

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LE VÉCU SCOLAIRE
DES ÉLÈVES MAROCAINS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

SONIA ROBITAILLE

FÉVRIER 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 -Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Marie-Louise Lefebvre, pour son soutien et son encadrement.

Merci aussi à tous ceux qui m'ont ouvert le chemin en m'aidant à établir des liens avec les répondants de cette étude et qui ont facilité mon séjour au Maroc. Je pense bien sûr à Madame El Frekli et sa famille, Monsieur El Malhouf, Madame Allaoui, Monsieur Mohamed BenMoussa, Vice Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Mohamed V, ainsi qu'à la professeure qui m'a offert son expertise sur le terrain.

Je remercie, bien entendu, tous les répondants qui ont rendu possible ce mémoire en acceptant de partager leur vision du vécu scolaire des élèves marocains. Je ne peux les nommer, mais je suis certaine qu'ils se reconnaîtront.

Plus personnellement, merci Isthiyaq pour ton soutien sous toutes ses formes. Ton aide a été plus que précieuse. Merci aussi à Bérénice; nos nombreuses discussions ont contribué à maintenir ma motivation et à garder le focus.

Finalement, il m'est impossible de passer sous silence votre patience à vous mes quatre petits cœurs. Vous avez fait de votre mieux pour que je réussisse à « l'école ». Une pensée spéciale pour toi, Karama : du haut de tes treize ans, tu as été un bras droit extraordinaire!

TABLE DES MATIÈRES

<u>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</u>	<u>vii</u>
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	vii
<u>SIGLES ET ACRONYMES UTILISÉS.....</u>	<u>viii</u>
<u>RÉSUMÉ.....</u>	<u>ix</u>
<u>INTRODUCTION.....</u>	<u>1</u>
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	3
1.1 STRUCTURES D'ACCUEIL	3
1.2 PROBLÉMATIQUE DE L'INTERVENTION.....	5
1.3 LES ÉLÈVES MAROCAINS.....	8
1.4 PERTINENCE DE LA RECHERCHE	10
1.5 QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	10
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE.....	12
2.1 L'ANALYSE DES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES	12
2.2 LE VÉCU SCOLAIRE	14
2.3 REVUE DE LITTÉRATURE SUR LE SYSTÈME SCOLAIRE MAROCAIN.....	15
2.4 QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....	19

2.5 OBJECTIFS	19
2.5.1 Objectif général	19
2.5.2 Objectifs spécifiques.....	20
2.6 LIMITES DE LA RECHERCHE	20
<u>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE</u>	22
3.1 MODE D'INVESTIGATION	23
3.2 PROCÉDURE ET TECHNIQUE DE CUEILLETTE DES DONNÉES.....	24
3.3 ÉCHANTILLONNAGE.....	25
3.4 ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE.....	27
3.5 DÉPOUILLEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....	27
<u>CHAPITRE 4 : LE MILIEU</u>	31
4.1 DOUBLE SYSTÈME SCOLAIRE : PRIVÉ/PUBLIC.....	32
4.2 CHEMINEMENT SCOLAIRE AU PRIMAIRE.....	34
4.2.1 Le préscolaire	35
4.2.2 Le primaire	36
4.3 FINANCEMENT DU SYSTÈME SCOLAIRE	38
4.4 EFFECTIFS DES ÉLÈVES	40
4.5 EFFECTIFS DES ENSEIGNANTS.....	40
4.5.1 Ratios élèves - enseignants	41
4.5.2 Soutien aux élèves en difficulté.....	42
4.6 ENVIRONNEMENT PHYSIQUE.....	42
4.7 SYNTHÈSE	43

CHAPITRE 5 : OBJET46

5.1 PRINCIPES ENCADRANT L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.....	47
5.2 SECTEUR PUBLIC, SECTEUR PRIVÉ : DEUX ORIENTATIONS DISTINCTES	49
5.3 LES PROGRAMMES DE NIVEAU PRIMAIRE	50
5.3.1 Le programme-cadre national.....	50
5.3.2 Adaptations aux particularités régionales.....	53
5.3.3 Les « aménagements linguistiques » du secteur privé.....	55
5.4 ENSEIGNER LE FRANÇAIS OU EN FRANÇAIS ?	55
5.4.1 Secteur public : enseignement du français.....	55
5.4.2 Secteur privé : enseignement en français.....	57
5.5 RESPECT DES PROGRAMMES	59
5.5.1 Dans les écoles privées.....	59
5.5.2 Dans les écoles publiques.....	61
5.6 BILANS RELATIFS AUX PROGRAMMES DU CYCLE PRIMAIRE.....	63
5.7 SYNTHÈSE	65

CHAPITRE 6 : LES AGENTS.....69

6.1 ENSEIGNER AU MAROC : « UN MÉTIER DE PLUS EN PLUS COMPLEXE ET EXIGEANT ».....	70
6.1.1 Formation des enseignants au primaire	70
6.1.2 Enseignement du français, langue étrangère	71
6.1.3 Formation continue.....	73
6.1.4 Méthodes d'enseignement	73
6.2 SUPERVISION PÉDAGOGIQUE : LE RÔLE DE L'INSPECTEUR	77
6.3 RÔLE DU DIRECTEUR.....	78
6.4 CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE	79
6.5 RELATIONS AVEC LES PARENTS	81
6.6 RELATIONS AVEC L'ÉLÈVE	82
6.7 DISCIPLINE.....	84

6.8 CHÂTIMENTS CORPORELS	86
6.9 DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE.....	88
6.10 SYNTHÈSE	89
<u>CHAPITRE 7 : LES SUJETS</u>	93
7.1 FRÉQUENTATION ET ASSIDUITÉ SCOLAIRES.....	93
7.2 RÉUSSITE SCOLAIRE.....	99
7.3 APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	101
7.4 CHARGE DE TRAVAIL	102
7.5 RAPPORT À L'ENSEIGNANT	103
7.6 CHÂTIMENTS CORPORELS	104
7.7 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE MAROCAIN.....	106
7.8 SYNTHÈSE	107
<u>CONCLUSION.....</u>	110
<u>BIBLIOGRAPHIE.....</u>	114
<u>Annexe I : DESCRIPTIFS DES COURS TRAITANT DE LA PLURIETHNICITÉ.....</u>	
<u>EN MILIEU SCOLAIRE.....</u>	121

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Liste des figures

FIGURE 1 : LA SITUATION PÉDAGOGIQUE.....	13
FIGURE 2 : SCHÉMA RÉCAPITULATIF DU PROCESSUS DE RECHERCHE.....	30
FIGURE 3 : STRUCTURE DU SYSTÈME SCOLAIRE MAROCAIN, CYCLE PRIMAIRE.....	33
FIGURE 4 : CHEMINEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU MAROC	37
FIGURE 5 : CONDITIONS DE TRAVAIL ET QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SELON LE MILIEU.....	90
FIGURE 6. ÉLÈVES- NATURE DES SANCTIONS INFLIGÉES	105

Liste des tableaux

TABLEAU 1: RÉPARTITION DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE, SELON LE MILIEU, POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 2006-2007 :.....	41
TABLEAU 2 : GRILLE DES MATIÈRES ENSEIGNÉES À L'ÉCOLE PRIMAIRE	52
TABLEAU 3. ÉVOLUTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU PRIMAIRE PAR TRANCHE D'ÂGE.....	76
TABLEAU 4: TAUX GLOBAUX D'ACQUISITION SELON LES MATIÈRES ET LE NIVEAU SCOLAIRE.....	99

SIGLES ET ACRONYMES UTILISÉS

AMAQUEN : Association marocaine pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement

BAC : baccalauréat (système français; équivalent du DEC québécois)

CAP : certificat d'aptitude pédagogique

CSE : Conseil supérieur de l'Enseignement (Maroc)

CFI : Centre de formation des instituteurs (Maroc)

CSDM : Commission scolaire de Montréal

DEUG : diplôme d'études universitaires générales.

ICSU : International Council for Science

MELS : ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (Québec)

MICC : ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (Québec)

PAM : programme alimentaire mondial (Nations Unies)

PNEA : programme national d'évaluation des acquis (Maroc)

SAF : soutien à l'apprentissage du français

SEES : secrétariat d'État à l'Enseignement scolaire (Maroc)

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization /
Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : United Nations Children's Fund / Fonds des Nations unies pour l'enfance

UQÀM : Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur le vécu scolaire des enfants marocains que reçoivent les écoles québécoises, en particulier les classes d'accueil. Il illustre notre préoccupation pour l'égalité des chances de réussite scolaire des élèves immigrants, intimement liée à la prise en compte des caractéristiques particulières de ces derniers. Cette prise en compte est d'ailleurs partie intégrante des approches constructivistes utilisées par les enseignants en milieu pluriethnique, qui supposent détenir une connaissance de l'expérience scolaire de ces enfants. Or, nous constatons un écart entre la situation actuelle, le manque d'information sur cette expérience, et la situation souhaitable : la nécessité de la connaître pour mieux accueillir ces élèves et les accompagner judicieusement. Dans notre pratique d'enseignement, cet écart nous interpelle spécialement puisqu'il risque, à cause d'incompréhensions d'ordres divers, de nous conduire à des jugements erronés qui se traduisent en problèmes de classification, d'orientation et d'intégration.

Dans le but de faciliter l'intégration des enfants immigrants au système scolaire québécois et de soutenir leurs chances de réussite, nous avons entrepris une étude de type qualitatif, de nature exploratoire, sur le vécu scolaire d'enfants issus du Maroc, l'un des pays du globe ayant fourni le plus d'immigrants au Québec entre les années 1998 et 2007. Pour la méthodologie, nous avons adopté le modèle systémique d'analyse de la situation pédagogique de Legendre qui a l'avantage de prendre en compte les relations entre les acteurs et leur milieu, sur la base de quatre dimensions d'analyse de la situation pédagogique : le milieu, l'agent, l'objet et le sujet. Quant aux données, nous avons procédé à une triangulation des sources documentaires, des entretiens individuels (huit) et de groupe (un), et de nos observations sur le terrain.

Les résultats de notre analyse révèlent que les différences, par rapport au Québec, dans les conditions d'apprentissage et le vécu scolaire au quotidien des enfants provenant du Maroc sont effectivement susceptibles d'engendrer des attitudes envers les enseignants, la façon d'étudier et de s'exprimer, et des comportements en classe, potentiellement générateurs de quiproquos et incompréhensions. D'où l'importance confirmée de développer des moyens, tels des cours intégrés à la formation initiale de l'enseignant et à sa formation continue, pour doter les enseignants des savoirs, savoirs être et savoirs faire qui ne pourront qu'accroître leur compétence à assurer la réussite socioscolaire de tous les élèves immigrants

Mots clés : Élèves immigrants – Vécu scolaire – Modèle de Legendre.

INTRODUCTION

Montréal étant incontestablement une ville pluriculturelle, il est évident que nos écoles sont riches en diversité ethnique. L'intégration des élèves immigrants implique donc régulièrement des remises en question et des adaptations de la part des acteurs de l'éducation et des organismes qui les chapeautent. Au cours des dernières années, les écoles montréalaises ont vu croître le nombre d'élèves provenant d'Afrique du Nord. L'égalité des chances d'intégration et de réussite scolaire de ces élèves est au cœur de notre intérêt à réaliser des études de maîtrise offrant la possibilité de mener une recherche sur leur vécu scolaire.

Dans une première étape, le présent travail esquisse une problématique qui traite de l'importance du fait migratoire à Montréal, plus précisément de l'immigration marocaine et de la relative inadaptation de l'école aux besoins des enfants en provenance de cette région du monde.

Dans une perspective d'amélioration de la situation, nous proposons ensuite, dans le cadre théorique, d'inscrire comme objet d'étude une recherche sur le système scolaire marocain, avec l'objectif de l'analyser dans l'ensemble de ses composantes organisationnelles, curriculaires et pédagogiques. Cette analyse pluridimensionnelle permettra d'atteindre notre cible, fil conducteur de ce mémoire : une meilleure connaissance du vécu scolaire des élèves marocains.

Par après, nous justifierons nos choix méthodologiques, dont celui d'une approche qualitative menée à travers une démarche exploratoire.

Finalement, après avoir expliqué les conditions dans lesquelles se sont déroulés nos entretiens, nous rendrons compte des résultats d'analyse de ceux-ci, en triangulation avec notre revue de littérature. Ces résultats seront présentés en tenant compte des quatre composantes du modèle de la situation pédagogique conçu par Legendre (2005), modèle qui nous sert de cadre d'entretien et d'analyse soit : le milieu (Ch. 4), l'objet (Ch.5), les agents (Ch. 6) et les sujets (Ch. 7). Suivra une brève conclusion générale sur l'intérêt que représentent, pour les enseignants québécois, les résultats de cette recherche, sur la portée de ce mémoire et les retombées qui s'en dégagent.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec (1er trimestre 2009) révèle que près de 80.6% des nouveaux arrivants s'installent sur l'île de Montréal et contribuent ainsi à donner aux écoles leur dimension pluriethnique. Selon les données du mémoire intitulé La diversité culturelle, linguistique et religieuse à la Commission scolaire de Montréal - Pour un accommodement raisonnable réciproque (2007), présenté à la Commission Bouchard-Taylor par la Commission scolaire de Montréal (CSDM), 23 % de la clientèle de cette dernière provenait, en 2007, de 193 lieux de naissance différents et possédait 151 langues maternelles. Nous pouvons donc l'affirmer, le Québec est bel et bien une terre d'immigration!

