement » In *femmes et éducation Etat des lieux* Ed Le fennec Casablanca 1994. BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *allez les filles !* Ed Seuil, Paris, 1992. MELLAKH kamal, les lycéens et la socialisation au Maroc : enquête auprès des élèves des classes Terminales à Rabat. Thèse de doctorat en sociologie. Université Aix Marseille I, 1997.

¹¹⁷ De nombreux ses études se sont intéressés à la question des enfants migrants qui connaissent une moins bonne scolarité que les enfants autochtones dans les pays d'accueil. Voir à ce propos Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Ed Armand Colin Paris 1992

des cas de réussite scolaire et sociale d'enfants MRE. Toutefois, ces cas demeurent « atypiques » dans la mesure où ce sont les enfants issus de l'immigration qui éprouvent plus de difficultés pour surmonter la sélection scolaire et sociale dans les sociétés d'accueil.

- ❖ Cette analyse qui s'est intéressée à examiner l'état de l'éducation et la formation des Marocains résidant à l'Etranger, en se basant sur les résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion des MRE dans les pays d'accueil, ne prétend pas d'être exhaustive compte tenu, d'une part de la diversité, de l'ampleur et de la complexité de la composition démographique et sociale de la communauté marocaine à l'étranger et, d'autre part des difficultés et des contraintes de l'enquête qui ont rendu difficile d'observer la diversité des situations de l'ensemble des marocains de l'extérieur (absence d'une base exhaustive de sondage des MRE, difficultés d'enquêter les MRE directement dans les pays d'accueil...). Toutefois, les données collectées ont le mérite de contribuer à éclairer la problématique de l'insertion par l'éducation et la formation des MRE et de leurs enfants dans les pays d'accueil. A ce propos, l'analyse des données de l'enquête permet de dégager plusieurs observations. Au prime abord, l'enquête fait ressortir que les migrants marocains sont de plus en plus scolarisés. Les nouvelles générations de migrants possèdent des niveaux d'instruction supérieurs aux anciennes. Le passage par l'école marocaine est un fait marquant les migrants des dernières décennies. Pour ces migrants, le système éducatif national a joué un rôle non négligeable dans leur éducation de base. Mais si les migrants marocains d'aujourd'hui sont de plus en plus scolarisés, ils sont, par contre, peu qualifiés et/ou diplômés. Les MRE chefs de ménage qui exercent des emplois sans qualification sont nombreux, particulièrement dans les nouveaux pays d'immigration (l'Espagne et l'Italie). L'enquête montre aussi que les MRE considèrent généralement qu'ils occupent des emplois en inadéquation avec leurs qualifications et diplômes. Ce problème se pose particulièrement pour les MRE exclusivement formés au Maroc. L'enquête a permis de relever que les meilleurs taux d'adéquation formation/emploi sont enregistrés par les MRE qui ont pu avoir une double formation (formation à la fois dans la société d'origine et dans la société d'accueil). En plus du problème de la non-concordance entre formation et emploi qui ne manque pas d'avoir des répercussions négatives sur l'insertion des MRE dans les pays d'accueil, l'enquête fait ressortir également que l'accès des MRE aux formations professionnelles est très limité. Pourtant, ces formations professionnelles s'avèrent vitales pour obtenir un emploi qualifié et améliorer le statut au travail.

L'analyse de la situation des MRE en matière d'éducation et de formation s'est aussi attachée à examiner la scolarisation des enfants des migrants dans les pays d'accueil. Ce volet est d'une grande importance parce que les parents envisagent souvent la scolarisation de leurs enfants comme une voie royale de l'insertion socio-économique dans les pays d'accueil. A ce propos, les données de l'enquête montrent une généralisation de la fréquentation de l'école par les enfants des migrants dans les différents pays d'accueil et ceci suite à l'instauration du principe de l'obligation scolaire. Il ressort aussi que la fréquentation de l'école d'enfants de MRE est plus massive dans les anciens foyers migratoires (la France, la Belgique et la Hollande) parce que ces pays ont vu arriver au sein de leur système éducatif plusieurs cohortes d'enfants de MRE nés à l'étranger. Mais au-delà de la forte fréquentation de l'école, la question la plus importante, qui n'est pas sans impact sur le devenir social des MRE et de leur progéniture dans les pays d'accueil, porte sur la nature des parcours scolaires et des conditions dans lesquelles s'opère la scolarisation des enfants des migrants, filles et garçons. Même si les données de l'enquête à ce sujet ne sont pas systématiques, elles permettent de dégager plusieurs observations quant à la réussite scolaire, la poursuite et la durée des études, l'arrêt de la scolarité, l'échec scolaire...des enfants de migrants. A ce propos, il ressort de l'enquête que la majorité des enfants des MRE poursuivent leurs études au-delà de l'âge de 15 ans. Mais les parents migrants ne sont pas tous satisfaits face au déroulement de la scolarisation de leurs enfants. Ces derniers ont plutôt tendance à ne pas s'inscrire dans de longues études considérées habituellement comme signe de réussite scolaire et professionnelle. Les données de l'enquête montrent aussi l'ampleur de l'échec scolaire dans le parcours éducatif des enfants des migrants.

Il y'a lieu aussi d'insister à propos du déroulement de la scolarisation des enfants des MRE sur les différences significatives relevées entre les filles et les garçons. Les parents migrants semblent beaucoup plus satisfaits face à la scolarisation de leur fille que de leurs fils. De même, il ressort que les filles de migrants, lorsqu'elles accèdent à l'école, réussissent mieux que les garçons.

Mais la tendance qui, à notre sens, méritent d'être relevée au regard des résultats de cette étude porte sur les différences significatives entre les MRE selon les pays d'accueil. Globalement, l'étude montre que la position des chefs de ménage MRE et de leurs enfants en matière d'éducation et de formation ne favorisent pas toujours une meilleure insertion socio-économique, particulièrement dans les pays où la migration marocaine est relativement récente. Les données de l'enquête indiquent clairement l'existence d'un fort

clivage entre les « nouveaux » et les « anciens » pays d'installation. Les difficultés des MRE pour s'insérer dans les sociétés d'accueil par l'éducation et la formation paraissent plus marquées dans les nouveaux pays d'immigration (Espagne et Italie).

Section 2 : Approches interculturelles en éducation

I. Présentation des principales approches de l'interculturel en éducation :

Loin d'être une recherche sociologique, notre thèse s'intéressera à la politique de l'enseignement de l'éducation vis-à-vis des Marocains Résident à l'étranger.

A travers les accords intergouvernementaux entre le Maroc et les pays d'accueil ; le gouvernement marocain continue à promouvoir l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine dans les différents pays de résidence en coordination avec les institutions marocaines concernées.

Le Maroc poursuit ses efforts dans le renforcement de l'identité nationale des nouvelles générations. En effet, selon les plans d'action qui sont mis en place - comme nous aurons l'occasion de le voir dans les chapitres suivants - pour appuyer les missions de l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine, le ministère de tutelle continue à garantir l'attachement des Marocains résidant à l'étranger (MRE) à leur pays d'origine. Cette action éducative a pour objectif d'encadrer les programmes éducatifs des associations œuvrant dans le domaine de l'enseignement des langues et de la culture marocaine et de renforcer leur capacité. Dans ce sens, le gouvernement ne cesse d'élaborer des plans d'action destinés à assurer une intégration positive des MRE dans l'ensemble des pays d'accueil tout en maintenant leur liens et leur enracinement à leur pays d'origine

En 2015, le ministère s'est fixé la mission de renouveler la 3ème et dernière tranche du corps enseignant. Ceci conformément à ce qui était prévu dans le plan d'action dont l'exécution a été amorcée depuis 2012. Il était également prévu de sélectionner des inspecteurs en France, en Belgique et en Espagne pour l'encadrement éducatif des enseignants de la langue arabe. L'action du gouvernement consistait également à produire des manuels scolaires avec leurs copies numérisées pour le 1er et le 2ème niveaux de l'enseignement fondamental.¹¹⁸

¹¹⁸ Site officiel du ministère Chargé des Marocains Résidant à l'Etranger et des Affaires de la Migration
<http://www.marocainsdumonde.gov.ma/fr>

Le plan d'action prévu par le ministère chargé des MRE et des affaires de la migration permet la coordination entre le gouvernement marocain et les pays signataires de la convention afin d'assurer une bonne gestion des programmes d'enseignement de la langue arabe et la culture marocaine à l'étranger. A travers les accords intergouvernementaux entre le Maroc, la France, la Belgique et l'Espagne, le gouvernement marocain continue à promouvoir l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine dans les différents pays de résidence en coordination avec les institutions marocaines concernées ,comme nous allons le voir après. D'un autre côté, la tutelle prévoit de participer aux réunions des groupes du travail chargés du suivi de l'enseignement de la langue arabe et la culture marocaine à l'étranger.

Pour ce faire, le ministère chargé des MRE et des affaires de la migration a signé des accords de partenariat avec le ministère des affaires étrangères et de la coopération, le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, la Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'étranger et avec les ministères de l'éducation des pays d'accueil.

En termes d'enseignement parallèle, le ministère de tutelle organise des sessions de formation au profit des enseignants et des responsables administratifs et pédagogiques. Ces cycles sont notamment destinés aux acteurs éducatifs travaillant au sein des associations œuvrant dans le domaine de l'enseignement de la langue arabe et la culture marocaine à l'étranger. Il appuie également quelques projets d'enseignement de la langue arabe et la culture marocaine au profit des enfants marocains résidant à l'étranger. En vertu de la convention de partenariat et de coopération signée entre le ministère chargé des MRE et le secteur de l'éducation scolaire, le ministère assurer aussi depuis 2011 la livraison de livres scolaires et outils didactiques aux associations œuvrant dans le domaine de l'enseignement de la langue arabe et la culture marocaine. Il assure également l'appui technique et financier des associations MRE actives dans l'enseignement de la langue et la culture amazighes au profit des enfants marocains à l'étranger.

Ce soutien est prévu par la convention de partenariat signée entre le ministère et l'Institut royal de la culture amazighe. Le ministère appuie également les volets technique et financier des associations MRE actives dans l'enseignement de la langue et la culture amazighes au profit des enfants marocains à l'étranger .A noter que plusieurs accords de partenariat ont été signés entre le ministère et le tissu associatif des MRE à l'étranger.

Cependant, tous ces plans d'action marocains ne peuvent ne peuvent aboutir s'il ne trouve pas les conditions favorables d'exécution. Avant d'analyser donc ces politiques marocaines ,

nous jugeons nécessaire d'examiner au préalable le contexte et les approches interculturelle en éducation des pays d'accueil .

Déjà prônée par le Conseil de l'Europe dès les années 1970 pour favoriser la paix, l'éducation interculturelle est devenue une priorité pour les institutions européennes dans les années 1990 et 2000. Les approches interculturelles dans la forme scolaire se présentent à la fois comme un enjeu pour les « minorités », les migrants ou plus généralement l'ensemble des élèves, et comme un défi pour les autorités éducatives chargées de les promouvoir. Il nous a semblé intéressant de montrer comment elles ont été mises en place selon les contextes socioculturels – avec une approche historique et actuelle – en Europe, et comment le Maroc et les institutions politiques marocaines chargées des Marocains résidant à l'étranger ont contribué à ces enjeux.

La diversité, qu'elle concerne les groupes ou les individus, est une caractéristique inhérente à toute société. Ces différences identitaires, culturelles, religieuses, etc. nécessitent des capacités de compréhension, de communication et de coopération mutuelles qui soient porteuses d'enrichissement, sous peine de dégénérer sous forme de conflits, de violences et d'atteintes aux droits de l'Homme.

Dans un contexte multiculturel, les approches interculturelles en éducation, qui recouvrent de nombreuses thématiques, comme l'apprentissage du « vivre ensemble » ou la citoyenneté démocratique, sont à la base de l'acquisition et de l'apprentissage de la capacité à nouer des relations harmonieuses dans un cadre pacifique.

Les approches interculturelles en éducation visent généralement trois objectifs ¹¹⁹:

- Reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société ;
- Contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité ;
- Contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses

Les différences apparaissent quant à la manière d'accommoder la prise en compte de la pluralité avec une logique d'égalité. Ainsi, l'éducation interculturelle n'est pas toujours mentionnée telle quelle et peut recouvrir d'autres désignations : éducation multiculturelle, à la citoyenneté, à la démocratie, antiraciste, etc.

¹¹⁹ Michel Pagé, *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, coll. Études et recherches 1993

1. Définitions générales

Le terme interculturel apparaît pour la première fois en 1975 dans les textes officiels en France. Il va susciter dans les années 1980 des approches, des activités, des pédagogies interculturelles variées et parfois contradictoires. Dans les années 1975-1977, elles vont alimenter les discussions au Conseil de l'Europe autour de certains principes de base, comme le dialogue interculturel, le refus de l'ethnocentrisme, l'adhésion au principe du relativisme culturel et sa transposition à l'action scolaire dans l'intérêt de l'intégration des enfants d'immigrés. Un programme permanent sur l'éducation interculturelle va être lancé dans tous les pays membres à partir du Projet sur l'éducation et le développement culturel des migrants de 1981 et de la Recommandation du 25 septembre 1984 du comité des ministres du Conseil de l'Europe sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration.

Par la suite, le Conseil de l'Europe va développer différents projets relatifs à l'éducation interculturelle, comme Démocratie, droits de l'homme, minorités : les aspects éducatifs et culturels (1997), Éducation à la citoyenneté démocratique (2000), Le nouveau défi interculturel de l'éducation : diversité religieuse, dialogue en Europe (2002).

Le Conseil de l'Europe va jouer un rôle moteur dans la mise en place des approches interculturelles dans les pays européens. Dans les années 1970-1980, il va préconiser un projet assimilationniste à partir de programmes spéciaux à destination des élèves culturellement « différents » ou issus de l'immigration pour qu'ils apprennent la langue de la culture majoritaire et intègrent les programmes éducatifs nationaux. Dans les années 1980-1990, il va promouvoir un projet intégrationniste visant une éducation pour l'ensemble des élèves, basé sur la découverte de la diversité et l'inculcation de compétences et d'attitudes susceptibles d'améliorer les relations interculturelles. Dans les années 1990-2000, il propose un projet humaniste interrogeant les systèmes éducatifs nationaux sur leur capacité à répondre aux exigences socioculturelles actuelles de l'Europe, comme celle de transmettre des savoirs et des compétences permettant aux citoyens de diverses origines de participer pleinement à une société démocratique multiculturelle. La systématisation d'une éducation interculturelle y est préconisée, principalement pour l'élaboration de concepts et de pratiques dans le cadre de l'éducation aux droits de l'Homme et contre l'intolérance et le racisme. Il prône ainsi le passage du multiculturalisme, comme « état naturel de la société, qui ne peut qu'être diverse » à l'interculturalisme, « qui se caractérise par des relations réciproques et la capacité des

entités à bâtir des projets communs, assumer des responsabilités partagées et forger des identités communes ».¹²⁰

Nous allons présenter les définitions des principales notions utilisées.¹²¹ Comme toute définition, elles restent forcément incomplètes et peuvent prendre des sens différents selon les contextes et les situations. Nous allons également exposer les principales approches interculturelles en éducation.

2. Interculturel, pluriculturel (ou multiculturel), interculturalisation

L'interculturalité « met en cause l'ancienne modalité de gestion du rapport similitudes-différence [...], ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégorisation »¹²². Le préfixe « inter » du terme « interculturel » sous-entend une relation ou plus précisément ce qui relève de l'altérité. L'interculturel prend en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenance, c'est-à-dire la confrontation identitaire. Il ne correspond pas à une réalité objective, mais à un rapport intersubjectif qui s'inscrit dans un espace et une temporalité donnés. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié un caractère « interculturel »¹²³.

Le terme multiculturel exprime une situation de fait, la réalité d'une société composée de plusieurs groupes culturels dont la cohésion est maintenue en accord avec un certain nombre de valeurs et de normes, alors que le terme interculturel affirme explicitement la réalité d'un dialogue, d'une réciprocité, d'une interdépendance et exprime plutôt un désir ou une méthode d'intervention¹²⁴.

L'interculturel a une origine française¹²⁵ : c'est en effet en France, dans le contexte des migrations des années 1970, que face aux difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants, la pédagogie interculturelle va développer l'idée selon laquelle les différences ne sont pas des obstacles à contourner, mais une source d'enrichissement mutuel quand elles sont mobilisées.

¹²⁰ Cezar Birzea, « Learning Democracy. Education Policies within the Council of Europe », Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy, Athènes, Grèce, 10-12 novembre. 2003

¹²¹ Pour des définitions relatives à l'interculturel plus approfondies, voir notamment : Ferréol, G., & Jucquois, G., 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris, Armand Colin

¹²² Vinsonneau, 2002, *L'identité culturelle*, Paris, Armand Colin p. 60

¹²³ Abdallah-Pretceille, 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF p. 49

¹²⁴ Galino & Escibano, 1990, *La Educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*, Narcea, Madrid p. 12

¹²⁵ Carlo M, 1998, *L'interculturel*, Paris, Clé International p. 40

Le multiculturalisme est une variante anglo-saxonne du pluralisme (culturel, mais aussi politique, religieux, syndical, etc.) qui se focalise sur la reconnaissance des différences culturelles. Mais l'un comme l'autre n'est qu'une des modalités possibles du traitement de la diversité. La reconnaissance et la coexistence d'entités distinctes (comme les cultures, les partis, les religions, les syndicats, etc.) sont essentiels.

Les premières expérimentations relatives au multiculturalisme ont lieu au Canada, mais aussi en Australie et en Suède. En 1965 au Canada, la commission sur le bilinguisme et le biculturalisme propose de passer du biculturalisme au multi-culturalisme : ces recommandations, adoptées en 1971, sont incorporées à la Constitution en 1982 (Charte des droits et libertés). Elles concernent aussi bien la langue que la culture, l'éducation et la lutte contre les discriminations. En Suède, suite à l'immigration massive de Finlandais et des Yougoslaves, une politique multiculturelle est adoptée en 1975, préconisant une liberté de choix entre l'identité ethnique et l'identité culturelle suédoise, une égalité de niveau de vie entre les minorités et le groupe majoritaire, ainsi que des relations de travail favorables à la productivité économique.

Les termes « pluriculturel » ou « multiculturel » sont principalement utilisés dans le monde anglo-saxon. Ils correspondent le plus souvent à la reconnaissance de minorités ethniques ou autres, perçues comme différentes et à la marge de la communauté majoritaire. Le pluriculturel ou le multiculturel relève davantage d'un constat ou d'une description, tandis que l'interculturel exprime plutôt une démarche ou une action.

L'interculturel peut constituer une mise en question du modèle pluriculturel (ou multiculturel) puisqu'il fait intervenir une dimension d'intégration, une prise en compte des rapports de force et de développement des interactions¹²⁶. Il peut se définir comme « un ensemble de propositions formant une base à partir de laquelle se développe une tradition de recherche », c'est-à-dire un paradigme au sens de Kuhn et de Boudon¹²⁷.

Quand le multiculturalisme se limite à additionner les différences et à juxtaposer les groupes, il contribue à spatialiser des différences et à organiser une société mosaïque. Selon Martine Abdallah-Pretceille, il s'agit alors d'« une technicisation du social par multiplication des droits au détriment de la reconnaissance d'autrui dans sa spécificité, sa singularité et son universalité ¹²⁸ ». En reconnaissant les différences culturelles comme des faits objectifs et «

¹²⁶ Rey, 1994, « Savoir scolaire et relation à autrui », Cahiers pédagogiques, n°367-368, p. 8-9

¹²⁷ Raymond Boudon, L'inégalité des chances, 1979

¹²⁸ Martine Abdallah-Pretceille, professeure à l'université de Paris VIII (« Vincennes à Saint-Denis ») en sciences de l'éducation à l'université de Paris III Sorbonne nouvelle 1999, p. 21-22

naturels », le multiculturalisme a tendance à figer les cultures dans des modèles descriptifs, explicatifs et même prescriptifs.

L'interculturel est une manière d'analyser la diversité culturelle, mais à partir des processus et des dynamiques selon une logique relevant de la variation et de la complexité. C'est donc avant tout une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation sur les interactions culturelles. L'interculturel peut être compris comme une construction ouvrant à la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs dans leur rapport avec la diversité culturelle. Il présente alors une visée éducative, ce qui n'est pas d'emblée le cas du multicultural. Celui-ci se contente généralement de reconnaître la pluralité des groupes avec pour objectif d'éviter l'éclatement de l'unité collective.

Le multiculturalisme peut se définir selon ses usages descriptifs, idéologiques et programmatiques¹²⁹ :

- Les différences entre les groupes ethniques qui composent une société ou un État ont une signification sociale parce qu'elles sont avant tout perçues comme des différences culturelles, alors que celles-ci sont souvent liées à des formes de différenciations structurelles. Ainsi, le sens qui est donné à l'ethnicité et les processus de différenciation ethnique qui sont construits et maintenus peuvent varier selon les États et à travers le temps.
- En reconnaissant la diversité culturelle, le multiculturalisme permet de réduire les conflits sociaux basés sur les disparités et les inégalités, puisque le droit des individus et des groupes à préserver leur culture irait de pair avec un accès, une participation et une adhésion égalitaires aux principes constitutionnels et aux valeurs communes qui prévalent dans l'État ou la société.
- Dans un souci de gestion et de réponse à la diversité ethnique, le multiculturalisme permet de dépasser la relation dichotomique entre deux cultures singulières. Cette conception découle du « Rapport de la Commission Royale sur le Bilinguisme et le Biculturalisme » au Canada en 1965 qui visait à remplacer les mesures politiques relatives à la diversité ethnique entre les groupes français et anglais (politique biculturelle) mises en place depuis un siècle.

Si le modèle multiculturel donne lieu à la reconnaissance de la différence, chaque individu est considéré comme un élément de son groupe d'appartenance. Ainsi, les droits des individus sont tout d'abord garantis par rapport à ceux de son groupe et obéissent généralement à une

¹²⁹ Christine Inglis 1996 Multiculturalism : New Policy Response to Diversity, UNESCO, MOST.

juridiction spécifique. Cela peut donner lieu à un effet pervers : enfermer l'individu dans sa différence et d'une certaine manière l'empêcher d'accéder à l'universalité.

À partir du moment où il est question d'éducation, le multiculturalisme peut difficilement se limiter au respect des identités culturelles et aux valeurs de solidarité et d'égalité entre les individus et nous pouvons alors nous demander s'il ne devrait pas assumer l'intégration des différences dans une culture commune.

L'interculturalisation promet la reconnaissance des différences en l'intégrant dans l'interaction entre les acteurs. Elle implique celle des limites de la hiérarchisation propre à chacun d'entre eux ainsi qu'une recherche de normes communes pour un vivre ensemble¹³⁰.

Dans des groupes culturels relativement homogènes, les questions identitaires se situent à leur périphérie, dans des espaces où se négocient la différenciation et l'identification par rapport à l'« autre »¹³¹. Selon les contextes et les situations, notamment d'interaction avec d'autres groupes, ils peuvent déplacer leurs frontières symboliques au fondement de leurs identités réciproques.

Il est en particulier impossible de délimiter avec netteté un groupe ethnique en se fondant sur le repérage de traits culturels susceptibles de le caractériser objectivement. En revanche, une telle délimitation devient possible dès que l'on met au jour la manière dont les acteurs vivent leurs rapports à ces divers traits. De sorte que la culture peut devenir significative de l'ethnicité lorsqu'elle se confond avec un mode de conscience que les gens se donnent d'eux-mêmes¹³².

a) Culture

Nous ne pouvons limiter la culture aux éléments relevant essentiellement des arts et des lettres, puisque sur le plan sociologique ou anthropologique, elle englobe également l'ensemble des produits de l'interaction de l'homme avec son environnement et ses semblables.

« Toute culture se définit [...] moins à partir de traits spécifiques (normes, us, coutumes...) qu'à partir de ses conditions de production et d'émergence. La culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation

¹³⁰ Hofstede, 2001, *Cultures Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organisations Across Nations*, Thousand Oaks, Londres. p. 454

¹³¹ Barth, 1995, « Les groupes ethniques et leurs frontières », In P. Poulignat et J. Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, p. 203-239

¹³² Geneviève Vinsonneau, 1999, *Inégalités sociales et procédés identitaires*, 1999, Armand Colin, Paris. p. 120

aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture. Dans les sociétés traditionnelles (au sens anthropologique du terme), la fonction ontologique prime sur les adaptations et les aménagements culturels qui sont relativement rares et lents. Les définitions identitaire et culturelle sont donc proches. L'appartenance à une culture renvoie à l'identité, non par confusion des deux registres mais essentiellement parce que les caractéristiques anthropologiques de la tradition : recours à la mémoire collective, pas de coupure entre le passé et le présent, conformité, temps long, rapprochent les deux notions. Par contre, dans les sociétés modernes (toujours au sens anthropologique du terme et telle que la modernité anthropologique a été définie par M. Augé et G. Balandier, notamment), la fonction instrumentale ou pragmatique s'est considérablement développée afin de répondre aux nécessités du terrain : multiplication des contacts, rapidité des changements, complexité croissante, etc. Cette évolution consacre la fin de l'illusion référentialiste qui traite les cultures comme si elles reproduisaient la réalité alors qu'elles ne sont que le résultat d'une activité sociale »¹³³.

Ainsi la culture relève de l'action, des échanges, de la communication et s'inscrit dans un réseau d'intersubjectivités. Elle est mobilisée pour signifier, dire et agir. Elle ne peut pas être considérée uniquement comme un système avec des fonctions structurales car elle assure aussi des fonctions pragmatiques. L'individu n'est pas seulement le produit de sa culture, mais il la modifie et la travaille selon ses besoins et ses stratégies, dans un environnement lui-même pluriel donnant lieu à de multiples références. Il va donc sélectionner et utiliser les traits culturels selon ses intérêts et les contraintes des situations : « La culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres ».¹³⁴

La culture peut être saisie par l'étude des schèmes interprétatifs des individus qui s'en réclament, c'est-à-dire la manière dont ils produisent et perçoivent les significations sociales de leurs pratiques et celles d'autrui¹³⁵. Pas plus substantielle que l'identité, la culture repose sur une dynamique interactionnelle, un processus de construction permanent. La visée interculturelle permet alors d'analyser la diversité culturelle à partir des variations et non pas des différences, des interactions et non pas des confrontations, des processus et non pas des

¹³³ Abdallah-Pretceille, 1999, L'éducation interculturelle, Paris, PUF p. 9-10

¹³⁴ Abdallah-Pretceille, 1999, L'éducation interculturelle, Paris, PUF p. 17.

¹³⁵ Clanet, 1990, L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences humaines, Presses Universitaires du Mirail, p. 15-16

états, des traces culturelles et non pas des structures. Elle s'inscrit dans une logique de la complexité et peut être pensée comme une « science générative ».¹³⁶

La diversité culturelle et la pluralité caractérisent nos sociétés : le concept de culture, comme ordre, structure ou système, ne permet plus d'en rendre compte, car il renvoie à la notion de différences et de catégorisations. Depuis les années 1980, la culture est plutôt considérée comme le produit et la construction d'une situation d'interactions dans un contexte. La pluralité, et donc l'hétérogénéité, se constate non seulement au niveau des groupes, mais aussi auprès de chaque individu, quelles que soient leurs appartenances ethniques, sociales, nationales. La mondialisation a tendance à renforcer davantage l'hétérogénéisation que l'homogénéisation du monde car l'étranger devient de plus en plus quotidien et proche. Cela permet à chaque individu de construire sa culture selon des modalités de plus en plus différenciées¹³⁷ et de plus en plus complexes. La culture se trouve alors dans un espace de relations et une praxis. La pluralité ne peut pas être divisée en unités homogènes, chaque individu ne représentant que lui-même et non sa culture. Le pluralisme culturel ne peut se réduire à une addition de cultures, car celles-ci sont variations, dynamiques, labilités et donc métissées, baroques, créolisées. Il s'agit alors d'appréhender les phénomènes culturels à partir des dynamiques, des transformations, des métissages et des manipulations. La culture relève du métissage qui demeure la source des processus culturels. Elle est donc éminemment baroque : Le « baroque culturel » est une invitation à sortir du piège identitaire, du récit sur les racines et les origines. Le baroque, par son idée de juxtaposition d'une quantité d'éléments divers et variés, hors de tout ordonnancement systématique et rigide, illustre l'ambivalence actuelle du concept de culture.¹³⁸

b) Diversité culturelle

Dans la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de 2005 (Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2005), la diversité culturelle renvoie à la multiplicité des formes par lesquelles les cultures des groupes et des sociétés trouvent leur expression. Ces expressions se transmettent au sein des groupes et des sociétés et entre eux. La diversité

¹³⁶ Balandier, 1985 *Anthropo-logiques*, Paris, Librairie générale française.

¹³⁷ Abdallah-Pretceille, 2004 *Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ?*, Pratiques de formation : analyses, p. 167

¹³⁸ Abdallah-Pretceille, 2004, *Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ?*, Pratiques de formation : analyses p. 174-175.

culturelle se manifeste non seulement dans les formes variées à travers lesquelles le patrimoine culturel de l'humanité est exprimé, enrichi et transmis grâce à la variété des expressions culturelles, mais aussi à travers divers modes de création artistique, de production, de diffusion, de distribution et de jouissance des expressions culturelles, quels que soient les moyens et les technologies utilisés.

Les différences culturelles ne peuvent pas être définies à partir de données objectives, de nomenclatures, de catégories ou de caractéristiques que l'on opposerait. Elles peuvent être appréhendées dans leur rapport, leur relation, leur interaction, leur interférence, leur intersubjectivité. Ce sont en effet les relations qui concourent à attribuer des caractéristiques culturelles et non l'inverse. C'est donc la relation à l'Autre qui prime puisqu'elle donne du sens à chacun, et non pas les caractéristiques de chaque culture ¹³⁹.

La diversité culturelle peut donner lieu au comparatisme avec l'objectif de mesurer les écarts différentiels au-delà de leurs singularités, afin d'échapper à un comparatisme à partir de sa propre société.

Si les autres cultures présentent des différences par rapport à la nôtre, c'est leur variation qui intéresse l'anthropologue. La connaissance des différences culturelles (avec des outils méthodologiques évitant un traitement inégalitaire des différences) lui permet de modéliser une culture, première étape d'un travail dont l'objectif est de comprendre les variations culturelles et donc les processus ou les dynamiques qui permettent de décrypter des situations ou des contextes complexes.

Quand la diversité culturelle - et donc sa complexité - est appréhendée par une division de l'hétérogène en des unités de plus en plus petites et supposées homogènes, nous nous écartons de la démarche scientifique de l'anthropologue pour tomber dans le sectarisme, l'ethnisme, le nationalisme, le fondamentalisme. Cette systématisation, qui produit une homogénéité artificielle, va alors occulter que c'est avant tout l'hétérogénéité qui caractérise la nature de toute société, et encore plus quand celle-ci relève de la démocratie. L'hétérogénéité est la norme de toute société.

C'est donc à ce niveau que l'une des dérives du multiculturalisme peut se présenter en construisant artificiellement la « tribalisation » de la société, en enfermant les groupes sur eux-mêmes en leur attribuant une homogénéité partielle ou locale. Le pluralisme évite ainsi de reconnaître la diversité en divisant et en juxtaposant des unités, ce qui permet au mieux la cohabitation, mais le plus souvent l'exclusion. Le pluralisme n'est donc pas la réponse à la

¹³⁹ Abdallah-Pretceille, 1999, L'éducation interculturelle, Paris, PUF p. 57-58

pluralité¹⁴⁰. Il peut conduire à une focalisation culturelle de l'origine des conflits quand les individus sont considérés différents culturellement, oubliant ainsi les contextes (politique, social, économique, psychologique) et les circonstances dans lesquels ces conflits se sont développés.

La pluralité, qui découle de la diversité culturelle et de l'expérience de l'altérité, peut être considérée comme une source d'enrichissement favorisant une souplesse de la pensée et de l'action. Dans la plupart des sociétés contemporaines, l'étrangéité et l'étranger deviennent proches et familiers, les distances se raccourcissent et la temporalité s'estompe devant l'information immédiate portée par les nouveaux moyens de communication, notamment la toile. Ainsi, aucun groupe ou aucun individu ne peut échapper à la diversité culturelle.

La construction identitaire se décline au pluriel : identité régionale, nationale, terrienne, religieuse, professionnelle, générationnelle, etc. Les choix et les comportements individuels et collectifs sont empreints de cette diversité qui ouvre aux jeux identitaires, aux stratégies, aux manipulations. L'appartenance simultanée à plusieurs groupes dont les normes peuvent être incohérentes ou contradictoires, rend caduque toute tentative de catégoriser ou d'identifier cet individu à la fois polychrome, singulier, autonome, indépendant, par rapport aux autres.

La diversité culturelle permet de reconnaître l'individu en tant que sujet à la fois singulier et universel. C'est donc la rencontre, l'échange, à commencer par la communication, qui vont permettre de saisir l'individu au-delà des représentations culturelles que l'on a de lui.

Au-delà de la communication, l'apprentissage de l'analyse des situations ou des faits en prise avec la variable culturelle nécessite cependant une connaissance des processus et des phénomènes culturels, pour bénéficier d'une bonne interprétation et saisir éventuellement leur manipulation. L'éthique de la diversité et de l'altérité qui en découle vise à reconnaître autrui à la fois dans sa singularité et son universalité. L'apprentissage de la diversité culturelle et de l'altérité constitue donc un enjeu fondamental pour toute société.

c) Culture d'origine :

Tout être humain est porteur de culture, culture qui lui a été transmise dans un premier temps au sein de sa famille. La culture « est véhiculée, représentée et transmise par la totalité des institutions, singulièrement par le milieu dans lequel se déroule l'enfance du sujet, et au premier chef par la famille : entrent en jeu dans cette transmission l'infraverbal (gestes, mimiques, contacts, modes relationnels, etc.) et le verbal dans la mesure où la langue, avec ce

¹⁴⁰ Abdallah-Preteceille, 2001, « Enjeux et traitement de la diversité culturelle à l'école », in Houpert-Merly D. (coord.), 2001, Pour une éducation interculturelle. Recherches et pratiques, Séminaire Saint-Denis de la Réunion avril 2000, L'Harmattan, p. 24

qu'elle véhicule, est non seulement un moyen de communication permettant l'échange et/ou la transmission des informations, mais aussi un médiateur affectif et culturel.

Cette transmission de la culture à l'enfant, processus par lequel un être biologique est transformé en sujet d'une culture particulière, fait partie du processus de socialisation.. Parmi ces médias de la socialisation et de l'enculturation, il faut noter que la langue parlée à l'enfant par ses parents joue un rôle particulier. Elle est la langue première, la langue de l'affect, langue des rapports initiaux avec la mère, « langue essentielle ». D'une part, il ne peut y avoir transmission d'une culture sans langue. D'autre part, le discours parce qu'il est porteur de représentations propres à une culture (valeurs, mythes, croyances, concepts, idéologie, connaissances...) apparaît comme l'un des agents essentiels de la socialisation. C'est à travers le discours familial (qui s'élargit par la suite à l'entourage et à l'école) que l'enfant se construit peu à peu une vision de l'environnement et des êtres, mais aussi des valeurs et que s'élabore progressivement « sa » culture mais qui est celle aussi du milieu et du groupe auquel il appartient..

La culture et la langue familiales jouent un rôle important dans le développement harmonieux de l'enfant. En effet, la langue mère est ce qui nous fonde en tant que sujet, nous assigne notre place dans la lignée, nous transmet et nous apprend cet ensemble symbolique partagé qu'est notre culture d'appartenance, surdétermine une appréhension du monde que, seule, notre histoire, singulière, viendra modifier. ¹⁴¹

Tout d'abord, les cultures et les langues qui y sont attachées véhiculent une certaine vision du monde et donc un cadre de référence qui permet de donner du sens à ce qui nous entoure et nous arrive. Le rapport au temps et à l'espace, la manière de concevoir l'enfant et son développement, la conception du corps et de la personne, les relations interpersonnelles, les techniques de maternage, etc. varient d'une culture à une autre.

« Chaque culture « façonne » le petit enfant selon l'idée qu'elle se fait de sa place, de son rôle dans la société ». « Les représentations que les parents ont de l'enfant, de sa nature, de son identité, de son origine, des modalités de son développement, de ses besoins et de ses liens avec la famille sous-tendent aussi tous les actes que les parents effectuent vis-à-vis de l'enfant. Ces représentations culturelles préexistent à l'enfant, elles constituent une sorte d'image qu'il va venir habiter Elles déterminent la manière dont l'enfant est investi et donc perçu. Elles influent sur la manière dont on entre en relation avec lui. »¹⁴² .Ainsi la culture

¹⁴¹ Abdessalem Yahyaoui, L'enseignement de la langue arabe en terre d'accueil. Entre les préoccupations des parents et les besoins de l'enfant, in *Migrants formation*, n°83, p.93

¹⁴² Marie-Rose Moro, *Parents-enfants en situation migratoire : une nouvelle clinique des métissages*, in Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, *Psychopathologie transculturelle, De l'enfance à l'âge adulte*, Issy-les-Moulineaux, Masson, 2009, p.68

dont sont porteurs les parents véhiculent une manière de concevoir l'enfant - qui est en lien avec l'histoire et l'environnement dans lequel elle s'est développée - qui se traduit par des attentes, des gestes, des relations particulières avec cet enfant, ces attentes, gestes et relations permettant à leur tour à l'enfant d'entrer dans cette culture¹⁴³.

En outre, selon la culture dans laquelle on se construit, on ne perçoit pas les mêmes choses du monde qui nous entoure et on n'y réagit donc pas de la même manière : « La culture apprend à sélectionner, à catégoriser, à établir des associations, à organiser l'univers d'une façon qui lui est propre. Non seulement « on ne voit pas les choses de la même façon » mais il faut aller plus loin : on ne voit pas les mêmes choses. On pourrait dire aussi que l'on voit ce que l'on a appris à voir, que l'on entend ce que l'on a appris à entendre. »¹⁴⁴

Ces différentes manières de voir le monde que véhiculent les cultures se répercutent, au vu des liens entre langue et culture, sur les langues, leur structure et leur vocabulaire. Ainsi, « on a l'habitude de dire qu'une langue « découpe » le réel à sa manière, qu'elle rend compte (et produit) des activités humaines à sa façon »¹⁴⁵. La culture dans laquelle on grandit et on se construit est « un vivier de significations »¹⁴⁶ qui permet de donner du sens au monde dans lequel on vit et à ce que l'on vit. « La culture permet un codage de l'ensemble de l'expérience vécue, par un individu, elle permet d'anticiper le sens de ce qui peut survenir et donc maîtriser la violence de l'imprévu, et par conséquent du non sens. La culture met à la disposition du sujet, en toutes circonstances, une grille de lecture du monde, mouvante et souple mais toujours présente. Ce codage est un processus constitué d'inférences complexes, inférences ontologiques mais aussi inférences de causalité permettant de donner un sens à un événement répertorié. »¹⁴⁷

En outre, la culture joue aussi un rôle important dans la structuration de l'individu comme membre d'une lignée et d'un groupe. « L'enfant se construit au croisement de deux processus : un processus de filiation - « je suis le fils, la fille de... » - et un processus d'affiliation - «

¹⁴³ « La structuration de l'enfant présuppose la transmission d'un ensemble cohérent de représentations culturelles que les adultes projettent et transmettent à l'enfant à travers les techniques du corps, les modalités d'être avec, des modes d'éducation. » Dalila Rezzouz, Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, *Enfance : entre vulnérabilité et créativité*, in Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, op.cit., pp.192-193

¹⁴⁴ Gilles Verbunt, op.cit., p.79 ; « Les individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes mais, ce qui est sans doute plus important habitent des mondes sensoriels différents ». Edward T. Hall, op.cit., p.15. Par exemple, W.D Wallis a montré « l'incapacité des insulaires du détroit de Torrès à discriminer les couleurs à la manière occidentale », Geneviève Vinsonneau, op.cit., p.76

¹⁴⁵ Jean Duverger, Jean-Pierre Maillard, *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Paris, Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel, 1996, p.27

¹⁴⁶ v. aussi Abelwahab Bouhdiba, *Les Arabes et la couleur*, in Jean Poirier, François Raveau, *L'autre et l'ailleurs*, Hommage à Roger Bastide, Paris, Berger-Levrault, 1976, pp.347-354

¹⁴⁷ Geneviève Vinsonneau, *L'identité culturelle*, Paris, Armand Colin, 2002, p.13

j'appartiens à tel groupe ou/et à tel autre ». »¹⁴⁸ La culture familiale lui permet de s'inscrire dans ce double lien et par là de se construire en tant que sujet.

« Le lien de filiation est ce par quoi l'individu se vit par rapport à ses ascendants et descendants réels ou imaginaires »¹⁴⁹ . Le processus de filiation passe par la transmission d'une histoire familiale, de cette culture dont on est porteur, d'un nom, d'une langue qui nous inscrivent dans une succession de générations. Le lien de filiation « s'appuie sur les structures langagières : la transmission du nom, du prénom, ce qui est relevé dans le discours du groupe au sujet de l'individu désigné par ce lien. Les institutions non langagières déterminent aussi la filiation. Règles d'héritage, de transmission de biens, organisations des relations d'appartenance et d'implication, de causalités entre membres. »¹⁵⁰

Si on ne nomme pas de la même manière dans toutes les cultures, le fait de transmettre un nom et de nommer inscrit l'individu dans une généalogie et dans une durée. La place ainsi donnée à l'enfant emportera elle aussi des conséquences sur la manière dont l'enfant devra agir avec les autres membres de cette lignée.¹⁵¹

Par ailleurs, « la culture oriente l'inscription de l'individu dans le tissu social »¹⁵². En effet, par définition, la transmission d'une culture, l'enculturation, consiste en l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe et par conséquent en son affiliation à ce groupe. Parmi les composantes de la culture, la langue transmise, parlée ou simplement comprise, est un des principaux signes d'appartenance au groupe. La langue parlée par les parents est aussi conçue comme symbole des racines.

« Le langage, et avant tout la langue maternelle, nous fait entrer dans des réseaux d' « inscription », au sens ethnologique du terme, c'est-à-dire des réseaux d'insertion et d'identification sociales, qui passent par certains mots (le nom de famille, par exemple), par certaines vocalisations (les accents) et par certains discours (éthique, religieux, etc.) sur les conduites à tenir, inscriptions qui sont nécessaires à l'enfant pour se construire en tant que sujet.

A travers ces différentes fonctions de la culture familiale et de la langue des parents dans le développement de l'enfant, on peut voir le rôle qu'elles jouent dans la construction identitaire de l'enfant. Elles apportent les repères identitaires indispensables à la structuration

¹⁴⁸ Marie-Rose Moro, La modernité des enfants de migrants, in VEI-diversité, n°152, mars 2008, p.23

¹⁴⁹ J. Guyotat, Problèmes cliniques concernant le lien de filiation, in Abdesslem Yahyaoui (ss. dir.), Troubles du langage et de la filiation chez les Maghrébins de la 2^{ème} génération, op.cit., p.139

¹⁵⁰ Marie-Rose Moro, Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants, op.cit., p.15

¹⁵¹ « Donner un nom c'est reconnaître et appeler à l'existence ; reconnaître c'est situer l'enfant dans une filiation » Evelyne Pewzner-Apeloig, Ce nom qui nous porte, in Tariq Ragi (coord.), Les territoires de l'identité, Paris/Amiens, La Licorne/L'harmattan, 1999, p.12

¹⁵² Geneviève Vinsonneau, L'identité culturelle, op.cit., p.13

de l'enfant en tant que sujet, structuration qui se fait « dans/par rapport avec sa langue maternelle »¹⁵³ ; une partie des éléments dont un enfant a besoin pour se développer harmonieusement. Ces « besoins fondamentaux selon Maslow sont les suivants : besoins physiologiques ; sécurité ; appartenance et amour ; estime ; réalisation de soi ; savoir et compréhension ; besoin de découverte ; besoins esthétiques (...) Il faut ajouter à cette liste, compte tenu de son impact sur l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, un critère important mis en lumière par E. Erikson : le besoin d'identité. »¹⁵⁴

L'enculturation participe donc au besoin de sécurité dans le sens où d'une part, la transmission d'une culture est synonyme de transmission d'une structure, de codes, de règles ; d'autre part, donnant du sens à ce qui nous entoure, elle permet comme nous l'avons dit « d'anticiper le sens de ce qui peut survenir et donc maîtriser la violence de l'imprévu »¹⁵⁵, donc de pouvoir explorer le monde extérieur avec une certaine sécurité. Enfin, la transmission de et l'inscription dans une culture permet à l'enfant d'être reconnu et la culture fournit à l'enfant de quoi construire son identité.

Par ailleurs, la culture et la langue transmises au sein de la famille dans les premières années de vie de l'enfant permettent aussi son développement cognitif. La « langue maternelle, porteuse d'affect et de culture, est fondamentale car elle apparaît aussi organisatrice des facultés intellectuelles, dans la mesure où ce sont son acquisition et sa maîtrise qui vont permettre la mise en place de capacités cognitives rendant possible, entre autres, une scolarité satisfaisante. »¹⁵⁶. C'est cette langue parlée par les parents qui « fait germer les premières pensées »¹⁵⁷ et qui « sert de base à l'organisation des connaissances que l'enfant élabore à partir de ses expériences de diverses natures y compris langagières »¹⁵⁸, à la construction de ses savoirs.

Si la culture et la langue familiales jouent un rôle important dans le développement de l'enfant, elles interviennent également, à la suite d'une migration, au niveau de l'« intégration » de l'enfant dans la société d'accueil. Elles vont permettre aux enfants (d') immigrés de « s'intégrer » à la société d'arrivée, d'y trouver une place qui leur convient.

¹⁵³ Christine Deprez, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris/Saint-Cloud, Didier/CRELIF, 1994, pp.98-99

¹⁵⁴ E.A. Sans, Développement des relations sociales de l'enfant. Psychopathologie de la socialisation, in M. Manciaux, S. Lebovici, O. Jeanneret, A.E. Sand, S. Tomkiewicz, *L'enfant et sa santé. Aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux*, Paris, Doin, 1987, p.199

¹⁵⁵ Marie-Rose Moro, *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, op.cit., p.15

¹⁵⁶ Robert Berthelier, *Enfants de migrants à l'école française*, op.cit., p.60

¹⁵⁷ D.P. Pattanayak, *Langues maternelles : défi et apprentissage*, in Adama Ouane (ss. dir.), *Vers une culture multilingue de l'éducation*, Étude de l'institut de l'UNESCO pour l'Éducation, Paris, L'harmattan, 1996, p.42

¹⁵⁸ Geneviève Vermès, Développement cognitif et bilinguisme des enfants de migrants, in *Migrants formation*, n°74, septembre 1988 « Petite enfance II », p.16

D'une part, la maîtrise de la langue parlée par les parents, langue première de ces enfants, permet une meilleure acquisition de la langue du pays d'arrivée, acquisition qui est un des éléments facilitant ensuite leur « intégration » à cette société et en particulier à son école. En effet, plusieurs études ont montré une corrélation entre la maîtrise et la valorisation de la langue maternelle de l'enfant (d') immigré ou appartenant à une minorité, et l'acquisition de la langue du pays d'arrivée ou la langue nationale du pays de résidence, et par suite une meilleure réussite scolaire.

Jim Cummins a développé à la fin des années 70 et au début des années 80 la théorie de l'interdépendance linguistique¹⁵⁹ et la théorie des seuils. La première théorie « affirme pour l'essentiel que l'efficacité et la compétence dans la langue maternelle et dans la langue majoritaire sont interdépendantes. Une compétence sous-jacente commune aux deux codes rend possible le transfert d'une langue à l'autre d'une maîtrise portant sur le langage écrit. Donc un apprentissage formel de la langue maternelle alimentera le développement de la compétence sous-jacente aux deux langues dès lors que, par ailleurs, l'enfant se verra exposé adéquatement à chacune. Cette situation ne peut qu'entraîner des conséquences cognitives et scolaires positives.

Selon la théorie des seuils, « il peut y avoir un seuil au niveau du développement linguistique qu'un enfant bilingue doit atteindre pour éviter les déficits cognitifs et permettre que les avantages qu'il retire de son bilinguisme puissent influencer son fonctionnement cognitif. Ainsi la langue transmise par les parents et la famille sert de base à l'apprentissage d'une seconde langue mais encore faut-il que cette langue première soit valorisée, apprise et vécue de manière sécurisante. Une recherche menée en 2000 sur des enfants d'origine marocaine en Belgique montre que « les élèves les plus compétents (en arabe et en français) sont rencontrés dans des écoles qui valorisent la double appartenance de ces enfants »¹⁶⁰. A l'inverse si cette langue est dévalorisée, méprisée, cela emportera des conséquences négatives sur la capacité de l'enfant à apprendre une seconde langue et plus largement à entrer dans les apprentissages¹⁶¹.

D'autre part, reprenant le proverbe africain « pour savoir où l'on va il faut savoir d'où l'on vient », l'ancrage dans la culture familiale permet une intégration plus satisfaisante à la société

¹⁵⁹ Jim Cummins, Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, in Review of Educational Research, 1979, 49, pp.222-251 ; Jim Cummins, The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, in California State Department of Education, Schooling and Language Minority Students. A theoretical Framework, Los Angeles, Evaluation, Assessment and Dissemination Center, 1981

¹⁶⁰ Etude CCME et BVA 2009 (voir annexe)

¹⁶¹ Tobie Nathan, Préface, in Claude Mesmin, *Les enfants de migrants à l'école. Réussite, échec*, Grenoble, La pensée sauvage, 1993, p.20

d'arrivée.¹⁶⁴ L'enracinement dans la culture familiale est un préalable à la découverte et à l'intégration dans une société porteuse d'une autre culture. En effet, l'enracinement et l'exploration, la découverte de nouvelles expériences, de nouveaux mondes sont deux besoins essentiels pour le développement harmonieux de l'enfant et plus largement de l'être humain¹⁶² : « L'homme est dans une continuelle activité d'exploration du monde qui l'entoure. Il est dans un constant besoin de découvrir, de connaître. Mais l'enfant ne pourra mener à bien cette exploration et devenir un être autonome trouvant sa place dans la société que s'il est suffisamment sécurisé par son ou ses attachements.

Autrement dit, l'enfant ne pourra déployer sa capacité à former des liens familiaux, sociaux, amoureux que s'il est dans les premiers temps de son existence suffisamment bien attaché à ceux dont il dépend. »¹⁶³

Cet enracinement dans la culture d'origine passe par la transmission et la valorisation de celle-ci et permet à l'enfant de découvrir le monde de manière sécurisante, en ayant des repères culturels solides sur lesquels il peut s'appuyer.¹⁶⁴ Ainsi, sur le modèle de la théorie de l'interdépendance linguistique a été développée la théorie de l'interdépendance culturelle selon laquelle « il existe une corrélation positive entre l'attitude à l'égard de son propre groupe culturel et l'attitude à l'égard de l'autre groupe. En d'autres termes, plus un enfant valorise sa propre culture, plus il valorisera la culture de l'autre groupe. »¹⁶⁵

d) Identité

« Concept polymorphe, que se partagent tant les approches scientifiques que les connaissances ordinaires, l'identité est un donné complexe à appréhender, en raison à la fois de sa transversalité disciplinaire et des rapports dialectiques qui fondent les réseaux conceptuels auxquels elle peut être associée »¹⁶⁶.

Les identités, qu'elles soient collectives ou individuelles, ne relèvent pas de la permanence, mais de tensions entre continuité et rupture : elles sont dynamiques dans le sens où elles sont

¹⁶² Simone Weil considère l'enracinement comme « le besoin le plus important et le plus méconnu de l'âme humaine ». (*L'enracinement. Prélude à la déclaration des devoirs envers l'être humain*, Paris, Gallimard, 1949, p.61)

¹⁶³ Michel Delage, Philippe Pedrot, P. Guinet, *Avant-propos*, in Michel Delage, Philippe Pedrot (ss. dir.), *Lien familial, lien social*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p.7

¹⁶⁴ « On peut penser qu'une certaine sécurité culturelle, le fait de se sentir à l'aise dans leurs racines explique l'insertion relativement aisée des enfants qui tout à la fois acquièrent la langue de leurs parents et réussissent de façon très générale à l'école française. » Louis-Jean Calvet, *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Payot et Rivages, 1994, p.263

¹⁶⁵ « L'enfant bilingue consécutif ne pourra avoir des attitudes positives vis-à-vis de la langue seconde et de la communauté qui la parle que s'il valorise d'abord la communauté linguistique de sa langue maternelle. », J.F. Hamers, M. Blanc, op.cit., p.175

¹⁶⁶ Ferréol & Jucquois, 2003, Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Armand Colin, Paris, p. 155

amenées à se transformer, à se métisser par intégrations, abandons, appropriations. C'est souvent le contact culturel qui les rend explicites en permettant de les comparer.

« Les identifications en contexte d'interculturalité ne résultent donc pas de la juxtaposition d'identités ethniques données (ce qui nous ramènerait à une perspective essentialiste), mais de la négociation, au sein de multiples interactions, d'affinités et d'oppositions, de proximités et de distances, pour constituer une réalité nouvelle, porteuse d'identité. Elles s'inscrivent dans des stratégies identitaires, individuelles et collectives ».¹⁶⁷

L'identité d'un individu se définit à partir des stratégies qu'il met en œuvre en fonction des contextes interactionnels et des situations circonstanciées. L'identité est donc plurielle, propice à la variation et demeure indéfinissable à partir des seules caractéristiques d'un individu. Elle reste insaisissable à partir de codes ou de signes, mais peut être comprise dans sa mise en relation, en situation et en contexte.

Selon Camilleri (Camilleri *et al.*, 1990), nous pouvons distinguer deux catégories de stratégies : d'une part, celles qui visent à éviter la confrontation en préservant leur culture de référence sans s'intéresser aux autres, et à l'opposé celles qui adoptent des conduites d'accommodation opportunistes ; d'autre part, celles qui cherchent à mettre en place une régulation interculturelle entre les différentes positions. Ces dernières se présenteraient comme les plus rationnelles pour vivre dans un contexte d'hétérogénéité culturelle¹⁶⁸.

En tant qu'objet partagé, la langue est une composante majeure de l'identité collective. Les processus langagiers sont aussi des processus d'identification puisqu'ils placent le locuteur dans des réseaux d'interactions et lui permettent de se construire à la fois collectivement et individuellement. Lorsque des groupes pratiquant une langue minoritaire se situent dans un contexte où d'autres groupes sont hégémoniques, l'identité linguistique qu'elle véhicule leur apparaît essentielle.

Cependant, chaque individu peut appartenir simultanément ou successivement à plusieurs groupes et participer ainsi à plusieurs subcultures : cultures familiales, communautaires, régionales, politiques, religieuses, professionnelles, générationnelles, etc. Il peut aussi choisir d'échapper à certaines d'entre elles selon les contextes et les situations. La culture ou l'identité deviennent ainsi plurielles, la réalité sociale se diversifiant et se dynamisant.

La pluralité devient alors la norme. L'individu est au cœur de plusieurs identités qui ne sont pas exclusives les unes des autres, mais qui parfois peuvent se contredire. La personnalisation

¹⁶⁷ Ferréol & Jucquois, 2003, Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Armand Colin, Paris p. 158

¹⁶⁸ Camilleri, C. (Ed.), 1990, Stratégies identitaires. Paris, PUF.

et la création prennent le pas sur la filiation. Le rapport à autrui est aussi important que l'histoire et les rapports sociaux dans lesquels les cultures sont élaborées.

Il y a donc forcément « trahison » par rapport aux modèles théoriques quand il s'établit une interaction, ce qui permet la création, le mouvement et des mises en scène. C'est d'ailleurs dans l'écart entre le modèle et son exégèse dans les usages quotidiens que se situent les sources de dysfonctionnements et de conflits ¹⁶⁹.

Les identités comme les cultures s'inscrivent dans une tension permanente entre l'universel et le particulier, celle-ci se renforçant d'autant plus que les identités sont plurielles et fluctuantes. Le particulier et l'universel, ou plus exactement la diversité et l'universalité s'engendrent mutuellement. Il devient donc plus pertinent d'analyser les rapports et les situations qui en émanent que les différences qui en résultent.

De même, il ne faut pas confondre le principe d'universalité avec l'universalisme « qui n'est en fait qu'une forme altérée, par assimilation et confusion entre « identité » et « identique » et par généralisation d'un cas particulier à un ensemble beaucoup plus vaste. Le procès fait à l'universalisme ne doit pas occulter la reconnaissance du principe d'universalité »¹⁷⁰.

e) Altérité

L'altérité implique une relation, une conscience de la reconnaissance de l'autre dans sa différence. C'est une valeur qui privilégie le métissage des cultures, un jeu entre le « moi » et le « non-moi » ou l'« autre ». Cependant, l'« autre » peut désigner trois catégories différentes (l'autre homme, autrui, l'Autre) donnant lieu à trois problématiques : la perception de l'altérité ontologique, la reconnaissance du semblable à travers l'expérience de l'altérité, la rencontre d'autrui comme réalité éthique¹⁷¹.

Dans les sociétés contemporaines, la coprésence dans les mêmes espaces ou territoires de diverses ethnies ou cultures devient récurrent. Le rapport à l'altérité devient une nécessité pour comprendre le monde caractérisé par une intensification des échanges sous toutes ses formes : biens, capitaux, individus, informations, idées, projets de vie, etc.

Dans chaque culture existe une tension entre le repli et l'enfermement d'une part (intégrismes, régionalismes, culturalismes, etc.), l'ouverture et le métissage de l'autre (polymorphisme culturel, créolisation, baroque culturel, etc.). Chaque culture est travaillée

¹⁶⁹ Abdallah-Pretceille, 2004, Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ?, Pratiques de formation : analyses, p. 175

¹⁷⁰ Abdallah-Pretceille, 1999, L'éducation interculturelle, Paris, PUF p. 24

¹⁷¹ Ferréol & Jucquois, 2003, Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Armand Colin, Paris p. 4

d'un côté par une logique d'appartenance et d'explication (notions, codes, structures) et de l'autre par des pratiques et une logique relationnelle (processus, réseau, dynamique). Ces dernières permettent de rendre compte des transformations culturelles. La différence réintroduit l'Autre dans le processus relationnel.

E. Goffman¹⁷² définit l'interaction comme un système sur lequel se fonde la culture. Le concept d'altérité est cependant plus précis concernant le champ de l'éducation puisqu'il prend en considération, au-delà de la relation aussi complexe soit-elle, un apprentissage et une reconnaissance.

En effet, l'objectif de l'altérité relève de l'apprentissage de la rencontre, et plus précisément de reconnaître en autrui un sujet à la fois singulier et universel. Il ne s'agit pas d'apprendre la culture de l'Autre, mais de saisir son humanité – c'est-à-dire autant ce qui le différencie dans son contexte propre – que les valeurs communes qui peuvent en être dégagées. L'altérité représente donc le cadre intersubjectif dans lequel les notions d'identité et de culture sont définissables en tant que produit de relations et de discours¹⁷³.

3. Éducation multiculturelle

L'éducation multiculturelle peut être considérée comme une approche basée sur des valeurs et des croyances démocratiques, en affirmant un pluralisme culturel dans des sociétés culturellement diverses et un monde interdépendant. Elle permet de développer des compétences interculturelles, de favoriser le développement personnel et de lutter contre certaines formes de discrimination comme le racisme¹⁷⁴.

L'éducation multiculturelle peut donner lieu à une réflexion afin que l'élève comprenne mieux ce qui passe dans son groupe d'appartenance, développe une analyse critique des différentes formes culturelles, situe son identité culturelle dans la reconnaissance et l'acceptation de la diversité, et essaie d'agir pour améliorer ses conditions de vie¹⁷⁵.

a) Éducation à la diversité

La sociologie interactionniste considère la culture comme une dynamique d'organisation de différences internes. Par rapport à cette approche, l'éducation interculturelle est pensée comme la transmission d'un savoir pluriel et critique, résultant d'interactions, de réciprocity

¹⁷² Goffman E., 1974 Les rites d'interaction, Paris, Minuit

¹⁷³ Abdallah-Pretceille, 2004, Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ?, Pratiques de formation : analyses, p. 178

¹⁷⁴ Bennett, 1999, Comprehensive multicultural education : Theory and practice, Boston, Allyn & Bacon. p. 11

¹⁷⁵ Garcia Cas-tano & Granados Matinez, 1999, Lecturas para educacion intercultural, Edition Trotta, Madrid. p.79

ou plus globalement d'intersubjectivités. Elle s'adresse à tous les élèves, au-delà de leurs différences. Le pluralisme est promu comme valeur et finalité de l'éducation, comme clé de voûte entre l'universel humain et la singularité s'exprimant par les différences.

La psychologie interculturelle étudie les interactions entre les individus et différents groupes culturels à partir des stéréotypes, des valeurs et des attitudes qui se dégagent lors des mises en relation. Il s'agit de partir de l'individu dans son contexte et de déterminer l'influence de sa culture sur son comportement dans des situations pluriculturelles. L'interaction est définie par Cl. Clanet comme interdépendance entre cultures dominante et minoritaire, et comme cohérence d'une globalité. L'objectif de l'éducation interculturelle est alors de faciliter les opérations de décentration et de recadrage résultant de l'altérité pour construire de nouveaux schèmes de pensée non réductibles aux cultures en interaction¹⁷⁶.

En utilisant ces apports de la sociologie et de la psychologie, l'interculturalité peut être considérée comme une finalité éducative en termes de savoir et de savoir-être, tout en s'inscrivant dans une approche globale du traitement de la pluralité.

C. Allemann-Ghionda développe à partir de cette définition un modèle de l'éducation à la diversité. Il consiste à dépasser la logique d'identification à la culture majoritaire ou à la culture minoritaire, et à favoriser la réciprocité des cultures en présence au-delà de leurs différences¹⁷⁷.

Cette approche rationnelle de la diversité peut être comprise comme une préparation à l'éducation interculturelle, dans le sens où il s'agit d'une pédagogie de l'altérité prônant l'ouverture à la diversité culturelle, sociale, linguistique, et l'acquisition de comportements favorables à la différence. Elle vise à concilier la reconnaissance des cultures avec le principe d'égalité des individus.

b) Éducation interculturelle

L'éducation interculturelle considère l'hétérogénéité comme une norme et non comme un handicap devant être compensé par des aides. De même, l'homogénéité, par la négation de la diversité ou par l'autoritarisme, peut être assimilée à de la coercition. L'éducation interculturelle considère que chaque individu vit en permanence un processus d'acculturation, tandis que la culture du métissage se généralise tout en produisant de plus en plus de diversité.

¹⁷⁶ Clanet C., 1990, L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences humaines, Presses Uni-versitaires du Mirail, 236 p.

¹⁷⁷ Allemann-Ghionda C., 2001, La pluralité des cultures et des langues dans les contenus d'enseignement : Résultats d'une recherche comparative, In Carpentier C., (Ed.), Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures, Paris, L'Harmattan, p. 343-364.

Elle n'est pas un moyen pour compenser les inégalités, mais vise l'apprentissage de l'égalité dans la réciprocité. Elle permet de se décentrer pour éviter les préjugés inhérents à la différence culturelle et à son lien de causalité supposé avec l'échec scolaire.

Elle se constitue comme un apprentissage transversal des contenus de savoir, des pratiques et des représentations qui régissent les interactions. Elle permet à chaque élève de se sentir concerné et donc de le motiver, mais aussi de privilégier les ressemblances pour travailler en groupe, compensant ainsi les difficultés sans stigmatiser les différences.

L'éducation interculturelle ne s'adresse pas uniquement à des élèves étrangers ou issus de minorités, mais à tous les élèves. Elle leur permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures (à commencer par les cultures d'accueil ou d'origine), de différencier sans discriminer, de reconnaître la diversité culturelle sans jugement inégalitaire, de l'appréhender sur le mode de la réciprocité des perspectives, de lutter contre l'ethnocentrisme, de structurer leur personnalité en termes pluralistes.

Auprès de l'enseignant, l'éducation interculturelle promeut une prise de conscience que chaque élève dispose d'une problématique singulière et que les différences ou la diversité ne doivent pas être abordées d'une manière monolithique, y compris dans ce qu'il peut considérer comme relevant d'une même culture. Il devrait alors examiner cette dernière comme une pluralité de références individuelles ou une organisation de différences internes. Chaque individu a accès à plusieurs cultures, mais il ne peut acquérir qu'une partie d'entre elles à travers son expérience. Sa version personnelle de la culture, correspondant à la totalité de ces parties ou identifications successives, n'est qu'une vision singulière et subjective du monde¹⁷⁸.

L'éducation interculturelle va ainsi amener l'élève à élaborer des compétences dans plusieurs cultures et lui permettre de construire une vision du monde à la fois individuelle et collective. L'interculturalité concerne tous les élèves, qu'ils soient immigrés ou autochtones, issus d'un groupe majoritaire ou de minorités. Par ailleurs, dans une société caractérisée par une réalité multiculturelle, les points de vue des uns et des autres peuvent devenir interchangeables.

4. Éducation interculturelle et enfants d'immigrants en Europe

Depuis l'application du Traité d'Amsterdam¹⁷⁹ en mai 1999, l'Union européenne dispose d'une politique commune en matière d'asile et d'immigration.

¹⁷⁸ Goodenough W., 1981, *Culture, Language and Society*, Menlo Park, Californie.

¹⁷⁹ Le traité d'Amsterdam a été signé le 2 octobre 1997 et est entré en vigueur le 1^{er} mai 1999. Il a modifié le traité instituant la Communauté européenne (traité de Rome ou traité CE) et le traité sur l'Union européenne (traité de Maastricht ou traité UE). Son objectif était de créer un « espace de liberté, de sécurité et de

Ses nouvelles compétences concernant les politiques d'immigration sont à mettre en rapport avec les conclusions du Sommet de Lisbonne en mars 2000. L'Union européenne s'est fixée comme objectif décennal de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Union européenne, Lisbonne, 2000).

L'intégration des immigrants légaux est donc prise en compte dans la politique européenne qui considère le système scolaire comme un lieu important de l'intégration.

Lors du Conseil européen de Thessalonique en juin 2003, il est indiqué que l'enseignement et la formation linguistique doivent être mobilisés dans la politique d'intégration de l'Union.

Cette politique commune à l'égard des immigrés légalement établis vise à garantir à leurs enfants en matière d'éducation les mêmes droits que ceux des enfants issus de l'immigration.

Cependant, la plupart des pays membres accordent ces mêmes droits à l'ensemble des enfants immigrants, que leur famille soit ou non en situation régulière, au nom du droit fondamental de l'éducation pour tous.

a) Les modèles d'intégration des élèves immigrants :

L'intégration rapide des enfants d'immigrés demeure l'objectif des pays européens. Soit ils sont placés dans des classes de l'enseignement ordinaire quand ils sont capables de suivre dans la langue d'instruction du système éducatif, soit ils nécessitent des dispositifs particuliers, intégrés ou séparés.

Le modèle intégré consiste à placer les élèves immigrants dans des classes (avec des élèves autochtones de même âge ou parfois plus jeunes) qui suivent un enseignement ordinaire et donc les programmes nationaux.

Soit des mesures de soutien, notamment linguistiques, peuvent être agencées lors des horaires scolaires normaux, soit un enseignement extracurriculaire peut être mis en place dans l'école même sous la responsabilité des autorités éducatives en dehors des horaires scolaires.

Le modèle séparé peut être transitoire ou de longue durée.

Dans le premier cas, les enfants immigrants sont séparés des enfants autochtones au sein de l'école durant un temps limité afin de bénéficier d'un encadrement qui corresponde à leurs

justice », ébauchant le principe d'une coopération judiciaire, qui aura été réaffirmé lors du Conseil européen de Tampere (1999). Dans le traité de Maastricht, il était prévu une révision ultérieure dès 1996, d'où une conférence inter-gouvernementale pour modifier ledit traité.

besoins. Ils peuvent cependant suivre une partie de l'enseignement ordinaire avec les autres élèves.

Dans le second cas, les élèves immigrants sont regroupés selon leur niveau de compétence dans la langue d'enseignement dans des classes spéciales (cours de base, moyens et avancés) toujours au sein de l'école, mais pour une ou plusieurs années scolaires et avec des contenus curriculaires et des pédagogies adaptés à leurs besoins¹⁸⁰.

Les résultats attendus de ces dispositifs de soutien dans les pays de l'Union généralement visent, d'une part l'intégration des élèves immigrants dans le pays d'accueil tout en leur permettant d'acquérir une des langues officielles de celui-ci, d'autre part la maîtrise de leur langue maternelle et la préservation de leur propre héritage culturel.

b) Le droit fondamental de l'éducation pour tous :

La grande majorité des pays de l'Union européenne sont d'accords pour garantir aux enfants immigrants le droit fondamental à l'éducation.

La Charte des droits fondamentaux, signée par les Présidents du Parlement européen, du Conseil et de la Commission lors du Conseil européen de Nice en décembre 2000, précise dans l'article 14 sur le droit à l'éducation du chapitre sur les libertés que « toute personne a droit à l'éducation » ainsi qu'à « l'accès à la formation professionnelle et continue » et qu'il « comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire ».

La plupart des pays membres ont aménagé leur législation à cette fin.

La mise en pratique du droit à l'éducation de tous les jeunes en âge de recevoir un enseignement obligatoire, qu'ils soient ou non ressortissants du pays d'accueil, peut parfois varier.

Certains États considèrent que le droit à l'éducation des enfants immigrants dépend de la durée de séjour de leurs familles.

Cependant, la plupart des pays membres ont étendu ce droit fondamental à tous les enfants, quelle que soit la situation de séjour des familles, qu'elles soient en situation régulière ou non. Ainsi, ces élèves peuvent bénéficier - comme les autres - des aides dispensées par les autorités éducatives et des mêmes services proposés par l'établissement scolaire¹⁸¹.

- **Langue d'enseignement et langue d'origine**

L'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les enfants immigrants est une priorité dans la plupart des pays européens.

¹⁸⁰ Eurydice, 2004, L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, Eurydice, Bruxelles, juillet, 100 p. 41-42.

¹⁸¹ Eurydice, 2004, L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, Eurydice, Bruxelles, juillet. p. 67

Les mesures spécifiques de soutien visent à leur donner les moyens d'exercer leur droit fondamental à l'éducation en trouvant des solutions aux problèmes pouvant contrecarrer leur rapide intégration scolaire basée sur la compréhension et l'usage de la langue du pays d'accueil.

Cette maîtrise de la (ou des) langue(s) du pays d'accueil se présente en effet comme la première condition de la réussite scolaire de ces élèves. Elle est d'autant plus nécessaire que l'immigration concerne des populations allophones dont les langues sont souvent très différentes de celle(s) en vigueur dans le pays d'accueil.

Qu'ils soient intégrés ou séparés, les dispositifs de soutien linguistiques ont été mis en place dans la plupart des pays européens.

S'ils concernent l'apprentissage accéléré de la langue d'instruction, ils visent également à rapprocher les élèves d'immigrants de la culture du pays d'accueil et ont pour finalité leur intégration dans le parcours scolaire normal¹⁸².

Depuis l'entrée en vigueur de la Directive du Conseil n° 77/486/CEE (juillet 1977)¹⁸³, les États européens ont également pour obligation de prévoir des mesures afin d'aider au maintien de la langue et de la culture d'origine des enfants immigrants.

La promotion de cet enseignement dépend des autorités éducatives des pays d'origine des immigrants et doit se mettre en place dans les pays d'accueil en collaboration avec elles.

L'idée de départ était de préserver la langue et la culture d'origine des enfants de travailleurs migrants dans les pays membres de l'Union européenne, afin de leur octroyer la possibilité de retourner dans leur pays d'origine.

Cependant, si l'immigration était considérée comme transitoire dans les années 1970, elle est devenue un phénomène constitutif aux sociétés européennes caractérisées de plus en plus par la multiculturalité.

Le maintien de la valorisation de la langue et de la culture d'origine de ces élèves s'effectue alors dans une perspective différente : l'intégration des élèves dont les familles souhaitent s'installer durablement dans le pays d'accueil ¹⁸⁴.

c) L'approche interculturelle comme approche globale

La plupart des systèmes éducatifs européens ont choisi de prendre en compte la dimension interculturelle dans les contenus curriculaires et dans les méthodes pédagogiques.

¹⁸² Idem p. 68

¹⁸³ Directive 77/486/CEE - Voir Annexe

¹⁸⁴ Eurydice, 2004, L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, Eurydice, Bruxelles, juillet.p 68

Elle concerne généralement l'ensemble des élèves et vise à développer chez eux des valeurs de reconnaissance, de respect et de tolérance vis-à-vis de la diversité culturelle.

L'interculturalité est souvent abordée de manière transversale, mais aussi dans des contenus disciplinaires pour mieux appréhender ses différentes composantes.

On retrouve une combinaison de ces deux approches dans une grande partie des pays de l'Union européenne.

Certains pays élargissent cette approche au fonctionnement général de la collectivité scolaire. Des activités extrascolaires peuvent être organisées afin de favoriser le dialogue et la rencontre entre les différentes cultures représentées à l'école. Cela permet généralement une intégration vécue de manière positive par tous des élèves immigrants¹⁸⁵.

Cette approche interculturelle nécessite des compétences nouvelles à développer chez les enseignants et plus généralement l'ensemble du personnel scolaire. Cela implique des formations conséquentes.

L'objectif est à la fois de soutenir les élèves immigrants avec des dispositifs scolaires spécifiques, à commencer par l'enseignement de la langue d'instruction, d'enseigner la langue et la culture d'origine, et de développer une approche interculturelle pour tous les élèves.

Ce sont davantage les formations continues à l'intention des enseignants que les formations initiales, qui intègrent dans leurs programmes des thématiques en rapport avec l'interculturel.

Certains pays se limitent à des modules de formation centrés sur la didactique de l'enseignement de la langue d'instruction comme langue seconde.

Concernant l'enseignement de la langue et de la culture d'origine aux enfants immigrants, Il existe peu d'offres de formation, d'autant plus que les enseignants qui le dispensent proviennent et ont été formés dans le pays d'origine des immigrants et sont recrutés dans le cadre d'accords bilatéraux entre le pays d'accueil et le pays d'origine.

Il est par ailleurs difficile pour ces pays d'accueil de contrôler la qualité de leur formation, ce qui nécessiterait d'améliorer la coopération entre les États de l'Union européenne et les autres pays, notamment en matière de reconnaissance des diplômes.

Certains États européens ont pris des mesures pour favoriser la formation des enseignants qui travaillent avec un public élève multiculturel et multilingue. Elles peuvent se traduire par le financement de l'élaboration d'outils pédagogiques ou la mise à disposition de services prestataires relatifs à l'approche interculturelle pour les écoles qui en font la demande.

L'évaluation des mesures de soutien aux enfants d'immigrants tout comme celle de la mise en œuvre de l'approche interculturelle dans les systèmes éducatifs est souvent limitée, quand

¹⁸⁵ Idem p. 70

elle existe, à la lutte contre l'échec scolaire. Elle se base généralement sur la comparaison des taux de réussite des élèves immigrants et des élèves autochtones ainsi que sur les niveaux d'absentéisme¹⁸⁶

Dans certains pays, l'évaluation est rendue difficile par la décentralisation, les initiatives de soutien pour les élèves immigrants relevant alors du niveau régional, local et parfois directement des établissements.

II. Modèles de l'interculturel dans les politiques éducatives et éléments de comparaison selon les pays :

1. L'interculturel dans les politiques éducatives

Dans les sociétés comme dans les systèmes de formation et d'éducation, la pluralité des appartenances et la diversité culturelle et socioéconomique sont récurrentes. Des politiques éducatives sont donc mises en place pour y répondre sous différentes formes : éducation compensatoire, maintien des cultures d'origine, éducation civique, éducation à la diversité, à la solidarité, etc.

Des orientations pédagogiques, en relation avec l'interculturalité ou la pluriculturalité, sont développées, assez souvent dans des situations précises et limitées (selon l'âge des enfants, certaines questions pouvant être mise en relation avec les programmes, etc.) et des contextes singuliers (selon les pays ou les régions). Elles ne se présentent donc pas comme des modèles et n'épuisent pas le sujet, en particulier sans ses modalités institutionnelles¹⁸⁷.

Dans les États pluriethniques, les politiques d'éducation visent davantage à favoriser un équilibre entre le respect des différences (culturelles, linguistiques, religieuses) et la nécessité d'une culture commune. Celle-ci est alors considérée, autant par le groupe majoritaire que les minorités nationales ou les immigrants, comme un objectif de cohésion ou d'unité nationale. Les minorités nationales et immigrées en ont d'ailleurs autant besoin que le groupe majoritaire, pour vivre dans la nation et s'élever dans l'échelle sociale¹⁸⁸.

Ainsi, l'enjeu demeure la question de l'apprentissage de la diversité et de l'altérité et non pas celle de l'immigration qui n'en est qu'une des formes¹⁸⁹.

¹⁸⁶ Centre d'analyse stratégique, France 2006, colloque « statistiques ethniques ».

¹⁸⁷ Porcher, 1981, L'éducation d'enfants de travailleurs migrants en Europe, Strasbourg, Conseil de l'Europe. p. 55

¹⁸⁸ Thank Khoi, 1995, mai, Pluralisme et éducation : perspectives générales », Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée, Revue francophone d'éducation comparée, n°48. p. 15

¹⁸⁹ Abdallah-Pretceille M., 1999, L'éducation interculturelle, Paris, PUF, p. 86

Dans les États où la nation n'est pas segmentée en différents groupes culturels, ou lorsque les différences ne sont pas institutionnalisées et donc reconnues, les politiques éducatives ont souvent organisé une conception « misérabiliste » de l'interculturel en considérant les autres cultures comme déshéritées et donc à aider. L'institution scolaire publique y est considérée comme celle de la nation, mais l'éducation qui y est dispensée est souvent envisagée uniquement dans sa relation avec la nation et s'étend rarement à la famille et à ses valeurs¹⁹⁰.

En Europe, le concept d'interculturel a été forgé dans le cadre des commissions du Conseil de l'Europe qui travaille régulièrement sur les questions relatives aux enfants de migrants (Groux, 2002, p. 168). Celui-ci joue un rôle important dans la réflexion et l'orientation des politiques éducatives interculturelles des pays membres. Il a donc favorisé une démarche égalitaire visant à faire reconnaître que les cultures sont aussi pertinentes les unes que les autres, mais aussi que les dialogues et les échanges interculturels doivent relever d'un « principe directeur de connaissance et de comportement »¹⁹¹ (Dufour.).

Afin de gérer l'hétérogénéité culturelle, les stratégies mises en œuvre dans les différents pays, au-delà des singularités, se retrouvent dans les modèles de l'assimilation, de l'intégration, du multicultural et de l'interculturel.

a) Modèle de l'intégration

L'intégration désigne un processus pouvant varier du fait que la participation à la vie collective s'effectue de différentes manières. Elle se différencie de l'insertion qui relève du social et non du culturel et signifie avoir une place dans la société, généralement sur la base d'un travail et d'un logement.

L'intégration peut se définir comme « l'ensemble des liens sociaux qui font qu'un individu est inscrit dans telle société et en partage les codes »¹⁹². Son opposé, l'exclusion, écarte certains acteurs ou certaines de leurs valeurs à la périphérie du système.

Pour les pays d'accueil, l'objectif de ce modèle est d'intégrer les apports culturels de tous les groupes culturels dans une culture commune. Il valorise alors les différences et envisage l'existence pacifique de tous les groupes culturels en favorisant une participation égalitaire aux institutions (sociales, économiques, politiques, etc.).

¹⁹⁰ Mougniotte A., 2001, L'éducation face à la diversité culturelle et au droit à la différence », in L. Marmoz, M. Derrij (coord.), L'interculturel en question. L'autre, la culture et l'éducation, Paris, L'Harmattan. p. 39

¹⁹¹ Dufour J.-M., « Enfants migrants, la pédagogie à dimension interculturelle », In Savoirs et connaissances, Actes du 5ème Forum de la pédagogie. p. 111

¹⁹² Ferreol G., Jucquois G., 2003, Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Armand Colin, Paris, p. 169

Il n'est donc plus question d'assimiler les différents groupes à la culture dominante, mais de provoquer chez les élèves des sentiments positifs de l'unité nationale à partir d'un travail de clarification et d'analyse des valeurs, des pratiques et des représentations que chaque composante culturelle est amenée à soutenir.

Il s'agit donc à la fois de valoriser les différences et d'identifier les ressemblances, mais aussi d'apprendre à coopérer et à travailler ensemble, à partir notamment d'un travail sur la formation des préjugés et des stéréotypes.

Le modèle de l'intégration ne permet pas toujours de préciser le statut des minorités dans la société et ne s'étend pas aux structures sociales plus larges dans lesquelles s'inscrit la diversité culturelle¹⁹³.

b) Modèle du multiculturalisme

Ce modèle s'appuie principalement sur l'anthropologie culturelle américaine qui considère l'irréductibilité de chaque culture comme système de valeurs et de croyances portant une vision du monde cohérente. Cette conception considère que toute culture doit être préservée dans son unité et que ses contenus doivent être pris en compte à l'école.

Les enseignants sont alors formés à l'histoire, au mode de vie et à la langue de chaque groupe culturel auquel appartiennent les élèves. Des programmes bilingues et biculturels sont organisés à la fois pour faciliter la réussite scolaire des élèves provenant des minorités culturelles, et pour renforcer le processus d'identification à leur culture.

Généralement, ce modèle est mis en place quand les minorités ethniques refusent d'être soumises aux pratiques d'assimilation ou d'acculturation des groupes majoritaires.

L'objectif de cet enseignement est de renforcer les attitudes de respect et de tolérance entre les groupes majoritaires et minoritaires, tout en favorisant la confiance en soi et la mobilité sociale auprès des groupes minoritaires.

c) Limites de ces modèles

Ces modèles, qui ne relèvent pas pleinement de l'éducation interculturelle, présentent de nombreuses limites :

- Un rapport binaire entre des groupes culturels considérés comme juxtaposés et inertes
- Une correspondance exacte entre les individus et leur groupe d'appartenance ;
- Une occultation des processus subjectifs et intersubjectifs de construction de la différence ;

¹⁹³ Dittmar N., 2006, L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?, p. 26-27

- Une absence de réflexion en matière de diversité culturelle du fait de la primauté réflexive sur les différences.

d) Modèle de l'interculturel

L'approche interculturelle se définit à partir d'un contexte relationnel. Elle s'intéresse directement à la culture produite par l'individu ainsi qu'aux stratégies, aux dynamiques et aux manipulations qu'il développe pour affirmer son identité.

Elle s'appuie davantage sur les rapports, les relations, les interactions et les intersubjectivités entre les individus ou les groupes, que sur leurs caractéristiques culturelles. Ces dernières sont déterminées par les relations ou les interactions, et non l'inverse.

L'approche interculturelle est structurée par la tension ou l'équilibre toujours instable entre l'universel et le singulier qui définissent conjointement le sujet.

L'enjeu de l'éducation interculturelle est de la concevoir comme un développement de la critique culturelle, en favorisant l'apprentissage de la distanciation avec nos propres schèmes culturels et les attitudes ethnocentriques qu'ils alimentent ¹⁹⁴.

Sur le plan du politique, ce modèle implique une définition de l'universel en référence au principe de laïcité, tout en montrant que la formation interculturelle et l'esprit scientifique relève bien d'un même paradigme¹⁹⁵.

Au niveau philosophique, elle doit à la fois assurer une version personnelle de la culture fondée sur le pluralisme, mais aussi une version collective d'une synthèse pluraliste de l'histoire des différences et des similitudes relatives aux identités nationales.

2. Éléments de comparaison de l'éducation inter- ou multiculturelle selon les pays :

L'article 22 de la Déclaration des Droits de l'Homme précise le droit de chacun à réaliser les droits culturels nécessaires à sa dignité et au libre développement de sa personne¹⁹⁶.

Les organisations internationales reconnaissent donc largement le droit de chacun à vivre dans une société ethniquement et culturellement diverse. Elles considèrent que l'éducation interculturelle est un moyen nécessaire pour établir un lien entre la vie dans une société à un niveau local, national et global.

¹⁹⁴ Dittmar N., 2006, L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?, p. 247

¹⁹⁵ Abdallah-Preteceille M., 1999, L'éducation interculturelle, Paris, PUF, p.126

¹⁹⁶ Article 22 de Déclaration universelle des droits de l'homme / 10 décembre 1948

Toute personne, en tant que membre de la société, a droit à la sécurité sociale ; elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité, grâce à l'effort national et à la coopération internationale, compte tenu de l'organisation et des ressources de chaque pays.

Alors que l'Unesco et le Conseil de l'Europe emploient le terme interculturel, l'OCDE utilise celui de multiculturel, mais parfois les deux termes sont employés l'un pour l'autre.

Nous pouvons constater que la définition de l'éducation interculturelle et son développement ultérieur diffèrent d'un pays à l'autre.

En Grande-Bretagne, des projets pilotes, tels que le *Mother Tongue and English Project* ou le *Linguistic Minorities Project*, ont pour objectif de favoriser une séparation entre les dimensions politiques et identitaires de l'individu, ainsi qu'entre sa culture d'origine et la culture d'accueil. Cependant, les résultats ne sont pas probants du fait que ces projets ignorent l'inévitable processus de métissage engendré par toute relation interculturelle¹⁹⁷. Plus généralement en Grande-Bretagne, l'éducation « interculturelle » est différenciée de l'éducation antiraciste : la première s'intéresse aux notions de diversité culturelle et de respect à l'égard d'autrui, tandis que la seconde est plus ciblée sur la dimension sociopolitique et critique.

Aux Pays-Bas, c'est le contraire puisque l'accent est mis sur la combinaison et l'interconnexion entre l'éducation interculturelle et l'éducation antiraciste. Toujours dans les Pays-Bas, mais aussi en Flandres, les différences sociales et culturelles sont mises en exergue dans le contexte pédagogique : il s'agit de s'éloigner d'une approche normative de l'éducation interculturelle en montrant que les individus sont différents afin de développer une sensibilité et un respect de ces différences.

Dans d'autres pays, l'éducation interculturelle est mise en place pour répondre aux besoins d'une société pluriethnique ou aux problèmes posés par l'immigration, elle vise notamment à éviter toute forme d'essentialisme et à ce que les individus ne se sentent pas prisonniers de l'identité ethnique de leur groupe culturel, mais puissent construire leur identité en interaction avec la société ou la nation dans laquelle ils vivent.

En France, l'approche privilégie le vocabulaire juridique comme la nationalité ou les témoins de déplacements géographiques (migrants, immigrés), tandis que le principe républicain sur lequel elle repose est questionné.

En Espagne, le modèle centralisateur castillan a été mis en cause suite aux revendications autonomistes depuis la fin de la dictature franquiste. Le modèle français présente une dimension fortement intégrative et parfois assimilatrice de la cohésion sociale, tandis celui des Espagnols, et dans une certaine mesure celui des Britanniques, sont plutôt conçus comme une juxtaposition de groupes culturels relativement indépendants les uns des autres, ce qui tend à lier plus fortement la cohésion sociale à l'éducation.

¹⁹⁷ Carlo (de) M., 1998, *L'interculturel*, Paris, Clé International. p. 37

Dans d'autres pays, le modèle pluriculturel prétend assurer la cohésion sociale, soit par une coexistence de différents systèmes culturels, soit par une intégration individuelle par l'instruction. « Au-delà du débat classique sur les rapports instruction/ éducation, la rencontre et l'articulation des deux modèles théoriques s'inscrit dans la perspective de la construction européenne et ouvre un espace de réflexion faisant appel à une théorisation d'ordre politique et idéologique ».

Par ailleurs, selon le type d'école ou l'âge des enfants, les contenus de l'éducation interculturelle varient : par exemple dans le primaire, les élèves vont être amenés à prendre conscience des différences et à ne pas les rejeter, tandis qu'au secondaire, ils pourront prendre position contre les inégalités culturelles. Dans la formation professionnelle, ce sera plutôt une approche instrumentale de l'éducation interculturelle qui sera utilisée¹⁹⁸.

a) Le Conseil de l'Europe

Parmi les instances représentatives de l'Europe, c'est le Conseil de l'Europe qui s'intéresse le premier au terme « interculturel », notamment à partir des années 1980 :

« L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde »¹⁹⁹

Les travaux du Conseil de l'Europe, puis les programmes européens, vont donc faire abondamment référence à l'interculturel. À partir de l'expérience de l'Office franco-allemand pour la jeunesse, la pédagogie des échanges scolaires va s'appuyer sur la pédagogie interculturelle.

Les ministres européens de l'Éducation vont généraliser et systématiser une éducation aux Droits de l'Homme dans la scolarité obligatoire en lui attribuant une double dimension : la transmission des connaissances, mais aussi celle des valeurs en s'appuyant sur l'éducation interculturelle, afin de dépasser les discordances des différences.

En reconnaissant que la seule compétence linguistique ne suffit plus dans la communication et donc que l'apprentissage des langues passe par la maîtrise de compétences culturelles et

¹⁹⁸ Leeman Y. 2003, « School Leadership for Intercultural Education », *Intercultural Education*, Vol. 14, n°1. p. 33-34

¹⁹⁹ Conseil de l'Europe, 1986

interculturelles, ils vont également relier cet apprentissage des langues à l'éducation interculturelle.

b) La reconnaissance de la diversité culturelle et la nécessité d'une éducation interculturelle pour éviter les conflits :

Il est également question de favoriser la « démocratie interculturelle » pour éviter les dérives communautaires. La déclaration des droits culturels du Conseil de l'Europe en 1997 découle d'une réflexion relative aux questions du communautarisme et de l'universalisme²⁰⁰.

Il s'agit « d'assurer les conditions de mise en place d'une démocratie interculturelle fondée sur la reconnaissance de l'identité culturelle comme élément constitutif de la dignité humaine, et des communautés culturelles – fussent-elles minoritaires – comme facteurs déterminants de la cohésion démocratique ».

Cela permet donc de protéger les droits individuels relatifs à l'identité, c'est-à-dire les droits culturels, tout autant que les droits sociaux ou politiques, et donc de mieux prendre en considération les dimensions culturelles des droits de l'Homme.

Plus récemment, suite aux problèmes relatifs à la montée de l'intégrisme religieux, la notion de laïcité devient récurrente au sein du Conseil de l'Europe. Il ne s'agit pas de s'appuyer sur la conception politique issue des « Lumières », mais sur l'héritage humaniste qui en découle et le dépasse.

Il s'établit ainsi un parallèle entre la laïcité et l'interculturel, non pas en terme d'appartenance, mais à partir de la notion de décentration, c'est-à-dire la capacité à se distancier de ses propres schèmes culturels, de ses préjugés ou de ses représentations.

La reconnaissance des appartenances culturelles renforce l'objectif d'une cohésion sociale : c'est à partir de la diversité que l'on peut éduquer à l'égalité au-delà des appartenances culturelles, en évitant de confondre le principe avec la finalité²⁰¹.

Cet universalisme critique prend en considération à la fois les rapports réels entre individus et le principe de réciprocité permettant le dialogue interculturel. L'école n'est donc pas un lieu approprié à la critique culturelle.

En France par exemple, l'idéologie républicaine considère que l'école a pour fondement de permettre à l'individu d'accéder l'universel en le libérant de l'identité de son groupe d'appartenance : l'école laïque est fondée sur la valeur critique de la raison « universelle » sans prise en compte ni de ses fondements culturels, ni des écarts entre celle-ci et la culture de chaque individu.

²⁰⁰ Voir aussi : Les droits culturels. Projet de déclaration. P. Meyer-Bisch (éd.), 1998, Paris / Fribourg, Unesco, / Editions universitaires.

²⁰¹ Dittmar N., 2006, L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?, p 24

3. Éducation interculturelle et minorités : Le cadre législatif international

Les différentes juridictions internationales et européennes reconnaissent aux minorités des droits fondamentaux, comme celui d'utiliser leur langue maternelle et de vivre dans leur culture d'appartenance.

Dès 1966, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques en réfère :

« Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, les personnes appartenant à ces minorités ne peuvent être privées du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion, ou d'employer leur propre langue » ²⁰²

La Déclaration relative aux droits des personnes appartenant à des minorités nationales, ethniques, religieuses et linguistiques de 1992 élargit ces droits à l'enseignement des langues et des cultures des minorités, tout en leur donnant la possibilité de connaître la culture nationale.

« Soulignant que la promotion constante et la réalisation des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques, faisant partie intégrante de l'évolution de la société dans son ensemble et s'inscrivant dans un cadre démocratique fondé sur la légalité, contribueraient au renforcement de l'amitié et de la coopération entre les peuples et les États. [...] Les États devraient prendre des mesures appropriées pour que, dans la mesure du possible, les personnes appartenant à des minorités aient la possibilité d'apprendre leur langue maternelle ou de recevoir une instruction dans leur langue maternelle. [...] Les États devraient, le cas échéant, prendre des mesures dans le domaine de l'éducation afin d'encourager la connaissance de l'histoire, des traditions, de la langue et de la culture des minorités qui vivent sur leurs territoires. Les personnes appartenant à des minorités devraient avoir la possibilité d'apprendre à connaître la société dans son ensemble » ²⁰³

Dans la convention Cadre pour la protection des minorités adoptée en 1995 par le Conseil de l'Europe, il est précisé que chaque individu a le droit de choisir de faire partie ou non d'une minorité, que les États doivent privilégier le dialogue et la coopération interculturels, mais que pour cela, ils doivent prendre des mesures dans les domaines de l'éducation et de la recherche afin de promouvoir l'égalité des chances et la reconnaissance de l'histoire, de la

²⁰² (Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 1966, article 27).

²⁰³ (Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 1992, articles 2 et 4).

culture, de la langue et de la religion aussi bien celles du groupe majoritaire que celles des minorités.

a) Définition de la notion de « minorité »

Au-delà des textes juridiques des organisations internationales ou supranationales, et selon les pays, le sens donné au terme de « minorité » peut varier sensiblement.

En France, ces notions de communauté ou de minorité ne sont presque pas utilisées car elles ne sont pas reconnues officiellement, toujours au nom du modèle républicain de l'unité nationale. D'autres termes plus politiques les remplacent, comme celui de « l'immigration » ou de l'« intégration » qui, pour certains, aurait la même signification que l'« assimilation », dissimulant ainsi le caractère coercitif de ce dernier.

Cette conception républicaine est souvent critiquée. Ainsi Charles Taylor considère que toute politique de la différence devrait découler d'une exigence de la reconnaissance et qu'il ne devrait pas y avoir de citoyens de deuxième classe, car l'ensemble prétendument neutre de principes de dignité politique aveugle aux différences serait le reflet d'une culture hégémonique, tel qu'on le voit fonctionner, où « seules les minorités ou les cultures supprimées sont contraintes de prendre une forme étrangère [...]. Ce qui est sous-jacent aujourd'hui à l'exigence de reconnaissance est un principe d'égalité universelle. La politique de la différence dénonce toutes les discriminations et refuse toute citoyenneté de seconde classe... »²⁰⁴.

Le concept de « minorité » peut être défini comme collectivité constituée sur la base d'une origine commune réelle ou supposée. La minorité peut aussi bien être ethnique, culturelle, religieuse, que nationale ou régionale.

b) Les politiques d'éducation concernant les minorités en Europe

Entre les anciens et les nouveaux États de l'Union européenne, les approches éducatives concernant les élèves des minorités sont très variées, même s'il est souvent question de diversité culturelle et linguistique.

La notion de « minorité » peut être employée avec différents qualificatifs : indigène, autochtone ou nationale, mais elle désigne le plus souvent des populations qui sont installées ou vivent dans ces États depuis plusieurs siècles.

Dans la plupart des pays européens, des programmes d'enseignement pour les minorités ou des écoles réservées aux minorités proposent une instruction bilingue ou au moins dans la

²⁰⁴ Taylor C., 1994, Multiculturalisme. Différence et démocratie, Paris, Aubier.

langue maternelle, ainsi que des contenus relatifs à leur culture. Cependant, la législation concernant les droits des minorités en matière d'éducation et les pratiques pédagogiques diffèrent d'un pays à l'autre.

Dans d'autres pays, le statut de minorité et les droits qui y sont associés peuvent être restreints ou même rejetés.

C'est notamment le cas de la France, où les impératifs républicains, visant à promouvoir la sécularisation de l'unité nationale, sont contradictoires avec la reconnaissance des minorités et entravent l'application de la législation européenne visant à protéger leurs identités culturelles.

Durant la deuxième moitié du XX^e siècle, les migrations des travailleurs puis de leur famille, mais aussi des anciens colonisés et des réfugiés ont profondément modifié la composition de la population.

En reconnaissant qu'elle était devenue un pays de l'immigration, des programmes éducatifs spécifiques ont été mis en place afin d'intégrer les migrants, à commencer par leurs enfants, avec un apprentissage bilingue (langue maternelle et langue nationale) et parfois celui de leur culture et même de leur religion.

Depuis des années, l'approche éducative s'est orientée vers une éducation interculturelle concernant à la fois les élèves des minorités que ceux du groupe majoritaire.

Elle est apparue appropriée et nécessaire dans un contexte pluriculturel, en permettant non seulement de donner aux élèves des connaissances relatives aux différentes cultures et de réduire leurs préjugés, mais aussi de comprendre l'interdépendance entre ces cultures, voire à développer une pensée critique sur les discriminations institutionnelles et les origines des inégalités sociales ²⁰⁵.

Quels que soient les États de l'Union européenne, nous pouvons constater des phénomènes de ségrégation dans la scolarisation des minorités entre les écoles, entre les classes et à l'intérieur des classes.

En effet, certaines écoles n'appliquent pas les programmes relatifs à la scolarisation de minorités ; d'autres ne se sentent pas concernées par cette éducation du fait qu'elles n'accueillent pas de minorités ; certaines organisent une séparation entre les classes pour les minorités et celles pour le groupe majoritaire ; et parfois des groupes de « niveau » sont organisés à l'intérieur des classes, les enfants des minorités étant mis à part.

²⁰⁵ Luciak M., 2006, « Minority schooling and intercultural education : a comparison of recent developments in the old and new EU member states », *Intercultural Education*, Vol. 17, n°1, March.

Quels que soient les efforts pour améliorer l'instruction des minorités ou valoriser l'éducation interculturelle dans les écoles, les stratégies éducatives des parents peuvent se présenter comme des effets pervers.

Lorsqu'ils ont le choix, certains vont envoyer leurs enfants dans des écoles où les minorités sont absentes ou faiblement représentées et donc fuir les classes hétérogènes, pensant que leur progéniture recevra une meilleure qualité d'enseignement dans celles qui présentent une homogénéité culturelle.

Les directeurs des écoles et les enseignants développent parfois une vision négative de la scolarisation des enfants de minorité ou ont peu d'espérance quant à leur réussite scolaire.

Ils se sentent par ailleurs surmenés par les ajustements qu'ils doivent mettre en place à l'égard de ces élèves. Ils vont donc assez régulièrement essayer de s'en « débarrasser » en les envoyant dans des écoles spécialisés, notamment pour les déficients ou les handicapés, alors qu'ils ne le sont généralement pas.

Les parents des minorités peuvent alors choisir des solutions de replis identitaires, comme les écoles privées, notamment religieuses, en pensant que leurs enfants y seront moins discriminés ou rejetés par l'institution, le personnel scolaire ou les enfants du groupe majoritaire.

Les politiques éducatives à l'égard des minorités, les pratiques scolaires les concernant et la ségrégation résidentielle contribuent assez souvent à accroître la stratification éducative²⁰⁶.

En Europe, il semblerait que l'apprentissage des langues des minorités dispose d'un espace réduit dans l'enseignement, et qu'il se constitue davantage comme un objet de transition vers une langue nationale et une ou deux langues internationales.

Cependant, les langues d'origine des migrants ont généralement un statut marginal dans la plupart des pays européens alors que celles des autres pays membres de l'Union européenne, notamment les plus importants, sont mieux considérées que les autres et disposent de davantage de moyens. Leur enseignement est généralement organisé et financé par les institutions publiques du pays d'accueil, alors que celui des langues non européennes l'est généralement par des associations privées ou les pays d'origine.

Les programmes éducatifs pour les minorités n'ont généralement pas les mêmes objectifs et les mêmes résultats que ceux qui concernent les migrants ou l'ensemble des élèves quand il s'agit d'éducation interculturelle.

²⁰⁶ Idem p. 75-76.

L'éducation relative aux minorités vise plutôt à préserver et à stimuler leur langue et leur culture, avec une orientation bilingue et biculturelle plus ou moins forte.

Concernant les migrants, les programmes éducatifs vont davantage stimuler leur processus d'intégration dans la société d'accueil, parfois à partir de leur langue maternelle, mais avec l'objectif d'apprendre au plus vite la langue nationale.

L'éducation interculturelle concerne, quant à elle, tous les élèves, vise à approfondir leurs connaissances des cultures qui les entourent afin de réduire leurs préjugés et favoriser chez eux une pensée critique à l'égard du racisme, des discriminations ou des inégalités culturelles, mais aussi leur permettre de pouvoir échanger sans faire preuve d'ethnocentrisme.

4. Éducation interculturelle et religion

La pluralité et la multiréférentialité sont souvent écartées dans les discours – même de nature scientifique – quand il s'agit de religion et encore parfois de culture. L'interprétation des faits religieux par le réductionnisme conduit généralement à des dogmatismes et à des extrémismes qui peuvent s'avérer dangereux.

Pourtant, les conditions de production de la religion relèvent, entre autres, de la communication et donc de l'altérité dans un espace socioculturel. La logique d'appartenance ou de référence n'est pas le seul déterminant d'une religion, il y a aussi une logique relationnelle qui serait à prendre en compte, puisqu'une religion n'existe pas en dehors des individus qui la portent et l'actualisent.

La démarche interculturelle est de plus en plus utilisée pour traiter des religions. Elle permet de reconnaître la pluralité des religions (comme des cultures), mais surtout leur dynamique et leurs interactions, en s'efforçant d'en rendre compte d'une manière objective.

Il s'agit de montrer comment les interactions peuvent concourir au respect et à l'enrichissement mutuel, afin de dépasser les rapports de domination ou de rejet. À cette fin, la démarche interculturelle permet une prise de distance, c'est-à-dire une décentration, mais aussi un questionnement réciproque de recherche de vérité dans la communication, afin de dépasser les visions ethnocentriques du monde.

Dans le cadre d'une éducation interculturelle, ces deux dimensions correspondent à la nécessité d'une connaissance plurielle et l'expérience du « vivre ensemble »²⁰⁷. Il devient alors intéressant à questionner, non pas les dogmes ou les informations « objectives », mais les contextes d'émergence et les processus qui permettent de comprendre, non pas la religion,

²⁰⁷ Reyvon Allmen M., 1984, Pièges et défis de l'interculturalisme, Education permanente, n°75. p. 69

mais les conditions sociales, interculturelles et donc relationnelles qui les portent et les transforment²⁰⁸.

Mais pour cela, il apparaît nécessaire pour ces pays européens que l'éducation interculturelle puisse s'appuyer sur une éthique, et notamment sur le principe de laïcité.

a) Religion et laïcité

La plupart des sociétés présentent une réalité sociale à la fois polychrome et dynamique. Il devient donc difficile de définir un individu seulement à partir de son appartenance culturelle d'origine ou de sa religion. La relation à l'autre et l'expérience de l'altérité ont donc un poids plus important que les connaissances religieuses réelles ou supposées.

Dans le cadre d'une éducation interculturelle, la religion présenterait un intérêt non pas dans sa singularité, mais dans ce qu'elle présente comme universel en tant qu'expérience humaine. Elle doit donc s'appuyer sur une éthique, c'est-à-dire un accord sur les valeurs universelles au fondement du savoir.

Dans une perspective interculturelle, l'éthique n'est pas la résultante de l'éducation, mais sa condition et son fondement. À partir d'une reconnaissance de valeurs partagées au fondement des pratiques et des savoirs, il est possible d'orienter cette éducation vers une culture commune.

« Toute éducation non reliée à une visée éthique n'est qu'une pragmatique éducative qui, pour réussir, demandera toujours plus de règlements, de contrats, de contraintes, de savoirs, d'exigences [...]. Si la société civile ne cherche pas à combler dans un projet de société le vide éthique, il est à craindre que ce que l'on appelle le retour du religieux, mais aussi des sectes et des replis identitaires, ne soit qu'un palliatif et donc un prélude à des conflits »²⁰⁹.

C'est justement la laïcité, en tant que principe (et non pas en tant qu'idéologie), qui peut se présenter comme une véritable éthique : elle permet l'expression des différences religieuses (y compris l'athéisme), tout en les dépassant avec l'objectif de vivre ensemble. La laïcité est donc à la fois ce qui transcende les différences et ce qui est commun à tous.

Cependant, toutes les religions ont naturellement tendance à s'opposer à la laïcité en cherchant à s'imposer dans la gestion de l'espace public.

Par sa neutralité, la laïcité ne s'oppose pas à la nature des religions, mais rend possible leur coexistence dans un même espace. Cela est notamment possible quand le principe de laïcité

²⁰⁸ Abdallah-Pretceille M., 2005, La dimension religieuse de l'éducation interculturelle : enjeux et réalités, in Division de la dimension européenne de l'éducation, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, 2005, La dimension religieuse de l'éducation interculturelle. Actes de la conférence d'Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004, Éditions du Conseil de l'Europe. p. 59

²⁰⁹ Idem p. 61

relève du politique (modèle français où elle est une référence) et non pas de l'idéologie (modèle belge où elle se présente comme une position ou une option parmi d'autres).

Ce cadre politique doit cependant être élaboré collectivement, démocratiquement et dans le respect des droits de l'Homme.

En France, tant que la laïcité relevait de l'espace public et la religion de l'espace privé, la première pouvait garantir la liberté de la seconde (y compris celle de ne pas y adhérer).

Cependant, le brouillage actuel entre ces deux espaces rend difficile tout débat sur la laïcité et la place des religions dans les sociétés.

La laïcité suppose un travail de distanciation étroitement lié à la démarche interculturelle, car elle demeure étrangère à toute obligation d'appartenance. Une éducation à la laïcité permet de prendre en compte la diversité religieuse et les métissages qui en résultent, en provoquant chez les élèves une distanciation par rapport à leur propre croyance.

b) Religion et citoyenneté

L'école transmet des savoirs, mais également une déontologie permettant la réflexion, visant l'objectivité, utilisant des procédures de vérification et d'administration par la preuve, préconisant un libre examen des faits et un questionnement critique.

Elle est aussi une institution nationale qui vise à intégrer des élèves socialement et culturellement différents dans une culture commune et dans une certaine citoyenneté²¹⁰.

L'enseignement des faits religieux, notamment par l'apprentissage de l'approche historique, peut s'inscrire dans les missions de l'école et contribuer à la citoyenneté puisqu'il s'agit de les considérer en dehors de leurs appropriations croyantes individuelles ou collectives par le jeu de la décentration.

Tout autant l'approche critique de l'étude des sources, des transmissions et des interprétations, que la posture de communication face à un auditoire diversifié, permettent d'objectiver la religion et de la considérer comme une orientation parmi d'autres.

Pour ces pays d'accueil des MRE, cette approche interculturelle des religions relève de la citoyenneté puisqu'elle permet de s'écarter des fondamentalismes et des intégrismes visant à imposer une religion ou les normes qui en découlent à l'ensemble de la société.

Elle est également susceptible de faire évoluer les consciences religieuses sur les plans réflexif et critique, notamment à l'égard des « autorités » religieuses.

Elle permet aussi d'intégrer une vision démocratique et laïque de la société et de résister plus facilement à toute imposition autoritaire d'une orthodoxie.

²¹⁰Willaime J.-P., 2005, « Identité culturelle et identité religieuse », in : La sensibilisation non confessionnelle au fait religieux : quelles contributions à la citoyenneté démocratique, Rapport de la journée d'études des IONG au Conseil de l'Europe, COE.H.1.5/2005 ED, 28 avril. p. 27

Une éducation à la diversité religieuse nécessite tout d'abord de considérer les religions, non pas comme des systèmes de croyances homogènes, mais comme des relations entre un contexte de traditions et des groupes ou des individus, afin d'être en mesure de les étudier sans *a priori*.

Ensuite, l'enseignant doit offrir aux élèves des compétences d'analyse et des connaissances pouvant interagir sur leurs propres croyances et valeurs, afin de pouvoir élaborer une réflexion critique de manière constructive.

Comme les recherches montrent que les enfants sont motivés pour apprendre quand ils ont quelque chose à dire, il faudrait donc les associer au choix des thèmes et aux méthodes d'enseignement.

Par ailleurs, le matériel d'apprentissage mis à la disposition des élèves doit donner une image réaliste des différents contextes religieux, ce qui n'exclut pas les relations avec des personnes qui leur sont étrangères (accueil d'invités à l'école, visites à l'extérieur) ²¹¹.

Comme les connaissances et la compréhension n'engendrent pas forcément le respect, la tolérance et l'éradication des préjugés, l'étude des incidences aussi bien négatives que positives de la religion apparaît nécessaire²¹².

Les établissements scolaires devraient être les premiers à promouvoir cette éducation interculturelle en s'attaquant à toutes les formes de discrimination, de xénophobie et de racisme (y compris institutionnel et culturel), en promouvant la tolérance et le respect de la différence et en reconnaissant égaux tous les membres de la communauté scolaire.

Néanmoins, même si les établissements scolaires ont un rôle important à jouer dans le cadre de cette éducation à la diversité religieuse, c'est également le cas des autres institutions de la société et notamment le gouvernement qui devrait prendre plus souvent en considération la pluralité des identités culturelles et religieuses de ses administrés et leurs liens avec d'autres pays, dans le cadre de ses orientations, à commencer par sa politique étrangère²¹³.

c) L'affaire du « foulard islamique » en France

En France, l'« affaire » du « foulard islamique » dans les années 1980 a eu pour effet de retirer des textes officiels le terme « interculturel ».

²¹¹ Jackson R., 2005, Éducation interculturelle et diversité religieuse – Approches fondées sur l'interprétation et le dialogue : l'exemple de la Grande-Bretagne, in Division de la dimension européenne de l'éducation, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, La dimension religieuse de l'éducation interculturelle. Actes de la conférence d'Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004, Éditions du Conseil de l'Europe. p. 51

²¹² Gearon L., 2002, « religious education and human Rights : some postcolonial perspectives », British Journal of Religious Education 24, 2, p. 140-151

²¹³ Jackson R., 2005, Éducation interculturelle et diversité religieuse – Approches fondées sur l'interprétation et le dialogue. Actes de la conférence d'Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004, Éditions du Conseil de l'Europe. p. 52

Depuis, les questions d'identité culturelle, ethnique ou religieuse sont absentes, c'est-à-dire non traitées au sein de l'école. Cependant, nous pouvons constater que refouler un problème d'éducation ne permet pas de le réduire, mais tend à l'aggraver.

En voulant adapter l'enseignement au public scolaire pour éviter de l'exclure, des mesures compensatoires avec la politique des ZEP ont été mises en place, afin de donner plus à ceux qui ont moins avec comme objectif d'aboutir à une égalité des résultats.

Les questions d'échec scolaire et de violence dans les établissements se posent peut-être encore plus qu'auparavant. Les processus d'intégration semblent de moins en moins probants. Au-delà des écarts sociaux, ne faudrait-il pas prendre en considération la distance culturelle qui sépare les élèves de la forme scolaire ?

Nous pouvons nous demander si les programmes scolaires ou les mesures spécifiques ont également pour objectif l'égalité des résultats chez les enfants de migrants ? Est-il envisageable de mettre en place différents traitements des publics scolaires à l'école publique pour préserver une certaine cohésion nationale, ou faut-il créer des écoles parallèles pour répondre aux besoins des minorités ? Si l'école est le lieu essentiel du débat sur la construction d'une nouvelle identité ²¹⁴, devons-nous redéfinir les conditions de la citoyenneté ? ²¹⁵.

Concernant le port des signes religieux à l'école, l'avis du Conseil d'État du 27/11/89 indique qu'il n'est pas incompatible avec le principe de laïcité, sauf si c'est un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande. Cet avis aurait pu suffire, mais le besoin de légiférer sur cette question pour clarifier le débat va créer des tensions là où il y avait justement une alternative par le biais de l'éducation interculturelle.

La loi de mars 2004 sur la laïcité interdit le port de tout signe religieux « ostensible », ce qui inclut le voile islamique, la kippa et le port des grosses croix, et qui exclut le port de symboles discrets de sa foi comme les petites croix, les étoiles de David ou les mains de Fatima.

Dans d'autres pays européens, comme l'Allemagne, le Danemark, l'Espagne, la Grande-Bretagne ou les Pays-Bas, le port du foulard islamique chez les élèves dans les établissements scolaires publics est généralement admis. En Espagne, cette attitude est motivée par le souci d'assurer avant tout la scolarisation des élèves d'origine étrangère. En Allemagne, il est

²¹⁴ Henry-Lorcerie F., 1995, « Les modèles français d'intégration : le cas du Haut Conseil à l'Intégration », CERI Colloque frontières, citoyenneté, intégration, multiculturalisme. Europe - Amérique du Nord - Australie, 16-17 janvier.

²¹⁵ Kymlicka W., 1995, *Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights*, Oxford University Press.

question du respect de la liberté de croyance. Dans les autres pays mentionnés ci-dessus, il s'agit d'éviter de prendre des mesures discriminatoires²¹⁶.

5. L'éducation interculturelle en France

a) Présentation historique

En France, la question du traitement de la diversité culturelle n'existe pas, en dehors des crises et des polémiques. L'école ne peut toutefois rester indéfiniment sans orientation. Niée systématiquement au nom de l'universel ou, au contraire, hypostasiée au nom de la différence, la culture est au cœur d'enjeux historiques, sociaux, idéologiques, affectifs, symboliques...²¹⁷.

En France aussi, l'instruction se veut nationale, laïque et s'adresse à des individus, le droit français ne reconnaissant ni groupe, ni communauté, ni minorité, à l'exception des associations (loi 1901).

L'école française est donc traditionnellement assimilationniste, son rôle étant de transmettre les valeurs républicaines aux enfants, d'en faire des citoyens, de « mieux assurer la cohésion de la société, mieux contrôler le corps social et faire émerger une nation »²¹⁸.

Chaque enfant doit alors laisser à la porte de l'école ses caractéristiques socioculturelles singulières pour accéder à la citoyenneté et à « l'universel », l'uniformisation étant le but recherché.

Derrière ces mots, il est question de justice et d'égalité, mais aussi de promouvoir et de sauvegarder un consensus social. Si les rôles et les fonctions de l'école ont varié au cours de l'histoire, la tendance actuelle se rapproche sensiblement de celle qui avait prédominé sous la III^e République : permettre à tous les enfants d'avoir accès à la connaissance rationnelle et construire une certaine unité sur la base de la notion de citoyenneté.²¹⁹

L'idée revient à transformer les enfants en citoyens porteurs d'une culture commune, tout en leur donnant les connaissances de base leur permettant de vivre dans la société.

Au début du XX^e siècle, l'Éducation nationale, à travers l'école publique, refusait de prendre en considération les singularités ethniques, régionales et religieuses des élèves. Sa

²¹⁶ Sénat, 2003, Le port du foulard islamique, Service des études juridiques, Les documents de travail du Sénat, n° LC128, 24 p.

²¹⁷ Abdallah-Pretceille M., 1999, L'éducation interculturelle, Paris, PUF,

²¹⁸ Obin J.-P., Obin-Coulon A., 1999, *Immigration et intégration*, Paris, Hachette Éducation. p. 108

²¹⁹ Kerzil J., 2002, « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes », Note de synthèse, *Carrefours de l'éducation*, n°14, juillet-décembre. p. 130

conception républicaine consistait alors à traiter les élèves de manière uniforme en leur donnant le même enseignement et en les considérant comme de futurs citoyens²²⁰.

Après la seconde guerre mondiale et durant les trente glorieuses, l'immigration est favorisée comme moyen économique et démographique afin de restructurer la société française.

Ainsi, l'ordonnance du 2 novembre 1945, signée par De Gaulle, va faciliter l'installation durable des travailleurs immigrés et de leur famille. Jusqu'en 1973, la France va accueillir une forte population étrangère et octroyer la naturalisation, conformément au droit du sol, à une grande partie de ses ressortissants étrangers.

La crise économique mondiale du milieu des années 1970 liée à la hausse du prix de l'énergie favorise la progression d'un chômage alors quasi-inexistant, ce qui entraîne un changement conséquent dans la politique d'immigration de la France : en juillet 1974, les immigrations sur le territoire français sont suspendues et les autorités décident d'y stabiliser la population étrangère.

C'est dans ce contexte que se développent en France un certain nombre de mesures visant à accueillir les enfants de l'immigration dans les écoles et à reconnaître les cultures dites d'origine.

Alors qu'avant 1970, la pluralité culturelle des enfants, qu'ils soient français ou étrangers, n'a jamais été reconnue par l'institution scolaire, l'objectif étant d'en faire des citoyens et les fondre dans le creuset républicain²²¹, cela n'est plus vraiment possible par la suite, puisque la pluralité et la diversité vont progressivement être considérées comme des conditions de la vitalité de la nation²²².

L'achèvement de la période « industrielle » et l'installation durable des immigrés vont favoriser des réflexions sur le pluralisme et une société française différente. Le modèle républicain de l'institution scolaire va être mis à l'épreuve par des mesures parfois contradictoires et assez limitées qui relèvent, dans une certaine mesure, de l'éducation interculturelle.

b) L'ouverture à la diversité à partir des années 1980

Outre le dispositif des enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) et auquel nous consacrerons ultérieurement tout un chapitre, L'ouverture à la diversité devient plus récurrente dans les textes officiels à partir des années 1980. En 1981, l'école s'ouvre à des

²²⁰ Schnapper D., 1995, « L'école du citoyen », in Identités et cultures à l'école, Migrants formation, n° 102, CNDP. p. 148

²²¹ Kerzil J., Vinsonneau G., 2004, L'interculturel : principes et réalités à l'école, Sides, p. 62.

²²² Charlot B., 1989, in Lorreyte B., 1989, Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration, Actes du colloque de Vau-cresson, CIEM/L'Harmattan.

partenaires extérieurs (associations, parents d'élèves, etc.), ce qui favorise l'entrée de pratiques interculturelles à l'école.

La dynamique interculturelle se renforce par la prise de conscience que les sociétés sont de plus en plus multiculturelles : « la fonction essentielle de l'éducation dans la construction d'un monde de paix » devient récurrente.

Il ne s'agit plus de stigmatiser les enfants de migrants, considérant qu'ils sont en échec scolaire parce que leur culture n'est pas prise en compte à l'école, mais d'ouvrir chaque élève à la diversité et à l'altérité, dont l'immigration ne représente qu'une de ses différentes formes.

Cette éthique de la diversité et de l'altérité ne se résume pas à un apprentissage des cultures, car la connaissance d'autrui, de ses traditions, de ses comportements n'implique pas nécessairement une meilleure relation. Il ne s'agit pas non plus de développer une action en direction d'autrui, ni une intervention sur autrui mais avec autrui : l'amélioration des relations ne passe pas par la connaissance mais la reconnaissance de l'autre comme sujet singulier et universel²²³.

Dans la pratique, l'éducation interculturelle est encore loin de correspondre aux différentes déclarations d'intention : elle demeure superficielle (connaissances sur ce qu'il y a de plus concret et de plus visible dans les cultures), tandis que l'explication et la compréhension des valeurs propres à chaque culture ne sont pas enseignées.

En s'étant limitée pendant trop longtemps à certains publics d'enfants migrants, elle a encore tendance à développer une attitude misérabiliste vis-à-vis des cultures minoritaires ainsi qu'une transformation du droit à la différence en stigmatisation.

Sur le plan pédagogique, elle s'inscrit dans des courants de pensée qui considèrent que les caractéristiques individuelles de chaque élève sont essentielles à l'appropriation des savoirs, et qu'il faut donc que l'enseignement soit centré sur l'apprenant, c'est-à-dire qu'il prenne appui sur ce qu'il vit.

Les parents, les quartiers, les villes, vont être associés aux activités scolaires, périscolaires, et extrascolaires, notamment dans le cadre des zones d'éducation prioritaires (ZEP) qui se mettent en place à partir de 1981.

L'idée est d'aider l'apprenant à développer une ou plusieurs identités sociales à la base de son ancrage local et de ses relations avec ses semblables, ce qui va lui permettre de prendre une place comme sujet du savoir. Il est donc question de s'intéresser aux conditions socio-

²²³ Abdallah-Pretceille M., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, p. 102-103

affectives de l'acquisition des savoirs par le biais de la reconnaissance et de la valorisation socioculturelles²²⁴.

Comme l'éducation interculturelle a tout d'abord concerné les enfants de migrants dans les années 1970, cette orientation a contribué à occulter d'autres formes de diversité culturelle, comme la construction européenne, l'accroissement des échanges internationaux, les cultures régionales, générationnelles, professionnelles, etc.

