



HAL
open science

L'intégration scolaire des élèves allophones dans les écoles publiques marocaines du primaire et la problématique de la langue de scolarisation

Idriss Alhoureibi

► To cite this version:

Idriss Alhoureibi. L'intégration scolaire des élèves allophones dans les écoles publiques marocaines du primaire et la problématique de la langue de scolarisation. Linguistique. Université Ibn Tofail [Kenitra], 2021. Français. <NNT : >. <tel-04124921>

HAL Id: tel-04124921

<https://hal.science/tel-04124921v1>

Submitted on 11 Jun 2023

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

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



HAL Authorization

ROYAUME DU MAROC
UNIVERSITE IBN TOFAIL
CENTRE D'ETUDES DOCTORALES
KENITRA

FACULTE DES LANGUES, LETTRES ET ARTS

Laboratoire Langage et Société
Formation Doctorale : Langage et Société

THÈSE DE DOCTORAT

Par

Idriss ALHOUREIBI

Sous le thème

**L'intégration scolaire des élèves allophones dans les écoles
publiques marocaines du primaire et la problématique de la
langue de scolarisation**

Sous la direction du

Professeur **Malika BAHMAD**

Année universitaire 2020-2021

Thèse soutenue le 01 juillet 2021 devant le jury composé de :

| Nom et Prénom | Grade | Etablissement | Titre |
|--------------------------|--------------|---|--------------|
| M. Benabbou Lotfi | PES | Faculté des Langues, Lettres et Arts ; Université Ibn Tofail | Président |
| Mme. Bellamqaddam Jamila | PH | Faculté des Langues, Lettres et Arts ; Université Ibn Tofail | Rapporteur 1 |
| M. Benlakhder Mohyedinne | PES | Faculté des Langues et des Sciences Humaines ; Université Sidi Mohamed Ben Abdallah-Fès | Rapporteur 2 |
| Mme. Bahmad Malika | PES | Faculté des Langues, Lettres et Arts ; Université Ibn Tofail | Directrice |

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes vifs remerciements à ma directrice de recherche Madame Malika BAHMAD, professeur de l'Enseignement Supérieur Habilité et membre du laboratoire Langage et Société -CNRST-URAC6, qui a accepté de suivre mon projet de recherche et qui m'a accueilli au sein de son équipe de recherche. Merci pour votre aide, votre soutien, vos conseils précieux, vos remarques pertinentes, le temps que vous avez consacré ainsi que l'intérêt que vous avez accordé à mon travail de thèse tout au long de ma recherche doctorale. Grâce à vous j'ai beaucoup appris et j'ai pu réaliser ce projet de recherche.

Je voudrais également remercier grandement les professeurs Jamila BELLAMQADDAM, Lotfi BENABBOU et Mohyedine BENLAKHDER qui m'ont fait l'honneur d'avoir accepté de lire ma thèse et de venir participer à mon jury de thèse pour discuter de mon travail lors de la soutenance.

Bien sûr, la réalisation de ce travail n'aurait pas été possible sans l'accès au terrain. Pour cela, j'adresse mes sincères remerciements :

- au Centre des Etudes Doctorales de l'université Ibn Tofail qui m'a délivré l'attestation de travail de terrain,
- à la Délégation Régionale du Ministère de l'Education Nationale à Rabat qui m'a accordé et délivré l'autorisation d'accès au terrain
- et aux directeurs et enseignants des écoles primaires concernées qui m'ont chaleureusement accueilli et ont activement participé à ce projet de recherche.

Mes vifs remerciements vont à mes parents, mes sœurs et mes frères qui ont cru et croient toujours en moi.

J'adresse un merci particulier à mon amie Amira ALKALISSI pour son soutien et son encouragement.

Un grand MERCI à tous mes amis qui croient en moi et me font confiance et qui m'ont beaucoup soutenu pendant cette période de recherche. Et enfin, afin de n'oublier personne, mes remerciements s'adressent à tous ceux qui de près ou de loin m'ont aidé à concrétiser ce travail de thèse.

Dédicace

A mes parents...

Résumé

Aujourd'hui, la mobilité humaine s'opère, dans le contexte migratoire, entre deux milieux différents : un lieu de départ *rebutant* et un autre d'accueil *attrayant*. Si le départ des individus est souvent lié à des raisons sociopolitiques, sécuritaires, économiques, familiales ou même personnelles, leur accueil est soumis aux règles des politiques migratoires des pays d'accueil. Ces politiques donnent une place importante à l'intégration scolaire des élèves allophones, étant l'un des aspects importants de l'intégration des nouveaux arrivants dans la société. L'école est un lieu de socialisation et d'intégration sociale au système duquel les élèves allophones sont censés s'adapter. Pourtant, le système lui-même doit s'adapter pour répondre à leurs besoins en prenant en compte leurs spécificités. Accueillir la clientèle allophone dans les écoles publiques nécessite de prendre les mesures nécessaires à cet accueil.

Dans cette thèse, nous nous intéresserons à la scolarisation des élèves allophones en âge primaire dans les écoles publiques marocaines et à la problématique de l'accueil scolaire de ces élèves, en particulier les problèmes relatifs à leur intégration linguistique et à l'appropriation ou apprentissage de la/des langue(s) de la société marocaine comme exigence pour la scolarisation. Nous tentons de répondre à certaines questions : Comment accueillir les élèves allophones ? Comment réussir leur intégration scolaire ? Quels sont les facteurs et acteurs qui peuvent garantir cette réussite ? Quelles sont les dispositions institutionnelles nécessaires pour réussir cette intégration scolaire ? Une analyse de l'état des lieux ainsi qu'une enquête auprès de la population concernée permettraient de répondre aux questions précédentes et d'avancer des réflexions et de propositions à cet égard.

Mots-clés

Sociodidactique, sociolinguistique, migration, intégration linguistique, intégration scolaire, élèves allophones, politique éducative, plurilinguisme, socioconstructivisme, éveil aux langues.

Abstract

Today, in the context of migration, human mobility takes place between two different environments: a place of departure, which is repellent environment, and an attractive place of reception. If the departure of individuals is linked to socio-political, security, economic, family or even personal reasons, the reception is subject to the rules of the migration policies of the host countries. These policies give an important place to the school integration of allophone students because it is one of the important aspects of the integration of newcomers into society. For allophone, school is a place of socialization and social integration as they are supposed to be adapted to its system. However, the system itself must be able to respond and correspond to the needs of allophones by taking into consideration their specificities. Therefore, welcoming allophone students in public schools requires special measures for this reception.

In this thesis, we will study the schooling of primary-age migrant children within Moroccan public schools and the issue of school reception for these allophones students, in particular problems relating to their linguistic integration and the appropriation or learning of Moroccan society language(s) as a pre-requisite for schooling. Therefore, some questions were to be answered: How to welcome allophone students? How to succeed their school integration? What are the factors and actors that can guarantee this success? What are the institutional arrangements necessary for the success of this school integration? For that, an analysis of the current situation as well as a survey of the population concerned would make it possible to answer all previous questions and to present reflections and proposals on this subject.

Keywords

Sociodidactics, sociolinguistics, migration, linguistic integration, school integration, allophone students, educational policy, plurilingualism, socioconstructivism, languages awareness.

Liste des abréviations

- BCCA** : Bureau de coordination des classes d'accueil (Québec)
- CARAP** : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures
- CASNAV** : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (France)
- CECM** : Commission des Ecoles Catholiques de Montréal
- CECRL** : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- CERED** : Centre d'Etudes et de Recherches démographiques (Maroc)
- CIO** : Centre d'information et d'orientation (France)
- CLIN** : Classe d'initiation
- CRDE** : Centre de Recherche et de Développement en Education (Canada)
- CRI** : cours de rattrapage intégré
- DENF** : Direction de l'Education Non-Formelle (Maroc)
- ELODIL** : Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique
- EOLE** : Education et ouverture aux langues à l'école (Suisse)
- EPS** : Education physique et sportive
- EVLANG** : Dispositif européen d'expérimentation en matière d'éveil aux langues
- HCP** : Haut-Commissariat au Plan (Maroc)
- MAIICC** : Ministère des affaires internationales, de l'immigration et des communautés culturelles (Québec)
- MCMREAM** : Ministère délégué auprès du Ministre des Affaires Etrangères et de la Coopération Internationale, Chargé des Marocains Résidant à l'Etranger et des Affaires de la Migration
- MELS** : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)
- MEN** : Ministère de l'Education Nationale (Maroc)
- Plan **DEL** : Plan de développement de l'enseignement des langues
- SNIA** : Stratégie Nationale d'Immigration et d'Asile (Maroc)
- TLFI** : Trésor de la langue française informatisé
- UPENA** : Unité pédagogique pour élèves non-arabophones
- UPE2A** : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Table de matières

| | |
|--|-----------|
| Introduction générale | 1 |
| Problématique | 4 |
| Hypothèses de départ..... | 7 |
| Bref aperçu de la méthodologie de recherche..... | 8 |
| Objectif de l'étude | 9 |
| Structure de la thèse..... | 9 |
| Chapitre 1 : Migration et intégration | 12 |
| Introduction | 13 |
| 1.1. La migration : définition et terminologie | 14 |
| 1.1.1. Qu'est-ce que la migration ?..... | 14 |
| 1.1.2. Une terminologie vaste et confuse | 16 |
| 1.2. L'intégration : définition et acteurs | 20 |
| 1.2.1. L'intégration en contexte migratoire..... | 20 |
| 1.2.2. L'intégration linguistique | 22 |
| 1.2.3. L'intégration scolaire des élèves allophones | 24 |
| □ Les structures d'accueil scolaire des élèves allophones | 28 |
| a) L'accueil des élèves allophones en France | 31 |
| b) L'accueil des élèves allophones au Québec | 34 |
| Conclusion..... | 37 |
| Chapitre 2 : Plurilinguisme et enseignement | 39 |
| Introduction | 40 |
| 2.1. Le bi/plurilinguisme | 40 |
| 2.1.1. Le bilinguisme précoce | 43 |

| | | |
|--|---|-----------|
| 2.2. | La compétence plurilingue | 46 |
| 2.3. | Le socioconstructivisme et l'apprentissage | 48 |
| 2.3.1. | Le socioconstructivisme de Vygotsky | 48 |
| 2.3.2. | Le socioconstructivisme de Bruner..... | 52 |
| 2.4. | Les approches plurielles des langues et des cultures..... | 55 |
| 2.4.1. | L'éveil aux langues..... | 58 |
| 2.4.2. | La didactique intégrée des langues..... | 61 |
| 2.5. | L'enseignement de la bilitératie..... | 65 |
| | Conclusion..... | 67 |
| Chapitre 3 : Eléments de contexte..... | | 70 |
| | Introduction..... | 71 |
| 3.1. | Le Maroc : aperçu géopolitique et politico-historique..... | 71 |
| 3.2. | Le paysage sociolinguistique marocain | 73 |
| 3.3. | Le contexte scolaire marocain : l'école primaire | 77 |
| 3.4. | La politique migratoire du Maroc | 80 |
| 3.5. | L'intégration scolaire des élèves allophones au Maroc | 82 |
| | Conclusion..... | 89 |
| Chapitre 4 : Méthodologie de recherche..... | | 91 |
| | Introduction..... | 92 |
| 4.1. | Un aperçu global de notre démarche | 93 |
| 4.2. | Les questions de la recherche..... | 94 |
| 4.3. | Les hypothèses de départ..... | 95 |
| 4.4. | La construction des variables..... | 96 |
| 4.5. | Le plan de route de l'enquête | 97 |
| 4.5.1. | L'autorisation d'accès au terrain | 98 |
| 4.5.2. | Le questionnaire en contexte scolaire | 98 |

| | |
|---|-----|
| 4.5.3. L'entretien dans le milieu familial | 103 |
| 4.5.3.1. La formulation des questions | 105 |
| □ Renseignements sur l'enfant | 106 |
| □ Renseignements sur les parents | 107 |
| □ Situation socioprofessionnelle des parents..... | 107 |
| □ Répertoires linguistiques mobilisés par la famille..... | 107 |
| □ Rapport famille/école | 109 |
| 4.6. Les difficultés rencontrées au terrain..... | 110 |
| Conclusion..... | 111 |
| Chapitre 5 : Traitement des données | 112 |
| Introduction | 113 |
| 5.1. Présentation générale de l'échantillon | 113 |
| 5.1.1. Les langues en présence au sein de la famille | 114 |
| a) Les langues maternelles | 114 |
| b) Les langues véhiculaires | 117 |
| 5.1.2. Les informateurs | 119 |
| 5.1.3. L'échantillon réparti par sexe..... | 120 |
| 5.1.4. L'échantillon réparti selon le niveau scolaire..... | 121 |
| 5.1.5. La tranche d'âge de l'échantillon | 122 |
| 5.1.6. Les provenances de l'échantillon | 123 |
| 5.1.7. Les lieux de naissance | 124 |
| 5.2. Analyse de la trajectoire migratoire des familles | 126 |
| 5.3. La situation socioprofessionnelle des parents..... | 131 |
| Conclusion..... | 135 |
| Chapitre 6 : Analyse et discussions des données scolaires | 137 |
| Introduction | 138 |

| | | |
|-------------|---|------------|
| 6.1. | Pendant le cours d'arabe | 138 |
| 6.1.1. | La participation et l'interaction dans la classe d'arabe | 139 |
| 6.1.2. | Le capital langagier investi en salle de classe d'arabe | 141 |
| a) | L'investissement du répertoire langagier de l'enseignant..... | 141 |
| b) | L'élève allophone mobilise son répertoire langagier | 146 |
| 6.2. | Pendant le cours de français..... | 151 |
| 6.2.1. | La participation et l'interaction en classe de français | 152 |
| 6.2.2. | Le capital langagier investi en salle de classe de français..... | 152 |
| a) | L'investissement du répertoire langagier enseignant | 153 |
| b) | L'élève allophone mobilise son répertoire linguistique | 156 |
| 6.3. | Pendant le cours des mathématiques..... | 159 |
| 6.3.1. | La participation et l'interaction (mathématiques)..... | 160 |
| 6.3.2. | Le capital langagier investi en salle de classe de mathématiques . | 160 |
| a) | L'investissement du répertoire langagier enseignant | 160 |
| b) | L'élève allophone mobilise son répertoire linguistique | 164 |
| | Conclusion..... | 167 |
| | Chapitre 7 : Analyse et discussions des données du milieu familial | 169 |
| | Introduction | 170 |
| 7.1. | Le répertoire langagier des élèves allophones | 170 |
| 7.1.1. | Les langues maternelles | 171 |
| 7.1.2. | Les langues secondes | 176 |
| a) | La langue d'accueil (la darija) | 176 |
| b) | La langue de scolarisation (arabe standard) | 179 |
| c) | Les autres langues dans les répertoires | 182 |
| 7.2. | Les langues utilisées en famille..... | 184 |
| 7.3. | Le réseau social et la communication | 188 |

| | |
|---|------------|
| 7.4. Le lien entre la famille et l'institution scolaire | 190 |
| Conclusion..... | 192 |
| Chapitre 8 : Vérification des hypothèses | 193 |
| Introduction..... | 194 |
| 8.1. Une intégration linguistique à double voie..... | 195 |
| 8.2. L'impact du projet migratoire sur l'intégration scolaire des élèves allophones | 199 |
| 8.3. La performance des élèves allophones dans les différentes disciplines..... | 203 |
| 8.4. L'absence du dispositif d'accueil et d'intégration..... | 205 |
| 8.5. Le rôle des pratiques enseignantes dans l'intégration scolaire | 207 |
| Conclusion..... | 211 |
| Chapitre 9 : Recommandations | 214 |
| Introduction..... | 215 |
| 9.1. Proposition de dispositif(s) | 216 |
| 9.1.1. La stabilité et la motivation de la famille | 216 |
| 9.1.2. La politique éducative inclusive et l'adaptabilité du système éducatif | 220 |
| a) L'unité administrative (direction ou centre) d'accueil et d'orientation | 221 |
| b) La direction de l'institution scolaire..... | 223 |
| c) Les unités pédagogiques d'accueil et d'intégration..... | 223 |
| 9.1.3. Le rôle de la société civile | 228 |
| Conclusion..... | 230 |
| Chapitre 10 : Pistes de réflexions sociodidactiques | 232 |
| Introduction..... | 233 |
| 10.1. Vers un plurilinguisme actif | 234 |
| 10.2. La didactique du plurilinguisme | 236 |

| | | |
|----------------|---|------------|
| 10.3. | Les approches plurielles..... | 237 |
| 10.3.1. | L'éveil aux langues..... | 240 |
| 10.3.2. | La didactique intégrée des langues et des cultures | 243 |
| 10.4. | La psychologie cognitive... .. | 245 |
| 10.4.1. | Se développer pour apprendre..... | 246 |
| 10.4.2. | Apprendre à apprendre..... | 247 |
| 10.4.3. | Le rôle de la dimension émotionnelle | 249 |
| | Conclusion..... | 254 |
| | Conclusion générale..... | 256 |
| | Bibliographie | 267 |
| | Textes officiels | 279 |
| | Liste des tableaux..... | 280 |
| | Liste des figures..... | 281 |
| | Annexes | 282 |

Introduction générale

La migration se définit selon un sens classique à partir de la notion de *résidence* comme « *un ensemble de déplacements ayant pour effet de transférer la résidence d'un individu d'un certain lieu d'origine à un certain lieu de destination* » (Courgeau, 1981, p.24). Il est question de se déplacer entre deux points : le point de départ et le point d'arrivée. Le premier est le lieu d'origine alors que le second constitue un lieu d'installation ou d'accueil. Depuis la nuit des temps, les hommes, individuellement ou en groupes, ne cessent de se déplacer, que ce soit pour survivre ou à la recherche d'une amélioration des conditions de vie. Du point de vue paléanthropologique, les premiers voyages humains qui ont abouti au peuplement du monde étaient depuis l'Afrique, notamment après la fracture de la vallée du Rift (Domenach et Picouet, 1995, p. 3).

Autrefois, le déplacement des individus et des groupes n'était pas soumis à des règles ou restrictions. C'était plutôt le principe de libre circulation. De nos jours, des frontières territoriales et identitaires sont établies entre les populations du monde. C'est là qu'apparaissent des raisons socio-politiques, socioéconomiques et sociodémographiques pour lesquelles la gestion de la circulation des individus prend importance aux yeux de la politique. Et c'est ainsi que l'on voit aujourd'hui émerger des politiques migratoires dans beaucoup de pays. Aujourd'hui, le phénomène de la migration a *sa très grande diversité* (Ibid., p. 7). Il est motivé par diverses raisons : « *économique, familiale, politique, sécuritaire ou professionnelle* » (Cuko, 2014, p. 47). La migration a toujours été un moteur d'évolution économique, sociale et politique tant pour le pays d'origine que pour celui d'accueil. Il convient de savoir que, d'après la Banque mondiale (2018), les transferts financiers des migrants sont la deuxième plus grande source de financement externe pour les pays à revenu faible et intermédiaire, après les investissements directs, et ce sans oublier que le pays d'accueil, souvent industriel, trouve aussi dans la migration une réponse à ses besoins liés à des difficultés économiques et démographiques.

C'est vrai que les individus ou groupes d'individus ne cessent, depuis longtemps, de se déplacer pour différentes raisons mais ces individus voyagent tout en laissant des traces dans leurs entourages et réciproquement. Ils s'intègrent alors à la société qui les accueille et adhère à son système de vie. Il s'agit ici de l'intégration des nouveaux arrivants. Depuis des décennies, l'intégration dans le contexte migratoire constitue un objet de recherche mais, au départ, c'était en termes de son impact sur les sociétés d'accueil. Récemment, la recherche scientifique a pris une nouvelle dimension en mettant les migrants eux-mêmes ainsi que leurs expériences et vécus au centre de son intérêt, ce qui a permis de percevoir la migration de l'intérieur pour comprendre le processus. Cela a conduit, en effet, à reconnaître que le processus d'intégration, longtemps considéré comme la responsabilité et la charge des nouveaux arrivants, constitue une responsabilité réciproque à la fois entre ces derniers et les sociétés d'accueil. (Tap, 1988, p. 13) et (Goï et Huver, 2013, p. 120). Il s'agit d'une adaptation à double sens et d'une relation évolutive entre les migrants et la société d'accueil (Spencer, 2011, p. 202). L'intégration des migrants dans la société d'accueil peut donc être facilitée ou entravée par divers facteurs. A cet égard, trois ensembles de facteurs sont identifiés par Spencer (2011, p. 204-205) :

- ce qui est lié au migrant lui-même (éducation, compétences et expériences professionnelles, maîtrise de la langue, connaissance du fonctionnement du marché du travail et des services, etc.) ;
- ce qui est lié à la société d'accueil (opportunités offertes au migrant au sujet de l'emploi, du logement, de l'accès à la vie sociale, etc.) ;
- ce qui concerne les interventions politiques de l'Etat (des politiques génériques couvrant tous les résidents, des mesures visant à lutter contre la discrimination et l'hostilité et des règles qui permettent ou restreignent l'accès des migrants à l'emploi et aux autres services, etc.).

En effet, c'est dans plusieurs domaines que se déroule le processus d'intégration dans une certaine société d'accueil. Les principaux aspects

communément reconnus à cet égard sont l'emploi, le logement, l'éducation et la santé (Ager et Strang, 2008, p. 173). Il est à reconnaître que l'intégration dans tous ces aspects s'opère « grâce à/au moyen de/par l'intermédiaire d'une langue » (Calinon, 2013, p. 30), ce qui fait de l'intégration linguistique la clé de toute intégration, qu'elle soit sociale, professionnelle, scolaire ou culturelle. Notre étude sera focalisée sur l'intégration dans le domaine de l'éducation comme l'expliquent les lignes qui suivent.

Problématique

En 2013, le Maroc a établi sa nouvelle politique migratoire « *suivant une approche humanitaire conforme aux engagements internationaux du Maroc et respectueuse des droits des immigrés* » (MCMREAM¹, 2014, p. 4). Le pays, longtemps considéré comme un pays de passage ou de transit pour les migrants, se déclare ainsi comme un pays d'accueil. Depuis, des mesures ont été entamées en vue de protéger les droits de base et les libertés des migrants. Des programmes relatifs, entre autres, à l'éducation, à la santé, au logement, à l'assistance sociale et humanitaire, à la formation professionnelle et à l'emploi ont été réalisés en partenariat avec la société civile.

Ainsi, la scolarisation des enfants de migrants a été administrativement facilitée. Il convient de mentionner que le nombre d'enfants ayant pu suivre leur scolarité dans le système formel au titre de la année scolaire 2013/2014 a atteint 7122, dont 5618 au primaire (MCMREAM, 2015, p. 51) et 4663 élèves inscrits dans les classes de l'école non-formelle² entre 2013 et 2015 (Ibid, p. 44). En effet, la circulaire du Ministère de l'Education Nationale n° 13-487 du 9 octobre 2013 insiste sur « *l'extrême importance de* » l'intégration de ces élèves dans le système éducatif marocain et invite les acteurs concernés « *à prendre toutes les*

¹ Ministère délégué auprès du Ministre des Affaires Etrangères et de la Coopération Internationale, Chargé des Marocains Résidant à l'Etranger et des Affaires de la Migration, Politique Nationale d'Immigration et d'Asile, Rapport 2018.

² « Ecole non-formelle » : il s'agit d'un programme ou école de deuxième chance pour une catégorie d'enfants ayant été privée de la scolarité. C'est un programme lancé depuis 2009 par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle et dont l'exécution est confiée à la société civile (MCMREAM, 2015, p. 54).

mesures nécessaires permettant d'assurer leur scolarité, y compris le soutien pédagogique et la prise en compte de leurs spécificités par la définition d'une approche souple dans les classes ». Pour atteindre cet objectif, l'Education Nationale confie en grande partie la tâche à la société civile. La tâche consiste à assurer, d'une part, la médiation et l'accompagnement aux élèves censés être inscrits à l'éducation formelle mais aussi, d'autre part, la mise en place et la gestion des classes de l'éducation non-formelle. Ainsi, tout programme de suivi ou d'appui concernant les élèves allophones, qu'ils soient formellement scolarisés ou non, est assuré par des acteurs associatifs. Par conséquent, les élèves allophones en âge primaire se rangent dans deux catégories :

1. Des élèves allophones inscrits à l'école formelle et qui suivent les cours dans des classes ordinaires sans qu'aucun dispositif d'accueil ne soit proposé par l'institution scolaire. Les élèves de cette catégorie sont soit en provenance du préscolaire ou de l'école non-formelle, soit nouveaux arrivants dont l'âge, entre 6 et 8 ans, leur permet d'être inscrit en première année du primaire.
2. Des élèves allophones entre neuf et douze ans non-scolarisés antérieurement ou déscolarisés depuis un certain temps et qui sont scolarisés à l'école non-formelle pour apprendre la langue et les disciplines afin de pouvoir intégrer la classe ordinaire de l'éducation formelle. Les élèves de cette catégorie ne peuvent, quant à l'école formelle, intégrer ni une classe ordinaire correspondant à leur âge du fait de la langue, ni la classe préparatoire en raison de l'écart d'âge³ avec les pairs.

Toutefois, le nombre des acteurs associatifs impliqués dans la scolarisation des enfants de migrants reste *marginal* par rapport à la population supposée en bénéficier. Ainsi, il est évident que les élèves allophones en âge primaire se trouvent (au sens de Goï et Huver, 2013, p. 128) entre *deux pratiques extrêmes* :

³ Il est possible d'avoir un écart de deux ans au maximum.

- a) Des classes totalement fermées regroupant les élèves allophones *entre eux* pour apprendre la langue de scolarisation et les disciplines comme *des préalables et des prérequis à l'intégration* de ces élèves dans les classes ordinaires quand ils *seront (supposés) devenus « comme les autres »*.
- b) Des classes totalement ouvertes renvoyant « *à une scolarisation dans les classes ordinaires sans accompagnement d'aucune sorte* ».

Nous sommes donc face à deux modèles qui perçoivent différemment l'altérité. Les classes fermées considèrent, par ségrégation, que l'autre n'est pas comme « nous » et que l'élève allophone n'est pas comme les autres. Dans ce cas, l'élève allophone est totalement exclue avec son altérité. Selon ce modèle l'altérité de l'élève allophone ne lui permet pas d'être intégré à la classe ordinaire car il est tellement différent de « nous » (Ibid, p. 129). Au contraire, les classes totalement ouvertes considèrent que l'autre est comme « nous ». Il s'agit ici d'une inclusion, voire d'une immersion totale de l'élève allophone sans reconnaître son altérité ou ses spécificités. C'est ainsi que cet égalitarisme total réduit l'altérité ou plutôt l'annule. Dans ce cas-là, la différence ainsi que les particularités identitaires de l'autre sont niées et n'ont pas lieu d'être (Ibid).

Notre étude sera axée sur les enfants scolarisés dans le cursus formel du primaire. En effet, ces enfants sont allophones par rapport à la société et au système scolaire. Pourtant, ils sont inscrits et scolarisés dans des classes ordinaires sans avoir passer une période de transition, d'accueil ou de préparation avant d'intégrer leurs classes respectives. En fait, les autorités éducatives n'ont pas proposé de dispositifs ou structures d'accueil pour ces élèves allophones.

Nous pouvons donc formuler notre problématique sous forme d'un questionnement. Notre question de départ est « *Comment réussir l'intégration scolaire des élèves allophones et quels sont les facteurs et acteurs qui peuvent garantir cette réussite ?* ». Cette question ainsi que celles qui en découlent constituent ensemble la problématique de notre recherche :

1. Quelle(s) langue(s) doit s'appropriier l'élève allophone pour réussir son intégration scolaire ?
2. Quels sont les facteurs qui favorisent ou perturbent l'intégration scolaire des élèves allophones ?
3. Quelles sont les dispositions institutionnelles mises en place (ou qui doivent être mises en place) pour réussir leur intégration scolaire ?
4. Comment accueillir les élèves allophones dans les écoles primaires ?
5. En l'absence de dispositif d'accueil, est-ce que le niveau linguistique des élèves allophones est compatible avec les niveaux scolaires dans lesquels ils sont positionnés ?
6. Quel rôle jouent les enseignants des classes ordinaires dans le processus d'intégration de ces élèves ?
7. Quel est le rôle de la famille vis-à-vis de l'intégration scolaire et sociale de son enfant ?

Hypothèses de départ

Grâce aux observations préliminaires que nous avons faites dans le contexte scolaire, nous avons pu formuler nos questions de recherche. Le terrain nous a également aidé à avancer des réponses hypothétiques. Il ne s'agit pas ici de réponses définitives mais plutôt préalables et provisoires à vérifier conformément à la tradition et au protocole scientifiques : formuler les questions, émettre des hypothèses, collecter et analyser les données et finalement vérifier (confirmer ou falsifier) les hypothèses. Nous avons ainsi émis les hypothèses suivantes :

1. La réussite de l'intégration scolaire des élèves allophones passerait par une intégration linguistique à double voie : la maîtrise de la langue de scolarisation (l'arabe standard) et l'appropriation de la langue de communication (la darija).
2. Le projet migratoire, le sentiment de transit, le réseau social ainsi que les pratiques linguistiques au sein de la famille migrante influeraient négativement sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones.

3. Les élèves allophones seraient brillants en français et en mathématiques grâce à la réalité linguistique de leurs familles à qui le contenu de ces matières est accessible et le suivi est possible. Par contre, ils se trouvent en grande difficulté dans les autres matières qui ne sont pas accessibles dans la langue des parents.
4. L'absence d'un dispositif d'accueil rendrait l'intégration plus difficile et le fait de mettre l'élève allophone directement dans une classe ordinaire constituerait un véritable empêchement et une source d'inhibition pour l'intégration scolaire de cet élève.
5. En l'absence d'un dispositif spécifique d'accueil et d'intégration, les pratiques enseignantes auraient un rôle important dans l'intégration scolaire des élèves allophones.

Bref aperçu de la méthodologie de recherche

Grace à l'avantage que propose la méthodologie qualitative en ce qui concerne l'analyse et l'étude approfondie du sujet en question, nous avons opté pour la conception de deux outils principaux s'inscrivant dans cette démarche qualitative pour la collecte des données. A cet égard, nous avons estimé que l'entretien et le questionnaire étaient des outils appropriés et pertinents qui nous permettrait de mener une étude approfondie sur l'intégration des élèves allophones dans les écoles primaires marocaines et de procéder à une analyse plus détaillée et plus réaliste. L'entretien concerne plutôt le milieu familial de l'élève allophone alors que le questionnaire est rempli par les enseignants de cet élève-ci. En fait, il s'agit d'une enquête dans le but de constituer un dossier pour chacun des individus de notre échantillon qui se compose de 36 élèves allophones inscrits dans les écoles publique du primaire. L'enquête a été également complétée par des entretiens non-formels avec les enseignants concernés et les directeurs d'école mais aussi avec les élèves allophones eux-mêmes. En ce qui concerne le cadre spatiotemporel de l'enquête, elle a été réalisée durant l'année scolaire 2018/2019 dans une zone d'étude bien délimitée

(trois quartiers parmi les quartiers les plus habités par la population migrante à Rabat : Youssoufia, Takadoum et Hay Nahdha). L'enquête a été donc menée, d'une part, dans les écoles primaires de ces trois quartiers et, d'autre part, avec les familles des mêmes élèves inscrits dans ces écoles.

Objectif de l'étude

L'objectif général de notre recherche est de mesurer, à travers l'analyse des données collectées dans les deux contextes scolaire et familiale, à quel point les élèves allophones sont scolairement et linguistiquement intégrés. Nous essayerons de comprendre comment ils se comportent linguistiquement en milieu scolaire, de savoir s'ils comprennent la langue de scolarisation qu'est l'arabe standard et de voir l'implication familiale dans l'intégration aussi bien scolaire que sociale de son enfant. Autrement dit, nous visons à connaître les facteurs favorisant d'une manière ou d'une autre l'intégration scolaire des élèves allophones pour pouvoir élaborer des recommandations et formuler des propositions applicables vis-à-vis des mesures visant à remédier au problème de l'intégration scolaire des élèves allophones.

Structure de la thèse

Notre thèse s'inscrit dans le cadre de la sociolinguistique migratoire vu qu'elle porte sur l'intégration scolaire des élèves de migrants. Pourtant, l'aspect didactique ne peut pas y être nié car elle soulève la question de la scolarisation de ces élèves qui sont à l'origine allophones par rapport au système scolaire auquel ils adhèrent, ce qui implique en amont un processus d'acquisition/apprentissage de la/des langue(s) : langue de communication et langue de scolarisation. Elle se situe à certains égards dans la didactique des langues. En effet, la sociolinguistique et la didactique des langues se rencontrent et développent des approches à partir de la variation et de l'interaction. Elles se complètent l'une l'autre et se réunissent des fois pour apparaître sous l'appellation de sociodidactique. Celle-ci fait appel à la sociolinguistique scolaire ainsi qu'à la

didactique du plurilinguisme, en particulier pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives cohérentes (Cortier, 2009, p. 110). Pour pouvoir répondre aux questions de recherche et vérifier les hypothèses de départ selon la logique empirique, cette thèse se compose de dix chapitres divisés et répartis autour des axes suivants : conceptualisation, théorie, contextualisation, méthodologie, résultats et recommandations.

Le premier chapitre est consacré, dans un cadre conceptuel, à la discussion de deux notions qui constituent la base de notre problématique. Il s'agit de la notion de *migration* et de celle d'*intégration*. Nous tenterons d'exposer les terminologies et concepts relatifs à ces deux notions tout en essayant de les définir ainsi que d'y apporter des explications et précisions dans le cadre du contexte lié à notre problématique.

Le deuxième chapitre nous permet d'explorer la littérature didactique sur l'enseignement/apprentissage et le plurilinguisme. Il est question ici de la didactique du plurilinguisme, en particulier dans des contextes plurilingues et/ou migratoires. Différentes notions y seront discutées, entre autres : le plurilinguisme précoce, la compétence plurilingue, le socioconstructivisme et les approches plurielles des langues et des cultures.

Dans le troisième chapitre, nous établirons un cadre contextuel pour notre étude. Des éléments de contexte y seront abordés tels que l'aperçu géopolitique et politico-historique du Maroc, le paysage sociolinguistique marocain, le système scolaire marocain (l'école primaire), la politique migratoire du Maroc et l'intégration scolaire des élèves allophones au Maroc.

Le quatrième chapitre, consacré à la méthodologie, permet de donner une vision plus claire de la méthodologie que nous avons adoptée pour la réalisation de ce travail de thèse. Nous y détaillerons les différentes étapes de notre démarche. A titre d'exemple, la formulation des questions et hypothèses de recherche, l'élaboration des outils d'enquête, les démarches administratives nécessaires pour l'obtention de l'autorisation d'accès au terrain, les difficultés rencontrées, etc..

Quant aux cinquième, sixième et septième chapitres, ils sont consacrés au traitement des données. Une présentation générale de l'échantillon ainsi qu'une analyse de la trajectoire migratoire des familles constituent la table de matière du cinquième chapitre. Le sixième chapitre est consacré à l'analyse des données du questionnaire rempli par les enseignants des élèves allophones et à la présentation des résultats obtenus du contexte scolaire. Dans le septième chapitre, nous analyserons les données collectées au moyen de l'entretien auprès les familles des élèves concernées et nous en présenterons les résultats.

Le huitième chapitre constitue, grâce au croisement des données obtenues des deux contextes de l'étude (scolaire et social), une synthèse contenant les principaux résultats à la lumière desquels nous procéderons à la vérification des hypothèses de départ.

Le neuvième chapitre propose, en tant que recommandation, un dispositif pilote d'accueil et d'intégration en faveur des élèves allophones dans les écoles publiques du primaire.

Enfin, le dernier chapitre contient des pistes de réflexion sociodidactique. Il s'agit d'une incitation à la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures dans la mesure où théorie et pratique s'articulent pour atteindre pratiquement les objectifs de la théorie sociodidactique.

Chapitre 1 : Migration et intégration

Introduction

Plusieurs sont les raisons qui poussent les individus à quitter pour un certain temps ou pour toujours leur lieu d'origine, à se déplacer d'un certain lieu à un autre ou à s'établir momentanément ou d'une manière permanente dans d'autres lieux que les leurs. Cela pourrait être dû à des raisons politiques, économiques, sociales, familiales, etc.. D'une manière générale, les individus cherchent, quand ils se déplacent, à atteindre certains objectifs ou à avoir des réponses spécifiques à certains des besoins non satisfaits dans leurs lieux d'origine. Ils considèrent ainsi la migration comme une solution adéquate à leurs problèmes à travers laquelle ils s'attendent à réaliser leurs objectifs et à satisfaire leurs besoins dans les lieux d'accueil. L'insatisfaction des individus dans le lieu d'origine motive alors leur déplacement vers des milieux plus appropriés. Autrement dit, ils quittent un milieu rebutant pour en gagner un autre plus attrayant.

En matière de temps, la migration peut être permanente, temporaire ou périodique en fonction de la période que l'individu passe à l'extérieur de son lieu d'origine mais, du point de vue spatial, elle peut être interne (nationale) ou externe (internationale) en fonction du lieu de destination. Indépendamment des limites temporelles, notre problématique est liée à cette dernière : la migration internationale qui s'opère entre deux pays le plus souvent de langues et cultures différentes. Dans ce cas-là, l'intégration dans la nouvelle société d'accueil apparaît comme un processus nécessaire pour garantir l'adaptation des nouveaux arrivants dans tous les aspects de la vie sociale, linguistique, culturelle, économique, professionnelle, etc.. Ainsi, l'intégration peut désigner le processus d'adaptation, son aboutissement ou les deux à la fois.

Migration-intégration est alors une indispensable dualité où chacune des deux notions entretient une relation avec l'autre. La migration conduit à l'intégration (relation de causalité) alors que l'intégration vient après la migration (relation de succession). C'est donc autour de cette dualité inhérente entre la migration et l'intégration que s'articule ce premier chapitre de notre thèse. Une

recherche exploratoire dans la littérature sociologique nous permettra d'apporter des précisions et éclaircissements théoriques à cet égard, que ce soit du point de vue définitionnel, conceptuel et terminologique ou du point de vue de la description des types liés à chacun des deux concepts.

1.1. La migration : définition et terminologie

1.1.1. Qu'est-ce que la migration ?

Etymologiquement, le mot migration (ainsi que ses dérivés immigration et émigration) est d'origine latine. Il vient du mot latin *migrare* qui signifie se déplacer, partir ou aller dans un autre endroit. Il s'agit alors d'effectuer un déplacement entre deux points : le point de départ et le point d'arrivée. Pour l'individu migrant, le premier est le lieu d'origine alors que le second constitue un lieu d'installation ou d'accueil. Depuis la période préhistorique, les populations ne cessent de se déplacer, généralement pour survivre ou à la recherche d'une amélioration des conditions de vie. Selon les paléanthropologues, les premières migrations humaines qui ont conduit à la conquête et au peuplement du monde étaient depuis l'Afrique, en particulier après la fracture de la vallée du Rift (Domenach et Picouet, 1995, p. 3). A l'ère moderne, la mobilité humaine peut être motivée par l'industrialisation, le développement des sociétés, la colonisation, les bouleversements politiques et économiques et les catastrophes naturelles (Ibid., p. 11).

Pour Courgeau, le terme déplacement semble communément être le plus général pour parler de la mobilité humaine que ce soit pour quelques pas ou intercontinental (1981, p.24). Par ailleurs, la migration était longtemps définie selon un sens classique à partir de la notion de *résidence* comme « *un ensemble de déplacements ayant pour effet de transférer la résidence d'un individu d'un certain lieu d'origine à un certain lieu de destination* » (Ibid). Aujourd'hui, il est

à reconnaître que le phénomène de la migration a *sa très grande diversité* (Domenach et Picouet, 1995, p. 7). Le TLFi⁴ définit la migration comme :

« Déplacement de personnes d'un lieu dans un autre, en particulier d'un pays (émigration) dans un autre (immigration) pour des raisons politiques, sociales, économiques ou personnelles, et qui est le fait soit d'une population entière, soit d'individus s'intégrant dans un phénomène de société plus large ».

De notre temps, ce n'est qu'après l'établissement des frontières territoriales et identitaires entre les populations du monde que la gestion de la circulation des individus commence à paraître importante pour des raisons socio-politique, socioéconomique et sociodémographique. Domenach souligne à cet égard que *« la mise en place d'espaces géo-politiques fortement cloisonnés, supranationaux, souligne à la fois les perspectives nouvelles du phénomène migratoire d'une part, et l'accélération de la mobilité humaine dans des espaces protégés, d'autre part »* (1996, p.73). Du point de vue terminologique, de nouveaux termes viennent alors expliquer le mot *migration*. Ainsi, on parle aujourd'hui d'une migration interne et d'une migration externe ou internationale. L'individu en migration externe devient donc *étranger* dans le pays d'accueil. Dans ce contexte, un mot qui semble être le synonyme de la migration est introduit, dès les années 1880, dans les dictionnaires français. C'est le mot *immigration* qui, d'après le dictionnaire Hachette (2008), signifie *« entrer dans un pays autre que le sien pour s'y établir »*. Depuis, on ne parle plus d'*étrangers* en France mais plutôt d'*immigrés*. Par contre, le mot *émigration* dont la signification, toujours selon le dictionnaire Hachette, est de *« quitter son pays pour aller s'établir dans un autre »* paraît être le contraire du mot *immigration* car il sous-entend l'exil ou l'expatriation. Selon Cuko, *« l'immigration, est l'installation dans un pays (pays d'accueil) d'un individu ou d'un groupe d'individus originaires d'un autre pays (pays d'origine) qui y viennent pour y séjourner pour une certaine période ou s'y installer pour toujours [et]*

⁴ Trésor de la langue française informatisé.

l'émigration est donc l'action de quitter son pays pour aller s'installer dans un autre, momentanément ou pour toujours ». La différence entre les deux mots *immigration* et *émigration* est donc comme celle existant entre *entrer* et *sortir* ou encore *venir* et *partir*.

Les individus quittent alors leurs pays d'origine pour aller séjourner, que ce soit pour une certaine période ou pour toujours, dans un autre pays. Quant à l'individu, ces déplacements, qui *constitue un système de « rapports déterminés, nécessaires et indépendants des volontés individuelles* (Sayad, 1999, p. 136), peuvent en général être motivés par diverses raisons : *« économique, familiale, politique, sécuritaire ou professionnelle »* (Cuko, 2014, p. 47). Pourtant, il est évident que l'individu migrant n'est pas le seul concerné par le pari et les conséquences de la migration, mais bien évidemment cela peut également toucher autant la société d'origine que la société d'accueil. Pour cela, la migration a toujours été un moteur d'évolution économique, sociale et politique tant pour le pays d'origine que pour celui d'accueil. Du point de vue économique, les transferts⁵ financiers des migrants sont, selon la Banque Mondiale (2018), la deuxième plus grande source de financement externe pour les pays à revenu faible et intermédiaire, après les investissements directs. De l'autre côté, les pays d'accueil, souvent industriels, trouvent aussi dans la migration une réponse aux différents besoins liés à des difficultés économiques et démographiques pour *assurer une quantité de main-d'œuvre* (Cuko, 2014, p. 47).

1.1.2. Une terminologie vaste et confuse

Depuis des décennies, l'usage terminologique et conceptuel de la migration n'est pas unifié et ne fait pas l'unanimité chez les chercheurs analysant le phénomène migratoire. Ce qui *« conduit à une multiplicité de termes et de concepts qui nuit à la compréhension du phénomène : un même concept peut être*

⁵ D'après la Banque Mondiale, 466 milliards de dollars transférés en 2017 dont un montant de 69 milliards de dollars qui a été transféré en Inde par les migrants indiens.

représenté par plusieurs termes différents ; inversement, un même terme peut représenter plusieurs concepts, parfois contradictoires » (Courgeau, 1981, p.24).

Aujourd'hui même, la différence terminologique, en particulier entre les chercheurs nord-américains et européens, peut conduire à une confusion :

« Ce qu'on appelle immigration et que l'on traite comme telle en un lieu et en une société, s'appelle ailleurs, en une autre société ou pour une autre société, émigration. Ainsi que deux faces d'une même réalité, l'émigration demeure l'autre versant de l'immigration » (Sayad, 1992, p. 77-78).

Le vocabulaire appartenant à la même racine, d'origine étymologique latine, n'est donc pas communément utilisé de la même manière dans la littérature et chez les différents chercheurs parlant de la migration, en particulier dans les deux contextes américain et européen pour lesquels la migration occupe une place importante dans les recherches. Ainsi, les termes *migration*, *migrant*, *immigration*, *immigrant*, *immigré*, *émigration*, *émigrant* et *émigré* sont différemment utilisés de telle manière que cette utilisation engendre une confusion tant au niveau des termes qu'à celui des concepts que ces termes sont censés représenter.

Ainsi, comme nous l'avons précédemment mentionné, le terme *immigré* est utilisé en France pour désigner un étranger en raison de son origine, même si cet *étranger* est naturalisé français. L'*émigré*, quant à lui, est celui qui est parti quittant son pays pour séjourner dans un autre pays. Par conséquent, un *immigré* dans un pays est *émigré* du point de vue de son pays de départ. Toujours en France, le terme *immigrant* « emprunté au vocabulaire américain » (Noiriel, 2002, p. 8) ou encore *migrant* désigne un individu qui est en train d'effectuer la migration ou qui est nouvellement arrivé dans le pays d'accueil, en l'occurrence la France. Par contre, en anglais ainsi que dans le contexte francophone nord-américain, le terme *immigrant* est utilisé pour désigner un *étranger* venant s'installer dans un pays autre que le sien, que cet individu soit nouvel arrivant ou arrivé depuis longtemps. En Belgique, on parle d'*allochtone* pour désigner une

population *étrangère* par opposition à la population *autochtone* qui signifie les habitants originaires du pays qu'ils habitent et où les ancêtres ont vécu. Alors que le terme *étranger* est utilisé en Allemagne et en Suisse, d'autres termes plus racistes tels que *coloured people*, *black* ou *ethnic minorities* sont utilisés en Grande-Bretagne (Cuko, 2014, p. 49).

Du point de vue de la langue que les individus migrants parlent, nous constatons également que des termes comme *allophone* et *alloglotte* sont utilisés dans la littérature pour parler d'un migrant récent de langue maternelle autre que celle de la société d'accueil.

Nous ne prétendons pas ici que les termes précédemment mentionnés font la liste exhaustive de la terminologie relative à la migration. Il existe toutefois d'autres termes utilisés dans les différentes disciplines de la science comme la démographie, la géographie, l'économie, les sciences politiques, la sociologie, etc., où « *on ne peut que constater que le sens de certaines désignations est sujet à controverses et que leur définition n'est pas stable* » (Ben Abdallah, 2011 p. 42). Cette terminologie interdisciplinaire utilisée dans la littérature parlant de la migration a toujours été le sujet de nombreuses réflexions à la recherche de solutions plus cohérentes aux problèmes soulevés par l'usage non unifié du vocabulaire de la migration. Ainsi, des efforts ont été déployés en vue de trouver « *la terminologie la moins lourde [et] d'unifier le vocabulaire ayant trait à des notions déjà définies, et non à définir des notions nouvelles qui correspondraient mieux aux problèmes réels posés par la mobilité humaine* » (Courgeau, 1981, p.24).

Quant à nous, nous avons décidé d'utiliser les termes *migration*, *migrant* et *allophone* pour parler de la population concernée par notre étude. C'est vrai qu'aujourd'hui le terme *migration* désigne plus couramment un déplacement à l'intérieur d'un même pays mais, à l'origine, il nomme la mobilité d'un pays vers un autre. Ainsi, le terme *migrant*, quant à lui, indique soit un individu se déplaçant à l'intérieur de son pays, soit une personne qui est en train de se

déplacer ou récemment installé dans un autre pays que le sien. En fait, l'usage du terme *migrant* est devenu restreint à un tel contexte avec l'arrivée du terme *immigré* qui est devenu la désignation courante des individus d'origine étrangère installés dans la société d'accueil. C'est le second sens du terme *migrant* qui nous intéresse ici, c'est-à-dire quand l'individu est en train de faire son voyage vers le pays d'installation ou quand il s'y est récemment installé. Outre l'utilisation habituelle, courante et officielle au Maroc, nous avons décidé d'utiliser le terme *migrant* car beaucoup de ces individus en déplacement ne considèrent le Maroc qu'un point de passage vers l'autre côté de la Méditerranée. Pour eux, il ne s'agit que d'un pays de transit, même si ce transit peut durer plusieurs années pour certains. Cela signifie qu'ils sont toujours en train de voyager et qu'ils n'ont pas encore atteint leur destination finale. Si le migrant se déplace vers l'étranger, c'est à cause des conditions économiques de son pays d'origine où il ne peut gagner sa vie. Il s'en va alors pour chercher un lieu où sont disponibles les opportunités de travailler car « *les déplacements humains se font souvent des milieux défavorisés vers d'autres mieux lotis* » (Domenach et Picouet, 1995, p. 29). Le migrant veut changer sa vie et cette volonté le pousse à partir à l'aventure en faisant ainsi un pari sur l'avenir (Ben Abdallah, 2011 p. 44).

D'autre part, nous avons choisi d'utiliser le terme *enfants de migrants* pour couvrir tous les enfants issus des familles migrantes et qui sont au Maroc, que ces enfants soient nés au Maroc ou ailleurs. Nous avons fait ce choix afin de ne pas alourdir la terminologie avec des termes comme *enfants de migrants* pour ceux qui sont nés au Maroc ou *enfants migrants* pour ceux qui sont nés dans leurs pays ou généralement dans un pays autre que le Maroc.

Enfin, puisque notre étude s'effectue dans un contexte scolaire dont la (les) langue(s) constitue(nt) l'axe principal, nous avons opté pour le terme *allophone* du fait que les *enfants de migrants* ont leurs langues maternelles qui

sont différentes de celle de la société d'accueil. Le terme *élève allophone* nous accompagnera donc tout au long de notre étude.

1.2. L'intégration : définition et acteurs

Si les populations ne cessent, depuis longtemps, de se déplacer individuellement ou en groupe pour survivre ou à la recherche d'une vie meilleure, l'homme voyage tout en laissant une empreinte dans son entourage et vice-versa. Il s'intègre à la société qui l'accueille et à son système de vie. Dans ce sou-chapitre, nous parlerons, dans un premier lieu, de l'intégration dans le contexte migratoire. Nous essayerons de définir la notion d'intégration, comprendre son fonctionnement et identifier les acteurs responsables du processus. Puis, nous nous intéresserons particulièrement à l'intégration linguistique et scolaire des élèves allophones dans le système éducatif de la société d'accueil.

1.2.1. L'intégration en contexte migratoire

Etant donné que l'intégration est un ensemble de processus s'opérant au sein de la société, nous avons été amené à voir dans la littérature de la sociologie pour comprendre la notion d'intégration et afin d'en connaître le fonctionnement et les acteurs responsables. En fait, depuis des décennies, les migrations deviennent le sujet de nombreux débats. Par conséquent, ce phénomène commence alors à attirer l'intérêt des chercheurs mais, dans un premier temps, en terme de son impact sur les sociétés d'accueil. Ce n'est que récemment que les recherches ont pris une nouvelle dimension en donnant aux migrants eux-mêmes la chance de parler de leurs expériences vécues et d'être au centre d'intérêt de la recherche scientifique. Cette dimension permettrait par la suite de percevoir la migration de l'intérieur pour mieux comprendre les différentes étapes du parcours migratoire ainsi que le processus d'intégration. Ce qui conduirait plus tard à reconnaître que les processus d'intégration, après avoir été pour longtemps conçus comme la responsabilité et la charge des nouveaux arrivants, constituent une responsabilité

réci-proque entre les nouveaux arrivants et les sociétés d'accueil. C'est sur cette réciprocité qu'insiste Tap (1988, p. 13), cité dans (Goï et Huver, 2013, p. 120) :

« Être intégré, c'est accepter les règles du jeu et se montrer prêt à s'adapter aux modalités de fonctionnement et aux exigences de l'organisation qui vous accueille. L'adaptation est souvent perçue sur le mode unilatéral du rite d'initiation : le groupe candidat doit s'accorder au groupe d'accueil. Une telle conception est réductrice dans la mesure où elle méconnaît le fait particulier qu'une interaction [...] implique une adaptation réciproque. ».

L'intégration, étant conceptualisée dans la littérature comme la relation évolutive entre les migrants et la société d'accueil (Spencer, 2011, p. 202), est donc un processus à double sens, qui n'implique pas seulement une adaptation de la part du nouvel arrivant mais également de la société d'accueil, et dont la réussite n'est garantie qu'une fois les nouveaux arrivants ont accès aux différents services de la société (Castles et al. 2002, p. 113) et (Spencer, 2011, p. 202). Pourtant, les deux acteurs - société d'accueil et nouvel arrivant - sont « *inégaux en terme de pouvoir et de ressources* », et la société d'accueil, par « *sa structure institutionnelle et ses réactions face aux nouveaux arrivants, est beaucoup plus décisive que les migrants eux-mêmes* » dans le processus d'intégration (Penninx et al. 2004, p. 142). Toutefois, Il ne semble pas y avoir de définition unifiée du concept de l'intégration ; La définition du concept ne fait pas l'objet d'une unanimité chez les spécialistes et théoriciens de la question migratoire. Il s'agit d'un concept qui demeure « *probablement controversé et l'objet de vifs débats* » et qui n'a pas de définition, de théorie ou de modèle unique et généralement accepté (Casteles et al. 2002, p. 13). C'est un « *concept chaotique* » ; un mot utilisé par beaucoup mais compris différemment par la plupart (Robinson, 1998, p. 118).

L'intégration est donc un processus compliqué, facilité ou perturbé par divers facteurs. A cet égard, Spencer (2011, p. 204-205) identifie trois ensembles de facteurs. Le premier est lié au migrant (éducation, compétences et expériences professionnelles, maîtrise de la langue, connaissance du fonctionnement du

marché du travail et des services, etc..). Un deuxième ensemble lié à la société englobe les opportunités offertes au migrant au sujet de l'emploi, du logement, de l'accès à la vie sociale, etc.. Le dernier ensemble de facteurs concerne les interventions politiques de l'Etat, y compris des politiques génériques couvrant tous les résidents, des mesures visant à lutter contre la discrimination et l'hostilité et des règles qui permettent ou restreignent l'accès des migrants à l'emploi et aux autres services.

Finalement, le processus d'intégration se déroule dans plusieurs domaines. L'emploi, le logement, l'éducation et la santé sont donc largement reconnus comme des aspects essentiels de l'intégration dans une nouvelle société (Ager et Strang, 2008, p. 173).

Nous nous focaliserons sur l'intégration dans le domaine de l'éducation mais il convient d'aborder d'abord l'intégration linguistique étant la clé de l'intégration dans tous les domaines susmentionnés.

1.2.2. L'intégration linguistique

D'abord, le terme composé « *intégration linguistique* » demeure problématique et ambigu. Ainsi, l'intégration sociale désigne une intégration dans la société ; l'intégration culturelle renvoie à une intégration dans la culture ; l'intégration professionnelle veut dire intégration dans la profession ; l'intégration économique indique une intégration dans l'économie, et de même, l'intégration politique signifie une intégration dans la politique, mais, l'intégration linguistique ne sous-entend pas une intégration dans la langue :

« Sémantiquement, « intégration linguistique » ne désigne pas l'intégration « dans » une langue mais bien le processus d'intégration à toutes (ou à une partie de) ces instances (culturelles, sociales, professionnelles, etc.) grâce à/au moyen de/par l'intermédiaire d'une langue » (Calinon, 2013, p. 30).

La langue n'est donc pas un objectif en soi, ni une entité à intégrer, mais plutôt un outil qui facilite la vie et le quotidien (Ibid, p. 37). C'est donc un moyen de

l'intégration dans tous ses aspects. Dès leur première arrivée dans la société d'accueil, les nouveaux arrivants éprouvent le besoin de communiquer :

« les migrants dont l'anglais est médiocre sont moins susceptibles de disposer des informations pratiques dont ils ont besoin à leur arrivée, de se sentir bien traités par les Britanniques ou de s'y mêler socialement » (Spencer et al, 2007) dans (Spencer, 2011, p. 204).

Pour se rendre dans un centre de santé ou de formation professionnelle, pour faire les courses ou plus généralement pour utiliser les services disponibles, les nouveaux arrivants ont indispensablement besoin de la communication et donc de la langue étant le moyen de la communication. Les difficultés de langue rendent difficile la communication ou au moins diminuent sa qualité. Chose qui peut empêcher certains d'accéder aux services disponibles ou d'en faire une utilisation inappropriée.

N'oublions pas non plus que la maîtrise de la langue est une exigence dans le marché d'emploi. L'un des principaux défis que rencontrent les migrants dans le marché du travail est la langue (Spencer, 2011, p. 205). Les compétences linguistiques sont donc plus ou moins exigées dans presque tous les domaines de l'intégration (emploi, logement, éducation et santé), et c'est grâce à une compétence linguistique ou plutôt sociolangagière que les intégrations dans ces domaines sont, en partie, facilitées (Calinon, 2013, p. 37). C'est cette compétence en langue que Beacco (2008, p. 5) considère comme une conséquence de l'intégration. Cependant, la maîtrise de la langue, toute seule et sans tenir compte du contexte social, sociolinguistique et socioidentitaire, demeure insuffisante pour dire que l'intégration est réussie (Adami et al., 2011, p. 27). En effet, comme la maîtrise de la langue favorise l'intégration, son insuffisante maîtrise amène à une exclusion dans tous les domaines de la vie sociale. Par conséquent, les législations récentes en Europe considèrent la langue du pays d'accueil comme une condition de l'intégration des migrants (Extramiana, 2010, p. 9). Et également *« au Québec, le français est présenté comme la condition sine qua non*

de l'intégration sociale dans la communauté d'installation » (Calinon, 2013, p. 33). Enfin « *L'intégration linguistique est définie comme « un processus qui commence par l'apprentissage de la langue d'accueil et se poursuit par une pratique de plus en plus fréquente de cette langue dans les différentes sphères de la vie quotidienne* » (MAIICC, 1997, p. 7) » cité dans (Ben Abdallah, 2011, p. 151).

1.2.3. L'intégration scolaire des élèves allophones

L'accès à l'éducation constitue un droit humain et universel. En outre, l'éducation est l'un des domaines les plus importants de l'intégration ; grâce à la fréquentation de l'école, « *les enfants d'immigrants acquièrent tous les outils nécessaires à une insertion égalitaire au sein de la nouvelle société* » (Ballantine, 2001) ; (Mc Andrew, 2007c) cité dans (Mc Andrew, 2010). L'école, en tant qu'institution de socialisation, offre aux enfants des opportunités de former et développer leur réseau social ainsi que d'établir des liens avec les autres, et ce, parce qu'elle est « *le seul lieu où tous les membres d'une même cohorte d'âge sont rassemblés* » (Marchand, 2008). L'école est donc une institution importante de socialisation pour les enfants. Pourtant, cette socialisation reste secondaire par rapport à celle que la famille assure en tant qu'institution de socialisation primaire.

Toutefois, l'intégration des migrants dans le système éducatif constitue un défi, notamment quand ceux-ci ne parlent pas ou peu la langue de la société d'accueil, ni la langue de scolarisation. D'ailleurs, l'intégration scolaire, une fois réussie, ne concerne pas seulement l'enfant tout seul mais également cela peut avoir des conséquences sur la trajectoire migratoire de sa famille :

« si l'insertion au marché du travail représente la priorité des immigrants adultes, le succès même du projet migratoire repose souvent, à plus long terme, sur la qualité de la relation que leurs enfants sont capables d'établir avec le

système scolaire et plus que tout sur les bénéfiques qu'ils en retirent » (Mc Andrew et Ledent, 2005, p. 9).

Par conséquent, l'école « *joue un rôle central dans l'instruction, la qualification et la socialisation des générations futures* » (Mc Andrew, 2010).

Dans le contexte scolaire, l'accueil et l'intégration scolaire est un processus qui concerne une catégorie d'enfants que l'école ne peut pas scolariser dans des classes ordinaires. Il s'agit d'enfants allophones, souvent d'origine étrangère, à qui la langue de scolarisation n'est pas accessible et « *pour qui l'entrée dans le système scolaire s'accompagne d'une arrivée dans un monde totalement nouveau* » (Francequin et Réal-Douté, 2001, p. 81). Il y a donc nécessité pour le nouvel arrivant d'avoir une place et d'être écouté, compris et accompagné (Ibid). Le processus d'intégration scolaire s'opère dans des structures ad hoc et se fixe comme objectif de doter les élèves allophones d'un certain nombre de connaissances et d'une certaine maîtrise de la langue de scolarisation, suffisante pour leur permettre d'intégrer leurs classes ordinaires respectives. Il ne s'agit pas d'apprendre la langue en tant que matière scolaire mais plutôt comme *langue de disciplines* (Chiss, 2005, p. 127). C'est la langue des manuels scolaires des différentes disciplines (sauf les langues), la langue dans laquelle se font les explications et les instructions en classe ordinaire, la langue du développement cognitif et de la construction des savoirs chez l'élève. Ainsi, Chiss explique que l'apprentissage de la langue dans la structure d'accueil et d'intégration est supposé permettre aux élèves allophones de gérer, plus tard quand ils seraient en classe ordinaire, différentes situations qui « *s'ouvrent sur la complexité du déchiffrage des manuels scolaires, du maniement des pratiques explicatives - argumentatives, des modalités d'exposition d'un problème ou d'une démonstration et des usages cognitifs de l'écrit* » (2005, p. 130). Outre les compétences langagières et linguistiques, les élèves allophones doivent acquérir en phase d'accueil « *des compétences de communication (quand parler, quand ne pas parler, de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière) et*

des compétences transversales (règles de vie collective, projet de travail individuel ou collectif, organisation et gestion du temps, du soin, recherches d'informations, autonomie) pour regagner rapidement les classes ordinaires dans l'ensemble des matières » (Francequin et Réal-Douté, 2001, p. 82).

Néanmoins, pour l'enfant migrant, la structure d'accueil ne constitue pas seulement un lieu de transition pour regagner la classe ordinaire mais également *un lieu et un temps de transition vers le monde extérieur* (Bocchi, 2014, p. 172). C'est un lieu et un moment où l'enfant reconstruit son histoire et son identité plus ou moins influées par le projet migratoire. Selon Bruni, « *il s'agit souvent de liens coupés qui doivent être recousus, d'un passé ambivalent ou fragmenté qu'il faut reconstruire* » (2008, p. 274). En ce qui concerne le moment actuel et le passé, Nicolet et al. (1997, p. 109) indiquent que les élèves migrants vivent une *forte rupture* aux niveaux linguistique, scolaire, culturelle et sociale et qu'il revient à la structure d'accueil scolaire d'aménager et de gérer cette rupture. En effet, concernant l'intégration scolaire des élèves allophones dans les institutions éducatives, il semble être insuffisant de se limiter à une intégration par la langue pour garantir la réussite de l'intégration. Pour cela, Dollé insiste sur « *la prise en compte de la langue et de la culture familiale des enfants d'origine étrangère dans les institutions* » (2013, p. 63). L'inclusion du contexte linguistique et culturel des élèves migrants dans les structures d'accueil peut être une pratique atténuant les effets de la rupture pour qu'elle ne soit pas une rupture brutale. Pour ce faire, un lien de communication entre les deux institutions de socialisation de l'élève, en l'occurrence l'école et la famille, est nécessaire. Ce contact permet à l'institution scolaire de percevoir de plus près la trajectoire et le projet migratoires de la famille. Ainsi, reconnaître l'identité culturelle de l'élève d'origine étrangère par l'école c'est favoriser l'épanouissement de cet élève. Dollé ajoute que « *lorsqu'une institution ne reconnaît pas l'enfant dans sa culture, lorsqu'elle lui demande de l'abandonner en franchissant le seuil, lorsque, de même, elle ne reconnaît pas, dans ses contacts avec les parents, la*

culture familiale, elle pénalise le développement de l'enfant » (2013, p. 63). Belgacem, quant à elle, rejoint cette idée et affirme que le développement de l'enfant dépend de la perception de l'altérité. Quand l'altérité de l'enfant de migrant n'est pas reconnue et que ses réalités identitaire, culturelle et familiale ne sont pas non plus prises en compte, l'enfant risque dans ce cas-là de se constituer une *identité négative* comme résultat des perceptions négatives de soi (2012, p. 52). Cela peut mettre l'enfant d'origine migrante en confrontation avec « *des incohérences entre ce qu'il est chez lui, et ce qu'on lui renvoie à l'école* » (Ibid, p. 53). Par contre, si l'altérité de l'enfant de migrant est positivement perçue dans son entourage, cela constitue un soutien pour l'enfant et lui apporte de l'aide et de la volonté pour découvrir son entourage car « *l'enfant a besoin d'être sécurisé, compris et mis en confiance pour pouvoir se développer pleinement* » (Ibid, p. 52). Ce regard positif va créer chez l'enfant une *identité positive*, au sens de Belgacem, qui est le « *sentiment d'avoir des qualités, de pouvoir influencer sur les êtres et les choses, de maîtriser l'environnement et d'avoir des représentations de soi plutôt favorables en comparaison avec les autres* » (Ibid, p. 52). Pour cela, toujours selon Belgacem, c'est une nécessité de reconnaître l'enfant « *dans ce qu'il est : et par sa famille, et par le pays d'accueil [et] de prendre en compte [sa] « culture » [...] non pas pour pointer les différences et/ou les ressemblances mais pour comprendre les modes de fonctionnement du sujet et les stratégies identitaires qu'il s'est construit pour exister là où il évolue* (Ibid, p. 56).

Enfin, différents acteurs peuvent aider à parvenir à une intégration scolaire réussie et à réussir à l'école. A cet égard, Francequin et Réal-Douté citent une affirmation d'une étudiante chinoise résumant les éléments essentiels susceptibles de garantir cette réussite :

« Arriver jeune, avoir envie de prouver ses capacités logiques et résister à l'agressivité par la force que donne le vécu passé, ce que nous avons connu et qui nous a menés à l'immigration. Ensuite, je crois que si les parents préparent bien

l'entrée à l'école et que l'enfant sent leur désir de réussite, ce soutien est important. Comme est important le soutien d'un professeur attentif et gentil. Avoir aussi un vrai ami, même un seul, qui nous accepte, c'est important. Après, on s'adapte à tout, il suffit de respecter ce qui est sympa dans l'autre culture et de garder des liens avec sa propre culture. Garder sa langue, quelques éléments de sa culture comme les fêtes, quelques traditions comme la nourriture, même si on l'adapte, pour garder le sentiment d'être soi. » (2001, p. 88).

