

Les lycées français au Maroc, de la politique éducative aux représentations culturelles

Safaa OUZINE

Université Mohammed V,

Faculté des Sciences de l'éducation, Maroc

Email : Safaa-ouzzin@hotmail.fr

safaa_ouzzine@um5.ac.ma

Résumé :

L'école a pour mission d'enseigner aux élèves des connaissances (les savoirs), de développer leurs compétences (le savoir-faire) et de forger leurs attitudes (le savoir-être). Ainsi, toute école est susceptible de transformer les modes de pensée et les comportements des élèves. Un établissement scolaire est l'un des nombreux lieux où se construisent et se diffusent les savoirs et les cultures. Sa fonction éducative est de former des élèves, de futurs acteurs sociaux capables de s'épanouir et de réussir tant sur le plan académique que social. La question se pose alors sur les fondements de l'enseignement plurilingue et interculturel, et sur son impact pour les apprenants de différentes nationalités. Dans cette perspective, notre contribution se propose d'examiner et de discuter les méthodes pédagogiques des établissements de l'AEFE au Maroc. L'objectif est d'étudier l'impact et le pouvoir de l'enseignement plurilingue et interculturel sur les élèves.

Mots-clé : Interculturalité; politique éducative; politique linguistique; plurilinguisme, Plans Orientations Stratégiques ;

Abstract

A school's mission is to teach students knowledge, develop their skills (know-how), and forge their attitudes (know-how to be or interpersonal skills). As such, any school is likely to transform the way students think and behave. The school is one of the many places where knowledge and culture are built up and disseminated, its educational function is to train students as future social actors capable of academic, social fulfillment, and success. The question, then, arises as to the foundations of plurilingual, intercultural teaching, and its impact on learners of different nationalities. With this in mind, our contribution examines and discusses the pedagogical methods used in AEFÉ schools in Morocco. The aim of this research is to study the impact and power of plurilingual and intercultural teaching on students.

Keywords : Interculturality; education policy; language policy; plurilinguism, Strategic Orientation Plan

Introduction

Le présent article se propose d'étudier l'impact de l'approche interculturelle et du pouvoir de la langue, comme fait social, sur les élèves de différentes origines et nationalités au Maroc. Les thématiques qui nous intéressent concernent le rapport de l'apprenant à la langue et à la culture dans différents contextes et en fonction de la situation où les acteurs interagissent au sein et hors de la classe. Notre analyse porte sur la prise en compte de l'interculturalité dans l'enseignement-apprentissage du français dans les lycées français membres de l'AEFE au Maroc.

Ce travail met l'accent sur l'école, qui constitue un lieu favorable à l'exercice du pouvoir, précédant ainsi l'exercice du pouvoir au sein de la société. Cette conception renforce l'idée que l'école est un espace qui contribue à l'organisation et au développement sociaux. La réflexion sur le pouvoir et son insertion dans le système éducatif nécessite une définition de l'action pédagogique et du processus de socialisation. L'analyse du rapport qu'entretiennent l'éducation, le pouvoir et la société exige une étude des données relatives à la politique éducative et de son impact sur les apprenants, considérés comme des acteurs sociaux. Notre champ d'étude puise dans différents domaines et pistes. Il s'intéresse au processus de construction de la culture, et des cultures au pluriel, dans une aire caractérisée par son ouverture sur les cultures, où l'on peut parler de métissage ou d'hybridation de systèmes et de schèmes culturels.

L'éducation est un processus de transformation de l'enfant en adulte par le biais de sa socialisation et de son intégration des éléments culturels. Elle constitue une nécessité qui relie l'individu à un collectif et permet de s'ouvrir à la condition humaine et d'accéder notamment à la culture. L'école est faite pour enseigner à l'élève des connaissances et des savoirs. Elle permet aussi de développer les capacités (le savoir-faire) et, enfin, les attitudes et comportements (le savoir-être). L'éducation ne se réduit pas à une simple assimilation des règles et des connaissances incluses dans les livres et à travers la discipline. L'école exige de l'expérience et stimule l'intelligence de l'apprenant. Le processus éducatif implique, dans ses finalités, une adaptation de l'apprenant à la vie sociale et fait éventuellement appel au contexte social et politique.

De quelle manière une école peut-elle garantir la transmission d'un double héritage culturel et linguistique aux apprenants qui ont déjà acquis un code linguistique différent de celui d'apprentissage ?

Quelle est la position du français dans les lycées étudiés ? Quel est le statut du français dans les lycées étudiés ?

Nous avons établi deux objectifs pour l'enquête que nous avons réalisée. Tout d'abord, cette étude vise à vérifier les hypothèses suivantes : d'une part, la politique des langues de l'AEFE, et d'autre part, les représentations culturelles des manuels scolaires enseignés dans les lycées français, notamment le lycée René Descartes de Rabat. Ce travail vise à présenter les éléments et contextes culturels qui figurent dans les contenus pédagogiques et leur impact sur les attitudes et comportements des élèves issus des lycées français au Maroc. L'éducation des apprenants vise à leur enseigner des connaissances et à développer des compétences spécifiques définies par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports selon le niveau de scolarité. Les disciplines changent de méthodes et de conception selon le contexte socioculturel. La conception des contenus de chaque discipline est configurée en fonction des espaces, à savoir « l'espace de prescriptions, l'espace des recommandations, l'espace des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et l'espace de reconstruction-appropriation par les acteurs » (Y. Reuter, 2016, p. 19).

1. Enjeux de l'éducation de l'AEFE et défis linguistiques et culturels :

Éduquer signifie former un élève et lui fournir les savoirs nécessaires à la construction de sa personnalité. Cependant, il est évident que la formation et le développement de tout individu ne dépendent pas uniquement de l'éducation scolaire. L'éducation à elle seule ne peut pas résoudre tous les problèmes. Ces derniers sont souvent liés au système économique et à la structure sociale. La fonction de l'éducation est de rendre l'élève capable d'agir dans une situation donnée en ayant tous les outils nécessaires pour utiliser au mieux son intelligence et ses compétences. En d'autres termes, l'éducation influence l'apprenant de manière diverse en lui transmettant des connaissances et en impactant ses pratiques et comportements (éducation à la citoyenneté !).