À partir des années 1980, les primo-arrivants sont moins nombreux à l'école qu'auparavant, ce qui favorise l'ouverture de l'école aux autres dimensions de l'éducation interculturelle.

Il faudra cependant attendre le milieu des années 1980 pour que celles-ci commencent à être intégrées dans les curricula, ou tout du moins dans les pratiques enseignantes.

c) Le modèle ZEP

Un vaste programme de lutte contre les inégalités sociales est mis en place à partir de 1981. Les Zones d'Education Prioritaire (ZEP) sont créées²²⁵ dans un contexte où la société française reconnaît sa composition multiculturelle et le droit d'expression des minorités.

Sur le plan éducatif, l'objectif qui en découle est la reconnaissance culturelle des élèves et la prise en compte de leurs cultures au sein de l'institution scolaire afin d'enrichir la culture nationale :

Il s'agit de faire entrer les cultures auxquelles se rattachent ces enfants dans nos objectifs de formation. Cela implique, pour que cette coprésence n'entraîne pas un éclatement de l'école, que l'on recherche non l'accumulation de faits culturels susceptibles d'écarteler les esprits, mais un enrichissement de la culture nationale, laquelle doit rester un élément de référence commun à tous .²²⁶

Alors que dans les années 1970, les CLIN (Classe d'initiation pour non-francophones) et les ELCO (l'Enseignement de la Langue et des Culture d'Origine) étaient plutôt dans une logique de juxtaposition des identités culturelles, les politiques de lutte contre les inégalités essaient d'ouvrir l'école aux espaces socioculturels et familiaux des élèves.

Elles permettent de lier l'intérêt des différences culturelles à l'objectif d'insertion professionnelle qui concerne l'ensemble des élèves.

Cependant, dans les années 1980, les ELCO continuent à être maintenus tels quels, même si ils n'ont pas pu atteindre les résultats escomptés. Les familles immigrées s'établissent

²²⁴ Vermes, G., 1997, La dynamique interculturelle dans l'éducation en France. *DiversCité Langues*.

²²⁵ BOEN, 1981, Circulaire n° 81-238 du 01-07-1981, 09-07-1981, n° 27 ; BOEN, 1981, Circulaire n° 81-536 du 28-12-1981, 12-01-1982, hs n°1 ; BOEN, 1982, Circulaire n° 82-128 du 19-03-1982, 01-04-1982, n° 13 ; BOEN, 1982, Circulaire n° 82-589 du 15-12-1982, 15-12-1982, n° 46.

²²⁶ Berque J., 1985, L'immigration à l'école de la République, Rapport d'un groupe de réflexion au Ministre de l'Éducation nationale, CNDP/ La Documentation française, Paris. p. 44

durablement en France. Plus de 130.000 personnes arrivées sur le territoire français avant 1981 voient leur statut de travailleur immigré régularisé.

La « perception culturelle » des ELCO liée à l'immigration est étendue non seulement aux enfants migrants, mais aussi à ceux qui sont nés en France et dont la langue et la culture apparaissent, pour certains observateurs, éloignées de l'école²²⁷.

Cette orientation apparaît en contradiction avec la circulaire sur les classes d'accueil dans laquelle les deux publics sont distingués. Ces confusions et ces contradictions entre les élèves nés et scolarisés en France de parents immigrés et ceux qui arrivent en France après avoir été scolarisés dans leur pays d'origine, vont contribuer à limiter l'efficacité du système scolaire.

Les centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM)²²⁸, mis en place depuis 1975 dans certaines académies, vont être associés à l'action des ZEP, mais uniquement dans le cadre de l'intégration des élèves nés en France de parents étrangers (les secondes générations).

En privilégiant les aspects culturels, ils vont contribuer à occulter leur ancrage social aux classes défavorisées (ouvriers, employés), ce qui aura pour conséquence leur marginalisation dans le système éducatif.

En acceptant de devenir des centres de ressources ZEP (ou être intégrés dans les IUFM), ils vont retrouver une meilleure position institutionnelle, mais cela va transformer d'une manière importante leur mission initiale et le champ de leurs interventions. Ce changement a aussi pour conséquence d'associer la problématique des enfants dits étrangers à celle des ZEP.

En 2004, plus de 52% des dispositifs d'accueil des enseignements primaire et secondaire pour les élèves primo-arrivants se situent dans les zones ou les réseaux d'éducation prioritaire, c'est-à-dire dans les cités ouvrières et plus généralement les banlieues défavorisées.

Certaines académies sont plus concernées, notamment en banlieue parisienne et les grandes villes de tradition ouvrière. C'est notamment le cas à Amiens (84,4%) et à Marseille (77,2%)²²⁹.

Les difficultés langagières des élèves font partie des critères de catégorisation des ZEP ou des REP.

²²⁷ Lazaridis M., 2001, « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques, *VEI Enjeux*, n°125, p. 203

²²⁸ Les circulaires 86-121 du 13 mars 1986 et 90-270 du 9 octobre 1990 précisent leur organisation et leurs missions. *B.O.* n° 13 du 3 avril 1986.(France)

²²⁹ Cortier Cl., 2005, Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants allophones : un observatoire pour les politiques locales d'intégration/ségrégation, in M.-M. Bertucci & V. Houdart-Merot (dir.), *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*, INRP. p. 263

L'installation de structures d'accueil pour les primo-arrivants dans des établissements ZEP ou REP tend à faire augmenter le nombre des élèves migrants qui ne maîtrisent pas la langue nationale.

Cela a pour conséquence d'accroître les difficultés de certains établissements à amener leurs élèves à la maîtrise des fondamentaux, à commencer par la langue française.

d) État des lieux et état des questions en France

La scolarisation des enfants d'immigrés en France est placée sous le signe du paradoxe. La question est perçue comme pertinente, mais elle n'est presque jamais construite comme telle dans les documents publics. Ni les politiques publiques, ni les catégories officielles, ni les statistiques à grande échelle dont nous disposons n'utilisent la catégorie "immigré" encore moins "enfant d'immigré", sauf exception²³⁰. Globalement, le phénomène sur lequel on s'interroge n'est capté qu'indirectement, par le biais d'un jeu de caractéristiques: statut juridique (français/étranger), lieu de naissance, statut socio-économique, lieu de résidence éventuellement.

A défaut d'une politique publique, on a des solutions. Mais en faisant le tour des dispositions scolaires qui prennent en compte, à un titre ou à un autre, les enfants d'origine immigrée, on obtient une configuration réglementaire que l'on peut décrire. C'est l'exercice qu'a fait, au début des années 90, le ministère français de l'Education nationale, en réponse à un questionnaire détaillé de la Commission des Communautés européennes sur "l'éducation interculturelle des enfants de migrants" en France. Le rapport qui en résulte, réalisé en 1992 sous la direction de Jean Prunet, est le document officiel le plus complet et le plus précis sur la politique actuelle de scolarisation des enfants d'immigrés en France, telle que la France peut l'argumenter dans un cadre supranational qui postule le bien-fondé d'une politique en la matière.

Les mesures adoptées se réclament de deux buts principaux: établir l'égalité, ouvrir la culture²³¹. Sur le premier point, où en est-on? Il est extrêmement difficile de le savoir.

²³⁰ INED, INSEE, et Haut Conseil à l'Intégration ont entrepris récemment de tenter de rationaliser, pour leur compte, l'usage de ces termes couramment employés dans le débat public avec des valeurs confuses. Dans le registre de langue officiel, "immigré" désigne proprement la personne née à l'étranger et installée en France, quels que soient son statut social et sa nationalité. "Etranger", la personne qui ne détient pas la nationalité française, quels que soient son lieu de naissance et sa trajectoire biographique. En ce sens, les "enfants d'immigrés" ne sont pas forcément immigrés eux-mêmes (mais peuvent l'être), ni étrangers (HCI 1993).

²³¹ Ces deux axes sont dessinés en France dès les années 1970, et repris ensuite par les différents ministres de l'éducation. Ils se retrouvent dans les politiques des autres pays européens en la matière. Ils sont en effet l'équivalent scolaire des deux dimensions structurelles de toute politique de l'immigration dans une démocratie libérale avancée, tout en se prêtant, surtout le second, à des modulations différenciées en fonction des cadres institutionnels, et des politiques ministérielles ou gouvernementales. En France, dans le domaine scolaire, ils structurent par exemple un discours novateur comme celui de Lionel Jospin aux CEFISEM le 18 octobre 1989, aussi bien que celui d'un Jean-Pierre Chevènement en 1985, beaucoup plus fixé sur l'individualisme républicain.

François Dubet, dans « son Bilan sur la connaissance sociologique de l'immigration », notait que les conclusions des chercheurs oscillaient entre l'affirmation d'une spécificité des positions scolaires des enfants d'immigrés, spécificité référée à leur différence culturelle, et le déni de cette spécificité, sans produire de faits qui trancheraient cette question. Les travaux qui portent sur la scolarité des enfants d'immigrés en tant que tels sont plutôt qualitatifs, il est impossible d'en extrapoler des régularités. Quant aux travaux à valeur statistique, ils n'utilisent comme variables que les données enregistrées par les établissements, et ne contrôlent pas l'origine ethno-culturelle. Certains résultats récents laissent toutefois entrevoir des hypothèses qui permettraient de dépasser l'impasse dans laquelle la recherche sociologique française sur la scolarisation des enfants d'immigrés s'est enfermée.

Cependant les plus lourdes des questions soulevées par la problématique de la scolarisation des enfants d'immigrés demeurent pendantes au niveau national. " L'école a une double mission, déclarait un ministre au Conseil national des populations immigrées favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, et contribuer à faire reconnaître l'appartenance des immigrés à notre société"²³².

Or pour cette composante du mandat scolaire, intimement liée à l'acquisition d'une culture civique, l'action didactique est fortement tributaire des énoncés et mesures politiques, ainsi que des formes et contenus de la scolarité. Les décisions récentes en matière de droit de la nationalité, en matière d'ordre dans les établissements, et les non-décisions ou les suspensions de décisions en matière d'action scolaire dans les zones défavorisées, sont à lire aussi dans cette perspective.

e) Dispositions institutionnelles

Le droit à l'éducation scolaire pour tous, indépendamment de l'origine, de la nationalité ou de toute autre caractéristique personnelle ou familiale, est reconnu en France, de même que dans les autres pays d'Europe occidentale²³³. C'est le principe fort des politiques d'extension et de modernisation des systèmes éducatifs européens depuis la Deuxième guerre mondiale (OCDE 1994). Il est entériné dans la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Les enfants d'immigrés sont donc admis normalement sans restriction au bénéfice du principe de l'égalité devant l'école. Cette opportunité s'inscrit

Des ministres - Lionel Jospin, François Bayrou - ont pu varier dans l'interprétation politique et réglementaire du thème de l'ouverture culturelle, d'une phase à l'autre de leur mandat

²³² Déclaration de Lionel Jospin au CNPI, le 10 mai 1990. Rapportée par Prunet 1992 : 10, reprise par Bocquet 1994 : 62 sans mention de citation, cette déclaration peut être considérée comme faisant partie de la doctrine officielle française en matière de scolarisation des enfants d'immigrés

²³³ "L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de 6 à 16 ans. Les titres de séjour des parents ou responsables du mineur n'ont pas à être demandés lors de son inscription dans un établissement", rappelle la circulaire du 16 juillet 1984 MEN.France

d'ailleurs totalement dans le projet migratoire des parents²³⁴. Dans le discours officiel français, le principe d'égalité devant l'école et dans l'école a une importance particulière. Tout dernièrement, c'est cette notion qui a été fixée par le ministère français comme fil conducteur pour l'examen global de la politique d'éducation de la France par une mission d'experts internationaux.

Mais par ailleurs, la détention ou la non-détention de la nationalité, dont la question est venue ces derniers temps au premier plan, est dans la philosophie politique républicaine un démarcatif fort de l'affiliation collective et des situations culturelles (Lorcerie 1989b, 1994d). Les deux principes juridico-politiques d'égalité et de différence nationale jouent l'un sur l'autre dans la politique de scolarisation des enfants d'immigrés. Le premier recouvre notamment des dispositions qui visent la réussite scolaire, d'une part à travers un accueil spécifique des enfants et jeunes non francophones, et d'autre part à travers des mesures de renforcement scolaire et périscolaire sur une base territoriale essentiellement, dans des zones à fort peuplement immigré. Le second principe recouvre des dispositions qui visent d'une part le "respect" des différences au nom de l'affiliation vis-à-vis des pays d'origine, et d'autre part l'intégration de la nation.

Conclusion :

Dans les sociétés comme dans les systèmes de formation et d'éducation, la pluralité des appartenances et la diversité culturelle et socioéconomique sont récurrentes. Des politiques éducatives sont donc mises en place pour y répondre sous différentes formes : éducation compensatoire, maintien des cultures d'origine, éducation civique, éducation à la diversité, à la solidarité, etc.

Des orientations pédagogiques, en relation avec l'interculturalité ou la pluriculturalité, sont développées, assez souvent dans des situations précises et limitées (selon l'âge des enfants, certaines questions pouvant être mise en relation avec les programmes, etc.) et des contextes singuliers (selon les pays ou les régions). Elles ne se présentent donc pas comme des modèles et n'épuisent pas le sujet, en particulier sans ses modalités institutionnelles

Dans les États pluriethniques, les politiques d'éducation visent davantage à favoriser un équilibre entre le respect des différences (culturelles, linguistiques, religieuses) et la nécessité d'une culture commune. Celle-ci est alors considérée, autant par le groupe majoritaire que les minorités nationales ou les immigrés, comme un objectif de cohésion ou d'unité nationale. Les

²³⁴ Zeroulou, 1988

minorités nationales et immigrées en ont d'ailleurs autant besoin que le groupe majoritaire, pour vivre dans la nation et s'élever dans l'échelle sociale

Ainsi, l'enjeu demeure la question de l'apprentissage de la diversité et de l'altérité et non pas celle de l'immigration qui n'en est qu'une des formes

Dans les États où la nation n'est pas segmentée en différents groupes culturels, ou lorsque les différences ne sont pas institutionnalisées et donc reconnues, les politiques éducatives ont souvent organisé une conception « misérabiliste » de l'interculturel en considérant les autres cultures comme déshéritées et donc à aider. L'institution scolaire publique y est considérée comme celle de la nation, mais l'éducation qui y est dispensée est souvent envisagée uniquement dans sa relation avec la nation et s'étend rarement à la famille et à ses valeurs .

En Europe, le concept d'interculturel a été forgé dans le cadre des commissions du Conseil de l'Europe qui travaille régulièrement sur les questions relatives aux enfants de migrants. Celui-ci joue un rôle important dans la réflexion et l'orientation des politiques éducatives interculturelles des pays membres. Il a donc favorisé une démarche égalitaire visant à faire reconnaître que les cultures sont aussi pertinentes les unes que les autres, mais aussi que les dialogues et les échanges interculturels doivent relever d'un « principe directeur de connaissance et de comportement ».

Section 3 : Langue et culture

Les enfants (d') immigrés sont porteurs d'une langue et d'une culture familiales différentes de celles de la société d'arrivée et de son école. Or, la langue et la culture familiales jouent un rôle important dans le développement harmonieux de l'enfant et son « intégration » à la société d'arrivée.

L'école qui doit permettre à l'enfant d'une part de se construire en tant qu'individu et d'autre part de trouver sa place dans la société où il vit, véhicule une culture différente, considérée comme légitime. Que fait-elle des langues et cultures familiales des enfants (d') immigrés?

Jusque dans les années 1970, rien de particulier n'était prévu pour les enfants (d') immigrés scolarisés. Ils devaient se fondre dans la masse des élèves. Avec la mise en place d'une politique de regroupement familial, l'institution scolaire a commencé à prendre en compte ces enfants. Deux dispositifs ont été institués : des structures d'accueil pour les enfants immigrés et des enseignements de langue et culture d'origine. Cependant, si ces dispositifs constituent un premier pas dans la prise en compte des enfants (d') immigrés dans les écoles, elles restent dans une logique simultanément assimilationniste et différencialiste.

Notre étude s'efforce de faire la lumière sur la politique d'enseignement de ces pays européens d'accueil envers les Marocains Résident à l'Etranger, nous prenons le cas de la France où les MRE sont plus nombreux. L'enseignement de la langue arabe aux marocains vivant en France, ainsi que sur l'évolution de cette politique linguistique à travers les différentes périodes, dans lesquelles s'expriment les objectifs et la philosophie de la société. La recherche portera aussi sur la contribution de l'Etat marocain à cet enseignement à travers les conventions, les accords bilatéraux avec le pays d'accueil et les dispositifs qui réglementent l'apprentissage de la langue et de la culture d'origine.

Au delà de la conception de ces dispositifs, les observations effectuées dans les classes d'accueil et les cours de langue et culture d'origine ainsi que les entretiens et les enquêtes réalisées auprès des enseignants de ce département ont montré différents problèmes matériels, techniques et humains dans leur fonctionnement²³⁵.

Par ailleurs, la période de scolarisation joue un rôle important dans la construction des enfants et ce que l'on y enseigne marque pour longtemps. Ainsi, la place donnée aux cultures extra-occidentales ainsi que l'image de l'autre véhiculée au cours de celle-ci, en particulier par les manuels scolaires, d'une part constituent le miroir de la manière de voir l'autre plus généralement dans la société d'arrivée, et d'autre part emportera des conséquences sur le long terme, sur la société de demain. L'occidentalo-centrisme qui caractérise l'enseignement de l'histoire et de la littérature entraîne une dévalorisation/stigmatisation de l'Autre, de ses langues et de ses cultures qui est transmise aux élèves.

I. Langue et société

La langue est un produit social, par lequel chaque individu marque son appartenance à une société donnée. Elle n'est pas une pratique individuelle, c'est surtout une pratique sociale : « *En parlant, nous ne mettons pas seulement en jeu notre individualité ; nous montrons notre rattachement à un groupe, à une communauté* »²³⁶.

Le langage représente un certain type d'institution sociale et il ne tient que par l'usage et le consentement général d'une collectivité ; institution sociale, elle subit une évolution conditionnée par celle du groupe qui la parle. Cela a amené Jean PERROT à souligner que « *la croissance et la régression d'une langue n'ont de sens que relativement à l'usage qui est*

²³⁵ Voir Enquêtes / questionnaires ELCO (annexe).

²³⁶ Gilles SIOUFFI et al., 100 fiches pour comprendre la linguistique, Rosny, Bréal, 1999, p. 36.

*fait de cette langue par les hommes »*²³⁷. Nous pouvons conclure par là, qu'une langue meurt quand personne ne la parle plus.

FISHMAN²³⁸ reconnaît l'existence d'une communauté linguistique qui peut se réduire à un nombre limité de personnes dès l'instant où tous les membres de cette communauté s'accordent sur les normes d'emploi d'une variété linguistique donnée.

Selon lui, cette communauté linguistique partage les mêmes attitudes vis-à-vis de la norme linguistique utilisée.

Nous pouvons aussi ajouter que chaque langue, en général, est propre à la communauté humaine qui l'a élaborée au cours de l'Histoire dans son environnement ; la langue devient la caractéristique culturelle principale de cette communauté par laquelle on peut identifier l'appartenance de ses membres. « *Ces communautés qui constituent l'humanité peuvent être qualifiées d'ethnolinguistiques, et peuvent d'entre elles se sont données des institutions politiques et des limites définies en parvenant à une conscience collective commune nationale »*²³⁹. Mais la plupart de ces communautés sont restées hors de ce cadre étatique et l'évaluation de leur poids humain reste encore malaisée.

Pour BENVENISTE, la société devient signifiante dans et par la langue. Il pense donc que « la langue ne se transforme pas automatiquement à mesure que la culture se transforme »²⁴⁰.

Benveniste rappelle alors que la langue peut être parfaitement étudiée pour elle-même et en-dehors du social, tandis que l'étude de la société ne peut s'exprimer en-dehors de l'expression linguistique.

1) langue et identité culturelle.

Toutes les définitions du concept de « culture » s'accordent à reconnaître l'importance de la langue comme un des éléments de celle-ci. E.B. TAYLOR avait défini la culture comme « l'ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, les mœurs, les lois, les coutumes, et toutes les aptitudes acquises par l'homme comme membre de la société »²⁴¹. La culture est également l'ensemble des représentations, des jugements idéologiques et des sentiments qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté.

Selon C. CAMILLERI, la culture est la « configuration de significations suffisamment liées, constantes et étendues à travers laquelle un groupe saisit la totalité des éléments

²³⁷ Jean PERROT, La linguistique, Paris, Presses universitaires de France, 1963, p. 123.

²³⁸ J.A. FISHMAN, Sociolinguistique, Nathan, Paris, 1971, p. 43.

²³⁹ Roland BRETON, Atlas des langues du Monde, Paris, Edition Autrement, 2003, p.36

²⁴⁰ BENVENISTE, Problème de la linguistique générale, op. cit. , p.22.

²⁴¹ E.B.TAYLOR, cité par KAES R., « Les ouvriers français et la culture », Strasbourg, 1961, p.15.

constituant la trame de son existence. Il se constitue ainsi un regard commun dont la singularité se retrouve dans l'ensemble des productions mentales et matérielles de ce groupe »²⁴².

Le concept de culture, donc, englobe un ensemble de faits humains, de signes qui font la base des identités culturelles qui caractérisent les groupes humains non seulement dans leur communication intérieure avec leur propre communauté culturelle, mais aussi avec l'ensemble de la société dans laquelle ils se trouvent. C'est ainsi que dans toutes les sociétés, quelles que soient leurs manières de vivre, il existe des identités culturelles différentes propres aux individus appartenant à des groupes différents et qui représentent certaines différences entre les groupes coexistants ; dans une société, malgré toute la ressemblance entre eux et l'universalité dans toute son étendue²⁴³.

Les groupes porteurs d'autres aspects culturels, se trouvent souvent dans les pays d'accueil, à la recherche de leur identité (culturelle) pour pouvoir l'affirmer, comme c'est le cas par exemple en France des migrants marocains et surtout au niveau de leurs enfants.

G. VERMES nous fait savoir que « à partir des années 60, dans le monde entier, on a assisté à l'émergence de demandes et d'affirmations identitaires en provenance de groupes extrêmement diversifiés pouvant être définis en termes religieux, ethniques, raciaux, historiques, de genres, de handicaps, etc. »²⁴⁴.

Dans certains cas, toujours selon G. VERMES, ces demandes et attentes culturelles sont directement et fortement associées à des inégalités sociales, à une exploitation poussée, à la relégation des acteurs, à l'exclusion. Mais dans d'autres cas, elles procèdent d'un souci profond de reconnaissance historique qui renvoie à la façon dont le groupe de référence a été disqualifié, stigmatisé dans le passé par la colonisation, l'esclavage, le génocide, ...²⁴⁵.

S'agissant de la population maghrébine en France, c'est en particulier après l'arrêt de l'immigration, le regroupement familial et surtout l'émergence de la deuxième génération que la question de l'identité culturelle est devenue prédominante.

Les revendications de cette génération étaient centrées sur la reconnaissance de leurs différences (linguistiques, religieuses, alimentaires, vestimentaires). Il s'agissait d'être reconnu comme légitimement différent. C'est vraiment cette question de la reconnaissance qui est centrale quand on parle de l'identité culturelle des migrants.

²⁴² C.CAMILLERI, in « Forum européen des psychologues », sous la direction Armand TOUATI,

²⁴³ Strasbourg, juillet 1992, Hommes et Perspectives, Marseille, 1993.

²⁴⁴ G.VERMES, « Assimilation, Multiculturel, Interculturel », in VEI Enjeux, n° 129, juin, 2002, p.19.

²⁴⁵ Idem.

Selon S. ABOU, « *le problème de l'identité ethnique ne surgit que quand le groupe ethnique entre en contact avec d'autres groupes et que les systèmes culturels correspondants s'affrontent* »²⁴⁶.

S. ABOU, définit le groupe ethnique comme étant un groupe dont « les membres possèdent, à leurs yeux et aux yeux des autres, une identité distincte, enracinée dans la conscience d'une histoire ou d'une origine commune »²⁴⁷ c'est-à-dire que l'identité ethnique, selon lui, est liée à l'identité culturelle. C'est également l'affirmation de la personne, de son identité face à l'identité de l'autre.

La langue est donc un des moyens par lequel la personne manifeste son appartenance et son attachement à un groupe donné, ce qui permet à l'individu de se reconnaître au sein de ce groupe, et d'obtenir son identité.

La langue arabe est une langue sémitique, elle est officielle dans 22 États et maternelle pour des centaines de millions de personnes. Mais l'arabe est aussi la langue liturgique de l'islam qui s'étend à plus d'un milliard de personnes musulmanes.

Si nous remontons dans l'histoire, à l'époque préislamique, nous remarquons que cette langue, maintenant officielle dans tous les pays arabes, était la langue de la région nord de la péninsule arabique. La langue arabe avant l'Islam se divisait en deux formes : l'arabe du nord et le sud - arabe. Le sud - arabe était en position privilégiée grâce à la civilisation déjà avancée en raison du développement agricole, culturel et social de la région yéménite. Par contre, l'arabe du nord était peu développé, ayant une utilisation très limitée à cause de la nomadisation due aux conditions climatiques et géographiques. Mais, c'est l'arabe du nord qui s'est développé au détriment du sud - arabe, grâce à la place importante de La Mecque, la capitale du nord, et grâce à son rôle important dans la vie sociale, commerciale, intellectuelle et aussi grâce à la vie religieuse de toute la presqu'île arabique.

Soulignons par ailleurs que l'utilisation de l'arabe littéral (le fousha) ne s'était généralisée qu'avec l'avènement de l'Islam. Avant l'Islam, l'arabe littéral était avant tout la langue de la poésie. Et puisque les poésies n'étaient pas écrites, c'était le poète lui-même qui faisait véhiculer la langue de la poésie. Et c'est grâce à la poésie que la langue arabe a occupé une très forte position bien avant l'Islam. Mais ce dernier est venu renforcer cette position en lui donnant l'important rôle d'unificateur pour toutes les tribus habitant la presqu'île.

²⁴⁶ S. ABOU, L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation, Ed. Anthropos, 1986, p. 31.

²⁴⁷ S.ABOU, op. cit..

Le Coran, livre sacré de l'Islam, a été révélé en langue arabe du nord. Cette forme de la langue arabe qui n'était que l'un des nombreux dialectes sémitiques du Moyen-Orient a été imposée à tous les musulmans, et est devenue la langue de la religion et de la morale.

De ce point de vue, ajoute M. CHEBEL, « la langue arabe « langue claire », est la langue spirituelle par excellence, celle du transport, celle de l'idée de la création, celle de la liturgie et celle de la croyance »²⁴⁸.

Pour ce même auteur, « l'arabe est aussi, le ferment d'une identité initiale, qui fut convulsive par l'intériorisation des apports extérieurs, et apaisante par sa force et par sa clarté »²⁴⁹. Elle est, en outre, mise en équation étroite avec la sublimité du merveilleux texte qu'elle véhicule, à savoir le Coran.

Il est à noter aussi que les langues des peuples musulmans sont envahies de mots arabes, mais avec des degrés différents en raison du livre sacré de l'Islam, « Le Coran ». C'est le cas du persan, du turc, mais aussi du swahili, du malais, l'hindi...²⁵⁰

C'est ainsi que, plus qu'un simple outil de communication, cette langue arabe fait référence à un élément symbolique des communautés arabo-musulmanes « langue sacrée du Coran » donc de leur histoire commune et leur mémoire collective. De ce fait, la langue arabe n'est pas perçue dans sa fonction comme un outil de communication, mais comme une composante primordiale de l'identité et de l'appartenance à une communauté.

Cette victoire de cette forme de la langue arabe nous ramène à l'évidence, mise au clair par L.J. CALVET qu'« une langue est un dialecte qui a réussi politiquement »²⁵¹. A savoir que depuis l'année 1974, la langue arabe est devenue la 6^{ème} langue des Nations Unies.

2) L'unicité et la multiplicité de la langue arabe.

A ce propos, certains parlent d'unicité, par référence au monothéisme, car cette langue par laquelle est parvenue la révélation, ne peut être qu'une, qu'une seule langue arabe ; en d'autres termes, la langue arabe littéraire.

Soulignons cependant que la pluralité linguistique arabe recouvre une grande variation sociolinguistique :

- l'arabe classique dont le texte de référence est le Coran. Cette forme de la langue arabe est considérée comme une variété linguistique élevée, langue du Coran -symbole de « l'unicité »,

²⁴⁸ Malek CHEBEL, Dictionnaire des symboles musulmans, Paris, Ed. Albin Michel, 1995, pp. 48-49.

²⁴⁹ Idem.

²⁵⁰ Idem

²⁵¹ L.J. CALVET, 1974, op. cit.

- l'arabe moderne, qui est influencé par les dialectes, mais qui garde les mêmes structures syntaxiques que l'arabe classique.

Soulignons que cet « arabe moderne » est utilisé actuellement comme véhicule culturel au Maroc et entre les pays du monde arabe et enseigné dans toutes ses écoles.

Par ailleurs, cet arabe est également considéré comme le pivot central de la langue, en favorisant, la création d'une forme d'arabe qui puisse être commune. Cette forme d'arabe a été créée à cause de l'existence des multiples dialectes arabes qui font souvent qu'un Maghrébin ne peut comprendre un Egyptien par exemple. Mais cela ne vaut que pour les personnes non scolarisées.

L'arabe dialectal : c'est la variété d'arabe utilisé dans la communication de la vie courante.

Il est à noter que ces formes de l'arabe, diffèrent d'un pays à l'autre, voire d'une région à l'autre et d'une communauté à l'autre. Il varie parfois d'une région à l'autre à l'intérieur d'un même pays. C'est une forme non écrite de la langue arabe.

C'est cette variété de la langue arabe qui constitue la première langue d'une personne c'est-à-dire la langue « maternelle ».

Ce lien entre le facteur géographique et la langue, ne concerne pas uniquement la langue arabe, mais bien d'autres langues, dont la langue française par exemple.

Nous pouvons aussi dire qu'il n'y a pas une langue arabe, mais des variétés du même arabe.

H. WALTER²⁵² parle des variétés du français de tous les jours. Selon cette idée, chaque individu garde les formes de la langue qu'il a acquise par son environnement et dans un lieu géographique, où il a vécu. Cela veut dire que le lieu géographique est un important paramètre à prendre en considération dans le domaine de la diversité linguistique. C'est de cette façon qu'on peut reconnaître un Parisien d'un Breton ou d'un Toulousain. C'est pourquoi, selon H. WALTER, « *dans le cadre géographique qu'il faut tout d'abord envisager la variété des usages de cette langue* »²⁵³. Ainsi, le français parlé dans des banlieues parisiennes par exemple, n'est pas le même que le français parlé dans d'autres villes comme Marseille ou Lyon. De même, nous pouvons dire qu'un Syrien, un Marocain, un Irakien... ne parlent pas de la même manière.

Mais le facteur géographique, malgré son importance, n'est pas le seul à prendre en compte dans le domaine de la diversité linguistique. Il y a aussi d'autres facteurs qui peuvent être à l'origine de la variation linguistique.

²⁵² H. WALTER, *Le français dans tous les sens*, Paris, Ed. Robert Laffont, 1988, p. 159.

²⁵³ *Idem*.

La diversité linguistique d'une langue donnée, révèle non seulement les origines géographiques, mais aussi, l'âge, le sexe, le niveau d'instruction, la situation socio-économique... parce qu'on ne parle pas de la même façon à 20, 40 ou 60 ans ; deux individus d'âge différent ne parlent pas exactement de la même façon. De même, on ne parle pas de la même façon dans le milieu familial comme dans son travail ou encore dans un milieu « académique ».

On voit donc de l'explication que nous avons citée que la langue arabe, comme les autres langues, elle a un contenu culturel et qu'elle est attachée fortement à son support culturel à travers le temps et les générations.

Aussi, la langue arabe est un facteur important de l'identité culturelle dans la mesure où elle véhicule les valeurs de la communauté. C'est pourquoi, comme le souligne M.A. PRETCEILLE : « une langue ne peut et ne doit jamais être détachée de son support culturel »²⁵⁴.

3) Langue et représentation.

Une langue n'est pas uniquement un instrument de communication, mais elle est d'une façon ou d'une autre, véhicule et elle-même est véhiculée généralement par des idées et des représentations.

Les représentations ne se font pas en dehors du langage, mais elles se construisent dans et par le langage ; les idées circulent généralement à travers certaines expressions et des mots prononcés ou écrits. En d'autres termes, les représentations ne sont appréhendables que par le langage.

Elles ne sont pas non plus construites par les individus eux-mêmes d'une façon autonome, mais elles s'articulent sur une connaissance intérieure. Cette connaissance repose à son tour sur des expériences individuelles qui sont faites dans la société, donc, elles sont sociales puisqu'elles sont construites socialement.

Mais c'est surtout MOSCOVICI²⁵⁵ qui a bien développé la conception de la représentation sociale. Il l'a définie comme une modalité des connaissances particulières ayant pour fonction l'élaboration de comportements et de la communication entre individus. MOSCOVICI pense également que les représentations circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers

²⁵⁴ M. ABDALLAH-PRETCEILLE, « Activités interculturelles à l'école élémentaire », in *L'école et la vie*, n° 6, mars 1980, p. 16.

²⁵⁵ S. MOSCOVICI, *La psychanalyse, son image et son public*, Th. Lettres, Paris, Presses Universitaires de France, 1961, pp. 26-27.

une parole, un geste, une rencontre dans notre univers quotidien¹. Il définit ainsi le concept de représentation sociale comme un « Univers d'opinions ».

Soulignons aussi que les représentations ne viennent pas de rien, mais elles rencontrent toujours un « déjà-là pensé », soit latent, soit manifeste. Et comme l'explique E. REGNAULT, « le système de représentation fournit les cadres, les repères par lesquels l'ancrage va classer dans le familier et expliquer d'une manière familière »²⁵⁶. Cette conception de représentation nous amène à traiter deux notions importantes :

4) Le préjugé et le stéréotype.

Un préjugé est un « jugement positif ou négatif vis-à-vis d'une personne, d'un objet ou d'un concept, toujours en dehors d'une expérience personnelle, il est donc favorable ou défavorable »²⁵⁷.

Le stéréotype, quant à lui, est un « jugement qualitatif vis-à-vis d'une personne, d'un objet ou d'un concept, toujours en dehors d'une expérience personnelle »²⁵⁸.

Il est à noter par ailleurs qu'un stéréotype se cristallise souvent autour de certains adjectifs : propre, utile, voleur, sale, malpropre, paresseux, menteur, etc... L'histoire en effet est remplie de proverbes ou de formules toutes faites qui expriment les préjugés du temps sur les langues. Par exemple, J.L. CALVET, raconte que Tullio de Mauro cite ce proverbe du XVII^{ème} siècle : « L'Allemand hurle, l'Anglais pleure, le Français chante, l'Italien joue la comédie et l'Espagnol parle »²⁵⁹.

En ce qui concerne les représentations envers les populations étrangères, ces représentations ont instauré une hiérarchie entre la culture d'accueil dominante et la culture dominée des migrants, ce qui est appelé par L.J CALVET « *organisation pyramidale des langues* »²⁶⁰

Pour R. BASTIDE c'est en France, que le préjugé ethnique ou culturel, est le plus répandu. De son côté, C. LEVI-STRAUSS²⁶¹, appelle cette attitude « *l'ethnocentrisme* ». Cette attitude consiste à rejeter purement et simplement les formes culturelles de ceux qui sont différents.

²⁵⁶ E. REGNAULT, Identité et Altérité, Actualisation de représentations réciproques interculturelles entre des parents français et maghrébins, Th. de doctorat : Psychologie, U.T.M., Toulouse 2, 1992, p.

²⁵⁷ Y. CASTELLAN, *Initiation à la psychologie sociale*, Paris, Armand Colin, 1970, p. 207.

²⁵⁸ *Idem*.

²⁵⁹ Tullio DE MAURO, Une introduction à la sémantique, Paris, Payot, 1969, p. 48, cité par CALVET, 1996, p. 47.

²⁶⁰ L.J. CALVET, La sociolinguistique, 2^{ème} éd., Paris, Presses Universitaires de France, 1996, p.47.

²⁶¹ C. LEVI-STRAUSS, Race et histoire, Paris, Gallimard, 1987.

Ce sentiment de supériorité culturelle est dû le plus souvent à la crainte face à l'autre (qui est différent), perçu comme menaçant pour l'intégrité du groupe. Ce préjugé culturel en d'autres termes, apparaît comme un acte de défense d'un groupe dominant face à un groupe dominé.

Une étude portée sur les représentations interculturelles des parents français et marocains à Toulouse a montré que ces représentations se construisent et s'actualisent dans un espace institutionnel commun : « la culture des personnes françaises est majoritaire, dominante et valorisée, tandis que celle des sujets maghrébins est minoritaire, dominée et dévalorisée »²⁶². Cette étude montre aussi que le degré d'intériorisation par les sujets du statut de leur culture tout au long de leur socialisation influence la perception d'autrui dans un espace commun.

Dans un article paru dans « Le Point » du 1^{er} avril 1985, intitulé « Les Minguettes, ces cités sauvages dont les princes sont des enfants », le maintien de la langue maternelle est en fait retenu parmi les reproches contre les traditions et les modes de vie des étrangers maghrébins, en l'occurrence. L'auteur écrit : « Les immigrés s'installent avec leurs habitudes, leur musique, leur vie nocturne du Ramadan..., les tours deviennent des tours de Babel en réduction : on y parle le trente et une langue »²⁶³.

Un hebdomadaire français « Le Nouvel Observateur » du 30 novembre au 6 décembre 1984, a réalisé un sondage sur l'image de l'immigré dans l'opinion française. Il ressort de cette enquête que l'immigré est synonyme d'Arabe. En ce qui concerne la langue, celle-ci semble n'évoquer que le bruit : « Les Arabes font trop de bruit, dès qu'ils se mettent ensemble, c'est la fête... »²⁶⁴ Nous pouvons également ajouter une autre expression très répandue en France : « Le téléphone arabe ».

En résumé, les stéréotypes sont des concepts qui s'appliquent à des groupes sociaux. Il ne s'agit pas donc d'une production individuelle, mais d'une construction collective. Les représentations stéréotypées reposent en général sur la simplification, l'exagération, la catégorisation et surtout sur la généralisation, c'est-à-dire l'attribution à l'ensemble d'un groupe ou d'une communauté, une ou des caractéristiques portées uniquement par quelques-uns de ses membres. De ce fait, ce type de représentation n'est pas une notion « neutre », parce que la simplification qui le caractérise peut aboutir à des conséquences graves et très éloignées de la réalité et l'objectivité. Le racisme se fonde sur des stéréotypes de ce genre.

²⁶² E. REGNAULT, op.cit., p. 11.

²⁶³ Le Point, 1^{er} avril 1987.

²⁶⁴ Le Nouvel Observateur, 30 novembre au 6 décembre 1984.

Dans ce domaine voici ce qui était écrit par C. WIHTOL de WENDEN sur les représentations des jeunes issus de l'immigration faites par les médias : « L'intégriste musulman, le délinquant, l'exclu, le mal intégré, en équilibre instable entre deux cultures. Ces stéréotypes s'appuient sur des représentations collectives construites autour des banlieues : violence, drogue, processus d'identification communautaire, ghettoïsation, foulards, »²⁶⁵.

Voyons maintenant les résultats d'un sondage²⁶⁶ effectué en novembre 2005 auprès de la population française et publié par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) dans son rapport : une personne interrogée sur trois répond en effet que, personnellement, elle dirait d'elle-même qu'elle est raciste, dont 24% « un peu » raciste.

Ce sondage révèle par ailleurs une réalité à l'école : les jeunes interrogés citent d'abord comme victimes de racisme les Maghrébins et personnes de religion musulmane (39%). Viennent ensuite les Africains et Antillais (31%), les Juifs (21%) et les Asiatiques ou les ressortissants des pays de l'Est (15%).

Les jeunes disent aussi que le racisme ordinaire entre élèves, c'est d'abord la plaisanterie douteuse (71%), les injures et humiliations (29%) et les agressions physiques (21%). Ils parlent également d'un racisme passif ou latent de la part des enseignants avec « attitudes de mépris ou de rejet » (34,8% le disent) et même de comportements discriminatoires avec inégalités de traitement (33%).

Ainsi, la CNCDH, dans son rapport annuel, remis au premier ministre, s'inquiète beaucoup de ces résultats²⁶⁷.

J.P. Zirotti²⁶⁸ dans ce domaine rappelle que le traitement inégal, la discrimination et le racisme vécu par les jeunes d'origine maghrébine dépassent le cadre scolaire.

On voit donc, qu'en dépit des lois contre le racisme en France, celui-ci continue, et souvent les principales victimes, ce sont les Maghrébins.

Des événements politiques de la fin du 20^{ème} siècle et du début du 21^{ème} siècle (en Iran après la révolution islamique, le conflit israélo-palestinien, les événements du 11 septembre aux Etats-Unis, la guerre en Afghanistan en 2001 et en Iraq en 2003, attentats criminels et terroristes, la guerre en Syrie, Daech ...) ont tous contribué au développement de l'image du

²⁶⁵ Catherine WIHTOL de WENDEN, « Les jeunes issus de l'immigration entre intégration culturelle et exclusion sociale », in Immigration et intégration, L'état des savoirs, dir. Philippe DEWITTE, Editions La Découverte, Paris XIII^e, 1999, pp. 232-237.

²⁶⁶ Le Journal *Centre Presse*, 22 Mars 2006.

²⁶⁷ Le Journal *Centre Presse*, cit.

²⁶⁸ J.P. ZIROTTI, 1990, cit.

terrorisme islamiste intégriste et fanatique. Cette image du terrorisme fait de l'ombre à la perception d'une réalité arabo - musulmane différenciée.

Dans les médias, en particulier, les images sont souvent choisies avec soin afin de véhiculer des idées et afin d'envoyer des messages spécifiques. Examinons quelques exemples des représentations des Arabes et/ou Musulmans dans les médias européens : les représentations des femmes portant la burqa ont souvent été réduites à des images de religieux, de femmes voilées. Leurs discours nous semble suggérer l'idée qu'il n'existe dans les pays arabo - musulmans, que des écoles coraniques d'où vont sortir des petits fanatiques .

Nous pouvons dire que les langues ne sont pas uniquement des moyens de communication, mais qu'elles font l'objet des attitudes et des représentations sociales.

Si comme les études et les analyses citées le montrent, une langue est une institution sociale, qui véhicule les valeurs d'une société donnée, et qui évolue suivant les pratiques de cette société, nous devons au cours de nos enquêtes aborder plusieurs points :

- Quelles sont les représentations concernant l'arabe dans la société européen ?
- Quelles valeurs les enquêtés attribuent à la langue arabe et comment ils la hiérarchisent par rapport aux autres langues.
- Comment la pratique de l'arabe en France est-elle influencée par sa situation particulière ?
- Nous voulons également savoir, en quoi l'apprentissage de cette langue peut agir sur les attitudes et les représentations des apprenants à l'égard de cette langue

II. Notion de communauté linguistique

1) Qu'est-ce qu'une communauté linguistique ?

La notion de « communauté linguistique » apparaît presque en même temps que la sociolinguistique (au cours des années soixante), en empruntant le terme de « communauté » à la sociologie, et la langue à la linguistique afin d'étudier d'une façon conjointe la langue et la société.

Cette notion en effet, reste toujours relative, variable, et elle est encore à discuter. Elle est définie par différents chercheurs, parfois à partir des représentations qu'ont des groupes de locuteurs sur une langue donnée et sur leurs pratiques linguistiques ainsi que sur celles des

autres. C'est le cas par exemple de W. LABOV²⁶⁹ qui définit « la communauté linguistique » non pas comme un ensemble de locuteurs qui utilisent en parlant, les mêmes formes linguistiques, mais comme un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue ou encore, comme un groupe de locuteurs qui ont en commun un ensemble d'attitudes sociales envers la langue.

Certains linguistes ont donné à la communauté linguistique des définitions variées : pour Leonard BLOOMFIELD par exemple, « une communauté linguistique est un groupe de gens qui agit au moyen du discours »²⁷⁰. BLOOMFIELD ajoute plus loin que « les membres d'une communauté linguistique peuvent parler d'une façon si semblable que chacun peut comprendre l'autre ou peuvent se différencier au point que des personnes de régions voisines peuvent ne pas arriver à se comprendre les unes les autres »²⁷¹, c'est-à-dire que BLOOMFIELD affirme que des membres d'une même communauté pouvaient ne pas se comprendre entre eux, ce qui semble à L.J. CALVET comme paradoxal²⁷².

Quant à André MARTINET, pour définir la communauté linguistique, il affirme : qu'« il y a une langue dès que la communication s'établit..., et [qu'] on a affaire à une seule et même langue tant que la communication est effectivement assurée »²⁷³.

Le problème de MARTINET, selon L.J. CALVET, n'est pas ici, de définir la communauté linguistique, mais bien la langue ; de plus, il est ici prisonnier de sa définition de la langue comme instrument de communication²⁷⁴. J.L. CALVET ajoute que « cette définition est extrêmement limitative et pousse à confondre code et communication : « un code » est sans doute nécessaire à la communication, mais il n'y a pas de code linguistique hors de son usage social »²⁷⁵.

L.J. CALVET trouve qu'il est difficile de cerner la communauté linguistique, c'est pourquoi il propose de partir de la Communauté Sociale, qu'il s'agit d'étudier sous son aspect linguistique : « La seule façon d'aller jusqu'au bout de la conception de la langue comme fait social n'est pas de se demander quels sont les effets de la société sur la langue, ou de la langue sur la société, ce qui une fois de plus consiste à poser le problème sociolinguistique en aval du problème linguistique, comme un problème différent, successif ou ultérieur »²⁷⁶. Il s'agit pour

²⁶⁹ W. LABOV, Sociolinguistique, trad. A. KIHM, Paris, Ed. de Minuit, 1976, p. 338.

²⁷⁰ Leonard BLOOMFIELD, Le langage, trad. Janick GAZIO, Paris, Payot, 1970, p. 54.

²⁷¹ Idem.

²⁷² CALVET, Louis-Jean (1993) : la sociolinguistique, que sais-je ?, Paris, PUFp.86.

²⁷³ A. MARTINET, 1991, op. cit., p. 148.

²⁷⁴ L.J. CALVET, La sociolinguistique, op. cit., pp. 86-90

²⁷⁵ Idem, p. 87.

²⁷⁶ Idem., p. 90.

lui au contraire de dire que « l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues, mais la communauté sociale sous son aspect linguistique »²⁷⁷.

Par ailleurs, l'appartenance des individus à des groupes différents, soit d'une façon volontaire ou non volontaire, nous amène à citer la notion de la communauté socioculturelle.

La communauté socioculturelle est un groupe de personnes qui, à partir de facteurs sociaux (historiques, professionnels, nationaux, géographiques) et culturels (culture écrite ou orale) ont en commun certains comportements qui les opposent à d'autres individus considérés de ce fait comme appartenant à d'autres communautés socioculturelles²⁷⁸. Et cette communauté socioculturelle est caractérisée, notamment par un certain nombre de représentations collectives relevant en particulier de l'idéologie et de la culture.

Dans les civilisations modernes en effet, l'individu peut appartenir à plusieurs communautés socioculturelles (géographique, politique, philosophique, etc...), ce qui amène à des changements linguistiques.

Il est à noter par ailleurs, qu'une communauté linguistique, n'est jamais entièrement homogène, mais se subdivise en de nombreuses autres communautés linguistiques, car tout individu appartenant à la communauté peut évidemment appartenir en même temps à plusieurs groupes linguistiques. Le changement et l'évolution linguistique sont évidemment influencés et favorisés par ces diverses appartenances.

2) La langue maternelle arabe dans le contexte migratoire en France.

Cette conception de « langue maternelle » a acquis en France une valeur symbolique, particulièrement à partir des années 70 comme nous l'avons déjà développé.

La langue maternelle est une langue apprise au sein du milieu familial²⁷⁹. *C'est la langue dont on ne peut se défaire* » note F. BARTH²⁸⁰.

N. JERAB utilise l'expression « langue maternelle » lorsque le père et la mère de la personne sont de langue maternelle arabe²⁸¹.

Nous pensons que la langue maternelle est celle du père ou de la mère d'une personne, même si celle-ci ne la connaît pas du tout, ou même s'il ne l'a pas apprise comme première langue dans son enfance précoce.

²⁷⁷ Idem.

²⁷⁸ Dictionnaire de linguistique, 2001, cit., p. 94.

²⁷⁹ Le Grand Dictionnaire Encyclopédique de la langue française, cit., p. 642.

²⁸⁰ F. BARTH (1995), cité par VERMES G., in VEI Enjeux - migrants - formation, n° 130, 2002, p. 27.

²⁸¹ N. JERAB, 1988, cit., p. 39.

Nous pensons également que la personne dont les parents sont de différentes origines, arabe et française par exemple, possède deux langues maternelles : arabe et française.

En France, l'analyse de la situation des langues maternelles dont celles des marocains (arabe dialectal, berbère, ...) nous ramène à nous poser la question du rôle déterminant de ces langues dans le domaine de l'appartenance identitaire des populations qui les parlent. Elle nous amène aussi à réfléchir à la notion de « communauté linguistique » développée plus haut, dans la mesure où la diversité géolinguistique des migrants pourrait mettre en question l'unité de code en dépit de leurs ressemblances et leurs analogies culturelles.

Cette situation peut être bien claire dans le domaine de l'intercompréhension quand il s'agit par exemple d'échange linguistique entre deux enfants (non scolarisés) de la nationalité marocaine, dont la langue maternelle pour l'un est l'arabe dialectal et pour l'autre le berbère. De ce fait, la langue maternelle ne peut déterminer, à elle seule, l'appartenance identitaire, mais c'est un facteur important parmi d'autres.

3) Les attitudes à l'égard de la langue arabe et ses variétés.

En général, pour des raisons multiples, telles que la religion, le pouvoir politique, économique..., les langues classiques, standard, sont officialisées, valorisées, favorisées et normalisées. C'est le cas par exemple de la langue arabe littéraire. Un grand nombre d'arabes et des musulmans ont une attitude positive vis-à-vis de l'arabe littéral pour des raisons religieuses et identitaires. Cette attitude positive à l'égard de la langue « codée » n'est pas strictement arabo-musulmane.

Par contre, les formes linguistiques non standard « dialectes », comme l'arabe marocaine (Darija), berbère ... sont souvent stigmatisées, dévalorisées. En l'occurrence, les dialectes ou les variétés de la langue arabe, n'assurent pas le rôle d'unité et « d'intégration symbolique » pour les populations arabes, malgré leur fonction de communication quotidienne. Ces rôles sont par contre assurés par la forme codifiée et normalisée qui est la langue du Coran, l'arabe littéral, le symbole de « l'unicité » religieuse pour les arabes ainsi que pour les musulmans, en dépit du fait que la plupart de ces derniers n'en possèdent qu'une connaissance très limitée.

En d'autres termes, c'est cette forme linguistique arabe qui possède ce pouvoir d' « intégration symbolique » entre les populations concernées, en dépit de l'hétérogénéité linguistique des groupes différents. C'est exactement de ce pouvoir que M.A. PRETCEILLE parle du rôle de la langue dans la lutte pour l'indépendance du Maroc : « La langue arabe

classique, (qui se réfère fondamentalement à la religion musulmane) a unifié le peuple marocain avec toutes ses communautés linguistiques pour la lutte nationaliste »²⁸².

Par ailleurs, la question de la langue maternelle dans le contexte migratoire (en France), ne se pose pas de la même façon pour les différentes générations. La majorité des parents proviennent des zones villageoises et viennent souvent en groupes de la même famille ou du même village et sont presque monolingues, ce qui renforce leur attachement à leur langue maternelle. Pour les enfants, par contre, des nouvelles données sociolinguistiques interviennent pour influencer leur sentiment et leur rapport avec leurs langues maternelles, dont la scolarisation en France, la naissance dans ce pays d'accueil, l'attitude négative « officielle » de cette forme linguistique etc...

4) Bilinguisme et « Diglossie » dans un contexte migratoire.

D'une manière générale, dans les pays où vivent ensemble des communautés de langues différentes, le bilinguisme est inévitable, mais les situations dans lesquelles on parle de bilinguisme (ou multilinguisme) sont extrêmement diverses. Le phénomène du bilinguisme peut concerner un individu isolé ou bien tout un groupe d'individus (peuple, communauté, famille...) qui pour des raisons sociales, politiques, historiques ou géographiques, sont amenés, pour communiquer avec les autres, à parler une langue différente de leur langue d'origine. C'est le cas en France par exemple, des populations arabes d'origine maghrébine qui continuent à pratiquer leur langue maternelle à l'intérieur du groupe d'une part, et d'autre part à communiquer avec l'extérieur de leur groupe seulement en français.

Pour définir cette conception, certains pensent que le bilinguisme, c'est uniquement la connaissance et la maîtrise de deux langues ayant un statut identique. Prenons par exemple la définition du Grand Dictionnaire Encyclopédique : « Le bilinguisme, c'est l'utilisation de deux langues officielles dans un même pays »²⁸³. C'est-à-dire, si l'une des deux langues est non officielle, le bilinguisme n'existe pas.

D'autres considèrent qu'il y a bilinguisme (ou, plus généralement, multilinguisme), lorsqu'une personne est capable d'user de deux (ou de plusieurs) systèmes linguistiques de manière égale, sans qu'un système soit valorisé par rapport à l'autre²⁸⁴. Cette situation de bilinguisme sera peut-être le cas d'un enfant dont les parents sont de langues différentes, française et allemande par exemple.

²⁸² M. ABDALLAH-PRETCEILLE, Des enfants non francophones à l'école, quel apprentissage ? Quel français ?, Paris A. Colin, 1982.

²⁸³ Le Grand Dictionnaire Encyclopédique de la langue française, cit., p. 124.

²⁸⁴ Gilles SIOUFFI et al., 1999, op. cit., p. 96.

Dans ce domaine, A. MARTINET²⁸⁵ indique l'idée que le bilinguisme implique deux langues de statut identique. C'est pourquoi, selon A. MARTINET, les linguistes ont proposé le terme de « diglossie » pour désigner une situation, où une communauté utilise, selon les circonstances, un idiome plus familier et de moindre prestige, ou un autre plus savant et plus de prestige.

Pour A. MARTINET également, « il n'y aurait de bilinguisme qu'individuel alors que la diglossie serait le fait d'une communauté toute entière »²⁸⁶.

G. SIOUFFI²⁸⁷ distingue les cas de diglossie à l'intérieur d'une même langue, et les cas de diglossie entre plusieurs langues. Dans le premier cas, une différence nette s'établit entre une forme « officielle » de la langue, qu'on appelle variété haute, et qui a un usage écrit des formes de cette même langue, dont l'usage est souvent réservé à l'oral. On appelle souvent ces dernières formes, des « variétés basses ». Prenons comme exemple de cette distinction la langue arabe. La forme littéraire sera la variété haute, et les autres formes de cette langue (arabe algérien, marocain...) seront des variétés basses.

Le deuxième cas de diglossie, toujours selon G. SIOUFFI, c'est le cas où des individus ou des populations sont placés dans une position qui les amène, pour des raisons sociopolitiques, à pratiquer deux langues différentes placées dans une situation hiérarchique. Prenons l'exemple de migrants marocains en France. La langue française – ou même l'anglais – et l'arabe dialectal marocain, sont des langues qui, d'une certaine manière, se situent de façon hiérarchique avec une position dominante du français ou de l'anglais.

La définition du bilinguisme de R. TITONE qui insiste sur le respect des structures linguistiques et conceptuelles propres à chaque langue peut être convenable : « Le bilinguisme consiste en la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle »²⁸⁸.

Beaucoup d'analyses dans ce domaine correspondent en réalité à l'idée de la domination des langues, qui implique à son tour la non égalité de la répartition et de la diffusion des langues au niveau national et international. En France, le bilinguisme est aujourd'hui généralisé, même dans l'école primaire et la diversité linguistique reconnue comme un atout culturel pour la réussite culturelle et professionnelle. Cependant, selon Claude BREVAN, le multilinguisme est nommé comme un handicap pour les enfants issus de l'immigration : « Les langues des

²⁸⁵ A. MARTINET, *Eléments de linguistique générale*, 1991, op. cit.

²⁸⁶ A. MARTINET, 1991, op. cit., p. 148.

²⁸⁷ G. SIOUFFI *et al.*, op.cit

²⁸⁸ R. TITONE, *Le bilinguisme précoce*, trad. fr., Bruxelles, Ch. DESSART, 1972, p. 11.

migrants sont des freins à leur intégration, et cause d'échec scolaire chez les enfants »²⁸⁹. Claude BREVAN donne comme exemple l'utilisation du terme « non francophone » en France, alors que les Québécois ont créé le terme d'« allophone ». Ce nouveau terme désigne la personne qui parle une autre langue que la langue nationale. Il note par ailleurs que pour « les enfants de couples mixtes de classes sociales moyennes ou supérieures, donc non classés dans la catégorie de l'immigration, avoir une autre langue est, au contraire, considéré comme un atout systématiquement valorisé »²⁹⁰. « Un tel atout est refusé ou bien ignoré pour les migrants non européens et il y a là une discrimination »²⁹¹ poursuit Claude BREVAN.

Le terme « allophone » commence depuis quelques années à être utilisé et diffusé en France, mais d'une manière marginale et timide malgré sa symbolique favorable à l'intégration par le biais de la reconnaissance implicite de l'autre qu'il véhicule.

La politique de bilinguisme en France a fait l'objet de plusieurs expériences dans des écoles, citons-en quelques-unes :

a) L'expérience interculturelle de l'école de la rue Vitruve à Paris :

L'école est au 20^{ème} arrondissement, lancée en 1976. L'objectif principal de cette expérience était d'apporter aux enfants arabes, une culture nationale dont ils éprouvaient le besoin et en même temps de sensibiliser l'ensemble de l'école à la culture arabe. Ce projet a été justifié par un fort pourcentage d'enfants d'origine arabe dans cette école.

En évaluant les résultats du travail, les enseignants soulignent :

- la forte participation des enfants français à la classe d'arabe,
- une détente dans les relations entre petits Français et immigrés,
- une revalorisation des enfants immigrés par rapport à leurs familles.

Cependant et malgré l'effort qui a été fait en faveur du bilinguisme, les résultats restent limités.

²⁸⁹ Claude BREVAN, « La délégation interministérielle à la ville et les questions de la langue(s) », in VEI Enjeux - migrants - formation, n° 130, 2002, p. 18.

²⁹⁰ Idem.

²⁹¹ Idem.

b) L'école franco-arabe de la rue de Tanger à Paris²⁹².

Dans une école primaire du 19^{ème} arrondissement de Paris, cette expérience d'éducation bilingue a été instaurée en septembre 1986. Elle est basée sur l'enseignement simultané du français et de l'arabe à tous les enfants.

Les objectifs que tentait cette expérience du bilinguisme consistent à lutter contre l'échec scolaire des élèves, particulièrement d'origine arabe, par l'apprentissage précoce des langues. Cette école propose, à côté d'un enseignement classique, un enseignement bilingue franco-arabe en raison de 6 heures par semaine. Les résultats de l'expérience selon le directeur de l'école sont :

- Le taux de réussite des élèves fréquentant les cours bilingues comparés à ceux qui suivent un enseignement monolingue est nettement plus élevé.
- La langue arabe a changé de statut, les enfants n'ont plus honte de dire qu'ils sont de telle ou telle nationalité, ils le revendiquent même.

Mais l'originalité de cette expérience nous semble résider dans le fait que l'école de la rue de Tanger, n'est pas une école arabe, mais une école française publique et laïque, dans laquelle on enseigne la langue et la culture arabe comme une langue étrangère.

c) L'expérience pour favoriser le multilinguisme « L'éveil aux langues » (Grenoble)²⁹³.

Cette approche a démarré à la rentrée de 1988 dans l'école maternelle et l'école primaire Robespierre en zone d'éducation prioritaire, située dans une des banlieues de Grenoble. 50% des élèves de cette école, étaient d'origine immigrée en particulier arabe. L'objectif est de préparer le terrain pour un bon contact des langues, en développant des actions concernant les représentations et les attitudes pour revaloriser les langues d'appartenance.

En ce qui concerne la langue arabe, c'est la « variété haute » qui est enseignée aux élèves d'origine maghrébine. « Le choix se porte sur la variété identitaire, alors que les parents d'origine maghrébine préfèrent la langue étrangère socialement plus « rentable » comme l'anglais »²⁹⁴. Jacqueline BILLIEZ, avec qui nous sommes d'accord, se pose la question de savoir comment éviter la concurrence très forte avec l'anglais à l'école primaire, puis avec l'allemand et même avec l'espagnol (qui s'est assez rapidement dégagé de l'image de langue de migrants) à l'école secondaire.

²⁹² Mohammed IDRISSE KACEMI, L'enseignement de la langue et de la culture arabe aux enfants de migrants maghrébins en France, Th. D. , Université Paris VIII, 1998.

²⁹³ Jacqueline BILLIEZ, « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio - didactique », in VEI Enjeux, n° 130, septembre, 2002, pp. 94-96.

²⁹⁴ J.BILLIEZ, cit., p. 98

Nous rejoignons J. BILLIEZ dans ce domaine, en posant les mêmes questions, et en espérant avec d'autres chercheurs y répondre.

Pour que les enfants puissent se construire comme des êtres plurilingues et pluriculturels, il faut donner une grande attention (surtout dans le cadre du système éducatif) à la construction de représentations positives de toutes les langues et pratiques langagières.

Conclusion :

Étant donné la complexité de la question relative à la dimension culturelle du langage, n'est examiné dans cet article que l'un de ses aspects : est-ce la langue ou le discours qui témoigne de l'identité culturelle du sujet parlant? On s'interroge d'abord sur la représentation sociale qui veut que la langue joue un rôle identitaire, et l'on montre que c'est principalement le discours qui manifeste la dimension culturelle du langage. Pour cela, il faut une certaine conception de ce que l'on appelle traditionnellement la « compétence langagière ». On en propose une qui se décline en quatre types de compétence : compétence situationnelle, compétence discursive, compétence sémantique et compétence sémiolinguistique. Enfin, est proposée une réflexion sur le « comment faire passer la dimension culturelle du langage lorsqu'on enseigne une langue étrangère? ».

Section 4 : La situation linguistique et l'enseignement de l'arabe dans la communauté marocaine

Plusieurs facteurs nouveaux, mais aussi anciens, jouent leurs rôles dans la situation officielle actuelle de la langue arabe. Ainsi, la généralisation des langues vivantes à l'école primaire ; mais aussi le rôle du Conseil de l'Europe, l'année des langues européennes, le développement de l'Institut du Monde Arabe, les conventions et les accords bilatéraux avec le Maroc ; surtout la contribution de la Fondation Hassan 2 pour les marocains résident à l'étranger.

D'après des documents officiels de l'Institut du Monde Arabe, l'année 1995 est celle de la généralisation des langues vivantes, dont l'arabe, à l'école primaire²⁹⁵.

Suite à cette généralisation des langues vivantes, près de 1 861 300 élèves, soit 28,4% des élèves du premier degré (public + privé), ont suivi en 1999 des cours de langues dans 37.079 écoles maternelles, primaires et spéciales de France métropolitaine et dans les DOM.

²⁹⁵ Colloque, Français – Arabe / Arabe – Français, 13-14 novembre 2003, cit.

L'enseignement est principalement dispensé en CM₂ (82% des élèves) et en CM₁ (60% des élèves). L'anglais reste la langue la plus étudiée (79,8% des élèves) au détriment des autres langues : l'allemand (15,2%), l'espagnol (2,4%), l'italien(1,3%) et **l'arabe (0,2%)**, comme le tableau suivant le montre.

Nous voyons que l'anglais prédomine toujours et surtout dans le privé. Le choix des langues par ailleurs reste en général, très lié à l'offre du collège du secteur géographique pour assurer une continuité des apprentissages.

Tableau
Proportion d'élèves de cours moyen (CM₁ et CM₂)
apprenant une langue vivante par département en 1999-2000 (Public - Privé)

Académies	Anglais	Allemand	Espagnol	Italien	Portugais	Arabe	Autre	Total
Aix – Marseille	22,2	1,9	0,3	0,6	0,1	0,0	0,4	25,5
Amiens	27,4	4,7	0,3	0,1	0,1	0,0	0,0	32,6
Besançon	16,9	7,5	0,3	0,3	0,0	0,1	0,1	25,2
Bordeaux	18,6	1,2	3,2	0,0	0,2	0,0	0,2	23,5
Caen	34,3	1,7	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	36,2
Clermont-Ferrand	26,8	2,0	0,3	0,2	0,0	0,0	0,0	29,3
Corse	37,7	0,2	0,0	3,9	0,0	1,3	2,7	45,8
Créteil	15,1	2,9	0,2	0,4	0,2	0,0	0,1	19,1
Dijon	25,8	5,6	0,3	0,1	0,1	0,0	0,0	31,9
Grenoble	21,4	1,8	0,1	1,9	0,0	0,0	0,0	25,3
Lille	31,9	5,5	0,2	0,1	0,1	0,1	0,7	38,6
Limoges	33,8	1,3	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	35,2
Lyon	20,2	3,9	0,8	1,2	0,2	0,0	0,1	26,5
Montpellier	19,9	1,4	2,2	0,1	0,1	0,1	1,1	24,8
Nancy – Metz	16,1	16,0	0,0	0,3	0,0	0,1	0,1	32,6
Nantes	22,9	2,4	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	25,8
Nice	21,5	2,5	0,6	2,8	0,0	0,1	0,2	27,7
Orléans – Tours	27,5	3,8	0,7	0,1	0,0	0,1	0,0	32,2
Paris	23,8	2,5	0,8	0,7	0,3	0,2	1,4	29,7
Poitiers	25,4	1,6	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	27,3
Reims	24,9	6,4	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	31,4
Rennes	25,5	1,5	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	27,3
Rouen	30,1	2,4	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	32,8
Strasbourg	1,2	38,6	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2	40,1
Toulouse	24,2	1,5	5,4	0,1	0,0	0,0	0,3	31,6
Versailles	21,0	2,5	0,2	0,1	0,0	0,0	0,1	24,0
Guadeloupe	14,1	0,1	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	15,0
Guyane	14,6	0,0	0,3	0,0	2,0	0,0	0,0	16,9
Martinique	12,6	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	0,1	13,3
La Réunion	34,9	1,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	36,2

Source : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Note d'information*, n° 01.18, avril, 2002.

A la lecture du tableau, nous trouvons que l'anglais prédomine dans toutes les académies sauf dans celle de Strasbourg où l'enseignement de l'allemand a été introduit

dès 1972 (38,6% des élèves y apprennent cette langue) et dans celle de Nancy, où il occupe la même place que l'allemand (16%).²⁹⁶

En ce qui concerne l'évolution de l'étude des langues vivantes dans le second degré, c'est toujours l'anglais qui prédomine¹ Cette langue apprise, en 1995-1996 par exemple, par 94,8% des élèves du second degré. Sa prépondérance dans l'enseignement des langues vivantes a légèrement crû surtout parmi les premières langues, au détriment principalement de l'allemand et de l'espagnol²⁹⁷.

I. L'enseignement de l'arabe dans la communauté marocaine

A la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), l'institut de sondage français BVA a réalisé une étude auprès de la communauté marocaine résidant dans les six grands pays d'émigration marocaine en Europe (France, Espagne, Italie, Belgique, Pays-Bas et Allemagne).

Le sondage avait pour but de dresser une image des perceptions et attitudes des Marocains d'Europe sur une multitude de points en relation avec leur vécu socioculturel et leurs rapports avec à la fois leur pays de résidence et d'origine²⁹⁸.

Cette étude inédite a été réalisée, entre mars et avril 2009, sur un échantillon de près de 3000 personnes âgées de 18 à 65 ans, dans la langue de choix des sondés : la langue du pays de résidence, en langue arabe ou amazigh.

Les résultats de l'étude sont significatifs sur plus d'un point. En découlent une nette volonté d'ouverture sur l'extérieur, et d'une insertion durable dans les pays d'accueil, mais aussi un solide attachement aux liens socioculturels avec le Maroc, et une perception globalement positive du pays d'origine, quoique nuancée par quelques critiques et attentes envers lui (droits de la femme, droits de l'Homme,...). Quant à nous , nous nous intéressons à la situation linguistique et l'enseignement de l'arabe dans la communauté marocaine .

Les données provenant de cette étude définissent clairement la place accordée à l'enseignement des langues étrangères en Europe et fait le point sur l'utilisation de langue arabe dans les systèmes éducatifs.

²⁹⁶ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Note d'information, n° 96.40, octobre, 1996.

²⁹⁷ ² *Idem.*

²⁹⁸ Sondage BVA /CCME (Voir annexes)

L'étude montre bien l'enracinement et l'attachement des MRE à leur pays et à leur culture d'origine, elle prouve, les chiffres à l'appui, combien les parents marocains résidant à l'étranger s'accrochent aux origines, combien ils tiennent à leur langue arabe et s'efforcent à la transmettre à leurs enfants

Cette étude devrait constituer une référence précieuse pour les décideurs politiques dans les efforts continus d'amélioration de l'enseignement des langues étrangères dont l'arabe, et offrir une source d'informations plus générale à quiconque s'intéressait à ce sujet.

L'étude montre que plus de la moitié des pays, ayant une communauté marocaine qui parle l'arabe, ont recours à l'immersion partielle comme moyen préféré pour enseigner tant la langue minoritaire que la langue officielle. En France, malgré tout l'effort mené pour favoriser l'interculturalité et valoriser les langues minoritaires dont l'arabe, un écart demeurerait – et demeure – entre la volonté politique et la réalité quotidienne sur le territoire national. . (Voir les tableaux des statistiques ci-dessous page : 196)

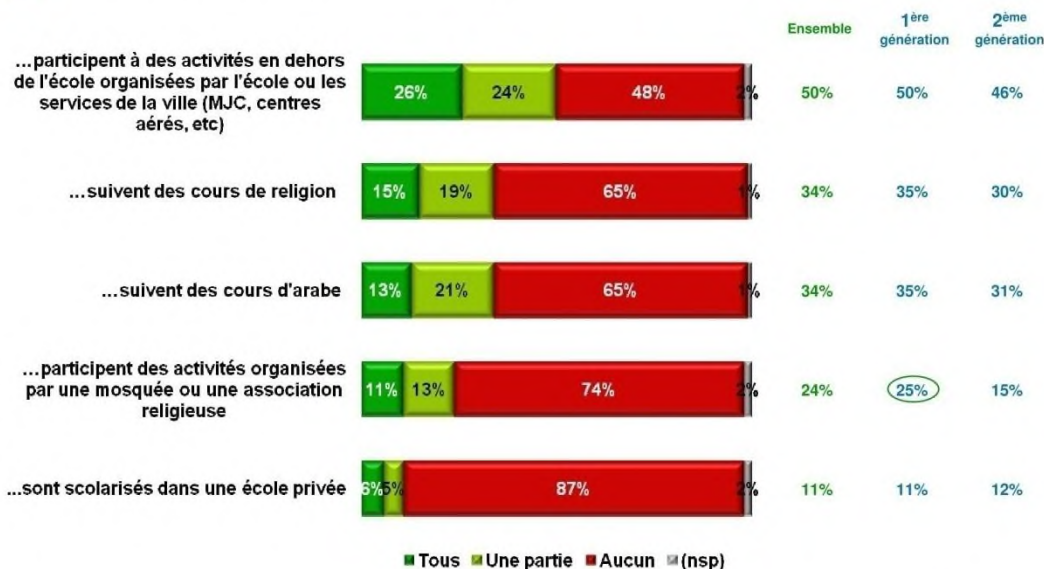
France 
Belgique 
Pays-Bas 
Allemagne 
Italie 
Espagne 

Activités des enfants : ensemble

Q7. Sur l'ensemble de vos enfants, combien ... ?

Base : Ceux qui ont des enfants de moins de 18 ans

ST Au moins 1



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

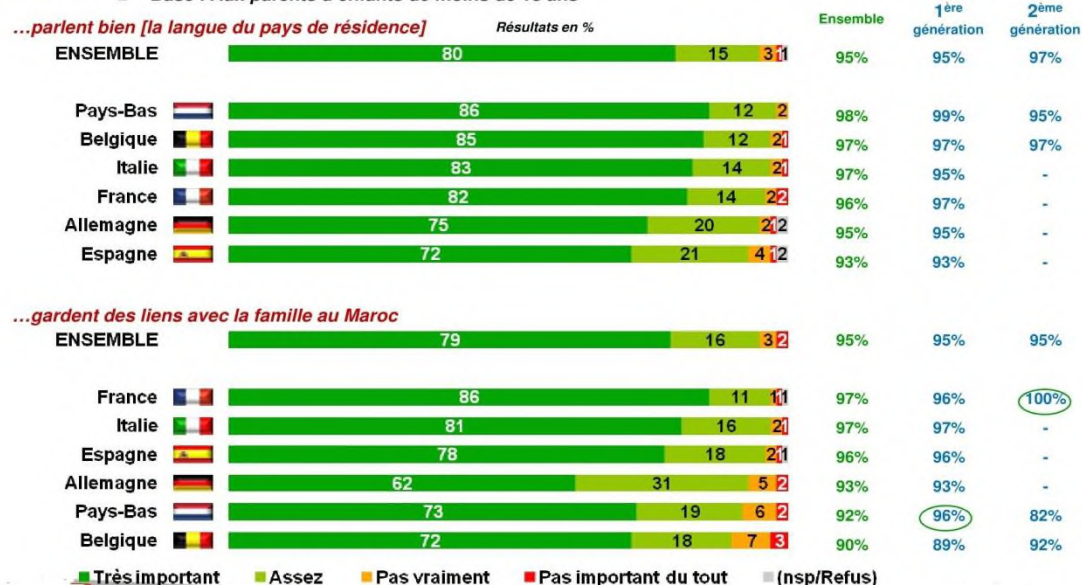
France 
Belgique 
Pays-Bas 
Allemagne 
Italie 
Espagne 

Priorités des parents pour leurs enfants : détail

Q8. Par rapport à vos enfants, diriez-vous que les choses suivantes sont importantes ou non pour vous? Que vos enfants ...

Base : Aux parents d'enfants de moins de 18 ans

ST IMPORTANT



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

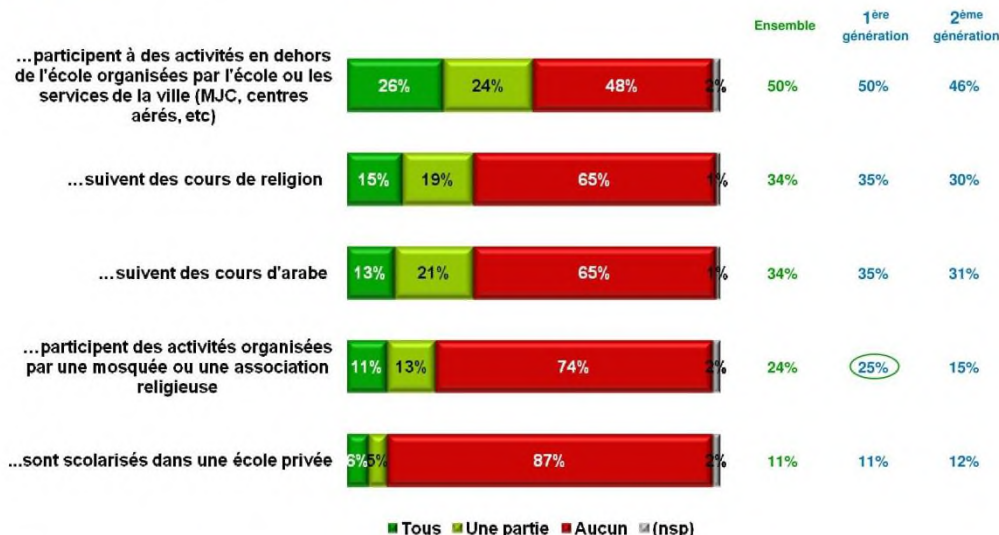
France 
Belgique 
Pays-Bas 
Allemagne 
Italie 
Espagne 

Activités des enfants : ensemble

Q7. Sur l'ensemble de vos enfants, combien ... ?

Base : Ceux qui ont des enfants de moins de 18 ans

ST Au moins 1



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

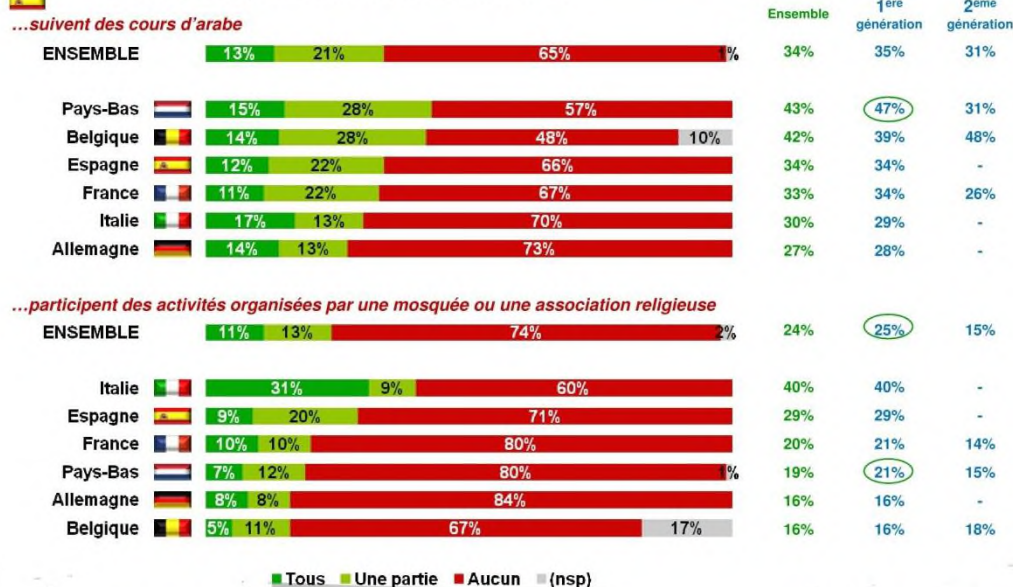
France 
Belgique 
Pays-Bas 
Allemagne 
Italie 
Espagne 

Activités des enfants : détail

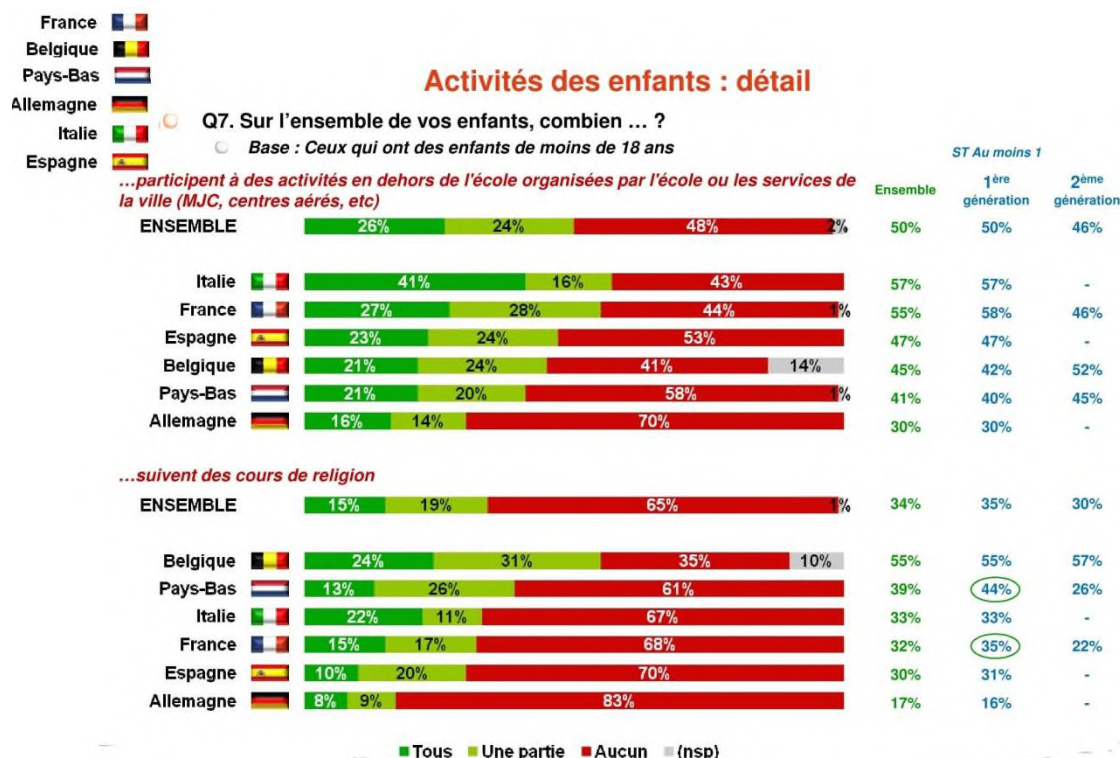
Q7. Sur l'ensemble de vos enfants, combien ... ?

Base : Ceux qui ont des enfants de moins de 18 ans

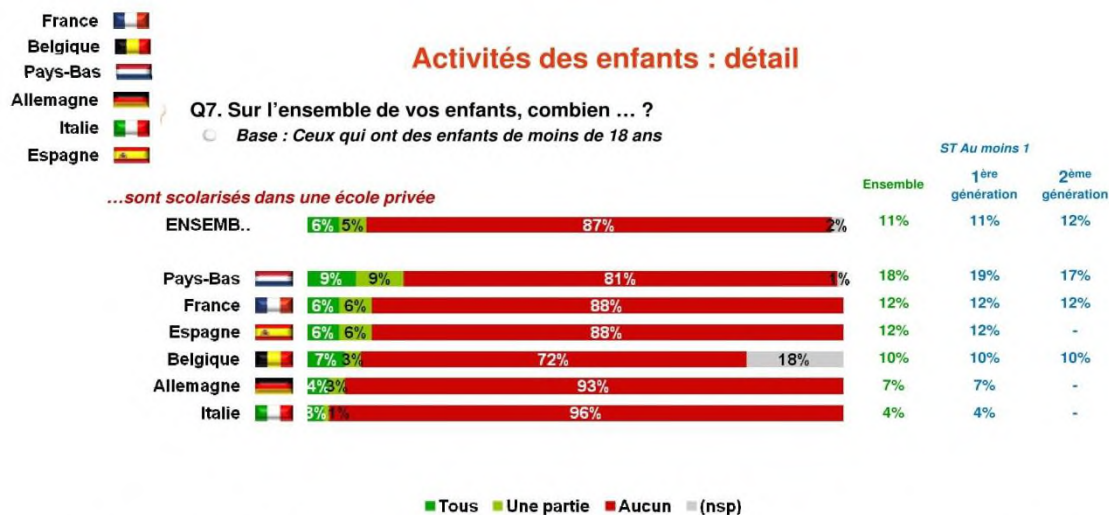
ST Au moins 1



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Langues principalement utilisées

Q1. Quelle est la langue ou les principales langues que vous parlez le plus souvent à la maison ? ...
...en général

	ENSEMBLE			France	Espagne	Italie	Belgique	Pays-Bas	Allemagne
	2819	2060	759	503	413	401	502	500	500
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	1ère génération	2ème génération							
Langue du pays de résidence	64	61	73	66	32	89	73	71	81
L'arabe dialectal	63	67	49	62	80	69	56	40	36
Le berbère	20	20	20	21	26	9	21	23	14
(Autre)	2	2	3	2	1	4	2	5	+
(NSP /Refus)	+	+	-	-	1	-	-	-	-

...avec vos enfants (Ceux qui ont des enfants âgés de moins de 18 ans)

	ENSEMBLE			France	Espagne	Italie	Belgique	Pays-Bas	Allemagne
	1335	1135	200	224	214	172	263	255	239
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	1ère génération	2ème génération							
Langue du pays de résidence	66	63	80	76	26	84	81	73	68
L'arabe dialectal	66	69	51	63	79	80	57	48	64
Le berbère	16	17	12	13	22	11	16	21	20
(Autre)	1	1	2	1	-	2	1	1	-
(NSP /Refus)	+	-	+	-	-	-	+	-	-

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Langues principalement utilisées

Q1. Quelle est la langue ou les principales langues que vous parlez le plus souvent à la maison ? ...
...avec votre conjoint (Ceux qui sont mariés ou vivant maritalement)

	ENSEMBLE			France	Espagne	Italie	Belgique	Pays-Bas	Allemagne
	1698	1460	237	286	260	221	358	303	340
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	1ère génération	2ème génération							
Langue du pays de résidence	39	33	75	49	10	34	49	42	56
L'arabe dialectal	67	70	45	61	79	80	65	56	59
Le berbère	22	23	14	19	27	17	21	28	24
(Autre)	1	1	1	1	-	1	3	2	+
(NSP /Refus)	1	1	+	+	2	-	+	-	-

...avec vos parents (Ceux qui sont âgés entre 18 et 34 ans)

	ENSEMBLE			France	Espagne	Italie	Belgique	Pays-Bas	Allemagne
	1462	820	642	256	221	198	278	278	228
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	1ère génération	2ème génération							
Langue du pays de résidence	25	14	40	32	6	22	36	28	27
L'arabe dialectal	71	77	62	68	81	85	63	50	70
Le berbère	27	25	31	30	23	16	30	40	24
(Autre)	1	1	+	-	-	5	-	2	-
(NSP /Refus)	1	1	-	+	2	-	-	-	1

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Langues principalement utilisées

Q1. Quelle est la langue ou les principales langues que vous parlez le plus souvent à la maison ? ...

Arabophones				
	En général	Avec vos enfants	Avec votre conjoint	Avec vos parents
Bases :	2613	1273	1606	1323
	%	%	%	%
Langue du pays de résidence	63	65	37	23
L'arabe dialectal	67	69	70	78
Le berbère	18	15	20	23
(Autre)	2	+	1	1
(NSP /Refus)	+	-	+	1

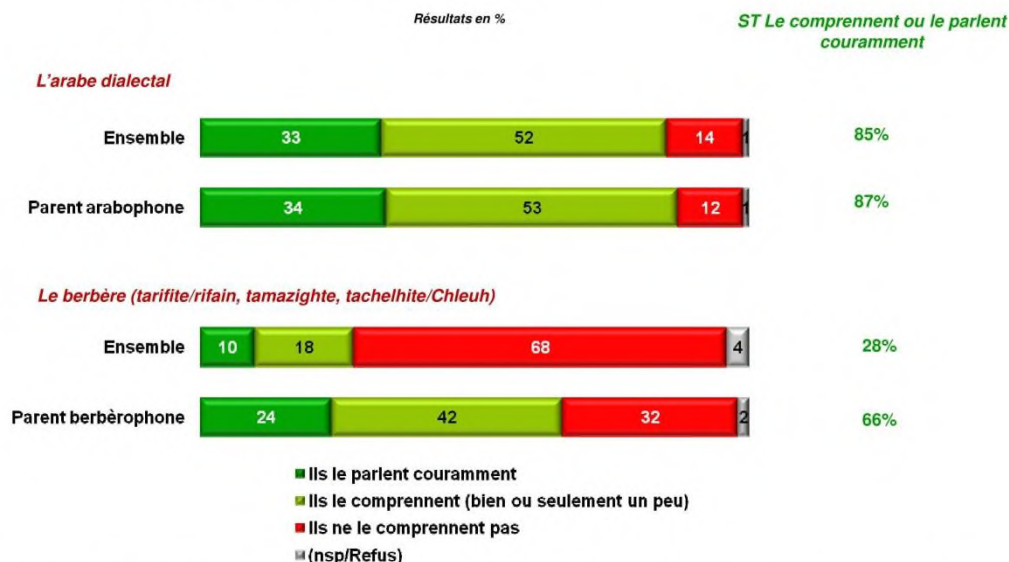
Berbérophones				
	En général	Avec vos enfants	Avec votre conjoint	Avec vos parents
Bases :	1131	540	704	607
	%	%	%	%
Langue du pays de résidence	59	61	35	20
L'arabe dialectal	46	52	51	44
Le berbère	50	39	52	66
(Autre)	1	1	1	+
(NSP /Refus)	-	-	+	+

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Maîtrise des langues par les enfants

Q2. Est-ce que l'ensemble de vos enfants maîtrisent ...

Base : Ceux qui ont des enfants de moins de 18 ans



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Maîtrise des langues par les enfants

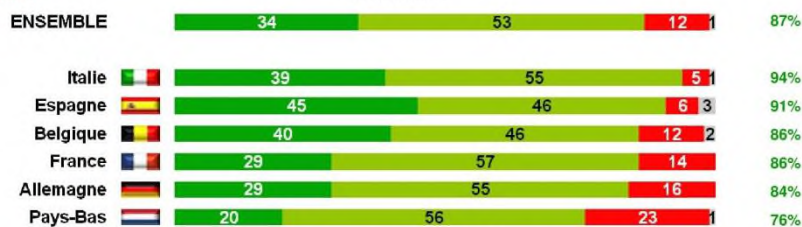
Q2. Est-ce que l'ensemble de vos enfants maîtrisent ...

Base : Arabophones ayant des enfants de moins de 18 ans

ST Le comprennent ou le parlent couramment

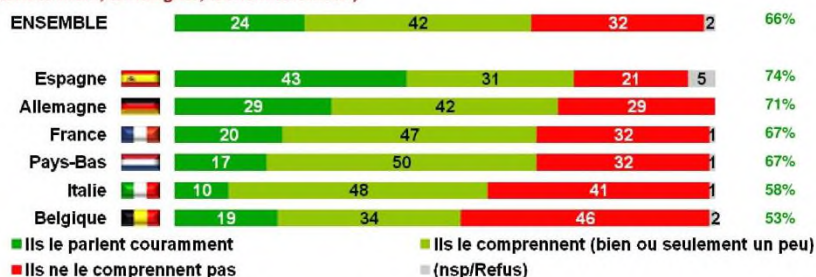
L'arabe dialectal

Résultats en %



Base : Berbérophones ayant des enfants de moins de 18 ans

Le berbère (tarifite/rifain, tamazighte, tachelhite/Chleuh)



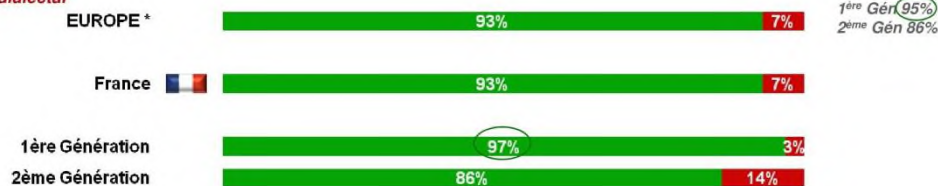
Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

France

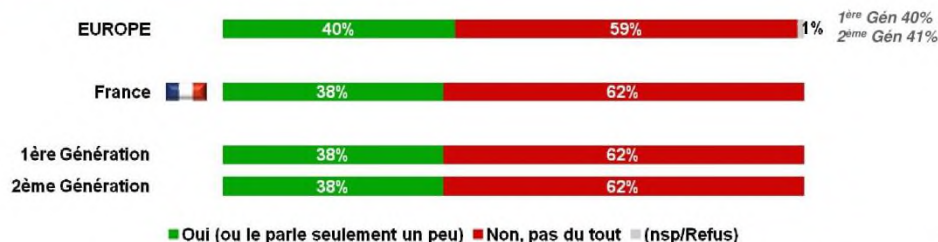
Langues parlées

Q0. Est-ce que vous parlez ...

L'arabe dialectal



Le berbère (tarifite / rifain, tamazighte, tachelhite / Chleuh)



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

France 

Langues principalement utilisées

- Q1. Quelle est la langue ou les principales langues que vous parlez le plus souvent à la maison ? ...

...en général (Base : A tous)

Bases :	EUROPE		
	2819	2101	718
	%	%	%
	1ère génération	2ème génération	
Langue du pays de résidence	64	61	73
L'arabe dialectal	63	67	49
Le berbère	20	20	20
(Autre)	2	2	3
(NSP /Refus)	+	+	-

France		
503	305	198
%	%	%
1ère génération	2ème génération	
66	65	67
62	66	56
21	20	22
2	1	3
-	-	-

...avec vos enfants (Ceux qui ont des enfants âgés de moins de 18 ans)

	Bases :	EUROPE			France		
		1366	1161	205	224	174	50
		%	%	%	%	%	%
		1ère génération	2ème génération	1ère génération	2ème génération		
Langue du pays de résidence	66	63	80	76	75	78	
L'arabe dialectal	66	69	51	63	66	52	
Le berbère	16	17	12	13	12	14	
(Autre)	1	1	2	1	1	2	
(NSP /Refus)	+	-	+	-	-	-	

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

France 

Langues principalement utilisées

- Q1. Quelle est la langue ou les principales langues que vous parlez le plus souvent à la maison ? ...

...avec votre conjoint (Ceux qui sont mariés ou vivant maritalement)

Bases :	EUROPE		
	1769	1531	238
	%	%	%
	%	1ère génération	2ème génération
Langue du pays de résidence	39	33	75
L'arabe dialectal	67	70	45
Le berbère	22	23	14
(Autre)	1	1	1
(NSP /Refus)	1	+	+

France		
286	226	60
%	%	%
%	1ère génération	2ème génération
49	41	82
61	67	38
19	20	12
1	2	-
+	+	-

...avec vos parents (Ceux qui sont âgés entre 18 et 34 ans)

Bases :	EUROPE		
	1458	862	596
	%	%	%
	1ère génération	2ème génération	
Langue du pays de résidence	25	14	40
L'arabe dialectal	71	77	62
Le berbère	27	25	31
(Autre)	1	1	+
(NSP / Refus)	1	1	-

France		
256	86	170
%	%	%
1ère génération	2ème génération	
32	14	42
68	72	66
30	33	29
-	-	-
+	1	-

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Langues principalement utilisées

Q1. Quelle est la langue ou les principales langues que vous parlez le plus souvent à la maison ? ...

Arabophones

Arabophones	En général	Avec vos enfants	Avec votre conjoint	Avec vos parents
Bases :	467	214	271	230
	%	%	%	%
Langue du pays de résidence	65	76	47	31
L'arabe dialectal	67	65	64	76
Le berbère	19	12	17	26
(Autre)	2	+	2	
(NSP /Refus)			+	+

Berberophones

Berberophones	En général	Avec vos enfants	Avec votre conjoint	Avec vos parents
Bases :	189	81	108	109
	%	%	%	%
Langue du pays de résidence	59	73	45	23
L'arabe dialectal	44	46	45	42
Le berbère	55	35	49	71
(Autre)	+	1	1	
(NSP /Refus)				

Source : Etude de l'institut de sondage français **BVA** à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (**CCME**), Mai 2009

France

Maitrise des langues par les enfants

Q2. Est-ce que l'ensemble de vos enfants maîtrisent ...

● **Base :** *Ceux qui ont des enfants de moins de 18 ans*

ST Le comprennent ou le parlent couramment

L'arabe dialectal



France 28 55 17 83%

Parents arabophones	29	57	14	86%

Le berbère (tarifite/rifain, tamazighte, tachelhite/Chleuh)



France 7 18 70 5 25%

Parents	Non	Peu	Beaucoup	Total
Parents berbérophones	20	47	32	67%

■ Ils le parlent
■ Ils le comprennent (bien ou seulement un peu)
■ Ils ne le comprennent pas
■ (nsp/refus)

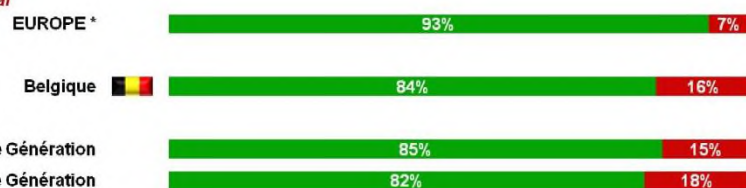
Source : Etude de l'institut de sondage français **BVA** à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (**CCME**), Mai 2009

Belgique 

Langues parlées

Q0. Est-ce que vous parlez ...

L'arabe dialectal



% Oui
1ère Gén 95%
2ème Gén 86%

Le berbère (tarifite / rifain, tamazighte, tachelhite / Chleuh)



1ère Gén 40%
2ème Gén 41%

■ Oui (ou le parle seulement un peu) ■ Non, pas du tout ■ (nsp/Refus)

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Belgique 

Langues principalement utilisées

Q1. Quelle est la langue ou les principales langues que vous parlez le plus souvent à la maison ? ...

...en général (Base : A tous)

	EUROPE			Belgique		
	2819	2101	718	502	336	166
	%	%	%	%	%	%
		1ère génération	2ème génération		1ère génération	2ème génération
Langue du pays de résidence	64	61	73	73	70	79
L'arabe dialectal	63	67	49	56	58	52
Le berbère	20	20	20	21	21	23
(Autre)	2	2	3	2	2	2
(NSP /Refus)	+	+	-	-	-	-

...avec vos enfants (Ceux qui ont des enfants âgés de moins de 18 ans)

	EUROPE			Belgique		
	1366	1161	205	263	196	67
	%	%	%	%	%	%
		1ère génération	2ème génération		1ère génération	2ème génération
Langue du pays de résidence	66	63	80	81	81	78
L'arabe dialectal	66	69	51	57	59	52
Le berbère	16	17	12	16	18	10
(Autre)	1	1	2	1	1	2
(NSP /Refus)	+	-	+	+	-	1

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Belgique 

Langues principalement utilisées

- Q1. Quelle est la langue ou les principales langues que vous parlez le plus souvent à la maison ? ...

...avec votre conjoint (Ceux qui sont mariés ou vivant maritalement)

	EUROPE			Belgique		
	Bases : 1769	1531	238	358	279	80
		%	%	%	%	%
		1ère génération	2ème génération		1ère génération	2ème génération
Langue du pays de résidence	39	33	75	49	47	57
L'arabe dialectal	67	70	45	65	64	66
Le berbère	22	23	14	21	22	16
(Autre)	1	1	1	3	4	-
(NSP /Refus)	1	+	+	+	-	1

...avec vos parents (Ceux qui sont âgés entre 18 et 34 ans)

	EUROPE			Belgique		
	Bases : 1458	862	596	278	176	102
		%	%	%	%	%
		1ère génération	2ème génération		1ère génération	2ème génération
Langue du pays de résidence	25	14	40	36	29	46
L'arabe dialectal	71	77	62	63	67	57
Le berbère	27	25	31	30	27	35
(Autre)	1	1	+	-	-	-
(NSP /Refus)	1	1	-	-	-	-

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Belgique 

Langues principalement utilisées

- Q1. Quelle est la langue ou les principales langues que vous parlez le plus souvent à la maison ? ...

Arabophones

	En général	Avec vos enfants	Avec votre conjoint	Avec vos parents
Bases :	423	235	314	232
	%	%	%	%
Langue du pays de résidence	73	80	46	35
L'arabe dialectal	67	64	74	76
Le berbère	18	13	16	23
(Autre)	2	+	3	
(NSP /Refus)		+	+	

Berberophones

	En général	Avec vos enfants	Avec votre conjoint	Avec vos parents
Bases :	201	125	152	120
	%	%	%	%
Langue du pays de résidence	72	78	47	21
L'arabe dialectal	43	51	43	37
Le berbère	53	33	50	69
(Autre)	3	+	5	
(NSP /Refus)			+	

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Belgique 

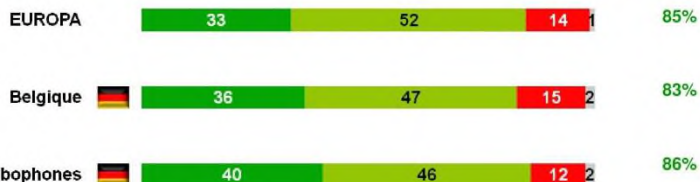
Maitrise des langues par les enfants

Q2. Est-ce que l'ensemble de vos enfants maîtrisent ...

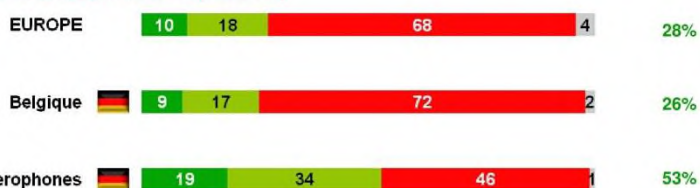
Base : Ceux qui ont des enfants de moins de 18 ans

ST Le comprennent ou le parlent couramment

L'arabe dialectal



Le berbère (tarifite/rifain, tamazighte, tachelhite/Chleuh)



Ils le parlent

Ils ne le comprennent pas

Ils le comprennent (bien ou seulement un peu)

(nsp/refus)

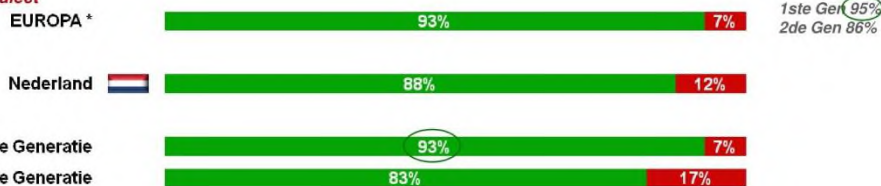
Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Nederland 

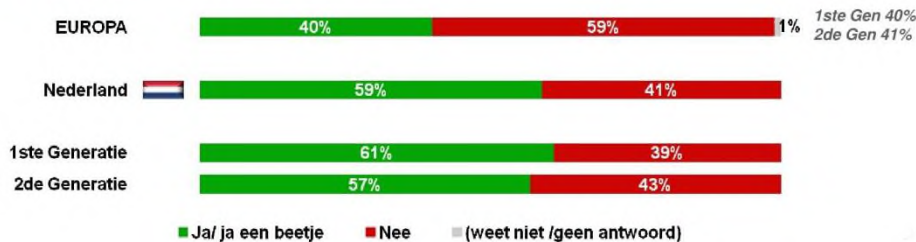
Gesproken talen

Q0. Spreekt u ...

Een Arabisch dialect



Berbers zoals Tarifite, Riffijns, Tamazighte, Tachelhite, Chleuh



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Nederland 

Hoofdzakelijk gebruikte talen

Q1. Welke taal of talen spreekt u het meest in uw huis ? ...

...In zijn algemeenheid

	Basis	EUROPA			NEDERLAND		
		2819	2101	718	500	265	235
		%	%		%	%	%
		%	1ste Generatie	2de Generatie	%	1ste Generatie	2de Generatie
Taal van het land van vestiging	64	61	73	71	56	89	
Arabisch dialect	63	67	49	40	54	25	
Berbers	20	20	20	23	31	14	
(Andere)	2	2	3	5	5	5	
(Weet niet/Weigering)	+	+	-	-	-	-	

...En met uw kinderen (voor ouders met kinderen van minder dan 18 jaar)

	Basis	EUROPA			NEDERLAND		
		1366	1161	205	255	184	71
		%	%	%	%	%	%
		1ste Generatie	2de Generatie	1ste Generatie	2de Generatie		
Taal van het land van vestiging	66	63	80	73	68	86	
Arabisch dialect	66	69	51	48	49	45	
Berbers	16	17	12	21	25	9	
(Andere)	1	1	2	1	1	2	
(Weet niet/Weigering)	+	-	+	-	-	-	

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Nederland 

Hoofdzakelijk gebruikte talen

Q1. Welke taal of talen spreekt u het meest in uw huis ? ...

...En met uw partner (als getrouwd of samenlevend)

	Basis	EUROPA			NEDERLAND		
		1769	1531	238	303	224	79
		%	%	%	%	%	%
		%	1ste Generatie	2de Generatie	%	1ste Generatie	2de Generatie
Taal van het land van vestiging	39	33	75	42	32	73	
Arabisch dialect	67	70	45	56	60	43	
Berbers	22	23	14	28	33	15	
(Andere)	1	1	1	2	1	6	
(Weet niet/Weigering)	1	+	+	-	-	-	

...En met uw ouders (voor jongeren van 18 tot 34 jaar)

	Basis	EUROPA			NEDERLAND		
		1458	862	596	278	61	213
		%	%	%	%	%	%
		1ste Generatie	2de Generatie	1ste Generatie	2de Generatie		
Taal van het land van vestiging	25	14	40	28	4	35	
Arabisch dialect	71	77	62	50	57	47	
Berbers	27	25	31	40	46	38	
(Andere)	1	1	+	2	3	2	
(Weet niet/Weigering)	1	1	-	-	-	-	

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Nederland 

Hoofdzakelijk gebruikte talen

Q1. Welke taal of talen spreekt u het meest in uw huis ? ...

Arabisch spreken		In zijn algemeenheid	En met uw kinderen	En met uw partner	En met uw ouders
Basis		440	234	282	231
		%	%	%	%
Taal van het land van vestiging		69	72	41	26
Arabisch dialect		46	52	60	60
Berbers		21	19	26	32
(Andere)		5	1	3	1

Berbers spreken		In zijn algemeenheid	En met uw kinderen	En met uw partner	En met uw ouders
Basis		295	144	177	170
		%	%	%	%
Taal van het land van vestiging		69	72	39	26
Arabisch dialect		28	34	45	26
Berbers		39	37	48	66
(Andere)		4	2	1	1

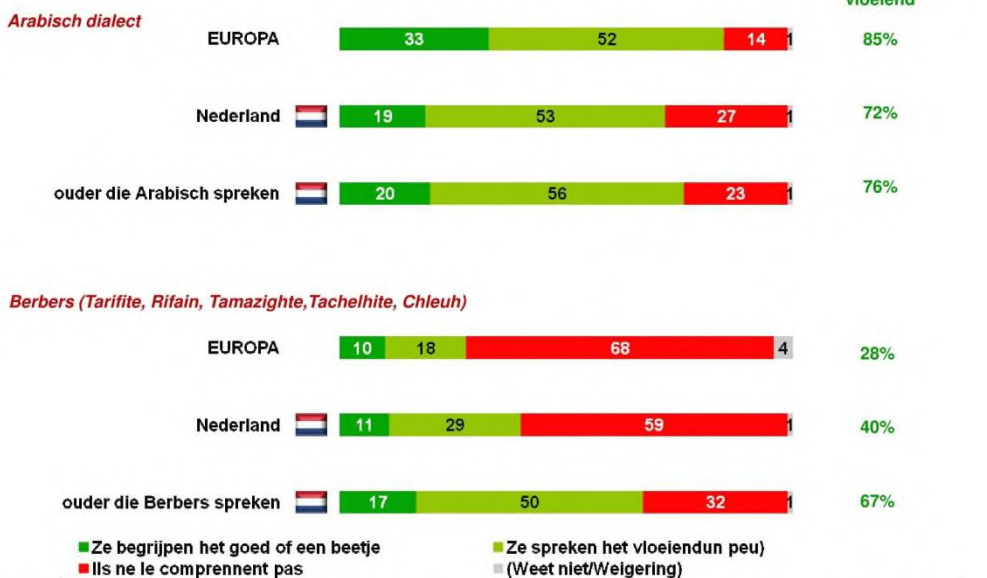
Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Nederland 

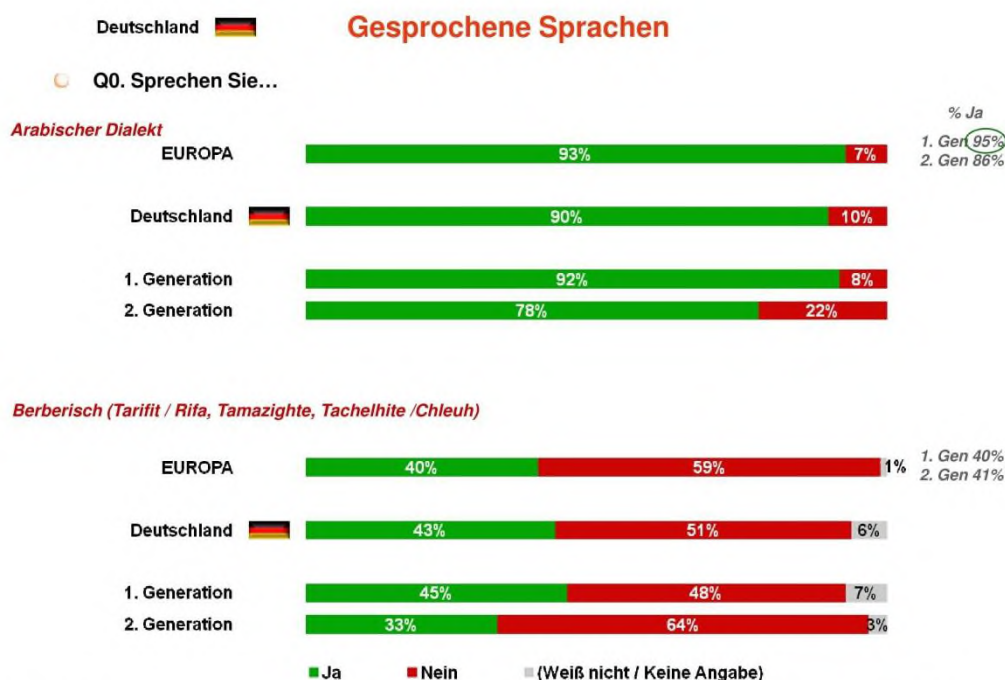
Taalbeheersing van de kinderen

Q2. Welke taal of talen spreekt u het meest in uw huis ...

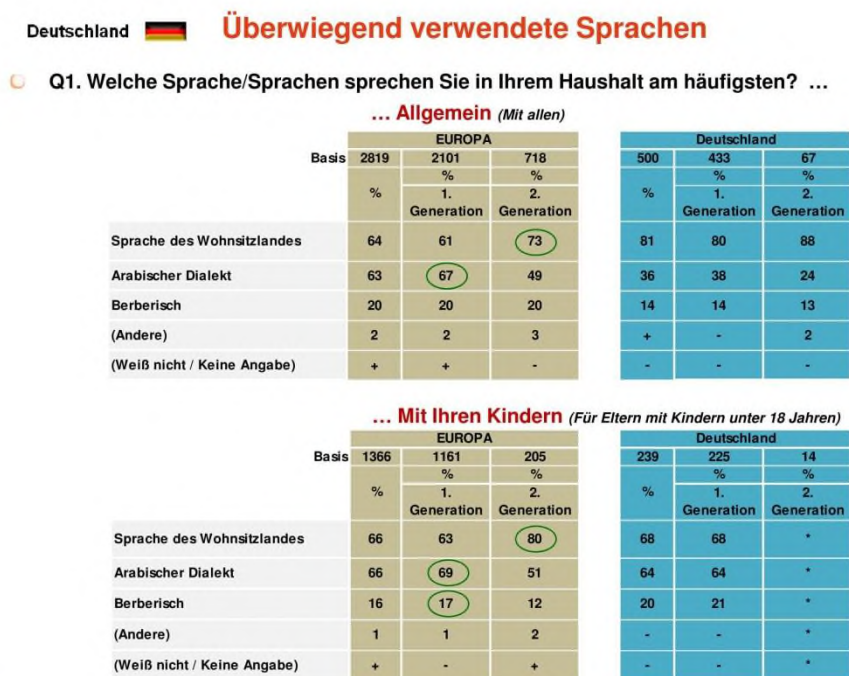
Base : Voor ouders met kinderen jonger dan 18 jaar



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Deutschland **Überwiegend verwendete Sprachen**

Q1. Welche Sprache/Sprachen sprechen Sie in Ihrem Haushalt am häufigsten? ...

... Und mit Ihrem Lebenspartner (enn verheiratet oder gemeinsam mit jemandem lebend)

	Basis	EUROPA			Deutschland		
		1769	1531	238	340	326	14
		%	%	%	%	%	%
		1. Generation	2. Generation	1. Generation	2. Generation		
Sprache des Wohnsitzlandes	39	33	75	56	56	*	
Arabischer Dialekt	67	70	45	59	60	*	
Berberisch	22	23	14	24	24	*	
(Andere)	1	1	1	+	+	*	
(Weiß nicht / Keine Angabe)	1	+	+	-	-	*	

... Und mit Ihren Eltern (Für Jugendliche zwischen 18 und 34 Jahren)

	Basis	EUROPA			Deutschland		
		1458	862	596	228	166	62
		%	%	%	%	%	%
		1. Generation	2. Generation	1. Generation	2. Generation		
Sprache des Wohnsitzlandes	25	14	40	27	17	53	
Arabischer Dialekt	71	77	62	70	77	53	
Berberisch	27	25	31	24	23	26	
(Andere)	1	1	+	-	-	-	
(Weiß nicht / Keine Angabe)	1	1	-	1	2	-	

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Deutschland **Überwiegend verwendete Sprachen**

Q1. Welche Sprache/Sprachen sprechen Sie in Ihrem Haushalt am häufigsten? ...

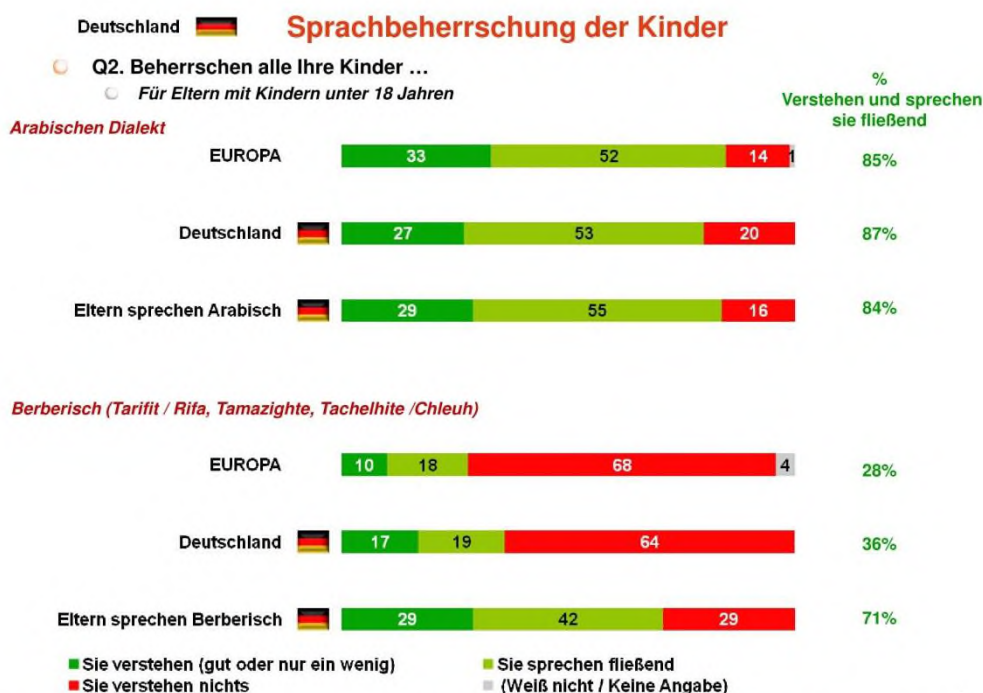
arabischsprachig

	Allgemein	Mit Ihren Kindern	Mit Ihrem Lebenspartner	Mit Ihren Eltern
Basis :	448	216	314	193
	%	%	%	%
Sprache des Wohnsitzlandes	82	67	56	26
Arabischer Dialekt	41	70	64	83
Berberisch	10	17	20	15
(Andere)	+		+	
(Weiß nicht / Keine Angabe)				2

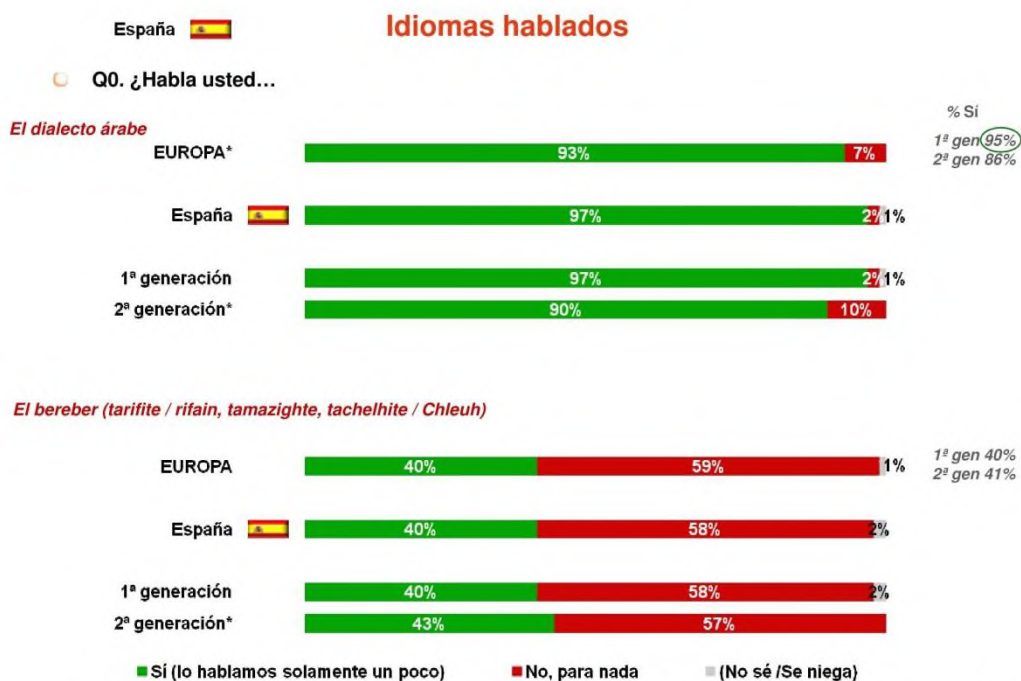
berberischsprachig

	Allgemein	Mit Ihren Kindern	Mit Ihrem Lebenspartner	Mit Ihren Eltern
Basis :	216	96	162	182
	%	%	%	%
Sprache des Wohnsitzlandes	79	65	52	15
Arabischer Dialekt	30	50	53	51
Berberisch	32	50	49	66
(Andere)	+		1	
(Weiß nicht / Keine Angabe)				1

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

España 

Idiomas utilizados principalmente

Q1. ¿Cuál es o cuáles son las principales lenguas que usted habla con más frecuencia en su casa

...en general (A Todos)

	Base	EUROPA			España		
		2819	2101	718	413	392	21 *
		%	%	%	%	%	%
			1ª generación	2ª generación		1ª generación	2ª generación
Idioma del país de residencia		64	61	73	32	30	52
El árabe		63	67	49	80	81	52
El berebere		20	20	20	26	25	33
(Otro)		2	2	3	1	1	-
(No sé /Se niega)		+	+	-	1	1	-

... Y con sus hijos (los que sean padres de niños de menos de 18 años)

	Base	EUROPA			España		
		1366	1161	205	214	213	1 *
		%	%	%	%	%	%
			1ª generación	2ª generación		1ª generación	2ª generación
Idioma del país de residencia		66	63	80	26	25	
El árabe		66	69	51	79	79	
El berebere		16	17	12	22	22	
(Otro)		1	1	2	-	-	
(No sé /Se niega)		+	-	+	-	-	

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

España 

Idiomas utilizados principalmente

Q1. ¿Cuál es o cuáles son las principales lenguas que usted habla con más frecuencia en su casa

... Y con su mujer / pareja (si está casado o vive en pareja)

	Base	EUROPA			España		
		1769	1531	238	260	257	3*
		%	%	%	%	%	%
			1ª generación	2ª generación		1ª generación	2ª generación*
Idioma del país de residencia		39	33	75	10	10	*
El árabe		67	70	45	79	79	*
El berebere		22	23	14	27	27	*
(Otro)		1	1	1	-	-	*
(No sé /Se niega)		1	+	+	2	2	*

... Y con sus padres (sólo para los jóvenes de 18 a 34 años)

	Base	EUROPA			España		
		1458	862	596	221	200	21*
		%	%	%	%	%	%
			1ª generación	2ª generación		1ª generación	2ª generación*
Idioma del país de residencia		25	14	40	6	6	10
El árabe		71	77	62	81	83	62
El berebere		27	25	31	23	22	33
(Otro)		1	1	+	-	-	-
(No sé /Se niega)		1	1	-	2	2	-

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

España 

Idiomas utilizados principalmente

Q1. ¿Cuál es o cuáles son las principales lenguas que usted habla con más frecuencia en su casa

persona de lengua árabe

	en general	Y con sus hijos	Y con su mujer / pareja	Y con sus padres
Base :	400	212	253	214
	%	%	%	%
Idioma del país de residencia	32	26	11	5
El árabe	82	80	80	82
El berebere	25	21	26	22
(Otro)	1			
(No sé /Se niega)	1		2	2

persona de lengua berebere

	en general	Y con sus hijos	Y con su mujer / pareja	Y con sus padres
Base :	165	86	107	85
	%	%	%	%
Idioma del país de residencia	27	21	6	4
El árabe	62	64	58	54
El berebere	64	52	65	59
(Otro)	1			
(No sé /Se niega)			1	1

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

España 

Dominio de los idiomas por parte de los niños

Q2. Y sus hijos, saben ...