❖ **Les structures d'accueil scolaire des élèves allophones**

Dans les pays qui accueillent les migrants, les autorités éducatives cherchent à réussir l'intégration scolaire des enfants de familles migrantes. Pour cela, elles adoptent, vis-à-vis de la scolarisation des élèves d'origine étrangère, des politiques éducatives qui se conforment avec les politiques linguistiques des pays d'accueil. Ainsi, des mesures et des structures ont été mises en place pour accueillir et intégrer les élèves allophones dans les écoles. Les élèves allophones passent obligatoirement par une phase d'accueil pour apprendre principalement la langue du pays et du système éducatif qui les accueillent. L'objectif de l'apprentissage de la langue, qui se déroule dans des structures spécifiques créées pour le public allophone, est d'aider les enfants de migrants à réussir scolairement.

Avant la mise en place de ces structures scolaires d'accueil et d'intégration à partir des années soixante du XX^e siècle dans différents pays d'immigration⁶, les élèves allophones étaient directement scolarisés dans des classes ordinaires et leur accueil et intégration étaient longtemps restés une tâche supplémentaire des enseignants de leurs classes. Depuis, les structures d'accueil et d'intégration reçoivent les élèves allophones selon un mécanisme institutionnel spécifique permettant la gestion et l'organisation de la scolarisation de ce public. Ainsi, peu plus tard, le terme *dispositif* commence à être utilisé dans le domaine de l'éducation pour désigner ces structures et on commence alors à parler des

⁶ 1970 en France, 1968 en Suisse, 1969 au Canada

dispositifs d'accueil et d'intégration. Le terme *dispositif*, comme le définit Foulcault (1994), désigne généralement « *un ensemble résolument hétérogène et pluridimensionnel, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit* » cité par Beuscart et Peerbaye (2006, p. 4). Ainsi, le dispositif scolaire d'accueil et d'intégration se définit selon Lebrun comme « *un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux [...] de permettre à « quelqu'un » d'apprendre « quelque chose* » (2005, p. 11). Dans ce travail organisationnel, il existe, dans le système éducatif, une unité opérationnelle où va s'asseoir l'élève allophone pour recevoir son apprentissage *de transition*, elle est appelée *classe d'accueil*.

Les classes d'accueil fonctionnent généralement selon deux modalités en fonction des besoins des élèves allophones : fermées ou ouvertes. D'une part, la classe fermée est celle dont les élèves ne sont pas inscrits dans une classe ordinaire. C'est également un lieu où l'on enseigne d'autres disciplines que la langue et où les élèves sont retenus pour une certaine période afin qu'ils puissent atteindre un certain niveau leur permettant de rejoindre une classe ordinaire. La classe fermée n'établit donc pas de lien avec une classe ordinaire. D'autre part, la classe ouverte implique une double inscription pour l'élève. Il est administrativement et effectivement inscrit dans une classe ordinaire mais bénéficie en même temps d'un soutien pédagogique dans la classe d'accueil pour renforcer ces compétences linguistiques. Cela signifie que l'élève effectue des allées et venues entre sa classe ordinaire et la classe d'accueil et que son emploi du temps doit être individualisé et géré au sein de l'équipe pédagogique en toute concertation.

En tant qu'illustration, nous avons choisi de présenter, dans ce qui suit, deux modèles de dispositifs d'accueil et d'intégration dans deux contextes différents : le dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves allophones en France et celui au Canada. Nous avons fait ce choix car ces deux pays disposent d'une expérience dans la gestion de l'intégration des nouveaux arrivants ainsi que dans la promotion de la diversité linguistique et culturelle.

D'une part, la France est un pays ayant une longue expérience en matière de l'immigration. C'est un pays où l'intégration des nouveaux arrivants occupe une place importante dans le travail des acteurs sociaux et scolaires. Des dizaines de milliers d'élèves allophones arrivent chaque année. Selon le ministère de l'éducation nationale, 64 350⁷ élèves allophones sont nouvellement arrivés au cours de l'année scolaire 2017-2018. Il s'agit alors d'un pays où le travail sur l'accueil et l'intégration de ces élèves nouveaux arrivants ne cesse de se produire, des dispositifs d'accueil sont mis en place pour faciliter leur intégration dans les institutions scolaires. C'est donc cette expérience dans la gestion de la question migratoire, mais en particulier dans l'accueil et la scolarisation des élèves allophones qui constitue la raison pour laquelle nous avons opté pour la présentation du modèle français concernant la scolarisation des élèves allophones.

D'autre part, le Canada est un pays de diversité par excellence. Il est principalement constitué de communautés migrantes. Ainsi, ce pays dispose à la fois d'une histoire migratoire intéressante et d'une bonne expérience dans la gestion de la diversité, ce qui nous invite à découvrir le modèle canadien en matière de la scolarisation des élèves allophones.

⁷ Ministère de l'éducation nationale (France) : <https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2017-2018-8-sur-10-etaient-deja-scolarises-4913> , consulté le 28 mars 2021.

a) L'accueil des élèves allophones en France

En France, le ministère de l'Education nationale a statué en 1970 sur la création des structures d'accueil et d'intégration en faveur des élèves non-francophones. Une circulaire officielle relative à la question apparaît alors tout en estimant que *la scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français* [et que ceci] *leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études*. Bien que la circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970 évoque qu'environ cent classes expérimentales d'initiation pour les enfants étrangers fonctionnaient au moment de son apparition dans différents départements du pays, elle demeure la première officialisation des structures d'accueil pour les élèves allophones. Ainsi, sont créées les structures d'accueil et d'intégration dans l'enseignement élémentaire avec un objectif de garantir *une intégration rapide des enfants dans le milieu scolaire normal*. L'organisation pédagogique de ces structures est conçue selon trois formules en fonction des besoins et de l'âge des élèves nouvellement arrivés :

- *la classe d'initiation (CLIN) instituée pour l'année scolaire entière ;*
- *une classe à court terme (trimestrielle ou semestrielle) qui hâte l'intégration des élèves dans le milieu scolaire normal ;*
- *le cours de rattrapage intégré (CRI), valable surtout pour les plus jeunes enfants, qui consiste à scolariser les élèves allophones dans leurs classes ordinaires et à leur consacrer quelques heures par semaines pour un enseignement spécifique.*

Ces structures continuent donc à fonctionner sous ces appellations jusqu'à ce que la circulaire n° 2012-141 du 02 octobre 2012 apparaisse. Celle-ci qui *vise à réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, vient supprimer les anciennes dénominations des structures d'accueil et les faire remplacer par une

autre. Ainsi, dès la rentrée scolaire 2012/2013, apparaissent les *unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A)* pour remplacer les classes d'initiation dans l'enseignement de premier degré et les classes d'accueil dans le second degré.

Quant à l'école élémentaire, la circulaire n° 2012-141 considère que les élèves allophones arrivants doivent être *inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes*. Parallèlement aux apprentissages en classe ordinaire, la circulaire prévoit, pour ces élèves inscrits à l'école élémentaire, un regroupement *dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants*. Cette double inscription signifie qu'il s'agit d'une structure ouverte qui, selon un emploi de temps adapté et individualisé, permet aux élèves allophones de *bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques, etc.)* et de venir en UPE2A *pour un enseignement de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins*. L'objectif de ce dispositif est que les élèves allophones puissent *au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire*.

Même pour les élèves peu ou pas du tout scolarisés antérieurement et ayant l'âge de fréquenter le collège, l'unité pédagogique leur permet *d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire*. Le texte considère que leur *scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable* et envisage un *maintien plus long dans la structure d'accueil, sans dépasser une année supplémentaire* ; avec un suivi continu et personnalisé. Néanmoins, selon la circulaire, ces élèves doivent être intégrés *dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale* comme les cours d'EPS, de musique, d'arts plastiques, etc. et *doivent également pouvoir participer, avec leurs camarades, à toutes les*

activités scolaires. De telles mesures peuvent *favoriser concrètement* l'intégration scolaire de ces élèves.

Etant donné que le dispositif scolaire d'accueil et d'intégration se définit comme « *un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but* (Lebrun, 2005, p. 11), les unités pédagogiques ne sont donc pas le seul acteur institutionnel dans ce dispositif d'accueil et de scolarisation à destination du public allophone. L'intégration scolaire des élèves allophones est aussi au cœur des missions des centres d'information et d'orientation (CIO) et des centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV). Ces structures fonctionnent comme un ensemble cohérent interagissant dans la scolarisation des élèves allophones pour parvenir à une intégration scolaire réussie pour ces élèves.

A cet égard, d'après Kádas, le CIO rencontre l'élève et sa famille, analyse son parcours scolaire et procède à une évaluation pédagogique en langue française, en langue d'origine et en mathématiques. Le conseiller du CIO élabore par la suite un dossier où figurent quelques renseignements administratifs, d'autres portant sur *le parcours scolaire antérieur* de l'élève, les résultats des évaluations et *une appréciation quant au niveau scolaire effectif de l'élève*. Il transfère le dossier aux services académiques ainsi qu'au conseiller du CASNAV qui vont statuer sur l'affectation de l'élève dans une institution scolaire et envoyer son dossier au chef d'établissement ainsi qu'à l'enseignant UPE2A (2017, p. 43).

Pourtant, il se peut que l'élève allophone soit affecté dans une école ne disposant pas de dispositif d'accueil. Dans ce cas, *les modalités de prise en charge et d'accompagnement de l'élève sont définies par convention entre la circonscription, les deux écoles et les parents*. (Bernard et Lecocq, 2014, p.2). Les parents y sont inclus car ils doivent pratiquement accompagner leur enfant

dans ses déplacements entre l'école d'affectation et l'autre école où se trouve l'UPE2A.

Comme le définit la Circulaire n° 2012-143, le CASNAV *est une structure d'expertise auprès du recteur et des directeurs académiques sur le dossier des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs. Cette expertise porte sur l'organisation de la scolarité des publics concernés, sur les ressources pédagogiques, sur la formation des enseignants et des cadres. Cette structure participe également aux réflexions sur les politiques linguistiques et facilite l'accueil et la prise en charge des élèves allophone grâce aux conseils et aides pédagogiques auprès des équipes enseignantes, aux formations, et à la diffusion de documents pédagogiques ou d'autres ressources.* (Ibid).

Le CASNAV a pour mission de capitaliser *l'information nécessaire à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique et de la stratégie académiques en faveur de l'inclusion des élèves issus de familles itinérantes et des élèves allophones.* Pour ce faire, il collabore avec les chefs d'établissement, les équipes de terrain, les services académiques, les CIO et la mission générale d'insertion. En outre, le CASNAV contribue à la lutte contre la non-scolarisation et l'absentéisme. Il identifie ainsi *les situations de non-scolarisation*, en analyse les causes et rappelle *les procédures applicables en la matière.* Il développe également *les actions de médiation auprès des familles.* (Ibid).

b) L'accueil des élèves allophones au Québec

L'accueil des élèves allophones au sein des institutions québécoises de l'enseignement publique a commencé en 1969 où « *les premières classes d'accueil virent le jour dans une école de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.), avec trente-six élèves des deux niveaux primaire et secondaire* » (Laframboise et Lortie, 1980, p. 64). Cette nouvelle initiative a connu, dans les années 1970, une évolution rapide grâce à des mesures comme la

mise en place du plan de développement de l'enseignement des langues (Plan DEL) en 1973 pour *inciter les immigrants à inscrire leurs enfants dans les écoles françaises* et l'adoption de la loi 101 officialisant la langue française au Québec en 1974, ce qui *a amené une augmentation et une diversification de la clientèle des classes d'accueil*. Ainsi, le nombre des élèves reçus s'est élevé de trente-six en 1969 à un total de 6181 élèves dans l'ensemble des classes d'accueil en 1979. (Ibid).

Depuis leur première apparition, les classes d'accueil au Québec visent à ce que les élèves allophones s'intègrent linguistiquement, scolairement et socialement et à ce qu'ils puissent suivre normalement l'enseignement en français dans les classes habituelles. La classe d'accueil reçoit donc les élèves allophones dont les compétences linguistiques en français ne leurs permettent pas de suivre les cours dans une classe ordinaire :

« Des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française s'adressent à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoivent des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement. Ces élèves peuvent bénéficier de ces services de soutien à l'apprentissage de la langue française plus d'une année scolaire.

*Ces services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française visent à faciliter l'intégration de ces élèves dans une classe ordinaire où les services d'enseignement sont dispensés en français ».*⁸

Ces services d'accueil et de soutien linguistique existent, dans les écoles québécoises, sous deux modèles : la classe d'accueil et l'intégration directe en classe ordinaire avec soutien. Cependant, la mise en place de l'un des deux

⁸ Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, chapitre I, section III, article 7.

modèles dépend, entre autres, du nombre d'élèves et de leurs besoins ainsi que de la disponibilité des ressources (MELS, 2014, p. 5)⁹.

La classe d'accueil, elle-même, existe sous deux types : la classe ouverte qui permet à l'élève allophone d'aller suivre un certain nombre de cours dans sa classe ordinaire ; et la classe fermée dont les élèves n'ont aucun contact avec les élèves et les enseignants des classes ordinaires.

De même, quant à l'intégration des élèves allophones de la classe d'accueil vers la classe ordinaire, il existe deux méthodes : l'intégration partielle et l'intégration définitive. L'intégration partielle qui représente la classe ouverte est, d'une part, « *exceptionnelle et souvent limitée à quelques élèves, parmi les plus performants. Pendant une certaine période, l'élève suit un nombre de cours dans la classe ordinaire correspondant à son niveau par exemple : les maths, l'histoire, quelques cours de français etc. pour se familiariser avec la nouvelle classe et connaître les exigences de la classe ordinaire* » (Cuko, 2014, p.81). D'autre part, l'intégration définitive consiste à ce que l'élève quitte, à terme, la classe d'accueil d'une manière définitive pour rejoindre sa classe ordinaire.

En ce qui concerne la gestion de la classe d'accueil et l'organisation des groupes, malgré les tentatives de regrouper les élèves d'après l'âge, le niveau de compétences linguistiques en français et/ou le niveau scolaire, les groupes constitués restent tout à fait hétérogènes. Le séjour en classe d'accueil est variable d'un élève à un autre, maximale deux années scolaires. En plus, les entrées et sorties qui se font à tout moment de l'année scolaire impliquent *des réorganisations fréquentes des groupes* (Cuko, 2014, p.80).

Au début des années 1970, le ministère de l'éducation du Québec crée le Bureau de coordination des classes d'accueil (BCCA) qui se chargeait de l'organisation de l'enseignement dans les structures d'accueil. Il avait pour missions *de fournir l'aide nécessaire aux enseignants de l'accueil, de concevoir*

⁹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, (2014)

et d'élaborer des programmes et des documents pédagogiques, de pourvoir à la formation des enseignants de l'accueil, de faciliter les contacts entre parents non-francophones et l'école en leur offrant les services d'un interprète polyglotte et d'organiser le transport scolaire partout où cela s'avère nécessaire. (Laframboise et Lortie, 1980, p. 65-66). Aujourd'hui, la Direction des services aux communautés culturelles remplace le bureau de coordination des classes d'accueil.

En 1988, la *loi sur l'instruction publique* est adoptée. Ainsi, des dispositions relatives aux commissions scolaires, à leur structure, à leur fonctionnement, à leur rôle et à leurs pouvoirs y sont énoncées. Des modifications ont été apportées à la loi en 1998 et en 2008 afin de donner plus de pouvoirs et d'autonomie aux établissements scolaires.

Selon de la Loi sur l'instruction publique, la commission scolaire procède à l'élaboration des programmes de services éducatifs complémentaires et particuliers visés par le régime pédagogique (art. 224). Toutefois, la mise en œuvre de ces programmes de services éducatifs revient aux établissements scolaires (art. 88). Ainsi, la mise en œuvre des programmes d'accueil concerne les établissements scolaires offrant les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

Quant à l'inscription des élèves allophones à ces services, il mérite d'être signalé que les parents n'entreprennent aucune démarche pour inscrire leurs enfants aux services d'accueil. Les centres de services scolaires déterminent, à la suite d'une évaluation, si l'enfant en a besoin. (Services Québec – Citoyens).¹⁰

Conclusion

La migration est un phénomène récurrent à travers l'histoire. Ainsi, elle répond aux besoins du migrant mais aussi à ceux de sa société d'accueil. Chacun des deux parties trouve, pour ainsi dire, son compte. D'une part, le migrant

¹⁰ Services Québec – Citoyens : <http://www4.gouv.qc.ca/FR/Portail/Citoyens/Evenements/immigrer-au-quebec/Pages/services-soutien-langue-francaise.aspx> Consulté le 13/03/2020

obtient ou réalise ce qu'il n'a pas pu atteindre dans son pays d'origine. D'autre part, le pays d'accueil, le plus souvent industriel, satisfait certains besoins particuliers dont le plus important est le manque des mains-d'œuvre.

L'intégration des nouveaux arrivants dans la société d'accueil n'est plus une responsabilité d'une partie : les migrants eux-mêmes. Il s'agit plutôt d'un processus qui implique des obligations et des responsabilités réciproques entre la société d'accueil et le migrant lui-même. Il convient de noter que cette intégration se fait dans tous les domaines de la vie (social, professionnel, éducationnel, etc..) grâce à la langue.

Dans le domaine de l'éducation, la scolarité des enfants de migrants doit passer en premier lieu par une période d'accueil et d'apprentissage de la langue de scolarisation quand il s'agit d'enfants allophones pour la société d'accueil et son système scolaire. Il est donc question d'une phase de transition et d'adaptation linguistique qui s'effectue dans des structures ad hoc pour préparer l'élève à intégrer sa classe ordinaire respective dans le système scolaire.

Chapitre 2 : Plurilinguisme et enseignement

Introduction

Dans le contexte migratoire, on parle souvent du bi/plurilinguisme des individus migrants. Ceux-ci ont déjà leur(s) propre(s) langue(s) qu'ils ont acquise(s) ou apprise(s) dans leurs sociétés d'origines et sont censés apprendre ou acquérir celle(s) de la société d'accueil comme exigence fondamentale pour l'intégration dans cette société.

Dans ce chapitre, nous tenterons en premier lieu de répondre à deux questions : Qu'est-ce que le bi/plurilinguisme ? Quelles sont les caractéristiques qu'il convient de prendre en compte pour qualifier un individu de bi/plurilingue ?

Puisque notre problématique concerne des élèves allophones scolarisés à l'école primaire, il convient d'aborder ensuite le bi/plurilinguisme précoce, en particulier celui des enfants de migrants. Il mérite d'être mentionner que ces élèves disposent, avant même d'être scolarisés, de compétences de communication dans deux langues : langue locale (vernaculaire) et langue internationale (véhiculaire). Par conséquent, ils sont au moins bilingues avant la scolarisation.

Il importe, dans le cadre de notre théorisation sur le bi/plurilinguisme, d'aborder également des notions relativement récentes, apparues dans les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues, comme celle de *répertoire langagier* et celle de *compétence plurilingues et pluriculturelle*.

Ce chapitre nous permettra également de connaître les fondements de la théorie sociocognitiviste concernant l'apprentissage des langues et de mieux cerner certaines des approches plurielles des langues et des cultures, entre autres l'éveil aux langues et la didactique intégrée des langues.

2.1. Le bi/plurilinguisme

Selon la définition de Bloomfield, le bi ou plurilinguisme est considéré comme le contrôle de deux (ou plusieurs) langues (1933, p. 56)¹¹. Haugen ajoute qu'il s'agit du fait de pouvoir produire des énoncés significatives dans l'autre

¹¹ « *the native-like control of two [or more] languages* » (Bloomfield, 1933, p. 56)

langue (1953, p. 7). Cependant, le concept de bilinguisme (ou le plurilinguisme), pendant longtemps considéré par les linguistes comme la maîtrise équilibrée de deux (ou plusieurs) langues, a pris à s'élargir. Au sens de Grosjean (1985), l'individu bi/plurilingue n'est pas la somme de deux (ou plusieurs) individus monolingues. Il s'agit plutôt d'un locuteur spécifique ayant développé « *une compétence communicative qui est égale à celle des monolingues mais de nature différente [et qui] inclut non seulement la connaissance de deux [ou plus] langues mais la capacité de passer de l'une à l'autre et la connaissance des effets produits par l'alternance, tout comme le monolingue passe d'un registre à l'autre suivant ses interlocuteurs et les situations de communication* » (Hélot, 2004, p. 15). Aussi, dans les travaux du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement des langues, quand on parle du plurilinguisme, il n'est pas question du classement des langues dans *des compartiments séparés* mais plutôt de la construction d'*une compétence communicative* basée sur les connaissances et expériences des langues, une compétence dans laquelle les langues se trouvent *en corrélation et interagissent* (2000, p. 11). Ces interactions entre les langues créent chez l'individu plurilingue des particularités langagières telles que l'alternance codique, le transfert, l'interférence, etc. Pourtant, ces spécificités du parler bilingue sont négativement perçues par les monolingues. (Hélot, 2004, p. 15).

La majorité des linguistes définissent le bi/plurilinguisme comme la pratique courante de deux (ou plusieurs) langues avec la possibilité de passer sans difficulté majeure de l'une à l'autre. Ainsi, l'acquisition équilibrée et l'égalité de maîtrise des langues chez l'individu ne constituent plus une condition pour le qualifier de bi/plurilingue (Lüdi, 2004, p. 127). Ceci car, selon Hélot, l'individu bi/plurilingue utilise ses langues dans des domaines différents suivant les contextes :

« *Or, on peut être capable de parler deux langues mais n'en utiliser qu'une, on peut parler régulièrement deux ou plusieurs langues mais dans certaines la*

compétence sera plus limitée, on peut utiliser une langue dans la vie de tous les jours et lire et écrire dans une autre etc. » (2004, p. 14).

Pour cela, être capable d'utiliser plus d'une langue dans des situations données et avec des locuteurs donnés sans que ces langues ne soient parfaitement maîtrisées constitue un cas de figures du plurilinguisme que Beacco et al. considèrent comme « *la capacité des locuteurs d'employer plus d'une langue* » (2010, p. 16). Coste et al. (2009) parlent de la notion de *capital linguistique* quand l'individu dispose de compétences dans plus d'une langue et peut passer de l'une à l'autre selon les situations :

« l'individu plurilingue dispose ainsi d'un capital linguistique qu'il gère en fonction des situations et de ses interlocuteurs, et dont les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des réseaux au sein desquels les composantes de ce capital sont activées » (p. 19).

Il est donc évident que les définitions du bi/plurilinguisme, depuis Bloomfield (1933), vont du maximum (parler deux ou plusieurs langues comme si elles étaient toutes maternelles) au minimum (pouvoir produire ou comprendre quelques phrases en deux ou plusieurs langues) (Hélot, 2004, p. 14). Pourtant, ces deux extrémités ainsi que les possibilités qui peuvent se situer entre elles ne constituent que des cas de figures de l'individu bi/plurilingue (Lüdi, 2004, p. 127). Aujourd'hui, le niveau des connaissances requis ne fait pas l'unanimité chez les théoriciens, bien que la majorité exige un minimum de compétences de communication dans une (ou plus) autre(s) langue(s) que la langue première. Il reste, toutefois, difficile de déterminer le point où le plurilinguisme commence à être fonctionnel ou de fixer « *le degré zéro du plurilinguisme* » (Lüdi, 2017, p. 285). Le plurilinguisme est défini selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) comme la « *capacité de communiquer, quoiqu'imparfaitement, dans des contextes autres que ceux de la L1, et ceci indépendamment des modalités d'acquisition, du niveau de compétence acquis et de la distance entre les langues* » cité par Lüdi (2017, p. 285).

Un individu développe des compétences dans plusieurs langues, que ce soit par envie ou par nécessité, pour pouvoir répondre aux exigences de la communications avec les autres dont les codes linguistiques ne sont pas les mêmes que le sien. Il ne s'agit pas de compétences fixées mais plutôt de compétences qui se développent et se construisent au fil de l'histoire de l'individu, et qui constituent une réflexion des trajectoires sociales de l'individu. (Coste et al., 2009, p. 16).

2.1.1. Le bilinguisme précoce

Etant donné que notre étude porte sur la scolarisation des enfants de migrants au Maroc et que ceux-ci sont allophones par rapport à la société et au système scolaire d'accueil, il importe d'aborder le bi/plurilinguisme. Ces enfants ont en principe des compétences communicatives à la fois dans une langue de communauté locale (langue vernaculaire) et dans une langue nationale officielle dans leur pays d'origine (langue véhiculaire). Les compétences dans les deux langues se développent lors de la socialisation primaire au sein de la famille avant la scolarisation de l'enfant. Pour certains, il se peut qu'ils acquièrent quelques peu de compétences en arabe marocain s'ils sont arrivés tôt ou nés au Maroc. L'enfant de migrants est donc au moins bilingue avant de venir à l'école où il est censé apprendre l'arabe standard étant la langue de scolarisation.

Le bilinguisme précoce est l'acquisition de deux langues dès le plus jeune âge de l'enfant. Le bilinguisme précoce peut concerner un enfant issu d'un couple mixte où chacun des parents parle une langue différente de celle de l'autre, un enfant qui vit dans un pays dont la langue n'est pas celle de ses parents ou encore un enfant qui vit avec une autre personne ou un autre membre de la famille parlant une langue étrangère. Certains considèrent même le bilinguisme comme *langue de naissance* de l'enfant lorsque les deux langues sont simultanément acquises (Couëtoux-Jungman, 2010, p. 294-295). Plus l'enfant est jeune, plus il est capable de différencier les langues et plus il est

disposé au plurilinguisme. Cependant, ces compétences diminuent, voire disparaissent quand il grandit dans un contexte monolingue (Ibid, p. 296).

Selon Hélot, Lambert (1974) distingue deux types de bilinguisme : additif et soustractif. Le bilinguisme est, d'une part, additif lorsque les deux langues se complètent et se développent en même temps, et que chacune contribue au développement cognitif de l'enfant sans que la L2 ne menace la L1. D'autre part, le bilinguisme est soustractif quand « *la langue la plus prestigieuse va avoir tendance à s'imposer et à remplacer la langue première qui va soit se détériorer, soit se restreindre au milieu familial, soit même disparaître totalement* » (2004, p.11). Le bilinguisme additif est associé à la haute valeur des langues transmises à l'enfant, comme les langues internationales ou dominantes tandis que le bilinguisme soustractif est lié aux « *langues minoritaires, dévalorisées, mésestimées non seulement par le groupe dominant, mais aussi par leurs locuteurs qui ont intégré la valeur négative de leur propre langue* » (Couëtoux-Jungman, 2010, p. 295).

Le bilinguisme soustractif est souvent lié à des contextes migratoires où la langue du pays d'accueil reste dominante par rapport à la langue d'origine de l'enfant qui est toujours dominée. Ce qui rend la relation entre les deux langues plutôt concurrentielle que complémentaire car « *l'une est plus prestigieuse socialement et économiquement que l'autre* ». Ainsi, les parents migrants préfèrent que leur enfant ne pratique pas beaucoup sa langue d'origine au détriment de la quelle se développe une compétence dans une langue internationale que la famille utilise. Ce choix familial est motivé par la volonté des parents d'outiller leurs enfants d'une des langues véhiculaires sur le plan international. Cette situation de bilinguisme soustractif dans le contexte migratoire est appelée *bilinguisme des migrants* par opposition au *bilinguisme des élites* qui correspond au bilinguisme additif (Hélot, 2004, p.11).

Pour les enfants de migrants, les théoriciens soutiennent que la maîtrise de la langue maternelle permet de structurer les savoirs. Une structuration qui favorise

l'acquisition de la langue du pays d'accueil. Dans son ouvrage « *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école* », Hélot (2007) décrit trois modes relatifs à l'usage des langues dans les familles bilingues migrantes : des familles qui utilisent exclusivement la langue du pays d'accueil, des familles qui utilisent exclusivement la langue d'origine et des familles qui utilisent conjointement les deux langues. L'école, elle aussi, impose ses règles d'usage linguistique et, parfois, ne reconnaît pas l'enfant dans sa langue et culture d'origine. Dans ce contexte migratoire, le bilinguisme des enfants peut être actif si les deux langues sont pratiquement utilisées dans la communication verbale, ou passif lorsque l'enfant bilingue ne trouve pas d'opportunité pour pratiquer l'une de ses deux langues (Taly, et al., 2008, p. 300). Dans le premier cas, les deux langues sont activées et trouvent leur place. Chacune d'entre elles contribue ainsi au développement cognitif de l'enfant. Le second cas, bilinguisme passif, peut engendrer des effets négatifs. Ce cas est souvent lié à des contextes scolaires où la non-reconnaissance de la langue de la famille de l'enfant peut nourrir en lui un sentiment d'insécurité linguistique, de discrimination, de sous-estimation de soi et d'incapacité de transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (Armand, 2009, p. 4). Il est donc important de tenir compte de la langue et de la culture de l'enfant dans le milieu scolaire. Une telle reconnaissance permet le développement affectif et identitaire chez l'enfant. Hélot soutient ces propos et considère que le bilinguisme des enfants de migrants ou issus de l'immigration « *est réel, il existe bel et bien, il peut être reconnu par l'école et même légitimé grâce à un modèle d'éducation linguistique de type "éveil aux langues"* » (2004, p.23). Pour elle, les enfants bilingues et biculturels « *construisent des ponts entre les différentes langues et les cultures qu'elles véhiculent, [et ils] facilitent [ainsi] la compréhension qui permet d'opérer les médiations dont nous avons tous besoin pour vivre ensemble en paix* » (Ibid, p. 24).

2.2. La compétence plurilingue

Récemment, dans les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues apparaît la notion de *répertoire langagier* pour englober l'ensemble des compétences dans deux ou plusieurs codes linguistiques. Il s'agit ici de la *compétence plurilingue* (Coste, 2001) qu'il faut développer, « *compétence qui n'est pas la maîtrise d'une, de deux, ou de trois langues, mais plutôt la construction d'une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* (Hélot, 2004, p.16).

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2000) définit la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle comme : « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser* » (CECRL, 2000, p. 129).

La compétence plurilingue et pluriculturelle est ainsi composée de plusieurs compétences que l'on appelle compétences partielles. Elle n'est pas caractérisée par la juxtaposition de ces compétences partielles qui la composent mais plutôt par « *une intégration ou, à tout le moins, une mise en relation entre ses différentes composantes* » (Coste, 2001, p.4) cité par Hélot (2004, p. 17). Elle n'est pas non plus caractérisée par l'homologie entre les compétences mais plutôt par « *une différenciation entre des composantes distinctes d'une compétence unique* » (Ibid). Ainsi, selon Coste et al. (2009), la compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée de différentes manières :

- le niveau de maîtrise générale peut varier selon les langues ;
- le profil des capacités langagières peut être différent d'une langue à d'autres (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement, une troisième langue n'étant contrôlée en partie que pour la compréhension écrite, sans véritable accès à l'oral) ;
- le profil multiculturel peut présenter une configuration autre que le profil multilingue (par exemple : bonne connaissance d'une culture d'une communauté dont on connaît mal la langue ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante). (p. 11).

Pourtant, ce déséquilibre n'est pas permanent. Autrement dit, il ne s'agit pas d'une compétence figée et déséquilibrée pour toujours. La compétence plurilingue et pluriculturelle a quand même un caractère évolutif et se développe en fonction du vécu, des expériences et des trajectoires sociales :

« Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures. Ce qui n'implique aucunement une instabilité, une incertitude, un « déséquilibre » de l'acteur considéré, mais contribue plutôt, dans la plupart des cas, à une meilleure prise de conscience identitaire ». (CECRL, 2000, p. 105).

La compétence plurilingue est donc le résultat d'une variété et multiplicité de processus d'acquisition et d'apprentissage. Il y a, d'une part, le mode d'acquisition simultané lorsque l'enfant acquiert deux langues premières avant l'âge de 3 ans dans un milieu bilingue. D'autre part, on parle de l'acquisition successive pour décrire le fait d'acquérir une langue seconde après l'âge de 3 ans. Toutefois, l'acquisition successive peut être précoce quand elle s'opère pendant l'enfance ou tardive si elle se fait plus tard après l'enfance. Elle peut également être non guidée lorsqu'elle se fait dans un milieu naturel ou guidée quand la langue seconde est apprise et acquise en milieu scolaire. (Lüdi, 2004, p.127).

2.3. Le socioconstructivisme et l'apprentissage

Le socioconstructivisme, appelé aussi le sociocognitivism, est une théorie basée sur le modèle sociale en ce qui concerne la construction des savoirs. Les premières traces du modèle socioconstructiviste ont été trouvées dans les travaux de Vygotski qui remontent aux années 1920. Ces travaux sont restés méconnus pendant longtemps avant d'être traduits en anglais vers la fin des années 1970. De ce fait, Vygotski et Bruner deviennent les fondateurs de cette théorie (Bahmad, 2017, p.118). Le socioconstructivisme s'est essentiellement développé dans le domaine de la psychologie sociale.

2.3.1. Le socioconstructivisme de Vygotsky

Vygotsky, un psychologue russe ayant participé à la Révolution communiste de 1917, se fait influencé, dans ses idées, par le marxisme qui considère que l'homme est un être social avant qu'il soit un être biologique ou spirituel. Marx insiste sur la médiation active du travail entre l'homme et le monde : le travail est un processus de transformation et d'adaptation que l'homme exerce sur son environnement pour répondre à ses besoins. Pourtant, l'homme s'adapte à des nouvelles conditions d'existence comme les inventions, les machines, les nouvelles sociétés, les nouveaux rapports sociaux, etc. Wallon (1941) dit également que "*l'individu est social génétiquement*" et qu'il vit en dépendance sociale et culturelle (Bahmad, 2017, p. 119).

Vygotsky, lui aussi, considère que l'homme est avant tout un être social qui vit entouré d'autres individus au sein d'un groupe social et dont le développement est conditionné par l'existence de ces autres individus autour de lui. Voilà pourquoi il estime également qu'l'homme constitue le produit de son environnement culturel et social et que la pensée humaine est le résultat d'un long processus d'apprentissage et de développement :

« C'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est

fondue, enraciné dans le social [...] Ainsi, les relations de l'enfant avec la réalité sont dès le début des relations sociales. Dans ce sens, on pourrait dire du nourrisson qu'il est un être social au plus haut degré » (Vygotski, 1982-1984, vol. IV, p. 281) cité par Bahmad (2017, p.118-119).

Selon Vygotsky, le social précède l'individuel parce que l'individu n'arrive pas à construire ses savoirs, savoirs être et savoirs faire sans qu'il n'y ait immersion dans le social. Pour lui aussi, contrairement à Piaget, l'apprentissage précède le développement : l'apprentissage résulte d'une action d'une génération sur une autre plus jeune pour transmettre ou mettre à disposition l'ensemble des résultats des activités et expériences humaines à partir desquelles la société a construit son capital culturel, épistémologique et intellectuel au cours de son histoire. L'enfant, indissociable de son environnement, s'approprie et reconstruit ce que la société a déjà construit, et ceci constitue un fondement dont l'individu a besoin pour son développement. Autrement dit, l'homme apprend grâce aux autres et puis cet apprentissage contribue à son développement humain :

« Le socioconstructivisme introduit la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux (enseignant ou élève) dans un contexte social qui influence la construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective » (Raymond, 2006, p. 78).

Du point de vue socioconstructiviste, l'éducation est ainsi un processus qui, par l'intermédiaire d'un adulte, permet à l'enfant de se réapproprier et intérioriser le contenu culturel alors que l'apprentissage est le résultat des interactions didactiques de type enseignant - élève ou élève - élève. Le principe de la médiation ainsi que celui de l'interaction jouent, d'après la théorie sociocognitive, un rôle fondamental dans le développement cognitif de l'enfant. Moscovici (1984) considère que l'idée fondamentale du modèle socioconstructiviste « est qu'il est nécessaire de passer d'une psychologie "binaire" interaction individu-tâche à une psychologie "ternaire" interaction individu-tâche-alter » (Roux, 2011). Egalement dans

l'enseignement/apprentissage, les trois éléments (apprenant, tâche et partenaires) sont indissociables les uns des autres et ils sont indispensables pour le développement de l'enfant dans la mesure où ils (réunis) permettent l'interaction.

Vygotsky considère le développement intellectuel ou cognitif de l'enfant comme une conséquence des apprentissages qu'il a reçus grâce aux activités sociocognitives liées aux échanges sociaux (Bahmad, 2017, p. 119). C'est grâce à la médiation des autres et aux interactions sociales que l'enfant se trouve en mesure d'apprendre et de s'approprier les connaissances qui dépassent ses capacités cognitives. L'apprentissage par les interactions vécues dans l'environnement social est, pour Vygotsky, une action structurante grâce à laquelle l'enfant arrive à l'intériorisation des connaissances, à la réorganisation des acquisitions antérieures et à l'intégration de nouvelles connaissances. A cet égard, le socioconstructivisme repose sur le principe du constructivisme qui suppose que « *l'individu construit sa connaissance à partir d'une activité mentale de réorganisation des connaissances existantes sans laquelle aucune connaissance nouvelle n'est possible* » (Bahmad, 2017, p. 120). C'est donc cette réorganisation de connaissances qui permet le développement.

Vygotsky introduit le concept de « *zone proximale de développement* » pour décrire l'écart entre, d'une part, la compétence cognitive de l'individu quand il est censé apprendre tout seul et, d'autre part, sa compétence lorsqu'il est accompagné et aidé par une autre personne plus expérimentée. Selon cette théorie, l'enfant est capable de réaliser, avec l'aide d'un adulte, ce qu'il ne peut pas faire seul. Ainsi, la compétence cognitive de l'enfant s'élargit lorsqu'il est aidé et guidé par une personne experte, il ne s'agit pas seulement de l'aide des parents ou de l'enseignant mais il se peut que la médiation soit assurée par un élève de niveau plus avancé. L'apprentissage se construit par l'échange et c'est la collaboration entre les apprenants qui permet de construire les connaissances grâce à des activités collaboratrices (Swain, 2000, p. 102), (Ellis, 2003, p. 35) et (Roy, 2010, p.26).

Selon la théorie socioconstructiviste, le langage n'est pas un simple code ou moyen de communication. Il est également un outil d'appropriation des connaissances et un instrument à l'intermédiaire duquel l'individu construit sa cognition et sa pensée. Le langage a donc une fonction constitutive de la pensée et devient ainsi *partie intégrante du système cognitif de l'individu* :

« les socioconstructivistes estiment que le langage ne peut être ni simplement une compétence innée, comme chez Chomsky, ni uniquement une représentation individuelle du monde ou une manifestation des structures cognitives de l'individu au deuxième stade de son développement, comme le pensent les constructivistes. Dans la conception socioconstructiviste, le langage est un instrument de communication sociale et d'accès aux savoirs socio-historiques » (Bahmad, 2017, 122).

Du point de vue sociocognitif, l'enfant doit être accompagné et exposé au langage pour construire son langage. L'enfant acquiert naturellement le langage à travers les usages langagiers et la pratique de la langue au sein de sa famille, en particulier pendant les trois premières années de l'âge de l'enfant. C'est cette exposition au langage qui va façonner le langage de l'enfant, structurer sa langue et la positionner par rapport aux autres langues :

« L'acquisition naturelle du langage ne peut se faire que si l'enfant est exposé à la langue dès sa naissance. Le nourrisson, pendant la première année de vie, est capable de percevoir tous les sons du langage humain. Mais il perd progressivement cette aptitude, car son exposition à la structure phonétique d'une langue, sa langue maternelle, plutôt qu'à une autre, va façonner définitivement toutes ses autres expériences langagières. A partir d'un certain âge, son oreille deviendra sourde aux sons appartenant à d'autres langues, leur perception et leur production ne se feront pas sans accent » (Ibid, p. 122-123).

Parmi les avantages de la théorie socioconstructiviste en apprentissage, nous pouvons mentionner l'importance qu'elle accorde au social et au langage ainsi que la prise en compte des conceptions antérieures et des représentations des

élèves. En règle générale, le socioconstructivisme garantit une participation de l'apprenant à la construction de ses connaissances ; il permet un développement progressif de la cognition et un apprentissage plus accéléré grâce au travail collaboratif et mutuel du groupe ; et il favorise l'autonomie des apprenants et développe chez eux des compétences métacognitives et des stratégies d'apprentissage ; « apprendre à apprendre ». Pourtant, le socioconstructivisme a ses limites. La gestion des groupes n'est pas toujours facile, notamment avec les grands effectifs, ainsi que la collaboration de tous les membres du groupe n'est pas toujours garantie car la tâche est souvent réalisée par le membre le plus compétent dans le groupe.

2.3.2. Le socioconstructivisme de Bruner

Le psychologue américain Jérôme Bruner est l'un des pères fondateurs du cognitivisme, appelé aussi psychologie cognitiviste ou psychologie de la connaissance. Ses interprétations de l'activité intellectuelle contribuant à la construction des connaissances et donc au développement mental de l'individu ont déclenché la révolution cognitive. Ce courant est né aux Etats-Unis dans les années 1960 en réaction au behaviorisme. Bruner considère que les individus se représentent le monde à partir des ressemblances et des différences. Selon lui, pour qu'un individu construise des concepts, il forme d'abord des hypothèses, met ensuite en œuvre des stratégies pour tester ses hypothèses et révisé enfin les hypothèses et les stratégies pour construire les concepts (Barth, 1985, p. 47). En matière d'apprentissage, Bruner est pour une approche psychoculturelle car, pour lui, le cerveau humain ne fonctionne pas indépendamment du milieu social et toute activité mentale est associée au contexte socioculturel. Pour Bruner, l'enfant est intellectuellement outillé pour apprendre dès sa naissance et c'est l'entourage qui l'aide grâce à l'interaction. Ainsi, il participe activement à construire ses connaissances car, selon les théories cognitives, l'apprentissage est *un processus actif et cumulatif de construction de la connaissance* (Bahmad, 2017, p. 94). Grâce à l'interaction, l'enfant arrive à découvrir sa culture et à

concevoir le monde. Bruner considère l'apprentissage comme « *un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres* » (Bruner, 1996, p. 38).

La théorie cognitive tente de nous faire comprendre les étapes du processus de l'acquisition des connaissances : acquérir des connaissances, interagir avec le milieu social, mémoriser les informations pour les réutiliser et adapter les connaissances en fonction des situations (Tardif, 1997, p. 28). Selon la conception cognitiviste, les individus sont nés disposés à apprendre. Ils apprennent des choses en les stockant dans leur tête comme connaissances antérieures à réutiliser pour traiter les nouvelles informations reçues et ainsi de suite. Apprendre, c'est établir des liens entre ce qui est déjà acquis et ce que l'on est en train d'acquérir. Pour cela, Bruner considère qu'il est impossible de comprendre ce qui se passe dans l'esprit de l'individu sans prendre en compte le contexte culturel dans lequel cet individu vit. A cet égard, Bruner rejoint Vigotsky qui considère que l'apprentissage ne peut avoir lieu et les connaissances ne peuvent être construites que dans un milieu social où il y a interaction et médiation. Ainsi, l'interaction avec les autres membres de l'entourage ainsi que la médiation faite par les individus plus expérimentés s'inscrivent parmi les notions sur lesquelles les deux théoriciens socioconstructivistes insistent. Selon Bahmad, la théorie de Bruner se repose sur deux principes :

- L'apprenant ne reçoit pas passivement la connaissance mais la construit de manière active ;

- L'apprentissage est un processus dynamique continu d'adaptation à partir des expériences antérieures qu'on a du monde. Les connaissances déjà en place servent de base à l'élaboration de nouvelles connaissances. La structure des schémas mentaux se modifie et se complexifie tout au long de la vie (Bahmad, 2017, p. 108).

En effet, Bruner distingue trois modes d'apprentissage dont l'évolution signifie le développement cognitif de l'individu : apprendre par l'action (acquisition des savoir-faire), apprendre par l'image (abstraction des choses et des actions) et apprendre par les symboles (verbalisation des idées et des expériences). Ces trois modes sont respectivement appelés le mode enactif, le mode iconique et le mode symbolique (Barth, 1985, p. 51).

« Cependant, plus l'enfant est jeune et inexpérimenté, plus il a besoin de manipuler pour accéder à l'information. Ensuite l'apparence visuelle domine. Le système symbolique devient dominant avec l'âge et l'expérience, mais cela ne veut pas dire que l'adulte ne codifie plus une expérience par le système enactif ou iconique ; la croissance cognitive est caractérisée par le fait qu'on a de moins en moins besoin de manipuler le réel. » (Ibid., p. 52).

Selon la théorie de Bruner, les trois modes d'apprentissage se complètent l'un l'autre et se trouvent toujours en interaction. Pour lui, le troisième mode est le plus complet et pour que l'individu l'atteigne, il faut qu'il passe par l'interaction avec les autres membres de son entourage, et ce, par l'intermédiaire du langage comme un instrument de construction et de communication du savoir mais aussi comme outil et partie intégrante de la pensée humaine et des relations sociales. L'acquisition des connaissances passe d'un mode à l'autre en fonction des données et des contextes pour contribuer à l'évolution de la pensée vers une plus grande abstraction (Barth, 1985, p. 53).

Pour l'éducation, Bruner considère que le transfert du contenu n'est pas suffisant pour apprendre mais il vaut mieux transférer également les capacités mentales. Par conséquent, il insiste sur l'importance d'apprendre aux enfants les stratégies qui les aident à résoudre les problèmes car il est important que l'apprenant soit conscient du processus mental selon lequel le problème est résolu :

« la théorie cognitiviste insiste sur les mécanismes internes et les processus cognitifs complexe du cerveau humain » (Bahmad, 2017, p. 94).

Bahmad considère que *le modèle de Bruner est particulièrement pertinent en enseignement précoce* des langues, en particulier quand il s'agit *des L2*, car il est *fortement marqué par la communication*. Pour elle, l'efficacité de cette enseignement ne peut être garantie qu'en proposant aux apprenants des tâches *proches de la réalité* autant que possible. Elle détermine ainsi trois paramètres *pour donner aux élèves l'envie d'apprendre et pour les impliquer dans le processus d'apprentissage* : passer par l'interaction, prendre en compte la diversité linguistique et proposer des tâches réalistes (Bahmad, 2017, p. 471).

Les théories d'apprentissage et de développement nous permettent de mieux comprendre les processus d'acquisition des connaissances. Elles rendent donc possible l'élaboration de certaines pratiques pédagogiques qui prennent en considération la dimension cognitive et le contexte social lors de l'apprentissage. En didactique des langues et des cultures, les théories de Vigotsky et de Bruner ont fourni des fondements théoriques pour la mise en œuvre des certaines approches pédagogiques appelées « approches plurielles des langues et des cultures » et qui seront abordées dans les lignes suivantes.

2.4. Les approches plurielles des langues et des cultures

Dans le CARAP¹², Candelier et ses coauteurs donnent aux approches plurielles des langues et des cultures une définition brève et simple. Pour eux, les approches plurielles des langues et des cultures sont « *des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles* » (2012, p. 6). Pourtant, pour donner plus de clarté et de précision à leur définition, ils décrivent l'opposition qu'entretiennent ces approches avec ce qu'ils appellent « *approches singulières* ». Ces dernières ne prennent en compte dans leur démarche didactique qu'*une langue ou une culture particulière* et ne permettent à

¹² Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, travail élaboré en 2012 par une équipe du Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, sous la coordination de Michel Candelier.

l'apprenant de se référer ni à sa la langue première, ni à une autre langue ou variété linguistique dans laquelle il a développé des compétences (Ibid.). Ainsi, par opposition aux approches singulières qui considèrent que l'enseignement de la langue et de la culture doit se faire isolement et indépendamment des autres langues et cultures, les approches plurielles des langues et des cultures sont simplement celles qui proposent des activités prenant en compte la diversité linguistique et culturelle car celles-ci ne visent pas le développement d'une compétence dans une langue particulière mais bien le la construction d'une compétence plurielle globalisante.

Comme orientation didactique, les approches plurielles constituent une conséquence directe et une réaction logique de l'émergence de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle des individus dans les travaux du centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (Chandelier, 2013, p. 50). Il s'agit d'une *compétence globale plurilingue* à l'intérieur de laquelle *les langues interagissent entre elles* (Ibid.). C'est donc cette compétence plurilingue et pluriculturelle qu'il faut développer chez l'apprenant pour qu'il puisse selon la théorie constructiviste découvrir ce qui est nouveau à partir de ce qui est déjà connu en se référant à une compétence déjà existante :

« Toutes les occasions pertinentes doivent être utilisées pour encourager la mobilisation des acquis dans les langues enseignées ou connues des élèves afin de faire émerger des convergences, de faciliter la compréhension du fonctionnement des langues et de gérer au mieux le développement de leur répertoire plurilingue » (Beacco et al., 2010, p. 22)

La didactique des langues et des cultures a connu pendant les quarante dernières années l'émergence de quatre approches plurielles que l'on distingue aujourd'hui et dont deux sont plus anciennes et plus ancrées dans le domaine de la didactique des langues. Il s'agit de l'approche interculturelle et de la didactique intégrée des langues. Les deux autres sont l'éveil aux langues et

l'intercompréhension entre les langues parentes mais qui sont un peu plus récentes, moins connues et en train de se développer.

- **L'éveil aux langues** consiste à « *confronter les élèves à la diversité linguistique* », une confrontation qui déclenche les apprentissages (Matthey, 2005, p.154). Il s'agit d'une approche par laquelle l'école « *exprime une reconnaissance et une valorisation des compétences linguistiques de tous les élèves* » (CANDELIER, 2013, p. 6). Grâce à des activités pédagogiques collaboratives, cette approche permet aux élèves « *d'explorer systématiquement la diversité linguistique* » et vise à les préparer à vivre ensemble dans la société plurilingue et pluriculturelle (Dagenais et al., 2007, p. 199).
- **L'intercompréhension entre les langues parentes** représente « *un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille* » en favorisant principalement la compréhension entre ces langues, mais il se peut qu'il y ait également des effets positifs sur l'expression (Candelier, et al. 2012, p. 7). Développée dernièrement pour des publics adultes, cette approche n'est guère présente dans les contextes scolaires qui sont plus concernés par l'éveil aux langues (Ibid.).
- **La didactique intégrée des langues** permet à l'apprenant d'établir des liens entre les langues présentes dans le contexte scolaire dans le but de « *prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère* » (Candelier et al., 2012, p. 6). Sa présence dans les modèles d'éducation bi/plurilingue contribue, selon Cavalli (2007), au renforcement de la compétence plurilingue.
- **L'approche interculturelle** considère que *chaque individu est un être unique* (Bahmad, 2017, p. 163). Elle vise à encourager la compréhension entre ces *individus disposant d'arrière-plans culturels différents* (Candelier

et al., 2012, p. 6), à valoriser la diversité linguistique et à assurer le respect de la différence (Colin, 2012, p. 336).

Les approches plurielles des langues et des cultures sont celles qui reconnaissent les spécificités des apprenants en leur proposant ainsi des activités sur plusieurs langues et cultures. Elles considèrent que l'apprentissage des langues et des cultures ne peut se réaliser s'il ne prend pas en compte le contexte social, langagier et culturel de l'apprenant et s'il ne produit pas de sens social et affectif chez lui (Bahmad, 2017, p. 180). Ces approches plurielles constituent, selon Candelier, une conséquence directe de la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle des individus (2013, p. 2).

Dans ce qui suit, nous aborderons deux de ces quatre approches susmentionnées. Nous avons choisi de faire une synthèse théorique avec plus de détails sur l'éveil aux langues ainsi que la didactique intégrée des langues. Ce choix est justifié par la nature de la population auprès de laquelle nous effectuons notre recherche. Il convient de rappeler ici la problématique générale sur laquelle porte notre thèse : l'accueil scolaire et l'intégration des élèves allophones au primaire. Notre terrain est donc un milieu scolaire, en particulier des élèves du primaire et nous trouvons que notre public est plus concerné par ces deux approches : l'éveil aux langues et la didactique intégrée des langues.

2.4.1. L'éveil aux langues

La notion d'éveil aux langues est la traduction du concept anglais *Language Awareness*. Il s'agit d'un mouvement né au début des années 1980, en Grande-Bretagne, grâce à Hawkins et James et Garrett (Armand et al. 2008, p. 49), « pour aider les enfants et les adolescents à développer leur conscience linguistique » (Colin, 2012, p. 335). Depuis, ce courant a des objectifs qui visent à valoriser, chez les élèves, la diversité linguistique et culturelle ainsi qu'à les faire prendre conscience de la différence :

« Ses objectifs visaient à établir un pont entre la langue d'enseignement, l'enseignement des langues dites étrangères, et les langues d'origine des enfants immigrants, à contrer les préjugés liés aux langues et à donner un aperçu du fonctionnement de différentes langues » (Armand et al. 2008, p. 49).

Selon cette approche d'éveil aux langues, la diversité linguistique et culturelle devient un objet d'apprentissage scolaire (Bahmad, 2017, p. 463). Il s'agit, d'une part, de manipuler les différentes langues pour sensibiliser les apprenants à la diversité linguistique et d'utiliser la langue comme objet de sensibilisation pour les rendre conscients à la diversité humaine. D'autre part, cette approche sensibilise les apprenants aux différents fonctionnements des langues (Maraillet et Armand, 2006, p. 21). Elle n'a pas comme but premier l'enseignement d'une ou plusieurs langue(s) étrangère(s), mais l'acquisition *« des compétences linguistiques, métalinguistiques plurilingues, interculturelle et des attitudes positives face aux langues présentes dans l'environnement direct et indirect des apprenant »* (Bahmad, 2017, p. 463).

L'éveil aux langues ne signifie donc pas l'enseignement d'une langue particulière. C'est plutôt, au sens de Dabène, *« une entrée dans l'univers des langues, susceptible de faciliter les apprentissages langagiers »* cité par Bahmad (2017, p. 463). Grâce à diverses activités s'appuyant sur des corpus oraux et écrits dans différentes langues, les enfants peuvent découvrir activement et comparer ces langues. Cette approche n'est pas un enseignement qui consiste à faire acquérir des connaissances et compétences approfondies dans les langues, mais plutôt une découverte qui vise *« à donner un aperçu du fonctionnement de différentes langues (en développant des capacités métalinguistiques) »* (Armand et al. 2008, p. 49). Cette découverte active ainsi que la sensibilisation à la diversité linguistique permettent à l'enfant d'aller vers les autres langues et peuvent ainsi créer chez lui le désir d'en apprendre une ou plus. Il est donc question *« d'éveiller la curiosité des élèves à l'égard des langues, des dialectes ou encore des emprunts »* (Ibid).

L'éveil aux langues constitue une approche efficacement utile, notamment quand il s'agit des classes où les provenances linguistiques des élèves sont diversifiées, car cette approche représente une occasion pour que les langues que ces élèves parlent soient prises en compte. Le travail consiste à écouter, observer, reproduire, répéter, mémoriser des éléments dans d'autres langues. Ceci se reflète positivement et utilement dans les apprentissages des langues, y compris l'apprentissage de la langue de scolarisation. Pour cela, *le décloisonnement des enseignements des langues*, qu'elles soient maternelles, scolaires ou étrangères, demeure le principe fondamental de l'éveil aux langues alors que son « *but cognitif recherché est la décentration linguistique et culturelle et la prise de conscience des différences et des ressemblances entre les langues considérées* » (Bahmad, 2017, p. 463).

Selon Bahmad, l'éveil aux langues vise à réaliser trois impacts : cognitif, social et affectif. Il a un impact cognitif parce qu'il incite à la réflexion sur les langues et favorise à la fois le développement métacognitif grâce à une interaction et l'acquisition des compétences métalinguistiques et sociolinguistiques qui accompagneront l'apprenant dans tous ses apprentissages. L'impact social de l'approche d'éveil aux langues se concrétise par le respect de la différence, l'acquisition des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle, et la création d'incitations à apprendre d'autres langues, ceci grâce au principe « apprendre ensemble ». Quant à l'impact affectif, grâce à la valorisation ainsi qu'à la prise en compte de toutes les langues, l'éveil aux langues « *nourrit ainsi des sentiments positifs vis-à-vis de sa/ses langue(s) et culture(s) et celles de l'autre chez les élèves et les amènent à se décentrer par rapport à leur(s) langue(s) et à s'ouvrir sur le plurilinguisme* » (2017, p. 463-464).

L'éveil aux langues s'est développé en Europe, en particulier dans les pays multilingues, multiculturel et/ou d'immigration. L'approche a été ainsi reprise dans plusieurs pays d'Europe. Elle y est apparue sous diverses

appellations (éducation au langage, ouverture aux langues, éveil au langage, éveil aux langues, etc..) et avec des programmes pédagogiques comme Eulang en Europe (Candelier, 2003b) et Eole en Suisse (Perregaux et al., 2003). Elle a été également prise plus tard au Canada, en Colombie Britannique et au Québec (Armand et Dagenais, 2005) avec le programme ÉLODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) (Armand et al. 2008, p. 49). Ainsi, dans le cadre du programme Eulang¹³, Candelier (1997) propose une définition de l'éveil aux langues :

« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) [...] Il s'agit d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. » Cité par Bahmad (2017, p. 463) et Kervran, (2006, p. 28).

2.4.2. La didactique intégrée des langues

Rappelons ici que la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu constitue une composition de plusieurs langues. Cette compétence composite demeure hétérogène et déséquilibrée en ce qui concerne la maîtrise de chacune de ses composantes. Ainsi, l'individu plurilingue maîtrise les langues inscrites dans son répertoire langagier de manière inégale mais il développe plutôt des compétences partielles dans chaque langue en fonction des besoins spécifiques (Moore, 2006, p.7). En effet, dans l'enseignement des langues et des cultures, il ne faut pas *faire « tout » dans chaque langue* mais ce sont plutôt ces compétences partielles qui doivent être visées pour constituer globalement des

¹³ Le programme Eulang, coordonné par Michel Candelier, a impliqué cinq pays européens : l'Autriche, l'Espagne, la France, l'Italie et la Suisse. Il s'agit d'un dispositif d'expérimentation et d'évaluation de différents supports en matière d'éveil aux langues (Kervran, 2006, p. 29). Ces outils ont été élaborés par des chercheurs et spécialistes d'enseignement des pays impliqués. La mise en place du dispositif expérimental, de 1997 à 2001, a permis de tester quatre domaines d'acquisition :

- les tâches de mémorisation et de discrimination auditives en langues étrangères,
- l'ouverture vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle,
- les tâches de décomposition et de recombinaison à l'écrit d'énoncés en langues étrangères,
- la motivation à apprendre d'autres langues (Bouissou, 2014, p.7).

compétences interculturelles (Wokusch, 2008, p. 33). Et c'est ainsi que se développe le plurilinguisme individuel auquel contribue tout apprentissage langagier. C'est dans ce contexte qu'une réaction pédagogique se propose comme une conséquence logique de l'apparition de la notion de compétence plurilingue (Candelier, 2013, p. 2). Il s'agit de la didactique intégrée des langues et des cultures qui vise l'enseignement cohérent de toutes les langues présentes dans un contexte donné. C'est une approche qui « *consiste à s'appuyer sur la/les langue(s) déjà connue(s) pour apprendre une autre/d'autres langue(s). Les langues de première socialisation servent d'appui pour l'apprentissage d'une langue étrangère qui servira à son tour de référence pour une autre langue étrangère et ainsi de suite* » (Bahmad, 2017, p. 425). La didactique intégrée des langues prend alors en compte la diversité linguistique et culturelle. Par conséquent, c'est une approche qui se trouve dans un rapport de complémentarité et de continuité avec l'éveil aux langues (Wokusch, 2008, p. 32). La didactique intégrée est pratiquée dans des contextes scolaires où deux (ou plus) langues sont présentes. Pour cela, l'enseignement bilingue constitue un milieu propice pour cette pratique. La didactique intégrée des langues se fixe comme objectifs le développement de compétences fonctionnelles dans chaque langue, la favorisation des contacts directs et des échanges avec l'autre langue-culture (exposer les élèves à des documents authentiques visuels et sonores), la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle et le développement d'une compétence stratégique langagière générale (Wokusch, 2008). Pour atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés, cette orientation didactique s'appuie sur un principe fondamental et général. Il est question du principe de transfert. Cummins (2008, 1991, 1981, 1979) établit le modèle de la compétence sous-jacente commune (*common underlying proficiency model*) en s'appuyant sur sa théorie qui dit que les langues sont interdépendantes et que toute connaissance est transférable d'une langue à une autre. Pour cela, il est nécessaire de développer en amont « *une compétence minimale dans une langue pour asseoir les apprentissages dans une*

autre » (Moore, 2006, p.6). C'est ainsi que se forme une compétence commune et interdépendante à la base des deux langues (Ibid.).

Parmi les pratiques pédagogiques inscrites dans le cadre de la didactique intégrée des langues, nous pouvons citer la pédagogie par tâches et celle par projet. Dans l'enseignement des langues, en particulier l'enseignement des langues étrangères ou secondes, la perspective actionnelle - dans laquelle s'inscrit la didactique intégrée des langues - propose différentes approches et pratiques pédagogiques permettant aux apprenants de concrétiser leurs apprentissages grâce à une coproduction de collaboration. La pédagogie par tâches (task-based) et la pédagogie par projets (project-based) s'inscrivent parmi celles qui se réfèrent à la tradition pédagogique du socioconstructivisme. Etant donné que « *ces approches pédagogiques mettent l'accent sur les interactions, la conversation et l'utilisation de la langue en contexte authentique* », elles permettent ainsi « *aux enseignants d'offrir des tâches ou projets de nature authentiques aux étudiants* » (Roy, 2010, p. 26).

Dans le cadre d'une approche actionnelle, ces pratiques pédagogiques préparent l'apprenant aux interactions sociales tout en éveillant la dimension métacognitive car l'apprenant est supposé résoudre des problèmes qui ne sont pas seulement de nature langagière, mais aussi procédurale (Bahmad, 2017, p. 171). Ce modèle d'enseignement se distingue de l'enseignement traditionnel par la centration sur l'apprenant. Selon ce modèle l'apprenant n'est plus passif et ne se contente plus d'écouter le maître comme dans le cas de la méthode transmissive traditionnelle, mais il est plutôt actif, participe à son apprentissage et contribue à la construction de ses connaissances. L'apprenant est donc un acteur social ayant des tâches à accomplir. C'est cet acteur social qu'il faut prendre en compte lors de l'enseignement des langues et c'est « *à l'intérieur d'actions en contexte social* » que les activités de cet enseignement doivent s'inscrire (CECR, 2003, p. 15). Cet enseignement vise à outiller les apprenants des stratégies d'apprentissage pour parvenir à une autonomie d'apprentissage et favorise la co-construction des

connaissances par les acteurs sociaux au sein d'un groupe ; c'est apprendre à apprendre. Il s'agit d'un processus d'élaboration de connaissances allant du social à l'individuel.

L'enseignant, lui aussi, n'est plus le maître qui monopolise et transmet le savoir, il se positionne, selon la perspective actionnelle, comme un médiateur ou un conseiller facilitant les apprentissages, il a aussi le rôle de motiver les apprenants et de les conduire à réaliser les tâches. L'enseignant propose une tâche ou une situation problème aux apprenants. Ceux-ci, à travers une interaction en groupe, mobilisent l'ensemble de leurs compétences langagières, cognitives, affectives, etc. afin d'arriver à la résolution du problème. Bruner affirme que l'apprentissage est « *un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres* » (1996, p. 38). C'est un processus qui repose à la fois sur les aspects cognitifs et sur les aspects socio-affectifs. Ce sont les aspects socio-affectifs qui poussent et motivent l'apprenant à réaliser la tâche (Bahmad, 2017, p. 174).

L'approche par tâche vise à préparer l'apprenant « *à agir comme un acteur social capable d'effectuer les différentes tâches de sa vie personnelle, éducative, sociale et professionnelle* » (Bahmad, 2017, p. 171). Et c'est en confrontant les obstacles que les apprenants apprennent et avancent dans leur apprentissage (Ibid). Pourtant, la tâche ou le projet que les apprenants sont supposés réaliser doivent être réels et inscrits dans les expériences sociales des apprenants, autrement dit, il faut qu'ils aient du sens pour eux. Ceux-ci s'approprient mieux les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils élaborent eux-mêmes, en particulier lorsque ce qu'ils font constitue une production réelle et bénéfique dans leur vie. Dans le cadre de l'enseignement des langues, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues définit les tâches pédagogiques communicatives comme suit :

« *Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont*

un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) » (CECR, 2003, p. 121).

Une tâche peut être simple ou complexe et les étapes ou sous-tâches peuvent être plus ou moins nombreuses, c'est ainsi que « *la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile* » (Ibid.). Puren distingue la tâche de l'action : la tâche est liée aux situations d'apprentissage et l'action au contexte social (2004, p. 12). Dans cette distinction, il est question de deux types d'agir, l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage. La perspective actionnelle s'intéresse au lien entre ces deux types d'agir. Ainsi, la tâche qui met en lien l'agir social et l'agir d'apprentissage représente un projet pédagogique (Perrichon, 2009, p. 92). La pédagogie du projet (ou par projet) permet d'ouvrir un canal d'échange entre les deux contextes (social et d'apprentissage). Elle vise à ce que les apprenants utilisent ce qu'ils apprennent à l'école dans leur vie quotidienne et ramènent leurs expériences sociales en classe.

2.5. L'enseignement de la bilitératie

Le terme *littératie*, adopté dans la littérature francophone depuis quelques décennies, est un néologisme provenant de l'anglais *literacy*. La définition de départ du concept de *littératie* est assez simpliste, elle le réduit au savoir lire et écrire. Cette définition risque de ne pas rendre suffisamment compte des nuances subtiles dans l'emploi de ce terme dans la littérature car de nouveaux aspects sont introduits dans le champ sémantique du terme *littératie* suite à la révolution technologiques des dernières décennies. Par conséquent, Cummins redéfinit la *littératie* comme « *la capacité d'utiliser le langage et les images, sous formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique* » (2007, p. 1). Cette définition aussi retrouvée dans les travaux du Ministère de l'éducation d'Ontario met le langage sur le même pied d'égalité avec les images lors de la réalisation des tâches relatives à l'apprentissage et

associe également un aspect oral à la littératie. Il ne s'agit pas seulement d'une maîtrise passive de la lecture et de l'écriture mais c'est plutôt une pratique sociale :

« *Capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes* » (Lacelle et al, 2016)¹⁴.

L'ambiguïté du terme, ou au moins sa polyvalence, se traduit dans la multiplication des qualificatifs attribués au concept de littératie : littératie fonctionnelle, littératie scolaire et littératie critique (Lebrun et Simbagoye, 2009)¹⁵. La bilittératie est alors définie comme le développement simultané ou successif des compétences littératciques des enfants dans deux langues (Dworin, 2003, p. 171). Pour Hornberger, la bilittératie comprend aussi le plurilinguisme dans la mesure où elle regroupe des éléments de communication écrite dans deux ou plusieurs langues :

"*any and all instances in which communication occurs in two or more languages in or around writing*" (2003, p. 323).