1.1 Structures d'accueil

Afin d'accueillir et d'intégrer les élèves immigrants nouvellement arrivés, des structures éducatives spécifiques sont en place, la principale étant les classes d'accueil, appelées aussi *classes de soutien à l'apprentissage du français* (SAF). La classe d'accueil « constitue une étape de transition majeure pour faciliter le passage de l'élève vers la classe ordinaire » (Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport - MELS, 2001, p.110). Au cours des 10 mois pendant lesquels il fréquentera cette classe, l'enfant nouvellement immigré devra apprendre à « Interagir en français et se

familiariser avec la culture de son milieu » (MELS, 2001, p.111).

L'adaptation au phénomène des élèves arrivant "d'ailleurs" n'est jamais achevée et les politiques sont régulièrement révisées. À preuve, la CSDM lançait, au mois de mai 2006, une vaste consultation publique, afin d'affirmer son leadership en matière d'intégration des immigrants. Cette consultation partait du constat que le visage de l'immigration montréalaise ayant changé depuis les dernières décennies, le besoin se faisait sentir de réajuster les structures d'accueil prévues pour les immigrants au niveau du système scolaire. Notons que ce besoin de réajustement s'impose d'autant plus que selon les directives du MELS, énoncées dans son *Programme de formation de l'école québécoise* : « L'école doit tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et du principe d'égalité des chances pour tous ». (2001, p.10)

Pour une intégration réussie, les classes d'accueil ainsi que les écoles à forte densité pluriethnique doivent continuellement régler des problèmes structurels, socioculturels et pédagogiques.

Des problèmes structurels, d'abord, qui relèvent de l'organisation des services d'accueil, de la classification et de l'orientation des élèves immigrants. Le document *Le Point sur les services d'accueil et de francisation au Québec (1999)* montrait la diversité des pratiques et des mesures selon les niveaux, les écoles, les outils utilisés (Poirier: 2003), ainsi que la complexité que représente la recherche de solutions visant à assurer l'équité pour tous dans les classements.

Des problèmes socioculturels, ensuite, puisque l'élève immigrant doit faire preuve d'une grande adaptation. Les enjeux identitaires et les relations interethniques font désormais partie de son quotidien scolaire. De plus, on ne peut ignorer l'augmentation actuelle des préjugés visant particulièrement certains groupes

ethniques ou religieux, exprimés, entre autres, lors des forums des citoyens de la commission Bouchard-Taylor et amplifiés par les médias.

Enfin, il ne faut pas négliger les défis pédagogiques pour les enseignants et enseignantes qui, pour assurer une continuité dans les apprentissages, doivent connaître leurs élèves. Ne dit-on pas à cet effet que pour enseigner à John, il faut connaître John? Donc, la connaissance du vécu scolaire, des principales caractéristiques de la société, des croyances religieuses et de la culture dans laquelle les élèves ont évolué dans leur pays d'origine, ainsi que de leurs pratiques langagières et de leur environnement familial, constitue un atout important afin que l'enseignant puisse mieux les comprendre.

1.2 Problématique de l'intervention

Pour intervenir en milieu scolaire pluriethnique ou en classe d'accueil, les enseignants de la Commission Scolaire de Montréal (CSDM), comme dans la plupart des commissions scolaires de la région montréalaise, doivent détenir, à la base, soit un baccalauréat en enseignement préscolaire primaire ou, pour la classe d'accueil, un baccalauréat en enseignement du français langue seconde. Afin de compléter leur formation, des cours concernant l'immigration et l'éducation leur sont par ailleurs offerts. Par exemple, à l'UQÀM, les cours « Éducation et pluriethnicité au Québec » (ASC 2047) et « Démolinguistique du français et groupes allophones » (LIN 4330) sont obligatoires. À l'Université de Montréal, le futur enseignant de classe d'accueil pourra suivre le cours « Éducation interculturelle » (PPA3001) alors qu'à l'Université Laval, les cours « Éducation en milieu interculturel » (ADS 18797) et « Minorités et ethnicité » (ANT 13522) sont au programme.¹

¹ Voir les descriptifs de cours en annexe A.

Un survol des cours qui sont effectifs dans le cadre de ces programmes de formation des futurs enseignants permet de constater qu'ils touchent surtout des aspects culturels et interrelationnels. Cependant, aucune de ces universités ne semble offrir de cours concernant la façon dont les élèves immigrants ont été scolarisés et le système scolaire dans lequel ils ont évolué dans leur pays d'origine.

Malgré le fait, mentionné plus haut, que les élèves immigrants proviennent de nombreux pays différents et qu'il serait ambitieux, par conséquent, de viser à tous les couvrir, de tels cours seraient utiles pour pouvoir se faire un portrait plus complet de l'élève immigrant que nous recevons, du moins pour ceux qui proviennent des pays les plus représentés. De plus, ce type de cours permettrait de faire la démonstration que les réalités éducatives ne sont pas les mêmes pour tous les enfants du monde et pourrait ainsi sensibiliser les futurs enseignants à ce sujet.

Par ailleurs, le constructivisme est le courant qui sous-tend la plupart de nos programmes, curriculum, approches et interventions pédagogiques au Québec et l'un des principes fondamentaux de cette tendance en éducation est l'importance de partir des connaissances antérieures des élèves, d'activer et d'appliquer ces connaissances. De plus, l'autre principe incontournable du constructivisme, la centration sur l'élève, impose à l'enseignant la création d'activités signifiantes, qui touchent le vécu des élèves et leurs intérêts afin de faciliter le processus d'apprentissage. Pour Berry (1999), le vécu de l'élève renvoie à son vécu passé et présent, et concerne sa famille, son environnement et son quotidien scolaire. Charlot va plus loin en affirmant que

L'expérience scolaire produit donc de la subjectivité, et des expériences scolaires différentes engendrent des formes différentes de subjectivité : ainsi, l'école fabrique, ou contribue à fabriquer, des acteurs et des sujets de natures différentes. (2002, p.43)

Dans le même ordre d'idées, Dubet et Martucelli estiment que :

Il va de soi que l'école ne peut échapper à la nécessité de diffuser des modèles culturels et des connaissances, et de construire ainsi un type d'acteur conforme aux attentes sociales [...] L'école est définie par sa capacité d'inculquer une culture et des dispositions que les élèves intériorisent . (1996, p.50)

Ainsi, il devient évident que l'élève scolarisé dans son pays d'origine possède une culture scolaire et une façon d'appréhender l'école, imprégnées des valeurs et des normes véhiculées par la société à laquelle il appartient, donc une subjectivité différente. Par conséquent il est clair que, comme enseignant, il est essentiel de tenir compte du vécu de l'élève et de l'expérience scolaire qu'il a acquise dans son pays d'origine, puisque ces données font partie intégrante de qui il est dans le présent, de sa subjectivité (Dubet, 1998).

Étant issus de multiples régions du globe, les élèves immigrants nouvellement arrivés possèdent en effet des vécus scolaires qui diffèrent entre eux aussi bien que par rapport à notre système scolaire québécois. Devant des élèves d'origines variées, les enseignants se retrouvent alors pourvus de peu ou pas de renseignements concernant leur passé.

Cette très grande diversité à laquelle sont confrontés les enseignants d'établissements scolaires à forte densité pluriethnique ou de classe d'accueil justifie encore plus le besoin d'avoir une idée du vécu scolaire de leurs élèves afin de mieux les connaître. Ainsi, le fait de partir de leur bagage académique, de leurs expériences et de leurs intérêts faciliterait l'élaboration et l'application d'une pédagogie adaptée, signifiante et efficace. De plus, la méconnaissance du vécu scolaire des élèves peut engendrer des problèmes de classification, d'orientation et d'intégration. Par exemple, en ne sachant pas qu'un élève provenant d'un pays en particulier fut

scolarisé seulement en matinée et de façon peu constante, un enseignant peut expliquer les lacunes de cet élève par des troubles d'apprentissage alors qu'il n'en est rien. Le risque, dans ce cas, est de placer cet élève en classe spéciale alors que son problème véritable est un grand retard scolaire. Aussi, cette situation risque d'affecter la dynamique entre l'élève et l'enseignant, entre les apprenants d'une même classe, l'élève et la matière enseignée, l'élève et son nouveau milieu scolaire.

Parmi ces élèves de classes pluriethniques qui posent des défis structurels, socioculturels et pédagogiques, on retrouve, entre autres, les élèves d'origine marocaine qui font partie du groupe d'immigrants majoritaire parmi ceux arrivés au Québec au cours des cinq dernières années.

1.3 Les élèves marocains

Entre les années 1998 et 2007, l'un des pays du globe ayant fourni le plus d'immigrants au Québec est le Maroc (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles – MICC, 2009a). En effet, selon les données du MICC, ce pays se classe en quatrième position parmi les pays de provenance, après la France, la Chine et l'Algérie. De plus, lorsque l'on considère le nombre d'immigrants qui, en 2009, résidaient toujours effectivement au Québec après y avoir été admis, la Chine (19 114 immigrants présents) s'efface et le Maroc passe en troisième position avec 23 868 immigrants présents, après la France (30 356 immigrants présents) et l'Algérie (25 191 immigrants présents). (MICC, 2009b, p. 26).

Les données les plus récentes auxquelles nous pouvons avoir accès actuellement, celles du *Bulletin statistique trimestriel sur l'immigration permanente au Québec* (MICC, 2009c), permettent de préciser ce portrait. Elles indiquent, pour le 1er trimestre 2009, que les immigrants issus d'Afrique du Nord forment 20,8% de toute l'immigration québécoise, une différence remarquable avec les autres régions

d'origine : l'Amérique du Sud (9,4%) et l'Europe orientale (8,8%). Ici encore, le Maroc est un pays majeur dans cette proportion puisque

Les quatre principaux pays de naissance des immigrants de ce trimestre sont l'Algérie (9,1 %), la France (9,0 %), le Maroc (7,8 %) et la Chine (5,7 %); ces pays totalisent près du tiers de l'immigration totale. Au premier trimestre de 2008, les principaux pays de naissance étaient le Maroc (10,0 %), la France (7,6 %), la Chine (7,3 %) et l'Algérie (6,6 %). (MIIC, 2009c, p. 3)

Bref, non seulement le Maroc se maintient dans les plus hauts taux d'immigration au Québec mais cette tendance, selon le Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, s'intensifie. Il nous apparaît donc essentiel de concentrer notre recherche sur le système scolaire marocain, étant donné la grande représentation des ressortissants de ce pays dans nos réseaux scolaires et les préjugés grandissants à leur endroit, puisqu'ils sont arabes et majoritairement musulmans. À cet effet, le rapport de la Commission Bouchard-Taylor (Québec, 2008b, p.88) explique que

Les musulmans, et en particulier les arabo-musulmans, sont présentement – avec les Noirs – le groupe le plus touché par les diverses formes de discrimination. Nous pensons qu'il est pressant de provoquer une vigoureuse prise de conscience, si l'on veut éviter ce que plusieurs Québécois appréhendent, à savoir une marginalisation de nombreux musulmans par suite des vexations qu'ils subissent injustement, surtout depuis les attentats du 11 septembre 2001 [...] Voilà une population massivement francophone et hautement scolarisée [...] qui, à son grand étonnement, fait quasi quotidiennement l'expérience de la discrimination et de l'exclusion. Songeons que, parmi les Maghrébins établis au Québec depuis moins de cinq ans en 2006, le taux de chômage était de près de 30 %, soit un taux quatre fois supérieur à celui des Québécois natifs.

Par ailleurs, il faut admettre que le choix du Maroc présente l'avantage d'accroître la faisabilité de l'étude puisqu'il est encore possible de retrouver, dans les institutions marocaines, des documents pertinents en français.

1.4 Pertinence de la recherche

En résumé, comme les enseignants de milieux pluriethniques et en classes d'accueil utilisent des approches constructivistes, centrées sur l'élève, ses connaissances antérieures, ses intérêts, etc., il s'avère essentiel qu'ils puissent connaître le vécu scolaire de ce dernier. Cette connaissance est d'autant plus utile qu'elle nous apporte aussi des informations sur la façon particulière dont l'expérience de l'enfant, sur ce plan, teinte sa perception du milieu scolaire en général et, en particulier, la représentation qu'il peut se faire de l'école québécoise.

Donc, la connaissance de ce vécu scolaire peut aider les différents acteurs de l'éducation à comprendre certains comportements de l'élève et à éviter des problèmes de classification, d'orientation et d'intégration. Elle peut aussi aider à déconstruire certaines perceptions erronées de la part des enseignants étant donné qu'il ne semble pas que leur formation leur permette de bénéficier de cours qui les informent ou les sensibilisent sur les différentes réalités des systèmes scolaires d'autres pays.

Par ailleurs, tel que mentionné plus haut, cibler le vécu scolaire des élèves immigrants provenant du Maroc est justifié puisqu'il s'agit d'une population fortement représentée au Québec, surtout depuis ces dernières années. D'autre part, nous croyons que plus nous connaissons ces immigrants arabes et souvent musulmans, plus nous contribuerons à déconstruire des idées préconçues et à favoriser un rapprochement.

1.5 Question générale de recherche

À la lumière de ce que nous avons dit précédemment, nous constatons un écart entre la situation actuelle, c'est-à-dire le manque d'information sur le vécu scolaire des élèves immigrants nouvellement arrivés, et la situation souhaitable : la nécessité

de connaître ce vécu scolaire pour mieux accueillir ces élèves et les accompagner judicieusement. Dans notre pratique d'enseignement, cet écart nous interpelle spécialement puisqu'il risque aussi de nous placer devant des incompréhensions d'ordres divers pouvant nous amener à poser des gestes, des généralisations ou des jugements erronés. Afin de parer aux erreurs et quiproquos que peut générer cette « rencontre interculturelle » particulière qu'est la rencontre entre un enseignant et un élève arrivant d'un autre « univers », nous croyons nécessaire de susciter l'acquisition de connaissances relatives aux systèmes scolaires des pays de provenance des enfants immigrants. Ces connaissances pourront servir à la fois à aider les enseignants de classes d'accueil à relever les défis pédagogiques et socioculturels que leur pose cette clientèle, et à faciliter l'intégration des enfants venus « d'ailleurs » au système scolaire québécois.