Base : para los padres de niños de menos de 18 años

El dialecto árabe

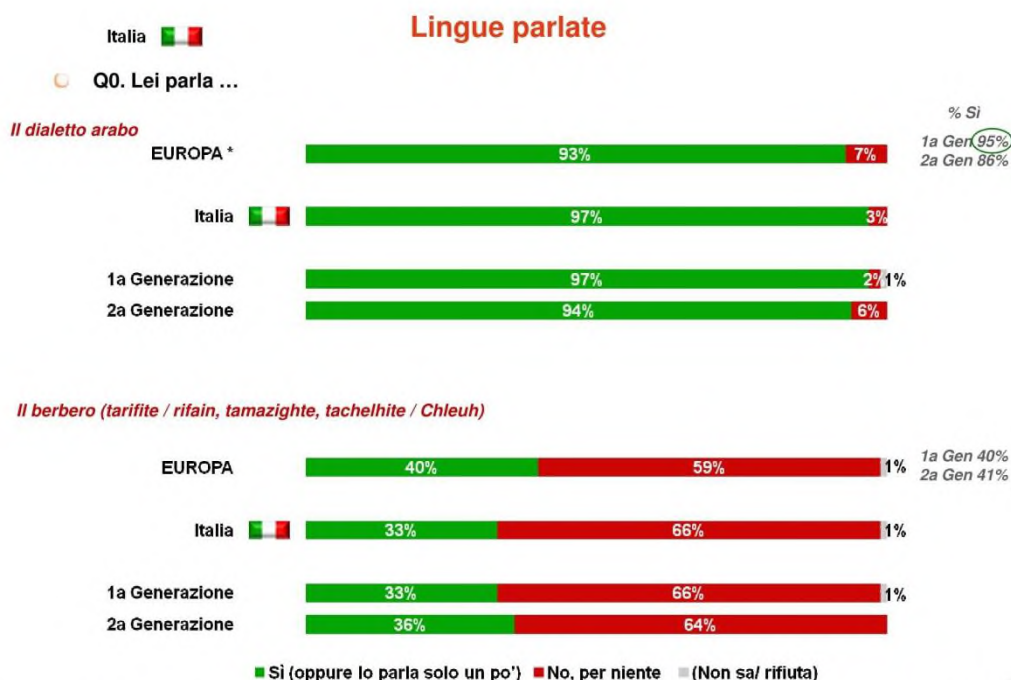


El bereber (tarifite / rifain, tamazighte, tachelhite / Chleuh)



■ Lo hablan sin problemas ■ Lo entienden bien o solo un poco ■ No lo entienden ■ (No sé /Se niega)

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009



Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Italia

Lingue principali utilizzate

Q1. Qual è la lingua o le lingue principali che parla più frequentemente in casa ? ...

...In generale (A tutti)

Campionario persone intervistate	EUROPA			Italia		
	2819	2101	718	401	370	31*
		%	%		%	%
	%	1a Generazione	2a Generazione	%	1a Generazione	2a Generazione
Lingua del paese di residenza	64	61	73	89	89	90
L'arabo dialettale	63	67	49	69	70	61
Il Berbero	20	20	20	9	9	13
(Altro)	2	2	3	4	4	3
(Non sa/Rifiuta)	+	+	-	-	-	-

...E con i Suoi figli/bambini (Ai genitori di figli minorenni)

Campionario persone intervistate	EUROPA			Italia		
	1366	1161	205	172	170	2*
		%	%		%	%
	%	1a Generazione	2a Generazione	%	1a Generazione	2a Generazione
Lingua del paese di residenza	66	63	80	84	84	*
L'arabo dialettale	66	69	51	80	80	*
Il Berbero	16	17	12	11	11	*
(Altro)	1	1	2	2	2	*
(Non sa/Rifiuta)	+	-	+	-	-	*

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Italia 

Lingue principali utilizzate

Q1. Qual è la lingua o le lingue principali che parla più frequentemente in casa ? ...

... E con il Suo/la Sua congiunto/a (Se sposato/a o convivente)

Campionario persone intervistate	EUROPA			Italia		
	1769	1531	238	221	219	2*
	%	%	%	%	%	%
		1a Generazione	2a Generazione		1a Generazione	2a Generazione
Lingua del paese di residenza	39	33	75	34	33	*
L'arabo dialettale	67	70	45	80	80	*
Il Berbero	22	23	14	17	17	*
(Altro)	1	1	1	1	1	*
(Non sa/Rifiuta)	1	+	+	-	-	*

... E con i Suoi genitori (Ai giovani dai 18 ai 34 anni)

Campionario persone intervistate	EUROPA			Italia		
	1458	862	596	198	170	28*
	%	%	%	%	%	%
		1a Generazione	2a Generazione		1a Generazione	2a Generazione
Lingua del paese di residenza	25	14	40	22	19	36
L'arabo dialettale	71	77	62	85	87	79
Il Berbero	27	25	31	16	16	14
(Altro)	1	1	+	5	5	4
(Non sa/Rifiuta)	1	1	-	-	-	-

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009

Italia 

Lingue principali utilizzate

Q1. Qual è la lingua o le lingue principali che parla più frequentemente in casa ? ...

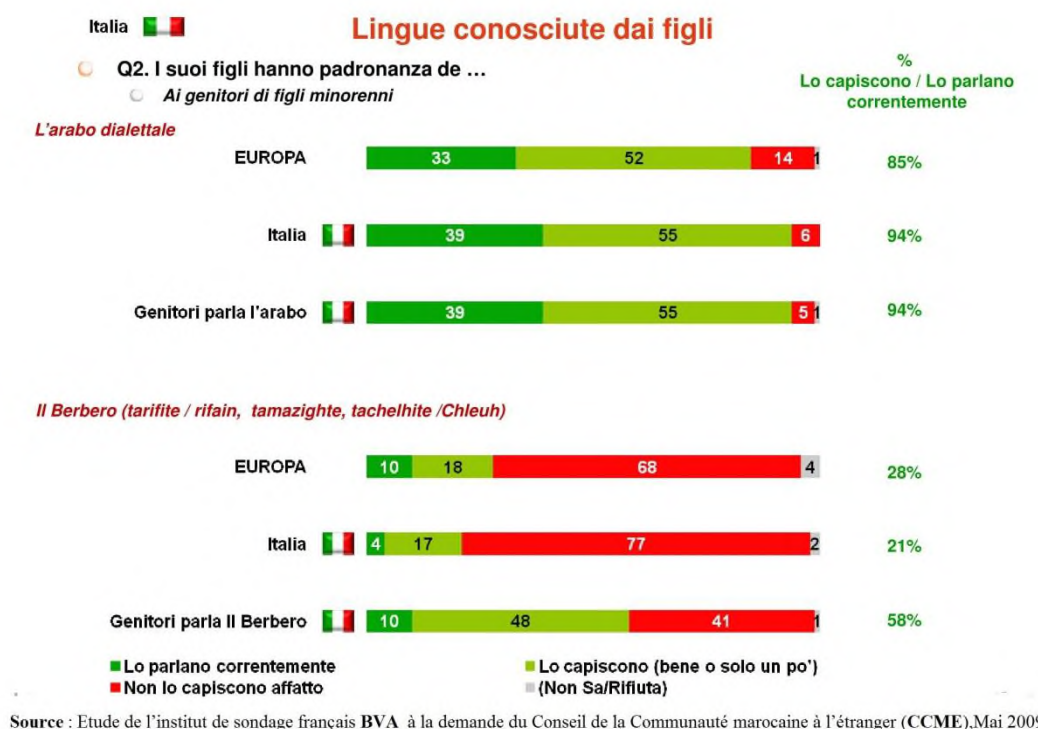
pala l'arabo

	In generale	E con i Suoi figli/bambini	E con il Suo/la Sua congiunto/a	E con i Suoi genitori
Campionario persone intervistate	388	170	218	191
	%	%	%	%
Lingua del paese di residenza	89	84	34	19
L'arabo dialettale	71	81	81	89
Il Berbero	9	11	17	14
(Altro)	3	1	1	4
(Non sa/Rifiuta)				

pala Il'berbero

	In generale	E con i Suoi figli/bambini	E con il Suo/la Sua congiunto/a	E con i Suoi genitori
Campionario persone intervistate	133	59	80	55
	%	%	%	%
Lingua del paese di residenza	80	70	33	31
L'arabo dialettale	55	76	70	71
Il Berbero	28	31	48	56
(Altro)		2		
(Non sa/Rifiuta)				

Source : Etude de l'institut de sondage français BVA à la demande du Conseil de la Communauté marocaine à l'étranger (CCME), Mai 2009



1) Renforcer les liens culturels et identitaires juste avant ELCO

La politique du Maroc à l'intention des émigrés ne se limite pas aux questions économiques. La consolidation des liens avec les MRE est l'un des principaux objectifs de cette politique. Les liens culturels, linguistiques et religieux sont supposés être la clé d'une contribution économique pérenne des MRE.

2) Faciliter les retours vacanciers

Les retours vacanciers sont supposés contribuer au maintien du lien entre le Maroc et les MRE. Ces retours ont un impact positif sur l'économie puisqu'ils stimulent l'activité touristique. C'est pourquoi les institutions mettent en place des dispositifs visant à les faciliter.

De 1990 à 1995, la Fondation Hassan II pour les MRE est chargée de faciliter les retours dans le cadre d'une action intitulée l'Opération transit. À partir de 1996, c'est la commission nationale chargée de l'Opération accueil transit des RME, avec le soutien du service social des Forces armées royales, et d'autres instances, dont la fondation, qui s'occupe de cette opération.

Aujourd'hui, l'Opération transit prend une grande ampleur et est prise en charge par la Fondation Mohammed V pour la solidarité. Elle est désormais intitulée Marhaba (bienvenue) et se déroule chaque année du 15 juin au 15 septembre. Elle témoigne de la capacité des acteurs institutionnels marocains de se coordonner. Le dispositif Marhaba réunit des acteurs du secteur privé et public au sein d'une commission nationale présidée par le ministère de l'Intérieur. La coordination se fait avec l'Espagne, pays par lequel transite la majeure partie des émigrés. L'objectif de l'opération Marhaba est de faciliter les flux et de garantir que les voyages se déroulent dans de bonnes conditions. Si la majeure partie des mesures mises en place sont d'ordre logistique et sécuritaire, d'autres visent au bien-être des MRE. À titre d'exemple, la Fondation Mohammed V pour la solidarité met à disposition des MRE une assistance administrative et médicale sur des sites en Espagne (Almeria et Algésiras), en France (Sète), en Italie (Gênes) et au Maroc (dans les principaux ports et aéroports et dans les villes de Larache, Taourirt, Gueznata, Tazghanine et Ras El Ma). Il est possible de se procurer un guide descriptif de ces sites auprès des consulats marocains ou des partenaires privés de la fondation, tels que les compagnies maritimes et aériennes. Ce guide est disponible dans les langues des principaux pays d'accueil ainsi qu'en Amazigh et en Arabe.

L'opération Marhaba peut être considérée comme un succès. Selon les chiffres communiqués par la Fondation Mohammed V, près de deux millions de MRE se rendent au Maroc entre juin et septembre chaque année. L'ampleur des retours estivaux semble confirmée par l'étude BVA auprès de la population marocaine résidant en Europe, commanditée par le CCME et publiée en 2010. Près de 70 % des MRE de première génération déclarent se rendre au Maroc au moins une fois par an. Exception faite de l'Allemagne, les chiffres montrent que les MRE de seconde génération se rendent aussi souvent dans le pays de leurs parents. Pourtant, le dispositif d'accueil peut encore être amélioré. Les MRE font état de difficultés durant leurs retours, attribuables, entre autres, au temps d'attente, aux difficultés administratives et aux problèmes de corruption des agents de la gendarmerie et des douanes.²⁹⁹

Les autorités encouragent les retours vacanciers par l'organisation de séjours et de camps d'été destinés aux enfants et aux jeunes MRE.

Le ministère chargé des MRE organise des universités d'été destinées aux jeunes MRE âgés de 18 à 25 ans et étudiants à l'université. Ce programme dure environ deux semaines et réunit quelque 300 jeunes. Les autorités le présentent comme une opportunité d'apprentissage de la langue et de la culture et un espace de sociabilité et d'interaction. Des frais modiques

²⁹⁹ CCME-BVA, (Mai 2009).

(250 euros) permettent la prise en charge intégrale des jeunes (transport, hébergement, restauration, etc.). Cette année, le ministère organise la cinquième édition. Elle a pour thème « Coexistence culturelle et intégration » et se déroule au sein de diverses universités marocaines du 12 au 22 août 2013. Au programme, « la richesse de la culture marocaine », « l'histoire et le Maroc », « l'islam et la coexistence », des ateliers de langues nationales et des visites de sites historiques. La culture et la religion ne figurent pas seules au programme, puisqu'une journée est dédiée à la contribution économique des MRE dans leur pays d'origine avec une présentation sur le thème « les grands chantiers de développement au Maroc » et à la visite de centres régionaux d'investissement. Une place est également réservée à la politique. Des présentations sur les réformes politiques et la nouvelle constitution avec une emphase sur la question des MRE sont proposées. Des visites de siège de Conseil régional et d'associations militantes des droits de l'homme sont programmées. La procédure de candidature est simple et se fait individuellement en ligne.

Le ministère chargé des MRE et la Fondation Hassan II pour les MRE organisent des séjours pour les enfants des MRE. La fondation propose des séjours culturels de deux semaines, une fois par an, depuis 1998 (avant cette date elle proposait des colonies de vacances). Les séjours sont réservés aux enfants de 9 à 13 ans. La procédure de candidature est plus complexe que celle prévue pour les universités d'été puisque les informations doivent être demandées à un consulat marocain. Les demandes de participation doivent se faire par l'intermédiaire des Amicales ou des associations de MRE. Depuis 1998, date du lancement du programme, 11 028 enfants ont participé aux séjours culturels proposés par la fondation. Le nombre annuel de bénéficiaires a connu une nette augmentation puisqu'ils étaient 318 en 1998 et 876 en 2012.

Le ministère des MRE organise quant à lui une vingtaine de séjours par an qui profitent à environ 500 enfants de 8 à 15 ans. Aucune évaluation de l'impact de ces dispositifs n'est disponible. L'organisation de séjours par le ministère, indépendamment de la fondation, atteste de la nécessité de rationaliser ces programmes. Ces dispositifs destinés aux enfants et aux jeunes adultes ne profitent qu'à une partie infime des MRE. Environ 1 500 enfants et 300 jeunes adultes bénéficient de ces dispositifs, chaque année, alors que le Maroc estime à plus de trois millions de personnes le nombre de MRE.

3) Transmettre la langue et la culture marocaine

Des actions qui visent à la promotion de la culture et des langues marocaines ont lieu au sein des pays d'accueil. Cette promotion se fait grâce au programme Dar Al Maghrib (la

maison du Maroc) basé sur la construction de centres culturels. Le ministère des MRE indique que la mise en place de six centres culturels est prévue dans les villes suivantes : Montréal, Bruxelles, Tunis, Tripoli, Amsterdam et Mantes-La-Jolie. Seul le centre de Dar Al Maghrib à Montréal est aujourd'hui actif. Il a été inauguré en juin 2012.

L'un des dispositifs clés de transmission de la langue et de la culture marocaine consiste à offrir des enseignements au sein des pays d'accueil. Ce dispositif, né de la signature d'accords entre le Maroc et ses partenaires, prend des formes différentes. Analysons deux des initiatives les plus importantes : le partenariat avec la France et le partenariat avec la Belgique. Ces deux pays concentrent 78 % des enseignants envoyés par le Maroc.

L'accord entre le Royaume du Maroc et la République française concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves résidant en France a été signé le 14 novembre 1983. Le préambule est semblable à l'accord entre la France et l'Algérie de 1981 sur le même thème. Il spécifie que l'enseignement de la langue et de la culture d'origine est un facteur d'épanouissement pour les enfants. Il permettrait une meilleure adaptation au pays d'accueil et la réinsertion éventuelle dans le pays d'origine. L'enseignement des langues et de la culture marocaine est intégré au temps scolaire à hauteur de trois heures hebdomadaires. Les manuels et les supports pédagogiques sont le fruit d'une coopération entre les deux parties. Les enseignants sont employés par le Maroc, mais sont intégrés à l'équipe pédagogique de l'établissement français dans lequel ils exercent. Les contrôles des enseignants sont assurés conjointement par les autorités pédagogiques des deux pays.

Le partenariat entre la Fédération de Wallonie Bruxelles et le Maroc débute en 1983 dans le cadre d'une action plus large, initiée par la Belgique pour les enfants des travailleurs migrants. Ce partenariat concernait également l'Espagne, le Portugal et l'Italie qui, comme le Maroc, s'inquiétaient de la scolarisation des enfants de leurs ressortissants. L'objectif était de maintenir les liens culturels et linguistiques car il était admis que ces migrants et leurs enfants retourneraient dans leur pays d'origine. En 1997, la Communauté française de Belgique, la Grèce, l'Italie, le Maroc, le Portugal et la Turquie signent leur première charte de partenariat pour la période 1997-2000. Une nouvelle charte de partenariat est signée pour la période 2001-2005. À partir de 2006, la charte devient bilatérale. La charte entre le Maroc et la Communauté française de Belgique a été renouvelée pour les périodes 2009-2012 et 2012-2017. Selon cette Charte, le Maroc est chargé de désigner, rémunérer et assurer l'accompagnement pédagogique des enseignants. Les enseignants sont marocains. Les enseignements sont ouverts à tous et non exclusivement aux enfants issus de l'immigration marocaine. Deux types d'enseignements sont prévus. Des cours d'ouverture aux langues et à

la culture, intégrés au cur-sus. Ils sont assurés en français conjointement par un professeur marocain et un professeur belge. Des cours de langue sont proposés après la classe. Ils sont facultatifs et tous les enfants peuvent s'y inscrire s'ils le souhaitent, indépendamment de leurs origines.

Du côté marocain, la gestion de l'Enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine (ELACM) est confiée à la Fondation Hassan II pour les MRE en 1991. Ce programme, mis en place en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale, concentre 85 % des ressources de la fondation et explique, en grande partie, les déficits de celle-ci. Aujourd'hui, l'ELACM emploie 576 enseignants et profite à 75 387 élèves. Ces élèves sont très majoritairement, mais pas exclusivement, Marocains. Depuis 2001, les enseignants sont sélectionnés par un concours ouvert aux enseignants-fonctionnaires. L'objectif de ce nouveau dispositif de recrutement est de renouveler les enseignants, trop âgés, selon une étude d'évaluation du programme commanditée par la fondation. Notons que ce programme n'est pas mis en place dans tous les pays d'accueil et que l'offre est concentrée. 78 % des enseignants sont localisés en Belgique et en France. ELACM n'est pas un dispositif homogène. Des formules d'enseignement variées existent, comme nous avons pu le voir dans les cas belge et français étudiés. Environ 1 % des enfants reçoivent les enseignements durant les périodes préscolaires, 14 % grâce aux enseignements intégrés (dans des écoles publiques pendant les horaires de cours), 59 % reçoivent ces enseignements en différé (au sein des écoles publiques en dehors des horaires de cours) et 26 % parallèlement à l'école, à l'initiative d'associations ou de mosquées. Dans ce dernier cas, les enseignants ne sont pas rémunérés par la fondation, mais celle-ci peut contribuer à leur formation et mettre à leur disposition des livres et des manuels scolaires. Durant l'année scolaire 2011-2012, l'ELACM est dispensé au sein de 2 411 établissements scolaires publics et de 441 associations. À l'avenir, la fondation souhaite encourager les associations et les mosquées œuvrant dans ce domaine afin de limiter les coûts liés aux salaires des enseignants. La fondation veut également diversifier l'offre en proposant des enseignements à distance via Internet.

Ces orientations semblent aller dans la bonne direction. La question de la maîtrise des langues du Maroc par les enfants d'émigrés est particulièrement délicate. L'enquête CCME-BVA menée auprès des MRE en Europe en 2009 indique que seuls 34 % des enfants de familles arabophones marocaines parlent couramment la langue de leurs parents et seuls 24 % des enfants familles marocaines berbérophones parlent couramment la langue de leurs parents (rifain, chleuh et tamazight). Le pourcentage d'enfants capables de comprendre un peu ou beaucoup la langue de leurs parents est beaucoup plus élevé. Ils sont 53 % des enfants de

Marocains arabophones, et 42 % des enfants de Marocains berbérophones à comprendre (bien ou seulement un peu) la langue de leurs parents (CCME-BVA, Mai 2009).

II. Les institutions marocaines chargées d'apprentissage des langues et de la culture marocaine :

1. Ministère chargé des marocains résidant à l'étranger et des affaires de la migration.

A. Objectifs et actions

- Renforcer l'identité nationale des nouvelles générations et garantir leur attachement au pays d'origine.
- Encadrer les programmes éducatifs des associations œuvrant dans le domaine de l'enseignement des langues et de la culture marocaines et renforcer leurs capacités.
- Soutenir l'intégration des enfants MRE dans les pays d'accueil.

a) Enseignement institutionnel

b) Cadre réglementaire

- Accords intergouvernementaux entre le Maroc et la France, Espagne et Belgique.

c) Actions

- Promotion de l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine dans les différents pays de résidence en coordination avec les institutions marocaines concernées.
- Participer aux réunions des groupes du travail chargés du suivi de l'enseignement de la langue arabe et la culture marocaine à l'étranger.

d) Partenaires

- Ministère des affaires étrangères et de la coopération
- Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle
- Fondation Hassan II pour les marocains résidant à l'étranger
- Ministères de l'éducation des pays d'accueil

e) Enseignement parallèle : Cadre réglementaire

- Convention de partenariat et de coopération signée entre le Ministère et le Secteur de l'Education scolaire le 13 octobre 2011.
- Convention de partenariat signée entre le Ministère et l'Institut Royal de la Culture Amazighe.

- Accords de partenariat signés entre le Ministère et le tissu associatif des MRE à l'étranger.

❖ **Actions**

- L'organisation de sessions de formation au profit des enseignants et des responsables administratifs et pédagogiques travaillant au sein des associations dans le domaine de l'enseignement de la langue arabe et la culture marocaine à l'étranger.
- L'appui des projets d'enseignement de la langue arabe et la culture marocaine au profit des enfants Marocains résidant à l'étranger.
- La fourniture de livres scolaires et outils didactiques aux associations œuvrant dans le domaine de l'enseignement de la langue arabe et la culture marocaine.
- L'appui technique et financier des associations MRE actives dans l'enseignement de la langue et la culture amazigh au profit des enfants Marocains à l'étranger.

❖ **Partenaires**

- Ministère des affaires étrangères et de la coopération (Ambassades et consulats marocains)
- Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle
- Fondation Hassan II pour les marocains résidant à l'étranger
- Associations des MRE à l'étranger
- Universités et centres de formation établis à l'étranger

B. Bilan et plan d'action

a) Bilan de l'Action éducative destinée aux enfants des Marocains résidant à l'étranger

b) L'enseignement intégré de la langue arabe et de la culture marocaine à l'étranger

- La contribution effective et efficiente aux réunions annuelles des groupes de travail bilatéraux, lesquels sont maroco- français, maroco-belge et maroco-espagnol et qui sont chargés du suivi de la mise en œuvre du programme officiel de l'enseignement de la langue arabe et de la culture à l'étranger, dont le nombre de bénéficiaires a atteint environ les 70.000.
- La poursuite de l'exécution du plan d'action pour la réforme et le développement du programme d'enseignement de la langue arabe et la culture marocaine à l'étranger en coordination avec les partenaires concernés par la gestion de ce programme, et cela à travers:

- La préparation du cadre de référence pour l'enseignement de la langue arabe et la culture marocaine à l'étranger cadre, sur lequel se basera la production des manuels scolaires à partir de l'année 2015.
- Le renouvellement de 144 cadres de l'enseignement à l'étranger.
- La sélection de deux inspecteurs pour mener à bien la supervision pédagogique des professeurs d'arabe en France.

c) L'éducation informelle de la langue arabe et la culture marocaine à l'étranger

La promotion de l'enseignement informel de la langue arabe et de la culture marocaine au profit des enfants marocains à l'étranger à travers le renforcement des capacités professionnelles des associations actives dans le domaine éducatif et le soutien financier de leurs projets ainsi que par la fourniture de manuels scolaires. Dans ce cadre, il a été question en 2014 de :

- Organisation de 4 sessions de formation en France et aux Pays-Bas au profit de 140 enseignants et de 73 superviseurs administratifs et éducatifs travaillant dans les associations actives dans le domaine d'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine au profit des enfants marocains à l'étranger.
- Subvention de 4 projets d'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine au profit des enfants marocains résidant en France, aux Pays-Bas et États-Unis avec un montant estimé à 2.2000.000 dirhams.
- Fourniture de 231 des associations marocaines à l'étranger de plus de 100 000 manuels scolaires et d'outils didactiques pour l'enseignement de l'arabe et la culture marocaine à l'étranger, qui ont été acquis à 1.698.625 dirhams.

d) Le soutien scolaire des élèves marocains résidant à l'étranger

- Préparation de la réalisation d'une étude sur la performance scolaire des élèves marocains résidant à l'étranger.

e) Plan d'Action Educatif 2015

❖ L'enseignement intégré de la langue arabe et de la culture marocaine à l'étranger

- Suivi de l'exécution du programme d'enseignement officiel de la langue arabe et de la culture marocaine et la veille à son développement avec les partenaires européens.
- La poursuite de l'exécution du plan d'action relatif à la réforme de cet enseignement en coordination avec les différents intervenants marocains. Dans ce sens, il sera question de :

- Renouveler la 3ème et dernière tranche du corps enseignant conformément à ce qui est prévu dans le plan d'action dont l'exécution a été amorcée depuis 2012.
- Sélectionner deux inspecteurs en France, un en Belgique et un autre en Espagne pour l'encadrement éducatif des enseignants de la langue arabe.
- Produire les manuels scolaires, précisément ceux du 1er et 2ème niveau ainsi que de leurs copies numérisées.

❖ **L'éducation informelle de la langue arabe et la culture marocaine à l'étranger**

- Attribuer un soutien financier aux projets des associations marocaines à l'étranger actives dans le domaine l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine au profit des enfants marocains résidant à l'étranger.
- Fournir environ 200 associations marocaines à l'étranger de manuels scolaires et outils didactiques.
- Poursuivre l'exécution du programme des sessions de formation dont en bénéficiera environ 240 enseignants et superviseurs éducatifs en Italie et en Espagne.

❖ **Le soutien scolaire des élèves marocains résidant à l'étranger**

- Soutien et accompagnement des projets des associations des marocains résidant à l'étranger relatifs au soutien scolaire des élèves marocains qui ont des difficultés à l'école.
- Suivi de la réalisation de l'étude sur la performance scolaire des élèves marocains résidant à l'étranger.

❖ **Bourses d'études**

Dans l'objectif d'accompagner et de soutenir les étudiants MRE en situation précaire afin de poursuivre leurs études universitaires. Le Ministère Chargé des Marocains Résidant à l'Etranger et des Affaire de la Migration a signé un accord de partenariat et de coopération avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres, afin d'octroyer annuellement 1000 bourses universitaires en faveur des étudiants MRE en situation précaire.

2. Fondation Hassan 2 pour les Marocains Résidant à l'Etranger

Créée en 1990 par feu Sa Majesté le Roi Hassan II et présidée par SAR la Princesse Lalla Meryem, la Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger est régie par la loi N° 19-89 promulguée par le dahir N° 1-90-79 du 20 Hija 1410 (13 juillet 1990). Il s'agit d'une institution à but non lucratif, dotée de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Elle a pour objet d'œuvrer pour le maintien des liens fondamentaux que les

Marocains résidant à l'étranger entretiennent avec leur patrie et de les aider à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent du fait de leur émigration.

La Fondation déploie à cet effet, une panoplie de programmes dans les domaines culturel, juridique, économique et social, qui mobilisent plus de 700 personnes dont plus de 600 à l'étranger.

La loi organique n° 02/12 promulguée par le Dahir n° 1.12.20 du 27 Châabane 1433 (17 juillet 2012) relatif à la désignation dans les emplois supérieurs conformément aux articles 49 et 92 de la Constitution, classe la Fondation parmi les établissements publics stratégiques en ce qui concerne la nomination de son Président Délégué.

A. Les Missions de Fondation Hassan 2

a) Promotion culturelle

L'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine aux enfants de la communauté marocaine résidant à l'étranger est au centre des préoccupations de la Fondation. D'abord en raison des objectifs essentiels qu'il s'assigne pour la préservation de l'identité culturelle des enfants de cette communauté et la consolidation des liens avec la Mère Patrie, ensuite, en raison de l'intérêt que suscite ce programme auprès de nos compatriotes de l'extérieur, toujours attachés aux valeurs de leur pays. Le Séjour Culturel est défini comme étant le prolongement naturel de l'ELCO. Il offre aux participants l'occasion de découvrir, de redécouvrir et apprécier la richesse de leur culture d'origine dans ses multiples dimensions. Ce programme a connu une charte de qualité structurante et une évolution remarquable des participants. Les questions d'ordre religieux revêtent un intérêt particulier pour la communauté marocaine résidant à l'étranger comme pour la Fondation, l'islam constitue par essence le soubassement de l'identité culturelle et culturelle marocaine...

b) L'Enseignement de la Langue Arabe et de la Culture Marocaine (ELACM)

c) L'ELACM au cœur des mutations contextuelles des MRE

Activité initiée dès le début des années soixante dix en direction des enfants marocains résidant à l'étranger. Elle répond à une demande massive de la communauté marocaine soucieuse de garantir à ses enfants les chances de réintégrer aisément les bancs des écoles au Maroc en cas de retour définitif. L'option retour étant, petit à petit, abandonnée pour céder place au choix de résidence, l'ELACM devient, à l'occasion, un enseignement d'aide à l'intégration dans les sociétés d'accueil.

Au-delà des différentes attentes d'ordre linguistique culturelle ou cultuelle, l'ELACM demeure, aux yeux des Marocains de l'extérieur, un facteur incontesté de consolidation des liens séculaires avec le pays d'origine et de sauvegarde de l'identité culturelle marocaine plurielle. En outre, la place qui échoit à l'ELACM est consacrée en vertu des accords bilatéraux et des conventions internationales relatives aux droits humains.

d) L'ELACM mobilisateur de ressources

La gestion de l'ELACM a été conférée à la Fondation en application d'un procès verbal en date du 8 mai 1991 signé par les départements ministériels concernés. La Fondation s'est attelée à la remise à niveau de cet enseignement tout en œuvrant à satisfaire les besoins en personnel enseignant et améliorer son rendement. Pour ce faire, un programme d'action a été arrêté conjointement avec le Ministère de l'Education Nationale aux termes des recommandations de l'enquête d'évaluation diagnostique réalisée par la Fondation en 1999.

Aujourd'hui l'ELACM mobilise des moyens humains et financiers conséquents près de 85 % des ressources de la Fondation, emploie 576 enseignants et draine en moyenne 75.387 bénéficiaires par an.

Les phases capitales qui ont marqué l'évolution de ce programme se déclinent comme suit :

- Une étude d'évaluation : le constat et les résultats
- Les mesures opérationnelles
- La pleine restructuration du corps enseignant
- Des effectifs de bénéficiaires en progression constante
- Encouragement des associations opérant dans le domaine de l'ELCO
- Diversification de l'offre : de l'enseignement classique au E-Learning
- Le monitoring périodique du corps enseignant

Le constat et les résultats

Une étude d'évaluation a été commanditée par la Fondation, en vue d'analyser les dysfonctionnements dont souffrait ce programme et dégager les solutions optimales pour inscrire cette activité dans une approche qualitative.

Les principales recommandations auxquelles l'étude a abouti sont :

- La gestion du dossier de l'ELCO selon la loi de l'offre et de la demande dans une perspective fondée sur la réhabilitation, le suivi et la mesure de l'efficience
- Le rajeunissement progressif du corps enseignant
- La mise en place d'une procédure de sélection et d'affectation des enseignants adossée à des critères objectifs

B. Les principales recommandations arrêtées sont :

- Sur le court terme : développement d'une approche intégrée entre les opérateurs marocains en charge de l'ELCO à l'extérieur et une meilleure coordination, avec les partenaires étrangers.
- A moyen terme, renforcement du programme de l'ELCO au moyen d'outils pédagogiques et son enrichissement par des contenus culturels pertinents tenant de la civilisation et la culture marocaines. En parallèle, l'introduction des NTIC reste incontournable pour la généralisation de cet enseignement au moyen de supports informatiques dont doivent être équipés les ambassades et consulats.
- A long terme, encouragement des initiatives individuelles pour le développement de l'ELCO par la création d'espaces culturels et pédagogiques appropriés.

Pour l'exécution de ce programme, la Fondation a pris en charge certaines mesures opérationnelles dont le contenu est le suivant :

- Adoption depuis 2001, de critères objectifs, pour la sélection des enseignants sur la base d'un concours (épreuves écrites et orales) ouvert aux enseignants fonctionnaires répondant aux conditions d'accessibilité , à ce jour, un corps de 442 enseignants (50 en 2001, 179 en 2004 et 85 en 2005 et 42 en 2008,86 en 2010) affecté, a été sélectionné par la voie de concours.
- Mise en œuvre d'un processus de renouvellement progressif des enseignants en 2004 qui a touché 101 cadres dont l'ancienneté à l'étranger dépasse quinze années (61 en Belgique, 35 en France, 3 en Espagne et 2 en Allemagne).
- Extension de l'ELCO à l'Italie en 2004 et affectation du premier contingent d'enseignants composé de 30 éléments, dont 27 ont pris leur service au cours de l'année scolaire 2006/2007, suite à de longues négociations avec la partie italienne.
- Mise en place des mesures d'accompagnement de l'opération du départ volontaire en 2005, qui a touché 63 enseignants et qui ont pu, grâce à la collaboration et la coordination des services de la Fondation et du département de l'Education Nationale, être pourvus par les nouveaux titulaires, ce qui a permis une continuité des cours sans la moindre interruption.

a) Coopération internationale et partenariat

La Fondation ne cesse d'élargir son domaine de coopération et de partenariat avec les pouvoirs publics, les ONG, les organisations internationales spécialisées dans les questions migratoires au Maroc et dans les pays de résidence et avec les associations de Marocains de l'extérieur dans leur diversité et dans la pluralité de leurs intérêts La Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger, s'est dotée depuis sa restructuration en 1997, d'une nouvelle structure destinée à être l'interlocuteur privilégié de ses partenaires publics et privés. Il s'agit du Pôle Coopération et Partenariat, structure opérationnelle, chargé de :

- Développer la coopération avec les pouvoirs publics, les ONG, les organisations internationales spécialisées dans les questions migratoires au Maroc et dans les pays de résidence.
- Étudier et évaluer les projets résultant d'initiatives individuelles ou collectives des MRE et participer aussi au financement et à la réalisation de ces projets qui rentrent dans le cadre des missions assignées à la Fondation.
- Coopérer avec les institutions nationales et internationales qui s'intéressent à la question migratoire.
- Coopérer et développer un partenariat avec les associations des MRE.
- Organiser des séminaires internationaux sur la question de la migration marocaine.

b) Actions en faveur des jeunes

Plusieurs voyages culturels et de découverte du Maroc sont organisés chaque année, avec le soutien de la Fondation, au profit de jeunes MRE pour leur permettre de mieux connaître leur pays d'origine. Nous pouvons citer à cet égard quelques uns de ces voyages :

- Soutien à l'organisation de journées de formation au profit de journalistes et étudiants marocains résidant en Espagne et en Italie dans le but de créer un espace de communication entre les acteurs spécialisés dans le domaine du journalisme, (2010).
- Organisation d'un voyage d'échange par l'association Déclik asbl , axé sur la solidarité et l'éducation à l'environnement au profit de jeunes MRE, vivant en milieux défavorisés des quartiers bruxellois, (2012).
- Séjour culturel au Maroc au profit des enfants MRE de la 3ème génération, originaires de plusieurs pays d'accueil, organisé par l'Association femmes du Maroc et Méditerranée (France), 2012.
- Séjour culturel au Maroc en faveur de 20 jeunes MRE résidant aux Pays-Bas initié par l'Universiteit Studenten van Marokkaanse Afkomst à Rotterdam, (2013).
- Voyage d'échange « Maroc, tradition et modernité, terre d'accueil et de tolérance » au profit de jeunes marocains et français du Lycée Jean Bart (France), 2014.

c) Vie associative

Le Pôle Coopération et Partenariat, depuis sa création dans le cadre de la restructuration de la Fondation, a développé des relations de coopération avec les associations de Marocains résidant à l'étranger, les organisations non gouvernementales nationales et étrangères qui s'intéressent à la migration et à l'émigration marocaine en particulier. Des partenariats sont

concrétisés notamment en matière d'activités culturelles, sociales, scientifiques et pédagogiques avec ces associations selon des critères préétablis .

Les projets de partenariat soumis par les associations MRE représentent 95% de la totalité des projets reçus par la Fondation. Ceux-ci ont connu une augmentation sensible ces dernières années.

Nombre d'associations ayant bénéficiées du soutien de la Fondation(2013)

Pays	Associations
Allemagne	36
Belgique	91
Canada	10
Espagne	66
France	271
Italie	41
Maroc	145
Pays Bas	191
Sénégal	26
Suisse	7
Autres	10
Total	894

Source : Fondation Hassan 2 pour les MRE

d) Conventions de coopération et de partenariat

- Le 26/04/2006 : Convention de partenariat entre la Fondation Hassan II pour les MRE, l'Université Hassan 1er de Settat, le Conseil Régional de Chaouia-Ouardigha et le Centre Régional d'Investissement de Chaouia-Ouardigha.

- Le 25/05/2007 : Convention cadre de coopération entre la Fondation Hassan II pour les MRE et l'Agence pour la Promotion et le Développement Economique et Social de la Préfecture et des Provinces de la Région de l'Oriental du Royaume.
- Juillet 2007 : Accord entre l'Organisation Internationale pour les Migrations et la Fondation Hassan II pour les MRE, dans le cadre du projet « Migrations et Retour, Ressources pour le Développement (MigRessources2) ».
- Le 14/02/2008 : Convention de partenariat entre l'Université Mohammed Premier –Oujda et la Fondation Hassan II pour les MRE.
- Le 06/10/2008 : Protocole d'Accord entre la Fondation Hassan II pour les MRE et le Programme des Nations Unies pour le Développement.
- Le 25/11/2010 : Convention cadre de partenariat entre la Fondation Hassan II pour les MRE et la Fondation CEPAIM Accion Integral con Migrantes, Espagne.
- Le 25/11/2010 : Convention cadre de partenariat entre la Fondation Hassan II pour les MRE et la Confederazione Nazionale dell'Artigianato e dell Piccola se Media Impresa C.N.A. Sevicizi Della Regione Calabria, Italie.
- Le 25/11/2010 : Convention de coopération entre la Fondation Hassan II pour les MRE et la Mairie de la ville de Pérouse, Italie.
- Le 25/11/2010 : Convention de coopération entre la Fondation Hassan II pour les MRE et l'Agence pour le Droit aux Etudes Universitaires de l'Ombrie, Italie.
- Le 30/11/2011 : Convention cadre de partenariat entre la Fondation Hassan II pour les MRE et la Confederazione Nazionale dell'Artigianato e della Piccola e Media Impresa CNA, Italie.
- Le 07/12/2011 : Mémoire d'entente pour la mise en œuvre d'un programme pilote de coopération entre la Fondation Hassan II pour les MRE et l'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM) relatif au projet pilote de mobilisation des Marocains Résidant en Belgique pour le Développement du Maroc (MEDMA2).
- Le 16/01/2012 : Convention de coopération entre la Fondation Hassan II pour les MRE et l'Université Rey Juan Carlos dans le domaine de la recherche scientifique.

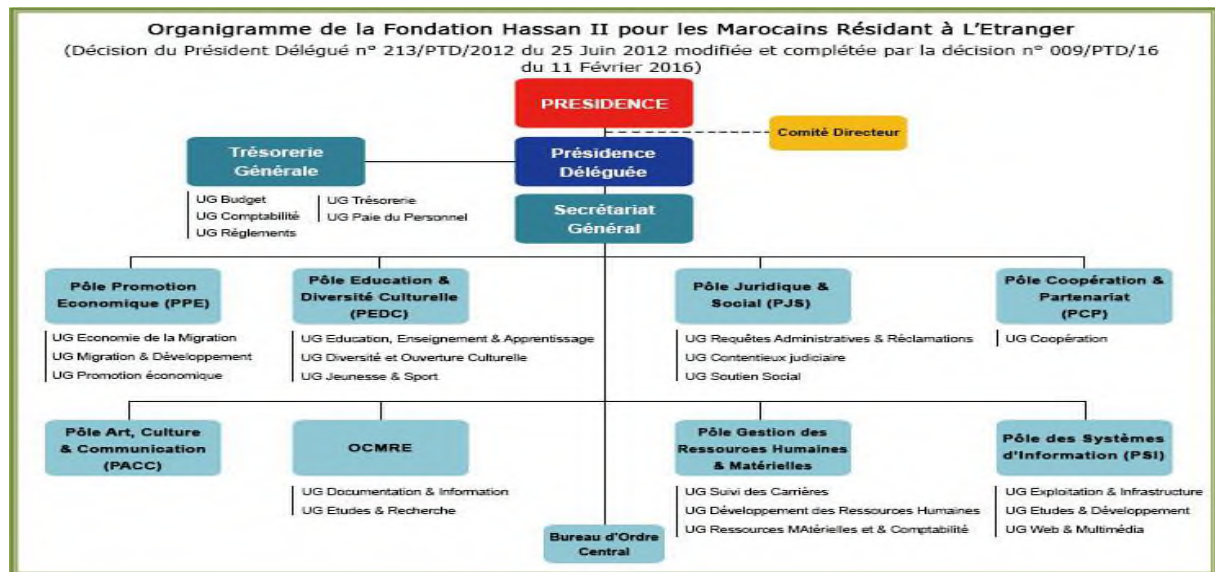
C. Textes de création :

Dahir n° 1-90-79 du 20 hijra 1410 (13 juillet 1990)

portant promulgation de la loi n° 19-89 créant la Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'étranger.³⁰⁰

³⁰⁰ Textes de création de la Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'étranger (Voir annexes)

D. Organigramme



Source : la Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger

3. Le Conseil de la communauté marocaine à l'étranger (CCME)

a) Le CCME, une institution nationale consultative

Le Conseil de la communauté marocaine à l'étranger (CCME), placé auprès de Sa Majesté le Roi Mohammed VI, a été établi en vertu du Dahir Royal n° 1.07.208 du 21 décembre 2007 pour un premier mandat de quatre ans. Institution consultative jouissant de l'autonomie administrative et financière, le CCME a pour mission d'assurer le suivi et l'évaluation des politiques publiques du Royaume envers ses ressortissants émigrés et leur amélioration en vue de garantir la défense de leurs droits et d'amplifier leur participation au développement politique, économique, culturel et social du pays. Le CCME est chargé par ailleurs d'assurer des fonctions de veille et de prospective sur les problématiques migratoires et de contribuer au développement des relations entre le Maroc et les gouvernements et les sociétés des pays de résidence des émigrés marocains.

b) Les attributions du CCME

Le CCME rend des avis notamment sur :

- Les avant-projets de textes législatifs ou réglementaires dont l'objet concerne les affaires de l'émigration et les questions concernant les Marocains résidant à l'étranger ;

- Les principales orientations des politiques publiques permettant d'assurer aux Marocains résidant à l'étranger le maintien de liens étroits avec leur identité marocaine, et plus particulièrement celles relatives à l'enseignement des langues, l'éducation religieuse et l'action culturelle ;
- Les mesures ayant pour but de garantir les droits et préserver les intérêts des Marocains résidant à l'étranger, notamment ceux en situation difficile ou précaire ;
- Les moyens visant à inciter les citoyens marocains résidant à l'étranger à participer aux institutions et aux différents secteurs de la vie au niveau national et à la promotion des actions menées à leur profit ;
- Les moyens de renforcer la contribution des Marocains de l'étranger au développement des capacités de leur pays d'origine, au développement humain durable et à la modernisation de la société ;
- Le développement des stratégies modernes de communication, d'interaction et de coopération avec les pays d'accueil aux niveaux culturel, humain et économique.

c) La composition du CCME

Le Conseil est composé conformément aux dispositions transitoires prévues dans l'article 24 du Dahir n° 1.07.208 du 21 décembre 2007 de deux catégories de membres : des membres à voix délibérante (le président, le secrétaire Général et cinquante membres) et des membres observateurs (dix ministères et sept institutions nationales).

Sont ainsi représentés les ministères de la Justice, de l'Intérieur, des Affaires étrangères et de la coopération, des Habous et des affaires islamiques, de l'Economie et des finances, de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, de la Jeunesse et des sports, de l'Emploi et de la formation professionnelle, du Développement social, de la famille et de la solidarité, ainsi que le ministère délégué auprès du Premier Ministre chargé de la communauté marocaine résidant à l'étranger.

Figurent également comme membres observateurs le Conseil supérieur des Oulémas, le Conseil supérieur des Oulémas d'Europe, la Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'étranger, la Fondation Mohammed V pour la solidarité, le Conseil consultatif des droits de l'homme, Diwan Al Madhalim, L'Institut Royal de la culture amazighe.

d) Les organes du CCME

Pour assurer ses missions, le CCME s'appuie sur les entités permanentes suivantes :

L'assemblée plénière. Composée de l'ensemble des membres du Conseil, elle délibère notamment sur :

- le programme annuel ou pluriannuel du Conseil, le règlement intérieur et le budget ;
- les projets de rapports, les recommandations et les avis consultatifs qui lui sont soumis ;
- les sollicitations de sa Majesté Le Roi Mohammed VI demandant au Conseil de délibérer sur une question relevant de ses missions.

Le président. Nommé par Dahir Royal pour un mandat de six ans renouvelable, il assure la coordination des travaux du Conseil, de ses organes et de ses activités. Il est le porte-parole du Conseil, l'interlocuteur officiel auprès des autorités publiques nationales et des conseils similaires ainsi qu'auprès des institutions internationales concernées par le domaine de sa compétence.

Le secrétaire général. Nommé par Dahir pour une durée de quatre ans, et choisi parmi ou en-dehors des membres du Conseil, il est chargé de la gestion administrative et financière du Conseil.

Le Bureau du Conseil. Composé du président, du secrétaire général, des présidents des groupes de travail, le bureau assiste le président dans la gestion des activités du Conseil.

Les groupes de travail. Constitués en assemblée plénière qui fixe leurs attributions, ils procèdent à l'élection d'un président et d'un rapporteur et rédigent un rapport d'activités annuel, intégré au rapport du Conseil. Six groupes de travail sont ainsi mis en place :

4. Citoyenneté et participation politique ;
5. Cultures, éducation et identités ;
6. Approche genre et nouvelles générations ;
7. Administration, droits des usagers et politiques publiques ;
8. Compétences scientifiques, techniques et économiques pour le développement solidaire ;
9. Cultes et éducation religieuse.

Des commissions ad hoc chargées de l'étude d'une question déterminée peuvent également être créées.

e) Amplifier l'action culturelle au sein de l'émigration

Convaincu de l'ampleur des attentes de l'immigration et notamment des jeunes générations dans le domaine culturel, le CCME contribue au renforcement de l'offre culturelle du Maroc par l'édition de CD de musique, la traduction et la publication d'œuvres d'auteurs marocains de l'étranger, le soutien aux manifestations culturelles des acteurs associatifs marocains, la

présence des artistes marocains de l'étranger dans plusieurs festivals au Maroc, le soutien de la présence des plasticiens marocains de l'immigration dans des salons internationaux, ...

Le CCME a également prêté son concours au montage de quatre expositions sur l'histoire de l'immigration présentées, après leur circulation en Europe, dans dix villes marocaines et notamment dans les grandes zones d'émigration. Une exposition portant sur les relations entre le Maroc et l'Europe, depuis le XIème siècle, a été présentée à Bruxelles, Rabat et Anvers, avant une escale à l'Hôtel de Ville de Paris, en septembre 2011.

En février 2012, le CCME était présent pour la quatrième année consécutive au Salon international de l'édition et du livre (SIEL) de Casablanca, dans stand commun avec le Conseil de la concurrence, le Conseil national des droits de l'Homme et l'Instance centrale de prévention de la corruption. Les quatre institutions ont voulu célébrer avec le public et les exposants cette grande fête populaire de la culture et de la citoyenneté.

Partenaire du Conseil consultatif des droits de l'Homme en 2009, le CCME avait rendu hommage en 2010 avec ses partenaires, le ministère de la Culture et le ministère délégué Chargé de la Communauté Marocaine Résidant à l'Etranger, aux écrivains marocains du monde, invités d'honneur de la seizième édition du SIEL. En 2011, à l'occasion de la 17ème édition du SIEL, le thème du stand du CCME était "Littératures - Migrations – Méditerranée".

Dans le même esprit de renforcement de l'offre culturel du Maroc, le Conseil a participé au Salon du livre de Maghreb de Montréal en mars 2011. Il a pris part à la 26ème édition du Salon international du livre et de la presse de Genève en avril 2012, lors de laquelle le Maroc était l'hôte d'honneur. Puis, lors du dernier trimestre 2012, le CCME a participé à la saison culturelle et citoyenne du Maroc en Communauté française de Belgique et à Bruxelles, DABA Maroc.

f) Evaluer les politiques publiques

En vue d'assurer sa double fonction d'institution consultative et de prospective, le CCME procède à une série d'études sur les politiques publiques marocaines ainsi que sur les dynamiques migratoires internationales et les débats qu'elle suscite tant au Maroc que dans les pays de résidence. En parallèle, et grâce à l'implication des membres observateurs, plusieurs auditions des principaux départements et institutions - publiques et privées - concernés par la problématique migratoire ont été tenues. Des séminaires et des colloques ont été organisés concernant différentes problématiques en rapport avec la mission du Conseil (les sportifs Marocains du monde, les journalistes Marocains du monde, l'apport des associations marocaines à l'étranger dans le co-développement, l'impact de crise économique sur les

migrants Marocains en Espagne et en Italie, les migrants en situation irrégulière au Maroc, etc.).

Le CCME mène aussi dans ce cadre une politique de suivi et de partenariat avec les institutions internationales impliquées dans la réflexion et l'action dans le domaine de l'immigration.

g) Une réflexion argumentée et pluraliste sur la citoyenneté

Le CCME a organisé en mars 2009 la Première rencontre internationale des Conseils de l'émigration. Elle s'est conclue par la création d'un comité de liaison et d'un secrétariat assuré par le CCME. La deuxième rencontre est prévue en Espagne. Cette réunion a permis un important échange d'expériences en matière de participation citoyenne des émigrés. Une étude présentant les expériences internationales dans ce domaine a été rédigée par l'équipe de chercheurs du CCME. Le Dahir portant création du Conseil lui confère la mission d'élaborer des avis sur la composition du futur Conseil et sur les modalités de participation des émigrés marocains à la vie démocratique de la nation. L'élaboration de ces avis devra être précédée par une large concertation que le Conseil est tenu de mener avec les acteurs des communautés marocaines à l'étranger, les acteurs politiques et les institutions concernées au Maroc même.

L'organisation d'un séminaire sur les réformes constitutionnelles, les 18 et 19 juin 2011 à Casablanca, au lendemain du Discours de Sa Majesté le Roi annonçant la tenue du référendum du 1er juillet, a enrichi le débat autour de la citoyenneté des Marocains du monde. Le séminaire était l'occasion de présenter deux études inédites. La première est intitulée « Représentation & participation politique des citoyens de l'étranger : Etat des lieux des expériences nationales. Modalités & limites ». La seconde est une étude comparative sur la place accordée à l'immigration et aux communautés expatriées dans la constitution du pays d'origine. Elle a concerné 45 pays.

h) Encourager la contribution des compétences de l'étranger au développement

Convaincu de la nécessité d'amplifier l'apport des compétences marocaines à l'étranger au développement du Maroc, le CCME a organisé plusieurs réunions avec à chaque fois des dizaines de cadres marocains hautement qualifiés (Montréal, Barcelone, Toulouse, Lyon, etc.). Il a mis en place un réseau social permettant des échanges et des débats, organisé en mars 2010, en partenariat avec le MCMRE, un séminaire sur la contribution des Marocains du monde au débat sur la Charte nationale pour l'environnement, avec plus de cinquante experts marocains résidant à l'étranger.

Un séminaire international sur la contribution des compétences marocaines du monde a eu lieu à Rabat au mois de mars 2012. Ce séminaire était l'occasion de présenter les résultats

d'une étude inédite menée par le CCME sur les politiques publiques et les actions associatives de mobilisation des compétences entreprises au Maroc sur les vingt dernières années.

4. Constitution Marocaine 2011 / Articles 16,17,18, 30,163

Article 16

Le Royaume du Maroc Œuvre à la protection des droits et des intérêts légitimes des citoyennes et des citoyens marocains résidant à l'étranger, dans le respect du droit international et des lois en vigueur dans les pays d'accueil. Il s'attache au maintien et au développement de leurs liens humains, notamment culturels, avec le Royaume et à la préservation de leur identité nationale. Il veille au renforcement de leur contribution au développement de leur patrie, le Maroc, et au resserrement des liens d'amitié et de coopération avec les gouvernements et les sociétés des pays où ils résident ou dont ils sont aussi citoyens.

Article 17

Les Marocains résidant à l'étranger jouissent des droits de pleine citoyenneté, y compris le droit d'être électeurs et éligibles. Ils peuvent se porter candidats aux élections au niveau des listes et des circonscriptions électorales locales, régionales et nationales. La loi fixe les critères spécifiques d'éligibilité et d'incompatibilité. Elle détermine de même les conditions et les modalités de l'exercice effectif du droit de vote et de candidature à partir des pays de résidence.

Article 18

Les pouvoirs publics Œuvrent à assurer une participation aussi étendue que possible des Marocains résidant à l'étranger, aux institutions consultatives et de bonne gouvernance créées par la Constitution ou par la loi.

Article 30

Sont électeurs et éligibles, tous les citoyennes et les citoyens majeurs jouissant de leurs droits civils et politiques. La loi prévoit des dispositions de nature à favoriser l'égal accès des femmes et des hommes aux fonctions électives. Le vote est un droit personnel et un devoir national. Les étrangers jouissent des libertés fondamentales reconnues aux citoyennes et citoyens marocains, conformément à la loi. Ceux d'entre eux qui résident au Maroc peuvent participer aux élections locales en vertu de la loi, de l'application de conventions internationales ou de pratiques de réciprocité. Les conditions d'extradition et d'octroi du droit d'asile sont définies par la loi.

Article 163

Le Conseil de la communauté marocaine à l'étranger est chargé notamment d'émettre des avis sur les orientations des politiques publiques permettant d'assurer aux Marocains résidant à l'étranger le maintien de liens étroits avec leur identité marocaine, les mesures ayant pour but de garantir leurs droits et préserver leurs intérêts, ainsi qu'à contribuer au développement humain et durable de leur pays d'origine et à son progrès.

5. Associations des Marocains Résidant à l'Etranger

Le paysage associatif des marocains résidant à l'étranger compte plus de 2.500 associations. Le bilan de ces associations peut être résumé dans la réalisation d'activités culturelles, religieuses et sportives au profit des marocains de l'étranger et au service des intérêts du Maroc dans les pays d'accueil, ainsi que la réalisation de projets de développement local et de solidarité au Maroc.

Le tissu associatif MRE montre une volonté sincère à contribuer à la concrétisation des objectifs stratégiques du Maroc en faveur de ses citoyens résidant à l'étranger. Ce potentiel compte, certes, un nombre important d'associations capables de bien gérer des projets, crédibles auprès de la communauté et des pouvoirs locaux et bien ancrées dans les sociétés des pays d'accueil.

Cependant, la réalité révèle que la capacité managériale d'une partie non négligeable de ce tissu accuse une certaine faiblesse et demande à être consolidée et améliorée, notamment dans les domaines liés à la conception et à la gestion des projets, à la mobilisation des ressources, à la négociation et à la communication avec les partenaires, etc.

Le Maroc fonde beaucoup d'espoirs sur ces associations pour jouer les rôles d'interface avec ses citoyens résidant à l'étranger, de relais avec les autorités et la société civile des pays d'accueil et de force de proposition et de réflexion pour la construction des politiques nationales en matière de migration. Il importe donc qu'elles soient en mesure de tenir ces rôles, d'être des exemples de sérieux, de dynamisme et d'efficacité pour le bien de la mission dont elles sont investies.

a) Programme de partenariat avec les Associations œuvrant en faveur des Marocains du Monde

Dans le cadre de la mise en œuvre d'une approche participative visant à promouvoir les intérêts des Marocains du Monde, le Ministère Chargé des Marocains Résidant à l'Etranger et des Affaires de la Migration a développé un ambitieux programme de partenariat avec le tissu

associatif MRE, dans l'objectif principal est d'accompagner les Marocains résidant à l'Etranger pour faciliter leur intégration et leur réussite dans les pays d'accueil.

Ce programme s'articule autour des principaux volets suivant:

- b) Soutien aux Associations œuvrant en faveur des MRE :** Le présent programme traduit la volonté du Ministère de construire de véritables projets de partenariat répondant à des besoins divers de la communauté Marocaine, et en même temps d'instaurer une nouvelle démarche impliquant le maximum d'acteurs territoriaux dans les pays d'accueil. Le Ministère a mis en place un programme de partenariat avec les associations MRE, notamment à travers la réalisation conjointe d'activités ciblées visant l'accompagnement de toutes les classes sociales des MRE en répondant à leurs différentes attentes et préoccupations
- c) Renforcement des capacités managerielles des Associations des MRE.**

6. L'Institut du Monde arabe

A. Centre d'intérêt en France et en Europe

a) Quels rôles ?quelles responsabilités ?

L'Institut du Monde arabe est un lieu de culture, fruit d'un partenariat entre la France et vingt-deux pays arabes. L'Institut a été reconnu d'utilité publique par décret en date du 14 octobre 1980³⁰¹. Il a été ouvert au public en novembre 1987. Fondation de droit français, l'IMA a été conçu pour faire connaître et rayonner la culture arabe. L'Institut est devenu aujourd'hui un véritable « pont culturel » entre la France et le monde arabe.

L'Institut du Monde Arabe (IMA), s'est fixé trois principaux objectifs :

- Développer et approfondir en France l'étude, la connaissance et la compréhension du monde arabe, de sa langue, de sa civilisation et de son effort de développement ;
- Favoriser les échanges culturels, la communication et la coopération entre la France et le monde arabe, et surtout dans les domaines des sciences et des techniques ;
- Participer ainsi à l'essor des rapports entre la France et le monde arabe, en contribuant au développement et au resserrement des relations entre celui-ci et l'Europe.

L'Institut est dirigé par un Président français et un Directeur général arabe. Il est administré par un Conseil d'administration composé de 12 membres, pour moitié Arabes et Français et près de 170 personnes issues de 12 nationalités différentes y collaborent, dont 75 professionnels de la culture et 83 agents administratifs³⁰².

³⁰¹ Voir annexe n° 2, « Actes de fondation, statuts ».

³⁰² L'Institut du Monde Arabe, Rapport d'activité 2003, Perspectives – Projets, 2004.

b) Une image positive de l'Institut du Monde Arabe :

Vers la fin des années 1970, le gouvernement français est plus que jamais conscient de l'absence de représentation du monde arabe en France alors que la France entretient des liens historiques anciens avec une grande partie des États qui composent le monde arabe. Depuis 1926, date à laquelle l'État a fait construire la Grande Mosquée de Paris, il manquait un lieu laïque pour valoriser la civilisation du monde arabe, son savoir, son art, son esprit et son esthétique. La volonté puissante des politiques de créer un pont entre l'Orient et l'Occident donne naissance le 28 février 1980 à l'idée de fondation de l'Institut du monde arabe, un établissement placé sous l'autorité morale d'un Haut Conseil, composé des représentants de tous les États membres de la Ligue arabe, et financé par la France et les États arabes.

C'est Valéry Giscard d'Estaing qui a été le premier à envisager un organisme de ce type afin d'apaiser les tensions du moment et de permettre des collaborations créatrices au lendemain de la première crise pétrolière. Très vite, à l'automne 1981, le président François Mitterrand augmente considérablement l'ampleur du projet en faisant en sorte que lui soit attribué un lieu en bord de Seine : une parcelle de terrain de l'université de Jussieu jusque-là inutilisée.

Un concours est alors lancé auprès de jeunes talents pour concevoir un écrin exceptionnel au cœur du Quartier latin. Jean Nouvel, Pierre Soria, Gilbert Lezènes et Architecture Studio sont choisis (l'architecte-conseil saoudien Zyad Zaidan est également consulté). Ce groupement fait le choix d'incruster des moucharabiehs photosensibles sur l'édifice de l'IMA. Ce projet architectural remporte l'Équerre d'Argent en 1988, puis l'année suivante l'Aga Khan Award. En 1987, l'inauguration du bâtiment a enfin lieu.

L'IMA s'inscrit très rapidement dans le paysage culturel parisien et confère un rayonnement nouveau à la culture arabe en France et en Europe. L'institution s'affirme comme un outil culturel et diplomatique d'exception au service des relations franco-arabes. L'IMA a été élu « Marque Culturelle Européenne 2014 » lors de la soirée « Awards des Marques Européennes de la Culture (9^e édition) » (Berlin - 30 octobre 2014)

B. Coopération – Partenariat

a) Avec le Ministère de l'Education Nationale française:

La Coopération, déjà existante en matière d'enseignement et de promotion de la langue, est appelée à se développer avec la convention du 19 novembre 2003, signée avec l'Education Nationale Française³⁰³.

³⁰³ La lettre de la société des amis de l'Institut du Monde Arabe, janvier - mars 2004.

Cette convention remplace celle de 1985, et prévoit également un partenariat renforcé dans les domaines de la formation, de l'animation éducative et de la recherche.

b) Accords et conventions et des protocoles d'accords avec le Maroc

Plusieurs accords et conventions et des protocoles d'accords ont été signés entre le Maroc (à travers des institutions ;des fondations ,des centres , des universités marocains) et l'Institut du Monde arabe , dans le but de promouvoir et transmettre la culture marocaine.³⁰⁴

c) Coopération avec d'autres partenaires :

❖ Avec le musée du Louvre :

Les relations sont constantes, les prêts d'œuvres d'art, la collaboration avec les conservateurs sont fréquents. Il y a aussi une création toute récente du département des « arts de l'Islam » qui vient pour renforcer cette coopération.

❖ Avec l'organisation islamique pour l'Education, les Sciences et Culture (ASESCO)³⁰⁵ :

Les relations se développent. Un protocole de coopération vient d'être signé entre l'IMA et cette organisation, dont le siège est à Rabat, en prévoyant l'organisation conjointe de semaines culturelles et d'expositions itinérantes en Europe et dans les pays arabes.

L'objectif est de faire mieux connaître les différents aspects de la culture et de la civilisation arabes. Le protocole prévoit également la création d'une banque de données sur les ouvrages de référence portant sur le monde arabe.

❖ Avec la Commission Européenne³⁰⁶ :

La coopération est appelée à se développer. L'Institut est reconnu comme un partenaire important du 3^{ème} volet (culturel) du processus de Barcelone et un acteur central en France du réseau de la Fondation euro - méditerranéenne.

❖ Avec le Parlement européen³⁰⁷ :

Les relations se renforcent, des contacts se nouent avec les parlementaires euro-méditerranéens qui proposent d'héberger l'une des expositions itinérantes de l'Institut dans les enceintes du Parlement à Bruxelles.

❖ Avec les institutions culturelles anglaises³⁰⁸ :

³⁰⁴ A l'exemple du protocole d'accord de coopération entre l'Institut du monde arabe et la Fondation nationale des musées du Maroc signé en Mai 2015 à Paris, dans le cadre de la Réunion de Haut niveau France-Maroc.

³⁰⁵ La lettre de la société des amis de l'Institut du Monde Arabe, janvier - mars 2004.

³⁰⁶ Idem.

³⁰⁷ La lettre de la société des amis de l'Institut du Monde Arabe, janvier - mars 2004.

³⁰⁸ Idem.

La British library s'est déclarée prête à renforcer avec l'Institut la coopération qui lui avait déjà été apportée en 2000-2001 pour l'exposition « chevaux et cavaliers arabes ».

Le British Museum est intéressé par un partenariat en vue d'une exposition sur la calligraphie arabe. Une possibilité s'ouvre de participer au festival du Monde arabe prévu à Londres en 2006.

Par ailleurs, le dialogue se poursuit également avec les pays arabes fondateurs, pour le renforcement de la coopération. C'est ainsi que l'institut du Monde arabe entend affirmer sa vocation d'être un lieu de rencontre et de dialogue entre les deux cultures et les deux civilisations arabe et occidentale.

- ❖ Nous pouvons conclure que l'Institut du monde arabe est un établissement culturel unique en son genre. C'est le symbole concret d'un meilleur dialogue entre cultures qui se sont fréquentées, échangées pendant des siècles et qui croissent maintenant, en France, afin de construire leur mémoire commune.

Il y a d'autres pays européens qui ont aussi des établissements culturels similaires, comme l'Espagne, la Grande-Bretagne, l'Allemagne..., mais aucun de ces établissements ne possède ni l'impact, ni la dimension partenariale, ni le dynamisme de manifestations et de produits culturels, ni l'ambition de l'Institut du monde arabe qui se veut davantage euro-arabe que franco-arabe.

En effet, la création de l'Institut du monde arabe en France n'allait pas de soi. C'est le témoin et l'expression d'une volonté concrète de relations très anciennes qu'elles continuent encore entre la France et les pays arabes, tant dans le domaine politique qu'économique et culturel. C'est également la réponse de la France appuyée par les pays arabes contre le racisme et la discrimination : l'IMA a parfaitement réussi à occuper, sur la scène culturelle française ainsi qu'européenne, une place très importante par le biais de ses actions, ses interventions et ses grandes manifestations culturelles au sein de la France et de l'Europe. Cependant, sa tâche est loin d'être achevée.

L'Institut du Monde Arabe doit consolider et accentuer les liens entre la communauté arabe de France et sa culture, notamment en ce qui concerne la langue maternelle, surtout au niveau des nouvelles générations (2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème}), une grande responsabilité à prendre par l'Institut à l'égard de ces générations.

Le Maroc a intérêt à consolider et coopérer avec l'Institut du Monde Arabe afin de renforcer les liens culturels qui relient les MRE avec leur pays d'origine.

Conclusion :

Enseigner la langue arabe et la culture d'origine à l'étranger est une mission que le Maroc a privilégié dès les années soixante-dix afin d'accompagner les Marocains résidant à l'étranger dans leurs pays de résidence. Conscient de l'importance de l'apprentissage de cette langue, le Maroc a signé sa première convention internationale en 1983 avec le Royaume Belge.

La Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger est l'intervenant le plus important, elle se charge de l'enseignement de la langue arabe et de la culture d'origine depuis le 8 mai 1991. Actuellement, 576 enseignants sont mis à la disposition de 75.387 bénéficiaires par an. Selon les résultats de l'évaluation 2011/2012, l'ELCO est dispensé dans 2.411 établissements scolaires publics et 441 associations et mosquées.

Cet enseignement s'organise en quatre types : L'enseignement préscolaire, l'enseignement intégré dispensé au sein des écoles publiques pendant les horaires réglementaires de travail, l'enseignement différé dispensé au sein des écoles publiques en dehors des horaires réglementaires de travail et l'enseignement parallèle dispensé à l'initiative des associations et dans les locaux des associations et des mosquées.

La répartition géographique des enseignants de la langue arabe est établie selon l'importance de la communauté marocaine dans les pays de résidence, dès lors, 78% de ces enseignants exercent en France et en Belgique. Toutefois, l'enseignement de la langue arabe et de la culture d'origine n'est toujours pas proposé dans certains pays comme le Portugal, la Suisse, l'Autriche, le Canada et les Etats Unis d'Amérique.

La gestion de l'ELCO dépend des pays de résidence. Ainsi, le Maroc prend en charge cet enseignement dans la majorité des pays, tandis que dans certains cas, comme l'Allemagne, ce sont les autorités du pays d'accueil qui prennent en charge les salaires de 83 enseignants.

La Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'étranger œuvre pour que le programme de l'ELCO soit renforcé continuellement au moyen d'outils pédagogiques et de contenus culturels adaptés. Par ailleurs, elle encourage les efforts des associations qui contribuent au développement de l'ELCO.

En outre, un système de monitoring des activités du corps enseignant a été mis en place par la Fondation pour favoriser la communication avec ce corps et suivre l'évolution des carrières. En revanche, la préparation en cours de manuels scolaires adaptés aux exigences des systèmes pédagogiques des pays d'adoption et des manuels d'encadrement, connaît quelques difficultés. Afin de diversifier l'offre, La Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'étranger a opté pour le e-Learning, à travers le lancement imminent de e-Madrassa, une plate forme d'apprentissage de la langue arabe en ligne pour les enfants d'origine marocaine.

Conclusion de la première partie :

Cette première partie qui s'est intéressée à examiner l'état de l'éducation et la formation des Marocains résidant à l'Etranger, en se basant sur les résultats des enquêtes et des sondages sur l'insertion des MRE dans les pays d'accueil³⁰⁹, ne prétend pas d'être exhaustive compte tenu, d'une part de la diversité, de l'ampleur et de la complexité de la composition démographique et sociale de la communauté marocaine à l'étranger et, d'autre part des difficultés et des contraintes de l'enquête qui ont rendu difficile d'observer la diversité des situations de l'ensemble des marocains de l'extérieur (absence d'une base exhaustive de sondage des MRE, difficultés d'enquêter les MRE directement dans les pays d'accueil...). Toutefois, les données collectées ont le mérite de contribuer à éclairer la problématique de l'insertion par l'éducation et la formation des MRE et de leurs enfants dans les pays d'accueil. A ce propos, l'analyse des données de l'enquête permet de dégager plusieurs observations. Au prime abord, l'enquête fait ressortir que les migrants marocains sont de plus en plus scolarisés. Les nouvelles générations de migrants possèdent des niveaux d'instruction supérieurs aux anciennes. Le passage par l'école marocaine est un fait marquant les migrants des dernières décennies. Pour ces migrants, le système éducatif national a joué un rôle non négligeable dans leur éducation de base. Mais si les migrants marocains d'aujourd'hui sont de plus en plus scolarisés, ils sont, par contre, peu qualifiés et/ou diplômés. Les MRE chefs de ménage qui exercent des emplois sans qualification sont nombreux, particulièrement dans les nouveaux pays d'immigration (l'Espagne et l'Italie). Ces mêmes enquêtes et recherches montrent aussi que les MRE considèrent généralement qu'ils occupent des emplois en inadéquation avec leurs qualifications et diplômes. Ce problème se pose particulièrement pour les MRE exclusivement formés au Maroc. L'enquête a permis de relever que les meilleurs taux d'adéquation formation/emploi sont enregistrés par les MRE qui ont pu avoir une double formation (formation à la fois dans la société d'origine et dans la société d'accueil). En plus du problème de la non-concordance entre formation et emploi qui ne manque pas d'avoir des répercussions négatives sur l'insertion des MRE dans les pays d'accueil, l'enquête fait ressortir également que l'accès des MRE aux formations professionnelles est très limité. Pourtant, ces formations professionnelles s'avèrent vitales pour obtenir un emploi qualifié et améliorer le statut au travail.

³⁰⁹ Enquête sur l'Insertion Socio-Economique dans les Pays d'Accueil , Haut Commissariat au Plan de 2005 et Sondage du conseil de la communauté marocaine à l'étranger , étude réalisée par l'Institut BVA en 2009

L'analyse de la situation des MRE en matière d'éducation et de formation s'est aussi attachée à examiner la scolarisation des enfants des migrants dans les pays d'accueil. Ce volet est d'une grande importance parce que les parents envisagent souvent la scolarisation de leurs enfants comme une voie royale de l'insertion socio-économique dans les pays d'accueil. A ce propos, les données de l'enquête montrent une généralisation de la fréquentation de l'école par les enfants des migrants dans les différents pays d'accueil et ceci suite à l'instauration du principe de l'obligation scolaire. Il ressort aussi que la fréquentation de l'école d'enfants de MRE est plus massive dans les anciens foyers migratoires (la France, la Belgique et la Hollande) parce que ces pays ont vu arriver au sein de leur système éducatif plusieurs cohortes d'enfants de MRE nés à l'étranger. Mais au-delà de la forte fréquentation de l'école, la question la plus importante, qui n'est pas sans impact sur le devenir social des MRE et de leur progéniture dans les pays d'accueil, porte sur la nature des parcours scolaires et des conditions dans lesquelles s'opère la scolarisation des enfants des migrants, filles et garçons. Même si les données de l'enquête à ce sujet ne sont pas systématiques, elles permettent de dégager plusieurs observations quant à la réussite scolaire, la poursuite et la durée des études, l'arrêt de la scolarité, l'échec scolaire...des enfants de migrants. A ce propos, il ressort de l'enquête que la majorité des enfants des MRE poursuivent leurs études au-delà de l'âge de 15 ans. Mais les parents migrants ne sont pas tous satisfaits face au déroulement de la scolarisation de leurs enfants. Ces derniers ont plutôt tendance à ne pas s'inscrire dans de longues études considérées habituellement comme signe de réussite scolaire et professionnelle. Les données de l'enquête montrent aussi l'ampleur de l'échec scolaire dans le parcours éducatif des enfants des migrants.

Il y'a lieu aussi d'insister à propos du déroulement de la scolarisation des enfants des MRE sur les différences significatives relevées entre les filles et les garçons. Les parents migrants semblent beaucoup plus satisfaits face à la scolarisation de leur fille que de leurs fils. De même, il ressort que les filles de migrants, lorsqu'elles accèdent à l'école, réussissent mieux que les garçons.

Mais la tendance qui, à notre sens, méritent d'être relevée au regard des résultats de cette étude porte sur les différences significatives entre les MRE selon les pays d'accueil. Globalement, l'étude montre que la position des chefs de ménage MRE et de leurs enfants en matière d'éducation et de formation ne favorisent pas toujours une meilleure insertion socio-économique, particulièrement dans les pays où la migration marocaine est relativement récente. Les données de l'enquête indiquent clairement l'existence d'un fort clivage entre les

« nouveaux » et les « anciens » pays d'installation. Les difficultés des MRE pour s'insérer dans les sociétés d'accueil par l'éducation et la formation paraissent plus marquées dans les nouveaux pays d'immigration (Espagne et Italie).

Deuxième partie

L'enseignement de la Langue Arabe et de la Culture d'Origine :

Cadres, références et finalités

Introduction

En trente ans, l'enseignement des langues et cultures d'origine a connu une nette évolution qui l'a amené à passer du statut de dispositif d'intégration destiné à des élèves migrants à celui de langue vivante, dans le cadre d'une politique d'inspiration européenne de développement de l'enseignement des langues. Les nombreux dysfonctionnements relevés par les observateurs ont jeté un certain discrédit sur les ELCO, alors qu'il ont ouvert la voie à une socialisation plurilingue, qui bien comprise pourrait déboucher, au delà de ce dispositif, sur une didactique du plurilinguisme complémentaire de la didactique du français et fondée sur une stratégie globale de l'enseignement des langues.

Activité initiée dès le début des années soixante dix en direction des enfants marocains résidant à l'étranger. Elle répond à une demande massive de la communauté marocaine soucieuse de garantir à ses enfants les chances de réintégrer aisément les bancs des écoles au Maroc en cas de retour définitif. L'option retour étant, petit à petit, abandonnée pour céder place au choix de résidence, l'ELACM devient, à l'occasion, un enseignement d'aide à l'intégration dans les sociétés d'accueil.

Au-delà des différentes attentes d'ordre linguistique culturelle ou cultuelle, l'ELACM demeure, aux yeux des Marocains de l'extérieur, un facteur incontesté de consolidation des liens séculaires avec le pays d'origine et de sauvegarde de l'identité culturelle marocaine plurielle. En outre, la place qui échoit à l'ELACM est consacrée en vertu des accords bilatéraux et des conventions internationales relatives aux droits humains.

Dans cette partie ,il sera question d'examiner dans un premier temps cette genèse et situation des ELCO , les accords internationaux régulièrement ratifiés ou approuvés et publiés , les Fondements juridiques et évolution des ELCO, et le statut de la langue arabe dans les pays d'accueil . Dans le second chapitre , nous verrons la position de l'ELCO dans les systèmes éducatifs de l'Europe ; l'enseignement de la langue arabe dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle et les propositions pour une nouvelle stratégie d'enseignement de l'arabe en France .

Chapitre I. L'enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine :

Section 1 : Les enseignements des langues et cultures d'origine (ELCO)

Les jeunes non francophones peuvent difficilement être intégrés dans le système scolaire à leur arrivée en France. Une adaptation est nécessaire qui passe par un apprentissage de la langue française. L'enseignement dans la langue maternelle est alors un enseignement de transition.

L'objet des « enseignements des langues et cultures d'origine » est autre. Ils s'adressent à des jeunes intégrés dans le système scolaire, souhaitant conserver des liens avec leur langue et culture d'origine et dont le français est souvent la langue parlée en famille. Ce ne sont pas des enseignements de transition mais des enseignements parmi d'autres. Ce sont ces enseignements qui ont été développés en France à la fin des années soixante dix par l'Éducation nationale. Or rapidement ces enseignements ont fait l'objet de critiques constamment renouvelées mais jamais à ce jour suivies d'effets. Les rapports se sont succédés notamment ceux de l'Inspection générale de l'Éducation nationale qui ont analysé avec rigueur le fonctionnement des « ELCO » et proposé une réforme du système.

Le Haut Conseil à l'intégration n'entend pas revenir sur cet éminent travail interne au ministère de l'Éducation nationale. Il entend simplement, compte tenu de ces analyses, mais aussi compte tenu des analyses et points de vue des différents acteurs, rappeler l'origine de ces enseignements, leur évolution et exposer les réformes souhaitables sur lesquelles chacun s'accorde.

I. Genèse et situation des ELCO

La volonté de donner aux enfants des travailleurs étrangers un enseignement de langues et cultures d'origine (ELCO) remonte à 1973. L'objectif était d'assurer une meilleure insertion de ces enfants tout en préservant les possibilités d'un retour au pays. La logique première et la conception originelle des ELCO étaient fondées sur le caractère non durable d'une partie de l'immigration. L'enseignement de la culture et de la langue d'origine devait faciliter un retour de ces enfants. Mis en œuvre d'abord par simple circulaire pour les enfants de Portugais (1973), l'enseignement des « langues et cultures d'origine », s'est étendu ensuite aux enfants issus de l'immigration italienne et tunisienne (1974), espagnole et marocaine (1975) yougoslave (1977) turque (1978) et algérienne (accord bilatéral de 1981).

Les ELCO ont globalement les caractéristiques suivantes :

Ils sont théoriquement ouverts, en fonction des demandes des parents auxquels des questionnaires sont envoyés, uniquement aux enfants ayant une des nationalités précitées, essentiellement dans le primaire. En réalité il s'agit d'enfants dont les parents ont une de ces nationalités.³¹⁰

L'enseignement est intégré aux écoles françaises.

C'est l'administration de l'Éducation nationale qui prend l'initiative de proposer aux parents des enseignements de langues et cultures d'origine. Elle s'adresse aux parents selon leur origine nationale en leur adressant des questionnaires bilingues. Selon les réponses apportées questionnaire officiel, le ministère ouvre ou non des classes de langues et cultures d'origine. L'administration suscite ainsi une demande à laquelle elle s'efforce de répondre.

Les enfants bénéficient de trois heures par semaine d'enseignement de langues et cultures d'origine. A l'origine les cours étaient organisés hors temps scolaire. Puis la norme est devenue « l'intégration » de ces cours dans l'emploi du temps des élèves. Les cours se substituaient ainsi à d'autres enseignements. L'inconvénient d'une telle substitution a induit une réapparition des cours en temps différé. A l'heure actuelle les effectifs des cours dit « intégrés » et ceux des cours dit « différés » sont à peu près identiques.

Les cours ayant lieu dans le cadre du service public de l'Éducation nationale en France ³¹¹, les enseignants sont normalement soumis à la réglementation de l'école et aux règles du service public. Quant à l'enseignement lui-même, il donne lieu à des notes, sans être assorti d'un examen ou diplôme ; seuls les ELCO de portugais permettent l'acquisition d'équivalences.

□ Les cours concernaient en 1993-1994 essentiellement les enfants des écoles primaires (99 184 enfants). Ils concernaient pour moins de 10 000 élèves des collégiens et lycéens. En effet, les accords avec les gouvernements étrangers concernent pour l'essentiel le primaire et marginalement le secondaire.

□ L'organisation de ces enseignements est prise très largement en charge par le pays dit « d'origine ».

Les programmes sont élaborés par les pays d'origine³¹². Théoriquement ils devraient tenir compte des principes généraux de l'Éducation nationale française.

³¹⁰ Voir les pièces, les documents et les formulaires d'inscription aux cours des ELCO(Annexes)

³¹¹ Voir à ce propos quelques exemples de notes ministérielles ayant pour objet des directives pour les cours des ELCO (Annexes)

³¹² Voir des exemples de programmes destinés aux ELCO MAROCAINS (Annexes)

Le financement est assuré par ces pays puisque ces derniers envoient les enseignants et des inspecteurs et mettent à la disposition des enfants les manuels. L'administration française se contente de mettre à la disposition des ELCO l'infrastructure : elle ouvre ses écoles et assure aux enseignants étrangers des moyens matériels identiques à ceux dont disposent leurs collègues français (en matière de photocopie ou matériel audiovisuel par exemple). Les inspecteurs français de l'Éducation nationale surveillent aussi le fonctionnement de ces enseignements

□ L'ensemble du système est piloté pour chaque pays par des comités bilatéraux dits « mixtes » qui décident des créations ou fermetures des cours et s'efforcent de résoudre les difficultés rencontrées.

1) Des enseignements complémentaires régis par une logique différencialiste

Le dispositif concernant les enfants (d') immigrés mis en place dans les années 1970 dans les écoles françaises est l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO). Il s'agit de cours de langue et de culture du pays dit d'origine, se déroulant au départ durant le temps scolaire, à destination des enfants (de) ressortissants de certains pays avec lesquels la France a passé des accords (Algérie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Tunisie, Turquie, ex-Yougoslavie). Ils se sont adressés dans un premier temps aux enfants scolarisés dans les écoles primaires³¹³ et ont été par la suite étendus aux enfants de collège³¹⁴.

Les ELCO sont des enseignements complémentaires et non pas compensatoires³¹⁵. D'autre part, nous verrons qu'ils sont régis par une logique différencialiste.

Cette étape dans la prise en considération des enfants d'immigrés répond à « la prise en compte des spécificités linguistiques et culturelles des pays d'origine des enfants de travailleurs migrants. »³¹⁶

Officiellement, ces enseignements ont pour objectif, d'une part, de maintenir « des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et culture d'origine (ce qui) peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires

³¹³ Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 « Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés dans le cadre du tiers temps pédagogique des écoles élémentaires », in BOEN n°15 du 17 avril 1975

³¹⁴ Circulaire n°77-345 du 28 septembre 1977 « Mise en place de cours de langues et de civilisations nationales en dehors du temps scolaire dans les collèges à l'intention des élèves étrangers scolarisés dans ces établissements », in BOEN n°36 du 13 octobre 1977, pp.2934-2936 Le nombre de collégiens inscrits dans les ELCO reste moindre par rapport aux élèves des écoles primaires.

En 1993-94, par exemple, 99 184 enfants des écoles primaires et moins de 10 000 collégiens et lycéens étaient inscrits dans les ELCO (HCI, Liens culturels et intégration, op.cit., p.78). Le gouvernement portugais par ailleurs n'a jamais souhaité mettre en place d'ELCO dans le secondaire.

³¹⁵ Tariq Ragi, Minorités culturelles, école républicaine et configurations de l'état nation, op.cit., p.98

³¹⁶ Cecile Sabatier, Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France, op.cit., p.66

français³¹⁷ » ; et d'autre part, de permettre à ces enfants de réintégrer plus facilement un cursus scolaire en cas de retour au pays. Il s'agit donc d'« assurer une meilleure insertion des enfants de travailleurs étrangers tout en conservant les possibilités d'un retour au pays »³¹⁸.

Les langues et cultures des enfants (d') immigrés sont également prises en compte au niveau européen dans les années 1970, notamment avec la directive n°77/486/CEE du 25 juillet 1977 relative à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants³¹⁹ qui stipule dans son article 3 :

○ Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants (de travailleur ressortissant d'un autre État membre). ».³²⁰

Dans la plupart des pays européens, des dispositifs scolaires permettant aux élèves immigrants d'apprendre leur langue maternelle existent. Certains leur sont spécifiquement destinés tandis

³¹⁷ Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 .

³¹⁸ Haut Commissariat à l'Intégration, *Liens culturels et intégration*, op.cit., p.77

D'autres fondements peuvent être avancés pour soutenir l'enseignement des langue et culture d'origine dans les écoles : la connaissance de la langue d'origine permet une meilleure communication intrafamiliale; la maîtrise de la langue maternelle permet une acquisition meilleure et plus rapide d'une langue seconde (v. la théorie de l'interdépendance linguistique développée par Cummins) ; « l'apprentissage en milieu scolaire de la langue et de la culture d'origine favoriserait la scolarisation et conforterait l'identité culturelle de ces jeunes, redonnant à eux et à leurs parents la valorisation nécessaire pour une meilleure intégration » (Ahmed Mohammed, op.cit., p.176). L'ELCO peut permettre à l'enfant de ne plus avoir honte de ses origines. Les cours de langue et culture d'origine permettent aux enfants de « mieux se situer par rapport à leurs origines proches ou lointaines en acquérant une connaissance du pays de leurs origines », d'« en construire une vision plus objective » (Jacques Berque, op.cit., p.11).

³¹⁹ Directive n°77/486/CEE du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants, JORF n°L199 du 6 août 1977, pp.0032-0033. Cette directive ne concerne que les ressortissants d'un Etat membre de la Communauté européenne. Cet intérêt porte à l'enseignement des langues et cultures d'origine des enfants (d') immigrés apparaissait déjà dans la Résolution (70) 35 du 27 novembre 1970 « Scolarisation des enfants de travailleurs migrants » qui « recommande aux gouvernements des Etats membres (...) de prendre les mesures qu'appelle la mise en œuvre des objectifs suivants : (...) 13. favoriser, dans les pays d'émigration et, s'il y a accord avec les autorités compétentes, également dans les pays d'accueil, la formation d'enseignants spécialisés destinés à dispenser à l'étranger, aux enfants de travailleurs migrants, un enseignement sur la civilisation et la langue de leur pays d'origine. 14. encourager la coopération entre les autorités scolaires du pays d'émigration et du pays d'immigration, afin de promouvoir cet enseignement et attribuer aux enfants qui l'ont suivi, des diplômes rédigés dans leur langue maternelle, précisant le niveau de leur connaissance. »

³²⁰ L'importance de la prise en considération des langues et cultures des personnes immigrées dans l'éducation de leurs enfants est rappelée par la suite dans plusieurs textes européens dont la Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant du 24 novembre 1977 (« Article 15 : Enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant. Les parties contractantes concernées agiront d'un commun accord en vue d'organiser, dans la mesure du possible, à l'intention des enfants de travailleurs migrants des cours spéciaux pour l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrants (...). ») ; la Résolution sur l'éducation des migrants adoptée lors de la 13^{ème} session de la Conférence permanente des ministres de l'éducation du Conseil de l'Europe, Dublin, 10-12 mai 1983 ; la Recommandation n°R(84)9 du Comité des ministres aux États membres sur les migrants de la deuxième génération adoptée par le Comité des ministres le 20 mars 1984 lors de la 368^{ème} réunion des délégués des ministres ; la Recommandation n°1093(1989) relative à l'éducation des enfants de migrants adoptée par l'Assemblée le 31 janvier 1989 ; la Résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants des migrants P6_TA(2009)0202.

que d'autres s'adressent à des catégories d'élèves différents (les minorités ethniques nationales) voire encore à tous les élèves (cours de langue étrangère ou formes d'enseignement bilingue).
»³²¹

Au niveau français, la circulaire n°75-148 du 9 avril 1975³²² officialise l'enseignement de langues nationales à l'intention des élèves immigrés dans le cadre du tiers temps pédagogique, au niveau élémentaire.³²³

La nouveauté ne tient pas tant à l'organisation de cours de langue pour les enfants (d') immigrés qu'au fait que ces cours puissent dorénavant se dérouler pendant le temps scolaire. En effet, une circulaire du 21 décembre 1925 et une du 12 juillet 1939 préoyaient déjà la possibilité d'organiser des cours de langue étrangère, assurés par des moniteurs étrangers, dans les écoles, en dehors des heures de classes.³²⁴

Par ailleurs, des enseignements de langue arabe aux enfants des MRE étaient auparavant organisés par des associations ou amicales.

Les cours de langue et culture d'origine mis en place après la circulaire de 1975 ont très vite été l'objet de critiques. Plusieurs rapports officiels depuis 1985 constatent des fonctionnements insatisfaisants ayant des conséquences négatives pour les enfants participant aux ELCO et proposent des aménagements de ces cours³²⁵.

Nous nous proposons donc d'étudier dans un premier temps les fondements juridiques et l'historique des ELCO, avant d'en voir concrètement les modalités de fonctionnement et les critiques qui ont pu être faites sur ce dispositif.

³²¹ Eurydice, L'intégration des enfants immigrants en Europe, Bruxelles, Eurydice, avril 2009, p.19.

Sur l'enseignement de langue et culture marocaines aux enfants (d') immigrés marocains en Europe, v. Herman Obdeijn, Jan Japp de Ruiter (ss. dir.), Le Maroc au cœur de l'Europe, L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens, Le Tilburg, Syntax Datura, 1998 ; pour des exemples suisses, v. Emilia Barata, Regards sur les cours de langue et culture portugais à Genève, in Soledad Perez (ss. dir.), La mosaïque linguistique, Regards éducatifs sur les pays industrialisés, Paris, L'Harmattan, 1998

³²² Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975

³²³ Cette circulaire a été précédée d'une autre spécifique aux enfants portugais en 1973 : circulaire n°73-10008 du 2 février 1973 « Enseignement du portugais à l'intention des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire »

³²⁴ Circulaire du 21 décembre 1925 « Moniteurs étrangers de langues vivantes » RLR 530-2 ; Circulaire du 12 juillet 1939 « Moniteurs étrangers et cours de langues étrangères dans les écoles primaires, publiques et privées » RLR 530-1 ; v. Serge Boulot, Danièle Boyzon-Fradet, Un siècle de réglementation à l'école, in Geneviève Vermes, Josiane Boutet (ss. dir.), France, pays multilingue, Tome 1, op.cit., pp.165-166. Revue d'histoire, n°7, juillet-août 1985, p.55

³²⁵ Jacques Berque, op.cit. ; IGEN, op.cit., pp.39-50 ; HCI, Liens culturels et intégration, op.cit., pp.84 et s. ; Bernard Stasi, Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, Rapport au Président de la République, 2003, p.53 ; Jacques Legendre, Rapport d'information au Sénat n°63 (2003-2004), fait au nom de la commission des affaires culturelles, dépose le 12 novembre 2003, sur l'enseignement des langues étrangères, novembre 2003, p.57

2) Le cadre juridique

Deux bases juridiques distinctes fondent le fonctionnement des ELCO : Des accords internationaux régulièrement ratifiés ou approuvés et publiés

II. Des accords internationaux régulièrement ratifiés ou approuvés et publiés

Des accords impératifs avec le Maroc

. – L'accord signé le 14 novembre 1983 avec le Maroc et publié par le décret 91-774 du 7 août 1991 (*Journal officiel* du 11 août 1991), prévoit aussi l'organisation des cours d'ELCO dans les écoles primaires françaises. Cet enseignement est intégré à l'horaire officiel français et est pris en compte au même titre que les autres disciplines. L'accord prévoit une soumission des enseignants aux lois et règlements en vigueur en France.

Il prévoit l'organisation, à l'intention des élèves marocains scolarisés dans les écoles élémentaires françaises, d'un enseignement complémentaire spécifique fondé sur l'étude de la langue nationale et la connaissance de leur pays et de leur civilisation.

L'accord est impératif pour l'organisation de cet enseignement dans le cadre de l'enseignement officiel et les résultats acquis par les élèves doivent être pris en compte dans l'appréciation générale du travail scolaire.

L'accord permet aussi à titre facultatif l'organisation de cours de langue et de civilisation ainsi que des activités éducatives extrascolaires en dehors des heures de classe. Les enseignants sont soumis aux règles en vigueur dans les établissements français

1) Des accords intergouvernementaux non approuvés et non publiés

Compte tenu des accords signés, les pays d'accueil sont tenus d'organiser des ELCO en arabe marocain. L'évolution du système n'est donc pas théoriquement contrainte par le cadre juridique pour cinq des sept pays concernés. Et même en ce qui concerne les ELCO d'arabe marocain, leur évolution dépend des demandes des familles et de la volonté conjointe des deux parties, comme le montrent la montée parallèle des effectifs en cours d'arabe marocain.

2) Les raisons d'un maintien

Nous distinguons cinq raisons d'inégale portée.

– L'enseignement des langues et cultures d'origine répondait à une volonté des pays d'émigration. Même si ceux-ci sont conscients d'une nécessaire évolution, ils n'en restent pas moins attachés au maintien des liens avec les enfants issus de l'émigration et/ou du maintien

d'une influence culturelle. La France peut difficilement faire l'impasse sur les souhaits de ses partenaires

- L'enseignement de ces langues est le pendant du maintien du Français dans les pays partenaires. La France ne pourrait sans doute pas supprimer ces enseignements sans que l'enseignement du Français en ces pays en subisse les conséquences

- Les familles immigrées ou issues de l'émigration souhaitent transmettre à leurs enfants leur langue ou culture dite « d'origine ». Un tel enseignement peut permettre une valorisation des enfants issus de milieux souvent défavorisés. Il peut permettre à ces enfants de trouver dans la découverte de leurs origines familiales un point d'encrage utile et valorisant.

- L'existence d'un tel enseignement dans le cadre du service public de l'éducation nationale évite aux familles de se tourner vers un milieu associatif parfois étranger au concept républicain de l'intégration.

- Nombre de ces enseignants sont des instituteurs expérimentés qui peuvent apporter leur compétence mais aussi parfois un soutien aux élèves.

Section 1. Fondements juridiques et évolution des ELCO

Comme nous l'avons dit, les ELCO ont été mis en place dans les années 1970 et 1980 suite à des accords signés par la France et des pays partenaires³²⁶ et à des circulaires du ministère de l'Éducation Nationale. Nous allons commencer par étudier ces fondements juridiques, avant de nous intéresser à l'évolution de ces enseignements.

I. Les fondements juridiques des ELCO

Le cadre juridique sur lequel reposent les ELCO est composé d'une part, au niveau international, d'accords entre la France et chaque État partenaire, et d'autre part, au niveau national, de circulaires du ministère de l'Éducation Nationale et de notes de service.

1. Les accords liant la France aux États partenaires des ELCO

Ces accords, signés entre 1973 et 1986, lient la France à 8 États : l'Algérie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Tunisie, la Turquie et la Yougoslavie .

Ces accords peuvent prendre la forme d'accord bilatéral , ou bien celle de procès verbal de réunion de commission mixte .

³²⁶ Au niveau européen, les enseignements de « langue d'origine » s'appuient également sur des accords bilatéraux en Allemagne (accords avec la Croatie, l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Maroc, le Portugal et la Turquie), en Belgique (accords entre la communauté francophone de Belgique et la Grèce, l'Italie, le Maroc, le Portugal et la Turquie ; accords entre la communauté flamande de Belgique et l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Maroc et la Turquie), en Espagne (accords avec le Maroc et le Portugal), . Eurydice, L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, op.cit., pp.21 et s.

a) Les accords bilatéraux

Il existe des accords bilatéraux prévoyant la mise en place d'enseignements de langue et culture d'origine entre la France et le Portugal (accord du 1^{er}/01/1977), l'Algérie (accord du 1^{er}/12/1981), le Maroc (accord du 14/11/1983)³²⁷, la Tunisie (accord du 12/03/1986), la Croatie (accord du 24/10/1994) et la Bosnie-Herzégovine (accord du 6/09/2002).

En effet, les accords avec le Portugal, l'Algérie, le Maroc et la Tunisie prévoient tous une partie des modalités de fonctionnement des ELCO (recrutement, rémunération et formation des enseignants ; ELCO intégré ou différé³²⁸). Les accords franco-marocain spécifient également la durée minimale de ces cours. Ceux avec les trois pays du Maghreb fixent aussi les modalités de contrôle des enseignants, ce qui a trait aux programmes et outils pédagogiques et aux résultats des enfants dans cette matière.

Nous pouvons noter une différence quant à l'obligation ou la simple possibilité qu'instaurent ces accords. Pour les accords avec la Croatie et la Bosnie-Herzégovine, « les deux parties concourent (au) développement ». L'accord avec le Portugal prévoit que « les enfants portugais scolarisés dans les écoles élémentaires peuvent recevoir, sur demande des parents, et selon les conditions locales ». L'accord avec la Tunisie pose également une simple possibilité de mettre en place des ELCO : « Il peut être organisé (...), en accord avec leur famille, des enseignements ». Par contre, les accords passés avec l'Algérie et le Maroc imposent l'instauration d'ELCO : « Il sera organisé, à l'intention des élèves algériens inscrits dans les écoles françaises, un enseignement complémentaire » et « en accord avec les familles, les autorités françaises organisent en coopération avec les autorités marocaines ».⁴³² Les ELCO des autres pays ont été mis en place sur la base de procès verbaux de réunion de commissions mixtes.

b) Les circulaires du Ministère de l'Éducation Nationale français

La circulaire qui officialise la mise en place des ELCO, nous l'avons dit, date de 1975³²⁹. Elle prévoit l'« intégration au tiers temps pédagogique de cours dans la langue en cause, à raison de trois heures hebdomadaires non consécutives ; (le) regroupement des élèves en

³²⁷ Accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume du Maroc concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves marocains résidant en France, signé à Paris le 14 novembre 1983, publié par le décret n°91-774 du 7 août 1991, in JORF n°187 du 11 août 1991, pp.10669 et s. (entré en vigueur le 1^{er} septembre 1990). Cet accord a d'abord « fait l'objet d'un échange de lettres non publiées (...) en date du 29 novembre 1974 (circulaire n°74-375) et du 6 novembre 1975 (circulaire n°75-1391) » (Piroska Masthoff, *La France*, in Herman Obdeijn, Jan Japp De Ruiter (ss. dir.), op.cit., p.20)

³²⁸ On appelle « ELCO intégré » un enseignement de langue et culture d'origine qui se déroule pendant le temps scolaire, qui est intégré à l'horaire scolaire ; et « ELCO différé » un cours qui se déroule hors du temps scolaire, en fin d'après midi après les cours, le mercredi ou le samedi par exemple

³²⁹ Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 précitée

fonction des niveaux ; (l') harmonisation des méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants français et étrangers et (le) respect par les enseignants étrangers des dispositions générales et usages en vigueur dans les écoles françaises », éléments repris dans les accords bilatéraux ultérieurs.

Un arrêté du ministère de l'éducation nationale du 29 juin 1977 vient par la suite préciser la « situation des maîtres étrangers chargés de dispenser un enseignement en leur langue nationale aux enfants immigrés scolarisés dans les écoles élémentaires »³³⁰. Il rappelle que le recrutement et la rémunération de ces enseignants incombent au gouvernement étranger concerné et précise que chaque enseignant de langue et culture d'origine « fait l'objet d'une lettre de présentation des autorités diplomatiques ou consulaires de son pays et d'une lettre d'agrément de l'inspecteur d'académie » précisant « les modalités de service » de celui-ci. Par ailleurs, il charge les directeurs d'école de « veille(r) à l'intégration du maître étranger à l'équipe éducative », rappelant que « cette insertion doit permettre d'harmoniser les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants français et étrangers et de susciter une meilleure connaissance des deux cultures ».

La même année, une circulaire prévoit que les cours de langue et culture d'origine pourront être organisés dans les collèges mais en dehors du temps scolaire³³¹.

En 1979, est instituée une commission auprès des inspecteurs d'académie chargée de la mise en place des cours de langue et culture d'origine dans les écoles³³². Les inspecteurs d'académie qui ont la responsabilité de l'ouverture des cours de langue et culture d'origine seront secondés, entourés, conseillés, par une commission constituée par l'inspecteur d'académie, ses collaborateurs directs, des directeurs d'école, des enseignants mais également les consuls des pays d'émigration concernés. Cette commission a « pour objectifs de rationaliser l'implantation des cours en fonction des besoins constatés et des possibilités offertes et de prévoir la meilleure utilisation des personnels étrangers mis à (...) disposition par le pays d'origine ». Elle dresse un bilan des ELCO de l'année et prépare la rentrée suivante (réunion en avril-mai), puis en début d'année scolaire procède aux ajustements nécessaires. Cette circulaire prévoit aussi que des groupes de travail pourront être réunis.

³³⁰ Arrêté du 29 juin 1977 « Situation des maîtres étrangers chargés de dispenser un enseignement en leur langue nationale aux enfants immigrés scolarisés dans les écoles élémentaires », JORF du 14 juillet 1977, p.4074(voir annexes)

³³¹ Circulaire n°77-345 du 28 septembre 1977

³³² Circulaire n°79-158 du 16 mai 1979 « Création d'une commission auprès de l'inspecteur d'académie en vue de la mise en place dans les écoles des cours de langues et de cultures d'origine destinés aux enfants immigrés », BOEN n°21 du 24 mai 1979

En 1983, une note de service³³³, adressée aux recteurs et inspecteurs d'académie, entend alors « apporter (...) des solutions aux difficultés rencontrées pour l'organisation des enseignements de langue et culture d'origine dans les écoles comme dans les collèges et les lycées », notamment le manque d'intégration des enseignements dans le système scolaire et la non prise en compte du travail effectué dans ces cours dans la scolarité des enfants.

Pour cela, elle « confie aux recteurs et aux inspecteurs d'académies une triple mission : l'organisation, le contrôle des enseignements, l'affectation des enseignants »³³⁴. Dorénavant, dans l'enseignement primaire, les directeurs d'école ont la charge d'informer les familles des possibilités qu'ont leurs enfants de suivre un cours de langue et culture d'origine et de transmettre les demandes des parents à l'inspection d'académie. Ensuite, l'inspecteur d'académie propose l'implantation des ELCO – un ELCO ne pouvant être ouvert qu'à partir de 15 demandes - et affecte les enseignants qui seront rattachés à une école.

Cette note prévoit par ailleurs « de prendre en compte les résultats des enseignements dans le livret scolaire de l'élève ; (...) d'organiser la concertation des enseignants étrangers et des enseignants français dans le cadre de l'équipe éducative ; (...) de prévoir la consultation de ces enseignants lors des conseils d'école et des conseils de maîtres et de professeurs ; (...) de considérer comme normale la participation des enseignants étrangers à la session de formation destinée aux enseignants français des écoles, collèges et LEP ; (...) de contrôler les enseignements (contenus et méthodes) dans la mesure où ils doivent être en conformité avec les principes du système éducatif français »³³⁵, ce contrôle devant être assuré par les Inspecteurs Départementaux de l'Éducation Nationale au niveau primaire.

Cette note de service est encore aujourd'hui le texte de référence en ce qui concerne l'organisation des ELCO. Chaque début d'année scolaire, une circulaire de la direction générale de l'enseignement scolaire DGESCO reprenant ces différents éléments est envoyé par le Ministère de l'Éducation Nationale aux inspecteurs d'académie et aux directeurs de service départementaux de l'Éducation Nationale³³⁶.

³³³ Note de service n°83-165 du 13 avril 1983 relative à la scolarisation des enfants immigrés, BOEN n°16 du 21 avril 1983.

³³⁴ Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.7

³³⁵ Note de service n°83-165 du 13 avril 1983 précitée

³³⁶ v. par exemple la Circulaire DGESCO A1-2 n°2008-0388 du 8 septembre 2008 ou la Circulaire DGESCO A1-1 n°2009-0391 du 8 septembre 2009

c) Les accords franco-marocains :

L'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine, organisé en France en vertu de l'accord franco-marocain du 14/11/83, est implanté dans 1589 écoles et établissements scolaires, relevant de 83 départements français.

Compte tenu de leur caractère optionnel, ces cours sont implantés à la demande des parents d'élèves marocains.

Ces derniers remplissent les formulaires d'inscription que les écoles et les établissements mettent à leur disposition chaque année au mois de Janvier, lors de la campagne d'information concernant l'enseignement de l'arabe et de la culture marocaine en France.

Les cours d'arabe et de culture marocaine sont dispensés par des enseignants marocains qualifiés rémunérés par la Fondation Hassan II pour les marocains résidant à l'étranger.

Ces enseignants font l'objet d'une présentation aux autorités françaises par les voix administratives régulières. Ils sont intégrés à l'équipe éducative de l'école après installation par l'inspecteur d'académie et sont affectés dans une école de rattachement où ils sont soumis au règlement en vigueur au sein de l'établissement.

Dans le premier degré, les cours sont dispensés à raison de trois heures par semaine. Ils sont soit intégrés, c'est à dire qu'ils se déroulent au cours du temps scolaire, soit différés, c'est à dire qu'ils ont lieu après la classe ou le mercredi ou le samedi.

Dans le second degré, ces cours sont organisés sous forme d'activités optionnelles. Ils peuvent être implantés dans les collèges et les lycées professionnels à la demande des parents concernés.

Des cours de la langue arabe sont également dispensés en ligne à travers une plate-forme d'apprentissage accessible à l'ensemble des Marocains Résidant à l'Étranger par le lien suivant: <http://www.e-madrassa.ma>

E-madrassa est parmi les grands projets et les services de la Fondation Hassan 2 pour les Marocains Résidant à l'Etranger présentés aux Marocains du Monde.C'est une plate-forme interactive d'apprentissage de la langue arabe pour les Marocains Résidant à l'Etranger. Une plate-forme riche en éléments multimédia (animations, vidéos, photos,...) et conçue pour permettre une bonne interactivité avec l'apprenant. Les contenus pédagogiques sont puisés dans l'environnement immédiat de l'enfant. Le parcours est progressif et l'apprenant est dirigé dans son apprentissage. La plate-forme a été conçue et développée avec les dernières technologies tout en respectant les meilleurs standards pédagogiques et en matière d'e-Learning.

2. Les objectifs de l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine :

a) Linguistiques

- ❖ Acquérir l'expression orale et apprendre à lire et à écrire, ce qui permettra à l'élève d'entrer facilement en communication avec ses concitoyens au Maroc et ailleurs.
- ❖ Acquérir une compétence linguistique par la maîtrise progressive du système de la langue arabe avec toutes ses composantes :phonologie, morphologie, syntaxe et graphisme .
- ❖ Acquérir un lexique fonctionnel permettant de comprendre et d'utiliser cette langue.
- ❖ Acquérir les moyens qui permettent d'articuler expression orale et expression écrite.

b) Culturels

Situer, signifier et expliquer les caractéristiques les plus importantes de la société marocaine, du monde arabe et européen en général, à travers :

- Des aspects de l'organisation sociale et administrative.
- Des éléments de géographie et d'histoire.
- Des éléments artistiques, scientifiques et technologiques.
- Des éléments liés à l'immigration.

c) Interculturels

- Permettre l'insertion sociale de l'enfant marocain, son développement affectif et intellectuel et son épanouissement dans une perspective d'enrichissement mutuel.
- Prendre en considération son identité culturelle et sa langue d'origine, condition nécessaire à son épanouissement et à son intégration harmonieuse dans la société d'accueil.
- Rendre l'enfant attentif à d'autres valeurs qu'il sera à même d'apprécier et de respecter.
- Créer pour les écoliers de différentes nationalités, de différentes cultures, des possibilités d'échanges et de compréhension.
- Provoquer le décloisonnement entre les espaces et les temps de la langue arabe et de la culture marocaine d'une part, et les espaces et le temps de l'école, des loisirs, de la vie sociale des enfants et des adultes d'autre part.

L'approche interculturelle devra encourager les enseignants à se rencontrer, à communiquer, à confronter leur pratique pédagogique, à gérer et à surmonter les difficultés. Elle permettra également d'inscrire le cours d'arabe dans le vif du projet éducatif de l'école.

d) Inscription au cours d'arabe et de culture marocaine :

Chaque année, en janvier, février, les écoles et les établissements scolaires organisent une campagne d'information au profit des familles concernées.

A cette occasion un formulaire d'inscription est remis aux élèves³³⁷.

Les parents intéressés par cet enseignement remplissent le formulaire et le retournent à l'école ou au collège.

L'utilisation de ce formulaire est exigée aussi bien pour les nouvelles inscriptions que pour leur renouvellement.

II. Les textes de référence

-La convention de 1975

-L'accord bilatéral du 14/11/83 publié dans le journal officiel en 1991.

-La note de service N° 83-165 du 13 Avril 1983 relative à la scolarisation des enfants immigrés et à la préparation de la rentrée scolaire 1983.

-La circulaire du 22 Mars 1985 relative à la mise en œuvre du transfert de compétence en matière d'enseignement.

-La loi d'orientation n° 89-486 du 10 Juillet 1989.

- 1) A ces textes³³⁸, il faut ajouter : **La loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 Juillet 1989.**³³⁹

2) Les instructions françaises

Nous avons sélectionné les textes qui nous ont paru les plus importants³⁴⁰ :

3) La circulaire 79 158 du 16 mai 1979

Cette circulaire, très importante, institue une commission auprès de l'inspecteur d'académie, pour l'ensemble des cours de langues et cultures d'origine. Elle confie à l'inspecteur d'académie la responsabilité de l'ouverture de ces cours, et la présidence de la commission, composée de collaborateurs directs, des directeurs d'écoles, des enseignants, des consuls des pays d'émigration ou leur représentant, assistés d'une personne de leur choix.

³³⁷ Voir le formulaire d'inscription aux ELCO /Annexes

³³⁸ Voir Annexes : Les textes de référence

³³⁹ Voir Annexes : La loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 Juillet 1989.

³⁴⁰ Voir Annexes : D'autres textes et circulaires concernant l'organisation des ELCO.

Deux personnes qualifiées choisies par l'inspecteur d'académie et un représentant du CEFISEM sont également membres de cette commission qui se réunit au mois d'avril ou de mai pour dresser un bilan, préparer la rentrée suivante, et en octobre ou novembre pour les ajustements de rentrée. Des groupes de travail par nationalité, peuvent également être réunis. La circulaire conseille de rassembler les élèves, lorsque les effectifs sont insuffisants pendant les cours intégrés, en dehors des heures de classe (soirées, mercredi, samedi après midi).

III. Les procédures d'organisation:

Au niveau de l'enseignement primaire, les procédures d'organisation sont précisées :

- ✓ Une concordance avec les opérations annuelles de carte scolaire et un travail avec les autorités consulaires devront être assurés ;
- ✓ Les familles seront informées par le directeur d'école des possibilités pour leur enfant de suivre cet enseignement ;
- ✓ Les directeurs d'école et les IEN devront recenser les effectifs ;
- ✓ les propositions d'ouverture seront faites à partir de 15 élèves, soumises pour avis aux instances paritaires et aux municipalités ;
- ✓ l'inspecteur d'académie affectera les enseignants à une école de rattachement et précisera la liste des écoles où ils interviendront, toujours en concertation avec les autorités consulaires.

Pour l'enseignement secondaire :

- Les chefs d'établissement informeront les familles ;
- Les recteurs pourront ouvrir les activités dès lors qu'une vingtaine d'élèves auront été recensés ;
- L'offre habituelle d'enseignement des langues vivantes ne devra pas être modifiée ;
- Les recteurs affecteront les enseignants selon les mêmes procédures que pour l'enseignement primaire.

Le contrôle des enseignements :

- Les résultats des élèves seront pris en compte dans leur livret scolaire ;
- La concertation sera organisée dans le cadre des équipes éducatives, associant enseignants étrangers et enseignants français ;
- Les enseignants étrangers seront invités aux actions de formation ;

- Les inspecteurs, IEN, IA-IPR, IGEN, contrôleront les contenus et les méthodes, dans la mesure où ils doivent être en conformité avec les principes du système éducatif français.

1) La circulaire 896 du 14 juin 2001

Signée conjointement par le directeur de l'enseignement scolaire et le délégué aux relations internationales et à la coopération, elle invite les recteurs et les inspecteurs d'académie à réfléchir sur la possibilité d'ouvrir quelques sites où l'ELCO serait transformé en un enseignement de langue vivante dans le cadre des horaires.

Elle rappelle les conditions de mise en œuvre : une ou plusieurs écoles, un même secteur de collège, présence ou projet de création de la langue dans le collège, participation à la diversification des langues vivantes à l'école primaire dont l'étude doit être continuée au collège.

2) La circulaire du 25 août 2004

Cette circulaire prépare la rentrée 2004. Elle est intéressante par le rappel du rôle décisionnel de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale sur l'organisation des cours et par une importante partie annexe de plus de trois pages. Les instructions concernent les conditions matérielles des cours d'une part, l'organisation pédagogique et l'intégration des enseignants d'autre part. Ce texte, particulièrement clair et complet souligne la transformation souhaitée par l'Italie et le Portugal des enseignements ELCO en un enseignement de langues vivantes à l'école primaire. Elle propose d'assurer la poursuite au collège, par des sixièmes LV1 ou « LV1 bis » ou encore des ateliers linguistiques en 6^{ème} et en 5^{ème} pour assurer la transition avec la 4^{ème} où les élèves abordent une deuxième langue vivante.

L'Algérie est aussi intéressée par des expérimentations sur quelques sites.

3) La circulaire du 18-01-2005

Il s'agit de la circulaire de préparation de la rentrée 2005. Elle reconduit la possibilité de transformer certains cours de langue et culture d'origine dans le premier degré, en un enseignement de langue vivante, dès lors que ces langues sont susceptibles d'être enseignées dans le second degré c'est à dire qu'une suite peut être donnée en classe de sixième. Si ces conditions sont remplies, le cours s'adresse alors à tous les élèves. La circulaire donne la priorité au portugais et à l'italien, et rappelle l'importance de l'information des familles. Le nombre minimal d'élèves pour ouvrir un cours ELCO est précisé : 15 élèves dans le premier degré, 12 dans le second degré. La circulaire demande aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale de faire remonter les rapports

d'inspection conjointe ou de visites, établis en 2003-2004. Elle indique aussi que les cours organisés en-dehors des bâtiments scolaires ne sont pas comptabilisés sauf si une convention a été signée entre le maire et l'inspecteur d'académie.

Le cadre juridique étant posé, nous allons étudier les évolutions que les ELCO ont connues depuis leur création, avant de voir par la suite si les modalités d'organisation des ELCO prévues par ces circulaires et accords internationaux sont réellement mises en œuvre sur le terrain.

Section 2 : Les Évolutions des ELCO

Les évolutions des enseignements de langue et culture d'origine depuis les années 1970 sont de deux ordres : quantitatives, elles ont trait au nombre d'ELCO, à leurs effectifs, etc.; et qualitatives, elles touchent notamment aux modalités d'organisation de ces cours et à leurs objectifs.

I. Les évolutions quantitatives :

Il s'agit ici d'examiner les évolutions du nombre d'enfants inscrits dans les ELCO, du nombre d'écoles de rattachement, et de la répartition des ELCO sur le territoire métropolitain. Nous disposons de données pour les périodes suivantes : de 1984-85 à 86-87 ; de 1988-89 à 90-91 ; 1993-94 et 1994-95 ; 1998-99 à 2008-2009. Elles sont tirées des notes d'information et des tableaux statistiques publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale française³⁴¹ ainsi que du rapport sur les ELCO de 2006 ,de celui du HCI de 2011³⁴²,et les rapports de la Fondations Hassan 2 pour les MRE.

1) Des ELCO plus ou moins fréquentés répartis de manière hétérogène sur le territoire français métropolitain

Deux éléments ne semblent pas changer au cours des années : d'une part, les ELCO ne mobilisent pas le même nombre d'élèves selon leur nationalité. En 2004-2005, l'ELCO marocain est celui qui est le plus suivi (22 679 enfants). L'ELCO turc vient ensuite avec 13 002 enfants inscrits, suivent l'ELCO algérien (9 528 inscrits), l'ELCO portugais (8 878), l'ELCO tunisien (4 712), l'ELCO italien (1 556), l'ELCO espagnol (1 142). Au niveau départemental ou académique, nous ne retrouvons pas forcément ce classement. Ainsi, dans l'académie de Dijon par exemple, l'ELCO marocain est bien celui qui est le plus fréquenté

³⁴¹ Ministère de l'Éducation Nationale, Tableaux statistiques, enquête dans les écoles du premier degré, Langues et cultures d'origine, 1993-1994, DEPB3/DS/juin 1994 ; Tableaux statistiques, enquête dans les écoles du premier degré, Langues et cultures d'origine, 1994-95, DEPB3/DS/juin 1995 ; Statistiques, Enquête dans les écoles du premier degré, Langues et cultures d'origine, organisation du temps scolaire, classes d'application, 1998-99, DPD C1/CJ, septembre 1999

³⁴² HCI, Relever les défis de l'intégration à l'école, op.cit., pp.138-139

(911 enfants), suivi par l'ELCO turc (399) mais vient ensuite l'ELCO tunisien (104), l'ELCO algérien (83), l'ELCO portugais (45) et l'ELCO espagnol (14).³⁴³

D'autre part, les ELCO ne sont pas implantés de manière homogène dans tous les départements et les différents ELCO ne sont pas présents partout. Leur existence varie en fonction notamment de la concentration de population immigrée ressortissante des pays organisateurs d'ELCO. Cela explique par exemple l'effectif important des ELCO dans la région parisienne, dans la région lyonnaise, dans le sud est de la France ainsi que dans le Rhin.³⁴⁴ (Voir cartes ci contre représentant les effectifs des ELCO du 1er degré par département en 2004-2005)

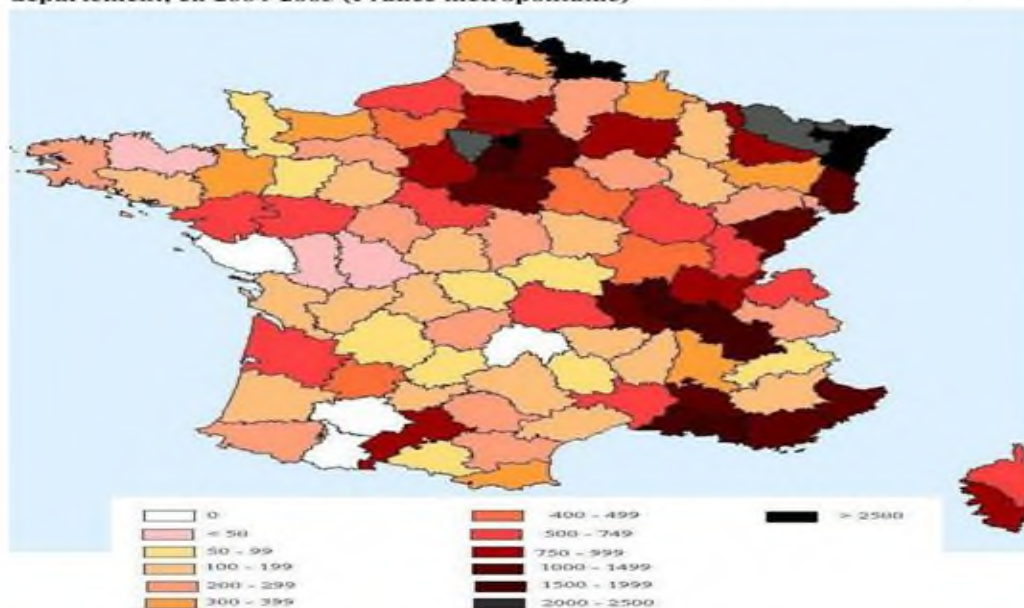
³⁴³ Pour réaliser cet état des lieux des ELCO, nous avons utilisé les documents de suivi des ELCO transmis par l'inspection académique et réalisé des entretiens avec les responsables des ELCO au niveau des ambassades du consulats généraux du Maroc (Dijon - 26 octobre 2009), des entretiens auprès des enseignants d'ELCO marocains, des observations dans des classes d'ELCO.