Dans un contexte bilingue, l'enseignement de la bilittératie se fait suivant deux modèles distinctes (Fialais, 2019, p. 100) : le modèle consécutif et le modèle simultané. Le premier modèle considère l'apprentissage des deux langues en même temps comme une surcharge cognitive pour l'enfant. Il préconise donc que les élèves apprennent d'abord à lire et à écrire dans une langue puis dans l'autre. Ce type d'enseignement littéracique est appelé, chez Heller, la pédagogie de monolinguisme parallèle car les pratiques vont « *vers une valorisation d'une idéologie du bilinguisme comme deux unilinguismes en parallèle* » (1996, p. 75-

¹⁴ Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C., et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/> consulté le 21 avril 2020.

¹⁵ Lebrun, M., & Simbagoye, A. Un concept aux multiples cas de figure : la littératie selon les programmes d'études québécois et ontariens récents. Dans M. Ettayebi, R. Operti et P. Jonnaert (eds). 2009 Logique des compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs. Paris : l'Harmattan, 199-216.

76). Le second modèle favorise l'enseignement de la lecture et de l'écriture des deux langues en même temps. Cette pratique pédagogique permet aux élèves de faire simultanément et mutuellement des liens, des comparaisons et des transferts entre les deux langues. Concernant cette idée de transfert, Cummins (2008) dit que l'apprentissage de la lecture se fait une fois pour toutes. Il considère que toutes les compétences et stratégies littéraciques apprises dans une langue sont transférables d'une manière automatique dans l'autre langue et que plus les deux langues se servent du même système d'écriture, plus le transfert se fait d'une manière rapide. C'est également autour de cette idée de transfert que Cummins (1981) avait proposé son hypothèse d'interdépendance en supposant *une compétence commune sous-jacente* selon laquelle toute connaissance apprise est transférable et accessible dans l'une ou l'autre langue.

Les pratiques pédagogiques de la littératie varient en fonction des modèles d'enseignement adoptés ainsi que des politiques éducatives appliquées dans les institutions d'enseignement. García (2011) propose quatre modèles de pratiques de la bilittératie dans les écoles (p. 342-345) :

- le modèle *convergent monoliterate* : les deux langues sont utilisées à l'oral mais l'accès à l'écrit et l'évaluation se font dans la langue dominante.
- le modèle *convergent biliterate* : les deux langues sont utilisées tant à l'oral qu'à l'écrit mais la langue dominante remplace progressivement la langue minoritaire (modèles de transition).
- le modèle *separation biliterate* : les deux langues se développent à l'oral et à l'écrit sans que l'une domine l'autre.
- le modèle *flexible multiple* : les élèves utilisent leur répertoire langagier.

Conclusion

Les définitions du bi/plurilinguisme se situent entre deux extrémités. L'une est celle de Bloomfield (1933) qui exige le maximum (la maîtrise deux ou plusieurs langues comme si elles étaient toutes maternelles) alors que l'autre se

limite au minimum (la capacité de produire ou de comprendre quelques phrases dans deux ou plusieurs langues) (Hélot, 2004, p. 14). Ainsi, beaucoup de cas de figures de l'individu bi/plurilingue résident entre ces deux extrémités (Lüdi, 2004, p. 127). Dans ce cas-là, déterminer le degré auquel le plurilinguisme prend sa fonctionnalité ou définir « *le degré zéro du plurilinguisme* » reste une tâche difficile (Lüdi, 2017, p. 285).

Il s'avère que le bi/plurilinguisme des enfants de migrants est un fait imposé par la réalité vécue plutôt qu'un choix. Il est réel au sens d'Hélot (2004). Pourtant, ce bi/plurilinguisme devient de plus en plus déséquilibré. Selon Lambert (1974), le bi/plurilinguisme peut être additif ou soustractif. Il est additif quand la relation entre les langues est une relation de complémentarité pour le développement cognitif de l'enfant mais soustractif quand celles-ci entretiennent une relation concurrentielle. Ce dernier est souvent lié à des contextes migratoires où la langue du pays d'accueil domine celle d'origine. Pour cela, il est appelé *bilinguisme des migrants* par opposition au *bilinguisme des élites* qui correspond au bilinguisme additif (Hélot, 2004, p.11).

Aujourd'hui, l'on parle du *répertoire langagier* qui rassemble l'ensemble des compétences dans deux ou plusieurs codes linguistiques et de la *compétence plurilingue* qui est *une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* (Ibid., p.16). Dans ce contexte apparaissent en didactique les approches plurielles des langues et des cultures comme une conséquence directe de la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Candelier, 2013, p. 2). Il convient de rappeler que ces approches plurielles consistent à reconnaître les spécificités de l'apprenant en prenant en compte la diversité linguistique et culturelle dans les activités proposées. Ce n'est qu'en produisant du sens social et affectif chez l'apprenant que l'apprentissage des langues et des cultures se réalise (Bahmad, 2017, p. 180), et ce, en prenant en considération le contexte social, langagier et culture de l'apprenant. Parmi ces

approches plurielles des langues et des cultures, l'éveil aux langues et la didactique intégrée des langues constituent deux modèles compatibles avec le milieu scolaire du contexte migratoire.

Chapitre 3 : Eléments de contexte

Introduction

Partant du postulat que toute étude ne peut s'effectuer que dans un contexte précis, nous avons dû dresser un cadre contextuel pour la nôtre. En tant que rappel, la problématique de notre thèse s'articule autour de la scolarisation des élèves allophones dans les écoles primaires marocaines. Elle est donc bien délimitée en termes de sujet, de lieu et de temps. Le sujet est l'intégration des enfants de migrants dans l'institution scolaire. Le lieu est généralement le Maroc mais en particuliers trois quartiers de Rabat (Yousoufia, Takadoum et Hay Nahda). Enfin, le temps est celui où l'étude s'effectue. Pour cela, nous estimons qu'il importe de présenter dans ce chapitre certains éléments de contexte. Un aperçu géopolitique et politico-historique sur le Maroc semble intéressant pour mieux comprendre l'importance de la position géopolitique, politico-militaire et économique du pays. Une brève description du paysage sociolinguistique marocain démontre que la société marocaine, qui compte la présence de différentes langues, est multilingue par excellence. Il convient également de faire une présentation du contexte scolaire marocain, en particulier l'école primaire. La politique migratoire du Maroc se présente également comme un élément important du contexte de notre thèse. Enfin, un état des lieux de l'intégration scolaire des élèves allophones au Maroc nous permettra de mieux comprendre la situation actuelle de cette intégration, notamment sous l'actuelle politique migratoire du pays.

3.1. Le Maroc : aperçu géopolitique et politico-historique

Le Maroc forme géographiquement l'extrémité nord-ouest de l'Afrique. Selon le Centre d'Etudes et de Recherches démographiques (CERED) qui relève du Haut-Commissariat au Plan (HCP), la population marocaine a atteint 35, 893,128 habitants¹⁶ sur une superficie de 710. 850 km². Le Maroc partage ses frontières avec ses voisins, l'Algérie à l'est et la Mauritanie au sud. Il dispose

¹⁶ Haut-commissariat au Plan, Maroc : <https://www.hcp.ma/search/population/> consulté le 02 mai 2020.

également de deux façades maritimes qui s'étendent sur 3500 km : l'une donne sur l'Océan Atlantique à l'ouest (2.934 km) et l'autre sur la Méditerranée au nord (512 km)¹⁷. Ces deux rives se rejoignent au niveau du détroit de Gibraltar où seulement 14 km sépare le pays de la côte européenne. Cet emplacement stratégique confère, depuis toujours, au pays une grande importance géopolitique, politico-militaire et économique. De ce fait, il est, depuis bien longtemps, devenu, d'une part, une destination préférée pour les passagers qui cherchent à traverser vers la rive nord de la Méditerranée et, d'autre part, une entrée principale vers l'Afrique. Cette zone géographique est ainsi restée au centre des intérêts et préoccupations des grandes puissances au fil des siècles. Elle a été successivement envahie, colonisée et occupée par nombreuses puissances. Sur le plan sociodémographique, ces conquêtes et occupations ont entraîné beaucoup de déplacements de populations vers (et de) la zone géographique colonisée. Ainsi, ces changements sociodémographiques ont conduit à des changements socioculturels, sociolinguistiques et identitaires.

Il est évident que les berbères sont les premiers habitants du Maroc. Pourtant, ce territoire a connu le passage de plusieurs anciens occupants dans l'Antiquité : les phéniciens, les carthaginois et les romains. Cependant, l'histoire du Maroc a été marqué et impacté jusqu'à nos jours par un événement déterminant qui se situe au Moyen Age, plus précisément au VII^{ème} siècle. Il s'agit de la conquête arabe et de l'islamisation suite auxquelles sont arrivés beaucoup de changements socioculturels, sociolinguistiques, identitaires et idéologiques. Dans l'époque contemporaine, le Maroc est resté une cible devant les convoitises étrangères, particulièrement européennes. Par conséquent, celles-ci commencent à être traduites par l'occupation d'un site sur la côte marocaine en 1884 par les espagnoles. Ce site a été dénommé Villa Cisneros (l'actuelle Dakhla). L'France a proclamé par la suite son protectorat sur 500 km de côtes au large des îles Canaries (Esteban et Timón, 2015, p. 87). Dès le début du XX^{ème} siècle, les

¹⁷ Ambassade du Royaume du Maroc en France : <https://www.amb-maroc.fr/maroc/geographie.html> consulté le 02 mai 2020.

puissances européennes se sont mises d'accord pour se répartir les zones d'influence et d'occupation au Maroc. Le territoire marocain est ainsi réparti en 1912 entre plusieurs zones d'occupation¹⁸. Le centre du Maroc a été soumis sous l'occupation coloniale française pour une quarantaine d'année, cette période de colonisation a laissé aussi son impact socioculturel et architectural dans certaines villes marocaines. La présence espagnole était dans deux zones géographiquement séparées par la zone d'influence des français : l'extrême nord et l'extrême sud du pays. Tanger faisait la quatrième zone d'influence politico-militaire, c'est la zone internationale dirigée par un conseil composé de 12 puissances étrangères. Après quarante-quatre ans de présence étrangère sur le territoire marocain, le Maroc commence à recouvrer graduellement ses territoires : la zone centrale, la zone du nord et la zone de Tanger en 1956 et la zone du sud en 1979. Comme la présence arabo-musulmane a impacté la société marocaine jusqu'aujourd'hui à tous les niveaux, les français et les espagnoles ont aussi à leur tour laissé leur impact. On voit cet impact à travers les modes de vie, l'architecture, l'usage de la langue française au centre et de l'espagnole au nord et au sud, etc.. Tous ces changements historiques correspondant à de différentes périodes de l'histoire du Maroc depuis les temps anciens jusqu'à l'époque moderne ont constitué, avec le patrimoine socioculturel de la population autochtone, une accumulation culturelle intercivilisationnelle qui a beaucoup contribué à former une nouvelle identité culturelle, linguistique, religieuse et idéologique de la société marocaine d'aujourd'hui.

3.2. Le paysage sociolinguistique marocain

Le développement du bi/plurilinguisme est dû au besoin d'utiliser plus d'une langue au quotidien, de ce fait le degré de maîtrise des langues peut varier d'un individu à l'autre. Par ailleurs, il est très rare d'avoir un bi/plurilinguisme total ; il y a très souvent chez les bilingues une langue dominante.

¹⁸ Mission Permanente du Royaume du Maroc auprès de l'Office des Nations-Unies et des autres Organisations Internationales à Genève : <http://www.mission-maroc.ch/fr/pages/65.html> consulté le 09 mai 2020.

Etant la faculté de s'exprimer aisément dans deux ou plusieurs langues différentes et la capacité d'un individu d'utiliser, en fonction de ses besoins, plus d'une langue dans des situations variées de la vie quotidienne, le bi/plurilinguisme est un caractère qui marque aussi bien les communautés que les individus. Un individu utilisant plusieurs langues est plurilingue alors que la société qui compte la présence de différentes langues est une société multilingue. La société marocaine est multilingue par excellence. En effet, les locuteurs marocains peuvent employer différents codes linguistiques : l'amazigh, l'arabe marocain, l'arabe standard, le français, l'espagnol et l'anglais. Les langues maternelles des marocains sont le plus souvent l'arabe marocain ou l'amazighe. Pourtant, il se peut que la langue maternelle soit l'une des langues étrangères coloniales (le français ou l'espagnol) si l'enfant est issu d'un couple mixte ou s'il s'agit d'un choix parental. Ces langues peuvent se ranger dans deux catégories opposées : langues nationales (l'amazigh, l'arabe marocain, l'arabe standard) et langues étrangères (le français, l'espagnol et l'anglais).

Dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, l'arabe standard, l'amazigh et le français sont des langues présentes dès l'école primaire. Le contact avec l'anglais commence au collège mais c'est une langue qui commence à être utilisé comme langue d'enseignement dans certaines institutions de formation car l'anglais commence, depuis quelques années, à s'imposer dans plusieurs secteurs de la vie professionnelle.

En fait, pour les marocains, l'amazigh et l'arabe marocain sont des langues populaires alors que l'arabe standard et le français sont les langues du savoir. Si le bilinguisme arabe-français adopté après l'indépendance a reflété un conflit entre les valeurs occidentales et celles arabo-musulmanes, ce sont les deux cultures nationales (amazigh et arabe) qui se trouvent aujourd'hui en situation de tension. Pour cela, toutes ces langues cohabitent dans la société marocaine avec une certaine hiérarchie (Boukous, 1995, p. 41) en fonction des locuteurs ainsi que des situations de communication.

Dans les lignes qui suivent, nous essayerons de rappeler brièvement le positionnement, la place et le statut de toutes les langues en présence au Maroc. Comme nous l'avons mentionné ci-devant, les amazighes sont historiquement la population autochtone du Maroc. Pour Boukous, l'amazigh est la langue maternelle de cette population, qui marque à la fois son identité et son appartenance à la communauté amazighe (1995, p. 31). Ainsi, l'amazigh est la langue la plus ancienne du Maroc, voire de l'Afrique du nord (Ayache, 1964 ; Laroui, 1977 ; Chafik, 1982 ; Sadiqi, 2006). Les amazighes ont réussi, grâce à la langue comme « *vecteur et support de l'identité culturelle amazighe* » (Ennaji, 1991 ; Boukous, 1995), à protéger et à préserver leur culture dans les montagnes quand le pays fut arabisé il y a des siècles. En fait, il existe trois variétés de l'amazigh : Tashelhit dans le sud, Tamazight dans le centre et Tarifit dans le nord. Des linguistes estiment qu'environ la moitié de la population marocaine parle amazigh (Boukous 1995 ; Sadiqi 1997 et 2006). En 2001, l'institut royal de la culture amazighe a été créé. Après la codification de l'amazigh et l'adoption de l'alphabet *Tifinagh* en 2002, cette langue a pu être enseignée dans les écoles primaires depuis la rentrée scolaire 2003/2004. Enfin, à partir de 2011, l'amazigh est devenu constitutionnellement une langue officielle du Maroc à côté de l'arabe.

La langue arabe « *s'est implantée sur un territoire initialement amazighophone et qui continue d'être perçue par beaucoup de locuteurs amazighophones comme la langue de l'envahisseur* » (Abou Haidar, 2012, p. 6). La première implantation de cette langue au Maroc était avec la conquête arabe du Magreb au VII^{ème} siècle. Après l'indépendance du Maroc vers la moitié du XX^{ème} siècle, la priorité a été donnée à l'arabe standard comme langue officielle et de religion alors que le français reste la langue des affaires et de l'administration. Dans les années 1960, l'état marocain a commencé une politique d'arabisation de différents secteurs socioculturels, notamment les medias, l'éducation et l'administration. Ainsi, l'arabe standard a été valorisé et

fixé entre autres comme composante de l'identité marocaine. Aujourd'hui, l'article 5 de la constitution marocaine de 2011 ajoute une deuxième langue officielle du pays « l'amazigh » mais confirme en même temps que l'arabe standard demeure la langue officielle du Maroc. Cette langue a son prestige car elle est perçue comme la langue du Coran et la langue unificatrice du monde arabophone, voire du monde musulman.

Au Maroc, comme l'amazigh dans ses trois variétés est la langue maternelle des marocains amazighophones, l'arabe dialectal du Maroc ou l'arabe marocain appelé communément *darija* est la langue maternelle des marocains arabophones. Il s'agit d'un dialecte qui partage de nombreux aspects linguistiques avec l'arabe standard dont il est dérivé. Pourtant, c'est un parler qui a subi, avec le temps et la succession des générations, des transformations et des simplifications aux niveaux morpho-syntaxique, lexical et phonologique ; ce qui lui garantit une certaine autonomie. En effet, il n'y a pas un seul parler arabe marocain mais plutôt des parlers arabes marocains pratiqués dans différentes zones géographiques du pays. Cependant, pour les marocains, la darija est la langue de communication par excellence. Pour cela, les différences entre ces parlers se réduisent tout en favorisant l'intercompréhensibilité entre eux. Enfin, l'arabe marocain est donc utilisé comme langue de communication dans les milieux familiaux et sociaux, dans la rue, à la télévision, à la radio, au théâtre et au cinéma.

Après avoir été imposée comme langue officielle du Maroc entre 1912 et 1956, la langue française a pu garder, même après l'officialisation de la langue arabe, une place importante, voire privilégiée dans la société marocaine mais avec un statut qui n'est pas clair :

« En effet, depuis l'indépendance du Maroc en 1956, le statut juridique du français est resté volontairement flou » (Amargui, 2006, p. 77).

La langue française vacille alors entre le statut de la première langue étrangère et celui de la langue seconde des marocains. Bien que l'arabe soit la langue officielle du pays, il n'est pas utilisé dans tous les domaines. C'est le français qui intervient dans quelques domaines vitaux comme l'administration, l'éducation et l'économie (Ibid.). Outre les raisons historiques, différents facteurs ont contribué à maintenir le français au Maroc : les liens économiques entre le Maroc et la France, le marché de travail qui exige le français, l'immigration, et le tourisme (Sadiqi, 2006).

La langue espagnole, elle aussi, a été introduite au Maroc il y a longtemps, depuis le XVII^{ème} siècle. Néanmoins, cette langue n'a pas impacté la vie des marocains comme l'ont fait l'arabe et le français. Elle est utilisée pour la communication dans le nord mais cet usage se réduit de plus en plus avec la succession des générations. L'espagnol a le statut de langue étrangère et n'intervient pas officiellement dans un secteur ou dans un autre.

La langue anglaise est récemment introduite au Maroc. Elle gagne peu à peu du terrain dans le monde des affaires et des échanges internationaux car c'est une langue qui a un statut international ; c'est la langue des sciences, des technologies, des affaires et du commerce international. Au collège, l'anglais fait une option privilégiée comme deuxième langue étrangère pour les collégiens. L'anglais est utilisé comme langue d'enseignement dans certaines écoles privées et dans certains cercles universitaires et s'impose dans certaines filiales du commerce international, en particulier celles liées au monde anglophone.

3.3. Le contexte scolaire marocain : l'école primaire

Selon l'article 60 de la charte nationale de l'éducation et de la formation, le système marocain d'éducation et de formation se compose de plusieurs phases d'enseignement : l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement collégial, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Quand l'avancement dans la généralisation de l'enseignement obligatoire et de

l'école préscolaire sera suffisant, la charte prévoit une réorganisation des composantes du système d'éducation et de formation :

- les enseignements préscolaire et primaire seront intégrés pour constituer un socle éducatif cohérent « le primaire » d'une durée de 8 ans, composé de deux cycles : le cycle de base qui regroupera le préscolaire et le premier cycle du primaire et le cycle intermédiaire qui sera constitué du deuxième cycle du primaire.

- les enseignements collégial et secondaire seront intégrés pour constituer un socle éducatif cohérent « le secondaire » d'une durée de 6 ans, composé du cycle secondaire collégial et d'un cycle secondaire qualifiant (Ibid., art. 60).

L'enseignement préscolaire et primaire a pour objectif de garantir à tous les enfants marocains, dès le plus jeune âge, l'égalité des chances pour qu'ils puissent réussir leur vie scolaire et, par la suite, leur vie professionnelle. Il leur fournit également l'environnement et l'encadrement pédagogiques nécessaires pour assurer :

- le plein épanouissement de leurs potentialités ;

- l'appropriation des valeurs religieuses, éthiques, civiques et humaines essentielles pour devenir des citoyens fiers de leur identité et de leur patrimoine, conscients de leur histoire et socialement intégrés et actifs ;

- l'apprentissage des connaissances et aptitudes de compréhension et d'expression, en langue arabe, l'appui, si besoin est, sur les langues et dialectes régionaux ;

- la communication fonctionnelle dans une première langue, puis une deuxième langue étrangère ;

- l'acquisition des savoirs fondamentaux et des capacités qui développent l'autonomie de l'apprenant ;

- la maîtrise des notions et des méthodes de réflexion, de communication, d'action et d'adaptation permettant d'être utile, productif, capable d'évoluer et de continuer à apprendre [...] en parfaite harmonie avec l'environnement national et mondial ;

- l'apprentissage d'habilités techniques, professionnelles, sportives et artistiques de base directement liées à l'environnement socio-économique de l'école (Ibid., art. 61).

L'école préscolaire accueille les enfants entre quatre et six ans pour une durée de deux années. Son objectif général est de socialiser l'enfant, de développer son autonomie et de faciliter son épanouissement physique, cognitif et affectif, et ce à travers :

- le développement des habiletés sensori-motrices, spatio-temporelles, sémiologiques, imaginatives et expressives ;*
- l'initiation aux valeurs religieuses, éthiques et civiques de base ;*
- l'exercice aux activités pratiques et artistiques élémentaires (dessin, modelage, peinture, jeux de rôles, chants et musique...);*
- des activités de préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue arabe, notamment à travers la maîtrise de l'arabe oral, et en s'appuyant sur les langues maternelles (Ibid., art. 63).*

L'école primaire, quant à elle, compte six années d'apprentissage pour une clientèle âgée de six ans révolus scolarisée ou non au préscolaire. Il se peut que l'école primaire accueille des enfants âgés de plus de six ans en provenance des écoles traditionnelles ou non-formelles. Dans ce cas-là, ils seront positionnés dans des classes correspondant à leur âge mais également à leur niveau de qualification.

L'enseignement primaire comprend deux cycles. Le premier cycle couvre une durée de deux années scolaires où l'objectif principal est de consolider et d'approfondir les apprentissages du préscolaire afin d'atteindre, vers l'âge de huit ans, une instruction harmonieuse et une socialisation commune permettant aux élèves de poursuivre leur apprentissage dans les niveaux supérieurs. En outre, ce premier cycle a pour but :

- l'acquisition des connaissances et aptitudes de base de compréhension et d'expression écrites et orales en langue arabe,*

- l'initiation à l'usage d'une première langue étrangère,
- l'acquisition des notions de base de prévention sanitaire et de protection de l'environnement,
- l'épanouissement des capacités iconiques, graphiques et ludiques,
- l'initiation aux notions d'ordre, de classement et de sériation, notamment à travers des manipulations d'objets concrets,
- l'appropriation des règles de vie en société et des valeurs de réciprocité, de coopération et de solidarité (Ibid., art. 65).

Le second cycle de l'école primaire s'étend sur une durée de quatre années scolaires et constitue un approfondissement et un élargissement des apprentissages du cycle précédent. C'est là aussi que commence un travail sur la langue arabe pour le développement des compétences linguistiques nécessaires à l'apprentissage des autres disciplines. Egalement, au second cycle du primaire, les élèves apprennent à lire, à écrire et à s'exprimer dans la première langue étrangère. A la fin de l'école primaire, les élèves obtiennent un certificat d'études primaires.

3.4. La politique migratoire du Maroc

Depuis 2013, le Maroc, qui connaît une augmentation constante du nombre des migrants, a établi « *une nouvelle politique globale relative aux questions de l'immigration et de l'asile, suivant une approche humanitaire conforme aux engagements internationaux du Maroc et respectueuse des droits des immigrés* » (MCMREAM, 2014, p. 4). Le pays fonde alors sa nouvelle stratégie nationale d'immigration et d'asile *sur des valeurs de solidarité, d'accueil et du respect des droits des migrants* (MDCMREAM, 2018, p. 7)¹⁹. Le pays était précédemment considéré comme pays d'émigration ou de passage vers la côte nord de la Méditerranée. Néanmoins, depuis le début de ce vingt unième siècle, il est devenu un pays d'accueil d'immigrés provenant de différents pays, en particulier

¹⁹ Ministère délégué auprès du Ministre des Affaires Etrangères et de la Coopération Internationale, Chargé des Marocains Résidant à l'Etranger et des Affaires de la Migration, Politique Nationale d'Immigration et d'Asile, Rapport 2018.

de l'Afrique subsaharienne. Et c'est dans ce contexte migratoire que le Maroc a adopté sa nouvelle politique migratoire selon une approche humaniste. Cette nouvelle politique migratoire estime que le pays, après avoir été un pays de passage ou de transit, est devenu un pays d'accueil des migrants qui y viennent de leur propre volonté ou à cause des difficultés des situations économiques et politiques de leurs pays d'origine (MCMREAM, 2015, p. 16). Depuis 2013, le Maroc a entamé des mesures visant à protéger les droits de base et les libertés des migrants. Depuis, cette stratégie, a permis d'atteindre quatre objectifs :

« faciliter l'intégration des immigrants réguliers, mettre à niveau le cadre réglementaire, mettre en place un cadre institutionnel adapté et gérer les flux migratoires dans le respect des droits de l'homme » (Ibid., p. 11).

Ainsi, onze programmes relatifs à des domaines fondamentaux ont été englobés dans la nouvelle politique :

« l'éducation, la santé, le logement, l'assistance sociale et humanitaire, la formation professionnelle et l'emploi, la gestion des flux migratoires et la lutte contre la traite des êtres humains, la coopération et partenariats internationaux, le cadre réglementaire et conventionnel, la gouvernance et la communication » (Ibid.).

Il s'agit plutôt de percevoir *« l'immigration en tant qu'opportunité et non une menace économique, culturelle ou sociale »* (MCMREAM, 2014, p. 5). Dans cette perspective, la traduction de la nouvelle politique s'est concrétisée par deux campagnes de régularisation, en matière de la situation administrative des personnes irrégulières mais aussi de leurs activités exercées, l'une en 2014 et l'autre en 2017. Ce qui a permis à ces personnes de bénéficier d'un ensemble de droits et d'accéder à une gamme des services. Pour répondre à leurs besoins ainsi que pour une intégration « réussie », différents programmes relatifs à l'emploi, à la formation professionnelle, au logement, à l'assistance sociale, à la santé mais aussi à l'éducation ont été mis en place en partenariat avec la société civile, et ce,

afin de construire un modèle marocain dans la gestion de la question migratoire (MCMREAM, 2015, p. 17).

3.5. L'intégration scolaire des élèves allophones au Maroc

Selon sa nouvelle politique, le Maroc a entrepris des mesures favorisant l'intégration des nouveaux arrivants dans la société marocaine, y compris la scolarisation des enfants de migrants, l'apprentissage de langue et culture marocaines et la formation professionnelle (MCMREAM, 2015, p. 15). Aussitôt que le Maroc a adopté sa nouvelle politique en 2013, le nombre des enfants qui ont pu suivre leur scolarité dans le système formel au titre de la même année scolaire 2013/2014 a atteint 7122, dont 5618 au primaire (Ibid, p. 51). L'intégration des enfants de migrants dans le système scolaire marocain était au cœur de la Stratégie Nationale d'Immigration et d'Asile (SNIA). Grâce à la simplification des démarches d'inscription en faveur des enfants de migrants, 7418 enfants ont été inscrits dans le système éducatif formel en 2015. Ces facilités sont accompagnées par la généralisation du soutien scolaire et l'enseignement des langues marocaines. En plus, l'école non-formelle²⁰ gérée par les associations a reçu 4663 élèves entre 2013 et 2015 (Ibid, p. 44).

Selon la circulaire du Ministère de l'Education Nationale n° 13-487 du 9 octobre 2013, *« il a été décidé à partir de la rentrée scolaire 2013-2014 d'inscrire les élèves étrangers issus des pays du sahel et des pays subsahariens dans les établissements de l'éducation et de l'enseignement public et privé et aussi de leur permettre de bénéficier des cours de l'éducation non formelle. »*. Cette décision s'inscrit clairement *« dans le cadre du renforcement des relations de coopération et de solidarité avec les peuples et pays africains, surtout les pays du Sahel et les pays subsahariens »*. Elle constitue également une concrétisation des engagements du Maroc dans la constitution de 2011 qui stipule entre autres

²⁰ « Ecole non-formelle » : il s'agit d'un programme ou école de deuxième chance pour une catégorie d'enfants ayant été privée de la scolarité. C'est un programme lancé depuis 2009 par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle et dont l'exécution est confiée à la société civile (MCMREAM, 2015, p. 54).

de « *garantir aux étrangers les libertés fondamentales reconnues par la loi aux citoyens marocains* ». Ainsi, les élèves migrants pourront être scolarisés ou encore rescolarisés, mais l'inscription doit passer par les services de la délégation provinciale la plus proche de leur lieu de résidence. Depuis la diffusion de cette circulaire ministérielle, une liste de documents²¹ est administrativement exigée dans le dossier d'inscription de l'élève :

- *Demande manuscrite signée par le parent ou le tuteur de l'élève concerné ;*
- *Attestation scolaire ou tout autre document équivalent, sur chaque année scolaire effectuée dans le pays d'origine, les nouveaux élèves sont dispensés de ce document.*
- *Copie de la carte d'identité ou passeport du père ou tuteur, ou tout autre document équivalent ;*
- *Copie de carte de résidence pour l'année 2013-2014, si elle a été octroyée.*
- *Copie d'acte de naissance ou copie équivalente de l'état civil ou tout autre document administratif identifiant le nom de l'élève et son âge, délivré par les autorités concernées.*

La circulaire propose, pour le traitement des demandes d'inscription, de « *former un comité d'éducation* » présidé par le délégué provincial et constitué des membres suivants :

- Président(e) du service planification,
- Président(e) du service gestion de la vie scolaire,
- Inspecteur (trice) spécialisé
- Directeur (trice) d'établissement scolaire.

Le comité d'éducation a pour missions d'étudier et d'évaluer les dossiers des élèves de migrants, de déterminer le niveau scolaire dans lequel ils seront placés et de choisir l'établissement scolaire qu'ils fréquenteront, « *avec le souci de les inscrire dans les établissements les plus proches de leur lieu de résidence* ». Plus

²¹ Lorsque l'enfant et/ou les parents ne détiennent aucun document d'état civil, la délégation peut délivrer une autorisation d'inscription sur une simple demande avec une attestation sur l'honneur mais à condition que l'accompagnement soit assuré par une association (Caritas Maroc, 2015, p. 12).

tard, sera exigé un accord préalable écrit de la part du directeur de l'école identifiée (Caritas, 2018, p. 7).

En effet, la circulaire insiste sur « *l'extrême importance de* » l'intégration de ces élèves dans le système éducatif marocain et invite les acteurs concernés « *à prendre toutes les mesures nécessaires permettant d'assurer leur scolarité, y compris le soutien pédagogique et la prise en compte de leurs spécificités par la définition d'une approche souple dans les classes* ». Pour ce faire, l'Education Nationale confie en grande partie la tâche à la société civile : la médiation et l'accompagnement pour les élèves censés être inscrits à l'Education Formelle ainsi que la mise en place et la gestion des classes de l'Education Non-formelle. Ainsi, tout programme de suivi ou d'appui auprès des élèves migrants, qu'ils soient formellement scolarisés ou non, est assuré par des acteurs associatifs. Nous allons nous intéresser ici à la scolarisation formelle ou non-formelle d'une tranche d'âge plus précise de la population migrante : celle des élèves en âge primaire, entre sept et douze ans, et ce, sans négliger l'éducation préélémentaire ou préscolaire – étant la phase préparant l'enfant à la vie scolaire – où « *un certain nombre d'expériences semblent importantes pour tenir compte de l'âge des enfants et de la période de développement cognitif, affectif et social qu'ils traversent* ». (Beacco et al, 2010, p. 48).

Notons bien que le nombre des acteurs associatifs impliqués dans la scolarisation des enfants de migrants reste *marginal* par rapport à la population supposée en bénéficiaire : Caritas pour les migrants et la Fondation Orient Occident pour les réfugiés (Caritas Maroc, 2015, p.11). Dans ce contexte associatif, nous prendrons le modèle de Caritas Maroc qui nous semble concret, analysable et pertinent à la thématique pour laquelle nous avons opté. Dans un rapport intitulé *L'intégration scolaire des enfants allophones au Maroc. Dispositifs expérimentaux*, publié en janvier 2018, Caritas expose les différents dispositifs qu'elle expérimente dans le domaine de la scolarisation à l'intention

de la population migrante, et ce, dans le cadre de leur projet QANTARA²². Trois dispositifs en faveur de la population concernée par notre étude y sont présentés.

Le premier de ces dispositifs est celui du préscolaire où deux classes, l'une pour la moyenne et l'autre pour la grande section, sont aménagées pour recevoir des enfants entre quatre et six ans. Il s'agit d'un programme bilingue (arabe et français) où le principe de la mixité entre élèves marocains et élèves migrants est présent. Cette mixité dès le jeune âge des enfants constitue un pas très important dans le processus d'intégration. Ce programme, selon ses exécuteurs, a pour but de « *favoriser les compétences de base (notamment linguistiques) facilitant les apprentissages du niveau primaire* » et de « *promouvoir le bilinguisme et l'éveil à l'interculturalité* ». Il prépare ainsi les enfants « *à intégrer le parcours primaire formel* ». A l'égard de l'éducation préscolaire, Beacco souligne un certains nombres d'expériences très importantes, entre autres des expériences relatives à la diversité et à la pluralité linguistiques et culturelles, des expériences relatives à l'éducation au respect de l'altérité et des expériences liées aux langues étrangères (2010, p. 48-49).

En effet, l'éducation préscolaire, longtemps dispensée par les écoles privées ou par des associations, sera bientôt généralisé dans les écoles publiques marocaines. Pour cela, le MEN²³ a lancé en 2018 le programme national de généralisation et de développement du préscolaire. Pourtant, si la généralisation du préscolaire semble apporter une réponse à la question de scolarisation des élèves allophones au Maroc dans les établissements primaires, cette réponse demeure partielle dans deux dimensions. Partielle, d'une part, car elle concerne seulement les enfants nés au Maroc ou ceux qui y arrivent en âge préscolaire alors qu'il y a d'autres enfants arrivant au-delà de cet âge. Partielle, d'autre part,

²² Programme triennal (2016-2019) financé par les coopérations publiques allemande et suisse, ainsi que par les CARITAS d'Allemagne, Espagne, France et Italie, Manos Unidas, Misereor et les sœurs franciscaines (Caritas Maroc, 2018).

²³ Ministère de l'Éducation Nationale.

car, bien que préscolarisés, les élèves allophones auront relativement besoin, lors du primaire, d'un appui qu'il soit pédagogique ou de quelque sorte que ce soit.

Dès que l'élève allophone est inscrit au primaire de l'école publique, il suit les cours dans sa classe ordinaire. Aucun dispositif d'accueil n'est proposé par l'institution publique. C'est en ce moment qu'apparaît le partenariat du MEN avec les associations. Le deuxième dispositif de Caritas, dont le nom abrégé est UPENA²⁴, concerne alors les élèves allophones entre sept et douze ans inscrits dans les écoles publiques primaires, qu'ils soient en provenance du préscolaire ou nouvellement arrivés. Il s'agit de donner aux élèves allophones des cours d'arabe langue étrangère (arabe standard), deux séances hebdomadaires (deux heures chacune) durant des temps creux²⁵ parallèlement à leurs cours habituels à l'école publique. C'est un cours regroupant une quinzaine d'élèves de différents niveaux scolaires et de différentes écoles du voisinage dont l'objectif est d'atteindre une *meilleure adaptation des élèves non-arabophones au parcours scolaire classique et formel* en leur apportant un renforcement linguistique en arabe étant la langue de scolarisation et en assurant, par l'observation, un suivi rapproché de leur évolution dans leurs classes ordinaires.

La dénomination de ce dispositif nous réfère à celui instauré en France depuis 2012, suite à la circulaire ministérielle n° 2012-141 : UPE2A²⁶ où « à partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants pour un enseignement de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins ». L'objectif essentiel est la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation. Nous n'avons point l'intention de comparer les deux dispositifs mais plutôt de souligner, à partir des données précédentes, certains points quant à l'UPENA.

²⁴ Unité pédagogique pour élèves non-arabophones.

²⁵ Plus souvent le mercredi après-midi et le samedi matin où l'école publique est fermée.

²⁶ Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

D'abord, la création d'une seule classe accueillant une quinzaine d'élèves reste minime vis-à-vis de la population ayant besoin de ce type d'accompagnement (parmi 117 élèves suivis, seuls 12.8% ont bénéficié de ce service pédagogique durant l'année scolaire 2017/2018)²⁷. Cela veut dire que les élèves allophones des quartiers éloignés et des autres villes restent privés de tout accompagnement pédagogique. Pourtant, pour ceux qui en bénéficient, le volume horaire de quatre heures hebdomadaires de renforcement linguistique dans un groupe hétérogène risque d'être insuffisant, voire inéquitable par rapport aux besoins variables des élèves allophones. En d'autres termes, puisque les élèves allophones n'ont pas tous le même degré de besoin, le temps consacré à l'apprentissage de la langue doit donc être variable d'un élève à l'autre en fonction de ces besoins. Toutefois, ce temps-ci n'est pas censé être une surcharge pour l'élève mais plutôt des horaires creusés et gérés à l'intérieur des horaires scolaires, ce qui implique que l'élève allophone n'est pas supposé être à plein temps dans sa classe ordinaire. Par conséquent, il semble qu'en raison de ces contraintes horaires des élèves, les acteurs associatifs œuvrant dans le domaine de la scolarisation se trouvent plus dans la médiation et le suivi que dans l'accompagnement pédagogique. En outre, le déplacement et le détachement des élèves de leurs écoles ainsi que la mise en place et en marche des cours de renforcement linguistique hors des horaires scolaires peuvent être en somme perçus comme des mesures d'exclusion, voire de ségrégation. Enfin, l'absence d'un contenu pédagogique adapté aussi bien au contexte qu'au public rend le processus moins fructueux.

La troisième catégorie d'enfants allophones entre neuf et douze ans bénéficie d'un programme d'accompagnement et d'apprentissage dans le cadre de l'éducation non-formelle. Il s'agit des enfants non-scolarisés antérieurement ou déscolarisés depuis un certain temps, y compris ceux ayant été scolarisés dans leur pays d'origine mais qui ont plus de huit ans le moment où ils arrivent au

²⁷ Chiffres du rapport de l'association publié en janvier 2018.

Maroc. Ces derniers ne peuvent, quant à l'école formelle, intégrer ni une classe ordinaire correspondant à leur âge du fait de la langue, ni la classe préparatoire en raison de l'écart d'âge²⁸ avec les pairs. Tous les enfants appartenant à cette catégorie sont orientés et inscrits dans un programme bilingue (arabe et français) où ils apprennent l'arabe en tant que langue étrangère, le français et les mathématiques. Le programme vise à préparer les élèves allophones au test de niveau²⁹ facilitant leur accès à l'école formelle. Les cours sont dispensés dans deux classes, l'une à Rabat et l'autre à Casablanca, en partenariat avec des associations locales et la DENF³⁰. Néanmoins, cet accompagnement pédagogique se déroule dans les locaux des associations, c'est-à-dire dans des classes fermées, voire à double fermeture. Elles sont fermées, d'une part, parce qu'elles n'ont pas d'ouverture vers une classe ordinaire et, d'autre part, parce qu'elles se situent en dehors de l'école. Ainsi, scolariser les élèves allophones en dehors des institutions scolaires peut, au sens de Van Zanten (2001, p. 13) cité dans (Goï et Huver, 2013, p. 128), s'apparenter à *des formes extrêmes d'exclusion, voire de « ségrégation »*.

En fin de compte, à part les élèves allophones scolarisés au cursus formel bénéficiant d'un appui associatif *extrascolaire*³¹, il s'avère en général que les élèves allophones en âge primaire se trouvent, au sens de Goï et Huver, entre « deux pratiques extrêmes :

- des classes « fermées » où les élèves [allophones] sont regroupés « entre eux », pour leur enseigner [la langue de scolarisation] ainsi que, souvent, les disciplines. La classe fermée et les apprentissages qui s'y construisent sont alors posés comme des préalables et des prérequis à l'intégration « à terme » [...] dans les classes dites « ordinaires » lorsque les élèves seront (supposés) devenus « comme les autres » ;

²⁸ Il est possible d'avoir un écart de deux ans au maximum (Caritas Maroc, 2015, p. 28).

²⁹ Test de positionnement permettant de déterminer la classe ordinaire où l'élève sera affecté.

³⁰ Direction de l'Éducation Non-Formelle.

³¹ Etant donné que cet accompagnement se déroule en dehors des horaires scolaires et en dehors même de l'école pour certains.

- des classes totalement « ouvertes », qui renvoient en fait à une scolarisation dans les classes ordinaires sans accompagnement d'aucune sorte. » (2013, p. 128).

Nous sommes donc face à deux modèles dont les perceptions sur l'altérité sont extrêmement différentes. Le premier « classes fermées » (où la personne est carrément exclue avec son altérité) considère, par ségrégation, que l'autre n'est pas comme « nous ». Ce modèle soutient l'idée que l'altérité de l'élève est *irréductible* et ne permet pas son insertion dans le cursus habituel sous prétexte que la différence est tellement grande qu'il n'y ait pas ou peu de pont cognitif entre lui et « nous ». (Ibid, p. 129). Au contraire, le second « classes totalement ouvertes » dit que l'autre est comme « nous ». C'est ainsi que la personne est incluse mais son altérité n'est pas reconnue. Par un égalitarisme total, l'altérité est réduite, voire annulée et la différence ainsi que les particularités identitaires de l'autre sont niées et n'ont pas lieu d'être (Ibid).

Conclusion

Le Maroc se situe à 14 kilomètres de la côte européenne. C'est la largeur du détroit de Gibraltar qui le sépare de l'Europe. En effet, cette situation géographique hautement stratégique du pays lui accorde, depuis toujours, une grande importance géopolitique, politico-militaire et économique. Pour cela, d'une part, le pays a été historiquement exposé à de dangereuses convoitises étrangères et, d'autre part, il était, et l'est toujours, considéré comme destination préférée pour les passagers souhaitant traverser vers la rive nord de la Méditerranée.

Aujourd'hui, les flux migratoires arrivant au Maroc viennent principalement de la région Ouest de l'Afrique subsaharienne. Outre la situation géostratégique du Maroc à un carrefour entre l'Europe et l'Afrique subsaharienne, les flux migratoires vers le Maroc pourraient être dus au rapprochement géographique du pays par rapport aux pays subsahariens de l'ouest qui constituent la source de la

migration à cause de l'instabilité politique, économique et sociale de la plupart de ces pays. A cet égard, nous ne pouvons pas non plus nier l'importance du rôle que joue la nouvelle politique étrangère du Maroc envers l'Afrique subsaharienne, en particulier l'approche économique et humanitaire adoptée. Cette politique favorise l'arrivée des nouveaux flux migratoires sur le territoire marocain.

Dans ce contexte, des familles migrantes arrivent avec leurs enfants et d'autres enfants naissent sur le territoire marocain. D'où viennent le besoin et l'importance d'intégrer ces enfants dans les écoles publiques. Enfin il faut reconnaître que, du point de vue administratif, les autorités éducatives marocaines ont beaucoup facilité la scolarisation des enfants de migrants.

Chapitre 4 : Méthodologie de recherche

Introduction

Les sciences humaines et sociales constituent un mode de connaissance de l'être humain et des sociétés. Dans ce domaine, le chercheur cherche à comprendre le fonctionnement de l'être humain et de la société. Il cherche donc la vérité qui est le grand objectif de la science moderne (Dépelteau, 2010, p. 32). Pour cela, la recherche scientifique doit être instrumentalisée pour atteindre son objectif. En sciences humaines et sociales, il y a tout un « *débat qui oppose les deux grandes tendances scientifiques : le positivisme (quantitatif), d'une part, et l'herméneutique (qualitatif), d'autre part* » (Pourtois et Desmet, 2007, p. 26). La recherche en sciences humaines et sociales s'effectue alors selon deux conceptions tout à fait distinctes : l'une qualitative et l'autre quantitative. L'approche quantitative répond à des questions fermées ou du genre *est-ce que* en vue de confirmer des hypothèses que le chercheur a précédemment émises. La méthode quantitative, véritablement utilisée en sciences humaines et sociales, se base essentiellement sur des enquêtes par sondage pour le recueil des données. A travers les statistiques et l'analyse de données (en chiffres), les résultats sont présentés en effectifs, en pourcentages et/ou en statistiques corrélées. D'autre part, l'orientation qualitative tente, quant à elle, de répondre essentiellement aux questions de type *pourquoi* et *comment* dans le but de comprendre un phénomène ou d'y apporter des explications tout en s'appuyant sur des entretiens en tant que techniques de recueil de données. Le chercheur formule alors des hypothèses de départ, analyse le contenu afin de pouvoir en tirer des conclusions et présente enfin les résultats sous forme de textes ou d'explications discursives. Malgré une certaine opposition théorique entre les deux méthodes (qualitative et quantitative), celles-ci semblent plutôt complémentaires l'une à l'autre. De là apparait une troisième conception, appelée mixte, qui combine les deux approches précédemment citées.

L'enquête, qu'elle soit pour des fins qualitatives ou quantitatives, est une tradition utilisée dans le domaine des sciences humaines et sociales. De façon

générale, elle permet au chercheur d'avoir, par l'interrogation, les renseignements qu'il souhaite recueillir auprès d'une population donnée dans le but de décrire un phénomène ou un comportement, d'analyser des pratiques ou de vérifier une hypothèse (Huot, 1992, p. 149). L'enquête peut être réalisée sur le terrain au moyen de différents instruments en fonction des données à recueillir ainsi que des précisions souhaitées dans les réponses. Généralement, ces instruments sont l'observation, l'entretien et le questionnaire. Le choix de l'une ou de l'autre alternative ne se fait pas de manière aléatoire ou arbitraire mais il est plutôt tributaire des objectifs de la recherche, de la particularité de la population cible, de la nature des questionnements, du type de réponses recherchées, etc.

4.1. Un aperçu global de notre démarche

Pour la réalisation de notre enquête, nous avons opté pour l'adoption d'une méthodologie s'inscrivant dans une démarche qualitative car celle-ci nous permettra de mener une étude plus approfondie sur l'intégration des enfants allophones dans les écoles primaires marocaines. Pour cela, nous avons estimé que l'entretien et le questionnaire étaient des outils appropriés et pertinents pour la collecte de données auprès des populations concernées : l'entretien avec les familles des élèves allophones et le questionnaire auprès des enseignants des classes ordinaires de ces élèves. C'est durant l'année 2018/2019 que les copies du questionnaire ont été distribuées aux enseignants des classes contenant des élèves allophones et que l'entretien a été mené auprès des parents de ces élèves. Il convient de signaler que l'enquête a été menée dans les institutions scolaires du primaire dans le triangle des quartiers Youssoufia- Takadoum- Hay Nahdha à Rabat³² et avec les familles des mêmes élèves inscrits dans ces institutions.

Notre recherche vise à mesurer à quel point les élèves allophones sont scolairement et linguistiquement intégrés et ce en analysant leur comportement

³² Youssoufia, Takadoum et Hay Nahdha sont parmi les quartiers les plus habités par les migrants.

linguistique et leurs interactions en classe. Ainsi, nous analyserons, d'une part, leurs répertoires langagiers lors du processus d'apprentissage, leur compréhension de l'arabe standard en tant que langue de scolarisation et la(les) langue(s) qu'ils utilisent pour la communication avec leurs enseignants et leurs pairs. D'autre part, nous cherchons par notre enquête auprès des familles d'élèves allophones à comprendre l'implication familiale dans l'intégration aussi bien scolaire que sociale de l'enfant, à décrire le réseau social des familles migrantes ainsi que leur rapport avec les institutions scolaires et à décrire les choix et priorités linguistiques que les familles migrantes ont à domicile . De façon générale, notre objectif est de saisir les éléments qui contribuent d'une manière ou d'une autre à la favorisation d'une intégration scolaire des élèves allophones. L'étude vise également à parvenir à des conclusions concrètes susceptibles d'aboutir à des recommandations et de formuler des propositions applicables dans la réalisation d'un programme d'accompagnement capable de répondre aux besoins de ces élèves allophones et de leur garantir une meilleure intégration au sein de leurs écoles.

4.2. Les questions de la recherche

Grâce aux observations préliminaires, le fait de poser et de formuler un ensemble de questions dont les réponses devaient être recherchées a constitué le premier pas concret que nous avons pris vers la réalisation de cette recherche. Notre question de départ est « *Comment réussir l'intégration scolaire des élèves allophones et quels sont les facteurs et acteurs qui peuvent garantir cette réussite ?* ». De cette question générale découlent d'autres questions de recherche qui constituent ensemble la problématique de notre recherche :

1. Quelle(s) langue(s) doit s'approprier l'élève allophone pour réussir son intégration scolaire ?
2. Quels sont les facteurs qui favorisent ou perturbent l'intégration scolaire des élèves allophones ?

3. Quelles sont les dispositions institutionnelles mises en place (ou qui doivent être mises en place) pour réussir leur intégration scolaire ?
4. Comment accueillir les élèves allophones dans les écoles primaires ?
5. En l'absence de dispositif d'accueil, est-ce que le niveau linguistique des élèves allophones est compatible avec les niveaux scolaires dans lesquels ils sont positionnés ?
6. Quel rôle jouent les enseignants des classes ordinaires dans le processus d'intégration de ces élèves ?
7. Quel est le rôle de la famille vis-à-vis de l'intégration scolaire et sociale de son enfant ?

4.3. Les hypothèses de départ

Comme tout travail de recherche, les questions que le chercheur pose ou se pose doivent avoir au moins des réponses préalables, provisoires à vérifier en attendant de voir si elles sont vraies ou fausses. Ces réponses hypothétiques aux questions de recherche font en réalité les hypothèses que propose le chercheur en réponse à ses questions déjà formulées. De notre part, nous avons tenté de répondre -préalablement et provisoirement- à nos questions en formulant des hypothèses :

1. La réussite de l'intégration scolaire des élèves allophones passerait par une intégration linguistique à double voie : la maîtrise de la langue de scolarisation (l'arabe standard) et l'appropriation de la langue de communication (la darija).
2. Le projet migratoire, le sentiment de transit, le réseau social ainsi que les pratiques linguistiques au sein de la famille migrante influeraient négativement sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones.
3. Les élèves allophones seraient brillants en français et en mathématiques grâce à la réalité linguistique de leurs familles à qui le contenu de ces matières est accessible et le suivi est possible. Par contre, ils se trouvent en

grande difficulté dans les autres matières qui ne sont pas accessibles dans la langue des parents.

4. L'absence d'un dispositif d'accueil rendrait l'intégration plus difficile et le fait de mettre l'élève allophone directement dans une classe ordinaire constituerait un véritable empêchement et une source d'inhibition pour l'intégration scolaire de cet élève.
5. En l'absence d'un dispositif spécifique d'accueil et d'intégration, les pratiques enseignantes auraient un rôle important dans l'intégration scolaire des élèves allophones.

4.4. La construction des variables

Généralement, une variable « *est définie comme la caractéristique des personnes, des objets ou des situations liés à un concept et pouvant prendre diverses valeurs* » (Evola, 2013, p. 31). C'est un *indicateur mesurable et quantifiable qui peut changer de valeur*.³³ En sciences humaines et sociales, deux types de variables peuvent être identifiés et distingués : les variables dépendantes et celles indépendantes (Boudon, 1967 p. 13). La variable dépendante, appelée également mesure de réponse, est celle qui change de valeur sous l'influence des variables indépendantes. Ces dernières sont celles qui sont manipulées par l'expérimentateur pour vérifier l'effet qu'elles laissent sur le comportement étudié. La variable indépendante est donc celle manipulée alors que la variable qui en dépend est appelée variable observée ou dépendante (Evola, 2013, p. 31).

Pour nous, la variable principale portant sur la thématique de recherche est l'intégration scolaire des élèves allophones. C'est également à partir de l'élaboration de ce thème de recherche que nous avons pu dégager les autres variables dépendantes et indépendantes :

³³ Donald Long, Introduction à la recherche, Centre de Recherche et de Développement en Education (CRDE), Université de Moncton, N.-B. Canada E1A 3E9, URL : <http://web.umoncton.ca/umcm-longd01/TheorixDownload/module8.pdf> consulté le 04/07/2020.

- ❖ **les variables indépendantes** que nous avons choisies pour notre recherche sont les variables sociologiques : le sexe, l'âge, le lieu de naissance, le pays d'origine (enfant, mère et père), la date d'arrivée au Maroc et la situation socioprofessionnelle de la famille.
- ❖ **les variables dépendantes** se divisent en plusieurs sous-catégories :
 - **les variables migratoires** : la ou les raison(s) de départ du pays d'origine, les motifs du choix du Maroc comme destination et le souhait antérieur ou actuel de continuer le projet migratoire.
 - **les variables scolaires** : le niveau scolaire actuel de l'enfant, la scolarité antérieure, l'apprentissage antérieur de la langue arabe et la contribution de la famille à la réussite de l'intégration scolaire de son enfant.
 - **les variables linguistiques** : la ou les langue(s) maternelle(s) de la mère et du père ainsi que celle de l'enfant, la connaissance d'autres langues (mère, père et enfant), l'usage des langues à domicile.
 - **les variables sociolinguistiques** : le réseau social que la famille établit, l'utilisation des langues dans des contextes sociolinguistiques différents, la représentation de la langue arabe chez l'enfant et sa famille et le relationnel entre la famille et l'institution scolaire.

4.5. Le plan de route de l'enquête

Rappelons que notre population cible se trouve dans les écoles primaires. Autrement dit, ce sont les élèves allophones inscrits dans les écoles primaires marocaines. Nous avons mené notre enquête dans les quartiers Youssoufia, Takadoum et Hay Nahdha à Rabat. L'enquête consistait à constituer un dossier d'investigation pour chaque élève se trouvant dans le terrain de la recherche. Les deux lignes parallèles de l'enquête, le milieu scolaire et le milieu familial, ont exigé l'application de deux outils différents : le premier est le questionnaire que l'enseignant remplit sur l'élève allophone qu'il a dans sa classe alors que le

second est l'entretien que nous avons fait avec l'un des parents de l'élève allophone.

4.5.1. L'autorisation d'accès au terrain

Dans le cadre de notre thèse sur l'intégration des élèves allophones dans les écoles primaires marocaines et en tant que doctorant au laboratoire Langage et Société de la faculté des lettres et sciences humaines à l'université Ibn Tofail à Kénitra, nous avons eu, sur notre demande, notre attestation de recherche sur le terrain³⁴ en avril 2019. Nous avons ensuite déposé notre demande d'autorisation d'accès au terrain auprès de l'Académie Régionale d'Éducation et de Formation de Rabat-Salé-Kénitra. Dans la demande, nous avons bien précisé les quartiers ainsi que les écoles où l'enquête serait effectuée. Deux jours plus tard, nous avons reçu notre autorisation pour accéder au terrain³⁵. Ainsi, nous avons pu avoir accès dans les écoles primaires du secteur public dans les quartiers Youssoufia, Takadoum et Hay Nahdha à Rabat. Il s'agit de six écoles primaires du public : Imam Malik, Abdelhadi Boutaleb, Bilal Bin Rabah, Omar Bin Abdelaziz, Imam Ghazali et 6 Novembre. Notre posture de chercheur a été bien accueillie et privilégiée dans les institutions scolaires, tant par les directeurs que par les enseignants.

4.5.2. Le questionnaire en contexte scolaire³⁶

Comme nous l'avons mentionné plus haut, notre recherche se fonde sur deux volets : l'un concerne la scolarité de l'élève allophone et l'appropriation formelle des langues en présence dans le milieu scolaire et l'autre est relatif à un contexte d'appropriation informelle dont l'élève ne peut pas, d'après Moore, être dissocié, c'est le « *contexte sociolinguistique dans lequel se développe l'appropriation de plus d'une langue* » (2001, p. 9). Pour le premier axe, nous avons adopté le questionnaire comme instrument d'enquête alors que, pour le second, l'entretien

³⁴ Attestation en annexes.

³⁵ Autorisation en annexes.

³⁶ Exemple en annexes.

directif était notre option pour la réalisation de l'enquête. L'entretien directif est connu aussi en méthodologie de recherche de terrain sous le nom de questionnaire oral où nous nous contentons en premier lieu de lire (et d'expliquer si nécessaire) les questions à l'enquêté et en second lieu de cocher les cases et remplir les réponses que celui-ci est en train de nous fournir. Dans ce qui suit, nous détaillerons les différentes phases du questionnaire, allant de l'élaboration jusqu'à l'application. Nous présenterons par la suite celles de l'entretien.

Le questionnaire est l'un « *des instruments grandement utilisés pour la collecte de données en sciences humaines* » (Huot, 1992, p. 147). Dans notre recherche, le questionnaire auprès des enseignants s'est avéré pertinent dans la mesure où il permet de recueillir une grande quantité de données et de couvrir une large étendue d'échantillons. C'est un outil caractérisé par l'adaptabilité à la population cible et par la rapidité de l'obtention des informations recherchées. Cet instrument de collecte de données peut être utilisé, selon Huot, pour trois objectifs : « *évaluer un comportement, une situation ; décrire un comportement ; vérifier une hypothèse* » (Ibid., p. 149). De notre part, nous avons utilisé le questionnaire, rempli par les enseignants, pour décrire les réactions linguistiques des élèves allophones inscrits aux écoles primaires dans les quartiers Youssoufia, Takadoum et Hay Nahdha à Rabat.

Le questionnaire a des inconvénients : la mal compréhension ou la mauvaise interprétation des questions, l'oubli ou l'abandon des questions, la fiabilité relative des réponses fournies peuvent conduire par la suite à avoir des données falsifiées ou manquantes. Néanmoins, des chercheurs en sciences sociales et humaines confirment la pertinence de cet outil. Ainsi, Boukous affirme que la plupart des données à collecter par l'entretien peuvent être recueillies par le questionnaire soumis aux répondants (1999, p. 24).

Le choix de cet outil d'investigation, le questionnaire, nous est alors dicté par la nature du contexte scolaire où la procédure par entretien s'avère impossible vu le temps qu'elle coûterait ainsi que les perturbations qu'elle pourrait entraîner. En

outre, l'autorisation que nous avons obtenue de l'Académie Régionale d'Éducation et de Formation de Rabat-Salé-Kénitra insiste également sur le fait de ne pas perturber les cours pendant la réalisation de l'enquête.

L'enquête par questionnaire avait été précédée par une pré-enquête. Nous avons procédé de prime abord par des observations dans les classes pendant les cours. Ces observations nous étaient très fructueuses et nous ont beaucoup aidé aussi bien dans l'élaboration des hypothèses que dans la construction de notre outil d'enquête. Cependant, une fois l'outil d'investigation est élaboré, le chercheur a besoin de le tester. Le test du questionnaire est une étape très importante dans la mesure où il permet de vérifier la pertinence et la compréhensibilité des questions. Pour saisir la réalité, il ne faut pas que les questions soient floues ou aient une foule de sens, mais plutôt claires, compréhensible et pertinents de manière à ce qu'elles permettent de recueillir des informations de qualité. Une mal compréhension ou une mauvaise interprétation des questions conduit à collecter des renseignements qui ne représentent pas la réalité du terrain. Cela détourne sûrement l'analyse des données pour influencer négativement sur les résultats. Dans notre cas, nous avons profité de la phase de pré-enquête pour tester la pertinence et la compréhensibilité des questions de notre outil. Ainsi, nous avons distribué des copies de notre questionnaire à six enseignants de l'école Imam Malik. Nous leur avons demandé de lire les questions et d'y répondre avant de leur avoir demandé de commenter l'outil et d'émettre leurs propres remarques sur les difficultés de compréhension. Cet essai nous a été très utile. Suite aux discussions avec les enseignants qui ont testé le questionnaire, nous avons décidé de :

- rajouter la Q2 pour l'identification du sexe de l'enseignant informateur ;
- laisser une ouverture appelée « *autre* » pour chacune des questions Q19 (Quelle langue utilise l'élève le plus souvent pour vous répondre ?) et Q20 (Quelle langue utilise l'élève dans les interactions avec ses camarades de

classe ?) pour que l'informateur puisse supplémenter des langues que l'élève utilise en classe ;

- rajouter, grâce à une recommandation d'un enseignant de français, une rubrique réservée aux enseignants de langues contenant deux questions : Q22 (Est-ce que vous permettez à l'élève d'utiliser sa langue maternelle lors du cours ?) et Q23 (Est-ce que vous utilisez plusieurs langues dans votre cours ?).

En fin de compte, le questionnaire est adressé aux enseignants des trois matières principales du primaire : l'arabe, le français et les mathématiques. Il est constitué de 23 questions autour de quatre axes :

- 1) La salle de classe : l'arrangement de la salle, le nombre total des élèves, le nombre d'élèves allophones, le positionnement de l'élève allophone et la tendance à l'isolement.
- 2) Les interactions de l'élève allophone en classe, que ce soit avec l'enseignant, les camarades de classe ou vis-à-vis des activités individuelles ou collectives.
- 3) La communication et le niveau de compréhension des langues utilisées pendant le cours : langue(s) d'explication de l'enseignant, langue(s) de réponse de l'élève allophone, langue d'échange entre l'élève allophone et ses pairs marocains et la capacité ou la non-capacité de suivre le programme scolaire par l'élève allophone vu ses compétences de langue.
- 4) La tolérance de l'enseignant vis-à-vis du fait que l'élève allophone utilise sa langue maternelle en classe et la place que donne l'enseignant au plurilinguisme. Cet axe concerne plutôt les enseignants de langues (arabe et français).

Toutes les questions sont fermées à l'exception d'une ouverture facultative de remarques sur l'élève allophone à la fin du questionnaire et que la majorité des enseignants n'a pas remplie. Notre échantillon est composé de 36 élèves dans les

six écoles susmentionnées. Ceux-ci sont inscrits au primaire mais dans différentes classes allant du CE1 au CE6 comme l'indique le tableau suivant.

| Classe de l'élève | CE1 | CE2 | CE3 | CE4 | CE5 | CE6 | Total |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------------|
| Effectif | 14 | 6 | 5 | 4 | 3 | 4 | 36 |

Tableau 1 : Distribution de l'échantillon sur les niveaux scolaires

Finalement nous avons eu 108 copies du questionnaire pour les 36 élèves subsahariens. Les données collectées ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Il est à signaler que nous avons entamé des discussions sous forme d'entretiens non-formels avec les enseignants au sujet de leurs élèves allophones ainsi qu'avec certains directeurs d'écoles. Ces échanges étaient très utiles, enrichissants et en complémentarité avec le questionnaire.

Dans le questionnaire, nous adoptons une démarche qui nous permette d'analyser et de décrire la scolarité des élèves allophones pour comprendre s'ils sont bien intégrés linguistiquement et scolairement. Cette démarche consiste à détecter et saisir les répertoires linguistiques mobilisés dans le milieu scolaire, que ce soit par les enseignants ou par les élèves allophones. L'approche adoptée nous permet ainsi d'analyser qualitativement une situation particulière en se basant sur les réponses des enseignants concernant leurs propres comportements linguistiques en classe ainsi que les réactions langagières de leurs élèves allophones. Dans notre démarche, les informateurs au milieu scolaire sont, comme nous l'avons mentionné plus haut, les enseignants des classes régulières dans lesquelles sont scolarisés des élèves allophones. Il s'agit de mener une recherche exploratoire du milieu d'appropriation formelle de la langue pour

mieux comprendre le processus d'intégration linguistique qui est le moteur de toute intégration dans la société d'accueil.

4.5.3. L'entretien dans le milieu familial³⁷

Nous avons précédemment mentionné que le second volet de notre recherche dépend de l'entretien directif, appelé également questionnaire oral. Il s'agit d'une enquête menée dans un contexte d'appropriation informelle dont l'élève ne peut pas, d'après Moore, être dissocié, c'est le « *contexte sociolinguistique dans lequel se développe l'appropriation de plus d'une langue* » (2001, p. 9). L'entretien directif consiste à lire (et à expliquer si nécessaire) les questions à l'enquêté et à cocher ou remplir les réponses que fournit ce dernier. Dans cette partie du chapitre, nous apporterons des détails concernant les différentes phases de l'entretien, depuis l'élaboration jusqu'à l'application.

Nous avons opté pour l'entretien directif comme outil de collecte de données auprès des parents d'élèves allophones. Cette méthode de collecte de données sous forme de questionnaire oral permet, lors de l'enquête, de reformuler la question -négociation du sens- et de l'expliquer en cas de besoin. Ainsi, nous pouvons être sûrs que l'enquêté répond à toutes les questions car il arrive des fois que les répondants oublient ou négligent une ou plusieurs questions quand il s'agit d'un questionnaire qui leur est confié, ce qui peut conduire par la suite à avoir des données manquantes. Outre la flexibilité garantie par l'entretien directif, le choix de cet outil d'investigation nous est également dicté par la nature d'une partie de notre population cible qui pourrait éventuellement contenir des interviewés analphabètes. En plus, l'outil que nous avons construit est assez

³⁷ Exemple en annexes.

long : 67 questions.³⁸ Une raison de plus pour adopter une procédure d'enquête sous forme d'entretien directif car, pour les répondants, cela pourrait produire un effet de lassitude si les copies du questionnaire leur étaient remises.