L'école a toujours été l'objet de nombreux débats, chargée de plusieurs missions dans tous les domaines. Il s'agit d'un instrument qui vise la construction identitaire des enfants en tant que membres d'un collectif. Ce même instrument sert à favoriser l'économie et à résoudre certains problèmes d'ordre social. Selon Vitiello, « le traitement de l'institution comme processus renvoie alors au sort du politique comme fonction—dont l'éducation et la politique, tout en restant deux champs irréductibles l'un à l'autre, participent

également. » (2010, p. 11). L'école a le pouvoir de changer les esprits et d'éveiller les consciences. Cependant, l'école a-t-elle l'autorité de se gérer sans aucune intervention externe ? De nos jours, l'éducation n'est plus conçue pour instaurer un usage ou un bon usage des connaissances.

L'école est appelée à jouer plusieurs rôles, dont l'éducation des apprenants, la transmission des valeurs et des codes de civilité, et la formation de l'individu en tant que membre d'un collectif, c'est-à-dire la société. Définie comme institution, l'école est un lieu d'instruction, d'acquisition des savoirs et des savoir-faire. La fonction éducative consiste à développer chez l'enfant un savoir-être qui correspond à l'apprentissage des capacités d'agir et de réagir de manière appropriée aux codes socioculturels.

La culture de toute société se traduit dans son organisation politique, éducative et religieuse. Ce qui nous importe ici est de cerner comment ces composantes sont intégrées dans la sphère éducative. Chaque individu appartient, par naissance, à une culture précise, détectable en présence d'un groupe social partageant des éléments communs ; en fait, la culture n'existe pas par elle-même ; elle est créée par des individus formant une société avec des éléments communs ; une langue et des manières de vivre le monde et de se le représenter, c'est-à-dire un ensemble de modèles de comportements, de pensées et de sensibilités. La culture fournit donc à ses membres des répertoires d'actions et de représentations. (J. Souty, 2011, p. 14).

Selon cette définition, la culture regroupe un ensemble d'entités d'appartenance comprenant un système de savoirs créés par l'homme, ainsi que des faits de civilisation tels que la religion, l'art, les coutumes, les mœurs, etc. L'appartenance culturelle est conçue comme un moyen de différenciation et de distinction. Elle nous impose un regard de familiarité avec le groupe social auquel nous appartenons. Toute rencontre avec une autre culture se réalise souvent par le biais de l'apprentissage d'une langue étrangère, qui joue une fonction référentielle et véhicule des aspects culturels. Elle permet ainsi de découvrir des systèmes culturels différents de la culture maternelle. Alain Brouté explique que l'apprenant d'une langue étrangère est amené à prendre conscience de l'existence d'autres cadres et modes qui s'opposent à ceux intégrés initialement. (2011, p. 109).

L'acquisition d'une nouvelle langue et culture élargit notre compréhension de ce qui nous appartient et « permet de bousculer nos principes figés » (Wulf, 1986, p. 13) et mène à une prise de conscience de la relativité des schémas culturels et des répertoires

linguistiques. Tout contact avec une culture étrangère conduit à une remise en question des ressemblances et des différences. Tzvetan Todorov précise que « le meilleur résultat d'un croisement des cultures est souvent le regard critique qu'on tourne vers soi » (1986, pp. 5-26). En se référant à un nouveau capital langagier et culturel, on reconfigure le nôtre et on sort de l'essentialisation de la langue-culture maternelle.

L'autonomie langagière est atteinte lorsqu'elle est valorisée dès un âge précoce, d'abord à la maison, puis à l'école. Du point de vue social et éducatif, il est important de « communiquer dans au moins deux langues à la fin de la scolarité secondaire » (AEFE, p. 4). La maîtrise de plusieurs langues est au cœur des projets de l'AEFE et des établissements français au Maroc. En examinant ces projets, on remarque une sensibilisation à la langue et à la culture française, le français étant perçu comme une langue maternelle seconde.

« Quelle que soit la situation linguistique initiale, on peut affirmer que le français doit être acquis de telle manière qu'il devienne pour tous les élèves non francophones une véritable seconde langue maternelle, ce que l'on pourrait désigner par LM2. » (AEFE, *Politique des langues*, p.28)

Le statut accordé à la langue française résulte de sa domination dans le champ linguistique au Maroc. Dans les pays du Maghreb, la France a été présente en Tunisie de 1881 à 1956 et en Algérie de 1830 à 1962. La présence du français au Maroc est le résultat de la colonisation française de 1912 à 1956.

Au Maroc, la langue française jouit d'une importance notable, mais cette importance dépend du contexte et du lieu d'utilisation. Dans les orientations pédagogiques établies par le ministère marocain de l'Éducation nationale, le français est considéré comme une langue étrangère, bien qu'il ait dominé avant la politique d'arabisation. Miloud Taifi note que : « Le français est une langue importante dans la société marocaine, mais son importance dans l'enseignement primaire et secondaire diminue en raison de la politique d'arabisation qui progresse lentement. » (1992, p. 54)

Ainsi, le niveau de maîtrise du français a diminué et est devenu médiocre. Les jeunes utilisent le français dans leur quotidien en le mélangeant avec d'autres langues, comme le dialecte marocain et l'anglais. Le « code switching » ou alternance codique est devenu un principe de communication courant dans les discours quotidiens.

