

Claude CORTIER,

UMR ICAR (Université de Lyon) et laboratoire LISODIP (ENS de Bouzaréah)

« L'enseignement des langues à l'école publique au Maroc : construction des savoirs, identités et citoyenneté ». Compte rendu de lecture de la thèse de Chloé Pellegrini

La thèse de doctorat de Chloé Pellegrini ¹ en sociologie, intitulée « L'enseignement des langues à l'école publique au Maroc : construction des savoirs, identités et citoyenneté » a été soutenue le 7 novembre 2019 à l'université d'Aix Marseille, devant un jury pluridisciplinaire². L'auteure a bien voulu nous la communiquer dans son intégralité, avant publication.

Cette thèse qui rejoint par divers aspects les analyses sur les représentations et pratiques didactiques de deux thèses soutenues en 2019 à l'université Chouaib Doukkali (A. Afnakar et M. Haddar) et l'article de Haddar dans ce volume d'*Action didactique*, nous semble à même d'éclairer les toujours actuelles relations et tensions entre langues-cultures au Maroc par une étude approfondie des cultures d'enseignement/apprentissage pratiquées au sein de l'école publique marocaine et des représentations et idéologies associées.

Dans un premier temps, la thèse retrace les débats suscités par les questions linguistiques depuis l'Indépendance, plus récemment focalisées sur le conflit entre les deux principales langues d'enseignement (arabe littéral officiel et français) ou entre l'usage scolaire des variétés d'arabe (arabe littéral vs darija). Ces questions qui mobilisent régulièrement l'opinion et les media, jusqu'à la parole royale (Cortier, Nait Belaid, 2019) « contribuent à développer des idéologies linguistiques qui enferment ces langues dans des univers de références « clos sur eux-mêmes et en opposition les uns face aux autres » (C. Pellegrini désormais C.P., résumé). Le premier chapitre, plus spécialement, montre comment le système éducatif national marocain demeure « prisonnier de ces affrontements idéologiques et de l'ambivalence des décideurs des politiques éducatives depuis l'indépendance » (C.P., p. 95).

¹ LAMES, CNRS, ED 355 « Espaces, Cultures, Sociétés »

² Rahma Bourquia, Université Mohamed V, Rabat ; Philippe Blanchet Université Rennes 2 ; Catherine Miller, Aix-Marseille Université ; Françoise Lorcerie, Aix-Marseille Université ; Jean-Paul Payet, Université de Genève ; Frédéric Abécassis IFAO, Le Caire, Egypte - ENS de Lyon ; Yolande Benarrosh Aix-Marseille Université, Directrice de recherche.

Pour citer cet article : CORTIER, Claude (2019). « L'enseignement des langues à l'école publique au Maroc : construction des savoirs, identités et citoyenneté ». Compte rendu de lecture de la thèse de Chloé Pellegrini. *Action Didactique*, [En ligne], 4, 152-158. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad4/Cortier.pdf>

CP reprend à son compte les travaux de sociologie des curricula et notamment ceux de J.C. Forquin³ pour qui l'institution scolaire fonctionne comme un « opérateur de sélection et de transmission culturelles » afin d'assurer « la transmission intergénérationnelle de la culture » (Forquin, 2008 : 9). Il définit l'école comme : « [...] le creuset où s'élaborent des postures cognitives, des compétences et des dispositions qui constituent en quelque sorte le noyau d'une culture scolaire *sui generis* qui peut marquer de son empreinte les modes de pensées et les formes d'expression caractéristiques d'une société donnée, contribuant ainsi à façonner la personnalité intellectuelle d'une nation ou d'une civilisation. » (2008 : 17, cité par CP, p. 30).

Au-delà des aspects de politique linguistique, la thèse vise à démontrer que « les différentes langues en présence sont l'objet de constructions idéologiques, de systèmes de représentations et de pensées légitimes de la part de l'institution scolaire (à travers les curricula et les manuels), ces systèmes étant ensuite aménagés, en partie intériorisés et interprétés par les enseignants qui les transmettent à leurs élèves, puis par les élèves eux-mêmes » (C.P. : 377). Ces idéologies linguistiques sont représentées et essentialisées par les acteurs comme des propriétés ou des qualités intrinsèques à chaque langue, comme s'il était dans sa nature d'être telle et d'incarner telle valeur ou tel monde de référence et correspondent à des formats pédagogiques, des « formes scolaires » spécifiques (Vincent, Lahire, Thin, 1994).