Nous avons rencontré des obstacles à la réalisation de cette étude. Le majeur d'entre eux a été les difficultés à obtenir les autorisations des différentes institutions, nécessaires pour mener des observations dans ces classes. Nous n'avons pas obtenu de réponse, positive ou négative, des Consulat du Maroc

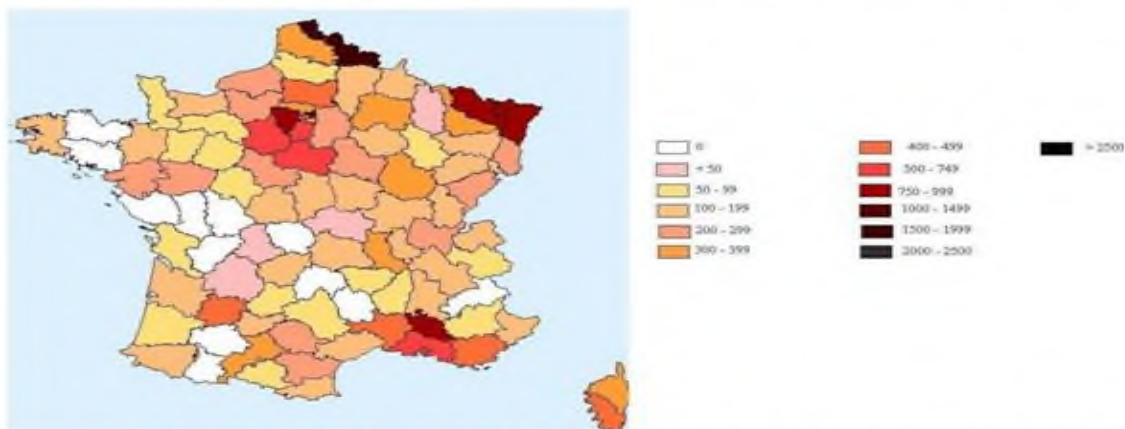
³⁴⁴ v. cartes représentant les effectifs des ELCO du 1er degré par département en 2004-2005. Il est intéressant de comparer la carte des effectifs des ELCO par département avec la carte de l'INSEE représentant les pourcentages de population de nationalité étrangère par département (recensement de 2007) : http://www.statistiques-locales.insee.fr/carto/ESL_CT_cartethematique.asp?nivgeo=DEP&submit=Ok(consulte le 22 décembre 2010) et la carte de l'INSEE représentant la part de la population immigrée par région (recensement de 2006) figurant dans INSEE, Bourgogne Dimensions, n°163, Décembre 2010, p.5

- Cartes représentant les effectifs des ELCO dans le 1^{er} degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)

1/ Carte représentant les effectifs totaux des ELCO dans le premier degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)



Carte représentant les effectifs des ELCO marocains dans le premier degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)



Les cartes ont été réalisées à partir des données figurant dans le rapport de Jean David et Bruno Levallois (*L'enseignement de la langue et de la culture d'origine*, Rapport n°2005-090 au ministère de l'éducation nationale, mars 2006, non publié), avec la carte de France interactive disponible sur le site de Localisation Interactive, Orthodromie et Navigation (<http://www.lion1906.com/>).

L'importance des ELCO peut dépendre également de la volonté, du temps et de l'énergie que la personne qui en a la responsabilité à l'inspection académique met dans son développement. Dans leur rapport de 2006, Bruno Levallois et Jean David soulignent le manque d'un véritable pilotage des ELCO au niveau des inspections académiques et donne l'exemple d'« une

inspection académique (où) le changement fortuit du chef de division concerné a suffi à relever les nombreux dysfonctionnements de l'organisation »³⁴⁵.

Nous ne disposons pas des données nous permettant de voir s'il y a une évolution dans l'implantation des ELCO au niveau national. Celle-ci dépendant en grande partie de la répartition des populations ayant migré, nous pouvons penser qu'elle a toujours ce caractère hétérogène et qu'elle reste principalement concentrée dans les régions de fortes immigrations.

2) l'ELCO marocain est le plus fréquenté

A part l'ELCO marocain, les effectifs de l'ensemble des ELCO ont diminué d'environ 44% entre 1984-85 et 2008-2009, passant de 134 532 enfants inscrits à 75 267. Tous n'ont cependant pas évolué de la même manière. Le tableau ci-après rend compte de l'évolution des effectifs des ELCO dans le premier degré en France métropolitaine.

	1984-1985*	1985-1986*	1986-1987*	1988-1989*	1989-1990*	1990-1991*	1993-1994	1994-1995	1998-1999	1999-2000
algérien	36 345	31 366	27 004	23 023	20 525	12 000	14 774	7 154	7 539	8 600
espagnol	8 364	4 125	3 544	2 898	2 741	3 200	2 501	1 988	2 824	1 327
italien	14 398	11 835	11 899	12 626	12 572	12 700	11 887	7 312	6 627	11 322
marocain	10 427	7 842	10 698	23 474	25 397	28 000	26 293	25 262	19 937	27 279
portugais	41 419	36 204	22 346	27 617	25 441	22 000	8 458	8 454	7 269	10 625
tunisien	5 471	7 098	19 025	8 089	7 642	9 100	6 661	6 779	3 592	5 457
turc	14 783	14 820	14 981	16 066	16 398	16 500	12 201	11 199	10 541	12 883
(ex-) yougoslave	3 325	2 189	1 536	1 867	1 431	1 650	295	357	161	Interruption - guerre
Total	134 532	115 479	111 033	115 660	112 147	105 150	82 890	68 505	58 490	77 493

³⁴⁵ Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.11

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
algérien	7 948	7 992	7 498	8 582	9 528	10799	11793	13114	14054
espagnol	1 072	1 209	1 073	1 270	1 142	1088	1212	1151	774
italien	8 102	7 001	2 640	2 335	1 556	1449	1502	1424	1211
marocain	23 514	23 352	23 223	24 987	22 679	24235	26860	27504	28218
portugais	9 371	9 274	7 741	9 545	8 878	8663	9324	10356	10466
tunisien	5 110	4 777	5 131	5 237	4 712	5107	4923	5000	4605
turc	11 464	12 033	12 832	12 717	13 002	13932	15004	15593	15836
(ex-) yougoslave	30	124	129	184	153	164	170	156	103
Total	66 611	65 676	60 267	64 857	61 650	65437	70788	74298	75267

Tableau : Évolution des effectifs des ELCO dans le premier degré en France métropolitaine (public et privé)

Sources : 1984 à 1990 : note d'information du Ministère de l'Éducation Nationale ; 1990-1991 : Piroška Masthoff, *op.cit.*, p.45 ; 1993-1999 : tableaux statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale ; 1999-2005 : tableaux statistiques de la DESCO tirés de Jean David, Bruno Levallois, *op.cit.*, p.31 [observation : statistiques altérées par la grève administrative des directeurs d'école de 2000 à 2004. Il n'est pas précisé si ces chiffres englobent l'enseignement public et l'enseignement privé ou s'il ne s'agit que de l'enseignement public.] ; 2005-2009 : HCI, *Les défis de l'intégration à l'école*, *op.cit.*, pp.138-139

* : Ces chiffres ne prennent en compte que l'enseignement public.

Nous constatons qu'entre 1984-85 et 2008-09, l'ELCO marocain a vu ses effectifs plus que doubler : ils passent de 10 427 en 1984-85 à 28 218 en 2008-09 ; les effectifs des ELCO algériens ont été approximativement divisés par 2,5, les portugais par 4, les espagnols par 11, les italiens par 12 et les yougoslaves par 32. Seuls les effectifs des ELCO tunisiens et turcs se maintiennent : moins 759 élèves pour les ELCO tunisiens (5 471 en 1984-85 et 4 605 en 2008-09) et moins 1 781 élèves pour les ELCO turcs (14 783 élèves en 1984-85 et 15 836 en 2008-09). (Voir les Tableaux ci contre)

- Évolution des effectifs des ELCO répartis entre les cours intégrés et les cours différés dans le premier degré en France métropolitaine (public et privé)

	1984-1985*		1985-1986*		1986-1987*		1988-1989*		1989-1990*		1993-1994		1994-1995	
	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré
algérien	5786	30559	4077	27289	3664	23340	4278	18745	3771	16754	6127	8647	3772	3382
espagnol	7551	813	3631	494	3133	411	2553	345	2354	387	1444	1057	1397	591
italien	1879	12519	1500	10335	1757	10142	1488	11138	1472	11100	1222	10665	1035	6277
marocain	5687	4740	4029	3813	5359	5339	11195	12279	13019	12378	15286	11007	16986	8276
portugais	21834	19585	19323	16881	19134	3212	16070	11547	15451	9990	5754	2704	6493	1261
tunisien	4460	1011	3459	3639	4290	14735	5235	2854	5326	2316	5011	1650	5520	1259
turc	7754	7029	7018	7802	6934	8047	7962	8104	8466	7932	6770	5251	6986	4213
(ex-) yougoslave	3221	104	2082	107	1428	108	1691	176	1362	69	142	153	231	126
Total	58172	76360	45119	70360	45699	65334	50472	65188	51221	60926	41756	41134	42420	25385

	1998-1999		1999-2000		2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005	
	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré	différé	intégré
algérien	5791	1748	7396	1204	6517	1431	6873	1119	6448	1050	7209	1373	8194	1334
espagnol	636	2188	1221	106	911	161	1112	97	1062	11	1270	0	1142	0
italien	848	5779	1698	9624	645	7457	700	6301	554	2086	887	1448	342	1214
marocain	13737	6200	18823	8456	15754	7760	16113	7239	16721	6502	18241	6746	17236	5443
portugais	6143	1126	9563	1062	8434	937	8068	1206	7277	464	9068	477	8612	266
tunisien	3268	324	5075	382	4599	511	4538	239	5028	103	5132	105	4571	141
turc	7488	3053	9533	3350	8254	3210	9025	3008	10137	2695	10301	2416	9882	3120
(ex-) yougoslave	134	27	/	/	30	0	74	50	129	0	184	0	153	0
Total	38045	20445	53306	24187	45144	21467	46503	19259	47356	12911	52292	12565	50132	11518

Sources : Notes d'information et tableaux statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale

* Ces chiffres ne prennent en compte que l'enseignement public.

L'évolution des effectifs de l'ensemble des ELCO entre ces deux dates n'est pas constante : on constate une diminution de 15% entre 1984-85 et 1985-86, puis une diminution plus faible l'année suivante et une augmentation deux ans après qui compense cette diminution. Ensuite, les effectifs diminuent d'environ 5% tous les ans jusqu'en 1993-94. L'année suivante est marquée par une forte diminution des effectifs : - 17%. Entre 1998-99 et 1999-2000, on note une augmentation de 32% suivie l'année suivante d'une diminution de 14%. Les

effectifs totaux des élèves inscrits dans les ELCO a augmenté à nouveau entre 2004-2005 et 2008-2009.

On remarque que presque tous les ELCO voient leurs effectifs diminuer entre 1990-91 et 1993-1994. Nous ne disposons malheureusement pas des chiffres pour les années intermédiaires. La diminution des effectifs touchent également tous les ELCO entre 1994-95 et 1998-99. L'année suivante, nous constatons une augmentation de tous les effectifs sauf ceux des ELCO espagnols, suivie en 2000-2001 par une nouvelle baisse touchant tous les enseignements.

Ces variations peuvent s'expliquer par la situation politique en France et la volonté de l'Éducation Nationale notamment, en particulier quand une augmentation ou une diminution touche tous les ELCO quelle que soit leur nationalité. Elles sont également une conséquence des évolutions qualitatives qu'ont subi les ELCO et que nous développerons par la suite. La forte augmentation du nombre d'enfants inscrits dans les ELCO marocains doit faire suite à la volonté de l'État marocain de développer sur le territoire français différents dispositifs lui permettant de garder un lien avec ses ressortissants émigrés.

L'évolution des ELCO au niveau académique ne coïncide pas complètement à celle du niveau national. Cette variation des effectifs a des conséquences sur le nombre d'écoles dans lesquelles sont implantés les ELCO.

- Évolution du nombre d'écoles d'implantation des ELCO dans le premier degré en France métropolitaine (public + privé)

	1984-1985*	1985-1986*	1986-1987*	1988-1989*	1989-1990*	1993-1994	1994-1995	1998-1999
Elco algérien	803	784	756	826	845	946	513	579
Elco espagnol	367	316	264	156	166	130	106	118
Elco italien	428	373	392	344	337	291	194	173
Elco marocain	283	215	300	743	874	1186	1138	1190
Elco portugais	1665	1655	1587	1410	1457	613	498	585
Elco tunisien	367	322	160	383	429	473	453	267
Elco turc	506	594	642	684	721	757	682	731
Elco ex-yougoslave	75	86	65	69	70	13	19	13
Total	4494	4345	4166	4615	4899	4409	3603	3656

Sources : Notes d'information et tableaux statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale

* les chiffres de ces années ne concernent que les établissements publics du 1^{er} degré

Outre ces évolutions quantitatives, principalement caractérisées par la baisse des effectifs, les ELCO ont subi des évolutions qualitatives depuis leur création, évolutions qui peuvent en partie expliquer la baisse des effectifs des ELCO.

II. Les évolutions qualitatives :

Les évolutions des ELCO d'un point de vue qualitatif tiennent d'une part à leurs modalités d'organisation au sein des écoles : ELCO intégrés et ELCO différés; d'autre part à l'évolution des objectifs qui leur sont assignés. Enfin l'introduction de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire a eu des conséquences sur les ELCO.

1) Des ELCO intégrés aux ELCO différés

La circulaire de 1975 prévoyait que les ELCO seraient intégrés « au tiers temps pédagogique (...) à raison de 3 heures hebdomadaires non consécutives »³⁴⁶. Certaines circulaires ont apporté une possibilité d'adaptation en indiquant qu'« en cas d'impossibilité absolue d'intégrer la totalité de cet enseignement d'éveil dans le cadre des horaires normaux, une des trois heures prévues pourra être assurée en dehors des heures de classe »³⁴⁷.

Par conséquent, à l'origine, la règle est l'intégration des cours de langue et culture d'origine dans les horaires scolaires, et l'exception leur organisation en dehors du temps scolaire. Ainsi, dans les premières années, la majorité des ELCO étaient intégrés. En 1985-1986 et 1986-1987, environ 60% des élèves inscrits dans un ELCO l'étaient dans un ELCO intégré. Cependant, ce dispositif posait des problèmes : les conditions dans lesquelles se déroulaient les cours de langue et culture d'origine laissaient parfois à désirer. Ainsi, des auteurs font état par exemple de cours se passant sous le préau de l'école à cause du manque de disponibilités des salles.

De plus, les enfants inscrits dans un ELCO ne suivaient pas les mêmes cours que les autres élèves. L'ELCO se substituait à d'autres activités qu'elles soient jugées importantes ou non. L'enseignant d'ELCO venait les chercher dans la classe et les amenait dans le local réservé à l'ELCO. Ainsi, l'enfant était « arraché » pour un temps à sa classe ce qui œuvrait plus à sa marginalisation qu'à son intégration à cette classe³⁴⁸. La gestion des enseignements

³⁴⁶ Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 précitée

³⁴⁷ Circulaire n°77-447 du 22 novembre 1977

³⁴⁸ « Il ne suffit pas qu'un cours se situe dans l'horaire normal pour devenir ipso facto un cours intégré.

Lorsqu'un professeur vient enlever ses jeunes compatriotes pour les conduire dans un autre local et leur enseigner sa langue et sa culture pendant que les autres élèves poursuivent leurs activités normales, les cours de langue et culture d'origine ne font pas partie intégrante de l'enseignement, mais s'inscrivent dans une simple juxtaposition d'activités. » Arlette Olmos (rapporteur), Interculturalité et éducation, Strasbourg, CDCC, 1987, DECS/EGT(87)26, p.14

s'avérait encore plus difficile lorsqu'il y avait des élèves inscrits dans des ELCO différents dans une même classe.

Par conséquent, les ELCO intégrés ont été abandonnés petit à petit, la proportion d'ELCO différés augmentant jusqu'à la quasi disparition des ELCO intégrés. Ainsi, depuis les années 1980, la proportion d'élèves inscrits dans des ELCO différés augmente dépassant les 80% depuis 2003-2004.³⁴⁹ . Par ailleurs, il semblerait que certains ELCO considérés comme intégrés se déroulent non pas dans le temps scolaire proprement dit mais à la pause méridienne par exemple³⁵⁰.

Ces modifications dans les modalités d'organisation des ELCO se sont accompagnées d'évolution plus profonde touchant les objectifs qui leur sont assignés.

Les circulaires et les accords bilatéraux qui prévoient la mise en place des ELCO, leur donnent comme objectifs principaux de faciliter l'insertion des enfants (d'immigrés) dans le système éducatif français et plus largement dans la société française ; de permettre le maintien des liens familiaux et le développement de leur identité culturelle ; et de faciliter leur réinsertion dans leur pays d'origine en cas de retour.

Ce dernier objectif reflète la situation qui prévalait quand ces textes ont été adoptés. Effectivement, dans les années 1970, les migrations étaient conçues comme temporaires et les enfants (d') immigrés étaient censés retourner dans le pays d'origine de leurs parents. Par delà ces objectifs, les ELCO répondent à des intérêts politiques des pays signataires. Il s'agit pour les pays d'émigration de maintenir un lien avec leur population émigrée, de transmettre dans le pays de résidence la « parole de l'État d'origine ».

« A partir du milieu des années 1980, les ELCO se sont inscrits dans une nouvelle configuration politique, économique et culturelle, qui leur affecte une signification autre sur tous les registres. Pour les États d'origine, il ne s'agissait plus d'entretenir une allégeance, mais de doter les enfants d'une référence identitaire. Cet enseignement trouvait sa place dans une série d'instruments culturels que les pays d'origine développaient pour garder le contact avec des populations dont ils auraient voulu qu'elles soient leurs « têtes de pont » en Europe. »³⁵¹ Les populations émigrées représentent une richesse pour les pays d'émigration au vu des devises qu'elles envoient dans le pays d'origine. Cette considération n'est sans doute pas

³⁴⁹ En 2005, selon le rapport de Bruno Levallois et Jean David : « Mis à part l'italien et le portugais, la grande majorité des cours sont différés. C'est le cas pour 72% des cours d'arabe assurés par les Marocains. » Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.13

³⁵⁰ Cela est surtout le cas pour les ELCO des collèves.

³⁵¹ Ahmed Sakkouni, op.cit., p.231

indifférente aux moyens que certains pays d'émigration, notamment le Maroc depuis le milieu des années 1980, mettent en œuvre pour le développement des ELCO.

Pour la France, d'une part, les ELCO sont le pendant de l'enseignement du français dans les pays partenaires³⁵², ce qui explique en partie qu'elle ne puisse pas revenir sur ces accords si facilement. D'autre part, « il s'agit de favoriser l'évolution socioculturelle qui doit conduire les familles issues de l'immigration musulmane à une gestion « à la française » de leur affiliation religieuse et de leurs liens transnationaux, et pour les jeunes à une identité équilibrée : les cours de langue et culture d'origine servent « par procuration » des objectifs de contrôle social en France »³⁵³. Par ailleurs, l'État français trouve dans les cours d'ELCO une alternative laïque sur laquelle il a un droit de regard, face au développement des cours d'arabe dans les écoles coraniques³⁵⁴.

2) La nécessité d'une évolution

Cinq facteurs négatifs imposent de repenser le système des ELCO. Certains des termes que nous utilisons entre guillemets sont repris du rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de juin 1992.

III. Un enseignement inadapté

L'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) a écarté les accusations d'intégrisme ou d'entorses faites à la laïcité qui peuvent exister mais resteraient secondes. Il est vrai que les enseignants marocains sont municieusement choisis, encadrés et bien préparés, par la Fondation Hassan 2 pour les MRE, à travailler dans le cadre du système d'enseignement français. Il n'en demeure pas moins nécessaire que les autorités françaises soient associées au choix de ces enseignants qui participent au service public de l'éducation. Elles ne peuvent se délaier complètement d'une telle responsabilité.

L'inadaptation de l'enseignement résulte aussi des programmes non conçus en fonction de ce qui est enseigné à l'école française et de méthodes d'enseignement dépassées. L'apprentissage par cœur et le choix de la répétition, notamment dans les classes d'arabe, dissuadent des élèves de poursuivre cet enseignement. Le rapport de l'IGEN parlait d'un ennui trop fréquent. Les enfants se lassent, donc suivent mal ou se détournent ultérieurement

³⁵² HCI, Liens culturels et intégration, op.cit., p.82

³⁵³ Françoise Lorcerie, L'Islam dans les cours de « langue et culture d'origine », op.cit., p.20

³⁵⁴ Risque énoncé par l'IGEN dans son rapport de 1992 : « Certes, on pourrait envisager de les supprimer ou bien, simplement de les laisser en l'état. Il serait alors à craindre que le vide ainsi créé ne soit comblé par une prolifération d'activités d'associations dont les objectifs pourraient être bien plus éloignés de ceux de l'Éducation Nationale que ceux des LCO. » IGEN, op.cit., p.48

de tels enseignements. Là encore une meilleure intégration du corps enseignant et une harmonisation de ses pratiques permettraient sans doute d'éviter le découragement des élèves.

1) L'enseignement « d'une langue devenue étrangère »

L'IGEN notait que « *la langue est de moins en moins maternelle* ». Souvent les enfants s'expriment entre eux en français. D'ailleurs, la langue enseignée est parfois différente de celle utilisée dans les familles. L'arabe enseigné est ainsi l'arabe littéral fort différent de l'arabe dialectal parlé par les familles.

Les instituteurs étrangers ne sont pas formés à l'enseignement de ce qui est pour beaucoup d'enfants une langue étrangère. Un rapport de l'INED de décembre 1993 notait cette mutation de la langue d'origine en langue étrangère. Pour cent parents d'origine étrangère, le taux de pertes, c'est-à-dire le nombre de parents ne s'adressant pas à leurs enfants dans leur langue d'origine est de 50 % pour les marocains, 90 % pour les Italiens, 80 % pour les Espagnols, 55 % pour les Portugais, mais seulement de 5 % pour les Turcs.³⁵⁵

2) Un risque de marginalisation des enfants

Le risque existe surtout lorsque l'enseignement est « intégré ». En effet les enfants sont retirés de la classe pour suivre les heures de langues et cultures d'origine. Ainsi ils ne participent pas à toutes les activités de la classe et ne suivent pas des cours parfois valorisants et attractifs. Cette séparation des enfants est dommageable pour l'unité de la classe et la parfaite intégration des enfants concernés.

Notons surtout qu'il est contraire à la finalité même du service public de l'éducation de ne réserver des cours qu'à des enfants d'une nationalité donnée.

3) Une perte d'intérêts globale, mais des réalités contrastées

Les effectifs des ELCO diminuent régulièrement depuis quelques années en dépit de la croissance des effectifs des élèves marocains

En 1984-1985, on comptait 137 532 élèves pour 4 456 écoles d'implantation. En 1985-1986 ces chiffres étaient de 115 500 élèves dans 4 345 écoles d'implantation avec 1 766 enseignants étrangers. En 1988-1989, les effectifs d'élèves sont passés dans le primaire à 031 pour 1 822 écoles d'implantation et en 1993-1994 on ne dénombrait que 99 183 élèves dans le primaire dans 4 480 écoles d'implantation avec 1 043 enseignants étrangers.

³⁵⁵ Institut national d'études démographiques, l'INED de décembre 1993

De toutes les nationalités bénéficiant de ce Dispositif, seuls les ELCO marocains connaissaient une stabilité progressive voire un succès selon les statistiques et les chiffres en appuis³⁵⁶, la volonté des autorités marocaines de garder un lien avec leurs ressortissants émigrés en France et leurs soucis consécutifs de développer les ELCO, se sont traduits par une multiplication par trois des effectifs en arabe marocain : 10 427 élèves en 1984-1985 contre 32 379 en 1993-1994. Sans cet effort des autorités marocaines, la chute globale des effectifs aurait été encore plus significative.

IV. Un début de concurrence des langues vivantes

En 1993-1994 près de 8 % des élèves des écoles primaires ont suivi un « enseignement précoce des langues vivantes » (EPLV), soit près d'un demi-million d'élèves. Mais cet enseignement a concerné 15,5 % des élèves de CM 1 et 40 % des élèves de CM 2.

Or là où coexistent l'enseignement facultatif des langues et cultures d'origine et l'enseignement précoce des langues vivantes, une attraction se produit au profit du second obligatoire au détriment du premier facultatif. La généralisation de l'enseignement précoce des langues vivantes va plus encore concurrencer l'enseignement des langues et cultures d'origine.

1) Une évolution par le haut

Les prémisses d'une évolution existent. Des expériences ont été menées pour intégrer des ELCO d'italien dans l'enseignement des langues. Lorsque la possibilité leur a été offerte, des élèves français ont également suivi des ELCO d'italien ou d'espagnol. A titre expérimental, des cours uniques seront donnés à des enfants algériens, marocains ou tunisiens dans le Val-de-Marne, mettant ainsi fin à l'enseignement d'une même langue, l'arabe littéral, par trois structures différentes à l'accueil exclusif.

Déjà le rapport de l'IGEN précité de juin 1992 préconisait une « *coordination avec l'enseignement précoce des langues vivantes* » et un « *rapprochement* ».

Compte tenu de la généralisation à venir de l'enseignement précoce des langues vivantes, il est nécessaire de relancer et de diversifier ces enseignements afin d'éviter une concurrence qui les marginaliserait. L'attraction de l'anglais qui concerne 80 % de l'enseignement précoce des langues vivantes risque en effet de détourner plus encore les enfants de ces langues dite « d'origine ».

Trois propositions peuvent être avancées en vue d'une évolution à court terme :

³⁵⁶ Rapports des inspecteurs français de l'Éducation nationale chargés de la surveillances et du suivi des ELCO.

- ❖ L'ouverture des cours de langue à tous les enfants sans distinction de nationalité permettrait d'éviter la marginalisation et peut-être de donner un élan à l'enseignement de certaines langues comme l'italien, l'espagnol ou le portugais.
- ❖ Il n'est pas acceptable que les enseignants soient non francophones. La bonne intégration de ces enseignements dans le système éducatif français impose que les enseignants comprennent et parlent français.
- ❖ Le remplacement des enseignements « différés » par des enseignements « intégrés » permettrait aux élèves concernés de suivre une scolarité complète et de ne plus être exclus des cours auxquels se substituent les enseignements de langues et cultures d'origine.

2) Vers une transformation du contenu

Pour la France, pays d'accueil, les évolutions indispensables à court terme ne doivent pas occulter une nécessaire transformation du contenu de ces enseignements. Les « ELCO » doivent évoluer en fonction de deux objectifs majeurs :

- ❖ Un véritable enseignement de ces langues en tant que langue étrangère et non d'origine est souhaitable
- ❖ Le maintien et le développement de l'enseignement de ces langues est important pour la France. Le développement de l'arabe est tout aussi important pour le développement des relations de la France avec le monde méditerranéen.
- ❖ En complément de l'anglais et de l'allemand, il serait souhaitable d'offrir un plus aux enfants du primaire en leur donnant accès à une véritable filière d'enseignement de langues qu'ils pourraient poursuivre ultérieurement. Outre l'enseignement de l'anglais ou de l'allemand dans le cadre d'un enseignement précoce des langues vivantes, tous les enfants pourraient choisir l'accès à l'enseignement de ces langues et par-là même à la culture de ces pays. Il s'agirait non plus d'un enseignement de langues dite « d'origine » mais de l'enseignement des langues et cultures de pays partenaires de la France que le ministère entendrait développer et assurer tout au long de la scolarité. Il pourrait certes s'agir d'un enseignement alternatif à l'enseignement de l'allemand et de l'anglais, mais il pourrait aussi s'agir d'un enseignement complémentaire à ces deux langues dominantes qui donnerait ainsi aux enfants intéressés un plus par rapport à leurs camarades. Ce plus permettrait peut-être de donner une attraction que n'a plus l'enseignement actuel des ELCO.

3) L'enseignement de la langue d'origine suppose une réelle intégration des enseignants

Pour la France, l'enseignement de cette langue d'origine suppose une réelle intégration des enseignants dans le service public de l'Éducation nationale et une harmonisation des programmes.

Le passage de l'enseignement de langues et cultures d'origine à l'enseignement de langues et cultures étrangères suppose peut-être que peu à peu des enseignants employés par la France soient substitués à des enseignants employés par un État étranger. Sans aller jusque là et en tout état de cause, une meilleure intégration des enseignants dont la parfaite maîtrise du français doit être requise, une harmonisation des programmes et un respect des principes régissant le service public de l'éducation doivent être pleinement assurés

Un dépassement du système actuel des ELCO, c'est-à-dire la perspective d'un développement de langues et cultures de pays partenaires de la France, faciliterait l'accord des gouvernements concernés déjà conscients de la nécessité de faire évoluer ces structures. Elles offriraient ainsi un attrait à des langues qui risquent d'être concurrencées très fortement et donc marginalisées plus encore par la généralisation de l'enseignement précoce des langues vivantes dans les écoles primaires françaises.

4) Vers des enseignements de langues vivantes

Une autre évolution résulte de l'introduction des enseignements de langues vivantes Étrangères à l'école primaire (ELVE) qui s'est opérée progressivement en France depuis 1989³⁵⁷. Cet enseignement a pu concurrencer les ELCO³⁵⁸ et instaurer une hiérarchisation entre les langues faisant l'objet d'ELVE et celles enseignées dans le cadre des ELCO³⁵⁹. En

³⁵⁷ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, pp.8860 et s. ; circulaire n°89-065 du 6 mars 1989 « Experimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire », BOEN n°11 du 16 mars 1989 ; circulaire n°98-105 du 11 mai 1998 « enseignement des langues vivantes étrangères », BOEN n°22 du 28 mai 1998 (extension de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire) ; décret n°2005-1011 du 22 août 2005 relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire, à la réglementation applicable à certains diplômes nationaux et à la commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères, in JORF du 25 août 2005 et BOEN n°31 du 1er septembre 2005 ; circulaire n°2006-093 du 31 mai 2006 « Renouveau de l'enseignement des langues vivantes étrangères », BOEN n°23 du 8 juin 2006, pp.1097 et s.

³⁵⁸ « Là où coexistent l'enseignement facultatif des langues et cultures d'origine et l'enseignement précoce des langues vivantes, une attraction se produit au profit du second obligatoire au détriment du premier facultatif. La généralisation de l'enseignement précoce des langues vivantes va plus encore concurrencer l'enseignement des langues et cultures d'origine. » HCI, *Liens culturels et intégration*, op.cit., p.84

³⁵⁹ « La mise en place de l'enseignement des langues étrangères s'est effectuée parallèlement aux enseignements de langue et culture d'origine (ELCO). On peut même affirmer qu'elle s'est effectuée à leur détriment dans la mesure où, bien que leur dispositif soit celui à partir duquel les langues étrangères ont été introduites à l'école primaire, aucune modalité d'articulation entre les 2 dispositifs d'enseignement n'a été prise, installant et confortant de fait une hiérarchisation formelle et concurrentielle entre langues, celles qui ont un statut de langues étrangères et les autres « langues d'origine » », Cecile Sabatier, op.cit., p.392 ; « Le manque d'articulation

effet, lorsque ces derniers n'ont pas été intégrés dans le dispositif d'ELVE, ils souffrent de l'instauration d'une autre activité linguistique dans l'horaire scolaire.

Malgré ces évolutions, ces enseignements, bien que touchant finalement peu d'enfants, sont toujours en place dans une partie des écoles primaires. Nous avons vu ce que les accords liant la France aux pays organisateurs d'ELCO et les circulaires du Ministère de l'Éducation Nationale précisent certaines modalités d'organisation de ces cours pour faire en sorte qu'ils se déroulent de manière bénéfique pour les enfants.

Section 3 : Des enseignements et des modalités d'organisation

Si les différents textes juridiques concernant les ELCO prévoient des modalités d'organisation notamment le recrutement des enseignants, leur formation, leur place dans les équipes pédagogiques des écoles où ils enseignent, l'harmonisation du contenu des enseignements ordinaires et de langue et culture d'origine, etc., comment cela se passe-t-il réellement ?

Depuis leur création, les ELCO sont sujets à critique. Des rappels ont été faits, des modifications ont été apportées, mais ces critiques demeurent. Les ELCO ne semblent toujours pas satisfaire ni les autorités du pays d'origine ni les autorités françaises. Il est reproché aux enseignants recrutés d'être mal formés. On les soupçonne parfois de prosélytisme religieux. Le contenu des enseignements est jugé inadapté et ces enseignements ne sont pas harmonisés avec les enseignements ordinaires, pas intégrés dans le cursus scolaire des enfants.

Nous basant sur les constats réalisés concrètement, les enquêtes menées auprès des enseignants français et/ou étrangers et/ou des élèves suivant ces cours, nous reviendrons sur ces critiques en nous intéressant dans un premier temps aux acteurs des ELCO : les enseignants d'une part et les enfants inscrits dans les ELCO et leur famille d'autre part, puis aux enseignements eux-mêmes : leur contenu, les conditions dans lesquelles ils se déroulent, le matériel didactique utilisé, etc..

I. Les acteurs des ELCO : Enfants, parents et enseignants

En 2004-2005, il y avait 986 enseignants d'ELCO en France : 286 Marocains, 174 Turcs, 135 Tunisiens, 126 Portugais, 80 Italiens, 35 Espagnols et 5 Serbo-Monténégrins. Tout comme les effectifs d'élèves, le nombre d'enseignants d'ELCO diminue.³⁶⁰

entre les dispositifs ELVE et ELCO renforce la hiérarchie des langues, les met en concurrence les unes avec les autres », Christine Helot, op.cit., p.117

³⁶⁰ En 1989-90, l'Éducation Nationale française dénombrait 1429 enseignants d'ELCO (Note d'information n°90-27, « L'enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le premier degré, public, en 1989-1990 », toute nationalité confondue. Ils étaient 1168 en 1991-92 (Ahmed Sakkouni, op.cit., p.218).

Nous ne disposons que de peu d'éléments sur leurs caractéristiques socio-culturelles. Celles que nous avons concernent les enseignants des ELCO arabes fournies par Ahmed Sakkouni et Miloudi Chouja dans leur thèse³⁶¹. Le premier a fait une enquête auprès de 15 enseignants marocains au début des années 1990 et la seconde en 1990-91 auprès de 25 enseignants d'ELCO maghrébins dans le département du Nord. Il ressort de ces deux enquêtes que les enseignants d'ELCO maghrébins étaient majoritairement des hommes âgés de 30 à 40 ans.³⁶² Parmi les personnes interrogées, 86% résidaient en France depuis moins de 5 ans, 72% avaient le bac ou équivalent, 76% une formation pédagogique générale (École normale d'instituteurs ou centre pédagogique national), 8% une formation spécifique à l'enseignement de l'arabe.

Les enseignants d'ELCO ont souvent été l'objet de critiques liées en particulier à leur formation considérée insuffisante ou inadaptée. Qu'en est-il réellement ? Comment ces enseignants sont-ils recrutés ? En outre, un constat revient fréquemment concernant le manque de collaboration entre les enseignants ordinaires des écoles et les enseignants d'ELCO. Contrairement à ce que prévoient les circulaires ministérielles, ces derniers ne sont en effet que rarement intégrés aux équipes pédagogiques des écoles.

Par ailleurs, ces enseignants se retrouvent face à un public hétérogène. Qui sont les enfants qui participent aux ELCO et leur famille ? Qu'attendent-ils de ces cours ?

A. Des enseignants recrutés dans le pays d'origine non intégrés dans les équipes pédagogiques françaises

Les enseignants d'ELCO se sont souvent vus critiquer leur manque de formation ou l'inadaptation de leur formation aux enfants suivant les cours de langue et culture d'origine³⁶³, leur maîtrise insuffisante du français³⁶⁴ et concernant les enseignants des pays musulmans, ils furent parfois soupçonnés d' « exercer une influence religieuse forte »³⁶⁵.

³⁶¹ Ahmed Sakkouni, op.cit., pp.250 et s. ; Miloudi Chouja, L'enseignement de langue et culture d'origine chez les Maghrébins dans le Nord de la France, These d'histoire, ss. dir. Claude Liauzu, Paris 7, 1993, pp.413 et s.

³⁶² On retrouve ces caractéristiques chez les enseignants marocains au Pays-Bas. Par contre, ces enseignants habitent majoritairement depuis plus de 5 ans aux Pays-Bas et ont une qualification d'enseignant complétée par une formation aux Pays-Bas. v. Judith Richters, *Les Pays-Bas*, in Herman Obdeijn, Jan Japp De Ruiter (ss. dir.), op.cit., p.80

³⁶³ HCI, Liens culturels et intégration, op.cit., p.83 ; IGEN, op.cit., p.43 ; Piroska Masthoff, op.cit., p.52 ; Abbes Et-Taoufiq, Enseignement de la langue arabe et maintien de la langue et de la culture d'origine dans l'immigration maghrébine en France, These de sciences de l'education, ss. dir. Jean Claude Fillioux, Paris 10-Nanterre, 1993, p.92 ; Nacira Boubnider, op.cit., pp.199 et s.

³⁶⁴ Piroska Masthoff, op.cit., p.61

³⁶⁵ IGEN, op.cit., p.45 ; HCI, Liens culturels et intégration, op.cit., p.82

Nous nous sommes penchés sur les procédures de recrutement de ces enseignants et leur formation, ainsi que sur la place qui leur est faite au sein des équipes pédagogiques des écoles françaises.

1. Des procédures de recrutement spécifiques à chaque pays organisateur d'ELCO

Les textes encadrant la mise en place et le fonctionnement des ELCO prévoient que « les enseignants étrangers nécessaires (seront) recrutés et rémunérés par les gouvernements des pays en cause »³⁶⁶. Ainsi les procédures à suivre pour devenir enseignant d'ELCO dépendent de chaque pays partenaire. Les enseignants d'ELCO marocain sont des enseignants dans leur pays et passent un concours pour venir enseigner en France.³⁶⁷

Pour les enseignants marocains recrutés avant 2004, il fallait avoir le bac et une année de formation dans un centre de formation des instituteurs. Depuis 2004, il faut avoir un diplôme de niveau bac + 4, une année de formation pédagogique, avoir enseigné au moins 10 ans au Maroc et être titulaire du certificat d'aptitude pédagogique bilingue français/arabe. L'examen se compose de deux écrits (un de culture générale et un de culture professionnelle) et d'un oral (aptitude à enseigner, étude de profil, etc.). La note administrative et l'ancienneté comptent dans le résultat. Les enseignants Marocains ont des contrats de quatre ans renouvelables une fois (mais avec la possibilité de prolonger au delà de 8 ans)³⁶⁸.

2. Des formations inadaptées à l'enseignement des langues et cultures d'origine en France

Comme nous l'avons vu ci-avant, la plupart des enseignants d'ELCO sont des enseignants dans leur pays d'origine. Cependant ils ne sont pas forcément préparés à enseigner la langue de leur pays dans un pays étranger ni à enseigner à des enfants des écoles primaires. Par ailleurs, ils devraient bénéficier d'une formation continue une fois en France mais ce n'est pas toujours le cas.

a. La formation des enseignants de langue et culture d'origine

En effet, si elles ont une formation d'enseignants, les personnes que nous avons rencontrées enseignaient dans leur pays d'origine à des degrés divers, de la maternelle au lycée, et ne sont pas formées pour enseigner au public des ELCO en France. Cela est souligné par Abbès Et-Taoufik : « Bien que le plupart de ces enseignants possèdent une expérience professionnelle acquise dans leur pays d'origine, la transplantation dans un pays étranger et le contact avec des conditions de travail particulières nécessitent au préalable une formation en direction de ces enseignants. Ceci

³⁶⁶ Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975 précitée

³⁶⁷ Les informations sur les procédures de recrutement sont tirées des entretiens menés avec les personnes en charge des ELCO, en locurence La Fondation Hassan 2 pour les MRE (voir site : <http://www.fh2mre.ma/>)

³⁶⁸ La Fondation Hassan 2 pour les MRE (voir site : <http://www.fh2mre.ma/>)

apparaît d'autant plus nécessaire que le public scolaire est culturellement différent, ayant subi en tant qu'enfants de migrants une acculturation au moyen des contacts avec l'école et avec la société globale. Cette absence de formation cause des difficultés à l'enseignant maghrébin dans la classe, du fait que celui-ci n'arrive pas à s'adapter à la culture des élèves, ce qui provoque des problèmes liés à la relation enseignant-élèves. »³⁶⁹

Par ailleurs, ces enseignants reçoivent rarement une formation pour enseigner leur langue en tant que langue étrangère. En effet, si la langue enseignée est souvent la langue maternelle des parents des enfants inscrits dans les ELCO, elle ne l'est plus pour ces derniers. En effet, la langue transmise par les parents ayant migré a évolué au cours de leur séjour en France et n'est plus, si elle l'a été auparavant, la langue normée qu'enseignent les ELCO.

Piroska Masthoff note, concernant les enseignants marocains, qu'« ils n'ont pas reçu de formation spécifique en vue de les préparer à enseigner l'arabe en tant que seconde langue à des enfants marocains immigrés, qui ne sont nullement comparables aux élèves qu'ils ont eu dans leurs classes au Maroc »³⁷⁰. En effet, les enseignants marocains ne bénéficient que d'une formation de quelques jours au Maroc, avant de venir en France.

b. Les formations continues une fois en France

Les enseignants de langue et culture d'origine devraient pouvoir bénéficier d'une part, notamment d'après la note de service de 1983, d'une formation continue dispensée par l'Éducation Nationale française, et d'autre part d'une formation organisée par les consulats et/ou ambassades du pays dont ils sont ressortissants.

En effet, la note de service de 1983 indique qu'« il conviendra (...) de considérer comme normale la participation des enseignants étrangers à la session de formation destinée aux enseignants français des écoles, collèges et LEP »³⁷¹. Les notes de service de la DGESCO édictées à chaque rentrée scolaire précisent que « les enseignants d'ELCO seront invités aux formations pédagogiques de circonscription susceptibles de les concerner. De même, ils doivent pouvoir participer aux actions inscrites aux plans académiques et départementaux de formation continue des maîtres du 1^{er} degré. »³⁷²

³⁶⁹ Et-Taoufik Abbes, op.cit., p.92. Ce constat était également fait par l'IGEN en 1992 (IGEN, op.cit., p.43) et repris dans le rapport du HCI de 1995 (HCI, Liens culturels et intégration, op.cit., p.83).

³⁷⁰ Piroska Masthoff, op.cit., p.31 ; v. aussi HCI, Liens culturels et intégration, op.cit., p.83

³⁷¹ Note de service n°83-165 du 13 avril 1983, précitée

³⁷² DGESCO, Note de service adressée aux inspecteurs/rices d'académies, aux directeurs/trices des services départementaux de l'Éducation Nationale, aux recteurs/trices d'académies, datée du 8 septembre 2009, DGESCO A1-1, n°2009-0391 Nous pouvons noter que ce paragraphe suit un paragraphe rappelant le manque, l'insuffisance de formation initiale d'une partie des enseignants d'ELCO : « Les maîtres d'ELCO sont le plus souvent des enseignants qui ont reçu une formation initiale. Il est cependant possible, que certains d'entre eux, recrutés localement, n'aient reçu qu'une formation pédagogique limitée. »

Nous trouvons en annexe de cette note de service une « fiche : formation et inspection des enseignants de langue et culture d'origine » qui spécifie qu'« outre les formations concernant la maîtrise de la langue, les enseignants d'ELCO sont invités à participer le plus souvent aux formations concernant la didactique des langues vivantes étrangères. Les conseillers pédagogiques en langues vivantes, souvent en charge du dossier d'ELCO, seront attentifs à cette participation. (...) La connaissance du système éducatif français pourra être apportée par les CASNAV qui d'autre part favoriseront la diffusion des ressources pédagogiques.³⁷³

L'enseignement de l'histoire et de la géographie, les TICE et les stages concernant l'interculturalité sont également des axes de formation à privilégier. »

Nous avons questionné d'une part les enseignants d'ELCO rencontrés sur quelques écoles en France quant à ces formations et d'autre part, les responsables des ELCO dans les consulats et à la Fondation Hassan 2 pour les MRE. Ils ont tous affirmé que la participation des ELCO marocains à ces stages ne semblent pas poser de problème.³⁷⁴ Par conséquent, la participation des ELCO aux formations dispensées par l'Éducation Nationale française dépend peut-être des académies et des époques.³⁷⁵

Cependant, au niveau national français, selon le rapport de Bruno Levallois et Jean David, « les CASNAV proposent des formations spécifiques pour présenter aux nouveaux maîtres le système éducatif français »³⁷⁶.

Par ailleurs, la formation continue peut être assurée également par les consulats, ambassades et ministères des pays partenaires. Ainsi, selon Piroška Masthoff, « l'inspection marocaine organise régulièrement (au moins 4 fois par an) dans chaque région de rattachement des rencontres pédagogiques pour ses enseignants, centrés sur un thème spécifique, par exemple que la définition des compétences linguistiques des élèves, le niveau que l'on veut qu'ils atteignent ou sur la coopération entre les enseignants de l'ELCO et les parents. »³⁷⁷

Contrairement à ce que les accords internationaux et les circulaires prévoient, les enseignants des ELCO n'ont par conséquent que peu accès à des formations qui pourraient

³⁷³ Ibidem.

³⁷⁴ Jean David et Bruno Levallois constatent également que « les départements qui pensent à inviter les professeurs aux animations pédagogiques ou aux stages sont peu nombreux ». in Jean David, Bruno Levallois, op.cit. p.17

³⁷⁵ Notons que les formations organisées par l'Éducation Nationale sont de moins en moins nombreuses, les crédits alloués à ces questions diminuant ces dernières années. Il semble donc que la formation continue des enseignants d'ELCO, qui n'est pas une priorité pour l'Éducation Nationale, risque de ne pas évoluer favorablement dans les prochains temps.

³⁷⁶ Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.17

³⁷⁷ Piroška Masthoff, op.cit., p.31. L'enseignant marocain rencontré nous a parlé de stages spécifiques organisés par le consulat mais pas de leur périodicité.

compléter leur formation initiale et lorsqu'ils en ont, ils ne les jugent pas satisfaisantes. En outre, ces enseignants ne sont guère intégrés dans les équipes pédagogiques des écoles où ils enseignent.

c. Des enseignants de langue et culture d'origine marginalisés

La note de service de 1983 qui avait pour objectif d'« apporter (...) des solutions aux difficultés rencontrées pour l'organisation des enseignements des langues et cultures d'origine dans les écoles comme dans les collèges et les lycées », précise en introduction que « ces difficultés tiennent largement au fait que ces enseignements ne sont pas véritablement intégrés par le système scolaire et pris en compte dans la scolarité des élèves ». En ce sens, elle conclut qu'« il conviendra donc : (...) b. D'organiser la concertation des enseignants étrangers et des enseignants français dans le cadre de l'équipe éducative ; c. De prévoir la consultation de ces enseignants lors des conseils d'école et des conseils de maîtres et de professeurs ; (...) »³⁷⁸.

Qu'en est-il aujourd'hui ? La situation a-t-elle évolué ? Existe-t-il une réelle concertation entre enseignants « français » et enseignants d'ELCO ? Les enseignants des ELCO sont-ils, se sentent-ils intégrés à l'équipe éducative de l'établissement où ils enseignent ?

Il semble que les choses n'aient pas réellement évolué et qu'aujourd'hui encore les enseignants des ELCO soient toujours marginalisés au sein des écoles. Cette marginalisation se manifeste par leur non intégration dans les équipes pédagogiques des écoles où ils travaillent et par ailleurs, cela étant lié, par la non reconnaissance de ces enseignants par les autres enseignants et le sentiment de rejet qui en découle.

Ce constat de non intégration des enseignants ELCO à l'équipe pédagogique de l'école où ils enseignent a été fait maintes fois et relativement aux différents ELCO³⁷⁹. Il nous semble qu'il doit être mis en relation avec la difficulté que l'école française a à faire une place à l'altérité en son sein. Plus pratiquement, aucun temps de concertation n'est prévu entre les enseignants d'ELCO et les enseignants du système français.

Les enseignants d'ELCO que nous avons rencontrés nous disent tous qu'ils ne travaillent pas en collaboration avec les autres enseignants de l'école, qu'ils n'ont pas vraiment de relation avec eux, qu'au mieux, ils leur arrivent parfois de se croiser, de discuter mais cela se fait généralement dans le couloir, à la récréation, entre deux portes.

Il faut rappeler que les ELCO se déroulant très majoritairement de manière différée : ils ont lieu le soir ou le mercredi, cela ne favorise pas les rencontres entre les différents

³⁷⁸ Note de service n°83-165 du 13 avril 1983 précitée

³⁷⁹ v. notamment IGEN, op.cit., p.43 ; HCI, Liens culturels et intégration, op.cit., p.82 ; Cecile Sabatier, op.cit

enseignants. Dans ce sens, il leur est difficile de mettre en place des projets communs qui permettraient de faire un lien entre l'ELCO et les autres enseignements, entre l'enseignant d'ELCO et les autres enseignants.

Par ailleurs, les enseignants d'ELCO sont rarement invités aux conseils de classe ou d'école et quand ils le sont, ils ne peuvent souvent pas y assister, le conseil se déroulant souvent en même temps qu'un de leurs cours. « une petite majorité des ELCO marocains (60%) participe aux conseils de classe et moins encore (environ 45%) aux conseils d'école ».³⁸⁰

Dans le même sens, contrairement aux autres ELCO des autres nationalités qui participent rarement aux fêtes des écoles dans lesquelles ils travaillent, l'ELCO marocain participait à la fête de fin d'année et dans certaines écoles faisait des expositions par exemple.

Le fait que les cours de langue et culture d'origine soient dispersés sur plusieurs écoles (les enseignants d'ELCO enseignent parfois dans 4 à 7 écoles différentes), plusieurs villes parfois, voire plusieurs départements, complique les possibilités pour les enseignants d'ELCO de participer à la vie de l'école, aux conseils de classe, ce qui leur permettrait de rencontrer les autres enseignants et par conséquent de faire un premier pas vers une meilleure intégration dans l'équipe pédagogique des écoles³⁸¹.

Ce manque de collaboration peut peut-être aussi s'expliquer en partie par la non connaissance et la non reconnaissance des enseignants d'ELCO : « S'ils se perçoivent comme des enseignants, (les enseignants d'ELCO) n'en sont pas moins perçus comme des immigrés dans la société d'accueil. Ils sont en quelque sorte à l'image des enfants dont ils s'occupent »³⁸².

Il ressortait déjà des entretiens menés par Nacira Boubnider dans la fin des années 1980 que les enseignants d'ELCO « pensent en majorité qu'« ils ne sont pas considérés comme des enseignants à part entière, (...) (qu') ils souffrent (...) du manque de considération, se sentent mal estimés, jugés inutiles »⁵¹⁵. Abbes Et-Taoufik note, lui, que « pour certains enseignants (d'ELCO), le contact avec les instituteurs français apparaît difficile car certains d'entre eux affichent une hostilité à l'égard de l'enseignement de langue et culture d'origine arguant de son manque d'« efficacité » » et que les enseignants d'ELCO éprouvent un « sentiment de rejet de leurs activités à l'école ».

³⁸⁰ Piroška Masthoff, op.cit., p.33

³⁸¹ Jacqueline Billiez parle des « aberrations des emplois du temps des enseignants de LCO leur otant toute possibilité de s'intégrer eux memes aux équipes pédagogiques, facteur décisif de la réussite des enfants ». Jacqueline Billiez, De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique, in VEI-enjeux, n°130, 2002, p.90

³⁸² Cecile Sabatier, op.cit., p.398

Cette non reconnaissance est une des conséquences du fait que les enseignants ne se connaissent pas au sein d'une même école, qu'ils ne font que se croiser. Il faut ajouter à cela les méthodes utilisées par les enseignants d'ELCO³⁸³ et aussi parfois leur maîtrise insuffisante du français.

Cela fait dire à l'IGEN que les enseignants d'ELCO « représentent un capital de compétences mal ou insuffisamment utilisé par l'école »³⁸⁴.

Le fait que les enseignants des ELCO ne soient pas intégrés dans l'équipe enseignante des écoles et ne soient pas reconnus comme de véritables enseignants par tous entraîne des conséquences sur la manière dont les cours de langue et culture d'origine sont perçus par les enfants qui les suivent, leurs familles mais également par les autres membres de la communauté éducative. Il nous semble que dans ces conditions, les langues et cultures qui font l'objet d'un ELCO ne peuvent être réellement valorisées. Cela n'est possible que si ces cours sont réellement intégrés dans les écoles, au même titre que les autres enseignements, et pour cela, les enseignants en charge de ces cours doivent être considérés comme des enseignants au même titre que les enseignants français. Par ailleurs, cette tâche, tout comme l'accueil des enfants primo-arrivants non francophones, devrait relever de l'ensemble de l'équipe pédagogique des écoles et non seulement d'un enseignant isolé des autres.

L'invitation et la participation régulière des enseignants d'ELCO aux formations générales de l'Éducation Nationale permettraient aux enseignants des différents horizons de se rencontrer, de faire connaissance et par ricochet cela pourrait œuvrer au décloisonnement des différents enseignements. Dans le même sens, inviter les enseignants d'ELCO aux conseils de classe et d'école serait un premier pas vers leur reconnaissance en tant que membre de l'équipe pédagogique et permettrait un temps de rencontre entre les différents enseignants d'une même école.

B. Le public des ELCO : les enfants inscrits dans les ELCO et leur famille

Officiellement, les ELCO ne s'adressent pas à tous les enfants : ils sont ouverts aux enfants (de) ressortissants du pays organisateur. Une faible proportion d'enfants de la nationalité de l'ELCO ou enfants de ressortissant(s) du pays organisateur de l'ELCO y sont inscrits.

Le public des ELCO se caractérise par son hétérogénéité. Nous disposons de quelques éléments sur les motivations et les attentes des parents et des enfants, mais peu d'éléments sur les caractéristiques socio-culturelles de leurs familles.

³⁸³ Jacques Berque, op.cit., p.29

³⁸⁴ IGEN, op.cit., p.43

a. Un public hétérogène

Les enfants inscrits dans les ELCO forment un ensemble hétérogène. Tous les programmes d'ELCO font référence à l'hétérogénéité des enfants qui suivent les ELCO, ce qui est pris en compte dans ces programmes en instaurant des niveaux d'enseignement : 3 niveaux pour les ELCO marocain.

D'une part, si l'ELCO est organisé par un État et s'adresse officiellement aux ressortissants de cet État, dans les faits, la plupart des ELCO accueille non seulement les enfants (de) ressortissants du pays partenaire mais peuvent également recevoir des enfants d'autres nationalités s'ils le désirent. A partir du moment où un ELCO est ouvert, il est très rare qu'un enfant (de) non ressortissant du pays organisateur ne soit pas accueilli si ses parents en font la demande. Ainsi, par exemple, dans les ELCO marocains, étaient inscrits des enfants algériens, tunisiens, français...

D'autre part, le nombre d'enfants inscrits ne permet souvent pas de faire des regroupements en fonction de leur âge ou de leur niveau. Ainsi, un cours d'ELCO accueille les enfants du CE1 (voire pour certains à partir du CP) au CM2, de 6 ou 7 ans à 11 ans. On y retrouve donc des enfants qui ont déjà suivi une année ou plus d'ELCO et d'autres qui commencent tout juste. Par ailleurs leur maîtrise de la langue étudiée et leur connaissance de la culture sont très variables.

Les enseignants d'ELCO constatent tous cette différence de niveau. Les ELCO marocain font le constat que les niveaux de connaissance de leurs élèves s'étendent de rien (ni compréhension orale ni production) à la base en arabe littéraire, en passant par une compréhension orale mais pas de production. L'ELCO marocain note par ailleurs que tous ne parlent pas arabe. Certains parlent berbère, d'autres un mélange français/arabe.³⁸⁵

Les élèves inscrits dans les ELCO marocains sont classés selon 4 niveaux, le dernier étant l'acquisition du certificat de langue arabe. En 1992-93, sur l'ensemble des élèves inscrits dans un ELCO marocain, 55,9% avaient le niveau 1 ; 31% le niveau 2 ; 10% le niveau 3 et 3,1% le niveau 4.³⁸⁶

Cette diversité d'âge et de niveau compliquent le travail des enseignants. Lorsque cela est possible les enseignants regroupent les élèves en fonction de leur âge ou de leur niveau. Sinon, comme nous l'avons observé dans les ELCO de certaines écoles, les enseignants

³⁸⁵ v. aussi Nacira Boubnider, op.cit., p.196 ; Bachir Metidja, op.cit., p.29 : « Le niveau de ces jeunes maghrébins est très variable. Certains parlent à la maison un dialecte plus ou moins mélange de français, d'autres parlent français mais ont l'habitude d'entendre leurs parents parler en arabe, d'autres encore ne connaissent que le français, d'autres connaissent le berbère, mais pas du tout l'arabe, d'autres enfin, arrivés récemment du Maghreb ou qui ont suivi des cours d'arabe à l'école élémentaire, possèdent certaines notions d'arabe littéraire. »

³⁸⁶ Ahmed Sakkouni, op.cit., p.225

fonctionnent en groupe de niveaux au sein de la classe, fournissant des exercices différents sur un même thème ou ayant des attentes plus ou moins grandes selon les élèves.

Outre ces caractéristiques, nous disposons de quelques éléments sur les familles qui inscrivent leurs enfants dans un ELCO.

b. Les caractéristiques socio-culturelles des familles inscrivant leur(s) enfant(s) dans un ELCO

Qui sont les familles dont les enfants sont inscrits à l'ELCO ? Ont-elles des caractéristiques socio-culturelles particulières ? Se différencient-elles des familles immigrées dont les enfants ne vont pas à l'ELCO ?

Les caractéristiques socio-culturelles incluent des éléments sur la scolarité des parents, leur catégorie socio-professionnelle, mais aussi sur leur lieu de naissance, l'ancienneté de la migration, leurs attaches avec le pays d'origine, le rapport à la langue dite d'origine. Elles peuvent notamment nous éclairer sur les motivations des familles qui inscrivent ou non leur(s) enfant(s) dans un ELCO.

Nous n'avons pas trouvé d'étude réellement complète sur ce sujet. Il ne semble pas y avoir de recherche spécifique sur cette question, hormis le travail de Master 1 réalisé par Moulay Taki³⁸⁷.

Ce dernier a interrogé, au cours de l'année scolaire 2009-2010, par questionnaire, 109 familles dont le ou les enfants sont inscrits dans un ELCO marocain de Côte-d'Or et 103 familles dont le ou les enfants ne fréquentent pas d'ELCO. Il a ensuite mené une comparaison des caractéristiques socio-culturelles de ces deux groupes. Il ressort de cette étude que les parents qui inscrivent leur(s) enfant(s) dans un ELCO sont plus âgés (84,5% ont plus de 35 ans contre 69,9% des parents qui n'inscrivent pas leur enfant dans un ELCO), moins diplômés, de catégorie socioprofessionnelle plus basse (ce sont essentiellement des ouvriers qualifiés ou non, des employés de service ou des inactifs), plus souvent nés à l'étranger et qui ont migré depuis plus longtemps pour ceux qui sont nés à l'étranger. Ils ont également une famille plus nombreuse et une attache plus grande au pays, à la langue et à la culture d'origine : 65,7% retourne une fois par an au Maroc (contre 16,5% de l'autre groupe), 84,7% regarde la télévision arabe (contre 47,6%), 80% parle souvent ou toujours arabe à la maison (contre 16,5%).(Voir tableau ci contre)

³⁸⁷ Moulay Taki, Les caractéristiques socioculturelles des élèves fréquentant l'ELCO marocain en Côte-d'Or, Memoire de Master 1 en Sciences de l'éducation - Analyse des systemes éducatifs, Université de Bourgogne, 2010

Comparaison des caractéristiques socio-culturelles des parents de familles marocaines de Côte-d'Or inscrivant ou non leur enfant dans l'ELCO marocain

Ce tableau a été élaboré à partir des éléments de l'étude de Moulay Taki sur les ELCO marocains de Côte-d'Or en 2009-2010.

	Familles dont le ou les enfants sont inscrits dans ELCO	Familles dont le ou les enfants ne sont pas inscrits dans ELCO
Sexe de la personne interviewée		
- Homme	69%	45,7%
- Femme	31%	54,3%
Age		
- moins de 35 ans	15,5%	30,1%
- entre 35 et 45 ans	44,5%	46,6%
- plus de 45 ans	40%	23,3%
Diplôme le plus élevé		
- sans diplôme	18,4%	2%
- certificat d'étude primaire	20,4%	11,6%
- BEP ou brevet des collèges	29,1%	45,6%
- Baccalauréat	13,6%	21,3%
- enseignement supérieur	18,5%	19,4%
Nombre d'enfants		
- 1	4,6%	10%
- 2	26,8%	47,3%
- 3	33,3%	12,6%
- 4 ou plus	35,2%	30,1%
Catégorie socioprofessionnelle		
- agriculteur	0%	2%
- artisan, commerçant	4,7%	6,8%
- chef d'entreprise	1,8%	9,7%
- professeur	1,8%	11,6%
- professeur	0%	2,9%
- profession intellectuelle supérieure	1%	6,8%
- instituteur	4,7%	7,8%
- autre profession	4,7%	17,4%
intermédiaire	0%	10,7%

Ces données sont limitées car elles ne concernent qu'un type d'ELCO dans un département et ce genre d'étude mériterait d'être étendu aux autres ELCO et à d'autres départements.

Ahmed Sakkouni indique quant à lui que parmi les enfants sur lesquels il a enquêté, 54% de leurs pères sont ouvriers ; 75% des enfants sont nés en France ; 70% de ceux qui sont nés dans le pays d'origine sont arrivés en France avant 6 ans. En ce qui concerne la langue utilisée pour communiquer avec leur mère, 24,64% utilise l'arabe, 11,43% le berbère, 42,86% l'arabe et le français, 11,43% le berbère et le français, 3,57% l'arabe, le berbère et le français, 6,07% le français uniquement³⁸⁸.

Une partie des caractéristiques socio-culturelles qui se dégagent ne nous étonnent guère au vu de la composition des populations immigrées en France. Cependant, nous pouvons noter là aussi une diversité dans le rapport au pays, à la langue et à la culture dits d'origine. Au regard de ces éléments, il nous semble qu'il y a là un terrain de recherche à explorer. Il serait intéressant de disposer de plus de renseignements sur les caractéristiques des familles qui inscrivent ou non leurs enfants dans les ELCO, de savoir si ces familles ont des particularités et si oui, lesquelles. Cela pourrait peut-être éclairer les raisons du choix des parents et leurs motivations et attentes par rapport aux ELCO.³⁸⁹

c. Les motivations et attentes des parents et enfants inscrits dans un ELCO

Selon les enseignants d'ELCO rencontrés, la décision d'inscrire un enfant à l'ELCO semble être souvent prise par les parents. Seuls les enseignants marocain nuancent leur réponse en disant respectivement que « les enfants sont plus ou moins volontaires » pour venir à l'ELCO et que « ça dépend, les parents peuvent l'imposer » mais « les enfants peuvent vouloir venir »,³⁹⁰

Les données recueillies Momcilo Vucic auprès des enfants ou des enseignants diffèrent en partie. Selon les enfants interrogés par ce dernier, l'inscription de 66,3% d'entre eux est l'expression d'un désir partagé des parents et des enfants. 26,3% ont été inscrits par leurs parents sans le vouloir.³⁹¹ Les enseignants des ELCO de langue arabe enquêtés par Miloudi Chouja considèrent qu'environ 50% des inscriptions sont faites conjointement par les parents et les enfants et que 40% sont faites par les parents seuls.³⁹²

Quelles sont les motivations des parents qui inscrivent leurs enfants dans un ELCO ou des enfants qui veulent aller à l'ELCO ? Qu'en attendent-ils ? Les parents marocains qui ont répondu au questionnaire transmis par BVA sur demande du Conseil de la communauté

³⁸⁸ Ahmed Sakkouni, op.cit., pp.122 et s. et p.138

³⁸⁹ Voir aussi l'étude menée par BVA sur demande du Conseil de la communauté marocaine à l'étranger CCME Mai 2009

³⁹⁰ Tirés des entretiens réalisés avec les enseignants d'ELCO

³⁹¹ Momcilo Vucic, op.cit., p.88

³⁹² Miloudi Chouja, op.cit., p.437

marocaine à l'étranger CCME Mai 2009 à propos de l'Apprentissage de la langue arabe et de la culture marocaine: maintenir la langue familiale (96,9%), contribuer à la réussite scolaire (35,6%), apprendre une langue utile dans la vie (89,3%), faciliter l'intégration au Maroc (74,2%), occuper les temps libres (7,4%).³⁹³

Parmi les motivations exprimées par les enfants interrogés par Ahmed Sakkouni, figurent essentiellement la fidélité linguistique (« c'est ma langue »), pouvoir parler et mieux communiquer avec les grands parents et les copains dans le pays « d'origine » et apprendre à écrire. Pour certains enfants, la langue arabe est « un instrument de communication, mais (...) aussi une langue de culture. L'apprentissage de l'arabe sert « à ne pas renier ses origines et à les garder toujours (Saïd 14 ans) » et « à connaître sa propre culture » (Arabi 15 ans). »³⁹⁴ Et-Taoufik a interrogé les enfants qu'il a rencontrés sur les finalités des ELCO et leur a demandé de les classer selon qu'ils considéraient qu'elles étaient très importantes, importantes, ou pas importantes. 66,07% considèrent comme très important d'apprendre à parler ; 53,93% d'apprendre à écrire ; 35,36% de connaître l'histoire et la géographie du pays (38,93% considèrent cela comme important) ; 87,81% de connaître la religion musulmane.³⁹⁵

Parmi les motivations énoncées par l'enseignant de l'ELCO marocain que nous avons rencontré, nous ne trouvons pas cette référence à la connaissance de la religion musulmane. Selon lui, les enfants viennent à l'ELCO parce qu'un de leur copain y va, parce qu'ils aiment la calligraphie, ou bien parce qu'ils veulent pouvoir parler quand ils retournent au Maroc.³⁹⁶

Le fait de ne pas être inscrit ou de ne pas inscrire son enfant dans un ELCO ne paraît pas être en lien avec le désintérêt pour la langue et la culture « d'origine » ou le manque de volonté et d'envie des enfants d'approfondir leurs connaissances dans ce domaine.³⁹⁷

Parmi les raisons invoquées³⁹⁸ pour expliquer la non inscription de son enfant à l'ELCO, figurent l'ignorance de ces cours par les parents³⁹⁹, l'hostilité des parents par rapport à ces

³⁹³ Sondages / Enquête BVA Mai 2009

³⁹⁴ Ahmed Sakkouni, op.cit., p.338. On retrouve approximativement les memes motivations pour les enfants interrogés par Abbas Et-Taoufik auxquelles s'ajoutent l'interet pour la religion : pouvoir s'exprimer oralement (40%), savoir ecrire (16%), affirmer une identite de reference quelle soit nationale ou culturelle (22%), interet pour la religion (10%), contrainte familiale (2,85%). Abbas Et-Taoufik, op.cit., p.150

³⁹⁵ Ibid., p.172. La place importante attribuee a la connaissance de la religion musulmane se retrouve dans les propos de Piroška Masthoff, op.cit., p.49 : « L'apprentissage de la langue arabe, langue du Coran, en fonction de la connaissance de la religion islamique, figure incontestablement en tete des arguments invoques par les parents en faveur de l'organisation de l'ELCO. »

³⁹⁶ Tires de l'entretien avec un des enseignants de l'ELCO marocain.

³⁹⁷ A titre d'exemple, 34% des parents marocains interrogés par Moulay Taki en Cote-d'Or n'inscrivent pas leurs enfants dans l'ELCO mais aux cours de langue arabe dispenses par des associations ou par la mosquee. v. Moulay Taki, op.cit., p.26

³⁹⁸ v. notamment Cecile Sabatier, op.cit., p.312 ; Ahmed Sakkouni, op.cit., p.336 ; Moulay Taki, op.cit., p.26.

³⁹⁹ Cela pose la question de la transmission des informations sur les ELCO aux familles. Les directeurs d'ecole doivent informer les parents dont les enfants peuvent pretendre etre inscrits dans un ELCO de cette possibilite et leur transmettre une fiche d'inscription. Ils doivent par la suite retourner ces fiches a l'inspection academique

cours, la surcharge qu'ils constituent pour les enfants, les horaires ainsi que l'éloignement de l'école où se déroule l'ELCO qui ne permettent pas aux parents d'emmener ou d'aller chercher leurs enfants, l'insatisfaction quant aux contenus enseignés.⁴⁰⁰

Si l'insatisfaction quant aux contenus enseignés est un argument pour les familles qui n'inscrivent pas leurs enfants dans un ELCO, qu'en pensent les enfants qui y sont inscrits ? Sont-ils satisfaits de ce qu'ils y apprennent ?

Selon Ahmed Sakkouni et Miloudi Chouja, les enfants accueillent plutôt favorablement les cours de langue et culture d'origine.⁴⁰¹ « 52% des enseignants relèvent que les élèves manifestent beaucoup d'intérêt pour cet enseignement et 4% remarquent que leurs élèves font preuve d'enthousiasme pour cette discipline. Par contre, 20% considèrent que les élèves suivent cet enseignement avec peu d'intérêt, et 8% avec indifférence. »⁴⁰² Cela peut s'expliquer par le fait, comme nous l'avons vu précédemment, qu'une partie des enfants suit les cours de langue et culture d'origine parce que seuls leurs parents l'ont décidé. Les enseignants interrogés par Miloudi Chouja évoquent également, pour expliquer le manque d'intérêt des enfants, la surcharge de travail, la domination de la langue de la société d'accueil, le fait que les enfants ne sont pas encouragés par leurs parents à suivre cet enseignement.⁴⁰³

Selon les enseignants que nous avons rencontrés, l'avis que les enfants se font de l'ELCO est très variable : de très important à inutile. Certains enfants ne comprennent pas le sens de ce cours. Certains sont motivés d'autres pas du tout. Dans tous les cours où nous sommes allés, une partie des enfants semblait intéressée, suivait et participait ; à l'autre extrême, une autre partie paraissait dépassée par ce qu'il se passait dans le cours et avait l'air de s'ennuyer en attendant la fin de l'heure.

Ces derniers éléments montrent que l'ELCO ne suffit pas à lui tout seul à valoriser les langues et les cultures portées par les enfants (d') immigrés et leur famille. Leur fonctionnement, mais plus encore la manière dont ils sont conçus, ne permettent pas d'atteindre cet objectif. Peut-être ont-ils plutôt l'effet inverse. Par ailleurs, ces enseignements, tout comme les enseignants qui les conduisent, ne sont pas intégrés à l'école dans son ensemble et leur contenu ne paraît pas adapté aux enfants qui les suivent.

dont leur école dépend. Or, certains directeurs d'école ne le font pas. Il semblerait tout de même que cela soit de moins en moins fréquent.

⁴⁰⁰ Cette insatisfaction peut résulter du fait que des parents recherchent davantage une éducation religieuse et préfèrent donc envoyer leurs enfants dans les cours de langue arabe dispensés à la mosquée ; mais aussi au fait que la langue et la culture enseignées ne sont pas celles de la famille. v. Ibid., p.191

⁴⁰¹ Hamed Sakkouni, op.cit., p.275 ; Miloudi Chouja, op.cit., p.438

⁴⁰² Miloudi Chouja, op.cit., p.438

⁴⁰³ Ibid., p.439

II. Des enseignements non intégrés au contenu inadapté

Nous avons vu auparavant que les enseignants en charge des ELCO n'étaient pas intégrés aux équipes pédagogiques des écoles dans lesquelles ils interviennent, qu'ils étaient marginalisés. Il en est de même des enseignements de langue et culture d'origine qui se trouvent « plutôt juxtaposés aux autres qu'intégrés »⁴⁰⁴. Par ailleurs, le contenu de ces enseignements ne semble pas adapté au public des ELCO.

A. Des enseignements « plutôt juxtaposés aux autres qu'intégrés »

Bien qu'ils aient lieu dans les mêmes locaux, les enseignements de langue et culture d'origine paraissent se situer à côté des autres enseignements. Cela se fonde sur les conditions matérielles dans lesquelles ils se déroulent et sur le fait que le travail qui y est fait n'est pas connu par les autres enseignants et pas pris en compte au sein de l'école. En outre, les enseignements ELCO et les enseignements courants ne sont en aucune manière harmonisés

.

1. Les conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les ELCO

Les conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les ELCO ont souvent été critiquées depuis leurs mises en place. En effet, quand ils étaient organisés de manière intégrée, ces cours ont pu se dérouler notamment dans des couloirs, des préaux, etc. par manque de locaux disponibles⁴⁰⁵. Ceci ne semble plus être le cas aujourd'hui, les enseignants d'ELCO disposant le plus souvent d'une salle pour faire leur cours.

Cependant, « des difficultés demeurent (...) pour l'accueil hors du temps habituel de classe, le mercredi et le samedi. Ici, l'enseignant ne dispose que des clés de l'école et de la salle de classe, sans accès aux sanitaires, sans accès non plus à un téléphone en cas d'urgence ; ailleurs le chauffage en hiver peut avoir été réduit ou coupé pour le week-end. Le maître se retrouve souvent seul dans l'établissement. »⁴⁰⁶

Le type de salle utilisée varie d'une école à l'autre. Ainsi, les enseignements peuvent se dérouler dans une salle de classe ordinaire, dans une salle spécifique au cours de langue de l'école, dans une salle polyvalente ou dans une salle d'arts plastiques. Dans les salles dont l'usage est partagé, l'enseignant ne peut pas forcément « s'approprier » les murs de la salle et afficher ce qu'il juge utile pour son cours (ou ne s'autorise pas à le faire). Dans certaines de ces salles, il ne reste donc pas de traces de l'ELCO.

⁴⁰⁴ Jacques Berque, op.cit., p.29. Le terme «>intègre>» ne fait pas ici référence à la manière dont les ELCO sont organisés mais au fait qu'ils fassent partie d'un ensemble éducatif.

⁴⁰⁵ Serge Boulot, Jean Clevy, Danielle Fradet, op.cit., p.15 ; Bachir Metidja, op.cit., p.63

⁴⁰⁶ Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.12

Par ailleurs, certaines salles ne sont pas équipées de tableau. C'est par exemple le cas dans une des écoles de Dijon : l'ELCO s'y déroule dans une salle d'arts plastiques où il n'y a pas de tableau et l'enseignant ne peut pas emprunter le tableau de l'autre salle car l'institutrice y prépare son cours du jour suivant. Or, il est particulièrement difficile de travailler sur l'écriture arabe par exemple sans tableau.

Dans certaines écoles, les ELCO ne disposent pas des clés et par conséquent sont soumis au bon vouloir du concierge ou des personnes faisant le ménage pour entrer ou sortir de leur classe et de l'école. D'autres rencontrent des difficultés pour avoir accès à la photocopieuse, outil indispensable pour palier le manque de manuels ou d'outils pédagogiques fournis aux enseignants d'ELCO.

Cela nous conduit à penser que les ELCO ne sont pas toujours considérés comme des enseignements comme les autres, qui nécessitent un local équipé correctement et un minimum de matériel. Dans certaines villes, dans certaines académies, les ELCO semblent être encore souvent « accueillis » dans les écoles parce que les instances locales de l'Éducation Nationale n'ont pas le choix et elles font le strict minimum pour cet accueil. Nous n'oublions pas que dans certaines académies, l'accueil des ELCO se fait correctement, peut-être parce que les personnes qui en ont la charge considèrent que ces cours sont importants, ne sont pas une charge mais plus une chance. Comme nous l'avons dit avant, la gestion des ELCO est souvent le fait d'une personne dans les services académiques, personne sur laquelle repose le bon fonctionnement ou non de ce dispositif.

2. L'ignorance et la non prise en compte du travail réalisé dans les ELCO

Un autre élément illustre le fait que les ELCO ne sont pas vraiment considérés comme des enseignements parmi d'autres : le fait que le travail qui y est effectué n'est pas connu et par conséquent pas pris en compte par l'ensemble des enseignants de l'école.

Si 46 enseignants du système français sur les 62 qui ont répondu à notre enquête disent connaître le dispositif ELCO (nous pouvons noter que parmi eux, au moins un confond ELCO et ELVE (Enseignement Langues Vivantes), seulement 24 disent savoir comment ils fonctionnent et 15 connaissent le contenu de ces enseignements. Ils restent cependant assez vague sur celui-ci : « lire et écrire la langue d'origine » (éléments linguistiques, vocabulaire, dictée, alphabet, grammaire), « parler la langue d'origine » (chanson, dialogue, saynète, comptines), « apprendre des éléments de la civilisation et de la culture d'origine » (éléments culturels, de la vie courante, histoire, géographie et modes de vie). Deux enseignants

d'ailleurs ont soulevé cette question de la méconnaissance du contenu des cours : « nous n'avons aucune lisibilité du contenu de ces apprentissages » ; « il est dommageable que nous n'ayons pas plus de retour sur ce qui se fait durant ces cours ». ⁴⁰⁷

Nous avons pensé que si le manque de contacts entre les enseignants pouvaient expliquer cette méconnaissance, peut-être que les relations entre maître et enfants pouvaient y pallier au moins partiellement. Or, lorsque l'on demande aux enseignants si les enfants leur parlent de ce qu'ils font pendant le cours de langue et culture d'origine, très peu répondent par l'affirmative. ⁴⁰⁸

Il nous semble par conséquent difficile d'imaginer que ce travail qui n'est pas connu, réalisé dans un dispositif qui n'est pas forcément bien vu par les enseignants du système français ⁴⁰⁹, sera pris en considération lors des conseils d'école ou dans les projets d'établissement.

Ainsi, si la note de service de 1983 prévoit que les notes de l'ELCO figureront dans les bulletins scolaires des enfants ⁴¹⁰, cela ne se fait que peu souvent dans la réalité. Parmi les enseignants d'ELCO des autres nationalités avec lesquels nous nous sommes entretenus, seul l'ELCO marocain indiquait que les notes de son cours étaient inscrites dans le bulletin scolaire des enfants, ajoutant que les autres enseignants n'en tenaient pas vraiment compte. La non prise en considération du travail effectué dans le cadre de l'ELCO est un constat que déplore l'ensemble des enseignants d'ELCO rencontrés et qui nourrit leur sentiment de ne pas être reconnus comme de vrais enseignants.

⁴⁰⁷ Valérie Lanier, *État des lieux de l'enseignement des langues et cultures d'origine en Côte-d'Or*, op.cit., pp.27

⁴⁰⁸ Sur l'enquête réalisée auprès des enseignants, seuls 9 ont répondu positivement, 2 précisant que les enfants le faisaient rarement. Ce retour se fait de différentes manières : les enfants peuvent montrer leur cahier d'ELCO, parler de l'écriture arabe, des fêtes religieuses, de ce qu'ils ont fait quand cela sort de l'ordinaire (confection d'objet ou dégustation de pâtisseries par exemple). Ils parlent également des mots qu'ils apprennent, des jeux, des cartes qu'ils regardent, de l'apprentissage de la lecture dans une autre langue.

⁴⁰⁹ Sur l'ensemble des enseignants connaissant les ELCO qui ont répondu à notre enquête sur les ELCO en Coted'Or, 4 considèrent qu'ils handicapent la scolarité des enfants qui y participent, 17 qu'ils y sont bénéfiques, 21 que cela dépend de conditions dans lesquelles ils se déroulent et des enfants auxquels ils s'adressent, 7 ne se prononcent pas. Il est intéressant de noter qu'une personne qui ne connaît pas les ELCO juge qu'ils handicapent la scolarité des enfants qui y sont inscrits.

Parmi les arguments avancés pour dire que les ELCO handicapent la scolarité de l'enfant, nous pouvons citer : la surcharge de travail et l'allongement de la journée de l'enfant (7) ; le risque de porter préjudice aux apprentissages scolaires (4) ; la peur de non intégration des enfants, de repli sur leur culture d'origine (4). Certains enseignants font la différence entre élèves sans difficulté scolaire pour lesquels l'ELCO serait bénéfique et élèves ayant des difficultés scolaires pour lesquels l'ELCO serait handicapant (6).

v. Valérie Lanier, *État des lieux des Enseignements de Langue et Culture d'Origine en Côte-d'Or*, op.cit., pp.29-31

⁴¹⁰ Cette exigence n'existe, selon Eurydice, qu'en France. Eurydice, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, op.cit., p.23. Elle était prévue en Belgique francophone jusqu'en 2005 (v. www.enseignement.be/download.php?do_id=666&do_check= [consulté le 3 janvier 2011]). Pour les programmes espagnol et marocain, ces notes seront annexées au bulletin. v. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24436&navi=1933> (consulté le 3 janvier 2011).

Au vu d'une part des conditions dans lesquelles ils se déroulent et d'autre part de la non prise en compte de ce que les enfants y apprennent, l'ELCO ne semble pas être considéré comme une matière scolaire comme les autres. Par ailleurs, nous allons voir que son contenu et les méthodes utilisées par les enseignants d'ELCO ne sont pas harmonisés avec ceux des autres matières enseignées dans les écoles.

3. Des enseignements non harmonisés

Nous pourrions penser que les différents enseignements dispensés aux enfants au sein d'une même école, représentant les différents éléments d'un même ensemble, sont harmonisés⁴¹¹. Or, au vu de ce que nous avons développé précédemment, il n'est pas surprenant de constater que cette harmonisation n'existe pas en ce qui concerne les enseignements de langue et culture d'origine et les enseignements « ordinaires ». « L'enseignement régulier de français et l'ELCO constituent un ensemble hétérogène au niveau de leur programme et de leurs méthodes. »⁴¹²

Il est en effet difficile d'harmoniser des contenus d'enseignement et des méthodes lorsqu'il n'y a pas de collaboration entre les différents enseignants. Par ailleurs, les programmes des ELCO sont de la responsabilité des pays partenaires et sont souvent un décalque des programmes en vigueur dans les écoles du pays d'origine. Par conséquent, ils ne sont pas élaborés en tenant compte des programmes des écoles françaises.⁴¹³

Pour ceux qui critiquent ce dispositif d'ELCO pensent que les enseignants formés dans les pays d'émigration utilisent les méthodes d'enseignement qu'ils ont appris, qu'ils mettaient en pratique dans leur pays. Ces méthodes peuvent différer de celles des enseignants du système français et ne pas être en adéquation avec le fonctionnement de l'école française. Jacques Berque demandait en 1985 que « méthodologiquement, des mises en cohérence (soient) effectuées de façon à ne pas soumettre les enfants à des démarches trop différentes, voire divergentes, qui seraient préjudiciables à leur formation »⁴¹⁴.

⁴¹¹ Cette nécessité d'harmoniser les enseignements ELCO et les enseignements « français », de garantir une cohérence entre eux, est présente explicitement dans une partie des textes juridiques sur lesquels sont basés les ELCO : Accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume du Maroc concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves marocains résidant en France, précité, article 4 ; Circulaire n°78-323 du 22 septembre 1978 précitée.

⁴¹² Piroška Masthoff, op.cit., p.61. Ce problème était déjà soulevé par Bernard Py dans un exemple suisse (Neuchâtel) en 1977. Bernard Py, Description critique d'une expérience sur l'enseignement de la langue d'origine à des enfants migrants, in Marcel De Greve, Eddy Rosseel (ed.), op.cit., pp.145-152

⁴¹³ Il faut préciser que des efforts ont été entrepris par le Maroc pour élaborer un programme commun en collaboration avec la France, ce qui devrait permettre un rapprochement entre les deux types d'enseignements et la mise en place de passerelles entre ELCO et enseignements de l'école française.

⁴¹⁴ Berque Jacques, L'immigration à l'école de la République, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Paris, La Documentation française/CNDP, 1985 op.cit., p.12

Pourtant, au cours des observations que nous avons menées dans différents cours de langue et culture d'origine avec des enseignants marocains, nous n'avons cependant pas constaté de méthodes pédagogiques très différentes de celles utilisées dans les cours « ordinaires » : l'enseignant y est le détenteur du savoir, il utilise la répétition, des jeux de questions-réponses, la copie, des exercices à trou, des supports visuels, etc.⁴¹⁵

Nacira Boubnider relevait elle une autre lacune : « les élèves sont soumis successivement à des approches de deux langues (arabe et français) s'appuyant sur des pédagogies et stratégies tout à fait différentes, reflétant des conceptions bien diverses de la langue. L'enseignant de la langue arabe travaille sans se préoccuper du fait que l'enfant est confronté à une autre langue, dominante. Il se garde bien de se référer à la langue française, sinon pour traduire des mots intégralement.⁴¹⁶ En effet, tout comme l'enseignant français, en grande majorité, fait abstraction du fait qu'une partie de ses élèves parlent une autre langue à la maison par exemple, l'enseignant d'ELCO, de langue arabe, ne fait, d'après ce que nous avons vu, référence à la langue française que pour traduire quand les enfants ne comprennent pas. Il ne s'appuie pas sur les structures de la langue française. Les connaissances des enfants dans une langue ne sont pas utilisées pour apprendre l'autre langue, ce qui paraît dommageable. Cela pourrait, à notre avis, être amélioré si des moments de concertation sur le contenu des enseignements étaient mis en place entre les enseignants. Et par ailleurs, nous rejoignons Nacira Boubnider : « il faudrait que ces cours se définissent dès le départ comme des cours à deux langues, ils doivent s'effectuer à l'aide de méthodes comparatives qui, au lieu d'escamoter les différences, les mettraient clairement en évidence. »⁴¹⁷

Or, tout se passe comme si l'enseignement d'ELCO et l'enseignement « ordinaire » étaient rigoureusement séparés, ne s'adressaient pas aux mêmes enfants dans la même école, « comme si cet enseignement (de LCO) se déroulait bien en dehors de l'école, une « affaire d'immigrés entre eux » comme le disait un directeur d'école »⁴¹⁸.

Et nous en revenons aux préconisations exprimées dans le rapport Berque : « il apparaît nécessaire de lancer des passerelles entre ces enseignements spécifiques destinées aux enfants étrangers ou d'origine étrangère, et les autres activités de l'école française. Loin d'être simplement tolérés, ces enseignements et les personnels qui les assurent doivent être parties prenantes de l'ouverture culturelle de l'école, et à ce titre considérés comme des atouts. »⁴¹⁹

⁴¹⁵ Voir des exemples de programmes de langue Arabe (Annexes)

⁴¹⁶ Nacira Boubnider, op.cit., pp.227-228

⁴¹⁷ Ibid, p.240

⁴¹⁸ IGEN, op.cit., p.46

⁴¹⁹ Jacques Berque, op.cit., p.31 ; dans le même sens, l'IGEN en 1992 suggérait que l'« on pourrait envisager un travail en commun qui permettrait d'articuler certaines parties des enseignements à caractère culturel avec des

Face à cette mauvaise connaissance et cette marginalisation des enseignants et des enseignements, certains enseignants ayant répondu à notre enquête ont fait quelques suggestions qui pourraient être facilement mises en œuvre. Nous pouvons citer parmi celles-ci : « Il serait souhaitable de développer les relations entre enseignants pour prendre connaissance des différentes exigences d'apprentissage de chacun. Quelques interventions dans l'année de l'enseignant de Culture d'origine en direction des enseignants volontaires pour répondre à leurs questions seraient les bienvenues. » ; ou encore : « Il est dommageable que nous n'ayons pas plus de retour sur ce qui se fait durant ces cours mais il n'est pas facile d'en discuter avec l'enseignante ELCO puisque les cours ont lieu en dehors du temps scolaire. Toutefois cela pourrait faire l'objet d'un conseil de maîtres dès le début d'année entre l'équipe enseignante (...) et l'enseignante d'ELCO. »⁴²⁰

Un autre constat doit être fait concernant les contenus des enseignements de langue et culture d'origine : ils ne sont souvent pas adaptés aux enfants (d') immigrés résidant en France. D'une part, la langue et la culture qui y sont enseignées sont étrangères à une grande partie de ces enfants ; d'autre part, les programmes et les outils didactiques disponibles ne sont pas adaptés à l'enseignement à des enfants d'immigrés ne vivant pas, par définition, dans le pays d'origine de leur parent.

B. Des programmes et des outils didactiques inadaptés à la situation dans laquelle vivent les enfants inscrits dans les ELCO

Les programmes des ELCO sont élaborés « soit unilatéralement par les partenaires étrangers (...) soit en commun (...) à la suite de travaux de commissions mixtes d'experts »⁴²¹.

Les programmes des ELCO marocains sont élaborés de manière conjointe. L'accord signé entre la France et le Maroc stipule que « la partie marocaine communique à la partie française en vue des réunions du groupe de travail mixte (...), les programmes qu'elle a élaborés. Les modalités de leur mise en œuvre sont arrêtées conjointement par les deux parties. »⁴²²

Il faut noter une évolution en ce qui concerne les ELCO de langue arabe. A la rentrée 2010-2011, un programme et un manuel communs - résultat d'un travail de collaboration entre la France, l'Algérie, le Maroc et la Tunisie - est mis en place. Ils se conforment au cadre européen commun de référence pour les langues et répondent ainsi aux besoins d'un outil

parties des enseignements français du même niveau », précisant que « la géographie et l'histoire se prêtent assez bien à un tel traitement ». IGEN, op.cit., p.45

⁴²⁰ Valérie Lanier, État des lieux des enseignements de langue et culture d'origine en Côte-d'Or, op.cit., pp.31-32

⁴²¹ Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.14

⁴²² Article 4 de l'Accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume du Maroc concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves marocains résidant en France, précité

commun, un ELCO de langue arabe accueillant souvent des enfants de plusieurs origines, notamment marocaine, algérienne et tunisienne.

Nous nous proposons de voir quels sont les contenus des programmes des ELCO, puis d'étudier leurs mises en œuvre dans les manuels. Nous terminerons par la place de la religion dans les programmes et les manuels, les ELCO des pays de tradition musulmane ayant souvent été considérés comme portant atteinte à la laïcité.

1. Les programmes des ELCO : Objets, objectifs et contenus des enseignements

La mise en place des ELCO a soulevé la question de savoir si on pouvait enseigner des cultures et ce que cela pouvait signifier. En effet, l'enseignement d'une culture suppose que cette culture soit réduite à un savoir constitué d'une série d'éléments objectivables et risque de déboucher sur la rationalisation, l'uniformisation, la réification, la folklorisation de la culture à enseigner.⁴²³ Ce processus peut nier également le fait que toute culture évolue, n'est pas figée.

Cette question est en lien avec la suivante : « quelle culture enseignée ? » Les ELCO sont des cours de langue et culture d'origine⁴²⁴. On peut s'interroger sur ce que les États organisateurs d'ELCO entendent par « langue et culture d'origine ». Est-ce que ce sont les langues et cultures que les familles qui inscrivent leurs enfants dans les ELCO considèrent comme étant leurs langue(s) et culture(s) d'origine ?

« Dans un certain nombre de cas, les cours de culture et langue destinés aux émigrés risquent de n'être pas ou de façon lointaine ceux de leur véritable origine. »⁴²⁵

Nous disposons des programmes des ELCO marocain. Ces programmes prévoient que les ELCO auront pour objet l'enseignement de la langue et de la culture nationale du pays organisateur, les objectifs des ELCO et les contenus à enseigner.

⁴²³ v. François Mariet, Peut-on enseigner des cultures ? Cultures des pays d'accueil, cultures des pays d'origine, réflexions d'un sociologue, in Ministère de l'Éducation Nationale, Communication, culture, éducation des enfants de migrants, Journée d'études de l'École normale d'Étiolles, 23-25 octobre 1979, pp.66-102 ; Martine Abdallah-Pretceille, in Marcel Leurin, Questionner l'interculturel, Séminaire à Bruxelles les 21 et 22 septembre 1984, Strasbourg, CDCC, projet n°7, DECS/EGT(85)34, 1985 ; Antonio Perotti, L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica in Francia, op.cit., p.38

⁴²⁴ Nous rejoignons les critiques faites par Ahmed Sakkouni et Cecile Sabatier sur le fait que la denomination « Langue d'origine » renvoie à des « origines supposées », retient « comme seul critère de catégorisation, celui d'être issus de la migration » (Cecile Sabatier, op.cit., p.224) et renvoie ces personnes à une extranéité par rapport à la société française (Ahmed Sakkouni, op.cit., p.64). v. note 92

⁴²⁵ Walo Hutmacher, in Micheline Rey (rapporteuse), La culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000. Colloque de Strasbourg, 18-20 janvier 1983, Conseil de l'Europe, 1983, Projet n°7 CDCC, DECS/EGT(83)10, p.29

a. L'objet des enseignements : la langue et la culture nationales, langue et culture souvent étrangères aux enfants des ELCO.

La langue et la culture qui font l'objet de cet enseignement sont la langue et la culture nationales du pays d'origine⁴²⁶. Ainsi, par exemple, la circulaire de 1975 est intitulée « enseignement de langues nationales »⁴²⁷ et les programmes des différents ELCO rappellent cet objet. Selon Françoise Lorcerie, « dans la doctrine française de l'interculturalisme, la culture d'origine introduite dans les écoles est sans ambiguïté la culture nationale du pays d'origine. (...) Loin d'aller dans le sens d'une reconnaissance des réalités vécues dans le pays d'accueil (...), la doctrine vient avec constance entériner et renforcer l'association souvent faite à l'école entre culture et culture nationale, c'est-à-dire en fait la forme scolaire, à destination d'un public scolaire, de l'académisme. »⁴²⁸

On peut noter d'une part que la langue et la culture nationale sont une seule. Les autres langues et cultures que peuvent parler et pratiquer les populations de ces territoires sont évincées de ces enseignements. Or, les parents immigrés peuvent parler une de ces langues. C'est le cas par exemple des Chleuhs pour ceux d'arabe marocain. Par conséquent, si un enfant d'origine amazigh suit ces cours, il apprendra une langue non usitée par ses parents et qui de plus est la langue dominante de son pays d'origine.⁴²⁹ Il en va de même pour la culture : les personnes immigrées peuvent être porteuses d'une culture régionale différente de la culture nationale.

Pour les minorités culturelles et linguistiques des pays d'émigration, l'objectif des ELCO ne semble donc pas être de favoriser la communication intrafamiliale et le développement de l'identité culturelle de ces enfants, mais bien de leur apprendre la langue et la culture nationales du pays d'origine de leurs parents.

D'autre part, la langue et la culture enseignée sont une langue « normée » et une culture « cultivée ». Ce n'est pas la langue parlée par la population qui est enseignée mais bien celle qui est également enseignée dans les écoles du pays d'émigration, la langue académique avec ses

⁴²⁶ Miloudi Chouja, op.cit., p.351 ; Ahmed Sakkouni, op.cit., p.66

⁴²⁷ Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 précitée

⁴²⁸ Françoise Henry-Lorcerie, op.cit., pp.290-291

⁴²⁹ Silvia Lucchini, op.cit., pp.12-13 ; Jacqueline Billiez, op.cit., p.91

normes.⁴³⁰ La culture transmise par les ELCO est la culture dominante dans le pays d'origine, souvent éloignée de la culture réellement vécue par les parents de ces enfants. Le risque est grand de transmettre « une culture « abstraite », « cultivée » qui n'est pas du tout celle véhiculée par les travailleurs immigrés »⁴³¹, parents des enfants qui fréquentent les cours de langue et culture d'origine.⁴³²

En effet, les personnes immigrées sont souvent d'origine populaire, peu scolarisées, et ne parlent donc pas forcément la langue de l'enseignement, la langue « cultivée » que les ELCO souhaitent transmettre aux enfants. « On remarque que la langue d'origine parlée par une famille donnée de travailleurs migrants se distinguera forcément, de manière plus ou moins profonde, de la variété standard ou soignée écrite dans les grammaires et les dictionnaires et enseignées dans les écoles des pays d'origine. »⁴³³

Dans le cas des ELCO de langue arabe, étant donné que « l'arabe standard, simple variante de l'arabe littéral ou classique, (...) ne correspond pas aux variétés d'arabe parlé (...) »⁴³⁴ et que les différences entre ces deux langues sont assez importantes⁴³⁵, la question de savoir quelle langue enseignée aux enfants se pose. Si l'un des objectifs des ELCO est réellement de permettre une communication intrafamiliale, le choix d'enseigner l'arabe littéral, classique, ne nous semble pas pertinent. Il aurait dans ce but été sans doute préférable d'enseigner l'arabe dialectal, arabe parlé dans les familles immigrées.

Par ailleurs, la langue comme la culture évolue. Ainsi, « les Maghrébins vivant en France (...) recomposent leur propre langue d'origine en développant des pratiques langagières qui leur sont spécifiques. Cette recomposition est le fruit d'une adaptation à l'environnement linguistique local engendrée par divers contacts avec les langues présentes dans le quartier

⁴³⁰ Miloudi Chouja, op.cit., p.352 ; Jacques Berque, op.cit., p.13 ; Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.15 : « Sauf quelques rares exceptions la langue enseignée est scolaire au plus mauvais sens du terme, excèsivement normative ; les normes sont exclusivement celles de l'écrit, ce qui rend les rares échanges oraux particulièrement artificiels, fictifs et improductifs. »

⁴³¹ Antonio Perotti, Le rôle fondamental du rapport entre l'espace scolaire et l'espace familial dans la scolarisation des enfants étrangers, in *Migrants-formation*, n°38-39, mars 1980, « Langues et cultures immigrées », p.12

⁴³² Ahmed Sakkouni, op.cit., pp.38 et 40

⁴³³ Bernard Py, Quelques aspects du bilinguisme des enfants de travailleurs migrants, in Armin Gretler, Ruth Gurny, Ane Nelly Perret-Clermont, Edo Pogliani (ss. dir.), op.cit., p.154

⁴³⁴ Jacqueline Billez, op.cit., p.91

⁴³⁵ Par exemple, au niveau morphosyntaxique : « l'arabe dialectal utilise souvent les voyelles brèves et ne marque pas phonétiquement les voyelles longues de l'arabe classique. On note aussi que « tanwin » suffixe, désignant l'indétermination, n'existe pas en arabe parlé, de même que les voyelles finales désignant les cas de substantifs. La négation diffère aussi. » Ahmed Sakkouni, op.cit., p.328

(...). »⁴³⁶ La langue parlée par les parents qui ont migré n'est donc plus exactement ni la même que celle qui était parlée dans leur région d'origine avant le départ, ni celle qui est parlée dans ces régions aujourd'hui. Il en va de même pour leur culture « puisque les migrants sont en situation d'acculturation, leurs modes de vie, leurs manières de sentir, d'agir, de penser se modifient au contact de la société française »⁴³⁷.

En outre, la langue parlée par les parents n'est pas nécessairement transmise aux enfants par ces derniers. Une étude de l'INED de 1993 indique que « le taux de perte, c'est-à-dire le nombre de parents ne s'adressant plus à leurs enfants dans leur langue d'origine, est de 50% pour les Arabes ».⁴³⁸

Ainsi, la langue et la culture enseignées dans les ELCO semblent en décalage avec les langues et les cultures évoluant au sein des familles des enfants (d') immigrés.

Les programmes font état plus ou moins explicitement du fait que la langue enseignée dans les ELCO est une langue étrangère pour les enfants. Le programme marocain est plus ambigu : d'une part, il constate l'« absence totale ou partielle de bain relatif à l'arabe en Europe » mais les références au pays d'origine et au pays de résidence donne l'impression que l'enfant auquel est destiné l'ELCO est un enfant qui a lui même fait la migration. Les États organisateurs semblent donc conscients que la langue enseignée est souvent une langue étrangère pour les enfants inscrits dans les ELCO mais les méthodes mises en œuvre n'en portent pas traces.

Cela alimente l'idée selon laquelle « ces accords bilatéraux ne coïncident pas nécessairement avec les intérêts des familles immigrées, car « l'intérêt du migrant n'est pas pris en compte en tant que tel, il n'est que l'objet de la relation entre deux États, qui expriment et défendent (à armes inégales en général) leurs intérêts d'État »⁴³⁹. »⁴⁴⁰.

Cette inadéquation entre langue parlée et langue enseignée, entre culture enseignée et culture vécue, entraîne des conséquences. L'enseignement de cette langue et de cette culture nationales permet leur légitimation par rapport aux langues parlées et cultures pratiquées dans les familles, et réinstaure ou alimente non seulement un rapport de domination en faveur des premières, mais peut également entraîner un dénigrement de la langue familiale par

⁴³⁶ Raja Bouziri cité in Muriel Molinie, Regards sur le plurilinguisme en banlieue, in Marie-Madeleine Bertucci, Violaine Houdart-Merot (ss. dir.), op.cit., p.109

⁴³⁷ Miloudi Chouja, op.cit., p.353

⁴³⁸ Etude de l'INED citée in HCI, Liens culturels et intégration, op.cit., p.83 ; cela rejoint les témoignages des

⁴³⁹ Daniele Lochak, Étrangers, de quel droit ?, Paris, PUF, 1985, p.211. Daniele Lochak ne parle pas spécifiquement des accords bilatéraux concernant les ELCO mais des négociations internationales en général.

⁴⁴⁰ Sakkouni Ahmed, Ecole, immigration, Rapport à la pluralité linguistique et culturelle, Thèse de sciences de l'éducation, ss. dir. Bernard Charlot, Paris 8, 1996 p.66

l'enfant⁴⁴¹. Il faut tout de même noter que dans les classes, des enseignants prennent en considération la langue parlée par les familles des enfants. Si, dans le cas des cours de langue arabe, ils n'ont pas l'air de faire grand cas des enfants berbérophones, une grande partie utilise par contre l'arabe dialectal et le français.⁴⁴²

b. Objectifs et contenus des enseignements

Le programme marocain reprend des objectifs généraux qui figurent dans les accords bilatéraux, notamment les objectifs liés à la structuration de la personnalité, au développement de l'élève et de son identité linguistique et culturelle, à la réussite scolaire. A ceux-là s'ajoutent des objectifs d'acquisition de connaissances et de maîtrise de la langue enseignée (compréhension et expression orales, lecture, écriture).

A ces buts d'ordre linguistique, les programmes marocains adjoignent un volet culturel : « réfléchir sur sa propre réalité socio-culturelle, à travers la confrontation avec des aspects de la culture et de la civilisation arabe. Le programme marocain distingue des objectifs linguistiques, culturels et interculturels. Les objectifs interculturels reprennent en partie les objectifs présents dans les accords bilatéraux, relatifs à l'insertion et au développement de l'enfant, ainsi que des objectifs d'ouverture et d'échange, de compréhension et de respect de l'altérité, mais également « provoquer le décroisement entre les espaces et les temps de la langue arabe et de la culture marocaine, d'une part, et les espaces et les temps de l'école, des loisirs, de la vie sociale des enfants et des adultes d'autre part ».

Les contenus des enseignements présentés dans les programmes sont donc de deux ordres : linguistiques et culturels. Selon les niveaux, les exigences sont plus ou moins poussées mais les contenus restent approximativement du même ordre.

Linguistiques : il s'agit de l'acquisition de vocabulaire, de structures linguistiques, de compétences de communication telles que l'étude de l'alphabet arabe (reconnaissance phonétique et auditive des lettres, identification et reproduction des différentes lettres, acquisition du geste graphique, etc.), se présenter, demander des renseignements, exprimer une opinion, décrire une situation, etc.

⁴⁴¹ Billiez Jacqueline, De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours didactique, in VEI-Enjeux, n°130, septembre 2002, p.91 « Ce type de dispositif alimentait alors chez les enfants l'illusion que la langue enseignée devrait correspondre à leur langue familiale, ce qui les encourageait par là même à dénigrer les parlers familiaux et à s'attribuer de faibles compétences en langue arabe. »

⁴⁴² Observations et entretiens avec les enseignants d'ELCO; Piroška Masthoff, op.cit., p.53 ; Nacira Boubnider, op.cit., p.211 et p.215 : à la question « est-ce que la présence d'enfants berbérophones influence le choix des activités orales ? (les) réponses des enseignants (sont) presque toutes négatives » ; 35 des 60 enseignants interrogés par Nacira Boubnider disent / utiliser souvent l'arabe familial pour aller à l'arabe écrit.

Culturels : les programmes ont trait à l'histoire, à la géographie, à l'environnement, aux traditions, aux arts du pays dit d'origine. On trouve par exemple des thèmes tels que le Maroc et ses valeurs, les différentes régions du Maroc, les institutions marocaines ; les traditions, coutumes et habitudes...etc.⁴⁴³

La présence de différentes cultures dans les pays ne semble pas abordée dans les programmes. Or, dans les ELCO, on peut trouver des enfants d'origine amazigh, berbères, Rifis.. etc. On rejoint là l'objectif des ELCO pour les pays d'origine : l'enseignement de la langue et de la culture nationale, et la négation de la spécificité culturelle et linguistique d'une partie de la population de ces pays.

Le programme marocain a la particularité de vouloir montrer les liens existant entre la France et le Maroc et d'aborder des questions liées aux migrations. Ainsi un des objectifs de l'enseignement au niveau 2 est de « devenir capable de comparer (similitudes et différences) entre le pays d'accueil et le Maroc. Les enfants étudieront par exemple les « modes de vie au Maroc et en France », « la vie quotidienne d'un écolier au Maroc et en France », les apprentissages historiques seront « mis en corrélation avec l'Histoire du pays hôte à la même période. » »⁴⁴⁴ Il met aussi l'accent sur la migration que ce soit par la découverte du passé proche de sa famille ou l'étude des « manifestations de la présence maghrébine dans le milieu urbain français »⁴⁴⁵.

Voyons maintenant comment ces programmes sont mis en œuvre dans les manuels.

2. La mise en œuvre des programmes dans les manuels : des manuels inadaptés et insatisfaisants

Les programmes décrits ci-avant sont mis en œuvre dans des manuels élaborés par les pays partenaires des ELCO. Malgré les efforts fournis par les responsables marocains , le contenu de ces manuels n'est pas adapté au vécu des enfants qui suivent les ELCO et de ce fait notamment, ils ne répondent pas aux attentes des enseignants .

a. Des manuels élaborés par le Maroc

Les manuels et outils didactiques sont élaborés par les pays partenaires des ELCO comme le prévoient les accords internationaux liant la France au pays d'origine.

⁴⁴³ v. des exemples de programmes de l'ELCO marocain pour plus de précisions (Annexes)

⁴⁴⁴ Groupe d'experts maroco-français ELCO, Guide pratique de l'enseignant, Langue arabe et culture marocaine (niveaux 1 à 3), Enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine aux enfants marocains résidant en France, Direction de l'Appui Educatif, Ministère de l'Education Nationale, 1999, p.16

⁴⁴⁵ Ibid., p.15

Les ELCO marocains disposent en théorie d'un guide pratique pour l'enseignant réalisé par le groupe d'experts franco-marocains⁴⁴⁶ et de manuels sur lesquels le ministère de l'éducation français a un droit de regard. Par ailleurs, au niveau des consulats, une équipe régionale de coordination et d'animation produit des fiches de travail, des projets d'outils didactiques en partant de ce que les enseignants créent dans leurs cours. Il y a par la suite des échanges entre les consulats et une harmonisation des différentes productions.⁴⁴⁷

A compter de 2010, les ELCO des pays du Maghreb devaient disposer d'un manuel élaboré conjointement entre la France et ces 3 pays, manuel prenant en compte le cadre européen commun de référence pour les langues.

b. Des manuels dont le contenu n'est pas adapté aux enfants inscrits dans les ELCO

Tous les programmes font référence à l'hétérogénéité des enfants qui suivent les ELCO, ce qui est pris en compte dans les programmes en instaurant des niveaux d'enseignement⁴⁴⁸ et devrait emporter des conséquences sur les méthodes d'enseignement à mettre en œuvre. Concernant ces méthodes, il est préconisé dans tous les programmes de centrer l'apprentissage sur l'enfant et le monde qui l'entoure, de partir de son expérience familiale et environnementale.

Paradoxalement, comme nous l'avons dit précédemment, souvent les pays organisateurs des ELCO ne publient pas de manuels spécifiques pour les ELCO qui doivent faire avec les manuels qui sont destinés à l'enseignement dans le pays d'origine. Par conséquent, ces manuels ne peuvent être adaptés aux publics des ELCO qui ne vivent pas dans les mêmes conditions, n'ont pas le même rapport à la langue enseignée et n'ont que 1h30 ou 2h de cours d'ELCO par semaine⁴⁴⁹.

Cependant, même lorsque les manuels sont élaborés spécifiquement pour l'enseignement de la langue aux enfants ressortissants du pays résidant à l'étranger, ils ne tiennent pas forcément compte de l'environnement socio-culturel dans lequel vivent ces enfants.

Cela est à mettre en lien avec « le choix politique de n'enseigner que les langues et cultures nationales des pays d'émigration », choix qui « comport(e) les germes pour 1/ ne pas

⁴⁴⁶ Groupe d'experts maroco-français ELCO, op.cit

⁴⁴⁷ v. Piroška Masthoff, op.cit., pp.38 et s. pour l'évolution des manuels à destination de l'ELCO marocain depuis 1985

⁴⁴⁸ 3 niveaux pour l' ELCO marocain

⁴⁴⁹ On le retrouve dans l'étude de Judith Richters sur les ELCO marocains au Pays Bas (Judith Richters, Les Pays- Bas, op.cit., pp.81 et 95).

enraciner ces langues et cultures dans la réalité sociale et quotidienne de l'enfant ; 2/ en faire une « abstraction culturaliste » sans lien avec l'univers concret (...) des individus (...) »⁴⁵⁰.

Le parcours didactique des manuels scolaires marocains est essentiellement axé sur l'apprentissage de la langue, surtout l'acquisition de la graphie arabe. Les contenus culturels qui accompagnent chaque leçon ne servent que de support à l'apprentissage de la langue »⁴⁵¹. En outre, les méthodes d'apprentissage de la langue ne tiennent pas compte du fait que les enfants ne sont pas locuteurs de cette langue.

Concernant les contenus culturels véhiculés par ces manuels, s'ils ne sont pas l'axe principal de l'apprentissage, ils sont tout de même présents. Ils ont « principalement trait au pays d'origine et ne correspondent pas au vécu de l'enfant marocain vivant en situation migratoire »⁴⁵².

En nous basant sur cette analyse, nous constatons donc que la culture telle que transmise par ces manuels n'est pas une culture vivante, en évolution. Il en est de même pour les schémas familiaux et sociaux. Par conséquent, ces représentations ne peuvent pas être en adéquation avec ce que vit l'enfant dans la société d'arrivée. On peut donc aisément concevoir que les manuels conçus pour l'enseignement dans le pays d'origine et utilisés tel quel en France dans le cadre des ELCO sont encore moins adaptés au public auquel ils sont destinés.

Plus récemment, le rapport de Jean David et Bruno Levallois relevait encore l'inadaptation des manuels « aux réalités de l'école et aux besoins des classes : textes artificiels sans rapport avec la réalité sociale des pays de référence, rédigés dans une langue formelle sans lien avec la réalité linguistique ; très peu d'exercices, non variés et de conception désuète ; thèmes souvent artificiels présentant une culture reconstruite autour de clichés convenus sans aucun lien avec la réalité. »⁴⁵³

c. Des manuels qui ne satisfont pas les enseignants et sont peu utilisés

« Lorsqu'ils (...) disposent [de manuels], les enseignants sont parfois conscients de leur inadaptation aux réalités de l'école et aux besoins des classes (...). Dans ce cas, nombre d'entre eux ne les utilisent pas et ont recours à des documents de l'enseignement français ou produisent eux-mêmes leurs documents. »⁴⁵⁴

⁴⁵⁰ Cecile Sabatier, op.cit., p.396

⁴⁵¹ Ahmed Sakkouni, op.cit., pp.236-237. Nous avons pu constater cette place centrale de l'apprentissage des lettres et de la graphie dans nos observations des différents ELCO de langue arabe. v. également Françoise Lorcerie, L'islam dans les cours de « langue et culture d'origine », op.cit., p.13

⁴⁵² Piroška Masthoff, op.cit., p.61

⁴⁵³ Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.15

⁴⁵⁴ Ibidem.

Plusieurs études plus anciennes auprès des enseignants d'ELCO ont abordé la question des manuels et outils didactiques que ces derniers utilisaient dans leurs cours. 73% des enseignants de langue arabe interrogés par Ahmed Sakkouni estiment que le manuel proposé ne correspond que peu à leurs attentes, notamment parce qu'il fait référence aux méthodes traditionnelles et livresques et que le vécu des enfants n'y est pas pris en compte. Ils ont donc recours à des compléments pédagogiques : audiovisuel (93%) ; images fixes (47%) ; magnétophones (40%) ; diapositives (27%).

Nous pouvons penser que le Maroc a fourni plusieurs efforts pour améliorer et éditer des nouveaux programmes et manuels adéquats pour les ELCO de langue arabe, afin d'apporter plus de satisfactions aux enseignants et pour qu'ils soient plus adaptés au vécu des enfants inscrits dans les ELCO. Dans tous les cas, cela semble être une des raisons de leur réalisation.

3. Les ELCO, des enseignements contraires au principe de laïcité ?

Une autre critique a été adressée spécifiquement aux ELCO des pays musulmans : « Les cours de langue et culture d'origine relevant du « monde musulman » passent pour être le lieu d'une dérive anti-laïque. Ces enseignements se transformeraient en cours de morale religieuse, dérogeant (...) au principe de base qu'est la non confessionnalité de l'enseignement. »⁴⁵⁵

Le rapport de l'IGEN de 1992 notait que « les enseignants français craignent les dérives religieuses éventuelles. (...) On en vient à soupçonner d'intégrisme le maître de langue et culture d'origine. »⁴⁵⁶

Bruno Levallois et Jean David concluent dans leur rapport de 2006 que « contrairement à ces craintes (...), les enseignements observés ne font pas de place aux contenus religieux. »⁴⁵⁷ Nous reprenons ici des éléments de l'étude menée par Françoise Lorcerie sur les manuels utilisés par les ELCO des pays maghrébins et de Turquie au début des années 1990⁴⁵⁸. Cette dernière distingue les manuels turcs, algériens, et marocains et tunisiens.

Concernant les manuels fournis par la Turquie, elle note qu'ils « sont fortement imprégnés du nationalisme moderniste d'Atatürk », que « l'islam apparaît exclusivement comme élément

⁴⁵⁵ Françoise Lorcerie, *L'islam dans les cours de « langue et culture d'origine »*, op.cit., p.5

⁴⁵⁶ IGEN, op.cit., p.45

⁴⁵⁷ Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.15. Nos observations dans les ELCO de langues arabe et turque vont dans le même sens.

⁴⁵⁸ Françoise Lorcerie, *L'islam dans les cours de « langue et culture d'origine »*, op.cit., pp.5-43. Nous vous renvoyons à cet article pour plus de détails. Ne lisant ni l'arabe ni le turc et ne disposant pas des manuels, nous n'avons pu actualiser cette étude.

du référentiel national » et que « même l'histoire semble (...) expurgée de sa dimension religieuse ».

Selon Françoise Lorcerie, les manuels algériens sont dépourvus de référence religieuse, ce qui ne semble pas être le cas des manuels tunisiens et marocains⁴⁵⁹. Il ressort de leur étude que « le traitement de la religion dans les cours de langue et culture d'origine est original, et manifestement conçu à dessein pour l'enseignement de LCO en contexte occidental laïc. Il élimine en effet deux formules sémiotiques concurrentes, toutes deux impossibles à transférer : le cours d'éducation islamique, tel qu'en possède le Maroc dans leur système éducatif ; et l'anthropologie culturelle, qui aurait autorisé la dispersion du religieux dans l'ensemble du cours. »⁴⁶⁰. Elle poursuit : « L'analyse des programmes récents du Maroc a montré que la religion musulmane y a place comme « bonne forme », comme foyer moral et communautaire, et qu'elle est plutôt mentionnée à diverses occasions, notamment les fêtes, qu'enseignée. »⁴⁶¹, avant de conclure : « Pour résumer, il est peu vraisemblable que les cours de LCO relevant des pays du « monde musulman » donnent lieu à des dérives antilaïques. L'environnement institutionnel français est vigilant dans l'hostilité. Les populations cibles originaires du Maghreb sont également sur une position générale de défiance. En tout état de cause, les pays d'origine et les enseignants eux-mêmes n'ont aucun intérêt à souffler la tempête, même s'ils tiennent à faire une certaine place dans leurs cours à une orthopraxie musulmane, vue comme constitutive de l'éthos de leurs sociétés nationales. »⁴⁶²

Ainsi si les programmes et les manuels sont critiquables à plus d'un titre – notamment ils ne sont pas forcément adaptés aux besoins et aux vécus des enfants qui sont inscrits dans les ELCO -, on ne peut toutefois pas les taxer de promouvoir un certain prosélytisme religieux. Par ailleurs, les autorités responsables des différents ELCO ont l'air conscientes du décalage entre programmes, manuels et public des ELCO et essaient d'y remédier en élaborant de

⁴⁵⁹ Françoise Lorcerie, L'islam dans les cours de « langue et culture d'origine », op.cit. p.13

⁴⁶⁰ Ibid., p.17. L'auteur poursuit ainsi : « Le cours n'est pas un cours d'éducation islamique déguisé. Il élude complètement le scripturaire, essentiel dans l'éducation islamique, et le discours théologique y est très étriqué et ne déborde pas sur les autres pratiques sociales évoquées. Le cours de LCO n'est pas non plus fait dans une logique d'anthropologie culturelle, qui aurait cherché à jouer sur le sentiment, répandu en pays musulman, que tout ou presque est musulman dans la vie personnelle et collective, depuis le costume à l'ameublement de la maison jusqu'à l'urbanisme (...). Mais il postule l'affiliation religieuse des élèves. Cette affiliation est tenue pour une composante du patrimoine collectif que les cours ont vocation à transmettre. Mais avec de la retenue et en ciblant davantage une certaine « ortho- praxie » que l'orthodoxie doctrinale, laquelle est totalement absente du matériel et des instructions. »

⁴⁶¹ Ibid., p.28

⁴⁶² Ibid., pp.32-33

nouveaux outils. Il faudra attendre quelque temps avant de pouvoir analyser ces derniers et voir si une évolution positive a été opérée ou non.

❖ Les ELCO, tout comme les classes d'accueil, ont été critiqués quasiment dès leur création. Malgré ces critiques, l'administration des pays d'accueil, notamment la France, n'a pas jugé utile d'en mener une réelle analyse sur l'ensemble du territoire européen. En effet, si quelques rapports officiels ont abordé cette question, seul le rapport de Jean David et Bruno Levallois avait comme objet spécifique les ELCO⁴⁶³ et ce rapport est resté lettre morte, n'a pas été publié.

Les ELCO continuent donc de fonctionner souvent de manière insatisfaisante, fréquentés par de moins en moins d'enfants. En dépit des recommandations formulées dans les quelques rapports officiels, les études réalisées sur ce dispositif, et les expériences menées dans diverses écoles, le fonctionnement des ELCO, leur marginalisation au sein des écoles, l'ignorance des autres enseignants par rapport à ce dispositif, l'inadaptation du matériel pédagogique, etc. n'ont pas évolué.

Or des propositions existent pour essayer de créer des ponts entre enseignants « français » et enseignants d'ELCO, et entre ces différents enseignements : la participation de l'enseignant d'ELCO à la réunion de rentrée dans les écoles afin de se présenter et de présenter son travail ; l'organisation d'un temps de discussion avec les enseignants volontaires pour que l'enseignant de l'ELCO explique le fonctionnement de l'ELCO et ce qu'il s'y passe. Il nous semble que ces deux propositions sont relativement simples à mettre en œuvre et permettraient dans un premier temps une meilleure connaissance des ELCO, premier pas pour une reconnaissance des enseignants et du travail qui y est réalisé.

Cependant, selon ces rapports critiques des ELCO, cela ne solutionnerait pas totalement la marginalisation de ces enseignements. Tout fonctionne comme si ces enseignements bien que mis en place par les inspections académiques, se déroulant dans les écoles, devant être intégrés à la scolarité des enfants, ne faisait en fait pas partie du système scolaire « ordinaire », évoluait à côté de celui-ci. Si les ELCO représentent un premier pas dans la prise en compte des langues et cultures des enfants (d') immigrés, ils ne se traduisent pas par une réelle intégration de cette langue et culture dans la scolarité de tous. Cette langue et culture restent mises à l'écart, leur enseignement n'étant destiné qu'à certains enfants qui risquent d'en

⁴⁶³Jean David et Bruno Levallois Inspection générale de l'éducation nationale Rapport - n° 2005-090 ` mars 2006

sortir encore plus stigmatisés par cette différence. Ils ne peuvent par conséquent permettre une valorisation de la langue arabe et sa culture. Il faut pour cela réfléchir à d'autres moyens de faire place aux langues et cultures des enfants (d') immigrés dans l'école, non pas à coté mais bel et bien dans les cours ordinaires destinés à tous les enfants.