Malgré sa diminution dans le système éducatif public marocain, le français continue de jouer un rôle privilégié dans les établissements scolaires français au Maroc. L'importance de cette préservation découle de son statut de langue de scolarisation

majeure. En effet, dans ces institutions, le français est une « langue seconde maternelle », c'est-à-dire qu'il joue un rôle essentiel dans le parcours éducatif des élèves. Bien que cette langue ne soit pas nécessairement première dans l'environnement familial ou culturel des apprenants, elle est généralement bien maîtrisée dès le jeune âge.

L'enseignement français au Maroc adopte des approches pédagogiques favorisant l'intégration des élèves et leur offre un environnement d'apprentissage inclusif et multiculturel. Les pratiques pédagogiques de l'AEFE reposent sur des méthodes conformes aux normes de l'Éducation nationale française basées sur les valeurs républicaines.

Une valeur est un principe qui guide nos actes et comportements. Elle constitue le principal motivateur de notre jugement et de nos actions. Étant donné que l'homme est un être social, les valeurs ne sont pas distinctives ou individuelles ; elles résultent de la coopération des individus appartenant à la même communauté. La transmission des valeurs est assurée par l'éducation, qui joue un rôle crucial dans l'enracinement de l'enfant-apprenant dans l'histoire et la culture. Philippe Perrenoud affirme à ce sujet que « Les éducations visent plus ouvertement un développement de la personne de l'élève, de ses attitudes, de ses valeurs, de ses compétences, de certaines composantes de son identité, ce qui exige bien sûr des connaissances, mais ne s'y réduit pas. » (1999, p. 21)

Le modèle politique français repose sur des valeurs spécifiques de la République française. Ainsi, les thématiques scolaires s'inspirent des dimensions historiques, sociales et politiques de la communauté. Le recours aux thèmes relatifs à la société et à la politique vise l'insertion et la formation des jeunes dans le système socio-économique. Le cadre scolaire constitue un espace idéal d'intégration et d'interpénétration des aspects liés aux réalités politiques et sociales.

À l'heure actuelle, l'éducation s'efforce d'intégrer des approches pédagogiques innovantes et inclusives permettant à l'élève de se préparer à l'exercice de la citoyenneté. Dans cette optique, il est clair que l'éducation vise à renforcer la maîtrise de plusieurs langues par tous les apprenants, en plus du français comme langue d'enseignement, conformément aux politiques éducatives et aux bulletins officiels (BO, 2021). L'importance accordée à l'éducation plurilingue vise également à promouvoir une ouverture à la diversité culturelle et à développer un dialogue interculturel.

La politique éducative de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger repose sur des grandes orientations visant l'épanouissement personnel et professionnel, en assurant à l'élève une éducation de grande qualité et d'excellence. Le réseau de l'AEFE s'appuie sur des principes et objectifs inscrits dans le Plan d'Orientation Stratégique, plaçant la culture au cœur de ses priorités.

La langue est « un système où il n'y a d'essentiel que l'union du sens et de l'image acoustique » (Saussure, 1972, p. 32). La langue est également appréhendée dans son aspect structurel par son organisation d'éléments ayant un sens puisqu'elle sert à communiquer. La réflexion sur la langue renvoie à la question de la culture et de sa relation avec cette première. Des études réalisées dans ce cadre par Zellig Harris s'interrogent sur l'approche de la langue, de la culture et de la personnalité. En s'inspirant des écrits d'Edward Sapir portant sur l'analyse morphologique et linguistique, Harris inscrit le discours dans une problématique de corrélations entre la langue et le comportement (situation sociale) (1952, pp. 1-30).

De fait, la langue est considérée dans son ensemble comme une représentation du monde réel. Les représentations sociales évoluent dans le temps et se traduisent par la langue. Il est donc important d'analyser le contexte historique pour cerner l'avènement des représentations et leur évolution (Auger, 2007, p. 20).

Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives (Castelloti, Moore, 2002, p. 21). La langue est aussi un marqueur d'identité, surtout lorsqu'elle sert à montrer l'appartenance sociale et identitaire d'un groupe. Le travail sur la langue-culture implique l'examen du rapport entre la langue et la (re)construction identitaire.

L'analyse du projet d'établissement du lycée Descartes permet de souligner que l'apport pédagogique ne prend pas uniquement en compte la réussite académique, mais il cherche à procurer à l'élève des outils « pour se construire une vie d'adulte individué, apte à la vie sociale ». Le rôle de l'école n'est pas réductible à la simple activité d'individualisation et de socialisation. Elle vise d'abord la construction et la structuration de l'identité du collectif (Castoriadis, 1975, p. 148). Michel Bernard affirme à ce stade que l'éducation

transforme l'enfant en adulte et individu socialisé. « C'est passer de l'état d'enfant à l'état d'adulte, de l'ordre vital ou prétendu tel... à l'ordre social » (1989, p. 9).

Cette transformation nécessite une sorte de socialisation qui se réalise à travers la famille, l'école et l'entourage. L'éducation est ainsi réduite à : « Une action exercée, dans un contexte social donné, par des représentants autorisés de cette société, en vue de l'adaptation optimale des individus, tout à la fois sujets et objets d'une telle action, à cette société, ou aux changements sociaux déroulant de sa propre évolution : adaptation, intéressant aussi les connaissances et les principes que la praxis, le monde des valeurs que celui de l'action quotidienne, qui devrait permettre à l'individu d'assumer effectivement sa place (statut, rôle, fonctions) dans cette société, en se réalisant par cela même » (Ardoino, 2004, p. 99).

L'école est porteuse d'une conception particulière de la culture dite scolaire qui diffère de la culture « hors école » appartenant au milieu social. On s'interroge sur le sens de la culture enseignée et les conditions de sa définition dans les apprentissages. Dans quelle mesure, en effet, les méthodes pédagogiques et les outils d'apprentissage assurent la transposition et la transmission de la culture ? Quel est l'impact de l'assimilation de la culture ou de plusieurs cultures ?