De la même façon que le questionnaire auprès des enseignants, nous avons mené un entretien directif sous forme de questionnaire oral avec les parents d'élèves allophones. Il s'agit des élèves sujets de l'étude, qui sont les mêmes élèves sur lesquels nous avons collecté les données au milieu scolaire auprès de leurs enseignants. La collecte des données part d'une enquête sociolinguistique et consiste cette fois-ci à obtenir les déclarations des informateurs concernant la trajectoire migratoire des familles, leurs répertoires langagiers, les options et réactions langagières au sein de la famille et avec l'entourage social et le rapport de la famille avec l'institution scolaire. A travers l'usage des langues en présence et le comportement de la famille ainsi que de l'élève vis-à-vis de ces langues, l'approche que nous avons adoptée cherche à analyser qualitativement, à interpréter et à comprendre le rôle de la famille dans le processus d'intégration de l'enfant tant au niveau social que scolaire. Le nombre d'informateurs correspond à celui de notre échantillon, c'est-à-dire que chaque élève de notre échantillon est représenté par une déclaration donnée par l'un de ses parents ou un tuteur. Nous avons pu constituer, en fin de compte, un dossier d'investigation pour 33 éléments de notre échantillon. Nous n'avons pas pu rencontrer les parents des trois élèves restants car ils viennent à l'école et en partent seuls alors que notre démarche consiste à rencontrer les parents lors de la sortie scolaire pour leur expliquer l'objectif de l'étude en leur demandant de coopérer avec nous s'ils le souhaitent. Tous les accompagnons d'élèves étaient coopératifs avec nous. Il est

³⁸ Il convient de mentionner que cet outil d'enquête a été inspiré des travaux de Victor Piché sur les variables influant sur l'intégration des immigrants dans les sociétés d'accueil. Dans « *Une revue des études québécoises sur les facteurs d'intégration des immigrants* » (1995), il a relevé des variables que certains chercheurs ont par la suite utilisées dans la même thématique et que nous avons adaptées à notre contexte pour utiliser dans notre enquête.

à signaler que la totalité des interviewés sont principalement soit francophones soit anglophones. Une tâche supplémentaire nous a été exigée : la traduction des questions en anglais pour les anglophones. Notre connaissance de l'anglais nous a aidés à réaliser cette étape.

4.5.3.1. La formulation des questions

Nous avons adopté une formulation simples, claires et concises pour les questions afin qu'elles soient compréhensibles par le public enquêté. En outre, la procédure par entretien directif nous a offert une facilité d'explication et d'interprétation en cas de besoin. Dans cette formulation, nous avons également pris en considération le type et l'ordre des questions. Lors de l'élaboration de l'outil d'enquête, trois types de questions doivent être pris en compte. Les questions ouvertes laissent plus de liberté à l'interviewé quant au contenu, à la forme et à la longueur de sa réponse. Les questions fermées proposent ou plutôt imposent à l'interviewé la forme et un nombre limité de réponses possibles. Les questions semi-ouvertes ou semi-fermées, qui se balancent entre les deux premiers types, proposent aux répondants un choix parmi des réponses préétablies ainsi qu'un champ libre afin qu'ils y ajoutent des réponses ne figurant pas dans la liste proposée. Néanmoins, comme la plupart de nos questions étaient de type fermé, les questions ouvertes ont peu de place dans notre entretien car ce type de questions demande beaucoup d'efforts lors de l'analyse. En effet, sur les 67 questions constituant notre entretien, nous en avons seulement cinq ouvertes (Q15, Q17, Q56, Q60 et Q67).

En effet, pour ce qui est des questions fermées, il y a trois sous-types distincts au sein de cette même famille. Pour nous, nous avons utilisé les questions dichotomiques où l'interviewé n'a qu'à choisir une seule et unique réponse parmi deux possibles. Ici, on peut ranger toutes les questions inaugurées par l'interrogatif « *Est-ce que* » et ses variantes dont la réponse doit impérativement être soit « *Oui* » soit « *Non* ». A titre d'exemple « *Aidez-vous votre enfants à faire ses devoirs ?* ». Dans notre cas, ce type de question marque la totalité des

questions fermées. Pourtant, nous n'avons pas utilisé les questions à choix multiples et réponse unique, ni celles à choix multiples et réponses multiples.

Notre outil d'enquête sociolinguistique se compose de 67 questions catégorisées dans cinq axes. Après l'identification des informateurs, les questions concernant les variables sociologiques de l'enfant (sexe, âge, lieu et date de naissance, nationalité, date d'arrivée au Maroc, niveau scolaire) en constituent le premier axe « *Renseignements sur l'enfant* ». Le deuxième axe « *Renseignement sur les parents* » vise à saisir les variables sociologiques des parents ainsi que les renseignements migratoires de la famille. Un troisième axe « *Situation socioprofessionnelle des parents* » est consacré au niveau d'instruction et à la situation socioprofessionnelle des parents. Les questions constituant le quatrième axe de l'entretien « *Répertoires linguistiques de la famille* » concernent, d'une part, les langues constituant le répertoire verbal de la famille et de l'enfant et, d'autre part, l'usage de ces langues en fonction des contextes. D'autres questions portant sur le rapport entre la famille et l'institution scolaire de l'enfant figurent dans le cinquième et dernier axe de l'entretien « *Rapport famille/école* ».

❖ **Renseignements sur l'enfant**

Cette première partie de l'entretien comprend sept questions (de Q2 à Q8) et vise à identifier la population cible de l'étude. Elle permet ainsi de collecter les données d'ordre sociologique. Il s'agit des informations identitaires de base : le sexe, l'âge, le lieu et la date de naissance, la nationalité, la date d'arrivée au Maroc (si l'enfant n'y est pas né) et la classe de scolarité de l'enfant. Nous avons noté les noms des élèves sur les copies remplies dans le but de les joindre avec les copies remplies par les enseignants pour en constituer le dossier d'investigation de l'élève. Pourtant, une fois le dossier est constitué, nous avons attribué des pseudonymes à tous les élèves constituant notre échantillon afin de garantir la confidentialité des données personnelles. Ces pseudonymes serviront

de références et nous permettrons de revenir aux détails des données des élèves allophones lors de notre analyse. Nous confirmons que la totalité de notre échantillon provient de l’Afrique subsaharienne et que nous n’avons pas rencontré dans notre zone d’étude d’autres cas d’élèves allophones que des élèves subsahariens.

❖ **Renseignements sur les parents**

La deuxième rubrique est consacrée aux données relatives au projet migratoires telles que le ou les pays d’origine des parents (Q9 et Q10) et la date et les raisons de départ (Q14 et Q15). Cette rubrique, qui s’étend de la Q9 à la Q19, comprend aussi une question (Q11) sur le nombre d’enfants en famille. Les deux questions (Q12 et Q13) se renseignent si les deux parents résident ensemble ou séparément au Maroc ou ailleurs et si toute la famille est regroupée au Maroc ou non. Alors que la Q17 laisse l’enquêté justifier son choix du Maroc comme destination, les deux questions suivantes recensent la volonté, dès le départ, d’y séjourner ou transiter (Q18) et le désir actuel de continuer le parcours migratoire et de partir ailleurs (Q19).

❖ **Situation socioprofessionnelle des parents**

Dans cette rubrique, il y a quatre questions (de Q20 à Q23) consacrées aux renseignements autour de l’éducation et de la situation socioprofessionnelle des deux parents. Les Q20 et Q21 demandent de préciser le niveau d’étude du père et de la mère respectivement. La rubrique se renseigne également sur les activités professionnelles des deux parents : le père Q22 et la mère Q23.

❖ **Répertoires linguistiques mobilisés par la famille**

Cette rubrique concerne les langues constituant le répertoire linguistique de la famille et l’usage de l’une ou de l’autre dans des contextes d’usage différents. Nous avons essayé de saisir les différentes langues présentes au sein de la famille, qu’il s’agisse de la ou des langue(s) maternelle(s) de l’enfant, du père et

de la mère (Q24, Q25 et Q26 respectivement) ou de celle que les deux parents connaissent (Q27, Q28, Q29 et Q30). Ces renseignements s'avèrent importants et utiles pour mieux comprendre les comportements langagiers du public cible dans son voisinage. Nous avons voulu comprendre comment les familles font usage des langues qui compose leur répertoire langagier et comment elles se comportent linguistiquement dans leur entourage, dans leur réseau socio-amical mais aussi au sein de la famille elle-même. Pour cela, l'informateur (le père ou la mère) devait fournir des réponses concernant la ou les langues qu'il utilise dans son réseau amical (Q32) et celles utilisés par le/la conjoint(e) (Q34). Les pratiques langagières et les langues en usage à domicile figurent dans les Q35, Q39, Q40, Q41, Q42 et Q43. Nous avons tenté de saisir également les autres langues que l'enfant maîtrise ou dont il fait usage (Q44). Nous avons voulu savoir si la famille aide l'enfant dans la réalisation de ses devoirs à domicile (Q36), dans quelles matières il est aidé (Q37) et dans quelle langue se fait l'explication (Q38).

Nous avons consacré une sous-partie de cette rubrique à la fréquentation des langues dans les médias : la télévision Q46, les films et jeux vidéo Q47, les chansons Q48 et la radio Q49. Ces questions sur les langues des médias nous permettent de collecter des informations sur la réception et la compréhension orale de ces langues. Nous souhaitons, par cette sous-partie, comprendre si l'enfant est exposé à la langue arabe lors de la fréquentation des médias chez lui. Ces activités, en tant qu'occasion d'appropriation informelle de la langue, peuvent contribuer à réussir son intégration sociolinguistique.

Une série de questions (de Q50 à Q54) concerne le réseau amical ainsi que les camarades d'école de l'enfant, les liens entre ce dernier et ses ami(e)s et l'entraide entre eux. Nous avons supposé que certains enfants avaient déjà suivi des cours d'arabe avant d'avoir intégré la classe ordinaire de l'école publique. Un tel apprentissage peut réduire les difficultés d'intégration scolaire chez les élèves allophones. Pour cela, nous avons posé des questions sur l'apprentissage de la

langue arabe : apprentissage antérieure avant la scolarisation dans les classes ordinaires (Q55) et représentation de la langue arabe chez l'enfant (Q56). A la fin de cette rubrique, nous avons posé une question (Q57) pour savoir si l'enfant rencontre des difficultés au niveau de la langue française.

Cette rubrique permet alors de recueillir des données sur l'usage que font la famille ainsi que son enfant des langues, en particulier dans les contextes informels, tels que le réseau socio-amical, la famille, les camarades de l'école et l'entourage. Notre objectif est d'avoir des renseignements pouvant aider à mieux comprendre l'utilisation des langues dans des situations différentes : soit les langues que l'enfant perçoit ou celles qu'il utilise pour s'exprimer.

❖ **Rapport famille/école**

La dernière rubrique de notre outil est consacrée au rapport qu'ont les familles avec les institutions scolaires dans lesquelles leurs enfants sont scolarisés. Supposons que certains enfants ont déjà été scolarisés avant d'arriver au Maroc, nous nous sommes d'abord renseignés dans les Q58 et Q59 sur la scolarité antérieure de l'enfant avant de rejoindre la classe ordinaire de l'école publique marocaine. L'informateur avait à nous répondre s'il croit que l'enfant est bien placé dans son niveau actuel à l'école (Q60). Le contact entre les deux institutions de socialisation de l'enfant (famille et école) est important. Pour cela, nous avons consacré une série de questions pour saisir les relations qui lient les familles à l'école : est-ce que les enseignants contactent les parents et vice versa ? (Q61 et Q63), pour quelles raisons ? (Q62) et est-ce qu'il y a un contact établi entre la direction de l'école et la famille de l'élève allophone ? (Q64). Nous avons également voulu savoir si les familles souhaitent amener leurs enfants dans un cours de renforcement linguistique pour la langue arabe (Q65) et si elles acceptent que leurs enfants passent une période d'accueil d'une année scolaire avant de rejoindre sa classe ordinaire à l'école (Q66). Finalement, nous avons voulu savoir quelle représentation a le plurilinguisme chez le public enquêté (Q67).

4.6. Les difficultés rencontrées au terrain

D'abord, l'enquête par questionnaire auprès des enseignants constituait, pour nous, le seul choix applicable. Aucune autre alternative ne semblait possible. Un choix qui nous a donc été dicté par la nature du contexte scolaire où, par exemple, la procédure par entretien s'avérait impossible vu le temps qu'elle coûterait ainsi que les perturbations qu'elle pourrait entraîner. En outre, c'est vrai que nous avons eu l'autorisation d'accès aux écoles publiques du primaire de la zone d'étude et qu'elle nous a beaucoup aidés dans la réalisation de l'enquête mais cette autorisation insiste également sur le fait de ne pas perturber les cours pendant la réalisation de l'enquête. Chose qui ne peut pas être garantie avec une autre procédure que le questionnaire. Pour cela, la gestion du temps était alors très importante dans la mesure où elle prenait en considération le déroulement des cours. Par conséquent, après avoir présenté les justificatifs du travail de terrain (attestation de travail de terrain et autorisation d'accès au terrain), nous avons été amenés à déposer les copies du questionnaire à la direction de l'institution scolaire qui, à son tour, les remettrait aux enseignants concernés. Pourtant, nous avons demandé que les enseignants nous consacrent, lors de la récupération des copies remplies, un petit temps pour une courte discussion complémentaire au questionnaire. L'une des difficultés rencontrées est celle concernant les allers-retours pour compléter les renseignements sur les copies car certaines étaient incomplètes. Les copies étaient alors repérées par les noms des élèves, ce qui a facilité la tâche.

Pour les parents, nous n'avions pas eu accès à leurs coordonnées ou adresses. La tâche était un peu compliquée. Nous avons décidé d'attendre leur arrivée devant les écoles pour récupérer leurs enfants sortant de l'école. Nous leur avons alors expliqué l'objectif de notre recherche. Ils ont coopéré avec nous. Pourtant, cette méthode ne nous a pas permis de rencontrer trois parents d'élèves car ces derniers n'accompagnent pas leurs enfants, ni en allant à l'école, ni en en sortant.

Conclusion

En guise de conclusion, comme notre question de départ est « Comment réussir l'intégration scolaire des élèves allophones au primaire et quels sont les facteurs et acteurs qui peuvent garantir cette réussite ? », le public enquêté, que ce soit par questionnaire ou par entretien, englobe des informateurs du milieu scolaire des élèves (enseignants) et d'autres du milieu familial (parents ou tuteurs). Autrement dit, il fallait mener l'enquête en adoptant deux outils différents (questionnaires et entretien) correspondant à deux terrains différents : l'école et la famille. Nous avons utilisé le questionnaire en milieu scolaire mais l'entretien en milieu familial. Nos informateurs à l'école sont les enseignants d'arabe, de français et des mathématiques alors que ceux du milieu familial sont les parents ou tuteurs d'élèves.

Nous avons pris soin d'atteindre la plus grande similitude dans l'échantillon. En fait, l'ensemble des élèves ciblés par l'étude se situe dans une tranche d'âge correspondant au cycle primaire de l'école marocaine, soit entre six et douze ans. Nous avons au départ voulu mener notre recherche sur les élèves allophones indépendamment de leur provenance géographique mais nous n'avons pas rencontré dans la zone d'étude que des élèves subsahariens. Le fait d'être migrants allophones disposant de répertoires langagiers bi/plurilingues et le fait d'être inscrits dans les écoles du secteur public sont également des points communs qu'ont ces élèves-ci. Notre enquête s'est réalisée durant l'année scolaire 2018/2019 dans les écoles primaires des quartiers Youssoufia, Takadoum et Hay Nahdha à Rabat et auprès des familles habitant chacune à proximité de l'école de son enfant, ce qui signifie que la population cible a pour point commun d'habiter dans la même zone géographique qu'est celle où s'effectue notre recherche.

Chapitre 5 : Traitement des données

Introduction

La première partie de ce chapitre est consacrée à la présentation de l'échantillon de notre étude. Comme celui-ci est constitué de 36 élèves allophones, nous avons, d'une part, reçu au total 108 copies remplies du questionnaire, soit trois copies pour chaque élève : une remplie par l'enseignant d'arabe, une deuxième par l'enseignant de français et la dernière concerne les cours de mathématiques. D'autre part, nous avons pu mener l'entretien avec 33 informateurs du milieu familial. Il s'agit des parents ou tuteurs d'élèves avec qui nous avons rempli un dossier d'entretien au sujet des élèves. Il convient de signaler que nous n'avons pas pu collecter de données concernant trois élèves restants vu qu'ils n'ont pas été accompagnés lors de la fréquentation de leur école. En fait, ces trois élèves sont en sixième année du primaire et sont autonomes en ce qui concerne l'aller-retour scolaire. C'est pour cela que nous n'avons pas pu rencontrer leur parents car notre méthode consistait à rencontrer les parents ou tuteurs d'élève lorsque ceux-ci accompagnent leurs enfants à (ou de) l'école.

Les données ont été saisies dans le logiciel SPSS pour être ensuite traitées. Pour garantir la confidentialité des données personnelles, nous avons attribué des pseudonymes à tous les élèves constituant notre échantillon. Ces pseudonymes serviront de références et nous permettrons de revenir aux détails des données des élèves allophones lors de notre analyse. Nous confirmons que la totalité de notre échantillon provient de l'Afrique subsaharienne et que nous n'avons pas rencontré dans notre zone d'étude d'autres cas d'élèves allophones que des élèves subsahariens.

5.1.Présentation générale de l'échantillon

Dans un premier temps, il convient de donner une présentation générale des éléments de l'échantillon incluant des détails sur les données sociologiques, leurs

provenances, les langues privilégiées pour communiquer aisément³⁹, leur niveau scolaire actuel mais aussi les pseudonymes qui ne cesseront d'apparaître tout au long de notre analyse. Nous procéderons par la suite à analyser la trajectoire migratoire des familles afin de mieux comprendre si cette trajectoire influe d'une manière ou d'une autre sur l'intégration linguistique et scolaire des enfants. Enfin, une analyse de la situation socioprofessionnelle des parents pourrait nous permettre de trouver des interprétations qui peuvent nous aider plus ou moins à mieux comprendre la situation.

5.1.1. Les langues en présence au sein de la famille

Dans les lignes qui suivent, nous essayerons de faire une description générale du paysage linguistique au sein de la famille, auquel l'enfant allophone est exposé depuis sa naissance. Il s'agit de la langue maternelle de l'élève allophone, de celles de ses parents, de la langue véhiculaire et de celle(s) pratiquée(s) à la maison.

a) Les langues maternelles

Notre public connaît une diversité assez riche en matière des langues maternelles tant pour les enfants que pour les parents. Le tableau 2 illustre les langues maternelles des enfants ainsi que celles auxquelles ils sont exposés dès le plus jeune âge.

Dix langues constituent en effet l'ensemble des langues maternelles des enfants concernés par l'étude : Anglais, benin, dioula, esan, français, lingala, malinké, soussou, wolof et zarma. Quant aux parents, les langues maternelles enregistrées incluent, outre les dix langues susmentionnées, quatre autres langues (abidji, igbo, tshiluba et yoruba).

³⁹ Ici, c'est la langue dominante véhiculaire utilisée dans la communication avec autrui que nous mentionnons tout en sachant qu'il y a des enfants de notre échantillon qui ont leurs propres langues maternelles qu'ils utilisent en famille ou dans leur communautés.

| N° | Pseudonyme | Langue maternelle | Langue maternelle du père | Langue maternelle de la mère | Langue pratiquée à la maison |
|----|-------------------|-----------------------|---------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1 | Abdoulaye | Lingala | Lingala | Lingala | Français |
| 2 | Abdullah | Zarma | Zarma | Zarma | Zarma |
| 3 | Adam | Wolof et français | Wolof | Wolof | Français |
| 4 | Ahmed | Malinké | Malinké | Soussou | Malinké |
| 5 | Amanda | Anglais et benin | Benin | Benin | Anglais |
| 6 | Amel | Dioula | Dioula | Dioula | Français et dioula |
| 7 | Aminata | Dioula | Dioula | Dioula | Dioula |
| 8 | Angela | Français | Abidji | Abidji | Français |
| 9 | Ashley | Anglais et benin | Benin | Benin | Anglais |
| 10 | Barbara | Lingala | Lingala | Lingala | Français |
| 11 | Bernadette | Français | Lingala | Lingala | Français |
| 12 | Blandine | Français | Lingala | Lingala | Français |
| 13 | Brigitte | Lingala | Lingala | Lingala | Français |
| 14 | Catherine | Anglais et benin | Benin | Benin | Anglais et benin |
| 15 | Charles | Anglais | Benin | Benin | Anglais |
| 16 | Daniel | Lingala et français | Lingala | Lingala | Français |
| 17 | David | Français | Abidji | Abidji | Français |
| 18 | Elizabeth | Anglais | Igbo | Anglais | Anglais |
| 19 | Emanuel | Esan | Benin | Esan | Anglais |
| 20 | Fadma | Français | Français | Français | Français |
| 21 | Favour | Anglais | Igbo | Yoruba | Anglais |
| 22 | Gloria | Benin | Benin | Benin | Anglais |
| 23 | Ismail | Français | Abidji | Abidji | Français |
| 24 | Jack | Info. indisponible | Info. indisponible | Info. indisponible | Info. indisponible |
| 25 | Leila | Soussou | Soussou | Malinké | Français et malinké |
| 26 | Liza | Lingala | Lingala | Tshiluba | Français |
| 27 | Maria | Français | Dioula | Dioula | Français |
| 28 | Marie | Dioula | Dioula | Dioula | Dioula |
| 29 | Mohammed | Français | Abidji | Abidji | Français |
| 30 | Omar | Malinké | Malinké | Malinké | Malinké |
| 31 | Omrane | Anglais | Benin | Benin | Anglais |
| 32 | Paul | Lingala | Lingala | Lingala | Lingala |
| 33 | Philippe | Info. indisponible | Info. indisponible | Info. indisponible | Info. indisponible |
| 34 | Salma | Malinké et français | Malinké | Malinké | Français |
| 35 | Samuel | Info. indisponible | Info. indisponible | Info. indisponible | Info. indisponible |
| 36 | Sophia | Lingala | Lingala | Lingala | Français |

Tableau 2: langues maternelles et langues pratiqués à domicile

Il est à mentionner que les langues maternelles des enfants ne sont pas toujours celles de leurs parents mais plutôt, dans beaucoup de cas, une langue nationale, officielle dans leurs pays d'origine et véhiculaire à l'échelle mondiale (comme l'anglais ou le français), pour laquelle les parents optent comme langue maternelle pour leur enfant.

Quant aux langues pratiquement utilisées au sein des familles du public concerné, seulement sept langues sur quatorze sont, d'une part, enregistrées comme langues utilisées à domicile. Les langues les plus pratiquées à la maison sont le français et l'anglais, seules ou alternées avec la langue maternelle de l'enfant. Par contre, dans notre échantillon, il y a seulement sept enfants au sein des familles desquels la langue maternelle est uniquement pratiquée sans que cet usage ne soit simultané avec celui d'une autre langue. D'autre part, les sept autres langues (abidji, esan, igbo, soussou, tshiluba, wolof et yoruba) ont totalement disparu de la pratique en famille. La figure 1 montre l'usage langagier à domicile.

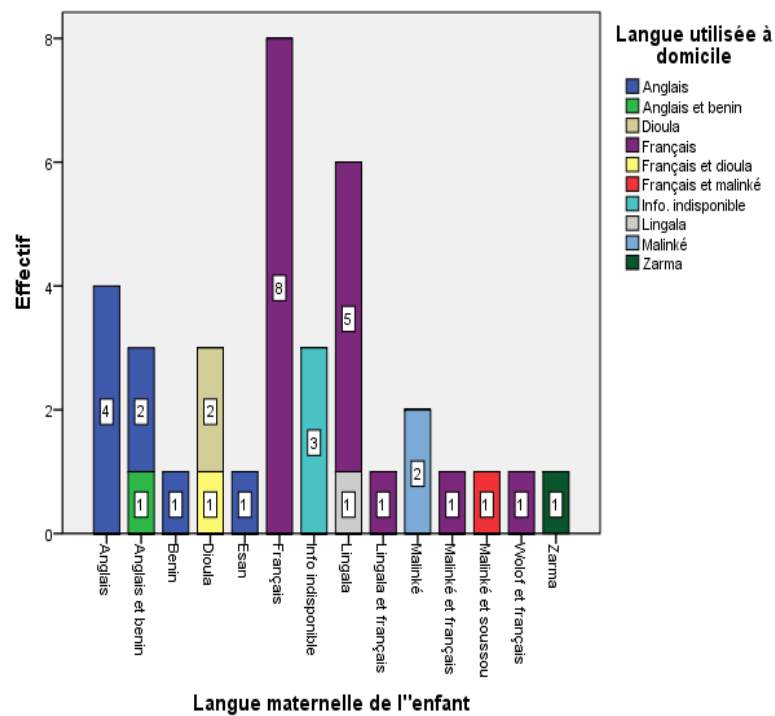


Figure 1: langues pratiqués à la maison

b) Les langues véhiculaires

La majorité des élèves (26) ont principalement le français comme langue pour la communication aisée alors que dix élèves, dont une élève bilingue, sont anglophones (tableau 3 et figure 2). Quant à l'élève bilingue, il s'agit de Catherine qui est à l'origine anglophone mais qui maîtrise bien le français qu'elle a appris au Maroc. Pourtant, deux élèves francophones (Liza et Blandine) connaissent l'anglais grâce à un entourage anglophone et quatre élèves anglophones (Elizabeth, Jack, Gloria et Omrane) savent plus ou moins se débrouiller en français.

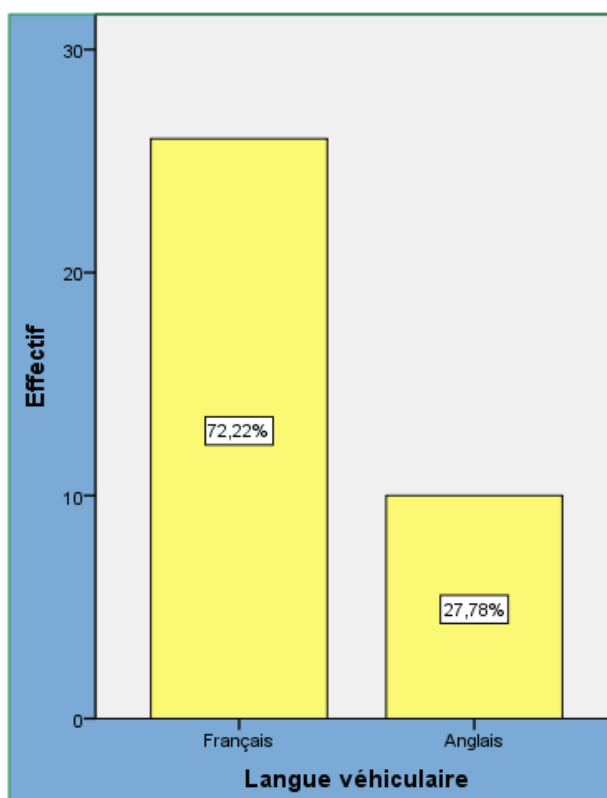


Figure 2 : Priorité linguistique chez le public de l'étude

| N° | Pseudonyme | Langue véhiculaire |
|-----------|-------------------|---------------------------|
| 1 | Abdoulaye | Français |
| 2 | Abdullah | Français |
| 3 | Adam | Français |
| 4 | Ahmed | Français |
| 5 | Amanda | Anglais |
| 6 | Amel | Français |
| 7 | Aminata | Français |
| 8 | Angela | Français |
| 9 | Ashley | Anglais |
| 10 | Barbara | Français |
| 11 | Bernadette | Français |
| 12 | Blandine | Français |
| 13 | Brigitte | Français |
| 14 | Catherine | Anglais |
| 15 | Charles | Anglais |
| 16 | Daniel | Français |
| 17 | David | Français |
| 18 | Elizabeth | Anglais |
| 19 | Emanuel | Anglais |
| 20 | Fadma | Français |
| 21 | Favour | Anglais |
| 22 | Gloria | Anglais |
| 23 | Ismail | Français |
| 24 | Jack | Anglais |
| 25 | Leila | Français |
| 26 | Liza | Français |
| 27 | Maria | Français |
| 28 | Marie | Français |
| 29 | Mohammed | Français |
| 30 | Omar | Français |
| 31 | Omrane | Anglais |
| 32 | Paul | Français |
| 33 | Philippe | Français |
| 34 | Salma | Français |
| 35 | Samuel | Français |
| 36 | Sophia | Français |

Tableau 3 : langues véhiculaires du public concerné

Nous cherchons par notre enquête à mesurer à quel point les élèves allophones sont scolairement intégrés et ce en analysant leur comportement linguistique et leurs interactions en classe ainsi que le comportement linguistique qu'adopte la famille. Ainsi, nous analyserons, d'une part, leurs répertoires langagiers qui se constituent dans des situations d'appropriation formelle lors du processus d'apprentissage, leur compréhension de l'arabe standard en tant que langue de scolarisation et la ou les langue(s) qu'ils utilisent pour la communication avec leurs enseignants et leurs pairs. D'autre part, nous cherchons à comprendre l'usage des langues, que ce soit par l'enfant ou par sa famille, dans des contextes informels d'appropriation de la langue.

5.1.2. Les informateurs

En plus de notre enquête par questionnaire dirigée auprès des enseignants des élèves allophones constituant notre échantillon, nous avons voulu enrichir l'étude en procédant par un entretien directif auprès des informateurs du milieu familial des élèves allophones, dans le but de collecter des données sociologiques, sociolinguistiques et linguistiques sur l'enfant et sa famille. Ainsi, pour chaque élève, nous avons eu des informateurs du milieu scolaires (les enseignants d'arabe, de français et des mathématiques⁴⁰) et un informateur du milieu familial (l'un des deux parents ou le tuteur de l'enfant).

Comme nous l'avons déjà mentionné, la collecte des données au milieu scolaire était au moyen d'un questionnaire administré auprès des enseignants des trois matières principales du primaire. Suite à cette enquête, nous avons reçu un total de 108 copies remplies pour les 36 élèves constituant notre échantillon. Cela veut dire qu'à la fin de l'enquête par questionnaire, le dossier d'enquête de chaque élève allophone contient trois copies remplies du questionnaire (la première est remplie par l'enseignant d'arabe, une deuxième par l'enseignant de français et une troisième par l'enseignant des mathématiques).

⁴⁰ Dans les écoles publiques primaires du Maroc, l'enseignant de français fait en même temps les mathématiques.

D'autre part, pour compléter le dossier d'investigation de l'élève, l'entretien avec un membre de la famille semblait nécessaire. Par conséquent, nous avons pu rencontrer 32 parents et tuteurs pour les élèves concernés. Ces informateurs sont répartis comme dans le tableau (4). Mérite d'être signaler que nous n'avons pas pu rencontrer les parents ou tuteurs de Jack, Philippe et Samuel. Nous nous sommes donc basé sur les renseignements fournis par les enseignants.

| Informateur | Nbre de cas |
|--------------------|--------------------|
| Beau-père | 1 |
| Mère | 21 |
| Père | 9 |
| Tante | 2 |
| Indisponible | 3 |
| Total | 36 |

Tableau 4 : les informateurs au sein de la famille

5.1.3. L'échantillon réparti par sexe

Le sexe comme variable sociologique indépendante est représenté dans notre échantillon. Le tableau suivant montre bien la représentation des élèves de sexe masculin (16) ainsi que celle des élèves du sexe féminin (20). Le nombre des filles est un peu supérieur à celui des garçons avec un pourcentage de 55,6%.

| Sexe | Effectifs | Pourcentage |
|--------------|------------------|--------------------|
| Garçon | 16 | 44,4 % |
| Fille | 20 | 55,6% |
| Total | 36 | 100,0% |

Tableau 5 : Répartition de l'échantillon par sexe

La répartition du sexe de notre public selon le niveau scolaire des élèves donne une supériorité aux élèves du sexe féminin en première, deuxième, troisième et quatrième année tandis que le sexe masculin est supérieur en cinquième années. Le sexe féminin est carrément absent en sixième année.

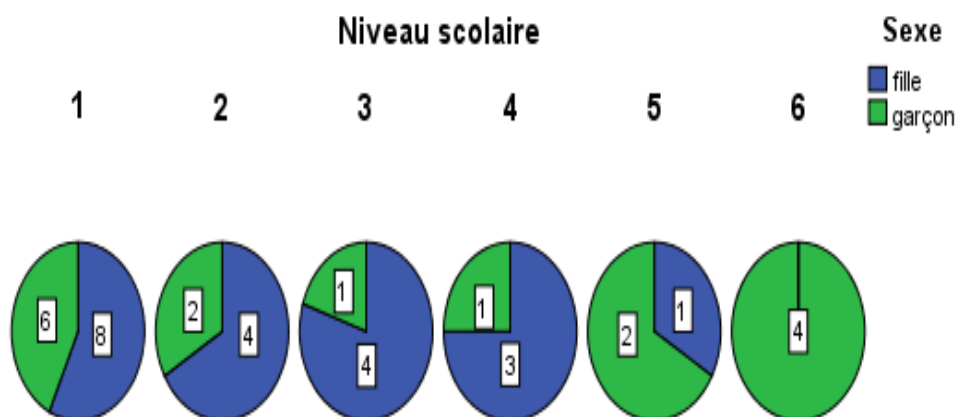


Figure 3 : Répartition du sexe par niveau scolaire

Il convient de savoir que la majorité des enseignants des classes contenant des élèves allophones est de sexe féminin : presque deux tiers d’enseignantes contre un tiers d’enseignants.

5.1.4. L’échantillon réparti selon le niveau scolaire

Notre public est reparti sur tous les niveaux scolaires du primaire : la première année du primaire conserve la plus grande majorité de notre échantillon (14/36) ; puis le nombre des élèves se répartit d’une manière dégradante de la deuxième à la cinquième année du primaire (6, 5, 4 et 3 respectivement). Le nombre des élèves allophones au sixième niveau du primaire est le même qu’au quatrième (4 élèves). La figure 4 illustre bien la répartition de l’échantillon sur les niveaux scolaires.

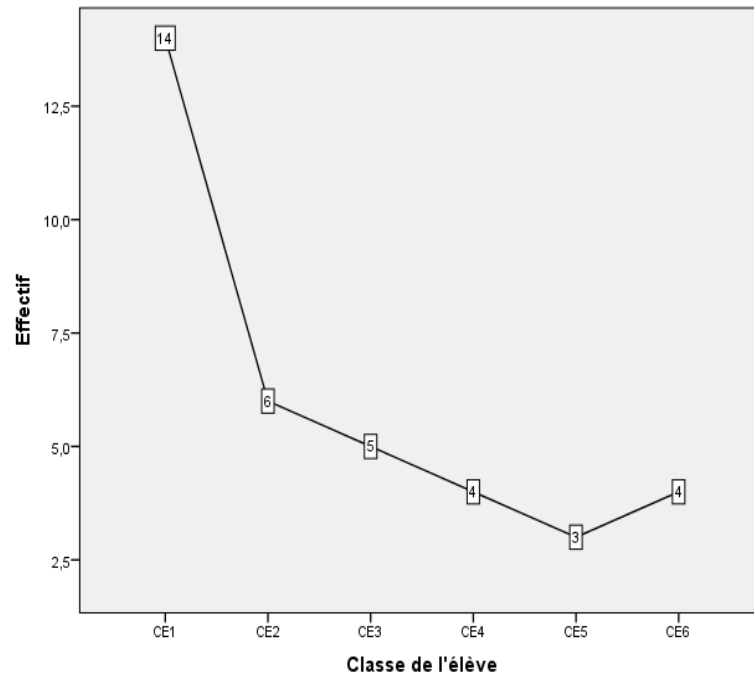


Figure 4 : Répartition de l'échantillon par niveau scolaire

5.1.5. La tranche d'âge de l'échantillon

Dans le contexte de la migration, l'âge est une variable sociologique importante pour étudier l'intégration scolaire et linguistique de la population allophone, en particulier quand il s'agit d'enfants à l'âge de scolarisation primaire. Ceux-ci sont plus disposés à recevoir des apprentissages favorisant l'intégration dans la société d'accueil. L'âge des élèves concernés par notre étude s'inscrit dans une catégorie entre six et treize ans. C'est pratiquement l'âge de fréquenter l'école primaire. Les élèves allophones, objet de l'étude, sont scolarisés dans des classes correspondant plus ou moins à leur âge et ce selon la logique de scolarisation ainsi que la politique éducative de l'école marocaine. Cela veut dire que l'élève doit avoir soit le même âge que ses pairs, soit un décalage qui ne dépasse pas deux ans de plus par rapport à ses camarades de classe.

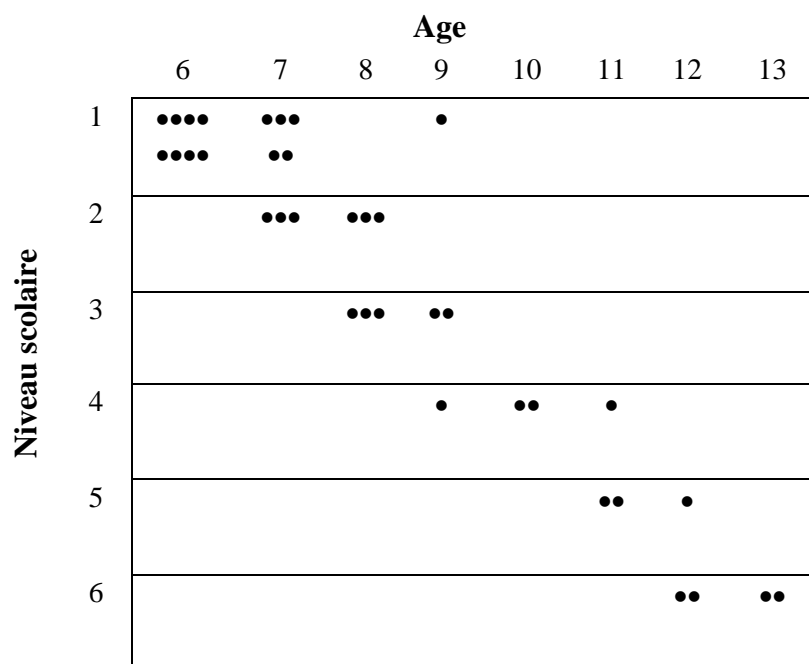


Figure 5: Répartition de l'échantillon selon l'âge et le niveau scolaire

5.1.6. Les provenances de l'échantillon

Notre échantillon est constitué des individus originaires de différents pays de l'Afrique subsaharienne, particulièrement de l'Afrique subsaharienne de l'ouest. En fait, cela est dû au rapprochement géographique du Maroc par rapport à ces pays ; en fait, le Maroc fait géographiquement partie de l'Afrique de l'ouest à laquelle appartiennent ces pays. Les trois principaux pays de provenance de notre public concerné sont la Côte d'Ivoire (10), le Congo (9) et le Nigeria (9). Nous constatons bien la diversité de nationalités des élèves allophones concernés par l'étude : huit pays d'origine différents pour les 36 individus constituant notre échantillon (voir tableau 6). Il convient de mentionner que le public francophone vient du Congo, de la Côte d'Ivoire, de la Guinée, du Niger, du Sénégal et du Togo alors que les anglophones sont en provenance du Nigeria et du Sierra Leone.

| Pays d'origine | Congo | Côte d'Ivoire | Guinée | Niger | Nigeria | Sénégal | Sierra Leone | Togo | Total |
|------------------|-------|---------------|--------|-------|---------|---------|--------------|------|-------|
| Nombre d'enfants | 9 | 10 | 4 | 1 | 9 | 1 | 1 | 1 | 36 |

Tableau 6 : Pays d'origine du public concerné

Il est à signaler que, pour chaque enfant, le pays d'origine du père est le même que celui de la mère. Autrement dit, aucun enfant n'est issu d'un mariage mixte.

5.1.7. Les lieux de naissance

C'est vrai que les éléments de notre échantillon sont originaires de huit pays subsahariens de l'Afrique de l'ouest mais ils sont majoritairement nés au Maroc. Pour les 36 élèves allophones, vingt sont nés au Maroc et treize ont d'autres lieux de naissance (voir figure 6). Pourtant, il faut souligner ici qu'aucune information n'a été fournie sur les lieux de naissance des trois élèves dont nous n'avons pas pu rencontrer les parents. Les treize élèves nés hors du Maroc se distribuent comme suit : quatre élèves (Barbara, Bernadette, Brigitte et Daniel) congolais nés au Congo, trois élèves ivoiriens (Angela, Maria et Mohammed) nés en Côte d'Ivoire, deux élèves (Leila et Omar) nés en Guinée dont ils ont la nationalité, deux élèves nigérianes (Elizabeth et Gloria) et une élève congolaise (Liza) nées au Nigéria et finalement un élève (Ismail) ivoirien mais qui est né au Togo.

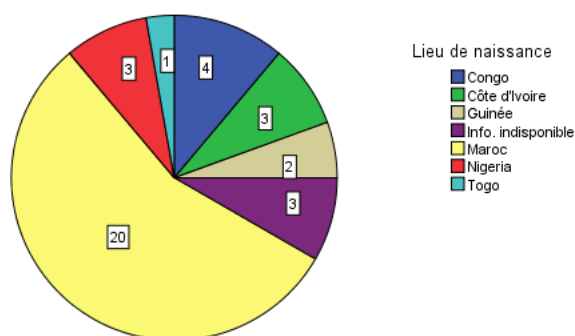


Figure 6 : Répartition de l'échantillon par lieu de naissance

Pourtant, pour ceux qui sont nés ailleurs, leur arrivée au Maroc était entre 2009 et 2017. Ils avaient alors entre un et huit ans au moment de leur arrivée au Maroc (Tableau 7). La majorité d'entre eux n'avait effectivement pas atteint l'âge de l'école primaire au moment de l'arrivée, à l'exception de Barbara (huit ans à l'arrivée) et Leila (six ans à l'arrivée) qui ont dû attendre que l'année scolaire soit écoulée pour être inscrites en première année du primaire mais, par rapport à l'âge de leurs camarades de classe, Leila avait l'âge approprié alors que Barbara avait un décalage de deux ans.

| N° | Pseudonyme | Date de naissance | Date d'arrivée | Age à l'arrivée |
|----|------------|-------------------|----------------|-----------------|
| 1 | Daniel | 2007 | 2009 | 2 |
| 2 | Mohammed | 2006 | 2010 | 4 |
| 3 | Elizabeth | 2007 | 2011 | 4 |
| 4 | Gloria | 2008 | 2011 | 3 |
| 5 | Maria | 2009 | 2011 | 2 |
| 6 | Angela | 2010 | 2013 | 3 |
| 7 | Ismail | 2012 | 2013 | 1 |
| 8 | Liza | 2012 | 2014 | 2 |
| 9 | Bernadette | 2011 | 2016 | 5 |
| 10 | Brigitte | 2011 | 2016 | 5 |
| 11 | Barbara | 2009 | 2017 | 8 |
| 12 | Leila | 2011 | 2017 | 6 |
| 13 | Omar | 2012 | 2017 | 5 |

Tableau 7 : Date de naissance et date d'arrivée au Maroc

5.2. Analyse de la trajectoire migratoire des familles

Dans ce sous-chapitre, nous tenterons d'analyser la trajectoire migratoire des familles dans le but de comprendre comment cela influe d'une manière ou d'une autre sur l'intégration linguistique et scolaire des enfants. Autrement dit, nous chercherons à analyser l'implication des familles dans la réussite de l'intégration linguistique et scolaire de leurs enfants. Pour bien comprendre les projets migratoires des familles, nous analyserons les données relatives à leurs trajectoires migratoires, à leur instruction et à leur situation socioéconomique. Notre analyse s'appuie sur des informations concernant les pays d'origine des familles, la date et le motif du départ du pays d'origine, la date d'arrivée et la durée de résidence au Maroc, le regroupement familial, les raisons du choix du Maroc comme destination, le désir de s'installer au Maroc ou d'y transiter et le niveau d'instruction ainsi que la situation socioprofessionnelle des parents.

Comme nous l'avons précédemment vu, les familles de notre échantillon se caractérisent par une riche diversité en matière des provenances géographiques. Derrière cette diversité des pays d'origine, il y a des diversités : diversité linguistique, diversité culturelle, diversité ethnique, diversité religieuse, etc. Ces familles proviennent uniquement des pays subsahariens avec qui le Maroc partage le même domaine géopolitique : ils se situent tous, y compris le Maroc, en Afrique de l'ouest. En effet, les flux migratoires arrivant au Maroc viennent principalement de cette région Ouest de l'Afrique subsaharienne. Cela peut être dû à de différents facteurs. D'abord, le Maroc est pratiquement le pays le plus proche de ces pays source de migration qui vivent, pour la plupart, dans une instabilité politique, économique et sociale. En outre, la situation géostratégique du Maroc à un carrefour entre l'Europe et l'Afrique subsaharienne, en particulier les pays de l'ouest, fait du pays un point important de transit ou de passage vers l'autre côte de la Méditerranée. A cela, vient s'ajouter le fait que, dernièrement, le Maroc a adopté, envers l'Afrique subsaharienne, une nouvelle politique étrangère avec une approche économique et humanitaire. En conséquence, il

s'avère que cette réouverture du pays sur son milieu géopolitique et naturel en Afrique a favorisé davantage des flux migratoires sur son territoire.

Dans les lignes précédentes, nous avons discuté les facteurs qui favorisent la migration vers (ou via) le Maroc. Dans ce qui suit, nous chercherons à explorer ce qui pousse les familles et les jeunes⁴¹ à quitter leurs pays d'origine. En fait, nous avons catégorisé les réponses de nos informateurs selon leurs propres motifs de départ. Dans cette région toujours en troubles, les gens tentent de sauver leur vie ainsi que celle de leurs enfants en fuyant la guerre et les conflits ethniques pour aller chercher une vie plus calme, plus paisible et plus stable. Pour notre cas, 38,9% des familles avaient effectivement quitté leurs pays d'origine à cause de la guerre et des conflits ethniques et sociopolitiques. D'autre part, comme la situation économique de leurs pays de provenance n'est pas bonne et qu'elle se reflète directement sur leur vie, une partie (13,9%) a préféré partir ailleurs pour chercher l'amélioration du niveau de vie. De plus, 11,11% des familles avaient combiné les deux raisons précédentes lors de leurs départ, c'est à dire à la fois à cause du conflit ethnique et de la mauvaise situation économique. Il est important de mentionner que 11,11% ont exprimé que l'oppression familiale, en particulier conjugale, était derrière leur décision de départ. Il s'agit, d'une part, de trois femmes qui ont échappé, avec leurs enfants, de leurs maris et, d'autre part, d'un père de famille qui a attribué son départ à une dispute familiale ainsi qu'à la tentative d'amélioration de niveau de vie. Un pourcentage de 8,33% concerne des familles ou des jeunes dont l'objectif était, dès le départ, de gagner l'Europe. Finalement, deux femmes (5,56%) sont venues dans le cadre du regroupement familial, l'une est arrivée avec ses enfants pour « *rejoindre le père des enfants qui faisait des études au Maroc* » et l'autre est venue rejoignant son mari qui travaille au Maroc. Toutefois, outre les trois cas sur lesquelles nous n'avons pas

⁴¹ Nous avons utilisé ce terme « jeune » pour désigner les individus qui sont partis tous seuls de leurs pays et qui ont formé leurs propres familles après leur départ, que ce soit au Maroc ou dans un point précédent dans leur trajectoire.

de renseignements, un informateur n'a pas voulu exprimer les raisons de son départ.

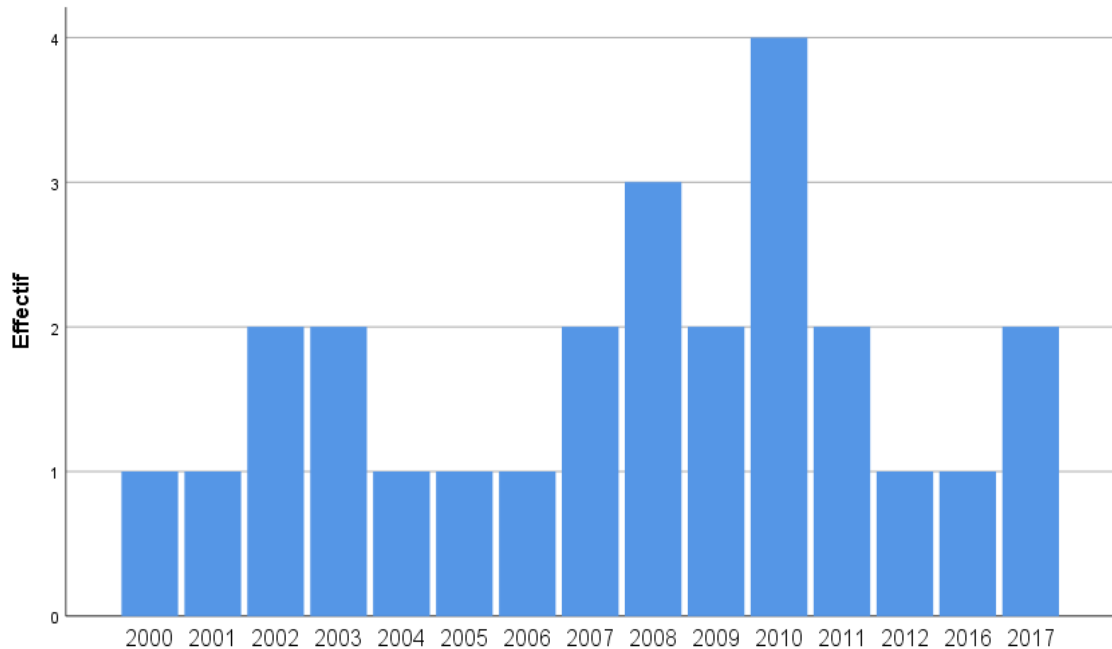


Figure 7 : Date de départ des pays d'origine

Les données collectées indiquent, pour ce qui est de date de départ, que la majorité des familles en question (26) avaient quitté leurs pays d'origine entre 2000 et 2017 (voir figure 7). Cela veut dire que, pour ces familles migrantes, la durée de résidence hors des pays d'origine va d'un an à dix-neuf ans jusqu'à la date de réalisation de cette enquête. Il s'agit de la famille d'Emanuel pour le départ le plus lointain (2000) et de celles de Leila et d'Omar pour le départ le plus récent (2017). D'autres informateurs (4) déclarent littéralement, sans préciser de date de départ de leurs pays, que « *ça fait longtemps* » que leurs familles étaient parties. D'autres familles ont des trajectoires assez difficiles avant leur arrivée au Maroc. A titre d'exemple, la mère d'Angela et d'Ismail a répondu à cette question de date de départ en disant « *ce n'est pas la peine, on a beaucoup voyagé avant d'arriver ici* ». D'après les données collectées, la famille était effectivement au Togo où Ismail est né en 2012. C'est pareil également pour les

familles de Liza et de Blandine dont le premier départ était au Nigeria. Les parents de Liza ont séjourné douze ans (2002 – 2014) au Nigeria où elle est née alors que ceux de Blandine y ont passé trois ans (2008 – 2011). Il convient de rappeler que nous n’avons pas eu de renseignements concernant les familles des trois élèves (Jack, Philippe et Samuel).

Dans l’ensemble, quant à l’arrivée de la population concernée au Maroc, les données indiquent qu’à part trois cas ayant déclaré que leurs départ du pays d’origine ainsi que leur arrivée au Maroc étaient « *depuis longtemps* », toutes les familles y étaient arrivées entre 2001 et 2017. Toutefois, le voyage entre le pays d’origine et le Maroc était, dans certains cas, assez long mais direct pour d’autres. Ainsi, dix cas, dont la durée du voyage va d’un an à douze ans, avaient d’autres destinations avant de gagner le Maroc. Par contre, dix-huit cas y sont directement arrivés sans avoir eu de séjour ailleurs.

| Nombre d’enfants | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| 2 | 16 | 44,4 | 44,4 | 44,4 |
| 3 | 12 | 33,3 | 33,3 | 77,8 |
| 4 | 2 | 5,6 | 5,6 | 83,3 |
| 5 | 2 | 5,6 | 5,6 | 88,9 |
| 6 | 1 | 2,8 | 2,8 | 91,7 |
| info indisponible | 3 | 8,3 | 8,3 | 100,0 |
| Total | 36 | 100,0 | 100,0 | |

Tableau 8 : Nombre d'enfants pour chaque famille au moment de l'enquête

Nous avons donc 21 familles regroupées à l’arrivée (dont une s’est séparée plus tard) ; trois familles créées au Maroc (l’une en 2008 et les deux autres en 2009) ; six femmes arrivées avec leurs enfants mais sans le père (deux pères au Congo, deux en Guinée, un en France et un au Nigeria) ; deux enfants (Barbara et Brigitte) n’ont pas de parents au Maroc mais qui sont accueillies chacune par sa tante et trois familles sur lesquelles nous n’avons pas pu avoir de renseignements. Au moment de l’enquête, toutes ces familles gardaient le statut excepté pour le

nombre d'enfants qui allait de deux à six enfants. Il importe de souligner que 44.4% des familles concernées ont deux enfants et 33.3% en ont trois (voir tableau 8).

Nous avons essayé d'explorer également les raisons pour lesquelles les familles et jeunes migrants avaient choisi le Maroc comme destination. Pour cela, nous avons catégorisé les réponses des informateurs en quelques catégories. Dans la première catégorie, étant donné que le Maroc est un pays calme et en paix, une partie des informateurs, quinze cas, s'est basée sur le principe de « *chercher le calme et la sécurité* » dans le choix de leur destination. La deuxième catégorie comprend neuf cas qui voulaient, dès le départ, gagner l'Europe via le Maroc. Ces derniers disent que l'accès en Europe est plus facile depuis le Maroc qui est pratiquement le pays le plus proche de l'Europe. La troisième catégorie concerne deux cas et constitue une combinaison entre les deux catégories précédentes : *chercher le calme et partir en Europe*. La quatrième catégorie est celle de regroupement familial. Dans cette catégorie, il est question de quatre femmes : trois ont été regroupées avec leurs maris et une a rejoint sa sœur. La cinquième catégorie est relative à la recherche du travail. Il s'agit d'une mère qui a exprimé qu'elle était venue au Maroc pour chercher du travail. Finalement, dans la sixième catégorie, une mère a formulé une réserve à notre question concernant le motif du choix du Maroc comme destination « *je ne sais pas, le Maroc nous a choisis* ».

Cependant, nous avons posé la question « *est-ce que vous aviez l'intention de vous installer au Maroc quand vous y êtes arrivé ? Sinon où ?* ». Seulement huit cas sur 36 ont positivement répondu à cette question alors que les cas restants se répartissent comme suit : quatre veulent retourner dans leurs pays quand la situation s'y calme et vingt et un souhaitent continuer leur voyage ailleurs (deux en Australie, dix-neuf en Europe dont cinq précisément en France). Or, en réponse à notre question relative au désir, au moment de l'enquête, de rester au Maroc ou de partir ailleurs, cinq parmi les huit qui avait l'intention de

s'installer au Maroc ont changé d'avis en exprimant qu'ils souhaitent partir en Europe. En plus, trois de ceux qui avaient opté pour le retour dans leurs pays d'origine une fois la situation se calme ont préféré ne pas quitter le Maroc.

5.3. La situation socioprofessionnelle des parents

La situation socioprofessionnelle dépend le plus souvent du niveau d'étude qu'a l'individu. Dans notre cas, la population enquêtée a différents niveaux d'instruction. Pour les pères, l'instruction se catégorise, comme dans le tableau 9, en quatre catégories : absence d'instruction (5), niveau collège (6), niveau baccalauréat (6) et niveau universitaire (16). Nous constatons qu'une majorité des pères est titulaire d'un diplôme universitaire allant de bac+2 jusqu'au doctorat.

| Niveau d'étude du père | Fréquence |
|-------------------------------|------------------|
| Aucun | 5 |
| Collège | 6 |
| Bac | 6 |
| Universitaire | 16 |
| info indisponible | 3 |
| Total | 36 |

Tableau 9 : niveau d'étude du père

Quant aux mères, le niveau d'instruction est beaucoup plus inférieur par rapport à celui des pères. Les données indiquent que seulement trois mères sur 36 ont terminé leurs études universitaires alors que la majorité d'entre elles se sont arrêtées au niveau du collège (tableau 10). D'après les données, cinq catégories

apparaissent : aucun niveau d'étude (6), primaire (6), collège (14), baccalauréat (4) et niveau universitaire (3).

En plus, l'instruction des parents pourrait être un facteur facilitant l'intégration scolaire de leurs enfants. Elle permet aux parents de suivre l'enfant dans son apprentissage, voire de l'aider, en particulier dans des matières qui leur sont accessibles comme les mathématiques (et le français pour les francophones).

| Niveau d'étude de la mère | Fréquence |
|---------------------------|-----------|
| Aucun | 6 |
| Primaire | 6 |
| Collège | 14 |
| Bac | 4 |
| universitaire | 3 |
| info indisponible | 3 |
| Total | 36 |

Tableau 10 : niveau d'étude de la mère

Du côté professionnel, les pères de familles qui étaient au Maroc au moment de l'enquête étaient au nombre de 26 dont dix n'exerçaient aucune activité professionnelle (tableau 11). Pourtant, pour les seize qui en exerçaient une, la plupart d'entre eux n'avaient jusqu'alors aucune activité professionnelle stable. A ce propos, presque la moitié (7) a une activité professionnelle indépendante mais *passagère* : marchand ambulant. Il s'agit des très petits business qui n'ont aucune chance.

L'intégration dans le marché de travail exige en amont l'appropriation de la langue de la société d'accueil. Notre population migrante concernée ne connaît pas ou peu la langue du pays d'accueil, en l'occurrence le Maroc. Cela pourrait

donner une explication quant à l'absence d'activité professionnelle chez beaucoup de personnes migrantes.

| Profession du père | Fréquence |
|---------------------------------|------------------|
| aucune activité professionnelle | 10 |
| agent communautaire | 1 |
| Artisan | 1 |
| assistant garagiste | 1 |
| Chauffeur | 3 |
| Chez un vendeur de légumes | 2 |
| il n'est pas au Maroc | 7 |
| info indisponible | 3 |
| Maçon | 1 |
| vendeur ambulancier | 7 |
| Total | 36 |

Tableau 11 : Profession du père

Quant aux mères, la situation est encore pire. Nous constatons qu'il y a une absence d'activité professionnelle chez la plus grande majorité des femmes (22). En outre, celles qui sont professionnellement actives exercent des métiers presque inutiles et insuffisants même pour répondre à leurs besoins.

| Profession de la mère | Fréquence |
|---------------------------------|------------------|
| aucune activité professionnelle | 22 |
| Coiffeuse | 1 |
| elle n'est pas au Maroc | 2 |
| en formation | 1 |
| femme de ménage | 6 |
| info indisponible | 3 |
| vendeuse ambulante | 1 |
| Total | 36 |

Tableau 12 : Profession de la mère

Généralement, la plus grande majorité des familles migrantes vivent dans la pauvreté et beaucoup d'entre elles dépendent en partie de l'aide humanitaire attribuée par les associations caritatives. Puisque les aides humanitaires ainsi que l'activité professionnelle (s'il y'en a) ne répondent pas vraiment au besoin des familles, ces dernières s'orientent vers la demande de charité dans la rue. Pour ce faire, certaines familles utilisent leurs enfants comme le cas d'Emanuel qui sort avec sa mère pour demander la charité dans les quartiers. L'enseignante d'Emanuel avait remarqué que l'élève s'absentait beaucoup, elle a rapporté son absentéisme au directeur de l'école qui a confirmé, le jour même, qu'il avait vu l'élève avec sa mère et ses petits frères en train de faire de la mendicité dans la rue. Emanuel est un enfant nigérian qui vit dans une famille avec cinq frères et sœurs dont les deux parents n'ont aucune activité professionnelle. Pour nourrir les enfants, le besoin pousse cette grande famille à une telle pratique mais, pour augmenter les chances et pour attirer la sympathie des gens, la mère tente, en sortant, d'emmener avec elle le maximum d'enfants, y compris Emanuel qui doit être à l'école. Cela impacte bien évidemment le parcours scolaire ainsi que l'intégration de l'enfant. En conséquence, l'élève est en train de redoubler la première année du primaire et rencontre encore des difficultés tant pour la communication que pour l'apprentissage.

Parmi les motifs de l'absentéisme, nous pouvons également citer les tentatives des familles pour traverser les frontières vers l'Espagne. A ce propos, trois directeurs d'école affirment que les parents tentent souvent de traverser les frontières vers l'Espagne pendant des périodes spécifiques dans l'année, ce que l'on appelle « saisons de passage ». Ils - les directeurs - donnent ainsi des exemples d'élèves allophones (Abdoulay, Adam, Ahmed, Charles et Sophia) qui se sont absentés pendant plus de deux semaines. Une fois de retour à l'école et interrogés sur la raison de leur absentéisme, les enfants disent qu'ils étaient à Nador⁴². Cela confirme que ces familles sont toujours en situation de transit et

⁴² Nador est une ville du nord-est marocain, elle est limitrophe de Melilla qui constitue l'une des premières portes d'entrée de migrants en Espagne et donc en Europe.

que ce sentiment de transit constitue une perturbation pour l'intégration scolaire et sociale des enfants.

Conclusion

L'intégralité de notre échantillon est en provenance de l'Afrique subsaharienne, en particulier celle de de l'ouest. Plus particulièrement, il s'agit de huit pays d'origine différents, francophones et anglophones, pour les 36 individus constituant notre échantillon : Congo, Côte d'Ivoire, Guinée, Niger, Nigeria, Sénégal, Sierra Leone et Togo. Il mérite d'être signalé que le Maroc est le lieu de naissance de la majorité des élèves allophones concernés. Ceux qui sont nés ailleurs avaient entre un et huit ans au moment de leur arrivée au Maroc. Il ne faut pas oublier que les déplacements des migrants subsahariens sont à l'origine motivés par la guerre, les conflits socioethniques et sociopolitique, la mauvaise situation économique, l'oppression familiale, le regroupement familial. Toutefois, le voyage entre le pays d'origine et le Maroc était direct pour certains mais assez long pour d'autres, allant d'un an à douze ans. Lors de l'arrivée, la grande majorité des familles n'avait pas l'intention de s'établir au Maroc. Il s'agissait plutôt du désir de continuer le voyage vers d'autres destinations, en particuliers l'Europe. Aujourd'hui, beaucoup de familles gardent l'espoir de continuer leur voyage, y compris une partie de celles qui voulaient s'installer au Maroc.

Du côté professionnel, les pères et mères de familles migrantes sont soit chômeurs, soit en exercice d'une activité professionnelle indépendante et passagère souvent insuffisante même pour répondre à leurs besoins. En effet, l'intégration dans le marché de travail exige en amont l'appropriation de la langue de la société d'accueil. Notre population migrante concernée ne connaît pas ou peu la langue du pays d'accueil, en l'occurrence le Maroc. Cela pourrait donner une explication quant à l'absence d'activité professionnelle chez beaucoup de personnes migrantes. Pour cela, des familles s'orientent vers la

demande de charité dans la rue en utilisant leurs enfants qui doivent être à l'école. Cela impacte bien évidemment le parcours scolaire ainsi que l'intégration des enfants de migrants. D'autre part, la majorité des familles vit une situation de transit et tente de temps en temps de traverser les frontières vers l'Espagne. Cela perturbe évidemment le parcours scolaire des enfants de migrants en entraînant des absentéismes et des difficultés d'apprentissage.

Chapitre 6 : Analyse et discussions des données scolaires

Introduction

Dans ce chapitre, nous analyserons et discuterons les résultats de notre questionnaire concernant le comportement des élèves allophones et leurs pratiques linguistiques en classe, que ce soit avec l'enseignant ou les camarades de classe. L'analyse des données fournies par les enseignants sera focalisée sur les réactions et interactions de ces élèves-ci pendant les cours d'arabe, de français et des mathématiques.

Selon les réponses fournies par les enseignants ainsi que les observations que nous avons faites, les élèves allophones sont généralement bien placés dans leurs classes ordinaires en ayant différents positionnements au sein de la classe : quelques-uns se mettent en avant, la majorité au milieu et certains en arrière de la classe. Les salles de classe ne sont ni grandes ni petites mais qui dans quelques cas contiennent un nombre moyennement élevé d'élèves. Le nombre total d'élèves dans la classe va de son minimum de 25 à un maximum de 41, ce qui pourrait compliquer la tâche de l'enseignant en ralentissant également le processus d'apprentissage particulièrement chez les élèves allophones. Ces classes contiennent également des élèves allophones qui sont majoritairement répartis un élève par classe. Cependant, il existe aussi des cas où deux ou trois élèves allophones se trouvent dans la même salle de classe. Les positionnements de ceux-ci dans la classe leur permettent de voir et d'écouter, voire de s'intégrer avec leurs camarades de classe indépendamment de l'arrangement des salles de classe dont la majorité prend la forme *Autobus*.

6.1. Pendant le cours d'arabe

Comme la vie en classe et les apprentissages ne sont ni statiques ni figés et qu'il y a une certaine dynamique d'interaction pédagogique, concept recouvrant « *l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle,*

stratégies en réciprocité se déroulant en classe » (ALTET , 1994)⁴³, notre analyse sera axée sur trois points essentiels concernant le déroulement du cours dans la classe d'arabe. D'abord, nous discuterons les interactions des élèves allophones et leur participation aux activités tant individuelles que collectives. Nous analyserons ensuite l'usage des langues dans la classe, que ce soit dans les explications faites par l'enseignant, les échanges entre l'enseignant et l'élève allophone ou entre ce dernier et ses camarades de classe. Et finalement, nous traiterons les attitudes des enseignants vis-à-vis du plurilinguisme ainsi que la tolérance qu'ils éprouvent à l'égard du fait que l'élève allophone utilise sa langue maternelle en classe.

6.1.1. La participation et l'interaction dans la classe d'arabe

Les enseignants d'arabe trouvent que certains élèves allophones ont une tendance à l'isolement. Il s'agit de dix élèves dans la classe d'arabe (Amanda, Ashley, Brigitte, Charles, Daniel, David, Favour, Gloria, Jack et Paul) dont cinq ne voulant ou n'étant en mesure ni de participer à des activités de groupe, ni de réaliser des tâches demandées au niveau individuel (Amanda, Ashley et Favour du niveau 1, Charles du niveau 2 et Paul du niveau 3). Les trois filles ainsi que Charles sont anglophones et Paul est francophone. Pourtant, tous n'ont pas ou peu de connaissance en arabe autant standard que dialectal. Il s'avère qu'ils n'avaient pas suivi de cours préélémentaires. L'école préélémentaire ou préscolaire, facilitant l'apprentissage du langage oral et préparant l'enfant à la vie scolaire, offre en tenant compte de l'âge des enfants et de la période de développement cognitif, affectif et social qu'ils traversent, un certain nombre d'expériences, entre autres une expérience pour la diversité linguistique et culturelle et une expérience pour les premiers pas de la littératie dans la langue seconde de scolarisation (Beacco et al. 2010, p. 49)⁴⁴. A ce propos, l'enseignant

⁴³ Altet Marguerite. Note de synthèse. In: Revue française de pédagogie, volume 107, 1994. pp. 123-139;

⁴⁴ Beacco et al. 2010, Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Conseil de l'Europe.

d'Amanda et Ashley, jumelles anglophones, dit que « *c'est difficile même de communiquer avec elles. Elles ne parlent pas darija⁴⁵ ni français, seulement l'anglais ou leur langue maternelle que je ne comprends pas. Par contre, l'année dernière j'avais une élève anglophone aussi, mais qui parle et comprend bien darija et français. Elle a appris ça dans une classe de préscolaire d'une association* ». Cette affirmation met en relief deux dimensions qui semblent cruciales dans l'intégration scolaire, voire sociale des enfants allophones. L'une est celle de la non-maitrise ou la non-connaissance de la langue de la société d'accueil chez les enfants des familles migrantes et chez les familles migrantes elles-mêmes. Cela pourrait s'expliquer soit par le fait qu'il y a des familles qui sont nouvellement arrivées ou le fait que les familles déjà arrivées depuis un certain temps vivent dans des communautés migrantes ne favorisant pas la construction des réseaux et des liens sociaux tant pour l'enfant que pour la famille. L'autre dimension est relative au fait que l'enfant est directement inscrit dans une classe ordinaire sans avoir eu ou reçu une familiarisation ou initiation à la langue de scolarisation. Ainsi, l'élève allophone se trouve face à une situation d'incompréhension totale de la langue dont s'exprime l'enseignant et, dans beaucoup de cas, ce dernier n'a pas ou peu de compétences dans la/les langue(s) des élèves allophones dans sa classe. Ceci peut certainement avoir des conséquences négatives sur le côté psychologique de ces élèves-ci. Ils se cachent et se renferment dans l'isolement malgré l'effort de l'enseignant à les bien positionner dans la salle, à tenter de les impliquer dans des activités collectives et à faire des explications en darija et des traductions en français et en anglais autant que possible.