Dans le cadre de ce mémoire et pour les raisons exposées plus haut, nous allons analyser plus spécifiquement le système scolaire marocain afin de connaître le vécu, sur ce plan, des élèves provenant de ce pays. Notre question générale de recherche découle de cette réflexion :

Quelles sont les particularités des différentes composantes du système scolaire marocain, au niveau primaire, et du vécu scolaire de ses élèves?

Afin d'explorer toutes les sphères de ce système, nous avons choisi d'utiliser le schéma de la situation pédagogique de Legendre (2005) dont nous allons maintenant discuter (chap. 2).

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

2.1 L'analyse des situations pédagogiques

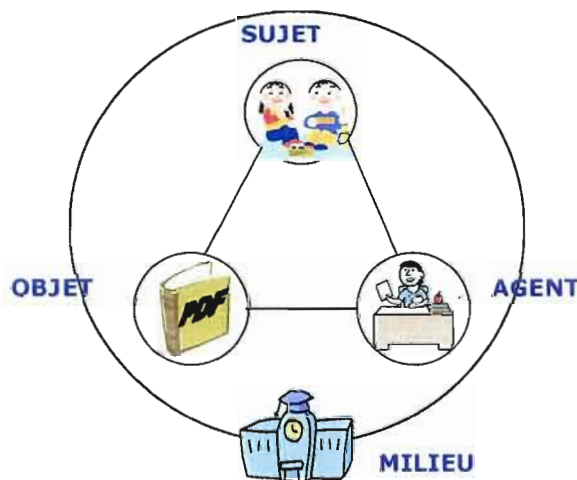
Plusieurs modèles existent afin de décrire et de comprendre les systèmes scolaires. Cependant, nous avons d'emblée adopté le modèle systémique d'analyse des situations pédagogiques de Legendre, proposé dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005), puisqu'il est bien connu du milieu de l'éducation au Québec et qu'il fait partie des notions au menu de la formation des futurs enseignants.

Ce qui nous a séduit de ce modèle, visuellement représenté sous forme de triptyque, est aussi le fait qu'il nous invite à prendre en compte les relations entre les acteurs et leur milieu, en établissant quatre dimensions dans l'analyse de la situation pédagogique : le milieu, l'agent, l'objet et le sujet (Fig.1). Pour nous, le sujet est l'élève et les agents sont représentés par tous les acteurs de la vie scolaire (enseignants, directeurs, inspecteurs, etc.) Le programme de formation ou les matières à l'étude font partie de l'objet, et le milieu concerne les lieux physiques et la structure organisationnelle dans laquelle évoluent les sujets et les agents. Partir de ce schéma permet donc de procéder à une analyse pluridimensionnelle du système scolaire marocain, tout en évitant de surexploiter une dimension de ce système au détriment des autres. Ceci permet alors de récolter des données qui traiteront du système éducatif dans sa globalité et qui tiendront compte des liens existants entre les

différents aspects de la situation pédagogique. Ainsi, la validité de la recherche est respectée puisque la pertinence des données recueillies est en rapport direct avec les objectifs mentionnés ci haut.

Par ailleurs, comme nous l'avons exprimé précédemment, l'utilisation du schéma de la situation pédagogique de Legendre permet de toucher à tous les aspects du système éducatif d'un pays. Ainsi, étant donné que les enseignants peuvent avoir des interrogations ou des attentes différentes les uns des autres, comprendre un système scolaire à travers ce triptyque permet de trouver des éléments de réponses touchant diverses dimensions du vécu scolaire de l'apprenant.

Figure 1 : La situation pédagogique, par Legendre (2005)



2.2 Le vécu scolaire

Tel que mentionné dans la problématique du présent travail (chap. 1), le vécu scolaire est une dimension importante de la vie d'un enfant. Il est une partie intégrante de son vécu général, tout comme son expérience familiale et environnementale (Berry, 1999).

À cet effet, Ertl et Julien (2000), chercheuses à Statistiques Canada, affirment, dans leur rapport intitulé *Le vécu scolaire des enfants : résultats tirés de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995* :

Le quartier dans lequel nous vivons, la façon dont nous élevons nos enfants et les écoles auxquelles nous les envoyons sont au nombre des déterminants des résultats qu'ils obtiendront dans la vie. (p. 24)

Si le quartier d'origine d'un enfant et le type d'école qu'il a fréquenté ont un impact sur sa réussite scolaire, il est difficile d'imaginer que son pays de provenance ne laisse aucune trace sur son vécu scolaire.

Dubet et Martucelli (1996) croient en effet que l'école est le véhicule de la société dans laquelle elle évolue. Elle transmet à ses élèves des codes culturels et des connaissances qu'ils intégreront afin de participer de façon conforme à la vie sociale.

Puisque chaque pays possède sa propre gamme de valeurs et de codes culturels, il est donc envisageable que l'enfant qui est le fruit d'un système d'éducation différent du nôtre possède une façon particulière d'appréhender sa vie scolaire. Charlot (2002) avance à ce sujet que « L'expérience scolaire produit donc de la subjectivité, et des expériences scolaires différentes engendrent des formes différentes de subjectivité : [...] (p.43). Ce faisant, il invite à connaître et à interpréter la scolarisation antérieure des jeunes immigrants en tenant compte des

caractéristiques des divers systèmes d'éducation nationale.

2.3 Revue de littérature sur le système scolaire marocain

L'analyse des documents traitant de l'éducation au Maroc aide à construire un schéma de la situation pédagogique propre à ce pays puisqu'ils traitent tous d'une ou de plusieurs dimensions du triptyque de la Figure 1 (Cf. supra, p. 13).

Tout d'abord, nous devons admettre que nous ne sommes pas les seuls à nous doter régulièrement d'une réforme de l'éducation (!). En effet, le Maroc a décidé, en 1999, d'entreprendre des changements majeurs au sein de son système scolaire. La Charte nationale d'éducation et de formation du Royaume du Maroc (1999), décrétée par une Commission Spéciale Éducation Formation et mise en exécution à la rentrée de septembre 2002, découle de cette réforme. Celle-ci contient les principes fondamentaux qui comprennent

[... les] fondements constants du système d'éducation et de formation, ses grandes finalités, les droits et devoirs des différents partenaires et la mobilisation nationale nécessaire pour la réussite de la réforme (p. 3).

Elle regroupe aussi six « espaces de rénovations » (p. 3): 1) l'extension de l'enseignement et son ancrage à l'environnement économique ; 2) l'organisation pédagogique, l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation ; 3) les ressources humaines, 4) la gouvernance, 5) le partenariat et 6) le financement.

Pour sa part, le document *Réforme du système d'Éducation et de formation 1999-2004 - Bilan d'étape et conditions d'une relance* (juin 2005), élaboré par la Commission Spéciale Éducation-Formation, se montre très utile puisque ce bilan est à l'origine de toutes les politiques et transformations éducatives qui seront mises en œuvre par la suite. Tel que son titre l'indique, il s'agit ici d'une évaluation des cinq

premières années de la réforme qui ouvre sur des perspectives d'actions futures afin d'en effectuer la relance.

Les rapports thématiques produits dans le cadre du *Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc* (2005) sont, eux aussi, d'un grand intérêt. Deux documents retiendront particulièrement notre attention. L'un d'eux, *Systèmes Éducatifs, Savoir, Technologies et Innovation*, étudie l'évolution du système marocain d'éducation de 1955 à 2005 et tente d'établir une ébauche de ce que lui réserve l'avenir. Cet ouvrage s'avère très important puisqu'il touche des aspects du système éducatif en lien avec nos objectifs de recherche, tels que « les cycles d'enseignement primaire, secondaire et collégial » (p.105). Quant à l'autre document, intitulé *Système d'enseignement sous le protectorat Français et Espagnol* (p. 451), il présente un historique nécessaire à la compréhension du système éducatif marocain.

Plus récemment, Le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) a produit son premier *Rapport [...] sur l'état et perspectives du système d'éducation et de formation au titre de l'année 2008* (Royaume du Maroc, 2008). Ce document, divisé en quatre volumes : —Volume 1 : *Réussir l'école pour tous* ; volume 2 : *Rapport analytique* ; volume 3 : *Atlas du système d'éducation et de formation* et volume 4 : *Métier de l'enseignant*—, tente de dresser un portrait objectif et systémique des progrès et des lacunes du système scolaire marocain. Ce document est un complément essentiel à la compréhension et à la validation des propos de nos répondants.

Issu de la recommandation du rapport du CSE (Maroc, 2008) « de disposer à l'échelle nationale, d'un instrument standard, objectif et efficace d'évaluation des acquis des élèves dans les différents niveaux scolaires », le *Programme national d'évaluation des acquis* –PNEA– (Maroc 2009) fait état de la « qualité des

apprentissages et des compétences acquises par les apprenants, aux différents niveaux et cycles d'enseignement » (p.5) et procède à l'analyse du rendement du système scolaire marocain. Il répond ainsi à nos questionnements sur l'aspect académique de l'expérience scolaire des enfants en provenance du Maroc.

Dans cette même optique, le *Rapport sur la qualité du système d'éducation et de formation au Maroc* (Maroc 2008) enrichit les données apportées par les documents cités précédemment. En effet, il mesure les avancées du système éducatif marocain, en se basant sur des données et des statistiques qui se veulent objectives.

Par ailleurs, certains documents élaborés en collaboration avec des organismes internationaux offrent un éclairage très utile sur des aspects plus particuliers de notre objet d'étude.

Ainsi, l'ouvrage de l'Unicef intitulé *La situation des enfants au Maroc, analyse selon l'approche basée sur les droits humains* (2007) comporte une multitude d'informations sur tous les aspects de la vie des jeunes marocains. Nous avons retenu plus spécialement le chapitre III qui traite du droit au développement des enfants en dressant un état de la situation de l'éducation au Maroc.

La recherche *Étude de la violence à l'école* (Maroc, ministère de l'Éducation, et Unicef, 2006), menée par l'École Supérieure de Psychologie de Casablanca, expose une réalité susceptible de nous échapper si nous nous en tenons à des entretiens et des visites d'observation dans les établissements scolaires. Sa lecture semble révélatrice d'une problématique que nous n'avions pas envisagée dans un premier temps et il sera très intéressant de comparer les résultats de cette étude avec les propos de nos répondants sur le sujet.

Enfin, le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous, 2009- Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance* (UNESCO, 2009), dresse le bilan des pays qui, à l'instar du Maroc, se sont engagés à l'Éducation Pour Tous en 2015. Les multiples tableaux présents dans cet ouvrage qui traite de l'inégalité des chances de scolarisation ainsi que des disparités existantes au sein d'un même pays, fournissent des statistiques incontournables touchant plusieurs dimensions de l'éducation

En ce qui concerne les inégalités des chances en matière d'éducation au Maroc, la thèse de Mohamed Bertal (2005), sous la direction de M. Jean Pierre Jarousse, découverte à la bibliothèque de la faculté de l'Éducation de l'Université Mohammed V, Rabat, contient elle aussi des informations pertinentes à notre objet d'étude. La section I de cette thèse intitulée *Analyse des disparités des profils de scolarisation* donne des informations historiques importantes. Par ailleurs, les éléments de la problématique de la recherche permettent de bien saisir certains enjeux de l'éducation au Maroc.

D'autres lectures, telles que *Projet « Education Watch » en Afrique - Étude thématique MAROC*, par Amina Debbagh (mars 2007), doivent leur utilité au fait qu'elles sont récentes et portent spécifiquement sur le Maroc. Enfin, plusieurs sites Web ont été retenus dans le cadre de la revue de littérature, par exemple les sites de l'ONU et de l'UNESCO, pour leur très grande richesse en informations pertinentes sur notre objet d'étude et pour la disponibilité en ligne de plusieurs documents. Nous avons ainsi pu accéder à la publication *Objectifs du Millénaire pour le développement, rapport 2008* (ONU, 2008a) dont l'objectif 2 s'intitule *Assurer l'éducation primaire pour tous* (p.12). Un portrait de l'accès à l'éducation au primaire et de la scolarisation des filles dans différentes régions du globe s'y retrouve. Il est à noter que la liste exhaustive de ces documents et sites Web est intégrée à la bibliographie qui apparaît dans les dernières pages du présent mémoire.

2.4 Questions spécifiques de recherche

Toutes les informations recueillies à travers les différents documents liés à l'éducation au Maroc peuvent certainement nous aider à retracer son modèle éducatif. Cependant, nous croyons hautement à la pertinence de les valider sur le terrain avec les acteurs de l'éducation, dans leur milieu naturel. Nous savons tous à quel point il peut être biaisé ou même trompeur de ne se fier qu'à des sources documentaires quand vient le temps d'établir un portrait de l'éducation d'un pays donné. Et puisque les écrits ne reflètent pas toujours exactement la réalité, nous avons estimé important d'entreprendre une démarche sur le terrain, suivant la méthodologie exposée au prochain chapitre. Cette démarche permettra de répondre à nos questions spécifiques de recherche, soit :

Comment décrire le système scolaire marocain?

Quels éléments se retrouvent dans les différentes dimensions du modèle pédagogique de Legendre, appliqué au Maroc?

De ce questionnement découlent naturellement les objectifs que nous nous sommes fixés pour cette recherche.