Ainsi, le ministère de l'éducation nationale français lui paraît indispensable que cet enseignement ne soit plus destiné seulement à quelques élèves mais qu'il soit réellement ouvert à tous. Le rapport Berque en 1985 préconisait déjà cette ouverture en proposant que les cours de langue et culture d'origine entrent « sous la rubrique générale d'une initiation à la pluralité des civilisations du monde, enseignement dont bénéficierait l'ensemble des élèves. (...) C'est (...) dans le cadre pédagogique d'une initiation, de plus en plus poussée, au pluralisme des civilisations qu'il faut placer l'étude des langages de l'immigration, inséparables des cultures dont ils procèdent, et que les rapports critiques proposent d'appeler non plus d'« origine », mais d'« apport », en raison de ce qu'ils sont susceptibles d'apporter à l'ensemble français »⁴⁶⁴. Le dernier rapport officiel concernant les ELCO propose également l'ouverture des ELCO à tous les élèves, leur transformation en cours de langue étrangère et à tout le moins une organisation souple permettant qu'une partie des cours soit intégrée à l'horaire scolaire et une autre partie différée, ainsi que la modification de l'appellation ELCO en Enseignement de Langue en Coopération.⁴⁶⁵

Des expériences ont été menées dans le sens d'une ouverture des ELCO à tous dans certaines écoles : dans certains cas, l'enseignant de l'ELCO menait des enseignements de la langue aux seuls enfants ressortissants du pays organisateur et en collaboration avec l'enseignant de la classe mettait en place des activités d'éveil interculturelles destinées à tous les élèves.⁴⁶⁶ Dans d'autres cas, la langue étrangère était enseignée à tous les élèves.⁴⁶⁷ Ces

⁴⁶⁴ Jacques Berque, op.cit., pp.45-46. On retrouve la l'idée développée par la suite dans le cadre notamment des projets Evlang (v. Michel Candelier, *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang, bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck, 2003) ou EOLE (Education au langage et éveil aux langues à l'école ; v. Christiane Perregaux, C. De Goumoens, D. Jeannot, Jean-Francois De Pietro, *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchatel, Secrétariat general de la CIIP, 2002

⁴⁶⁵ Jean David, Bruno Levallois, op.cit., p.20

La modification de l'appellation des ELCO est sous-tendue par ou sous-tend un changement dans la manière de percevoir ces langues et ces cultures. On ne fait plus référence à une origine, un passé, un ailleurs souvent stigmatisés, mais dans la formulation proposée par Jacques Berque à un enrichissement ici et dans celle de Bruno Levallois et Jean David à un travail en commun.

⁴⁶⁶ v. par exemple, Bernard Blot, Serge Boulot, Jean Clemy, *Enseignement de la langue et de la culture d'origine des enfants étrangers fréquentant les écoles élémentaires françaises* (projet pilote), Strasbourg, Conseil de l'Europe, CDCC, projet n°7, 1983 DECS/EGT (83) 2 ; Ruth Padrun, *L'expérience interculturelle de St- Quentin-en-Yvelines* (France), in *L'éducation des enfants migrants, Recueil d'informations sur les opérations*

expériences ont pu être menées à bien parce qu'elles étaient portées par quelques personnes motivées. Ces expériences ne sont malheureusement que des expériences, qui malgré leurs résultats jugés positifs sur les enfants, leur épanouissement, leur scolarité, n'ont pas donné suite, n'ont pas été pérennisées après notamment le départ des personnes qui les avaient

initiées. Il semble que les volontés politiques ne soient pas présentes pour soutenir et développer ces actions expérimentales.⁴⁶⁸

Il reste que dans tous les cas, les ELCO, quels que soient leur organisation, leur fonctionnement, leur intégration dans les écoles, etc. ne peuvent à eux seuls valoriser les langues et cultures de l'immigration en France ou ailleurs. Il s'agit d'une question qui concerne l'ensemble de l'école et plus largement de la société.

Les enseignements de langue et culture d'origine destinés aux enfants marocains, s'ils ont effectivement permis à la langue arabe et à la culture marocaine de pénétrer dans l'enceinte scolaire, c'est une langue nationale (Arabe classique), normée, du Maroc partenaire des ELCO et non à la langue et cultures dont les enfants (d') immigrés sont porteurs. Par ailleurs, ces enseignements sont restés cantonnés à la périphérie du système scolaire, dans un espace et un temps séparés du reste de la vie scolaire, comme les populations immigrées se trouvent souvent reléguées à la périphérie des villes. Les ELCO sont toujours des enseignements particuliers pour un public spécifique qui se déroulent le plus souvent à côté des autres enseignements, et aujourd'hui, en dehors des horaires scolaires, donc dans des écoles le plus souvent vides. Ils ne permettent donc pas une ouverture pour tous les enfants des écoles à celles-ci, un échange et un enrichissement mutuels, une valorisation de cette langue et culture.

d'éducation interculturelle en Europe, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CDCC, 1983, DECS/EGT(83)62, pp.151-167 (La particularité de cette expérience est que d'une part les enfants non ressortissants du pays organisateurs de l'ELCO pouvaient suivre les cours de langue s'ils le désiraient et d'autre part, pendant les heures d'enseignement de langue, le reste du groupe travaillait avec l'enseignant « français » sur un thème en relation avec celui abordé par l'enseignant ELCO). Les chartes de partenariat liant la Communauté française de Belgique et ses différents pays partenaires dans le cadre du Programme Langue et Culture d'Origine prévoient d'une part un enseignement de la langue du pays partenaire aux enfants qui le souhaitent quelles que soient leurs origines et un cours d'ouverture aux cultures d'origine qui se déroule pendant le temps scolaire dans la classe avec l'ensemble des élèves, en présence de l'enseignant d'ELCO et de l'enseignant habituel de la classe. v. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24436&navi=1933> (consulté le 3 janvier 2011)

⁴⁶⁷ v. le témoignage de Bachir Metidja, enseignant de l'ELCO algérien dans une école de Gennevilliers dans les années 1970 : Bachir Metidja, op.cit., pp.27-28

⁴⁶⁸ Peut-être faut-il faire exception de la volonté portée un moment par Jack Lang de transformer les ELCO en ELVE, politique qui n'a pas eu les effets escomptés mais qui allait tout de même dans le sens d'une démarginalisation des ELCO, les faisant entrer dans un dispositif « ordinaire » de l'Éducation Nationale.

Si le système scolaire valorise le plurilinguisme, si des cours de langue étrangère ont été intégrés de plus en plus tôt dans le cursus scolaire, cela ne vaut que pour quelques langues « nobles », jugées dignes d'intérêt, dont les langues de l'immigration ne font pas partie. Ces dernières ne sont pas considérées comme une ressource linguistique utile aux autres enfants. Elles n'ont pas de valeur positive pour le système scolaire. Elles sont souvent regardées comme un facteur handicapant la scolarité des enfants (d') immigrés.

Ainsi, les dispositifs étudiés représentent une pseudo-ouverture à la diversité culturelle qui se réalise à la périphérie d'un système scolaire dominé par l'imposition d'une culture et d'une langue nationales.

Conclusion :

En guise de conclusion de ce chapitre, on peut en déduire que d'une tout autre venue est l'enseignement des langues et cultures nationales des pays d'origine des enfants d'immigrés (ELCO). S'il a pu être placé lui aussi sous le signe de la réussite scolaire, ce n'est que par un détour, le "maintien des liens culturels" avec le pays d'origine contribuerait à l'adaptation des enfants dans les écoles françaises. Mais lors de son instauration, cet enseignement était aussi clairement une pièce de la politique globale de l'immigration des années 1970, qui cherchait à entretenir la mobilité des immigrés et leur capacité de "retour" par l'entremise de leur allégeance au pays d'origine.

En France, cet enseignement s'effectue sur la base d'accords bilatéraux conclus avec chacun des principaux pays sources d'immigration (Portugal, Italie, Espagne, Tunisie, Algérie, Maroc, Turquie, et Yougoslavie, — dont les cours sont aujourd'hui suspendus). Le respect des cultures d'origine des élèves dans ce cadre est conditionné juridiquement par leur extranéité, celle-ci fût-elle supposée.

Ce dispositif est l'un des plus décriés du système éducatif. Il n'est à peu près plus piloté, des ententes bilatérales sont passées au cas par cas avec les pays européens parties prenantes, et les chiffres couvrent des situations institutionnelles très disparates. Les "activités interculturelles", préconisées au départ pour favoriser l'intégration de l'enseignement des langues et cultures d'origine dans le curriculum scolaire, ne sont plus à l'ordre du jour depuis

le recentrage de l'école élémentaire sur les apprentissages et la suppression du temps consacré à l'"éveil" (1985). Globalement, l'effort fait par les pays d'origine pour mettre en œuvre cet enseignement, et amorcer ou entretenir chez les enfants un bilinguisme référé au pays d'origine des parents, est largement méconnu, mal vu politiquement, il est sous-utilisé pédagogiquement, et marginalisé dans les écoles. Familles et enfants montrent dans ces conditions une certaine désaffection. Aucun des rapports qui ont évalué le dispositif, depuis le rapport Berque (1985) en passant par le rapport de l'Inspection générale (1992), ne conclut à son maintien en l'état. Il semble devoir sa survie aux rigidités internationales (bilatérales et européennes) qui l'enserrent, ainsi qu'à son caractère économique pour la France, toute formule alternative serait plus coûteuse en argent et en investissement pédagogique et politique. En même temps l'enseignement scolaire des langues et cultures d'origine selon ce dispositif heurte les rigidités institutionnelles et le nationalisme scolaire français trop nettement pour être accepté en dehors d'un projet pédagogique volontariste.

Le temps passant, pourtant, la situation a changé. D'abord, le statut symbolique du dispositif s'est dédoublé selon qu'on a affaire aux Maghrébins et aux Turcs, qui sont l'objet de fortes contraintes. Pour ceux-ci mêmes, ensuite, la signification sociale et politique de l'enseignement des langues et cultures des pays d'origine s'est complexifiée. Les populations issues de l'immigration extra- communautaire sont aujourd'hui implantées en France et, avec des histoires diverses, elles se sont plus ou moins affranchies de la tutelle politique de leurs gouvernements, tout en se diversifiant culturellement et socialement. Si bien qu'à l'objection, souvent soulevée, rarement prouvée semble -t-il, des dérives anti-laïques et anti-intégrationnistes des cours, répond aujourd'hui l'argument du contrôle social et de l'intérêt national bien compris⁴⁶⁹.

✱ La fin d'un dispositif ancien et très décrié :

Le dispositif de l'enseignement des langues et cultures d'origine a été conçu dans les années 70 sous l'impulsion de Paul Dijoud et de Lionel Stoléro⁴⁷⁰ alors que la question de l'immigration émerge comme une question sociale au sein de la société française. Non pas

⁴⁶⁹ Les inspecteurs généraux en France écrivent dans leur rapport : "Certes on pourrait envisager de les supprimer (les cours de LCO) ou bien, simplement, de les laisser en l'état. Il serait alors à craindre que le vide ainsi créé ne soit comblé par une prolifération d'associations dont les objectifs pourraient être bien plus éloignés de ceux de l'Education nationale que ceux des LCO". Cf Lorcerie 1994b.

⁴⁷⁰ Respectivement Secrétaire d'État auprès du ministre du Travail (travailleurs immigrés) et Secrétaire d'État chargé de la condition des travailleurs manuels et immigrés.

que l'immigration soit un phénomène nouveau, mais parce que les populations qui s'installent le font dans un contexte économique qui se dégrade après la période des trente glorieuses, que le chômage augmente et que surgit la première crise du pétrole.

Le Président de la République, qui décide en juillet 1974 de suspendre l'immigration des travailleurs permanents, va, en guise de compensation, annoncer un programme d'actions sociales et culturelles qui seront des monnaies d'échanges à négocier avec les États d'origine. Le dispositif de l'enseignement des langues et culture d'origine fait partie de ces mesures et reste très marqué par la nature des flux migratoires de cette époque. C'est pourquoi les accords ont été conclus avec le Portugal, l'Espagne, l'Italie, l'Algérie, la Tunisie, le Maroc, la Turquie et l'ex-Yougoslavie, pays d'où provenait l'essentiel des flux migratoires ⁴⁷¹. L'instauration de ces enseignements s'inscrivait clairement comme la volonté de maintenir la connaissance de la langue d'origine dans une perspective de retour.

Il s'agissait également de défendre une approche multiculturelle et l'idée que la pratique de la langue maternelle favorise l'intégration. Cette approche sera soutenue par la France auprès des instances multilatérales telles que le Conseil de l'Europe, la Charte sociale européenne puis la Communauté économique européenne qui adoptera, en 1977, une directive⁴⁷² invitant les pays à "promouvoir l'enseignement de la langue maternelle et de la culture des pays d'origine notamment afin de faciliter leur réintégration éventuelle dans l'État membre d'origine"⁴⁷³ .

L'aspect politique : la seconde raison avancée pour l'instauration de ces cours de langues est la perspective de retour des familles au pays d'origine, telle qu'avancée dans le texte des accords bilatéraux : "Le maintien des enfants vivant en France dans la connaissance de leur culture constitue un facteur essentiel d'épanouissement de leur personnalité et d'adaptation à leur milieu de vie, ainsi qu'un important moyen de faciliter leur éventuelle insertion dans leur société d'origine".

Ainsi, l'accord ELCO signé par la France avec le pays d'origine, considère de l'intérêt des deux pays de favoriser la promotion sociale des travailleurs immigrés et de leurs familles en

⁴⁷¹Désormais (rapport au Parlement de décembre 2012 : les chiffres de la politique d'immigration et d'intégration pour l'année 2011) outre les trois pays du Maghreb et la Turquie, les pays suivants sont les principales sources de nouveaux immigrés en France : la Chine, les États-Unis d'Amérique, la Roumanie, le Mali, le Cameroun, le Sénégal et la Russie.

⁴⁷²Directive du 25.07.77 de la communauté économique européenne visant à la scolarisation des enfants de migrants voir en annexe.

⁴⁷³ Rappelons qu'en 1977 la CEE comptait 9 États membres (l'Allemagne fédérale, la Belgique, la France, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Danemark, l'Irlande et la Royaume-Uni).

France pour, notamment "leur assurer le maintien et le développement de leur identité culturelle, tout en tenant compte des apports de la communauté française et en évitant leur isolement par rapport à celle-ci, et faciliter leur réinsertion volontaire ultérieure au pays d'origine". En quarante ans d'existence (les premiers accords datent de 1973), les ELCO ont continué à fonctionner –et pour l'ensemble des langues et pays concernés- selon ces attendus.

Pourtant, des voix critiques dénoncent ce dispositif .Pour plusieurs politiciens français, c'est précisément leur contraire qui aurait dû tenir lieu de boussole à l'école française : développer l'identité culturelle française des enfants de familles immigrées, tout en tenant compte (à voir toutefois de quelle manière et jusqu'où) de leur communauté d'origine.

En ce qui concerne ce dernier argument, depuis le début des années 80 et la succession de "marches pour l'égalité", que la perspective du retour a fini par céder le pas à celle de l'intégration en France parmi les jeunes générations.

Renversement d'optique : pour les enfants de l'immigration, le désir d'insertion dans leur société d'origine est bel et bien devenu celui de l'insertion sociale et du plein exercice de la citoyenneté dans une France qui, pour la plupart d'entre eux, les a vus naître et grandir.

Régulièrement, ces enseignements de langues et cultures d'origine suscitent de nombreuses critiques : de la part d'enseignants, de parents, de syndicats, d'associations, parfois même de professeurs de Langues et Cultures d'Origine eux-mêmes dans la mesure où, de fait, l'immense majorité des familles concernées renoncent à l'idée du retour et s'installent durablement sinon définitivement en France. En outre, ce dispositif qui n'a pas évolué avec l'évolution des flux migratoires ne concerne que les élèves d'un nombre restreint de pays d'immigration.

Dès son premier rapport⁴⁷⁴, le Haut Conseil à l'intégration (HCI) évoque brièvement "l'enseignement des langues et cultures d'origine qui pose des problèmes sérieux" comme sujet qu'il entend examiner ultérieurement. C'est ce qu'il fait dans son rapport "Liens culturels et intégration" de juin 1995 dans lequel il consacre un chapitre à l'enseignement des langues et cultures d'origine. En conclusion de cette étude, le Haut Conseil constate la marginalisation des enseignants des pays d'origine qui maîtrisent souvent mal le français, en particulier les Turcs, des enseignements peu adaptés au système français, un risque de marginalisation des enfants et préconise déjà une ouverture des enseignements à tous les enfants quelle que soit leur nationalité, l'exigence de la maîtrise du français pour les

⁴⁷⁴ Pour un modèle français d'intégration, Premier rapport annuel février 1991, p.22.

enseignants, une évolution des enseignements et pour ce faire une substitution progressive des enseignants par des enseignants français.

En 1990, dans une tribune publiée dans *Le Monde*, Gérard Chauveau, Adil Jazouli et Alain Seksig demandaient que l'on revoie ce dispositif : "Que signifierait sa reconduction, sinon que, tournant le dos à l'objectif d'intégration, nous ferions pour les enfants de familles immigrées en France, le choix de l'"assignation à résidence culturelle" ? Il faut réviser les accords bilatéraux et les directives européennes qui ont fondé les ELCO dans un contexte très différent de celui que nous connaissons actuellement. A l'opposé de la philosophie des enseignements de langues et cultures d'origine, l'étude des principales langues du bassin méditerranéen doit être développée dans les collèges et lycées en première, deuxième, troisième langue vivante et à l'université. Les postes d'enseignants doivent être augmentés, dans le cadre institutionnel français".

Par ailleurs, plusieurs rapports de l'inspection générale de l'Éducation nationale ont mentionné les difficultés et contradictions éprouvées, même s'ils ne vont pas tous jusqu'à remettre ce dispositif en question. De 1985 à 1988, pas moins de trois autres rapports officiels avaient ponctué le débat sur l'intégration des immigrés en France et les problèmes de discrimination : les rapports Berque⁴⁷⁵, Hannoun⁴⁷⁶, Hessel⁴⁷⁷ ont tous évoqué les ELCO, interrogeant, voire mettant en cause, leur bien-fondé, leur contenu et leurs conditions concrètes d'exercice. Ce fut aussi le cas de celui remis en 1990 par André Hussenet, inspecteur général, au Premier ministre Michel Rocard, dans le cadre du comité interministériel à l'intégration institué par celui-ci la même année, à la suite de la première affaire de voiles au collège de Creil. Enfin en 2004, la commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, dite commission Stasi, demandait à son tour, dans ses conclusions, la suppression des ELCO et leur remplacement progressif par un enseignement des langues concernées, intégré au cursus ordinaire.

C'est la nouvelle perspective que le ministère de l'Éducation nationale avait déjà voulu tracer en 2001. A quelques nuances près, les représentants des différents pays concernés, réunis à l'initiative du ministre d'alors, Jack Lang, affichaient globalement leur accord avec

⁴⁷⁵ Jacques Berque, *L'immigration à l'école de la République*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, CNDP, La Documentation française, 1985.

⁴⁷⁶ Michel Hannoun, *L'Homme est l'espérance de l'Homme*, rapport sur le racisme et les discriminations en France au secrétaire d'État auprès du Premier ministre chargé des Droits de l'Homme, La Documentation française, 1987.

⁴⁷⁷ Stéphane Hessel, *Immigrations : le devoir d'insertion*, synthèse du rapport du groupe de travail "Immigration" du Commissariat général du Plan, La Documentation française, 1988.

cette perspective. Il devait donc être possible d'avancer ensemble, "de façon progressive, maîtrisée, concertée".

Dans un rapport de 2011, "Les défis de l'intégration à l'école"⁴⁷⁸, le HCI consacre un chapitre aux ELCO qui se conclut par la proposition suivante : "Le Haut Conseil à l'intégration a toujours préconisé la suppression des enseignements des langues et cultures d'origines tant ils lui paraissent contraires à l'objectif d'intégration. Il renouvelle ici cette recommandation qu'il considère comme l'expression d'une volonté forte d'intégrer les populations immigrées à la société française et de développer l'enseignement de ces langues inscrites dans le cursus commun d'enseignement des langues vivantes, singulièrement en langue vivante 2 et langue vivante 3".

Pour le HCI, très majoritairement dispensés en différé, ces enseignements qui relèvent pourtant de l'autorité académique, sont peu contrôlés sauf quand des dérives sont signalées. Ici ou là, l'autorité académique a dû intervenir pour réfuter une enseignante portant un signe religieux ostensible en contradiction avec les lois relatives à la laïcité dans la sphère scolaire. Quand une inspection est conduite, elle l'est souvent parce qu'un enseignant rencontre des difficultés d'autorité dans le groupe qu'il a en charge, d'autant que le cours se déroule hors temps scolaire et constitue pour l'élève qui le suit une charge supplémentaire. Parfois, les difficultés relationnelles rencontrées au sein de l'équipe enseignante justifient l'intervention de l'inspecteur.

Invités à se prononcer sur la place des ELCO dans le système éducatif français, les acteurs et partenaires de l'école sont quasi-unanimes. Ils s'interrogent sur la pertinence du maintien d'un tel dispositif et considèrent que les changements d'objectifs assignés à ces enseignements, l'usage qui peut en être fait par des familles ou des enseignants, les défauts de pilotage ont des conséquences négatives sur l'intégration des élèves qui en bénéficient.

Susceptibles de renforcer les références communautaires, les ELCO peuvent conduire au communautarisme. Certains interlocuteurs craignent même que des ELCO deviennent des « catéchismes islamiques ». Cette crainte se justifie par exemple à la lecture du manuel "Le Turc et la Culture turque" et notamment du guide de l'enseignant édités par le ministère de l'Éducation turc et en usage auprès des enseignants de langues et cultures d'origine⁴⁷⁹. Ainsi, le chapitre V de cet ouvrage intitulé "Foi, Islam et morale" insiste sur l'importance de "croire

⁴⁷⁸ Les défis de l'intégration à l'école, La Documentation française. Mars 2011. Caroline Bray, chargée de mission au HCI et Claude Bisson-Vaivre, inspecteur général de l'Éducation nationale.

⁴⁷⁹ Le Turc et la Culture turque, Les livres de l'État, Ankara, 2010

en Allah : un des principes de la foi" et sur la nécessaire acquisition par les élèves d'une bonne connaissance de "la vie du prophète Mahomet" dont "l'importance pour l'Humanité doit être mise en valeur". Entre autres recommandations, "la mémorisation des sourates et des versets" est encouragée⁴⁸⁰.

L'extériorisation des professeurs de langues et cultures d'origine à l'équipe éducative contribue à l'absence ou l'insuffisance de travail en commun au sein de l'équipe des maîtres de l'école, nuisant à l'amélioration de la maîtrise de la langue française par ces mêmes professeurs de langues et cultures d'origine.

Ces propos ont été largement abordés dans le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale de 2006 qui préconisait entre autres, l'intégration des ELCO aux cours de langue vivante, un renforcement du pilotage, une amélioration du recrutement et de la formation pédagogique des enseignants et une redéfinition des programmes et des horaires.

Sur ce dernier point et en application de la loi d'orientation sur l'avenir de l'école de 2005, un groupe de réflexion franco-maghrébin a été mis en place en mars 2009 afin de réfléchir à la prise en compte du Cadre Européen Commun de Références en Langues (CECRL) dans l'enseignement de la langue et de la culture arabe au titre des enseignements de langues et de cultures d'origine.

Le 19 juin 2009, une réunion avec les trois pays du Maghreb a été l'occasion pour le ministère de l'Éducation nationale de prendre acte du travail effectué par le groupe d'experts et de constater ensemble la possibilité d'harmonisation des contenus (lexique, activités langagières, approche actionnelle) et d'optimisation des dispositifs ELCO ayant la langue arabe en commun.

✧ Des langues d'origine comme langues vivantes étrangères

Il apparaît ainsi que les conditions sont réunies pour mettre un terme aux ELCO dans leur forme actuelle et proposer l'apprentissage au collège comme au lycée des langues d'origine comme langues vivantes étrangères. La prise en charge par le ministère de l'Éducation nationale de ces enseignements est la condition d'une véritable liberté dans le choix des langues enseignées et dans le recrutement des enseignants. Comme les autres enseignements de langues vivantes, ces enseignements seront assurés par des enseignants qui relèvent de la législation et de la réglementation françaises en matière de recrutement (concours), de

⁴⁸⁰ Le Turc et la Culture turque, Guide de l'Enseignant Les Livres de l'État, ANKARA, 2010

formation et d'évaluation. Par ailleurs, le système décentralisé qui s'est progressivement installé en France, confère à l'État central, garant de l'unité du système et de la conformité aux valeurs républicaines, la détermination des programmes et des horaires.

Parallèlement la mise en place « d'un enseignement d'histoire des civilisations, incluant les références aux faits religieux, assuré par les enseignants de la République, doit permettre en outre d'apporter aux jeunes issus de l'immigration, les outils nécessaires à la connaissance de leur culture dans ses aspects contemporains et dans son universalité »⁴⁸¹.

Ainsi, la Direction Générale de l'Enseignement scolaire a renforcé le pilotage du système avec une répartition claire de l'enseignement par le Bureau des écoles. Les ELCO constituent l'offre proposée dans le premier degré, tandis que les cours de langues sont intégrés au programme dans le second degré.

Depuis 2006, lorsqu'un enseignement de langues et cultures d'origine est ouvert, celui-ci s'adresse à toute la communauté scolaire et non plus uniquement aux enfants de la nationalité concernée, ou dont l'un des parents possède, ou a possédé cette nationalité. Il est entendu qu'ils sont prioritairement destinés à ces derniers.

Un suivi précis des ELCO a été mis en place : les contrôles sont plus nombreux avec l'établissement de rapports conjoints d'inspections.

Les programmes ont fait l'objet d'améliorations. Aucune difficulté particulière n'est à noter pour les programmes européens. Pour l'arabe, les pays du Maghreb ont admis que leurs programmes devaient correspondre au cadre français. Un programme unique d'Arabe a finalement été mis en place en coopération avec le Maroc, l'Algérie et la Tunisie. Il intègre les références transnationales aux trois pays.

Lors des auditions menées par le Haut Conseil à l'intégration, un problème de formation des maîtres en langue arabe a été soulevé. Bien que les enseignants des pays d'origine soient mieux formés qu'auparavant, des progrès sont encore à faire. Les standards de formation des trois pays du Maghreb restent encore éloignés des modèles pédagogiques français. Les valeurs et les objectifs de l'Éducation nationale française Demeurant également différents.

A la suite de tous les rapports déjà mentionnés qui l'ont dit et notamment du dernier rapport du HCI sur "Les défis de l'intégration à l'école", nous ne pouvons que préconiser la révision des accords bilatéraux qui fondent encore le fonctionnement des ELCO.

⁴⁸¹ L'Islam dans la République – rapport HCI - 2000.

L'enseignement de la langue arabe dans le cadre des ELCO a connu de notables évolutions. Encouragés par le ministère français de l'Éducation nationale, les responsables pédagogiques des trois pays du Maghreb sont parvenus à établir un programme d'enseignement commun respectueux des normes pédagogiques françaises. Les standards de formation demeurent toutefois très éloignés de l'idée que l'on se fait en France d'une école de formation de citoyens libres d'émancipation.

Les quelques évolutions constatées, pour intéressantes qu'elles soient, ne vont pas jusqu'à mettre en cause le fonctionnement de "formatage" à l'autorité de l'enseignement officiel. Des présupposés fondamentaux d'ordre démocratique font encore défaut. Cela seul justifierait que l'on ne cherche pas à tout prix, à maintenir le dispositif ELCO.

Déjà notamment par souci d'économie, le Maroc en particulier envisage le renouvellement de ses professeurs de langues et cultures d'origine "installés" de longue date dans la fonction au profit de professeurs débutants.

Dans le même sens, Le Comité Laïcité République interpelle la ministre de l'Éducation nationale sur l'introduction de l'apprentissage de la langue arabe dès le CP, dans le contexte de la fin des ELCO. Dans un Communiqué du Comité Laïcité République, on peut lire :

« Dans cette nouvelle offre, on ne saurait comparer l'impact de l'enseignement de l'arabe, nous ne sommes pas du tout sur les mêmes enjeux. Les ELCO posaient un problème d'assignation de certaines populations à telle culture ou religion, on comprend mal que leur suppression se transforme en opportunité pour la ministre d'introduire la langue arabe dans le programme, dès le CP. Cela intervient, alors que l'on réduit par la réforme du collège la place du français, avec un effondrement de la qualité de son usage, que tous les enseignants déplorent... »⁴⁸²

C'est la fin d'un dispositif ancien et très décrié : les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO), assurés par des maîtres étrangers. La ministre de l'éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, a glissé à plusieurs reprises son intention d'y mettre un terme, au motif qu'ils ne véhiculent pas un « *enseignement linguistique de qualité* » et enferment les élèves dans une « *logique d'entre soi* ». Noyée dans le débat sur les sections bilangues et celui sur la laïcité à l'école, l'annonce est passée quasiment inaperçue.

⁴⁸² Voir « Communiqué du Comité Laïcité République » 25 juin 2016 (annexe)

Dès la rentrée 2016, les ELCO sont progressivement transformés en sections internationales à l'école primaire, comme il en existe déjà une petite centaine sur le territoire. Les élèves de ces sections suivent certains enseignements en langue étrangère, pour lesquels ils sont regroupés en dehors de leur classe.

Une page se tourne pour les ELCO dont l'origine remonte à l'après- « trente glorieuses ». Le jeudi 28 avril 2016, Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a répondu à une question au Gouvernement posée par Alain Dufaut, sénateur du Vaucluse. (Retrouvez ci dessous sa réponse) :

Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

« Monsieur le sénateur Dufaut, je vous remercie de votre question, qui complète bien celle qu'a posée Mme Morin-Desailly et qui me permet de préciser la réponse que je lui ai apportée tout à l'heure.

Notre politique en matière de langues vivantes est de favoriser leur apprentissage précoce, de manière que les élèves les assimilent mieux. Nous voulons également assurer une plus grande diversité des langues vivantes apprises à l'école, notamment à l'école primaire. J'ai annoncé, voilà quelques mois, que, à la rentrée prochaine, 1 200 écoles primaires supplémentaires dans notre pays offriront une autre langue que l'anglais au titre de l'apprentissage de la LV1, la première langue vivante apprise à l'école. C'est un beau progrès qui est engagé et que nous allons poursuivre.

J'en viens aux ELCO, qui, bien sûr, ont partie liée avec ce qui précède. Vous l'avez rappelé, des conventions bilatérales ont été passées dans les années soixante-dix entre la France et un certain nombre de pays étrangers, afin de permettre à des professeurs originaires de ces pays d'enseigner leur langue d'origine à des élèves venus s'installer en France.

Ces conventions, c'est vrai, ont fait long feu et elles méritent d'être transformées. C'est ce sur quoi je travaille depuis plus d'un an maintenant, car cela nécessite une négociation bilatérale pays par pays que j'ai commencé à mener avec plusieurs pays. Il s'agit de revoir ces conventions de manière que, désormais, l'apprentissage de langues, telles que l'arabe, le portugais, l'italien, le turc, se fasse dans un cadre plus banal, comme on apprend l'anglais, l'allemand, ou l'espagnol, et que ce soit, dans les prochaines années, une réalité dans notre pays.

À cette fin, il faut donc réviser les conventions une à une. J'arriverai, pour la rentrée 2016, à revoir celles qui ont été conclues avec le Maroc et le Portugal, ce qui permettra déjà une

belle expérimentation. Il s'agit de faire en sorte que les professeurs qui enseigneront les langues en question fassent partie intégrante de l'équipe pédagogique des établissements scolaires, que le programme de leurs cours soit contrôlé, qu'ils fassent même l'objet d'inspections, et que les élèves obtiennent une évaluation, une certification de leurs compétences dans ces langues qui leur permette de les approfondir au collège.

Voilà ce que nous commencerons à réaliser à la rentrée prochaine avec ces deux pays qui ont accepté de faire le premier pas. Nous nous donnons jusqu'à 2018 pour faire de même avec tous les pays concernés par les ELCO, de manière à changer enfin de système. »⁴⁸³

Chapitre II. Les Marocains du monde et les rapports aux langues

L'objectif est d'examiner succinctement trois espaces conceptuels : identités culturelles, langues et migration. Il s'agit d'appréhender la politique migratoire dans les domaines de l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine (elacm) à un moment marqué par l'émergence d'une *diaspora marocaine globalisée*. En revanche, l'accent portera sur les dispositifs didactiques et pédagogiques dédiés et sur la « politique culturelle ». Nous ferons allusion aussi à la question du multilinguisme et du multiculturalisme. Questions ravivées par le débat ces dernières années sur le statut des migrants et les remises en question du « modèle d'intégration multiculturel ».

Section I : Le statut de la langue arabe dans les pays d'accueil

I. Globalisation :

L'immigration et la mobilité internationale sont un facteur du développement. La plupart des pays concernés sont aujourd'hui à la fois pays émissaire, de transit et de destination⁴⁸⁴. Ni

⁴⁸³ <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2016/04/28/vers-la-fin-des-elco-enseignements-des-langues-et-cultures-dorigine-qui-entreront-dans-le-droit-commun-question-au-gouvernement/>

la crise mondiale, ni les « mesures de régulation » n'arrêtent la mondialisation des flux migratoires⁴⁸⁵.

Les migrations sont un catalyseur du changement culturel et sociétal par le chassé croisé des populations, le brassage des ethnies, le métissage des cultures, des langues et des modes de vie. Outre le travail et le transfert de richesses matérielles, les « transferts immatériels » d'idées, de modèles de conduites et de valeurs morales et esthétiques font des migrants des « passeurs » de cultures. Les notions d'identité individuelle et collective se modifient dans les sociétés d'origine et de résidence. La diversité brouille les repères et bouscule les schémas traditionnels.

L'intensité des flux et des échanges entre les cultures (migrations, déplacements, réseaux), relativise les appartenances et met à mal les obédiences nationales. Les liens aux origines se distendent ou s'estompent. À terme, l'autonomie par rapport à la société d'origine s'affirme par l'individualisation des valeurs⁴⁸⁶. A contrario, on observe une déréalisation des origines avec l'évocation « de traditions » mythifiées. Signe d'un *stress migratoire* (?), avec des tensions qui impactent les systèmes de représentation, les manifestations culturelles, les mœurs et les relations sociales au quotidien. Les exemples en sont nombreux.⁴⁸⁷ La langue traduit ces tensions que les jeunes générations reproduisent.

L'affirmation de la diversité (culturelle, ethnique et religieuse) est l'objet de représentations contradictoires. Le débat sur l'identité nationale dans plusieurs pays européens, atteste un réel malaise⁴⁸⁸. Les immigrés précédemment cantonnés dans un statut de « travailleurs résidents provisoires » s'installent. Dans les pays d'origine, les critères d'appartenance en termes de langue, de « culture », de nationalité, de citoyenneté et de droit etc. sont tout autant à réévaluer. La globalisation de la mobilité a un effet « anthropologique » qui modifie les perceptions et les normes de représentation. Le droit à la mobilité s'impose dans un monde où domine la libre circulation de l'argent et des marchandises. Pour les populations du sud de la

⁴⁸⁴ Le Maroc, pays émissaire de migrants est aussi un pays de transit et d'accueil pour des populations issues de l'Afrique subsaharienne, du Proche Orient, de l'Europe et de l'Asie.

⁴⁸⁵ À ce propos, voir divers travaux de Catherine Wihtol de Wenden.

⁴⁸⁶ Voir L'individualisation des valeurs. Sous la direction de Pierre Bréchon et Olivier Galland. Armand Colin. 2010.

⁴⁸⁷ Costumes, relations hommes/femmes, pratiques religieuses, pratiques alimentaires etc.

⁴⁸⁸ Rappelons le débat national organisé en 2010 en France sur l'identité nationale ; la votation en Suisse ; les polémiques dans les Pays-Bas etc. Autres questions : les grands débats sur la réforme de la nationalité et la citoyenneté dans la plupart des pays européens durant les années 1990. Cf les travaux de Wihtol de Wenden ; D. Schnapper etc. Lire l'ouvrage lumineux et condensé de Marcel Detienne, L'identité nationale. Une énigme. Folio. 2010.

Méditerranée, notamment les immigrées du Maghreb, la migration en Europe représente « *un droit à l'occident* » que les jeunes générations ont intériorisé⁴⁸⁹. La mémoire et l'histoire y concourent. Le fait colonial y participe au-delà de toute polémique⁴⁹⁰.

Rappelons combien la perspective comparative est inhérente à l'expérience migratoire. Elle génère des tensions qui incitent à la « révision » des identités et des pratiques, des liens aux groupes d'origine et du rapport à l'État⁴⁹¹.

S'agissant de la langue, la globalisation a des effets variables⁴⁹². Les langues ne sont pas seulement un moyen privilégié de communication, elles incarnent la vision du monde de leurs locuteurs, leurs imaginaires, leur façon de véhiculer le savoir et leur mode de représentation. Alors que la mappemonde de la diversité linguistique s'appauvrit au fil du temps pour tendre vers l'homogénéisation, la diversité des langues s'affirme et n'est pas une entrave aux échanges et à la diffusion du savoir.

Certaines recherches sur l'économie des langues et en aménagement linguistique ont pu montrer que le libre jeu des forces du marché peut certes contribuer à l'hégémonie d'une langue de grande communication (telle la langue anglaise), mais en même temps renforcer la présence et l'usage valorisé et valorisant d'autres langues, notamment des langues d'origine, et contribuer par là-même à l'entretien de la diversité linguistique.

1) Une diaspora marocaine émergente

Comme nous l'avons évoqué tout au début de notre recherche, l'émigration marocaine, ancienne de plus d'un siècle, a pris de l'ampleur dans les années 60. Ses effectifs ont plus que doublé au cours des trois dernières décennies. Les restrictions imposées par l'Union Européenne (après les accords de Schengen et les politiques sélectives) n'ont pas freiné les flux alimentés par le regroupement familial, les étudiants et l'immigration clandestine. La communauté des marocains du monde, connaît de profondes mutations. Elle s'organise sous la forme d'une diaspora⁴⁹³. Outre la fixation à demeure dans les pays de résidence, deux

⁴⁸⁹ Peter Sloterdijk, *Le palais de cristal. À l'intérieur du capitalisme planétaire*. Pluriel, 2008.

⁴⁹⁰ Cf le débat récent sur la colonisation à la suite de la révision des programmes d'enseignement de l'histoire dans les collèges en France

⁴⁹¹ Voir à cet égard : E. Todd, *Le destin des émigrés*. Seuil 1994 et Points 1997.

⁴⁹² Y. Calvet. *Le marché aux langues*, Éditions Plon 2002 ; *Pour une écologie des langues du monde* Plon, 1999.

⁴⁹³ Rappelons pour mémoire cette définition : « pour constituer une diaspora, les communautés d'expatriés/immigrés doivent conserver des attaches avec le pays d'origine, et des pratiques ou des habitudes propres avec un niveau d'attachement variable. Les liens peuvent être économiques, politiques ou culturels. Les communautés dispersées se donnent souvent des organisations, des porte-parole ou des rituels permettant le

aspects nouveaux la caractérisent : elle s'est « globalisée » et elle a changé de visage (effectifs, distribution dans le monde, caractéristiques, etc.).

Avec plus de 3,3 millions, les MRE dépassent les 10 % de la population marocaine provenant de toutes les régions du Maroc. Aux grandes régions traditionnelles émettrices : Souss et Tafilalet (massivement vers la France et la Belgique) et Rif Oriental (surtout vers les Pays-Bas et l'Allemagne) se sont ajoutés le Tadla, les plaines atlantiques, le Moyen et le Haut Atlas etc. Cette répartition se traduit par une différence de niveaux d'affirmation et d'autonomie relative.

Le profil des migrants s'est diversifié avec un projet migratoire où le travail n'est pas la seule motivation⁴⁹⁴. Principalement d'origine rurale jusqu'aux années 1970, les flux migratoires proviennent (à partir des années 90 et 2000) des villes et des agglomérations moyennes dont certaines servent de lieu de transit. Pour plus de la moitié, c'est une population jeune des deux sexes, urbaine et de plus en plus formée.

La moitié des ménages marocains est directement touchée par la migration et bénéficie de son apport. Sur le plan économique les transferts de devises des MRE connaissent une croissance stable et représentent autour de 10 % du PIB⁴⁹⁵.

Six pays de l'Union Européenne accueillent plus de 80 % des marocains du monde. La France, l'Espagne, l'Italie, la Belgique, les Pays-Bas et l'Allemagne accueillent près de 2 750 000. L'immigration marocaine s'est « globalisée » avec plus d'un demi-million hors de l'Europe. En termes d'effectifs, l'Espagne et l'Italie se situent en termes d'effectifs en deuxième et troisième position après la France. Viennent ensuite les Pays-Bas, la Belgique et l'Allemagne. Ailleurs, les MRE se répartissent entre les pays arabes (8 %) ; le continent

maintien du lien. L'espace d'une diaspora est un espace transnational diffus et, ... sans hiérarchie stricte. Le lien communautaire... essentiel pour la pérennité de la diaspora... s'établit à partir de différents ancrages où la mémoire et le territoire d'origine jouent un rôle essentiel (famille, lieu de résidence, lieux de culte, sièges d'associations, etc.) ».

⁴⁹⁴ D'autres motivations sont évoquées par les jeunes migrants : le mieux être social, matériel et moral, les droits humains et la dignité, etc.

⁴⁹⁵ Les transferts directs étaient établis à 18 273,6 MDH à fin mai 2009, c'est-à-dire qu'il y a eu une augmentation de 2 006,7 MDH. Par rapport à la moyenne des cinq premiers mois des années 2005 à 2009, soit 18 441,5 MDH, ces recettes ont progressé de 10 % soit 1 838,8 MDH de plus. Au mois d'avril 2010, ces recettes avaient augmenté de 11,9 % à 1,630 milliard de DH. Les flux financiers générés par les Marocains résidant à l'étranger constituent une ressource importante pour l'économie marocaine. Ils constituent, selon le Centre marocain de la conjoncture (CMC), non seulement un soutien au revenu et aux dépenses des ménages, mais aussi un apport essentiel en devises.

américain (5 %) – le Canada offrant un modèle migratoire à part. Enfin moins de 1 % pour l'Afrique subsaharienne, l'Asie et l'Océanie⁴⁹⁶.

Au-delà de cette diversité, pays arabes et subsahariens mis à part, des constantes peuvent être dégagées.

Le statut de résidence va de la naturalisation à la clandestinité. Partout l'implantation évolue vers la pérennisation du séjour. Le regroupement familial, les mariages mixtes, l'insertion professionnelle et les naissances en pays de résidence etc. favorisent une intégration qui préfigure l'installation définitive. Plus de la moitié des MRE est de double nationalité.

Cette situation recèle des besoins et des fragilités. Variables selon les groupes d'âge, le genre, le niveau d'éducation, les catégories socio-professionnelles et les pays de résidence. À côté des problèmes de précarité, de statuts et de droits, la question culturelle est cruciale pour la majorité des MRE.

Des élites émergent dans des domaines variés (arts, sports, entrepreneuriat, représentation politique, recherche scientifique, finances etc.).

Cette élite de « compétences », dynamique et entreprenante, connaît une promotion remarquable sur le plan social, culturel, économique et politique⁴⁹⁷. Ayant vocation internationale, elle vit la globalisation comme son espace de mouvance privilégié.

Face à ces « mutations », la politique migratoire est fortement interpellée. Notamment concernant la question des langues et « des cultures » d'origine.

L'identité culturelle et religieuse vécue selon un mode minoritaire, est soumise à de multiples tensions dans le contexte de l'immigration. Entre transferts, mimétismes et intériorisations, elle est progressivement « altérée ». Au fil des générations, l'intégration prélude à l'assimilation ce qui « relativise » les liens avec le pays d'origine. Les 3^e et 4^e générations sont directement concernées par cette évolution dont les mdm constatent « l'inéluctabilité ». D'où la nécessité d'une révision d'ensemble de la politique culturelle et du statut des langues.

a) Conservatisme des approches :

⁴⁹⁶ Fondation Hassan II pour les MRE, Marocains de l'Extérieur. 2007. Observatoire de la Communauté Marocaine à l'Étranger.

⁴⁹⁷ Voir entre autres C. Withol de Wenden et R. Leveau, La bourgeoisie. CNRS éditions, 2007

Le débat sur la langue et la culture d'origine est un trait de l'émigration marocaine, partagée entre constats divergents et pétitions idéologiques concernant la question identitaire, la diversité linguistique ; le rapport entre la langue arabe, la nationalité et la religion. En revanche, les dimensions pédagogiques et didactiques sont occultées, comme si l'enseignement de la langue arabe allait de soi. Nous y reviendrons. L'ELACM officiel ne peut répondre à une demande diversifiée et grandissante. Une offre « privée » d'enseignement y répond entraînant une véritable « marchandisation » des langues, sans régulation. Elle offre un terrain fertile aux ambivalences idéologiques et de doctrines dans les domaines culturels et religieux, souvent sans grandes préoccupations de qualité en matière de formation des enseignants et des conditions pédagogiques.

Le rapport à la langue et à la culture d'origine revêt pour les MRE une valeur emblématique, en dépit de l'intégration dans le pays d'accueil. Pour l'immigré, la langue est le signe majeur de l'Altérité dans ses multiples dimensions. Elle compense l'absence⁴⁹⁸, préserve de ses effets pervers, des altérations et du risque de devenir un « *sans langue fixe* ». La langue circonscrit le vécu individuel et groupal, marque le statut de l'« immigré-étranger » placé entre deux ou plusieurs langues. Obligé de se « débrouiller » pour communiquer. L'immigré « délogé » de sa langue devient « *squatter* illégitime » des langues du pays d'accueil⁴⁹⁹.

La diversité linguistique et culturelle est un paradigme de la culture marocaine qui a su accueillir et « absorber » diverses langues tout au long de son histoire⁵⁰⁰. La colonisation a renforcé ce paradigme avec l'implantation de la langue française et espagnole. Ce qui explique une ouverture remarquable vers les langues. Le principe d'unicité de la langue est récent, institué après le protectorat par l'État postcolonial, inspiré par le dogme national et/ou l'idéologie arabiste. Claude Hagège a observé à ce propos, que les langues sont façonnées par le pouvoir, ce qui impose entre autres choses, de distinguer *langues* et *dialectes*⁵⁰¹. Rappelons que la littérature linguistique considère d'un point de vue théorique, qu'un dialecte est une langue. Avec cependant, une triple différenciation : d'ordre politique (instrument du pouvoir politique), culturel (existence d'une littérature écrite) et institutionnel (une académie ou une instance de réforme linguistique).

⁴⁹⁸ Lire à ce propos : A. Sayad, *La double absence*. Seuil. 1999.

⁴⁹⁹ Le mot est de Jacques Berque. Voir *Dépossession du monde*, Seuil ; *Mémoire des deux rives*. Seuil.

⁵⁰⁰ Pour se limiter aux langues encore utilisées citons les langues amazighe, l'hébreu, l'arabe avec ses variantes dialectales et standard, la langue française et l'espagnole.

⁵⁰¹ HAGÈGE, C. 1998. Discours d'ouverture. In CHAKER (Éd.). *Langue et pouvoir*. De l'Afrique du Nord à l'Extrême Orient. 1998. Paris : EDISUD.

Le pluralisme linguistique est un fait premier pour les enfants d'origine marocaine et maghrébine. Nés et scolarisés en immigration, la langue première est la langue maternelle (arabe dialectal, variante amazighe, langue du pays d'accueil) ; celle de la vie sociale, est la langue du pays de résidence. Enfants « aux deux langues »⁵⁰² ou plus, ils grandissent dans la diversité et affrontent des difficultés de transmission linguistique. Plus exposés à la discrimination, les jeunes de 2^e et 3^e générations sont perçus comme des jeunes à l'identité floue dans le pays de résidence et dans le pays d'origine. Leur « double identité culturelle », incarne de nouvelles figures de l'altérité⁵⁰³.

b) La langue d'origine : entre désir et imposition :

Les jeunes de la diaspora marocaine sont confrontés au pluralisme linguistique et à la diversité culturelle⁵⁰⁴. Au pluralisme d'origine s'ajoute la cohabitation dans les lieux de résidence avec des groupes divers, maghrébins, arabes, africains, asiatiques, d'Europe centrale et de l'Est, etc... Dans ce milieu la langue d'origine est un marqueur d'identité transversal.

L'hypothèse est, que l'enseignement précoce de la langue d'origine préviendrait les crises identitaires. Avec l'âge, la prise de conscience d'appartenir à un groupe défavorisé, contredit « l'assimilation spontanée » au groupe majoritaire, et imprègne l'image de soi de contradictions et de paradoxes. Ce n'est pas tant la distance entre le vécu des jeunes et le monde scolaire et social qui serait en cause, que la hiérarchisation ambiante qui s'impose dans la réalité sociale et socioculturelle. Pour les jeunes nés en pays de résidence, la question de « la langue d'origine », peut ne pas se poser. Comme elle peut *surgir* dans un moment de la construction de la personnalité et de l'identité individuelle. La langue tient une place importante comme support et cadre de l'expérience vécue, lors de l'adolescence, prélude crucial à « l'entrée dans la vie »⁵⁰⁵ sociale. La quête de la langue d'origine ne se pose pas en termes d'enrichissement langagier au même titre que les autres « langues vivantes », mais comme un élément d'autodéfinition et de représentation de soi. Il a été montré que cette quête « adolescente » varie dans ses manifestations et dans l'intensité de ses expressions selon le sexe, l'éducation du jeune, son expérience familiale et scolaire. C'est dire combien à cet égard, l'effet des cours de langue d'origine, imposés à un âge précoce, à l'intérieur ou hors de

⁵⁰² Claude Hagège. L'enfant aux deux langues. Odile Jacob.

⁵⁰³ A. Sayad, L'immigration et les paradoxes de l'altérité. T. 1 et 2. Raison d'agir.

⁵⁰⁴ Cf. Claude Hagège, op.cit.

⁵⁰⁵ Le mot est de George Lapassade. L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme. Édition de Minuit.1963.

l'institution scolaire, peut marquer l'évolution personnelle de l'enfant, sa perception de lui-même, des autres et du monde.

Pour les générations adultes, la question de la langue d'origine est liée à l'angoisse de la transmission et de la rupture culturelle entre les générations. D'autant plus que la langue est le vecteur principal de la transmission de la foi, des principes de la pratique et des rituels religieux.

2) Autres enjeux sous-jacents

La question linguistique et culturelle recoupe d'autres enjeux de nature socioéconomiques et politiques. Il y va du rapport à la citoyenneté, à la participation politique et au rôle des diasporas marocaines. Les politiques en la matière s'inscrivaient par le passé dans une « optique officielle » de prévention de l'intégration et de l'assimilation dans les pays de résidence. De ce fait, et à titre d'exemple, peu d'immigrés de premières générations se sont engagés dans les cours de langues organisés pour adultes primo-arrivants. Ils vivaient le sentiment *paradoxal* du provisoire et l'humiliation de l'analphabétisme⁵⁰⁶.

Confronté à l'altérité, l'immigré « repense » le rapport à la langue. On a pu montrer combien l'incapacité d'accéder à la langue de l'autre est un écueil transversal de son expérience humaine⁵⁰⁷. Un écueil qui fragilise et entrave le processus d'intégration dans la société d'accueil. Le dénigrement de soi et le déclassement social, sont un facteur de mal-être pour les jeunes générations.

La description des contacts entre langue maternelle et langue du pays de résidence montre qu'il n'y a pas seulement des effets dus aux changements de langue (alternance linguistique). Il y a aussi des enjeux symboliques associés aux usages sociaux des langues, avec des modalités de *minorisation* qui opèrent selon un double mouvement en fonction des contextes. L'accès à la langue dominante s'organise pour le migrant en annulant sa parole à partir du déni de sa langue. D'autre part, l'immigré est réduit à être objet de la parole de l'autre⁵⁰⁸. Ce double mouvement affecte la légitimité de la parole et de la personne qui la porte. Dans ce sens, comme nous l'avons suggéré plus haut, l'elacm, n'a pas une fonction d'appropriation

⁵⁰⁶ A. Sayad. Op.cit.

⁵⁰⁷ Rappelons T. Benjelloun, La plus haute des solitudes.

⁵⁰⁸ Giacomini (A.) et al, (éd.), Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille : bilan d'une recherche, Aix-en-Provence, Éditions de l'Université de Provence, 2000 ; Mohamed (A.), Langues et identités : les jeunes maghrébins de l'immigration, Fontenay-sous-Bois, SODES, 2003. Villanova de Roseline, « La circulation des langues dans les familles portugaises », in Vermès (G.) & Boutet (J.) (dir.), France, pays multilingue, Tome 2 : Pratiques des langues en France, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 128-140. 23 Bulot (T.) (dir.), Lieux de ville et identité. Perspectives en socio-linguistique urbaine, vol. I, Paris, L'Harmattan, 2004.

cognitive mais un rôle affectif et psychosocial. D'un autre côté, il ne s'agit pas tant de préserver la langue maternelle que d'assurer entre la langue d'origine, (ici postulée la langue arabe standard ou une autre), et la langue du pays d'accueil un statut « d'égalité symbolique » permettant au jeune de vivre sans conflit sa double appartenance.

Sous cet angle, on peut penser que l'apprentissage de la langue et de la culture d'origine est un élément positif qui procure un sentiment de respect de soi face aux processus de déculturation.

À condition qu'il se donne les moyens de s'organiser autour d'un objectif interculturel qui garantit la reconnaissance de l'altérité.

L'elacm/elco⁵⁰⁹ est organisé depuis les années soixante dix au profit des enfants immigrés d'origine marocaine. Il fait partie des dispositifs que les autorités de certains pays d'accueil ont mis en place dans des écoles primaires pour offrir des cours de langue d'origine aux enfants de diverses nationalités dans le cadre de conventions bilatérales. Les mutations des communautés marocaines résidant à l'étranger donnent au débat sur l'enseignement de la Langue d'origine une dimension politico-culturelle nouvelle.

Le dispositif de l'elacm/elco montre de multiples dysfonctionnements. Nous n'y reviendrons pas, renvoyant pour cela à une « évaluation diagnostique » réalisée en 1999⁵¹⁰, dont les conclusions ont été confirmées par une évaluation plus récente⁵¹¹. Arguant de son caractère inadéquat, certains pays d'accueil ont récusé de facto les conventions bilatérales passées avec le Maroc en suspendant leur collaboration à la suite d'une série d'évaluations⁵¹². Les résultats de ces travaux, contestables selon certains responsables marocains, n'ont pas suscité de réactions pratiques. La mise en veilleuse de cette collaboration a ouvert la voie à des initiatives privées (associatives ou mercantiles) qui connaissent un essor fulgurant.

Le constat de crise (insuffisance, mauvaise gouvernance, inadaptation, faibles performances, etc.) n'empêche pas l'elacm marocain de connaître une croissance remarquable en comparaison avec les elco d'autres pays⁵¹³. En France, avec 23 000 élèves et 286 enseignants,

⁵⁰⁹ Cette double appellation signale une dualité de vision entre les acteurs des pays de résidence et ceux des pays d'origine.

⁵¹⁰ Abdellatif Felk et Bachir Diouri, Évaluation diagnostique de L'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine. 1999. Inédit.

⁵¹¹ Ministère Délégué Àuprès du Premier Ministre Chargé de la Communauté Marocaine Résidant à l'Étranger. Assistance à l'élaboration d'un plan d'urgence de l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine. Rapport de présentation du diagnostic de l'ELACM. Valians. Mai 2009.

⁵¹² En l'occurrence les Pays-Bas en 2004 et l'Allemagne.

⁵¹³ Voir le Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation Nationale. L'enseignement de la langue et de la culture d'origine. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Rapport n° 2005-090. Rapporteurs : Jean David & Bruno Levallois. Mars 2006

il offre un vivier qui alimente l'enseignement officiel de la langue arabe dans les collèges. D'un autre côté, il profite à des enfants originaires d'autres pays (notamment tunisiens). De ce fait, il est l'objet de raisonnements contradictoires, autant chez des responsables marocains que chez certains acteurs dans les pays de résidence (France, Belgique francophone, Espagne et Italie).

L'un des paradoxes de cet enseignement, activité prioritaire de la Fondation Hassan II pour les MRE et des services consulaires dans les pays d'accueil, est qu'il échappe de fait au contrôle du Ministère de l'Éducation Nationale dont le rôle se limite à « fournir » les enseignants⁵¹⁴.

Les enfants d'origine marocaine potentiellement scolarisables, sont estimés à 400 000 environ. Selon les responsables de l'elacm 60 000 seulement (dont 17 % de non marocains) bénéficient des cours dispensés par quelques 600 enseignants, tous instituteurs d'arabe expatriés du Maroc, encadrés par 5 inspecteurs dépourvus de moyens, dont 3 en France⁵¹⁵. Destinés à l'elacm officiel, les enseignants sont « récupérés » par les associations et les « centres culturels ». De fait, ces chiffres fonctionnent en trompe l'œil, créant une demande qui s'amplifie en dehors de toute autre considération. Ce qui n'est pas une solution en soi. Le nombre d'intervenants « informels » qui enseignent sans formation dans le cadre d'associations marocaines ou mixtes, est difficile à estimer. Mais il est à coup sûr considérable.

Contraint de s'adapter aux spécificités de chaque pays, cet enseignement se pratique selon différentes formules⁵¹⁶. En général, il fonctionne en vase clôt, séparé des activités scolaires institutionnelles et sans interaction avec l'enseignement officiel de la langue arabe dans les pays de résidence, lorsque cet enseignement existe. Toutes les évaluations mettent en évidence une série de déficits. En termes de conception des programmes par rapport au cadre scolaire et de vie des pays de résidence ; en termes d'adaptation des méthodes

⁵¹⁴ . 80 % du budget de la Fondation est alloué au salaire des enseignants elacm. À titre indicatif, l'exemple de la France montre que les enseignants et les élèves marocains des elco sont les plus nombreux : 286 Marocains sur un total de 986 professeurs ou maîtres du premier degré, 174 Turcs, Tunisiens, 145 Algériens, 126 Portugais, 80 Italiens, 35 Espagnols et 5 Serbes Monténégrins, et 23 000 élèves sur 64 800 élèves toute nationalités incluses (comparativement Algérie : 9 528. Tunisie : 4 712). Rapport : Jean David & Bruno Levallois.

⁵¹⁵ Les chiffres relatifs aux effectifs des élèves scolarisés dans l'elacm, fournis par les services pédagogiques des ambassades marocaines dans les pays de résidence sont difficilement vérifiables

⁵¹⁶ L'enseignement « Intégré » : Il s'agit d'un programme faisant partie du cursus scolaire des établissements où il est dispensé. L'enseignement « Différé » est dispensé en dehors des horaires officiels et des écoles où il est prodigué. L'enseignement « Parallèle » est organisé généralement par les associations pendant les week-ends.

d'enseignement ; en terme d'outils et de moyens didactiques ; et en termes de sélection, de formation initiale et continue des maîtres.

Toutefois, certains enseignants des pays d'accueil soulignent malgré tout, les avantages psycho-pédagogiques des elco qui seraient susceptibles de valoriser l'origine des enfants. Tous néanmoins, déplorent la conception et l'organisation de ces cours qui en font un « ghetto » communautaire qui perturbe la relation des enfants marocains avec les autres élèves et leur fait perdre un temps et une énergie nécessaires pour améliorer leurs performances scolaires. Cela est d'autant plus dommageable, qu'ils ont souvent des difficultés d'apprentissage, tout particulièrement en matière linguistique. Cet effet « pervers » de l'elacm, qui « prône par ailleurs l'intégration et la réussite scolaire des enfants » comme l'une de ses finalités, explique la défiance des parents soucieux de la scolarité et du bien être de leurs enfants.

Certaines remarques méritent d'être évoquées. D'abord sur les contenus pédagogiques, et particulièrement en ce qui concerne l'approche dite « interculturelle ». L'observation des classes montre que cette approche se réduit en général à une évocation folklorique de « traditions et de coutumes marocaines » (gastronomie, fêtes religieuses, célébrations, etc.). La dimension religieuse intrinsèque à certaines de ces coutumes est rappelée par « la force des choses ». Elle ne peut être évoquée et « traitée » sans parti pris ni incitation que, si l'enseignant a reçu une formation spécifique qui lui permet d'opérer la distinction entre le fait culturel dans l'action pédagogique et l'inculcation des préceptes de la foi. Ce qui n'est jamais le cas, sauf rare exception.

Ensuite il y a les clientèles scolaires des cours elacm. De fait, hormis pour certaines familles, la majorité des élèves inscrits appartiennent à des groupes peu intégrés ou en marge culturellement. Le souci premier est de sauvegarder l'autorité sur les enfants avec le désir de leur donner une éducation religieuse. Les deux se complétant, et ne pouvant réussir que par la soumission de l'enfant à un mode d'éducation autoritaire de type traditionnel. « *Modéré* » dans l'elacm intégré lorsqu'il est organisé sous le contrôle de l'institution scolaire officielle, ce mode d'éducation « *va de soi* » et se donne libre cours dans les autres formules.

Notons enfin que certains instituteurs, suite à un séjour prolongé, sont devenus de véritables « *médiateurs sociaux* » au sein des communautés immigrés dans lesquels ils travaillent.

a) Un choix « politique » : la « langue arabe »

Le choix de l'arabe standard pour l'elcm, affirmé d'autorité comme « langue maternelle », découle d'une vision idéologique et politique plus que d'une option pédagogique ; sans prendre en considération les évolutions des pratiques orales, ni les tensions linguistiques dues à la diversité des parlers arabes en situation d'immigration. Le problème n'est pas tant celui du choix de la langue, que l'instrumentalisation et la déviation de cet enseignement vers des objectifs extra pédagogiques et extra linguistiques (préservation du *lien* à la « mère patrie » et à la religion) et la fixation sur une pédagogie conservatrice et des méthodes obsolètes. Il n'est pas étonnant, que cet enseignement reste étranger à la révolution des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui ont radicalement transformé la didactique des langues.

Dans la même optique, l'arabe dialectal, incontournable dans tout apprentissage, est l'objet d'un déni paradoxal de principe, sous le prétexte des variations qui existent entre les dialectes des différents pays du Maghreb et du Machreq.

Les langues amazighe restent des langues « familiales » et font moins l'objet d'une demande d'enseignement. Bien que l'on assiste ces dernières années à l'émergence d'une « offre privée » d'enseignement de l'arabe en particulier et de l'amazighe à un moindre degré⁵¹⁷. La qualité de cet enseignement en plein essor est très inégale en matière de pédagogie, d'encadrement et de structure d'accueil. Souvent organisé par des associations culturelles, il accompagne un encadrement religieux. On distingue divers types d'initiatives. Les mosquées et les lieux de cultes qui se chiffrent par milliers (environ 1865 rien qu'en France). L'enseignement de l'arabe s'y fait généralement sur le modèle archaïque des écoles coraniques. Un enseignement associatif initié par des groupes de parents, lui aussi fortement tributaire du référentiel religieux. Enfin des établissements privés à but lucratif qui offrent un enseignement fonctionnel qui répond à une demande croissante depuis une dizaine d'années.

Ces types d'enseignement appellent quelques remarques. D'une manière générale la motivation religieuse y domine, avec l'influence d'organismes et d'associations laïques à caractère culturel ou d'associations musulmanes à caractère religieux aux diverses ramifications. Le « personnel enseignant », recruté sur le tas, est généralement sans formation initiale. Les manuels et les supports pédagogiques sont hétéroclites. Enfin il n'existe pas de structures de contrôle et d'évaluation de qualité.

⁵¹⁷ Confirmé par le sondage BVA/CCME. Voir annexes.

Indépendamment de ces observations, un aspect mérite d'être souligné. Ces initiatives regroupent des membres de la diaspora musulmane de diverses origines et nationalités (maghrébins, proche orientaux, africains, comoriens, etc.).

b) Statut de la langue arabe dans les pays d'accueil

L'enseignement de l'arabe comme « langue vivante » existe dans plusieurs pays européens depuis des décennies, notamment en France, dans les Pays-Bas et en Allemagne⁵¹⁸. Il a fait ses preuves avec une pédagogie et des méthodes didactiques efficaces. Pourquoi ces acquis, ne sont-ils pas pris en compte ?

L'élargissement de l'union Européenne a transformé les représentations de l'identité culturelle et linguistique des Européens. L'institution des Langues d'Europe a délimité les frontières d'une Identité Communautaire, englobant la diversité des cultures et le pluralisme linguistique. Cette évolution a conduit à une normalisation pédagogique par la mise en place par le Conseil de l'Europe, du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

En revanche, le statut de langue minoritaire des langues non européennes, dont l'arabe, s'accroît même si des dispositions normatives leur accordent certaines prérogatives.

c) Perspectives

Les rapports aux langues des marocains du monde s'inscrivent dans une volonté d'intégration dans la société dite d'accueil. Ce qui n'exclut ni les liens avec « le pays » ni le désir de la « langue d'origine ». Quête individuelle et expression d'une double appartenance où la langue d'origine, marqueur d'identité, se conjugue avec la diversité culturelle et linguistique. Les projets des elacm/elco ont été conçus dans un contexte aujourd'hui dépassé. Ils ont fait leur temps. Plus encore, les injonctions et les paradoxes qu'ils sous-tendent ne constituent pas un facteur positif d'inclusion. Les nouveaux rapports des MRE aux langues appellent une vision globale, une révision stratégique en matière de pédagogie et de gouvernance, un « réagencement » des ressources et des moyens. À ce titre, il est urgent

⁵¹⁸ Pour la France, voir la contribution de Bruno Levallois. Aussi, et entre autres, Charles Pellat. Une vie d'arabisant. Édition de la librairie d'Abencérage. 2007.

d'élaborer dans la concertation, une offre audacieuse et entièrement nouvelle en matière de langues et de culture ouverte sans réticences sur les opportunités qui s'offrent dans un monde globalisé pour concilier la quête légitime de la spécificité avec une authentique ouverture sur l'altérité .

II. Finalités de l'enseignement de l'arabe à l'étranger :

1) Dynamiques migratoires et offre publique et privée :

Le développement de l'enseignement de la langue arabe, tant dans les vécus migratoires, que lors des installations définitives, s'est principalement orienté vers une jeunesse née en contexte européen. Cette dominance est un fait qui concerne l'apprentissage dans le fondamental du moins. Pour l'enseignement dans le niveau supérieur, l'arabe s'élargit à un public beaucoup plus hétérogène.

Les structures d'apprentissage sont nombreuses et proposent des cours de niveau supérieur universitaire, de promotion sociale pour adultes ou des formations à horaire décalé pour enfants.

Des générations d'enfants issus de l'immigration continuent de se conditionner à une langue à partir des plages horaires du parascolaire. L'intérêt principal était centré sur la préservation d'une identité culturelle, religieuse et de l'utilisation de la langue comme lien ombilical avec les origines. Ce souci de la transmission, d'un bagage linguistique et culturel, est désormais le reflet d'une expérience de plus d'un quart de siècle.

La majeure partie des offres avance dans un tâtonnement. Quant aux modalités d'enseignements, les pédagogies se font à coup d'essais et de révisions progressives.

Les résultats de cet héritage d'enseignement sont aussi fort mitigés. Certains parlent de réussite sans pareille. Ces derniers mesurent le succès à partir de la frugalité des moyens et qui se renforce par la prise en compte du volontariat des pionniers. D'autres analyses tireront, par contre, la sonnette d'alarme et parleront même de fiasco. Ce bilan négatif est construit à partir des très faibles résultats des élèves, en matière de compétence linguistique.

La réflexion sur l'enseignement de l'arabe en contexte européen ne se gère donc pas dans l'indifférence. Ce champ, conséquent, fait même souvent l'objet d'un débat passionnel. Il s'y négocie indirectement les contours de l'identitaire d'une population démographiquement minoritaire, sur le plan des origines et des convictions.

Un premier recul historique permet de poser un bilan qualitatif global sur ces enseignements. Nous pouvons concentrer notre approche à partir des productions et des offres d'enseignements hétérogènes, par exemple. Ceux-ci diffèrent fondamentalement en terme d'objectifs (visées religieuses, culturelles, etc.), de capacités d'encadrements, de lieux de pratique (écoles de la république, mosquées, etc.) et de longévité (entre les expériences qui ont plus de 25 ans et celles qui n'ont pas plus de trois ans).

Mais nous pouvons aussi le voir en partant des résultats escomptés par ces formations. À savoir, le niveau linguistique de générations qui ont traversés ces classes d'arabe, pendant de nombreuses années très souvent.

Une série de questions viennent ainsi à l'esprit : les enfants de l'enseignement de l'arabe en Europe parlent-ils réellement l'arabe ? Savent-ils interagir au travers d'une conversation de base ? Comprennent-ils le contenu d'un journal télévisé ou d'une bande dessinée arabe ? Tous ces points sont cruciaux, car ils permettent de réfléchir aux stratégies à adopter pour les expériences à venir.

a) La langue dans le sillage d'une présence

Dans le courant des années 1960, une main-d'œuvre maghrébine s'installe en Europe, vaille que vaille. Cette présence temporaire ne se met certainement pas en perspective à partir du contexte des villes européennes. Pas dans les premières années du moins. Le visage de cette migration est essentiellement juvénile, masculin et issu de milieux ruraux. Une jeunesse ouvrière travaille alors durement pour préparer le retour au pays.

Cette population connaîtra une féminisation progressive, amorcée dans le courant des années 1970. Elle est due aux mariages et aux regroupements familiaux. Cette construction de couples en immigration va considérablement rajeunir la population, avec la naissance des enfants. Ces derniers retarderont le retour au pays et plus tard pousseront à la reconsidération même des trajectoires migratoires. Les enfants nés en Europe enracineront donc leurs familles en Europe. Cette constatation concerne la grande majorité des expériences familiales. Ce n'est qu'exceptionnellement que certaines familles connaîtront le retour au pays d'origine, soit par initiative personnelle ou avec l'aide des pouvoirs publics offrant alors une prime de départ.

Ce rêve du retour, longtemps ruminé par les parents, participera à construire et à pérenniser l'inconfortable positionnement d'une identité dans l'entre-deux. L'état d'esprit d'une présence restée temporaire, pour les pères de la première génération surtout, va attiser

l'urgence d'une préservation de soi. Le devenir (religieux, culturel, etc.) des enfants, hors du contexte d'origine, va très vite devenir source d'angoisse.

Il fallait alors se dire vite, conserver l'identité du pays à tout prix. Ainsi, une éducation aux us du pays se mit localement en œuvre et l'on passait naturellement par le média de la langue arabe pour y parvenir. Des amicales, associations, mosquées s'appuyaient sur les manuels scolaires des programmes du pays d'origine pour limiter les risques d'écart de niveau entre leurs enfants et ceux restés au pays. Le mot d'ordre implicite était donc basé sur la préparation aux retours imminents, même dans l'imaginaire.

En parallèle de ces premières tentatives d'encadrements, la scolarisation des enfants à l'école publique se normalise. Elle sert même d'alibi à l'enracinement des familles, mais elle est surtout l'occasion d'amorcer une réflexion fondamentale, pour ne pas dire une crise, portée sur les risques d'acculturation.

Les parents se sentaient dépassés par la vitesse avec laquelle leurs enfants perdaient leur réflexe dialectal et culturel. Progressivement, la langue d'origine, ainsi que les réflexes des cultures et des traditions devenaient presque exotiques. Cette évaporation des *inputs* du pays d'origine n'érodait en rien l'ancrage affectif, mais le là-bas était devenu pour ces jeunes, une référence aux pays des vacances scolaires.

C'est sur ce terreau des crises de la passation identitaire que vont se développer des structures d'enseignements de l'arabe sur tout le continent. Ce cycle d'apprentissage s'étendra de la fin des années 1970 et jusqu'au début des années 1980.

b) Génération arabisée :

Après la prise de conscience d'une installation en Europe, assumée de fait, les approches de l'enseignement vont progressivement sortir d'un bricolage structurel. Un champ de la langue arabe en contexte européen avait ainsi vu le jour dans le courant des années 1980. Il continue, comme chaque année, de concerner le vécu de milliers d'élèves.

À cette époque, les classes étaient autant un prolongement des familles que du pays de provenance. L'apprentissage passait donc par la sauvegarde d'une mémoire dialectale et d'une injection vivace de l'arabe. Il glissera ensuite, progressivement, vers la découverte de l'arabe comme langue quasi étrangère : le public infantile découvrait l'arabe comme langue étrangère.

Les mises sur pied de structures d'enseignement sont le fait d'accords politiques entre les pays de résidence et d'origine, tel que la France ou la Belgique. Ces développements par conventions ont permis d'insérer l'arabe, dès les années 1980, au sein des écoles publiques.

Mais ces initiatives sont également le fait d'une émanation de structures associatives locales. On peut globalement lire les offres du privé sur le temps, comme un passage des répliques d'enseignement du village d'origine, à celles de structures d'encadrements calquées sur les écoles publiques.

L'enseignement privé représente plus de 80 % des offres sur le marché de la langue arabe, tant pour les enfants que pour les adolescents. Le nombre d'élèves inscrits dans certaines écoles arabes, dépasse parfois le chiffre de mille. Il arrive même, que, faute de places supplémentaires, des parents se retrouvent contraints aux listes d'attentes ou à des déplacements conséquents vers d'autres écoles. La demande est donc importante, les investissements, pour ne pas dire les sacrifices (cours les week-ends, prix de la formation, abandon de hobbies ou d'activités sportives,...), sont considérables.

Face à ces mobilisations importantes, des débats, quant aux finalités, aux pédagogies et aux contenus, posent même la question de la pertinence ou non de recourir à l'enseignement de l'arabe aujourd'hui. Pour-quoi pas le berbère plutôt, ou le kabyle voire l'Amazighe diront certains.

Une controverse récurrente confronterait donc l'enseignement de l'arabe littéraire au poids identitaire que représente le parlé dialectal.

Les défenseurs de la première option mobilisent des motivations religieuses (accès aux sources scripturaires musulmanes) ou voient une possibilité de l'utilisation de la langue à l'échelle globale (compréhension des contenus de chaînes satellitaires, de la presse arabe, voyage dans les pays arabes, etc.).

Pour les autres, nous sommes plutôt dans le registre d'une revendication particulariste et dans la transmission d'une langue affective aux enfants. La corrélation avec la réalité des foyers, du village serait donc une contribution plus pertinente à la sauvegarde des identités. Le dialectal, avec ses spécificités régionales des origines, dépasserait de fait le cadre de l'arabe.

Dans le sillage de cette revendication, on retrouve tout le tissu des structures associatives qui sont portées par la sauvegarde militante des patrimoines culturels et linguistiques de localités d'origine.

Un tour d'horizon des contenus d'enseignement nous montre pourtant que le champ d'apprentissage n'est pas construit de manière paritaire entre les revendicateurs. La

représentation objective du champ de l'enseignement divulguerait une dominance pour la langue arabe littéraire, avec des expériences satellitaires et tardives pour l'enseignement dialectal des origines ethnoculturelles.

2) Le cas ELCO

Dans la première moitié des années 1980, des enseignants d'arabe arrivent dans les écoles publiques françaises ou belges notamment. Leur envoi par des pays tels que le Maroc et l'Algérie correspond à la signature d'une convention bilatérale, visant à accompagner la scolarisation des enfants d'immigrés. Une note de service de l'Éducation nationale française, adressée en avril 1983 aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, précisait la finalité de cette démarche.

La présence d'une jeunesse issue de la trajectoire migratoire du Maghreb serait prise en charge, culturellement, linguistiquement par des enseignants des pays d'origine, et ce pour « *atténuer la marginalisation* »⁵¹⁹ des élèves. Un budget conséquent est ainsi débloqué annuellement par les pays d'origine. Les pays de résidence, eux, continuent de tolérer ces enseignements dans l'école publique, à ces fins d'intégration.

La question fondamentale qui se pose, au regard des volontés d'atténuation de la marginalisation, est la condition d'apprentissage de l'élève.

Si ce dernier connaît une gêne à suivre un cours en français, ne faudrait-il pas lui rajouter des séances de rattrapage en français, plutôt que de l'arabe ? N'y a-t-il pas là un risque d'accentuation de la marginalisation ?

Aussi, les cours d'arabe peuvent être gérés selon une double disposition de la grille horaire. Ils sont soit différés du programme ou intégrés en son sein. Les cours différés, c'est-à-dire dispensés dans le parascolaire, pourraient être vus comme régulateurs de l'identitaire. En ce sens que l'apprenant trouverait là une reconnaissance de ses particularismes dans le cycle de l'école publique. Il n'y aurait théoriquement pas de rupture entre ce qu'il est dans le privé et ce qu'il retrouve dans le public. L'intégration de ces programmes à l'école ambitionnerait donc de faire adopter l'école par les enfants. Cette lecture peut s'envisager si l'on considère le motif qui consiste à : « *atténuer la marginalisation* » de ces jeunes.

Il est plus difficile de dégager des aspects positifs lorsqu'il s'agit de cours intégrés dans le programme général. En pratique, cette méthode consiste à venir chercher un élève au sein de

⁵¹⁹ Note de service n° 83-165 du 13 avril 1983 (Éducation nationale : DCRI). Voir annexes.

sa classe en l'écartant temporairement du suivi des cours et de ses camarades de classe. La distinction de l'élève, par le privilège d'un cours supplémentaire, pourrait tout autant développer une marginalisation et ainsi se mettre en porte-à-faux par rapport aux objectifs même de *l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* (ELCO).

Au-delà de ces considérations pratiques, sur le placement de cours d'arabe au cœur de plages horaires, des questions de fond restent posées. Nous sommes en droit de mesurer l'efficacité même d'un apprentissage dispensé à raison de deux heures par semaine. D'autant plus que ce programme de cours, en plus de promouvoir la langue arabe, tente d'informer à la culture des origines. L'établissement d'un bilan sur les acquis linguistiques et culturels des élèves d'ELCO après plus de vingt ans de présence sur le terrain est posé.

La réalisation du programme s'impose aussi par la présence effective d'une centaine d'enseignants de l'étranger : « *Comme pour les enseignements de langue et culture d'origine, à l'école élémentaire, les activités optionnelles sont assurées par des enseignants étrangers mis à disposition par leur gouvernement.* »⁵²⁰. Les conditions de leur implication sociale et éducative sont ouvertes. Il ne s'agit pas d'une critique de compétence, mais bien d'une réalisation optimale de leur application en contexte particulier. Ces professeurs, arrivés en milieu nouveau, sont portés avant tout sur leur situation personnelle et sur leurs conditions d'installation.

Ces professeurs, dispersés parfois sur plusieurs écoles, n'ont souvent pas le temps de tisser des relations professionnelles avec leurs collègues ou même de courtoisie, tel qu'il est d'usage dans les corps de métier.

Nous avons donc affaire à des enseignants qui, par les déplacements réguliers et la présence temporairement en Europe, vivent un paradoxe. En ce sens que, ces professeurs, à la marge du système scolaire, sont censés atténuer la marginalisation d'élèves nés en Europe.

a) Le champ des écoles arabes privées

Le milieu associatif maghrébin et le réseau des écoles arabes situées en annexes des mosquées ou des salles de prière, représentent la plus grande part du marché de l'enseignement de l'arabe.

⁵²⁰ Ibid

Une dizaine d'années d'enseignement de l'arabe par élève, à raison de 4 à 6 heures de cours par semaine (les samedis, dimanches ou mercredis) nous donnent une idée des budgets et des mobilisations que nécessite une telle formation.

Les cours sont adressés à des enfants dès l'âge de 5 à 6 ans et ils peuvent se prolonger jusqu'à l'âge de 14-15 ans en général. Après cette période, la courbe des participants chute considérablement. Ceci s'explique, certes, avec l'atteinte de l'âge de l'adolescence, comme la sociologie du bon sens nous l'indiquerait. Mais c'est surtout dû à une démotivation structurelle des apprenants, qui, longuement accumulée fini enfin par s'exprimer. En effet, dès que l'adolescent se sent en mesure de signifier son point de vue et le rendre effectif, c'est la rupture avec les cours qui est la conséquence. Certains utiliseront des subterfuges pour parvenir à leur fin, tel que la nécessité de pratiquer un sport ou un hobby, tandis que d'autres imposeront leur voix, exprimant une volonté explicite de cessation des cours.

La motivation de l'élève gagnerait à être posée, nous semble-t-il, en amont des ruptures, dans l'organisation même des cours. Elle doit être le noyau autour duquel prennent forme : les programmations, les choix des enseignants et jusqu'à l'aménagement des classes. Pourtant, on se rend assez vite compte que l'aspect communicationnel entre les programmeurs et les publics concernés est souvent à sens unique. La motivation est posée comme allant de soi, voire est perçue de facto comme négative par les directions, les enseignants et même les parents.

L'intérêt pour la langue arabe serait alors une consommation de fait en bas âge et une motivation à partir de l'âge adulte, moment où le désir d'apprendre est jumelé à un objectif précis. À partir de la vingtaine, beaucoup de jeunes, en effet, désirent revenir à l'apprentissage de l'arabe. La capitalisation de l'enseignement de l'arabe, au moment de l'enfance, par un travail sur la motivation, permettrait ce retour aux acquis à l'âge adulte. Après dix ans d'apprentissage en moyenne, le jeune devenu adulte pourrait au moins se targuer d'aller un peu plus loin, plutôt que de revenir aux fondamentaux.

La motivation comme centralité pose donc des questions d'ordre structurel : qu'en est-il des qualités des enseignements ? De l'aménagement des lieux d'apprentissage ? Sont-ils agréables ? Des méthodes pédagogiques ? Etc.

b) Adaptation de la matière à l'apprenant et à l'univers culturel de l'élève

Malgré la transition radicale d'un système d'éducation traditionnel, vers une démarche d'enseignement plus conventionnelle, le travail reste encore long. Sans doute que la prochaine

transition, tout aussi radicale, serait une adaptation de la matière à l'apprenant et où l'univers culturel de l'élève serait pris en compte. Car, si nous observons les représentations de personnages des manuels d'arabe en cours, on se rend compte que le travail n'en est qu'à ses prémises. Même les productions de manuels par des pédagogues en Europe continuent de projeter des contextes où l'enfant ne s'identifie pas directement.

Si nous tenons compte de la complexité des conditions de travail, auxquelles les écoles arabes sont soumises, nous nous rendons aussi compte des volontés inouïes qui ont été fournies. La surpopulation, la faille structurelle des ressources enseignantes (motivation, stabilité sociale, compétence, décalage culturel et/ou générationnel, bénévolat ou travail complémentaire, etc.) et les difficultés financières (impossibilité d'engagement d'un pédagogue ou d'un formateur, d'aménagement des espaces où l'enseignement intègre le ludique, cours de récréation, d'organisation de nouvelles classes en vue de pallier à la surpopulation, etc.) grippent les mécanismes qui assureraient un bond en avant.

Sur le plan pédagogique, ces structures souffrent d'un double malentendu quant aux finalités d'enseignement. Qu'attendons-nous comme grille des compétences au final ? Pour les parents, l'espoir est de voir leurs enfants parler couramment l'arabe littéraire ou manipuler avec aisance un livre en arabe et surtout le Coran.

Les enseignants, de leur côté, s'affairent à créer artificiellement les conditions d'expressions orales, afin de parvenir à cette finalité. Mais les structurations par la grammaire et la conjugaison dominent encore. La pédagogie démonstrative l'emporte sur la démarche inductive.

Le malentendu se situe dans l'essentialisation des accès à la langue. Il n'y a pas de séparation entre les finalités qui visent à accéder à l'arabe oral ou à l'arabe écrit. Pourtant, les démarches sont très différentes si l'on vise l'un ou l'autre cas. Être tenté de répondre subrepticement aux deux, semble un pari risqué. Il convient de faire des choix. Les conditions d'enseignement ne favorisent d'ailleurs pas une optimisation de l'expression orale. Aussi, même si les conditions étaient réunies, rares seraient les occasions où l'on pourrait couramment parler l'arabe littéraire. À moins de promouvoir d'avantage d'espaces artificiels.

L'autre malentendu concerne le manque de distinguo entre l'arabe comme langue fonctionnelle, permettant une communication de base ou un accès à la littérature arabe et celle vue comme outil d'accès aux sources scripturaires musulmanes.

Les enseignements sont ainsi enchevêtrés mais des précisions d'objectifs peuvent être envisagées. L'organisation par cycles, où l'on passerait de l'écrit vers l'oral et des accès

généraux à la langue et à la culture, vers des orientations religieuses, notamment, seraient fructifiant pour l'ensemble du champ.

Cette diversité dans le programme et la séparation des finalités, et donc des méthodes, participerait certainement à la motivation. Notons que l'argument le plus récurant de la démotivation consiste à dire : « *On fait toujours la même chose !* ».

L'enseignement de l'arabe à l'école publique est à l'heure des bilans. Les pouvoirs compétents en charge de ces matières sont aujourd'hui face à une convention qui pose la pertinence de sa survie. Les citoyens européens d'origine marocaine sont hollandais, français, belges et attendent un enseignement à jour par rapport à leurs nouveaux contextes identitaires.

En privé, les enjeux tournent autour du devenir des structures et sur l'insertion des propositions de cours de dialectes où de cultures des origines. Il n'y a pas de choix à faire entre l'un ou l'autre. Les parents et ensuite les enfants se positionneront sur un marché aux offres multiples, mais à l'heure qu'il est, il semble que la présence de l'islamité comme marqueur important aux attentes, va continuer d'offrir un public aux écoles arabes et aux mosquées.

Ces dernières sont mises au défi de prise en compte des motivations qui s'accompagne d'une inversion fondamentale des automatismes d'enseignement.

Section II. Le défi interculturel du programme LACM/ELCO (du modèle espagnol):

I - Gouvernance, ordonnancement institutionnel, ordonnancement pédagogique et intégration

1. Considérations préalables

D'un point de vue psycho-sociologique, il convient de rappeler, de temps à autre, que le nouveau contexte scolaire et social de la condition de jeune immigrant, marque de manière particulière et transcendante son identité et le développement de sa personnalité, son intégration socio-éducative étant de capitale importance pour son projet de vie et, par extension, pour la société.

D'autre part, il convient également de signaler que, parmi les jeunes immigrants qui assistent aujourd'hui aux écoles dans les pays d'immigration, une partie d'entre eux retournera dans son pays d'origine, d'autres resteront comme nationaux d'origine des pays où ils ont grandi scolairement et socialement et d'autres choisiront une option différente.

Devant cette réalité et la diversité culturelle où le jeune immigrant grandit et se forme, nous pensons que travailler aujourd'hui pour l'inter culturalité est une nécessité éducative pour affronter et prévenir des situations comme l'intolérance, le racisme, la xénophobie ou la marginalisation.

C'est pourquoi nous considérons de capitale importance, dans le processus d'intégration des élèves immigrants dont la langue maternelle n'est pas celle de l'école du pays d'accueil, que l'on prête une attention spéciale à l'Enseignement de la Langue et la Culture d'Origine (ELCO), et que les deux objectifs prioritaires, tant de l'École du pays d'accueil que, dans ce cas, des Programmes de Langue Arabe et Culture Marocaine, doivent être :

Fournir aux élèves une formation qui leur permette de sauvegarder leur identité, de maintenir leur langue, de vivre leur culture en respectant celle du pays d'accueil, avoir confiance en eux-mêmes et en leur avenir en laissant de côté les aspects négatifs que peuvent produire les effets de l'immigration.

Parvenir à leur adaptation à l'école et à leur nouvelle vie en développant pour cela des valeurs de tolérance et de solidarité.

2. Cadre juridico-politique. L'intégration interculturelle

Comme pays qui a vécu le phénomène de l'émigration, en Espagne, on sait très bien que l'objectif de l'intégration est prioritaire et compatible avec celui de faciliter le maintien des marques d'identité culturelle de l'immigrant, raison pour laquelle on mise sur des politiques d'intégration interculturelle, leur prêtant, ces dernières années, une attention particulière et octroyant des moyens pour cela.

Ces politiques se situent dans un grand cadre politique général, celui de l'Alliance des Civilisations, bien connu de tous, et dans un cadre juridique espagnol, dans lequel nous soulignons la Loi Organique d'Éducation de 2006 et le Plan Stratégique de Citoyenneté et d'Intégration de 2007, doté d'un important budget.

Parmi les prémisses du « Plan Stratégique de Citoyenneté et d'Intégration, se détache la conception de l'intégration comme processus bidirectionnel, d'adaptation mutuelle, et parmi ses principes, celui de l'interculturalité », où n'a pas sa place la possibilité d'une simple assimilation aux modèles culturels dominants (modèles assimilationnistes) ni d'une simple juxtaposition de cultures qui s'ignorent (modèles mosaïques), et où les défis socio-pédagogiques doivent être guidés par le « dialogue interculturel ». Celui-ci exige de reconnaître et de respecter les différences, tout en recherchant la communication, le dialogue critique, l'interrelation et l'interaction des personnes qui appartiennent à différentes cultures, sur le fondement des valeurs de base partagées.

Le résultat serait la production de nouvelles réalités culturelles, dans lesquelles tous les individus et tous les groupes pourraient se transformer et s'enrichir à travers l'acquisition de compétences interculturelles.

3. Défis socio-pédagogiques des Programmes ELCO/LACM

Dans ce contexte, les Programmes d'Enseignement de Langue et Culture d'Origine (désormais, Programmes ELCO/LACM) peuvent et doivent jouer un rôle d'importance capitale s'ils s'orientent et se développent depuis le principe de l'intégration bidirectionnelle et celui de l'interculturalité tel qu'on l'entend ici.

II. Dispositifs Institutionnels du modèle espagnol. Nouveaux défis de l'enseignement de l'arabe et de la culture marocaine

1. Intégration des Programmes ELCO/LACM. Les défis éducatifs inter-culturels

Les Programmes ELCO/LACM devraient, par conséquent, être intégrés en accord avec les prémisses et les principes interculturels précédemment exposés, à tous les niveaux et dans tous leurs éléments : Gouvernements et Administration impliqués des deux pays (dans ce cas, le Maroc et l'Espagne) avec les instruments juridiques de coopération adéquats ; Administrations et institutions responsables de leur implantation et de leur application, de leur gestion et de leur fonctionnement, ainsi que de leur évaluation et optimisation, et de leur promotion et innovation ; processus de nomination, affectation de poste et intégration des

enseignants ; référent curriculaire des enseignements ; évaluation du processus d'enseignement-apprentissage des élèves ; etc.

2- Le modèle espagnol de l'aménagement institutionnel

a. Gouvernance du Programme ELCO/LACM dans un pays décentralisé

Tout d'abord, il est important de souligner que l'Espagne est un pays pluriel, divers et décentralisé, linguistiquement, culturellement et politiquement –, dans lequel, outre le Gouvernement central, il existe 17 Gouvernements de Communautés Autonomes (désormais, CCAA) avec d'importantes compétences en matière éducative transférées par l'État.

Si ceci offre bien l'avantage d'un contact plus direct avec les personnes impliquées, cela suppose aussi une plus grande difficulté de gestion et de gouvernance du Programme ELCO/LACM.

Il faut cependant souligner que, durant les dernières années, bien qu'avec les difficultés inhérentes à ce défi éducatif interculturel ambitieux et propres d'un État décentralisé, l'on travaille, depuis les prémisses et les principes interculturels précédemment exposés, de manière assez satisfaisante et avec des résultats significatifs, à tous les niveaux et dans tous ses éléments.

Mais il faut bien reconnaître que rien ou bien peu aurait été possible sans le concours efficace de l'Ambassade du Royaume du Maroc et de son Ambassadeur, et de son Attachée d'Éducation, sans le concours, la réceptivité et la collaboration des Administrations éducatives des Gouvernements des CCAA comme responsables de son application et, enfin, sans la volonté politique et le soutien du Ministère de l'Éducation du Gouvernement de l'Espagne.

b) Base juridique et caractère du Programme ELCO/LACM

Le Programme d'Enseignement de Langue Arabe et Culture Marocaine est établi en application de l'article IV.2 de la Convention de Coopération Culturelle entre le Gouvernement de l'Espagne et le Gouvernement du Royaume du Maroc du 14 octobre 1980, qui établit les bases du Programme.

Il s'agit, par conséquent, d'un Programme d'État, non transféré aux Administrations éducatives des Gouvernements des CCAA, avec des racines profondes et significatives dans

les relations hispano-marocaines et d'un intérêt tout particulier dans les accords de toutes les Réunions de Haut Niveau Espagne-Maroc.

Il convient de préciser qu'aux objectifs propres des Programmes ELCO/LACM, il a paru nécessaire d'ajouter celui de la promotion de l'éducation interculturelle.

c) Aménagement institutionnel

Partant du principe d'un respect rigoureux envers les compétences de chacune des Administrations impliquées (Ministère de l'Éducation du Gouvernement de l'Espagne, le Maroc et son Ambassade à Madrid et les Administrations éducatives des Gouvernements des CCAA), à partir de l'année scolaire 2004-2005, sous l'initiative et la direction du Ministère de l'Éducation, on a procédé, d'un commun accord entre les parties, à son aménagement institutionnel, en mettant à la disposition du Programme des ressources humaines et des moyens économiques et matériels.

Ainsi, a-t-on facilité, de manière efficace et efficiente, non seulement sa gestion, sa coordination et son fonctionnement, mais également une intégration progressive du Programme et de ses enseignants dans le Système éducatif espagnol et dans les établissements scolaires.

d) Coordination, administration et suivi

Tant par la nature du Programme proprement dit que par le fait que l'Espagne est un État décentralisé en matière éducative, la coordination et l'administration de son fonctionnement, se situent à trois niveaux :

❖ Ministère de l'Éducation. Il dirige l'implantation, l'application, le fonctionnement, le suivi, la statistique, etc. du Programme, en coordination avec l'Ambassade du Royaume du Maroc à Madrid et avec les Administrations éducatives des CCAA. Un Coordinateur National du Programme ELCO/LACM, nommé par le Ministère de l'Éducation du Gouvernement de l'Espagne, assume la responsabilité de tout cela.

Toute gestion, initiative ou proposition en rapport avec le Programme est toujours canalisée à travers la Coordination Nationale.

❖ Ambassade du Royaume du Maroc en Espagne/Services Éducatifs. Ils sont en coordination avec le Ministère de l'Éducation, pour toutes les questions relatives à des propositions d'aménagement et d'intégration institutionnelle, scolaire et pédagogique du

Programme ; à des propositions de nomination de nouveaux professeurs, de transferts, de permutations, de cessations d'activité ; à des avertissements et rappels à l'ordre ; à des problèmes dans le fonctionnement des Cours de LACM ; à l'aménagement de critères en rapport avec l'homologation et l'optimisation d'horaires d'enseignement direct et d'horaires complémentaires, regroupements d'élèves ; à l'élaboration de matériaux pédagogiques ; à des réunions de coordination et de suivi du Programme ; à la statistique ..etc

❖ Départements d'Éducation des CCAA. Conformément à leurs compétences en matière éducative, ils appliquent le Programme et le mettent en place dans leurs établissements scolaires. La responsabilité de tout cela est assumée par les Coordinateurs Autonomes, nommés à cet effet par leurs Administrations éducatives, qui se coordonnent, à leur tour, avec le Coordinateur National du Ministère de l'Éducation. Dans les CCAA pluriprovinciales, un Coordinateur Provincial ou Régional assiste le Coordinateur Autonome de son Département d'Éducation.

❖ Groupe Mixte d'Experts hispano-marocain. À ces trois niveaux, il faut ajouter le Groupe Mixte d'Experts Hispano-Marocain, créé en 1992 et formé par des autorités éducatives espagnoles et marocaines, lequel se réunit alternativement à Madrid et à Rabat, et définit les lignes générales de collaboration.

En outre, chaque année, se tient à Madrid une Réunion Coordinateur National-Coordinateurs Autonomes pour évaluer la situation du Programme, et, le cas échéant, résoudre des problèmes de fonctionnement, faire des propositions d'amélioration et/ou de fonctionnement, d'innovation éducative, etc. L'on invite toujours à cette Réunion l'Attachée d'Éducation de l'Ambassade du Royaume du Maroc en tant que Responsable et Coordinatrice du Programme ELCO/LACM en Espagne pour la partie marocaine.

e) Processus de nomination et d'incorporation des enseignants

❖ **Sélection et nomination.** La sélection et la nomination des Professeurs de LACM relève de la compétence du Maroc, ainsi qu'établi dans la Convention de Coopération Culturelle entre le Gouvernement de l'Espagne et le Gouvernement du Royaume du Maroc.

❖ **Propositions de nomination,** affectation de postes, transferts, cessations d'activité... Les propositions de nomination de professeurs, ainsi que d'affectation de poste, de transferts, de cessations d'activité, d'avertissements, etc., sont canalisés à travers le Ministère de

l'Éducation qui les transmet, selon leur origine, soit à la Communauté autonome correspondante soit à l'Ambassade du Maroc.

❖ **Lettres de Mission**, Nomination et Procès Verbal d'Affectation-Installation. Dans le cadre de ce protocole, l'Ambassade du Royaume du Maroc fournit à l'enseignant nommé en mission éducative en Espagne une Lettre de Mission et, après présentation de ce document, l'Administration éducative de la Communauté autonome d'affectation lui remet un Document l'accréditant comme Professeur du Programme ELCO/ LACM (Nomination et Procès Verbal d'Affectation-Installation) en précisant les établissements scolaires d'affectation. Au vu de ce document, la Direction des établissements scolaires d'affectation met à la disposition de l'enseignant des salles de classe, des horaires et des moyens pour les cours du Programme ELCO/LACM.

De cette façon et depuis une considération institutionnelle, on essaie de faire en sorte que le professeur marocain soit assimilé au professeur autochtone, ce qui a supposé un pas important dans la sécurité juridique des personnes impliquées, dans l'intégration ordonnée du Programme et de son corps enseignant dans le système éducatif espagnol et dans l'amélioration de son fonctionnement.

❖ **Financement**

Conformément à la Convention Hispano-Marocaine de Coopération Culturelle, la sélection ainsi que la rémunération des enseignants dépend entièrement du Maroc.

Les moyens matériels et économiques, ainsi que les ressources humaines qui rendent possible la planification, l'organisation, le soutien et l'intégration du Programme et les Cours d'ELCO/LACM dans les établissements scolaires sont à la charge des Administrations éducatives espagnoles. À cette fin, elles ont attribué un budget spécifique aux établissements scolaires dans lesquels ont lieu ces Cours.

D'autre part, les Administrations éducatives de certaines CCAA ont fait une proposition, sur initiative propre, qui, si elle est menée à bien, supposera une possible modalité de financement nouvelle et innovatrice, consistant à assumer la rémunération des enseignants marocains du Programme ELCO/LACM en échange d'assurer l'enseignement d'autres matières à tous les élèves de l'établissement.

III. Le modèle espagnol de l'aménagement pédagogique interculturel

1. Intégration du Programme ELCO/LACM et de ses enseignements dans le Système éducatif et dans les établissements scolaires et leurs équipes pédagogiques.

Traditionnellement, l'organisation des enseignements du Programme ELCO/LACM était limitée à un schéma de deux Modalités, la Modalité A ou de Cours hors de l'horaire scolaire ordinaire de l'établissement (Cours différés) et la Modalité B ou de Cours intégrés dans l'horaire scolaire ordinaire de l'établissement (en Espagne, 56 % des enseignants et 59 % des groupes d'élèves, selon des données statistiques de l'année scolaire 2008-2009).

Les deux Modalités ont leurs avantages et leurs inconvénients, mais, généralement, toutes deux souffraient d'une marginalité très visible et ne prenaient pratiquement pas en compte ce que nous appelons une intégration interculturelle.

Pour cette raison et dans le cadre des politiques éducatives de ces dernières années, on essaie, en Espagne, de parvenir à une plus grande intégration du Programme et de son corps enseignant dans le Système éducatif espagnol, dans les établissements scolaires et dans leurs équipes pédagogiques, à travers son aménagement pédagogique, depuis des critères innovateurs, interculturels et d'optimisation de ressources.

En ce sens, on a procédé à une extension d'objectifs du Programme ELCO/LACM, à travers les instruments suivants :

❖ **Programmation Annuelle des Cours de LACM** intégrée dans la Programmation Générale Annuelle et le Mémoire Annuel de l'établissement scolaire. En partant du principe que ce que l'on prétend est que le professeur marocain soit assimilé au professeur autochtone, de la même façon que tous les autres enseignants de l'établissement, il doit remettre la

Programmation Annuelle des Cours de LACM à la Direction des établissements d'affectation où il exerce afin de l'intégrer dans la Programmation Générale Annuelle qui doit être approuvée par le Conseil d'Établissement en tant que plus haute institution de contrôle et de décision de l'établissement et qui est obligatoire selon la législation éducative espagnole.

De cette manière, sont rendues possibles : l'évaluation continue du processus d'enseignement-apprentissage des élèves des Cours de LACM, ainsi que des enseignants ; l'inclusion de leurs résultats, selon la Fiche-Modèle espagnol-arabe remise par les Services Éducatifs de l'Ambassade du Maroc, dans le Bulletin d'évaluation de l'établissement qui est envoyé périodiquement aux parents d'élèves ; et le Mémoire Annuel de l'établissement, également obligatoire dans la législation éducative espagnole.

❖ **Référent curriculaire du Programme ELCO/LACM.** Il s'agit d'un document pédagogique, qui vient combler la nécessité d'ordonner les références curriculaires des

enseignements du Programme ELCO/LACM, et il est le fruit de la collaboration hispano-marocaine à tous niveaux.

❖ **Horaire complémentaire des Professeurs de LACM.** Avec celui-ci, on prétend répondre, de manière plus efficace et spécialisée, aux néces-sités de compensation éducative des élèves marocains avec des activités programmées spécifiquement à cette fin.

a) Le Guide Pratique des Professeurs de Langue Arabe et Culture Marocaine

Ce document pédagogique est conçu comme proposition curriculaire de référence commune pour l'enseignement en Espagne de la Langue Arabe et la Culture Marocaine depuis des points de vue interculturels.

Approuvé par le Groupe Mixte d'Experts Hispano-Marocain et déjà publié en édition bilingue espagnol-arabe, il se fonde sur les législations éducatives espagnole et marocaine, prenant en compte les changements intervenus ces dernières années dans les deux systèmes éducatifs. Il éta-blit des niveaux et des cycles d'enseignement ; il développe des principes méthodologiques devant orienter la pratique éducative de ces enseigne-ments ; et il définit et développe une série séquentielle d'objectifs, de contenus et de critères d'évaluation, – généraux, spécifiques et par cycles –, linguistiques, culturels et interculturels, parmi lesquels sont inclus également l'éducation civique et le fait religieux.

Avec ce document on tente d'ordonner et d'intégrer pédagogiquement le Programme ELCO/LACM dans la Programmation Générale Annuelle et dans le Mémoire Annuel des établissements scolaires, d'unifier les critè-res de programmation, de faciliter l'autonomie pédagogique de l'enseignant et de rendre possible une évaluation de résultats, tant du processus d'enseignement-apprentissage que du Programme proprement dit.

C'est également le résultat de la collaboration hispano-marocaine à tous niveaux : élaboration par un Groupe de travail hispano-marocain formé par des enseignants marocains du Programme de LACM et par des enseignants espagnols des établissements scolaires dans lesquels il est imparti ; consensus, direction et coordination conjointe du Ministère espagnol de l'Éducation et des Services Éducatifs/Coordination de la Mission Culturelle Marocaine en Espagne de l'Ambassade du Royaume du Maroc à Madrid ; et, en dernier lieu, approbation par le Groupe Mixte d'Experts Hispano-Marocain.

b) Stratégies pédagogiques intégratrices pour le succès scolaire et l'insertion professionnelle

Devant la réalité d'un taux préoccupant d'échec ou d'abandon scolaire précoce parmi les élèves marocains en Espagne, et d'un faible pourcentage qui commence ou réussit le Baccalauréat ou la Formation Professionnelle de Degré Supérieur, on a estimé nécessaire et opportun de procéder, ainsi qu'il a été déjà dit auparavant, à une extension d'objectifs du Programme ELCO/LACM, en assignant un horaire complémentaire aux professeurs afin que le Programme et ses enseignants soient aussi un moyen complémentaire spécifique de compensation éducative envers les élèves marocains.

Pendant cet horaire complémentaire, le professeur marocain du Programme effectue les activités suivantes : soutien tutoriel, collaboration avec le Service d'orientation, remédiation scolaire avec les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, médiation scolaire et familiale, stratégies de rapprochement des familles vers l'école, participation à des activités interculturelles, enseignement de la langue arabe à des professeurs espagnols de l'établissement, etc.

2. Incidences socio-familiales et professionnelles

L'arabe qui est enseigné à l'école aux élèves n'est pas celui qui est parlé, généralement, ni en famille ni chez eux, ce qu'il faut bien prendre en compte étant donné que l'arabe a besoin de beaucoup de vocabulaire, qui, bien souvent, ne se modernise pas. C'est pourquoi, à mon avis, l'objectif principal des Programmes ELCO/LACM, doit être celui d'apprendre à communiquer avec les autres.

En effet, bien que la relation entre le dialecte et l'arabe soit très profonde, l'incidence socio-familiale et professionnelle de ce que pourrait obtenir l'enseignement de l'arabe moderne pourrait être déterminante, tant en ce qui concerne les familles des élèves, que l'incidence professionnelle et la fonction socio-lingüistique que doit remplir la Langue arabe face à la mondialisation des langues.

D'autre part, la relation famille immigrante-école est généralement quasi inexistante, étant donné des difficultés de communication, incompatibilité des heures du travail et des horaires de l'école, etc.

Ces facteurs ayant généralement une incidence sur la motivation scolaire des jeunes élèves immigrants et, par conséquent, sur leur formation et leur avenir professionnel, l'un des objectifs fixé dans l'horaire complémentaire des enseignants a été précisément celui de la

médiation famille-école, celui du rapprochement des familles vers l'établissement scolaire et celui de leur participation, avec des stratégies adéquatement conçues.

Précisément dans ce but, l'un des critères pris en considération lors de l'élaboration du Guide Pratique des Professeurs de Langue Arabe et Culture Marocaine a été celui d'affronter l'interculturalité depuis les objectifs et les contenus et activités interculturels, centrés sur des sujets concrets et sur l'environnement et le contexte scolaire, familial, local, etc. de tous les élèves de l'établissement, en essayant de souligner les aspects positifs des différences culturelles, afin de favoriser la tolérance.

a) Perspectives d'ajustement et d'intégration interculturelle

Jusqu'à il y a trois ou quatre ans, le Programme ELCO/LACM en Espagne était un Programme strictement ELCO, c'est-à-dire que ses objectifs, ses contenus et sa méthodologie étaient une simple transposition de l'école marocaine à un autre contexte bien différent comme celui du pays d'accueil, et nombre de ses contenus ainsi que sa méthodologie avaient une conception à tendance très rituelle.

Cependant, pour le modèle espagnol, c'était une situation qui exigeait des ajustements devant s'orienter vers des modèles éducatifs interculturels et vers une plus grande intégration des Programmes ELCO/LACM dans le Système éducatif du pays d'accueil. Pour cela, il était nécessaire de mettre en place des stratégies éducatives innovatrices à visée interculturelle, de manière à ce que les jeunes puissent opter pour un projet de vie dans le pays d'origine ou dans le pays d'accueil, qu'ils soient des jeunes qualifiés humainement et professionnellement pour faire face aux défis du futur et, qu'à travers leurs compétences interculturelles, ils parviennent à promouvoir la tolérance, les valeurs et les droits universels et l'Alliance de Civilisations.

C'est dans ce but interculturel que l'on doit situer les ajustements de l'aménagement institutionnel et de l'aménagement pédagogique du Programme ELCO/LACM précédemment décrits, mais, dans ce défi d'intégration interculturelle, il semble logique que d'autres ajustements s'avèrent aussi nécessaires.

Et ainsi, dans cette entreprise d'intégration interculturelle progressive, on essaie actuellement, d'une part de faire en sorte qu'outre les élèves marocains, des élèves espagnols et d'autres nationalités qui en font la demande assistent aussi aux Cours ELCO/LACM (leur nombre reste encore faible à l'heure actuelle) ; et d'autre part, on essaie également de parvenir à l'aboutissement du projet d'intégrer la Langue Arabe et la Culture Marocaine comme matière à option du Plan d'études d'Éducation secondaire obligatoire (12-16 années) offerte

par l'établissement scolaire (actuellement, en phase d'étude et d'approbation). En ce sens, je suggère, dans le cadre de la coopération hispano-marocaine, la création de Sections Internationales de LACM.

Finalement et pour ce que cela peut signifier dans un cadre de diversité religieuse et d'éducation interculturelle, conformément aux Accords souscrits par le Gouvernement espagnol et la Commission Islamique d'Espagne, dans les établissements scolaires espagnols – et au même titre que la Religion Catholique ou d'autres confessions – des Cours de Religion islamique sont donnés aux élèves dont les familles le sollicitent librement en accord avec leurs convictions. Cependant, ces cours n'ont rien à voir avec les cours et les enseignements du Programme ELCO/LACM. La rémunération des enseignants de ces Cours de Religion islamique est à la charge du Ministère espagnol de l'Éducation.

b) La Formation du corps enseignant

Dans le but de promouvoir et de faciliter une plus grande intégration du Programme ELCO/LACM et de son corps enseignant dans le Système éducatif du pays d'accueil, dans les établissements scolaires et dans leurs équipes pédagogiques, il est souhaitable et nécessaire d'établir, d'une part, une formation spécifique et obligatoire pour les enseignants marocains avant leur incorporation à leurs postes d'affectation (l'Espagne, dans ce cas), et d'autre part, la planification et la programmation d'Actions formatives ad hoc à caractère interculturel, adressées conjointement aux enseignants, tant autochtones que marocains.

À cet effet, on demanderait la collaboration des pays d'accueil, tant en ce qui concerne le financement que les formateurs.

IV. Pour le Renforcement de la langue arabe une révision du rôle des programmes d'elco à l'école espagnole

Le programme ELCO (Enseignement de la langue et de la culture d'origine)⁵²¹, destiné aux élèves marocains résidant en Espagne, a été officiellement lancé en 1995. À ce moment là, les Marocains étaient les résidents extracommunautaires les plus nombreux, avec une forte présence dans les centres scolaires, soit environ 9 000 étudiants. Toutefois, en Espagne la mise en marche de ce programme linguistique, axé sur l'enseignement de l'arabe au primaire et dans certains centres du secondaire, ne dépend pas tellement du nombre de résidents et

⁵²¹ Actuellement nommé programme de la Langue Arabe et de la Culture Marocaine (LACM)

enfants scolarisés marocains. En réalité, ses bases se fondent sur la Convention de coopération culturelle entre l'Espagne et le Maroc, signée en 1980. Il a été développé grâce au Programme d'application de l'accord culturel espano-marocain signé en 1992⁵²². C'est-à-dire bien avant même d'entrevoir le volume d'immigration qui allait affecter l'actuel système éducatif.

Dans la foulée des accords conclus depuis les années 70 avec d'autres pays du nord de l'Europe, tels que la Hollande, la France ou l'Allemagne, l'Espagne a mis en place ces classes de langue arabe en partant d'un modèle similaire au modèle européen, mais avec quelques différences axées sur l'adaptation de ses principes à la nouvelle réalité d'une immigration qui, loin de retourner à ses pays d'origine, reste dans les pays d'accueil.

Si dans les premiers programmes ELCO les cours de langue arabe avaient pour principal objectif d'aider les enfants marocains à se (ré) adapter lors de leur retour au Maroc ; dans le cas espagnol cet objectif disparaît et on inclut dans les programmes de nouveaux objectifs liés, essentiellement, à la promotion et au maintien de ce qu'on appelle les « langues immigrées minoritaires »⁵²³. Cette nouvelle mission est liée à la prémisse qu'ELCO doit contribuer à l'amélioration de l'intégration socio éducative des élèves originaires du pays voisin. Bien que ce changement d'objectifs aurait dû modifier aussi le rôle joué jusqu'ici par le Maroc, en qualité de responsable direct du programme, la réalité est que sa gestion continue à être axée sur le recrutement et la rémunération des professeurs et l'élaboration des matériaux pédagogiques nécessaires. Aujourd'hui, bien que l'on sache déjà que la (ré) installation des immigrés relève de l'extraordinaire, le Maroc continue d'enseigner aux enfants des immigrés à être marocains⁵²⁴ au moment où les gouvernements espagnols éludent le développement de politiques linguistiques intégrales, respectueuses de la différence et conformes avec la réalité multilingue et multiculturelle de la société en général et des centres éducatifs en particulier.

Partant des prémisses mentionnées, l'objectif fondamental à ce propos est de présenter la situation de la langue arabe dans le cadre de la politique linguistique que le gouvernement

⁵²² Malgré le fait que les cours d'arabe, dans le cadre du programme ELCO, ont commencé au cours de l'année scolaire 1994/95, pendant les années précédentes cet enseignement fut initié, à titre expérimental, dans des centres de la Région de Madrid. Et ce grâce à la Convention de Coopération susmentionnée

⁵²³ Suivant la terminologie utilisée par McPake et. al. les « langues immigrées » sont les langues utilisées par les immigrés et les réfugiés récemment installés en Europe. Voir McPake et. al. (2007) *Valoriser toutes les langues en Europe*. Graz : European Centre for Modern Languages. Disponible sur le site web : <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/4/language/fr-FR/>

⁵²⁴ Laura Mijares (2006) Apprendre à être marocain. Immigration, diversité et école. Madrid : Éditions de l'Orient et de la Méditerranée

espagnol développe face à l'immigration et au programme ELCO en tant qu'unique programme officiel pouvant être inséré dans les programmes de « reconnaissance linguistique »

Pour réaliser cet objectif, nous traitons la question en quatre points essentiels : La première est une brève introduction de la réglementation et recommandations européennes relatives à l'élaboration des politiques linguistiques, notamment en ce qui concerne les « langues immigrées ». Le deuxième point présente un panorama général des caractéristiques de l'école espagnole en rapport avec l'immigration, et par conséquent, des programmes éducatifs destinés à cette catégorie. Ensuite nous analysons certaines contradictions qu'affrontent une grande partie des politiques linguistiques, en faisant une référence spéciale au cas de l'arabe dans la Communauté de Madrid, où en même temps qu'on investit dans les programmes d'enseignement bilingue anglais/espagnol, on assiste à un abandon systématique des autres langues. Le dernier point présente quelques brèves constatations.

1. Changement des politiques linguistiques en Europe

Au cours des dernières années, un changement fondamental s'est produit en Europe, en ce qui concerne les recommandations relatives à l'élaboration et au développement de politiques linguistiques respectueuses de la diversité. Dans ce sens, l'idée, de plus en plus courante, est qu'il est nécessaire de dépasser la phase, prédominante jusqu'à présent, d'implémentation des politiques linguistiques monolingues ; c'est-à-dire des politiques reposant sur l'idée que chacun possède une première langue et que pour acquérir une deuxième ou d'autres langues, il devra passer nécessairement par un enseignement de type scolaire. À partir des instances européennes, tel que le Conseil de l'Europe, à travers sa Division des Politiques Linguistiques, on promeut de nouvelles méthodes de compréhension et d'apprentissage des langues. Méthodes moins réductionnistes fondées sur une perspective multilingue de la connaissance et de l'apprentissage linguistiques. Par exemple, l'introduction de nouvelles catégories linguistiques avec lesquelles on peut se référer aux différentes réalités en Europe, et on recommande non seulement des actions relatives aux langues nationales dans les écoles, mais aussi en ce qui concerne les langues minoritaires telles que les langues régionales et celles immigrées.

L'évolution de la question linguistique, dans le cadre du Conseil de l'Europe n'a pas été rapide, mais elle a eu des résultats concrétisés dans une législation qu'un grand nombre de

pays ont acceptée. En ce qui concerne les langues régionales, le processus a commencé en 1982 par la création du *Bureau européen pour les Langues moins répandues*, dont l'objectif est de soutenir la diversité linguistique en Europe. En 1987, a été créé le Réseau européen MERCATOR, chargé de promouvoir la recherche sur le statut et l'utilisation des langues régionales ou minoritaires. En 1992, la *Charte européenne des langues minoritaires ou régionales* a été rédigée finalement. Elle énumère une série de mesures visant à faciliter et à promouvoir l'utilisation, même dans le domaine de l'éducation aussi, de certaines langues régionales ou minoritaires.

En ce qui concerne la législation relative aux langues de l'immigration, il convient de tenir compte que cette législation est étroitement liée au processus de mobilité des travailleurs étrangers en Europe. C'est pour cette raison que l'une des premières directives de la Communauté Économique Européenne, sur la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés, en 1977, recommandait l'enseignement de la langue maternelle des enfants de travailleurs étrangers⁵²⁵. Même, si dans la réalité, cette réglementation a eu peu d'impact et qu'il faudra attendre les premières années du nouveau siècle pour parvenir à un véritable changement du statut des langues immigrées. La nouvelle approche de la question, plus globale et inclusive, comme mentionné ci-dessus, a commencé en 2003, lorsqu'aura lieu la communication de la Commission intitulée : *Promouvoir l'Apprentissage des Langues et la diversité linguistique : plan d'action 2004-2006*.

Son point de départ est la nécessité d'encourager les citoyens à apprendre non seulement les langues nationales des États membres mais aussi d'autres langues, parmi lesquelles on compte, aussi bien les langues régionales et minoritaires que comme celles des immigrés. Au cours de la même année 2003, le Conseil de l'Europe a élaboré un guide – *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation multilingue* – dans lequel sont redéfinies, de manière plus exhaustive, l'ensemble des langues que les Européens devraient apprendre. En plus de mentionner les langues nationales des États membres, d'autres langues y sont mentionnées parmi lesquelles, pour la première fois, des langues non européennes.

La raison du changement vers une orientation plus globale sur l'apprentissage linguistique, doit être recherchée dans le rôle de l'anglais en tant que langue internationale, et le constat, par les experts, de l'incidence de ce fait sur la réalité linguistique européenne. Dans ce sens,

⁵²⁵ Directive 77/486/CEE, article 3.

s'il est vrai que de nombreux experts indiquent qu'il est nécessaire d'avoir une *linguæ franca*, ils constatent aussi que cette prééminence est en train de contribuer activement à la réduction de la diversité linguistique dans certaines régions du monde.

D'après ce qui a été exposé jusqu'à présent, on peut dire qu'il y a, au moins du point de vue théorique, une prise de conscience de la nécessité de renforcer rendre visible ou habiliter également les autres langues de l'Europe⁵²⁶, aussi bien les langues régionales que celles des immigrés. La mise en œuvre d'une législation qui va au-delà de l'anglais et/ou des langues nationales en constitue une preuve. Cette façon de comprendre le rôle des autres langues est, à partir de nombreux points de vue, plus juste et conforme à une réalité dans laquelle le multilinguisme est chaque jour plus actif et plus valorisé dans nos sociétés.

a) Immigration, langue et éducation

Au cours des années 90, l'Espagne commence à faire partie du groupe des pays européens récepteurs d'immigrés. Le système éducatif est particulièrement affecté par cette question, avec une augmentation importante du nombre des enfants des travailleurs immigrés inscrits aux écoles. On passe de 80 587 étudiants en 1998/1999, à un total de 743 696 au cours de l'année 2008/2009. Il s'agit d'un pourcentage qui approche des 10 % du total de la population scolaire. À propos de la question linguistique, les statistiques officielles fournies par le Ministère de l'Éducation ne rendent pas compte de la nouvelle réalité. Néanmoins, on peut tirer certaines conclusions en tenant compte des données disponibles sur les nationalités⁵²⁷.

En premier lieu, et en fonction du nombre des élèves provenant des pays Latino-américains, il s'agit d'environ 314 000 des enfants scolarisés (soit 42 % de l'ensemble des élèves étrangers) qui utilisent l'une des variantes de l'espagnol Latino-américain. En deuxième lieu, les centres scolaires espagnols compteraient aussi avec quelques 215 000 (soit 29 % du total des étrangers) qui parlent des langues européennes. Non seulement des langues prestigieuses comme l'anglais, le français ou l'alle-mand, mais aussi d'autres langues moins prestigieuses comme le roumain, le bulgare ou l'ukrainien. En troisième lieu, on compterait avec un nombre important parlant les différentes variantes de l'arabe et de l'amazigh, quelques 127 000 (soit 17 % du total des étrangers) originaires du Maroc, d'Algérie ou de Tunisie. Et enfin, en quatrième lieu, les différentes variantes du chinois auraient une représentation

⁵²⁶ Extra, Guss & Gorter, Durk (ed.) (2001) *The Other languages of Europe*. Clevedon : Multilin-gual Matters

⁵²⁷ En étant conscients des problèmes causés, il n'est pas convenable d'identifier une nationalité à une langue déterminée.

significative, si nous tenons compte du fait que la population scolaire chinoise représente déjà 3 % du total des élèves étrangers en Espagne.

À Madrid, le pourcentage des immigrés dans le système scolaire est supérieur à la moyenne nationale : concrètement 14 % des enfants scolarisés sont de nationalité étrangère. L'incidence de cette réalité, relativement nouvelle sur des aspects tels que la configuration linguistique est décisive, parce que le monolinguisme traditionnel d'une Communauté telle que celle de Madrid, se voit affecté par l'inscription de ces élèves à l'école. Une recherche réalisée, au cours de l'année scolaire 2000/2001, dans les écoles primaires de Madrid, a identifié, l'utilisation par les élèves de plus de 50 langues différentes⁵²⁸. Bien que les chercheurs aient détecté également l'utilisation d'autres langues nationales tel que le catalan, le basque et le galicien ; il est certain que les langues européennes comme l'anglais, le français ou l'allemand avaient un nombre important d'utilisateurs. Il faut également ajouter à ces langues, celles qui sont parlées par la population immigrée, particulièrement l'arabe, le chinois, le roumain, le tagalog et le polonais. Avec cette recherche, on a constaté, pour la première fois, que la Communauté Autonome de Madrid, traditionnellement monolingue, s'était transformée en région multilingue. En outre, le constat a montré que les centres éducatifs reflètent parfaitement les changements linguistiques mentionnés ci-dessus, et que les organismes européens avaient déjà commencé à prendre en compte lors de l'élaboration de leurs propositions et recommandations.