De même, manque de compétences de langue, nous avons trouvé que les élèves allophones qui ne connaissent pas l'arabe marocain ont peu d'interactions avec leurs pairs marocains en salle de classe.

⁴⁵ Darija est le nom courant de l'arabe dialectal marocain.

6.1.2. Le capital langagier investi en salle de classe d'arabe

Notre public est au moins bilingue avant la scolarisation. A savoir chacun de ces élèves allophones a, à côté de sa propre langue maternelle, une autre langue première, que ce soit le français ou l'anglais. En effet, presque tous parlent plus ou moins la darija. De leur côté, les enseignants disposent aussi des compétences bi ou plurilingues. En l'occurrence, différentes interactions verbales se produisent en salle de classe en fonction des répertoires verbaux des interlocuteurs :

« L'individu plurilingue dispose ainsi d'un capital linguistique qu'il gère en fonction des situations et de ses interlocuteurs, et dont les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des réseaux au sein desquels les composantes de ce capital sont activées » (CECR, 2009, p. 19)⁴⁶.

Dans ce qui suit, nous détaillerons comment le capital langagier est géré et investi en salle de classe, quelle(s) langue(s) d'explications utilisent les enseignants dans leurs cours, à quel point les élèves allophones sont en mesure de comprendre en général les consignes de classe et en particulier les explications du cours, comment et en quelle(s) langue(s) se fait l'interaction entre, d'une part, l'enseignant et son élève allophone et d'autre part entre ce dernier et ses camarades de classe marocains. Et finalement nous verrons, d'après les enseignants, si le niveau de compétences langagières ou plutôt linguistiques de son élève allophone lui permet de suivre le contenu pédagogique de sa classe ordinaire ou non.

a) L'investissement du répertoire langagier de l'enseignant

Nous avons catégorisé les langues que les enseignants d'arabe utilisent dans leurs classes ordinaires lors du cours. Quatre catégories apparaissent : Ceux qui utilisent seulement l'arabe standard, ceux qui s'appuient seulement sur la darija,

⁴⁶ Conseil de l'Europe (2009). *Cadre Européen Commun de référence pour les langues* : Compétence plurilingue et pluriculturelle, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.

ceux qui alternent entre l'arabe standard et la darija et ceux dont le cours est plurilingue. 13,89% des enseignants font leurs cours uniquement en arabe standard. Il s'agit d'un cours unilingue où l'enseignant ne se réfère pas à d'autres langues ou variétés linguistiques pour faire des traductions ou des explications. Un pourcentage pareil apparaît pour les enseignants qui se servent de la darija toute seule dans leurs cours. Ceux-ci tentent, dans le contexte de la diglossie, de construire l'enseignement de la langue standard, en prenant appui sur le dialecte (Brohy, 2008)⁴⁷, mais sans tenir en compte les compétences linguistiques limitées ou absentes du public allophone qu'ils ont dans leurs salles de classes.

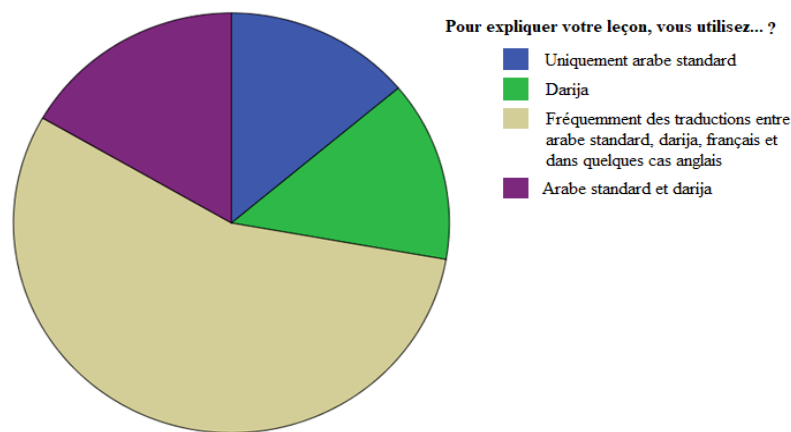


Figure 8 : Langues utilisées par les enseignants d'arabe en salle de classe

L'alternance entre l'arabe standard et la darija est présente dans les cours d'arabe. Cette méthode est adoptée par 16,67% des enseignants d'arabe. La plus grande majorité d'enseignants fait des cours bi ou plurilingues (55,55%). Ceux-ci tendent à faire leurs cours d'arabe en faisant des explications en darija et des traductions fréquentes vers le français et dans quelques cas en anglais. Les enseignants affirment que, vu leurs propres compétences limitées en anglais et surtout dans les variétés d'anglais que parlent leurs élèves, la communication devient plus difficile. De ce fait, ils constatent que les élèves anglophones sont moins avantageux que les francophones en ce qui concerne les explications et

⁴⁷ BROHY Claudine, Didactique intégrée des langues : évolution et définitions, *Babylonia* 1/2008, pp 9-11

traductions faites dans leur langue. La figure 8 illustre bien l'usage des langues lors des cours d'arabe.

Comme le montre la figure 9, la moitié des élèves allophones (18 élèves) comprennent difficilement les consignes en classe, une partie (7 élèves) n'arrive pas à les comprendre et presque un tiers de ces élèves (11/36) est en mesure de comprendre les consignes données par l'enseignant en salle de classe.

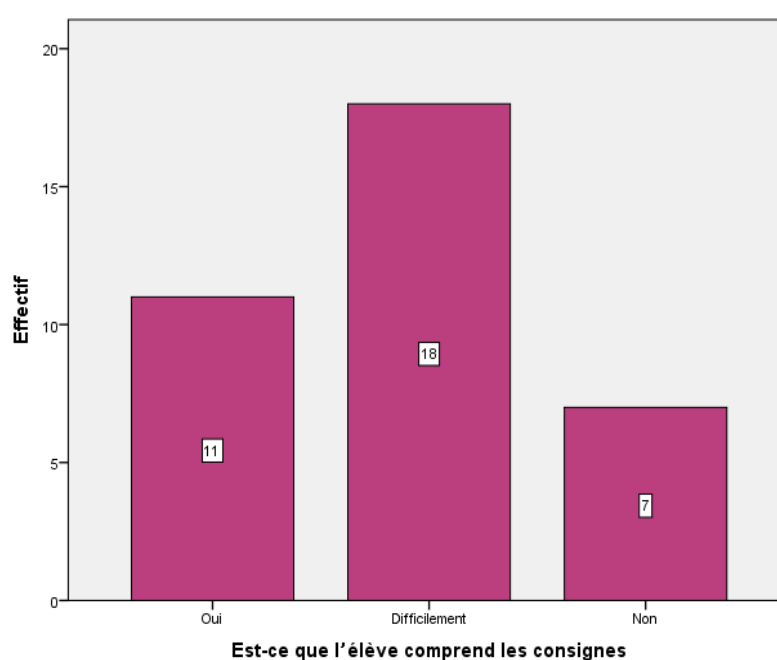


Figure 9 : Compréhension des consignes en salle de classe d'arabe

En effet, la non-compréhension de la consigne apparaît dans les trois premiers niveaux du primaire mais notamment et manifestement en première année alors qu'elle disparaît carrément dans les trois niveaux supérieurs du primaire. Pourtant, les difficultés de compréhension persistent gravement et s'étalent de la première jusqu'à la dernière année du primaire comme le montre le tableau 13.

| | | Est-ce que l'élève comprend les consignes ? | | | Total |
|-------------------|-----|---|---------------|-----|-------|
| | | Oui | Difficilement | Non | |
| Classe de l'élève | CE1 | 5 | 4 | 5 | 14 |
| | CE2 | 1 | 4 | 1 | 6 |
| | CE3 | 1 | 3 | 1 | 5 |
| | CE4 | 1 | 3 | 0 | 4 |
| | CE5 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| | CE6 | 1 | 3 | 0 | 4 |
| Total | | 11 | 18 | 7 | 36 |

Tableau 13 : Croisement de la compréhension des consignes et la classe de l'élève

D'une part, les données montrent visiblement que, lors de l'explication du cours en arabe standard, le niveau de compréhension baisse chez les élèves allophones : seuls neuf élèves comprennent sans difficulté ce que dit l'enseignant en arabe standard, presque la moitié de l'échantillon trouve des difficultés de compréhension et un tiers de ceux-ci ne comprend pas du tout quand l'enseignant s'exprime en arabe standard. Cependant, trois enseignants ayant déclaré utiliser uniquement l'arabe standard dans leur cours trouvent que leurs élèves rencontrent des difficultés à comprendre le cours. Il s'agit de David, Gloria et Maria dont les enseignants ne tiennent pas en compte leurs compétences très limitées en arabe standard. Une telle rigidité ou intolérance linguistique ne peut en aucun cas favoriser l'intégration scolaire et linguistique des élèves allophones. Ainsi, mettre l'élève allophone à l'écart et son répertoire linguistique de côté veut dire qu'un capital linguistique est délaissé alors qu'il constitue, quand il est bien géré, un

élément moteur important dans l'intégration et l'apprentissage. Dans ce cas-là, l'élève allophone se trouve face à un modèle d'enseignement « *monolingue/monoculturel qui ne favorise pas, voire entrave, le recours au répertoire pluriel et plurilingue dans l'appropriation de la langue d'accueil* » (Peigné, 2008).

D'autre part, nous constatons que les enseignants qui utilisent la darija dans leurs cours trouvent que leurs élèves allophones ne comprennent pas l'arabe standard. Pour eux, c'est une bonne raison de faire l'usage de la darija en classe. En conséquence, ils affirment que les élèves allophones comprennent bien quand ils -les enseignants- font le cours en darija car ces élèves-ci ont déjà eu des compétences en darija d'une manière ou d'une autre. Avec l'introduction de la darija comme langue de faire le cours, nous constatons que la plupart des élèves allophones, en raison de leurs niveaux de compétences plus ou moins développés en darija, se trouve en mesure de suivre le cours. Ainsi, les difficultés sont réduites en termes de communication et d'apprentissage.

De même, le souci d'incompréhension pousse certains enseignants à recourir à leurs répertoires linguistiques et à se servir de leurs compétences dans la/les langue(s) de leurs élèves allophones comme un instrument pour construire l'apprentissage de l'arabe standard. Les enseignants dont le cours est bi ou plurilingue confirment que ce bi ou plurilinguisme est dû à l'incapacité des élèves allophones à comprendre l'arabe standard.

Quand l'enseignant d'arabe explique :

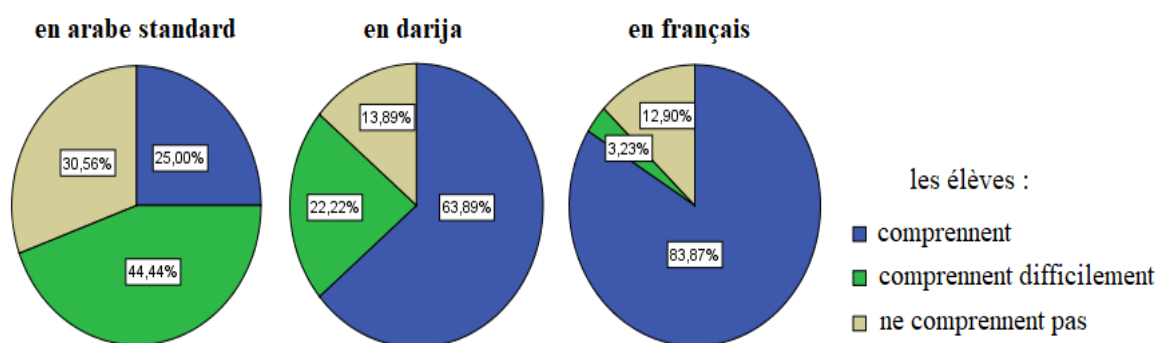


Figure 10 : Niveau de compréhension de la langue d'explication

La figure 10 synthétise ce que nous avons discuté ci-devant. Dans un cours unilingue où la langue est enseignée au moyen de la langue elle-même alors que l'on a un public linguistiquement hétérogène, les difficultés augmentent et l'apprentissage ne se fait pas. Par contre, le niveau de difficultés se réduit pleinement quand l'enseignant fait appel à des variétés linguistiques ou langues accessibles aux élèves allophones. Plus les enseignants prennent en compte le répertoire pluriel, plus ils développent des stratégies en classe favorisant l'insertion des nouveaux arrivants et leur appropriation de la langue d'accueil (Peigné, 2008).⁴⁸

b) L'élève allophone mobilise son répertoire langagier

De sa part, l'élève allophone réagit avec son enseignant en mobilisant son répertoire linguistique. Dans notre cas, différentes réactions linguistiques sont émises par les élèves allophones dans la salle de classe d'arabe. Les langues qu'ils utilisent dans leurs réponses en classe varient en fonctions de leurs compétences. L'arabe standard, la darija, le français et l'anglais sont les langues qui émergent à des degrés divers dans les réponses des élèves allophones en classe d'arabe. La figure 11 expose bien les langues de réaction des élèves allophones en classe d'arabe.

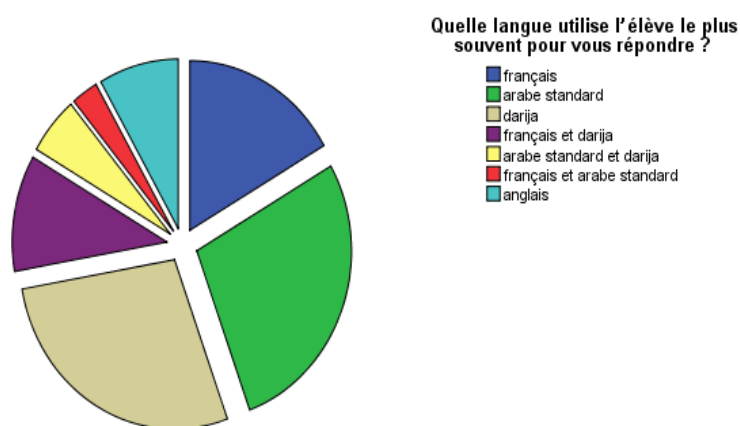


Figure 11 : Langue(s) de réponse de l'élève allophone en classe d'arabe

⁴⁸ PEIGNE Céline, 2008, Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel des adolescents nouveaux arrivants, *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, N° 11, Janvier 2008.

Alors que certains sont bilingues et alternent entre deux langues ou variétés linguistiques quand ils répondent à leurs enseignants, beaucoup choisissent ou sont obligés d'être unilingue dans leurs réponses. Ces réponses unilingues sont dues à différents facteurs : d'une part, l'élève peut être obligé de répondre ainsi soit à cause de la réalité de ses compétences linguistiques trop limitées ou absentes (c'est le cas des réponses en français et en anglais), soit à cause de l'enseignant dont le cours est unilingue et qui le force à utiliser seulement la langue du cours (et c'est le cas de certains élèves dont les réponses sont en arabe standard et en darija). D'autre part, c'est l'élève lui-même qui fait le choix de la langue de ses réponses, il s'agit surtout d'une partie des élèves répondant en arabe standard et en darija en lesquels ils ont déjà des compétences. Ceux-ci, en revenant aux attitudes linguistiques des enseignants d'arabe, se trouvent dans des classes où les enseignants disposent d'une tolérance linguistique.

La lecture du tableau 14 ci-dessous aidera à une meilleure compréhension des lignes suivantes. A propos de la tolérance linguistique en classe, on constate bien que les cours unilingues imposent aux élèves de réagir impérativement dans les mêmes langues utilisées par l'enseignant. Cela peut constituer un élément retardateur, voire une source d'inhibition pour l'apprentissage notamment quand les compétences de l'élève dans la langue imposée en classe ne sont pas ou peu développées. Pourtant, dès que les enseignants alternent entre le standard et la darija, les élèves font de même. Toutefois, plus le cours est plurilingue plus les réactions des élèves sont linguistiquement diversifiées. Ce sont donc les pratiques et stratégies linguistiques adoptées par l'enseignant qui peuvent motiver ou inhiber l'apprentissage chez les élèves allophones.

| | | Quelle langue utilise l'élève le plus souvent pour vous répondre ? | | | | | | | Total |
|---|---|--|----------------|--------|--------------------|--------------------------|----------------------------|---------|-------|
| | | français | arabe standard | Darija | français et darija | arabe standard et darija | français et arabe standard | Anglais | |
| Pour expliquer votre leçon vous utilisez | uniquement l'arabe standard | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 |
| | darija | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| | arabe standard et darija | 0 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 6 |
| | fréquemment des traductions entre arabe standard, darija, français et dans quelques cas anglais | 6 | 5 | 2 | 4 | 1 | 0 | 2 | 20 |
| Total | | 6 | 10 | 10 | 4 | 2 | 1 | 3 | 36 |

Tableau 14 : Croisement langue(s) d'explication de l'enseignant avec langue(s) de réponse de l'élève

Comme nous l'avons déjà mentionné, les élèves allophones maîtrisent plus ou moins la darija. Par conséquent, c'est la langue privilégiée dans leur communication avec leurs pairs marocains (figure 12). Vingt-sept d'entre eux communiquent aisément et uniquement en darija tandis que cinq (Adam, Bernadette, Brigitte, Mohammed et Paul) font appel au français à côté de la darija dans leur échange. Seuls quatre élèves allophones - plutôt anglophones - n'ont pas de compétences de communication en darija et tentent de communiquer dans leur langue véhiculaire (en anglais). Les trois filles, Amanda, Ashley et Favour, sont en première année du primaire, mais Charles en deuxième année et fait des efforts pour communiquer en français.

Quelle langue utilise l'élève dans les interactions avec ses camarades de classe?

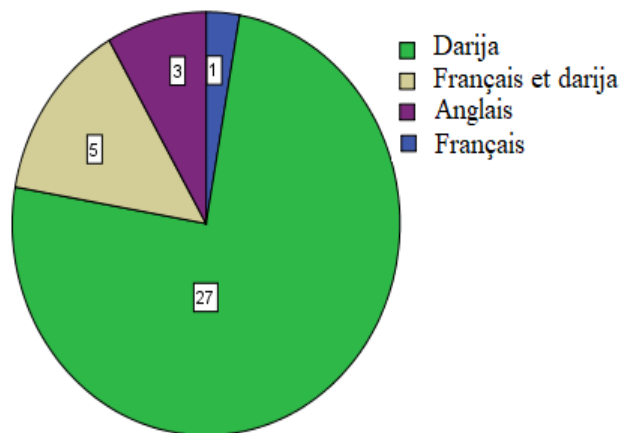


Figure 12 : Langue(s) d'interaction des élèves allophones avec les pairs marocains

En fin de compte, les enseignants d'arabe affirment que la plus grande majorité de l'échantillon n'est pas capable de suivre le contenu du programme pédagogique de sa classe ordinaire. Selon les enseignants d'arabe, cela est à cause du niveau de compétences linguistiques minimales en arabe standard. Les données recueillies indiquent que seuls quinze élèves de l'échantillon disposent d'un niveau de compétences linguistiques qui pourrait être plus ou moins compatible avec leur niveau scolaire. Il s'agit d'Abdoulay, Abdullah, Aminata, Angela, Blandine, Brigitte, Catherine, Daniel, Fadma, Ismaïl, Maria, Omrane, Philippe, Salma et Samuel.

Toutefois, ce qui frappe particulièrement, c'est l'extension, dans tous les niveaux du primaire, des cas d'élèves allophones linguistiquement en difficulté et dont les compétences linguistiques ne permettent pas -d'après les enseignants- de suivre le programme de la classe ordinaire, c'est-à-dire, de la première jusqu'à la sixième année.

Finalement, pour mieux comprendre la gestion des répertoires plurilingues des élèves allophones, les enseignants d'arabe de notre échantillon avaient à répondre à une question pour voir s'ils tolèrent que leurs élèves allophones utilisent leurs langues maternelles en classe : « *Permettez-vous à votre élève d'utiliser sa langue maternelle en classe ?* » A cet égard, les enseignants se divisent en fait entre deux positions. D'une part, une grande partie d'entre eux

considère légitime le fait qu'un élève allophone recourt à sa langue maternelle en classe. Mais, pour certains, la langue maternelle n'est ni le français pour les élèves francophones, ni l'anglais pour les anglophones : « *ils ont plutôt des langues propres à eux que nous les enseignants ne comprenons pas* ». Cette affirmation de l'enseignant d'Amanda et Ashley témoigne que certains enseignants sont attentifs au fait que leurs élèves allophones ont leurs propres langues vernaculaires à côté des langues véhiculaires qu'ils parlent. Néanmoins, cette situation d'incompréhension face à la langue maternelle de son élève ne l'a pas conduit à l'interdiction d'un tel usage langagier, s'il y a lieu. D'autres ne veulent pas aller plus loin, mais considèrent simplement la langue véhiculaire comme langue maternelle, le français pour les élèves francophones et l'anglais pour les anglophones. Ce qui compte malgré ces nuances, c'est qu'en fin de compte tous s'accordent à reconnaître le droit de l'élève allophone à avoir une langue de référence.

D'autre part, certains enseignants ne donnent pas à l'élève allophone le droit d'utiliser sa langue maternelle en classe. Dans cette catégorie, nous incluons, à côté des enseignants dont le cours est monolingue, ceux qui interdisent consciemment aux élèves l'usage de la langue maternelle en classe pour la simple raison que personne autre que l'élève lui-même ne la comprend, mais ils tolèrent en même temps l'usage d'une langue véhiculaire comme langue de référence. En effet, le résultat final est que les enseignants d'arabe, à l'exception de ceux se servant uniquement de l'arabe standard dans leurs cours et qui exigent que l'élève réagisse en arabe standard, accordent à leurs élèves allophones une certaine marge de manœuvre pour mobiliser leurs répertoires plurilingues.

En ce qui concerne le bi/plurilinguisme en salle de classe, la plupart des enseignants (deux tiers) prétend utiliser plus d'une langue en classe. Il est à signaler que trois enseignants d'arabe se référant à la darija dans leurs explications du cours considèrent la darija comme une langue à part entière. Pour cela, ils considèrent également leurs cours comme bilingue. D'ailleurs, sept enseignants prennent la darija pour une variété linguistique vernaculaire

découlant de la forme standard qu'ils sont en train d'enseigner à leurs élèves. Et c'est ainsi que ces derniers décrivent leurs cours comme monolingues. Les enseignants dont le cours est monolingue constituent le dernier tiers.

| | | Utilisez- vous plusieurs langues dans votre cours ? | | Total |
|---|---|---|-----|-------|
| | | Oui | Non | |
| Pour expliquer votre leçon, vous utilisez... ? | uniquement l'arabe standard | 0 | 5 | 5 |
| | Darija | 3 | 2 | 5 |
| | fréquemment des traductions entre arabe standard, darija, français et dans quelques cas anglais | 20 | 0 | 20 |
| | arabe standard et darija | 1 | 5 | 6 |
| Total | | 24 | 12 | 36 |

Tableau 15 : Bi/plurilinguisme des cours

6.2. Pendant le cours de français

Nous allons revenir pour analyser les trois points essentiels concernant le déroulement du cours dans la classe : les interactions des élèves allophones et leur participation aux activités individuelles et collectives, les langues utilisées en salle de classe, qu'elles soient langue d'explication du cours ou langue d'échange de type (élève allophone-enseignant) ou (élève allophone-élèves marocains) et les positions que prennent les enseignants à propos du plurilinguisme et du fait que l'élève allophone utilise sa langue maternelle en classe. Mais cette fois-ci, nous allons voir comment cela se fait dans les cours de français.

6.2.1. La participation et l'interaction en classe de français

Les enseignants de français trouvent que certains élèves allophones ont une tendance à l'isolement. Il s'agit de sept élèves (Amanda, Ashley, Brigitte, Charles, Favour, Gloria et Paul), dont deux francophones (Brigitte et Paul) et cinq anglophones (Amanda, Ashley, Charles, Favour et Gloria). Seules Brigitte et Gloria participent aux activités collectives et réalisent individuellement les tâches demandées par leurs enseignants. Pourtant, ce n'est pas le cas pour les cinq autres. A ce propos, une remarque sur le comportement d'Amanda en classe a été laissée par son enseignante : « *Timide, manque d'activités, tendance à l'isolement et manque d'interactions avec ses amis* ». La timidité, le manque d'activités et la tendance à l'isolement caractérisent également Ashley, sa sœur jumelle sauf que celle-ci a un problème de plus : le manque d'interaction avec son enseignante. Dans les deux cas du manque d'interaction, que ce soit avec les pairs ou avec l'enseignant, cela ne veut pas dire que l'interaction est absente. Mais il y a probablement des barrières linguistiques empêchant cette interaction, notamment que les deux filles jumelles anglophones ne connaissent même pas la langue de communication de leur société d'accueil et sont en train d'entamer l'apprentissage d'une langue étrangère : le français. C'est également le cas pour Favour.

6.2.2. Le capital langagier investi en salle de classe de français

A ce stade, nous discuterons la gestion des répertoires linguistiques tant au niveau de l'enseignant qu'à celui de l'élève allophone, notamment que les individus de notre échantillon sont, pour la plupart, plurilingues. Selon le CECR, le plurilinguisme constitue un capital linguistique que l'individu gère en fonction des situations et des interlocuteurs (2009, p. 19)⁴⁹. L'enseignant gère son capital

⁴⁹ Conseil de l'Europe (2009). *Cadre Européen Commun de référence pour les langues* : Compétence plurilingue et pluriculturelle, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.

linguistique soit dans les explications du cours, soit dans les interactions avec ses élèves qui disposent aussi de leurs propres capitaux linguistiques à mobiliser.

a) L'investissement du répertoire langagier enseignant

Quant aux langues utilisées par les enseignants de français dans leurs classes ordinaires, nous avons pu repérer quatre catégories (figure 13). Le français est majoritairement utilisé comme langue d'explication du cours de français (52,78%). Il s'agit d'un cours monolingue où toute explication se fait en français. Un nombre considérable d'enseignants de français (36,11%) s'efforce toutefois de faire le cours de manière plurilingue. Deux enseignantes se basent essentiellement sur la darija pour faire leur cours de français alors qu'une seule enseignante, ayant deux élèves allophones dans sa classe, fait appel au langage gestuel à côté de la langue française.

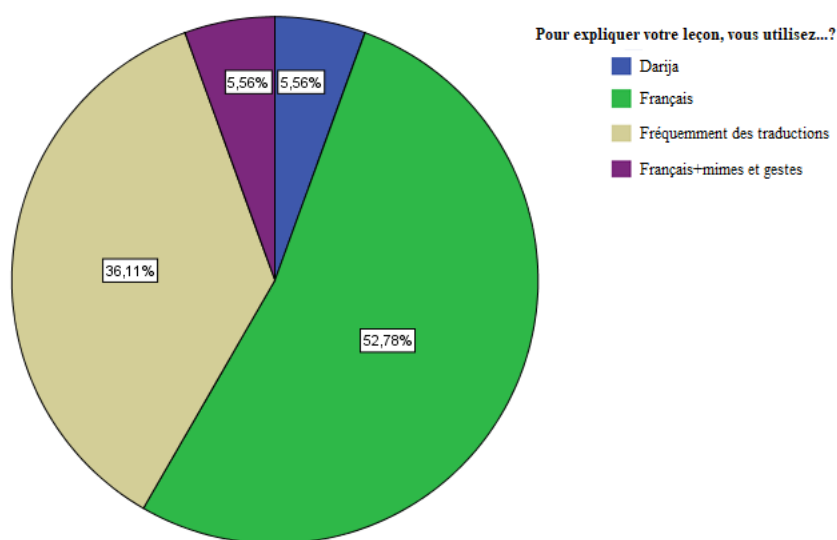


Figure 13 : Langues utilisées par les enseignants de français en salle de classe

En effet, pour se faire comprendre, les enseignants de français rencontrent moins de difficultés que les enseignants d'arabe car ils se trouvent face à un public dont la majorité est déjà francophone ou dont quelques éléments sont anglophones mais ayant déjà suivi des cours de préscolaire : nous donnons ici

l'exemple de Catherine, une élève anglophone qui, selon son enseignant, a bien appris le français dans une classe de préscolaire. Néanmoins, soucieux d'assurer une bonne compréhension chez leurs élèves, beaucoup d'enseignants de français recourent ainsi à la traduction en darija, en arabe standard et en anglais. Cependant, deux élèves (Amanda et Ashley) ne tirent guère – ou pas du tout – parti de ces techniques de traduction ; leur enseignante, dont les compétences sont limitées en anglais, utilise ses talents de mimes puisque ses deux élèves ne sont pas en mesure de comprendre ni le français, ni la darija.

En général, dans le cours de français, la majorité (28 élèves) comprend les consignes que donne l'enseignant alors que trois élèves (Bernadette, Elizabeth et Paul) comprennent mais difficilement et cinq autres (Amanda, Ashley, Charles, Emmanuel, et Favour) ne sont pas en mesure de les comprendre. Il mérite d'être mentionné que ces derniers sont anglophones.

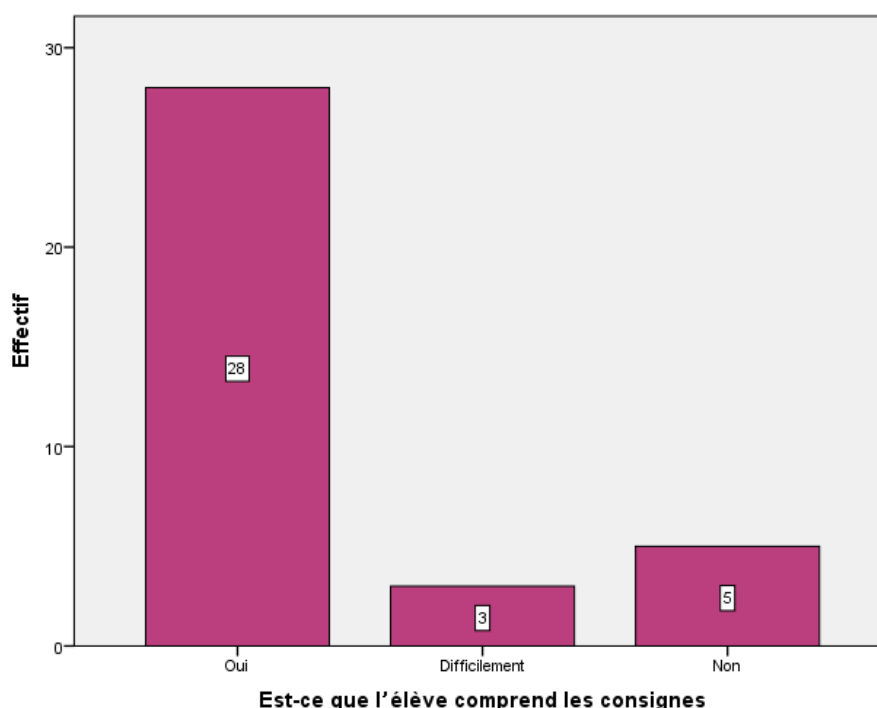


Figure 14 : Compréhension des consignes en salle de classe de français

Lorsque nous avons vérifié les niveaux scolaires des élèves en situation d'incompréhension de consignes, il s'est avéré que quatre sont en première année de l'école et un seul en deuxième année. Pourtant, la compréhension avec difficulté continue à apparaître jusqu'à la quatrième année après laquelle les difficultés de compréhension disparaissent (tableau 16).

| | | Est-ce que l'élève comprend les consignes ? | | | Total |
|-------------------|-----|---|---------------|-----|-------|
| | | Oui | Difficilement | Non | |
| Classe de l'élève | CE1 | 10 | 0 | 4 | 14 |
| | CE2 | 4 | 1 | 1 | 6 |
| | CE3 | 4 | 1 | 0 | 5 |
| | CE4 | 3 | 1 | 0 | 4 |
| | CE5 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| | CE6 | 4 | 0 | 0 | 4 |
| Total | | 28 | 3 | 5 | 36 |

Tableau 16 : Croisement de la compréhension des consignes et la classe de l'élève

Il s'avère que, dans les classes de français, la majorité des élèves allophones (28 élèves) comprend quand l'enseignant explique en français. Cela pourrait s'expliquer par l'arrière-plan francophone de la majorité de notre échantillon, mais aussi par l'accumulation de connaissances et l'apprentissage antérieur du français chez certains individus anglophones. En dépit de cela, un élève francophone ne comprend pas facilement lors de l'explication du cours en français. Il s'agit de Paul.

D'ailleurs, beaucoup d'enseignants recourent à d'autres techniques afin de renforcer la compréhension chez leurs élèves allophones. La technique de traduction entre les langues et variétés linguistiques accessibles tant à l'enseignant qu'à l'élève allophone et le recours au langage gestuel sont des mesures que certains enseignants de français prennent au profit des élèves allophones qui ne comprennent pas ou peu le français.

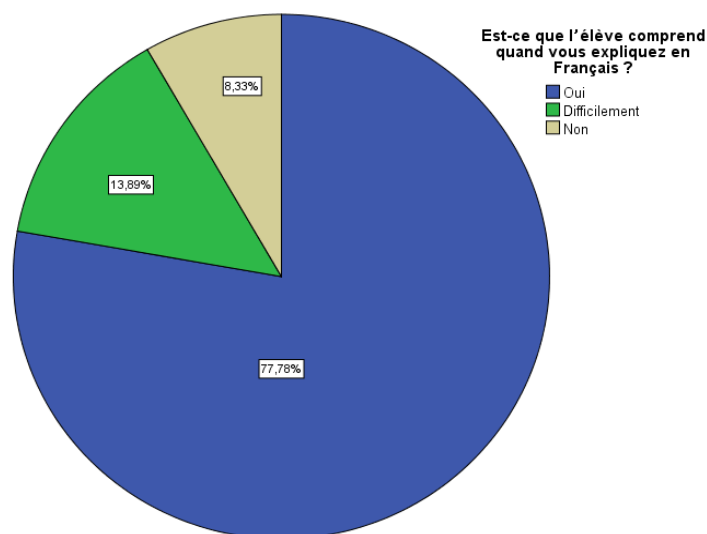


Figure 15 : Compréhension du français comme langue d'explication

b) L'élève allophone mobilise son répertoire linguistique

Quant à l'élève allophone, il mobilise lui aussi son capital linguistique en salle de classe, en réaction avec son enseignant, et ce en fonction de ses propres compétences linguistiques. Ainsi, bien que le français occupe une place importante dans les réactions linguistiques des élèves allophones avec l'enseignant, autres comportements linguistiquement différents apparaissent dans les réponses des élèves allophones en salle de classe de français : la darija, l'anglais et l'arabe standard (figure 16).

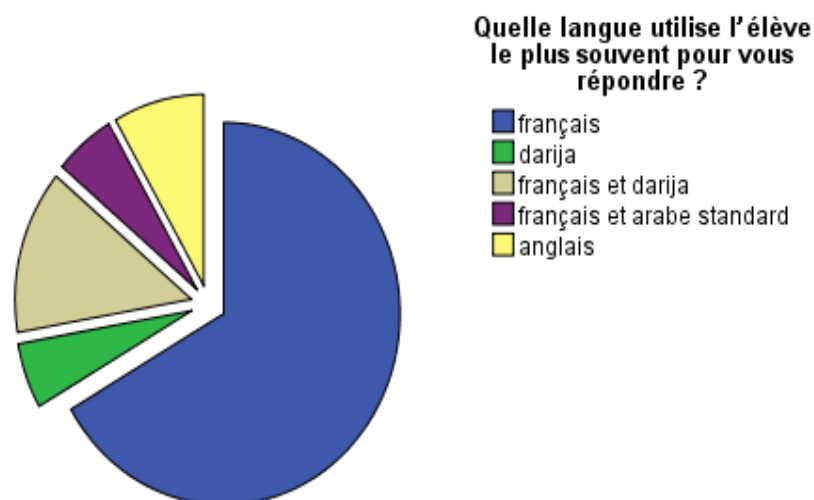


Figure 16 : Langue(s) de réponse de l'élève allophone en classe de français

Il est évident qu'une partie considérable de l'échantillon (20 élèves) maîtrise le français et réagissent donc uniquement en français pendant le cours de français. Il convient de signaler que parmi ces vingt élèves, treize se trouvent dans des classes où les enseignants imposent des cours monolingues. Ils expliquent et demandent des réactions uniquement en français. D'autres font les explications et reçoivent les réponses en darija. Il s'avère, d'une part, que le comportement linguistique de l'enseignant guide l'élève à en adopter un qui correspond à celui de son enseignant. C'est pour cette raison que, par exemple, Liza, bien qu'elle soit francophone comprenant difficilement la darija et qu'elle soit en classe de français, mais réagit avec son enseignante de français en darija. Le choix linguistique de l'enseignant détermine alors en quelques sortes la langue de réponse chez l'élève. Cela concerne bien évidemment les enseignants imposant un monolinguisme dans leurs classes.

Nous constatons toutefois, d'autre part, que quand l'enseignant dispose d'une tolérance linguistique et fait son cours de manière bi/plurilingue, l'élève allophone lui aussi trouve une marge de liberté dans ses réponses soit pour alterner entre deux langues ou variétés linguistiques, soit pour choisir la langue qui lui est accessible. Ainsi, c'est dans les cours plurilingues qu'apparaissent les

réactions linguistiques les plus diversifiées chez les élèves allophones (figure 17). Le comportement linguistique adopté par l'enseignant peut d'une manière ou d'une autre être un élément de motivation s'il prend en compte le répertoire linguistique de l'élève allophone mais aussi un inhibiteur d'apprentissage chez ce dernier quand des barrières linguistiques viennent s'appliquer.

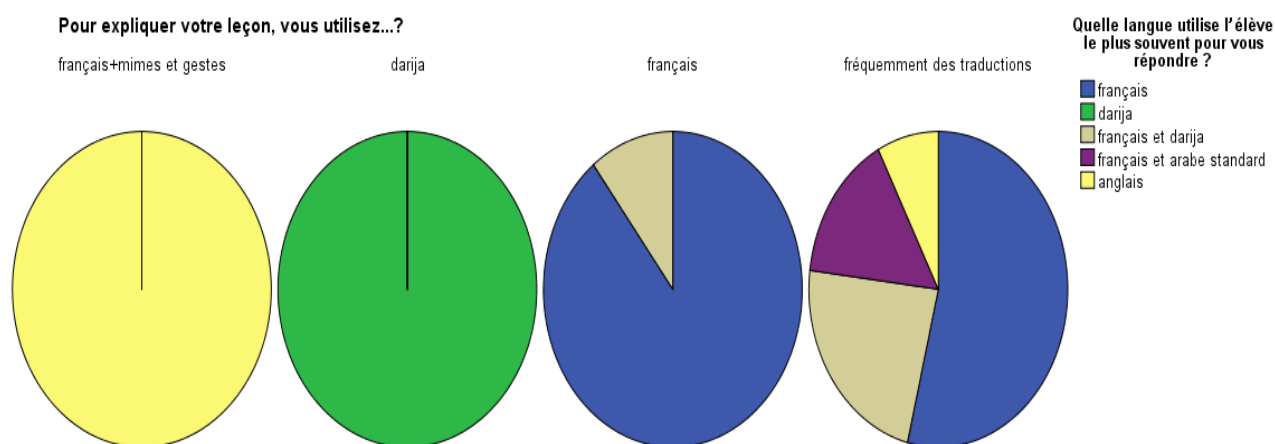


Figure 17 : Croisement langue(s) d'explication de l'enseignant avec langue(s) de réponse de l'élève

D'après les enseignants de français, la communication entre les élèves allophones et leurs pairs marocains se fait pour la très grande majorité des cas en darija (24 élèves). Sept élèves ont une autre alternative à côté de la darija : le français. Il s'agit d'Abdoulaye, Adam, Bernadette, Blandine, Brigitte, Catherine et Paul. Alors qu'Ismaïl et Charles communiquent en français, les deux jumelles Amanda et Ashley ainsi que Favour se servent de l'anglais.

Selon les enseignants de français, la très grande majorité de l'échantillon (30 élèves) est capable de suivre le contenu du programme pédagogique de sa classe ordinaire. Les enseignants considèrent que les six élèves restants sont en difficulté et ne peuvent pas suivre le programme de leur classe. Notons que, parmi ces derniers, cinq élèves sont anglophones. Toutefois, étant donné que le français n'est pas la langue de l'école au Maroc mais plutôt une langue étrangère enseignée à l'école, il pourrait donc s'agir ici des difficultés scolaires auxquelles

beaucoup d'élèves étrangers ou marocains peuvent être exposés et non pas des difficultés relatives à l'intégration scolaire et/ou à l'incompatibilité des compétences de l'élève allophone avec son niveau scolaire.

D'une part, la majorité des enseignants de français (15/28) permet aux élèves de recourir à leurs langues maternelles en classe alors que d'autres le conteste. D'autre part, une majorité d'enseignants (17/28) fait son cours d'une manière bi/plurilingue et onze enseignants prônent donc un monolinguisme dans les salles de classe. En croisant les attitudes des enseignants de français concernant ces deux points, nous avons trouvé que onze enseignants prennent des positions positives aussi bien pour l'usage la langue maternelle en classe que pour le plurilinguisme, quatre favorise l'usage la langue maternelle en classe et non pas le plurilinguisme, six inversent complètement ce qu'adoptent ces derniers et enfin sept enseignants ne sont ni pour ceci, ni pour cela.

6.3. Pendant le cours des mathématiques

La salle de classe est un lieu où les actions et réactions réciproques ne cessent d'apparaître. Sur le plan linguistique, différents comportements découlant de différentes stratégies peuvent être observés dans la salle de classe, notamment quand celle-ci compte des élèves allophones. Notre analyse sera également centrée sur trois points essentiels concernant la dynamique linguistique de la classe des mathématiques. Nous aborderons, dans un premier temps, les interactions des élèves allophones et leur participation aux activités tant individuelles que collectives. Nous discuterons ensuite les langues utilisées en classe soit par l'enseignant, soit par les élèves allophones. Nous verrons également quelles langues sont utilisées dans les échanges réciproques de type enseignant/élève allophone ou élève allophone/élèves marocains. Et finalement, nous traiterons les attitudes des enseignants vis-à-vis du plurilinguisme ainsi que la tolérance qu'ils éprouvent à l'égard du fait que l'élève allophone utilise sa langue maternelle en classe.

6.3.1. La participation et l'interaction (mathématiques)

Selon les enseignants de mathématiques, Sept élèves (Amanda, Ashley, Brigitte, Charles, Favour, Gloria et Paul) ont une tendance à l'isolement. Cinq de ces derniers (Amanda, Ashley, Charles, Favour et Gloria) sont anglophones. Certains élèves ne participent pas aux activités collectives, mais aussi n'accomplissent pas les tâches individuelles : Ahmed, Amanda, Ashley, Bernadette, Charles, Emmanuel, Favour, Liza et Paul. Notons que ces deux listes d'élèves, à part Gloria qui est en quatrième année, se répartissent sur les trois premières années du primaire.

Du côté de l'interaction en classe, Charles, Favour, Gloria et Paul n'ont même pas d'interactions avec leurs camarades de classe tandis qu'Ahmed, Amanda, Ashley, Emmanuel, Favour, Liza et Paul n'interagissent pas avec leurs enseignants.

6.3.2. Le capital langagier investi en salle de classe de mathématiques

La plupart des individus de notre échantillon ainsi que des enseignants sont plurilingues. Ils disposent donc d'un capital linguistique qu'ils gèrent en fonction des situations et des interlocuteurs.⁵⁰ Dans ce qui suit, nous aborderons la question des répertoires linguistiques mobilisés tant au niveau de l'enseignant qu'à celui de l'élève allophone. L'enseignant gère son capital linguistique dans ses explications et dans ses interactions avec les élèves. L'élève allophone dispose également de son propre capital linguistique qu'il mobilise.

a) L'investissement du répertoire langagier enseignant

Pour enseigner les mathématiques, les enseignants de notre échantillon adoptent différentes stratégies linguistiques. Nous en avons détecté cinq

⁵⁰ Conseil de l'Europe (2009). *Cadre Européen Commun de référence pour les langues* : Compétence plurilingue et pluriculturelle, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.

catégories. La moitié des enseignants (14/28) rend le cours plurilingue en faisant fréquemment des traductions dans les langues et variétés linguistiques accessibles. Huit enseignants enseignent les mathématiques en se basant uniquement sur l'arabe standard. Trois autres enseignants s'appuient uniquement sur la darija pour faire l'enseignement des mathématiques. Pourtant, deux enseignants font l'alternance entre l'arabe standard et la darija et une enseignante faisant le cours en français recourt souvent au langage gestuel. Il convient de signaler que cette dernière a dans sa classe deux élèves anglophones qui n'ont pas de connaissances en langue arabe tant standard que dialectal. L'enseignante, à cause de ses compétences limitées en anglais, fait appel à ses compétences en langage des gestes.

D'après les données recueillies, une grande majorité d'élèves (26/36) comprend facilement les consignes que donne l'enseignant en classe. Pourtant, quatre élèves allophones de notre échantillon rencontrent un peu de difficulté pour comprendre. Il s'agit de Bernadette, Elizabeth, Leila et Paul. Toutefois, six élèves n'arrivent pas à comprendre : Adam, Amanda, Ashley, Emmanuel, Favour et Liza.

En effet, les six cas de la non-compréhension de la consigne apparaissent uniquement parmi les élèves de la première année du primaire alors que les cas dont la compréhension de la consigne est avec difficulté se répartissent un par niveaux, de la première à la quatrième année (voir figure 17).

| | | Est-ce que l'élève comprend les consignes ? | | | Total |
|-------------------|-----|---|---------------|-----|-------|
| | | Oui | Difficilement | Non | |
| Classe de l'élève | CE1 | 7 | 1 | 6 | 14 |
| | CE2 | 5 | 1 | 0 | 6 |
| | CE3 | 4 | 1 | 0 | 5 |
| | CE4 | 3 | 1 | 0 | 4 |
| | CE5 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| | CE6 | 4 | 0 | 0 | 4 |
| Total | | 26 | 4 | 6 | 36 |

Tableau 17 : Croisement de la compréhension des consignes et la classe de l'élève

Nous constatons que seulement moins de la moitié de l'échantillon comprennent lorsque l'enseignant fait l'explication du cours des mathématiques en arabe standard. Cependant, le niveau de compréhension augmente et celui des difficultés se réduit chez les élèves allophones avec l'introduction de la darija dans les explications de l'enseignant. Cette relation inverse continue toutefois à se renforcer davantage quand l'enseignant se réfère à la langue française (figure 18). Si l'enseignant utilise la darija, il remplit ainsi les lacunes susceptibles de résulter de l'usage de l'arabe standard. Il en est de même pour le français par rapport à la darija. C'est alors un processus de compensation pour la compréhension chez les élèves en général mais les élèves allophones en particulier.

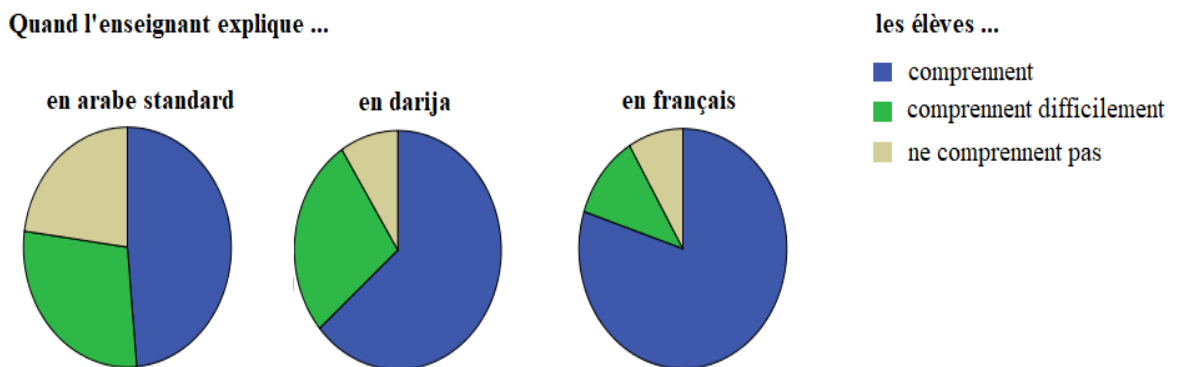


Figure 18 : Niveau de compréhension de la langue d'explication

Il est néanmoins à noter que, d'une part, à cause du monolinguisme en classe, certaines opportunités d'investissement du capital linguistique propre aux enseignants échappent et d'autres ne sont pas bien exploitées. Adam et Paul, selon leurs enseignantes de mathématiques, ne comprennent pas l'arabe standard que les deux enseignantes choisissent uniquement pour faire le cours. Bernadette dont l'enseignant utilise l'arabe standard et Liza dont l'enseignante se sert seulement de la darija ont du mal à comprendre la langue utilisée en classe.

Pourtant, tous les quatre enseignants préservent leur comportement linguistique monolingue en classe. En revanche, Paul comprend la darija et le français, Adam comprend à peine la darija mais bien le français et Bernadette et Liza comprennent plus ou moins la darija et bien le français. Les quatre enseignants laissent ainsi échapper la chance qui s'offre à eux d'investir dans leur propre capital linguistique.

D'autre part, dans certains cas, la langue pour laquelle l'enseignant opte en faisant le cours fait partie du répertoire linguistique de son élève allophone. Notons à cet égard qu'Ahmed et Emmanuel, qui ont des difficultés avec l'arabe standard, maîtrisent la darija que leurs enseignants de mathématiques utilisent dans leurs cours. En outre, des élèves ayant des difficultés à comprendre l'arabe standard et/ou la darija tirent profit des techniques de traductions interlingues adoptées par leurs enseignants, et ce grâce au bi/plurilinguisme. Il s'agit dans ce cas d'Abdullah, Barbara, Brigitte, David et Leila.

Par ailleurs, il faut souligner que ces mesures de traduction ne peuvent pas ou peu couvrir tous les élèves allophones, particulièrement quand il s'agit des élèves anglophones n'ayant pas ou peu de connaissance en arabe et en français. Cela est dû également à un modeste niveau de connaissances et de compétences dont disposent les enseignants en anglais. En conséquence, Charles et Elizabeth bénéficient relativement peu des services de traduction grâce à des connaissances limitées en arabe et en français pour eux et en anglais pour leurs enseignants.

Dans d'autres cas, il arrive qu'il n'y a linguistiquement pas de points communs entre le comportement de l'enseignant en classe et le répertoire de son élève allophone. C'est le cas d'Amanda, Ashley et Favour. En fait, Favour est une élève anglophone en première année mais qui ne connaît ni l'arabe standard, ni la darija, ni le français alors que ces langues-ci sont celles que son enseignante utilise dans la classe. Pour Amanda et Ashley, deux jumelles anglophones dans la même salle de classe en première année, leur enseignante recourt au langage gestuel à côté du français qu'elle adopte comme langue du cours et que ses deux élèves allophones ne comprennent pas.

b) L'élève allophone mobilise son répertoire linguistique

Quant à l'élève allophone, il dispose lui aussi d'un répertoire linguistique qu'il gère en fonction de la situation. Les enseignants de mathématiques reçoivent des réponses linguistiquement diversifiées de la part de leurs élèves allophones. Généralement, les élèves utilisent le français, la darija, l'arabe standard et l'anglais dans leurs réponses en classe, chacun en fonction de ses compétences (figure 19).

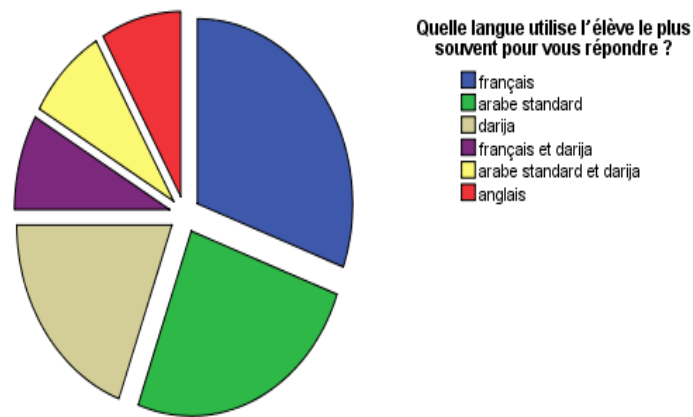


Figure 19 : Langue(s) de réponse de l'élève allophone en classe de mathématiques

Il s'avère que la réaction linguistique de l'élève avec son enseignant en classe est relativement tributaire de la langue que ce dernier y impose ou plus généralement du climat linguistique qu'il y crée. Ainsi, quatre élèves sur neuf (Amel, Fadma, Marie et Mohammed) dont les enseignants de mathématiques n'utilisent que l'arabe standard dans leurs explications s'efforcent eux aussi de l'utiliser dans leurs réponses en classe, trois (Bernadette, Daniel et Paul) répondent en français, Adam réagit avec son enseignante en français et en darija et Salma alterne les deux formes de l'arabe : standard et darija. Parmi ces neuf élèves, il s'avère qu'Adam, Bernadette et Paul sont obligés de recourir au français car ils n'ont pas de compétences en arabe standard alors que Daniel l'utilise plutôt par libre choix, notamment qu'il dispose de compétences en langue arabe.

Pour les élèves dont les enseignants de mathématiques se servent de la darija en classe, quatre (Ahmed, Angela, Emmanuel et Liza) ont des réactions linguistiques en conformité avec le comportement linguistique de leurs enseignants. Pourtant, ce n'est pas le cas pour Omar qui, malgré ses compétences développées en darija, choisit de réagir en français.

Comme la moitié de notre échantillon se répartie dans des classes dont les enseignants de mathématiques adoptent des stratégies bi/plurilingues, nous notons que les attitudes linguistiques des élèves allophones y sont considérablement diversifiées. Des élèves, comme Abdoulaye, Abdullah, Barbara, Brigitte, Leila, Samuel et Sophia utilisent le français. D'autres (Blandine, Catherine, Gloria, Ismaïl et Maria) réagissent avec leurs enseignants de mathématiques en arabe standard ou encore en alternant en même temps entre l'arabe standard et la darija, comme font David et Omrane. Aminata et Charles émettent des réponses en français et en darija. Les réponses d'Elizabeth sont en darija et celles de Favour viennent en anglais.

Il importe de souligner qu'Amanda et Ashley utilisent leur anglais avec leur enseignante qui, faute de compétences en anglais, use des représentations par des gestes.

La vie scolaire appelle l'élève allophone à agir et réagir linguistiquement avec plusieurs partenaires, entre autres les camarades de classe. La très grande majorité de notre échantillon dispose de compétences plus ou moins développées en darja (figure 20). En fait, cela apparait dans leur échange avec leurs pairs marocains. Selon les enseignants de mathématiques, ces échanges sont majoritairement faits dans la langue de communication de la société d'accueil qu'est la darija. Pourtant, sept élèves (Abdoulaye, Adam, Bernadette, Brigitte, Charles, Paul et Samuel) l'utilisent dans leur communication mais parallèlement avec l'usage de la langue française. Seules Amanda, Ashley et Favour n'ont pas de compétences de communication en darija et tentent donc de communiquer dans leur langue véhiculaire (en anglais).

Quelle langue utilise l'élève dans les interactions avec ses camarades de classe ?

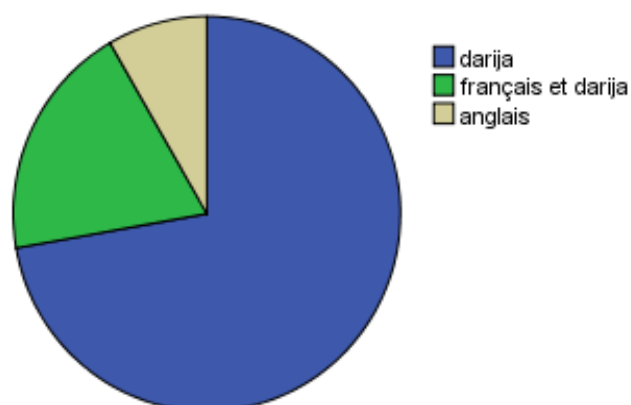


Figure 20 : Langue(s) d'interaction des élèves allophones avec les pairs marocains

D'après les données recueillies, il est visible que la majorité d'élèves allophones ont des compétences linguistiques leur permettant d'assimiler et de suivre le contenu du programme pédagogique de leur classe ordinaire en matière des mathématiques. En revanche, dix élèves (cinq francophones et cinq anglophones) sont considérés par leurs enseignants comme incapables de suivre le programme, et ce à cause de leurs compétences linguistiques réduites ou absentes que ce soit en arabe standard et/ou dialectal ou en français. Les dix élèves se répartissent sur les trois premiers niveaux du primaire et se concentrent principalement en première année : sept élèves sur dix (figure 21).

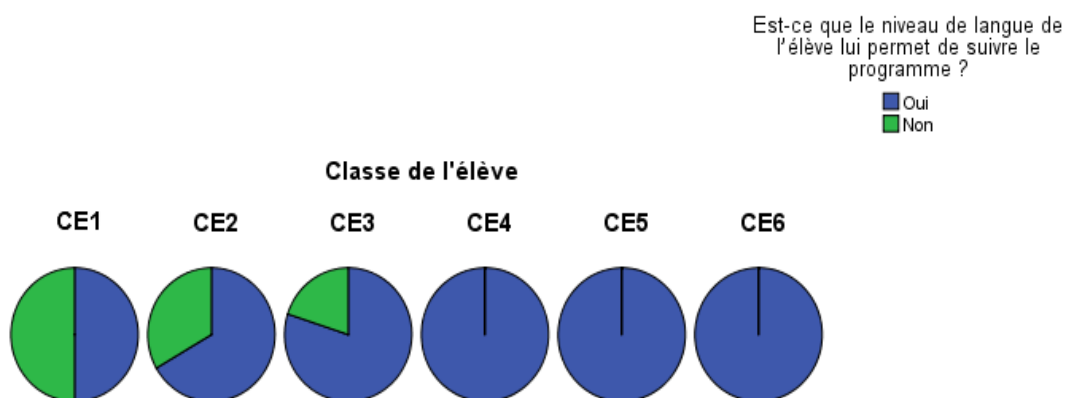


Figure 21 : Compatibilité du niveau des compétences linguistiques de l'élève avec son niveau scolaire

Parmi les dix élèves, huit se trouvent dans des classes dont le cours est à caractère monolingue où les enseignants ne se réfèrent à aucune autre langue que celle qu'ils utilisent pour faire leur cours : cours uniquement en arabe standard pour Adam, Bernadette et Paul ; en darija pour Ahmed, Emmanuel et Liza et en français pour Amanda et Ashley. Il reste toutefois que Charles et Favour, qui sont anglophones et dont les enseignants font le cours de manière bi/plurilingue, ne sont pas en mesure de suivre le programme car ils n'ont pas de compétences linguistiques ni en arabe, ni en français. D'ailleurs, leurs enseignants ont peu de compétences en anglais.

Conclusion

Les résultats de l'analyse des données recueillies montrent clairement que les élèves allophones sont plus performants en français et en mathématiques qu'en arabe. Une partie considérable de l'échantillon a de sérieuses difficultés avec la langue de scolarisation et rencontre de vrais problèmes quant au cours d'arabe. Il s'agit de l'arabe standard qui est la langue de scolarisation et la langue des manuels scolaires. Cependant, la majorité des élèves allophones maîtrise plus ou moins l'arabe dialectal marocain qui est la langue de communication à l'école ou ailleurs et dont les enseignants se servent le plus souvent pour faire leurs explications dans la classe. Ainsi, vu la réalité linguistique de la majorité des éléments de notre échantillon, ils n'affrontent guère de difficultés en français et en mathématiques. Pour cela, la majorité des élèves allophones se trouvent en mesure de suivre le programme scolaire de leurs classes respectives concernant les cours de mathématiques et de français mais ce n'est pas le cas pour le cours d'arabe.

D'ailleurs, les comportements et pratiques linguistiques des enseignants en classe peuvent être, quant à l'intégration scolaire, une source de motivation si le répertoire linguistique des élèves allophones est pris en compte ou d'inhibition quand ce répertoire est mis à l'écart. En d'autres termes, les répertoires

linguistiques des élèves allophones constituent un capital linguistique qu'il faut bien gérer dans la salle de classe de sorte qu'il ne soit pas délaissé mais plutôt investi comme élément moteur important dans l'intégration et l'apprentissage. A cet égard, les approches plurielles des langues et des cultures apportent des solutions en matière d'enseignement des langues à des publics linguistiquement hétérogènes contrairement au modèle d'enseignement « *monolingue/monoculturel qui ne favorise pas, voire entrave, le recours au répertoire pluriel et plurilingue dans l'appropriation de la langue d'accueil* » (Peigné, 2008).

Chapitre 7 : Analyse et discussions des données du milieu familial

Introduction

Maintenant, après avoir discuté les résultats de l'enquête au milieu scolaire, le moment est venu pour nous de traiter les données que nous avons recueillies sur le terrain au moyen de l'entretien auprès des parents ou tuteurs d'élèves. Cet entretien comprend, comme nous l'avons précédemment mentionné, trois sections : la première section est celle que nous venons de discuter dans le cinquième chapitre, elle comporte les questions relatives à la trajectoire migratoire des familles ainsi que celles concernant l'instruction et la situation socio-professionnelle des parents ; la deuxième section concerne les options et réactions langagières au sein de la famille et avec l'entourage social et la troisième section s'interroge sur le lien entre la famille et l'école.

Dans le contexte de la migration, la famille migrante est d'une médiation à double sens (l'enfant vers la société d'accueil et les parents vers la société d'origine) et elle constitue ainsi « *l'unité sociale la plus petite et mieux structurée qui sert de contexte immédiat à la rencontre des langues chez l'individu* » (Lüdi et Py, 2003, p. 48). Dans ce chapitre, nous analyserons les données que nous avons collectées sur le milieu familial des élèves allophones, en particulier les langues utilisées, les réseaux et liens sociaux de la famille et le rapport que la famille et l'école entretiennent l'une avec l'autre comme deux institutions de socialisation. Nous essayerons également de corrélérer par la suite ces résultats que nous avons obtenus du milieu familial avec ceux du milieu scolaire.

7.1. Le répertoire langagier des élèves allophones

Comme la construction du répertoire langagier de l'individu dépend des langues auxquelles il est exposé dans son milieu, nous analyserons sociolinguistiquement la situation dans laquelle se construit et se développe le répertoire langagier de notre public qui est au moins bilingue avant la scolarisation : langue maternelle et la langue véhiculaire (français ou anglais). Outre ces langues en présence dans la famille, les élèves allophones s'exposent,

durant leur scolarisation et leur vie sociale, à d'autres langues qui marqueront et enrichiront leurs répertoires langagiers. Il s'agit, d'une part, de l'arabe standard comme langue de scolarisation dans laquelle les élèves doivent apprendre à lire et à écrire et, d'autre part, de la darija comme langue de communication tant dans la vie scolaire que sociale. Pour nous référer à ces deux langues (arabe standard et darija) et pour faire la distinction entre elles, nous utiliserons deux notions différentes : « langue de scolarisation » pour l'arabe standard et « langue d'accueil » pour la darija.

7.1.1. Les langues maternelles

La langue maternelle, appelée également langue native ou langue première, constitue la pierre angulaire de la formation du répertoire verbal de l'enfant. Elle forme ainsi une base essentielle pour tout apprentissage ultérieur. C'est la langue aux sons de laquelle son oreille et son cerveau se sont éduqués dès le plus jeune âge et c'est dans cette langue qu'il a appris à parler pour la première fois de sa vie. L'acquisition de la langue maternelle se fait sans aucune intervention pédagogique ou un apprentissage programmé mais plutôt grâce à une interaction spontanée avec le milieu naturel qu'est la famille.

Notre public est diversifié en matière de la langue maternelle. Dix langues sont mentionnées (français, anglais, lingala, bénin, malinké, dioula, esan, soussou, wolof et zarma). Il se peut que l'enfant dispose de deux langues acquises simultanément et de manière plus ou moins équilibrée. Ce cas est fréquent chez les enfants des immigrés récemment installés dans une société d'accueil dont la langue est différente de la leur. Il s'agit donc de deux langues maternelles et d'un bilinguisme précoce où l'appropriation des deux langues se fait naturellement en milieu bilingue.

D'après les déclarations des informateurs, sept enfants de notre échantillon ont deux langues comme langues maternelles. Dans notre cas, c'est alors un

bilinguisme maternel qui constitue un jumelage entre deux langues, où l'une est la langue maternelle des parents alors que l'autre est, le plus souvent, l'une des deux langues internationalement véhiculaires ayant le statut officiel dans leurs pays d'origine, en l'occurrence le français et l'anglais (voir tableau 18).