2.5 Objectifs

2.5.1 Objectif général

Documenter le vécu scolaire des élèves provenant du Maroc, afin de faciliter leur intégration au système scolaire québécois.

2.5.2 Objectifs spécifiques

- 1- Répertorier les particularités du système scolaire marocain (milieu)
- 2- Étudier les programmes officiels de formation marocains et leur application sur le terrain (objet)
- 3- Identifier le profil global des enseignants – formation, pédagogie, relations avec les élèves, etc. (agents)
- 4- Examiner le vécu scolaire des élèves marocains (sujets)

2.6 Limites de la recherche

Tout d’abord, nous tenons à préciser que la présente recherche tente de cerner le vécu scolaire des élèves marocains et non leur trajectoire scolaire. Cette dernière étant unique à chaque famille, selon son projet de vie (dont son projet migratoire), elle diffère grandement d’un enfant à l’autre. Par contre, tout en sachant que chaque enfant est unique et que le système d’éducation d’un pays ne produit pas nécessairement des subjectivités identiques pour tous, le vécu scolaire n’en demeure pas moins une notion plus large qui peut s’appliquer globalement aux enfants d’un même pays puisque le système éducatif est souvent uniformisé.

Ensuite, nous souhaitons aussi spécifier que notre intention n’est pas de procéder à une évaluation du système scolaire marocain ni de ses composantes. Ce que nous visons est d’être en mesure de dépeindre le vécu scolaire des élèves provenant de ce pays, ce qui est totalement différent. La collecte de données sur plusieurs dimensions est donc effectuée pour servir notre objectif général, énoncé plus haut.

Finalement, tel qu'exposé plus loin dans le chapitre « méthodologie », notre étude est de type exploratoire. Il est donc hors de notre intention d'effectuer des comparaisons. Certes, une étude comparative entre les systèmes scolaires marocains et québécois ne manquerait pas d'intérêt. Mais il s'agirait d'une tout autre recherche, dépassant nettement le cadre limité et les préoccupations et ambitions de ce mémoire. Ainsi, même si certaines comparaisons entre les réalités des deux pays ont été induites, ce n'est que dans le contexte de notre objectif d'exploration du vécu scolaire des enfants marocains. De plus, à qui serait tenté, malgré ces précisions, de procéder à des comparaisons, nous rappelons que les données recueillies ne sont pas de nature à pouvoir servir à de telles fins.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

La recherche réalisée fait partie de la grande famille des recherches en sciences sociales. Depuis Malinowski, nous disent Lessard-Hébert (1996), tous les chercheurs en sciences sociales connaissent l'intérêt, dans ce domaine, des recherches qualitatives qui visent la compréhension des situations en se fondant non seulement sur l'interprétation du chercheur, mais surtout sur l'interprétation des personnes qui vivent les situations faisant l'objet de l'étude.

Par conséquent, nous avons abordé notre projet de recherche à l'aide d'une approche méthodologique globale de type qualitatif, dans une démarche exploratoire qui ne vise pas à vérifier des hypothèses ou à émettre des généralités, mais à découvrir et à comprendre le fonctionnement du système scolaire du pays d'origine des enfants immigrants, afin de mieux connaître ces derniers lorsqu'ils arrivent dans nos classes d'accueil. On parle alors, plus précisément, d'une perspective compréhensive (Bernier, 1987, cité par Lessard-Hébert et al., 1996, p.31) qui va inévitablement encadrer nos choix méthodologiques, tant au plan des instruments utilisés pendant la cueillette des données que du mode d'analyse de celles-ci.

Afin de mener à terme cette recherche exploratoire du système scolaire marocain, nous avons regardé comment s'organise le Maroc dans ce domaine. À cet effet, nous avons eu la chance d'être encadrée par un professeur d'une faculté

d'éducation d'une université marocaine. En poursuivant cette étude exploratoire dans le pays en question, nous avons eu le loisir de recueillir sur le terrain des données qu'une simple recherche documentaire ne nous permettait pas de rassembler, telles que le point de vue des acteurs de l'éducation sur la réalité de leur vécu professionnel, le profil psychosocial et scolaire des élèves du primaire, le système scolaire marocain et les aspects auxquels il importerait de faire attention lors du processus d'intégration scolaire au Québec. La présence sur le terrain nous a permis aussi d'aller dans plusieurs écoles afin d'observer la réalité scolaire des élèves et du milieu ainsi que de profiter de l'orientation et de l'encadrement par des personnes ressources pour tous les aspects curriculaires et pédagogiques. Ainsi, nous estimons avoir un portrait plus juste du système scolaire marocain, qui permet de mieux comprendre les caractéristiques des élèves immigrants issus de ce pays et de mieux intervenir auprès d'eux.

Les auteurs Lessard-Hébert et al. (1996) précisent que la recherche sur le terrain comporte en elle-même un fort potentiel de validation, dans la mesure où la présence dans le milieu est très efficace pour faire ressortir les contradictions qui peuvent exister entre les interprétations inférées par le chercheur et celles d'une population cible. Par ailleurs, lorsqu'il traite des motifs qui poussent un chercheur à aller sur le terrain, Poisson (1992, p. 51) soutient qu'« un projet de recherche qualitative en éducation dans le milieu scolaire répond ordinairement au besoin de comprendre, d'éclairer ou d'expliquer des phénomènes que l'on connaît très peu ».

3.1 Mode d'investigation

Le mode d'investigation choisi dans le cadre de cette recherche correspond à une étude de cas, telle que définie par Shibeci et Grundy (1987, cités par Lessard-Hébert et al., 1996). En effet, notre étude porte précisément sur le cas unique d'un système scolaire local (marocain) qui nous conduit, de la même façon, à des résultats

apportant une connaissance compréhensive d'une réalité locale. Le choix de ce mode d'investigation permet donc une compréhension profonde et complète de l'objet de recherche.

De Bruyne et al. (1974), ainsi que Yin (1984), cités par Lessard-Hébert et al. (1996, p.112), s'entendent pour caractériser ainsi l'étude de cas : « le chercheur utilise des sources multiples de données et son objet de recherche est un phénomène contemporain situé dans le contexte de la vie réelle ». Tel qu'exposé dans la section suivante, nous avons effectivement utilisé plusieurs sources de données sur le système scolaire marocain et surtout, l'état de ce système qui est en pleine transformation correspond bien à un « phénomène contemporain », on ne peut plus « circonscrire dans le contexte de la vie réelle ».

Pour sa part, Poisson (1992, p.12) soutient que l'étude de cas a précisément pour but celui que nous avons, puisqu'elle

(...) vise tout de même la compréhension en profondeur d'une situation sociale, d'un groupe de personnes, d'un individu, d'une institution, d'un phénomène historique ou de toute autre réalité sociale.

Ce chercheur estime, du reste, que toutes les recherches de type qualitatif en éducation sont des études de cas « car elles ont pour objectif de projeter un éclairage nouveau sur des phénomènes éducatifs particuliers. »

3.2 Procédure et technique de cueillette des données

Concrètement, nous avons eu recours à trois techniques de collecte de données : l'entretien semi-directif individuel, l'entretien de groupe et les relevés documentaires. Ceci nous a permis, entre autres, de procéder ensuite à une triangulation de ces données. Précisons que le principe de la triangulation est inclus dans les règles de

scientificité de la recherche puisqu'il assure sa validité en faisant appel à la combinaison de différentes techniques qui proviennent d'une plus grande variété de sources de données (Lessard-Hébert et al., 1996).

De plus, l'entretien semi-directif permet, d'une part, d'assurer la pertinence de l'entretien par rapport aux objectifs ciblés grâce au rappel des thématiques à couvrir, guidé par une grille d'entretien. Le niveau de latitude et la profondeur des échanges prévus nous permet donc d'affirmer que, selon la typologie proposée par Boutin (2007, p. 29), inspirée de Grawitz (2001) et de Mayer et Ouellet (1991), nos entretiens, tant individuels que de groupe, se sont déroulés selon les règles de l'entretien centré ou à thème. Bref, nous croyons à la pertinence de ces instruments de collecte des données pour comprendre la réalité du système scolaire marocain.

3.3 Échantillonnage

Les entretiens individuels se sont déroulés en deux temps. Tout d'abord, nous avons interrogé une informatrice-clé, selon un protocole d'entretien très ouvert, pour qu'elle nous renseigne, en tant que spécialiste, sur le système scolaire de son pays, mais aussi afin d'être guidé au sujet des informations pertinentes à recueillir au sein de notre deuxième vague d'entretiens. « Laïla² », professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation d'une université marocaine de Rabat, a assumé ce rôle.

Ensuite, nous avons eu l'occasion de nous entretenir avec deux intervenantes du système d'éducation privé au primaire – une directrice d'école (Karima), toujours à Rabat, et une conseillère pédagogique (Fatima) d'une école de Kenitra.

Ouvrant dans des établissements publics, un enseignant ayant travaillé en

2 Tous les noms cités sont fictifs afin de préserver l'anonymat des personnes et la confidentialité de leurs propos (cf. infra, 3.4 : Éthique et déontologie).

milieu rural au Sud du Maroc (Driss) a partagé son expérience de même qu'une inspectrice générale (Rachida) d'une région urbaine que nous ne nommerons pas, par souci de confidentialité. Ces entretiens nous ont permis de récolter des données directement liées à nos objectifs de recherche.

Il est important de spécifier que nous avons pris la décision de ne pas conserver un de nos entretiens pour des raisons de validité. Cet entretien s'est déroulé en arabe exclusivement, avec traduction simultanée effectuée par une personne que nous avons interviewée auparavant. Or, nous n'étions pas assez convaincue que les propos rapportés étaient exclusivement ceux de la répondante et, dans l'impossibilité de vérifier leur exactitude (nous ne comprenons pas l'arabe), nous avons choisi d'écarter cet entretien.

Par ailleurs, nous avons conservé l'entretien effectué avec Driss, bien que nous ne souhaitions pas nous attarder trop longuement sur la réalité de l'éducation en milieu rural et ceci pour deux raisons. Tout d'abord, l'étude de ce système éducatif constitue un sujet à part entière, compte tenu de sa complexité et de son hétérogénéité à travers le pays. Comme le dit si bien Driss, « il n'existe pas UN Maroc, mais DES Maroc ». D'autre part, nous croyons que les exigences financières et professionnelles d'entrée au pays font en sorte que les enfants marocains que nous recevons proviennent de milieux socio-économiques moyens à aisés et sont peu susceptibles d'avoir fréquenté des établissements ruraux, les familles vivant dans ces régions étant généralement très pauvres. Nous avons tout de même décidé de garder l'entrevue avec ce répondant parce que nous avons jugé important de dépeindre, même très sommairement, la réalité des écoles rurales. Aussi, cet enseignant a contribué à enrichir nos connaissances au sujet des autres milieux scolaires du Maroc grâce à son expérience sur le terrain.

Finalement, dans la ville de Sidi Kacem, située à environ 120 km de Rabat, nous avons eu la chance d'effectuer un entretien avec un groupe composé d'un inspecteur, de deux enseignantes du primaire, de huit (8) directeurs d'établissements publics et du président de l'association des parents de la région.

Cet échantillonnage était raisonnable dans le cadre d'une recherche exploratoire, dans la mesure où nous ne cherchons pas à établir des généralisations, mais plutôt à comprendre les phénomènes. Nous avons été en mesure d'obtenir suffisamment d'informations en lien avec nos objectifs afin de garantir la validité théorique de notre recherche.

3.4 Éthique et déontologie

Dans le but de suivre les règles d'éthique, nous avons distribué à nos répondants, avant de procéder aux entrevues, un document expliquant notre recherche et ses objectifs ainsi qu'un formulaire de consentement à y participer. Nous avons assuré la confidentialité de leurs propos en leur attribuant des noms fictifs et en nous efforçant, dans la mesure du possible, d'être imprécis quant aux noms de leurs établissements scolaires.

3.5 Dépouillement et analyse des données

Après avoir transcrit les entrevues, enregistrées avec le consentement des participants, nous avons procédé à la codification de notre matériel. Dans un premier temps, nous avons effectué une classification globale des informations, selon les quatre composantes du système scolaire proposées dans le modèle de Legendre : le milieu, les agents, l'objet, les sujets.

Dans la catégorie « milieu », nous avons rassemblé toutes les informations concernant la structure du système scolaire marocain.

La catégorie « agents » regroupe les informations relatives à l'État, aux enseignants, inspecteurs et directeurs d'établissements scolaires.

Sous la catégorie « objet », nous retrouvons tout ce qui touche les programmes et le contenu de l'enseignement au primaire.

Enfin, la catégorie « sujets » comprend toutes les informations relatives aux élèves du primaire.

Ces quatre grandes catégories nous ont servi de canevas pour les documents autant que pour les entrevues.

Dans une deuxième étape, nous sommes passé à une codification fine, respectant deux préoccupations : 1) identifier clairement les catégories de données préalablement définies en fonction de nos objectifs de recherche et des variables suggérées par la littérature, en particulier par notre modèle théorique (modèle de Legendre) ; 2) repérer les catégories émergent du discours des répondants et des contenus documentaires.

Afin d'assurer la pertinence de la codification, nous avons demandé à deux personnes expérimentées en recherche qualitative de coder chacune trois entrevues. Nous avons ensuite comparé les résultats ainsi produits pour en arriver à une codification définitive.

Ce fut alors l'étape de l'analyse des données, en tenant compte à la fois des dimensions que nous voulions couvrir et des points utiles à notre recherche, soulevés

par les répondants ou suggérés par les documents. C'est à ce moment que nous avons confronté les informations obtenues de nos différentes sources, pour en identifier les convergences et les divergences.