Aujourd'hui, un nombre de plus en plus grand de nouveaux immigrés, de diverses origines, maintiennent des relations transnationales. Ce constat implique un autre changement concernant la réalité migratoire actuelle. En effet, les populations immigrées d'aujourd'hui, comparées aux générations précédentes, sont extrêmement mobiles. Si, au cours du xx^e siècle, le contact avec les pays d'origine était certainement limité, actuellement ces contacts sont devenus relativement fréquents. Dans un cadre transnational comme le cadre actuel, le multilinguisme n'est pas hérité et conservé pour des raisons uniquement affectives ; aujourd'hui il constitue aussi un atout économique et nécessaire pour maintenir le contact avec les différents « patries » et diasporas.

Malgré ce qui a été dit jusqu'à présent, il est certain que les idéologies qui sous-tendent les programmes linguistiques destinés aux étudiants de différentes origines, reposent plus sur

⁵²⁸ Broeder, Peter & Mijares, Laura (2004) Multilingual Madris. Languages at home and at school. Amsterdam : European Cultural Foundation

l'identification des différences culturelles et linguistiques en tant que déficit à combler, que sur leur potentiel actif. Il en résulte une politique éducative et linguistique où l'assimilation est considérée comme presque l'unique voie de parvenir à l'intégration⁵²⁹. Cette vision contribue à la construction des élèves immigrés, en position de désavantage social, du fait que leurs connaissances préalables, dont les connaissances linguistiques, ne sont pas valorisées, ne sont pas pris en compte et sont même ignorées. Les analyses menées à bien dans la Communauté de Madrid ; où les mesures linguistiques ciblant les élèves immigrés se limitent, pratiquement, à l'enseignement de l'espagnol à travers le programme *Aulas de Enlace*⁵³⁰ ; montrent clairement cette approche compensatoire⁵³¹. Les mentions aux langues d'origine, dans la législation espagnole, sont secondaires et lorsqu'elles sont explicites elles se réfèrent essentiellement au fait d'autoriser les communautés immigrées à gérer elles-mêmes des programmes de conservation linguistique. Cela d'autant plus que des programmes tels que le programme marocain ELCO, sont le fruit des accords gouvernementaux avec les pays d'origine⁵³².

Selon l'analyse réalisée par Ruiz⁵³³, qui examine les différentes étapes en fonction de l'orientation que les politiques donnent aux langues au sein des sociétés – la langue en tant que problème, la langue comme droit et la langue comme ressource – on peut affirmer qu'à Madrid, et dans la plupart des régions espagnoles, les programmes linguistiques conçus et destinés aux immigrés, reposent sur l'idée que les élèves qui connaissent et utilisent une ou plusieurs langues différentes de celle de l'école, ont un problème qu'ils doivent résoudre. D'après l'analyse de ces politiques, ou de l'absence de ces politiques, on peut affirmer également que la solution de ce « problème » passe par le fait de leur offrir, uniquement et exclusivement, des cours de la (les) langue(s) véhiculaire(s). Dans un cadre comme celui-ci, l'utilisation et la promotion de la (les) langues maternelle(s) dans les centres éducatifs ne sont pas considérées comme un droit à prendre en compte. Il s'agit donc d'un scénario qui montre

⁵²⁹ Relaño Pastor, Ana M. (2009) « Policy and practice in Madrid multilingual schools ». *Theory and Practice*, volume 48, issue 4 : 258-268.

⁵³⁰ Une partie du programme « Écoles de Bienvenue » a débuté en 2003 à titre expérimental pour améliorer l'intégration des élèves étrangers dans la région de Madrid. Il s'agit des cours d'espagnol de 5 à 6 heures par jour, destinés aux élèves récemment arrivés et qui ne parlent pas l'espagnol. L'objectif est que ces élèves parviennent, dans un délai maximum d'une année scolaire, à un niveau suffisant de l'espagnol, qui leur permette de s'intégrer aux classes de référence

⁵³¹ Martín Rojo, Luisa (2010) *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin

⁵³² Laura Mijares (2006) *Apprendre à être marocain. Immigration, diversité et école*. Madrid : Éditions de l'Orient et de la Méditerranée op. cit.

⁵³³ Ruiz, R. (1984) « Orientations in language planning ». *NABE Journal* 8 (2) : 15-34. Bourdieu, Pierre (1982) *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard

clairement l'*habitus* monolingue qui favorise l'utilisation et la présence des langues dominantes et finit par imposer une vision négative des autres langues telles que celles des immigrés.

b) Statut de la langue arabe : le cas de la communauté de Madrid

Il n'est pas possible d'appréhender le statut de la langue arabe dans le système éducatif espagnol sans analyser le programme marocain ELCO inspiré, comme il a été mentionné précédemment, des programmes similaires élaborés au nord de l'Europe, au cours des années 70, avec l'objectif de fournir aux élèves marocains les connaissances linguistiques nécessaires à leur retour hypothétique. Son implémentation, depuis 1995, n'a pas conduit, cependant, à un changement des prémisses assimilationnistes qui continuent à prévaloir dans une bonne partie de la législation espagnole en matière d'éducation, et qui affectent clairement le statut des langues immigrées. Du point de vue législatif, de nombreuses recommandations du Conseil Européen, mentionnées ci-dessus, et concernant le développement des programmes éducatifs de maintien linguistique, n'ont pas été suivies. On ne peut pas oublier que le programme marocain ELCO est géré à partir du Maroc, ce qui permet aux différents gouvernements de se soustraire à leur responsabilité vis à vis des langues immigrées. La législation et l'observation permettent également de constater que l'enseignement des langues fait aussi l'objet d'une approche compensatoire et que l'ordre sociolinguistique de l'école continue à établir une hiérarchie qui place la langue arabe dans l'une des dernières positions.

Bien que cet ordre sociolinguistique à l'école soit le résultat d'un ordre sociolinguistique supérieur, ELCO, comme tel que nous le connaissons, encourage une construction de l'arabe en tant que langue immigrée, ce qui l'empêche d'occuper une autre position.

Les analyses du programme marocain montrent qu'on continue à privilégier une orientation qui vise, surtout, à promouvoir un sentiment communautaire parmi les immigrés⁵³⁴.

Contribue à cette situation le fait que la politique d'immigration espagnole, dans le domaine de l'éducation, continue à être basée sur le *laisser-faire*, et à ne pas assumer la responsabilité des programmes linguistiques qui valorisent et encouragent l'utilisation d'autres langues en plus de l'anglais. Si le maintien du programme marocain ELCO, dans les conditions actuelles, peut être considéré comme positif, il n'est pas moins certain que cela

⁵³⁴ Laura Mijares (2006) Apprendre à être marocain. Immigration, diversité et école. Madrid : Éditions de l'Orient et de la Méditerranée op

permet aux différents ministères de l'éducation d'éluder la question linguistique, ce qui met en évidence l'absence d'engagement pour une société de plus en plus multilingue et multiculturelle. Cette absence d'engagement en faveur du multilinguisme entraîne l'absence de politiques linguistiques intégrales et, par conséquent, le maintien des enfants des travailleurs immigrés dans une position subalterne qui ne modifie en rien la hiérarchie linguistique dominante. Sur la base de cette hiérarchie, certaines langues sont mieux valorisées que d'autres et l'arabe, construit comme une langue immigrée, comme il a été dit, continue à occuper l'une des dernières positions.

Cette situation s'est produite au moment où, ces dernières années ont vu l'émergence, le développement et la promotion de ce qu'on appelle les programmes bilingues anglais espagnol, surtout dans les centres publics de la Communauté de Madrid. Leur objectif, qui est d'améliorer la maîtrise de l'anglais par les étudiants, est lié au rôle incontestable de cette langue en tant que langue de communication mondiale. Certains auteurs, comme Phillipson⁵³⁵ considèrent que le succès de ce type de programmes bilingues est le résultat d'un impérialisme linguistique qui contredit une bonne partie des principes qui font l'objet de promotion de la part d'entités tel que le Conseil de l'Europe et la Commission Européenne. Par exemple, le document élaboré par la Commission européenne : *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : plan d'action 2004-2006*⁵³⁶ s'interroge précisément sur l'importance excessive accordée à l'anglais par le système éducatif, au détriment des autres langues. C'est dans ce sens, que l'auteur se prononce en rappelant que l'apprentissage d'une seule *lingua franca* n'est pas suffisant. Aujourd'hui, l'anglais est perçu comme la langue la plus importante, et doit être enseigné dans les écoles à un âge précoce. Il n'y a pas de doute que cette idée accapare totalement le débat sur la formation linguistique, surtout dans des régions traditionnellement monolingues comme celle de Madrid.

Donc, comme nous l'avons vu, la formation linguistique destinée aux étudiants immigrés se limite, pratiquement, aux programmes d'enseignement de l'espagnol, ou du reste des langues officielles, on peut dire qu'il s'agit d'un modèle monolingue et mono-culturel qui privilégie l'assimilation linguistique et culturelle au détriment d'autres questions telle que la reconnaissance linguistique. Dans le cas spécifique de la Communauté de Madrid, les

⁵³⁵ Phillipson, R. (1992) *Linguistic imperialism*. Oxford : Oxford University Press.

⁵³⁶ Commission des Communautés européennes (2002) *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006*. Bruxelles : Commission des Communautés européennes.

chercheurs disent que le slogan « *seulement en espagnol* » prédomine dans les cours dispensés dans le programme *Aulas de Enlace*, empêchant l'utilisation de toute autre langue⁵³⁷. Cette réalité est en contradiction profonde avec une politique linguistique qui, comme cela est déjà montré, donne la primauté, au cours des dernières années, à la transformation des collèges et instituts en centres bilingues, et par conséquent, la transformation des élèves en élèves bilingues. Il s'agit d'une politique contradictoire, parce qu'elle ne reconnaît pas comme bilingues les élèves qui parlent l'arabe ou le roumain. Non seulement leurs langues ne sont pas valorisées, mais l'objectif semble être de parvenir à les transformer les élèves en monolingues. La langue de l'école, à côté de l'anglais, devient l'unique langue légitime et la seule langue nécessaire pour atteindre l'intégration. En résumé, le bilinguisme semble être limité à un groupe déterminé d'élèves, parmi lesquels ne figurent pas les enfants des travailleurs immigrés.

Il est évident, en ce qui concerne l'éducation linguistique des élèves marocains, qu'une rénovation profonde s'impose. Rénovation qui permette de renforcer et d'habiliter la langue arabe et, par conséquent, permettrait aux étudiants marocains de la capitaliser. Le fait qu'il s'agit, probablement, de la langue non européenne la plus parlée dans les centres éducatifs, en plus de son importance historique dans certaines régions de l'État espagnol, devrait être une raison suffisante pour modifier l'ordre sociolinguistique qui ne lui confère aucun pouvoir.

La transformation du statut des élèves marocains passe aussi par la reconsidération de leurs capacités – dont leur capacité multilingue – et pas seulement leurs déficits. Il est nécessaire que les politiques éducatives espagnoles relatives à la scolarisation des immigrés s'éloignent progressivement de ce positionnement qui donne la primauté à l'apprentissage de l'espagnol et pénalise l'utilisation d'autres langues en classe. Les élèves ont besoin de trouver des espaces sociaux dans lesquels leurs langues soient appréciées, ce qui inclut que l'usage de l'arabe ne soit pas pénalisé en classe. Les programmes linguistiques plus respectueux de la diversité culturelle et linguistique se sont avérés plus efficaces, non seulement s'agissant de l'apprentissage, mais aussi en ce qui concerne l'intégration scolaire.

Cette rénovation doit nécessairement partir d'une modification de la hiérarchie linguistique qui doit être accompagnée d'un changement des approches décrites et dominantes dans la plupart des régions espagnoles. Dans ce contexte, il est urgent de mettre en œuvre des

⁵³⁷ Martín Rojo, Luisa y Mijares, Laura (2007) « *Seulement en espagnol : une réflexion sur la norme monolingue et la réalité multilingue dans les centres scolaires* ». *Revue d'Éducation* 343 : 93-112

programmes linguistiques plus respectueux de la diversité, comme le recommandent ainsi que nous l'avons vu, des organisations, tel que le Conseil de l'Europe.

2. Un modèle adapté

a) Répercussions internationales de ce modèle

Dans l'implantation de ce modèle, il faut dire que ce qui a été obtenu est le fruit de la coopération hispano-marocaine et de la collaboration entre les Administrations de l'Espagne plurielle et décentralisée, résultat qui est une valeur en lui-même.

Et, bien que les résultats atteints puissent paraître modestes, le modèle adopté en Espagne pour le Programme ELCO/LACM a attiré l'attention grandissante de différentes institutions internationales comme le Conseil de l'Europe, l'UNESCO, l'OSCE, ainsi que celle de spécialistes d'universités espagnoles et étrangères, de Services Culturels et Éducatifs de différentes Ambassades de Madrid – parmi lesquelles il convient de nommer celle des USA –, d'institutions du Monde arabe et musulman, etc. Le Comité Directeur de l'Éducation du Conseil de l'Europe lui-même s'est montré intéressé par ce modèle et l'a inclus dans son « Recueil de Bonnes Pratiques » intitulé « Diversité religieuse et éducation interculturelle : livre de référence pour les écoles ».

b) Conséquences dans le monde global

Les mouvements migrateurs sont dans l'actualité une réalité économique, sociologique, démographique, politique et médiatique très significative dans le monde global, et les crises et incertitudes que nous vivons actuellement sont, sans doute, des signes évidents du fait que nous nous dirigeons vers un nouveau paradigme. C'est pourquoi nous sommes convaincus que le fait que le monde global de demain puisse évoluer d'une façon ou d'une autre dépendra, en grande mesure, de la justesse ou du manque d'à-propos dans ce qui sera fait en matière d'éducation, spécialement avec les jeunes immigrants issus de l'émigration économique.

Pour tout ceci et pour tout ce que nous avons essayé de dire sur la nécessité intégratrice, sur la conception interculturelle des Programmes ELCO/ LACM, et sur le maintien des marques d'identité culturelle de l'immigrant, le fait d'instruire en des périodes d'incertitude est un défi mais aussi une opportunité. Dans ce contexte, les Programmes ELCO/LACM sont

plus nécessaires que jamais, mais il est bien certain qu'ils doivent être renouvelés depuis l'innovation responsable et depuis la coopération⁵³⁸.

Section III. La position de l'ELCO dans le système éducatif de l'Europe ;

I. La situation des Elco aux Pays-Bas

1) La position de l'ELCO dans le système éducatif hollandais

L'enseignement de langues et cultures d'origine (ELCO) aux Pays- Bas connaît une longue histoire ; commencé dans les années 70 pour les grands groupes d'enfants immigrés, l'ELCO a cessé d'exister dans le système éducatif néerlandais en 2004. C'est seulement dans l'enseignement secondaire qu'il y a encore des possibilités de choisir des cours d'arabe, au même niveau que les autres langues modernes étrangères.

Depuis 2004, toute sortes d'initiatives privée, se sont développées pour remédier au manque d'enseignement de la langue arabe pour des jeunes enfants.

Dans cet article il s'agit de la situation de la langue arabe aux Pays-Bas dans le passé et dans le présent, et sa position changeante dans le système éducatif.

a) L'histoire

L'enseignement de la langue arabe aux enfants d'origine marocaine(arabe et amazigh) a commencé dans les années 70 en conséquence du regroupement familial notamment des marocains aux Pays-Bas. Au début, il y avait quelques initiatives privés des parents immigrés, mais en 1974 le Ministère de l'Éducation nationale prenait en charge l'ELCO dans l'enseignement primaire, pour différents groupes d'enfants d'immigrés, entre autres les marocains.

L'objectif de l'ELCO à cette époque était de préparer les enfants marocains à leur retour au Maroc. Depuis les années 70, les objectifs de l'ELCO, de même que son nom et son contenu, ont changé continuellement. Dans les années 80, par exemple, les objectifs étaient :

- Le développement de l'identité
- Avoir accès à la culture d'origine et maintenir le contact avec la famille au pays d'origine

⁵³⁸ Voir dans ce sens le site web : <http://www.educacion.es/cide/espanol/innovacion/hispanomarroqui/>

- Faciliter la réinsertion dans le système éducatif, en cas de retour au pays d'origine.

Les enseignants de l'arabe étaient recrutés au Maroc par l'ambassade néerlandaise ; c'étaient des enseignants formés au Maroc qui avaient suivi une cours d'application aux Pays-Bas. Ils étaient employés par les municipalités néerlandaises ou directement par les écoles et avaient le même statut juridique que les enseignants néerlandais.

Jusqu'en 1998, les cours d'arabe avaient lieu pendant les heures scolaires, à raison de 2,5 heures par semaine. Beaucoup d'enseignants travaillaient dans plusieurs écoles. Ils utilisaient souvent des matériaux originaires des pays arabes, qui n'étaient pas adaptés aux enfants vivant aux Pays-Bas. Pour remédier à ce problème, ils confectionnaient eux-mêmes du matériel de qualité souvent douteuse.

Après plusieurs années d'un enseignement plus ou moins réussi, en 1995 la secrétaire d'état décidait de réorganiser l'ELCO dans l'enseignement primaire. Le nom de cette forme d'enseignement est devenu l'ELVA : « Enseignement des Langues Vivantes Allochtones ». Les changements qui ont été introduits en 1998 étaient entre autres :

- l'organisation de l'ELVA n'était plus la responsabilité des autorités nationales, mais celle des municipalités
- en principe, toutes les langues maternelles pouvaient être proposées (aussi bien l'arabe dialectal que la langue amazigh)
- l'ELVA pour les enfants de 4-7 ans avait comme but le support de l'apprentissage du néerlandais
- l'ELVA pour les élèves de 8-12 ans était une matière indépendante en dehors des heures scolaires

Ces changements ont eu beaucoup de conséquences pour les enseignants et les élèves :

- L'ELVA de support exigeait une maîtrise profonde de la langue néerlandaise, ce qui posait un problème pour plusieurs enseignants marocains.
- L'ELVA qu'on appelait « indépendante » était enseigné en fin de journée scolaire, quand les autres élèves étaient rentrés chez eux

Les parents et les enseignants ont beaucoup protesté contre ces changements, mais sans succès ; en 1998, la nouvelle ELVA entrainait en vigueur dans l'enseignement primaire.

À partir de 1998, les cours d'arabe qui avaient pour objectif l'apprentissage de l'arabe standard (aux enfants de 8 à 12 ans), étaient programmés en dehors des horaires scolaires, mais encore dans le curriculum officiel de l'école. Pour l'enseignement des enfants de 4-7 ans l'arabe avait seulement une fonction de support ; l'arabe dialectal ou l'amazigh était utilisé

pour aider les enfants à apprendre correctement le néerlandais. Tous les enseignants de l'ELVA qui ne l'avaient pas encore passé, étaient obligés de passer un examen de néerlandais comme deuxième langue avant le mois d'août 2002. Ceux qui échouaient à cet examen perdaient le droit d'enseigner dans les quatre premières classes du primaire, l'enseignement de support. Ces enseignants pouvaient bénéficier d'une aide sociale nécessaire. En 2004, une grande partie des enseignants avaient réussi leurs examens de néerlandais et pouvaient enseigner dans toutes les classes.

Dans la plupart des écoles, les enseignants hollandais et les enseignants marocains étaient assez contents de l'enseignement de support dans les 4 premières classes : les enseignants hollandais et marocains étaient obligés de collaborer étroitement sur le contenu de ce qui était enseigné aux enfants. Beaucoup d'enseignants marocains préparaient ou répétaient les leçons de néerlandais dans leur propre langue (soit en arabe dialectal, soit en amazigh). La plupart des enfants marocains qui commençaient l'école ne parlaient pas (encore) un mot de néerlandais, de sorte qu'il était indispensable de leur enseigner le néerlandais le plus vite possible. En tout cas, les enseignants jouaient un rôle plus clair dans cette forme d'enseignement primaire. Les résultats concrets de cette forme d'enseignement de support n'étaient pas bien recherchés ; quelques écoles soutenaient⁵³⁹ que les résultats de l'épreuve Cito (c'est-à-dire une sorte d'examen de passage du primaire au secondaire) s'étaient améliorés à cause de l'enseignement de support, mais il n'y a pas eu des données officielles.

Quand à l'enseignement de l'arabe « indépendant » on était moins d'accord à son sujet. Il y avait moins d'enfants qui suivaient les cours et de plus, ils n'étaient pas très motivés. À la fin de la journée, ils étaient fatigués et ils voulaient sortir de l'école en même temps que leurs copains néerlandais⁵⁴⁰. Aussi, n'y avait-il pas une grande progression de l'apprentissage de l'arabe standard ; il s'agissait seulement de 1,5 heures par semaine et à l'âge de 8 ans, il fallait encore commencer par l'apprentissage de l'alphabet arabe.

Les effets de cette forme d'enseignement étaient difficiles à mesurer, parce qu'en plus, une partie des enfants suivait des cours d'arabe à la mosquée.

En conséquence des mesures d'économie du gouvernement en ce temps-là, la Ministre de l'Éducation nationale décidait en 2003 d'abolir l'ELVA dans toutes les langues et dans toutes les classes (de 4-12 ans) du primaire depuis le mois d'août 2004. Au même moment elle

⁵³⁹ H. Kooijman & J. Richters, 2002. Rapportage naar aanleiding van het evaluatieonderzoek'OALT in Utrecht 1999-2002. Amersfoort : CPS

⁵⁴⁰ idem

décidait de faciliter l'enseignement d'une deuxième langue européenne (à côté de l'anglais) dans le primaire, c'est-à-dire le français, l'allemand ou l'espagnol. Elle interdisait explicitement que cette langue soit l'arabe ou une autre langue minoritaire.

Ces décisions avaient des conséquences énormes pour, en premier lieu, les enseignants d'arabe. Pour ceux qui n'avaient pas la capacité ni/ ou la maîtrise de langue nécessaire pour être enseignant « régulier » il ne restait d'autre choix que du travail moins qualifié (et payé) ou du chômage.

Toutes les protestations des écoles, tous les arguments scientifiques, toutes les propositions de garder au moins l'ELVA de support ne menaient à rien ; en août 2004, l'arabe (et les autres langues minoritaires) ont dis-paru de l'enseignement primaire officiel.

b) L'enseignement secondaire

Le développement de l'enseignement de la langue arabe dans le secondaire est été différent.

Ce n'est qu'en 1987 que le Ministère de l'Éducation nationale créait la possibilité dans l'enseignement secondaire de suivre des cours d'arabe en langue étrangère moderne (LEM). Les professeurs d'arabe dans le secondaire ont tous suivi leur formation à l'école supérieure à Amsterdam. Cette formation est la même pour toutes les langues étrangères modernes. Le Ministère de l'Éducation nationale a financé le développement du matériel nécessaire pour les classes du secondaire, pour pousser l'arabe jusqu'au niveau des autres langues étrangères modernes enseignées à l'école. On a déjà développé différents manuels, une grammaire scolaire, des épreuves d'entrées, des programmes d'enseignement, etc.

Les cours d'arabe dans le secondaire sont proposés pour tous les élèves (les Hollandais aussi), mais ce sont surtout des élèves marocains qui suivent ces cours (avec quelques élèves musulmans d'autres nationalités). Néanmoins la didactique de l'enseignement de l'arabe est la didactique d'une langue étrangère moderne ; il ne s'agit plus de l'ELCO.

Depuis 1991 le CITO (l'institut national de développement des épreuves scolaires) développe des examens nationaux pour l'arabe dans tous les niveaux d'enseignement secondaire.

Malheureusement, l'abolition de l'ELVA au primaire a eu aussi des conséquences pour l'arabe dans le secondaire. Parce que le financement de l'arabe (même s'il s'agissait d'une langue étrangère moderne) s'appelait « l'ELVA-secondaire », la Ministre décidait aussi de couper ces subventions après 2004. La grande différence avec l'enseignement primaire, par

contre, était que la possibilité d'organiser des cours d'arabe dans le secondaire continuait à exister.

Cependant, on peut déjà constater les effets directs de ces économies ; beaucoup d'écoles ont aboli les cours d'arabe au secondaire et les professeurs ont été obligés de suivre une formation dans une autre matière (souvent le français ou les mathématiques).

c) Les Elco aux Pays-Bas

Depuis le mois d'août 2004, l'ELCO/ ELVA n'existe plus dans l'enseignement primaire et existe toujours mais avec beaucoup de problèmes dans le secondaire. Que s'est-il passé depuis 2004 ?

- Les parents envoient leurs jeunes enfants (6-12 ans) aux mosquées et associations pour y apprendre l'arabe standard. Les autorités hollandaises n'ont plus de contrôle, ni sur la qualité ni sur le contenu de cet enseignement disons « privé ».

- Les parents envoient leurs jeunes enfants (4-12 ans) aux écoles pri-maires islamiques où les cours de langue arabe sont obligatoires. Il y a 43 écoles islamiques avec environ 9 300 élèves dans le primaire. Ces écoles sont contrôlées par les autorités néerlandaises, mais il y a beaucoup de critiques et de méfiance à l'égard de ce type d'enseignement. En 2009 une école primaire islamique à Amsterdam a perdu une partie de son financement, parce l'inspection a constaté que l'école ne faisait pas assez d'efforts pour enseigner la citoyenneté de la façon que les autorités désirent.

- Les parents envoient leurs enfants de 12-18 ans aux écoles secondaires où on donne des classes d'arabe comme langue étrangère moderne. Malheureusement, il ne reste que 3 écoles secondaires qui donnent ces cours. Avec l'abolition du financement de l'ELCO, dans le secondaire aussi, la plupart des écoles qui offraient l'arabe avant, ont cessé de le faire. De ces 3 écoles 2 établissements sont des écoles islamiques, dont une est obligée par les autorités de fermer l'année scolaire prochaine 2010-2011. Donc il restera deux. Pour améliorer la situation, c'est la responsabilité des parents et/ou des jeunes de faire pression sur les écoles secondaires pour organiser des cours d'arabe. Beaucoup de de parents marocains ne sont pas au courant de la possibilité d'apprendre l'arabe au secondaire ou bien ils pensent qu'il s'agit d'une forme de l'ELCO D'un autre côté, ce sont les écoles qui peuvent décider d'organiser ou non des cours d'arabe. Beaucoup d'entre elles ont peur de le faire, parce que l'arabe fait naître toutes sortes d'associations négatives ; l'arabe est associé à l'islamisme, les cours attireront

plus d'élèves immigrés etcetera. Mais rien ne changera dans l'immédiat si les parents n'insistent pas pour avoir des cours d'arabe à l'école.

Dans les écoles supérieures, on constate de plus en plus que les étudiants d'origine marocaine choisissent l'arabe comme matière optionnelle ; mais dans la plupart des cas, leur niveau au début est assez bas.

d) Les initiatives privées

Il y a un grand nombre d'élèves marocains, partout en Hollande, qui suivent des cours d'arabe dans des mosquées et des associations marocaines. Ces cours ont lieu les samedis et dimanches et il s'agit dans la plupart des cas de cours du Coran payés par les parents.

Le nombre d'élèves participants n'est pas connu ; une association des professeurs d'arabe, l'AGOEC⁵⁴¹ déclare travailler pour 8 000 élèves dans 30-35 associations et mosquées dans les quatre grandes villes. L'âge des élèves varie entre 6 et 16 ans.

Les livres utilisés dans ces cours sont surtout des livres originaires du Maroc, développés pour l'enseignement primaire, souvent inadaptés à la situation néerlandaise. Les textes sont surtout littéraires et ne sont pas basés sur la communication. On ne connaît pas de nouveaux livres développés récemment au Maroc⁵⁴².

On n'a pas des manuels, ni des livres de travail. La didactique des professeurs est assez pauvre : ils enseignent le contenu, les enfants apprennent tout de mémoire. On ne connaît pas ou on n'utilise pas la didactique qui active les élèves.⁵⁴³

Il n'y pas d'exigences officielles pour les professeurs de ces cours : ce sont en général des volontaires marocains, qui ont étudié au Maroc ou au moins ont leur baccalauréat. Comme mentionné avant, il existait une formation néerlandaise spéciale pour les professeurs d'arabe dans le primaire et le secondaire, mais toutes deux ont fermé par manque d'étudiants.

Malgré tous ces problèmes, cette forme d'enseignement de l'arabe est la plus largement répandue aux Pays-Bas et en même temps la moins régulée.

En tirant la conclusion, en ce moment, le seul espoir d'avoir un enseignement de qualité pour la langue arabe, ce sont les cours dans l'enseignement secondaire (et supérieur). Les parties engagées (CPS, Cito, les associations des professeurs d'arabe) font de leur mieux pour convaincre les écoles, mais ce sont enfin de compte les élèves et les parents eux-mêmes qui

⁵⁴¹ Pour plus d'informations : www.agoec.nl

⁵⁴² Information donnée par le président d'AGOEC, Abdelkader Loutfi

⁵⁴³ Idem

doivent faire des efforts, s'ils veulent améliorer la position de la langue arabe dans l'enseignement officiel.

2) L'arabe comme langue minoritaire aux Pays-Bas :

A. Une approche sociolinguistique

L'existence de la langue arabe aux Pays-Bas est très ancienne et remonte à la fin du xvi^e siècle. Elle a été introduite et étudiée à l'Université de Leyde, la plus ancienne des Pays-Bas, depuis qu'elle a été fondée en 1575. L'arabe est considéré comme l'une des langues les plus importantes du monde, étant donné qu'il est la langue liturgique de l'islam depuis le vii^e siècle et qu'il a été adopté comme langue officielle dans tous les pays arabes. En outre, il est l'une des langues officielles de l'Organisation des Nations Unies. Aujourd'hui, la présence de groupes ethniques minoritaires provenant de nombreux pays arabes, en particulier le Maroc, confère à la langue arabe un statut particulier sur la scène linguistique néerlandaise.

En Europe et aux Pays-Bas en particulier, l'intérêt pour étudier l'arabe et le monde arabe a commencé au Moyen-Âge à des fins missionnaires. Aux Pays-Bas, la relation concrète avec le monde arabe remonte à la fin du xvi^e siècle. Le savant hollandais pionnier qui a passé son temps à étudier et à enseigner la langue arabe a été l'orientaliste Thomas van Erpe (1584-1624) qui a été nommé premier professeur d'arabe et d'autres langues orientales. Il a travaillé comme traducteur et interprète officiel pour les États de Hollande, et a encouragé les politiciens néerlandais à parrainer des étudiants et des universitaires pour apprendre la langue de l'Orient, car celle-ci était alors un des moyens de communication nécessaires dans les domaines du commerce et des relations internationales. Depuis lors, l'arabe a été enseigné dans deux universités néerlandaises comme langue des sciences (mathématiques, astronomie, médecine et philosophie...). Aujourd'hui, la présence de minorités ethniques provenant des pays arabes, en particulier du Maroc, a fait de l'arabe une langue plus importante. Pour ces groupes, l'arabe est considéré comme langue de la religion, du patrimoine et de l'école. En outre, l'arabe est considéré, aux côtés du grec, du latin et de l'hébreu, comme l'une des langues sources des civilisations européennes et méditerranéennes.

B. La langue arabe

L'arabe appartient à la famille des langues sémitiques, qui est un groupe de langues qui se partagent un certain degré de similitude de structure dans leur phonologie, morphologie et syntaxe.⁵⁴⁴

L'arabe est parlé dans une vaste zone, comprenant la Péninsule arabique l'Afrique du nord, le Moyen-Orient et certaines régions de l'Asie. Il est la langue religieuse de tous les musulmans. Les linguistes distinguent généralement différentes périodes dans l'histoire de la langue arabe. De ce fait, l'arabe classique est généralement lié à la poésie préislamique, ainsi qu'à la langue utilisée dans le Coran. Récemment, le terme 'arabe moderne standard' a été introduit pour décrire la langue utilisée dans la presse et les médias. Cette variété se caractérise par la grammaire flexionnelle. L'arabe moderne standard est considéré comme la langue officielle du Maroc et il est utilisé comme moyen d'enseignement, et constitue, avec le français, la langue utilisée dans l'administration et les médias. En outre, il est l'unique langue de la religion.

Au cours des dernières décennies du VII^e siècle et au début du huitième, l'arabe a connu une vaste expansion très rapide de l'Espagne, en Occident, à la Perse en Orient. La langue arabe est considérée comme un facteur d'unification des États arabes et figure parmi les langues officielles de l'Organisation des Nations Unies, aux côtés de l'anglais, du français, de l'espagnol, du russe et du chinois. En outre, l'arabe est la langue officielle d'une vingtaine d'États indépendants du Moyen-Orient et de l'Afrique⁵⁴⁵, ce qui en fait la langue la plus prestigieuse partout dans le monde arabe. En outre, il existe des formes familières de la langue arabe, qui sont parlées dans les différentes parties du monde arabe, dont certaines sont mutuellement incompréhensibles. Les principaux groupes dialectaux sont, entre autres, ceux qui sont parlés dans la péninsule arabique, le Levant, l'Égypte et l'Afrique du Nord.

C. Statut des arabophones

En ce qui concerne la situation marocaine, la variété la plus dominante et la plus utilisée dans la vie quotidienne est l'arabe dialectal marocain, qui est utilisé comme *lingua franca*, ou langue véhiculaire, parmi les arabophones et les berbérophones, avec quelques légères variations régionales au niveau du lexique, la morphologie et la phonologie. L'arabe marocain et d'autres dialectes parlés dans les pays d'Afrique du Nord sont pour la plupart mutuellement compréhensibles. En ce qui concerne l'acquisition du langage au Maroc, l'arabe marocain est

⁵⁴⁴ Holes, C. (1995). *Modern Arabic : structure, functions and varieties*. London : Longman Group Limited.

⁵⁴⁵ Idem

acquis en tant que première langue, tout comme le berbère, alors que l'arabe moderne standard est appris à l'école.

Bien que l'arabe soit parlé dans l'ensemble du monde arabe, il est toujours associé, dans le contexte néerlandais, aux Marocains en raison de leur présence massive et substantielle depuis les années soixante du xx^e siècle. Évidemment, il y a aussi d'autres citoyens arabes comme les Égyptiens, les Tunisiens et les Algériens, mais dans une proportion bien moindre que les Marocains.

a) Aperçu historique et évolution démographique

Les relations entre les Pays-Bas et le Maroc sont devenues particulièrement solides au dix-septième siècle. L'hostilité commune envers l'Espagne à cette époque a renforcé les relations entre le Maroc et les Pays-Bas. Mais avant cette période, des universitaires et des chercheurs avaient commencé à apprendre et à étudier la langue et la culture de l'Orient. L'arabe était enseigné dans de nombreuses universités néerlandaises comme langue de science. Dans les dernières décennies, la présence de groupes ethniques en provenance des pays arabes a été l'une des raisons qui ont poussé des spécialistes à étudier la langue arabe, dans le but de comprendre le contexte historique et culturel de ces immigrants. Afin de comprendre la situation linguistique des Marocains résidant aux Pays-Bas, le cadre socio-historique du processus d'immigration et ses conséquences sont abordés, en plus de l'adoption de lois et de mesures pour l'éducation des enfants issus de l'immigration.

Le multilinguisme et le multiculturalisme qui caractérisent la société néerlandaise ne sont pas des phénomènes récents. Les Pays-Bas ont connu l'immigration depuis ce que l'on appelle le dix-septième siècle « d'or ». À cette époque, près de 10 % de la population était d'origine non néerlandaise. Depuis ce temps, la migration vers les Pays-Bas était fondée sur des raisons politiques et économiques. Dans la seconde moitié des années soixante et au début des années soixante-dix du siècle dernier, et avec la forte demande pour la main d'œuvre, les employeurs néerlandais ont commencé à rechercher des travailleurs bon marché et non qualifiés dans les pays en développement. Ces travailleurs immigrés ont été amenés pour accomplir un travail non qualifié et retourner dans leur pays d'origine. Pourtant, malgré toutes les prévisions, leur séjour est devenu plus ou moins permanent⁵⁴⁶. Entre autres, les travailleurs marocains ont été recrutés et sont venus seuls pour travailler et séjourner temporairement dans

⁵⁴⁶ Amersfoort, H. van (1982). Immigration and the formation of minority groups : the Dutch experience 1945-1975. Cambridge : Cambridge University Press.

les Pays-Bas en tant que *gastarbeiders*, ce qui signifie des *travailleurs invités*. Cette migration économique a provoqué ce qu'on pourrait appeler la migration sociale ; c'est-à-dire que dans le cadre du regroupement familial, les membres de la famille ont rejoint les pères. Ces nouveaux migrants ont apporté avec eux un immense patrimoine linguistique et culturel.

Comme le démontrent la plupart des études, la majorité des Marocains vivant aux Pays-Bas, soit environ 70 %, proviennent du Nord du Maroc, en particulier de la région du Rif⁵⁴⁷. D'autres sont venus du sud du Maroc ou des grandes villes du pays. Bien que la majorité des Marocains soit originaires de la campagne, ils sont principalement concentrés dans les grandes villes comme Amsterdam, Rotterdam, La Haye et Utrecht, dans la partie occidentale des Pays-Bas. Depuis le début de la migration vers les Pays-Bas, le nombre de Marocains a connu une croissance constante. Selon les statistiques nationales de 1971, le nombre de Marocains était 22,000 et en 1987, ce chiffre a atteint 130 000, en particulier à cause du regroupement familial⁵⁴⁸. En 1990, le nombre total des Marocains s'est élevé à 167 810. En 2010, le nombre officiel de la population d'origine marocaine a atteint 349 270.⁵⁴⁹

b) Situation des arabophones dans l'enseignement hollandais

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la plupart des immigrants marocains proviennent de la région du Rif. Cette région du nord du Maroc est marquée par un pourcentage élevé d'analphabétisme⁵⁵⁰. La plupart des immigrants marocains de la première génération ne sont pas allés à l'école ou ont reçu une éducation rudimentaire, surtout dans des écoles coraniques de leur pays, notamment en milieu rural. Les recherches montrent qu'environ 75 % des femmes et 60 % des hommes marocains sont analphabètes.⁵⁵¹

Différentes études ont indiqué que les enfants marocains accusent un certain retard par rapport à leurs homologues néerlandais dans les résultats scolaires⁵⁵². Les enfants marocains sont surreprésentés dans les catégories inférieures des établissements d'enseignement, telles que les écoles professionnelles, et sous-représentés dans l'enseignement supérieur. En outre, il

⁵⁴⁷ Idem

⁵⁴⁸ Saidi, R. (2001). The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan pupils in elementary schools in the Netherlands : a study on proficiency status and input. Tilburg University : PhD thesis.

⁵⁴⁹ Saidi, R. (2001). The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan pupils in elementary schools in the Netherlands : a study on proficiency status and input. Tilburg University : PhD thesis.

⁵⁵⁰ Laghzaoui, M. (2005). Language attitudes towards Arabic in Islamic elementary schools in the Netherlands. In : Languages and Linguistics ; an international journal of linguistics, 15 & 16, pp. 111-132.

⁵⁵¹ AMREC. (2000). Tamazight dans la charte de l'éducation et de la formation ou la politique de la discrimination linguistique. Rabat : Publication de l'AMREC.

⁵⁵² Tesser, P. & Iedema, J. (2001). Rapportage Minderheden 2001. Den Haag : Sociaal en Cultureel Planbureau.

Il y a un pourcentage élevé d'abandons disproportionnés. Pour rendre compte de ce phénomène, différents facteurs sont mentionnés et qui expliquent ces résultats faibles. Ces facteurs sont, notamment, les caractéristiques des élèves et leur origine, la durée du séjour aux Pays-Bas, la maîtrise de la langue hollandaise, le niveau d'éducation des parents et le milieu familial, en plus des qualités des écoles et des enseignants en général⁵⁵³. Il convient de noter à cet égard qu'il y a une tendance positive dans la participation éducative actuelle des Marocains. Selon les statistiques nationales, 2 630 étudiants marocains ont été inscrits dans l'enseignement supérieur au cours de l'année académique 1995/1996. Toutefois, pour l'année académique 2006/2007, le nombre total d'étudiants marocains a été de 9680, soit une augmentation de 268 %. En ce qui concerne les étudiants néerlandais autochtones, le taux de croissance n'a été que de 16 % par rapport à la même période.⁵⁵⁴

c) Situation des arabophones sur le marché du travail

Selon le projet de loi sur les minorités « *Minderhedennota* » de 1983, le gouvernement néerlandais a présenté différents plans pour promouvoir l'intégration sociale des groupes minoritaires aux Pays-Bas⁵⁵⁵. L'un de ces plans consiste à lutter contre les écarts socio-économiques parmi les groupes minoritaires. Le gouvernement néerlandais a mis l'accent sur ce que l'on appelle les *trois W* : *wonen, weten, werken*, c'est-à-dire le *logement, l'éducation et le travail*. La participation des Marocains sur le marché du travail néerlandais n'est pas non plus agréable en raison de nombreux facteurs parmi lesquels il y a lieu de mentionner la situation dans l'enseignement que nous avons abordée auparavant. En outre, au sein de la communauté marocaine aux Pays-Bas, les femmes et les personnes âgées de plus de 45 ans participent de manière insignifiante dans le marché du travail. Le premier phénomène peut être attribué aux préjugés culturels concernant le statut et le rôle de la femme. Le second est lié au grand nombre de personnes inaptes parmi les travailleurs immigrés. Cependant, jusqu'au début des années soixante-dix, les migrants en général, et les Marocains en particulier, n'ont pas connu de problème de chômage parce que l'économie néerlandaise avait besoin de beaucoup de main-d'œuvre non qualifiée. Selon des chiffres récents, le taux de chômage parmi la communauté marocaine est considérablement élevé par rapport à la

⁵⁵³ Penninx, R. et al. (1998). *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving Groningen* : Wolters-Noordhoff.

⁵⁵⁴ CBS. (2007). *Alloctonen in Nederland. Voorburg/Heerlen* : Centraal Bureau voor de Statistiek.

⁵⁵⁵ Entzinger, H. (1984). *Het minderhedenbeleid : dilemma's voor de overheid in Nederland en zes andere immigratielanden in Europa*. Meppel : Boom.

population autochtone. En 2010, le nombre total de personnes marocaines actives qui étaient inscrites au chômage s'est chiffré à 18 000, soit près de 15,2 % de la population active. Au cours de la même année, le nombre total de personnes néerlandaises autochtones signalés être au chômage a été de 318 000, ce qui représente 5,1 % de la population active.⁵⁵⁶

3) Situation de la langue arabe aux Pays-Bas

a) La langue arabe dans le cadre du Programme d'enseignement de la langue d'origine (HLI)

Au début, la politique néerlandaise envers les migrants méditerranéens a été caractérisée par la conviction que ces groupes devaient séjourner juste à titre temporaire aux Pays-Bas. Dans la foulée, les autorités néerlandaises devaient garantir une égalité de traitement au niveau de l'éducation, du marché du travail et des prestations sociales, abstraction faite du pays d'origine.

En 1979, le Conseil scientifique de la politique gouvernementale a publié le « Rapport sur les minorités ethniques », qui a préconisé au gouvernement de prendre des mesures raisonnables et développer une politique claire envers les minorités ethniques aux Pays-Bas (Wetens-chappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 1979). Dans ce contexte, le Ministère de l'éducation a introduit le fameux *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* (OETC), c'est-à-dire le programme d'Enseignement de la langue d'origine [*Home Language Instruction program* (dorénavant HLI)]. Le principal objectif du HLI dans les premières années était de préparer les enfants des immigrants à s'adapter au système éducatif de leur pays d'origine au cas où ils retourneraient dans leur pays. Cependant, après le milieu des années quatre-vingt, il devint clair que la plupart des migrants avaient choisi de s'installer aux Pays-Bas à long terme ou en permanence. Par conséquent, le HLI a été donc utilisé comme moyen de lutter contre les faibles performances de l'enseignement chez les enfants des immigrants, ainsi que de combler l'écart entre les milieux familial et scolaire et de préparer ces enfants à la pleine participation dans la société néerlandaise, grâce à l'éducation interculturelle. En outre, l'apprentissage de la langue maternelle aide les enfants à mieux connaître leur patrimoine culturel et linguistique. De même, cela contribue au développement des capacités cognitives des enfants. Il convient de mentionner ici qu'au cours de la dernière décennie du siècle précédent, la politique du

⁵⁵⁶ CBS. (2010). Allochtonen in Nederland. Voorburg/Heerlen : Centraal Bureau voor de Statistiek.

gouvernement dans le domaine du HLI avait commencé à souligner l'importance de la *décentralisation*. Le fait que la société multiculturelle diffère d'une municipalité à l'autre aux Pays-Bas, la formulation des politiques et les décisions concernant les priorités de l'enseignement et autres doivent être prises au niveau local. Tout comme d'autres groupes minoritaires aux Pays-Bas, la communauté marocaine a bénéficié des programmes HLI offerts par les écoles néerlandaises. Les enseignants qui ont été souvent formés au Maroc et d'avantage aux Pays-Bas sont amenés à enseigner l'arabe dans les écoles primaires, en vertu d'accords entre le Maroc et les Pays-Bas. Nous notons ici que les objectifs et les motivations derrière l'introduction du HLI dans les écoles diffèrent considérablement entre les parents et les administrations scolaires. Les parents considèrent le HLI comme un moyen essentiel pour les enfants de maintenir leur propre langue et protéger leurs valeurs et normes islamiques⁵⁵⁷. De leur côté, les enseignants et les conseils scolaires néerlandais s'attendent à ce que les enfants s'intègrent tôt ou tard dans le système scolaire néerlandais. Dès lors, ils considèrent le HLI, dans lequel les enfants apprennent leur première langue, comme élément de soutien pour apprendre le néerlandais en tant que seconde langue et s'intégrer dans l'enseignement courant néerlandais. Cependant, en 2004, le gouvernement néerlandais a décidé d'abolir le règlement du HLI. La raison principale est qu'il fallait focaliser sur l'apprentissage du néerlandais qui contribue au processus d'intégration des enfants des minorités. En outre, les partisans de cette décision mettent l'accent sur le fait qu'il n'y a aucune preuve scientifique qui démontre que l'enseignement dans les langues d'origine faciliterait le processus d'apprentissage du néerlandais.

b) L'utilisation des langues au sein de la communauté marocaine

En général, la première langue (L1), que les enfants marocains acquièrent dans les Pays-Bas en tant que langue maternelle est l'arabe marocain ou le berbère. Après avoir commencé à contacter le monde extérieur, notamment à l'âge scolaire, ils sont confrontés au néerlandais comme seconde langue (L2). Quant à l'arabe standard, il n'a été enseigné à ces enfants que dans le cadre du HLI, comme mentionné plus haut, ou en dehors du programme scolaire, en général lors des cours du dimanche dans les mosquées et les centres islamiques. La décision d'enseigner l'arabe standard aux enfants marocains a été prise en vertu d'un accord entre les autorités hollandaises et marocaines, en plus du choix des parents qui considèrent que l'arabe

⁵⁵⁷ Driessen, G. & Bezemer, J. (1999). *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit ?* Nijmegen : ITS.

standard constitue le véhicule de l'identité islamique. La fonction de l'arabe standard chez les Marocains vivant aux Pays-Bas est limitée à des secteurs comme l'école, les médias et la religion. Toutefois, les langues dominantes utilisées sont l'arabe marocain et le berbère, en particulier par la première génération, d'une part, et le néerlandais par la deuxième génération, d'autre part. Les travailleurs de la première génération utilisent principalement l'arabe marocain et le berbère, alors que le néerlandais est utilisé de manière restreinte. Cela est dû à leur faible niveau de maîtrise de cette langue. Dans ses recherches sur les travailleurs marocains aux Pays-Bas, Shadid indique que 50 % d'un nombre total de 280 Marocains dont l'âge varie entre 19 et 59 ans et qui ont vécu aux Pays-Bas pendant 6 ans au moins, ne parlent presque pas le néerlandais ou ne le parlent pas du tout. Cela pourrait être dû au fait qu'ils ne suivent pas de cours de langue néerlandaise, outre la faible participation au processus d'intégration⁵⁵⁸.

En ce qui concerne la deuxième génération, la situation linguistique est différente de celle des parents. En particulier, les enfants d'âge scolaire entrent en contact avec la langue néerlandaise à un âge précoce et l'utilisent plus que la langue d'origine. De Ruiter a étudié l'utilisation de la langue par les enfants marocains aux Pays-Bas. Dans cette étude, les enfants ayant fait l'objet de l'enquête ont été interrogés sur la langue qu'ils utilisent avec leurs parents, frères et sœurs, et leurs amis marocains. Les enfants utilisent dans 80 % des cas une de leurs propres langues avec leurs parents, alors qu'ils utilisent principalement le néerlandais avec leurs frères, sœurs et amis. La quasi-totalité des études menées dans ce domaine montrent qu'il y a un passage de l'arabe marocain au néerlandais⁵⁵⁹. Dans la plupart des cas, il y a une tendance chez les adolescents marocains à utiliser le néerlandais dans de nombreuses situations au détriment de la langue de leurs parents. Le choix de la langue néerlandaise pour les interactions dans la plupart des cas est déterminé par de nombreux facteurs, dont la facilité d'expression. Généralement, les enfants marocains montrent, après l'âge de 10 ans, une meilleure maîtrise du néerlandais que de leur langue(s) maternelle(s).

Dans une autre étude, Broeder et Extra ont étudié le statut et l'utilisation des langues les plus fréquentes aux Pays-Bas. En ce qui concerne l'arabe, la quasi-totalité des 803 élèves du groupe linguistique arabe déclarent comprendre (94 %) et parler (96 %) l'arabe. Quant à la lecture et l'écriture, les pourcentages sont plus faibles. Seulement 40 % du nombre total

⁵⁵⁸ Shadid, W. (1979). Moroccan workers in the Netherlands. Leiden University : PhD thesis. Smeets, H. *et al*, (1998). Jaarboek Minderheden 1998. Houten : Bohn Stafleu Loghum, Koninklijke Vermande.

⁵⁵⁹ Ruiter, J.-J. de. (1989). Young Moroccans in the Netherlands : an integral approach to their language situation and acquisition of Dutch. Utrecht University: PhD thesis.

peuvent lire et 42 % d'entre eux peuvent écrire l'arabe. L'aspect du choix de la langue a également été examiné. La majorité des enfants (70 %) déclarent qu'ils parlent l'arabe avec leur mère et leur père, tandis que la plupart de ces enfants utilisent le néerlandais avec leurs frères et sœurs. Un autre critère utilisé dans cette étude a été la langue de préférence. 52 % des enfants plus jeunes (1^{re}/2^e/3^e années) ont une préférence pour l'arabe, alors que dans les classes supérieures (5^e/6^e/7^e années), la préférence tend plutôt vers le néerlandais (62 %) que pour l'arabe. Pour le groupe berbère, presque les mêmes résultats ont été rapportés au niveau de la maîtrise de la langue et de la langue de préférence. La plupart des enfants préfèrent parler berbère à un âge précoce et se déplacent plus tard vers le néerlandais.⁵⁶⁰

c) La langue arabe dans la religion, les organisations socioculturelles et les médias

Dans l'ère préislamique, l'arabe a été principalement utilisé par les tribus nomades de la péninsule arabique pour les interactions quotidiennes et sous forme de poésie orale. Après la révélation de l'islam, l'arabe devint la langue officielle d'un vaste empire qui s'étendait de l'Espagne jusqu'à la Perse. L'expansion de la langue arabe pour devenir l'une des principales langues du monde ne s'est produite qu'à partir du septième siècle. Partout dans le monde islamique, l'arabe est considéré comme la langue de la religion et il constitue pour beaucoup de musulmans une valeur fondamentale de leur identité culturelle. Dans un certain nombre de versets du Coran, livre sacré de l'islam, il est explicitement indiqué que l'arabe est la langue du Coran, comme nous le voyons dans cet exemple : « *Nous en avons fait un Coran arabe afin que vous raisonniez.* » (Sourate 43, verset 3).

En conséquence, presque tous les événements liturgiques se déroulent en arabe, tels que les prières quotidiennes, les sermons du vendredi, ou la lecture du Coran lors d'une fête religieuse. Depuis la révélation, la langue arabe et l'islam sont devenus inextricables et de nombreuses langues ont adopté l'écriture arabe, comme le persan, l'ourdou, le malais, le pashto, le kurde et bien d'autres. Dans le contexte néerlandais, les musulmans de différentes minorités ethniques, comme les Marocains, les Turcs, les Somaliens et les Surinamais, disposent de leurs propres mosquées et organisations religieuses. Alors que les membres de ces communautés utilisent leurs propres langues dans les conversations informelles et quotidiennes, l'arabe est toujours la langue de la religion par excellence, et il est utilisé dans de nombreuses occasions religieuses.

⁵⁶⁰ Broeder, P. & Extra, G. (1999). Language, ethnicity and education : case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages. Clevedon : Multilingual Matters.

Un autre domaine où l'arabe est représenté est celui des associations sociales et culturelles. Le séjour définitif des nombreux arabophones aux Pays-Bas a abouti à la création de toutes sortes d'organisations sociales et culturelles. Au niveau national, de nombreuses associations et organisations sont fondées pour soutenir la position de la langue arabe. Ces associations organisent souvent des activités comme les cours d'arabe pour différents groupes d'âge, en plus d'autres réunions éducatives et culturelles et des activités où l'arabe est la langue principale de communication.

Au niveau des médias, la position de l'arabe est limitée dans les programmes de radio et de télévision, et dans les journaux. Au début des années soixante-dix, la *Dutch Network Corporation* (NOS) commença à diffuser son premier programme radio pour les Marocains en arabe et en berbère⁵⁶¹. L'objectif d'un tel programme était de fournir des nouvelles et des actualités aux Marocains et autres communautés arabophones au sujet de leur pays d'origine, étant donné que leur séjour aux Pays-Bas à cette époque n'était que temporaire. Après les années 1980, davantage de temps a été consacré à des programmes radio sur des sujets en rapport avec le séjour de longue durée des Marocains et leurs problèmes socio-économiques. Depuis 1995 et afin d'encourager le processus d'intégration, la *Dutch Programme Corporation* (NPS) a commencé à diffuser un autre programme qui focalise sur le soutien et la promotion de la participation des immigrants marocains dans la société néerlandaise. Les langues utilisées dans ce programme sont principalement l'arabe marocain et le berbère *tarifit*. Dans les dernières années, cependant, le temps de diffusion de ce programme a été réduit et il est diffusé chaque semaine à la suite de discussions politiques au sujet de l'échec de la société multiculturelle et multilingue⁵⁶².

En ce qui concerne la télévision, l'arabe est fréquemment utilisé dans certains programmes diffusés par la *Dutch Muslim Broadcasting Corporation* (NMO) et la *Dutch Islamic Corporation* (NIO). Ces deux stations de radiodiffusion transmettent des programmes télévisés et radiophoniques à caractère religieux et culturel pour répondre aux besoins de toute la communauté musulmane aux Pays-Bas. Le néerlandais est la langue principalement utilisée dans ces programmes. L'arabe est utilisé en particulier dans les entretiens avec des personnes de la première génération et certains chercheurs invités qui ne parlent pas le néerlandais. Au cours des dernières années et en raison de l'évolution de la radiodiffusion numérique, il est

⁵⁶¹ Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES) University of Amsterdam. Kraal & Heelsum, 2002

⁵⁶² Laghzaoui, M. (2006). Berber in the Netherlands : A minority language in a multilingual society. In : A. Abel, M. Stuflesser, & M. Putz (Eds.). Proceedings of the conference : Multilingualism Across Europe, pp. 69-76. Bolzano : EURAC.

devenu possible pour la communauté arabophone des Pays-Bas de capter de nombreux programmes au moyen d'antennes paraboliques.

En ce qui concerne les journaux et les magazines, l'arabe est encore sous-représenté dans ce domaine. Il y a eu quelques initiatives locales qui ont conduit à l'apparition de certains journaux tels que « *Aljissr* » (le pont) dans les années 1990. Cependant, ce journal n'a pas réussi à continuer en raison de l'absence d'un nombre suffisant de lecteurs. Pourtant, il convient de noter qu'il existe encore certains quotidiens arabes aux Pays-Bas qui sont imprimés à l'étranger, comme « *Alhayat* » et « *Asharq al awsat* » qui paraissent en Angleterre. En ce qui concerne les livres, la plupart des bibliothèques publiques néerlandaises contiennent une section de livres arabes. La plupart de ces livres sont écrits en arabe moderne standard et leurs sujets vont de la littérature pour enfants aux romans littéraires pour adultes.

d) La langue arabe dans les Pays-Bas : maintien, changement ou perte ?

De nombreuses études ont été réalisées au cours des dernières décennies dans le but d'explorer la situation de la langue arabe et ses locuteurs. Dans leur étude sur le développement du bilinguisme chez les jeunes enfants allochtones, Narain et Verhoeven ont suivi un groupe d'enfants de quatre à huit ans dans une étude longitudinale. En ce qui concerne les enfants marocains, les résultats montrent que l'arabe marocain est dominant par rapport au néerlandais, en particulier au premier âge. Toutefois, dans les étapes ultérieures, il y a une augmentation remarquable de maîtrise du néerlandais, conduisant à la domination du hollandais au détriment de l'arabe⁵⁶³. Dans une autre recherche, Petra Bos⁵⁶⁴ a mené une étude longitudinale sur des enfants marocains bilingues dont l'âge varie entre quatre et dix ans. Elle a examiné l'acquisition de L1 et L2. La même tendance s'est dégagée, à savoir que les enfants sont dominants dans l'arabe marocain, leur langue maternelle, jusqu'à l'âge de huit ans. Après cet âge, le néerlandais est la langue dominante de la plupart des enfants qui ont participé à l'étude. Une des conclusions importantes de cette étude réside dans l'appel à utiliser les programmes d'enseignement de la langue d'origine dans les écoles pour soutenir l'acquisition du néerlandais comme L2.

Afin de comprendre comment le changement de la langue se produit chez les arabophones et les Marocains en particulier, nous devrions d'abord examiner les principales causes qui

⁵⁶³ G. & Verhoeven, L. (1993). Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. Tilburg : KUB.

⁵⁶⁴ Bos, P. (1997). Development of bilingualism : a study of school-age Moroccan children in the Netherlands. Tilburg : Tilburg University Press.

conduisent à la redistribution des différentes langues/variétés sur des domaines différents. Selon Giles, il y a trois facteurs principaux, à savoir le *statut*, le soutien *démographique* et *institutionnel*. Ces éléments constituent ensemble ce qu'on appelle « la vitalité ethnolinguistique » qui est proposée par Giles et est définie comme suit :

*« La vitalité d'un groupe ethnolinguistique c'est ce qui rend un groupe susceptible de se comporter comme une entité collective distincte et active dans des situations intergroupes. À partir de ce constat, on soutient que les minorités ethnolinguistiques qui disposent de peu de vitalité de groupe, sinon aucune, finiront par cesser d'exister en tant que groupes distincts. Inversement, plus la vitalité d'un groupe linguistique est importante, et plus probables sont ses chances de survivre et s'épanouir comme une entité collective dans un contexte d'intergroupes »*⁵⁶⁵

Le *statut* renvoie aux facteurs socio-historiques, au statut de la langue et à l'estime du groupe. Les groupes minoritaires, notamment ceux dont la position socio-économique est faible, comme c'est le cas pour les Marocains, ont tendance à se déplacer très souvent vers la majorité, c'est-à-dire vers la langue dominante. Les facteurs démographiques portent sur l'effectif du groupe de locuteurs et sa répartition territoriale. Lorsque les membres d'un groupe minoritaire vivent tout près les uns des autres, ils ont souvent tendance à utiliser leur propre langue, ce qui se traduit par le maintien de la langue. En ce qui concerne les Marocains aux Pays-Bas, ceux qui sont établis et concentrés dans les grandes villes semblent utiliser leur propre langue plus fréquemment que le néerlandais⁵⁶⁶. Le troisième facteur, à savoir l'appui institutionnel, est lié à la présence de la langue minoritaire dans les différents secteurs du pays d'accueil, tels que l'éducation, les médias et les institutions gouvernementales. À cet égard, Aissati a réalisé une étude sur la perte de la langue chez les adolescents marocains aux Pays-Bas. Il a posé des questions à 25 adolescents marocains au sujet de leur maîtrise linguistique et l'utilisation de la langue avec les membres de leur famille et leurs amis. Quant à leurs compétences linguistiques, ces adolescents ont déclaré que la maîtrise de leur langue maternelle, l'arabe marocain, était inférieure à celle du néerlandais. En ce qui concerne l'utilisation des langues, cette étude montre que le contexte et les locuteurs sont des facteurs décisifs. Il s'avère que ces adolescents utilisent l'arabe marocain plus de 80 % du temps dans des conversations avec leurs parents. D'autre part, ils ont signalé qu'ils utilisent le néerlandais le plus souvent avec leurs frères et sœurs, et leurs amis⁵⁶⁷. Une des raisons qui

⁵⁶⁵ Théories de la vitalité ethnolinguistique Giles, Bourhis et Taylor, 1977

⁵⁶⁶ EL AISSATI Abderrahman, 1997, Language loss among native speakers of Moroccan Arabic in the Netherlands, Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 6, Tilburg.

⁵⁶⁷ Idem.

expliquent ce processus de changement de langue vers la langue du pays hôte est la situation complexe de leur langue maternelle. Comme on l'a souligné plus haut, les Marocains aux Pays-Bas utilisent des langues et des dialectes différents chez eux, ce qui les pousse à utiliser le néerlandais comme langue véhiculaire.

Dans une étude, Extra a mené une enquête sur la langue chez les enfants marocains aux Pays-Bas⁵⁶⁸.

Cette étude a porté sur 6 000 enfants marocains âgés de 4 à 17 ans dans 13 municipalités, dans des écoles aussi bien primaires que secondaires. La figure ci-contre montre les résultats au niveau de la maîtrise de la langue.

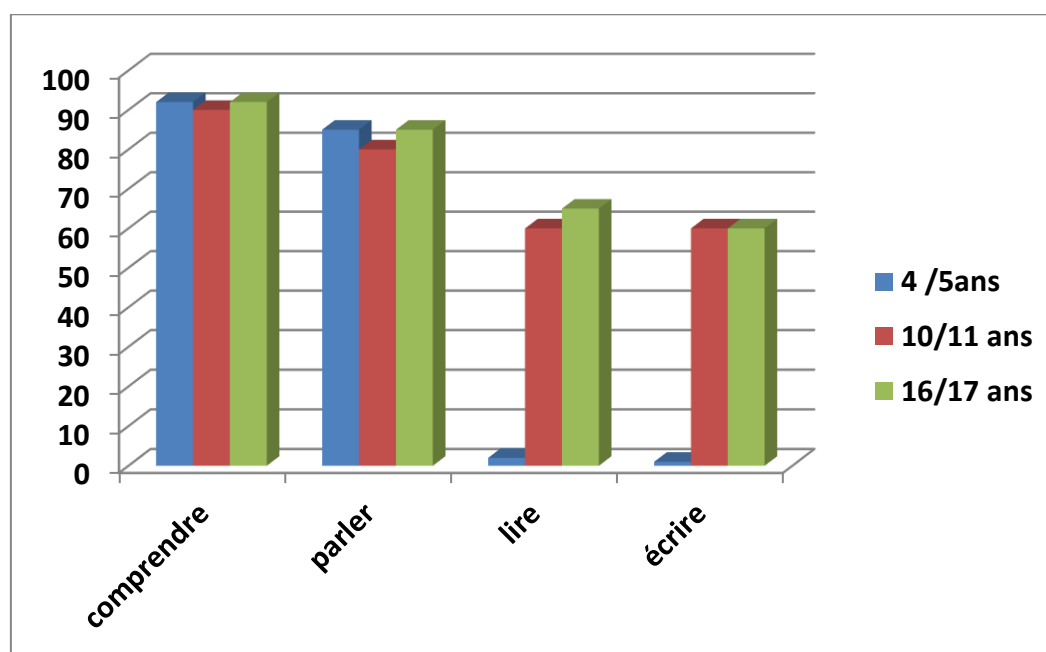


Figure : Compétence linguistique en Arabe aux Pays-Bas (EXTRA , G,BENNIS , MYSKEN ,2002)

Comme on peut le voir sur le graphique, presque tous les enfants ont répondu qu'ils peuvent comprendre l'arabe, mais avec une certaine diminution à l'âge de 10/11 ans. En ce qui concerne l'expression orale, 86 % des enfants à l'âge de 4/5 ans sont capables de parler l'arabe. À mesure que les enfants grandissent, les pourcentages diminuent (80 % à l'âge de 10/11 ans et 81 % à l'âge de 16/17 ans). En ce qui concerne les compétences en lecture, les enfants à l'âge de cinq ans ne sont pas en mesure de lire l'arabe. À 10/11 ans, 60 % des enquêtés disent qu'ils peuvent lire l'arabe et 64 % à l'âge de 16/17 ans. Presque le même

⁵⁶⁸ EXTRA , G,BENNIS , MYSKEN ,2002,Een buur in beweging Talen en culture van het Utrechtse Larrboken Transvaal ?Aksant ,Amsterdam ,373 pAGES

constat s'applique à l'écriture. À l'âge de 5 ans, les enfants ne peuvent pas écrire l'arabe et à l'âge de 10/11 et 16/17, les résultats étaient de 59 % et 60 % respectivement.⁵⁶⁹

Le foyer a souvent été cité dans la littérature comme étant un élément clé dans la préservation de la langue. Le choix de la langue dans le milieu familial est un autre aspect du comportement linguistique qui est considéré dans cette étude.⁵⁷⁰ L'interaction des enfants avec les membres de la famille peut avoir lieu dans différentes langues. Les élèves sont interrogés sur la/les langue(s) qu'ils utilisent avec leur mère/père/frère(s) ou sœur(s) aîné/e(s)/jeune(s) frère(s) ou sœur(s). Les résultats sont indiqués dans cette figure :

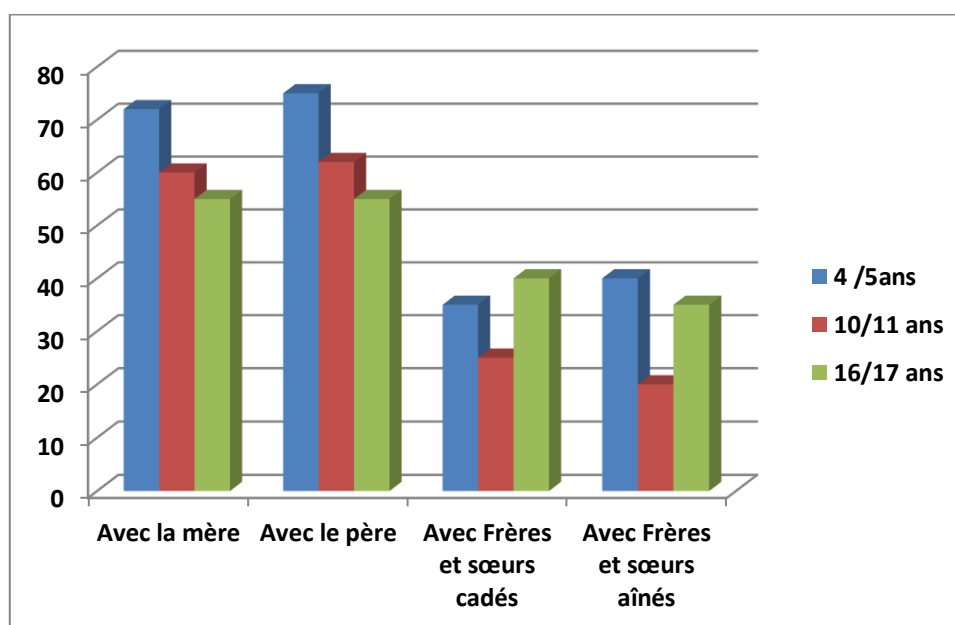


Figure : Choix linguistique pour l'Arabe aux Pays-Bas (EXTRA , G.BENNIS , MYSKEN ,2002)

À l'âge de 4/5 ans, 72 % des enfants disent qu'ils parlent *toujours* l'arabe avec leur mère et 74 % d'entre eux disent qu'ils parlent *toujours* l'arabe avec leur père. À l'âge de 10/11 ans, cependant, seulement 59 % des enfants disent qu'ils parlent toujours la langue arabe avec leur mère et 60 % avec leur père. Lorsque les enfants atteignent l'âge de 16/17 ans, de légers changements surviennent et 58 % d'entre eux parlent l'arabe avec leur mère, ainsi qu'avec leur père. Le père et la mère, donc, viennent en première position quant à l'utilisation de

⁵⁶⁹ Idem

⁵⁷⁰ Broeder, P. & Extra, G. (1999). Language, ethnicity and education : case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages. Clevedon : Multilingual Matters.

l'arabe par les enfants. En ce qui concerne l'interaction avec les frères et sœurs, la plupart des enfants affirment qu'ils parlent *souvent* ou *parfois* l'arabe avec eux. 39 % des enfants à l'âge de 4/5 ans déclarent parler toujours l'arabe avec leurs plus jeunes frères et sœurs et 40 % avec leurs frères et sœurs aînés. En ce qui concerne l'âge de 10/11 ans, 24 % des enfants indiquent qu'ils parlent toujours l'arabe avec leurs plus jeunes frères et sœurs et 22 % avec leurs frères et sœurs aînés. Cette diminution peut s'expliquer par le fait que ces enfants entrent en contact avec le néerlandais lorsqu'ils vont à l'école. Un autre aspect qui a été étudié dans cette enquête a été celui de la dominance de la langue. Celle-ci est considérée comme un facteur déterminant pour obtenir des informations sur les compétences linguistiques et les attitudes à l'égard d'une certaine langue. Les élèves ont été interrogés sur la langue qu'ils considèrent parler *le mieux*. La structure de dominance de la langue est présentée dans cette figure :

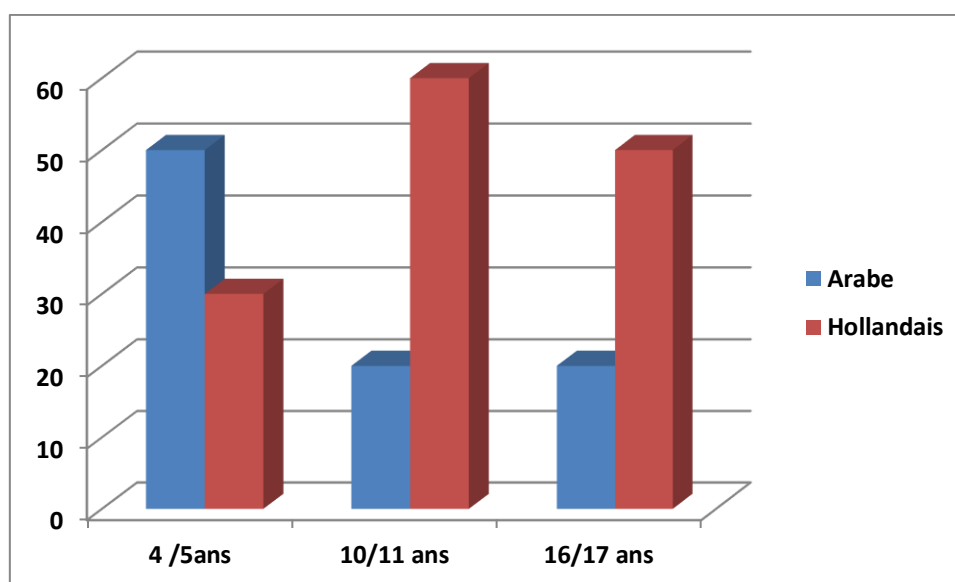


Figure : Dominance linguistique de la langue Arabe et néerlandaise (EXTRA , G,BENNIS , MYSKEN ,2002)

En ce qui concerne les plus jeunes enfants (4-5 ans), une position dominante de l'arabe (50 %) a été relevée, alors que seulement 30 % des enfants du même âge indiquent que le néerlandais est la langue qu'ils parlent le mieux. Dès l'âge de 6 ans jusqu'à 17 ans, le néerlandais est signalé comme la langue qu'ils parlent le mieux, par rapport à l'arabe. Toutefois, dès l'âge de 11 ans un bilinguisme équilibré est constaté de plus en plus.

En suivant la même procédure adoptée lorsqu'il s'agit de dominance de la langue, les enfants ont été interrogés sur la langue qu'ils aiment *le plus parler*. Le modèle de préférence de langue est illustré dans la figure suivante :

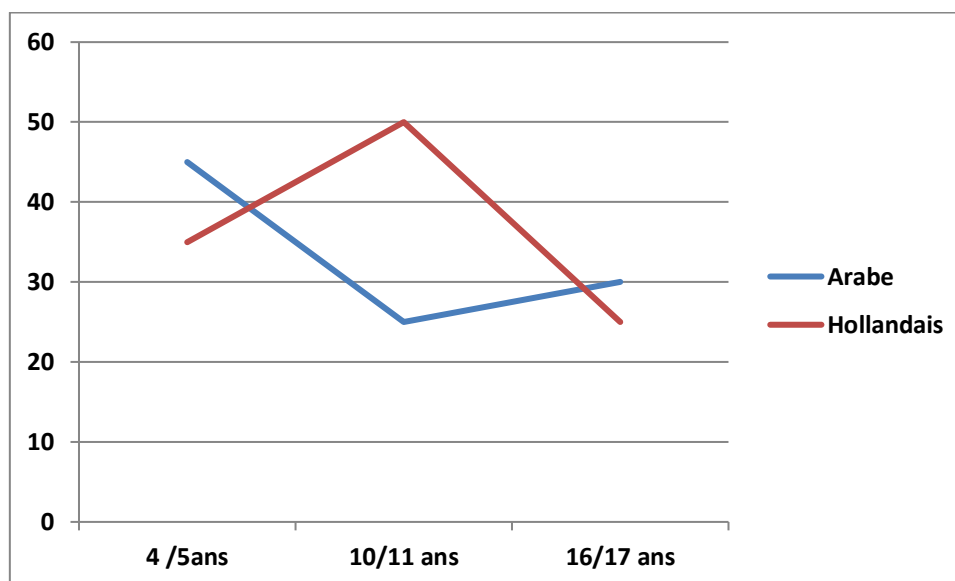


Figure : Langue de préférence pour l'Arabe et le néerlandais (EXTRA , G,BENNIS , MYSKEN ,2002)

43 % des jeunes enfants (4-5 ans) indiquent qu'ils préfèrent parler l'arabe et seulement 35 % d'entre eux préfèrent le néerlandais. À l'âge de 10-11 ans, près de la moitié des enfants indiquent que le néerlandais est la langue préférée et seulement 22 % d'entre eux penchent vers l'arabe. À l'âge de 16-17 ans, pas de différences marquées entre les deux langues. Il convient de noter qu'à cet âge, le nombre d'enfants qui n'expriment pas de préférence linguistique augmente.

On peut conclure, alors, que l'utilisation de la langue arabe est encore limitée à des domaines familiaux des arabophones, en particulier pour la première génération. En outre, malgré le soutien important et les attitudes positives au sein des communautés arabophones à l'égard de leur langue, cela n'empêche pas la langue dominante (le néerlandais) de gagner du terrain dans différents domaines. Les arabophones aux Pays-Bas vivent dans un contexte linguistique à dominante néerlandaise où l'apport arabe est très faible et cela conduit à des phénomènes tels que la perte de la langue. Par ailleurs, le manque de soutien des gouvernements locaux et nationaux, en particulier après l'abrogation du programme HLI dans l'éducation, ne fait qu'accélérer le processus de changement de langue qui se produit chez les jeunes arabophones.

II. L'état de l'enseignement de la langue arabe en Italie et de la coopération avec le Maroc

Il est historiquement établi que l'Italie a été le berceau des études arabes et islamiques en Europe. Ainsi, l'intérêt pour la langue et la culture arabes et islamique est profondément et anciennement enraciné à travers l'histoire et la géographie du bassin méditerranéen. Cela a commencé avec la présence arabe en Sicile (830-1047) et s'est poursuivi même après la domination et l'occupation normandes. C'est à travers la Cour et l'entourage de Frédéric II qu'on a été traduits à l'italien des encyclopédies scientifiques et philosophiques importantes.

Les relations commerciales avec le monde arabe se sont développées par la suite du fait du commerce florissant entre le Monde Arabe et les républiques maritimes. Leonardo Fibonacci (1170-1240, env.), qui était fils d'un notaire de Pise et avait appris l'algèbre en Algérie, introduisit les chiffres arabes en Italie.

Il semble qu'ensuite la dynastie des Médicis, qui régnait à Florence, ait développé avec le monde arabe des relations remarquables. Et l'on peut mentionner à ce propos le voyage que fit en Espagne le notaire P. Lantini, maître de Dante, et où il put prendre connaissance de l'ouvrage sur le *mi'rāj* (Ascension) de Muhammad et informer son disciple à son sujet.

Au cours des siècles suivants, les relations entre le Vatican et les églises orientales ont contribué à maintenir l'intérêt porté à la langue arabe. La connaissance de la langue et la culture arabes a progressé au xviii^e siècle grâce aux travaux d'érudits tels que Michel Omari, auteur de *l'Histoire des musulmans en Sicile*, ou le prince Leone Caetani, auteur d'un ouvrage de huit tomes en langue italienne sur l'histoire de l'islam au temps des premiers califes.

À l'aube du xix^e siècle, d'éminents professeurs ont entrepris d'importants travaux de recherches et de traductions. Pour n'en citer que quelques célébrités à titre indicatif, on mentionnera ici Celestino Scaparelli, traducteur du recueil de poésies d'Ibn Hamdis as Siqilli (...Le Sicilien, xi^e s.); Carlo Alfonso Nallino et son disciple Francesco Castro, l'expert en *fiqh* musulman; Francesco Gabrielli et Paolo Manganti en littérature arabe; Laura Valliere en grammaire arabe; Renato Traini, rédacteur du dictionnaire arabe-italien; et Alessandro Paozani, traducteur du Saint Coran.

Et il existe à présent des dizaines de chercheurs et d'experts en divers domaines. Pour le *fiqh*, par exemple, citons Agostino Ceraldo, Janmaria Peccinelli et Massimo Papa; en histoire, Bianca Maria Scarza Amoretti, Claudio Luianco et Massimo Campanini; en philosophie,

nous avons Car-mella Pavione ; en littérature, Angelo Arrioli, Isabella Camera da Fletto, Giovanni Canova, Miquel Vallaro et Francesca Corrao. Citons également Ercilia Francesca en économie ; Lea Quiaiucci et Armando Salvatori en sociologie ; Alberto Ventura, Angelo Scarabel et Roberto Tutulli en études islamiques ; Maria Vittoria Fontana en histoire de l'art ; etc. Nous n'avons cité tous ceux-là qu'à titre indicatif et non exhaustif, et nous devons prendre aussi en considération les contributions de beaucoup de collègues, chercheurs et assistants d'enseignement des langues.⁵⁷¹

Parmi les premières universités à avoir dispensé un enseignement de la langue arabe on compte l'Université « orientale » de Naples, l'Université de Cavoscari à Venise et l'Université de Roma Sapiencia.

L'enseignement de la langue arabe est aujourd'hui dispensé dans 25 universités et connaît une grande affluence, sachant que les universités ne sont pas toutes en mesure de proposer une gamme d'options en matière d'études arabes et islamique aussi complète que celle des universités aux traditions historiquement ancrées dans ce domaine.

L'Université « orientale » de Naples a été fondée en 1732 et s'est distinguée, depuis, par l'intérêt qu'elle a porté aux études orientales et au développement des relations avec l'Orient. L'enseignement de la langue arabe ainsi que celui de la religion et la culture musulmanes ont commencé à la fin du xix^e s. Et pour développer les recherches et études concernant le monde musulman, l'École des études islamiques a été créée ; elle devint avec le temps la Faculté des études arabes et islamiques. La langue arabe est enseignée dans les quatre facultés : la Faculté des langues, spécialisée dans la formation des traducteurs ; la Faculté des Lettres, qui s'intéresse à la littérature comparée ; celle des études islamiques, qui approfondit les études en matière d'islam classique ; et la Faculté des sciences politiques, enfin, qui étudie les concepts politiques et les questions relatives aux relations internationales dans les sociétés modernes⁵⁷².

L'Université « orientale » offre à ses étudiants un ensemble vaste et interdépendant de programmes concernant le monde musulman ; cela va des études islamiques à la littérature, de l'économie au droit, en passant par la philosophie et l'histoire de l'art. L'Université édite deux revues scientifiques importantes : *Gli Annali* (les Annales) et *Studi maghrebini* (Études maghrébines), comme elle offre et organise une université d'été, des conférences et autres rencontres scientifiques d'ordre international. La formation des étudiants y va du premier diplôme au doctorat.

⁵⁷¹ Francesca Maria Corrao , Professeur, Université « orientale », Naples,intervention Colloque Rabat 2010

⁵⁷² Idem

Elle connaît chaque année une forte affluence d'étudiants désireux de connaître la culture arabe et d'explorer ses diverses voies, en vue de parachever leur préparation à la vie active dans divers secteurs tels que le commerce, la communication ou la diplomatie.

L'Université a conclu des conventions avec de nombreuses universités arabes, ce qui lui permet de procéder à des échanges d'enseignants et d'étudiants avec elles en vue de stimuler la recherche et la connaissance scientifique interdépendante dans les domaines d'intérêt commun.

« Nous sommes à présent en voie de développer notre coopération avec l'Université Mohamed V-Agdal afin de préparer un projet commun qui adopte des recherches pour l'obtention du doctorat et qui permet à l'étudiant d'obtenir un double diplôme lui permettant d'accéder à l'emploi dans les deux pays. »⁵⁷³

L'Université « orientale » de Napoli adhère à la globalisation du savoir et considère que l'échange d'enseignants et d'étudiants est l'occasion de répondre à la nécessité de confronter des savoirs différents et créer de nouveaux outils de recherche fondés sur des références générées à travers des points de vue contradictoires mais, en fin de compte, complémentaires. Nous voulons, de la sorte, devenir une passerelle de la nécessaire interconnexion des cultures pour inciter à l'échange des connaissances intellectuelles et économiques dans la région du bassin méditerranéen.

Les programmes de la filière doctorat à l'Université « orientale » de Napoli assurent la présence d'étudiants non italiens, et maintenant, avec, l'échange d'enseignants, il y a un flux incessant et régulier de cours et de conférences dans le domaine des études de littérature et de politique internationale.

Outre les revues, la maison d'édition de l'Université publie les résultats des travaux et contributions de chercheurs de renommée mondiale.

L'Université « orientale » a lancé ces dernières années un programme de télé-enseignement qui a eu des effets considérables tels que l'usage des NTIC ou la programmation de matières à étudier sur CD et sur papier. Elle s'achemine maintenant vers l'introduction du système des téléconférences pour faciliter le télé-échange des connaissances.

Il y a un appel général au soutien de la cause de la communication entre les cultures pour consolider le respect de la dignité des peuples. Les universités ont un rôle considérable à jouer à cet égard. Selon Francesca Maria Corrao ; l'Université « orientale » de Naples a un rôle et

⁵⁷³ Francesca Maria Corrao Professeur, Université « orientale », Naples :Lors d'un colloque sur les Langues Rabat 2010

un message particuliers dans la facilitation de l'opération d'échange du savoir entre cultures orientales et occidentales.

Le progrès technologique de notre monde d'aujourd'hui est parvenu à éradiquer les décalages de temps et de distances. Le Web et les nouvelles technologies de la communication. Les échanges commerciaux et informatiques sont devenus plus rapides, mais cela fait défaut en matière d'échanges culturels et de partage des expériences. La perte de points d'ancrage culturels et civilisationnels a engendré du repli sur soi, de l'isolationnisme et du fondamentalisme, ce qui a contribué au développement de cas d'intolérance et de racisme. L'Université est le meilleur endroit où la pensée peut se conjuguer à la pratique pour former des personnes aptes à agir dans le champ de la connaissance scientifique et pour sa diffusion (chercheurs et formateurs, travailleurs dans les domaines juridique, économique et médiatique).

Avec la facilité de mobilité des individus entre les pays, nous sommes souvent incapables de trouver des réponses adéquates à ces multitudes concernant la culture et la civilisation du pays d'accueil et, dans d'autres cas, nous devons faire face à la perte de la culture d'origine. C'est ce qui fait que les médias nous rapportent des informations à propos de petits conflits dans l'environnement familial ou géographique. Sans attendre l'épouvantail du conflit des civilisations brandi par les semeurs de haine, la rivalité de valeurs et de traditions antagonistes à laquelle nous assistons chaque jour peut avoir de violents effets. C'est pourquoi les institutions gouvernementales doivent avec la contribution de la société civile trouver et programmer des réponses adéquates en vue d'intervenir pour atténuer et gérer de petits conflits des générations avant qu'ils ne dégénèrent en vagues de protestation déchaînées.

L'histoire nous apprend que la rencontre des civilisations et cultures produit de nouvelles stratégies et connaissances. L'expérience de l'islam au Moyen-Âge en est un exemple. Par conséquent, le grand défi que nous devons aujourd'hui relever est celui de créer des savoir ouverts et souples. À cet effet, il est nécessaire d'instaurer un échange culturel solide en vue de créer une nouvelle génération apte à répondre à nouvelles nécessités avec un nouveau fonds culturel adéquat.

. Une chose est sûre ; la coopération entre universités sert et encourage le développement de la compréhension, et aide à l'édification d'un avenir de paix entre les peuples.

III.L'enseignement de l'arabe en France :

1. Situation, enjeux et perspectives

a) Une grande tradition

L'enseignement de la langue et de la culture arabes résulte en France d'une grande tradition qui remonte au xvi^e siècle et à la création en 1530 d'une chaire d'arabe au Collège des Lecteurs Royaux, fondé par François 1^{er} et qui deviendra le Collège de France. Cet intérêt porté dès cette époque, au plus haut niveau de la vie politique et intellectuelle des Français, à une civilisation d'outre Méditerranée, repose lui-même sur un socle, impressionnant, remontant au Haut Moyen-Âge, pendant lequel le monde arabo-islamique a apporté à l'Europe non seulement les développements de sciences et techniques, mais aussi les grandes élaborations intellectuelles, dans les domaines de la théologie, de la philosophie, du droit. Ces apports ont permis d'acclimater à la civilisation européenne des avancées qu'avaient d'abord réalisées l'Inde et la Chine, comme la Mésopotamie, l'Égypte et la Grèce anciennes, et qu'avaient poursuivies et développées les Arabes.

Cette ancienne et grande tradition d'enseignement s'est poursuivie sous l'Ancien Régime, avec en particulier la création, par Colbert, de l'École des Jeunes de Langues, ancêtre de l'École des Langues Orientales Vivantes, devenue maintenant Institut National des Langues et Civilisations Orientales. De l'Université française sont issus des savants dont les travaux génèrent des orientations et des méthodes de recherche qui rénovent les études arabes aussi bien en Occident que dans le monde arabo-islamique lui-même : les grands anciens, Silvestre de Sacy (mort en 1838), Quatremère (mort en 1857), Ernest Renan (mort en 1892), plus tard Louis Massignon, Régis Blachère, Robert Brunschvig, Henri Laoust. Claude Cahen, Georges Vajda, Jacques Berque, Charles Pellat, Jamel Eddine Bencheikh, André Miquel, Mohammed Arkoun, et bien d'autres encore qui ont formé tant d'arabisants, français, mais aussi étrangers, et en particulier arabes. Le rayonnement international des travaux de nos universitaires dans le domaine des études arabes doit en effet être souligné. Les recherches, les travaux et les enseignements des arabisants, le statut en France des études arabes et des enseignements, tout cela est observé, jugé et commenté.

b) Situation actuelle

Les études arabes en France ne sont pas cantonnées dans la recherche érudite et dans l'enseignement universitaire. Elles ont connu un prolongement naturel dans le secondaire, à partir en particulier de la création des concours de recrutement du secondaire : l'agrégation

d'arabe et le Certificat d'aptitude (CA), en 1906, puis le CAPES d'arabe, créé en 1975, enfin le concours d'accès au professorat des lycées professionnels lettres-arabe.

Aujourd'hui, l'enseignement de la langue et de la culture arabes en France répond à de puissantes motivations. Il s'agit en premier lieu de satisfaire les besoins manifestés par des élèves et des étudiants de toutes origines qui veulent acquérir la connaissance de spécialités liées au monde arabe, allant de l'archéologie, de l'histoire ancienne, de la littérature médiévale, de l'islamologie, aux nouveaux métiers issus des industries de la langue, incluant en particulier la traduction commerciale, éditoriale ou littéraire, l'édition, les professions de l'animation sociale ou culturelle, le journalisme, l'industrie, le commerce, ainsi que l'enseignement et la diplomatie. C'est que la langue arabe, depuis l'essor qui l'a progressivement transformée en une langue moderne à partir de la disparition de l'empire ottoman, a retrouvé toute sa place de grande langue véhiculaire mondiale. En dehors de l'impérieuse nécessité de satisfaire le souhait légitime des élèves et des étudiants d'apprendre l'arabe où qu'ils vivent, l'offre d'enseignement de cette langue correspond maintenant à des besoins réels et urgents dans le monde non arabe, et singulièrement en France, puisque notre pays est étroitement lié au monde arabe, en pleine expansion, par de nombreuses et importantes relations politiques, culturelles, économiques et commerciales.

Il est de la responsabilité du service public d'offrir à tous des enseignements d'arabe de qualité, laïques, ouverts, qui répondent aux besoins partagés par le pays dans son ensemble. Cette offre, qui doit mettre à la portée des publics scolaires et universitaires l'universalité du contenu des études d'arabe dans leur diversité (langue, linguistique, littérature, histoire, civilisation), et correspondre ainsi à nos traditions, est garante de l'intérêt que présentent ces études pour tous les hôtes de notre système éducatif.

La France est le seul pays d'Europe, et au-delà le seul pays non arabe, qui donne de plein droit cette place, à tous les niveaux de l'enseignement scolaire (écoles, collèges et lycées), et universitaire, à la langue arabe comme aux autres grandes langues étrangères. L'arabe peut être présenté dans la plupart des concours de recrutement des Grandes Écoles. Le CAPES et l'agrégation permettent à notre Éducation nationale des recrutements contrôlés et d'un niveau d'exigence élevé.⁵⁷⁴

⁵⁷⁴ Bruno Levallois Inspecteur général de l'Éducation nationale, Président du conseil d'administration de l'Institut du monde arabe/ colloque sur les Langues Rabat 2010

Dans le primaire, les enseignements précoces de la langue arabe lancés, comme nous l'avons évoqué au paravant, il y a une quinzaine d'années et dispensés par des enseignants de l'Éducation Nationale sous le contrôle des Inspecteurs de l'Éducation Nationale, concernent un nombre très réduit d'écoles et d'élèves, alors que les enseignements d'arabe dispensés par les enseignants de « Langues et Cultures d'Origine », dans le cadre des accords avec le Maroc, l'Algérie et la Tunisie, concernent environ 40 000 élèves.

Dans le secondaire, on enseigne l'arabe dans 215 établissements environ, collèges et lycées, à environ 8 000 élèves, de l'école primaire aux classes post-baccalauréat (CPGE et BTS), au titre, au collège, de première ou deuxième langue vivante étrangère ou de troisième langue au lycée. Le secondaire technique et professionnel est très peu représenté. Le corps enseignant est composé d'environ 220 professeurs titulaires recrutés sur concours (agregés ou certifiés). avec des Inspecteurs d'Académie-Inspecteurs pédagogiques régionaux.

Les programmes officiels des langues vivantes couvrent l'enseignement de l'arabe, de l'élémentaire jusqu'au post-bac.

Il convient de mettre en évidence le réseau d'établissements français dans le monde, et singulièrement dans les pays arabes. L'AEFE (Agence pour l'enseignement français) et l'OSUI (rattachée à la Mission Laïque), proposent ainsi dans leurs établissements un dispositif complet d'enseignement de l'arabe, qui concerne des effectifs très nombreux, avec en particulier des sections internationales franco-arabes, en étroite partenariat avec les autorités marocaines, débouchant sur l'OIB (option internationale du baccalauréat). Les enseignants sont mis à disposition par les autorités marocaines, dans le cadre des accords de coopération. L'ensemble de ce dispositif est appuyé par le *Centre d'études arabes*, rattaché au SCAC, piloté par une professeure agrégée d'arabe, avec une petite équipe d'enseignants, et trois inspecteurs marocains mis à disposition, pour assurer le suivi des enseignements d'arabe et des programmes aménagés d'histoire et géographie, la sélection et la formation des enseignants, et la production de supports pédagogiques.

Signalons que parallèlement, en France, deux sections internationales franco-arabes (franco-marocaines) sont implantées dans deux lycées, l'une au lycée Balzac à Paris, l'autre au lycée international de Grenoble.

L'Université réunit des effectifs proportionnellement plus importants que dans le cadre scolaire.

L'arabe réunissait en 2003-2004, date de la dernière enquête des services du ministère, 3,5 % des effectifs en langues vivantes, juste au-dessous de l'italien (6 %), mais devant le russe

(2,3 %), le japonais (2,4 %) et le chinois (2,5 %), avec un nombre en hausse de 3 376 étudiants, au sein de 18 établissements (universités et INALCO).

Les plus gros effectifs de l'arabe sont situés en région parisienne, soit à l'INALCO (avec plus de 1 500 étudiants), les universités de Paris 8, Paris 3 et Paris 4. Viennent ensuite les grands centres en région : Lyon (universités Lumière-Lyon 2 et Jean Moulin-Lyon 3), Aix/Marseille (université de Provence), Bordeaux 3 (Montaigne), Lille 3 (Ch. de Gaulle), Strasbourg (March Bloch) et Toulouse-Le-Mirail. Ces centres proposent des formations à tous les niveaux et des cursus complets (du niveau débutant au doctorat). L'arabe est par ailleurs présent dans les ENS de lettres et sciences humaines de Paris-Ulm et de Lyon.

D'importantes sections d'arabe ont été ouvertes à Nantes, Rennes 2 et Grenoble 3. À Clermont-Ferrand 2, Montpellier 3, Nancy 2, Paris 10-Nanterre, L'arabe est enseigné en langues étrangères appliquées (LEA) exclusivement.⁵⁷⁵

c) Questions de didactique

La didactique de la langue arabe enseignée au primaire et au secondaire a fait d'immenses progrès, qu'on ne peut détailler ici. Longtemps dénoncée comme arriérée, elle a dans le passé dissuadé beaucoup de poursuivre des études d'arabe. Ce n'est plus le cas, même si des progrès peuvent et doivent toujours être faits. D'enseignants formés à une école orientaliste érudite, d'une pédagogie traditionnelle et désuète, on est passé rapidement à un corps enseignant au fait des avancées de la didactique des langues, en phase avec les profondes évolutions du système éducatif, et mettant en œuvre une pédagogie novatrice (y compris dans l'utilisation des technologies nouvelles). Confronté depuis 1975 à un développement rapide, l'enseignement de l'arabe dans le secondaire a dû élaborer une didactique de l'arabe langue étrangère qui prenne en compte les acquis de la didactique actuelle des langues étrangères, acquis formalisés depuis quelques années par le Conseil de l'Europe au travers du Cadre européen de référence.

Mentionnons toutefois ici trois points fondamentaux sur lesquels la réflexion a principalement porté :

- Le système graphique doit être abordé dans sa spécificité même, qui en fait un système remarquablement adapté, économique, et performant : essentiellement phonétique, fondé sur les consonnes (glides compris), dans lequel les voyelles brèves – internes (morphologiques)

⁵⁷⁵Source : Ministère de l'Education Nationale / de l'Enseignement supérieur et de la Recherche/ France 2009/2010

ou exte-rnes (syntaxiques) – étant largement prédictibles, peuvent sans dommage pour la compréhension ne pas être notées, ce qui est le cas de toute la production contemporaine, presse comprise. La relation intime de ce système graphique au système de la langue, fondé sur des paradigmes fixes, lorsqu'elle est exploitée en tant que telle, permet un apprentissage rapide et plus assuré.

La distinction entre la grammaire d'apprentissage – fonctionnelle – et la grammaire descriptive – à visée théorique. Il y a là un effort particulier à faire compte tenu du poids considérable de la tradition grammaticale arabe. Les philologues, grammairiens, rhétoriciens arabes de la période classique ont en effet, à la suite en particulier de l'école stoïcienne, fourni l'apport historique le plus considérable aux sciences du langage. Leurs descriptions, analyses, théories de la langue restent impressionnantes pour le linguiste d'aujourd'hui. Il est d'autant plus nécessaire de faire nettement le distinguo entre une pensée linguistique à visée théorique et une démarche didactique appliquée à une langue vivante étrangère.

Les problèmes délicats de la variation linguistique, dans une langue caractérisée par une situation exemplaire de diglossie, et même de polyglossie : d'un côté la langue de la communication véhiculaire écrite, et donc de la communication officielle, administrative, médiatique, scientifique, technique, littéraire ; de l'autre, les variétés orales, réservées à la communication spontanée (cf., en particulier, *La pluriglossie de l'arabe*, J. DICHY, in *Bulletin d'Études Orientales*, XLVI, 1994- Institut Français d'Études Arabes de Damas). Cette situation, communément décrite comme un handicap, ou la marque d'une incapacité à évoluer normalement, ou d'une dégénérescence, est au contraire la marque même d'une grande langue vivante de civilisation. Elle en constitue l'exceptionnelle richesse. La communauté scientifique arabisante française est quasiment unanime à considérer cette langue comme un ensemble complexe dans lequel se déploie un éventail de variétés écrites et orales, répondant à un très large spectre d'usages sociaux, des plus savants aux plus populaires, connaissant une évolution historique de temps long sur une aire géographique étendue. Les sociétés arabes ont une conscience aiguë d'appartenir à une communauté linguistique homogène au-delà de sa diversité. De fait l'intercompréhension et la communication y fonctionnent de manière remarquablement efficace. Cette situation est la même dans les communautés arabophones immigrées en France et en Europe ; ces dernières y entretiennent des rapports étroits avec leurs pays et leur langue d'origine, en particulier par les journaux, les radios, dont certaines comme Radio-Orient ou RMC *douwaliyya* émettent de Paris, les nombreuses chaînes de télévision par satellites, aujourd'hui France 24, Canal ATLAS ou

internet (<http://www.e-madrassa.ma/...>ect. Tous ces médias brassent toutes les variétés d'arabe, orales et écrites, de l'ensemble du monde arabe, avec une nette évolution vers l'usage d'un arabe « moyen ». Les évolutions de ces sociétés à l'époque moderne, notamment la scolarisation massive, la prégnance des médias, la constitution de grandes métropoles urbaines, ont pour effet d'accélérer ce mouvement d'homogénéisation linguistique.

Si cette situation de diglossie a le mérite en arabe d'être particulière-ment visible, elle n'est pas pour autant unique. Elle est même probable-ment générale aux grandes langues du monde, qui connaissent toutes à la fois la *variation* entre variété haute – ou variété standard – et varié-tés basses, et le *continuum linguistique*. L'exemple du grec – ancien et moderne – est très éclairant. La distinction que l'on opère entre arabe littéral d'une part et arabe dialectal de l'autre, bien que commode pour l'analyse, est, on le voit, singulièrement réductrice, et rend mal compte de cette situation de continuum. Elle ne peut en aucun cas conduire à considérer que ces deux pôles constituent des langues distinctes et autonomes. Partout où cette langue est pratiquée, la réalité lie entre eux ses éléments constitutifs de façon indissociable. La notion d'arabe « moyen » permet de rendre compte des phénomènes mouvants d'interférence réciproque. Notons que cette situation, fort ancienne, repose sur un système d'une grande stabilité interne (propre au système des langues sémitiques), et d'une grande adaptabilité. Elle permet à un vaste ensemble de pays de communiquer de façon très efficace dans la variété normée de l'arabe « standard » tout en permettant au jaillissement de la vie de s'exprimer dans l'infinie variété des usages quotidiens et locaux.

Le choix opéré par l'institution scolaire, certes difficile mais aussi le plus fécond parce que le plus conforme à la réalité linguistique, consiste à prendre en compte, sans faux-fuyant, ces deux pôles de la langue, dans leurs liens organiques, et à n'en sacrifier aucun. Il est clairement exprimé dans les programmes et instructions officiels, et place sur ce point l'arabe à la pointe de la didactique des langues en France. Il se traduit dans les concours de recrutement qui y consacrent une épreuve orale. Les programmes du CAPES et de l'agrégation comportent régulièrement une question portant sur une œuvre en dialectal (théâtre, film, poésie orale...)

Les travaux sur le français, depuis que C. B. Benveniste⁵⁷⁶ a ouvert ce champ, montrent que les écarts entre variétés, et principalement les codes de l'écrit et de l'oral, sont considérables, et permettent de penser le problème d'un point de vue plus général, et donc de relativiser cette question pour l'arabe. Les solutions apportées à ce problème pour

⁵⁷⁶ Claire Blanche-Benveniste, universitaire française spécialiste de linguistique. Claire BLANCHE-BENVENISTE et Colette JEANJEAN, *Le français parlé*, Paris, Didier Erudition, 1987, 2ème édition 1988.

l'enseignement du français en France, en particulier à l'école, où se met en place l'acquisition du langage, pourraient fort bien inspirer des solutions analogues pour l'arabe. C'est en tout cas celles que nous avons adoptées et essayons de mettre en œuvre au mieux dans nos classes d'arabe. Le principe consiste à ne pas opposer les codes entre eux, ni à en exclure aucun, mais au contraire à donner à chacun la place qu'il occupe dans l'espace linguistique réel : l'écrit fonctionne selon ses lois, l'oral selon les siennes. Les registres de l'oral diffèrent selon les situations de communication, de la plus intime à la plus officielle. L'enjeu, pour l'arabe, comme pour le français, ou toute langue, est que les élèves apprennent à reconnaître ces variétés et registres, à les maîtriser et les utiliser à bon escient.

On aura compris que dans le système scolaire français le dispositif des ELCO n'intervient pas dans un paysage vierge. C'est même là une spécificité qui apparaît très nettement, contrastant avec les situations et expériences décrites au cours de cette rencontre avec nos partenaires européens. L'enseignement de la langue et de la culture arabes y a en effet une histoire, dont nous sommes fiers, due aux liens historiques qui nous attachent à cette partie du Monde, et que nous cultivons de part et d'autre.

On aura compris aussi que cet enseignement n'est pas une affaire de « communauté », et qu'il ne peut en aucun cas en être ainsi. Là aussi, le terrain français a sa spécificité. L'École française ne peut en effet s'adresser à telle ou telle communauté, de même qu'elle ne connaît pas les identités culturelles. Au contraire, l'École a d'abord pour mission fondamentale de « déconstruire » les identités, et de donner à chacun les moyens de s'émanciper de ses attaches, pour mieux construire ses choix. Son langage est celui des savoirs, par définition de portée universelle, le levier le plus puissant pour aborder le monde. Exigeant, rigoureux, ambitieux, c'est aussi celui qui permet et garantit l'ouverture à l'autre et le langage commun. L'enseignement de la langue et de la culture arabes en France s'inscrit dans cette tradition humaniste fondamentale. C'est parce qu'il s'adresse à tous et qu'il n'appartient à personne qu'il prend sa dimension profondément formatrice.

2. L'enseignement de l'arabe en France : entre choix institutionnel et renvoi identitaire

Vieux de trois siècles, l'enseignement de l'arabe en France est devenu une tradition dont les acquis méritent d'être soulignés : l'agrégation d'arabe date de 1906, le concours du

CAPES⁵⁷⁷ d'arabe est créé en 1975 et plusieurs générations d'arabisants – chercheurs et enseignants – ont été formées dans les grands lycées et universités de France. Cependant, et malgré les efforts déployés par les différents acteurs de cet enseignement (inspecteurs de l'éducation nationale, enseignants, enseignants-chercheurs et l'association française des arabisants), cette tradition n'a pas encore réussi à mettre l'enseignement de l'arabe sur la même voie que les autres langues étrangères dans le pays.

Ce paradoxe s'explique sans doute par le fait que la langue arabe a rarement été considérée en dehors de l'aspect religieux et identitaire qu'on lui attribue. Depuis sa création dans le Collège royal (xvii^e siècle) à Paris, l'enseignement de l'arabe a souvent été motivé par des questions religieuses dans un premier temps, coloniales dans un deuxième temps et identitaires de nos jours.

À en croire Henry Laurens, chaire d'Histoire contemporaine du monde arabe au collège de France, « c'est la question religieuse qui sert de point de départ aux études arabes dans le cadre de la controverse entre catholiques et protestants »⁵⁷⁸. Dans le conflit qui les opposait les uns aux autres, les catholiques et les protestants se sont intéressés à l'arabe afin de déchiffrer les textes religieux des églises orientales et trouver les arguments nécessaires pour s'accuser mutuellement d'hérésie.

Au xix^e siècle, une autre génération d'arabisants voit le jour. Elle a été formée pour répondre aux besoins de l'empire colonial en Algérie. Ce fut au tour des Bureaux arabes de la conquête de l'Algérie de créer des corps militaires et civils (administrateurs coloniaux) initiés au dialecte mais aussi à la culture de la langue savante (arabe classique). Henry Laurens souligne à ce sujet que « au fur et à mesure que le temps passe, un certain nombre de ces administrateurs coloniaux deviendront de grands savants »⁵⁷⁹. Il cite parmi les noms issus de cette filière coloniale ceux de Charles Pellat et Jacques Berque.

Après l'époque coloniale, et à partir des années 70, ce fut autour de la question migratoire que l'enseignement de l'arabe en France se développera. Comme le rappelle M. Bruno Halff (inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale), « il existait en France une pression sociale, à la fois forte et diffuse, réelle mais difficilement évaluable, née de la présence dans

⁵⁷⁷ Certificat d'aptitude pour l'enseignement dans le secondaire

⁵⁷⁸ Henry Laurens, l'orientalisme en France, mise en perspective, dans *Le centenaire de l'agrégation d'arabe*, Les Actes de la DGESCO, CRDP, Versailles, 2008, p. 23

⁵⁷⁹ Ibid. P. 25.

les collèges et dans les lycées de nombreux élèves d'origine arabe »⁵⁸⁰. C'est la création du Capes en 1975 qui donnera à cet enseignement un élan non négligeable. Cependant, cette « pression sociale » de plus en plus forte à nos jours demeure toujours mal interprétée et les réponses de l'éducation nationale inadaptées à la situation : d'un côté on réduit la langue arabe à sa dimension identitaire, malgré une demande d'apprentissage émanant des enfants français de « souche », et d'un autre côté l'ouverture des classes d'arabe se fait rare par crainte de voir cet enseignement prendre un caractère communautaire.

Les chiffres dont nous disposons permettent de saisir davantage ces contradictions. Le nombre d'élèves dans les collèges et lycées de la métropole jusqu'en 2006 et disposant d'un enseignement en classe s'élève à 5 500 inscrits. Mais le CNED compte à la même date 1 800 inscrits. Ce sont des élèves dont les établissements où ils poursuivent leurs études ne disposent pas de cours d'arabe. Cela prouve que la demande est très forte, mais l'offre stagne. Sachons qu'en France, l'ouverture et la fermeture d'une classe d'arabe dépend largement de la décision du chef d'établissement.

Devant une telle situation, c'est l'enseignement dans le cadre associatif qui récupère un grand nombre d'élèves privés des cours d'arabe dans l'établissement public. En 2003, 6 500 élèves environ apprenaient l'arabe au sein des associations dont la plupart réduisent l'arabe à sa dimension religieuse.

Comme le souligne, à juste titre, un rapport du CIDEA (Comité inter-universitaire des études arabes) lors du centenaire de l'agrégation en 2006 : « ces chiffres traduisent une démission, dans les faits, du service public »⁵⁸¹.

En effet, l'insertion – ou non – de l'enseignement de l'arabe au sein de l'institution (établissements scolaires et universitaires) a été plusieurs fois le résultat d'une réaction politique à des événements liant la France au monde arabe. Bruno Levallois, inspecteur général de l'Éducation nationale pour l'enseignement de la langue arabe, affirme : « Longtemps, les autorités ont cru que l'immigration maghrébine serait passagère. Elles ont alors ouvert des classes d'arabe, afin que les jeunes ne perdent pas le contact avec une culture qu'ils allaient, pensait-on, réintégrer pleinement un jour. Mais quand les pouvoirs publics se sont aperçus que, bien au contraire, cette immigration resterait, des classes ont été

⁵⁸⁰ Bruno Halff, Les concours de recrutement du secondaire en arabe, dans Le centenaire de l'agrégation, op. Cit., p. 59

⁵⁸¹ Luc-Deheuvels et Joseph Dichy, la « masse manquante » : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport du CIDEA), dans Le centenaire de l'agrégation, op. Cit., p. 90.

délibérément fermées au nom de l'impératif d'intégration, alors même que la demande, elle, ne faiblissait pas »⁵⁸².

Rares ont été les mesures de développement de cet enseignement pour des besoins purement scientifiques où l'apprentissage de l'arabe a été proposé et perçu dans le cadre institutionnel comme une langue inter-nationale, une langue de culture et une langue professionnelle. Notons à ce propos que la création de deux sections internationales de l'arabe (à Paris et à Grenoble) s'inscrit pleinement dans ce choix institutionnel comme il existe déjà dans des établissements de haut niveau : Polytechnique, Saint-Cyr, École nationale d'administration, Écoles normales supérieures et École des hautes études en Sciences sociales.

La situation est beaucoup moins alarmante dans l'enseignement supérieur. L'arabe est enseigné dans plusieurs universités françaises (Paris 3, Paris 4, Inalco, Lyon, Aix/Marseille, Strasbourg, Toulouse 2, Bordeaux 3, Lille 3, Nancy, Rennes 2, Nantes, Le Havre, etc.). La plupart de ces universités disposent d'un département des études arabes autonome qui forme les étudiants débutants et non débutants de la première année jusqu'au Master. Dans les autres, l'arabe est présent comme option ou comme langue étrangère appliquée. Les universités de Paris 4, Lyon 3 et Aix/Marseille constituent les 3 centres de préparation des concours de Capes et d'agrégation.⁵⁸³

Force est de constater que la coupure entre le secondaire et l'université en matière d'enseignement de l'arabe est frappante. Si plusieurs universités se trouvent contraintes – face à la demande de former en arabe des vrais débutants – c'est parce que l'enseignement de l'arabe n'est pas suffisamment présent dans le secondaire.

Notons aussi que la conception faite de l'enseignement de l'arabe dans certaines universités reste largement marquée par le renvoi identitaire, aussi bien aux yeux des composantes dirigeantes que parmi beaucoup d'enseignants.

C'est, en partie, en réponse à cette conception idéologique de l'arabe et pour des raisons toujours identitaires que les trois pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) signent dans les années quatre-vingt un accord avec la France pour l'enseignement de l'arabe dans le cadre des ELCO (Enseignement de langue et culture d'origine). Une réaction qui n'en demeure pas moins communautaire. Face à l'accroissement des flux migratoires vers la France depuis la

⁵⁸² Dans Le Figaro Magazine, 25 juin 2005

⁵⁸³ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en France

fin des années soixante-dix, ces trois pays ont estimé nécessaire d'initier leurs enfants résidant en France à la langue et à la culture arabes. Les ELCO furent à l'origine une préparation de ces enfants au retour dans leur pays d'origine. Un retour qui n'eut jamais lieu. Là aussi le paradoxe demeure intrigant : la France et les 3 pays du Maghreb tout en étant conscients que les familles immigrées ne repartent jamais dans leurs pays d'origine continuent tout de même à maintenir l'enseignement de l'arabe dans le cadre des ELCO.

Parmi tous les objectifs visés par la politique des Elco ne reste culturellement valable que celui des liens identitaires et culturels que les pays d'origine souhaitent garder avec leurs enfants émigrés. Mais l'arabe classique est-elle suffisante pour accomplir cette tâche ? Qu'en est-il des dialectes et du berbère ?

Pour qu'ils puissent servir à quelque chose, ces enseignements devraient prendre en compte à la fois les nouvelles mutations du fait migratoire et la diversité du paysage linguistique au Maghreb et œuvrer en conséquence pour une mission équilibrée : sensibiliser les enfants issus de l'immigration à la culture de leur pays d'origine sans pour autant les arracher à celle du pays dans lequel ils vivent. Autrement, les conséquences seraient désastreuses.

On le voit bien : l'enseignement de l'arabe en France, notamment dans le primaire et le secondaire, est depuis longtemps à l'image de l'échec de la politique de l'immigration. Seule une conception nouvelle, débarrassée de tous les préjugés qui réduisent l'arabe à sa dimension religieuse et identitaire permet à l'enseignement de l'arabe en France de s'épanouir et de se développer côte à côte avec les autres langues internationales.

3. L'Enseignement de l'arabe en France : Les voies de transmission

La transmission de l'arabe en France est devenue une tradition bien enracinée dans l'histoire du pays. Si elle a été pendant longtemps un domaine réservé à l'Éducation Nationale, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Elle échappe désormais à la vigilance de l'État car nombre d'écoles associatives se développent en dehors du système scolaire, élaborent leurs propres pédagogies et conçoivent des manuels de plus en plus performants. Ces établissements qui se créent partout en France, en devenant les premiers acteurs de transmission de la langue arabe aux jeunes Français issus de l'immigration, méritent que l'on s'y intéresse davantage, d'autant plus que les références les concernant sont rares.

Mais que signifie le mot « transmission » quand il s'agit de l'arabe, cette langue « immigrée », minoritaire en France et en Europe, et « un peu plus étrangère que les autres »,

selon l'expression de Michèle et Benoît Deslandes⁵⁸⁴ ? Est-ce un legs affectif qui se transmet de père en fils ? Est-ce le reflet d'un souci identitaire ? Est-ce une mode ? Une manœuvre idéologique ? Par ailleurs, pourquoi cette langue ne cesse-t-elle d'occuper davantage d'espace ? Est-ce pour combler un vide ou pallier des lacunes et des insuffisances se rapportant à la manière dont elle a été transmise jusqu'à présent ?

En fonction de leurs statuts juridiques et leur fonctionnement, leurs approches pédagogiques et leurs programmes, les organismes qui veillent sur la transmission de l'arabe en France peuvent être classés en cinq catégories : 1- L'Éducation Nationale 2- Les associations cultuelles (religieuses). 3- Les associations culturelles (communautaires ou laïques). 4- L'Enseignement de Langue et Culture d'Origine (ELCO). 5- D'autres structures (mairies⁵⁸⁵, centres de formation⁵⁸⁶, écoles intercommunautaires⁵⁸⁷, etc.).

A. L(es)(')enseignement(s) de l'arabe en France

De quel enseignement s'agit-il ?

L'arabe, objet d'apprentissage, est le dénominateur commun entre tous les acteurs cités ci-dessus. Mais de quel arabe s'agit-il ? De l'arabe littéral ou de l'arabe dialectal ? De la langue de communication, de la langue de l'érudition ou celle de la culture religieuse ? De l'arabe vocalisé ou de l'arabe sans voyelles ? Et quels supports pédagogiques et quels programmes proposer aux apprenants ?

L'expérience, en matière d'enseignement de langue, nous a appris qu'aucun consensus n'est durable, surtout dans le cas de l'arabe, et encore bien plus quand il est question de l'enseignement de l'arabe en France.

On le sait bien, cette langue n'est pas seulement celle adoptée officiellement par les pays de la Ligue arabe, et donc disputée par les nationalités formant la communauté arabe de France, mais la langue qui constitue le référent identitaire (langue/religion) des arabes

⁵⁸⁴ Falip Michèle et Deslandes Benoît, « Une langue un peu plus étrangère que les autres : l'enseignement de l'arabe en France, continuités et ruptures », in Dabène Louise (coord.), LIDIL, Les langues et les cultures des populations migrantes : un défi à l'école française, n° 2, 1989, PUG, pp. 51-89

⁵⁸⁵ Dans leurs programmes d'enseignement des langues vivantes, certaines mairies, comme la mairie de Paris, proposent des cours de langue arabe, mais seuls les résidents des 20 arrondissements parisiens peuvent en bénéficier.

⁵⁸⁶ Il existe nombre de centres de formation en France qui proposent aussi l'arabe aux stagiaires.

Ceux qui ne forment qu'en arabe sont rares. C'est le cas de l'Institut *al-Lisân* au Kremlin Bicêtre (94) qui a le statut d'entreprise et dispense les cours dans un cadre laïque.

⁵⁸⁷ Nous faisons allusion à deux écoles associatives laïques, que nous avons fondées, où l'on apprend l'arabe et l'hébreu, « Parler en Paix » et « Apprenons ensemble ».

immigrés et de leurs enfants français issus de l'immigration. Cela implique des enseignements diversifiés dans leurs approches pédagogiques et leurs programmes.

Les origines géographiques des arabophones de France expliquent aussi, en partie, la complexité de cet enseignement. Le régionalisme et les conflits dans le Monde arabe, les rivalités historiques entre Machreq (Orient) et Maghreb (Occident), ainsi que les querelles entre pays arabes voisins (Algérie/Maroc, Syrie/Liban, etc.), ont modifié considérablement le statut de l'arabe, d'une langue « unique » et « commune » à tous les arabophones, vers une langue « plurielle » et « privatisée ».

Devons-nous voir dans cette diversité et ces contradictions entre les différents « enseignements de l'arabe en France », une vraie richesse ou les prémices d'une crise ?

B. Quel arabe pour quel public ?

C'est le premier point de divergence entre nombre d'arabisants. Si, en France, la majorité d'entre eux plaide pour l'enseignement de l'arabe littéral, les partisans de l'arabe dialectal ne sont pas en reste. Les arguments ne manquent pas. Les premiers pensent que l'arabe littéral permet non seulement de se constituer une base solide pour communiquer avec tout arabisant et comprendre, par la même occasion, les autres dialectes, mais de lire également tout le patrimoine culturel arabe représenté par un grand héritage littéraire. Les seconds, au contraire, estiment que seul l'apprentissage de l'arabe dialectal permet de communiquer réellement car les arabophones ne s'expriment qu'en arabe dialectal⁵⁸⁸. Or, il n'existe pas un seul dialecte arabe, mais plutôt des familles de langues : le Maghrébin, l'Égyptien et le Syro-libano-palestinien. Ce débat qui a opposé entre eux, à un moment donné, des enseignants à l'Institut national des langues orientales (INALCO), demeure tout à fait marginal en France, et ce pour deux raisons : d'abord, parce que le problème d'adoption de l'arabe littéral ou l'arabe dialectal ne se pose pas avec vigueur au sein de la communauté française des arabisants. Ensuite, parce que, comme dans les pays arabes⁵⁸⁹, c'est l'arabe littéral qui est enseigné dans

⁵⁸⁸ Voir les recherches de Madame Dominique Caubet sur l'arabe maghrébin : 1- « Vitalité de l'arabe maghrébin et création artistique en France » in *Langues et cité* ; numéro consacré à l'arabe en France, Publications de la Délégation générale à la langue Française et aux langues de France, octobre 2009, n° 15, pp. 4-5 ; « L'arabe maghrébin à l'Inalco : enseignement et recherches », *ibid.*, p. 9

⁵⁸⁹ Contrairement aux arabophones d'autres pays arabes, les Égyptiens ont plus recours au dialectal qu'à l'arabe littéral, dans les conférences données à l'université comme à la télévision, même lors d'émissions littéraires. Ailleurs, notamment dans les pays du Maghreb, dans les campus universitaires comme dans les médias, on privilégie plutôt l'arabe littéral. Il s'agit là d'une tradition soutenue par les Constitutions de ces États, toujours sensibles à la question de la cohésion nationale. Aussi dans leur combat pour l'indépendance, les nationalistes maghrébins, dont la plupart étaient nourris d'idées réformistes venues d'Orient, plaidaient, entre autres, pour

l'Institution scolaire française. Dans les universités de France, excepté l'Inalco, il n'y a pas de véritables départements où l'on enseigne les dialectes arabes. La tradition orientaliste française, celle d'Henri Pérès, de Charles Pellat et de Régis Blachère, l'a probablement emporté sur les pionniers français en matière de dialectologie arabe, Marçais, Colin et Mercier.

Sur cette question, le choix du littéral en matière d'enseignement de l'arabe en France, les différents organismes énumérés ci-dessus sont unanimement d'accord. Si l'Institution scolaire, laïque, a opté pour le littéral, pourquoi faire autrement quand on est une école associative, culturelle ou tout simplement communautaire, libre de choisir l'un ou l'autre registre linguistique ?

C. L'institution scolaire et la question des effectifs :

Tous ceux qui plaident pour la promotion de l'arabe en France, soulignent l'enracinement de l'enseignement de cette langue dans le paysage culturel français en rappelant des faits historiques que nul ne peut ignorer⁵⁹⁰.

Ces dernières années, une nouvelle page est en train de s'écrire : suppression du Capes, fermeture programmée de classes d'arabe, régression du nombre de professeurs, baisse constante du nombre d'élèves, etc. De ce fait, si l'on n'y prend garde, l'enseignement de la langue arabe par l'Éducation nationale remplit toutes les conditions pour qu'il soit, dans un avenir proche, qualifié de symbolique ! Pouvait-il en être autrement alors qu'en France il y a moins de 200 enseignants d'arabe pour couvrir tout le territoire⁵⁹¹ et qu'il y a des départements où l'arabe n'est pas du tout enseigné.