Dans trois cas (Adam, Daniel et Salma), les parents francophones ont choisi de transmettre, à côté de leurs propres langues maternelles, la langue française à leurs enfants en tant que langue maternelle alors que les parents anglophones de (Amanda, Ashley et Catherine) ont installé chez leurs enfants deux langues maternelles (anglais et bénin). Cependant, le cas de Leila est différent des cas précédents. Elle est issue d'un couple linguistiquement mixte et a hérité les deux différentes langues maternelles de ses deux parents : le malinké et le soussou.

| Langue maternelle de l'enfant | Pseudonymes | Fréquence | Pourcentage |
|--------------------------------------|---|------------------|--------------------|
| Anglais | Charles, Elizabeth, Favour et Omrane | 4 | 12,1 |
| Anglais et bénin | Amanda, Ashley et Catherine | 3 | 9,1 |
| Bénin | Gloria | 1 | 3,0 |
| Dioula | Amel, Aminata et Marie | 3 | 9,1 |
| Esan | Emanuel | 1 | 3,0 |
| Français | Angela, Bernadette, Blandine, David, Fadma, Ismail, Maria et Mohammed | 8 | 24,2 |
| Lingala | Abdoulaye, Barbara, Brigitte, Liza, Paul et Sophia | 6 | 18,2 |
| Lingala et français | Daniel | 1 | 3,0 |
| Malinké | Ahmed et Omar | 2 | 6,1 |
| Malinké et français | Salma | 1 | 3,0 |
| Malinké et soussou | Leila | 1 | 3,0 |
| Wolof et français | Adam | 1 | 3,0 |
| Zarma | Abdullah | 1 | 3,0 |
| Total | | 33 | 100,0 |

Tableau 18 : Langues maternelles du public

Nous constatons, dans beaucoup de cas (12), que la langue maternelle de l'enfant n'est pas celle de ses parents mais plutôt une langue internationale maîtrisée par les parents et ayant le statut officielle dans leur pays d'origine. Cela concerne, d'une part, Angela, Bernadette, Blandine, David, Fadma, Ismail, Maria et Mohammed qui ont le français comme langue maternelle et, d'autre part, Charles, Elizabeth, Favour et Omrane dont la langue maternelle est l'anglais. Les parents tiennent à ce que leurs enfants parlent français ou anglais en priorité. Ainsi, ces derniers grandissent en ne connaissant pas ou peu la langue maternelle de leurs parents. Il s'agit ici d'une tendance parentale à doter l'enfant d'une langue de communication sur le plan international. Cette tendance se concentre sur les langues internationalement véhiculaires au détriment des langues d'origine des parents. Ceux-ci justifient leur choix par le fait que ces langues sont *plus importantes* : « *Le français est plus important que le lingala, il y a pas beaucoup de gens qui parlent lingala et c'est pas dans beaucoup de pays. Moi et son père, on parle français et on veut que la fille parle bien français. Avec le français, on peut voyager et parler avec le gens... et le travail aussi* ». C'est ainsi que la mère de Bernadette répond à notre question concernant le choix de la langue maternelle de son enfant « *Pourquoi vous avez préféré le français comme langue première de votre enfant à votre propre langue maternelle ?* ». Pour Favour, elle est issue d'un couple linguistiquement mixte. Aucun de ses parents ne comprend la langue maternelle de l'autre. La langue maternelle de la mère est yoruba alors que celle du père est igbo mais tous les deux parlent anglais. C'est pour cette raison que la langue maternelle de leur fille est l'anglais et que toute leur communication passe dans cette langue.

Ces résultats démontrent le déracinement des enfants de leurs origines linguistiques, voire culturelles en les préparant à une vie future là où la famille s'installera définitivement. En effet, le processus de francisation ou d'anglicisation de l'enfant dès sa naissance constitue une anticipation du processus d'intégration de cet enfant dans la société d'installation finale avant

même d'y arriver, notamment que 82% des familles ne souhaitent ni s'installer au Maroc, ni retourner dans leurs pays mais plutôt continuer leur voyage vers des destinations spécifiques : l'Europe, les Etats-Unis ou le Canada. Cela veut dire que les familles sont en situation de transit, que leur voyage continue et qu'elles travaillent dès le début sur la future intégration de leurs enfants. D'ailleurs, nous avons questionné les enquêtés sur le plurilinguisme et sur ce qu'il représente pour eux. Tous sont d'accord que le fait de parler plusieurs langues est un avantage. Pourtant, pour la très grande majorité, le plurilinguisme n'a de valeur que si les langues qui le composent sont internationales (en particulier l'anglais ou le français) car, pour eux, ces langues facilitent la vie dans la mesure où elles augmentent les opportunités de trouver un travail, ouvrent de nouveaux horizons pour le voyage et la découverte du monde, permettent la communication partout dans le monde et élargissent le réseau de connaissance à travers la planète.

Par conséquent, nous constatons également qu'une autre catégorie de familles apparaît. Un tiers de notre population constitue des familles qui cherchent, à un moment donné, à favoriser le français ou l'anglais au détriment de la langue maternelle de l'enfant. Autrement dit, l'enfant acquiert sa langue maternelle au sein de sa famille qui tient à ce qu'il/elle maîtrise, avant sa scolarisation, une langue de communication commune (français ou anglais). Pour ce faire, les familles tendent intentionnellement à intensifier la pratique de ces langues avec leurs enfants. Par exemple, Amel, une élève ivoirienne en troisième année du primaire, dit qu'elle ne comprend pas beaucoup la langue de ses parents qui, entre eux, utilise le dioula mais le français avec leurs enfants dont le dioula est à l'origine la langue maternelle. Par ce comportement, les parents les font parler et échanger forcément en français. La mère estime que le français est plus important que le dioula et que « *ça va aider la fille dans sa vie* ».

En fait, c'est également le cas de Gloria, élève nigériane en quatrième année du primaire. Elle dit qu'elle commence à oublier sa langue maternelle « le bénin » car ses parents parlent et la font parler tout le temps en anglais. Cela concerne

également tous les autres enfants (Abdoulaye, Abdullah, Ahmed, Aminata, Barbara, Brigitte, Emanuel, Leila, Liza, Marie, Omar, Paul et Sophia) dont la langue première n'est ni le français, ni l'anglais mais plutôt une autre langue qui, avec le temps, devient dominée par l'une de ces deux langues dominantes (français ou anglais). Dans ce cas-là, ces enfants sont également en situation de bilinguisme précoce mais, cette fois-ci, l'acquisition des langues est successive.

En résumé, presque la totalité des familles concernées s'efforce à favoriser et à valoriser soit le français soit l'anglais tout en dévalorisant leurs propres langues maternelles. Les parents souhaitent ainsi garantir à leurs enfants plutôt un contact avec le monde extérieur qu'avec leurs origines. C'est dans ce monde extérieur que les familles cherchent refuge. Il convient de rappeler que seulement 18% des familles n'ont pas exprimé leur volonté de quitter le Maroc alors que la majorité cherche toujours à en partir pour aller s'installer ailleurs.

Toutefois, presque tous les enfants constituant notre échantillon sont au moins bilingues avant leur scolarisation. Au sens de Lüdi et Py (2003), nous sommes alors devant une situation de bilinguisme précoce où l'appropriation des langues se fait en milieu naturel, qu'il s'agisse d'une acquisition simultanée ou successive. Ils disposent alors d'une compétence bilingue acquise en milieu naturel avant même d'être scolarisés. Par contre, l'acquisition des langues à l'école, que cela concerne la langue de scolarisation ou celles étrangères en présence à l'école, est un processus appelé apprentissage en milieu institutionnel. Dans notre cas, l'étude de l'intégration scolaire des élèves allophones exige une analyse de leur intégration linguistique à deux niveaux : celui de la langue de scolarisation (arabe standard qui ne peut être apprise qu'en milieu institutionnel) et celui de la langue d'accueil (la darija qui peut être acquise en milieu naturel et social).

7.1.2. Les langues secondes

Dans la littérature, la notion de « langue seconde » correspond, d'une part, selon un point de vue sociolinguistique, à une langue ayant, malgré son statut de langue étrangère dans une société donnée, un statut particulier et privilégié qui la caractérise par des usages spécifiques dans cette société. (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005, p. 105). La langue seconde se distingue de la langue étrangère par un « *caractère institutionnel, social ou politique, et souvent éducatif.* » (Verdelhan-Bourgade, 2013, p. 80). A titre d'exemple, le français au Maroc est une langue qui dispose de ce statut privilégié. D'autre part, du point de vue de la linguistique et de la didactique, une langue seconde est toute langue apprise après l'acquisition de la langue maternelle. Cela concerne également la deuxième, la troisième ou la quatrième langue (Mitchell & Myles, 2004, p. 6). Selon la définition anglo-saxonne, la notion de « langue seconde » est mise en opposition avec la langue première. Par conséquent, la langue seconde de notre public allophone couvre toutes les langues qui viennent après l'acquisition de la langue maternelle (première), y compris la langue d'accueil et celle de scolarisation. Dans notre cas, nous n'utiliserons pas le concept de « langue seconde ». Nous spécifierons plutôt dans nos discussions les deux termes langue d'accueil (darija) et langue de scolarisation (arabe standard).

a) La langue d'accueil (la darija)

Généralement, l'arrivée des enfants migrants allophones dans une quelconque société d'accueil avant l'âge scolaire du primaire facilite et favorise leur intégration scolaire et donc linguistique. Quant à notre public, la plus grande majorité (20) est née au Maroc, c'est-à-dire dans leur société d'accueil. Le fait qu'un enfant est né dans une société fait automatiquement penser que l'intégration scolaire, linguistique voire sociale de l'enfant s'y fait d'une manière plus rapide par rapport à celui arrivé quelques ans après sa naissance. Dix autres enfants ont un autre lieu de naissance que le Maroc mais qui y sont arrivés avant

l'âge du primaire : ils avaient entre un an et 5 ans à leurs arrivée (voir tableau 19). Trois enfants migrants sont arrivés juste à l'âge de fréquenter l'école primaire. Il s'agit des trois filles Bernadette, Leila et Barbara qui ont intégré directement la première année de l'enseignement primaire.

| Age à l'arrivée au Maroc | Pseudonymes | Nombre |
|--------------------------|--|-----------|
| Naissance au Maroc | Abdoulaye, Abdullah, Adam, Ahmed, Amanda, Amel, Aminata, Ashley, Blandine, Catherine, Charles, David, Emanuel, Fadma, Favour, Marie, Omrane, Paul, Salma et Sophia | 20 |
| 1 an | Ismail | 1 |
| 2 ans | Daniel, Liza et Maria | 3 |
| 3 ans | Angela et Gloria | 2 |
| 4 ans | Elizabeth et Mohammed | 2 |
| 5 ans | Brigitte et Omar | 2 |
| 6 ans | Bernadette et Leila | 2 |
| 8 ans | Barbara | 1 |
| Total | | 33 |

Tableau 19 : L'âge à l'arrivée au Maroc

La majorité des élèves allophones (25) parlent plus ou moins la langue d'accueil. Il ne s'agit pas d'une bonne maîtrise de la langue pour la plupart mais plutôt une maîtrise à des degrés différents permettant, dans le meilleur des cas, une communication basique. Un directeur d'école dit à ce propos « *tous les élèves non-arabophones dans notre institution parlent darja mais ils arrivent à un moment où ils se trouvent bloqués dans la communication ; ils ne parlent pas darija à la maison, seulement à l'école, je crois* ». Il importe de souligner que ces élèves ne sont pas nouveaux arrivants mais ils sont soit nés au Maroc pour la majorité (14), soit en séjour allant d'un an (Leila) à neuf ans (Daniel). Même pour ceux dont le niveau scolaire est supérieur (la cinquième ou la sixième année

du primaire), ils rencontrent des difficultés communicationnelles concernant la langue d'accueil. Ainsi, lorsque nous avons posé notre question « *Quelle langue tu parles avec tes amis dans ton quartier ?* » à Abdoulaye qui est en sixième année, il répond qu'il ne sort pas et qu'il n'a pas d'amis dans le quartier où il habite. Il dit qu'il a des amis seulement à l'école, c'est-à-dire des camarades de classe. En effet, la famille joue un rôle crucial dans l'appropriation de la langue dans la mesure où elle permet (ou non) à l'enfant de se faire des amis dans son environnement. Dans notre cas, la majorité des parents insistent sur le fait que leurs familles ainsi que leurs enfants n'ont pas d'amis. L'enfant se trouve ainsi isolé et séparé du milieu naturel de la langue. Par conséquent, il se trouve incapable de développer des compétences langagières dans la langue d'accueil. Nous discuterons ce point en détails dans la section consacrée aux liens sociaux.

Toutefois, huit élèves ne parlent pas du tout la langue d'accueil. Il s'agit d'Amanda, Ashley, Barbara, Blandine, Charles, Emanuel, Favour et Omar. Si le cas de Barbara et Omar est justifié par le fait qu'ils venaient d'arriver au Maroc au moment de l'enquête, ce qui est étonnant est que les six autres sont nés au Maroc. A cet égard, l'enseignant de Blandine : « *elle [Blandine] est née ici [au Maroc] mais elle ne parle pas darija et elle ne comprend pas non plus, comme si elle vient d'arriver maintenant* ». A part Omar qui est en deuxième année, ces élèves viennent de débiter leur scolarité, en première année du primaire. En fait, ils vivent dès leur naissance dans un milieu familial où la langue d'accueil n'est pas pratiquée. Ils n'ont pas encore assez fréquenté leurs camarades de classe. Il s'avère que l'école constitue, pour la majorité des élèves allophones, le seul milieu naturel d'appropriation de la langue d'accueil puisque c'est le seul lieu où la famille n'interdit pas à l'enfant de se faire des liens et des connaissances. Pour la présence de la langue d'accueil en milieu familial des élèves allophones, les résultats indiquent que la majorité des parents de ces élèves (15) n'ont pas de compétences dans la langue d'accueil. En plus, dix parents ou tuteurs d'élèves déclarent qu'ils n'ont que quelques notions en darija. Cependant, seulement huit

élèves (Adam, Ahmed, Fadma, Gloria, Maria, Mohammed, Omrane et Salma) vivent dans des familles où l'un des deux parents a des compétences dans la langue d'accueil. Quant à ces derniers, il s'agit d'un parent qui parle darija alors que l'autre non.

Nous constatons, d'une part, que seulement cinq enfants (Fadma, Gloria, Maria, Omrane et Salma) pratiquent et trouvent avec qui pratiquer leur darija à la maison. D'autre part, en raison des compétences limitées ou absentes dans la langue d'accueil aussi bien chez les enfants que les parents, la moitié de notre échantillon (18 élèves) ne tentent même pas de parler cette langue chez eux. Qui plus est, dix élèves ont des comportements langagiers plus ou moins limités en darija mais sans aucune réaction pareille de la part des parents.

Une autre source d'exposition à la darija apparaît dans les chansons. A cet égard, seulement quatre enfants (Ahmed, Elizabeth, Maria et Salma) écoutent de la musique arabophone en darija

b) La langue de scolarisation (arabe standard)

Contrairement à la darija dont l'acquisition est possible en milieu naturel, l'appropriation de l'arabe standard ne peut être atteinte qu'en milieu institutionnel. Pour cela, la totalité des informateurs n'ont pas de connaissance en arabe standard. De plus, la très grande majorité d'entre eux (29) ne distinguent pas l'arabe standard de la darija et se montrent surpris quand nous leur demandons de préciser exactement quel arabe parlent leurs enfants : l'arabe de scolarisation (standard) ou l'arabe marocain de communication (darija). En effet, seulement quatre parents sont conscients de la différence entre les deux langues et distinguent « *l'arabe de l'école* » de la darija. Cela ne signifie pas nécessairement qu'ils maîtrisent l'arabe, que ce soit standard ou darija. Il s'agit des parents de Daniel, Elizabeth, Maria et Mohammed.

Nous venons de voir dans le chapitre précédent comment les élèves allophones rencontrent des difficultés concernant l'arabe de scolarisation. Nous avons constaté que la majorité des élèves allophones constituant notre échantillon n'a pas eu de contact avec la langue arabe avant de fréquenter l'école primaire. Pourtant, 33,3% ont suivi des cours de préscolaire dans des dispositifs bilingues (arabe/français) gérés par des associatifs. Il est question de douze élèves : Abdullah, Amel, Angela, Blandine, Catherine, David, Elizabeth, Fadma, Ismaïl, Liza, Maria et Omar. En effet, les enseignants des classes ordinaires de l'école primaire expliquent, comme nous l'avons discuté dans le chapitre précédent, que ce type d'apprentissage a été très utile pour beaucoup et il les a aidés à intégrer plus ou moins facilement leur première classe à l'école primaire. Pourtant, certains (Blandine, Catherine, Ismaïl et Omar) rencontrent toujours quelques difficultés au niveau de la langue arabe que ce soit à l'écrit ou à l'oral, à l'expression ou à la compréhension. D'autres élèves sont contents de leur apprentissage de l'arabe et tentent, comme Maria et Mohammed le font, d'expliquer à leurs parents que l'arabe de l'école est différent de celui que l'on parle dans la rue. Ici, nous tentons de vérifier si cette langue est présente au milieu familial, en particulier dans les médias ou même dans le soutien que les parents apportent à leurs enfants dans les devoirs et révisions scolaires.

D'une part, quant à l'aide parentale apportée à l'enfant dans des tâches relatives à ses apprentissages d' (ou en) arabe, aucun informateur ne déclare qu'il fournit une assistance pédagogique à domicile pour la langue arabe. En revanche, ils les aident dans les autres matières : le français et les mathématiques pour les parents francophones et uniquement les mathématiques pour ceux anglophones. « *Tout sauf l'arabe* » c'est ainsi que le père de Liza répond à notre question « *Dans quelles matières vous aidez votre enfant ?* ». Il mérite d'être signalé que cinq élèves ne peuvent aucunement être pédagogiquement assistés à domicile car leurs parents ne savent ni lire, ni écrire. Il est question d'Amel, Aminata, Favour, Marie et Paul qui sont totalement privés du soutien et du suivi de la famille dans

leurs apprentissages. Nous constatons que l'arabe ne fait donc pas l'objet d'un soutien parental et que cette langue est carrément exclue du champ familial car elle n'est jamais accessible aux parents.

Nous avons interrogé les informateurs à propos de leur motivation pour amener leurs enfants dans un dispositif de renforcement linguistique pour la langue arabe. Trois mères (celles de Daniel, Maria et Salma) disent que leurs enfants en avaient besoin et que « *c'est trop tard* » maintenant car les enfants suivent déjà bien les cours et apprennent bien. Quant au reste des informateurs, tous se sont déclarés motivés et intéressés. Pourtant, une fois nous leurs avons interrogé s'ils accepteraient que leurs enfants passent une période d'accueil d'un an au moins pour l'apprentissage de la langue avant d'intégrer la classe ordinaire, seuls les parents/tuteurs d'Ahmed, Barbara, Omar et Sophia se sont déclarés prêts à le faire alors que les autres, ne voulant pas que leurs enfants perdent un an de scolarité, se sont rétractés. Ces derniers préfèrent d'autres méthodes à suivre comme donner des cours de soutien en parallèle avec l'école ou avoir des écoles francophones ou anglophones pour accueillir les enfants de la population migrante. En fait, avec cette proposition d'avoir des écoles non-arabophones, ils confirment qu'ils n'ont pas besoin de la langue arabe et que leur séjour reste toujours de transit. A ce propos, la mère de Favour dit que la langue arabe n'a pas d'utilité sauf dans les pays arabophones. Ainsi, ces pays ne sont pas ceux où elle rêve vivre. Pour elle, elle désire que son enfant fasse l'école en anglais ou au moins en français car, selon elle, ce sont les langues avec lesquelles l'on peut communiquer n'importe où.

D'autre part, nous avons relié l'arabe standard aux médias car nous considérons que l'usage langagier y est le plus souvent soutenu, en particulier dans la télévision et la radio. Nous avons voulu savoir si les élèves allophones avaient chez eux un contact avec l'arabe standard. En effet, parmi 22 élèves ayant un poste de télévision à la maison, seuls trois passent un moment à regarder la télévision arabophone, et ce alternativement avec celles francophone et/ou

anglophone. Il s'agit ici d'Ahmed, Amel et Elizabeth. Finalement, si l'exposition à la langue arabe devant la télévision est quasiment absente chez notre échantillon, elle l'est totalement via la radio.

c) Les autres langues dans les répertoires

Outre la/les langue(s) maternelle(s), la langue d'accueil ainsi que celle de scolarisation, les élèves allophones se trouvent en contact avec d'autres langues. Comme nous le savons, l'apprentissage du français au Maroc commence tôt à l'école primaire. Par conséquent, les élèves dont l'arrière-plan linguistique est anglophone ont un contact avec la langue française qui enrichit leur répertoire linguistique. Ainsi, les élèves anglophones Catherine, Elizabeth, Emanuel et Omrane maîtrisent plus ou moins le français grâce à un apprentissage bilingue (arabe et français) dans des dispositifs du préscolaire gérés par des associations. De même, la présence de l'espagnol dans le nord marocain a offert la possibilité à Favour d'apprendre cette langue pendant un séjour antérieur à Tanger. Il importe aussi de souligner l'apprentissage de l'amazigh au sein de l'école primaire dans la mesure où cette langue aurait éventuellement sa place dans les répertoires verbaux des élèves migrants.

Pour résumer, les individus de notre échantillon sont au moins bilingues jusqu'au moment de la réalisation de l'enquête. Ainsi, quatorze ont des répertoires verbaux bilingues alors que dix-neuf sont plurilingues (seize parlent trois langues et trois parlent quatre langues). Le tableau 20 présente un récapitulatif de la situation linguistique de chacun des individus de l'échantillon.

| N° | Pseudo | Langue(s) maternelle(s) | Langue(s) seconde(s) | Nombre de langues |
|----|------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------|
| 1 | Abdoulaye | Lingala | Français et darija | 3 |
| 2 | Abdullah | Zarma | Français et darija | 3 |
| 3 | Adam | Wolof et français | Darija | 3 |
| 4 | Ahmed | Malinké | Français et darija | 3 |
| 5 | Amanda | Anglais et bénin | | 2 |
| 6 | Amel | Dioula | Français et darija | 3 |
| 7 | Aminata | Dioula | Français et darija | 3 |
| 8 | Angela | Français | Darija | 2 |
| 9 | Ashley | Anglais et bénin | | 2 |
| 10 | Barbara | Lingala | Français | 2 |
| 11 | Bernadette | Français | Darija | 2 |
| 12 | Blandine | Français | Darija | 2 |
| 13 | Brigitte | Lingala | Français et darija | 3 |
| 14 | Catherine | Anglais et bénin | Français et darija | 4 |
| 15 | Charles | Anglais | Darija | 2 |
| 16 | Daniel | Lingala et français | Darija | 3 |
| 17 | David | Français | Darija | 2 |
| 18 | Elizabeth | Anglais | Français et darija | 3 |
| 19 | Emanuel | Esan | Anglais, français et darija | 4 |
| 20 | Fadma | Français | Darija | 2 |
| 21 | Favour | Anglais | Espagnol | 2 |
| 22 | Gloria | Bénin | Anglais et darija | 3 |
| 23 | Ismail | Français | Darija | 2 |
| 24 | Leila | Malinké et soussou | Français et darija | 4 |
| 25 | Liza | Lingala | Français et darija | 3 |
| 26 | Maria | Français | Darija | 2 |
| 27 | Marie | Dioula | Français et darija | 3 |
| 28 | Mohammed | Français | Darija | 2 |
| 29 | Omar | Malinké | Français | 2 |
| 30 | Omrane | Anglais | Français et darija | 3 |
| 31 | Paul | Lingala | Français et darija | 3 |
| 32 | Salma | Malinké et français | Darija | 3 |
| 33 | Sophia | Lingala | Français et darija | 3 |

Tableau 20 : Langues constituant les répertoires verbaux de l'échantillon

7.2. Les langues utilisées en famille

Après avoir discuté la construction et le développement des répertoires langagiers du public concerné, l'analyse des pratiques linguistiques dans les différentes situations en contexte familial est la tâche qui nous attend dans les lignes qui suivent. Nous cherchons par l'analyse de l'usage des langues à domicile à comprendre l'implication et la contribution de la famille à l'intégration de son enfant dans la société d'accueil, en particulier aux niveaux scolaire et linguistique. Pour ce faire, nous avons consacré un nombre de questions dans notre enquête.

La première question concernant les langues que la famille utilise est formulée d'une manière générale : « *Quelle est la langue que la famille utilise à domicile ?* ». Nous constatons d'après les réponses des informateurs que certaines langues maternelles propres aussi bien aux parents qu'aux enfants ont totalement disparu du champ de la pratique linguistique des familles en faveur des deux langues internationales : l'anglais et le français. Il s'agit de sept langues (Abidji, Esan, Igbo, Soussou Tshiluba, Wolof et Yoruba) dont trois (Esan, Soussou, Wolof) sont véritablement les langues maternelles de certains enfants. D'autres langues (Bénin, Dioula, Lingala et Malinké) connaissent une réduction d'usage en termes de nombre de familles qui préservent et pratiquent toujours la langue maternelle dans la sphère familiale, seule ou en alternance avec l'anglais ou le français. En d'autres termes, indépendamment des familles dont les enfants ont à l'origine l'anglais ou le français comme langue maternelle, seules six familles préservent l'usage de la langue maternelle de l'enfant. Ainsi, les langues pratiquées seules dans le milieu familial sont Dioula (dans deux familles), Lingala (dans une famille), Malinké (dans deux familles) et Zarma (dans une famille). Pourtant, trois familles font un usage simultané de la langue d'origine avec une langue internationalement véhiculaire : Anglais et Benin, Français et Dioula, Français et Malinké. (voir tableau 21).

| Langue utilisée à domicile | Fréquence | Pourcentage |
|-----------------------------------|------------------|--------------------|
| Anglais | 8 | 22,2 |
| Anglais et benin | 1 | 2,8 |
| Dioula | 2 | 5,6 |
| Français | 16 | 44,4 |
| Français et dioula | 1 | 2,8 |
| Français et malinké | 1 | 2,8 |
| Info. indisponible | 3 | 8,3 |
| Lingala | 1 | 2,8 |
| Malinké | 2 | 5,6 |
| Zarma | 1 | 2,8 |
| Total | 36 | 100,0 |

Tableau 21 : Langues utilisées à domicile

En effet, les langues d'origine sont dominées et, selon la volonté des parents, cèdent totalement ou partiellement la place soit à l'anglais, soit au français. Cela est visiblement remarquable sur les comportements et choix linguistiques de la majorité des familles. Nous constatons que l'usage du français en famille concerne la moitié des familles (18) dont seize n'ont aucune autre référence linguistique que le français. Il en est de même pour l'anglais que huit familles utilisent comme le seul code linguistique à la maison (voir tableau 21).

En ce qui concerne la langue que l'enfant utilise avec ses parents pour parler de ce qui se passe à l'école quand il/elle rentre à la maison, le tableau suivant

montre bien les langues que notre échantillon utilise une fois rentrer à la maison. Selon le tableau 22, le français conserve la très grande majorité des cas (22), puis l'anglais (9). Nous constatons également qu'il y a une présence timide des autres langues maternelles des enfants : cinq cas de coprésence avec l'anglais ou le français et deux cas d'usage de la langue maternelle toute seule. Aucun cas d'usage de la langue d'accueil n'est enregistré dans ce cadre. Ainsi, les langues utilisées dans ce contexte correspondent à celles en usage dans la communication enfant/parent où le français et l'anglais sont privilégiés alors que les autres langues ont peu de marge dans cette communication familiale.

| Langue(s) pour parler de l'école | Fréquence | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Anglais | 8 | 22,2 |
| Anglais et benin | 1 | 2,8 |
| Français | 18 | 50,0 |
| Français et dioula | 2 | 5,6 |
| Français et lingala | 1 | 2,8 |
| Français et zarma | 1 | 2,8 |
| Info indisponible | 3 | 8,3 |
| Malinké | 2 | 5,6 |
| Total | 36 | 100,0 |

Tableau 22 : Langue utilisée pour parler de ce qui se passe à l'école

Cependant, contrairement à ce qui se passe dans la communication de type parent/enfant, nous remarquons que la langue d'accueil apparaît dans la communication de l'enfant avec ses frères et sœurs. Comme le montre le tableau 23, cette langue est conjointement utilisée avec le français ou l'anglais quand les

enfants communiquent entre eux. Il s'agit ici d'un quart de la totalité de l'échantillon.

| Langue(s) que les enfants parlent entre eux | Fréquence | Pourcentage |
|--|------------------|--------------------|
| Anglais | 7 | 19,4 |
| Anglais et benin | 1 | 2,8 |
| Anglais et darija | 1 | 2,8 |
| Français | 12 | 33,3 |
| Français et darija | 8 | 22,2 |
| Français et lingala | 1 | 2,8 |
| Français et zarma | 1 | 2,8 |
| Info indisponible | 3 | 8,3 |
| Malinké | 2 | 5,6 |
| Total | 36 | 100,0 |

Tableau 23 : Langues que les enfants parlent entre eux

Nous avons interrogé les informateurs s'ils / elles aident leurs enfants à faire les devoirs et les révisions à domicile. Dans l'affirmative, dans quelles matières cette aide est apportée et en quelle langue se font les explications ?

Les devoirs et révisions font l'objet d'un suivi par la majorité des familles (28). Toutefois, cinq élèves (Amel, Aminata, Favour, Marie et Paul) ne bénéficient pas d'un tel soutien pour des raisons relatives à l'instruction parentale. Quant aux matières dans lesquelles la famille aide l'enfant, il s'agit généralement des mathématiques et du français. Les familles francophones apportent de l'aide à

leurs enfants dans ces deux matières alors que celles anglophones se limitent, pour des raisons linguistiques, à aider uniquement dans les mathématiques.

Etant donné que les familles se divisent linguistiquement en deux ensembles (l'un est francophone et l'autre anglophone), nous constatons que celles-ci adoptent majoritairement leur langue véhiculaire (français ou anglais) dans les explications. Cela signifie que les francophones aident leurs enfants dans les mathématiques et le français et que cette aide se fait en français. De même, les anglophones assistent leurs enfants dans des tâches relatives aux mathématiques mais en anglais.

Dans ce contexte, nous constatons également que le français est utilisé en alternance avec une autre langue dans trois cas : darija, malinké et zarma. Un seul cas où la langue d'accueil est utilisée en famille. Il s'agit de Salma qui reçoit des explications bilingues (français/darija) quand une aide pédagogique lui est fournie à domicile par la famille. Les familles d'Abdullah et Ahmed maintiennent, quand elles viennent en aide à leurs enfants, l'usage de la langue maternelle (malinké et zarma respectivement) à côté du français.

7.3. Le réseau social et la communication

Au cours du vingtième siècle, la notion de réseau social s'est développée dans le champ de l'anthropologie puis dans celui de la sociologie pour décrire la formation et le fonctionnement des relations interpersonnelles dans la société. La formation du réseau social de l'individu dépend de différents liens sociaux, y compris le lien d'amitié et celui de connaissance.

En réponse à notre interrogation sur les relations que notre public noue dans la société, la très grande majorité des informateurs (63,9%) affirme ne pas avoir d'amis. Il est à souligner que 41,7% du public enquêté répondent à la question « *Avez-vous des ami(e)s marocain(e)s ?* » avec un non catégorique alors que 22,2% répondent que non en précisant qu'il s'agit *juste des voisins et des connaissances*. Seules dix réponses positive ont été enregistrées à ce propos. Il s'agit ici de dix familles migrantes ayant des liens d'amitié dans la société

marocaine. Ce sont les familles d'Abdullah, Ahmed, Elizabeth, Fadma, Gloria, Leila, Liza, Maria, Mohammed et Salma. Toutefois, seules quatre de ces familles (celles d'Ahmed, Elizabeth, Gloria et Salma) utilisent la langue d'accueil seule dans leur communication avec leurs amis marocains alors que cinq (les familles d'Abdullah, Fadma, Leila, Maria et Mohammed) utilisent un mélange entre le français et la darija. Pourtant, les parents de Liza communiquent toujours en français.

Quant aux autres familles, la partie francophone des enquêtés affirme l'usage du français au quotidien avec tout le monde alors que les anglophones recourent à un mélange d'anglais avec peu de darija et peu de français pour communiquer avec les marocains.

Nous avons également interrogé les parents/tuteurs d'élèves si leurs enfants ont des amis marocains. Les réponses viennent négativement pour la plupart et positivement pour dix élèves : Abdullah, Amel, Aminata, Elizabeth, Fadma, Leila, Liza, Maria, Marie et Omar. D'ailleurs, comme le montre le tableau en bas, les vingt-six réponses négatives se partagent entre un « *non* » catégorique (9 réponses) et un « *non* » avec un « *mais* » expliquant que le lien d'amitié des enfants ne dépasse pas les camarades de classe (17 réponses). Néanmoins, la manière dont les parents répondent avec un « *non* » traduit une satisfaction de la situation. Cela signifie que la majorité des parents n'a pas envie que les enfants se fassent des amis dans la société marocaine ou plutôt ils ne veulent pas que leurs enfants s'y enracinent. Qui plus est, la réponse de la mère d'Angela et Ismail à ce propos est plus explicite et plus franche « *je veux pas, c'est mieux comme ça* ».

Quant aux enfants qui se sont fait des amis marocains, nous constatons que l'échange de visites à domicile est absent entre eux et leurs amis. Seule Elizabeth va chez ses amies marocaines mais ne les reçoit pas chez elle.

| L'élève, a-t-il des ami(e)s marocain(e)s ? | Fréquence | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Non | 9 | 25% |
| Non, mais des camarades de classe | 17 | 47,2% |
| Oui | 10 | 27,8% |
| Total | 36 | 100,0 |

Tableau 24 : lien d'amitié de l'élève allophone

Comme nous l'avons déjà mentionné, la majorité des élèves allophones maîtrise la langue d'accueil à des degrés différents. Par conséquent, c'est la langue privilégiée dans leur communication que ce soit avec les amis ou avec leurs camarades de classe. A ce propos, les constats viennent renforcer ce que nous avons discuté dans le chapitre précédent : La majorité des élèves allophones (24) communiquent uniquement dans la langue d'accueil, certains (5) alternent cette langue avec le français ou l'anglais pour combler les lacunes communicationnelles et d'autres (4) n'ont même pas un minimum de compétences dans la langue d'accueil et, puisque anglophones, tentent de communiquer en anglais. Il faut souligner que les quatre derniers sont nés au Maroc. Il s'agit d'Amanda, Ashley, Charles et Favour.

7.4. Le lien entre la famille et l'institution scolaire

D'abord, il faut mentionner que presque tous les élèves de notre échantillon n'ont pas été scolarisés ailleurs. Cela signifie que l'école marocaine est la première institution scolaire qu'ils fréquentent. Cela concerne plutôt les élèves ayant un autre lieu de naissance que le Maroc à l'exception de trois élèves qui ont été antérieurement scolarisés dans leur pays d'origine : Barbara était en troisième année du primaire, Leila a passé la première année et Omar a fait le préscolaire. Pour cela, les parents/tuteurs de Barbara et Leila ne sont pas satisfaits du

positionnement de leurs enfants en première année du primaire. Pour la tante de Barbara, il fallait que l'enfant soit au mois positionnée en troisième année car l'enfant a déjà été scolarisé et avait déjà neuf ans à ce moment-là mais, selon elle, c'est logique à cause des difficultés de la langue. La mère de Leila réclame, elle aussi, pour sa fille un positionnement en deuxième année.

D'une part, le contact entre les enseignants et les parents de leurs élèves est quasiment absent si l'on exclut les initiatives des enseignants d'Abdullah, Emanuel et Omar. Dans le cas d'Abdullah et Emanuel, les enseignants contactent les parents pour discuter les comportements de leurs enfants en classe. L'enseignante d'Omar discute les apprentissages de son élève avec sa mère. Pour le reste des élèves allophones, aucun contact de type enseignants et parents n'est établi. De leur part, certains parents prennent l'initiative de contacter les enseignants de leurs enfants dans le cadre d'un suivi familial de la progression de l'enfant. Il s'agit de sept élèves allophones : Ahmed, Angela, Barbara, Emanuel, Ismaïl, Leila et Sophia. Le père de Favour exprime sa volonté d'établir une communication avec l'enseignante de sa fille mais, pour lui, ce n'est pas possible à cause des difficultés linguistiques « *I hope, but it's difficult, I speak english but they don't* ». D'autre part, quant au contact que la direction de l'institution scolaire entame avec les familles, les parents d'Abdoulaye, Barbara, Elizabeth et Sophia confirment l'existence de ce type de contact de la part des directeurs d'écoles.

D'une manière générale, les canaux de communication entre, d'une part les familles des élèves allophones et, d'autre part, les enseignants et directeurs d'écoles sont très faibles. A cet égard, les directeurs d'écoles affirment qu'ils ne voient les parents que lors de l'inscription ou la réinscription de leurs enfants à l'école au début de l'année. Ils soulignent également les difficultés linguistiques qu'affrontent les parents pour assurer la communication, en particulier les anglophones. Pour cela, les directeurs apprécient le travail de médiation que les

associations assurent entre la population migrante et les autorités et institutions éducatives.

Conclusion

Sans doute, la famille joue un rôle déterminant dans l'intégration linguistique, scolaire, voire sociale de son enfant. Si la famille peut (ou veut) s'intégrer dans une société, elle fera son mieux pour que son enfant lui aussi s'y intègre. Elle doit veiller à ce que son enfant s'approprie la langue et la culture de la société d'accueil et à ce qu'il se construise un réseau social avec des liens d'amitié et de connaissance dans la société d'accueil. Elle est censée également maintenir un contact régulier avec l'école de son enfant. Dans notre cas, les parents ne sont pas intégrés ou plutôt ils ne le veulent pas. Ils s'efforcent à favoriser et à valoriser pour leurs enfants soit le français soit l'anglais, même au détriment des langues d'origine, mais souhaitent en outre que leurs enfants reçoivent une éducation dans l'une de ces deux langues au lieu de la langue arabe comme s'ils veulent préparer leurs enfants à une éventuelle intégration ailleurs. Conformément à la volonté parentale, les enfants de migrants sont également privés de toute construction de réseaux sociaux dans la société marocaine. En plus, le rapport ou contact entre la famille et l'école est quasiment absent. Enfin, toutes ces pratiques traduisent concrètement le sentiment de transit que la grande majorité des familles n'hésite pas à exprimer, même si ce transit dure des années.

Chapitre 8 : Vérification des hypothèses

Introduction

Notre étude, dont l'objectif est, d'une part, de répondre à la question « Comment réussir l'intégration scolaire des élèves allophones et quels sont les facteurs et acteurs qui peuvent garantir cette réussite ? » et, d'autre part, de formuler des propositions qui contribuent à améliorer l'accueil et l'intégration scolaires de ces élèves, porte sur les défis et enjeux sociolinguistiques et didactiques de la scolarisation des élèves allophones, en particulier ceux liés à l'apprentissage/acquisition des langues présentes au milieu scolaire. Elle constitue donc une articulation entre les deux disciplines : la sociolinguistique migratoire et la didactique des langues. Au niveau sociolinguistique, elle se sert des outils de la sociolinguistique dans la collecte des données (questionnaire et entretien) et procède à analyser les parcours migratoires et les situations sociolinguistiques des familles de ces élèves ainsi que les parcours scolaires des élèves eux-mêmes. Cela veut dire que l'enquête a été menée sur deux terrains différents : le milieu social et le milieu scolaire. En ce qui concerne l'aspect didactique et sur la base des résultats de l'analyse de deux contextes scolaire et social des élèves, elle mène une réflexion sur les contributions que peuvent apporter les approches sociodidactiques à cet égard, notamment la didactique du plurilinguisme, le socioconstructivisme et les approches plurielles des langues et des cultures.

Notre hypothèse directrice concerne l'intégration linguistique à double voie. Elle dit que la réussite de l'intégration scolaire des élèves allophones au Maroc dépendrait à la fois de la maîtrise de la langue de scolarisation (l'arabe standard) et de l'appropriation de la langue de communication (la darija). D'autres hypothèses en découlent et s'articulent autour des axes suivants :

- L'impact du projet migratoire sur l'intégration scolaire des élèves allophones,
- La performance des élèves allophones dans les différentes disciplines,
- L'absence du dispositif d'accueil et d'intégration,

- Le rôle des pratiques enseignantes dans l'intégration scolaire.

Dans ce chapitre, nous élaborerons une synthèse des principaux résultats qui nous permettront de vérifier nos hypothèses de départ en croisant les données des deux chapitres précédents (données sociales et données scolaires).

8.1. Une intégration linguistique à double voie

Nous avons émis notre hypothèse directrice selon laquelle la réussite de l'intégration scolaire des élèves allophones passerait par une intégration linguistique à double voie : la maîtrise de la langue de scolarisation (l'arabe standard) et l'appropriation de la langue de communication (la darija). Dans cette partie du chapitre, nous essayerons de discuter et de croiser les résultats afin de parvenir à la vérification de cette hypothèse.

Comme le démontrent les résultats, les élèves allophones sont au moins bilingues avant la fréquentation de l'école. Malgré les difficultés qu'ils rencontrent avec l'arabe standard, une grande partie d'entre eux connaît plus ou moins la darija. Dans l'enseignement de la langue arabe, nous pouvons distinguer deux types de cours que les enseignants d'arabe adoptent : cours monolingue où l'enseignant utilise soit l'arabe standard, soit la darija dans ses explications et cours plurilingue où des traductions sont fréquentes entre l'arabe standard, la darija, le français et (parfois) l'anglais. Faire un cours unilingue devant un public linguistiquement hétérogène rend encore plus difficile l'apprentissage. Par contre, le niveau de difficultés se réduit pleinement quand l'enseignant fait appel à des variétés linguistiques ou langues accessibles aux élèves allophones. Plus les enseignants prennent en compte le répertoire pluriel, plus ils développent des stratégies en classe favorisant l'insertion des nouveaux arrivants et leur appropriation de la langue d'accueil (Peigné, 2008).

Quant aux réactions linguistiques des élèves allophones en classe, il est à souligner, d'une part, que la tolérance linguistique de l'enseignant joue un rôle important dans la détermination de ces réactions. Ainsi, il est à constater que le

cours monolingue pousse l'élève allophone à réagir impérativement dans la même langue utilisée par l'enseignant. Cela peut constituer un élément retardateur, voire une source d'inhibition pour l'apprentissage notamment quand les compétences de l'élève dans la langue imposée en classe ne sont pas ou peu développées. Pourtant, dès que les enseignants alternent entre le standard et la darija, les élèves font de même. Toutefois, plus le cours est plurilingue plus les réactions des élèves sont linguistiquement diversifiées. Ce sont donc les pratiques et stratégies linguistiques adoptées par l'enseignant qui peuvent motiver ou inhiber l'apprentissage chez les élèves allophones. Le comportement linguistique adopté par l'enseignant peut d'une manière ou d'une autre être un élément de motivation s'il prend en compte le répertoire linguistique de l'élève allophone mais aussi un inhibiteur d'apprentissage chez ce dernier quand des barrières linguistiques viennent s'appliquer. Enfin, certains enseignants d'arabe accordent à leurs élèves allophones une certaine marge de manœuvre pour mobiliser leurs répertoires plurilingues. D'autre part, comme la majorité des élèves allophones maîtrise plus ou moins la darija, c'est donc la langue privilégiée dans la communication avec les pairs marocains.

En effet, grâce à l'arrière-plan linguistique francophone de la majorité de l'échantillon, mais aussi à l'accumulation de connaissances et l'apprentissage antérieur du français chez certains individus anglophones, les enseignants de français rencontrent, pour se faire comprendre, moins de difficultés que les enseignants d'arabe. Par conséquent, la grande majorité des élèves allophones comprend les consignes de classe ainsi que les explications de l'enseignant dans les cours de français. Toutefois, la majorité des enseignants de français adopte une attitude plurilingue en classe afin de renforcer la compréhension chez leurs élèves. Ainsi, c'est dans les cours plurilingues qu'apparaissent les réactions linguistiques les plus diversifiées chez les élèves allophones.

Dans les cours de mathématiques, un nombre limité d'élève comprend lorsque l'enseignant fait l'explication du cours en arabe standard. Cependant, le niveau

de compréhension augmente et celui des difficultés se réduit chez les élèves allophones avec l'introduction de la darija dans les explications de l'enseignant. Cette relation inverse continue toutefois à se renforcer davantage quand l'enseignant se réfère à la langue française. Si l'enseignant utilise la darija, il remplit ainsi les lacunes susceptibles de résulter de l'usage de l'arabe standard. Il en est de même pour le français par rapport à la darija. C'est alors un processus de compensation pour la compréhension chez les élèves en général mais les élèves allophones en particulier.

Il est néanmoins à noter que, d'une part, à cause du monolinguisme en classe, certaines opportunités d'investissement du capital linguistique propre aux enseignants échappent et d'autres ne sont pas bien exploitées. Certains enseignants insistent à utiliser une langue inaccessible à leurs élèves allophones alors qu'ils –les enseignants- en maîtrisent une autre accessible. Ils laissent ainsi échapper la chance qui s'offre à eux d'investir dans leur propre capital linguistique. D'autre part, des élèves ayant des difficultés à comprendre l'arabe standard et/ou la darija tirent profit des techniques de traductions interlangues adoptées par leurs enseignants, et ce grâce au bi/plurilinguisme. Par ailleurs, il faut souligner que ces mesures de traduction ne peuvent pas ou peu couvrir tous les élèves allophones, particulièrement quand il s'agit des élèves anglophones n'ayant pas ou peu de connaissance en arabe et en français. Cela est dû également à un modeste niveau de connaissances et de compétences dont disposent les enseignants en anglais.

Pour les enseignants d'arabe, certains élèves allophones disposent d'un niveau de compétences linguistiques plus ou moins compatible avec leur niveau scolaire alors que la majorité n'est pas en mesure de suivre le programme pédagogique d'arabe dans la classe ordinaire en raison des compétences linguistiques minimales en arabe standard. Les élèves incapables de suivre le programme pédagogique d'arabe pour des raisons linguistiques se répartissent sur tous les niveaux du primaire, soit de la première année jusqu'à la sixième.

Toutefois, la très grande majorité de ces élèves est, selon les enseignants de français, capable de suivre le contenu du programme pédagogique de sa classe ordinaire. Ils considèrent que certains élèves sont en difficulté. Cela ne signifie pas que leur niveau linguistique est incompatible avec le programme pédagogique de leurs niveaux scolaires actuels, notamment que le français n'est pas la langue de l'école au Maroc mais plutôt une langue étrangère enseignée à l'école. Il est probablement possible qu'il s'agisse plutôt des difficultés scolaires auxquelles beaucoup d'élèves étrangers ou marocains peuvent être exposés et non pas des difficultés relatives à l'intégration scolaire et/ou à l'incompatibilité des compétences linguistiques de l'élève allophone avec son niveau scolaire.

Quant aux mathématiques, les enseignants trouvent que la majorité des élèves allophones a des compétences linguistiques leur permettant d'assimiler et de suivre le contenu du programme pédagogique de leur classe ordinaire. En revanche, certains élèves, principalement de la première année, sont considérés par leurs enseignants comme incapables de suivre le programme, et ce à cause de leurs compétences linguistiques réduites ou absentes que ce soit en arabe standard et/ou dialectal ou en français.

Dans les lignes précédentes, nous avons vu quels comportements linguistiques est adopté en classe tant par les enseignants que par leurs élèves allophones et quelles langues s'y imposent à travers les explications de l'enseignant et ses interactions avec ses élèves. Les enseignants d'arabe, qui utilisent bien évidemment l'arabe standard et la darija dans leurs cours, considèrent que le niveau linguistique de la majorité des élèves allophones en arabe standard comme langue de scolarisation ne leur permet pas d'intégrer leurs classes actuelles et que leurs compétences en darija restent insuffisantes pour réussir la compréhension et la communication. Cela concerne tous les niveaux du primaire. Quant aux enseignants des mathématiques, ils se heurtent à la même réalité sauf que, pour eux, le problème s'aggrave principalement dans les premières années du primaire. Les enseignants d'arabe et de mathématiques

affirment que cette catégorie d'élèves a véritablement besoin d'un renforcement linguistique dans les deux langues : arabe standard (langue de scolarisation) et darija (langue de communication). Pour eux, l'intégration scolaire ne peut avoir lieu sans passer préalablement par une intégration linguistique car à l'école on apprend par la langue et on communique grâce à la langue. Il faut également prendre en compte les abandons scolaires dus aux difficultés linguistiques. De ce fait, il s'avère donc évident que la double approbation linguistique est une exigence pour l'intégration scolaire. Nous pouvons dire que la maîtrise de la langue de scolarisation (l'arabe standard) et l'appropriation de la langue de communication (la darija) constituent une condition sine qua non pour la réussite de l'intégration scolaire des élèves allophones. Ainsi, notre hypothèse directrice est validée.

8.2. L'impact du projet migratoire sur l'intégration scolaire des élèves allophones

Les résultats obtenus indiquent qu'il y a une diversité linguistique assez riche au sein des familles migrantes, que l'enfant migrant est généralement exposé dès le plus jeune âge à plus d'une langue et qu'il maîtrise au moins deux langues dès la petite enfance : sa langue d'origine et une langue internationale (anglais ou français). Cela signifie qu'il s'agit d'une situation de bi ou plurilinguisme précoce. Toutefois, avec le temps, ce bilinguisme devient déséquilibré dans la mesure où la langue maternelle ou d'origine devient dominée en raison de la volonté des parents de renforcer la langue internationale chez leur enfant. Le français et l'anglais restent les langues les plus utilisées au sein des familles, seules ou conjointement avec la langue maternelle. Qui plus est, certains parents ont décidé dès le début de ne pas transmettre leurs propres langues maternelles à leurs enfants. Par conséquent, ils ont directement opté soit pour le français, soit pour l'anglais comme langue maternelle de leurs enfants, et ce en fonction de l'arrière-plan linguistique de la famille. Dans tous les cas, les parents francophones favorisent le français et ceux anglophones valorisent l'anglais au

détriment des langues d'origine. A ce propos, sept langues d'origine (abidji, esan, igbo, soussou, tshiluba, wolof et yoruba) ont totalement disparu de la pratique en famille et sont ainsi mortes au moins chez les enfants concernés par l'étude. C'est ainsi qu'avec chaque vague de migration ces langues perdent leurs locuteurs potentiels.

En résumé, presque la totalité des familles concernées s'efforce à favoriser et à valoriser soit le français soit l'anglais tout en dévalorisant leurs propres langues maternelles. Les parents souhaitent ainsi garantir à leurs enfants plutôt un contact avec le monde extérieur qu'avec leurs origines. C'est dans ce monde extérieur que les familles cherchent refuge. Il convient de rappeler que la majorité des familles a exprimé une volonté de quitter le Maroc pour aller s'installer ailleurs. Ici, il s'agit à la fois d'un déracinement des origines et d'une résistance contre l'enracinement dans la société actuelle d'accueil. Les résultats démontrent, d'une part, le déracinement des enfants de leurs origines linguistiques, voire culturelles en les préparant à une vie future là où la famille s'installera définitivement. En effet, le processus de francisation ou d'anglicisation de l'enfant dès sa naissance constitue une anticipation du processus d'intégration de cet enfant dans la société d'installation finale avant même d'y arriver, notamment que 82% des familles ne souhaitent ni s'installer au Maroc, ni retourner dans leurs pays mais plutôt continuer leur voyage vers des destinations spécifiques : l'Europe, les Etats-Unis ou le Canada. Cela veut dire que les familles sont en situation de transit et qu'elles travaillent dès le début sur la future intégration de leurs enfants. D'autre part, beaucoup de parents migrants préfèrent, s'ils ont les moyens, mettre leurs enfants dans des écoles privées non-arabophones. Ils ne voient dans l'apprentissage d'arabe (ou en arabe) qu'une nécessité dictée par la période de transition qu'ils traversent : le transit. Ils affirment que la langue arabe n'a pas d'utilité sauf dans les pays arabophones. Cette représentation sous-entend que ces pays-ci ne sont pas ceux où ils souhaitent vivre. Ce sentiment de transit, perturbateur pour l'intégration, permet également l'absentéisme récurrent des

élèves allophones pendant une certaine période (les saisons de passage) où ils vont avec leurs familles pour tenter de traverser les frontières vers l'Espagne. Il s'agit d'un sentiment, démotivant pour l'intégration, qui pousse la famille à ne pas prendre son rôle dans cette affaire car elle- la famille- considère que cela ne la concerne pas et elle ne le cherche pas non plus.

En outre, une instabilité professionnelle marque la vie des familles migrantes. En effet, les chefs de familles migrantes sont soit chômeurs, soit en exercice d'une activité professionnelle indépendante et passagère. Qui plus est, ceux qui ont une activité professionnelle exercent des métiers presque inutiles et insuffisants même pour répondre à leurs besoins. La majorité des familles dépend des subventions des associations mais qui ne satisfont pas à leurs besoins essentiels. Faute d'activité professionnelle et à fin de pourvoir à leurs besoins fondamentaux, certaines familles s'orientent vers la demande de charité dans les rues en utilisant leurs enfants censés être à l'école. Cela entraîne des absentéismes scolaires récurrents qui impactent bien évidemment le parcours scolaire, perturbent l'intégration scolaire et créent des difficultés scolaires chez les enfants de migrants.

Quant aux liens sociaux des familles et de leurs enfants, nous avons trouvé que la très grande majorité des familles (63,9%) n'ont pas et/ou ne préfèrent pas avoir des ami(e)s au Maroc et ne laisse donc pas leurs enfants se faire des ami(e)s. Pourtant, certaines familles ont des liens d'amitiés dans la société marocaine, fréquentent les marocain(e)s, parlent darija (seule ou conjointement avec une autre langue) avec eux/elles et laissent à leurs enfants la liberté de construire leur réseau social et de fréquenter les enfants du quartier. Cela permettrait également aux enfants de se rencontrer et de s'échanger des visites à domicile avec leurs ami(e)s, ce qui renforce leur intégration. Ces familles tentent de s'intégrer ou de s'adapter à la société. En revenant au contexte scolaire, nous constatons qu'une partie importante des élèves allophones qui sont plus ou moins intégrés à l'école appartient à ces familles relativement intégrées. Par

conséquent, nous pouvons en conclure que la position de la famille à l'égard des liens sociaux se reflète de manière plus ou moins claire sur l'intégration scolaire et sociale des enfants. Cela signifie, d'une part, que plus on construit son réseau social plus on avance d'un pas de plus vers l'intégration sociale et, d'autre part, que l'intégration sociale de l'enfant est tributaire de celle de sa famille.

Quant aux élèves allophones dont les familles vivent dans des communautés renfermées, ils n'ont pas la chance de se faire des ami(e)s, et ce, conformément à la volonté de leurs familles. A part les liens avec les enfants de leur propre communauté, ces familles réduisent le lien social de leurs enfants en le limitant aux enfants de l'école et elles affirment que les liens avec les enfants de la société d'accueil ne dépassent pas celui de « *camarades de classe* ». Pour ces élèves allophones, l'école est le seul endroit pour rencontrer les enfants marocains et vivre des moments avec eux. Ces pratiques familiales contribuent à retarder ou à bloquer l'intégration des enfants.

Tout ce qui précède constitue une validation de notre deuxième hypothèse concernant l'impact du projet migratoire, du sentiment de transit et des traditions sociolinguistique et culturelles des familles sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones. Il convient de rappeler ici l'hypothèse :

« Le projet migratoire, le sentiment de transit, le réseau social ainsi que les pratiques linguistiques au sein de la famille migrante influeraient négativement sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones. ».

Toutes ces pratiques que les familles adoptent perturbent, voire inhibent le processus d'intégration scolaire et sociale de l'enfant. La socialisation que l'enfant reçoit en famille ne se croise pas avec celle de l'école et les deux institutions de socialisation semblent ainsi travailler sur deux lignes divergentes, qu'il s'agisse des priorités linguistiques et des aspects socioculturels. L'élève allophone se trouve ainsi en situation conflictuelle entre ce que cherche la famille et ce que veut l'école. Ce conflit interne aura certainement des conséquences

négatives à la fois sur le côté psychologique de l'enfant et sur son intégration socio-scolaire.

Beaucoup de familles tentent de traverser les frontières durant l'année scolaire et n'ont qu'à emmener avec elles leurs enfants scolarisés, ce qui cause à ces enfants des absentéismes récurrents et donc une perturbation dans leurs parcours scolaire. Ceci étant, le projet migratoire des familles continue, le parcours migratoire ne semble pas arriver à destination, le sentiment de transit règne, la socialisation anticipée prépare l'enfant à une vie dans une société à venir plutôt que celle actuelle et les familles continuent à prendre des mesures contre la construction du réseau social de leurs enfants. Tout cela met l'enfant entre deux feux (la vie ici et la vie là-bas) et augmente les difficultés d'intégration tant au niveau social que scolaire.

8.3. La performance des élèves allophones dans les différentes disciplines

En matière d'apprentissage déséquilibré ou de différence de performance entre les différentes disciplines, nous avons émis une hypothèse disant que les élèves allophones sont plus performants en français et en mathématiques qu'en arabe. Les lignes suivantes apportent des explications quant à la vérification de cette hypothèse.

Pendant les cours d'arabe, certains élèves allophones ont, selon les enseignants, une tendance à l'isolement. Ils ne participent pas et ne réagissent pas en classe car ils n'ont pas ou peu de connaissance en arabe autant standard que dialectal. D'une part, cela est dû non seulement au fait que ces élèves-ci n'ont pas suivi de cours de préscolaire, mais également soit au fait d'être nouveau arrivant intégré directement dans une classe ordinaire sans aucune transition de quelque nature que ce soit, soit à la résistance de la famille vis-à-vis de l'intégration dans la société en général comme nous l'avons expliqué ci-devant. La deuxième situation concerne plutôt des familles arrivées depuis un certain temps mais qui vivent en communautés renfermées ne favorisant pas la construction des réseaux

et des liens sociaux tant pour l'enfant que pour la famille. A cet égard, il convient de rappeler que 63.9% des familles migrantes n'ont pas d'ami(e)s marocain(e)s et ne veulent pas non plus que leurs enfants se fassent des ami(e)s. L'école reste donc, pour la plupart des élèves allophones, le seul lieu où ils rencontrent et fréquentent les enfants de leur génération. Sans doute, ces mesures prises par les familles ont des conséquences négatives sur l'intégration de l'enfant dans la société d'accueil. D'autre part, inscrire l'élève allophone directement dans une classe ordinaire sans qu'il passe une certaine période d'accueil et d'apprentissage spécifique de la langue de scolarisation peut engendrer chez lui des frustrations et des conséquences négatives sur le côté psychologique car l'élève allophone se trouve ainsi face à une situation d'incompréhension totale de la langue dont s'exprime l'enseignant et, dans beaucoup de cas, ce dernier n'a pas ou peu de compétences dans la/les langue(s) des élèves allophones dans sa classe. Pour cela, ils - les élèves allophones - se retranchent dans l'isolement en gardant le silence durant les cours d'arabe. Pourtant, les résultats obtenus démontrent que ce comportement n'apparaît guère pendant les cours de français et de mathématiques. Cela renforce l'hypothèse que nous avons avancée à cet égard. Ainsi, les compétences linguistiques réduites ou absentes en arabe ne permettent pas aux élèves allophones de participer activement durant les cours d'arabe et donc de se développer dans cette discipline.

En effet, de sérieuses difficultés au niveau de la langue de scolarisation émergent. Il s'agit de l'arabe standard qui est la langue de scolarisation et des manuels scolaires. Cependant, les élèves allophones maîtrisent plus ou moins l'arabe dialectal marocain qui est la langue de communication à l'école ou ailleurs et dont les enseignants se servent le plus souvent pour faire leurs explications dans la classe. Et vu la réalité linguistique de la majorité des éléments de notre échantillon en provenance des familles francophones ou anglophones ayant des connaissances dans la langue française, les élèves allophones n'affrontent guère de difficultés en français et en mathématiques.

Toutefois, nous pouvons nous demander « pourquoi les élèves allophones sont plus performants en français et en mathématiques qu'en arabe ? ». Nous avons trouvé une explication pour ce décalage dans les données sociales. D'une part, le français est la langue première ou seconde de la majorité des familles auxquelles appartient le plus grand nombre de l'échantillon. En plus, cette langue est accessible à certains parents anglophones. D'autre part, les mathématiques disposent des signes et symboles internationaux auxquels les familles allophones ont accès. Cet accès à la langue française et aux mathématiques permet à la famille d'apporter un soutien pédagogique, d'assurer le suivi des apprentissages de son enfant et de rendre possible la progression dans ces disciplines, chose qui n'est pas possible pour la langue arabe à laquelle les familles allophones n'ont aucun accès.

8.4. L'absence du dispositif d'accueil et d'intégration

Comme nous le savons, la langue de la communication n'a pas besoin d'un apprentissage institutionnel, elle est habituellement acquise en milieu naturel. Cela s'applique à la darija. Nous avons précédemment vu comment la majorité des élèves allophones est privée de ce milieu naturel d'acquisition de la langue et comment cela influe sur le développement de leurs compétences communicationnelles en darija. Pourtant, ce n'est pas le cas avec l'arabe standard qu'est la langue de scolarisation. Cette langue ne peut être acquise qu'en milieu institutionnel. Il faut souligner que, pour l'élève allophone, l'école marocaine n'offre pas l'apprentissage de l'arabe mais plutôt un apprentissage en arabe, ce qui nécessite l'apprentissage préalable de la langue de l'école. C'est vrai que la langue arabe est enseignée à l'école mais il est important de rappeler que la pédagogie et les contenus dans les classes ordinaires ne sont pas adaptés à un public allophone nouveau arrivant. Autrement dit, l'enseignement de la langue de scolarisation aux élèves allophones doit être dispensé différemment et dans structures spécifiques destinées à accueillir ces élèves. A cet égard, nous partons

de l'hypothèse que l'absence de telles structures complique l'intégration scolaire des élèves allophones.

Comme nous l'avons vu, les élèves allophones rencontrent de sérieuses difficultés concernant l'arabe de scolarisation. La majorité d'entre eux a rejoint la classe ordinaire sans aucune initiation linguistique et sans aucun contact avec cette langue. A cet égard, il ne faut pas nier ou oublier le rôle de l'apprentissage préscolaire. Un tiers de notre échantillon avait déjà reçu ce type d'apprentissage dans des dispositifs bilingues (arabe/français) gérés par des associations. Selon les enseignants des classes ordinaires de l'école primaire, l'enseignement préscolaire a été très efficace et très utile pour la plupart de ceux qui l'ont reçu. C'est grâce à ce qu'ils ont appris au préscolaire qu'ils ont pu intégrer plus ou moins facilement leur première classe à l'école primaire. Pourtant, d'autres élèves provenant du préscolaire rencontrent des difficultés d'apprentissage dans leurs classes du primaire et ont besoin d'un renforcement linguistique dans la langue de scolarisation. Comme nous l'avons précédemment expliqué, il est à signaler également que l'arabe ne fait pas l'objet d'un soutien parental et que cette langue est carrément exclue du champ familial car elle n'est jamais accessible aux parents.

Quand nous avons interrogé les parents/tuteurs d'élèves allophones s'ils seront motivés et intéressés par l'idée d'amener leurs enfants dans un dispositif de renforcement linguistique pour la langue arabe, seulement 9% d'entre eux disent que leurs enfants en avaient auparavant besoin mais que « *c'est trop tard* » maintenant car les enfants suivent déjà bien les cours et apprennent bien dans leurs classes ordinaires. Quant au reste, tous se sont déclarés motivés et intéressés. Cela témoigne que la grande majorité des élèves allophones rencontre des difficultés scolaires dues à leurs compétences dans la langue de scolarisation. Néanmoins, la majorité de ces parents/tuteurs d'élèves ne veulent pas que leurs enfants passent une période d'accueil uniquement pour l'apprentissage de la langue avant d'intégrer la classe ordinaire. Pour eux, leurs enfants perdraient

ainsi au moins un an de scolarité. Pour cela, ils préfèrent de suivre d'autres méthodes entre autres donner des cours de soutien en parallèle avec l'école. Dans tous les cas, les élèves ont effectivement besoin d'un enseignement spécifique de la langue de scolarisation pour qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire.

En outre, nous considérons que l'absence d'un dispositif scolaire d'accueil et d'intégration pour les élèves allophones est entre autres à l'origine du déséquilibre d'apprentissage et de la différence de performance entre les différentes disciplines à l'école. Le dispositif d'accueil et d'intégration se charge, à travers un enseignement spécifique de la langue de scolarisation, de préparer les élèves allophones à leurs parcours scolaire et de les outiller à la fois de la langue de scolarisation et des compétences scolaires qui leur garantissent des apprentissages plus ou moins équilibrés dans toutes les matières. Dans notre cas, il s'agit d'une immersion totale où les élèves allophones sont inscrits et scolarisés dans une classe ordinaire sans passer un certain temps transitoire et préparatoire pour cette classe ordinaire, ce qui entraîne des difficultés d'apprentissage et des échecs scolaires, voire des abandons scolaires selon certains directeurs d'école. Nous pouvons enfin conclure que l'absence d'un dispositif d'accueil et d'intégration à l'école rend l'intégration plus difficile. Ainsi, le fait de mettre l'élève allophone directement dans une classe ordinaire avant qu'il soit bien linguistiquement et scolairement préparé constitue un véritable empêchement et une source d'inhibition pour l'intégration scolaire de l'élève allophone.

8.5. Le rôle des pratiques enseignantes dans l'intégration scolaire

En règle générale, un élève allophone est celui dont la langue n'est pas la même que le système scolaire qu'il adhère. Au Maroc, la langue de scolarisation est l'arabe standard. Par conséquent, les élèves allophones sont ceux qui ne connaissent pas et ne comprennent pas cette langue. L'effectif des élèves allophones au Maroc est principalement constitué d'élèves provenant de

l'Afrique subsaharienne où la langue arabe n'a aucune pratique. Il convient de rappeler que la totalité de notre échantillon d'enquête appartient à cette catégorie d'élèves, c'est-à-dire, ils sont tous subsahariens. Ainsi, outre les langues locales que certains ont comme langues maternelles, tous les individus de l'échantillon sont soit francophones, soit anglophones. Il faut rappeler également que ces élèves sont, au moment de l'enquête, scolarisés dans des classes ordinaires de l'école marocaine. De ce fait, ils sont censés être en mesure de ne pas seulement assimiler les cours d'arabe mais aussi de comprendre les cours des autres disciplines qui se font bien évidemment en arabe. Ils doivent donc avoir accès à la langue arabe étant la langue de l'école et des manuels scolaire. Pourtant, il ne faut pas oublier qu'un certain nombre de ces élèves a plus ou moins développé des compétences communicationnelles en arabe dialectal marocain qui est largement utilisé à l'école, que ce soit pour la communication ou pour les explications des cours.