Enfin, l'interprétation des résultats a fait l'objet d'une vérification auprès d'une professionnelle de recherche dotée d'une vingtaine d'années d'expérience en recherche qualitative.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, nous inspirer du modèle de la situation pédagogique de Legendre nous a permis d'analyser le contenu des verbatim selon l'angle imposé par nos objectifs de recherche. À cette fin, dans le sens de ce que recommande James P. Spradley (1979, cité par Lessard-Hébert et al. , 1996), nous avons prévu aussi l'élaboration et l'utilisation d'une courte fiche à compléter immédiatement après chaque entretien. Cette fiche-mémoire contenait les deux aspects suivants : 1) le contexte de l'entretien ; 2) les impressions sur le déroulement de l'entretien et celles se dégageant des expressions verbales et non verbales du répondant au cours de la rencontre. Ceci nous a permis d'aller plus profondément dans l'interprétation des propos tenus par les personnes interviewées.

Figure 2 : Schéma récapitulatif du processus de recherche

<p style="text-align: center;">Position épistémologique Compréhensive</p> <p style="text-align: center;">Méthodologie qualitative</p> <p style="text-align: center;">Mode d'investigation étude de cas</p>
<p style="text-align: center;">Choix théorique Contexte de découverte Démarche exploratoire</p>
<p style="text-align: center;">Procédures et techniques d'investigation</p> <p style="text-align: center;"><u>Choix des unités d'observation</u></p> <p>1 informateur-clé 5 intervenants dans le milieu scolaire 1 focus groupe de 10 participants provenant du milieu scolaire Documents</p> <p style="text-align: center;"><u>Mode de collecte des données</u></p> <p>6 Entretiens individuels 1 Entretien de groupe Analyse documentaire</p> <p style="text-align: center;"><u>Techniques</u></p> <p>Entretiens semi-directifs individuels (centrés ou à thème) Entretien de groupe semi-directif Dépouillement des documents pertinents</p>

CHAPITRE 4

LE MILIEU

« La première chose que les enseignants du Québec doivent savoir, lorsqu'ils accueillent un élève en provenance du Maroc, c'est de quel milieu il vient et dans quel milieu il a été scolarisé. Parce qu'il existe de grandes différences entre les milieux. » C'est ce qu'affirment spontanément toutes les personnes rencontrées au Maroc dans le cadre de notre étude. La raison fondamentale en est, précise un des enseignants, qu'en réalité, « il n'y a pas Un mais Des Maroc. ». Ainsi, on se demandera si l'enfant vient de milieu rural, péri urbain ou urbain? S'il vient de milieu rural, de quelle région plus spécifiquement? S'il vient de milieu urbain, de quel secteur : aisé, moyen ou modeste? Et, toujours en milieu urbain, dans quel type d'école a-t-il été scolarisé : publique ou privée? Si c'est une école privée, s'agit-il d'une école privée marocaine ou étrangère? Enfin, quelles sont les caractéristiques de son milieu familial : un milieu où les parents ont un niveau de scolarité plutôt élevé, parlent français et accordent une grande importance à la scolarisation de leurs enfants? Ou, à l'opposé, un milieu où les parents, peu scolarisés, ne parlent pas le français et portent un regard peu convaincu sur l'utilité des études? À l'analyse des données recueillies, il s'avère qu'il n'est pas superflu, et beaucoup s'en faut, de trouver réponse à chacune de ces questions. Ceci parce que chacune des sphères évoquées présente effectivement des particularités qui leur sont bien spécifiques, génératrices d'expériences scolaires très différentes les unes des autres.

Pour identifier les particularités de l'environnement scolaire dans lequel évoluent élèves et enseignants du primaire, nous commencerons par établir les différences entre les deux réseaux de scolarisation, le public et le privé. Nous nous attarderons ensuite sur le cheminement scolaire tel que mis en place dans l'un et l'autre de ces deux réseaux. Ces données seront complétées successivement par des informations utiles à notre étude sur le financement du système scolaire marocain, les effectifs des élèves et ceux des enseignants. Nous terminerons enfin ce chapitre sur une description de l'environnement physique dans lequel se vit l'expérience scolaire des élèves, en soulevant les effets de ces conditions d'ordre géographique et socio économiques sur la nature et la qualité de l'enseignement autant que de l'apprentissage.

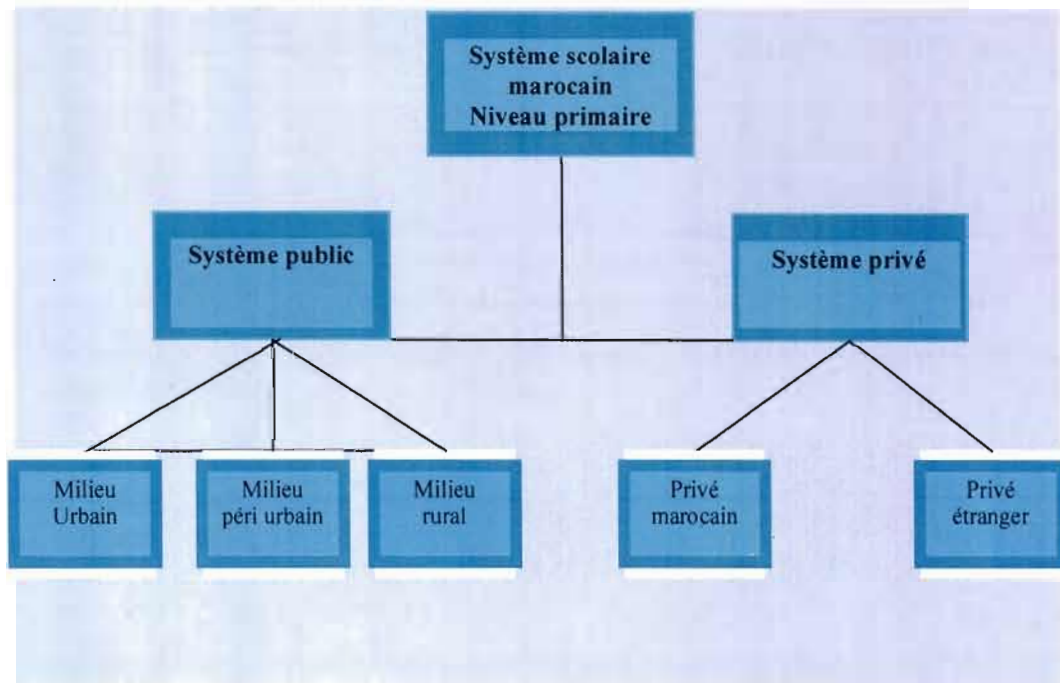
4.1 Double système scolaire : privé/public

Ainsi que nous venons de le mentionner en introduction à ce chapitre, pour bien comprendre le système scolaire marocain, il est essentiel de procéder à sa subdivision en deux grandes catégories, soit le système public et le système privé, réseau en pleine expansion qui vise à atteindre 20% de la clientèle scolaire du Maroc. À l'intérieur du système public, il existe aussi des sous-catégories : les milieux urbain, périurbain (régions gravitant autour des grandes villes) et rural (régions éloignées).

Le système privé se répartit lui aussi en deux branches : le système privé marocain et le système privé étranger (écoles françaises, connues sous le nom d'écoles de « la mission française », écoles américaines, espagnoles). Le système privé marocain accueille essentiellement les enfants de familles marocaines bien nanties alors que les écoles étrangères accueillent en premier lieu les enfants des étrangers établis au Maroc (personnel d'ambassades, de consulats, etc.) auxquels s'ajoutent un nombre infime d'élèves marocains. Dans le cadre de ce mémoire, les écoles étrangères sont pour nous hors sujet; nous n'en traiterons donc pas.

Le graphique suivant (Figure 3) résume schématiquement la structure du système scolaire marocain au primaire.

Figure 3 : Structure du système scolaire marocain, cycle primaire.



Il est important de mentionner que nous aurions pu nous attarder beaucoup plus sur la réalité scolaire des milieux ruraux. Mais nous avons choisi d'en cibler seulement les caractéristiques globales, et ceci pour deux raisons importantes. Tout d'abord, l'étude de ce système éducatif est un sujet à part entière compte tenu de sa complexité et de son hétérogénéité à travers le pays. Comme le dit si bien un enseignant qui a travaillé dans une région éloignée du sud du Maroc, « il n'existe pas UN Maroc, mais DES Maroc ». Ensuite, selon notre compréhension du phénomène de l'immigration marocaine au Québec, nous croyons que les exigences d'entrée au pays font en sorte que les enfants marocains reçus dans nos écoles sont peu susceptibles d'avoir fréquenté des établissements ruraux. En effet, comme nous le

verrons dans la suite de ce mémoire, les familles qui habitent en milieu rural et envoient leurs enfants à l'école près de chez elles sont des familles pauvres qui ne pourraient en aucun cas assumer les frais d'une immigration au Canada. Si un enfant issu de ce milieu se retrouvait dans nos classes, ce serait une exception et alors, les informations apportées ici constitueraient déjà une bonne base pour situer, dans ses grandes lignes, le vécu scolaire de cet enfant.

4.2 Cheminement scolaire au primaire

Avant de nous parler du cycle primaire comme tel, tous les participants à cette recherche se sont attardés sur l'importance du préscolaire pour le cheminement de l'enfant, déplorant la quasi inexistence de ce cycle préparatoire dans le secteur public. Pourtant, les documents officiels du Conseil supérieur de l'enseignement font état d'un enseignement préscolaire, tant au public qu'au privé. L'analyse de ces documents révèle qu'en fait, ce qui semble être des propos contradictoires correspond plutôt à l'expression de deux définitions, deux conceptions différentes de ce qu'est, ou devrait être, le préscolaire. Alors que l'État parle d'une structure préscolaire « traditionnelle » et d'une autre dite « moderne », les répondants ne considèrent comme préscolaire que son expression « moderne ». Par « préscolaire traditionnel », l'État entend les écoles coraniques où les enfants, à travers l'apprentissage du Coran, apprennent à lire et à écrire l'arabe classique, et à se familiariser avec l'effort, la discipline, l'étude, la concentration de l'attention, autant d'attitudes que l'on attendra d'eux durant toute leur scolarité. Le « préscolaire moderne » correspond, pour sa part, à ce que nous connaissons sous les noms de « maternelle 4 ans » et « maternelle 5 ans », classes dans lesquelles sont proposées aux enfants des activités à caractère ludique favorisant le développement de diverses habiletés et où ils apprennent à décoder l'alphabet et les chiffres. Mais ce qui caractérise tout particulièrement le préscolaire « moderne » au Maroc est le fait que la langue à laquelle l'enfant est initié n'est pas l'arabe mais le français. Or, il apparaît que c'est à cette caractéristique que

les répondants assimilent « le préscolaire », en le dissociant totalement des écoles coraniques, voire l’opposant à celles-ci, d’où leur affirmation selon laquelle le préscolaire est pratiquement absent du système public.

Cette situation peut certes soulever des questionnements et des réflexions. Toutefois, nous n’entrerons pas sur ce terrain parce que ce serait une digression sans rapport avec notre sujet. Pour notre mémoire, il nous suffit de savoir à quoi font référence les différents acteurs lorsqu’ils parlent du préscolaire, que nous allons maintenant présenter en tant qu’étape importante à considérer dans le vécu scolaire des enfants.

4.1.1 Le préscolaire

Dans son rapport d’évaluation analytique de 2009, le Conseil supérieur de l’Enseignement du Maroc mentionne que « Reconnaissant l’importance de la contribution de l’enseignement préscolaire à la réussite scolaire des élèves, l’Etat marocain a promulgué, en 2000, la Loi N° 05-00 relative au statut de l’enseignement préscolaire» (p. 22). À court et moyen terme, cette loi visait à rendre l’étape du préscolaire accessible à tous les enfants, dans tous les milieux; à long terme, d’en faire un passage obligatoire pour tous. Les résultats demeurent néanmoins en deçà des objectifs. En 2006-2007, seulement 60% des enfants âgés de 4 à 5 ans étaient préscolarisés, la très grande majorité dans le secteur préscolaire public, essentiellement « traditionnel » (Ibid.). La répartition se lit plus précisément comme suit (ibid. p.21) :

Nombre Total d’élèves:	705 753 enfants
Préscolaire « traditionnel » :	570 031 enfants (80,7%)
Préscolaire « moderne » :	135 722 enfants (19,3%)

Les deux types de préscolaire, précise le même document,

« ciblent deux couches sociales tout à fait distinctes : le préscolaire traditionnel, essentiellement implanté en milieu rural et périurbain, répond aux besoins d'une population à moyens limités alors que l'enseignement moderne, concentré surtout en milieu urbain, s'adresse [...] aux couches à revenu moyen et à revenu élevé. » (Ibid. p. 22).

L'enseignement « moderne », concentré en milieu urbain, est celui qui se donne dans les établissements privés, raison pour laquelle les familles à faible revenu ne peuvent y envoyer leurs enfants : « Or, à cause de l'insuffisance de leurs revenus, les familles à situation précaire ne peuvent pas opter pour l'enseignement préscolaire moderne privé. » (Ibid.)