L'originalité de cette thèse de sociologie et sa contribution à la sociodidactique peuvent sans doute être attribuées au riche parcours de Chloé Pellegrini : enseignante de Lettres classiques en France puis à l'étranger, formation en Master en anthropologie à Londres, activités de recherche au Maroc et notamment à Marrakech depuis 2013, puis, dans le cadre de la coopération franco-marocaine, activités de formation auprès d'enseignants de langue française et de disciplines scientifiques, formation d'inspecteurs et contribution à l'élaboration de référentiels.

Ces formations didactiques et sa connaissance de la darija, les bonnes relations entretenues avec les responsables académiques ont permis à Chloé Pellegrini de pénétrer régulièrement au sein des établissements scolaires et d'obtenir ensuite les autorisations nécessaires pour une enquête de type ethnographique de deux ans constituée principalement d'observations longues dans neuf établissements⁴ pour les cinq langues d'enseignement et/ou langues enseignées : arabe, français, anglais, espagnol, amazigh et d'entretiens

³ Forquin Jean-Claude, 2008, *Sociologie du curriculum*, Presses Universitaires de Rennes.

⁴ Trois écoles primaires, trois collèges et trois lycées en milieux urbain et périurbain dans trois localités différentes de deux régions du royaume.

avec divers acteurs de l'école : responsables administratifs, inspecteurs, directeurs d'établissements, enseignants, élèves, anciens élèves et parents.

On va retrouver ainsi pour chaque langue les mêmes questions de recherche abordées dans trois grands chapitres (4,5,6) : Comment chacune de ces langues en présence est-elle construite par l'école publique marocaine depuis les curricula jusque dans les modalités d'enseignement dans les salles de classe ? Comment est-elle enseignée et quelles performances sont valorisées dans chacune? Quelles représentations de cette langue sont véhiculées par ces enseignements ? Comment se construit le savoir dans cette langue et quel savoir légitimé et valorisé est transmis ?

Il y est montré d'une part que l'arabe et le français sont enseignées comme « des langues de haute culture » (cf. Haddar dans ce numéro) : l'arabe dans sa sacralité et sa vocation patriotique et le français « mis à distance et figé dans son prestige de la littérature française classique ».

D'autre part, l'anglais et l'espagnol sont enseignés comme des langues étrangères ancrées dans l'actualité. L'anglais serait selon cette étude, la seule langue enseignée véritablement comme un medium d'expression de soi, d'appropriation personnelle et de réflexivité sur le monde tandis que l'espagnol serait traité avec une dimension plus normative. Nous y reviendrons.

Arabe et français

L'analyse comparée des programmes montre que, pour l'école primaire et à l'exception de quelques différences, les programmes de l'arabe et du français sont proches, « à cela près que l'insistance sur les valeurs et la civilisation est bien plus appuyée pour l'arabe et que quelques thèmes d'aspects pratique, utilitaire et d'actualité sont présents pour le français comme « l'hygiène », « la sécurité routière » ou « l'économie ».

Les pratiques de littératie dans l'enseignement de l'arabe et du français sont proches également dans les modalités de « lecture-récitation » qui célèbrent des langues de tradition académique, langues complexes sur les plans littéraire, linguistique et grammatical. Tandis que l'arabe représente l'identité, la communauté, le français serait construit en négatif comme un monde de contre-identité, dont les valeurs occidentales ne peuvent que difficilement être valorisées. « Les deux langues sont en quelque sorte traitées et figées en sœurs ennemies : elles sont chacune construites comme incarnant des mondes de références et des cultures en opposition et en compétition [...] ».

Nombre d'enseignants d'arabe considèrent qu'ils ont pour mission de transmettre des valeurs morales basées sur l'islam, l'amour de la patrie et du

Roi. Ils pratiquent une pédagogie de la mémorisation et de la récitation, qui favorise l'incorporation d'un sentiment d'appartenance collective. Récitations pour lesquelles fluidité et rapidité sont appréciées et réponses à des questions par des mots isolés sont les modes de participation ritualisés des élèves. C.P. propose pour cet enseignement le concept de « littératies identitaires ».

Du côté du français, C.P. a pu observer dans plusieurs cours une pédagogie élitiste qui s'adresse aux meilleurs élèves (des premiers rangs), souvent des filles, provenant d'écoles privées, tandis que le reste de la classe reste silencieux et désintéressé. Les entretiens avec les élèves/étudiants montrent leur incompréhension voire souvent un rejet du français qui leur est enseigné, un français scolaire, académique, différent du français de communication, dont on sait qu'il conserve aujourd'hui encore un rôle déterminant sur les plans économique, professionnel mais aussi culturel à travers les media, les événements et les publications francophones. Lors d'un groupe focus avec des élèves de Tronc Commun, ceux-ci soulignent combien la langue des cours de français est difficile, incompréhensible, ils ne voient pas à quoi elle peut leur être utile en dehors des examens scolaires. Même les quelques élèves qui réussissent en français, qui ont de bons résultats et sont intéressés par les cours font le même constat : « en ne valorisant qu'une langue littéraire et technique dans les enseignements » (C.P., p.389), l'école leur entrave l'accès aux variétés communicationnelles enseignées jusqu'ici dans les écoles privées.