Dans un tel contexte, nous avons émis notre hypothèse de départ concernant les comportements linguistiques des enseignants. Nous avons considéré que le climat plurilingue dans la classe ordinaire favoriserait l'intégration scolaire des élèves allophones. L'enseignant, soucieux d'être compris par ses élèves allophones, tente de mobiliser son répertoire langagier plurilingue en classe. Ceux-ci comprennent plus ou moins ce que dit l'enseignant en classe car ce dernier utilise un mélange de langue, principalement la darija, ou recourt en cas de besoin à la traduction pour transmettre l'information. Pourtant, une fois ces élèves sont chez eux pour réviser leurs leçons, faire leurs devoirs scolaires ou préparer pour leurs examens, ils se trouvent avec des manuels scolaires qui ne parlent qu'arabe alors qu'ils ont des compétences très limitées ou absentes dans cette langue et que personne dans la famille n'a accès à cette langue. Il leur est donc difficile d'effectuer ces tâches, de progresser dans les apprentissages et de réussir leur intégration scolaire sans, d'abord, avoir des compétences plus ou moins développées en arabe standard et, puis, sans suivi ou assistance de la part

des personnes expérimentées disposant de compétences en arabe standard et capables de leurs apporter des réponses ou des explications, chose qui n'est jamais possible pour les parents des élèves allophones. Pour cela, les élèves allophones se trouvent entre deux situations : situation de compréhension relative en classe grâce au climat plurilingue et situation de difficulté de compréhension des manuels scolaires hors classe à cause de l'absence de suivi. Dans ce qui suit, nous essayerons de vérifier cette hypothèse à la lumière des résultats obtenus.

Il est à signaler d'abord que les enseignants font attention à la présence des élèves allophones au sein de la classe. Pour cela, ils tentent d'adapter d'une manière ou d'une autre leurs pratiques enseignantes et comportements linguistiques tout en prenant en compte la présence d'un (ou plusieurs) individus(s) allophone(s) dans la classe. De ce fait, ils veillent à ce que leurs élèves allophones soient bien positionnés dans la salle de classe et font des efforts pour les impliquer dans des activités collectives avec leurs pairs marocains. En plus, la plupart des enseignants utilisent la darija dans leurs cours et font des traductions en français et en anglais autant que possible. La majorité des enseignants d'arabe (55,55%) adoptent, à cet égard, un comportement linguistique plurilingue en classe (arabe standard, darija, français et (parfois) anglais). Le reste du pourcentage se répartit entre un comportement monolingue dans la classe (arabe standard 13,89% et darija 13,89%) et une alternance entre les deux (16,67%).

En fait, le niveau de compréhension du cours d'arabe baisse visiblement et les difficultés augmentent chez les élèves allophones quand le cours est uniquement expliqué en arabe standard. Qui plus est, 33,33% de ces élèves-ci ne comprennent pas du tout l'explication faite dans cette langue. Toutefois, il est frappant de noter que, malgré les difficultés de compréhension de l'arabe standard que rencontrent leurs élèves allophones, certains enseignants persistent à adopter leur comportement linguistique monolingue sans prendre en compte les compétences linguistiques très limitées en arabe standard chez ces élèves-ci.

Dans ce cas-là, l'élève allophone se trouve face à un modèle d'enseignement « *monolingue/monoculturel qui ne favorise pas, voire entrave, le recours au répertoire pluriel et plurilingue dans l'appropriation de la langue d'accueil* » (Peigné, 2008).

Du côté des élèves allophones, nous avons constaté que l'attitude monolingue de l'enseignant leur impose de réagir impérativement dans la même langue que l'enseignant, ce qui les pousse à garder le silence, à se cacher et à ne pas participer à cause d'un niveau de compétences qui n'est pas ou peu développé dans la langue imposée. Il s'agit d'une situation d'intolérance linguistique en classe qui oblige les élèves allophones à se taire, retarde leurs apprentissages et entrave leur intégration scolaire.

Pour éviter les difficultés de compréhension de l'arabe standard, d'autres enseignants d'arabe choisissent d'utiliser la darija comme langue d'explication du cours. D'après eux, leurs élèves allophones ont des compétences plus ou moins développées en darija qui doivent être investies en classe. Pour cela, ils comprennent mieux lorsque les explications sont faites en darija, Ainsi, les enseignants qui se servent de la darija en classe affirment que leurs élèves allophones sont d'une manière ou d'une autre en mesure de suivre le cours et que l'adoption de la darija en classe réduit plus ou moins les difficultés de communication et d'apprentissage.

Les résultats montrent que, dans ce cas-là, les réactions linguistiques des élèves allophones avec l'enseignant émergent dans les participations et les interactions en classe, et ce, grâce aux compétences qu'ils ont en darija.

La troisième catégorie est celle dont les enseignants adoptent un comportement linguistique plurilingue en classe. En effet, ceux-ci tentent, dans le souci d'assurer la bonne compréhension du cours, de mobiliser leurs propres répertoires plurilingues et de faire l'investissement de leurs compétences linguistiques dans les autres langues, en particulier celles accessibles à leurs élèves allophones. Ils considèrent dans ce cas que le plurilinguisme est indispensable étant donné les compétences très réduites ou absentes en arabe

standard et que c'est grâce à ce bilinguisme que l'on peut construire l'apprentissage de l'arabe standard.

Dans cette catégorie où une ambiance de tolérance linguistique est créée, les réactions des élèves allophones sont linguistiquement diversifiées et les élèves sont plus actifs.

Nous pouvons conclure que les pratiques et attitudes linguistiques qu'adopte l'enseignant peuvent motiver ou inhiber l'apprentissage chez les élèves allophones. Pour cela, un bon investissement de la part de l'enseignant dans son propre répertoire linguistique ainsi que dans celui de son élève allophone pourrait donner ses fruits et se refléter positivement sur l'intégration scolaire de ce dernier. A cet égard, les résultats montrent que la majorité des enseignants déploie des efforts en adoptant des pratiques linguistiques inclusives au sein de leurs classes ordinaires et que ces pratiques ont été plus ou moins utiles pour les élèves allophones. Toutefois, ce que font les enseignants dans les classes ordinaires n'est qu'un ensemble d'efforts individuels représentant un palliatif qui ne résout pas le problème à sa racine et qui ne remplace en aucun cas l'enseignement de la langue de scolarisation dans des dispositifs consacrés à l'accueil des élèves allophones. Autrement dit, l'enseignement spécifique de la langue de scolarisation dans des structures ad hoc est le fondamental pour l'intégration scolaire des élèves allophones alors que les pratiques enseignantes inclusives dans les classes ordinaires y sont complémentaires.

Conclusion

Un élève allophone est celui dont la langue est différente par rapport à la société d'accueil et au système scolaire. L'intégration scolaire des élèves allophones doit donc passer d'abord par une intégration linguistique. Les élèves allophones ont principalement besoin de comprendre ce que disent les enseignants et les manuels scolaires et de communiquer à l'école. Le contexte scolaire au Maroc exige que les élèves allophones soient linguistiquement intégrés à deux niveaux. Le premier niveau concerne la maîtrise de la langue de

scolarisation et des manuels scolaires (l'arabe standard) alors que le second est lié à l'appropriation de la langue de communication (la darija). A cet égard, les élèves allophones au Maroc, maîtrisent plus ou moins la langue de communication mais rencontrent de sérieuses difficultés dans la langue de scolarisation. Cela est dû à l'absence de structures d'accueil et d'intégration susceptibles d'assurer la transition et l'intégration progressives de ces élèves-ci en dispensant un enseignement spécifique de la langue de scolarisation avant de rejoindre la classe ordinaire. En effet, selon ce que l'on appelle « immersion totale », les élèves allophones sont inscrits et scolarisés dans des classes ordinaires sans passer une période de transition, d'accueil ou de préparation, que ce soit avant d'intégrer leurs classes respectives ou en parallèle avec l'enseignement qui y est dispensé.

D'ailleurs, nous trouvons que l'absence ou le manque de renforcement de compétences linguistiques pourrait bloquer l'apprentissage ou, dans le meilleur des cas, conduire à un apprentissage déséquilibré des différentes disciplines, notamment que certains élèves allophones tirent profit d'un suivi familial concernant l'apprentissage du français et des mathématiques. En fait, étant donné que le français est la langue première ou seconde de la majorité des familles en question, que certains parents anglophones connaissent plus ou moins cette langue et que les mathématiques disposent des signes et symboles internationaux accessibles aux familles allophones, ces familles se trouvent en mesure d'apporter un soutien pédagogique, d'assurer le suivi des apprentissages de leurs enfants et de rendre possible la progression dans ces deux disciplines (français et mathématiques). Par contre, les élèves allophones ne reçoivent aucun soutien particulier de la part de la famille pour l'apprentissage de l'arabe.

Toutefois, dans le contexte scolaire, beaucoup d'enseignants adoptent des pratiques linguistiquement inclusives vis-à-vis des élèves allophones. Cela aide ces derniers à surmonter certaines difficultés mais n'élimine pas la nécessité de les accueillir dans des structures spécifiques pour l'apprentissage de la langue de scolarisation, parallèlement avec leur apprentissage en classe ordinaire.

Enfin, le projet migratoire des familles migrantes réside dans leur réticence de s'installer au Maroc et dans leur volonté de continuer leur voyage vers leurs destinations finales. Cela les pousse à s'occuper de la future intégration de leurs enfants au lieu de s'intéresser à leur intégration dans la société actuelle d'accueil car, pour eux, il ne s'agit que d'une période de transit même si cette période s'étale sur des années. Certes, l'instabilité migratoire et économique des familles migrantes impacte l'intégration scolaire de leurs enfants.

Chapitre 9 : Recommandations

Introduction

A travers les analyses dans les chapitres précédents, des facteurs influant sur la réussite de l'intégration scolaire des élèves allophones au Maroc se sont révélés. Ces facteurs se rangent dans trois catégories d'acteurs : la famille, la politique éducative et la société civile. Quant à la famille, l'instabilité professionnelle des pères/mères de familles, leur sentiment de transit, leur représentation de la langue arabe ainsi que le processus de socialisation au sein de la famille ont des conséquences plus ou moins négatives sur la scolarité de leurs enfants. Pour ce qui est de la politique éducative, l'absence de dispositions institutionnelles d'accueil et d'intégration en faveur des enfants de la population allophone et le manque de pédagogie en ce qui concerne la gestion de la diversité et le respect de l'altérité peuvent, en quelque sorte, contribuer à créer des difficultés scolaires, voire amener à l'abandon scolaire une fois ces difficultés s'aggravent. C'est vrai que les élèves allophones sont censés s'adapter au système scolaire mais, en vertu du principe de l'adaptation à double voie, celui-ci est aussi appelé à s'adapter plus ou moins à leurs besoins, à prendre en compte leurs spécificités et à leur accorder une attention particulière. La société civile, quant à elle, doit jouer un rôle dans le processus d'intégration des élèves allophones. Ce rôle est aussi important que celui des autorités éducatives et celui de la famille. L'état actuel du travail associatif indique que l'individu « migrant » n'est, pour les associations, qu'un chiffre dans les listes de bénéficiaires présentées aux bailleurs de fonds comme justificatif de service offert, indépendamment de la qualité de ce service. Autrement dit, c'est la quantité et non pas la qualité qui compte pour les acteurs associatifs. Qui plus est, beaucoup d'efforts perdus ont besoin d'être centrés et coordonnés pour garantir l'intégration sociale de la famille et donc de l'enfant.

Toutefois, il est à noter que tous ces facteurs peuvent constituer un continuum dont les éléments se chevauchent, se complètent et se renforcent mutuellement. En plus, chaque facteur peut dépendre de différents acteurs. Par

exemple, l'instabilité professionnelle des familles ou l'absence d'activité professionnelle peuvent être dus en premier lieu à la formation, à l'expérience professionnelle, à la maîtrise de la/des langue(s) que les pères/mères de familles sont censés avoir en amont. Sinon, ils/elles doivent s'engager dans des programmes de formation disponibles. Cette situation professionnelle est aussi tributaire de l'intervention des associations en ce qui concerne les programmes de formation et d'insertion professionnelle proposés à la population migrante. Les autorités, notamment éducatives, doivent être à la tête de cette pyramide pour coordonner, superviser et évaluer le travail réalisé sur le terrain. Il s'agit donc d'une responsabilité réciproque entre la famille, la société civile et les autorités éducatives.

Dans ce chapitre, en nous basant sur notre problématique « les défis de l'intégration scolaire des élèves allophones » ainsi que sur les résultats obtenus, nous formulerons, comme tout travail de recherche, des recommandations et propositions susceptibles de remédier à la situation des élèves allophones dans les écoles publiques marocaines, plus précisément à l'école primaire.

9.1. Proposition de dispositif(s)

Comme nous venons de le dire, l'intégration réussie des élèves allophones est tributaire de différents facteurs. Nous pouvons les résumer en trois points essentiels :

- la stabilité et la motivation de la famille,
- la politique éducative inclusive et l'adaptabilité du système éducatif,
- et l'implication active des organisations de la société civile.

9.1.1. La stabilité et la motivation de la famille

Nous avons vu, dans les chapitres précédents, comment l'instabilité marque la vie des familles migrantes. La majorité des chefs de famille (hommes ou femmes) n'exerce aucune activité professionnelle. Ils dépendent des subventions

octroyées par des associations. Pourtant, ces subventions ne satisfont pas aux besoins essentiels des familles. Ce qui amène certaines familles à mendier à fin de pourvoir à leurs besoins fondamentaux. Celles-ci utilisent leurs enfants dans des activités de mendicité dans les rues de manière que cela entraîne des perturbations et crée des difficultés scolaire chez les enfants de migrants à cause de l'absentéisme récurrent de l'école.

Nous reconnaissons que l'intégration, en tant que relation évolutive entre les migrants et la société d'accueil (Spencer, 2011, p. 202), est un processus dont la responsabilité est réciproque entre le migrant lui-même et la société qui l'accueille et dont la réussite ne peut être garantie qu'une fois les nouveaux arrivants ont accès aux différents services de la société (Castles et al. 2002, p. 113). Le migrant s'adapte à la nouvelle société et celle-ci adapte et propose des services en fonction des besoins du nouvel arrivant. Selon Spencer, cette intégration peut être facilitée ou perturbée par divers facteurs liés à trois ensembles (2011, p. 204-205). Le premier concerne le migrant lui-même (éducation, compétences et expériences professionnelles, maîtrise de la langue, connaissance du fonctionnement du marché du travail et des services, etc.). Le deuxième revient à la société d'accueil (les opportunités offertes au migrant au sujet de l'emploi, du logement, de l'accès à la vie sociale, etc.). Le dernier ensemble de facteurs concerne les interventions politiques de l'Etat, y compris des politiques génériques couvrant tous les résidents, des mesures visant à lutter contre la discrimination et l'hostilité et des règles qui permettent ou restreignent l'accès des migrants à l'emploi et aux autres services. Pour notre cas, le dernier ensemble est déjà garanti par la nouvelle politique migratoire du Maroc. Il reste à renforcer les deux premiers, c'est-à-dire, les facteurs qui concernent le migrant lui-même et ceux qui sont relatifs aux dispositions de la société d'accueil. En fait, ces deux ensembles se complètent. Les services que propose la société d'accueil viennent remplir les lacunes chez le migrant, que ce soit dans son éducation, ses compétences et expériences professionnelles ou dans la maîtrise de la langue, etc.

A ce propos, nous présenterons trois idées essentielles qui méritent d'être prioritairement prises en considération par la société d'accueil (les autorités concernées et la société civile) en faveur des migrants adultes, et ce pour la stabilité de la famille et donc l'intégration réussie de l'enfant : la formation linguistique, la formation professionnelle et la sensibilisation.

Il faut reconnaître que l'intégration linguistique est la clé de toute intégration : professionnelle, sociale, scolaire, etc. C'est alors grâce à une compétence linguistique ou plutôt sociolangagière que les intégrations dans ces domaines sont, en partie, facilitées (Calinon, 2013, p. 37). Il est évident que les familles migrantes rencontrent des difficultés pour accéder au marché de travail, en premier lieu des difficultés relatives à la/aux langue(s) de la société d'accueil (l'arabe standard, la darija et l'amazigh). En conséquence, la société d'accueil est tenue de prendre des mesures effectives afin de remplir ses obligations à cet égard. Il s'agit de créer des centres de formation linguistique destinés à la population allophone migrante.

C'est vrai que la nouvelle politique migratoire du Maroc garde à l'esprit cet objectif et qu'elle lui accorde une grande importance mais, vu les ressources disponibles, les autorités ne sont pas en mesure d'élaborer et d'exécuter tous les programmes de formation. C'est là qu'interviennent les organisations de la société civile. En réalité, le nombre d'associations actives dans ce domaine reste pratiquement très limité par rapport au nombre de migrants. En plus, les programmes de formation proposés ne sont pas à la hauteur du défi. En fait, il ne faut pas laisser tous le processus aux associations. Ici, les autorités éducatives auront à prendre davantage de mesures dans ce sens. Outre le rôle de supervision, il vaut mieux en amont faire appel aux didacticiens et spécialistes du domaine de la formation linguistique pour l'élaboration des programmes pédagogiques que les associations peuvent ensuite exécuter.

Un autre point est essentiel pour l'intégration sociale des familles migrantes. Il s'agit de l'insertion professionnelle, c'est-à-dire, l'accès des personnes formées

au marché de travail. Comme nous le savons, cet accès est le plus souvent conditionné par des formations professionnelles en amont. Quant à la population migrante, elle a aussi besoin de ce type de formations à côté de la formation linguistique. Il serait recommandable de continuer, voire d'augmenter les efforts de coopération déployés à cet égard par les autorités et les organisations de la société civile dans le but d'absorber le plus grand nombre de migrants dans des formations adaptées dispensées par des institutions de formation reconnues et de leur permettre ensuite d'effectuer des stages dans des institutions en fonction de leur domaine de spécialisation pour mieux les préparer à leurs fonctions. Cela pourrait être atteint grâce à de nouveaux partenariats, que ce soit avec les institutions de formation professionnelle ou celles du marché de travail.

Quand les familles se trouvent face à ces difficultés linguistiques et professionnelles, elles s'attachent de plus en plus à l'idée de transit. Ce sentiment d'être transitaire, trouble psychologiquement et socialement la famille. En effet, ce sentiment est une conséquence de l'absence ou le manque d'adaptabilité, que ce soit chez le migrant lui-même ou chez la société d'accueil. Autrement dit, dans beaucoup de cas, le migrant refuse, d'une part, de s'adapter à la société d'accueil sous prétexte qu'il est en transit et qu'il n'a pas besoin de s'adapter ici puisqu'il a l'intention de s'adapter ailleurs, même si ce transit dure des années. D'autre part, d'autres cherchent à continuer leur voyage car ils n'ont pas trouvé la stabilité recherchée. Ce serait dû soit au manque de services proposés, soit à l'ignorance du migrant en matière de ces services ou au moins à l'ignorance du bon usage de ces services.

Nous estimons donc que le sentiment de transit est en partie lié aux deux premiers points : l'intégration linguistique et l'insertion professionnelle. Les membres de la population migrante ont besoin ici d'une sensibilisation et d'une conscientisation à leurs droits, aux bénéfices qu'ils peuvent en retirer et à d'autres questions susceptibles de contribuer au succès du processus de

l'intégration en général. Il faudrait que l'on les oriente vers les services proposés et que l'on leur explique comment en bénéficier.

Nous avons tenté de mentionner, ci-devant, seulement les points relatifs à l'éducation et à la formation afin de rester dans un domaine qui relève de la compétence du ministère de l'Education Nationale. Ce qui nous aidera aussi à formuler des propositions institutionnelles cohérentes et pratiques. Par conséquent, nous proposons de créer une unité administrative (une direction ou un centre d'accueil et d'orientation) se chargeant de l'accueil de la population migrante. Le nouvel organisme assume essentiellement certaines fonctions ou missions :

- accueillir le migrant, le sensibiliser et l'orienter vers les services en fonction de ses besoins ;
- élaborer et mettre à jour le livret d'accueil et d'orientation ;
- adopter les programmes de formation linguistique et professionnelle ;
- chercher des partenariats et signer des conventions avec des institutions actives dans ce domaine (société civile et institutions de formation publiques ou privées) pour l'exécution des programmes ;
- assurer la supervision et le suivi de la mise en œuvre des programmes de formation ;
- coordonner les efforts des partenaires dans la question ;
- superviser les dispositifs d'accueil dans les institutions scolaires (Ce point concerne la scolarité des enfants de migrants dans les écoles publiques. Nous proposerons ci-après un dispositif d'accueil pour les élèves du primaire).

9.1.2. La politique éducative inclusive et l'adaptabilité du système éducatif

Dans cette partie, nous parlerons de l'organisation de la scolarité des élèves allophones dans le cadre d'un dispositif d'accueil et d'intégration que nous proposons. Nous tenterons de détailler le processus du début jusqu'à la fin, du

premier accueil jusqu'à la classe ordinaire. Comme nous l'avons mentionné plus haut, la création d'une unité administrative (direction ou centre d'accueil) s'avère nécessaire pour accueillir et orienter la population migrante allophone dans tout ce qui concerne l'éducation et la formation. La création de cette unité administrative s'accompagne par la création des unités pédagogiques d'accueil et d'intégration dans certaines écoles à proximité desquelles se concentre la population migrante. Comme l'unité administrative sensibilise les adultes et les oriente vers des formations en fonction de leurs besoins, elle accueille également les enfants de migrants et constitue leurs dossiers pour les affecter dans les structures d'accueil au sein des écoles publiques. Dans notre proposition, nous nous focaliserons seulement sur l'intégration des élèves allophones à l'école primaire.

Institutionnellement, l'organisation de la scolarité des élèves allophones relève de trois organismes de la communauté éducative :

- l'unité administrative (direction ou centre) d'accueil et d'orientation ;
- la direction de l'institution scolaire ;
- l'unité pédagogique d'accueil et d'intégration.

Ces structures doivent fonctionner comme un ensemble cohérent interagissant dans la scolarisation des élèves allophones pour parvenir à une intégration scolaire réussie pour ces élèves.

a) L'unité administrative (direction ou centre) d'accueil et d'orientation

Les professionnels de la direction d'accueil et d'orientation assurent le premier accueil de l'enfant et de ses parents ou tuteurs. Leur première mission est de les faire découvrir le système éducatif marocain, l'organisation de la scolarité à l'école et le dispositif spécifique d'accueil et d'intégration. Ils leur remettent également le livret d'accueil élaboré par le centre en langues anglaise et française

(dans un premier temps). Le livret contient des informations sur le système éducatif marocain.

Les spécialistes du centre d'accueil et d'orientation procèdent ensuite à l'évaluation des acquis de l'enfant dans la mesure où cette évaluation se fait dans une langue accessible à l'enfant. Ils élaborent par la suite le dossier de l'élève en y joignant les renseignements administratifs, les justificatifs du parcours scolaire antérieur (s'il y en a), les résultats de l'évaluation du centre et l'avis du centre en matière du niveau effectif de l'élève. Les professionnelles du centre d'accueil et d'orientation statuent également sur l'affectation de l'élève dans une structure d'accueil et d'intégration ainsi que dans une classe ordinaire correspondant à son âge mais aussi à son niveau. Une fois le dossier est élaboré, il doit être transféré à la direction de l'institution scolaire dans laquelle l'élève allophone est affecté ainsi qu'à la structure d'accueil et d'intégration concernée.

Le centre d'accueil et d'orientation se chargera aussi de certaines missions relatives à la question :

- élaborer et mettre à jour les contenus pédagogiques enseignés au sein des unités d'accueil et d'intégration ;
- recruter des enseignants contractuels pour les unités pédagogiques d'accueil et d'intégration ;
- organiser des ateliers et des formations pour les équipes pédagogiques d'accueil ;
- organiser des rencontres, formations et séminaires pour toute l'équipe pédagogiques des écoles primaires accueillant des élèves allophones sur l'intégration, la gestion de la diversité et le respect de l'altérité ;
- chercher les partenaires et signer les conventions avec les organisations de la société civile afin de financer les infrastructures et installations des unités d'accueil et d'intégration et d'en assurer le fonctionnement ;
- superviser et surveiller le bon fonctionnement des unités d'accueil et d'intégration ;

- promouvoir la diversité culturelle et linguistique.

b) La direction de l'institution scolaire

Le directeur de l'école reçoit le dossier de l'élève allophone que le centre d'accueil et d'orientation envoie. Le directeur procède tout de suite à la double inscription de l'élève : inscription dans la classe ordinaire et inscription dans la structure d'accueil et d'intégration. L'élève sera ainsi partiellement en classe ordinaire et partiellement dans l'unité d'accueil et d'intégration. Cette dernière constitue donc une classe ouverte qui implique une double inscription pour l'élève. En effet, les données de notre recherche montrent que les élèves allophones sont plus performants en français et en mathématiques qu'en arabe. Pour cela, nous proposons que l'élève allophone soit administrativement et effectivement inscrit dans une classe ordinaire pour certaines disciplines (mathématiques et français) mais bénéficie en même temps d'un soutien pédagogique dans la classe d'accueil pour renforcer ses compétences scolaires, en particulier des compétences linguistiques en arabe langue de scolarisation. Cela signifie que l'élève effectuera des allées et venues entre sa classe ordinaire et la classe d'accueil et que son emploi du temps doit être individualisé et géré au sein de l'équipe pédagogique en toute concertation sous l'œil de la direction de l'école.

c) Les unités pédagogiques d'accueil et d'intégration

L'unité pédagogique d'accueil et d'intégration est le dernier maillon de la chaîne mais le plus important car c'est une unité opérationnelle où va s'asseoir l'élève allophone pour recevoir son apprentissage de transition avant d'intégrer totalement et définitivement sa classe ordinaire. C'est une classe où un apprentissage spécifique est dispensé. Comme nous l'avons dit, la création des unités pédagogiques concerne plutôt les écoles des quartiers peuplés par des

migrants⁵¹. Notre étude a couvert trois quartiers de Rabat (Yousoufia, Takadoum et Hay Nahda) où la population migrante subsaharienne est fortement présente. Nous proposons alors de lancer, dans un premier temps, un projet pilote impliquant la mise en place de trois unités pédagogiques d'accueil et d'intégration dans trois institutions scolaires correspondant au trois quartiers. La capacité de chaque unité ne doit pas dépasser quinze élèves.

Ces structures d'accueil et d'intégration ne doivent pas être séparées du système éducatif, ni dans l'espace, ni dans le temps. Cela signifie qu'elles doivent être localisées au sein de l'école et fonctionner selon les horaires scolaires. Les traits de la dimension spatiotemporelle sont très importants pour l'intégration scolaire réussie des élèves allophones. La classe d'accueil doit être comme les autres classe de l'école et elle ne doit pas prendre une forme spécifique ou être séparée même au sein de l'école, par exemple, une construction spécifique à part. Ainsi, les élèves de la classe d'accueil se sentent qu'ils sont comme les autres élèves de l'école et vice-versa. De même, les horaires généraux de l'institution scolaire (l'entrée, la récréation et la sortie) doivent être les mêmes pour tous les élèves, y compris ceux de la structure d'accueil et d'intégration. Ces mesures font penser l'élève allophone qu'il est un élève à part entière ; il fait comme les autres et donc il est comme les autres.

Notre proposition s'articule uniquement autour de la classe ouverte dans le dispositif d'accueil. Cela implique donc plus de concertation entre l'équipe pédagogique de l'école, que ce soit dans la classe ordinaire ou dans la structure d'accueil et d'intégration. Cette concertation ne se limitera pas à la discussion de l'emploi du temps de l'élève allophone mais elle comporte également des échanges sur son niveau, sa progression et ses besoins car la réussite de son intégration scolaire est la responsabilité de toute l'équipe pédagogique. En effet, nous avons vu, lors de notre recherche, comment souffre la majorité des enseignants des classes ordinaires à cause de l'absence de la pédagogie de la

⁵¹ Le plus souvent les migrants vivent en communautés dans des quartiers spécifiques.

diversité. Par conséquent, toute l'équipe enseignante des écoles accueillant des élèves allophones sera appelée à assister à des formations et à participer dans des ateliers à cet égard, comme nous l'avons précédemment mentionné.

Toutefois, pour l'élève allophone, l'unité d'accueil et d'intégration n'est pas seulement un lieu de transition pour regagner la classe ordinaire mais également un lieu et un temps de transition vers le monde extérieur (Bocchi, 2014, p. 172). Il s'agit d'un lieu et d'un moment où l'enfant reconstruit son histoire et son identité plus ou moins influées par le projet migratoire. Entre le moment actuel et le passé, les élèves migrants vivent souvent une forte rupture aux niveaux linguistique, scolaire, culturelle et sociale. Il revient donc à la structure d'accueil scolaire d'aménager et de gérer cette rupture (Nicolet et al., 1997, p. 109). Pour réussir l'intégration scolaire des élèves allophones, il faut que les institutions prennent en compte leurs langues et cultures d'origine. Cela peut atténuer les effets de la rupture pour qu'elle ne soit pas brutale. Pour ce faire, un lien de communication entre les deux institutions de socialisation de l'élève, en l'occurrence l'école et la famille, semble nécessaire à l'intégration réussie de l'élève. Ce contact permet, d'une part, à l'institution scolaire de percevoir de plus près la trajectoire et le projet migratoires de la famille et signifie, d'autre part, que l'identité culturelle de l'élève allophone ainsi que son altérité sont reconnues et prises en considération. Ainsi, quand l'école reconnaît l'identité culturelle de l'élève d'origine étrangère, elle favorise ainsi son épanouissement. De même, percevoir positivement l'altérité de l'enfant de migrant dans son entourage lui apporte du soutien et crée en lui de la volonté pour découvrir son entourage car *« l'enfant a besoin d'être sécurisé, compris et mis en confiance pour pouvoir se développer pleinement »* (Belgacem, 2012 p. 52).

En effet, notre recherche a montré que la communication entre l'école et la famille est quasiment absente. Pour cela, nous proposons que l'école prenne l'initiative d'aller vers la famille et de renforcer ce contact qui rassure à la fois la famille et l'élève et donne ainsi un élan majeur au développement de l'élève.

Comme nous l'avons montré, les élèves allophones en âge primaire au Maroc se trouvent (au sens de Goï et Huver, 2013, p. 128) entre *deux pratiques extrêmes* : des classes complètement fermées (l'éducation non-formelle) et des classes totalement ouvertes (l'émersion totale dans les classe ordinaire). Chacune des deux modalités perçoit l'altérité d'une manière différente, voire opposée. L'une exclue totalement l'élève allophone ainsi que son altérité car elle considère, par ségrégation, que l'autre n'est pas comme « nous ». Au contraire, l'autre l'inclue sans reconnaître son altérité car elle considère, par égalitarisme total, que l'autre est censé, voire doit être comme « nous ». Son altérité est donc réduite, voire annulée et la différence ainsi que les particularités identitaires de l'autre sont niées et n'ont pas lieu d'être (Ibid).

Si la circulaire n° 13-487 du 9 octobre 2013 indique des repères quant à l'accueil des élèves migrants au Maroc tout en soulignant deux points cruciaux, à prendre en compte, dans l'intégration/insertion/inclusion de ceux-ci au sein des écoles publiques (le besoin d'un soutien pédagogique et les spécificités des élèves), combien de temps faut-il attendre pour qu'un dispositif d'accueil scolaire soit institutionnellement officialisé notamment avec l'augmentation constante des nouveaux arrivants. N'est-il pas temps que les autorités éducatives (re)prennent le flambeau et (re)pensent l'accueil des élèves migrants allophones en âge primaire (qu'ils soient scolarisés antérieurement, déscolarisés ou non-scolarisés) en tenant compte de leurs besoins et spécificités. Est-ce possible d'adopter des stratégies d'accueil qui ne seront ni complètement ouvertes, ni totalement fermées et sans que les structures d'accueil ne soient séparées du système éducatif, ni dans l'espace, ni dans le temps. Et enfin, comment percevoir l'altérité de manière qu'elle soit reconnue et que toutes les spécificités identitaires qui s'y rapportent soient prise en compte comme une richesse pour l'école d'aujourd'hui promouvant la diversité linguistique, culturelle, idéologique et religieuse.

En effet, Le nombre des migrants au Maroc est en augmentation constante. De nouvelles familles avec leurs enfants arrivent sur le territoire marocain. Que celles-ci aient l'intention de s'y installer ou de transiter, les enfants ont droit à l'éducation. Ainsi, scolariser les enfants migrants ne constitue qu'une mise en pratique du principe de l'éducation pour tous. Pourtant, les autorités éducatives, dans le cadre de la nouvelle politique migratoire du pays, ont administrativement facilité l'accès de ces enfants à la scolarisation, que ce soit dans le cursus habituel ou le non-formel, et ce, sans proposer ou spécifier de dispositifs ou structures d'accueil pour ces élèves allophones. Si ces derniers sont censés s'adapter au système scolaire, celui-ci est aussi appelé à s'adapter à leurs besoins et spécificités, non seulement au niveau administratif mais plutôt au niveau de l'accompagnement pédagogique supposé être dédié aux élèves allophones dans des structures d'accueil ad hoc situées au sein des institutions scolaires. De telles dispositions institutionnelles semblent nécessaires pour réussir l'intégration scolaire des élèves allophones. Les structures d'accueil et d'intégration, dont le degré d'ouverture vers la classe ordinaire doit être variable en fonction des besoins des élèves, doivent ainsi remplacer le non-formel du primaire se déroulant, pour l'instant, en dehors des institutions scolaires. Ainsi, les élèves allophones en âge primaire seront tous à l'école mais aussi en seront membres. La suppression du non-formel du primaire en faveur des unités d'accueil et d'intégration entraîne l'accueil éventuel de certains élèves marocains arabophones ou amazighophones dans ces unités, ce qui ferait de la mixité de la clientèle des structures d'accueil un élément moteur dans l'inclusion scolaire de tous les membres de ces structures. Ces unités pédagogiques d'accueil et d'intégration joueraient un rôle très important dans l'accueil et la scolarisation des enfants des marocains retournant au pays après une résidence à l'étranger.

Grâce à l'ouverture de la structure d'accueil vers la classe ordinaire, certaines disciplines, comme les mathématiques et le français, peuvent être des disciplines de renforcement à la fois pour l'inclusion en classe ordinaire et pour

l'apprentissage de l'arabe comme langue de scolarisation dans la structure d'accueil. Il nous semble que de telles pratiques inclusives peuvent être des éléments susceptibles de favoriser la réussite de la scolarisation des élèves allophones tout en valorisant leur altérité et de garantir la réussite de leur intégration ainsi que la promotion de la diversité au sein de l'établissement scolaire.

9.1.3. Le rôle de la société civile

Outre l'accompagnement des familles dans leur vie quotidienne, les organisations de la société civile et les acteurs de l'intervention sociale et humanitaire jouent le rôle d'intermédiaire entre les différentes instances de la société d'accueil et la population migrante. Quant à la scolarité, les organisations de la société civile ont joué et jouent toujours un rôle très important dans la scolarisation des enfants allophones au Maroc. D'une part, elles accompagnent les familles dans les démarches administratives pour l'inscription de leurs enfants aux écoles publiques marocaines. En plus de l'accompagnement administratif, elles les aident dans les achats de la fourniture scolaire et assurent un suivi scolaire pour ces enfants. On voit également que les associations apportent parfois du soutien pédagogique aux enfants de migrants dans le but de compléter les enseignements apportés dans les institutions scolaires, même si ce soutien n'est pas à la hauteur des besoins. D'autre part, les associations de la société civile se chargent d'accueillir et recruter les enfants qui ne peuvent pas intégrer le cursus formel à cause du décalage d'âge dû le plus souvent à la déscolarisation ou à la non-scolarisation. Elles les inscrivent dans les classes de l'éducation non-formelle. La gestion des classes du non-formel est confiée donc aux associations.

Les associations doivent continuer, voire intensifier leurs efforts déployés pour scolariser les élèves allophones au Maroc. Par conséquent, le travail de médiation et d'accompagnement administratif s'avère très importants dans la mesure où il facilite les démarches, garantit une bonne communication et rassure les familles, notamment celles nouvellement arrivées. Les organisations de la

société civile doivent également jouer un rôle plus important et plus efficace dans la stabilité des familles. Elles peuvent ainsi les aider à se loger, se former et à trouver de l'emploi.

Toutefois, vu que les acteurs associatifs ne sont pas spécialistes dans les domaines de l'éducation et de l'enseignement, l'apport de tout soutien ou accompagnement pédagogique doit se limiter à des structures ad hoc dont les enseignants sont formés dans ce domaine et dont les contenus pédagogiques sont conçus par les spécialistes du domaine. Il s'agit, selon notre proposition, des structures d'accueil et d'intégration au sein des locaux et horaires scolaires, et ce sous la supervision directe du centre (ou direction) d'accueil et d'orientation.

En conséquence, à l'exclusion des interventions pédagogiques qui doivent être exclusivement fournies par les structures et équipes d'accueil et d'intégration sous l'œil des autorités éducatives, les associations de la société civile peuvent intervenir efficacement dans la question, et ce en coordination et collaboration totales avec le centre (ou direction) d'accueil et d'orientation. Cette coopération peut se concrétiser entre autres dans certaines mesures :

- fournir le matériel et les équipements scolaires des unités d'accueil et d'intégration,
- payer les salaires des enseignants des unités d'accueil et d'intégration,
- financer la mise en place des activités organisées par le centre (ou direction) d'accueil et d'orientation (formations, séminaires, ateliers, rencontres, etc..),
- financer les travaux du comité pédagogique pour l'élaboration des programmes pédagogiques d'accueil,

Enfin, nous estimons que la société civile est un acteur principal dans la scolarisation des élèves allophones au Maroc, du moins ce devrait être le cas en ce moment. A cet égard, les associations ont à faire un travail et un effort qui sont aussi importants que les engagements des familles et des autorités éducatives, en particulier lorsque le dispositif d'accueil et d'intégration serait encore en état

embryonnaire. Selon notre proposition, le rôle de la société civile dans le dispositif d'accueil est comme le moteur pour la voiture. Nous ne doutons pas que ce dispositif finira avec le temps par s'autonomiser et devenir partie intégrante du système éducatif mais, en ce moment, il a effectivement besoin de telles synergies pour voir le jour. Pour cela, la concrétisation de ce projet permettra alors de dire sans exagération que la société civile en serait le fondateur principal

Conclusion

Certes, l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones est tributaire en premier lieu de l'intégration de leurs familles au sein de la société d'accueil. Autrement dit, il faut que la famille soit intégrée ou disposé à s'intégrer dans une certaine société pour que son enfant puisse lui/elle aussi s'y intégrer. A cet égard, nous estimons que la proposition des services de formation linguistique et professionnelle auprès des familles migrantes est considérée comme le premier pas vers l'intégration scolaire et sociale des enfants de ces familles. En outre, les migrants ont besoin d'un travail d'orientation vers les services proposés, d'une sensibilisation aux droits et au bon usage de ces services, d'où l'importance d'avoir une unité administrative d'accueil et d'orientation se chargeant d'orienter et de sensibiliser la population migrante. Cette unité jouera également un rôle important dans l'accueil des élèves allophones, dans la détermination de leurs niveaux scolaires et dans l'affectation de ces élèves aussi bien dans les institutions scolaires que les unités pédagogiques d'accueil et d'intégration créées au sein de ces institutions scolaires.

Enfin, comme nous l'avons précédemment dit, la réussite de l'intégration des élèves allophones dans les écoles primaires n'est pas une responsabilité qui incombe simplement la famille. Outre la famille, il s'agit d'une responsabilité qui

devrait être également partagée, d'une part, par les autorités éducatives et, d'autre part, par la société civile.

Chapitre 10 : Pistes de réflexions sociodidactiques

Introduction

Notre thèse ne s'inscrit pas seulement dans la sociolinguistique migratoire mais elle se trouve aussi dans le domaine de la didactique des langues. C'est vrai que le travail sociolinguistique, grâce aux enquêtes menées (questionnaire et entretiens) nous a aidé à comprendre la situation sociolinguistique des individus mais il ne suffit pas de décrire la situation, notamment que nous sommes en train de chercher à résoudre des problèmes relatifs à l'intégration scolaire des élèves allophones et donc relatifs l'acquisition ou apprentissage de la/des langue(s). Par conséquent, une recherche dans la littérature didactique, une exploration des théories et méthodologies didactiques et une articulation entre théorie et pratique semblent nécessaires pour ne pas rester dans un cadre descriptif. Il s'agit plutôt d'une incitation à la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Si la sociolinguistique explique le changement linguistique en étudiant l'usage de la langue dans son contexte social naturel, la didactique s'occupe du changement conceptuel et cognitif résultant de l'activité mentale de l'apprenant à travers les interactions sociales naturelles, ce qui fait de l'acquisition du langage un processus qui se fait dans un contexte socialement naturel et qui est donc liée au changement linguistique (Bahmad, 2017, p. 2). La sociolinguistique et la didactique des langues développent des approches essentiellement fondées sur la variation et l'interaction et sont alors deux disciplines qui se complètent l'une l'autre. Ces deux disciplines se réunissent et apparaissent chez certains chercheurs sous le nom de sociodidactique. L'approche sociodidactique fait nécessairement appel à la sociolinguistique scolaire et à la didactique du plurilinguisme, particulièrement lors de l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives cohérentes (Cortier, 2009, p. 110). Le plurilinguisme et la diversité linguistique sont donc considérés comme des principes sur lesquels se fonde l'approche sociodidactique. Ils constituent des axes autour desquels se forment plusieurs notions

sociodidactiques, entre autres l'éducation plurilingue, la compétence plurilingue, l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues..

Dans ce qui suit, nous exposons certaines notions et approches que la sociodidactique propose et nous espérons que ces propositions contribuent à offrir des réponses pratiques et applicables à la problématique soulevée par notre étude. Nous visant par *pistes de réflexion sociodidactique* à compléter notre proposition de dispositif d'accueil et d'intégration scolaire, notamment en ce qui concerne l'élaboration de la politique éducative, la conception des programmes et contenus pédagogiques d'accueil scolaire et les approches et pratiques enseignantes à adopter tant en classes d'accueil qu'en classe ordinaire.

10.1. Vers un plurilinguisme actif

La majorité des linguistes définissent le bi/plurilinguisme comme la pratique courante de deux (ou plusieurs) langues avec la possibilité de passer sans difficulté majeure de l'une à l'autre. Ainsi, l'acquisition équilibrée et l'égalité de maîtrise des langues chez l'individu ne constituent plus une condition pour le qualifier de bi/plurilingue (Lüdi, 2004, p. 127). Aussi, les travaux du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement des langues considèrent que le plurilinguisme ne constitue pas un classement des langues dans *des compartiments séparés* mais plutôt une construction d'*une compétence communicative* basée sur les connaissances et expériences des langues, une compétence dans laquelle les langues se trouvent *en corrélation et interagissent* (2000, p. 11). Pourtant, l'individu bi/plurilingue utilise ses langues dans des domaines différents en fonction des contextes (Hélot, 2004, p. 14). Selon Coste et al., quand l'individu dispose de compétences dans plus d'une langue et peut passer de l'une à l'autre selon les situations, il dispose alors d'un capital linguistique (2009, p. 19). Il s'agit ici d'une compétence plurilingue (Coste, 2001).

Comme le public de notre étude se compose des élèves allophones issus de la migration et inscrits dans les écoles primaires marocaines, ces enfants ont au moins des compétences communicatives à la fois dans la langue d'origine (langue vernaculaire) et dans une langue nationale officielle dans leur pays d'origine (langue véhiculaire), et ce avant l'âge scolaire. Il s'agit dans ce cas-là de bilinguisme précoce que certains considèrent comme *langue de naissance* (Couëtoux-Jungman, 2010, p. 294-295). L'école, quant à elle, impose ses règles d'usage linguistique et, parfois, ne reconnaît pas l'enfant dans sa langue et culture d'origine. Dans le contexte migratoire, le bilinguisme des enfants peut être actif si les langues constituant leurs répertoires langagiers sont pratiquement utilisées dans la communication verbale, ou passif lorsqu'une de ces langues ne trouve pas d'opportunité pour être pratiquée (Taly, et al., 2008, p. 300). Dans le premier cas, les deux langues sont activées et trouvent leur place pour que chacune d'entre elles puisse ainsi contribuer au développement cognitif de l'enfant. Le second cas, bilinguisme passif, peut engendrer des effets négatifs. Ce cas est, souvent, lié à des contextes scolaires où la non-reconnaissance de la langue de la famille de l'enfant peut nourrir en lui un sentiment d'insécurité linguistique, de discrimination, de sous-estimation de soi et d'incapacité de transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (Armand, 2009, p. 4).

Il est donc important de tenir compte de la langue et de la culture de l'enfant dans le milieu scolaire. Une telle reconnaissance permet le développement affectif et identitaire chez l'enfant. Il serait également convenable et recommandable que les enseignants reconnaissent, d'une part, le bi/plurilinguisme de leurs élèves en classe et investissent, d'autre part, leur propre capital langagier, c'est-à-dire renoncer au comportement linguistique monolingue.

10.2. La didactique du plurilinguisme

En sociolinguistique et en didactique, selon le principe « Parler, c'est agir », *le travail sur la langue ne doit pas se suffire de la simple description formelle et [...] l'aspect linguistique doit être abordé à partir d'une situation naturelle de communication* (Bahmad, 2017, p. 246). Partant de ce principe, les deux disciplines accordent une place importante au plurilinguisme en préconisant une réflexion et un apprentissage des langues fondés sur des enquêtes de terrain et des analyses des besoins et en développant des démarches et des outils d'analyse des contextes (Ibid.).

Le but de la didactique du plurilinguisme ou de l'éducation plurilingue est ainsi de doter l'apprenant d'une compétence plurilingue et interculturelle lui permettant de construire son identité sociale et culturelle. Ce but ne peut être atteint qu'en prenant en compte les langues et variétés linguistiques actives dans le milieu social de l'apprenant. Il ne s'agit pas d'enseigner simultanément plusieurs langues mais de développer chez l'apprenant une compétence plurilingue et interculturelle. Beacco souligne à cet égard que « *Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble.* » (Beacco, 2007, p. 18).

Aujourd'hui, le plurilinguisme s'avère être une nécessité pour des considérations identitaires et communicationnelles. De jour en jour, le monde devient de plus en plus convergent, des valeurs universelles émergent et les citoyenneté et identité internationales se renforcent, et ce, grâce en particulier à l'usage croissant des nouvelles technologies de l'information et de la communication mais aussi grâce à la libre circulation des individus et à la mobilité humaine de nos jours. Les valeurs universelles sont principalement fondées sur le respect de la diversité, la reconnaissance de l'altérité et l'acceptation

de la différence. En outre, il ne faut pas oublier que le plurilinguisme se développe chez les individus pour des considérations professionnelles et personnelles. Ce contexte connaît une augmentation des besoins en langues et une forte demande du plurilinguisme dans le marché linguistique.

Toutes ces considérations constituent une invitation à revoir les politiques linguistiques et à repenser et réexaminer les politiques éducatives de l'enseignement des langues. Dans ce contexte, l'éducation plurilingue se propose comme solution qui peut suivre le rythme des exigences.

Selon Bahmad (2017), l'éducation plurilingue ne peut avoir du sens qu'en adoptant « *une approche intégrée et heuristique permettant aux apprenants de :*

- *comprendre l'intérêt de l'apprentissage des langues dans leur socialisation et leur construction identitaire plurielles ;*

- *mobiliser leur répertoire et leurs acquis langagiers de manière pertinente en les ajustant à différents contextes pour accomplir des tâches, y compris pour apprendre une nouvelle langue »* (Bahmad, 2017, p. 418).

10.3. Les approches plurielles

L'apparition de la notion "*approche plurielle*" était au singulier et elle a été utilisée pour la toute première fois par Candelier « *pour désigner le seul éveil aux langues et non un ensemble d'approches*» (Candelier, 2008, p. 70). Il s'agit, selon Candelier (2003b), d'une *démarche pédagogique* permettant à l'apprenant de travailler d'une manière simultanée sur plusieurs langues. Candelier ajoute également que l'importance de l'approche plurielle consiste à ce qu'elle vise entre autres *la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle* qui ne constitue pas *une juxtaposition artificielle de compétences, mais plutôt une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale* permettant à l'apprenant de *s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues* (Candelier, 2003b, p.19-20).

Cette démarche plurielle acquiert une importance considérable dans la mesure où elle permet à l'apprenant d'aller vers les langues inconnues en mobilisant ses compétences dans des langues déjà connues pour construire une compétence plurilingue et pluriculturelle globale s'appuyant sur l'articulation entre les composantes de cette compétence globale et favorisant l'établissement des liens et la construction des ponts entre les langues.

Ainsi, il s'avère que cette démarche plurielle s'oppose à une autre démarche longtemps pratiquée dans la didactique des langues. Il s'agit de l'approche singulière ou monolingue où une langue monopolise le processus d'enseignement/apprentissage sans permettre à la diversité linguistique d'y contribuer. Au sens de Bahmad (2017), l'émergence de l'approche plurilingue est due aux limites de celle monolingue (Bahmad, 2017, p. 418).

« on appellera 'approche plurielle' toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une 'approche singulière', dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. » (Candelier, 2008, p. 68).

Néanmoins le terme "*approche plurielle*" apparu et utilisé au départ au singulier pour désigner l'éveil aux langues apparaît aujourd'hui sous la forme plurielle "*approches plurielles*" comme terme générique ne désignant pas uniquement l'éveil aux langues, mais bien d'autres approches qui favorisent la diversité linguistique et l'établissement des liens entre les différentes langues.

Les approches plurielles ne visent pas la maîtrise parfaite et séparée des plusieurs langues mais bien le développement d'un répertoire langagier regroupant toutes les capacités linguistiques (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11). Lorsque l'approche plurielle ou plurilingue prend en compte toutes les expériences langagières et culturelles de l'individu qui peuvent s'étendre *de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes*, elle affirme que l'individu *« ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais*

construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues, et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Ibid.).

Les travaux du Conseil de l'Europe mettent l'accent sur deux notions clé en matière du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue et pluriculturelle : le répertoire plurilingue regroupant toutes les expériences langagières et culturelles de l'individu et la compétence plurilingue et pluriculturelle qui constitue la gestion des composantes du répertoire dans l'apprentissage des langues.

La compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas une juxtaposition de compétences mais plutôt une composition entre plusieurs compétences partielles intégrées ou, au moins, corrélées entre elles (Coste, 2001, p.4) cité par Hélot (2004, p. 17). Elle n'est pas non plus caractérisée par l'homologie entre les compétences mais plutôt par « *une différenciation entre des composantes distinctes d'une compétence unique* » (Ibid). Ainsi, selon Coste et al. (2009), la compétence plurilingue et pluriculturelle se distingue également et généralement par un déséquilibre à des niveaux différents :

- *le niveau de maîtrise générale peut varier selon les langues ;*
- *le profil des capacités langagières peut être différent d'une langue à d'autres (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement, une troisième langue n'étant contrôlée en partie que pour la compréhension écrite, sans véritable accès à l'oral) ;*
- *le profil multiculturel peut présenter une configuration autre que le profil multilingue (par exemple : bonne connaissance d'une culture d'une communauté dont on connaît mal la langue ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante). (p. 11).*

Outre son caractère déséquilibré, la compétence plurilingue et pluriculturelle est évolutive et malléable (Bahmad, 2017, p. 420). C'est alors cette compétence plurilingue et pluriculturelle qu'il faut viser et développer chez les apprenants. Les approches plurielles constituent la pierre angulaire de la gestion/promotion

du plurilinguisme. Ces approches ont eu - et ont toujours - une place importante dans les travaux du Conseil de l'Europe et se sont révélées plus efficaces lors de leur pratique au sein des pays membre de l'Union européenne. Il s'agit d'une expérience dans la gestion/promotion du plurilinguisme qu'il faut en tirer profit pour répondre aux enjeux épistémologiques, sociétaux et communicationnels de l'enseignement/apprentissage des langues en milieu scolaire. Pourtant, pour notre contexte, une telle tendance demande à la fois une révision de la politique linguistique et éducative et des dispositions et aménagements adéquats sur le terrain.

Candelier (2008) distingue quatre approches qui peuvent être qualifiées d'approches plurielles. Deux d'entre elles sont relativement anciennes (autour de cinquante ans) : l'approche interculturelle et la pédagogie intégrée. Les deux autres sont relativement récentes : l'approche intercompréhensive entre les langues parentes et l'éveil aux langues. Notre contexte d'étude favorise fortement deux parmi ces quatre approches. Il s'agit de la pédagogie intégrée des langues et de l'éveil aux langues.

10.3.1.L'éveil aux langues

Depuis des années, la didactique des langues et des cultures a connu l'émergence des approches plurielles comme une conséquence directe de la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle des individus (Candelier, 2013, p. 2). Par opposition aux *approches singulières*, les approches plurielles sont celles qui prennent en compte la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement-apprentissage (Candelier, 2012, p. 6). Les approches plurielles des langues et des cultures reconnaissent ainsi les spécificités des apprenants et leur proposent des activités sur plusieurs langues et cultures. C'est en prenant en compte le contexte social, langagier et culturel de l'apprenant ainsi qu'en produisant du sens social et affectif chez lui que l'apprentissage des langues et des cultures peut se réaliser (Bahmad, 2017, p. 180). Différentes

approches apparaissent : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues, la didactique intégrée des langues, l'approche interculturelle.

L'une des approches plurielle se développant dans des contextes sociaux multilingues, multiculturel et/ou d'immigration est l'éveil aux langues. L'éveil aux langues apparaît comme pratique pédagogique en Grande-Bretagne dans les années 1980 pour contribuer au développement de la conscience linguistique des apprenants (Colin, 2012, p. 335). Ainsi, les enfants bilingues et biculturels « *construisent des ponts entre les différentes langues et les cultures qu'elles véhiculent, [et ils] facilitent [ainsi] la compréhension qui permet d'opérer les médiations dont nous avons tous besoin pour vivre ensemble en paix* » (Hélot, 2004, p. 24). L'objectif de l'éveil aux langues est de valoriser, chez les élèves, la diversité linguistique et culturelle ainsi que de les rendre conscients à la différence (Armand et al. 2008, p. 49). L'éveil aux langues permet aux apprenants d'établir des ponts entre les différentes langues (langues d'enseignement, langues étrangères et langues d'origine), de se passer des stéréotypes et préjugés concernant les langues et de connaître le fonctionnement de différentes langues (Armand et al. 2008, p. 49). De ce point de vue, la diversité linguistique et culturelle devient plutôt un objet d'apprentissage scolaire et de sensibilisation à la diversité humaine (Bahmad, 2017, p. 463). Il ne s'agit pas de l'enseignement d'une ou plusieurs langue(s) étrangère(s), mais bien de faire acquérir aux apprenants « *des compétences linguistiques, métalinguistiques plurilingues, interculturelle et des attitudes positives face aux langues présentes dans l'environnement direct et indirect des apprenant* » (Bahmad, 2017, p. 463). Il ne s'agit pas non plus de leur faire acquérir des connaissances et compétences approfondies dans les différentes langues, mais bien de les faire découvrir ces langues en donnant un aperçu de leur fonctionnement tout en développant des capacités métalinguistiques (Armand et al. 2008, p. 49). Cette découverte active ainsi que la comparaison entre les langues peut avoir lieu grâce à une diversité d'activités s'appuyant sur des corpus oraux et écrits dans différentes langues.

C'est grâce à cette découverte active et à la sensibilisation à la diversité linguistique que la curiosité de l'enfant le pousse à aller vers les autres langues et que cette curiosité peut devenir un désir pour en apprendre une ou plus. Pour l'éveil aux langues, il est donc question « *d'éveiller la curiosité des élèves à l'égard des langues, des dialectes ou encore des emprunts* » (Ibid).

Etant donné que l'éveil aux langues est une approche qui valorise la diversité linguistique, elle s'avère efficace et utile, en particulier dans les classes contenant des élèves dont les provenances linguistiques sont diversifiées. Elle représente ainsi une occasion pour la prise en compte des langues de ces élèves. La démarche qui consiste à écouter, observer, reproduire, répéter, mémoriser des éléments dans d'autres langues reflète des effets positifs et utiles sur l'apprentissage des langues, en particulier celle de scolarisation. Voilà pourquoi l'éveil aux langues repose fondamentalement sur le principe du décloisonnement des enseignements des langues et vise à la fois « *la décentration linguistique et culturelle et la prise de conscience des différences et des ressemblances entre les langues considérées* » (Bahmad, 2017, p. 463). Cette approche vise ainsi à produire trois impacts chez l'enfant : impact cognitif, impact social et impact affectif (Ibid., p. 463-464). Il a un impact cognitif parce qu'il incite l'enfant à réfléchir sur les langues et en favorisant à la fois le développement métacognitif grâce à l'interaction et l'acquisition des compétences métalinguistiques et sociolinguistiques qui accompagneront l'apprenant dans tous ses apprentissages. L'impact social de l'approche d'éveil aux langues se concrétise par le respect de la différence, l'acquisition des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle, et la création d'incitations à apprendre d'autres langues, ceci grâce au principe « apprendre ensemble ». Quant à l'impact affectif, grâce à la valorisation ainsi qu'à la prise en compte de toutes les langues, l'éveil aux langues nourrit chez l'enfant des sentiments positifs vis-à-vis de ses langue(s) et culture(s) ainsi que de celles de l'autre et l'amène à s'ouvrir sur le plurilinguisme. Cet aspect affectif sera ultérieurement développé davantage.

10.3.2. La didactique intégrée des langues et des cultures

Il convient d'abord de rappeler le caractère composite, hétérogène et déséquilibré de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Du point de vue de la maîtrise, l'hétérogénéité et le déséquilibre restent donc deux caractéristiques inhérentes aux différentes composantes de cette compétence. Il s'agit alors de la maîtrise inégale des langues constituant le répertoire langagier et du développement des compétences partielles dans les langues du répertoire en fonction des besoins spécifiques (Moore, 2006, p.7). A cet égard, l'enseignement plurilingue et pluriculturelle ne met pas l'accent sur une langue particulière mais vise toutes les compétences partielles pour constituer globalement des compétences interculturelles (Wokusch, 2008, p. 33). C'est ainsi que tout apprentissage langagier contribue au développement du plurilinguisme des individus. Dans ce contexte, apparaît la didactique intégrée des langues et des cultures comme une réaction pédagogique découlant de l'émergence de la notion de compétence plurilingue (Candelier, 2013, p. 2). La didactique intégrée des langues et des cultures prône donc l'enseignement cohérent de toutes les langues présentes dans un contexte donné. La démarche de cette approche « *consiste à s'appuyer sur la/les langue(s) déjà connue(s) pour apprendre une autre/d'autres langue(s). Les langues de première socialisation servent d'appui pour l'apprentissage d'une langue étrangère qui servira à son tour de référence pour une autre langue étrangère et ainsi de suite* » (Bahmad, 2017, p. 425). Ainsi, la didactique intégrée qui prend en compte la diversité linguistique et culturelle se trouve dans un rapport de complémentarité et de continuité avec l'éveil aux langues (Wokusch, 2008, p. 32). La pratique de l'approche intégrée peut être dans les milieux scolaires où sont présentes plus d'une langue ou variété linguistique. Elle a pour objectif de développer les compétences fonctionnelles dans chaque langue, de favoriser le contact et l'échange entre les langues et cultures, de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle et de développer une compétence stratégique langagière générale (Wokusch, 2008).

Afin d'atteindre ces objectifs, elle s'appuie sur le principe de transfert. A cet égard, Cummins (2008) dit, dans sa théorie d'interdépendance des langues, que les connaissances sont transférables d'une langue à une autre. Pour que cela devienne opérationnel, il importe de développer d'abord « *une compétence minimale dans une langue pour asseoir les apprentissages dans une autre* » dans le but de former une compétence commune et interdépendante basée sur les deux langues (Moore, 2006, p.6).

Dans le cadre de la perspective actionnelle, la didactique intégrée des langues et des cultures proposent différentes approches et pratiques pédagogiques, entre autres, la pédagogie par tâches et celle par projet. Ces pédagogies, qui s'inscrivent parmi celles qui se réfèrent à la tradition pédagogique socioconstructiviste, permettent aux apprenants de construire leurs apprentissages grâce à la coproduction collaborative. L'enseignant propose aux apprenants des tâches ou projets à caractère authentiques car ces approches pédagogiques mettent l'accent sur les interactions réelles, les conversations authentiques et l'authenticité de l'utilisation de la langue dans son contexte (Roy, 2010, p. 26). Ainsi, l'apprenant est préparé aux interactions sociales et la dimension métacognitive est éveillée. Ceci permet aux apprenants d'apprendre à résoudre des problèmes, qu'il s'agisse de problèmes d'ordre langagier ou procédural (Bahmad, 2017, p. 171).

Selon le modèle socioconstructiviste, l'apprenant est au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Il ne se contente plus de recevoir passivement ce que dit l'enseignant comme c'était le cas de la méthode transmissive traditionnelle. Au contraire, ici, il est actif et participe à l'élaboration de son apprentissage et à la construction de ses connaissances. Il s'agit donc d'un acteur social qui doit avoir des tâches à accomplir et que l'enseignement des langues doit prendre en compte en inscrivant les activités « *à l'intérieur d'actions en contexte social* » (CECR, 2003, p. 15). L'objectif est de doter les apprenants des certaines stratégies en apprentissage leur permettant d'atteindre une certaine

autonomie d'apprentissage et favorisant la collaboration et la co-construction du savoir au sein du groupe social. Ainsi, le processus va du social à l'individuel en ce qui concerne l'élaboration des connaissances.

Puisque l'apprenant n'est plus passif, le rôle de l'enseignant ne consiste pas non plus à monopoliser et transmettre le savoir. Il a plutôt un rôle de médiateur qui oriente les apprenants, les motive et facilite aussi bien leurs tâches que leurs apprentissages. Son rôle consiste à proposer des tâches ou situations problèmes aux apprenants qui doivent mobiliser, grâce à l'interaction en groupe, l'ensemble de leurs compétences et expériences - qu'elles soient langagières, cognitives ou affectives – pour résoudre les problèmes. A cet égard, Bruner souligne que l'apprentissage est « *un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres* » (1996, p. 38). Il s'agit d'un processus reposant à la fois sur les aspects cognitifs et socio-affectifs et ce sont les aspects socio-affectifs qui poussent et motivent l'apprenant à résoudre le problème ou à réaliser la tâche (Bahmad, 2017, p. 174). Cette démarche vise la préparation de l'apprenant « *à agir comme un acteur social capable d'effectuer les différentes tâches de sa vie personnelle, éducative, sociale et professionnelle* » (Ibid., p. 171). Ainsi, les apprenants avancent dans leur apprentissage en confrontant les obstacles (Ibid). Cependant, les apprentissages doivent avoir du sens pour les apprenants, c'est-à-dire liées à leurs expériences sociales. En conséquence, les apprenants s'approprient mieux un savoir, savoir-faire ou savoir-être à l'élaboration duquel ils participent et qui a en même temps un effet dans leur vie. De cette façon, les apprenants peuvent utiliser ce qu'ils apprennent à l'école dans leur vie quotidienne et ramener leurs expériences sociales en classe.

10.4. La psychologie cognitive...

Depuis les années 1980, deux orientations psychologiques s'opposent en enrichissant la recherche scientifique en matière du développement cognitif de l'homme. Il s'agit des travaux de Piaget et de ceux de Vygotski. Le premier propose un modèle de développement cognitif échelonné qui va verticalement

avec l'âge de l'individu qui se développe en passant par des stades successifs pour enfin atteindre le statut de « *sujet épistémique* » qui représente, au sens de Piaget, le profil commun de compétences à tous les individus du même niveau de développement. Le second modèle de Vygotski considère que l'individu dispose de compétences dès sa naissance et que le développement se fait en spirale et s'élargit horizontalement grâce à la médiation et à la coopération au sein du groupe social.

10.4.1. Se développer pour apprendre

Piaget, selon son approche constructiviste, considère que le développement psychologique de l'enfant passe par divers phases ou périodes, dont chacune se divise en plusieurs stades successifs et interdépendants. Le constructivisme et l'interactionnisme sont les deux notions clés dans les travaux de Piaget. Un double processus s'opère grâce à l'adaptabilité du système chez l'être humain. D'une part, le processus d'assimilation permet de mémoriser et saisir les nouveaux inputs. D'autre part, en répondant aux stimulations de l'entourage, le processus d'accommodation permet de traiter, de modifier et de rectifier ce qui a été stocké. Cela est applicable à l'acquisition d'une quelconque connaissance, y compris l'apprentissage de la langue. Cela signifie que l'acquisition de la langue se construit progressivement en passant par les différents stades. Du point de vue piagétien, l'apprentissage est tributaire du développement psycho-cognitif ainsi que de l'état de maturation d'esprit chez l'apprenant. Autrement dit, l'organisme humain franchit des étapes pour atteindre la maturation alors que le développement cognitif se fait d'une manière progressive en conformité avec l'âge de l'individu. Ce dernier apprend donc ce qu'il peut apprendre dans la mesure du possible et en fonction de son niveau de développement. Pour Piaget, le développement cognitif précède l'apprentissage et c'est grâce à l'autorégulation que l'apprenant arrive à avancer progressivement dans son apprentissage. Il considère que le rôle du langage est secondaire dans le processus de construction des connaissances et que l'enfant passe petit à petit de

l'égocentrisme à l'état d'enfant *épistémique* grâce au processus de la socialisation.

10.4.2.Apprendre à apprendre

De l'autre côté, la conception socioconstructiviste de Vygotski, développée dans le domaine de la psychologie sociale, est basée le modèle social en matière de la construction des savoirs. A cet égard, Vygotsky est influencé par les idées du Marx considérant que l'homme est avant tout un être social qui exerce, via le travail, une transformation et une adaptation sur son environnement afin de répondre à ses besoins et s'adapte en même temps aux nouvelles conditions d'existence. Sur le même principe, Vygotsky, lui aussi, considère que l'homme est avant tout un être social dont le développement est tributaire de l'existence des autres individus qui l'entourent au sein du même groupe social, que le social précède l'individuel et que la construction des savoirs, savoir-être et savoir-faire ne peut avoir lieu chez l'individu sans l'immersion dans le social. Par conséquent, l'homme ne constitue pour lui qu'un produit de son environnement culturel et social alors que la pensée humaine constitue le résultat du long processus d'apprentissage et de développement. Pour Vygotsky, contrairement à Piaget, l'apprentissage précède le développement. De ce point de vue, l'apprentissage consiste à transmettre, d'une génération à l'autre, l'ensemble et l'accumulation des expériences et résultats de l'activité humaine constituant le capital intellectuel, culturel et épistémologique de la société. L'enfant apprend, s'approprie et reconstruit grâce aux autres ce que les anciennes générations ont déjà construit pour fonder son développement. Autrement dit, le développement intellectuel et cognitif de l'enfant est la conséquence de ce qu'il a appris et reçu grâce aux activités sociocognitives de l'interaction sociale (Bahmad, 2017, p. 119).