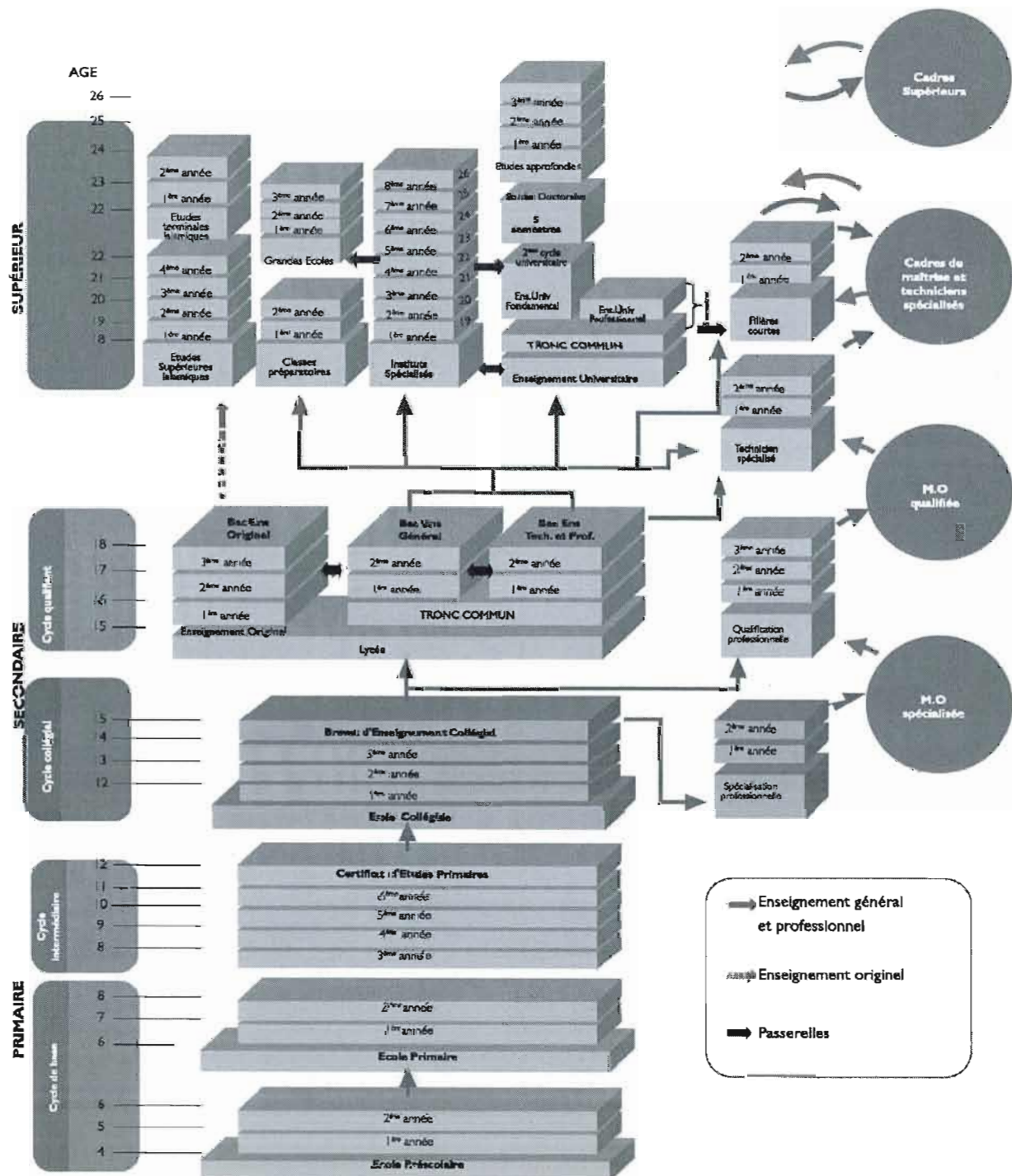
Sur le terrain, notre visite d'établissements privés nous a permis de constater que dans ce milieu, non seulement les enfants de trois à cinq ans bénéficient d'une francisation précoce, mais aussi que, dans certaines écoles privées marocaines, le français est la seule langue utilisée en classe pour ce groupe d'âge.

4.1.2 Le primaire

L'entrée en première année du primaire se fait normalement à l'âge de six ans, tant au privé qu'au public. La durée de ce cycle est de 6 ans, soit du CE1 au CE6. On notera que des dispositions spéciales ont été adoptées pour le milieu rural et pour les filles. En milieu rural, la préoccupation est de compenser le fait que les structures préscolaires y sont plutôt rares. Les parents peuvent donc inscrire leurs enfants en première année de primaire dès l'âge de cinq ans. Quant aux filles, l'objectif étant de faire disparaître l'écart entre leur scolarisation et celle des garçons, l'État s'est engagé à « consentir un effort spécial pour encourager la scolarisation des filles en milieu rural, en remédiant aux difficultés qui continuent à l'entraver. » (Charte, p.12) Le graphique ci-après (Figure 4) clarifie le cheminement scolaire des élèves du Maroc.

Figure 4. Cheminement scolaire des élèves du Maroc

Source : Maroc, CSE 2008, p. 99



4.3 Financement du système scolaire

Compte tenu de ses objectifs de scolarisation de tous les enfants marocains, l'État a fait de l'enseignement au préscolaire, primaire et collégial, « une priorité totale, sur toute l'étendue du territoire du Royaume » (Charte, p. 11). Ce statut prioritaire s'accompagne de budgets importants dont une partie est réservée au financement de la scolarité, afin que même les enfants des familles pauvres puissent avoir accès à l'école. Ainsi, les parents n'ont absolument aucun frais à déboursier.

En fait, c'est l'ensemble du système scolaire public qui est financé par l'État. Vu l'immense chantier qu'implique dans ce pays la volonté de généraliser la scolarisation, la charge financière pour l'État marocain est très lourde. À ce sujet, les données de 2005, figurant dans le rapport 2008 de l'Association Marocaine pour l'Amélioration de la Qualité de l'Enseignement (AMAQUEN), sont assez éloquentes : « Avec 6,8% du PNB et 27% du budget de l'Etat, le Maroc est parmi les pays qui investissent le plus dans le domaine de l'éducation. » (p.31). La scolarisation de niveau primaire, poursuit le même rapport, accapare près de 50% des dépenses globales de l'éducation ce qui place le Maroc au rang des pays « qui consacrent la plus grande part de leur budget à ce niveau de l'enseignement. » (p. 31)

Aussi importants soient-ils, ces budgets demeurent insuffisants pour répondre à tous les besoins. C'est pourquoi les directions des écoles et les associations de parents ont recours aux organismes et associations locales, nationales et internationales pour obtenir des fonds qui serviront à l'entretien des lieux physiques, ou des dons pour combler le manque de fournitures scolaires et de matériel didactique. À ce sujet, Laïla, la professeure d'université, précise que :

« ...pour améliorer par exemple l'infrastructure de l'école, refaire les fenêtres si il y a des vitres cassées par exemple, les directeurs d'écoles n'ont pas les moyens donc... [...] ils sont obligés de passer par le biais

d'une association et ils utilisent l'association des parents d'élèves pour recevoir des dons, par exemple de la coopération, ou lorsque l'école est jumelée avec une école étrangère, ils peuvent recevoir des fournitures scolaires pour les élèves, ils peuvent recevoir des dons pour réparer ... ou organiser des activités par exemple, ou avoir des manuels scolaires pour les élèves (...) ».

Pour sa part, l'école privée n'est pas subventionnée et les parents doivent assumer tous les frais liés à la scolarisation de leurs enfants. Tous s'entendent pour dire que les coûts sont élevés en général et que par conséquent, ce sont surtout les parents bien nantis qui ont la possibilité d'inscrire les enfants dans de tels établissements. Cependant, une conseillère pédagogique d'un école privée nous expose une nouvelle réalité: celle des familles ayant un revenu plutôt modeste, sans être démunies, et qui font de gros sacrifices pour que leurs enfants étudient dans le réseau privé. Il reste néanmoins que la plupart des parents pourvus de revenus moyens à pauvres envoient leurs enfants au public, faute de pouvoir se payer le privé.

Nous tenons à préciser qu'à travers nos entretiens et nos observations dans ces établissements, nous avons perçu, quelque fois, une certaine tendance mercantile qui se dégageait du discours des intervenantes interrogées. Nous avons donc cru bon de relativiser leurs commentaires au sujet du réseau public. Il n'en reste pas moins que le secteur privé a contribué, dans une certaine mesure, à l'accroissement de l'offre d'éducation ainsi que le mentionne le rapport 2008 du CSE : « Bien que son développement soit limité au milieu urbain et plus encore à l'axe Kenitra-Casablanca (qui concentre 80% des établissements privés d'éducation), il accueille aujourd'hui près de 7% des enfants scolarisés au primaire et secondaire, contre 4% en 2000. » (Maroc 2008, Vol. 1, p. 22)

4.4 Effectifs des élèves

D'après les données du Secrétariat d'État à l'enseignement scolaire (SEES), on comptait en 2007 un taux d'inscription au primaire de 87% chez les garçons et 85% chez les filles, pour un total de 3 939 177 inscriptions dont 329 874 (8,4%) dans le secteur privé. (Maroc 2008, Vol.2, pp. 25-27).

Ces chiffres montrent une progression vers la généralisation de la scolarisation, bien que « restent exclus les enfants de zones rurales très enclavées et les enfants aux besoins spécifiques, que le système a encore des difficultés à intégrer. » (Ibid. p. 21). Par ailleurs, on observe une réduction des écarts entre le milieu rural et le milieu urbain, ainsi qu'entre filles et garçons. (Maroc 2008, Vol.1, p.23).

La généralisation de la scolarisation requiert des structures où seront accueillis les élèves, et des enseignants pour leur transmettre des connaissances. À cet effet, le CSE souligne que l'État a procédé, entre 2000 et 2007, à « la construction de plus de 1 600 établissements scolaires (+22% depuis 2000) et la création nette de 7 000 postes d'enseignants. »

4.5 Effectifs des enseignants

Les analyses effectuées par le Conseil supérieur de l'enseignement dans le cadre du Programme national d'évaluation des acquis (PNEA) révèlent qu'en 2006-2007, on comptait un total de 129 123 enseignants au primaire, dont 59% exerçaient en milieu rural (Maroc 2009, vol. 2, p. 28). Le tableau récapitulatif suivant (Tableau 1) permettra de visualiser la répartition des élèves et des enseignants selon les milieux.

Tableau 1: Répartition des élèves et des enseignants du primaire, selon le milieu, pour l'année scolaire 2006-2007 :

Nombre total d'établissements	6 970
dans le secteur public	
Effectif total des élèves	3 939 177
	3 609 303 (91,6%)
	329 874 (8,4%)
Secteur public	
Secteur privé	
Effectif total des enseignants (secteur public)	129 123
Milieu urbain et péri urbain	
	52 941 (41%)
Milieu rural	
	76 182 (59%)

4.5.1 Ratios élèves - enseignants

Puisque les effectifs des écoles des réseaux publics dépendent de la concentration locale d'habitants, une directrice nous a dit qu'il était rare de trouver des classes composées de 50 élèves en milieu urbain. Par contre, l'inspectrice rencontrée a mentionné pour sa part qu'en plus d'être hétérogènes, les classes urbaines peuvent contenir plus de 35 enfants, allant parfois même jusqu'à 60. En

milieu périurbain, par exemple à 30 ou 40 km de Rabat, les écoles publiques sont pleines à craquer. Cette répondante a expliqué que les ratios ne peuvent pas être imposés puisque l'école est obligatoire et qu'on ne peut pas refuser un enfant.

Il est évident, à notre avis, que le nombre d'élèves par classe au primaire est relié à la densité de la population qui habite autour des établissements scolaires. Par ailleurs, comme l'État souhaite scolariser tous les enfants dès l'âge de 6 ans, il est clair que lorsqu'un quartier est très peuplé, le nombre d'enfants par classe ne peut qu'augmenter et atteindre de tels sommets.

Bien que l'État n'impose aucun ratio dans les écoles privées, elles parviennent à maintenir des ratios de 20 à 26 élèves par enseignant, au primaire. Certaines ont moins d'élèves, mais ce qui semble visé est la rentabilité de l'entreprise, comme la qualité de l'enseignement.

4.5.2 Soutien aux élèves en difficulté

Toujours selon nos sources, qu'il s'agisse des répondants ou de documents, il n'existerait pas d'écoles ni de classes spécialisées dans les réseaux public comme privé, sauf dans le cas de problèmes très profonds. Dans les établissements publics, les troubles d'apprentissage ou de comportement sont confiés aux enseignants qui sont supposés être formés pour y faire face. Nous traiterons du sujet des professionnels et des troubles d'apprentissage ou de comportement plus loin, dans les chapitres intitulés « agents » et « sujets ».

4.6 Environnement physique

Tel que mentionné au tout début, il existe « plusieurs » Maroc. Les écoles en milieu rural souffrent souvent d'absence d'infrastructures de base (eau, électricité) et

de moyens de communication (téléphones, routes). Ces établissements se situent généralement dans des régions pauvres, parfois arides et désolées, et exigent bien souvent que l'enseignant habite sur son lieu de travail. Le Conseil supérieur de l'éducation (2009) souligne lui-même la désolation des lieux:

Les conditions [...] en milieu rural sont difficiles car la plupart des satellites ne disposent pas d'infrastructures de base : 76,5% ne sont pas raccordées au réseau de l'eau potable, 62% ne sont pas alimentées en électricité et 73% sont dépourvues de latrines. (Maroc 2009, volume 2, p.27).

En milieu urbain, on note aussi, bien souvent, le mauvais état des établissements scolaires et des classes. La directrice de l'école privée explique cet état de fait ainsi:

« Allez à Témara : vous allez trouver des fenêtres sans vitres, des lampes arrachées... parce que l'État marocain, il faut le reconnaître, est pauvre, et il prend à sa charge l'enseignement, et **ça coûte cher!!!** Avec la politique que le Maroc a adoptée pour une scolarisation générale de tous les enfants... ».