L'éducation apparaît comme un processus complexe et paradoxal. Elle intervient pour transformer et développer l'esprit des apprenants en se référant aux valeurs, à la culture et aux représentations de la société d'origine, tout en prétendant garder un champ culturel pluriel. En ce sens, la construction des savoirs et connaissances repose sur le processus d'apprentissage du français, langue principale, langue d'enseignement dans les établissements sous la responsabilité de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (désormais AEFÉ). L'apprentissage plurilingue et multiculturel repose sur l'exposition aux langues vivantes dès la maternelle.

C'est en allant dans ce sens que les établissements scolaires membres de l'AEFE au Maroc favorisent l'enrichissement des repères culturels des élèves qui deviennent progressivement hétérogènes et multiculturels. C'est dire que l'institution valorise à la fois la culture française tout en s'ouvrant sur la culture d'origine de l'apprenant qui diffère de la culture enseignée. Mais, au sein de ces établissements, nous pouvons trouver plus de soixante nationalités.

Tout l'enjeu de l'éducation consiste à travailler sur les exigences du pays hôte. La nécessité d'offrir aux élèves un parcours fondé sur la valorisation de l'excellence linguistique et culturelle est mise en

avant dans l'objectif de favoriser les interactions de la maternelle au baccalauréat.

Le projet éducatif et pédagogique des établissements français au Maroc offre l'opportunité aux apprenants d'apprendre de nombreuses langues vivantes et permet également de développer un dialogue interculturel dans un cadre qui promeut l'ouverture aux autres cultures.

Le plan d'action (2018-2019, p. 4) privilégie la maîtrise d'au moins trois langues en plus du français, qui occupe une place prépondérante puisqu'elle constitue la langue de scolarisation. Cependant, les élèves demeurent au contact perpétuel des cultures du pays pour leur assurer une éducation interculturelle : « Tous les élèves du réseau ont la possibilité d'acquérir une bonne maîtrise de la langue française et de celle du pays hôte, et de s'enrichir par le dialogue de deux cultures, cela pendant toute leur scolarité, de la maternelle au lycée. (Grandes Orientations, 07/2018, p. 5). »

Il est question de développer chez l'élève une compétence interculturelle et une ouverture aux langues. Enrichir l'ouverture aux langues-cultures requiert l'apprentissage d'au moins trois langues supplémentaires : « En classe de CP, ils commencent la pratique d'une langue vivante différente de celle du pays hôte ; en sixième ou cinquième, ils découvrent une nouvelle langue ; en classe de seconde, ils ont la possibilité d'en apprendre une troisième » (GO, p. 5). Dans sa politique des langues, l'AEFE donne une priorité à la consolidation du parcours en langues et cultures des élèves : « Pour favoriser le développement de la coopération bilatérale, la place réservée dans chaque établissement homologué, parallèlement au français, à la langue, à la culture, à l'histoire du pays hôte est la clé de la réussite de cette relation éducative. Les élèves sont au contact des cultures du pays où ils résident et sont scolarisés » (p. 7).

L'apprenant se trouve face à un apprentissage plurilingue et multiculturel. Les langues et les cultures coexistent en offrant aux élèves un cursus dans lequel sont prises en compte une pratique de plusieurs langues et une présence d'au moins deux cultures. Contribuer à l'intercompréhension des groupes sociaux nécessite des outils à même de faire émerger un corpus qui véhicule les représentations de la langue. Le manuel forme un outil incontournable de reflet du milieu social. Le contenu des manuels impacte la mémoire collective par son introduction des composantes socio-pragmatiques et ethnosocioculturelles engendrées par la langue.

2. Contexte et méthodologie de l'enquête

Après avoir exposé les fondements théoriques de notre recherche, en définissant le rapport entre la langue et la culture ainsi que les processus d'apprentissage au sein des établissements français au Maroc, il est impératif de mettre en lumière le contexte et la méthode qui guident notre étude. Cette section se propose de détailler la méthodologie adoptée, d'identifier le public cible de notre enquête, et de présenter les éléments du corpus mobilisés pour notre investigation.

Notre approche méthodologique s'appuie sur une analyse minutieuse des manuels scolaires et un questionnaire consacré aux pratiques linguistiques et aux aspects culturels véhiculés par ces ouvrages. Le public cible de notre étude est constitué d'une soixantaine d'élèves du lycée Descartes. Nous fournissons une description approfondie des caractéristiques de ce groupe ainsi que des motifs ayant conduit à son choix pour cette recherche.

En somme, cette partie a pour vocation d'offrir un exposé clair et précis du cadre méthodologique de notre étude, permettant ainsi une compréhension plus fine de notre démarche et des résultats obtenus.

2.1. Des fondements de la politique éducative aux représentations culturelles des manuels.

Dans sa politique pédagogique, l'AEFE place en premier l'excellence éducative pour tous, en s'appuyant sur des valeurs humanistes fortes ; elle garantit à chaque élève « l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés » (Décret n°2015-372 du 31 mars 2015, publié au B.O EN n°17 du 23 avril 2015).

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture précise les compétences et les savoirs qui doivent être appris au cours des années de scolarité de l'apprenant. Il s'articule autour de cinq principes, autrement dit, cinq domaines : « les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine » (Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 publié au B.O EN n°17 du 23 avril 2015).

Tout d'abord, nous constatons que le premier domaine, qui concerne les langages, inclut quatre sous-parties constituées à la fois des objets de savoir et d'outils : la langue française ; les langues étrangères et régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps. De ce fait, la

langue française occupe une place centrale ; elle est classée en premier, même précédant les langues régionales.

D'emblée, l'apprenant est incité à apprendre et à développer ses compétences en se référant à la langue française, langue d'apprentissage. Il l'utilise pour s'exprimer à l'oral comme à l'écrit pour traduire ses intentions et ses pensées. La langue française dispose d'un pouvoir incontournable. L'élève fait appel à la langue française pour appréhender le monde et s'exprimer de manière spontanée. Sensibilisé à l'histoire et à l'évolution de la langue française, l'élève apprend, bien entendu, l'histoire littéraire et artistique en plus des origines des genres littéraires.