La baisse des effectifs dans l'Institution scolaire est un fait que nul ne peut contester⁵⁹². Quelles en sont les raisons ? Est-ce la conjoncture internationale : l'image de l'Islam et des Arabes dans le monde ? Est-ce le statut de l'arabe, langue de minorités et d'immigration ? Est-ce l'intérêt des élèves pour les autres langues (espagnol, allemand) proposées à l'école publique ? Est-ce la concurrence des ELCO et des écoles communautaires de tous genres, qui

l'arabité et l'islamité de la nation arabe. Cf. Ali Merad, *Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940*, Paris – La Haye Mouton, 1967 ; Aussi : « Islâh, Réforme, réformisme », E.I (N.E), vol. 4, pp. 146-179.

⁵⁹⁰ Cf. Daniel Reig, *Homo orientaliste (La langue arabe en France depuis le xix^e siècle)*, Paris, Maisonneuve & Larose, 1995.

⁵⁹¹ Ce chiffre concerne uniquement les professeurs d'arabe affectés aux collèges et lycées

⁵⁹² Concernant l'état actuel de l'enseignement de l'arabe dans l'institution publique, voir : Levallois Bruno, « L'enseignement de l'arabe dans l'Institution scolaire française », in *Langues et cité*, op. cit. pp. 6-7.

présentent plus d'attrait pour le public concerné, issu essentiellement de l'immigration maghrébine ?

Il est toujours possible de désigner un ou plusieurs responsables parmi ceux que nous venons d'énumérer. Mais, ces mêmes raisons ont toujours existé depuis la création du Capes sans que cela n'ait empêché l'enseignement de l'arabe de bien s'enraciner dans plusieurs académies, pour régresser par la suite, et ce de manière significative, depuis 2003-2004.

À notre sens, la baisse des effectifs par laquelle on justifie la fermeture des classes est due, avant tout à la gestion de l'enseignement des langues étrangères dans les établissements publics (collèges et lycées). L'arabe, qui est rarement proposé aux élèves, échappe même aux recommandations des recteurs et de l'Inspection académique, pourtant souvent favorables à cet enseignement, pour devenir du ressort des chefs d'établissements et des conseillers pédagogiques d'orientation (CPE)⁵⁹³.

La manière d'orienter les élèves contribue, elle aussi, à la baisse systématique des effectifs. Quant à la concurrence associative avancée par certains⁵⁹⁴, il n'est pas sûr que « l'arabe ait été chassé des classes », selon les propos de Brigitte Perucca⁵⁹⁵, par ce qu'il est enseigné ailleurs. Au contraire, ces écoles associatives devraient être perçues, dans l'état actuel des choses, comme un enrichissement dans la mesure où leur existence a toujours été profitable pour alimenter l'enseignement de l'arabe dans l'Institution scolaire. Beaucoup de nos élèves arabisants, au collège comme au lycée de la République, ne viennent-ils pas des ELCO et des écoles associatives ?

Nous partageons les arguments de ceux qui demandent à l'État de s'occuper de l'arabe dans l'Institution scolaire afin que cet enseignement ne lui échappe pas complètement dans le pays. C'est le point de vue de l'Association Française des Arabisants (Afda) et des sénateurs qui plaident pour cette cause⁵⁹⁶.

⁵⁹³ C'est le cas au collège Robespierre à Goussainville (95) où l'on a rejeté les dérogations accordées par l'Inspection académique aux élèves qui en ont fait la demande pour intégrer cet établissement car l'arabe y est enseigné. En ce qui concerne les problèmes liés au rôle des CPE dans les établissements scolaires, notamment l'orientation des élèves, cf. Bentamina Nas E., *Maghrébinologie générale et systématique* (Citoyen de troisième classe), Paris/Beyrouth, éd. al-Bouraq, 2004, pp 174-195.

⁵⁹⁴ Cf. Deheuvels, L.-W. et Dichy, J., « La masse manquante : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui » (rapport du CIDEA), in *Le centenaire de l'agrégation d'arabe*, op. cit. pp. 87-99.

⁵⁹⁵ Cf. « L'arabe chassée des classes », in *Le Journal Le Monde* du 9 septembre 2009

⁵⁹⁶ Il s'agit de Messieurs Jacques Legendre, Daniel Goldberg, Yannick Bodin et Yvan Renar. Voir leurs questions sur le site de l'Afda : <http://afda.123.fr>.

D. L'arabe dans sa version associative

Comme défini plus haut, les associations dont il est question dans ce paragraphe sont celles qui dispensent un enseignement d'arabe pour adultes ou pour enfants. Ce sont donc les associations culturelles, mais aussi celles implantées dans les quartiers ou rattachées aux municipalités. La plupart de ces organismes que j'appelle « écoles associatives », fonctionnent selon la loi 1901. Sont exclus de cet ensemble les ELCO qui ont un statut particulier, les centres de formation et les établissements musulmans en quête de reconnaissance⁵⁹⁷.

Compte tenu du manque d'informations sur les écoles associatives, les premières questions concernent leur nombre, leur fonctionnement, leur personnel enseignant (origine et formation), leur public (effectifs et tranches d'âge), leurs approches pédagogiques, leurs programmes et leurs manuels scolaires. Les sites internet inexistant ou non tenus à jour, les annuaires islamiques⁵⁹⁸ et les journaux officiels, ne faisant pas toujours apparaître l'activité de l'association, ne sont pas de nature à apporter des réponses à nos interrogations. C'est pourquoi nous allons nous abstenir d'entrer dans la bataille des chiffres concernant le nombre d'élèves scolarisés dans ces écoles associatives : 100 000, 200 000, 300 000⁵⁹⁹ ? Quel que soit leur degré de crédibilité, ces chiffres sont révélateurs. Ils peuvent même être véridiques sachant que, seulement six écoles associatives de l'Ile-de-France dispensent des cours d'arabe pour 14 000 élèves (soit 2 fois les effectifs d'élèves arabisants de l'Éducation nationale) : l'Avenir « *al-Mustaqbal* » à La Courneuve (93) (2 000 élèves), la Réussite (*al-Najâh*) d'Asnières et *al-Ihsân* (Bienfaisance) du Val-d'Argenteuil (95) (environ 1 000 élèves chacune), l'Espoir « *al-Amal* » à Vitry-sur-Seine (94), l'École (*al-Madrasa*) de Paris (4 000 chacune) et l'Institut Européen des Sciences Humaines (l'IESH) à Saint-Denis (93) (2 000 élèves). Indépendamment de tous ces chiffres, il est acquis que les écoles associatives sont très nombreuses et se multiplient, depuis 1994, à une grande vitesse, car la demande

⁵⁹⁷ Nous faisons allusion aux collèges musulmans privés hors contrat qui œuvrent pour avoir le statut d'établissements contractuels. C'est le cas aujourd'hui du collège musulman de Vitry-sur-Seine (94).

⁵⁹⁸ Généralement, les annuaires en question sont des publications publicitaires dont l'arrivée coïncide avec les Rencontres annuelles des associations musulmanes de France au salon du Bourget (93). Le premier annuaire du genre a été édité en 2000.

⁵⁹⁹ Selon les estimations du ministère de l'Intérieur : « en 2003, environ 65 000 jeunes d'âge scolaire ont suivi des cours de langue arabe dans le secteur associatif ». Cf. Deheuvels, L.-W. et Dichy, J., « La masse manquante... », op. cit. p. 90

concernant l'enseignement de l'arabe est devenue de plus en plus forte, tout comme la quête identitaire en temps de crises politique et sociale.

a) L'éveil associatif

Entre 1988 et 1996, le nombre d'associations dispensant des cours d'arabe, en Ile-de-France, était fort limité. Elles accueillaient même beaucoup moins d'élèves que les ELCO⁶⁰⁰. En dehors de ce dispositif, les espaces culturels (les mosquées)⁶⁰¹ et quelques amicales de travailleurs maghrébins étaient presque les seuls à se charger de cet enseignement suivant, presque à la lettre, les méthodes d'apprentissage en vigueur dans les pays d'origine (Maroc, Algérie, Tunisie). Dispensé les mercredis, samedis et dimanches, cet enseignement proposait une initiation à l'arabe et quelques notions élémentaires du culte musulman. Plus tard, en raison d'événements inédits, à l'échelle internationale, les années 2000 vont marquer le début d'une ère nouvelle pour l'enseignement associatif de l'arabe en Métropole, avec son extension sur l'ensemble du territoire. En France, nombre d'événements ayant eu lieu, dès la fin des années 90, ont contribué à un repli identitaire assez prononcé chez les enfants issus de l'immigration. Parmi ces derniers, on signale l'affaire du foulard (Creil, 1989), l'énorme vague de protestation suite à la publication des *Versets sataniques* de Salman Rushdie (Paris, éd. Christian Bourgeois, 1989), la Loi Pasqua (1993)⁶⁰², etc.

Cette ferveur identitaire, cette soif de culture d'origine qui ne cherchait qu'à se désaltérer en puisant dans ses sources culturelles (langue et foi) les plus profondes, a « bénéficié » de trois apports de taille :

⁶⁰⁰ À titre d'exemple, en 1992-93, il y avait 55 000 élèves maghrébins qui suivaient des cours d'arabe dans le cadre des ELCO : 32 000 marocains, 15 500 Algériens et 8 000 Tunisiens ; Cf, Affes Habib, *Langue et intégration des jeunes d'origine maghrébine* », in *Éducation plurielle Euro-Arabe (De la réflexion à l'action)*, Actes des deux colloques internationaux organisés par l'AFAFE à l'UNESCO en 1998 et au Palais de l'Europe en 1999, Paris, éd. Jeunesse sans frontières, pp. 41-56.

⁶⁰¹ En règle générale, toutes les mosquées accueillant plus de 500 fidèles, disposent d'assez de place pour proposer des cours d'arabe. L'enseignement de la langue, pour certaines d'entre elles, est vu comme une obligation religieuse. En effet, tous les recueils de traditions authentiques contiennent un chapitre se rapportant aux vertus de l'apprentissage et de la science. Cf. Bokhârî, *Les Traditions islamiques*, trad. Houdas O. et Marçais W., Paris, éd. Maisonneuve, 1977 (1^{re} éd. I. N. Leroux, 1903), chap. « De la science », t. I, pp. 33-65.

⁶⁰² C'est la loi n° 93-1027 du 24 août 1993, dite « Loi Pasqua ». Par rapport à la loi de 1986, elle durcit encore les conditions d'entrée et de séjour en France. À cette époque, des jeunes maghrébins issus de l'immigration ont été expulsés vers leurs pays d'origine

- ❖ L'arrivée en France, depuis 1991, de plusieurs intellectuels maghrébins, des opposants politiques algériens et tunisiens, qui sont devenus, en grande partie, les fondateurs d'instituts et d'écoles associatives d'arabe les plus renommées⁶⁰³.
- ❖ Le changement de regard porté sur la communauté arabo-musulmane à la suite des attentats du 11 septembre 2001, ressenti comme une stigmatisation, certains discours assez prononcés à l'encontre de l'immigration maghrébine, ont tous contribué au renforcement du repli identitaire chez les Arabes et assimilés, alors qu'ils étaient censés, plutôt, servir la cause des débats appelant à l'intégration.
- ❖ La place croissante de l'immigration et de l'Islam dans les médias depuis l'affaire Salman Rushdie, la Guerre du Golfe, le 11 septembre, et, tout récemment, les caricatures danoises.

En ce qui concerne l'édition spécialisée dans les affaires « arabo-musulmanes », il fut un temps où il n'y avait que Sindbad de Pierre Bernard qui présentait au lecteur francophone des œuvres traduites en français. Cette époque est révolue car toutes les grandes maisons d'éditions françaises (Gallimard, Robert Laffont, Seuil, Grasset, Actes Sud) publient sur l'Islam, l'immigration et le monde arabe d'hier et d'aujourd'hui.

Du côté musulman, des librairies et des maisons d'édition sont nées et ont évolué partout en France. Rien que dans le 11^e arrondissement de Paris, on en compte une trentaine dont la plupart éditent également une littérature communautaire et des livres scolaires.

Voilà donc les facteurs de l'éveil associatif arabe ressenti, en France, depuis le début de cette décennie. Il est né en même temps que la fondation de l'Institut du Monde Arabe (IMA) dont l'apport est indéniable car il a largement contribué, lui aussi, à la promotion de la culture et de la langue arabe en France.

b) Les écoles associatives

Aujourd'hui, l'enseignement de l'arabe en France n'est plus concentré, comme autrefois, dans les mains d'associations culturelles (les mosquées et les écoles coraniques afférentes), dans les quelques centres culturels (Syrie, Égypte, Algérie) et écoles arabes étrangères de Paris (Irak, Libye, Arabie Saoudite), mais largement étendu à plusieurs centaines d'associa-

⁶⁰³ Quand il s'agit de l'arabe, instituts supérieurs ne veut pas dire : « réservés exclusivement aux bacheliers ». Au contraire, ils proposent dans la plupart des cas, un enseignement consacré aux plus jeunes, voire même aux tout petits

tions culturelles (loi 1901), de plus en plus autonomes et affranchies de la tutelle traditionnellement établie entre les immigrés d'origine maghrébine et leurs pays d'origine.

Depuis 2002, l'inspection d'une cinquantaine d'instituts et écoles associatives, et l'établissement des correspondances avec les responsables et les dirigeants de nombre d'entre eux, dans le but de préparer des études exhaustives sur cet univers.

Dans la même optique, plusieurs équipes de chercheurs autonomes ont effectué le même travail. A l'exemple de « L'Observatoire Européen de l'Enseignement de la Langue arabe » (*al-Marsad*)⁶⁰⁴ qui, depuis sa création en 2007, s'est mis à former des professeurs pour les associations, partout en Europe, et à recenser les écoles d'arabe en France.

Aujourd'hui, nous connaissons mieux les mosquées de France⁶⁰⁵. Mais, nous manquons de documents recensant les écoles associatives uniquement spécialisées dans l'enseignement de l'arabe. Les espaces culturels qui sont d'abord des lieux de prière, ne mentionnent pas souvent leurs activités éducatives. Parfois, des instituts s'abritent à l'intérieur de ces structures, comme c'est le cas de la mosquée de Paris (5^e arrondissement) qui englobe l'Institut Ghazâlî, chargé de la formation des Imams et de l'enseignement de l'arabe⁶⁰⁶.

La plus grande concentration de ces écoles associatives en question se trouve en Ile-de-France et dans les grandes villes comme Marseille, Lyon, Lille, Toulouse et Strasbourg. Certaines d'entre elles ont pris l'habitude de tenir des stands dans le rassemblement annuel des Associations musulmanes.

Si toutes les écoles d'arabe se ressemblent de par leur fonctionnement associatif, leurs horaires (mercredi, samedi, dimanche), et cours du soir pour les instituts supérieurs, leur personnel enseignant d'origine arabe, notamment maghrébin⁶⁰⁷, et de par leurs programmes et leur manière de travailler qui va à l'encontre des approches pédagogiques préconisées par l'Éducation nationale, il n'empêche qu'il existe une différence majeure entre elles toutes : la qualité de l'enseignement. Certaines écoles font un énorme effort pour améliorer leur niveau, d'autres sont toujours à la recherche de l'efficacité qui tarde à venir faute de moyens.

⁶⁰⁴ Il s'agit d'une association (loi du 1^{er} juillet 1901) dont les objectifs sont : 1- Étudier les informations ayant rapport avec la réalité et l'avenir de la langue arabe en Europe. 2- Contribuer à l'essor scientifique et pédagogique de la langue arabe. 3- Faire connaître les meilleures méthodes pédagogiques dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en vue de les appliquer à l'enseignement de la langue arabe. 4- Préparer la création d'un institut de formation de cadres spécialisés dans l'enseignement de l'arabe, langue étrangère, etc. (Extrait des statuts de l'association).

⁶⁰⁵ Voir également les annuaires dont : *Annuaire des mosquées*, Paris, éd. Association La Boussole, 2000 (1^{re} éd.) ; *L'Annuaire musulman*, Paris, éd. Orientica, 2008.

⁶⁰⁶ Cf. Programme de l'Institut. Documentation disponible sur place

⁶⁰⁷ Il existe des écoles associatives d'Arabes libanais, syriens et égyptiens, qui emploient des professeurs orientaux. Rares sont les écoles communautaires qui font appel à des enseignants d'origines différentes.

c) Le public et les enseignants

Le public qui fréquente ces écoles associatives est principalement issu de l'immigration maghrébine. On y trouve également des enfants africains de confession musulmane, des Turcs, quelques Arabes d'Orient (Liban, Syrie, Égypte) et des jeunes pakistanais déjà familiarisés à l'alphabet arabe, surtout ceux initiés à l'Ourdou. Contrairement aux instituts supérieurs d'enseignement d'arabe, les élèves sont répartis dans les classes par tranche d'âge et rarement par niveau. C'est pourquoi des manuels scolaires conçus pour les associations indiquent l'âge sur la couverture du livre⁶⁰⁸.

Contrairement aux ELCO⁶⁰⁹, tous les élèves qui en font la demande sont acceptés auprès des écoles associatives d'arabe quels que soient le sexe et l'origine.

Quant au problème de la laïcité, il ne se pose pas dans ces associations. La plupart d'entre elles perpétuent la tradition maghrébine en matière d'enseignement, à savoir des cours de langue d'une heure et demi (Grammaire, conjugaison, expression et compréhension orales et écrites) et un cours d'éducation islamique d'une demi-heure (initiation au culte musulman et apprentissage de quelques sourates). D'autres se contentent de travailler sur un manuel qui porte d'abord sur la langue et fait parfois appel à des illustrations religieuses. Quelques écoles, rares, suppriment la partie religieuse et n'enseignent que la langue. Ceci est le cas de l'association Averroès à Dreux qui compte parmi ses élèves un certain nombre d'enfants issus de couples mixtes.

Les instituts, tels que l'IESH, qui assurent essentiellement des formations sur cinq ans après le baccalauréat, en langue arabe, mais aussi en sciences religieuses, fonctionnent suivant un programme beaucoup plus dense, inspiré d'universités étrangères du Caire, d'Arabie Saoudite et de la *Zaytouna* de Tunisie.

Conscients des bienfaits de la collaboration culturelle intermaghrébine, beaucoup, parmi les responsables d'écoles d'arabe, se sont délibérément démis de leurs étiquettes géographiques, politiques ou doctrinales pour élaborer ensemble des programmes communs.

d) Les manuels

⁶⁰⁸ C'est le cas de *Madrasati'anâ* (Mon école à moi) 4-5 ans, Paris, Hatier International, juin 2007.

⁶⁰⁹ Comme son nom l'indique, chaque enseignement de langue et culture d'origine (ELCO), mis en place suite à des accords bilatéraux entre la France et le pays concerné, s'adresse uniquement aux enfants de ressortissants de l'État signataire. Cette mesure est l'une des closes les plus contestées dans le dispositif ELCO par les parents d'élèves

Si l'enseignement de l'arabe au sein de l'Institution scolaire a toujours fonctionné selon des programmes bien définis, il n'a cependant jamais eu de véritables manuels scolaires programmés. Des collègues ont tenté de combler partiellement ce vide en proposant aux enseignants d'arabe une sélection de textes comme c'était le cas de la revue pédagogique *TextArab* (1990-1999), ou des méthodes de langue, tels que *Du Golfe à l'Océan* (1993), *bi al-'arabî al-fasîh* (1999), *Ma'a (Avec) Mounira* (IMA, plusieurs éditions), *al-Manhaj* (2004), *Kollu Tamâm* (Delagrave, 2005), *Masâlik « Itinéraires »* (IMA, 2005), *Badreddine et Jamila* et autres publications du CRDP.

Le *Manuel d'arabe moderne* (L'Asiathèque, plusieurs éditions) de Luc-Willy Deheuvels est également utilisé dans les établissements scolaires bien qu'il soit conçu pour un public d'adultes. Or si *Ma'a (Avec) Mou-nira*, utilisé d'abord à l'IMA a eu un grand succès au collège et au lycée, la plupart des professeurs d'arabe choisissent les supports pédagogiques qu'ils jugent intéressants pour leurs étudiants, en ayant souvent recours à des textes authentiques extraits de la presse ou la littérature arabe moderne.

En ce qui concerne les écoles associatives d'arabe, la question des programmes, des manuels scolaires et des choix pédagogiques se situe à l'opposé de ce qui se fait habituellement au sein de l'Éducation nationale. À titre d'exemple, les documents écrits proposés aux élèves, au collège comme au lycée, ne sont pas vocalisés. L'enseignement associatif, quant à lui, que ce soit dans les écoles pour enfants ou dans les instituts, exige que tous les documents soient vocalisés pour faciliter la lecture. Une voyelle marquée, juge-t-il, n'est jamais un signe en trop.

De la même manière, les approches pédagogiques ainsi que les thèmes abordés dans l'enseignement associatif sont également fort différents de ceux de l'Éducation nationale. Il suffit d'analyser les manuels des deux parties pour s'en rendre compte.

À propos des manuels utilisés dans les écoles associatives, on peut parler de deux catégories : 1- Des manuels importés de l'étranger. 2- Des manuels conçus en France et en Europe.

❖ **Les manuels importés**

Avant l'année 2 000, peu d'écoles associatives avaient un programme d'enseignement, donc pas de manuels scolaires. Les plus chanceuses d'entre elles suivaient les méthodes en vigueur dans les pays d'origine. C'était aussi le cas des ELCO qui peinent jusqu'à nos jours à

se distinguer de la masse en se dotant d'un véritable livre scolaire⁶¹⁰. Les écoles arabes parisiennes, d'Irak, de Libye (fermées pendant un temps) et d'Arabie saoudite, réputées pour leur qualité d'enseignement, se référaient aux programmes scolaires de leurs ministères de l'éducation, qui couvraient tous les cycles d'apprentissage de la maternelle au baccalauréat. Chaque association ou école se référait à un pays étranger. On parlait alors d'école irakienne, libyenne, saoudienne, marocaine, algérienne, tunisienne, etc.

Chacune d'entre elles avait recours aux manuels utilisés dans les pays d'origine. L'école Mohammed V d'Asnières utilisait les livres scolaires marocains, toujours en vente dans les librairies communautaires ; des associations algériennes travaillaient sur des manuels venus d'Algérie et distribués par les consulats de ce pays entre 1992 et 1996.

Les manuels saoudiens et émiratis, distribués gratuitement au premier salon du livre à l'IMA⁶¹¹, ont fait leur apparition pendant un moment dans les écoles d'Ile-de-France, notamment d'Asnières, sans trouver pour autant le succès souhaité auprès des enseignants, et encore moins auprès des jeunes français issus de l'immigration maghrébine. En effet, ces manuels avaient plusieurs défauts : format imposant, contenu austère, documents archaïques, progression grammaticale, le tout accompagné de consignes assez complexes.

❖ Les manuels conçus en France et en Europe

Ce qui témoigne de la bonne santé de l'enseignement de l'arabe dans les écoles associatives, en plus des effectifs impressionnants, c'est sans doute l'abondance des manuels scolaires, leur diversité, la qualité de l'édition, et le tirage (plus de 150 000 exemplaires pour certains, selon les imprimeurs). Quelques uns d'entre eux, ceux de l'Espoir, étaient déjà à leur 8^e édition en 2009. D'autres ont été rééditées plusieurs fois et distribués en Europe et au Canada. Cette effervescence est récente. Elle remonte à l'année 2000, car avant cette date il y avait vraiment peu de manuels associatifs conçus en France pour enfants issus de l'immigration, notamment maghrébine. Le seul manuel qui a été le plus demandé et largement diffusé était celui de Hafedh Jouiro, composé de 4 niveaux. Intitulés « *J'apprends l'arabe* », ils ont été édités pour la première fois en 1999, à Villeurbanne, par le Centre culturel Errahma, puis réédités en 2003 à Lyon (éd. L'Univers du savoir). Le même concepteur a publié également,

⁶¹⁰ Les ELCO marocains, a-t-on appris, seront dotés dès la rentrée 2010-2011 de manuels scolaires.

⁶¹¹ Le premier salon du Livre arabe qui a eu lieu peu de temps après la fondation de l'IMA, était l'un des plus importants événements culturels de l'établissement. C'est dommage que cette tradition soit définitivement abandonnée

chez le même éditeur (Lyon, 2003), un ensemble de livres bilingues d'éducation islamique. Les écoles laïques n'utilisent généralement que les quatre livres se rapportant à la langue.

La même année (1999), Habib Affes, docteur en Sciences de l'éducation, conçoit un ensemble de manuels d'apprentissage de l'arabe assez complet. Ce dernier est composé de plusieurs séries intitulées, elles aussi, « *J'apprends l'arabe* » (3 niveaux : 1-3) ; « *J'aime l'arabe et je l'apprends* » (5 niveaux : 4-8) ; « *L'arabe pour jeunes* » (4 niveaux : 1-4), en plus d'autres livres d'*Orthographe et de Dictée*. Chaque manuel est composé de deux livres (le livre de l'élève et le livre d'exercices) et d'un CD. Publiés pour la première fois par Jeunesse sans frontières (Paris, 1999), ces manuels sont imprimés en Espagne et réédités pour la dernière fois en 2008, également en anglais et en Allemand.

Aussi importante que les précédentes, la série de manuels « *al-Amal* », conçue par l'école de l'Espoir « *al-Amal* », l'un des plus grands établissements associatifs d'enseignement de l'arabe en France (Vitry-sur-Seine), est la plus diffusée en Métropole et en Europe, au même titre que celle de Habib Affes. À titre d'information, le manuel du niveau 1 en est à sa 8^e édition (2009). Composé de deux livres pour chaque niveau (le livre de lecture et d'expression et le livre d'exercices) et accompagnée d'un CD, la série « *al-Amal* » est publiée à Paris par les éditions Granada, et bénéficie du soutien de l'Organisation Islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture (ISESCO) dont le siège est à Rabat.

L'Institut de formation L'Avenir « *al-Mustaqbal* » (93), a conçu ses propres manuels pour ses 2000 élèves en augmentation constante. Il s'agit de douze manuels rédigés par Saoussen Sadfi (Publications de l'Institut, à partir de 2002), co-directrice de l'établissement, correspondant à 6 niveaux : un livre pour la langue, l'autre pour l'éducation religieuse. Le tout est complété par des recueils de chansons et des enregistrements. L'Institut a formé une chorale et produit ses propres cassettes audio...

Nous trouvons également sur le marché, les manuels scolaires marocains, notamment le livre d'Ahmad Boukmakh (1 à 3), ayant été utilisé dans les écoles du pays peu de temps après l'indépendance. Aussi trouve-t-on les nouveaux livres de lecture du ministère marocain de l'éducation, et la série intitulée « *Ma langue arabe* » (Dâr al-thaqâfa, Casa-blanca, s.d.).

e) Sortir de l'impasse

Inutile de rappeler que la langue arabe se trouve, aujourd'hui, plus que jamais fragilisée par l'image que l'on a de ses interlocuteurs, en Europe et dans d'autres régions du monde.

Si les autorités publiques n'interviennent pas pour réanimer à temps, cette langue qui s'éteint, aujourd'hui, dans l'Institution scolaire, viendra le jour où elle pourrait être abandonnée exclusivement à la sphère privée et finir par disparaître de l'École de la République. Si plusieurs voix s'élèvent aujourd'hui pour plaider en faveur de l'arabe⁶¹², tout en rappelant les promesses de Monsieur Xavier Darcos⁶¹³ pour promouvoir son enseignement, lors des dernières Assises (9 octobre 2008), c'est parce qu'il y a urgence. Il faut donc sortir de l'impasse en se penchant réellement sur la question afin de trouver les solutions les plus adaptées à cette situation de crise.

IV. Organisation et pratiques pédagogiques de l'ELCO en France.

1) Bilan d'observations et réflexion didactique

Les éléments d'analyse présentés ici sont le fruit de visites de terrain, de visites de classes lors d'inspections conjointes dans les classes de l'ELCO marocain⁶¹⁴. Ce travail d'observation a été conduit dans les départements des Bouches du Rhône, du Vaucluse, de la Haute-Garonne et du Tarn en France.

Il s'agit de partir d'un point de vue pédagogique, c'est-à-dire d'observer les structures proposées à cet enseignement ainsi que les pratiques pédagogiques réelles afin d'évaluer son degré d'insertion dans le cadre de l'enseignement des langues en France, les enjeux cognitifs en jeu et au final son efficacité.

Rappelons que l'accord de coopération signé en 1983 avec le Maroc au sujet de L'Enseignement de Langue et Culture du pays d'origine (ELCO) en France s'inscrit dans un cadre qui englobe les deux autres pays du Maghreb, l'Algérie (1981) et la Tunisie (1986). Cet enseignement avait été mis en place pour faire le lien avec le pays d'origine dans la perspective d'un retour au pays des familles. Cet enseignement se déroule au sein des établissements scolaires publics.

Aujourd'hui en France, on évalue le nombre d'élèves qui suivent un enseignement ELCO marocain autour de 22 000 élèves et le nombre d'enseignants détachés du Ministère marocain

⁶¹² Ce sont les sénateurs cités précédemment, des intellectuels et des journalistes. Parmi article plaçant en faveur de l'arabe est celui de Véronique Soulé, intitulé : « Sarkozy a oublié son discours sur l'enseignement de la langue arabe ». Cf. *Libération* du 20 juillet 2010.

⁶¹³ Ministre de l'Éducation nationale Français (2007-2009)

⁶¹⁴ Rapport de Rachida Dumas Inspectrice d'académie, Inspectrice pédagogique régionale, France.

de l'éducation nationale à 286. Ce sont les chiffres les plus importants au regard des autres ELCO⁶¹⁵.

Cet enseignement est très lié à la demande des familles qui sont sollicitées chaque année afin qu'elles expriment leur besoin, demande qui conditionne la mise en place de l'enseignement.

a) Les conditions d'enseignement

Cet enseignement se déroule la plupart du temps en différé, c'est-à-dire après la classe de 16 h 30 à 18 h ou le mercredi matin ou le samedi matin. Si les accords prévoient trois heures, la fourchette horaire réelle est généralement d'environ une heure trente à deux heures.

Les groupes d'élèves sont hétérogènes tant du point de vue du niveau que du point de vue de l'âge.

La plus grande partie de cet enseignement se tient dans des écoles primaires. Les collèges sont beaucoup moins nombreux.

b) Le public d'élèves

Ce sont des élèves issus en grande partie de la première génération de l'immigration marocaine, moins souvent de la seconde génération. Tous ne sont pas arabophones. Certains d'entre eux sont berbérophones. Généralement, ces derniers ne maîtrisent pas le dialecte marocain. Quant aux élèves arabophones, on constate parmi eux une maîtrise imparfaite du dialecte, qui se résume à une langue « de la maison » dans le meilleur des cas, souvent un pidgin, un dialecte mâtiné de français assez commun dès qu'il s'agit d'exprimer une pensée un peu plus complexe. Ces élèves auraient certainement besoin d'être exposés à des productions plus diversifiées en dialecte afin d'élargir et d'approfondir leurs compétences. L'ELCO est le plus souvent implanté dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire.

c) Les enseignants

Enseignants du 1^{er} degré titulaires du Ministère marocain de l'éducation nationale. Ils sont généralement francophones. Leur formation initiale pour enseigner l'arabe en tant que langue

⁶¹⁵ Fondation Hassan 2 pour les MRE

première ainsi que leur expérience professionnelle les a dotés d'une capacité certaine à structurer les séances de cours qui se caractérisent par une préparation rigoureuse et une alternance des activités de bon aloi.

Il apparaît que certains d'entre eux, de formation bilingue, habilités à enseigner en français et en arabe, semblent plus à même de gérer ces apprentissages car sensibilisés à l'enseignement d'une langue étrangère, le français. Dans l'ensemble, aucun d'entre eux n'a reçu de formation à l'enseignement de l'arabe langue étrangère.

En France, ils ne sont que très rarement intégrés dans les plans de formation départementaux dévolus aux langues vivantes. Interrogés, ils expriment une forte demande de formation.

Certains d'entre eux sont en France depuis longtemps, plus de vingt ans pour certains et n'ont jamais bénéficié de formation ou d'une tout autre forme d'accompagnement.

Quand ils sont visités, c'est généralement par l'Inspecteur de l'éducation nationale seul ou accompagné de l'Inspecteur Pédagogique Régional d'arabe.

On reconnaît volontiers que ces enseignants jouent un rôle social de médiateur avec les familles qu'ils connaissent généralement bien.

Leurs relations avec les élèves sont généralement très bonnes.

2) La mise en œuvre des programmes et les pratiques pédagogiques

- La langue enseignée est l'arabe standard. Dans la pratique, les enseignants, de manière spontanée, s'expriment en dialectal, quand il s'agit de situations de communication habituelles avec les élèves et réservent le standard à ce qui relève de l'écrit. Les situations de l'oral liées au document textuel étudié se font en standard et sont très formelles creusant ainsi l'écart avec les situations normales de communication.

- Au niveau des activités pédagogiques, on constate des activités d'oral très « scolaires » exclusivement liées au document étudié, généralement un dialogue fabriqué, dans un rapport frontal, question-réponse, qui ne laisse aucune place à une production plus libre. Ce sont surtout les activités d'écrit qui prédominent, lecture et écriture, fondées sur une approche alphabétique. On part de la lettre afin de lire le mot. Lecture et écriture sont le plus souvent cantonnées aux seuls mots au détriment de la phrase et des écrits fonctionnels.

On remarque qu'aucune activité d'écoute n'est proposée aux élèves qui ainsi, ne sont jamais exposés à des situations orales authentiques.

- Les enseignants ne disposent ni de manuels, ni d'outils pédagogiques. Les documents sont le plus souvent photocopiés de manuels nationaux. À part, une exception observée à Avignon, on ne relève aucune utilisation d'outils comme le magnétophone ou le rétroprojecteur ou relevant des Techniques d'informatique et de communication (TICE).

a) Quelle place pour la culture ?

C'est le parent pauvre de cet enseignement. À l'exception de quelques affiches de paysages et de monuments du Maroc, quelquefois d'une carte géographique, dans la pratique il n'y a pas d'apprentissage de la culture encore moins d'apprentissage linguistique associé à un apprentissage culturel. Comme si la culture allait de soi ou qu'elle était de facto acquise par les élèves.

Même le domaine porteur de la chanson n'est pas investi. La plupart des comptines ou chansons apprises sont des comptines scolaires dont le choix est aléatoire alors que le patrimoine oral et musical marocain est très riche dans ce domaine.

b) La prise en compte de l'hétérogénéité

- La réalité des groupes montre une réelle hétérogénéité de niveau dont les enseignants sont généralement conscients, mais la prise en charge pédagogique de cette hétérogénéité n'est pas toujours probante. C'est ainsi que de nombreux élèves progressent peu et refont chaque année les mêmes apprentissages.

c) Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

La référence au CECRL est devenue obligatoire dans l'enseignement scolaire français depuis la loi d'orientation sur l'avenir de l'école de 2005 mais il demeure encore inconnu par les enseignants ELCO.

Un groupe de réflexion franco-maghrébin a été mis en place en mars 2009 par la Direction de l'enseignement scolaire (DGESCO) afin de réfléchir à la prise en compte du CECRL dans les enseignements de langues et de cultures d'origine. Ces nouveaux programmes élaborés en partenariat devraient permettre d'influer sur la mise en place d'un enseignement de langue de communication.

d) L'évaluation

Elle est toujours sommative. L'évaluation par compétences n'est pas présente et de ce fait l'évaluation des acquisitions des élèves ne peut être appréhendée.

Il est regrettable qu'aucun protocole d'évaluation de type national ne soit mis en place afin de « visualiser » les acquis des élèves. Il est certain qu'un outil tel que le CECRL permettrait l'élaboration de protocoles d'évaluation adaptés.

e) Synthèse des observations

Il est certain que l'enseignement de l'arabe est un facteur d'enrichissement et de développement personnel pour des élèves issus de l'émigration maghrébine mais également pour l'ensemble des élèves. Il devrait permettre à l'enfant d'opérer la distanciation linguistique et intellectuelle nécessaire avec ce qu'il vit à la maison ou dans son milieu et de mieux comprendre son altérité. Elle permet aussi d'introduire la culture de l'Autre au sein de l'école et ainsi de lui accorder une valeur certaine. Ceci étant posé, il n'en demeure pas moins que des questions se posent à nous :

- Comment favoriser l'intégration de cet enseignement et en particulier son intégration pédagogique dans le cadre de l'école française républicaine et laïque afin d'optimiser ses résultats et construire une cohérence d'ensemble indispensable à la construction des apprentissages et des individus ?

- Quelles valeurs partagées doit-on privilégier afin de favoriser la construction d'une identité équilibrée ?

Plusieurs conditions de mise en œuvre doivent être posées :

- Replacer cet enseignement de langue arabe dans une perspective ouverte, plus large, qui intègre non seulement le pays d'origine mais également l'espace maghrébin et arabe avec ses points de convergence et de divergence pour finalement l'inclure dans une perspective universelle.

- Dépassez l'opposition dialecte/standard et concevoir l'enseignement de la langue arabe comme un tout englobant les différents registres de la langue soigneusement articulés.

- Augmenter de manière significative la formation et l'encadrement des enseignants.

- Développer des outils et des ressources adaptés, en particulier numériques, et utiliser les ressources produites par l'Éducation nationale et l'A.E.F.E.

- Conduire des évaluations des acquis des élèves.

- Développer des méthodes qui encouragent une réelle communication avec des activités stimulantes et des situations de communication qui font sens.

- Travailler à une complémentarité avec l'enseignement de l'arabe dans le secondaire et concevoir chaque fois que possible l'enseignement ELCO comme un élément d'un parcours linguistique se poursuivant au collège puis au lycée et en post-baccalauréat.

V.L'enseignement de l'arabe dans les écoles privées de la région parisienne : une monographie

De tous les liens que nouent les hommes dans la cité, le lien de la langue est le plus fort, parce qu'il fonde le sentiment d'appartenance à une communauté.

Nous assistons depuis une dizaine d'année en France à un engouement sans précédent de la communauté marocaine pour l'apprentissage de la langue arabe. Cette dernière est sans aucun doute une composante essentielle de notre identité marocaine. Plusieurs associations ont alors vu le jour. Leur principale mission est de prendre en charge une partie de cet enseignement.

1) Les motivations de l'apprentissage de la langue

La hausse des demandes au sein des associations de l'enseignement de la langue arabe a poussé le groupe d'étude à mener un travail d'analyse du contexte actuel.

Il en est ressorti les points suivants :

- La langue arabe est considérée par la communauté marocaine en France comme une composante essentielle de l'identité nationale.
- La langue arabe est un outil indispensable pour l'approfondissement des connaissances théologiques.
 - La langue arabe est considérée comme une langue des affaires, tout particulièrement avec l'émergence des pays du golfe.
 - La langue arabe est aussi un canal de communication.
 - La langue arabe est la langue d'une grande civilisation.

2) Les contraintes pédagogiques de l'apprentissage de la langue arabe

Le constat actuel est caractérisé par des contraintes pédagogiques que nous présentons comme suit :

a) La formation des enseignants

À l'exception d'une récente expérience de formation des enseignants de la langue arabe, la formation des enseignants est restée longtemps absente du champ pédagogique en France.

Le constat que nous faisons est le suivant :

« Les associations s'occupant de l'enseignement de la langue arabe devraient être dotées d'une structure capable d'assurer la formation initiale et continue des enseignants. Une telle structure permettra de garantir la continuité de la qualité de l'enseignement. »

b) La diversité des parcours universitaires des enseignants de la langue arabe

La diversité des parcours universitaires des enseignants de la langue arabe pourrait être un facteur handicapant dans l'absence d'une formation pertinente.

c) La multitude des niveaux des élèves

L'enseignement de la langue arabe reste restreint dans un cadre informel marqué par le manque d'homogénéité (âge, niveau...) des élèves au sein de la même classe.

Sans cette homogénéité il est impossible de déterminer une pédagogie idéale à même de garantir la qualité de l'enseignement dispensé.

d) Le manque du cadre pédagogique compétent, capable d'assurer une formation sur le terrain et la pérennité de l'encadrement

Les associations assurant l'enseignement de la langue arabe ne peuvent pas assurer le suivi pédagogique des enseignants.

e) Absence d'un matériel pédagogique de référence : le livre scolaire

Plusieurs centres de formation des enseignants de la langue arabe, proposent des programmes divers et variés. Le matériel pédagogique (le livre scolaire) est aujourd'hui une priorité.

f) La forte demande de la communauté pour l'apprentissage de la langue arabe.

Deux questions se posent face à un tel engouement :

a) Les associations peuvent-elles assurer un enseignement de la langue arabe ou seront-elles dépassées par les écoles privées ?

b) Quels mécanismes faudrait-il mettre en place afin de satisfaire la demande actuelle ?

g) Les contraintes administratives

a) Une grande hétérogénéité de statuts du personnel enseignant

b) Pluralité d'interlocuteurs (Ministère de l'Éducation nationale, Fondation Hassan II, Ambassades et Consultats...).

3) Propositions de l'association « Maroc Développement » :

Les différents points présentés ci-dessus, ont permis de soumettre les propositions suivantes :

- La création d'une structure de conseil et d'appui technique :
- L'idée de la création d'une structure a émergé en relayant les différents besoins des acteurs de l'enseignement de la langue arabe ainsi que les contraintes dans lesquelles ils travaillent. Cette structure aura pour rôle de doter le conseil des ressources humaines et des supports de formations ainsi que des moyens techniques et des outils pédagogiques indispensables.
- L'idée de la création d'une telle structure est le reflet des attentes des acteurs dans le domaine de l'enseignement de la langue arabe :
- Le choix de l'outil pédagogique (livre scolaire) au regard du contexte du pays d'accueil (non arabophone).
- La mise en place d'une formation spécifique pour les enseignants.
- L'unification des programmes face à la multiplication des programmes proposés.
- La qualité de l'enseignement de la langue arabe face à la multiplication des demandeurs.
- L'amélioration du processus de recrutement des enseignants.
- L'affectation de responsables pédagogiques pour suivre la qualité de l'enseignement dispensé.
- L'amélioration de la situation et des conditions de travail des enseignants.
- L'avenir des enseignants exerçant dans les écoles et collèges en France (les termes du contrat signé entre les pays du Maghreb et la France doivent être revus à cet effet).
- Cette structure doit être dotée des moyens matériels et du statut administratif lui permettant d'être un acteur opérationnel.
- La qualification et la mise à niveau des intervenants dans le domaine de l'enseignement de la langue arabe afin de les accompagner pour s'adapter au contexte local. (Maîtrise de la langue et de la culture du pays d'accueil). Dans ce cadre il faut

capitaliser sur le savoir-faire et l'expérience accumulés par les intervenants sur le terrain.

- La mise en place d'un système de convention tripartite. La fondation Hassan II choisira ainsi des associations qui vont lui servir d'intermédiaires avec les autres associations travaillant dans le domaine de l'enseignement. Le rôle de ces intermédiaires sera de veiller au respect du cahier des charges, déterminé par la fondation.
- Organisation de séjours linguistiques au Maroc au profit des élèves.
- Encourager les échanges interculturels et civilisationnels. Organisation en partenariat avec la chaîne de télévision marocaine d'une émission sous forme de compétition de maîtrise de la langue arabe.
- Mise à disposition ou la réaffectation au profit de ces associations intermédiaires des enseignants travaillant dans le cadre de l'ELCO.
- L'amélioration de la situation des enseignants marocains en France exerçant dans le cadre de la convention franco marocaine. Celle-ci devra être revue pour garantir de meilleures conditions de travail et ainsi des résultats mesurables sur le terrain.
- Réfléchir à une nouvelle Charte commune qui :
- Privilégie le recrutement d'enseignants parmi les diplômés qualifiés des enfants d'immigrés.
- stipule également que l'enseignant d'ELCO doit être intégré dans l'équipe pédagogique locale et insiste sur la notion d'inter culturalité.
- Mise en place à Rabat d'une délégation générale à l'enseignement de la langue arabe à l'étranger qui élabore la politique linguistique du Gouvernement en liaison avec les autres départements ministériels.
- Régulariser la situation administrative et financière des instituteurs qui travaillent à l'étranger afin de les motiver pour accomplir leur mission dans de bonnes conditions (instaurer un interlocuteur unique).
- La création d'un centre d'enseignement de la langue arabe au sein des Centres culturels marocains (l'École marocaine).
- À l'instar des missions françaises au Maroc, notre pays doit créer des missions marocaines dans les pays d'accueil.

- Restructuration des dépenses de l'État dans le domaine de l'enseignement de la langue arabe.
- Reconnaître le rôle des associations (entre autres les mosquées) qui travaillent sur le terrain et dont les résultats sont incontestables et leur allouer des moyens humains et financiers (détachement d'instituteurs, subventions, formation...).

Section IV.L'enseignement de la langue arabe dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle

Le Conseil de l'Europe est la plus ancienne Organisation politique en Europe ; fondée en 1949, elle compte aujourd'hui 47 États membres et a son siège permanent à Strasbourg, France.

Il s'agit d'une Organisation dont les critères d'adhésion ne sont pas d'ordre économique ou financier, mais politique, à savoir l'engagement des États en faveur d'un certain nombre de valeurs communes : la paix, la démocratie, le respect des droits de l'homme et l'état de droit.

En devenant membres du Conseil de l'Europe, les États membres ratifient un certain nombre de conventions, comme la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales, la Charte sociale européenne ou la Convention culturelle européenne.

I. De l'enseignement des langues pour la communication à l'enseignement des langues pour la cohésion sociale

1) Les langues étrangères

La coopération entre États membres dans le domaine des langues a commencé très rapidement après les premières ratifications de la Convention culturelle (en 1954), car par l'article 2 de cette convention les États s'engagent à encourager chez leurs ressortissants l'étude des langues, à développer l'étude de leurs langues sur le territoire des autres Parties contractantes et à offrir aux ressortissants de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur leur territoire.

Il importait, après des décennies de guerres, d'assurer la paix en Europe par une meilleure entente entre citoyens, ce qui passe, entre autres, par une meilleure communication entre les citoyens au-delà des frontières nationales et linguistiques grâce à des compétences en langues étrangères et la connaissance des cultures liées à ces langues.

Font partie des résultats les plus marquants des cinq décennies de travail dans le domaine des langues étrangères des ouvrages et outils comme la série de « Niveaux seuil », le « Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer », le « Portfolio européen des langues », « l'Autobiographie des rencontres interculturelles » et le document « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe ».

a) Les langues de scolarisation

En 2005, lors du 3^e sommet du Conseil de l'Europe, les chefs d'États, au vu de l'évolution de nos sociétés, ont fixé de nouvelles priorités pour l'Organisation, parmi lesquelles l'inclusion et la cohésion sociale.

Pour tenir compte de ces priorités, la Division des Politiques linguistiques a lancé un projet portant sur les langues de scolarisation car, pour exercer son droit à une éducation de qualité en vue d'une participation active à la société, l'élève doit maîtriser la langue de scolarisation, et plus particulièrement le langage académique utilisé dans les différentes disciplines.

La maîtrise du langage ne pouvant être dissociée de la maîtrise de la discipline, elle doit être développée en parallèle, de façon consciente ; elle ne se développera pas « spontanément ». Le problème ne se réduit pas à l'acquisition du vocabulaire spécialisé de telle ou telle discipline ; il faut aussi apprendre à manier la rhétorique propre aux divers types de discours ainsi que la langue structurée – formelle et abstraite – de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'approche communicative et actionnelle du Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) ainsi que son centrage sur l'apprenant en tant qu'acteur social sont tout à fait maintenus dans ce projet plus récent de la Division des Politiques linguistiques concernant les langues de scolarisation. Toute-fois, les descripteurs⁶¹⁶ des niveaux A et B correspondent davantage aux trajectoires de l'apprentissage de la compétence de communication inter-personnelle qu'à ceux du registre académique dont

⁶¹⁶ L'ensemble des descripteurs du CECR, d'autres élaborés par la suite et ceux adaptés pour l'auto évaluation sont disponibles sur www.coe.int/portfolio/fr – Banque de descripteurs

les élèves ont besoin pour la construction de connaissances (cf. la distinction entre BICS et CALP de J. Cummins⁶¹⁷).

Afin d'identifier des descriptions de compétences dans cette langue « académique », des groupes d'experts travaillant pour le Conseil de l'Europe ont analysé un grand nombre de curriculums de divers pays membres pour y identifier les compétences langagières implicitement ou explicitement mentionnées pour l'enseignement/apprentissage de l'histoire, des sciences, des mathématiques et de la langue de scolarisation enseignée en tant que matière à part entière. L'analyse a montré que les curriculums pour l'enseignement primaire explicitent assez clairement les compétences langagières nécessaires à tous ces apprentissages ; pour le secondaire, la prise en compte de la dimension langagière est plus marquée dans certains pays que dans d'autres.

Grâce à un questionnaire élaboré par la Division des Politiques linguistiques, un certain nombre d'autres pays ont identifié les descripteurs de compétences langagières présents dans leurs curriculums pour un grand nombre de matières scolaires. Les résultats de ces analyses sont disponibles sur la « Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle » (www.coe.int/lang/fr).

Toutefois, ce travail a mis en évidence que les langues de scolarisation sont encore plus ancrées dans leurs contextes éducatifs que les langues étrangères ; par conséquent, ces descripteurs de compétences en langues de scolarisation, si nécessaires pour la fixation d'objectifs clairs et transparents pour l'apprentissage et l'enseignement de toutes les matières scolaires, ainsi que pour l'évaluation, sont nécessairement liés à leurs contextes éducatifs. En effet, les langues de scolarisation, avant les langues étrangères, contribuent très fortement au développement cognitif et à l'épanouissement des jeunes élèves, ainsi qu'au développement de leurs identités individuelles et collectives. La « standardisation » des objectifs concernant les langues de scolarisation ne saurait donc être envisagée puisqu'elle risquerait de mettre en péril la diversité linguistique et culturelle qui fait partie des valeurs essentielles du Conseil de l'Europe.

La Division des Politiques linguistiques a donc décidé de mettre à la disposition des États membres, et notamment des responsables de l'élaboration de curriculums, des procédures

⁶¹⁷ BICS, Basic Interpersonal Communication Skills, ou Compétences de communication inter-personnelle et CALP, Cognitive academic language competence, ou Maîtrise cognitive de la langue académique

pour l'élaboration de curriculums qui prennent pleinement en compte la dimension cognitive et langagière de tout apprentissage. Elles partent des valeurs essentielles à transmettre aux élèves par l'enseignement des matières en question et proposent des listes de compétences cognitives et langagières qui sont générales, mais qu'il conviendra de spécifier langue par langue. Elles sont disponibles pour l'élaboration de curriculums pour l'Histoire et pour les Sciences sur la « Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle » (www.coe.int/lang/fr). Les prochains travaux dans ce domaine concerneront la littérature et les mathématiques.

Concernant les élèves issus de l'immigration, des études menées à partir des résultats des enquêtes PISA⁶¹⁸ montrent que les programmes d'accompagnement linguistique qui donnent les meilleurs résultats sont ceux qui explicitent leurs exigences en s'appuyant sur des référentiels de développement de la langue et sur des grilles d'évaluation. L'un des objectifs du projet du Conseil de l'Europe concernant les langues de scolarisation est précisément de formuler clairement les compétences linguistiques dont l'apprenant a besoin pour tirer profit d'une éducation de qualité et de les mettre en relation avec les expériences d'apprentissage lui permettant de les acquérir (et qui constituent donc un droit).

b) Les jeunes issus de l'immigration et les langues de scolarisation

Le projet sur « L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration » fait partie de ce projet majeur concernant les langues de scolarisation. Son objectif n'est pas tant de valoriser les langues de la maison, que de prendre appui sur le répertoire plurilingue avec lequel l'apprenant arrive à l'école pour l'aider à acquérir les compétences nécessaires dans la/les langue(s) de scolarisation (y compris les variations internes de celle-ci).

Cette approche s'inscrit dans une vision globale de l'éducation aux langues comprise dans son sens le plus large. Le Conseil de l'Europe défend un concept holistique et une démarche globale, cohérente et intégrée de l'éducation plurilingue et interculturelle, qui comprend toutes les langues (dans toutes leurs variétés) et toutes les cultures présentes à l'école. Il aborde donc le droit à l'éducation à la fois en termes de compétences et de valeurs, en prenant en compte le rôle que peut jouer une bonne éducation aux langues pour promouvoir une

⁶¹⁸ OCDE, « Points forts des élèves issus de l'immigration – Une analyse des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003 », Paris, OCDE, 2006

citoyenneté active et responsable, le dialogue interculturel et l'apprentissage tout au long de la vie.

Par ailleurs, le Livre blanc sur le dialogue interculturel (2008) définit l'intégration comme « un processus à double sens et [comme] l'aptitude des individus à vivre ensemble, dans le plein respect de la dignité individuelle, du bien commun, du pluralisme et de la diversité, de la non-violence et de la solidarité, ainsi que leur capacité à participer à la vie sociale, culturelle, économique et politique ».⁶¹⁹

En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, participent à la définition de son identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture.

Pour soutenir le développement des compétences interculturelles, le Conseil de l'Europe a élaboré une « *Autobiographie des rencontres interculturelles* », un outil personnel destiné à l'apprenant élaboré comme une extension du *Portfolio européen des langues* et basé sur le Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe, « Vivre ensemble dans l'égale dignité ».

c) Les langues de la migration

Comme indiqué clairement sur la « Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle », les langues de la migration font également partie du projet de la Division des Politiques linguistiques « Les langues de l'éducation. Les langues pour l'éducation ».

La conférence « Langues en immigration : Mutations et nouveaux enjeux » est une excellente ouverture au domaine des langues de la migration, jusqu'ici peu exploré par le Conseil de l'Europe, dont l'objectif n'est jamais de promouvoir une langue spécifique, mais de fournir un cadre et des orientations politiques pour une approche globale de toutes les langues de/pour l'éducation.

⁶¹⁹ Livre blanc sur le dialogue interculturel, « Vivre ensemble dans l'égale dignité », 1.4, p. 10 (www.coe.int/dialogue)

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), disponible en 37 versions linguistiques, dont l'arabe, a été élaboré essentiellement à partir des travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues étrangères. Un certain nombre d'adaptations des descripteurs de compétences en langues devraient certainement être faites pour tenir compte des caractéristiques de langues non-européennes, et notamment, s'agissant de la langue arabe, pour les compétences en lecture et écriture ; la question de l'articulation très spécifique entre dialectes et langue standard devrait également être approfondie. Les échelles de descripteurs du CECR peuvent être adaptées en suivant la méthodologie utilisée par le projet de recherche et exposée dans un chapitre intitulé *Élaboration, étalonnage et adaptation des descripteurs*⁶²⁰ ; par ailleurs, la structure arborescente des échelles permet d'affiner les niveaux pour les adapter aux besoins contextuels.

Une adaptation plus importante des échelles de descripteurs du CECR est certainement nécessaire quand il s'agit d'enseigner une langue pas tout à fait « étrangère », réalité qui correspond souvent à celle des enfants et adolescents issus de l'immigration.

d) Le statut de la langue arabe

En France, et dans un certain nombre de situations précises dans d'autres pays européens, la langue arabe est enseignée comme langue étrangère dans l'enseignement secondaire au même titre que d'autres langues étrangères. Dans ce cas, le CECR – avec quelques adaptations – est un outil tout à fait utile.

Bien plus souvent, la langue arabe est enseignée en Europe dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO).

Bon nombre d'enfants issus de l'immigration, en arrivant à ces cours, possèdent déjà une certaine maîtrise des compétences nécessaires à l'utilisation de la langue arabe pour la communication interpersonnelle (BICS). Pour bien asseoir ces compétences, les descripteurs des niveaux A et B du CECR – toujours avec certaines adaptations – peuvent utilement contribuer à l'élaboration de curriculums, de cours, de manuels et autre matériel pédagogique ainsi que d'outils pour l'évaluation des compétences des élèves.

Pour une utilisation plus académique de la langue arabe, les outils du projet concernant les langues de scolarisation sembleraient plus utiles.

⁶²⁰ Chapitre 6 du Guide à l'usage des concepteurs d'un Portfolio européen des langues, Günther Schneider et Peter Lenz, 2001, Conseil de l'Europe – www.coe.int/portfolio/fr – Documentation

Toutefois, l'apprentissage de l'arabe classique n'aurait-il pas, pour la majorité des élèves, souvent locuteurs d'un arabe dialectal, également des points en commun avec l'apprentissage d'une langue « étrangère » ?

2) Coopération avec Conseil de l'Europe

La Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle⁶²¹ propose des documents d'orientation servant à l'élaboration de politiques linguistiques cohérentes et globales incluant les langues de scolarisation, les langues étrangères et classiques, les langues régionales, minoritaires et de la migration. Cependant, pour l'instant, des outils plus pratiques existent essentiellement pour les langues étrangères et les langues de scolarisation.

Un prochain projet sur les langues de la migration pourrait voir le jour si les États membres du Conseil de l'Europe en expriment le souhait. S'appuyant sur ses travaux dans le domaine des langues étrangères et celui des langues de scolarisation, la Division des Politiques linguistiques, en coopération avec les partenaires concernés, pourrait élaborer d'autres instruments permettant de soutenir l'enseignement des langues de la migration et de les inclure pleinement dans des politiques linguistiques cohérentes et globales.

a) Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle

Une autre initiative de la Division des Politiques linguistiques pour promouvoir une approche effective et intégrée de toutes les langues dans/pour l'éducation a été la rédaction d'un *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* ; celui-ci sera disponible en ligne (www.coe.int/lang/fr) en octobre 2010.

L'élaboration, la discussion et la diffusion de ce Guide figurent parmi les engagements pris lors du Forum politique intergouvernemental sur le « *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », qui s'est tenu à Strasbourg du 6 au 8 février 2007 (voir Rapport du Forum⁶²²).

⁶²¹ L'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, après avoir élaboré des documents de référence comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues* enseignées comme « étrangères », propose, avec cette *Plateforme*, un nouvel instrument permettant aux États membres d'élaborer leurs programmes relatifs aux langues de scolarisation et à tous les enseignements de langues, en prenant appui sur l'expérience et sur l'expertise des autres États membres. L'accès à l'éducation et la réussite scolaire dépendent largement des compétences en langues.

⁶²² www.coe.int/lang/fr – Événements 2007

Les débats et les échanges conduits lors de ce forum ont confirmé le succès incontestable du CECR au niveau européen, tout en soulignant le besoin d'agir davantage pour la mise en œuvre d'un certain nombre de valeurs et dispositions proposées par le CECR, en particulier concernant l'éducation plurilingue et interculturelle, l'une des finalités essentielles du CECR. Cette finalité a également été soulignée et explorée dans l'ouvrage « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe », publié par la Division des Politiques linguistiques en 2007. Ces deux outils ont été le point de départ d'un autre outil entièrement consacré aux curriculums ; en effet, l'éducation plurilingue et interculturelle étant un choix fondamental qui implique une approche globale et qui concerne toute l'équipe éducative ainsi que les apprenants, c'est au niveau du développement et de la mise en œuvre des curriculums que cette orientation peut devenir effective. Ce Guide sera accompagné d'un certain nombre d'études satellites concernant, entre autres, la formation des enseignants et l'évaluation dans une éducation plurilingue et interculturelle.

Un premier constat est fait dans ce document : « De nos jours, les objectifs d'un curriculum scolaire sont en grande partie définis sous forme de *compétences* à atteindre ».

Afin de tenir compte de la grande diversité des compétences langagières et culturelles des apprenants et du foisonnement toujours grandissant des disciplines à l'école, le concept d'*économie curriculaire* est proposé par le Guide. Sans remettre en cause les objectifs spécifiques à chaque discipline, il favorise le décroisement des matières et le regroupement en aires disciplinaires afin de coordonner la progression des compétences à travers les différents enseignements ; les compétences sont alors à formuler de façon transversale dans le curriculum, de façon à favoriser la cohérence entre les apprentissages et à préparer les élèves aux transferts utiles de compétences d'une discipline à l'autre.

L'économie curriculaire concerne des articulations à travers tout le curriculum : *entre les langues* en tant que disciplines (entre les langues étrangères vivantes et classiques, mais aussi entre la/les langue(s) de scolarisation, les langues étrangères vivantes et classiques et les langues minoritaires et de la migration), mais aussi *entre les disciplines linguistiques et les autres*.

Dans la perspective du Conseil de l'Europe, un curriculum est élaboré à partir de principes et de valeurs, tout en tenant compte des réalités sociolinguistiques des apprenants. C'est

pourquoi il est essentiel d'effectuer des analyses périodiques de ces réalités, elles sont une base concrète pour la prise de décisions.

La situation éducative doit également être prise en compte, surtout parce qu'une éducation plurilingue et interculturelle présuppose la mise en œuvre de principes et l'adaptation de démarches largement innovants. Il convient de caractériser les cultures éducatives, car elles sont représentatives de philosophies éducatives, de traditions d'enseignement et d'habitudes comportementales qui organisent la vie de l'institution scolaire. Au niveau didactique, des choix se font entre formes d'enseignement canoniques ou privilégiées ; le rôle de l'enseignant et de l'apprenant sont également perçus différemment d'une culture éducative à l'autre. En ce qui concerne les dimensions langagières, ce sont les genres de discours caractérisant la communauté de communication, les comportements verbaux attendus et le métalangage naturel qui différencient les situations éducatives.

Le Guide est complété par des annexes qui permettent d'analyser les réalités sociolinguistiques, les cultures éducatives, les besoins sociétaux et individuels en langues. Toutefois, si ces analyses sont essentielles pour des prises de décisions bien informées, ceci ne signifie pas que les besoins ou traditions doivent jouer un rôle prépondérant dans la définition du curriculum. L'école a des responsabilités éducatives qui doivent rester déterminantes et qui vont au-delà des besoins ou traditions.⁶²³

b) Les langues au Conseil de l'Europe

Nous nous réfèrons essentiellement aux travaux de la Division des Politiques linguistiques, mais il convient d'indiquer que trois entités complémentaires au Conseil de l'Europe travaillent dans le domaine des langues et forment ensemble le *Service des Politiques linguistiques et de la Formation en langues* :

La *Division des Politiques linguistiques* conduit des programmes inter-gouvernementaux polarisés sur l'élaboration de politiques. Elle est un pionnier de la coopération internationale dans l'enseignement des langues depuis 1960. Ses programmes, qui portent principalement sur l'élaboration de politiques linguistiques éducatives, continuent de servir de catalyseur pour l'innovation et offrent un forum paneuropéen unique où traiter les priorités politiques de tous les États membres.

⁶²³ Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Sections 1.1.4, 2.2 et 2.3.1, Conseil de l'Europe, 2010

Le *Centre européen pour les langues vivantes* (CELV), un accord partiel du Conseil de l'Europe situé à Graz, en Autriche, est ouvert à l'adhésion également de pays non-européens. Ses nombreux projets contribuent à la mise en œuvre de politiques linguistiques par la formation d'enseignants et la promotion du dialogue et de l'échange entre les personnes actives dans le domaine des langues.

La *Charte pour les langues régionales ou minoritaires* est une convention destinée d'une part à protéger et à promouvoir les langues régionales ou minoritaires en tant qu'aspect menacé du patrimoine culturel européen, et d'autre part à favoriser l'emploi des langues régionales ou minoritaires dans la vie privée et publique. Son objectif est essentiellement d'ordre culturel. L'approche retenue par la Charte respecte les principes de souveraineté nationale et d'intégrité territoriale. De ce fait, elle ne conçoit pas les relations entre les langues officielles et les langues régionales ou minoritaires en termes de concurrence ou d'antagonisme, le développement de ces dernières ne devant pas entraver la connaissance et la promotion des premières. Elle adopte volontairement une approche interculturelle et plurilingue dans laquelle chaque catégorie de langue a la place qui lui revient. Il s'agit, dans chaque État, de prendre en compte une réalité culturelle et sociale.

II. Conséquences de la mise en œuvre du CECRL (Cadre européen commun de référence des langues) pour l'enseignement de l'arabe

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 a introduit le CECRL comme référentiel pour l'enseignement des langues vivantes de l'école primaire au lycée en passant par le collège. Les programmes de LV ont donc été réécrits (2005 pour le collège, 2007 pour l'école primaire et 2010 pour le lycée) et les niveaux à atteindre précisés pour chaque période d'enseignement (le niveau A1 pour la fin de l'école primaire).

En ce qui concerne l'école primaire et le collège, les programmes se présentent ainsi : un préambule commun valable pour toutes les langues enseignées et une déclinaison des contenus par langue. Il existe ainsi un programme d'arabe pour le primaire, qui prend sa place à côté des programmes de 7 autres langues pouvant être enseignées à l'école (allemand, anglais, chinois, espagnol, italien, portugais et russe). Chacun de ces programmes se présente de la même façon : pour chacune des cinq activités langagières (interaction orale, compréhension de l'oral, prise de parole en continu, lire, écrire) sont listées des capacités pour lesquelles sont proposées des formulations et des connaissances (culturelles, lexicales et

grammaticales). Puis, les contenus culturels, lexicaux, phonologiques et grammaticaux sont récapitulés. On a alors pu vérifier que si le Cadre était qualifié d'europpéen (dans la mesure où il a été publié par le Conseil de l'Europe), il s'appliquait sans difficultés à des langues non-européennes comme l'arabe ou le chinois.

Par souci de cohérence, la Direction générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) a souhaité que les différents programmes ELCO⁶²⁴ soient réécrits en fonction du CECRL. Sur proposition de la partie marocaine, il a été décidé d'essayer d'écrire un seul programme d'arabe qui serait valable pour les ELCO algérien, marocain et tunisien.

Pourquoi ne pas reprendre le programme d'arabe publié par le Ministère en 2007 quitte à l'adapter notamment en ce qui concerne les contenus culturels ? Mais là, on retombait dans un débat bien connu : les formulations du programme français ont été proposées en dialecte⁶²⁵ alors que pour les trois parties arabes, elles doivent l'être en arabe littéral. Finalement, il a été décidé pour réutiliser le squelette du programme français en changeant les formulations (qui sont maintenant en littéral) et en adaptant les contenus culturels avec des focus sur chacun des trois pays concernés (Maroc, Algérie et Tunisie)⁶²⁶. Ces programmes étaient transmis officiellement pour accord par la partie française aux responsables compétents de ces trois pays du Maghreb.

Que pouvait-on attendre de cette mise en œuvre dans le programme ELCO d'arabe du CECRL ?

Tout d'abord, une plus grande cohérence pour l'élève qui apprendra deux langues à l'école (le plus souvent l'anglais à raison de 1 h 30 par semaine et l'arabe dans le cadre de l'ELCO) avec les mêmes approches et méthodologies. Ces deux enseignements pourront plus facilement se consolider mutuellement, ce qui devrait faciliter l'apprentissage de l'élève.

Ensuite, l'élève pourra obtenir en fin de cycle 3 une attestation de niveau en arabe (A1) basée sur les mêmes critères que celle qu'il obtiendra dans l'autre langue étudiée. Cette attestation pourra figurer dans le livret de compétences de l'élève qui sera ainsi clairement positionné dans un parcours pouvant se poursuivre vers les niveaux A2, B1, etc.

⁶²⁴ L'ELCO concerne en France l'arabe (Algérie, Maroc et Tunisie), le turc, le serbe, le portugais, l'espagnol et l'italien

⁶²⁵ Il faut noter que le choix du dialecte pose aussi de nombreuses difficultés, notamment dans un pays où l'élève est confronté à des locuteurs et à des médias arabes (Radio Beur, Radio Orient, France 24, chaînes satellitaires) de toutes origines.

⁶²⁶ <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>

Mais il me semble que la plus grande révolution à attendre, c'est celle des pratiques pédagogiques, notamment sur les cinq points suivants :

1) Priorité à l'oral

Sur les cinq activités langagières que l'élève devra valider pour recevoir une attestation de niveau, trois relèvent de l'oral : la compréhension de l'oral, la prise de parole en continu et l'interaction orale. Cette priorité accordée à l'oral devra se traduire dans les pratiques de classe :

- l'entraînement à la compréhension de l'oral doit trouver sa place, en partant de supports variés et authentiques qui permettront à l'élève d'être confronté à des voix et des situations diversifiées. Cette activité orale s'appuiera plutôt sur des supports oraux (type mp3) qui ne seront qu'exceptionnellement transcrits, notamment dans les premières années.

- on évitera d'avoir recours à des enregistrements de textes, car il ne s'agit pas alors d'oral authentique mais plutôt d'écrit oralisé, sauf s'il s'agit de contenus qui s'y prêtent, tels le conte ou la poésie. Dans ce cas, on aura recours à des enregistrements théâtralisés et expressifs.

- on ne considérera plus l'oral comme un « prétexte » à la découverte d'un texte écrit. L'expression orale (en continu ou en interaction) peut être une activité autonome, prenant appui sur autre chose que de l'écrit (situations de classe, jeux de rôles, supports iconographiques, etc.). Bref, il s'agit de redonner toute sa place et son autonomie à l'oral et mettre fin au « harcèlement textuel ».

l'oral sera aussi l'activité privilégiée pour l'acquisition du lexique et des principales tournures syntaxiques, notamment dans les premières années. Une attention particulière sera portée sur la discrimination auditive (les phonèmes n'existant pas en français, le rythme des syllabes) pour que l'élève puisse se « mettre le mot en bouche » et le réutiliser de nombreuses reprises en contexte. Ce n'est que lorsque le mot est bien « connu » (à l'oral) qu'il peut par la suite être « reconnu » à l'écrit (la lecture étant fondamentalement acte de reconnaissance en liaison avec le sens, sinon on a affaire à du déchiffrement).

- Un travail important de recherche et de mutualisation de supports authentiques adaptés va devoir être lancé si l'on veut remettre l'oral à sa place dans les classes d'arabe. Cette recherche va se heurter certainement au problème des droits, difficulté que les autorités marocaines pourraient aider à résoudre en ce qui concerne les médias publics du Maroc.

a) Donner du sens aux activités langagières : l'approche actionnelle

L'approche actionnelle est au cœur du CECRL. Cette notion (assez proche du scénario pédagogique ou de la pédagogie de projets) part du principe que dans la vie quotidienne on ne pratique pas les différentes activités langagières pour elles-mêmes, mais que la langue, la communication sont mises au service d'une « tâche » (le plus souvent sociale) à accomplir. Par exemple, devant un public, nous pratiquons la prise de parole en continu non comme un exercice de langue, mais parce que nous essayons de lui transmettre notre point de vue sur une question et que nous cherchons à lui convaincre. Quand on lit, c'est pour trouver un renseignement (annuaire, encyclopédie), pour arriver à faire telle ou telle réalisation (recette de cuisine, règle de jeu, mode d'emploi), pour connaître l'actualité (journal, sites web) ou simplement pour se détendre (roman, poésie, etc.).

Replacer la plupart des activités langagières dans le cadre de tâches finales à réaliser, c'est donner sens à ces apprentissages et faire travailler la langue sans s'en rendre compte.

Une fois la tâche définie et annoncée aux élèves (réaliser des enregistrements pour se présenter à des correspondants, créer un jeu des « sept familles », adapter le Monopoly à la ville de Rabat, etc.), on peut détailler tous les éléments dont on aura besoin pour arriver au produit final, tant en ce qui concerne le lexique, que la syntaxe, que les données culturelles, etc...⁶²⁷ Les diverses séances réalisées pour ces apprentissages prendront alors tout à fait leur sens, toutes orientées qu'elles seront vers l'accomplissement de la tâche finale.

b) Des registres et niveaux de langue définis selon les activités langagières et les capacités

Le niveau A1 est caractérisé par le fait qu'il se situe dans le registre du familier et du quotidien, donc dans une langue proche du dialecte.

Cependant, ce sont les différentes capacités qui définissent le registre de langue utilisé. Quand il s'agit d'être capable de se présenter ou de raconter un conte, les dialectalismes seront évidemment les bienvenus. Mais pour comprendre les consignes de classe ou lire le plan d'une ville, on sera là plus dans un registre dominé par l'arabe littéral standard. Il en sera de même dès qu'il s'agira de déclamer une poésie ou d'exprimer une position ou un sentiment. Il ne s'agit pas d'enseigner une langue « minimale », sorte de kit de survie donné à tous les élèves, mais de les engager sur un chemin (de A1 vers B2) qui leur permettra (pour

⁶²⁷ Voir sur le site académique de Lille (http://www2.ac-lille.fr/arabe/10_des_monuments_et_des_villes.htm) un exemple très détaillé de mise en œuvre de l'approche actionnelle « Des monuments et des villes ».

ceux d'entre eux qui poursuivront) de lire Choukri, Barrada ou Mahfouz dans le texte, écouter les media marocains ou arabes, voire participer à un débat en arabe.

2) Un arabe vivant et contemporain

a) Des supports authentiques

Le fait d'essayer d'utiliser au maximum dès le début des supports authentiques devrait permettre d'éviter d'avoir recours à des structures archaïques ou à des phrases qui ne font pas sens. De même, à l'oral, puisque l'on doit privilégier l'arabe vivant, on proscrira la vocalisation grammaticale souvent surajoutée, vocalisation que l'on n'entend pas s'il s'agit vraiment d'oral authentique (sauf pour la poésie).

b) Une évaluation des performances (capacités) et non des savoirs

La validation d'un niveau (A1 par exemple) devra se faire dans les cinq activités langagières sur des capacités à réaliser telle ou telle performance (comprendre des consignes, écrire une carte postale, savoir se présenter et parler de ses goûts, etc...) et non sur des savoirs (lexicaux, grammaticaux, etc.). Cela ne signifie pas, bien entendu, qu'il n'y a plus de savoirs à acquérir, mais que ces savoirs sont inopérants si l'élève n'a pas la capacité de les mobiliser pour communiquer. On n'évaluera donc plus l'élève en lui demandant par exemple de conjuguer à toutes les personnes tel verbe à l'inaccompli subjonctif () mais en l'écouter parler de ce qu'il veut faire plus tard (situation dans laquelle il aura sans doute besoin d'utiliser une structure avec le subjonctif). Bien sûr, il devra toujours y avoir des moments plus ou moins importants d'entraînement et d'acquisition de ces savoirs, mais ceux-ci ne sont pas le cœur de cible de l'évaluation. Par contre, la correction grammaticale, la richesse lexicale seront des éléments (parmi d'autres) pris en compte dans l'évaluation de la performance réalisée par l'élève. La grammaire n'est pas une fin en soi (il ne s'agit pas de former des grammairiens ou des linguistes), mais doit rester au service de la communication.

III. Pour une « Approche Qualité » de l'Enseignement de la Langue et de la culture Arabes aux jeunes« Marocains de l'Extérieur »

1) L'histoire des « boutiques de langues »

Dans un forum électronique destiné à la qualité de l'éducation au Maroc, un participant écrivait : « *Je suis étonné par la légèreté avec laquelle on traite l'enseignement des langues dans notre pays. En témoigne la multitude des centres de langues qui se mettent en place sans soucis pour les éléments de base de la qualité. Souvent, ces centres ne comportent pas plus qu'un appartement ou même une seule salle dans un local multifonctionnel, un équipement rudimentaire, quelques enseignants (souvent des vacataires) ou encore des volontaires sans formation, un petit bureau pour une secrétaire ou pour le directeur ou encore pour le propriétaire lui-même. Quant au programme, il est souvent réduit à une série de manuels locaux ou importés du pays de la langue cible. Dans ces « boutiques de langue », comment voulez-vous parler de qualité d'enseignement ?* »⁶²⁸

Faisant suite à la préoccupation véhiculée à travers le témoignage ci-dessus, nous allons essayer de développer les bases d'une « *Approche Qualité* » de « *l'Enseignement la Langue Arabe pour les Marocains de l'Extérieur* » (ci-après ELAME). À partir d'une démarche éducationnelle pragmatique, nous partirons des questions fondamentales qui doivent interpeller les concepteurs de programmes de langue et tentons d'y apporter quelques éléments de réponse 2. *Quel contexte est-il considéré dans cette communication ?*

Le contexte socio-éducatif qui constitue l'arrière-plan de la présente communication et de l'ELAME est inévitablement diversifié, étant donné la multiplicité des caractéristiques des apprenants et des conditions dans lesquelles l'enseignement peut être dispensé. Cependant, certaines descriptions peuvent être retenues pour la plupart des contextes visés :

a) Dans la forme négative :

La langue cible n'est pas *l'arabe comme langue étrangère* ou l'arabe aux non-arabophones (comme il est le cas de l'anglais pour les marocains ou l'arabe pour les Européens), car, bien que non maîtrisée, cette langue fait partie de l'identité de l'apprenant et de son acquis linguistique, bien que celui-ci soit souvent très limité.

- La langue cible n'est pas une *langue seconde* proprement dite (comme il est le cas du français dans les anciennes colonies françaises), car elle n'est pas nécessairement employée dans la culture et le milieu social élargi de l'apprenant.

⁶²⁸ <http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/forum.aspx>

- La langue cible n'est pas une *langue maternelle* proprement dite, puisqu'elle n'est pas utilisée dans la socialisation complète de l'apprenant.
- La langue cible n'est pas homogène et n'est pas l'objet d'un consensus pour un enseignement formel unifié. Certains visent l'arabe standard ; certains autres visent l'arabe dialectal, tandis que d'autres prônent une variété hybride.

b) Dans la forme affirmative :

Outre ces descriptions limitatives (ce que la langue cible n'est pas), il est possible de proposer quelques autres descriptions, cette fois-ci dans la forme affirmative :

150 La langue cible – ou l'ELAME – est, dans la plupart des contextes socio-éducatifs, demandée, ne serait-ce qu'en partie, pour des besoins identitaires et d'association avec la terre d'origine. Elle peut donc être décrite comme « langue d'identité » ou « langue d'origine ».

La langue cible – ou l'ELAME – est généralement destinée à des groupes qui ressentent des besoins en matière de compétences communicatives dans cette langue. Cette situation peut donc être décrite comme celle de : « Compétences limitées en arabe », l'équivalent de la description américaine de « Limited English Proficiency » ou LEP.

- La langue cible vient s'ajouter ou s'intégrer à un capital linguistique et cognitif déjà acquis par l'apprenant. Curieusement, ce capital est acquis dans un système linguistique « étranger » et la nouvelle langue à apprendre est normalement celle qui devrait être la langue maternelle.

- La langue cible – ou l'ELAME – est généralement recherchée pour des besoins de communication générale. Il est peu probable que l'apprentissage recherché soit pour des besoins spécifiques (par exemple scientifiques ou techniques).

À part leur signification conceptuelle, ces descriptions comportent des implications pédagogiques non négligeables. Parmi ces implications, on peut retenir, à titre d'exemple, les orientations pédagogiques suivantes :

Le besoin de ne pas compter sur le milieu socioculturel du pays étranger pour apporter le soutien linguistique que l'on trouve généralement dans l'apprentissage d'une langue mère ou une langue seconde.

- La nécessité de réserver une place importante aux contenus culturels et communicatifs pouvant répondre aux besoins socioculturels des apprenants.

- Le besoin de baser l'enseignement, évidemment à des degrés variables, sur les principes de la pédagogie des adultes (andragogie), dont (a) l'exploitation des acquis cognitifs et expérientiels des apprenants, (b) la prise en compte des intérêts et des besoins des apprenants, (c) l'accent sur l'auto-apprentissage, et (d) l'utilisation des activités ludiques.

2) Qu'entendons-nous par « qualité » dans un programme d'ELAME ?

Un programme d'enseignement de qualité peut être défini comme celui qui obéit à des repères acceptés par les leaders de la profession. Ces repères peuvent être des « normes » ou « standards » qui couvrent l'ensemble des aspects allant du curriculum jusqu'à la gestion, en passant par les méthodes d'enseignement, les supports pédagogiques et l'évaluation des apprentissages et du programme dans sa totalité. Ils sont typiquement développés d'une façon rigoureuse par des organismes spécialisés tels que les associations professionnelles (ex. ACTFL, TESOL, CELP)⁶²⁹ ; mais ils peuvent aussi être développés par les créateurs du programme eux-mêmes, sur la base de leur propre expertise ou de la littérature spécialisée. Dans un autre registre (celui-ci moins rigoureux et plus flexible), les repères peuvent être articulés sous forme de ce qui est appelé communément les « bonnes pratiques » telles que traitées et docu-mentées dans la littérature éducative ou véhiculées dans les programmes de formation du personnel enseignant⁶³⁰.

3) Quel est le processus du développement et de la mise en œuvre d'un programme d'ELAME ?

Le processus d'élaboration d'un programme de langue, y inclus l'ELAME, peut être divisé en différentes parties et présenté sous différents schémas. Dans la description qui suit, on procédera à la mise en commun de plusieurs modèles et on retiendra 5 catégories générales d'activités ou composantes qui résument et captent l'ensemble des activités du processus. Bien que ces catégories reproduisent les termes d'un des modèles (ADDIE)⁶³¹, les éléments qui sont couverts par chacun des termes ne sont pas exactement les mêmes que ceux de ce modèle. Ils sont plutôt empruntés aux modèles de la psycholinguistique⁶³².

⁶²⁹ ACTFL : American Council on the Teaching of Foreign Languages ; TESOL : Teaching English to Speakers of Other Languages ; CELP : Council of English Language Programmes

⁶³⁰ Voir, par exemple, Ezzaki, A. (2009). L'apprentissage pertinent par rapport à la vie : Fondements conceptuels et méthodologiques. Rabat (Maroc) : MEN et Projet ALEF (en arabe).

⁶³¹ ADDIE : A : Analyse ; D : Design ; D : Développement ; E : Evaluation ; I : Implantation.

⁶³² Voir, par exemple, Graves, K. (2000). Designing Language Courses : A Guide for Teachers. New York : Heine and Heine



A. Composante Analyse :

Cette partie du processus constitue une composante à part entière dans le modèle d'ADDIE, mais comporte 2 éléments du modèle de la psycholinguistique. Elle comporte l'analyse des besoins et du contexte : les informations sur le public cible, les compétences à viser, la situation actuelle et désirée, les modalités préférées (oral et écrit), les types et niveaux de langue à cibler, les styles d'apprentissage préférés, le profil des apprenants, les parties prenantes, les supports et ressources disponibles, les compétences du personnel enseignant à recruter, etc.

B. Composante Design :

Cette partie qui apparaît dans le modèle ADDIE comme composante à part entière, couvre 5 parties du modèle psycholinguistique. Ces sous-composantes sont :

a) Formulation des buts et des objectifs :

- En termes linguistiques : aspects langagiers à maîtriser ;
- En termes cognitifs : savoir, stratégies, etc. à développer chez l'apprenant ;
- En termes socio-affectifs : attitudes et relations à développer chez l'apprenant ;
- En termes procéduraux : activités et tâches pédagogiques ;
- En termes comportementaux : comportements à développer chez l'apprenant.

b) Détermination de la philosophie éducative :

Choix de l'approche, des principes pédagogiques et des méthodes d'enseignement, spécification de la conception de la langue, de l'apprenant et de l'acte de l'enseignement et de l'apprentissage, définition de la place à donner au contenu culturel et de la variété de la langue à privilégier (standard ou dialectal.), etc.

c) Organisation du programme : Prise de décision concernant :

- Le principe organisateur du programme et du matériel (thème, compétence, tâche, situation, habileté langagière, etc.) ;
- Les unités qui constituent le programme ;
- La séquence des unités ;
- Les contenus principaux de chaque unité ;
- L'organisation de l'unité.

C. Composante développement :

Cette partie qui est couverte par une seule rubrique générique dans le premier modèle ADDIE, se trouve détaillée dans le 2^e modèle sous trois activités qui sont comme suit :

a) Développement du contenu :

Il s'agit ici de produire le matériel didactique qui sera testé et utilisé avec les apprenants. Cette production peut prendre la forme d'une création par les concepteurs du programme ; mais elle peut aussi être une simple adaptation de matériel déjà existant (articles de journaux, extraits de livres, programmes de radio ou de télévision, matériels tirés de l'Internet, etc.). Dans les 2 cas, certaines règles doivent être observées dont celles relatives au respect des caractéristiques des apprenants, ainsi que celles de la conformité avec les décisions prises dans les autres composantes (buts et objectifs, organisation du contenu, etc.).

b) Développement d'un plan d'évaluation :

À ce stade, il s'agit de prendre des décisions au sujet des objectifs spécifiques de l'évaluation (diagnostique, formative, sommative), les formes, le matériel et la fréquence qui conviennent.

c) Expérimentation du matériel nouvellement développé :

Il s'agit ici de tester, avec les apprenants et dans des conditions réelles, la qualité du matériel et de recueillir le feedback nécessaire avant de procéder à la mise en œuvre élargie.

D. Composante évaluation :

Cette composante représente le moment où les responsables du programme se penchent sur une évaluation systématique du programme dans ses différentes composantes. Sont inclus dans cette composante non seulement le feedback recueilli au niveau de l'expérimentation, mais aussi les autres données qui peuvent être obtenues d'une façon plus directe et explicite (questionnaire, rapports, observations, etc.).

E. Composante implantation :

Cette partie constitue l'aboutissement de tout le processus. Cependant, cet aboutissement demeure provisoire, car il sera la source d'un complément de feedback et conduira à des modifications et des régulations continues, et ceci à la suite du feedback recueilli auprès des apprenants.

4) Quelles sont les « bonnes pratiques » dans la mise en œuvre d'un programme d'enseignement ?

a) Au niveau stratégique :

Il s'agit, à ce niveau, de développer ou inscrire le programme d'enseignement dans un système éducatif qui adhère à des choix stratégiques. Une revue de la littérature en la matière révèle que les choix stratégiques les plus productifs de résultats probants sont ceux qui tournent autour de la qualité des enseignants et de l'acte pédagogique en classe. Dans son célèbre rapport sur les systèmes éducatifs les plus et moins performants McKinsey (2007)⁶³³ a étudié le cas de 25 systèmes éducatifs à travers le monde, y inclus les 10 meilleurs. Cette étude a révélé que trois facteurs sont les plus influents :

- Un personnel enseignant bien sélectionné, formé, qualifié et disposant d'une formation et expérience confirmées (certification). À ce sujet, le rapport conclut que « *La qualité d'un système éducatif ne peut pas excéder la qualité de ses enseignants* ».

⁶³³ McKinsey & Company (2007). *Comment les systèmes éducatifs les plus performants sont-ils arrivés au sommet*. http://McKinsey.com/clienservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final/pdf

- Un curriculum et un enseignement orienté vers un apprentissage de qualité : À ce sujet, le rapport met en exergue le fait que « *le seul moyen d'améliorer les résultats, c'est d'améliorer l'enseignement* ».

- Attention à tous les apprenants : « *Le seul moyen pour un système d'atteindre un haut niveau de performance c'est d'élever le niveau de chaque apprenant* ».

b) Au niveau curriculaire :

❖ ***Viser les compétences pertinentes pour l'apprenant :*** Pour les groupes intéressés par la communication, on se doit de focaliser l'attention sur les fonctions communicatives et dépasser les formes grammaticales (compé-tence linguistique) – qui constituent, par ailleurs, une obsession chez les enseignants de l'arabe en généra – et ceci pour donner une place impor-tante aux compétences généralement moins présentes dans les programmes d'enseignement des langues. Ces compétences comprennent, par exemple, les habiletés sociolinguistiques (utilisation des formes appro-priées au contexte social), discursives (capacité d'utiliser, dans la com-préhension, les signes et les conventions de l'organisation du texte, oral ou écrit), et stratégiques (être capable d'utiliser les moyens de compenser la non-maîtrise de certaines règles ou autres éléments linguistiques, tels que la paraphrase et les circonlocutions)⁶³⁴.

❖ ***Attention donnée au contenu :*** L'apprentissage efficace d'une langue ne peut se faire avec un matériel vide de contenu thématique : scientifi-que, culturel ou autre. Au contraire, il doit dépasser les formes linguis-tiques pour véhiculer un savoir qui apporte une valeur ajoutée (idées, informations, etc.), et ainsi donner un sens (« *meaningfulness* ») à l'apprentissage et garantir la motivation des apprenants. Ce n'est pas par hasard que les programmes de langue seconde ou étrangère les mieux réputés de nos jours sont ceux qui sont basés sur l'enseignement centré sur les contenus (« *content-based instruction* »)⁶³⁵.

❖ ***Utilisation des principes directeurs d'une « approche naturelle » dans l'enseignement.*** Appliquée aux activités de réception (lecture et écoute), cette approche met l'accent sur les

⁶³⁴ Pour une discussion de ces catégories de compétences, voir : Canale, M. & M. Swain. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. Vol. 1, N° 1. Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Rich-ards, J. & Schmidt, R. (eds.), Language and Communication pp. 2-27 : Longman

⁶³⁵ Pour une discussion de cette pédagogie, voir : Brinton D, M, Snow, M, A. & Bingham Wesche, M. (1989) Content Based Second Language Acquisition, Newbury House, New York

tâches « d'acquisition » (par opposition aux tâches de « l'apprentissage ») qui exposent l'apprenant à un matériel linguistique « extensif » tel que les longs textes de lecture et d'écoute dont la valeur n'est pas d'appliquer des formes grammaticales, mais plutôt de développer une maîtrise naturelle de la langue. Évidemment, l'étude intensive des textes et l'explicitation des règles est incontournable ; mais elles ne peuvent être suffisantes pour une bonne maîtrise de la langue cible. En plus, pour rendre l'approche encore plus « naturelle », il est important que le matériel de réception soit aussi « authentique » que possible, c'est-à-dire tiré des documents du monde réel (articles de journaux, débats de radio ou de télévision, etc.). L'adaptation excessive des textes ou la confection de matériels artificiels (« trop pédagogisés ») réduit sévèrement non seulement leur authenticité linguistique, mais aussi leur attractivité pédagogique. Sur le plan des activités de production (écrite et orale), une « approche naturelle » implique une atmosphère pédagogique dans laquelle le « filtre affectif » (niveau d'angoisse de l'apprenant) est baissé au maximum, et ceci en encourageant la fluidité (« fluency ») dans la production (par opposition à l'exactitude – « accuracy » et l'absence des erreurs)⁶³⁶.

❖ **Centration sur l'apprenant :** Dans tous les contextes, et à plus forte raison avec les adolescents et les adultes, une pédagogie des langues réussie est celle qui prend au sérieux les besoins et les attentes du public cible. Elle est aussi une pédagogie qui prend très au sérieux les intelligences multiples des apprenants : Une donnée qui est acheminée par la recherche psychologique aux concepteurs de programmes d'enseignement est que les apprenants disposent de différents types d'intelligence (logico-mathématique, verbo-linguistique, visuo-spatiale, corporelle-kinesthésique, musico-rythmique, intra-personnelle, interpersonnelle, naturaliste, et existentielle)⁶³⁷. C'est cette variation dans les intelligences qui conduit à l'utilisation de différents styles d'apprentissage dans le contexte scolaire ou non-formel. La prise en compte de cette variation dans les curricula, qui constitue un des principes fondamentaux de la « pédagogie centrée sur l'apprenant », implique la nécessité de prévoir différentes formes de matériel didactique et différents types d'activités pédagogiques et ne pas

⁶³⁶ Pour plus d'explications, voir : Terrell, T. and Krashen, S. (1983) *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*. New York : Potomac Books, Inc.

⁶³⁷ Pour des détails sur la théorie, voir : Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Retz.

compter entièrement sur un seul médium ou type de tâche (e.g. les tâches purement linguistiques)⁶³⁸.

❖ **Utilisation optimale des technologies** : De nos jours, l'enseignement de toutes les matières – les langues n'étant pas des moindres – fait appel aux multiples utilisations des technologies de l'information et de la communication (TIC). Cet outil, devenu incontournable et porteur de grandes promesses, permet au créateur du matériel didactique de recueillir, à travers l'Internet, une variété de textes authentiques de différentes formes (audio, audiovisuel, écrits) sur lesquels il peut bâtir les tâches appropriées aux objectifs linguistiques, communicatifs, et culturels. Il lui permet aussi de créer un matériel numérique personnalisé (« home-made ») qu'il peut livrer, électroniquement, aux apprenants pour apprentissage à distance. Pour l'apprenant, outre les activités initiées par l'enseignant, l'outil facilite l'accès à un matériel diversifié et même à des tâches pédagogiques variées qui permettent un apprentissage autonome. Ceci est fourni non seulement à travers l'Internet, mais aussi par le biais de CD ROM commerciaux. Évidemment, l'utilisation de ces ressources doit être traitée comme un appui et non comme substitut au programme d'enseignement et doit faire l'objet d'une guidance pédagogique menée d'une façon responsable et intégrée avec le reste des activités pédagogiques⁶³⁹.

c) Au niveau didactique en classe : Conditions pour un apprentissage efficace

Étant donné que l'enseignement efficace consiste essentiellement à améliorer l'apprentissage des élèves, plusieurs psychopédagogues se sont intéressés à la question sur les conditions d'un apprentissage efficace. Dans ce contexte, Cambourne (1988)⁶⁴⁰ identifie huit conditions pour un apprentissage réussi⁶⁴¹. Ces conditions sont résumées comme suit :

- **Engagement** : Cette condition décrit le niveau de concentration de l'apprenant sur l'activité d'apprentissage. Un important indicateur de cette condition est la moyenne du temps passé réellement sur la tâche d'apprentissage (« time on task »). Pour assurer cette condition, les

⁶³⁸ Pour une présentation plus détaillée de cette approche, voir : Ezzaki, A. (2000). L'enseignement centré sur l'élève : Principes et applications. Rabat (Maroc) : MEN et Projet MEG-USAID (en arabe).

⁶³⁹ Pour une bibliographie sur le sujet, voir, par exemple, www.educnet.education.fr/.../langues/biblio3.htm.

⁶⁴⁰ Cambourne, B. (1988). *The Whole Story : Natural Learning & the acquisition of Literacy in the Classroom*. Missouri : Scholastic, Inc.

⁶⁴¹ Voir, à ce sujet, Ezzaki, A. (2008) *La pertinence de l'apprentissage par rapport à la vie. Module 1 (Fondements conceptuels et méthodologiques)*. Rabat : MEN et Projet ALEF-USAID (en arabe)

enseignants ont besoin d'utiliser des activités stimulantes et créer un environnement à la fois sérieux et convivial dans la classe.

- *Immersion* : Les étudiants se trouvent dans un environnement (classe) qui offre des stimuli et des sources d'apprentissage, à commencer par les documents muraux éducatifs jusqu'à la bibliothèque de la classe, en passant par l'accès facile à l'aide de l'enseignant ou tuteur.

- *Démonstration* : Il s'agit ici de la modélisation du comportement à apprendre et le processus à utiliser pour arriver à ce comportement. Le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de parler de la réponse souhaitée, mais aussi de montrer, par son propre comportement, comment cette réponse est créée. Par exemple, dans une leçon de lecture, il ne suffit pas de poser des questions qui visent certains types de stratégie de lecture ou de parler de cette stratégie ; en plus de cela, l'enseignant doit démontrer comment cette stratégie est réellement utilisée.

- *Appropriation* : Il s'agit ici de la condition qui permet aux apprenants de prendre possession de leur tâche d'apprentissage ou de leur production pédagogique (écrite, orale ou autre). Par exemple, la qualité du projet d'un étudiant (en termes de contenu et de l'apprentissage réalisé) est meilleure lorsque l'enseignant fait sentir à l'apprenant que le projet lui appartient et qu'il est le résultat de son propre effort. Ainsi, une production de l'apprenant qui crée ce sentiment d'appropriation, même si elle est de qualité moyenne, est pédagogiquement plus valable qu'une autre qui est trop contrôlée (trop corrigée) par l'enseignant, même si elle est, à la fin, de meilleure qualité.

- *De hautes attentes* : Le rendement des élèves est largement déterminé par les attentes de leurs enseignants par rapport à leur performance. Plus l'enseignant estime que l'étudiant est un bon travailleur, plus le rendement de celui-ci est satisfaisant. Le contraire est aussi vrai : Plus l'enseignant sous-estime les capacités et le niveau de l'apprenant, plus celui-ci tendra vers la sous-performance.

- *La pratique* : La maîtrise d'une compétence linguistique ne peut être achevée qu'après un certain temps consacré à l'exercice, et ceci non seulement pour le développement des automatismes linguistiques demandés, mais aussi pour l'approfondissement de la compréhension (« depth of processing »).

- *Acceptation des approximations* : La plupart des nouveaux contenus enseignés ne sont pas appris à la perfection dès la première fois. Les premières démonstrations d'un nouvel apprentissage prennent souvent une forme imparfaite et approximative par rapport à la compétence ciblée. Ces premières tentatives doivent être acceptées afin que l'apprenant soit encouragé à faire des approximations de plus en plus proches du comportement visé.

- *Feedback* : Il s'agit ici de la réaction de l'enseignant par rapport au travail réalisé par l'apprenant. C'est cette réaction qui apporte le renforcement des comportements désirés et apporte les corrections et les conseils utiles pour l'avancement dans le programme d'apprentissage.

5 .Quelles sont les mesures d'assurance qualité ? La question des standards

La recherche de la qualité dans un programme d'enseignement nécessite des standards de référence, et ceci pour la conceptualisation, la production du matériel didactique, l'enseignement proprement dit et l'évaluation.

Comme leur catégorisation (ci-après) le suggère, les standards remplissent différentes fonctions dont on peut citer celles qui suivent :

- Capter les exigences du programme ;
- Permettre l'articulation d'une vision commune et un consensus autour de la mission et le fonctionnement du programme ;
 - Offrir des orientations pratiques pour les différentes composantes du programme, y compris l'administration, l'enseignement et l'évaluation ;
 - Faciliter la gestion et la révision du programme ;
 - Faciliter l'évaluation dans ses différents aspects, y inclus l'auto-évaluation institutionnelle ;
- Renforcer le dispositif d'assurance qualité et contribuer à la recherche de l'excellence, y compris l'accréditation ou la certification, si désirée.

On peut distinguer six types de standards :

a) Les standards institutionnels :

Il s'agit ici des repères de la mission, du statut juridique, de gestion et de ressources humaines et matérielles (équipement, finance, etc.). Exemples :

- Le programme ou l'établissement dispose d'une déclaration écrite de sa mission et de ses buts stratégiques
 - Le programme ou l'établissement possède les infrastructures, l'équipement, et les fournitures qui appuient la réalisation des buts et objectifs déclarés ;
 - Le programme ou l'établissement dispose d'une structure administrative efficace et un système de gouvernance conforme avec sa mission ;

- Les enseignants possèdent des qualifications et une expérience professionnelle conformes au profil des étudiants et aux objectifs du programme.

b) Les standards organisationnels :

Ces standards se rapportent aux aspects liés à l'organisation du programme. Exemples :

- Le calendrier annonce le nombre de semestres par an, le nombre de semaines par semestre et les heures d'enseignement par semaine ;
- L'organisation du programme est compatible avec sa mission et ses objectifs.

c) Les standards pédagogiques relatifs aux contenus (compétences visées par l'enseignement) :

Ces repères se rapportent à l'acte d'enseignement-apprentissage, c'est-dire ce que les apprenants doivent connaître et faire avec la langue à apprendre. Exemples :

(À la fin du premier niveau, les apprenants doivent avoir maîtrisé les compétences suivantes :)

- Tenir une conversation orale sur un thème simple de tous les jours ;
- Démontrer la compréhension auditive d'un dialogue simple d'au moins 10 échanges sur un thème familier ;
- Lire avec compréhension un passage narratif, avec des événements familiers ;
- Rédiger une lettre comportant au moins 10 phrases simples sur une expérience personnelle.

d) Les standards méthodologiques :

Ces standards, eux aussi fondamentalement pédagogiques, traitent des approches, méthodes et techniques d'enseignement et d'apprentissage avec lesquels les contenus doivent être livrés. Exemples :

- Le matériel didactique est approprié pour l'atteinte des objectifs du programme.
- Les enseignants utilisent des méthodes actives d'enseignement (jeux de rôles, simulations, jeux, débats, projets individuels et collectifs, etc.) ;
- Le matériel didactique est basé sur des documents variés et tirés des domaines de la vie réelle ou de la littérature contemporaine.

e) Les standards de l'évaluation des apprentissages :

Exemples :

- Les critères de performance sont arrêtés pour chaque niveau (débutant, intermédiaire, avancé, supérieur) ;
- Les méthodes, les rythmes et outils de l'évaluation des apprentissages sont communiqués aux apprenants et aux enseignants ;
- Les compétences à évaluer auprès des apprenants sont définies pour chaque niveau ;
- Les compétences à évaluer auprès des apprenants sont en conformité avec celles de l'enseignement.

f) Les standards de l'évaluation du programme dans sa totalité :

Exemples :

- Le programme est évalué en interne d'une façon régulière (au moins une fois par an) et ceci sur la base des avis des apprenants, des enseignants et des partenaires.
- Les outils d'évaluation du programme sont développés selon les normes en la matière.
- Les critères de bonne performance des enseignants sont clairement définis et communiqués aux intéressés.

❖ Il ressort de cela que la recherche de la qualité dans un programme d'ELAME, comme dans toute entreprise éducative qui aspire à la distinction, a besoin d'identifier et d'adopter une méthodologie dans laquelle on procède, d'une façon systématique, à la construction progressive du programme allant de l'analyse à l'implantation, en passant par le design, le développement et l'évaluation. Il est évidemment entendu que ces activités ne constituent pas un processus linéaire et que, au contraire, elles interagissent entre elles d'une façon continue. Le processus, dans sa totalité, doit être assujéti à des révisions répétées.

Une démarche qualité dans un programme de langue est aussi celle qui adhère fortement aux « bonnes pratiques » aux niveaux institutionnels, curriculare, pédagogique et didactique. Ces pratiques, qui sont le fruit de la recherche éducationnelle, de la théorisation en matière des sciences de l'éducation et de l'expérience du terrain, constituent un référentiel pour les différentes tâches des responsables du programme, y inclus l'enseignant. À noter, ici, en particulier, l'importance des conditions à créer pour un apprentissage de qualité (« effective learning ») tels que celles identifiées par Cambourne (1988).

Enfin, la recherche de la qualité serait fortement renforcée par l'explicitation et l'adhésion à un système de standards qui agissent comme des repères par rapport aux différents aspects du programme : institutionnels, administratifs, pédagogiques et autres. Ce sont ces repères qui garantissent, en interne, le bon fonctionnement du programme, y inclus un rendement acceptable et des prestations éducatives désirables. En externe, ces repères permettent la création ou le renforcement d'une « image de marque » qui assure une respectabilité institutionnelle, surtout si le programme en question aspire à utiliser ces standards pour une reconnaissance professionnelle par le biais d'une certification ou accréditation auprès d'organismes spécialisés. Sans cette recherche de la qualité, on risque de contribuer à la malheureuse prolifération des « boutiques de langues » décrites dans le témoignage rapporté au début de cette communication.

IV. Propositions pour une nouvelle stratégie d'enseignement de l'arabe en France

La langue arabe est enseignée en France dans plus d'une quinzaine d'universités, parmi elles, on peut citer Paris, Strasbourg, Lille, Nancy, Lyon, Aix-en-Provence, Bordeaux, etc. Cet enseignement regroupe plusieurs niveaux : initiation, license, masters, doctorat. Les programmes d'enseignement et de recherches couvrent différents domaines des lettres, de la linguistique, de la philosophie, de la civilisation et de l'histoire. Les périodes traitées vont de la Gahiliyya jusqu'à l'époque contemporaine. Le nombre d'étudiants et de chercheurs spécialistes et non spécialistes approche les 6 000. L'enseignement de l'arabe occupe la quatrième place après l'anglais, l'espagnol, et l'allemand. Il faut noter par ailleurs que l'option arabe LV1 ou LV2 figure quasiment dans les concours des grandes écoles françaises telles que l'ENA, Polytechnique, Centrale, etc. Bien entendu, l'arabe peut être choisi par les candidats au baccalauréat, au même titre que les autres langues vivantes.⁶⁴²

L'arabe est enseigné également dans les collèges et lycées de France en tant que langue vivante 1, 2 ou 3 à l'instar des autres langues vivantes. Les enseignants sont dans leur majorité, titulaires soit du CAPES ou de l'Agrégation. Le ministre français de l'éducation nationale fait appel chaque année à des assistants étrangers qui viennent enseigner dans différents établissements du secondaire ou du supérieur.

⁶⁴² <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>

Un enseignement de la langue arabe est donné par les différentes universités populaires à travers tout le territoire français. Il s'adresse à des débutants, principalement européens, pour un cycle de quatre ans. Il est suivi par plus de 4 000 auditeurs. Sans oublier bien sûr l'enseignement des langues et cultures d'origine, ELCO qui s'est développé pour répondre aux besoins d'enfants maghrébins scolarisés en France.

1) Les registres de langue arabe

Deux registres de langue vivante dans des situations de communication, et suffisamment différenciés pour qu'il faille se poser la question de leur prise en compte dans l'enseignement.

Arabes et non-Arabes ont en effet choisi de n'enseigner que l'arabe littéral, comme langue de culture et comme langue véhiculaire. On comprend aisément à cet égard que le statut de l'arabe littéral, langue d'écriture et bien commun de l'ensemble du monde arabe, éclipse celui des différents dialectes ; langues orales d'utilisation limitée, sans toutefois que le littéral n'intervienne dans les secteurs de communication pour lesquels le dialectal est fonctionnel et continue d'être utilisé.

S'il est donc tout à fait naturel que les Arabes enseignent le littéral, il est néanmoins légitime de se demander pourquoi ils ne font pas également de l'autre registre linguistique, qui est la langue maternelle, un sujet d'étude.

En entrant à l'école, les enfants depuis longtemps ont acquis les structures de leur langue maternelle. Les professeurs pourraient aider les élèves à prendre conscience de ces structures, à les affiner, à les enrichir de façon à les amener progressivement et plus rapidement à la maîtrise linguistique du littéral. Le fossé qui existe aujourd'hui entre la langue maternelle utilisée à la maison et la rue et la langue littéraire employée à l'école se trouvera nous semble-t-il peu à peu comblé.

En France, à l'exemple des pays arabes, la connaissance du littéral est considérée comme suffisante à la formation initiale des arabisants ou des arabophones.

Voici quelques raisons à cela :

Les enseignants sont tout d'abord victimes de la tentation de calquer leur attitude sur celles de leurs collègues des pays arabes, tentation d'autant plus forte que l'arabe littéral constitue effectivement un registre véhiculaire, et que l'on peut espérer qu'il éliminera dans l'avenir le registre dialectal, dont il faut reconnaître pourtant qu'il ne s'affaiblit actuellement nulle part et en aucune façon.

Il est par ailleurs commode de limiter l'objectif de l'enseignement à un registre de langue, surtout s'il s'agit de celui qui a été le mieux étudié par les lexicographes et par les grammairiens.

Enfin, comme leurs collègues arabes, les enseignants non-arabes peuvent craindre de faire perdre leur temps à leurs élèves en consacrant d'inutiles efforts à l'étude de l'infiniment particulier et le micro-vernaculaire quasiment inutilisables, passées les frontières du pays.

2) La place de la grammaire dans l'apprentissage de la langue.

Il est évident que tout apprentissage d'une langue n'est que l'apprentissage de la grammaire de la langue au premier sens du terme grammaire. La grammaire n'est rien d'autre que ce qui, dans la langue, se laisse dire. Ce n'est point une grammaire « consciente » et « formulable » de l'usage de la langue. C'est donc l'apprentissage de ce qui peut se dire et ou ne pas se dire dans une langue donnée. En ce sens, on n'apprend pas la grammaire à côté de l'expression, du vocabulaire, etc. De même on n'apprend pas la langue puis sa grammaire. Le

même mouvement par lequel on apprend une langue donnée est celui par lequel on apprend sa grammaire.

Si enseigner la grammaire, c'est enseigner ce qui peut se dire et ne pas se dire en arabe, la langue utilisée pour l'enseignement ne pourra être que l'arabe. Il est totalement exclu que cet enseignement se fasse dans une autre langue, en l'occurrence le français.

L'option de l'enseignement implicite de la grammaire, c'est-à-dire d'un enseignement où à la pratique, de préférence orale de la langue est censée mettre en place une structure ou un mécanisme particulier, a été largement suivie dans les expériences pédagogiques modernes ; il faut observer à cet égard que l'enseignement d'une grammaire implicite joue un rôle rassurant dans l'apprentissage de la langue.

Vu sous l'angle de ces considérations que nous venons d'énoncer, le problème de la progression grammaticale, au sens où on l'entend ordinairement, c'est-à-dire au sens d'une progression linéaire, fait-il commencer par la phrase nominale ou par la phrase verbale ? Par les phrases affirmatives ou les phrases interrogatives ? Et à quel moment l'étude des phrases relatives doit-elle intervenir ? etc., semble être un faux problème.

Évidemment, une progression linéaire est nécessaire au sens où on ne va pas commencer à travailler avec des débutants des structures « complexes » telles les structures conditionnelles.

Mais il faut se garder d'une démarche systématique dans l'apprentissage de ces phrases. En effet, travailler par exemple systématiquement les phrases affirmatives crée des situations factices pour l'apprentissage et prive d'autre part, les élèves de pouvoir eux-mêmes poser des questions en classe.

Il ne faudrait pas se consacrer totalement à la phrase nominative pour aborder ensuite la phrase verbale et vice-versa. Une progression de l'apprentissage grammatical n'est heureuse que si elle est vivante.

De même une progression de l'apprentissage de la grammaire doit être assez souple pour laisser la place à la créativité des élèves, c'est-à-dire à leur capacité de prédire d'autres formes morphologiques ou structures syntaxiques à partir de celles qu'ils connaissent déjà.

L'objectif premier pour l'enseignement doit être la langue écrite. Naturellement, l'acquisition de la lecture et de l'écriture doit être précédée d'une oralité, mais pratiquée dans la perspective de l'écrit.

3) La troisième piste concerne le problème méthodologique.

Il conviendrait d'envisager la première année de l'apprentissage de la langue aux élèves sous forme d'un programme se divisant en trois phases distinctes :

❖ 1^{re} phase :

Elle doit être consacrée à un apprentissage oral des structures de base, du moins sa sensibilisation et d'autre part à une initiation à l'écrit.

✓ L'apprentissage oral

Il se fera sous la forme de petits dialogues très courts, pouvant être mémorisés sans effort. Les structures utilisées sont essentiellement : les phrases verbales et nominales (affirmatives, interrogatives et négatives), les verbes à l'accompli et l'inaccompli au singulier, le maniement des pronoms affixes, l'annexion et l'épithète. Ces éléments sont enseignés sur un vocabulaire très réduit.

✓ L'initiation à l'écrit

Cette initiation se fera en quatre étapes :

L'étape – mot :

On choisit quelques mots qui ont été déjà assimilés à l'oral, pour expliquer comment fonctionne le système graphique, les élèves apprennent à écrire ces mots en sachant ce que représente chaque signe.

Par exemple, le mot كتاب (que l'on a commencé l'opposition voyelle longues – voyelles brèves, et de voir qu'il y a des lettres qui ne s'attachent pas à ce qui suit. En rajoutant le mot باب, on met les élèves en présence du fait que les lettres changent de forme suivant leur place dans le mot. Avec une progression judicieuse des mots que l'on apprend on peut voir ainsi, sur une dizaine des lettres – les plus occurrentes – le fonctionnement de l'écriture arabe, sans jamais passer par l'étape déchiffrement.

L'étape – phrase :

On passe ensuite à l'étape des phrases – toujours composées des mots parfaitement connus à l'oral – on compose ces séries de phrases en s'assurant que les mêmes mots se répètent plusieurs fois, et en réutilisant certains mots déjà écrits à l'étape précédente, le tout sans voyelles, naturellement.

L'étape – texte :

Les élèves sont mis en présence des textes et dialogues déjà assimilés à l'oral. Les textes sont programmés de façon à ce que toutes les lettres de l'alphabet soient vues au rythme d'une ou deux lettres par texte.

L'étape – alphabet :

C'est seulement en fin d'apprentissage qu'on récapitule l'alphabet, qu'on l'étudie dans l'ordre, qu'on récapitule l'alphabet ; qu'on l'étudie dans l'ordre, qu'on s'entraîne à faire du déchiffrement et à épeler les mots, de façon à en avoir une représentation graphique mentale, avant de les écrire matériellement.

❖ 2^e phase :

Le travail consiste ici en une reprise des structures déjà vues, par une étude très lente et très approfondie du code graphique. On fait notamment, durant cette phase, un gros travail sur l'article (il faut qu'il devienne évident pour tous les élèves que si je dicte une phrase telle que :

يذهبُ مراد إلى السوق

Le mot سوق est précédé de ال et sur الإعراب si on prononce le *tanwîn* dans la phrase :

اشترى كتاباً

Personne ne doit être effleuré par l'idée d'écrire un *nûn* après le mot : كتاب

3^e phase :

On en arrive à un travail sur des phrases plus complexes et à un élargissement notable du lexique. Il faudra construire de nouveaux exercices de lecture, ne visant plus seulement à développer l'habileté perceptive de l'œil, mais à assurer l'acquisition du vocabulaire.

Voilà présentées, avec leurs réflexions théoriques, certaines illustrations d'une démarche possible de l'enseignement de l'arabe. Si la valeur d'un enseignement réside aussi, outre l'objectif fondamental qui est celui de la maîtrise de la langue, dans le fait de donner aux apprenants la possibilité de réfléchir par eux-mêmes, l'avantage qui est signalé ici n'est pas négligeable.

V. Rôle et contribution des ONG de parents d'élèves marocains dans la promotion de l'enseignement de l'arabe

Transmettre une culture (dans le sens que lui donne l'UNESCO) :

« Ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social »⁶⁴³ n'est pas une opération bénigne et désintéressée. Ce « n'est pas une simple reproduction du passé »⁶⁴⁴.

Toute transmission a, en effet, un but, une finalité et reste dépendante du contexte dans lequel elle est faite ainsi que des motivations et intentions des médiateurs qui ont la charge de produire son contenu ou d'assurer sa mise en œuvre.

Dans les sociétés traditionnelles⁶⁴⁵ la transmission de la culture (coutumes, croyances, savoir-faire, mythes, légendes, vision du monde environnant) était l'affaire de tous et se faisait

⁶⁴³ Cf. Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet — 6 août 1982. Unesco, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, rapport final, doc. CLT/MD/1 (novembre 1982), « Rapport général », p. 4. Le Dictionnaire de l'Académie française, 9^e édition définit la culture comme l'« Ensemble des acquis littéraires, artistiques, artisanaux, techniques, scientifiques, des mœurs, des lois, des institutions, des coutumes, des traditions, des modes de pensée et de vie, des comportements et usages de toute nature, des rites, des mythes et des croyances qui constituent le patrimoine collectif et la personnalité d'un pays, d'un peuple ou d'un groupe de peuples, d'une nation, Académie française, Paris, éd. Fayard, 2005.

⁶⁴⁴ Bourdieu P., « La transmission du capital culturel », in Darras, Le partage des bénéfices, Minuit, 1966 ; Régis Debray, Transmettre, Paris, éd. Odile Jacob, 1997 ; « Qu'est-ce que transmettre ? Savoir, Mémoire, Culture, Valeurs », Sciences humaines, Hors-série n° 36, mars-avril-mai-2002

naturellement. La famille, les griots, le sorcier et le sage du village, le maître d'armes et les conteurs qui sont les « garants de la tradition qui servent de trait d'union entre le passé et le présent »⁶⁴⁶ jouaient un rôle central dans cette transmission dont la vocation première était de permettre l'intégration sociale des plus jeunes.

Dans des circonstances particulières et exceptionnelles cette transmission pouvait revêtir un caractère vital, de vie ou de mort, notamment lorsqu'il s'agissait pour le groupe, le clan (au sens anthropologique du terme) ou la famille de préserver ses membres d'une assimilation forcée, d'un danger, d'une menace imminente (réelle ou supposée) et ainsi assurer sa propre continuité.

Les processus de transmission de la culture sont aujourd'hui de plus en plus complexes avec des enjeux et des impacts considérables⁶⁴⁷. L'uniformisation et l'industrialisation accentuée de la culture, l'accélération du changement social, la mondialisation des échanges, la rapidité des flux financiers et humains, l'arrivée de nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'installation durable et massive de populations immigrées en provenance du Sud dans des espaces culturels occidentaux différents des leurs, sont autant de facteurs qui participent à cette complexité.

Le débat sur la diversité culturelle, l'intérêt que suscite l'enseignement de l'interculturalité⁶⁴⁸, les inquiétudes que génèrent le délire du « choc des civilisations »⁶⁴⁹ et les résultats électoraux enregistrés par des partis extrémistes et xénophobes en Europe⁶⁵⁰, ne sont que quelques uns des nombreux aspects et effets de ces changements et évolutions qui affectent les sociétés contemporaines en profondeur.

⁶⁴⁵ Claude Lévi-Strauss, *La Vie familiale et sociale des Indiens Nambikwara*, Paris, Société des américanistes, 1948. Aussi : *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962

⁶⁴⁶ Ibid., *Les Structures élémentaires de la parenté*, Paris, PUF, 1949 ; La Haye-Paris, Mouton, 1968 (nouvelle édition).

⁶⁴⁷ Cf. Dominique WOLTON, *L'identité culturelle française face à la mondialisation de la communication*, Paris, Académie des sciences morales et politiques, 28 mai 2001, p. 2. de la communication.

⁶⁴⁸ Jacques Demorgon, « Complexité des cultures et de l'interculturel. contre les pensées uniques », *Economica*, 2010.

⁶⁴⁹ Jim Cohen, « Samuel Huntington dans l'univers stratégique américain », *Mouvements*, n° 30, 2003/5, pp. 21-30.

⁶⁵⁰ Le parti de l'extrême droite flamande (Belgique), *Vlaams Belang*, a obtenu 15,9 % des voix aux dernières européennes. En novembre 2009, en Suisse, l'UDC a fait adopter par 57 % des électeurs une votation interdisant la construction de minarets. En Autriche, les deux partis extrémistes, le BZÖ et le FPÖ, ont séduit un électeur sur cinq lors des élections législatives. En Hongrie, le parti

Jobbik, a réussi, avec 16,7 % des voix, à établir un nouveau record européen pour un parti d'extrême droite lors d'une élection à portée nationale. Le Parti de la liberté (PVV) de Geert Wilders, homme politique populiste et islamophobe, a atteint 17 % des voix, lors des municipales de mars 2009, devenant la deuxième force politique du pays (Pays-Bas)

La question de la transmission de la langue arabe et la culture d'origine en terre d'accueil, en immigration, est tributaire de ce contexte international général. Elle se pose aujourd'hui en des termes aigus et nouveaux compte tenu d'abord de son contenu (culturel et culturel), du contexte social, économique et politique dans lequel elle est dispensée, des enjeux qui lui sont rattachés, et compte tenu aussi des contraintes liées au statut même des médiateurs et transmetteurs traditionnels (mosquées, écoles privées associations, parents) chargés de l'assurer ou de veiller à sa pérennité⁶⁵¹.

En terre d'immigration, de nombreuses contraintes se conjuguent en effet pour rendre cette transmission culturelle problématique voire conflictuelle. Les moyens et les conditions (techniques, sociales, économiques) mobilisés pour assurer son déroulement sont souvent précaires et insuffisants. Quant à son contenu, il est généralement reçu par l'opinion publique occidentale avec méfiance et suspicion⁶⁵².

À ces difficultés s'ajoutent des facteurs androgènes générés par le comportement et les intentions mêmes des acteurs (parents, ONG, Imams, instituteurs...) ⁶⁵³ chargés d'assurer la transmission d'une langue et d'une culture qui puisent leurs références et leurs principes dans des sources externes.

Parmi ces facteurs il y en a un qui semble s'imposer avec un impact déterminant dans le processus de transmission en question : les motivations et les attentes des parents issus de l'immigration.

Il convient, par conséquent, d'accorder une attention particulière à cette dimension et s'interroger sur les implications et les effets de ces motivations et attentes :

Dans quelle mesure peuvent-elles constituer un obstacle à la transmission de la langue et de la culture d'origine en terre d'immigration ?

Comment rapprocher ces motivations des besoins des sociétés d'accueil ?

Comment optimiser le rôle des parents et rendre leur contribution à la promotion de l'enseignement de la langue et la culture d'origine plus utile ?

Quel type d'initiatives et d'actions faut-il qu'ils mettent en œuvre pour valoriser cette langue et cette culture ?

⁶⁵¹ BERGER P. et LÆCKMANN T., *La Construction sociale de la réalité*, (1966), trad. par Taminiaux P., Paris, A. Colin, 2003

⁶⁵² Thomas Deltombe, *L'Islam imaginaire : la construction médiatique de l'islamophobie en France : 1975-2005*, Paris, éd. La Découverte.

⁶⁵³ Cf. Séminaire « Savoirs & Pouvoirs : figures de la transmission », « Journée d'étude du Centre d'études arabes, CREA, EA 1734, Université Paris 3 (Sorbonne nouvelle), IEP, Lumière Lyon2/ Gremmo, 2007

Dans quel cadre le travail d'information et de sensibilisation des parents doit-il être fait ?