Par contre, le réseau privé parvient à offrir un bel environnement scolaire en ce qui concerne les établissements, leurs locaux et leur mobilier (pupitres, chaises, etc.). Les écoles que nous avons pu visiter étaient pourvues de grands locaux clairs, aux couleurs gaies. Les pupitres et les chaises des élèves semblaient en très bon état et la propreté des lieux était remarquable. Les cours de récréation étaient invitantes et bien organisées, l'une d'elle possédant même une piscine. Rappelons toutefois que ces écoles sont à but lucratif et qu'elles doivent correspondre aux exigences des parents qui paient pour que leurs enfants évoluent dans un environnement de qualité.

4.7 Synthèse

Si nous résumons les résultats obtenus par rapport au milieu éducatif au Maroc,

il y a tout lieu de penser que les élèves marocains nouvellement arrivés au Québec peuvent provenir du secteur public comme du secteur privé marocain. Bien entendu, il est probable que certains ont fréquenté les écoles de la coopération- ex: écoles de la mission française, ou d'autres écoles privées étrangères. Ces derniers cependant se retrouveront plutôt dans certaines écoles privées du Québec dont l'enseignement est le même que celui des écoles en France, ou des écoles à programme enrichi comme l'école internationale. Mais, inversement, il apparaît certain que peu d'entre eux viennent de milieu rural. En effet, étant donné que les familles immigrantes que nous recevons en provenance du Maroc font partie, pour la plupart, de la catégorie des « indépendants » (travailleurs spécialisés ou autonomes), ou encore de la catégorie investisseurs et que, dans les deux cas, les fonds dont ils doivent disposer pour être admis sont importants, il est logique que ce soit les mieux nantis qui parviennent à venir à bout de ces démarches. À l'opposé, les familles qui vivent en milieu rural sont des familles plus que modestes, d'où les possibilités plutôt minces de recevoir un enfant qui a fréquenté une école publique dans ce milieu.

Si l'élève que nous recevons au sein de notre établissement scolaire primaire vient du système public, il est possible qu'il soit habitué à fonctionner dans une classe plus bondée que les nôtres et peut-être, dans certains cas, moins bien équipée. Cependant, les écoles que nous avons visitées à Sidi Kacem étaient plutôt en bon état et pouvaient aisément se comparer à celles du Québec.

Par ailleurs, s'il vient du secteur privé, il est sûrement plus habitué à apprendre dans une classe où le nombre d'élèves par classe est parfois inférieur au nôtre. Pour ce qui est des lieux physiques, les écoles privées visitées étaient avantagées par rapport à plusieurs écoles montréalaises. Les pupitres et les chaises semblaient neufs ou en très bon état, les classes étaient fraîchement peintes et de bonnes dimensions.

Ceci dit, les différences entre le système scolaire marocain et le système

québécois, dans leur dimension structurelle et matérielle, ne nous apparaissent pas de nature à désorienter de façon majeure les enfants marocains que nous sommes susceptibles d'accueillir. Les points problématiques relèveraient plutôt de conditions d'apprentissage et du vécu au quotidien, comme nous le verrons dans les chapitres à venir.

CHAPITRE 5

OBJET

Ce chapitre est consacré au contenu académique du cycle primaire marocain. Il répond en ce sens à l'un de nos objectifs spécifiques qui est précisément d'étudier les programmes de ce cycle. Il s'agit également d'un chapitre clé dans la mesure où il cible certaines données essentielles pour les enseignants du pays d'accueil : les acquis scolaires de l'enfant marocain qui vient d'arriver au Québec. Au terme de ce chapitre, nous serons en mesure d'identifier les éléments caractéristiques qui s'inscrivent dans la composante « Objet » du modèle pédagogique de Legendre, appliqué au Maroc.

Dans un premier temps, nous rappellerons les principes et orientations qui encadrent l'enseignement primaire au Maroc, dans le secteur public et dans le secteur privé. Nous présenterons ensuite les programmes qui en découlent ainsi que leur contenu : horaire des cours, matières enseignées et nombre d'heures prévu pour leur enseignement.

Une fois tracé ce portrait général, nous considérerons, en troisième lieu, la réalité terrain, c'est-à-dire comment et à quel point ces programmes sont appliqués dans la pratique quotidienne. Nous nous attarderons plus particulièrement sur l'enseignement du français, compte tenu de l'importance que revêt sa connaissance pour l'intégration scolaire au Québec.

Une évaluation des programmes et des acquis viendra compléter ce chapitre, en comparant le point de vue personnel des répondants aux constats du Rapport d'évaluation déposé en mai 2009 par le Conseil supérieur de l'Enseignement du Maroc, dans le cadre du Programme national d'évaluation des acquis (PNEA). Enfin, nous concluons sur les perspectives nationales « à l'horizon 2015 », pour reprendre l'expression utilisée aussi bien dans les documents gouvernementaux que les comptes-rendus de conférences ou articles de presse portant sur l'éducation au Maroc.

5.1 Principes encadrant l'enseignement primaire

Les programmes d'enseignement au cycle primaire sont encadrés par les principes énoncés dans la Charte nationale d'éducation et de la formation du Maroc.

Un premier ensemble de principes se rapporte à la transmission des valeurs religieuses et sociales ainsi que du patrimoine culturel qui caractérisent l'identité marocaine. Ces principes sont clairement exposés dès les premières lignes de la Charte, dans le chapitre initial où sont énoncés les Fondements constants :

1. Le système éducatif du Royaume du Maroc se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique. [...]
2. Le système éducatif du Royaume du Maroc respecte et révèle l'identité ancestrale de la Nation. Il en manifeste les valeurs sacrées et intangibles [...]

Un des marqueurs déterminants de « l'identité ancestrale de la Nation » est, bien sûr, la langue officielle de cette nation. Dans le cas du Maroc, il s'agit de l'arabe qui avait « disparu » de l'enseignement depuis l'occupation française, excepté dans les écoles traditionnelles (coraniques). La Réforme de 1999 a réintroduit la langue nationale dans les écoles, tout en conservant une place à l'enseignement des langues

étrangères, en tant que langues secondes. C'est ce que nous retrouvons dans la suite de l'alinéa 2 des Fondements constants de la Charte :

Le système d'éducation assure à tous la maîtrise orale et écrite de la langue arabe, langue officielle du pays et, complémentirement, s'ouvre à l'utilisation des langues étrangères les plus largement utilisées dans le monde.

Un second ensemble de principes énoncés dans la Charte nationale d'éducation concerne la reconnaissance et le respect des particularités régionales, tel qu'énoncé à l'alinéa 3 des Fondements constants :

3. Le système éducatif s'enracine dans le patrimoine culturel du Maroc. Il respecte la variété de ses composantes régionales qui s'enrichissent mutuellement. Il conserve et développe la spécificité de ce patrimoine, dans ses dimensions éthiques et culturelles.

Enfin, un troisième ensemble de principes cible la priorité qui doit être donnée à l'élève et, par conséquent, la prise en compte des réalités dans lesquelles il vit. Ces principes sont repris dans les différentes sections de la Charte, sous le titre des Fondements constants, puis des Finalités majeures et, enfin, des Leviers de mise en œuvre de la Réforme. Ci-après sont cités les articles les plus importants, identifiés selon leur cible principale :

Élève :

La réforme de l'éducation et de la formation place l'apprenant, en général, et l'enfant en particulier, au centre de la réflexion et de l'action pédagogiques. (Alinéa 6, *Fondements constants*).

Adaptation du système et des programmes:

En application des droits et principes suscités, l'État s'engage à [...] adapter le système d'éducation et de formation aux besoins des individus et de la société ; [...] (Article 13b, *Finalités majeures*).

[...] accorder à l'école une marge de flexibilité et d'adaptation en tant qu'école communautaire. Des formules alternatives seront mises en œuvre partout où les conditions géographiques, socio-économiques et humaines des populations rendent inadéquates l'école primaire ordinaire. (Article 29f, Deuxième partie, Espace I, *Levier 1*)

traduire la pluralité de l'école communautaire dans tous les éléments constitutifs de l'enseignement : horaires, programmes, méthodes pédagogiques, motivation des parents, des enfants et des éducateurs, sous condition de ne pas remettre en cause les objectifs de la réforme du système d'éducation-formation. (idem, article 29g)

En résumé, nous retiendrons que les programmes marocains d'enseignement primaire, tout comme les programmes des autres cycles, sont élaborés en tenant compte de trois dimensions : l'affirmation de l'identité marocaine, la reconnaissance des particularités régionales et la prépondérance des intérêts de l'apprenant dans l'organisation de l'enseignement.

5.2 Secteur public, secteur privé : deux orientations distinctes

Tous les participants à l'enquête n'ont cessé de le répéter : il existe de grandes différences entre le secteur public et le secteur privé, la principale étant la place du français dans l'enseignement primaire. En ce sens, nous pouvons parler schématiquement de deux orientations : celle du secteur public qui place l'enfant marocain, dans toutes ses caractéristiques identitaires, au centre des priorités ; et celle du secteur privé pour qui le centre des priorités est la langue française. C'est ce dont témoigne, entre autres, Driss : « Le privé est beaucoup axé sur la langue, pour

avoir une bonne langue française ».

Ces orientations et priorités différentes donnent lieu, on s'y attend, à des programmes qui présentent, eux aussi, des différences marquées. C'est ce que nous allons voir au point suivant.

5.3 Les programmes de niveau primaire

Ainsi que le laissent entendre les dispositions de la Charte nationale de l'éducation, tout comme il existe « plusieurs Marocs », il existe dans le secteur primaire public plusieurs programmes, conçus pour répondre aux particularités du milieu. S'y ajoutent les programmes du secteur privé, aménagés pour donner un enseignement bilingue. Tous ces programmes ont toutefois en commun le contenu d'un programme national auquel les adaptations viennent se greffer et non se substituer.

5.3.1 Le programme-cadre national

Le programme national de formation scolaire élaboré par l'État et à statut obligatoire dans le secteur privé³ comme dans le secteur public, permet d'encadrer le contenu de l'enseignement dispensé dans l'ensemble des écoles primaires afin d'en arriver à ce que tous les élèves marocains acquièrent une base commune de connaissances et de compétences.

Ce programme-cadre national définit, entre autres, les matières qui doivent être enseignées en cohérence avec les objectifs de la réforme de 1999 et le temps à leur consacrer.

³ Cette obligation ne s'applique aux écoles privées étrangères.

La semaine d'école

Comme au Québec, la semaine d'école commence le lundi pour se terminer le vendredi. Aucun cours cependant n'est donné le mercredi après-midi. Fatima nous précise l'horaire hebdomadaire au primaire, en vigueur dans le secteur privé comme dans le secteur public :

Alors, ils [les élèves] travaillent de 8h30 à 11h45. Ça fait trois heures. Et l'après-midi, de 14h30 à 17h30, trois heures... Donc, six heures par jour. Alors ils travaillent six heures le lundi, mardi. Le mercredi, seulement le matin ... le mercredi après-midi, on ne travaille pas. Le jeudi, vendredi. Le samedi et le dimanche, on ne travaille pas.

La semaine type au primaire comporte donc 28 heures de cours⁴. Au programme officiel figurent en plus deux heures de récréation, pour un total de trente heures par semaine de présence à l'école.

Les matières au programme

Le tableau 2 (page suivante) présente la grille des matières enseignées à l'école primaire, ainsi que les heures consacrées à chacune d'entre elles. *Le Rapport sur la qualité du système d'éducation et de formation* d'où est extrait ce tableau, précise qu'au niveau des matières, le programme est comparable à ceux que l'on retrouve au sein de la communauté européenne :

Les matières enseignées au primaire sont presque identiques à celles enseignées dans la plupart des pays de l'union européenne. [...] Les seules différences qui existent concernent l'importance accordée à chaque matière et l'absence dans le cursus marocain de l'informatique au primaire.

⁴ En calculant précisément six heures quinze de cours par jour, plutôt que six.

Tableau 2 : Grille des matières enseignées à l'école primaire

	1 ^{re} année 2 ^e année	3 ^e année 4 ^e année	5 ^e année 6 ^e année
Éducation islamique	4h	3h	3h
Langue arabe	11h	6h	6h
Langue française	-	8h	8h
Éducation artistique Éducation technique	2h + 2h30	1h + 1h30	-
Hist-géo Éducation civique	-	-	1h30
Mathématiques	5h	5h	5h
Éducation physique	2h	2h	2h
Activités scientifiques	1h30	1h30	1h30
Récréation	2h	2h	2h

Source : Association Marocaine pour l'Amélioration de la Qualité de l'Enseignement (AMAQUEN), 2008. p. 86

En ce qui concerne l'informatique, une rectification s'impose par rapport aux affirmations de l'AMAQUEN (page précédente). En effet, les enseignants, inspecteurs et directeurs d'école rencontrés mentionnent que l'initiation à l'informatique fait partie du programme d'enseignement au primaire, en tant que matière intégrée aux cours *éducation technique* ou *activités scientifiques*.

Par ailleurs, à la lecture de cette grille, nous constatons que le nombre total d'heures est identique de la 1^{ère} à la 4^{ème} année, pour s'alléger d'une heure en 5^{ème} et 6^{ème} année. Nous voyons aussi qu'au cours des deux premières années, l'accent est mis sur l'acquisition des bases de la langue arabe, langue officielle du Maroc, et de la culture islamique, intrinsèque à la culture marocaine. À partir de la 3^{ème} année, le nombre d'heures d'enseignement de ces deux matières diminue de façon importante pour laisser l'espace à des cours de langue française. Le nombre d'heures de cours de français dépasse alors celui des cours d'arabe et ce, jusqu'à la fin du cycle primaire.