La langue est assurément l'un des plus puissants aspects identitaires dont dispose un groupe social. Son importance s'explique par sa fonction communicative et référentielle. Si la langue est un instrument de reproduction sociale, quel pouvoir peut-elle avoir sur les comportements et attitudes des apprenants membres des établissements français au Maroc, issus de différentes origines ?

La langue la plus utilisée par les élèves autochtones (d'origine marocaine) est le français, même dans le cadre familial. Cela est dû au fait que le français est appris depuis la maternelle. Il est indispensable de signaler que la langue est un capital complexe chargé d'aspects et de représentations socioculturelles qui imposent, de bon gré ou de mal gré, un modèle différent ou similaire du sien. Ces représentations engendrent des attitudes, des stéréotypes et des préjugés sur les cultures (maternelle, sociale et scolaire).

L'intégration des représentations développe chez l'élève des attitudes qui sont soit valorisantes soit dévalorisantes. L'analyse des manuels demande une analyse des aspects culturels véhiculés dans les programmes définis dans les établissements membres de l'AEFE. La structuration des programmes contribue à renforcer la compétence interculturelle. Cette structuration propose des connaissances relevant de plusieurs domaines auxquels sont sensibilisés les élèves. L'élève pratique plus de deux langues et saisit le code de chaque langue selon le contexte et la situation d'apprentissage. L'interprétation de la situation linguistique et culturelle constitue un creuset et un croisement de diverses langues et cultures.

Les méthodes pédagogiques sont délimitées en cohérence avec les particularités des contextes nationaux et locaux. Les enseignants ont recours aux méthodes pédagogiques qui prennent en compte l'hétérogénéité et la pluralité d'appartenances du public enseigné. La pédagogie différenciée est la plus utilisée pour gérer les différences des élèves.

En examinant la liste des manuels scolaires des lycées français au Maroc, nous pouvons observer qu'elle offre une variété de manuels et d'ouvrages. Le contenu des programmes d'enseignement des langues, à savoir le français et l'arabe, est ce qui nous intéresse. L'ouvrage intitulé « L'écume des lettres 2nde/1ère Anthologie+ méthodes » de Degoulet M. et Haranj J. est le même manuel spécifiquement conçu pour les apprenants natifs. À partir de notre analyse, nous pouvons constater que le français est effectivement enseigné dans les établissements comme une langue seconde et non pas une langue étrangère. Il importe de démontrer que les manuels de la discipline « Lettres » utilisés dans les lycées français au Maroc ne sont pas différents des manuels destinés aux locuteurs natifs en France. En ce qui concerne les livres offerts dans le domaine de l'arabe, ce qui nous intéresse, c'est que pour le niveau LV1, l'ouvrage proposé est intitulé « Nīrān ṣadīqa » de l'écrivain égyptien Alaa'El-'Aswāny. Cette nouvelle raconte l'histoire d'un jeune homme bien instruit, fasciné par les accomplissements de l'Occident. Cet ouvrage n'est en aucun cas un reflet de la culture marocaine.

Par ailleurs, seuls les élèves inscrits dans l'option OIB ont au programme de la discipline arabe. Le livre mentionné s'intitule « Ibn Al-Rumi Fi Mudun Al Safih Dudu », écrit par Berrechid Abelkerim, un dramaturge marocain. Il est également présent dans le système éducatif marocain pour les élèves du tronc commun Lettres.

Les programmes de français ont pour objectif d'amener l'élève à acquérir la culture et à se former sur les compétences personnelles du citoyen. Par conséquent, l'élève est sensibilisé aux dimensions sociales, historiques et culturelles de la France. Le programme précise ensuite un ensemble de contenus spécifiques à étudier pour chacune des sociétés en fonction de chaque compétence. Cette liste englobe les caractéristiques humaines (population, mode de vie, occupation du sol, réalités culturelles, activités économiques, réalités politiques, moyens de transport, voies de communication, techniques et outillage) et naturelles (relief, climat, végétation, hydrographie, ressources), les atouts et contraintes ainsi que les différences et changements et les éléments en continuité (Lebrun, Moisan, 2018, p. 51).

Le manuel est un outil chargé d'idéologies. Le problème réside dans la prise de conscience par les élèves des différences culturelles en comparant leurs propres représentations culturelles avec celles apprises à l'école. Cette comparaison peut mener à une prise de conscience de la relativité des repères interprétatifs, qui ont la possibilité d'être jugés inférieurs ou supérieurs aux repères identitaires maternels.

Les manuels en usage dans les classes de français dans les lycées français sont destinés initialement aux natifs. Nous avons analysé le manuel scolaire assigné à la Seconde et à la Première (Degoulet, Harang, 2019). Le programme de la classe Seconde et Première regroupe trois parties. La première partie est réservée à l'anthologie Seconde-Première où sont présentés l'histoire littéraire et artistique de chaque genre, son évolution et ses particularités. Un contexte historique est également mis à la disposition des apprenants.

Les programmes sont structurés en chapitres et composés de textes littéraires de différents genres littéraires. Les trois premières séquences s'intéressent aux origines du roman et du récit du Moyen Âge au XVIe siècle. Nous avons choisi à cet égard de travailler sur quelques textes de la première séquence qui portent sur le roman réaliste et sur le récit.

Nous nous focaliserons sur le premier chapitre puisqu'il comporte des extraits de textes réalistes qui se donnent pour but de traduire fidèlement la réalité en littérature. Le réalisme bat en brèche l'idéalisme et se focalise sur le réel et l'illustration de la bêtise humaine de toutes les classes sociales. Le contenu des textes littéraires extraits des romans appartenant au mouvement réaliste est lié aux couches sociales, aux rapports sociaux et aux valeurs humaines. Les romanciers réalistes ont pour objectif la représentation fidèle du réel.