Dans les deux cas, et bien que de manière différente, la thèse conclut que ces deux langues ne sont pas enseignées de manière à former les élèves à se les approprier, à être « des locuteurs-auteurs autonomes » (C.P., p.418) dans ces langues.

Dans les cours d'expression orale en français observés par C.P., les élèves écrivent d'abord ce qu'ils vont dire avant de s'exprimer : « toute parole validée est fixée par écrit immédiatement ». Ce fonctionnement, où « les élèves ne sont quasiment jamais auteurs », « bride toute spontanéité, toute tentative, de faire sienne une langue vivante, de la faire vivre pour soi dans son rapport aux autres, au monde et à soi-même » Ainsi, « la langue française n'est-elle pas traitée comme une langue d'expression personnelle que l'on peut s'approprier pour s'exprimer oralement puisque l'on recourt systématiquement à l'écrit premier comme medium de l'expression orale » (CP, p.329). Dans ces classes scripto-centrées, les élèves ne sont pas invités à « improviser » mais à préparer leur prise de parole dans un vocabulaire recherché qui ne doit pas être, du « français parlé », « vulgaire » ou « dialectal ».

Les étudiants du groupe focus conduit par C.P. racontent combien souvent en classe les « mauvais » élèves en français étaient méprisés par leurs enseignants

de français, parfois moqués voire humiliés parce qu'ils ne comprenaient pas le cours, faisaient des erreurs ou prononçaient mal un mot (CP, p.394).

Les observations de CP rejoignent celles réalisées par Asmaâ Afnakar, dans sa thèse « L'étayage (inter) culturel dans la compréhension en lecture : étude des gestes professionnels d'enseignants du cycle secondaire collégial »⁵, où elle a pu montrer des écarts significatifs entre le prescrit et le réel, la primauté des compétences textuelles et des genres discursifs et une quasi absence de médiation interculturelle. Les enseignants, écrit-elle, ne lisent pas les textes officiels et se contentent de suivre une tradition professionnelle ancrée dans le terrain (Afnakar, 2019 : 243). Ils sont obnubilés par l'achèvement du programme et du manuel. Certains pensent que les textes littéraires ne sont pas à la portée des apprenants et, par conséquent, les réduisent aux éléments qu'ils croient intelligibles pour eux, sans les rapporter à leur univers culturel.

En analysant l'agir professionnel enseignant, Afnakar montre également « qu'une posture de contrôle et un pilotage serré dominant la gestion du cours, ce qui aboutit souvent à un contre-étayage : les enseignants vont répondre à la place des apprenants pour gagner du temps.

Ainsi, les représentations des enseignants qui « typifient leur public selon son origine et son niveau » (Afnakar : 228) contribuent fortement à conditionner les pratiques et à perpétuer une image très scolaire du français et très stéréotypée des Français et de leur culture, ce que confirme la thèse et l'article de M. Haddar dans ce même volume. CP souligne cependant combien les enseignants de français conservent une forte admiration pour le français de France et sa littérature, rejettent l'idée d'une marocanisation du français et se démarquent de leur propre environnement et de leurs collègues dont ils sont parfois rejetés ou mal vus, car ils peuvent être soupçonnés de transmettre des valeurs contraires aux valeurs nationales.

Dans les entretiens conduits par C.P., certains bacheliers et étudiants voient dans les programmes de français une volonté des dirigeants visant à les empêcher de réussir socialement et professionnellement ; ce sentiment d'exclusion sociale délibérée serait partagé par beaucoup de jeunes gens et leurs familles. La langue française fait partie « des cristalliseurs de cette remise en cause sociale et politique de l'institution scolaire par les élèves et anciens élèves de l'école publique » conclut-elle (C.P., p.397).