L'approche socioconstructiviste introduit la dimension relationnelle dans le processus d'apprentissage car l'enfant apprend en interaction avec les autres en

plein contexte social influençant l'acquisition des savoirs sans oublier le rôle de la dimension affective dans le processus (Raymond, 2006, p. 78). Ainsi, cette approche considère, d'une part, l'éducation comme le processus à travers lequel l'enfant reconstruit et intériorise les connaissances par l'intermédiaire d'un adulte et, d'autre part, l'apprentissage comme le résultat de l'interaction entre l'élève avec son enseignant et/ou ses pairs. La théorie socioconstructiviste met l'accent sur deux notions qui jouent un rôle important dans le développement cognitif de l'enfant. Il s'agit de la notion de médiation et de celle d'interaction grâce auxquelles l'enfant se trouve capable d'apprendre et d'acquérir les savoirs dépassant ses capacités cognitives. En tant qu'action structurante, l'apprentissage par les interactions dans le contexte social permet à l'enfant d'intérioriser les connaissances, de réorganiser ses acquisitions et d'intégrer de nouvelles connaissances pour se développer. Psychologiquement, le modèle socioconstructiviste favorise, selon Moscovici (1984), le passage d'une psychologie "*binnaire*" où l'interaction est de type individu-tâche à une psychologie "*ternaire*" dont l'interaction est de type *individu-tâche-alter* (Roux, 2011). Cette relation "*ternaire*" s'applique au processus d'enseignement/apprentissage où apprenant, tâche et partenaires constituent les trois éléments indissociables et indispensables grâce auxquels l'interaction nécessaires pour le développement de l'enfant peut avoir lieu. L'enfant peut donc apprendre tout seul et à l'aide d'une personne plus expérimentée mais sa compétence cognitive n'est pas la même dans les deux cas. En effet, pour décrire l'écart entre la capacité cognitive de l'enfant dans les deux situations, Vygotsky introduit le concept de « *zone proximale de développement* ». Cette perspective dévoile que l'enfant est en mesure de réaliser avec les partenaires ce qu'il n'arrive pas à faire tout seul. Le fonctionnement de la zone proximale de développement est alors conditionné par la présence d'autres personnes expertes qui aident et guident l'enfant. Il est donc possible que cette médiation soit faite par les parents, par un enseignant ou même par les élèves dont le niveau est plus avancé. Dans ce cas, la compétence cognitive de l'enfant s'élargit et les

apprentissages se construisent grâce à l'échange et à la collaboration (Roy, 2010, p.26).

L'approche socioconstructiviste ne considère pas le langage comme un simple code qui sert à la communication mais plutôt comme un outil de construction de connaissances et un instrument de développement de la cognition et de la pensée humaine. Il fait ainsi partie intégrante du système cognitif humain assurant la communication sociale et l'accès aux savoirs socio-historiques (Bahmad, 2017, 122). Selon la théorie sociocognitive, l'enfant construit son langage grâce à l'accompagnement et à l'exposition au langage. Autrement dit, il s'agit d'une appropriation naturelle du langage durant les trois premières années de l'âge de l'enfant à travers la pratique et les usages langagiers dans le milieu familial. Une telle exposition façonne le langage de l'enfant et lui permet de structurer sa langue et de la positionner par rapport aux autres langues (Ibid, p. 122-123).

Enfin, nous pouvons tirer profit des avantages de la théorie socioconstructiviste en ce qui concerne l'apprentissage en accordant une importance au social et au langage ainsi qu'en prenant en compte les conceptions antérieures et les représentations des élèves allophones. En règle générale, la théorie socioconstructiviste garantit une participation de l'apprenant à la construction de ses connaissances ; elle permet un développement progressif de la cognition et un apprentissage plus accéléré grâce au travail collaboratif et mutuel du groupe ; et elle favorise l'autonomie des apprenants et développe chez eux des compétences métacognitives et des stratégies d'apprentissage ; « apprendre à apprendre ».

10.4.3.Le rôle de la dimension émotionnelle

Aujourd'hui, l'apprentissage n'est pas regardé du seul point de vue cognitif, mais bien d'une perspective plus élargie incluant les émotions et reconnaissant

leur rôle dans la didactique des langues. Selon Arnold (2006), la prise en compte de la dimension émotionnelle ne signifie pas la réduction de l'importance de la cognition, mais l'ouverture à une dimension longtemps oubliée, voire négligée. La littérature didactique a donc besoin d'être enrichie de recherches empiriques mettant l'accent sur l'importance de la dimension émotionnelle lors de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

En effet, la présence de la dimension émotionnelle reste à présent modeste et n'a pas fait l'objet des avancées théoriques en didactiques des langues (Benesch, 2012, p. 32). Néanmoins, c'est grâce aux approches humanistes-affectives que les émotions ont commencé à avoir une place importante dans le domaine de la didactique des langues ; il s'agit ici d'une sensibilisation à l'importance de la prise en compte des émotions plutôt que d'une théorisation avancée (Piccardo, 2013, p. 23); et c'est avec les approches socioconstructiviste et socioculturel que les émotions ont pu sortir « *de la sphère exclusive de l'individu pour se placer dans la sphère sociale* » (Ibid., p. 25). Pourtant, elles demeurent insuffisamment théorisées (Benesch, 2012, p. 26).

Porcher (1977) dit que les classes d'apprentissage des langues ne contiennent pas seulement la dimension linguistique mais il y a plutôt, au-delà de la langue, d'autres dimensions liées à la nature de l'être humain. Les individus regroupés dans ces salles de classe, qu'il s'agisse d'apprenants ou d'enseignants, n'ont pas tous la même façon d'interpréter ou de penser les choses, ni les mêmes objectifs personnels, ni la même motivation, ni la même personnalité, ni les mêmes expériences. Ces différences personnelles engendrent d'autres différences liées à la façon dont chacun gère les choses : des différences procédurales concernant la découverte, les obstacles rencontrés et les stratégies adoptées pour les surmonter. En outre, la dimension affective joue un rôle très important dans la vie de l'être humain, que ce soit en salle d'apprentissage de la langue ou ailleurs. Il s'agit d'un champ vaste où sentiments, émotions, croyances et attitudes façonnent significativement le comportement des individus (Arnold, 2006, p.407). En effet,

les émotions sont innées et exprimées inconsciemment depuis la naissance (Agaësse, 2018, p. 8) et conduisent l'individu à réagir en fonction de la situation : la peur pousse l'individu à fuir le danger (Damasio, 2010, p. 185). La prise en compte de la dimension émotionnelle dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde ou étrangère peut donc créer et renforcer le plaisir d'apprendre chez les apprenants, ce qui les aide à construire leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être et à développer leur cognition. A cet égard, le psychologue américain Zajonc (1980) démontre que l'émotion et la cognition sont interdépendantes et que l'émotion précède la pensée. En règle générale, l'enfant a besoin d'être sécurisé physiquement et psychologiquement pour son développement.

Krashen tente d'attirer l'intérêt des chercheurs-didacticiens sur l'étude de la dimension émotionnelle dans le domaine de l'enseignement des langues. Il introduit en 1982 la notion de « filtre affectif » comme source d'inhibition d'apprentissage de la langue. Il s'agit d'une barrière psychologique causée par l'anxiété et qui vient s'appliquer pour perturber les apprentissages chez les apprenants. L'anxiété est une émotion négative qui conduit l'apprenant à se sous-estimer, à manquer de confiance en lui-même et à avoir des difficultés que ce soit au niveau de son apprentissage ou du contact avec les autres (Agaësse, 2018, p. 9). La relation entre l'anxiété et la confiance en soi est une relation inverse. Plus l'une est forte, plus l'autre est basse, et inversement. Par conséquent, l'anxiété influe évidemment sur la motivation car celle-ci *est intimement liée à l'émotion* (Ravat, 2007, p.82). Il faut souligner que diverses émotions peuvent émerger suite aux interactions socioculturelles au sein de la classe. Pour ce qui est de l'apprentissage d'une deuxième langue, il y a une certaine relation étroite entre l'affectif et la réussite de l'acquisition de la langue. Ainsi, dans une classe de langue, les apprenants déploient des efforts socio-affectifs et socioculturels pour l'apprentissage alors que les enseignants ont à jouer le rôle de médiateurs et facilitateurs d'apprentissage en prenant en compte la dimension émotionnelle.

« Dans la classe, un apprenant n'est pas seul et il se doit de travailler, de partager et de vivre avec les autres. Elle est une vraie société dont les apprenants sont les acteurs sociaux. Dans celle-ci, ont leur importance les mêmes règles que dans nos sociétés (les formules de politesse, la correction sociolinguistique, etc.), ainsi que les règles qui sont liées à la langue qu'ils étudient et à sa culture. La relation aux autres est nécessaire. Pour avancer dans leur apprentissage, les élèves doivent communiquer entre eux et avec l'enseignant. » (Agaësse, 2018, p. 12).

Comme nous l'avons mentionné ci-devant, les activités et tâches que l'enseignant propose pour l'apprentissage en classe doivent avoir du sens pour les apprenants eux-mêmes et s'inscrivent dans leurs expériences socioculturelles. Cela aide les apprenants à s'approprier mieux les savoirs, savoir-faire et savoir-être et renforce chez eux la confiance en soi et l'estime de soi. En outre, la réalisation de ces activités et tâches en groupe dans un climat coopératif et collaboratif et avec la médiation, le soutien et l'orientation de l'enseignant peut être un élément de motivation important pour renforcer les liens entre les apprenants. Il est également important que l'enseignant donne aux apprenants de la liberté et leur laisse « *de la place pour qu'ils puissent utiliser leur force créative et créatrice* » (Agaësse, 2018, p. 15).

Quant au rapport entre les activités et la motivation, selon la description de Viau (2010), l'activité motivante devrait être significative, diversifiée et authentique ; elle devrait avoir un caractère interdisciplinaire, des consignes claires et une période de temps suffisante ; elle devrait également permettre la collaboration ; elle devrait engager cognitivement l'apprenant et le responsabiliser ; et elle devrait représenter un défi pour l'apprenant.

Un aspect très important relatif à la dimension psycho-affective semble jouer un rôle important dans le processus d'enseignement/apprentissage. Il s'agit de l'aspect ludique. Selon Agaësse, quand les apprenants font des activités ludiques, ils oublient souvent qu'ils sont en train d'étudier (2009, p. 50). Au moment du

jeu, la spontanéité apparaît, l'anxiété disparaît, la confiance en soi se renforce et donc la motivation augmente. Ainsi, l'apprenant commence petit à petit à prendre la parole, à établir des rapports d'amitié avec les autres membres du groupe et à montrer des émotions positives (Ibid.). Selon Bruner, « *le jeu fournit l'occasion d'essayer des combinaisons de conduites qui, sous les pressions fonctionnelles, ne seraient pas tentées* » cité dans (Brougère, 2005, p. 56). Le ludique peut ainsi dédramatiser les situations d'échec, alléger le stress que l'apprentissage de la langue impose et détendre l'atmosphère pédagogique. En premier lieu, les apprenants écoutent bien et sont plus attentifs à ce que disent les autres camarades pour bien comprendre le principe et les règles du jeu. En second lieu, le jeu leur donne une marge d'erreurs et leur permet de s'engager dans une réflexion à la recherche des réponses ou solutions pour gagner le jeu (mystère, énigme, devinette, mots croisés, etc.). La marge d'erreur et la réflexion engendrent des discussions, des interactions et des échanges verbaux et non-verbaux. Dans ce cas-là, ils apprennent sans le savoir alors que l'enseignant contrôle le déroulement des activités ludiques toutes en apportant des précisions ou des réponses s'il y a besoin.

Un autre aspect lié à la dimension émotionnelle est d'une grande importance dans l'apprentissage d'une langue seconde. Il s'agit de l'atmosphère de la classe et du climat positif qui y est créé. « *C'est de l'enseignant dans une très large mesure que dépend la qualité de l'ambiance* » (Bogaards, 1988, p. 113). A cet égard, Bogaards compare également les résultats de B. W. Robinett (1977), R. S. DISICK (1972) et E. W. Stevick (1976), en concluant « *qu'il faut que l'enseignant soit chaleureux, sensible, tolérant, patient et flexible, qu'il inspire la confiance, le respect de soi et des autres et un sentiment d'acceptation, qu'il ait une personnalité forte et soit une source de stabilité afin de créer une atmosphère où les apprenants se sentent à l'aise* » (Barac et Vrhovac, 2018, p. 68). L'enfant se trouve à l'aise quand il se sent en sécurité et en autonomie mais aussi quand il se trouve concerné par les activités se déroulant en classe (Roncin,

1995, p. 17). C'est dans cette ambiance positive et bienveillante que l'enfant se libère de l'anxiété et participe activement aux conversations en prenant la parole sans avoir peur de faire des erreurs. La bienveillance est donc l'attitude qui établit un climat positif dans la salle de classe. Quand il s'agit d'élèves allophones, l'enseignant doit adopter une attitude bienveillante pour renforcer la confiance en soi et l'estime de soi de ses élèves. Wagner (1992) estime que le regard bienveillant et les bonnes expressions du visage de l'enseignant favorisent bien l'estime de soi et la confiance en soi chez les élèves. Par conséquent, il est nécessaire que le climat dans la classe se caractérise par une bienveillance permettant aux élèves allophones de se libérer des émotions négatives (anxiété, peur, hésitation, etc..) pour qu'ils puissent prendre la parole dans la langue qu'ils sont en train d'apprendre ; et c'est à l'enseignant de garantir une telle ambiance pour réussir l'intégration et la scolarisation de ces élèves allophones.

Conclusion

L'apprentissage de la langue de scolarisation par les élèves allophones n'est pas une tâche facile tant pour l'enseignant que pour l'élève allophone lui-même. C'est plutôt un processus qui exige une certaine attention et un ensemble cohérent de stratégies et pratiques pédagogiques afin de garantir leur intégration scolaire, linguistique mais aussi sociale. En dehors de la classe, un lien de partenariat doit être efficacement construit entre l'école et la famille pour créer des conditions favorables à l'épanouissement de l'enfant et qui lui permettent de s'investir dans la construction des connaissances et le développement de son savoir.

Les unités d'apprentissage de la langue accueillant les élèves allophones représentent des endroits où règne une diversité linguistique et culturelle. Respecter la diversité, reconnaître l'altérité et accepter la différence sont donc les principes sur lesquelles sont fondées les classes d'accueil des élèves allophones. C'est cette diversité qui doit être valorisée et investie en faveur des apprentissages.

Il faut qu'un climat d'interaction et de collaboration soit préparé pour que les élèves puissent s'engager et se lancer dans la construction de leurs apprentissages avec l'aide et la médiation de l'enseignant. C'est grâce à l'échange et à la collaboration que la compétence cognitive de l'enfant s'élargit et que les apprentissages se construisent (Roy, 2010, p.26). L'enfant doit ainsi participer, dans le cadre du travail de groupe, à l'élaboration et au développement de ses connaissances. Accorder une importance à l'aspect socioculturelle des élèves allophones, prendre en compte leurs conceptions antérieures et les représentations ainsi que prendre en considération leurs expériences et vécus renforce chez eux l'estime de soi et la confiance en soi. Cela signifie que les enseignants doivent prendre en compte la dimension psycho-affective de ces élèves. Certaines pratiques enseignantes peuvent s'inscrire parmi celles qui instaurent une atmosphère motivante et propice au bon déroulement des apprentissages : laisser plus de liberté aux élèves pour les responsabiliser, les laisser apprendre par le jeu, avoir de la bienveillance en classe, varier les activités, etc..

Enfin, nous espérons que ces idées et pistes sociodidactiques discutées dans ce dernier chapitre peuvent être utiles et contribuent à l'élaboration de nouvelles politiques linguistiques et éducatives, en particulier pour ce qui concerne l'accueil et l'intégration des élèves allophones dans les institutions scolaires marocaines.

Conclusion générale

Depuis la nuit des temps, la migration est un phénomène qui ne cesse de se produire. D'une part, les individus ou les groupes d'individus se déplacent d'un certain lieu de départ à un autre d'accueil pour différentes raisons : économiques, politiques, sociales, etc. Ils cherchent ainsi à se garantir de meilleures conditions de vie. D'autre part, les pays d'accueil trouvent dans cette migration une réponse à certains besoins, en particulier le manque des mains-d'œuvre dû au vieillissement démographique. Ainsi, les migrants et la société d'accueil tirent profit de ces déplacements humains.

Toutefois, une fois arrivés à destination, les nouveaux arrivants sont censés s'adapter aux nouvelles règles de vie. Il s'agit de l'intégration des nouveaux arrivants dans la société d'accueil. Cependant, le nouvel arrivant n'est pas le seul responsable de cette intégration qui constitue plutôt un processus impliquant des obligations et des responsabilités réciproques entre la société d'accueil et le migrant nouvellement arrivé. L'intégration (qu'elle soit sociale, culturelle, professionnelle, éducationnelle, etc.) se fait au moyen de la langue. Autrement dit, la réussite de l'intégration dans tous ses aspects est conditionnée par une intégration linguistique.

Dans le contexte scolaire, l'appropriation de la langue de scolarisation demeure la condition sine qua non pour que les enfants de migrants puissent poursuivre leur scolarité dans les classes ordinaires du système scolaire. Il s'agit ici d'un apprentissage de la langue de scolarisation et d'une adaptation linguistique qui s'effectuent dans des structures ad hoc pour préparer les élèves allophones à rejoindre leurs classes ordinaires respectives dans le système scolaire. C'est dans ce cadre que s'inscrit la problématique de notre recherche : les enjeux et défis de l'intégration scolaire des élèves allophones dans les écoles primaires marocaines.

Il convient de rappeler, d'une part, que les familles migrantes sont bilingues et parfois même plurilingues avant leur départ du pays d'origine. De ce fait, les

enfants de migrants maîtrisent au moins deux langues : l'une vernaculaire et l'autre véhiculaire. Il s'agit d'un bi/plurilinguisme précoce et *réel* au sens d'Hélot (2004) mais qui, avec le temps, devient de plus en plus déséquilibré, en particulier quand les familles s'installent dans les nouvelles sociétés d'accueil. Dans ce cas-là, il est question d'un bi/plurilinguisme soustractif que Lambert (1974) distingue du bi/plurilinguisme additif. En effet, le bi/plurilinguisme additif est celui dont les langues se complètent l'une l'autre et contribuent toutes au développement cognitif de l'enfant. Quant au bi/plurilinguisme soustractif, les langues se trouvent en situation de concurrence. Il est évident que le bi/plurilinguisme des migrants est souvent de type soustractif car c'est là que l'on voit la langue véhiculaire dominer celle d'origine.

D'autre part, le multilinguisme marque bien la société marocaine. Au Maroc, différents codes linguistiques sont en usage : l'amazigh, l'arabe marocain, l'arabe standard, le français, l'espagnol et l'anglais. Ces langues appartiennent à deux catégories : langues nationales (l'amazigh, l'arabe marocain, l'arabe standard) et langues étrangères (le français, l'espagnol et l'anglais).

Il est indispensable de rappeler que les flux migratoires arrivant aujourd'hui sur le territoire marocain viennent principalement de la région Ouest de l'Afrique subsaharienne dont la plupart des pays connaît une instabilité politique, économique et sociale. Les résultats que nous avons obtenus à cet égard montrent que les déplacements des migrants subsahariens sont à l'origine dus à la guerre, aux conflits socioethniques et sociopolitique, à la mauvaise situation économique, à l'oppression familiale et au regroupement familial.

Pour ces migrants, le Maroc constitue donc une destination préférée, que ce soit pour l'installation ou pour le transit. Ces déplacements vers le Maroc sont principalement motivés par trois facteurs : le rapprochement géographique du pays par rapport aux pays subsahariens de l'ouest, la situation géostratégique du Maroc entre l'Europe et l'Afrique subsaharienne et la nouvelle politique d'ouverture que le Maroc adopte envers l'Afrique subsaharienne.

Toutefois, le voyage entre le pays d'origine et le Maroc était direct pour certains mais assez long pour d'autres, allant d'un an à douze ans. Il est à mentionner que la grande majorité des familles arrivées au Maroc n'avait pas l'intention de s'y établir mais bien d'y transiter vers l'Europe. D'autres familles considéraient le Maroc comme le pays d'installation mais avec le temps il n'est plus considéré comme tel. En fin de compte, le sentiment de transit est dominant chez la très grande majorité des familles migrantes, même si ce transit dure des années. C'est durant cette période de transit que la famille grandit et s'élargit.

Dans un tel contexte, des enfants arrivent avec leurs familles sur le territoire marocain et d'autre y naissent. D'où naissent la nécessité de scolariser ces enfants dans les écoles publiques marocaines et l'importance de faciliter cette scolarisation, non seulement au niveau administratif mais également au niveau pédagogique. Pour cela, nous avons formulé notre question de départ : *comment réussir l'intégration scolaire des élèves allophones au primaire et quels sont les facteurs et acteurs qui peuvent garantir cette réussite ?* Pour pouvoir répondre empiriquement à cette question, il fallait d'abord bien définir la population cible ainsi que le cadre spatiotemporel de la zone d'étude. Il s'agit alors des élèves allophones scolarisés dans des classes ordinaires de l'école primaire marocaine, plus précisément dans les écoles primaires des quartiers Youssoufia, Takadoum et Hay Nahdha à Rabat, et ce, durant l'année scolaire 2018/2019. Il fallait ensuite mener une enquête à deux volets : l'un par questionnaire en milieu scolaire alors que l'autre par entretien en milieu familial. Cela signifie que les informateurs sont, d'une part, les enseignants des classes ordinaires accueillant des élèves allophones et, d'autre part, les parents/tuteurs de ces élèves-ci. Par conséquent, la totalité de notre échantillon provient de l'Afrique subsaharienne de l'ouest. Huit pays francophones et anglophones constituent les pays d'origine des élèves allophones concernés par l'étude : Congo, Côte d'Ivoire, Guinée, Niger, Nigeria, Sénégal, Sierra Leone et Togo. Cela ne signifie pas nécessairement que ces élèves allophones soient nés dans leurs pays d'origine car la plupart d'entre eux

sont nés au Maroc alors que certains avaient entre un et huit ans lorsqu'ils y sont arrivés.

L'une des principales conclusions issues de notre étude est que l'absentéisme récurrent des élèves allophones impacte considérablement leur intégration scolaire. L'absentéisme est principalement dû à deux raisons. D'une part, certaines familles migrantes exploitent de temps en temps leurs enfants à des fins de mendicité durant les horaires scolaires. D'autre part, à cause du sentiment de transit, les familles migrantes ne cessent de tenter de traverser les frontières vers l'Espagne. Ces tentatives faites à plusieurs reprises dans l'année scolaire entraînent des absentéismes prolongés perturbant le parcours scolaire des enfants.

Il faut reconnaître le rôle que joue la famille dans l'intégration linguistique et socio-scolaire de son enfant mais ce rôle n'apparaît visiblement que lorsque la famille elle-même décide de le prendre. En d'autres termes, quand la famille sent que son enfant doit s'intégrer dans une société, elle n'épargnera aucun effort pour qu'il s'y intègre. Elle veillera ainsi à ce qu'il apprenne la langue et la culture de la société d'accueil. Elle tiendra à l'encourager à s'y construire son réseau social et ses liens d'amitié et de connaissances. Elle maintiendra toujours un contact avec l'école de son enfant.

Notre étude a montré que les familles des élèves allophones concernés n'ont pas pu ou plutôt voulu être intégrées. Elles font beaucoup d'efforts pour que leurs enfants apprennent le français ou l'anglais, même au détriment de leurs propres langues d'origine. Pour cela, elles souhaitent pour leurs enfants une éducation en français ou en anglais plutôt qu'en arabe, ce qui fait comprendre que les familles cherchent à préparer leurs enfants à une future intégration dans une autre société que la société marocaine. Qui plus est, les familles des élèves allophones concernés contrôlent strictement, voire interdisent à leurs enfants la construction du réseau social dans la société marocaine. En outre, ce qui est difficile pour l'élève allophone est l'absence de contact et de concertation entre les deux institutions de socialisation (la famille et l'école) dont les objectifs semblent plus

ou moins divergents. Tout cela nous ramène de nouveau au sentiment de transit, exprimé par la très grande majorité des familles migrantes, qui les pousse à s'occuper de la future intégration de leurs enfants au lieu de s'intéresser à leur intégration dans la société actuelle d'accueil.

L'instabilité migratoire et économique des familles migrantes impacte donc l'intégration scolaire de leurs enfants. Il faut reconnaître que l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones est tributaire en premier lieu de l'intégration de leurs familles au sein de la société d'accueil. En d'autres termes, si l'on souhaite qu'un enfant soit scolairement et socialement bien intégré, il faut d'abord penser à l'intégration sociale et professionnelle de sa famille. Pour cela, proposer des formations linguistiques et professionnelles auprès des familles migrantes pourrait constituer une première et très importante étape dans la réussite de l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones. Par conséquent, la famille n'est pas le seul responsable de la réussite de l'intégration scolaire de son enfant. Il s'agit plutôt d'une responsabilité qui devrait être également partagée, d'une part, par les autorités éducatives et, d'autre part, par la société civile.

Dans le contexte scolaire, étant donné que l'élève allophone est celui n'ayant pas la même langue que celle de la société d'accueil et du système scolaire, la réussite de son intégration scolaire est au préalable tributaire d'une intégration linguistique. En classe ordinaire, l'élève allophone doit comprendre à la fois les explications des enseignants de sa classe et le contenu des manuels scolaires. Il a également besoin de la langue pour la communication à l'école.

Dans le contexte scolaire marocain, cette intégration linguistique doit s'opérer à deux niveaux parallèles et dont chacun est nécessaire par rapport à l'autre. Il s'agit, d'une part, de maîtriser l'arabe standard étant la langue de scolarisation et des manuels scolaires et, d'autre part, de s'appropriier la darija comme langue de communication à l'école ou ailleurs. Selon les résultats obtenus, les élèves allophones concernés par l'étude maîtrisent relativement la darija mais ils ont de

véritables difficultés avec l'arabe standard. Cela s'explique principalement par l'absence de dispositifs d'accueil et d'intégration susceptibles d'assurer la transition et l'intégration progressives de ces élèves allophones et de leur garantir un apprentissage de la langue de scolarisation avant (ou en parallèle à) leur scolarité dans les classes ordinaires respectives.

En réalité, la scolarisation des élèves allophones au Maroc se fait selon le principe de l'immersion totale où les élèves allophones sont inscrits et scolarisés directement dans des classes ordinaires sans être accueillis dans des structures ad hoc pour une certaine période de transition et de préparation. La clientèle allophone ne bénéficie donc pas de ce type d'enseignement, ni avant ni pendant la scolarité dans la classe ordinaire.

Il est à signaler que certains abandons scolaires au sein de la clientèle allophones sont dus aux compétences linguistiques absentes ou très réduites en arabe standard. En plus, l'absence de renforcement linguistique en arabe langue de scolarisation pourrait contribuer à renforcer le déséquilibre d'apprentissage entre les différentes disciplines scolaires car beaucoup d'élèves allophones bénéficient d'un suivi pédagogique de la part de la famille concernant le français et les mathématiques. En effet, ce suivi a pu avoir lieu grâce au fait que la majorité des familles est francophone, à la connaissance relative du français par les familles anglophones et à l'accessibilité de ces familles aux signes et symboles internationaux des mathématiques. Ainsi, la majorité des élèves allophones reçoit un soutien particulier de la part de la famille pour renforcer leurs apprentissages en français et en mathématiques alors que ce n'est pas le cas pour l'arabe dont ces familles n'ont aucune connaissance. Cela explique bien pourquoi les performances et les acquis des élèves allophones concernés par l'étude sont plus développés en français et mathématique qu'en arabe.

Toutefois, les élèves allophones tirent profit de certaines pratiques enseignantes linguistiquement inclusives dans leurs classes ordinaires, ce qui réduit plus ou moins certaines difficultés d'apprentissage. Pourtant, il reste

nécessaire que ces élèves reçoivent un enseignement spécifique de la langue de scolarisation, en parallèle à leur apprentissage en classe ordinaire. A cet égard, nous avons proposé de créer deux unités, l'une administrative et l'autre pédagogique, en faveur des élèves allophones. Nous avons donc proposé d'organiser la scolarité des élèves allophones dans un dispositif institutionnel composé de trois organismes de la communauté éducative qui fonctionnent comme un ensemble cohérent interagissant dans la scolarisation des élèves allophones pour parvenir à une intégration scolaire réussie pour ces élèves : le centre d'accueil et d'orientation, la direction de l'école et l'unité pédagogique d'accueil et d'intégration.

En premier lieu, le centre d'accueil et d'orientation assurerait le premier accueil de l'élève allophone, déterminerait son niveau scolaire et l'affecterait dans l'école au sein de laquelle une unité pédagogique d'accueil et d'intégration aurait été créé. Le centre s'occuperait également de l'orientation de la population migrante vers les services proposés par les autorités et par la société civile et de la sensibilisation aux droits et au bon usage de ces services. La direction de l'école s'occuperait ensuite des démarches administratives et procéderait à la double inscription de l'élève allophone qui serait partiellement en classe ordinaire et partiellement au sein de la structure d'accueil et d'intégration. Enfin, l'unité d'accueil et d'intégration recevrait l'élève allophone pour lui enseigner la langue de scolarisation en aménageant son emploi du temps en concertation avec l'équipe enseignante de la classe ordinaire. Pourtant, la tâche d'enseigner la langue de scolarisation aux élèves allophones demande une attention particulière de la part de l'enseignant ainsi que des stratégies et pratiques pédagogiques spécifiques favorisant l'intégration scolaire, linguistique, culturelle et aussi sociale des élèves allophones.

Il faut rappeler que les unités pédagogiques d'accueil et d'intégration constituent un lieu où se rassemblent des élèves de différentes origines géographiques, linguistiques et culturelles et que ces unités se fondent sur le

respect de la diversité, la reconnaissance de l'altérité et l'acceptation de la différence. Par conséquent, les enseignants des unités d'accueil ont à gérer et à valoriser la diversité existante dans leurs classes pour qu'elle soit un moteur d'apprentissage. La prise en compte de la langue et de la culture de l'élève allophones renforce en lui la confiance. Pour cela, le contact entre l'école et la famille pourrait renforcer davantage cette confiance et créer des conditions favorables à l'épanouissement de l'enfant et qui lui permettent de s'investir dans la construction des connaissances et le développement de son savoir.

En classe, créer un climat d'interaction et de collaboration favorise l'engagement de l'élève dans la construction de ses apprentissages et l'élargissement de sa compétence cognitive (Roy, 2010, p.26), et ce, bien évidemment avec la médiation de l'enseignant. Ainsi, l'élève participe à l'élaboration et au développement de ses connaissances. Prendre en compte l'aspect socioculturel des élèves allophones (conceptions antérieures, représentations, expériences, vécus) renforce chez eux l'estime de soi et la confiance en soi. Il s'agit de la prise en compte de la dimension psycho-affective de l'élève.

En outre, responsabiliser les élèves en leur laissant plus de liberté lors de l'apprentissage, introduire le jeu comme outil d'apprentissage, être bienveillant et choisir des activités variées peuvent être des pratiques utiles pour la création d'un climat motivant les apprentissages.

Au sens de Viau (2010), une activité motivante est celle qui est significative, diversifiée et authentique ; qui a un caractère interdisciplinaire, des consignes claires et un temps suffisant ; qui permet la collaboration du groupe et la responsabilisation des individus ; et dont la réalisation est un défi pour les élèves.

Enfin, cette étude a permis la formulation des recommandations concernant la politique éducative inclusive et le rôle majeur de la société civile dans l'intégration scolaire des élèves allophones, en proposant un dispositif pilote d'accueil et d'intégration pour ces élèves. Cette proposition a été complétée par des pistes de réflexion, en guise de contribution sociodidactique, notamment en

ce qui concerne l'élaboration de la politique éducative, la conception des programmes et contenus pédagogiques d'accueil scolaire et les approches et pratiques enseignantes à adopter tant en classes d'accueil qu'en classe ordinaire. Ces pistes de réflexion sociodidactique portent sur le plurilinguisme, le socioconstructivisme et les approches plurielles des langues et des cultures. Nous espérons que ces idées et pistes sociodidactiques peuvent être utiles et contribuent, d'une manière ou d'une autre, à l'élaboration de nouvelles politiques linguistiques et éducatives facilitant l'accueil et l'intégration des élèves allophones dans les institutions scolaires marocaines

Il est à signaler que cette étude n'est pas exhaustive et que les résultats obtenus ne peuvent pas être généralisés. Ils ne sont valides que dans leur contexte. Les résultats peuvent alors changer en fonction d'un changement de contexte car il n'existe pas de vérité absolue. A cet égard, nous signalons que notre étude s'est basée sur un échantillon assez restreint en ce qui concerne le nombre d'individus à un moment donné et dans une zone limitée. Cela ne permet bien évidemment pas la généralisation des résultats auxquels elle a abouti. Nous considérons que notre étude n'échappe pas aux limites. Outre le nombre restreint des individus, la restriction dans le temps et dans l'espace constitue aussi une limite pour notre étude. D'une part, il se peut qu'une étude longitudinale sur une certaine période de temps puisse apporter plus d'explications et de précisions que la nôtre. D'autre part, mener des études dans différentes zones sur le plan national permettrait de comparer les résultats et de vérifier s'il s'agit de caractéristiques communes ou particulières.

Dans tous les cas, nous considérons que de nouvelles perspectives de recherche peuvent se lancer à partir des limites que nous venons de mentionner, et ce, en élargissant l'échantillon et/ou en étendant l'étude tant sur le temps que sur l'espace.

Le domaine de l'intégration scolaire des élèves allophones est encore plus ou moins nouveau pour la recherche scientifique dans le contexte marocain. Pour

cela, des pistes et des perspectives de recherche y sont dignes d'être au centre des intérêts des chercheurs. Ce sujet a besoin de plus d'études, que ce soient d'ordre sociologique, sociolinguistique ou sociodidactique. Du point de vue sociodidactique, il serait important que des études portent sur les outils et contenus didactiques destinés à la clientèle allophone dans les écoles. Pour cela, un travail sur l'enseignement/apprentissage de l'arabe langue de scolarisation s'avère important. En plus, il faut profiter de la présence des élèves allophones pour mener des études et expérimentations sociodidactiques empiriques dans un climat multilingue, notamment en ce qui concerne les approches plurielles des langues et des cultures.

Bibliographie

ABOU HAIDAR, L. (2012), «Statut du français au Maroc. Représentations et usages chez des lycéens marocains», *Cahiers du CELEC*.

ADAMI H., ETIENNE S., BRETEGNIER A., 2011c « Définir le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion », in A. Bretegnier (dir.), Collection « Transversales », Bern, Peter Lang, p. 13-30.

AGAËSSE, J. (2018). Les émotions dans la classe de langue étrangère. *Revue japonaise de didactique du français*, Vol 13, n°1-2, p. 6-19.

AGAËSSE J. (2009). *Le jeu de société dans la classe de français langue étrangère*, mémoire de Master en Didactique des langues étrangères. Université catholique de l'Ouest et Université d'Angers.

AGER A. et STRANG A., (2008), « Understanding integration : a conceptual framework », *Journal of Refugee Studies*, vol. 21, n° 2, p. 166-191.

ALAO G. et al., (2012), « Didactique plurilingue et pluriculturelle: l'acteur en contexte mondialisé », *Editions des archives contemporaines*, Paris.

AMARGUI, L. (2006). L'enseignement de la langue française à l'université marocaine. *Le Français aujourd'hui*, (3), n° 154, 77-81.

ARMAND, F. (2009). Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire. *Revue Vie Pédagogique*, 152.

ARMAND, F., Dagenais, D. et Nicollin, L., La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue, *Education et francophonie*, Volume XXXVI:1 – PRINTEMPS 2008.

ARNOLD, J. (2006), Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 144, p. 407-425.

AYACHE, A. (1964). *Histoire Ancienne de l'Afrique du Nord*. Paris: Editions Sociales.

BAHMAD, M., (2017), Phonétisme de l'Amazighe entre changement linguistique et changement conceptuel, Thèse de doctorat d'État en science du langage, Université Sidi Mohamed ben Abdellah.

BARAC, K., et VRHOVAC, Y. (2018). Les enseignants sont-ils les seuls coupables de la démotivation des apprenants du français langue étrangère (FLE)? *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisa (SRAZ): Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, n° 63, p. 63-90.

BARTH, B-M., (1985), Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique, *Communication et langages*, n°66, 4ème trimestre, 1985, pp. 46-58.

BEACCO J.-C. et al., (2010), Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

BEACCO J.-C., (2008), *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*, Présentation du Documentation d'orientation au Séminaire international « L'intégration linguistique des migrants adultes », 26-27 juin 2008, Strasbourg.

BELGACEM D., (2012), Identité et culture : Quelle construction identitaire pour l'enfant de migrant, *Les Cahiers Dynamiques*, n° 57, p. 51-56.

BEN ABDALLAH K. (2011), Etude de l'intégration linguistique des nouveaux arrivants : une enquête sociolinguistique au collège Diderot de Besançon (Doubs), Thèse doctorale, Université de Franche-Comté, France.

BENESCH, S. (2012), *Considering Emotions in Critical English Language Teaching. Theories and Praxis*. New York : Routledge.

BERNARD A. et LECOCQ B., (2014), Guide pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France, Centre régional de documentation pédagogique, Lille.

BEUSCART J-S. et PEERBAYE A., Histoires de dispositifs, *Terrains & travaux*, (2006)2 n° 11 | pages 3 à 15.

BILLIÈRES, M., & SPANGHERO-GAILLARD, N. (2005), La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines pour comprendre le "comment". *Revue parole*, n° 34, p. 101-136.

- BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*. New York, H. Holt.
- BOCCHI P. C., (2014), Spécificité de l'action didactique des enseignants de soutien et évolution des pratiques de différenciation, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 66, 2^e trimestre, p. 171-190.
- BOUDON, R. (1967), *L'analyse mathématique des faits sociaux*, Paris, Plon.
- BOUISSOU, P., (2014) ; L'éveil aux langues à l'école primaire, mémoire de master 2, Université de Toulouse.
- BOUKOUS, A. (1995), *Société, langues et cultures : Enjeux symboliques*, Rabat, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.
- BROUGERE, G., (2005), *Jouer/apprendre*, Paris : Economica ; Anthropos, ©2005.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, éd. Retz.
- BRUNI C., (2008), Écouter autrement : une expérience d'écoute des adolescents migrants dans un lycée de Milan, *L'Autre*, volume 9, p. 271-279.
- CALINON A-S., (2013), L'« INTÉGRATION LINGUISTIQUE » EN QUESTION, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, « *Langage et société* », n° 144, p. 27-40, Février 2013.
- CANDELIER, M. (2013). Les approches plurielles des langues et des cultures : des outils au service de l'accueil des apprenants migrants. *Revue japonaise de didactique du français*, 8(1), 49-59.
- CANDELIER, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., & de Pietro, J. F. (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. (2008), Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, *Les Cahiers de l'ACEDLE*, volume 5, N° 1, p. 65-90.

CANDELIER, M. (2003b), *Janua Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Centre Européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe.

CARITAS au Maroc, Etat des lieux des procédures d'inscription Scolaire des élèves étrangers au Maroc : Note d'observations et Recommandations, Janvier 2018.

CARITAS au Maroc, L'intégration scolaire des enfants allophones au Maroc. Dispositifs expérimentaux, Janvier 2018.

CARITAS au Maroc, L'intégration scolaire des élèves allophones dans le système scolaire public marocain, juin 2015.

CASTLES S. et al., (2002). *Integration : Mapping the field*, Oxford: Oxford University.

CAVALLI, M. (2007). *Education bilingue et plurilinguisme des langues – Le cas du Val d'Aoste*. Crédif-Didier, coll. LAL.

CHAFIK, M. (1982). Pour l'élaboration du berbère "classique" à partir du berbère courant. In *Actes de la 1ère Rencontre de l'Université d'Eté d'Agadir*, pp. 191-197.

CHISS J.-L., (2005), L'enseignement du français face aux hétérogénéités linguistiques et culturelles, In Conti V. et De Pietro J.-F (dir), *L'intégration des migrants en terre francophone*, Lausanne, Éditions LEP, p. 127-132.

COLIN, C., (2012), *Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation : Apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce*, Thèse de doctorat, Université Montpellier III – Paul Valéry.

Conseil de l'Europe. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer. Division des Langues Vivantes*. Strasbourg : Didier.

CORTIER, Claude. Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie*, 2009, no 5, p. 109-118.

COSTE, D. (2001). *La notion de compétence plurilingue. Actes du séminaire: L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Paris: Ministère de la Jeunesse de l'Education et de la Recherche.

COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. , (2009), Compétence plurilingue et pluriculturelle, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.

COUËTOUX-JUNGMAN, F. (2010), Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance, *Devenir*, 2010/4 Vol. 22, p. 293-307.

COURGEAU D., Le vocabulaire des migrations.. In: *Hommes et Terres du Nord*, numéro hors-série 1981/1. Migrations internes et externes en Europe Occidentale. Tome 1. pp. 24-33

CUKO K., (2014), *La classe d'accueil est- elle un lieu d'intégration par la langue et de construction du sentiment d'appartenance chez les élèves nouvellement arrivés ? Regards croisés des acteurs de ce dispositif dans plusieurs écoles du primaire à Montréal*, thèse de doctorat, Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg en Suisse.

CUMMINS, J. P. (2008). Teaching for transfer : challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In N. H., Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2e éd., vol. 5, pp. 65-75). New York, NY : Springer Link.

CUMMINS, J. P. (1991). Interdependence of first - and second - language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

CUMMINS, J. P. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In D. P., Doison (Ed.), *Schooling and language minority students : atheoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA : Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

CUMMINS, J. P. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.

DAGENAIS, D., Armand, F., Walsh, N., & Maraillet, E. (2007). L'Éveil aux langues et la coconstruction de connaissances sur la diversité linguistique. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 197-219.

DAMASIO A. R. (2010) *L'Erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.

DEPELTEAU, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck Supérieur.

DOLLE M., (2013), Plurilinguisme et pluriculturalisme en France : une nécessité confrontée au modèle républicain, dans *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, p. 61-68.

DOMENACH H. De la « migratologie »... In : *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 12, n°2, 1996. 10^{ème} anniversaire. p. 73-86.

DOMENACH H. et PICOUET M., (1995) *Les migrations*, Presses Universitaires de France, 1^{ère} édition, Que sais-je, Paris.

DONALD, L., Introduction à la recherche, Centre de Recherche et de Développement en Education (CRDE), Université de Moncton, N.-B. Canada E1A 3E9, URL : <http://web.umoncton.ca/umcm-longd01/TheorixDownload/module8.pdf>

DWORIN, J. E. (2003). Insights into biliteracy development: Toward a bidirectional theory of bilingual pedagogy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2, p. 171-186.

ELLIS, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ENNAJI, M. 1991. Aspects of multilingualism in the Maghreb. In *International Journal of the Sociology of Language* 87, pp. 7-25. New York: Mouton de Gruyter.

ESTEBAN, J. A. R., & Timón, D. A. B. (2015). Le processus d'urbanisation dans le Sahara espagnol (1884-1975). Une composante essentielle du projet colonial. *Les Cahiers d'EMAM. Études sur le Monde Arabe et la Méditerranée*, (24-25).

EVOLA, R., (2013), *Manuel d'enquête par questionnaire en Sciences sociales expérimentales*. Editions Publibook.

EXTRAMIANA C. et VAN AVERMAET P., (2010). « Apprendre la langue du pays d'accueil », *Hommes & migrations*, n° 1288, p. 8-20.

FIALAIS, V. (2019), Le modèle d'immersion réciproque en question : enseigner en classe bilingue à New York et à Francfort, thèse de doctorat, Université de Strasbourg; Johann-Wolfgang-Goethe-Universität (Francfort-sur-le-Main, Allemagne).

FRANCEQUIN G. et REAL-DOUTE M., (2001). Accueillir les enfants immigrants, *Enfances & Psy*, (4), n° 16, p. 81-88.

GARCÍA, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.

GOÏ C. et HUVER E., (2013). Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives?. *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques*, *Glottopol Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 21, p. 117-137.

GROSJEAN F. (1985), The Bilingual as competent but specific speaker hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 6 (6), 467-477.

HAUGEN E., (1953), Languages in contact : Findings and problems, U. Weinreich, Linguistic Circle of New York, and the Norwegian language in America, *Pennsylvania University Press*.

HELLER, M., (1996). L'école et la construction de la norme en milieu bilingue. *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 71-93.

HELOT, C., (2004), Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire, *Actes de la recherche*, N° 3, p. 8- 27.

HELOT, C., (2007), Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école, *L'Harmattan*, Paris.

HORNBERGER, N. (2003). *Continua of Biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual Settings*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.

HUOT, R. (1992), *La pratique de recherche en sciences humaines Méthodes, outils, techniques*, Gaëtan Morin éditeur, Québec.

KADAS T., (2017), L'intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans l'espace scolaire français : langues, représentations, identités en contexte, thèse en cotutelle, université du Luxembourg et université de Strasbourg.

KERVIRAN, M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 38(1), p. 27-35.

LACELLE, N., LAFONTAINE, L., MOREAU, A.C., et LAROUI, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.

LAFRAMBOISE Y. et LORTIE A.-M. (1980). Les classes d'accueil. *Québec français*, (37), 64–66.

LAROUI, A. (1977). *Les origines culturelles du nationalisme marocain*. Paris: F. Maspero.

LEBRUN, M., & SIMBAGOYE, A. Un concept aux multiples cas de figure: la littératie selon les programmes d'études québécois et ontariens récents.

LEBRUN M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre : allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve (Belgique) : Academia-Bruylant.

LÜDI, G. (2017). Le plurilinguisme des migrants : défi et atout pour la société d'accueil. Un point de vue suisse, *Revue japonaise de didactique du français*, 12(1-2), 279-297.

LÜDI G., (2004), Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue, *Revue française de linguistique appliquée*, 2004/2 Vol. IX, p.125-135.

LÜDI, G. et PY, B., (2003), *Être bilingue*, Bern : Peter Lang, 3ème édition.

MC ANDREW M., (2010), les majorités fragiles et l'éducation : Belgique - Catalogne - Irlande du Nord – Québec, Presses de l'Université de Montréal, Montréal. Consulté en ligne le 13 octobre 2019, URL : <https://books.openedition.org/pum/8398>

MARAILLET, É. & ARMAND, F. (2006). L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les Cahiers du Gres*, 6 (2).

MATTHEY, M. (2005). « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues », in. *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Pouliot. M., Boulea, E. & Bronckart. J.-P. (éds), Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 139-159.

MC ANDREW M. et LEDENT J. (coll. R. Ait-Saïd) (2005), *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*, Rapport de recherche, Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.

Ministère délégué auprès du Ministre des Affaires Etrangères et de la Coopération Internationale, Chargé des Marocains Résidant à l'Etranger et des Affaires de la Migration, Politique Nationale d'Immigration et d'Asile, Rapport 2018.

MINISTERE CHARGE DES MAROCAINS RESIDENT A L'ETRANGER ET DES AFFAIRES DE LA MIGRATION, (2015), Actes du Séminaire « La nouvelle politique migratoire du Maroc : Deux ans après », Rabat, le 09 septembre 2015.

MINISTERE CHARGE DES MAROCAINS RESIDENT A L'ETRANGER ET DES AFFAIRES DE LA MIGRATION, (2014), Stratégie Nationale d'Immigration et d'Asile, Rabat.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, Québec, (2014), Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec, Cadre de référence.

MITCHELL, R., & MYLES, F. (2004). *Second Language learning theories*. New-York: Oxford University Press.

MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Editions Didier, collection LAL, Paris.

MOORE, D. (Dir.) (2001) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

NICOLET M., et al., (1997), *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel*, LEP : Centre vaudois de recherches pédagogiques; Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation de Genève.

NOIRIEL G., (2002), *Atlas de l'immigration*, Editions Autrement, Paris.

PENNINX R. et al., (2004), *Citizenship in European Cities: Immigrants, Local Politics and Integration Policies*, Ashgate Publishing Limited, Aldershot, England.

PERRICHON, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet: de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, 91-111.

PICCARDO, E., (2013), « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions », *Lidil*, n° 48, p. 18-36.

PICHE, V. (1995), *Une revue des études québécoises sur les facteurs d'intégration des immigrants* (No. 5), Gouvernement du Québec, Ministère des affaires internationales, de l'immigration et des communautés culturelles.

POURTOIS, J. P. et DESMET, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Editions Mardaga.

PORCHER, L. (1977), Pour une sociologie des apprentissages. *Le Français Dans Le Monde*, 133, 73- 77.

PUREN, C. 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle » in Actes du XXVe congrès de l'apliut, 5-7 juin 2003 à Auch, *les cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février, pp. 10-26.

RAVAT J. (2007). Actions, émotions, motivation : fondements psychologiques du raisonnement pratique. *Le Philosophoire*, Vol 2, n° 29, p. 81-95.

RAYMOND, D. (2006), Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? un tandem en piste!, Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal.

ROBINSON V., (1998) «Defining and Measuring Successful Refugee Integration», Proceedings of ECRE International Conference on Integration of Refugees in Europe, Antwerp, November 1998, Brussels: ECRE.

RONCIN, C. (1995). *Bien vivre la classe*, Paris : Presses Universitaires de France.

ROUX, J. P. (2011). Socio-constructivisme et apprentissages scolaires. *Récupéré le, 21.*

ROY, S. (2010), Apprendre une langue seconde : les théories socio-culturelles et la sociolinguistique du changement, *Education Canada*, Vol. 47 (1), p. 25-29.

SADIQI F., (2006), The Language Situation in Morocco, *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Second Edition.

SADIQI, F., (1997), The place of Berber in Morocco. In *International Journal of the Sociology of Language* 123, pp. 7-21. New York: Mouton de Gruyter.

SAYAD A., (1999). *La double absence, Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Seuil.

SAYAD A., (1992). *L'immigration, ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles : De Boeck Université.

SPENCER S., (2011), *THE MIGRATION DEBATE*, Policy Press, University of Bristol, Bristol.

SWAIN, M. (2000). « The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue », in J. Lantolf (ed), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 97-114.

TALY V., SALATIN O., SERRE G., MORO M.-R. : « Bilan psychologique de l'enfant aux multiples appartenances culturelles », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 2008/56, p. 299-304.

TARDIF, J., (1997), *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions Logiques

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2013). L'apport de la recherche en IUFM à la notion « français langue de scolarisation » : une affaire de croisements. *Tréma*, n° 39, p. 76-82.

VIAU, R., (2010), La motivation dans l'apprentissage du français, *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 6 n° 1, p. 229 – 241.

WOKUSCH, S. (2008). Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école : vers l'enseignement des langues de demain, *Prismes, revue pédagogique hep*, n° 8, p. 30-34, mai 2008.

WORLD BANK GROUP, (2018), *Migration and remittances: Recent Developments and Outlook*, April 2018.

Textes officiels

Charte nationale de l'éducation et de la formation, Commission spéciale Education-Formation, Maroc.

Circulaire de l'Education Nationale (Maroc) n° 13-487 du 9 octobre 2013.

Circulaire de l'Education Nationale (France) n° IX 70-37 du 13 janvier 1970.

Circulaire de l'Education Nationale (France) n° 2012-141 du 02 octobre 2012.

Circulaire de l'Education Nationale (France) n° 2012-143 du 02 octobre 2012.

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Décret 651-2000, *Gazette officielle du Québec* du 14 juin 2000).

Loi sur l'instruction publique, Québec, 1^{er} avril 2015.

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Distribution de l'échantillon sur les niveaux scolaires | 102 |
| Tableau 2: langues maternelles et langues pratiqués à domicile | 115 |
| Tableau 3 : langues véhiculaires du public | 118 |
| Tableau 4 : les informateurs au sein de la famille | 120 |
| Tableau 5 : Répartition de l'échantillon par sexe | 120 |
| Tableau 6 : Pays d'origine du public concerné..... | 124 |
| Tableau 7 : Date de naissance et date d'arrivée au Maroc..... | 125 |
| Tableau 8 : Nombre d'enfants pour chaque famille au moment de l'enquête..... | 129 |
| Tableau 9 : niveau d'étude du père | 131 |
| Tableau 10 : niveau d'étude de la mère | 132 |
| Tableau 11 : Profession du père..... | 133 |
| Tableau 12 : Profession de la mère | 133 |
| Tableau 13 : Croisement de la compréhension des consignes et la classe de l'élève... | 144 |
| Tableau 14 : Croisement langue(s) d'explication de l'enseignant avec langue(s) de réponse de l'élève..... | 148 |
| Tableau 15 : Bi/plurilinguisme des cours | 151 |
| Tableau 16 : Croisement de la compréhension des consignes et la classe de l'élève... | 155 |
| Tableau 17 : Croisement de la compréhension des consignes et la classe de l'élève... | 161 |
| Tableau 18 : Langues maternelles du public | 172 |
| Tableau 19 : L'âge à l'arrivée au Maroc..... | 177 |
| Tableau 20 : Langues constituant les répertoires verbaux de l'échantillon..... | 183 |
| Tableau 21 : Langues utilisées à domicile | 185 |
| Tableau 22 : Langue utilisée pour parler de ce qui se passe à l'école | 186 |
| Tableau 23 : Langues que les enfants parlent entre eux | 187 |
| Tableau 24 : lien d'amitié de l'élève allophone..... | 190 |

Liste des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1: langues pratiqués à la maison | 116 |
| Figure 2 : Priorité linguistique chez le public de l'étude | 117 |
| Figure 3 : Répartition du sexe par niveau scolaire | 121 |
| Figure 4 : Répartition de l'échantillon par niveau scolaire | 122 |
| Figure 5: Répartition de l'échantillon selon l'âge et le niveau scolaire | 123 |
| Figure 6 : Répartition de l'échantillon par lieu de naissance | 124 |
| Figure 7 : Date de départ des pays d'origine..... | 128 |
| Figure 8 : Langues utilisées par les enseignants d'arabe en salle de classe..... | 142 |
| Figure 9 : Compréhension des consignes en salle de classe d'arabe | 143 |
| Figure 10 : Niveau de compréhension de la langue d'explication | 145 |
| Figure 11 : Langue(s) de réponse de l'élève allophone en classe d'arabe | 146 |
| Figure 12 : Langue(s) d'interaction des élèves allophones avec les pairs marocains | 149 |
| Figure 13 : Langues utilisées par les enseignants de français en salle de classe | 153 |
| Figure 14 : Compréhension des consignes en salle de classe de français | 154 |
| Figure 15 : Compréhension du français comme langue d'explication..... | 156 |
| Figure 16 : Langue(s) de réponse de l'élève allophone en classe de français..... | 157 |
| Figure 17 : Croisement langue(s) d'explication de l'enseignant avec langue(s) de réponse de l'élève..... | 158 |
| Figure 18 : Niveau de compréhension de la langue d'explication | 162 |
| Figure 19 : Langue(s) de réponse de l'élève allophone en classe de mathématiques | 164 |
| Figure 20 : Langue(s) d'interaction des élèves allophones avec les pairs marocains | 166 |
| Figure 21 : Compatibilité du niveau des compétences linguistiques de l'élève avec son niveau scolaire..... | 166 |

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire du milieu scolaire

Nom de l'élève Classe

1. Discipline

2. Enseignant est ...? a. homme b. femme

Positionnement dans la classe

3. L'élève se met ... a. devant b. au milieu c. derrière

4. Le nombre total des élèves dans la classe

5. Le nombre des élèves allophones dans la classe

6. Est-ce que le positionnement de l'élève lui permet de voir et d'écouter ?

a. Oui b. Non

7. Est-ce que le positionnement de l'élève lui permet de s'intégrer avec les élèves marocains ?

a. Oui b. Non

8. Est-ce que l'élève a tendance à l'isolement ?

a. Oui b. Non

9. Quelle position a votre classe ?

a. Autobus b. Marguerite a. U b. Autre :

Participation de l'élève

10. Participation à un travail de groupe ? a. Oui b. Non

11. Réalisations des tâches individuelles ? a. Oui b. Non

12. Interactions avec un ou plusieurs camarades ? a. Oui b. Non

13. Interactions avec l'enseignant ? a. Oui b. Non

Langues et communication

14. Pour expliquer votre leçon vous utilisez ...

a. uniquement l'arabe standard b. la darija c. le français

d. fréquemment des traductions e. autre

15. Est-ce que l'élève comprend les consignes ?

a. Oui b. Difficilement c. Non

16. Est-ce que l'élève comprend quand vous expliquez en arabe standard ?

a. Oui b. Difficilement c. Non

17. Est-ce que l'élève comprend quand vous expliquez en darija ?

a. Oui b. Difficilement c. Non

18. Est-ce que l'élève comprend quand vous expliquez en Français ?

a. Oui b. Difficilement c. Non

19. Quelle langue utilise l'élève le plus souvent pour vous répondre ?

a. français b. arabe standard c. darija d. langue maternelle e. autre

20. Quelle langue utilise l'élève dans les interactions avec ses camarades de classe ?

a. français b. arabe standard c. darija d. langue maternelle e. autre

21. Est-ce que le niveau de langue de l'élève lui permet de suivre le programme ?

a. Oui b. Non

Réservé aux enseignants de langues

22. Est-ce que vous permettez à l'élève d'utiliser sa langue maternelle lors du cours ?

a. Oui b. Non

23. Est-ce que vous utilisez plusieurs langues dans votre cours ?

a. Oui b. Non

24. D'autres remarques sur l'élève...

Annexe 2 : Entretien du milieu familial

Nom de l'élève

1. Informateur :

a. père b. mère c. autre

Renseignements sur l'enfant

2. L'enfant est ... a. un garçon b. une fille

3. Age de l'enfant

4. Lieu de naissance

5. Date de naissance

6. Nationalité de l'enfant

7. Date d'arrivée au Maroc

8. Dans quelle classe est l'enfant ?

Renseignements sur les parents

9. Pays d'origine du père

10. Pays d'origine de la mère

11. Quel est le nombre de vos enfants ?

12. Est-ce que les parents habitent au Maroc ?

a. oui, les deux ensemble au Maroc

b. oui, séparément au Maroc

c. non, la mère à et le père

13. Est-ce que toute la famille est au Maroc ? Sinon dites qui et où ?

a. oui.

b. non,

14. Date de départ du pays d'origine

15. Pourquoi vous avez quitté votre pays ?

16. Quand est-ce que la famille est arrivée au Maroc ?

17. Pourquoi choisir le Maroc comme destination ?

18. Quand vous êtes venus, est-ce que vous aviez l'intention de vous installer au Maroc ? Si non, où ?

a. oui. b. non,

19. Est-ce que vous souhaitez partir quelque part ? Si oui, où ?

a. oui,

b. non.

Situation socioprofessionnelle

20. Quel est le niveau d'étude du père ?

21. Quel est le niveau d'étude de la mère ?

22. Est-ce que le père travaille ? Si oui, qu'est-ce qu'il fait ?

a. oui,

a. non

23. Est-ce que la mère travaille ? Si oui, qu'est-ce qu'elle fait ?

a. oui,

b. non

Répertoire linguistique de la famille

24. Quelle est la langue maternelle de l'enfant ?

25. Quelle est la langue maternelle du père ?

26. Quelle est la langue maternelle de la mère ?

27. Vous connaissez d'autres langues ? Si oui, lesquelles ?

a. oui, 1) 2) 3)

b. non.

Nom de l'élève :

- 28. Est-ce que votre conjoint connaît d'autres langues ? Si oui, lesquelles ?**
 a. oui, 1) 2) 3)
 b. non.
- 29. Est-ce que vous parlez la darija ?**
 a. oui, b. non.
- 30. Est-ce que votre conjoint parle la darija ?**
 a. oui, b. non.
- 31. Vous avez des ami(e)s marocain(e)s ?**
 a. oui, b. non.
- 32. Quelle langues parlez-vous avec eux/elles ?**
- 33. Est-ce que votre conjoint a des ami(e)s marocain(e)s ?**
 a. oui, b. non.
- 34. Quelle langues parle-t-il/elle avec eux/elles ?**
- 35. Quelle est la langue que la famille utilise à domicile ?**
- 36. Vous aidez votre enfant à faire ses devoir ?**
 a. oui, b. non.
- 37. Dans quelles matières l'aidez-vous ?**
.....
- 38. En quelle langue lui expliquez-vous ?**
- 39. Quelle langue votre enfant utilise pour raconter sa journée scolaire ?**
.....
- 40. Quelle(s) langue(s) utilisent vos enfants entre eux ?**
.....
- 41. Quelle(s) langue(s) utilise votre enfant quand il se fâche ou se montre surpris à la maison ?**
- 42. Est-ce que votre enfant s'adresse parfois à vous en darija ? Si oui, quand ? donnez des exemples?**
 a. oui,
.....
 b. non.
- 43. Est-ce que vous adressez -vous parfois à votre enfant en darija ? Si oui, quand ? donnez des exemples?**
 a. oui,
.....
 b. non.
- 44. Quelles sont les langues que votre enfant parle ?**
1) 2) 3) 4)
- 45. Y a-t-il une télévision à la maison ?**
 a. oui, b. non.
- 46. Votre enfant la regarde ? Si oui, en quelle langue ?**
 a. oui,
 b. non.
- 47. Votre enfant regarde-il des films vidéos? Si oui, en quelle langue ?**
 a. oui,
 b. non.
- 48. Votre enfant écoute-il des chansons ? Si oui, en quelle langue ?**
 a. oui,
 b. non.
- 49. Votre enfant écoute-il la radio ? Si oui, en quelle langue ?**
 a. oui,
 b. non.
- 50. Votre enfant a-t-il des ami(e)s marocain(e)s ?**
 a. oui.
 b. non.


Nom de l'élève

- 51. Quelle est la/les langue(s) d'échange entre votre enfant et ses ami(e)s marocain(e)s ?**
- 52. Est-ce que votre enfant va de temps en temps chez eux/elles pour réviser ses leçons ?**
 a. oui, b. non.
- 53. Est-ce qu'ils/elles viennent chez votre enfant pour la même raison ?**
 a. oui, b. non.
- 54. Est-ce qu'ils/elles l'aident à comprendre l'arabe ?**
 a. oui, b. non.
- 55. Est-ce que votre enfant a suivi des cours d'arabe avant d'accéder à l'école ? si oui, où ?**
 a. oui, à
- b. non.
- 56. Que vous dit votre enfant à propos de la langue arabe ?**
.....
- 57. Est-ce que votre enfant a des difficultés au niveau de la langue française ?**
 a. oui, b. non.

Rapport famille/école

- 58. Est-ce que votre enfant a été scolarisé avant de venir Maroc ?**
 a. oui, b. non.
- 59. Il était dans quelle classe ?**
- 60. Pensez-vous qu'il/elle est maintenant bien placé(e) dans son niveau actuel à l'école ? si non, pourquoi ?**
 a. oui,
- b. non,
- 61. Est-ce que les enseignants de votre enfant vous contactent pour discuter de sa situation ?**
 a. oui, b. non.
- 62. Pour quelles raisons ils vous contactent ?**
 a. son apprentissage
 a. son comportements
 a. autres
- 63. Et vous, vous prenez contact avec eux pour le suivi de votre enfant ?**
 a. oui, b. non.
- 64. Est-ce que le directeur de l'école vous contacte à propos de votre enfant ?**
 a. oui, b. non.
- 65. Etes-vous motivé(e) pour amener votre enfant dans un programme de renforcement linguistique d'arabe ?**
 a. oui, b. non.
- 66. Acceptez-vous que votre enfant passe un an dans une classe d'accueil pour la langue avant qu'il rejoigne sa classe ordinaire ?**
 a. oui, b. non.
- 67. A votre avis, est-ce que c'est un avantage de parler plusieurs langues ? pourquoi ?**
 a. oui,
- b. non,

Annexe 3 : Attestation de travail de terrain


كلية الآداب والعلوم الإنسانية
القيظرة

شهادة القيام ببحث ميداني
في تكوينه الدكتوراه

يشهد عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالنيابة بالقيظرة أن ،

الطالب الباحث: الحريبي ادريس عبد الله
تاريخ ومكان الازدياد: 1985/05/05 تعز - اليمن
رقم ب.ت.و: G 006407J
بنية البحث المستقبلية: مختبر الدراسات والأبحاث في "اللغة والمجتمع"
التكوين في الدكتوراه: " اللغة والمجتمع "
التسجيل: السنة الثانية في تكوينات الدكتوراه

موضوع الأطروحة: « L'intégration des élèves subsahariens dans les écoles publiques marocaines et le problème de la langue de scolarisation : cas des élèves inscrits au primaire. »
المشرفة على الأطروحة: دة. باحماد مليكة
السنة الجامعية: 2019/2018

الرجاء مساعدة حامل هذه الشهادة في الحصول على المعلومات الضرورية
للقيام بهذا البحث.

القيظرة في: 02 ابريل 2019

ب.ت.و. -
في الدكتوراه
إمضاء: عبد العزيز بل الفايده



تسلم نسخة واحدة فقط، ويمكن عند الحاجة المصادقة على نسخ منها لدى السلطات المختصة.

Annexe 4 : Autorisation d'accès au terrain

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط - سلا - القنيطرة
المديرية الإقليمية الرباط

17 أبريل 2019

إلى
الطالب الباحث الحربي ادريس عبد الله
ر ب ت و G006407J
بكلية الآداب والعلوم الإنسانية
بالقنيطرة

09/3/20

الموضوع : ترخيص إجراء بحث
المرجع : طلبك بتاريخ 04 أبريل 2019.

سلام تام بوجود مولانا الإمام

وبعد، تبعا لطلبك المشار إليه أعلاه ، والمتعلق بالترخيص لك بإجراء بحث ميداني ببعض المدارس الابتدائية بحي اليوسفية بالرباط، استعدادا لنيل شهادة الدكتوراه ، يشرفني إخباركم أن هذه المديرية لا ترى مانعا في ذلك شريطة:

- التنسيق التام مع مدراء المؤسسات المعنية؛
- عدم التدخل والتأثير على السير العادي للأنشطة داخل الأقسام؛
- احترام القانون الداخلي للمؤسسات؛
- موافاة المديرية بتقرير في الموضوع.

والسلام

المدير الإقليمي
محمد أبت والحف

نسخة قصد الإخبار إلى السيد مدير:

- مدرسة الامام مالك
- مدرسة عبد الهادي بوطالب
- مدرسة بلال بن رباح
- مدرسة عمر بن عبد العزيز
- مدرسة الامام الغزالي
- مدرسة 6 نونير

مصلحة الشؤون التربوية - مكتب العمل التربوي للتعليم الابتدائي
شارع جون جوريس حي الليون الهاتف: 0600004231-06.00.00.42.35 الفاكس: 0638006833