« Ils s'intéressent à tous les sujets et milieux sociaux, des plus aisés aux plus misérables, et veulent montrer les hommes sous toutes leurs facettes, y compris dans leur banalité, leur cruauté, leur ambition dévorante » (Degoulet, Harang, 2019, p. 34).

Pour illustrer nos propos nous prenons l'exemple du texte extrait (Degoulet, Harang, 2019, p. 78) de l'œuvre intitulée *Madame Bovary* de Gustave Flaubert (1857) :

La Figure 1 présente un passage dominé par la description, illustrant la fascination du personnage, Emma Bovary, pour la scène du bal.



Gustave Flaubert
(1821-1880)
Biographie p. 605

8 Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, 1857

Le mariage d'Emma avec le médecin de campagne Charles Bovary est marqué par la désillusion et l'ennui. Mais un jour, un marquis que Charles a soigné invite le couple à un bal. Cet événement permet à Emma de réaliser, le temps d'une soirée, ses rêves luxueux. Fascinée, elle observe les invités.

Leurs habits, mieux faits, semblaient d'un drap plus souple, et leurs cheveux, ramenés en boucles vers les tempes, lustrés par des pommades plus fines. Ils avaient le teint de la richesse, ce teint blanc que rehaussent la pâleur des porcelaines, les moires¹ du satin, le vernis des beaux meubles, et qu'entretient dans sa santé un régime discret de nourritures exquises. Leur cou tournait à l'aise sur des cravates basses ; leurs favoris² longs tombaient sur des cols rabattus ; ils s'essuyaient les lèvres à des mouchoirs brodés d'un large chiffre, d'où sortait une odeur suave.

Ceux qui commençaient à vieillir avaient l'air jeune, tandis que quelque chose de mûr s'étendait sur le visage des jeunes. Dans leurs regards indifférents flottait la quiétude de passions journellement assouviées ; et, à travers leurs manières douces, perceait cette brutalité particulière que communique la domination de choses à demi faciles, dans lesquelles la force s'exerce et où la vanité s'amuse, le maniement des chevaux de race et la société des femmes perdues.

À trois pas d'Emma, un cavalier en habit bleu causait Italie avec une jeune femme pâle, portant une parure de perles. Ils vantaient la grosseur des piliers de Saint-Pierre, Tivoli, le Vésuve, Castellamare et les Cassines, les roses de Gênes, le Colisée au clair de lune³. Emma écoutait de son autre oreille une conversation pleine de mots qu'elle ne comprenait pas. On entourait un tout jeune homme qui avait battu, la semaine d'avant, *Miss Arabelle* et *Romulus*⁴, et gagné deux mille louis à sauter un fossé, en Angleterre. L'un se plaignait de ses coureurs qui engraisaient ; un autre, des fautes d'impression qui avaient dénaturé le nom de son cheval.

L'air du bal était lourd ; les lampes pâlissaient. On refluait dans la salle de billard. Un domestique monta sur une chaise et cassa deux vitres⁵ ; au bruit des éclats de verre, Mme Bovary tourna la tête et aperçut dans le jardin, contre les carreaux, des faces de paysans qui regardaient. Alors le souvenir des Bertaux⁶ lui arriva.

GUSTAVE FLAUBERT, *Madame Bovary*, partie I, chapitre 8, 1857.

1. reflets changeants et chatoyants.
2. touffes de barbe sur chaque joue.
3. lieux touristiques d'Italie.
4. noms donnés à des chevaux de course.
5. pour faire entrer l'air, comme on ouvre une fenêtre.
6. la ferme familiale où Mme Bovary a passé son enfance.

Cet extrait de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert dépeint avec précision fascinante l'univers de bal auquel assiste Emma Bovary. Flaubert, à travers une description foisonnante de détails, nous révèle les apparences raffinées qui règnent dans un espace de luxe.

Emma utilise des superlatifs pour décrire le bal et les invités : « mieux faits », « plus souples », « plus fines ». Le personnage emploie également le pronom indéfini « on » (« on entourait », « on refluait »), qui fait référence à des inconnus, créant ainsi une imprécision qui permet de s'identifier à la fois au personnage et à ces figures indéfinies.

Égarée dans la contemplation de cet univers luxurieux, le personnage principal, Emma, révèle dans chaque détail sa profonde admiration pour le faste du bal. Cette fascination évolue en désillusion latente, opposant la richesse du bal à la pauvreté de

l'enfance d'Emma, qui ressurgit dans ses souvenirs de « Bertaux » : « les nourritures exquises » et la « glace au marasquin », contrastant avec « les terrines de lait »

Le bal, en tant que cérémonie reflète une pratique sociale réservée à la haute société. La danse au bal exige non seulement une connaissance du savoir-faire technique mais aussi une maîtrise des codes sociaux. Il est important de signaler que le bal est un travail dont lequel les classes sociales déployaient des efforts

Nous avons sélectionné ces textes réalistes pour examiner les images et la réalité qu'ils reflètent dans la littérature française, ainsi que pour analyser la manière dont ils sont perçus par des élèves dont l'origine et la culture, notamment marocaine, diffèrent. Ces textes sont cependant bien assimilés par les apprenants, qui affirment ne pas rencontrer de difficultés dans la compréhension des sujets et des thèmes véhiculés.

Figure 2 : extrait de Stendhal

EXTRAIT 2 *Un défi audacieux*

Précepteur des enfants du maire de Verrières, Julien Sorol est attiré par la femme de ce dernier, Madame de Rênal, d'autant plus qu'elle appartient à une classe sociale plus élevée que la sienne. Un soir d'été sous les tilleuls, Julien s'impose comme défi de prendre sa main sans qu'elle ne la retire.