Le cadre associatif est-il le plus approprié pour prendre en charge cette mission d'encadrement des parents dans le sens de la valorisation de leur rôle et leur apport ?

1) Les motivations des parents et les exigences des sociétés d'accueil

Les parents issus de l'immigration, dignes représentants des premières générations⁶⁵⁴, ont encore, en dépit de tout (crise économique, précarité de leur statut, mutations diverses), un rôle fondamental à jouer en matière de transmission de la culture. Ils sont porteurs de valeurs, de principes, de croyances, de projets éducatifs auxquels ils croient et restent solidement attachés.

Le choix de la langue d'origine (arabe, amazigh) comme outil d'enseignement et de transmission du corpus culturel originel, outil qui n'est pas toujours maîtrisé, procède souvent du point de vue des parents de considérations et d'intentions spécifiques :

- transmettre à sa descendance les éléments constitutifs de sa propre identité puisés dans les racines culturelles, culturelles, nationales est un acte envisagé par la grande majorité des parents comme étant l'accomplissement d'un devoir,
- conserver et consolider des liens culturels et affectifs avec le pays d'origine est pour eux la meilleure manière de se « tenir prêt » dans l'éventualité d'un retour, le leur et celui (de plus en plus problématique) de leurs enfants,
- permettre à son enfant de maîtriser la lecture et l'écriture de la langue d'origine et accéder de ce fait au texte coranique, c'est s'acquitter d'un devoir sacré à l'égard de la religion.

Ce désir de transmettre sa propre identité⁶⁵⁵ et cette volonté de consolider les liens affectifs et historiques avec les origines, portés légitimement par les parents, ne sont pas toujours en parfaite adéquation avec les attentes de la société d'accueil. Ils sont même perçus pour des raisons diverses et variées (politiques, idéologiques, électoralistes) comme une menace (quid de la thèse du choc des civilisations et de l'argument de l'idéologie de l'extrême droite

⁶⁵⁴ Gérard Noiriel, *Le creuset français – histoire de l'immigration, xix-xx^e siècles*, Paris, éd. du Seuil, 1988, p. 53

⁶⁵⁵ François Déroche, « Maîtres et disciples : la transmission de la culture calligraphique dans le monde ottoman », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*

européenne) et le chemin le plus court qui conduit vers le repli communautaire et l'exclusion avec tout ce que cela comporte comme dérives et conséquences⁶⁵⁶.

Ces motivations qui suscitent au sein de la société d'accueil et chez son opinion publique (tendance révélée par les sondages et les résultats électoraux) de la méfiance et de la suspicion, se traduisent souvent sous la forme de législations restrictives (droit d'entrée et de séjour des étrangers, regroupement familial) et de mesures discriminantes (expulsion, licenciements...) ⁶⁵⁷

Ces mêmes motivations ont également des répercussions directes et lourdes de conséquences qui agissent à un autre niveau : celui de l'enfant.

a) Motivations des parents et intérêt de l'enfant

C'est un fait. Les motifs qui déterminent le choix des parents en matière d'enseignement de la langue d'origine rentrent de plus en plus en conflit avec les attentes et aspirations de l'enfant lui-même⁶⁵⁸. Elles peuvent même dans certains cas aller à l'encontre de ses droits et de son intérêt propre.

La réussite scolaire de l'enfant, son épanouissement psychologique et social, sa socialisation, le respect de ses droits, de ses besoins et de son rythme biologique, étant quelques unes des priorités et préoccupations premières de l'école (républicaine), la question est : quelle est la place de ces considérations parmi les priorités des parents issus de l'immigration ?

Sur le plan théorique et au regard de sa finalité première, la motivation des parents s'apparente à une « motivation d'intégration », au sens que lui donnent certains spécialistes (Gardner et Lambert, 1974)⁶⁵⁹, par opposition à la « motivation instrumentale ». Mais, fait important, cette motivation a pour particularité essentielle de ne pas viser prioritairement l'intégration effective de l'enfant dans la société d'accueil (devenue la sienne), mais de le préparer mentalement et culturellement pour trouver (un jour ?) une place dans la société d'origine des parents. L'essentiel étant pour les parents de permettre à l'enfant de lire et écrire une langue (l'arabe) sacralisée afin de pouvoir accéder à un texte sacré (le coran) et de communiquer avec les proches restés au pays.

⁶⁵⁶ Joseph Macé-Scaron, *La Tentation communautaire*, Paris, éd. Plon, 2001.

⁶⁵⁷ Roxane Silberman et Irène Fournier, « Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénalité ethnique ancrée dans le temps », *Revue française de sociologie*, 47-2, 2006.

⁶⁵⁸ Collectif, *Les Droits de L'enfant : Une perspective européenne*. Conseil de l'Europe, 1996

⁶⁵⁹ Gardner, R.C. & Lambert, W.E, *Motivational Variables in Second Language Acquisition*. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 1959, pp.266-272.

Cet enfant, né dans une société culturellement différente de celle de ses parents et proches qu'il côtoie d'une manière épisodique en période estivale souvent, se trouve au fond partagé entre deux systèmes de pensée et de référence qui divergent sur des points essentiels. Le premier, transmis par l'école (mais aussi les médias, les arts, les livres, les clubs sportifs, la rue), reflète les attentes et les aspirations de la société d'accueil, qui privilégie des valeurs fortes telles que la laïcité, la citoyenneté, la démocratie, la liberté d'expression. Le second, celui des parents et de la famille immigrée, véhicule les valeurs d'un pays lointain, d'une religion, d'une civilisation et d'une langue avec un potentiel symbolique certes très fort, universel même, mais dont l'image est constamment caricaturée et dévalorisée.

Parmi les questions que l'enfant commence dès lors à se poser avec insistance celles en rapport avec son identité, son origine culturelle et l'apprentissage d'une langue que ses proches (ceux restés au pays), sa mère, le chef de famille, le patriarche lui-même (le père), ne maîtrisent pas toujours, prennent une place centrale. Alors que ses copains et ses camarades du club sportif ou de l'école apprennent le violon, le piano et la langue de Goethe, de Shakespeare ou Cervantès, cet enfant est contraint d'aller le samedi matin ou le dimanche apprendre la langue d'origine de ses parents (arabes ou amazighs) dans des lieux peu appropriés avec des horaires impossibles.

La langue arabe (ou amazigh) ne bénéficiant pas toujours de conditions d'exercice favorables et d'un statut ⁶⁶⁰ privilégié à l'instar de certaines langues latines ou germaniques, elle ne peut, en effet, susciter chez l'enfant l'attrait voulu ou conduire les parents immigrés à privilégier des motivations d'ordre utilitaire et stratégique. La « motivation instrumentale », qui revêt un caractère utilitaire dans la mesure où le choix de la langue est fait pour une raison intéressée et pratique (accéder à un meilleur emploi, faire des études supérieures, voyager ou faire du commerce international), ne rentre que très rarement en ligne de compte de leurs décisions et calculs.

Ce choix est probablement l'un des motifs de tension et de conflit que connaît l'institution familiale traditionnelle en milieu immigré.

⁶⁶⁰ À titre de comparaison (extrait du : Osez l'arabe, Christophe Porquier, Conseiller principal d'éducation à Amiens) : environ 4,5 millions d'élèves suivent un enseignement en anglais, 1,7 million en espagnol. Ces deux langues plus l'allemand et l'italien représentent 99 % de l'enseignement linguistique en collèges et lycées français, l'arabe ne représentant que 0,1 % du total ; F. Lagrange et Luc-Willy Deheuvels, « La langue arabe, un enjeu social », Article in *Libération* du 16 mars 2004

b) Les parents et le système éducatif (cas de la France)

Les sociétés européennes les plus performantes en matière d'éducation et de formation ont sérieusement et depuis longtemps engagé une réflexion de fond sur leur école. Celle-ci, se trouve aujourd'hui confrontée à des problèmes aigus (violence à l'école, échec scolaire, fermeture de classes, baisse des effectifs des enseignants...) objet de débats houleux⁶⁶¹.

La question du rôle et de la place des parents dans le système éducatif n'est pas absente de ces débats et cette réflexion d'autant plus que le problème de l'autorité parentale se pose avec acuité⁶⁶².

Différents dispositifs ont été mis en place pour dépasser ces difficultés et permettre aux parents et tuteurs de jouer un rôle effectif et constructif dans le système éducatif.

En France, L'article L 111-4 du code de l'éducation stipule à ce sujet : « les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement » (cf. Circulaire du 25 août 2006, relative au rôle et à la place des parents à l'école) et le Code de l'éducation (article D111 -1 à D111-15)

Les facilités matérielles et les garanties de neutralité, d'égalité et de pluralisme accordées à leurs associations, regroupées au sein de grandes Fédérations⁶⁶³, leur permettent d'agir utilement et efficacement au sein des établissements scolaires (second degré ou aux conseils de l'éducation nationale).

Quelle est la place des parents d'origine étrangère dans ces dispositifs et dans le système éducatif des pays d'accueil ?

La relation des parents immigrés avec l'institution scolaire d'une manière générale n'étant pas régulière, ils ne tirent aucun bénéfice des dispositifs mis en place. Cette relation se limite très souvent au passage dans l'établissement scolaire du père, de la mère ou du tuteur, suite à une convocation prise à l'initiative des enseignants ou pour assister à un conseil de prévention ou de discipline. Il est vrai aussi que plusieurs parents suivent avec intérêt la scolarité de leurs

⁶⁶¹ R. Establet, L'école est-elle rentable ?, Puf, 1987.

⁶⁶² En France, la loi n° 2002-305 du 4 mars 2002 a remanié l'article 371-1 du Code civil en disposant que « L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant ».

⁶⁶³ Les principales Fédérations agréées par l'éducation Nationale sont : 1) Dans l'enseignement public : Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE) ; Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (Fédération PEEP) ; Fédération nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement public (FNAPE) ; Union nationale des associations autonomes de parents d'élèves (UNAAPE). 2) Dans l'enseignement privé : Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre (UNAPEL)

enfants et assistent régulièrement aux réunions parents-professeurs. Mais, globalement leur présence dans les différents conseils en qualité de délégués ou de représentants, dans les Fédérations en qualité de membres, est insignifiante. Leur contribution à la vie de l'école et aux décisions engageant les établissements est, par conséquent, sans impact véritable.

Cette carence est-elle compensée par la profusion d'associations culturelles et cultuelles créées et animées par des compatriotes ?

2) Rôle et contribution des ONG de parents d'élèves marocains à la promotion de l'enseignement de la langue et la culture d'origine

a) La promotion de l'enseignement de la langue arabe et la culture d'origine

Ce rôle et cette contribution ne sont pas aujourd'hui à la hauteur des défis posés. Et pourtant ce rôle pourrait être décisif en matière d'implantation, de rénovation et d'adaptation des dispositifs, publics ou privés, d'enseignement de la langue et la culture d'origine.

Le milieu associatif marocain⁶⁶⁴ a une histoire faite de tensions et de méfiance. Il a pu, néanmoins, ces dix dernières années se renouveler et rompre avec ce passé difficile. Des initiatives nombreuses et variées (aide humanitaire, enseignement, promotion de l'investissement au pays, défense des intérêts nationaux), voient le jour un peu partout et connaissent une certaine réussite.

En matière de promotion et de dispense de l'enseignement de la langue arabe, des associations (culturelles et cultuelles) encadrées par des nationaux ont vu le jour et tentent de combler le vide qui existe entre une demande des parents de plus en plus forte et une offre qui reste parcellaire. Les solutions qu'elles proposent sont respectables mais, en général, elles restent insuffisantes voire inadaptées (méthodes, contenu, supports, qualification des enseignants)⁶⁶⁵.

⁶⁶⁴ Abdellatif SAIDI, Les stratégies des associations marocaines bruxelloises : une comparaison avec les Noirs Américains et les Franco-Maghrébins, mémoire non publié, Namur, juin 1997 ; El Fouladi Abderrahman, Les marocains du Canada : entre intégrisme montant et associations en déclin. Maghreb, Canada express, Vol IV, (page 6), N° 11 novembre 2006 ; Zakya Daoud, Marocains des deux rives, Ed. L'Atelier, 1997 ; Ibid., « Marocains de France et d'Europe », un numéro de la revue Hommes & Migrations, mars 2003 ; Marie Cegarra, La mémoire confisquée : Les mineurs marocains dans le Nord de la France, Septentrion, 1999

⁶⁶⁵ Cf. Yahya Cheikh, « L'enseignement de l'arabe en France : les voies de transmission », in Hommes et migrations, numéro consacré à l'arabe en France, Publications du ministère de la Culture, Délégation générale à la langue Française et aux langues de France .

Et pourtant, ces associations pourraient, si elles étaient structurées, encadrées et aidées, jouer un rôle plus important dans la rationalisation et l'identification des vraies priorités et ainsi réduire le décalage entre les différentes motivations : celles des parents par rapport à celles des sociétés d'accueil d'un côté et celles des parents et des enfants de l'autre.

Il semble donc opportun et même urgent de se pencher plus sérieusement sur la question du rôle, de la qualification, de l'efficacité et de l'utilité des ONG de parents d'élèves marocains afin de mettre en œuvre les outils, les stratégies et les moyens les plus sûrs pour leur permettre d'assumer honorablement leurs tâches. Voici quelques propositions qui vont dans ce sens :

- favoriser des partenariats stratégiques avec les associations de parents d'élèves marocains les plus engagées dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation, afin de favoriser la mise en place des politiques publiques nationales ;
- aider à l'émergence d'initiatives nouvelles, originales et pertinentes de nature à favoriser la promotion du patrimoine marocain ;
- installer dans les pays d'accueil les structures sociales et culturelles les plus adaptées afin de permettre au plus grand nombre de marocains d'accéder à des équipements modernes (médiatique, bibliothèque, salle de conférence) ;
- favoriser l'avènement d'un encadrement associatif de qualité, sur la base de formations régulières, dans le but non seulement d'assurer l'application des décisions politiques en la matière, mais de réfléchir et d'initier des actions pertinentes et adaptées aux exigences du pays d'accueil.
- favoriser l'émergence de structures associatives crédibles, fortes, de dimensions fédérales, capables de remplir un rôle d'information et de sensibilisation à la hauteur des défis et des enjeux du moment, à la fois auprès des parents et des autorités marocaines, mais aussi et surtout auprès des autorités (municipalités, préfectures) du pays d'accueil.

b) Les parents d'élèves et le dispositif ELCO

Dans quelle mesure le dispositif ELCO reste-t-il, du point de vue des parents, d'élèves marocains d'actualité ?

L'ELCO, comme nous l'avons traité avant, est un dispositif qui date de 1983. Il est le résultat d'un accord bilatéral franco-marocain signé à Paris le 14 novembre et le produit de motifs politiques avec des objectifs bien définis.

Son préambule pose les principes suivants :

- « Le gouvernement du Royaume du Maroc et le Gouvernement de la République française désireux de resserrer leurs liens d'amitié, d'approfondir la compréhension entre les peuples français et marocains et d'intensifier leur coopération dans le domaine de l'éducation, considérant que l'enseignement du français au Maroc et de l'arabe en France sont de nature à favoriser les échanges souhaités entre civilisations convaincus de ce que le maintien des enfants vivant à l'étranger dans la connaissance de leur langue et de leur culture constitue un facteur essentiel de l'épanouissement de leur personnalité et d'adaptation à leur milieu de vie qu'un élément important pour leur réinsertion dans leur pays d'origine

- sont convenus des dispositions suivantes... »

Suivent 17 articles et une annexe qui précisent le rôle et les prérogatives de chacune des parties contractantes dans différents domaines : élaboration des manuels et instruments didactiques, intégration des enseignants désignés dans l'équipe éducative de l'école, leur formation et leur contrôle par l'inspection, volume horaire des cours et leur nature (cours différés ou intégrés). Le principe de la réciprocité, le rôle de la famille (article 1), l'intérêt de l'enfant, figurent également dans le texte.

Aujourd'hui, 27 ans après, l'ELCO se trouve à un moment clef de son histoire. Il donne l'impression d'avoir perdu des éléments significatifs du projet éducatif qu'il porte depuis 1983 en particulier la socialisation des enfants issus de l'immigration et l'idée de leur retour au pays d'origine de leurs parents.

Son contenu, ses instruments et ses méthodes, comme nous les avons évoqués auparavant, font l'objet de critiques et son fonctionnement rencontre des difficultés de toutes sortes. En effet, implanter un cours d'ELCO dans une commune, assurer le déroulement des cours dans de bonnes conditions matérielles, leur donner la continuité nécessaire, sont autant de questions récurrentes qui se posent aux parents dans des termes difficiles à chaque rentrée scolaire.

Les efforts déployés par les autorités marocaines en charge de ce dossier, en premier lieu la Fondation Hassan II, pour surmonter ces difficultés sont réellement considérables. Le nombre des enseignants ELCO est en constante augmentation et le nombre d'élèves ne cesse de progresser. Et cela malgré les critiques qui sont fréquentes⁶⁶⁶ (cf. Rapport de la Commission Stasi remis au président J. Chirac le 11 décembre 2003) et les tentatives de déstabilisation (du député français du Vaucluse, Thierry Mariani qui suggèrent la création

⁶⁶⁶ Cf. Rapport de la Commission Stasi remis au président J. Chirac le 11 décembre 2003.

d'une commission d'enquête parlementaire)⁶⁶⁷ sur l'application des accords bilatéraux relatifs à l'organisation de cours d'enseignement de la langue et de la culture d'origine ou proposent même la suppression pure et simple de l'ELCO.

Ces efforts et ces initiatives n'ont pas été vains car la partie française fait aujourd'hui preuve d'une compréhension et d'un intérêt plus grands au profit du dispositif ELCO. Le considérer comme « un ghetto culturel » (selon les termes d'un intervenant) est non seulement un abus de langage, mais un manque de considération et de respect à l'égard de tous ceux (enseignants, parents, ONG, élèves) qui œuvrent et travaillent bénévolement sur le terrain en vue de favoriser son implantation et son fonctionnement. Des « Associations de Parents d'Élèves Marocains » (APEM)⁶⁶⁸ ont été créées un peu partout en France, pour remplir cette fonction avec pour vocation de favoriser l'implantation du dispositif ELCO au niveau local et de veiller à son maintien et à son bon fonctionnement. Dans le but de donner à leurs actions une ampleur plus grande ces APEM se sont même dotées en juin 2005 d'un Conseil Régional (CR-APEM) regroupant plusieurs dizaines d'associations de l'Ile-de-France.

Force est donc de constater, qu'aujourd'hui l'ELCO est le seul dispositif qui offre aux parents, de plus en plus demandeurs et inquiets, une réponse à leurs motivations premières : transmission d'une langue et d'une culture spécifiques.

Ces quelques informations et chiffres (extraits d'une note d'information préparée par l'Ambassade du Royaume du Maroc en France) en donnent la mesure :

- L'ELCO est présent dans les 22 académies de la France métropolitaine (+ Andorre) et concerne (en 2009), près de 87 départements,
- Il est dispensé dans 1855 institutions scolaires (contre 1805 en 2008 soit une augmentation de 2,77 %).

⁶⁶⁷ cf. proposition n° 1414 du 3 mai 2004 du député français du Vaucluse, Thierry Mariani. Un Inspecteur général de l'Éducation nationale évoque deux séries de raisons pour maintenir le dispositif ELCO : (a) des raisons cognitives et (b) d'autres sociopolitiques :

a) Les ELCO constituent « un capital linguistique et culturel considérable », qu'il faut mettre en valeur,
b) Supprimer les ELCO, c'est créer un vide qui sera « comblé par une prolifération d'activités d'associations dont les objectifs pourraient être bien plus éloignés de ceux de l'Éducation nationale que ceux des ELCO », I.G.E.N., Évaluation de l'enseignement des langues et cultures d'origine dans le premier et le second degré, Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, septembre 1991.

⁶⁶⁸ Plusieurs dizaines d'Associations de Parents d'Élèves Marocains (APEM) ont été créées ces 6 dernières années en France avec pour objet d'accompagner, de promouvoir et de défendre l'ELCO. Plus d'une cinquantaine d'entre elles se trouvent en Ile-de-France. Un Conseil Régional (CR-APEM) a été mis en place en juin 2005 pour coordonner leurs initiatives (1er président du CR-APEM, M. MRAIZIKA)

Les effectifs des élèves inscrits à cet enseignement ont atteint 39 240 élèves (dont 20 305 Filles)

- Depuis 2004/2005, les effectifs n'ont cessé d'augmenter : de 33 750 élèves ils sont passés à 39 240 en 2009, soit une hausse de 4,07 %.

- Le taux varie d'un Consulat à un autre : Rennes plus de 72 % et Paris environ 17,24 % (c'est le taux le plus faible)

- Les cours sont dispensés par 314 enseignants dont 39 femmes....

Plus généralement, les ELCO maghrébins (Tunisie, Algérie, Maroc)⁶⁶⁹ comptent aujourd'hui environ 70 000 élèves. Un chiffre très supérieur à l'ensemble de ce que proposent les autres intervenants⁶⁷⁰ (associations, mosquées ou écoles privées). Les cours ELCO-maghrébins sont assurés par 750 enseignants et dispensés dans plus de 2 500 établissements répartis sur 88 départements.

Le Maroc est de loin le pays qui consacre les efforts (enseignants, budgets) les plus conséquents en la matière.

Autre caractéristique de l'ELCO : ce dispositif accorde à la question de la réussite scolaire de l'enfant, à sa socialisation et à son épanouissement psychologique et personnel une place non négligeable. Contrairement à ce que prétendent ses adversaires. Malheureusement, les

⁶⁶⁹ Dès le début des années 70, la France a signé une série d'accords bilatéraux avec 8 pays qui sont l'Italie, les pays du Maghreb (Maroc, Tunisie, Algérie), l'Espagne, le Portugal, la Turquie et la (ex) Yougoslavie. À propos du Maroc, voir : Felk Abdellatif, Enseignement et éducation au Maroc, AFKAR/ Idées 2006, in : www.afkar.idées.com. Aussi, Évaluation diagnostique de la langue et culture d'origine marocaine en Europe : cas de la France et de la Belgique, Enquête coordonnée par Abdellatif Felk, publiée, site de la Fondation Hassan II : www.alwatan.ma

⁶⁷⁰ Selon diverses estimations (janvier 2006), l'éducation nationale couvre seulement 15 % des demandes d'apprentissage de la langue arabe. Les 85 % restants se répartissent entre les structures privées ou associatives et les ELCO. Le nombre d'élèves relevant du secondaire qui suivent ces cours se situe entre 50 et 100 000. L'association des arabisants avance le chiffre de 60 000. En 2002-2003, le nombre d'élèves qui pratiquent l'arabe comme première, deuxième ou troisième langue vivante a été estimé à 7 446. En 2005, la session du CAPES d'arabe a été supprimée. La langue arabe est enseignée par 214 professeurs dans 259 collèges et lycées. Mais, globalement, l'enseignement de l'arabe est « durement touché » par quatre années de réductions constantes qui ont divisé le nombre de postes proposés au concours par quatre (20 postes en 2002, 5 en 2006). Cf. Luc-Willy Deheuvels, Intervention intitulée « La masse manquante : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui. Actes du séminaire publiés par la direction de l'Enseignement scolaire en collaboration avec le CRDP de Versailles — collection « Les Actes de la DGESCO ». (28). Thao TRAN-MINH, Perspectives renouvelées autour des Elco : la parole aux enfants alloglottes, Le Français aujourd'hui 2009/1 (n° 164). Cf. Discours de Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, mardi 29 mai 2001, au sujet de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France.

contraintes et les difficultés (politiques et matérielles) qu'il rencontre en permanence rendent difficile son fonctionnement et ne permettent pas une meilleure valorisation de son image.

Il est donc grand temps d'engager, en accord avec la partie française, les réformes les plus courageuses et les plus efficaces pour donner à ce dispositif un nouvel essor et une dynamique nouvelle. En voici quelques pistes de travail :

élaboration de la carte scolaire des langues sur la base de concertations et de débats ouverts associant la partie française (inspection académique, directeurs d'écoles, autorités locales) et la partie marocaine (ou maghrébine), valoriser l'image de la langue arabe et faciliter son apprentissage (refonte des méthodes et des contenus),

- favoriser l'horaire intégré pour redonner à l'ELCO sa place au sein de l'école de la République (cas de la France),

- valoriser la place et le rôle de l'enseignant ELCO au sein de l'école et dans la société d'accueil,

- veiller à ce que le contenu des programmes ELCO ne soit pas en contradiction avec les attentes et les exigences du pays d'accueil,

- favoriser la collaboration entre les enseignants ELCO et leurs collègues,

- assurer la formation des enseignants et définir les modalités de leur contrôle,

introduire dans les programmes ELCO la dimension interculturelle afin de favoriser l'insertion des enfants dans la société d'accueil, rapprocher les points de vue des pays maghrébins concernés par l'ELCO, veiller à l'harmonisation des programmes ELCO avec celui des langues vivantes (notamment ceux du niveau I)

- faire en sorte que les cours ELCO puissent donner lieu à des examens sanctionnés par des diplômes reconnus,

- instaurer une inspection conjointe associant les deux parties,

- innover en recrutant des enseignants sur place, dans le pays d'accueil,

- mettre en place des « pôles linguistiques » à l'instar des deux sections internationales d'arabe installées à Paris et à Grenoble.

L'ELCO est porteur d'une mission éducative de socialisation⁶⁷¹. Il est donc temps de lui accorder l'intérêt et la place qu'il mérite au sein du système éducatif et au sein de la carte

⁶⁷¹ La socialisation est définie comme le « processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir les modèles culturels de la société dans laquelle il vit et agit » ; Cf. Dominique Bolliet et Jean Pierre Schmitt, *La socialisation*, éd. Bréal, collection Thèmes & Débats Sociologique, 2002

scolaire des langues vivantes. Associer les parents et leurs ONG à ce travail de développement, d'adaptation et de rénovation de l'ELCO apparaît également comme une nécessité. Ces ONG, peuvent, en effet, en plus de leur mission d'information, sensibiliser les parents et les différents acteurs sur les droits de l'enfant, sur son rôle et sa place dans la société d'accueil et, ainsi, contribuer à son épanouissement personnel et au développement de ses propres capacités.

Les parents demeurent en terre d'immigration, en dépit de contraintes nombreuses et variées (statut précaire, difficultés économiques et sociales, rejet, crise de l'autorité parentale), des acteurs incontournables dans le processus de transmission de la langue (arabe, amazigh) et de la culture d'origine. Leurs attentes en la matière sont légitimes et leurs motivations et intentions respectables.

Il est donc du devoir des autorités publiques chargées de la gestion de leurs dossiers (sociaux, culturels et culturels) et de l'élaboration des politiques publiques qui leurs sont destinées, de trouver les formules les plus adaptées et de mettre en œuvre des dispositifs originaux et efficaces à même de concilier leurs demandes avec les exigences des sociétés d'accueil, dissipant ainsi leurs inquiétudes (menaces identitaires, choc des cultures, islamisme), sans oublier l'intérêt de l'enfant qui doit y trouver toute sa place.

Dans ce travail de rénovation, d'adaptation et de sensibilisation, les ONG ont un rôle clef à jouer. Certes. Elles ne peuvent prétendre aujourd'hui relever d'une manière forte et déterminante les grands défis du moment en matière de formation et d'éducation. Leur organisation, leurs méthodes de travail, leur encadrement, leurs projets éducatifs et leur capacité d'agir et d'influer sont encore balbutiantes. Néanmoins, elles peuvent d'ores et déjà, sous certaines conditions de fond (réorganisation, coordination des actions...) apporter une contribution utile au développement du dispositif ELCO, voire même à la mise en place de tout autre dispositif d'enseignement nouveau visant les mêmes buts (réussite scolaire, socialisation, épanouissement personnel de l'enfant...).

Les efforts (politiques, humains et financiers) déployés par le Maroc pour assurer et promouvoir l'enseignement de la langue et de la culture marocaine (ELCO) sont considérables⁶⁷². Malheureusement, beaucoup reste à faire en la matière. Le décalage entre l'offre (insuffisante) et la demande (forte), entre les moyens déployés et les résultats obtenus, entre les attentes des uns et les exigences des autres, a atteint des niveaux inquiétants.

⁶⁷² Environ 85 % du budget de la Fondation Hassan II est consacré à l'ELCO.

La pluralité des intervenants⁶⁷³ dans ce dossier sensible et stratégique de l'enseignement ne contribue pas à l'amélioration de cette situation. Elle constitue même un facteur de confusion (qui fait quoi ?) et de blocage. La coordination des initiatives et l'harmonisation des actions, que se soit entre les autorités chargées de la gestion des affaires de la communauté marocaine de l'étranger elles-mêmes, ou bien entre celles-ci et les ONG, ou encore entre ces dernières et les autorités (municipales et préfectorales) du pays d'accueil, se révèlent aujourd'hui plus que jamais nécessaires.

Cette communauté, qui subit au contact de sociétés culturellement différentes et de profondes mutations, fait preuve d'une fidélité sans faille à ses valeurs culturelles et montre en toute circonstance un attachement indéfectible à ses institutions suprêmes. Elle a une réelle conscience des enjeux qui sont liés à ce dossier éminemment stratégique qu'elle place au sommet de ses priorités. Elle a besoin de soutien et attend énormément de choses de son pays d'origine pour donner à ce dossier les impulsions nécessaires. Il en va de la pérennité et de la qualité des relations des générations actuelles et futures avec le pays des parents et ancêtres.

VI - L'évaluation de l'impact de l'enseignement de la langue arabe sur la maîtrise de la langue et sur la culture de la communauté d'origine Marocaine à l'étranger

Sur le thème « Enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine aux enfants des Marocains résidant à l'étranger », une rencontre présidée par Omar Azziman, président délégué de la Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'étranger et président du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, en présence de Mohammed Hassad, ministre de l'Education nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et de Abdelkrim Benatiq, ministre délégué auprès du Ministre des affaires étrangères et de la Coopération Internationale, chargé des marocains résidant à l'étranger et des Affaires de la migration, s'est tenue le vendredi 16 juin 2017 au siège du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.⁶⁷⁴

⁶⁷³ Différentes instances ministérielles, des Conseils et des Fondations interviennent dans ce dossier culturel et culturel : Fondation Hassan II, Ministre des MRE, le CCME, le ministère de l'Education, le Ministère des Affaires Islamiques... De nombreux observateurs déplorent le manque de coordination entre ces intervenants

⁶⁷⁴ Rapport thématique ELCO Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Instance Nationale d'évaluation du système d'éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, juin 2017

Lors de cette rencontre, l'Instance Nationale d'Evaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique a présenté une étude réalisée en partenariat avec la Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'Etranger, qui porte sur l'évaluation de l'impact de l'enseignement de la langue arabe et de la culture d'origine ELCO sur la maîtrise de la langue et sur la culture de la communauté d'origine marocaine.

Par ailleurs, un **cadre référentiel** a été signé par le Ministère de l'Education nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et la Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger.

Réalisée dans trois principaux pays : France, Belgique et Allemagne, une enquête a été faite sur un échantillon de 1272 enquêtés âgés entre 18 et 45 ans, (72% ont moins de 30 ans.). Selon l'évaluation, 84% des enquêtés ont déclaré que les motivations de l'apprentissage de la langue arabe tiennent à l'importance de cet enseignement pour eux, 81% ont expliqué que c'est pour apprendre le coran tandis que 65% estiment que c'est pour la préservation de la culture marocaine. Quant au degré de satisfaction de l'apprentissage de la langue et de la culture d'origine : 68% des enquêtés ont exprimé leur satisfaction, 85% ont déclaré que la langue arabe a contribué au renforcement de leur culture d'origine et 96% souhaitent que cet enseignement se poursuive dans l'avenir.

Les personnes enquêtées mettent en évidence la nécessité de résorber quelques déficits en termes de contenu des programmes et d'équipements. Ainsi, 67% pensent que les cours appellent une révision et qu'ils devraient être améliorés.

Le rapport en question présente les résultats de l'étude d'évaluation de l'impact de «l'enseignement de la langue arabe et de la culture d'origine (ELCO)» sur la maîtrise de la langue et sur la culture de la communauté d'origine marocaine établie dans trois principaux pays : France, Belgique et Allemagne. Les objectifs de cette étude visent à apprécier l'effet de l'enseignement ELCO sur :

La maîtrise de la langue arabe chez les jeunes qui en ont bénéficié, et qui sont âgés maintenant de 18 ans et plus;

La préservation de leur identité nationale et de leur culture;

Le renforcement de leur attachement au pays d'origine.

1- Méthodologie d'évaluation adoptée

L'approche utilisée consiste en l'application d'un modèle d'évaluation inspiré des modèles internationaux qui s'intéressent à l'évaluation de l'impact d'une formation sur les

apprentissages linguistiques et culturels. Le problème a été dimensionné en plusieurs variables qui portent sur :

- a) la motivation pour apprendre l'arabe;
- b) la satisfaction par rapport à cet enseignement;
- c) son utilité dans le pays de résidence;
- d) l'attachement au pays d'origine;
- e) le transfert pour les générations futures.

La mesure de l'impact de l'ELCO se fait à travers une enquête auprès d'un échantillon représentatif d'élèves qui ont bénéficié de cet enseignement, et d'un deuxième échantillon n'en ayant pas bénéficié (contrefactuel). Ce deuxième échantillon regroupe les jeunes ayant profité de séjours culturels ou n'ayant bénéficié ni de l'ELCO ni du séjour. L'évaluation adoptée a permis de comparer 4 groupes de traitement spécifiques pour les dimensions énumérées ci-dessus, afin de mesurer l'effet de l'ELCO sur les jeunes bénéficiaires. Ces 4 groupes ont été constitués comme suit :

- a. le groupe «ELCO + Séjour» ;
- b. le groupe «ELCO seulement »;
- c. le groupe «Séjour seulement» ;
- d. le groupe «ni ELCO ni Séjour».

Un total de 1272 enquêtés des trois pays concernés ont répondu au questionnaire de l'étude. Les principaux résultats, conclusions et recommandations sont présentés dans le rapport.

2- Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés

Au niveau démographique, les enquêtés interviewés sont en majorité nés dans leur pays de résidence et sont âgés entre 18 ans et 45 ans, dont 72% ont moins de 30 ans. Ils sont constitués de 64% d'hommes et 36% de femmes et sont en général issus de familles relativement nombreuses (4 frères et sœurs en moyenne). 34% des répondants sont mariés et parmi ces mariages, 17% sont mixtes. Parmi les enquêtés ayant des enfants, 44% les ont également inscrit dans les cours d'arabe et 56% les scolarisent à la crèche avant l'école.

Concernant le niveau d'éducation, 54% ont un diplôme qui ne dépasse pas le baccalauréat ou équivalent, et la moitié sont employés à temps plein, avec plus d'hommes (57%) que de femmes (38%). Une grande majorité travaille dans le privé avec un CDI (74%). 57%

perçoivent un revenu entre 1000 et 2000 euros. Une grande partie (40%) est employée en tant que fonctionnaires.

S'agissant des caractéristiques des parents, la ville de provenance qui vient en premier lieu est Nador avec 28%, suivie de Casablanca (7%) et Oujda (6%). Ensuite, 54% disent habiter toujours avec leur père et 58% avec leur mère. Au moment des cours d'arabe, les pères des répondants étaient dans une situation d'emploi stable en général et les mères en majorité au foyer. Par contre, les parents étaient soit analphabètes ou avaient le niveau d'enseignement primaire pour plus de la moitié.

3- Motivation et satisfaction des bénéficiaires de l'ELCO

Pour la motivation, la langue arabe est acquise de manière précoce dès l'enfance comme langue maternelle (darija) et très tôt pour l'arabe classique (70% commencent à l'apprendre à l'âge de 6 à 8 ans). Il y a une certaine régularité dans le suivi de cet enseignement (62% y passent plus de 4 ans et 32% y consacrent plus de 4 heures par semaine), ce qui reflète une grande motivation pour apprendre l'arabe. Les raisons déterminantes de cet apprentissage relèvent de l'intérêt (familial, socio-économique...) pour l'individu (91%), de l'importance d'une culture religieuse (84%) et d'une culture marocaine (65%).

Concernant le niveau de satisfaction, les enquêtés démontrent un niveau élevé de satisfaction par rapport à l'apprentissage de la langue arabe en général (68% sont satisfaits). Cependant, les équipements de l'école sont jugés pour une large part, peu satisfaisants (41,5%) ou pas du tout satisfaisants (32,3%) ; seuls 26% en sont satisfaits. Les appréciations par rapport à l'administration (implication, disponibilité, etc.) semblent partager les enquêtés : Si 44,6% sont satisfaits, 37,4% le sont peu et 18,0% ne le sont pas du tout. Au niveau des contenus enseignés, 45,8% seulement en sont satisfaits. Par contre, 72,8% semblent être satisfaits des enseignants.

Ils sont une majorité écrasante à déclarer que la langue arabe a contribué au renforcement de leur culture d'origine (85%) et qu'elle doit être enseignée à leurs enfants (pour 96%). Toutefois, 52% déclarent que la langue ne contribue pas à leur intégration scolaire. Enfin, 67% laissent entendre qu'il faudrait introduire des changements aux cours de l'ELCO. Les enquêtés sont majoritaires à déclarer qu'il faudrait changer le contenu (80,1%) et les équipements (76,5%).

4. Impact de l'ELCO dans la vie quotidienne

Au niveau de la maîtrise de l'arabe : elle est faible (52%) ou moyenne (38%). La langue darija est, en revanche, la langue de communication dans la sphère familiale et dans la communauté maghrébine. L'amazigh, comme langue de communication au sein de la famille, occupe une place de choix pour la communauté issue du Rif (surtout en Allemagne et en Belgique).

Concernant l'intégration dans le pays de résidence, la participation aux activités culturelles est encore minoritaire (13,8%). La participation aux fêtes traditionnelles est plus accentuée (34%). Mais les syndicats et les partis politiques ne suscitent pas d'adhésion. L'investissement dans le pays de résidence reste un phénomène émergent avec 10% des enquêtés qui ont investi dans le pays de résidence et 36% qui ont l'intention d'y investir.

Concernant l'impact de l'ELCO et du séjour dans la vie quotidienne, ayant comparé les bénéficiaires de l'ELCO et du séjour aux non bénéficiaires, on peut déduire que l'ELCO, associé au séjour, renforce et consolide de manière significative la maîtrise et l'utilisation de la langue darija pour communiquer avec les parents et les amis. Cependant, sur la maîtrise de l'arabe classique et son utilisation dans les médias par exemple, il n'y a pas d'effet du séjour mais un effet de l'ELCO seul. Finalement, il n'y a aucun impact négatif ni de l'ELCO ni du séjour sur l'intégration de l'individu dans son pays de résidence.

5- Impact de l'ELCO sur l'attachement au pays d'origine

Au niveau de la connaissance du pays et de ses traditions, il s'avère que 48% connaissent parfaitement le passé de leur pays et leurs origines et 50% les connaissent peu. 59% connaissent les grandes réalisations récentes du Maroc et 83% rapportent un niveau élevé ou moyen de connaissance sur les traditions marocaines. 75% répondent qu'ils regardent les chaînes de télévision marocaines et 92,4% parmi eux citent 2M, et 72,4% la chaîne Al Aoula. Les enquêtés sont aussi très attachés à la cuisine marocaine (50% classent le couscous en première position). Les catégories d'artistes les plus citées sont les chanteurs (55%). Les objets les plus ramenés du pays sont les habits traditionnels (17%) et l'huile d'olive et d'argan (16%).

Concernant les liens avec le pays d'origine, si l'implication dans les associations, syndicats et partis politiques est quasi-nulle (moins de 2%), le déplacement au pays est, en revanche,

plus fréquent, principalement durant les vacances d'été (61% se rendent au Maroc au moins une fois par an). Aussi, la langue la plus utilisée durant les séjours au Maroc est la langue darija avec 87%. Pour ce qui est du transfert d'argent au pays, seul le tiers le fait de manière régulière ou occasionnelle, et 7% uniquement ont investi dans le pays, en particulier dans l'immobilier. Cependant, les intentions d'investissement dans le pays dans un avenir proche concernent 50% des enquêtés. Finalement, l'intention d'un retour définitif au Maroc est exprimée par le quart des enquêtés.

Concernant l'impact de l'ELCO et du séjour sur l'attachement au pays d'origine, si on compare les bénéficiaires de l'ELCO et du séjour aux non bénéficiaires, on peut dire que l'ELCO et le séjour cimentent de manière significative le degré de connaissance et les liens avec le Maroc (fréquence de visites et intention de retour). Cependant, il n'y a pas d'effet du séjour culturel sur la participation économique au pays et sur l'usage de la langue darija pendant les séjours au Maroc, mais seulement un effet de l'ELCO seul.

6. Conclusion

L'enquête réalisée a permis de disposer de données et de résultats très pertinents sur le rapport à la langue arabe, sur l'effet ELCO et sur la vie culturelle dans le pays de résidence et l'attachement au pays d'origine des enquêtés de trois pays ciblés : la France, la Belgique et l'Allemagne. Ces pays sont les plus couverts par l'enseignement ELCO et le programme de séjour culturel proposés aux enfants des MRE afin de préserver leur identité culturelle et renforcer leur attachement au pays d'origine. L'effet de l'ELCO ou du séjour culturel a été mesuré selon les différentes dimensions de la vie quotidienne des enquêtés, âgés de plus de 18 ans aujourd'hui.

A partir des données de l'enquête, des résultats intéressants peuvent être retenus :

- a- D'abord, **la motivation est très grande** parmi les enquêtés pour apprendre l'arabe et ce, depuis leur enfance. Il s'exercent à pratiquer l'arabe dialectal avec leur famille puis avec les amis. Les parents consacrent beaucoup d'efforts au suivi de cet enseignement considéré comme un outil de préservation de l'identité nationale et religieuse.
- b- Ensuite, un niveau élevé de **satisfaction** par rapport à cet enseignement est rapporté par les enquêtés, mais sans toutefois toucher tous ses éléments. En effet, les lacunes sont très

perceptibles encore au niveau du contenu enseigné que 80% reconnaissent décevant ou encore au niveau des équipements que 76% jugent obsolètes.

- c- La maîtrise de l'arabe classique, objet de l'enseignement dans le programme de l'ELCO, est **d'un niveau moyen** à faible pour la majorité. Cependant, la *darija* occupe une place de choix dans la communication dans le cadre de la sphère familiale et de la communauté maghrébine. L'amazigh, comme langue de communication au sein de la famille, occupe une place importante pour la communauté issue de la région du Rif (surtout en Allemagne et en Belgique). Ce qui implique que l'apprentissage de l'arabe classique de l'ELCO a peu d'effet à cause des lacunes mentionnées plus haut.
- d- La **participation sociale et politique** dans le pays de résidence demeure embryonnaire pour les personnes enquêtées. Ceci s'explique probablement plus par une désaffection quasi généralisée vis-à-vis de la politique que par un quelconque particularisme ou spécificité.
L'investissement dans des projets économiques dans le pays de résidence constitue un phénomène émergeant avec 10% des enquêtés qui ont investi dans le pays de résidence et 36% qui ont l'intention de le faire.
- e- L'**attachement au pays d'origine** se traduit par la pratique de la langue en l'occurrence la *darija*, par l'immersion dans la culture (arts traditionnels culinaires..) et par l'hébergement familial durant les vacances.
- f- Il y a un **impact positif très significatif de l'ELCO**, avec un impact additionnel «Séjour culturel» sur la maîtrise et l'utilisation de l'arabe dialectal dans le pays de résidence. En effet, l'ELCO, le séjour culturel ou les deux ensemble renforcent et consolident de manière significative l'utilisation de la *darija* pour communiquer avec les parents et les amis. Il y a aussi un impact positif très significatif de l'ELCO seul, mais aucun impact significatif du séjour sur la maîtrise et l'utilisation de l'arabe classique dans le pays de résidence.
- g- Il n'y a **pas d'impact négatif de l'ELCO ni du séjour** sur la «**participation et intégration**» dans le pays de résidence.

h- Concernant l'attachement au pays d'origine, un **impact positif très significatif** de l'**ELCO**, avec un impact additionnel «Séjour culturel» s'observe sur les connaissances sur le Maroc, le nombre de visites au Maroc et l'intention d'y retourner. Il y a aussi un impact positif très significatif de l'**ELCO** seul, mais aucun impact significatif du séjour sur l'intérêt télévisuel, la participation économique et sur la communication en arabe *darija* durant les séjours.

Au final, le programme de l'**ELCO** a réussi à atteindre certains des objectifs qui lui sont assignés : préservation de l'identité culturelle et attachement au pays d'origine. Néanmoins, le niveau de maîtrise de l'arabe classique va de très moyen à faible malgré la motivation des apprenants et plusieurs années passées dans cet apprentissage. Cet enseignement nécessite une réorientation et une optimisation de toutes les ressources humaines et financières qui lui sont attribuées afin de réussir sa mission.

En effet, si cet enseignement donne les premiers fondements de l'apprentissage des règles de la langue arabe aux apprenants, **il ne permet pas une bonne maîtrise de l'arabe classique**. Il doit proposer un programme homologué et se munir d'un cadre de référence à tous les niveaux d'enseignement du primaire jusqu'au lycée. Le contenu doit être revu selon les désirs des bénéficiaires eux-mêmes et les équipements de l'école doivent être reconvertis en numérique.

Pour qu'une amélioration du programme de l'**ELCO** soit efficace, une responsabilité et une participation de tous les intervenants/acteurs s'avèrent essentielles. Dans ce cadre, une enquête qualitative sous forme de focus-groupes devrait être conduite auprès de tous ces acteurs et ce, afin de collecter des recommandations réalistes qui proviennent des principaux intervenants dans cet enseignement et qui contribueront à l'amélioration de sa qualité et des conditions de son développement.

☆Quelles perspectives pour l'ELCO ?

A partir des résultats de l'enquête : quelles perspectives à envisager pour l'**ELCO** et le séjour culturel ?

Les missions assignées à l'ELCO et au séjour culturel par la Fondation mentionnent que :

*«L'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine aux enfants de la communauté marocaine résidant à l'étranger est au centre des préoccupations de la Fondation. D'abord, en raison des objectifs essentiels qu'il s'assigne pour la **préservation de l'identité culturelle** des enfants de cette communauté et la consolidation des liens avec la Mère Patrie, ensuite, en raison de l'intérêt que suscite ce programme auprès de nos compatriotes de l'extérieur, toujours attachés aux valeurs de leur pays.*

*Le **séjour culturel** est défini comme étant le prolongement naturel de l'ELCO. Il offre aux participants l'occasion de découvrir, de redécouvrir et d'apprécier la richesse de leur culture d'origine dans ses multiples dimensions. Ce programme a connu une charte de qualité structurante et une évolution remarquable des participants. Les questions d'ordre religieux revêtent un intérêt particulier pour la communauté marocaine résidant à l'étranger, comme pour la Fondation, l'islam constitue par essence le soubassement de l'identité culturelle et culturelle marocaine».*

L'évaluation de l'impact de l'ELCO et du séjour culturel révèle que l'attachement des MRE au pays d'origine est très fort et se manifeste par l'utilisation de la langue darija et l'amazigh, et par leur aptitude à intégrer la culture marocaine à travers la musique, la cuisine et les traditions vestimentaires ou autres.

Toutefois, l'enseignement de l'ELCO, bien que souhaité et ciblé, ne favorise pas un apprentissage abouti de l'arabe classique. Ce déficit linguistique est accentué par les contenus des programmes, des méthodes d'enseignement et des infrastructures éducationnelles.

Quelles perspectives envisager donc pour les deux programmes ? On pourrait envisager deux scénarii :

✧ **Scénario 1 : améliorer l'existant**

Le premier scénario consiste à opter pour une amélioration de l'existant en parant aux déficits constatés. Il faudrait donc :

- 1) Apporter une réponse substantielle à la réforme des programmes, et des contenus de l'enseignement de la langue ;
- 2) Concevoir un cadre de référence de langue arabe et un dispositif comportant des tests de niveaux ;
- 3) Instaurer une certification par niveau pour valoriser l'enseignement de la langue arabe ;
- 4) Introduire les nouvelles technologies dans l'enseignement de la langue arabe en présentiel et utiliser les supports numériques afin de le moderniser ;
- 5) Améliorer le cadre des infrastructures d'enseignement;
- 6) Former les enseignants aux méthodes adaptées spécifiquement aux élèves ciblés par ce type d'enseignement.

✧ **Scénario 2 : donner au programme une nouvelle orientation**

Vu que l'attachement à la langue se fait essentiellement à travers la **darjâ** et l'**amazigh**, et que des voix s'élèvent en faveur d'une intégration de la langue arabe dans les écoles des pays d'accueil, comme cela est le cas pour l'Allemagne par exemple, il faudrait opter, progressivement pour cette intégration dans les établissements éducatifs. Cela assurerait à l'enseignement de la langue arabe un rendement meilleur par le fait qu'il s'effectuerait selon les normes d'enseignement et dans un cadre éducatif adéquat et avec des méthodes pédagogiques appropriées.

Vu l'effet positif du séjour culturel sur l'attachement au pays d'origine, on pourrait se prononcer en faveur de l'enseignement de l'arabe en tant qu'enseignement intégré pour lui assurer les conditions nécessaires d'un apprentissage de qualité. Dans ce cas, il faudrait renforcer et consolider le séjour culturel pour les raisons suivantes :

- 1) Le séjour culturel doit cibler les jeunes qui feront l'expérience avec le pays d'origine au moment de la construction de leur personnalité, (par exemple de 8 à 13 ans) ;
- 2) Concevoir des programmes appropriés pour le séjour culturel associant la connaissance de la culture marocaine de façon ludique et des visites sur des sites historiques ou autres ;

- 3) Concevoir des séjours culturels d'échange et des séminaires pour des jeunes universitaires MRE et résidents marocains avec un programme culturel associant les universités marocaines.

🔗 Avec les deux scénarii :

Que le choix de ELCO soit porté sur une amélioration des formules actuelles avec une réforme des contenus, des méthodes et un renforcement de l'infrastructure, ou sur l'intégration de l'enseignement de la langue arabe dans les établissements du pays d'accueil, il faudrait créer un programme de *e-learning* en arabe, concevoir un système de tutorat et une certification par niveau. Un travail est à engager sur les contenus numériques en mobilisant les compétences des pédagogues, des ingénieurs en développement numérique et des enseignants de la langue arabe.

Par ailleurs, il faudrait approfondir les connaissances pour mieux recentrer le programme ELCO et le séjour culturel en menant d'autres études quantitatives et qualitatives. Par exemple, des études sur :

«Les MRE et les vacances au Maroc» ciblant les familles et les jeunes ;

«Les étudiants marocains à l'étranger» ;

«Une cartographie des métiers qu'exercent les MRE».

Et d'autres études...

Conclusion générale

Dans le monde globalisé d'aujourd'hui, qui attise la concurrence entre tous les pays et dans lequel le statut de chaque économie n'est jamais assuré pour toujours, la ressource de l'éducation et de la formation joue un rôle central. Face aux défis du développement (lutte contre la pauvreté, intégration de centaines de milliers de jeunes dans le marché du travail,...), la place de l'école est, on le devine aisément, capitale. Enfin, les liens complexes entre épanouissement personnel, identité collective, pluralisme et langues sont évidents mais aussi susceptibles de générer des passions, des tensions et des crispations sociales et politiques.

La qualité de l'offre culturelle et linguistique du Maroc envers ses populations émigrées relève d'une problématique d'ordre civilisationnel et politique, tout en demeurant d'ordre pédagogique et didactique.

L'enseignement des langues et de la culture d'origine, constitue une demande ancienne et continue des populations émigrées. Que ce soit pour la langue arabe ou pour la langue amazighe qui représente une demande émergente. Cette demande ne cesse de s'amplifier, ne serait-ce qu'en raison de la très forte expansion démographique qu'a connue la communauté marocaine en un quart de siècle. Estimée au milieu des années 1990 à environ 1.5 million de personnes, elle dépasse aujourd'hui les trois millions et demi. Pour des centaines de milliers de familles, cet enseignement est perçu comme le vecteur central du lien avec la terre d'origine et son patrimoine religieux et culturel.

La présente thèse était consacrée à la question de l'éducation et les politiques d'enseignement, perçue comme centrale aux yeux des populations émigrées, du gouvernement marocain, des États des pays de résidence et de leurs sociétés : politique d'enseignement, la question des langues et plus précisément l'enseignement des langues et des cultures d'origine pour les enfants des communautés d'origine marocaine résidant à l'étranger. . En effet, il importe au succès de l'action publique de bien connaître la problématique dans son état actuel et dans ses nouvelles perspectives.

À cet effet l'un des objectifs principaux de cette thèse était de dresser le plus objectivement possible un état des lieux actualisé dans le domaine afin de proposer des

perspectives pour une stratégie d'action à venir cohérente et durable , une politique concertée et de partenariat entre tous les acteurs intervenant dans le domaine.

Cette thèse a été organisée autour de deux centres d'intérêt. Le premier a porté sur les Education et formation des marocains résidant à l'étranger: une voie pour l'intégration dans les sociétés d'accueil. Le second sur les cadres, les références et les finalités de l'enseignement de l'arabe, sur les contextes et les pratiques en situation dans les pays d'accueil ;

La question est de savoir comment décliner une vision identitaire ouverte, dynamique, plurielle et adaptative dans une politique publique adéquate en ces matières ?

À cet égard, un double mouvement s'impose à la réflexion et à la concertation étatique et publique : revoir sur le fond ce que le pays veut offrir et adapter l'offre aux attentes légitimes et variées des destinataires. Pour cela deux propositions s'imposent :

❖ **Assumer pleinement la reconnaissance de la diversité culturelle du pays.**

Le Maroc affirme avec force « son unité dans sa diversité » et la pluralité « des confluentaux généraux » de sa civilisation. C'est ce qu'énoncent abondamment des documents nationaux de référence, dont de nombreux discours royaux, la Charte nationale éducation – formation, le Rapport du cinquantenaire de l'indépendance sur le développement humain, les documents d'orientation de nombreux partis politiques et acteurs de la société civile...

Cette reconnaissance implique l'obligation de prendre en compte les apports amazigh, arabe, subsaharien, andalou, juif, européen... Elle implique aussi de considérer que la « diaspora » marocaine de l'extérieur, y compris ses générations montantes, constitue, de par ses interactions entretenues avec le pays, non seulement un « récipient » en output de la culture marocaine, mais aussi un contributeur en input à cette même culture, de par ses brassages linguistiques et culturels, de par ses apports en termes de valeurs, d'arts, de savoirs, de savoir faire, de savoir vivre nouveaux et variés.

L'offre culturelle et linguistique marocaine devrait projeter une image riche, plurielle, complexe et dynamique des confluentaux constitutifs du passé, du présent et des aspirations futures du pays. Elle devrait faire une place visible et valorisante à l'ensemble de ses composantes précitées pour que tous s'y retrouvent, se l'approprient et la développent.

Cette même offre devrait prendre en compte et refléter les fruits des efforts en cours pour réécrire l'histoire passée et contemporaine du Maroc. Elle devrait réhabiliter tant de faits et d'apports jusqu'ici occultés par une certaine histoire quasi officielle et scolaire. Elle devrait refléter l'effort accompli en matière d'équité et de réconciliation, en rapport avec l'histoire

récente ; un effort dont le Maroc se fait une fierté distinctive et qui lui est reconnu comme un actif majeur par ses partenaires internationaux et par l'ensemble du monde.

❖ Assumer pleinement l'adhésion aux Droits de l'Homme et aux valeurs universelles

Les pas accomplis par le Maroc dans ces domaines sont considérables et lui valent une bonne part de sa crédibilité mondiale. Si tout va bien, si la dynamique rénovatrice déclenchée dans ce sens s'approfondit, le Maroc s'inscrira irréversiblement dans le concert des nations et des États démocratiques, modernes et de Droit. La spécificité du Maroc sera, fondamentalement, son universalité et son universalité ne sera autre que le rayonnement universalisé de sa singularité.

Dans cette foulée, l'offre culturelle et linguistique du Maroc doit mettre en avant ses accomplissements et ses projets visant à ancrer, dans son être et dans son devenir identitaires, la culture des Droits universels de l'Homme, les valeurs d'ouverture, de modération et de tolérance et la lutte légale et pédagogique contre toutes les formes de discrimination, de haine ou de violence religieuse, raciale, ethnique, nationale, xénophobe ou de genre.

Deux exemples de chantiers peuvent être cités à cet égard :

Ces dernières années plusieurs révisions des curricula scolaires ont été accomplies au Maroc. Des cours des droits de l'Homme ont été introduits. Les contenus des manuels ont été « nettoyés » de certains contenus discriminatoires ou xénophobes. Ceci s'inscrit dans une tendance mondiale, certes sinieuse mais bien réelle à « purger » les cultures spécifiques et leurs instruments de reproduction de tout ce qu'elles comportent de rétrograde, de ségrégatif, de discriminatoire, d'asservissant et d'agressif envers autrui. Sur ce chapitre et en dépit les progrès acquis par le Maroc, du chemin reste encore à faire, y compris en matière de rénovation des curricula éducatifs destinés aux apprenants marocains, tant de l'intérieur que de l'extérieur.

Un autre exemple concerne la problématique de la promotion de la langue arabe et de son usage dans la vie publique, y compris les média et l'enseignement. La Charte nationale de l'éducation – formation, adoptée en 1999, avait préconisé un chantier ambitieux, visant à mettre sur pieds une instance hautement qualifiée pour veiller à faire évoluer les structures et le lexique de la langue arabe dans le sens de la modernité, de la simplicité et de la fonctionnalité. À l'instar de ce que d'autres pays ont fait pour rénover des langues anciennes et qui ont peu évolué, le but était et demeure de mettre à niveau progressivement l'arabe dit «

classique » de sorte à le rendre accessible au plus grand nombre et à en faciliter l'usage tant à l'écrit qu'au parler courant. Le Maroc connaît un débat intense et vif sur la double problématique de l'école et de la langue. Cette vaste discussion publique, qui prend aussi des tonalités polémiques, concerne les performances de l'enseignement public, le rôle du secteur privé, le statut des langues étrangères, de l'arabe et de l'amazighe,... Le débat divise aussi l'opinion entre tenants de la promotion de la « darija » et défenseurs de l'arabe littéral. Il n'y a là rien que de très sain et de normal car, faut-il le rappeler, le débat public sur l'école traverse de très nombreuses sociétés, y compris les plus développées.

Ce vaste projet de longue durée est resté jusqu'ici sans suite, probablement pour cause de frilosités politiques et de blocage par une certaine « arabocratie » qui se targue d'un intégrisme linguistique farouchement opposé à toute adaptation parce que, à ses yeux, elle conduirait à souiller la pureté originelle d'une langue quasiment sacralisée. Le débat « arabe classique » versus « darija » ou versus « arabe marocain » n'en continue pas moins à s'échauffer et à prendre parfois des allures trop schématiques, voire caricaturales. Il faudra, un jour pas trop lointain, s'atteler à cette problématique de manière institutionnalisée, professionnelle et sereinement participative.

La politique publique doit être ouvertement et largement concertée : aucun establishment ou lobby politique, religieux ou autre ne doit pouvoir dicter son modèle identitaire et l'imposer à l'exportation. De même faudrait-il se prémunir contre la fonctionnarisation et la bureaucratisation de l'offre linguistique et culturelle.

Le double mouvement d'un débat national serein et d'un travail d'experts intelligent devraient conduire à adopter des modalités de design et de livraison innovantes, autant que des contenus rénovés et en évolution continue, en s'appuyant le plus possible sur la contractualisation souple, mais normée, avec les acteurs organisés, associatifs et privés, agissant sur place, au plus près des destinataires. À cet effet, des impératifs somme toute « évidents » seraient de :

- Veiller à assurer une connaissance crédible et sans cesse actualisée des besoins et des attentes réelles des destinataires, au premier chef les jeunes dont les centres d'intérêts contemporains et les intérêts futurs d'insertion et de réussite socioprofessionnelles dans les pays d'accueil sont primordiaux.
- Respecter autant que possible la fonctionnalité économique, sociale, culturelle, religieuse, en diversifiant et en modularisant l'offre linguistique ;

- S'inscrire en parfaite harmonie avec la législation et les règles de vie publique des pays d'accueil ;
- Projeter une image riche, ouverte, plurielle et complexe des cultures marocaines.

Projeter l'engagement du Maroc au respect des Droits universels de l'Homme et au rejet de toutes les formes de discrimination raciale, religieuse, ethnique, nationale ou de genre.

La thèse a essayé de prendre la mesure de la complexité de la problématique linguistique et culturelle, de la diversité et du pluralisme consubstantiel qui caractérisent les identités culturelles et linguistiques en situation d'immigration.

Dans le cadre de cette recherche un aspect contextuel important concernant l'enseignement de l'arabe a été mis en relief :

- la langue arabe, langue de grande tradition et de civilisation, est présente dans certains pays d'accueil, notamment en France, d'une présence historiquement ancienne notamment dans la culture, la recherche, et dans la formation et les enseignements à différents niveaux. Mais cela n'empêche pas dans le contexte particulier de l'immigration, l'existence d'une hiérarchisation des langues avec une image dégradée de l'arabe dans le marché symbolique des langues. Cette image à la fois subtile et explicite, impacte négativement le statut culturel et sociétal des porteurs de cette langue eux-mêmes. Tout particulièrement les populations immigrées. Il faut se demander en quoi les répercussions de cet état de choses impacte la demande et l'apprentissage de l'arabe et la motivation des apprenants.

Mais d'un autre côté, il est indéniable qu'il existe une forte demande émergente pour la langue arabe et qui s'est accélérée peut-être encore plus depuis le début de ce siècle. Parlée par des centaines de millions, elle est de plus en plus présente dans le monde économique, dans l'internet et dans le champ international dans un contexte globalisé, comme une langue de communication, d'échange économique et culturel et de création. Elle est à ce titre une « langue qui parle au monde et parle du monde » dans le monde, selon la belle expression d'une des conférencières. Elle en devient donc de plus en plus attractive.

Signalons d'emblée que l'un des problèmes posés par la question de l'enseignement des langues c'est notre rapport même avec la langue. Car nous pensons à l'Arabe et nous oublions le pluralisme linguistique qui caractérise le pluralisme de notre société, et qui préserve depuis des siècles une diversité culturelle très riche et un caractère propice à l'ouverture, la tolérance et la coexistence des différences.

Outre la question de la diversité, la coexistence de niveaux de langue différents regardé par certains en termes de continuum et par d'autre comme des ruptures à « gérer ». Langue haute et langue basse, fousha contre darija, le débat prend en dehors des considérations pédagogiques et d'apprentissage une tournure polémique dont l'utilité n'est pas toujours évidente.

Dans un contexte de pluralisme et de concurrence des langues, on observe aussi une diversité de l'offre publique et privée en matière de langues, de cultures et d'enseignement de langues d'origine, l'arabe notamment, mais aussi de l'amazighe dans les pays de résidence, et qui annonce l'émergence d'un véritable marché de langue au sens commercial où l'offre est caractérisée par une grande variabilité de situation, de qualité et d'évolution.

La comparaison entre les situations dans différents pays montre de grandes disparités. À titre d'exemple, entre la France qui concentre le plus gros des effectifs et des moyens de ces projets, la Hollande qui y a mis un terme depuis 2004, la Belgique qui a mis en place un dispositif élaboré d'accompagnement et l'Espagne, où l'action est plus récente et décentralisée. Les réalités de l'enseignement de la langue d'origine, où l'arabe domine tant qu'il s'agit de l'elco officiel, montre des situations très différentes.

Nous avons insisté sur le paradoxe qui existe entre d'un côté l'importance que ces programmes revêtent pour les populations d'origine marocaine pour des raisons culturelles, religieuses et de souci de préserver la transmission des patrimoines et des identités, et les limites, les insuffisances pédagogiques et les dysfonctionnements, malgré les moyens et les efforts consentis par les différents intervenants et opérateurs, notamment la Fondation Hassan 2 pour les MRE.

Dans la même perspective, nous avons fortement insisté sur l'inadéquation de l'offre en matière linguistique et d'enseignement de l'arabe au regard des nouvelles dynamiques d'une population qui s'organise de plus en plus comme une diaspora marocaine dans le monde. La trajectoire de l'enseignement de la langue d'origine depuis les années soixante-dix, révèle que cet enseignement reste largement « prisonnier » des finalités qui ont été élaborées pour une communauté qui vivait avec l'idée du retour au pays d'origine comme un horizon de son projet de vie.

La présentation du cadre européen de référence pour les langues, établi par le Conseil de l'Europe, a représenté un chapitre très riche pour la réflexion et pour ouvrir de nouvelles perspectives sur les orientations pratiques et pédagogiques, en matière d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation, puisque l'éducation et l'enseignements de ces enfants

immigrés relèvent d'abord des compétences des pays d'accueil, et que les enseignants et les pédagogues qui gèrent l'elco, notamment en France, essayent de mettre en œuvre. De plus, des approches et des modèles pédagogiques, voire des instruments et des manuels, pour l'enseignement de la langue arabe comme une langue vivante ont été traités pour en optimiser les apprentissages et évaluer les acquisitions. Ces méthodes sont proposées comme autant d'approches utiles pour l'enseignement des langues d'origine à des populations qui ne les parlent plus ou ne les maîtrisent pas.

Dans le même but, l'émergence de l'action des associations civiles des initiatives privées a aussi pris une grande part de l'intérêt de notre thèse. Ces initiatives qui se partagent entre des enseignements dans les mosquées, des enseignements organisés par des acteurs associatifs bénévoles ou non, et la création de projet de véritables écoles structurées et organisées répondent à une demande assurée qui va en s'amplifiant. Elles comblent le vide et à une demande qui dénotent d'un besoin grandissant des familles et des parents des élèves. Mais dans le même temps l'accélération et l'amplification de ces initiatives soulèvent au moins trois types de questions relativement à la qualité des enseignements et des apprentissages, la compétence des enseignants et enfin sur les orientations et les contenus des curricula.

Dans le domaine de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine à l'étranger (ELCO), notamment en Europe, le Maroc a déployé, très tôt, de grands efforts en mobilisant des budgets importants et des ressources humaines significatives. C'est avec ces acteurs, notamment les enseignants dépêchés dans les pays d'immigration et les institutions qui les mobilisent, que nous voulons assurer notre mission.

La réflexion sur l'enseignement des langues doit être donc revue avec cette préoccupation centrale : la réussite des enfants. À cet égard, la responsabilité première est celle des gouvernements des pays de résidence qui doivent assurer l'égal traitement de tous les enfants, quelles que soient leur origine et leur position sociale, et entreprendre des politiques actives d'égalité des chances. Mais l'implication des acteurs des communautés marocaines dans les associations de parents d'élèves est tout aussi nécessaire, tant le poids des représentations, les contraintes budgétaires et les logiques propres à l'institution scolaire sont prégnants et réels.

Notre recherche a révélé une tension permanente entre l'offre publique et privée marocaine en matière d'enseignement des langues et les mutations de l'émigration ; et tout porte à croire que cette tension va perdurer, ne serait-ce que parce que la mobilité des Marocains ne va pas s'arrêter et que les transformations sociales et économiques qui affectent les populations sont en constant renouvellement. Tous les acteurs publics et privés ont à faire

face à cette tension et doivent s'y adapter en permanence ; ce qui exige un effort constant d'évaluation, d'analyse scientifiquement fondée et de dialogue avec les acteurs.

Certes, nous ne pouvons pas ignorer l'évidence de la diversité des populations et des contextes qui ne cesse de s'affirmer. La diversification des itinéraires migratoires, des générations, des histoires nationales spécifiques des pays de résidence, des dispositifs institutionnels, des curricula, des acteurs,... ne peut supporter ni traitement uniforme ni dispositif rigide et monolithique. Elle le peut d'autant moins si l'on considère, autre donnée essentielle, la diversité des attentes des parents, qui ne coïncident pas toujours, soit dit en passant, avec celles des enfants.

Nous sommes face à une situation paradoxale des langues de l'immigration, qui sont en même temps frappées de stigmatisation et l'objet d'attentes fortes et de stratégies de promotion et de développement. Le statut social et politique des populations immigrées, l'instrumentalisation partisane de la question migratoire et le débat européen, trop souvent manichéen sur l'islam, compliquent la tâche de tous les acteurs, dont les autorités marocaines, en faisant de la question de l'enseignement de la langue arabe et de la culture un objet polémique, et non pas seulement une problématique pédagogique, ayant pour préoccupation centrale l'intérêt des enfants et le droit des parents. Rappelons à cet égard, élément trop souvent oublié, que le droit international des droits de l'Homme a consacré depuis longtemps le droit des parentes de donner l'éducation qu'ils souhaitent à leurs descendants .

C'est donc dans ce contexte à plusieurs variables que les politiques publiques marocaines en matière d'enseignement des langues à l'étranger se déploient, alors même que les initiatives des acteurs privés, à but lucratif et non lucratif, se développent.

À cet égard, tous les acteurs et tous les opérateurs nationaux (le ministère de l'éducation nationale, le Ministère chargé des marocains résidant à l'étranger et des affaires de la migration, Fondation Hassan 2 pour les marocains résidant à l'étranger, Le Conseil de la communauté marocaine à l'étranger (CCME)), et ceux des pays d'accueil, sont conscients aujourd'hui des contraintes et des défis des divers partenaires. En revanche, et comme nous l'avons indiqué tout au long de cette recherche ; il y a des interrogations auxquelles nous ne pouvons plus échapper et quelques pistes d'évolution qu'il faut à tous ces acteurs considérer. De même, tout semble indiquer qu'il nous faut réfléchir en termes de solutions cumulables et non exclusives, et non plus en termes d'une offre unique et uniforme.

Il y a d'abord la nécessité d'approfondir la réflexion sur les finalités et les modalités de mise en œuvre de l'offre publique marocaine, alors même que le Cadre européen commun de

référence des langues (CECRL) se met en place, en harmonisant les curricula et les diplômes. Tout futur partenariat avec les gouvernements des pays de résidence ne peut ignorer cette dynamique, d'autant moins qu'elle peut offrir des opportunités supplémentaires d'amplification d'une offre pédagogique renouvelée.

Le statut même de la langue à enseigner pour des générations qui grandissent dans un environnement qui n'est plus la société d'origine est probablement aussi à interroger. C'est la raison pour laquelle des expériences d'enseignement de l'arabe ont été présentées dans notre recherche. Il y a aujourd'hui une offre nationale d'immersion et d'apprentissage de l'arabe pour les non arabophones qu'il faudra probablement intégrer et consolider dans les stratégies futures.

On le voit, les défis et les interrogations sont nombreux et les difficultés multiples dans ce long processus de rénovation. Celui-ci exige de continuer l'effort collectif de réflexion pluraliste.

L'enseignement des langues et cultures d'origine a été introduit il y a fort longtemps. Il avait été mis en place dans la perspective d'un éventuel retour au pays. Aujourd'hui, les objectifs ont changé, les familles n'ont plus guère l'intention de retourner dans leur pays d'origine. Maintenant, sa finalité est de favoriser l'épanouissement des jeunes d'origine étrangère en valorisant la langue et la culture de la famille. Le développement de la construction européenne a également transformé les enjeux. La libre circulation des hommes dans l'espace européen permet de considérer l'arabe comme les autres langues vivantes offertes aux élèves nés en pays d'accueil. Cet enseignement représente un intérêt politique, culturel, économique important. Il faut au moins une fois par an saisir cette chance. Un jeune sortant du système éducatif avec la capacité à maîtriser le français, l'anglais et l'arabe par exemple, aura une chance accrue d'insertion dans le monde économique. Sa double culture ne peut que l'avantager dans sa carrière professionnelle.

Il nous paraît nécessaire donc de fonder progressivement ces enseignements dans le dispositif des langues vivantes dans le premier degré, en renforçant la coopération avec les pays partenaires qui envoient des professeurs de mieux en mieux formés, de le supprimer dans le second degré en ouvrant des options assurant la continuité avec le premier degré dès la classe de sixième, assurées par des professeurs français issus des concours (CAPES et agrégation).

Un pilotage réaffirmé, tant au niveau national qu'au niveau local, est indispensable pour réussir cette fusion souhaitée et profitable non seulement aux enfants issus de l'immigration mais aussi à l'ensemble de la communauté éducative.

À la fin de cette thèse, nous voudrions rappeler, que pour les enfants nés dans l'immigration, pour les enfants des Marocains Résidant à l'Etranger, il ne peut y avoir d'insertion heureuse dans la société où ils vivent qu'en réussissant bien évidemment un bon parcours scolaire et professionnel, mais aussi en entretenant un rapport positif et apaisé à toutes leurs filiations et appartenances.

Par la restauration et la revivification du lien et d'une identité ouverte, la langue et la culture peuvent non seulement aider les individus à se situer dans leurs cheminements singuliers mais aussi, sur le plan collectif, contribuer à une réhabilitation de l'origine et à une révélation de ce qui est universel en elle. L'émergence de nouvelles générations constitue de toute évidence l'enjeu principal des décennies à venir. Le défi est bien celui de penser un enseignement, une offre linguistique et culturelle qui tienne compte à la fois de la diversité des publics, de la variété des contextes et des traditions nationales de pays qui sont désormais aussi les leurs ■

Annexes

Bibliographie

OUVRAGES

- **Abdallah-Pretceille M.**, 1996, Éducation et communication interculturelle, Paris, PUF, p. 102-103
- **Abdallah-Pretceille M.**, 1999, L'éducation interculturelle, Paris, PUF,
- **Abdallah-Pretceille M.**, 2005, La dimension religieuse de l'éducation interculturelle : enjeux et réalités, in Division de la dimension européenne de l'éducation, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, 2005, La dimension religieuse de l'éducation interculturelle. Actes de la conférence d'Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004, Éditions du Conseil de l'Europe. p. 59
- **Abdallah-Pretceille**, 2001, « Enjeux et traitement de la diversité culturelle à l'école », in Houpert-Merly D. (coord.), 2001, Pour une éducation interculturelle. Recherches et pratiques, Séminaire Saint-Denis de la Réunion avril 2000, L'Harmattan, p. 24
- **Abdallah-Pretceille**, 2004, Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ?, Pratiques de formation : analyses p. 174-175, p. 178
- **Abdellatif Felk et Bachir Diouri**, Évaluation diagnostique de L'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine. 1999.
- **Abdellatif SAIDI**, Les stratégies des associations marocaines bruxelloises : une comparaison avec les Noirs Américains et les Franco-Maghrébins, mémoire non publié, Namur, juin 1997
- **Abdessalem Yahyaoui**, L'enseignement de la langue arabe en terre d'accueil. Entre les préoccupations des parents et les besoins de l'enfant, in Migrants formation, n°83, p.93
- **Abelwahab Bouhdiba**, Les Arabes et la couleur, in Jean Poirier, François Raveau, L'autre et l'ailleurs, Hommage à Roger Bastide, Paris, Berger-Levrault, 1976, pp.347-354
- **Agirdag O., Loobuyck P. & Van Houtte M.**, (2012), Determinants of Attitudes Toward Muslim Students Among Flemish Teachers: A Research Note. Journal for the Scientific Study of Religion (2012) 51 (2): 368–376.

- **Allemann-Ghionda C.**, 2001, La pluralité des cultures et des langues dans les contenus d'enseignement : Résultats d'une recherche comparative, In Carpentier C., (Ed.), Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures, Paris, L'Harmattan, p. 343-364.
- **Balandier**, 1985 Anthropo-logiques, Paris, Librairie générale française.
- **Barth**, 1995, « Les groupes ethniques et leurs frontières », In P. Poulignat et J. Streiff-Fenart, Théories de l'ethnicité, Paris, PUF, p. 203-239
- **BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger**, allez les filles ! Ed Seuil, Paris, 1992
- **Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y.** Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Ed Armand Colin Paris 1992
- **Belguendouz, A.** (2006). Enjeux migratoires maghreb - europe - afrique subsaharienne : un regard du sud. Salé (Maroc): Imprimerie Beni Znassen
- **Bennett**, 1999,. Comprehensive multicultural education : Theory and practice, Boston, Allyn & Bacon. p. 11
- **BENVENISTE**, Problème de la linguistique générale.
- **BERGER P. et LÖCKMANN T.**, La Construction sociale de la réalité, (1966), trad. par Taminiaux P., Paris, A. Colin, 2003
- **Bernard Charlot**, Éducation et culture, in VEI enjeux, n°129, juin 2002, p.142
- **Bernard Lorreyte**, Français et immigrés : des miroirs ambigus, in Carmel Camilleri, Margalit Cohen-Emerique, Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, Paris, L'harmattan, 1989, pp.250-251
- **Berque J.**, 1985, L'immigration à l'école de la République, Rapport d'un groupe de réflexion au Ministre de l'Éducation nationale, CNDP/ La Documentation française, Paris. p. 44
- **Berque Jacques**, L'immigration a l'école de la République, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, Paris, La Documentation française/CNDP, 1985
- **Billiez Jacqueline**, De l'assignation a la langue d'origine a l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours didactique, in VEI-Enjeux, n°130, septembre 2002, p.91
- **Bouras Kh.**, (2006), Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Migrantenkindern. Soziolinguistische Untersuchungen zur Bildungslaufbahn und mündlichen Sprachkompetenz am Beispiel von Kindern marokkanischer Migranten. Hamburg, Allemagne

- **Bourdieu P.**, « La transmission du capital culturel », in Darras, Le partage des bénéfices, Minuit, 1966 ; Régis Debray, Transmettre, Paris, éd. Odile Jacob, 1997 ; « Qu'est-ce que transmettre ? Savoir, Mémoire, Culture, Valeurs », Sciences humaines, Hors-série n° 36, mars-avril-mai-2002
- **Broeder, P. & Extra, G.** (1999). Language, ethnicity and education : case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages. Clevedon : Multilingual Matters
- **Broeder, Peter & Mijares, Laura** (2004) Multilingual Madris. Languages at home and at school. Amsterdam : European Cultural Foundation
- **Bulot (T.)** (dir.), Lieux de ville et identité. Perspectives en socio-linguistique urbaine, vol. 1, Paris, L'Harmattan, 2004.
- **Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.** Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz(BAMF DIF) (2011) (éd.), Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen. Nürnberg, Allemagne
- **C.CAMILLERI**, in « Forum européen des psychologues », sous la direction Armand TOUATI
- **CALVET, Louis-Jean** (1993) : la sociolinguistique, que sais-je ?, Paris, PUFp.86
- **Cambourne, B.** (1988). The Whole Story : Natural Learning & the acquisition of Literacy in the Classroom. Missouri : Scholastic, Inc.
- **Camilleri, C.** (Ed.), 1990, Stratégies identitaires. Paris, PUF
- **Canale, M.** 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Rich-ards, J. & Schmidt, R. (eds.), Language and Communication pp. 2-27 : Longman
- **Carlo (de) M.**, 1998, L'interculturel, Paris, Clé International. p. 37
- **Carlo M.**, 1998, L'interculturel, Paris, Clé International p. 40
- **Catherine WIHTOL de WENDEN**, « Les jeunes issus de l'immigration entre intégration culturelle et exclusion sociale », in Immigration et intégration, L'état des savoirs, dir. Philippe DEWITTE, Editions La Découverte, Paris XIIIe, 1999, pp. 232-
Cezar Birzea, « Learning Democracy. Education Policies within the Council of Europe », Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy, Athènes, Grèce, 10-12 novembre. 2003

- **Charles Pellat.** Une vie d'arabisant. Édition de la librairie d'Abencérage. 2007.
- **Charlot B.,** 1989, in Lorreyte B., 1989, Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration, Actes du colloque de Vau-cresson, CIEM/L'Harmattan
- **Chattou Z.,** (1998), Migrations marocaines en Europe, le paradoxe des itinéraires. Paris, France
- **CHEDATI Brahim,** « fille ou garçon : le même rendement » In femmes et éducation Etat des lieux Ed Le fennec Casablanca 1994
- **Christine Deprez,** Les enfants bilingues : langues et familles, Paris/Saint-Cloud, Didier/CREDIF, 1994, pp.98-99
- **Christine Inglis** 1996 Multiculturalism : New Policy Response to Diversity, UNESCO, MOST.
- **Clanet C.,** 1990, L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences humaines, Presses Uni-versitaires du Mirail, 236 p.
- **Clanet,** 1990, L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences humaines, Presses Universitaires du Mirail, p. 15-16
- **Claude BREVAN,** « La délégation interministérielle à la ville et les questions de la langue(s) », in VEI Enjeux - migrants - formation, n° 130, 2002, p. 18.
- **Claude Guéant,** Le grand rendez-vous Europe 1/Le Parisien, 22 mai 2011 Claude Guéant, Déclaration à l'Assemblée Nationale, 25 mai 2011
- **Claude Lévi-Strauss,** La Vie familiale et sociale des Indiens Nambikwara, Paris, Société des américanistes, 1948. Aussi : La Pensée sauvage, Paris, Plon, 1962
- **Claude Lévi-Strauss** Les Structures élémentaires de la parenté, Paris, PUF, 1949 ; La Haye-Paris, Mouton, 1968 (nouvelle édition).
- **Clycq N.,** (2009), Van keukentafel tot 'God'? Belgische, Italiaanse en Marokkaanse ouders over identiteit en opvoeding. Anvers/Apeldoorn: Garant
- **Clycq N.,** (2009), Van keukentafel tot 'God'? Belgische, Italiaanse en Marokkaanse ouders over identiteit en opvoeding. Anvers/Apeldoorn: Garant.
- **Clycq N.,** Nouwen W. & Vandenbroecke L., (2013 – en cours de publication), Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system. Discourses on educational success and failure. British Educational Review
- **Cortier Cl.,** 2005, Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants allophones : un observatoire pour les politiques locales d'intégration/ségrégation, in

M.-M. Bertucci & V. Houdart-Merot (dir.), Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures, INRP. p. 263

- **D.P. Pattanayak**, Langues maternelles : défi et apprentissage, in Adama Ouane (ss. dir.), Vers une culture multilingue de l'éducation, Étude de l'institut de l'UNESCO pour l'Éducation, Paris, L'harmattan, 1996, p.42
- **Dalila Rezzouz**, Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, Enfance : entre vulnérabilité et créativité, in Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, op.cit., pp.192-193
- **Daniel Reig**, Homo orientaliste (La langue arabe en France depuis le xixe siècle), Paris, Maison-neuve & Larose, 1995.
- **Deheuvelds, L.-W. et Dichy, J.**, « La masse manquante : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui » (rapport du CIDEA), in Le centenaire de l'agrégation d'arabe, op. cit. pp. 87-99.
- **Dictionnaire** Petit Robert
- **Dittmar N.**, 2006, L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?, p 24, p. 26-27, p. 247
- **Dominique Bolliet** et Jean Pierre Schmitt, La socialisation, éd. Bréal, collection Thèmes & Débats Sociologique, 2002
- **Dominique WOLTON**, L'identité culturelle française face à la mondialisation de la communication, Paris, Académie des sciences morales et politiques, 28 mai 2001, p. 2. de la communication
- **Driessen, G. & Bezemer. J.** (1999). Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit ? Nijmegen : ITS
- **Dufour J.-M.**, « Enfants migrants, la pédagogie à dimension interculturelle », In Savoirs et connaissances, Actes du 5ème Forum de la pédagogie. p. 111
- **Duquet N., Glorieux I., Laurijssen I. & Van Doorselaer**, (2006), Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld. Anvers: Garant.
- **REGNAULT**, Identité et Altérité, Actualisation de représentations réciproques interculturelles entre des parents français et maghrébins, U.T.M., Toulouse 2, 1992, p.
- **E.A. Sand, S. Lebovici, O. Jeanneret, S. Tomkiewicz**, Développement des relations sociales de l'enfant. Psychopathologie de la socialisation, in M. Manciaux, L'enfant et sa santé. Aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux, Paris, Doin, 1987, p.199

- **E.B.TAYLOR, cité par KAES R.,** « Les ouvriers français et la culture », Strasbourg, 1961, p.15.
- **EL AISSATI Abderrahman,** 1997, Language loss among native speakers of Moroccan Arabic in the Netherlands, Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 6, Tilburg.
- **El Fouladi Abderrahman,** Les marocains du Canada : entre intégrisme montant et associations en déclin. Maghreb, Canada express, Vol IV, (page 6), N° 11 novembre 2006
- **Entzinger, H.** (1984). Het minderhedenbeleid : dilemma's voor de overheid in Nederland en zes andere immigratielanden in Europa. Meppel : Boom.
- **Erving Goffman, Stigmaté :** les usages sociaux des handicaps, Paris, éd. De Minuit, 1975, p.13
- **Eurydice,** 2004, L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, Eurydice, Bruxelles, juillet, 100 p. 41-42.
- **Eurydice,** 2004, L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, Eurydice, Bruxelles, juillet. p. 67
- Eurydice, L'intégration des enfants immigrants en Europe, Bruxelles, Eurydice, avril 2009, p.19
- **EXTRA , G,BENNIS , MYSKEN ,**2002,Een buur in beweging Talen en culturen van het Utrechtse Larrboken Transvaal ?Aksant ,Amsterdam ,373 pAGES
- **Ezzaki, A.** (2000). L'enseignement centré sur l'élève : Principes et applications. Rabat (Maroc) : MEN et Projet MEG-USAID (en arabe)
- **Ezzaki, A.** (2008) La pertinence de l'apprentissage par rapport à la vie. Module 1 (Fondements conceptuels et méthodologiques). Rabat : MEN et Projet ALEF-USAID (en arabe)
- **Ezzaki, A.** (2009). L'apprentissage pertinent par rapport à la vie : Fondements conceptuels et méthodologiques. Rabat (Maroc) : MEN et Projet ALEF (en arabe).
- **Falip Michèle et Deslandes Benoît,** « Une langue un peu plus étrangère que les autres : l'enseignement de l'arabe en France, continuités et ruptures », in Dabène Louise (coord.), LIDIL, Les langues et les cultures des populations migrantes : un défi à l'école française, no 2, 1989, PUG, pp. 51-89

- **FELOUZIS Georges**, « filles et garçons en classe : comportement et réussite scolaire » In Revue française de sociologie, XXXIV 1993 PP 199-222
- **Ferréol & Jucquois**, 2003, Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Armand Colin, Paris p. 4, p. 155, p. 158, p. 169
- **François Déroche**, « Maîtres et disciples : la transmission de la culture calligraphique dans le monde ottoman », Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée
- **G. & Verhoeven, L.** (1993). Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. Tilburg : KUB.
- **G.Oved**, La gauche française et le nationalisme marocain (1905-1955), T.2
- **G.VERMES**, « Assimilation, Multiculturel, Interculturel », in VEI Enjeux, n° 129, juin, 2002, p.19.
- **Galino & Escribano**, 1990, La Educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum, Narcea, Madrid p. 12
- **Garcia Calderon R.**, (2009), International Standard Classification on Education. Expert Group Meeting on International economic and social Classifications. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute for Statistics, 4 septembre 2009.
- **Garcia Cas-tano & Granados Matinez**, 1999, Lecturas para educacion intercultural, Edition Trotta, Madrid. p.79
- **Gardner, H.** (2008). Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues. Retz.
- **Gardner, R.C. & Lambert, W.E**, Motivational Variables in Second Language Acquisition. Canadian Journal of Psychology, 13, 1959, pp.266-272.
- **Gearon L.**, 2002, « religious education and human Rights : some postcolonial perspectives », British Journal of Religious Education 24, 2, p. 140-151
- **Geneviève Vermès**, Développement cognitif et bilinguisme des enfants de migrants, in Migrants formation, n°74, septembre 1988 « Petite enfance II », p.16
- **Geneviève Vinsonneau**, 1999, Inégalités sociales et procédés identitaires, 1999, Armand Colin, Paris. p. 120
- **Geneviève Vinsonneau**, L'identité culturelle, Paris, Armand Colin, 2002, p.13

- **George Lapassade.** L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme. Édition de Minuit.1963.
- **Gérard Noiriel**, Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIXème-XXème siècle), Discours publics, humiliations privées, Paris, Hachette, 2009 (1ère éd. 2007), p.614
- **Gérard Noiriel**, Le creuset français – histoire de l'immigration, xix-xxe siècles, Paris, éd. du Seuil, 1988, p. 53
- **Gérard Noiriel**, op.cit., pp.610-611. Sur l'évolution du discours médiatique sur les « beurs » depuis les années 1980 et ses caractéristiques, v. pp.622 et suivantes
- **Gesemann F.**, (2006), Die Integration junger Muslime in Deutschland. Bildung und Ausbildung als Schlüsselbereiche sozialer Integration. Berlin, Allemagne, décembre 2006.
- **Gilles SIOUFFI** et al., 100 fiches pour comprendre la linguistique, Rosny, Bréal, 1999, p. 36.
- **Gilles Verbunt**, op.cit., p.79 ; « Les individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes mais, ce qui est sans doute plus important habitent des mondes sensoriels différents ». Edward T. Hall, op.cit., p.15. Par exemple, W.D Wallis a montré « l'incapacité des insulaires du détroit de Torrès à discriminer les couleurs à la manière occidentale », Geneviève Vinsonneau, op.cit., p.76
- **Giles, Bourhis et Taylor**, 1977Théories de la vitalité ethnolinguistique
- **Goffman E.**, 1974 Les rites d'interaction, Paris, Minuit
- **Goodenough W.**, 1981, Culture, Language and Society, Menlo Park, Californie
- **Graves, K.** (2000). Designing Language Courses : A Guide for Teachers. New York : Heine and Heine
- **Groenez S., Van den Brande I. & Nicaise I.**, (2003), Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische huishoudens. Louvain: Steunpunt LOA.
- **Guide à l'usage des concepteurs d'un Portfolio européen des langues**, Chapitre 6, Günther Schneider et Peter Lenz, 2001, Conseil de l'Europe – www.coe.int/portfolio/fr – Documentation

- **Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation** plurilingue et interculturelle, Sections 1.1.4, 2.2 et 2.3.1, Conseil de l'Europe, 2010
- **Guiraudon Virgine** (2005) : « Le suivi des minorités ethniques aux Pays-Bas », Revue Internationale des Sciences, sociales, vol. 1, n° 183, pp.83-96
- **H. Kooijman & J. Richters**, 2002. Rapportage naar aanleiding van het evaluatieonderzoek'OALT in Utrecht 1999-2002. Amersfoort : CPS
- **H. WALTER**, Le français dans tous les sens, Paris, Ed. Robert Laffont, 1988, p. 159.
- **HAGÈGE, C.** 1998. Discours d'ouverture. In CHAKER (Éd.). Langue et pouvoir. De l'Afrique du Nord à l'Extrême Orient. 1998. Paris : EDISUD.
- **Hakim El Ghissassi**, « Diaspora marocaine : Dissoudre le dilemme de la double fidélité », L'Économiste, Casablanca, no 2411, 29 novembre 2006
- **Hamdouch,B** et al .(1979),Migration de développement /Migration de sous – développement ?,INSEA et SGI, Rabat Amsterdam
- **Hamdouch,B** et al .(1981),Migration internationale au Maroc,une enquête sur ses caractères et ses effets en milieu urbain ,INSEA ,Rabat
- **Hamdouch,B** et al .(2000),Les Marocains Résidant à l'Etranger :une enquête socio-économique, INSEA,Rabat
- **Henry Laurens**, l'orientalisme en France, mise en perspective, dans Le centenaire de l'agrégation d'arabe, Les Actes de la DGESCO, CRDP, Versailles, 2008, p. 23
- **Henry-Lorcerie F.**, 1995, « Les modèles français d'intégration : le cas du Haut Conseil à l'Intégration », CERI Colloque frontières, citoyenneté, intégration, multiculturalisme. Europe - Amérique du Nord - Australie, 16-17 janvier
- **Hofstede**, 2001, Cultures Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organisations Across Nations, Thousand Oaks, Londres. p. 454
- **Holes, C.** (1995). Modern Arabic : structure, functions and varieties. London : Longman Group Limited.
- **J. Guyotat**, Problèmes cliniques concernant le lien de filiation, in Abdessalem Yahyaoui (ss. dir.), Troubles du langage et de la filiation chez les Maghrébins de la 2ème génération, op.cit., p.139
- **J.A. FISHMAN**, Sociolinguistique, Nathan, Paris, 1971, p. 43.

- **Jackson R.**, 2005, Éducation interculturelle et diversité religieuse – Approches fondées sur l'interprétation et le dialogue. Actes de la conférence d'Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004, Éditions du Conseil de l'Europe. p. 52
- **Jackson R.**, 2005, Éducation interculturelle et diversité religieuse . Actes de la conférence d'Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004, Éditions du Conseil de l'Europe. p. 51
- **Jacqueline BILLIEZ**, « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio - didactique », in VEI Enjeux, n° 130, septembre, 2002, pp. 94-96.
- **Jacques Berque** ,L'immigration à l'école de la République, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Paris, La Documentation française / CNDP, 1985, p.43
- **Jacques Berque**, op.cit. ; IGEN, op.cit., pp.39-50 ; HCI, Liens culturels et intégration, op.cit., pp.84 et s. ; Bernard Stasi, Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, Rapport au Président de la République, 2003, p.53
- **Jacques Demorgon**, « Complexité des cultures et de l'interculturel. contre les pensées uniques », Economica, 2010.
- **Jacques Legendre**, Rapport d'information au Senat n°63 (2003-2004), fait au nom de la commission des affaires culturelles, dépose le 12 novembre 2003, sur l'enseignement des langues étrangères, novembre 2003, p.57
- **Jean Duverger, Jean-Pierre Maillard**, L'enseignement bilingue aujourd'hui, Paris, Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel, 1996, p.27
- **Jean PERROT**, La linguistique, Paris, Presses universitaires de France, 1963, p. 123
- **Jérôme Valluy**, Le rejet des exilés, Le grand retournement du droit d'asile, Bellecrombe-en-Bauges, Le Croquant, 2009, p.23
- **Jim Cohen**, « Samuel Huntington dans l'univers stratégique américain », Mouvements, n° 30, 2003/5, pp. 21-30.
- **Jim Cummins**, Linguistic interdependance and the educationnal development of bilingual children, in Review of Educational Research, 1979, 49, pp.222-251
- **Joseph Macé-Scaron**, La Tentation communautaire, Paris, éd. Plon, 2001
- **Kerouach B.**, (1998), « Migration estudiantine récente du Maroc vers l'Allemagne ». In : Berriane et Popp (1998: 75-85).

- **Kerzil J.**, 2002, « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes », Note de synthèse, Carrefours de l'éducation, n°14, juillet-décembre. p. 130
- **Kerzil J.**, Vinsonneau G., 2004, L'interculturel : principes et réalités à l'école, Sides, p. 62.
- **Kymlicka W.**, 1995, Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights, Oxford University Press. Sénat, 2003, Le port du foulard islamique, Service des études juridiques, Les documents de travail du Sénat, n° LC128, 24 p.
- **L.J. CALVET**, La sociolinguistique, 2ème éd., Paris, Presses Universitaires de France, 1996, p.47.
- **Laghzaoui, M.** (2005). Language attitudes towards Arabic in Islamic elementary schools in the Netherlands. In : Languages and Linguistics ; an international journal of linguistics, 15 & 16, pp. 111-132.
- **Laghzaoui, M.** (2006). Berber in the Netherlands : A minority language in a multilingual society. In : A. Abel, M. Stuflesser, & M. Putz (Eds.). Proceedings of the conference : Multilingualism Across Europe, pp. 69-76. Bolzano : EURAC
- **Laura Mijares** (2006) Apprendre à être marocain. Immigration, diversité et école. Madrid : Éditions de l'Orient et de la Méditerranée
- **Laura Mijares** (2006) Apprendre à être marocain. Immigration, diversité et école. Madrid : Éditions de l'Orient et de la Méditerranée
- **Lazaridis M.**, 2001, « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques, VEI Enjeux, n°125. p. 203
- **Le Grand Dictionnaire Encyclopédique de la langue française**, cit., p. 124, p. 642.
- **Lê Than Khoï**, Éducation : cultures et sociétés, Paris, Publications de la Sorbonne, 1991, pp.267-268
- **Le Turc et la Culture turque**, Guide de l'Enseignant Les Livres de l'État, ANKARA, 2010
- **Le Turc et la Culture turque**, Les livres de l'État, Ankara, 2010
- **Leeman Y.** 2003, « School Leadership for Intercultural Education », Intercultural Education, Vol. 14, n°1. p. 33-34
- **Leonard BLOOMFIELD**, Le langage, trad. Janick GAZIO, Paris, Payot, 1970, p. 54.

- **Livre blanc sur le dialogue interculturel**, « Vivre ensemble dans l'égalité », 1.4, p. 10 ([www. coe.int/dialogue](http://www.coe.int/dialogue))
- **Louis-Jean Calvet**, Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique, Paris, Payot et Rivages, 1994, p.263
- **Luc-Deheuvels et Joseph Dichy**, la « masse manquante » : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport du CIDEA), dans Le centenaire de l'agrégation, op. Cit., p. 90.
- **Luciak M.**, 2006, « Minority schooling and intercultural education : a comparison of recent developments in the old and new EU member states », Intercultural Education, Vol. 17, n°1, March.
- **M. ABDALLAH-PRETCEILLE**, « Activités interculturelles à l'école élémentaire », in L'école et la vie, n° 6, mars 1980, p. 16.
- **M. ABDALLAH-PRETCEILLE**, Des enfants non francophones à l'école, quel apprentissage ? Quel français ?, Paris A. Colin, 1982.
- **M. Bruneau**. «Espace et territoires de diasporas», in Diasporas, Paris 1995, Ed. Reclus, page 5.
- **Ma Mung (E.)**, "La Notion de diaspora et les nouvelles formes des migrations internationales", in Colloque Systèmes et dynamiques des migrations internationales ouest-africaines, Dakar, 3-6 décembre 1996, 11 pages ronéotypées.
- **Malek CHEBEL**, Dictionnaire des symboles musulmans, Paris, Ed. Albin Michel, 1995, pp. 48-49.
- **Marie Cegarra**, La mémoire confisquée : Les mineurs marocains dans le Nord de la France, Septentrion, 1999
- **Marie-Rose Moro**, La modernité des enfants de migrants, in VEI-diversité, n°152, mars 2008, p.23
- **Marie-Rose Moro**, Parents-enfants en situation migratoire : une nouvelle clinique des métissages, in Thierry Baubet, Marie-Rose Moro, Psychopathologie transculturelle, De l'enfance à l'âge adulte, Issy-les-Moulineaux, Masson, 2009, p.68
- **Marie-Rose Moro**, Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants, op.cit., p.15
- **Martín Rojo, Luisa** (2010) Constructing inequality in multilingual classrooms. Berlin

- **Martín Rojo, Luisa y Mijares, Laura** (2007) « Seulement en espagnol : une réflexion sur la norme monolingue et la réalité multilingue dans les centres scolaires ». Revue d'Éducation 343 : 93-112
- **Martine Abdallah-Pretceille** , Des enfants non francophones à l'école : quel apprentissage ? Quel français ?, Cahiers de pédagogie moderne n°66, Paris, Armand Colin, 1982, p.166
- **Martine Abdallah-Pretceille**, professeure à l'université de Paris VIII (« Vincennes à Saint-Denis ») en sciences de l'éducation à l'université de Paris III Sorbonne nouvelle 1999, p. 21-22
- **Martine Abdallah-Pretceille**, Quelle école pour quelle intégration ?, Paris, CNDP/Hachette, 1992, pp.15-16
- **MARTINET**, Eléments de linguistique générale, 1991
- **McPake** et. al. (2007) Valoriser toutes les langues en Europe. Graz : European Centre for Modern Languages.
- **Medam (A.)**, «Diaspora/diasporas : archétype et typologie», REMI, vol n° 9, 1993, pp 59-65
- **MELLAKH Kamal**, « L'expansion scolaire et universitaire au Maroc : aspects et enjeux » in V Geisser, S. Ben Sedrine (sous la direction de), Etudiants et diplômés maghrébins en devenir dans les sociétés en mutation : trajectoires d'insertion et itinéraires migratoires, Ed CNRS, Paris 2000.
- **MELLAKH kamal**, les lycéens et la socialisation au Maroc : enquête auprès des élèves des classes Terminales à Rabat. Thèse de doctorat en sociologie. Université Aix Marseille I, 1997.
- **Meryem Marzouki**, Fichiers : logique sécuritaire, politique du chiffre ou impératif gestionnaire ?, in Mouvements, n°62, 2010, « Sous contrôle. Gouverner par les fichiers », pp.85-98
- **Michel Delage, Philippe Pedrot, P. Guinet**, Avant-propos, in Michel Delage, Philippe Pedrot (ss. dir.), Lien familial, lien social, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p.7
- **Michel Hannoun**, L'Homme est l'espérance de l'Homme, rapport sur le racisme et les discriminations en France au secrétaire d'État auprès du Premier ministre chargé des Droits de l'Homme, La Documentation française, 1987.

- **Michel Pagé**, Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, coll. Études et recherches 1993
- **Miloudi Chouja**, L'enseignement de langue et culture d'origine chez les Maghrébins dans le Nord de la France, These d'histoire, ss. dir. Claude Liauzu, Paris 7, 1993, pp.413 et s
- **Mohammed IDRISSE KACEMI**, L'enseignement de la langue et de la culture arabe aux enfants de migrants maghrébins en France, Th. D. , Université Paris VIII, 1998.
- **Mougniotte A.**, 2001, L'éducation face à la diversité culturelle et au droit à la différence », in L. Marmoz, M. Derrij (coord.), L'interculturel en question. L'autre, la culture et l'éducation, Paris, L'Harmattan. p. 39
- **Moulay Taki**, Les caractéristiques socioculturelles des élèves fréquentant l'ELCO marocain en Côte-d'Or, Memoire de Master 1 en Sciences de l'education - Analyse des systemes educatifs, Universite de Bourgogne, 2010
- **Müller Romano** (1996), « Sozialpsychologische Variablen des schulischen Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern ». In: Schneider Hansjakob et Hollenweger, Judith (éd.) (1996): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit - Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern, Suisse. P. 33-89.
- **Obin J.-P., Obin-Coulon A.**, 1999, Immigration et intégration, Paris, Hachette Éducation. p. 108
- **P. Meyer-Bisch** (éd.), 1998, Les droits culturels. Projet de déclaration. Paris / Fribourg, Unesco, / Editions universitaires.
- **Penninx, R.** et al. (1998). Etnische minderheden en de multiculturele samenleving Groningen : Wolters-Noordhoff
- **Peter Sloterdijk**, Le palais de cristal. À l'intérieur du capitalisme planétaire. Pluriel, 2008
- **Phillipson, R.** (1992) Linguistic imperialism. Oxford : Oxford University Press
- **Pierre Bréchon et Olivier Galland** , L'individualisation des valeurs. Armand Colin. 2010.
- **Pierre Tévanian, Sylvie Tissot**, Les mots sont importants, 2000-2010, Montreuil, Ed. Libertalia, 2010, pp.181 .

- **Pierre Vermeren**, France-Maroc : je t'aime, moi non plus , Orient XXI, 22 janvier 2015
- **Porcher,1981**, L'éducation d'enfants de travailleurs migrants en Europe, Strasbourg, Conseil de l'Europe. p. 55
- **R. Establet**, L'école est-elle rentable ?, Puf, 1987
- **R. TITONE**, Le bilinguisme précoce, trad. fr., Bruxelles, Ch. DESSART, 1972, p. 11
- **Ralph Linton**, Le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod, 1999 (2ème éd. française), p.33
- **Raymond Boudon** , L'inégalité des chances ,1979
- **Relaño Pastor, Ana M.** (2009) « Policy and practice in Madrid multilingual schools ». Theory and Practice, volume 48, issue 4 : 258-268
- **Rey**, 1994, « Savoir scolaire et relation à autrui », Cahiers pédagogiques, n°367-368, p. 8-9
- **Reyvon Allmen M.**, 1984, Pièges et défis de l'interculturalisme, Education permanente, n°75. p. 69
- **Robert Berthelier**, Enfants de migrants à l'école française, p.60., p.103
- **Roggenthin H.**, (1998), « À propos de la situation sociale des étudiants marocains dans l'agglomération de Francfort-Mayence-Wiesbaden ». In : Berriane et Popp(1998: 87- 93 Statistisches Bundesamt (éd.), (2012f), Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen Wintersemester 2011/2012. Fachserie 11 / Reihe 4.1. Wiesbaden, Allemagne, 4 septembre 2012
- **Roland BRETON**, Atlas des langues du Monde, Paris, Edition Autrement, 2003, p.36
- **Roosens E.**, (2012), Eigen taal en cultuur in het licht van de globalisering. Moslims in Vlaanderen en Brussel. In: C. Timmerman, N. Clycq & B. Segaert (eds.). Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context. Gand: Academia Press.
- **Rottiers S., Defrancq E. & Rouwens E.**, (2004), Allochtone studenten aan de UA. Een statistische situatieanalyse van 1993 tot 2003, aangevuld met een literatuurstudie over.
- **Roxane Silberman et Irène Fournier**, « Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénalité ethnique ancrée dans le temps », Revue française de sociologie, 47-2, 2006

- **Ruiter, J.-J. de.** (1989). Young Moroccans in the Netherlands : an integral approach to their language situation and acquisition of Dutch. Utrecht University: PhD thesis
- **Ruiz, R.** (1984) « Orientations in language planning ». NABE Journal 8 (2) : 15-34.
- **Bourdieu, Pierre** (1982) Ce que parler veut dire. Paris : Fayard
- **S. ABOU,** L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation, Ed. Anthropos, 1986, p. 31.
- **S. MOSCOVICI,** La psychanalyse, son image et son public, Th. Lettres, Paris, Presses Universitaires de France, 1961, pp. 26-27.
- **Saidi, R.** (2001). The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan pupils in elementary schools in the Netherlands : a study on proficiency status and input. Tilburg University : PhD thesis
- **Sakkouni Ahmed,** Ecole, immigration, Rapport a la pluralite linguistique et culturelle, Thèse de sciences de l'éducation, ss. dir. Bernard Charlot, Paris 8, 1996 p.66
- **Sayad,** L'immigration et les paradoxes de l'altérité. T. 1 et 2. Raison d'agir
- **Sayad,** La double absence. Seuil. 1999
- **Schnapper D.,** 1995, « L'école du citoyen », in Identités et cultures à l'école, Migrants formation, n° 102, CNDP. p. 148
- **Selim Abou,** L'identité culturelle, Relations interethniques et problèmes d'acculturation, Paris, Hachette, 1995, p.83
- **Serge Boulot, Danièle Boyzon-Fradet,** Un siècle de réglementation à l'école, in Geneviève Vermes, Josiane Boutet (ss. dir.), France, pays multilingue, Tome 1, op.cit., pp.165-166. Revue d'histoire, n°7, juillet-aout 1985, p.55
- **Shadid, W.** (1979). Moroccan workers in the Netherlands. Leiden University : PhD thesis. Smeets, H. et al, (1998). Jaarboek Minderheden 1998. Houten : Bohn Stafleu Loghum, Koninklijke Vermande.
- **Sheffer (G.),** «Wither the study of ethnic diasporas ? Some theretical, definit-tional, analytical and comparative considerations» in Prevlakis (G.), (ed), The networks of Diasporas, L'Harmattan, Paris, 1996, pp.37-46.
- **Simone Weil** considère l'enracinement comme « le besoin le plus important et le plus méconnu de l'âme humaine ». (L'enracinement. Prélude à la déclaration des devoirs envers l'être humain, Paris, Gallimard, 1949, p.61)

- **Stéphane Hessel**, Immigrations : le devoir d'insertion, synthèse du rapport du groupe de travail "Immigration" du Commissariat général du Plan, La Documentation française, 1988
- **Tariq Ragi** (coord.), Les territoires de l'identité, Paris/Amiens, La Licorne/L'harmattan, 1999, p.12
- **Taylor C.**, 1994, Multiculturalisme. Différence et démocratie, Paris, Aubier.
- **Tesser, P. & Iedema, J.** (2001). Rapportage Minderheden 2001. Den Haag : Sociaal en Cultureel Planbureau
- **Thank Khoi**, 1995, mai, Pluralisme et éducation : perspectives générales », Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée, Revue francophone d'éducation comparée, n°48. p. 15
- **Theo Van Gogh** a été assassiné par un Néerlandais d'origine marocaine, de confession musulmane.
- **Thomas Deltombe**, L'Islam imaginaire : la construction médiatique de l'islamophobie en France : 1975-2005, Paris, éd. La Découverte
- **Tobie Nathan**, Préface, in Claude Mesmin, Les enfants de migrants à l'école. Réussite, échec, Grenoble, La pensée sauvage, 1993, p.20
- **Tobie Nathan**, Préface, in Claude Mesmin, Les enfants de migrants à l'école. Réussite, échec, Grenoble, La pensée sauvage, 1993, p.20
- **Tullio DE MAURO**, Une introduction à la sémantique, Paris, Payot, 1969, p. 48, cité par CALVET, 1996, p. 47.
- **Vermès (G.) & Boutet (J.)** (dir.), France, pays multilingue, Tome 2 :, Pratiques des langues en France, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 128-140
- **Vermès, G.**, 1997, La dynamique interculturelle dans l'éducation en France. DiversCité Langues.
- **Vinsonneau**, 2002, L'identité culturelle, Paris, Armand Colin p. 60
- **W. LABOV**, Sociolinguistique, trad. A. KIHM, Paris, Ed. de Minuit, 1976, p. 338.
- **Walo Hutmacher**, in Micheline Rey (rapporteuse), La culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000. Colloque de Strasbourg, 18-20 janvier 1983, Conseil de l'Europe, 1983, Projet n°7 CDCC, DECS/EGT(83)10, p.29

- **Willaime J.-P.**, 2005, « Identité culturelle et identité religieuse », in : La sensibilisation non confessionnelle au fait religieux : quelles contribution à la citoyenneté démocratique, Rapport de la journée d'études des IONG au Conseil de l'Europe, COE.H.1.5/2005 ED, 28 avril. p. 27
- **Y. Calvet.** Le marché aux langues, Éditions Plon 2002 ; Pour une écologie des langues du monde Plon, 1999
- **Y. CASTELLAN**, Initiation à la psychologie sociale, Paris, Armand Colin, 1970, p. 207.
- **Yahya Cheikh**, « L'enseignement de l'arabe en France : les voies de transmission », in Hommes et migrations, numéro consacré à l'arabe en France, Publications du ministère de la Culture, Délégation générale à la langue Française et aux langues de France .
- **Zakya Daoud**, Marocains des deux rives, Ed. L'Atelier, 1997 ; Ibid., « Marocains de France et d'Europe », un numéro de la revue Hommes & Migrations, mars 2003
- **ZEROULOU Zaihia**, « la réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation » Revue Française de sociologie Volume XXIX, 1998 PP 447-470

Textes juridiques :

- Accord bilatéral du 14/11/83 publié dans le journal officiel en 1991.
- Charte nationale pour l'éducation et la formation, Maroc 2000
- Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975
- Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 « Enseignements de langues nationales a l'intention d'élèves immigrés dans le cadre du tiers temps pédagogique des écoles élémentaires », in BOEN n°15 du 17 avril 1975
- Circulaire n°77-345 du 28 septembre 1977
- Circulaire n°77-345 du 28 septembre 1977 « Mise en place de cours de langues et de civilisations nationales en dehors du temps scolaire dans les collèges a l'intention des élèves étrangers scolarisés dans ces établissements », in BOEN n°36 du 13 octobre 1977,
- Circulaire n° 81-238 du 01-07-1981, 09-07-1981, n° 27 ; BOEN, 1981, Circulaire n° 81-536 du 28-12-1981, 12-01-1982, hs n°1 ; BOEN, 1982, Circulaire n° 82-128 du 19-

03-1982, 01-04-1982, n° 13 ; BOEN, 1982, Circulaire n° 82-589 du 15-12-1982, 15-12-1982,

- Circulaire du 22 Mars 1985 relative à la mise en œuvre du transfert de compétence en matière d'enseignement.
- Circulaires 86-121 du 13 mars 1986 et 90-270 du 9 octobre 1990 précisent leur organisation et leurs missions. B.O. n° 13 du 3 avril 1986.(France)
- Constitution Marocaine 2011/ **Articles 16, 17, 18, 30, 163**
- Convention de 1975 , Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975 *B.O.E.N.* du 17 avril 1975, n° 15
- Dahir n° 1-90-79 du 20 hja 1410 (13 juillet 1990) portant promulgation de la loi n° 19-89 créant la Fondation Hassan II pour les Marocains résidant à l'étranger.
- Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet — 6 août 1982
- Déclaration des Droits de l'Enfant, 20 Novembre 1959, principe 7
- Déclaration universelle des droits de l'homme / 10 décembre 1948 ,Article 22 .
- Directive n°77/486/CEE du 25 juillet 1977
- Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 1966, article 27
- Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 1992, articles 2 et 4
- Loi d'orientation n° 89-486 du 10 Juillet 1989.
- Loi n°2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration, JORF n°170 du 25 juillet 2006, page 11047 ; Loi n°2007-1631 du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile, JORF n°270 du 21 novembre 2007, page 18993 ; Loi n°2011-672 du 16 juin 2011 relative à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité, JORF n°0139 du 17 juin 2011, p.10290. v. Danièle Lochak, Rupture... ou engrenage? in *Plein droit*, mars 2011, n°88 « Immigration : l'exception faite loi »
- Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, pp.88
- loi no 93-1027 du 24 août 1993, dite « Loi Pasqua ». Par rapport à la loi de 1986
- Loi organique n° 02.12 relative à la nomination aux hautes fonctions
- Note de service N° 83-165 du 13 Avril 1983 relative à la scolarisation des enfants immigrés et à la préparation de la rentrée scolaire 1983.

Ministères

- ministère Chargé des Marocains Résidant à l'Etranger et des Affaires de la Migration
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en France
- Ministère de la Prévision et du plan 2001,
- Ministère marocain de l'Education Nationale/Maroc

Institutions :

- Bank Al Maghrib (2005 et 2006).
- Conseil de communauté marocaine à l'étranger (CCME),
- Conseil de l'Europe, 1986
- Division de la coordination économique et du plan, 1973, p.48
- Fondation Mohammed V pour la solidarité (faciliter les retours vacanciers des MRE).
- Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger
- Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger MAROCAINS DE L'EXTERIEUR 2007
- Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger MAROCAINS DE L'EXTERIEUR 2013
- Haut Commissariat au Plan (2014), Recensement général de la population et de l'habitat
- Haut-commissariat au Plan, Enquête de 2005 sur l'insertion socio-économique dans les pays d'accueil des Marocains résidant à l'étranger
- Haut Conseil à l'intégration (HCI), Relever les défis de l'intégration à l'école, Paris, La documentation française, 2011, p.3
- Office des changes/Maroc

Publications de la Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Etranger

Droits des Marocains en France ,2014

Emigration Maghrébine et Mondialisation (L'immigré au cœur du Développement , 2004 ,
Edition : Diwan 3000

Livres scolaires et Contes pour Enfants, 2004, Edition : Les Belles Couleurs

Marocains de l'Extérieur 2003, Publications de la Fondation Hassan II pour les MRE

Marocains de l'Extérieur 2007, Publications de la Fondation Hassan II pour les MRE

Marocains de l'extérieur 2013, Publications de la Fondation Hassan II pour les MRE

Marocains de l'Extérieur et Développement ,2005 ,Edition : Imp. Top Press

Marocains Résidant à l'Etranger, Précarité et droits humains, 2009

Commissions, instituts et centres de recherches :

- CBS. (2010). Allochtonen in Nederland. Voorburg/Heerlen : Centraal Bureau voor de Statistiek
- Centre d'analyse stratégique, France 2006, colloque « statistiques ethniques »
- Collectif Migration et Traite des êtres humains, Les Droits de L'enfant : Une perspective européenne. Conseil de l'Europe, 1996
- Commission des Communautés européennes (2002) Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006. Bruxelles : Commission des Communautés européennes.
- Commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, l'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, Ed Eurydice Bruxelles 2004
- Enquête sur la mobilité étudiante marocaine vers l'international (e-memi) réalisée en 2009.
- Étude de l'Institut national de statistiques et des études économiques français (INSEE)2008
- INE: Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación (curso 2011/2012),El gasto medio por alumno fue de 822 euros en la enseñanza pública, 1.549 euros en la privada concertada y 3.627 euros en la privada sin concierto”. Notas de prensa, 28/12/ 2012. A ce titre, en 2011 les parents marocains ont investi 117,895 millions d'euros.
- institut de sondage français BVA
- Institut national d'études démographiques, l'INED de décembre 1993
- Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES) University of Amsterdam. Kraal & Heelsum, 2002
- L'Institut du Monde Arabe, Rapport d'activité 2003, Perspectives – Projets, 2004.
- La lettre de la société des amis de l'Institut du Monde Arabe, janvier - mars 2004.

- Observatoire de la Communauté Marocaine à l'Étranger
- OCDE, « Points forts des élèves issus de l'immigration – Une analyse des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003 », Paris, OCDE, 2006
- Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation Nationale. L'enseignement de la langue et de la culture d'origine. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Rapport n° 2005-090. Rapporteurs : Jean David & Bruno Levallois. Mars 2006
- rapport du CHEAM , document n° 192, p.13
- Rapport HCI - L'Islam dans la République – 2000.
- Statistics Netherlands : Annual Report on Integration, 2012.p.13.
- Statistisches Bundesamt (éd.), (2012e), Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr2011/2012. Fachserie 11 / Reihe 1. Wiesbaden, Allemagne, 4 septembre /30 octobre 2012/ 21 janvier 2013

Colloques et séminaires

- Actes du colloque international : Les évolutions de la recherche sur les migrations internationales au Maroc , Association Marocaine d'Etude et de Recherche sur les Migrations (AMERM)
- Colloque « Français-arabe, arabe-français : construire ensemble dans une perspective plurilingue », Institut du monde arabe, 13-14 novembre 2003, Paris.
- Séminaire « Savoirs & Pouvoirs : figures de la transmission, « Journée d'étude du Centre d'études arabes, CREA, EA 1734, Université Paris 3 (Sorbonne nouvelle), IEP, Lumière Lyon2/ Gremmo, 2007
- Unesco, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, rapport final, doc. CLT/MD/1 (novembre 1982), « Rapport général », p. 4

Associations :

- Association Marocaine de Recherche et d'Echange Culturel (AMREC) (2000). Tamazight dans la charte de l'éducation et de la formation ou la politique de la discrimination linguistique. Rabat : Publication de l'AMREC.
- Annuaire des mosquées, Paris, éd. Association La Boussole, 2000 (1re éd.); L'Annuaire musulman, Paris, éd. Orientica, 2008.

Presse et Revues

- Hommes et Perspectives / Strasbourg, juillet 1992, , Marseille, 1993
- **Antonio Perotti**, Le rôle fondamental du rapport entre l'espace scolaire et l'espace familial dans la scolarisation des enfants étrangers, in Migrants-formation, n°38-39, mars 1980, « Langues et cultures immigrées », p.12
- Langues et cité « Vitalité de l'arabe maghrébin et création artistique en France » ; numéro consacré à l'arabe en France, Publications de la Délégation générale à la langue Française et aux langues de France, octobre 2009, no 15, pp. 4-5 ; « L'arabe maghrébin à l'Inalco : enseignement et recherches », p. 9
- Le Figaro Magazine, 25 juin 2005
- Le Journal Centre Presse, 22 Mars 2006
- Le Monde du 9 septembre 2009, « L'arabe chassée des classes ».
- Le Nouvel Observateur, 30 novembre au 6 décembre 1984.
- Le Point, 1er avril 1987.

Sitographie:

- <http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/forum.aspx>
- <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2016/04/28/vers-la-fin-des-elco-enseignements-des-langues-et-cultures-dorigine-qui-entreront-dans-le-droit-commun-http://afda.123.fr>.
- <http://amf.chez.com/migrationmaro.htm>
- <http://ec.europa.eu/europe2020/>
- <http://www.educacion.es/cide/espanol/innovacion/hispanomarroqui/>
- <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>
- <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>
- <http://www.europaforum.public.lu/> , Le taux du décrochage scolaire en Espagne est un des plus élevés d'Europe, il est de 31,2%, soit le double de la moyenne européenne située à 14,4%. V. Europe 2020 : une stratégie économique européenne pour les dix prochaines années en discussion .
- <http://www.lalibre.be> ; 1/2 siècle d'immigration belgo-marocaine LAPORTE question-au-gouvernement/
- http://www2.ac-lille.fr/arabe/10_des_monuments_et_des_villes.htm

- <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/4/language/fr-FR/>
- <http://www.marocainsdumonde.gov.ma/fr>
- www.coe.int/lang/fr – Événements 2007
- www.sudinfo.be Publié le Mardi 15 Juillet 2014
- <http://www.e-madrassa.ma>
- <http://www.e-taqafa.ma/>
- <http://www.apprendre-l-arabe.fr>
- <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2016/04/28/vers-la-fin-des-elco-enseignements-des-langues-et-cultures-dorigine-qui-entreront-dans-le-droit-commun-question-au-gouvernement/>