⁵ Thèse de doctorat, sous la direction de A. Mabrou, soutenue à l'université Chouaib Doukkhali en mars 2019

Anglais et espagnol

Les entretiens et observations de C.P. avec les élèves, bacheliers et étudiants interrogés montre un rapport à l'apprentissage de l'anglais et l'espagnol « beaucoup plus simple et détendu : ils sont souvent « avides d'apprendre l'anglais - beaucoup moins l'espagnol - et ne se sentent pas menacés ni terrifiés par les cours de ces langues » (C.P., p.383). Ils trouvent l'anglais facile, ont souvent du plaisir à l'apprendre, apprécient les contenus proches de leurs propres préoccupations et centres d'intérêt, renforcés « par l'imagination de l'ailleurs attirant des pays anglo-saxons qu'ils affectionnent en dehors de l'école » (Idem). C'est pour eux une langue qui n'est « ni intimidante et paralysante comme le français ». Ils en parlent comme d'une langue « où on peut parler sans peur de faire de fautes », où on peut dire ce que l'on souhaite, la langue vient après...

« Alors que le français est associé à des jugements qui stigmatisent, l'anglais est ainsi associé à une langue où l'on est libre d'exprimer ce qu'on veut comme on le veut sans peur d'être jugé » (C.P., p.396). C'est une langue de liberté, de l'expression de soi, on peut parler de ses goûts, on peut sans contraintes, y comparer et mettre en comparaison les cultures. La discipline y est plus souple et C.P. note que les classes sont souvent vivantes voire bruyantes car la participation des élèves est massive et on y travaille en groupe ou en binômes.

La position de l'espagnol est plus ambiguë que celle de l'anglais et les professeurs constatent désormais un certain désintérêt au profit de l'anglais. Bien que les programmes présentent également une visée pragmatique, avec « des orientations sur les questions sociétales ou le marché de l'emploi, qui sont censés donner des outils concrets » (CP, p.374), l'espagnol apparaît comme « une langue d'expression plus normative » que l'anglais, mêlant « volonté d'autonomisation » des élèves et « injonctions prescriptives qui rétablissent la parole d'autorité » (CP, p.411).

Pour ces deux langues, CP propose le concept de « littératies pragmatiques ». Nous pouvons souligner que les manuels utilisés en Algérie pour l'anglais et l'espagnol (*Ambito*) au cycle secondaire présente des caractéristiques similaires.

Il est difficile de conclure en quelques mots sur ce très sérieux et volumineux travail au sein duquel nous avons, pour ce compte rendu, sélectionné les analyses concernant les cultures d'enseignement/apprentissage des langues

d'enseignement et langues étrangères enseignées⁶. Les conséquences qui en découlent sur le plan sociologique sont de nature à conforter l'idée que nous avons évoquée dans d'autres travaux : la « fracture linguistique » (Messaoudi, 2013) correspondrait également à une fracture sociale⁷. CP elle-même conclut que dans les régions de son enquête, les deux langues qui emportent l'adhésion des élèves et étudiants interrogés, telles qu'elles sont enseignées par l'école publique et présentées dans les discours des adultes de l'école, sont l'arabe et l'anglais, mais que ces deux langues ne sont pas actuellement celles qui sont les plus valorisées dans la société et sur le marché de l'emploi. De là pourrait s'expliquer une certaine rancœur populaire contre l'école publique, car ces langues ne donnent pas accès aujourd'hui – mais pour combien de temps encore ? -aux savoirs utiles pour l'intégration sociale et économique de ses élèves.

Références bibliographiques

- Afnakar, Asmaâ (2019.) « L'étayage (inter) culturel dans la compréhension en lecture : étude des gestes professionnels d'enseignants du cycle secondaire collégial », Thèse de doctorat, Université Chouaib Doukkali, El Jadida.
- Cortier, Claude., Nait Belaid, Youssef (2019). « Enseignement bi-/plurilingue au Maroc : état des lieux et perspectives en éducation et formation », in Causa, M. & Stratilaki S., (Eds) *Distance(s) entre les langues. L'exemple de l'enseignement bilingue*, E.M.E., Collection Proximités, 222-239.
- Forquin Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*, Presses Universitaires de Rennes.
- Haddar, Mohamed (2019). Les influences des langues maternelles sur l'apprentissage du français au lycée marocain : représentations et pratiques pédagogiques, Thèse de doctorat, Université Chouaib Doukkali, El Jadida.
- Vermeren Pierre (2000). *La formation des élites par l'enseignement supérieur au Maroc et en Tunisie au vingtième siècle*, Thèse de doctorat d'histoire, Université Paris VIII.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 11-28.

⁶ Faut de connaissance de cette langue, C.P. n'a pas d'observations suffisantes pour les classes de classe de langue amazighe.

⁷ Vermeren, P. (2000) cité par CP (p. 83) va jusqu'au concept de « ségrégation sociale ».