On s'assit enfin, Mme de Rênal à côté de Julien, et Mme Derville près de son amie. Préoccupé de ce qu'il allait tenter, Julien ne trouvait rien à dire. La conversation languissait.

Serai-je aussi tremblant, et malheureux au premier duel qui me viendra ? se dit Julien, car il avait trop de méfiance et de lui et des autres pour ne pas voir l'état de son âme.

5 Dans sa mortelle angoisse, tous les dangers lui eussent semblé préférables. Que de fois ne désira-t-il pas voir survenir à Mme de Rênal quelque affaire qui l'obligeât de rentrer à la maison et de quitter le jardin ! La violence que Julien était obligé de se faire, était trop forte pour que sa voix ne fût pas profondément altérée ; bientôt la voix de Mme de Rênal devint tremblante aussi, mais Julien ne s'en aperçut point. L'affreux combat que le devoir

10 livrait à la timidité était trop pénible pour qu'il fût en état de rien observer hors lui-même. Neuf heures trois quarts venaient de sonner à l'horloge du château, sans qu'il eût encore rien osé. Julien, indigné de sa lâcheté, se dit : Au moment précis où dix heures sonneront, j'exécuterai ce que, pendant toute la journée, je me suis promis de faire ce soir, ou je monterai chez moi me brûler la cervelle.

15 Après un dernier moment d'attente et d'anxiété, pendant lequel l'excès de l'émotion mettait Julien comme hors de lui, dix heures sonnèrent à l'horloge qui était au-dessus de sa tête. Chaque coup de cloche fatale retentissait dans sa poitrine, et y causait comme un mouvement physique.

20 Enfin, comme le dernier coup de dix heures retentissait encore, il étendit la main et prit celle de madame de Rênal, qui la retira aussitôt. Julien, sans trop savoir ce qu'il faisait, la saisit de nouveau. Quoique bien ému lui-même, il fut frappé de la froideur glaciale de la main qu'il prenait ; il la serrait avec une force convulsive ; on fit un dernier effort pour la lui ôter, mais enfin cette main lui resta.

25 Son âme fut inondée de bonheur, non qu'il aimât Mme de Rênal, mais un affreux supplice venait de cesser.



Daniel Verhaeghe (avec Kim Rossi Stuart)

STENDHAL, *Le Rouge et le Noir*, I, 4, 1830.

Néanmoins, la construction du sens renvoie à la connaissance de la réalité. Au sein des établissements français, les représentations transmises diffèrent de celles partagées par la communauté d'origine des apprenants nationaux. Les rapports de force se manifestent par la domination d'une langue sur l'autre et d'une culture sur l'autre. La langue joue, à cet égard, un rôle fondamental dans la vie des acteurs de notre étude. Les pratiques sociales, les pratiques langagières et d'apprentissage varient en fonction de l'espace, que ce soit l'école, la famille ou la société.

L'hégémonie de la langue française a introduit des pratiques linguistiques et culturelles qui incitent à l'appropriation de cette langue, qu'elle soit maternelle, première ou seconde, son statut étant primordial. Cette dimension du pouvoir et ses marques concernant l'inculcation de la culture et des aspects sociaux ne se manifestent pas dans l'analyse d'un seul contenu (politique éducative de l'AEFE, code de l'éducation, projets des établissements, etc.), mais nécessitent une étude de leur réception par les apprenants, de leur influence sur leurs choix et comportements.

Dans ce contexte, les aspects linguistiques et socioculturels sont divers, contradictoires ou similaires, convergents ou divergents. Les difficultés d'assimilation de certains aspects se manifestent chez les élèves, comme le montre la réponse d'une apprenante lors de notre enquête au lycée Descartes de Rabat, qui a mentionné avoir du mal à cerner quelques nuances relatives aux langages elle affirme que « Les aspects culturels, notamment en raison des expressions idiomatiques et des nuances de langues qui ne sont pas toujours bien expliquées ». Ces propos soulignent un écart important dans la perception des différences culturelles par les élèves. Le croisement des cultures consiste à comprendre les principes et traits moraux de chaque civilisation et à admirer son avancement technologique. La tolérance et l'acceptation des différences socio-culturelles devraient régner lors de la rencontre de plusieurs cultures. Cependant, l'attitude d'acceptation des différences est déterminée par l'admission de la relativité des cultures, produites par l'être humain dans des contextes donnés et sujets au changement. La fréquentation de plusieurs cultures devrait aider à dépasser l'illusion de l'ethnocentrisme. Cette prise en compte de la relativité et de l'hétérogénéité des cultures provient de l'État et de son organisation des pouvoirs ainsi que de leur répartition sur les institutions, notamment le système éducatif.

Adopter une attitude positive envers les cultures conduit à une appréciation neutre, impliquant une certaine maturité et conscience

interculturelle. L'interaction culturelle favorise la formation des élèves au respect des autres et de leurs différences.

Les enjeux du système éducatif mettent l'accent sur la politique éducative dont le plan d'action préconise un apprentissage plurilingue et interculturel. Les établissements français au Maroc conjuguent excellence, plurilinguisme et interculturalité afin d'offrir aux élèves un parcours linguistique enrichi d'une ouverture à la diversité culturelle.

Ainsi, les aspects culturels véhiculés dans les programmes de français exercent une influence sur les apprenants. La langue dispose d'une capacité incontournable qui façonne les représentations collectives ou sociales. L'élève conçoit et interprète le monde en fonction des représentations interculturelles reçues. Dans le cadre des représentations interculturelles, l'utilisateur fait partie, non d'un groupe social particulier, mais d'une communauté nationale.

Dans le cas de représentations interculturelles, l'utilisateur fait partie, non d'un groupe social particulier, mais d'une communauté nationale. Les représentations des autres groupes nationaux dépendent de celles transmises par la communauté de départ du sujet ainsi que celles que les autres communautés font circuler. (Auger, 2007, p. 19).

L'accès aux connaissances et représentations est déterminé par le degré d'implication et d'immersion des apprenants dans le processus d'apprentissage. Il devient donc important de comprendre qu'en fonction du processus de transmission et de réception des savoirs, l'élève développe une pensée critique qui remet en question l'identité du savoir enseigné aux élèves de différentes origines. « On voit déjà les deux bornes d'une problématique de l'identité s'énoncer ici comme oscillant entre le pôle d'une singularité déconnectée et celui d'une unité globalisante peu respectueuse des différences. » (Benoist, 2019, p. 15)

Il est certain que l'apprentissage des contenus des disciplines, notamment la Littérature, l'Histoire, l'Art, etc., vise à développer chez l'élève des compétences qui assurent un double ancrage culturel et linguistique. Cette immersion de l'élève dans deux langues-cultures plurielles et problématiques témoigne d'une conception de l'enseignement qui tend vers une valorisation du multiculturalisme.

Conclusion

Il est indéniable que la question de l'identité culturelle, liée à l'éducation, se pose aujourd'hui avec une intensité particulière dans nos sociétés en perpétuel changement. En effet, l'école, en tant qu'institution fondamentale, joue un rôle primordial dans la transmission des savoirs et des valeurs, mais également dans l'accompagnement des élèves vers une intégration sociale harmonieuse. À cet égard, les langues enseignées occupent une place centrale, et en particulier la langue française, qui incarne à la fois un patrimoine commun et un outil de communication interculturelle. Toutefois, la présence d'un socle linguistique unique peut également soulever des interrogations, notamment sur le risque d'une uniformisation culturelle et d'une domination implicite de certaines valeurs sur d'autres.

L'accès aux savoirs et aux cultures d'une diversité de nations constitue un vecteur d'ouverture, mais il invite également à une réflexion critique sur la manière dont les systèmes éducatifs valorisent ou occultent certaines traditions. Dans ce contexte, l'objectif de cette recherche s'inscrit dans la volonté d'évaluer de manière rigoureuse l'influence de l'école sur la formation de l'identité culturelle des élèves et sur leur capacité à interagir dans un monde pluriel et interlinguistique. L'école, par ses contenus et ses pratiques pédagogiques, détient le pouvoir de modeler les consciences, favorisant ainsi une identité collective enrichie par les multiples affiliations culturelles de chaque individu.

En terme de conclusion, les dynamiques interculturelles qui se jouent au sein de l'institution éducative mettent en lumière la nécessité de politiques éducatives adaptées. Celles-ci devraient encourager une intégration qui, loin d'imposer une homogénéité réductrice, prône une cohabitation respectueuse des différences. Par la mise en place d'initiatives favorisant l'échange interculturel et la compréhension mutuelle, l'éducation peut ainsi se transformer en un espace de construction identitaire et de dialogue, préparant les élèves à devenir des citoyens engagés et sensibles à la richesse de la diversité culturelle.

Bibliographie

- ARDOINO Jacques, 2004, *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan, p.99
- AUGER Nathalie, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Editions EME, coll, Proximités-didactique.
- BENOIST Jean-Marie. (2019). Facettes de l'identité. In *L'identité (sous la direc. de) Claude Lévi-Strauss*, Presses Universitaires de France/ Humensis, Paris, pp. 13-23
- BERNARD M., 1989, *Critique des fondements de l'éducation*, Paris, Charron, , p.9.
- BROUTÉ Alain, « Pour une didactique des représentations favorisant le développement des compétences interculturelles et interlangagières dans l'apprentissage de l'autre langue-culture » in *Classe de langue et culture(s) : vers l'interculturalité*. Paris, L'Harmattan, 2011, p.109.
- CASTELLOTTI, Véronique Moore Danièle, *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002, p.21.
- CASTOIADIS C., 1975, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, p. 148
- Christophe Wulf, 1999, *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, p.13.
- DENIZOT Nathalie, « Culture scolaire et culture des élèves en classe de français », *Le français aujourd'hui*, Vol. 207, n°4, 2019, p.29
- LEBRUN Johanne, MOISAN Sabrina, *Des sciences humaines à l'univers social au primaire : de l'intégration à la désintégration disciplinaire*. In *Yves Lenoir, M. Tardif et G. Breton (sous la dir.) Penser l'éducation : une vie à développer l'éducation du primaire à l'université*, Québec, Editions Cursus universitaire.
- Miguel Degoulet, Julien Harang (sous la direction de), 2019, *Français 2de et 1^{re}, anthologie + méthodes, Livre de l'élève*, Ed. Hachette Education.
- Miloud Taifi, 1992, « De la pluralité linguistique au Maroc : le symbole, la loi et la schizophrénie » in *L'avenir des langues au Maroc*, Publication de la faculté des lettres et des sciences humaines n°14, Mohammedia,
- PACHOD A., 2013, *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*, Paris, L'Harmattan, pp. 104-105, L'auteur cite Perrenoud

P. Enseigner : agir dans l'incertitude, décider dans l'urgence, Paris, ESF, 1996

REUTER Yves, « Dispositifs, pratiques langagières et pédagogiques : quelques questions posées à la discipline français », in *Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels*, Frédérique Montandon, Carla Scelle (sous la direction.), Ed. L'Harmattan, Paris, 2016, p.19

SAUSSURE Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, 1916,

SOUTY Jérôme, *La rencontre des cultures*, Paris, Éditions Le cavalier bleu, Coll. Lieux de..., 2011, p.14.

TODOROV, T. 1986, « Le croisement des cultures » in *la revue Communications*, n°1, volume : 43, p.

VITIELLO. Audric, *Institution et liberté- L'école et la question du politique*, L'Harmattan, Coll. Diagonale critique, Paris, p.11

ZLLIG Harris, «Discourse analysis, » *Language*, Vol. 28, n°4, 1952, pp. 1-30.