Pour ce qui est de l'éducation islamique et de la langue arabe, leur enseignement concerne seulement les enfants marocains :

Nous n'avons pas un enseignement laïc parce que nous sommes au Maroc, et le Maroc, c'est un pays islamique, donc [...] l'État impose que les enfants étudient le Coran [...] et puis il y a l'éducation islamique en plus de l'éducation civique. Mais n'empêche que dans les écoles privées, nous avons des Français et plusieurs autres nationalités. Donc, ils ne suivent pas les cours d'arabe ni l'enseignement religieux. (Fatima)

En milieu urbain, les écoles publiques sont en mesure de suivre le programme-cadre national. Mais dès que l'on s'éloigne des grands centres, des adaptations deviennent nécessaires. À ce propos, les répondants soulignent, tout au long des rencontres, l'effort déployé par le ministère de l'Éducation pour mettre en application les principes relatifs aux particularités culturelles régionales et aux réalités, tant socio-économiques que géographiques, dans lesquelles vivent les élèves. Voyons comment se traduisent concrètement ces adaptations, sur le terrain.

5.3.2 Adaptations aux particularités régionales

Les participants à l'entretien de groupe, tout comme leurs collègues rencontrés individuellement, parlent tous des aménagements apportés au programme national pour tenir compte des particularités « physiques » (géographie, climat) de chaque région, le résultat étant la co-existence de « plusieurs programmes » :

Ici, au Maroc, nous travaillons avec plusieurs programmes. Parce que le ministère de l'Éducation a adapté les programmes... selon la région. Mais ces programmes, on les trouve sur le plan national, de Tanger à Ezaouira et de l'océan atlantique à Oujda...

Les particularités culturelles régionales font aussi l'objet d'efforts d'application sur le terrain. Ainsi, par exemple, dans les régions du Haut et Moyen Atlas (centre du

Maroc), peuplée essentiellement de Berbères, l'enseignement du tamazight, une des principales langues amazigh (berbère), a été inscrit au programme des écoles primaires. Selon Rachida, cette langue pourrait d'ailleurs, à plus ou moins long terme, être enseignée à travers tout le Maroc, parce que considérée comme constitutive du patrimoine culturel de ce pays :

[...] Et actuellement, on a commencé à introduire le tamazight. Ce n'est pas encore généralisé [... mais] oui, ça va être enseigné partout, pour tous les enfants marocains. Parce que le tamazight fait partie de notre patrimoine...

En milieu rural, l'adaptation se traduit le plus fréquemment par le retrait de certains cours du fait que les infrastructures nécessaires sont inexistantes, par l'aménagement des horaires selon les conditions du milieu, et par l'emploi d'un matériel pédagogique correspondant à la réalité connue des enfants. Driss, qui a enseigné en milieu rural, nous donne des exemples de ces aménagements :

Le sport... Ça ne s'applique pas en milieu rural ! Il n'y a pas les infrastructures comme des terrains... rien ! [...]

Maintenant, ils commencent à installer des salles multimédia dans les villages où ils le peuvent, où il y a un réseau électrique [...]

Depuis la dernière réforme, ça commence à bouger. Chaque région a le choix de trois manuels pour chaque matière. Pour la langue arabe, par exemple, il y a trois manuels. Tu peux choisir celui qui est près de l'enfant, qu'il peut comprendre. Par exemple, le manuel que je travaillais pour l'arabe, dans le Sud, c'était comme s'il était fait pour cette région. Parce que chez nous, c'était les montagnes, la neige, le froid... Le manuel parlait de ça. Et c'est la même chose pour le français, les mathématiques...

Enfin, les répondants affirment tous que la première qualité des programmes est d'être conçus de façon adéquate par rapport aux capacités des enfants :

Je pense qu'en général, l'enseignement est basé sur l'enfant [en premier lieu], les parents et ensuite, le programme. On a un bon programme. C'est parce qu'on a un programme adapté à l'élève.

5.3.3 Les « aménagements linguistiques » du secteur privé

Tel que mentionné précédemment, le secteur privé marocain d'enseignement primaire est tenu, lui aussi, de respecter le programme-cadre national. Cependant, étant donné que la priorité de ce secteur est l'enseignement de la langue française, les écoles retravaillent ce programme pour le conformer à leurs objectifs. Concrètement, les élèves suivent deux programmes, le marocain et le français, et reçoivent un enseignement bilingue. Pour faire de l'espace à l'ajout d'heures de cours de langue française et à l'enseignement d'un « programme double », certaines matières comme les matières « d'éveil » sont remplacées dans l'horaire par des cours de français :

Si vous voulez, nous on « grignote » sur l'enveloppe horaire des matières d'éveil, des matières parascolaires, pour pouvoir faire passer tout le programme, et français, et marocain (Karima)

Ces modifications apportées au programme-cadre national, pour pouvoir dispenser un enseignement enrichi en français, nous amènent à expliciter ce qui caractérise l'enseignement de cette langue, dans le secteur public et dans le secteur privé.

5.4 Enseigner le français ou en français ?

5.4.1 Secteur public : enseignement du français

Le programme national prévoit huit heures de français par semaine, à partir de la 3^{ème} année. En deuxième année, nous informons les répondants de l'entretien de groupe, une période de 1h30 par semaine est prévue, à titre de sensibilisation à cette

langue (raison pour la quelle elle n'apparaît pas dans la grille horaire). Certains pensent, telle Fatima, que les enfants devraient apprendre le français plus tôt, parce que l'enseignement précoce d'une langue en facilite la maîtrise :

C'est en CE3 qu'ils commencent le français. Alors là, vous savez, ils ont déjà 7 ans, 8 ans, 9ans... C'est tard... (Fatima)

[L'école publique] n'est pas tout à fait... ouverte aux activités préscolaires, pour permettre à l'enfant de mieux s'exprimer dans cette langue.

Mais si l'on s'appuie sur ce qu'expriment les répondants par ailleurs, il ne semble pas certain que même si l'élève du secteur public avait facilement accès au préscolaire, il maîtriserait mieux le français à la fin du cycle primaire. Plusieurs variables jouent en effet en défaveur de l'enfant. Driss les décrit ainsi :

Dans le milieu public, on n'a pas beaucoup à parler français. Il faut avoir un bon niveau écrit, mais pour parler, ce n'est pas tous les jours qu'on a [le faire]. Pour mieux comprendre : il y a l'arabe dialectal qui est la langue maternelle. Donc, on doit tenir compte de cette langue maternelle.

L'enseignant [québécois] doit aussi comprendre que l'enfant ne rencontre la langue française qu'en classe. Il n'a pas d'autre domaine pour s'exprimer et apprendre cette langue. [...] c'est rare que l'on parle cette langue chez nous, à la maison, à part quelques familles. Et la majorité de ces familles-là envoient leurs enfants dans le privé.

Un autre problème relatif à l'apprentissage du français est le fait que les enseignants eux-mêmes ne maîtrisent pas toujours cette langue, même si, de par leur formation, ils sont censés être bilingues. Nous reviendrons plus en profondeur sur ce point dans le chapitre concernant les agents (cf. infra, Ch. 6).

5.4.2 Secteur privé : enseignement en français

Doter les élèves d'une connaissance de haut niveau du français, dans une école où l'enseignement est bilingue, est la « marque de commerce » du secteur privé. L'ensemble du programme est conçu en fonction de cet objectif, offrir aux élèves la possibilité d'acquérir un niveau en français leur permettant de le lire, l'écrire et le parler aussi aisément que couramment. L'outil pour y parvenir, nous dit entre autres Karima, est un enseignement bilingue. L'école Val d'Anfa, de Casablanca, explique clairement ce qui est entendu par « enseignement bilingue » :

L'enseignement bilingue, est un système où le programme est dispensé en deux langues. Il ne consiste pas uniquement à enseigner le français en tant que langue étrangère, il permet d'enseigner les matières scientifiques également en français. Le français devient alors véritablement langue d'enseignement.

Il est intéressant de voir aussi comment la direction présente la langue française. Alors que l'État marocain la définit comme une langue étrangère, la langue nationale étant l'arabe, le directeur de cette école pose par principe que le Maroc est un pays francophone, où la maîtrise du français est un incontournable :

Compte tenu du **contexte culturel et historique du Maroc**, considéré comme un **pays francophone**, l'apprentissage de la **langue française** en tant que **langue scolaire** est un atout majeur pour s'insérer dans le Maroc de demain. [...] L'élève reçoit ainsi un enseignement performant adapté aux réalités culturelles et linguistiques nationales et internationales. Il aura également l'opportunité d'intégrer avec confiance les études supérieures au Maroc ou à l'étranger. [caractères en gras : dans le texte].

Nous n'avons aucunement l'intention d'entrer dans un débat qui nous amènerait très loin de notre sujet. Mais il est utile, pour notre propos, de souligner les perspectives différentes entre l'État et certaines directions d'écoles privées par rapport au statut de la langue française au Maroc. Des perspectives qui apportent des

clarifications complémentaires aux différences de priorités qui apparaissent entre les programmes du secteur public et ceux du secteur privé.

Ceci dit, il est justifié de se demander comment s'organisent les établissements privés pour réussir à enseigner à leurs élèves deux programmes en même temps. Tout comme il est justifié de se questionner sur les possibilités d'application du programme officiel dans les milieux ruraux plus ou moins « coupés du monde. » La réponse à ces questions fait précisément l'objet du point que nous allons maintenant aborder.

5.5 Respect des programmes

5.5.1 Dans les écoles privées

Comment l'école privée s'y prend-elle pour remplir son obligation d'enseigner ce qui est prévu au programme national et, en même temps dispenser un enseignement en français ? Le mieux est de laisser la parole à Karima et Fatima, qui travaillent dans des écoles privées, pour nous l'expliquer :

Si l'élève a suivi un cursus privé, il commence le français dès la maternelle [...] dès l'âge de quatre ans. Pratiquement toutes les écoles privées fonctionnent ainsi. (Karima)

À cinq ans, ils sont en classe d'initiation [équivalent de la maternelle cinq ans]. On commence à les initier à l'arabe, même si c'est leur langue maternelle, parce que les enfants parlent arabe, mais c'est l'arabe dialectal [...] Alors, on commence à les initier à la langue arabe classique. On prend mi-temps en français, mi-temps en arabe. En français, ils commencent à apprendre à lire et à écrire, les lettres, leur nom, leur prénom. Et la même chose en arabe classique.

En première année de primaire, ils commencent à étudier moitié en arabe, moitié en français. Ils font les mathématiques en arabe et en français, et continuent les cours d'arabe et de français : lecture, grammaire, conjugaisons, orthographe...

En deuxième année, ils font beaucoup plus d'arabe que de français parce que le gouvernement nous y oblige. Ils ont deux tiers d'arabe, un tiers de français. Dans les deux tiers d'enseignement en arabe, il y a les maths et les SVT, les sciences de la vie et de la terre. Mais nous, on les initie aussi en français [dans ces deux matières]. C'est-à-dire qu'on fait les deux : ils apprennent en arabe et, ce qu'ils ont appris, on leur explique à nouveau avec les termes en français. (Fatima)

Si on prend les trois dernières années du primaire, le programme obligatoire prévoit cinq heures de mathématiques par semaine, en arabe. On fait ces cinq heures mais à côté, nous ajoutons trois heures en français. [...] C'est-à-dire que l'élève reçoit les leçons deux fois : une fois en arabe et une fois en français ; ceci pour les mathématiques, les sciences, l'informatique aussi. Il n'y a que les cours d'histoire et géographie qui ne

sont pas enseignés en français. Toutes les autres matières le sont.
(Karima)

À un horaire déjà bien rempli, les écoles privées ajoutent donc des heures supplémentaires pour assurer l'enseignement bilingue des matières principales (français, mathématiques, sciences et technologies nouvelles). Elles tentent cependant de ne pas surcharger les élèves outre mesure. Alors, elles vont « allonger » quelque peu le nombre d'heures de cours par semaine, et empiéter sur les heures prévues pour d'autres matières ou activités qui sont utiles au développement personnel de l'enfant mais secondaires sur le plan académique :

Avec une enveloppe horaire de 29h30 par semaine, où on fait et le programme marocain, et le programme français, c'est aux dépens, bien entendu, du nombre d'heures d'éducation physique, d'arts plastiques, de musique... Nous touchons à ces matières, mais pas dans l'enveloppe horaire qu'il faut. Par exemple, dans une école publique marocaine, il y a 1 heure de musique par semaine ; nous, on fait 30 minutes. On ne fait pas de théâtre alors que dans les écoles publiques ils ont des activités théâtrales, d'expression. Nous avons à peine 1 heure de sport par semaine, alors que dans les écoles publiques, il y en a trois.

Donc, si vous voulez, nous on « grignote » sur l'enveloppe horaire des matières d'éveil, des matières parascolaires, pour pouvoir faire passer tout le programme. (Karima)

À la lumière de ce qui précède, nous comprenons que l'apprentissage de la langue française fait la force des écoles privées. Il constitue aussi, effectivement, une différence de poids entre ce secteur et le secteur public, où le français est enseigné uniquement à titre de seconde langue, comme le souligne Driss : « Pour nous, le français n'est pas une langue maternelle, c'est une langue seconde [...] c'est enseigné en tant que langue seconde. »

La différence au niveau de l'enseignement du français est probablement d'autant plus marquée que les écoles privées utilisent les manuels français en plus des

manuels marocains ou même, comme le suggèrent les propos de Karima, en délaissant ces derniers :

Ah oui ! Ça aussi c'est une autre différence entre le public et le privé. Dans l'enseignement public, il y a les manuels qui sont imposés par l'État, d'accord ? Et dans le privé, on est à peu près libres d'utiliser le matériel qu'on veut. En général, nous utilisons des manuels français, qui sont utilisés en France.

De fait, le secteur privé « calque », en quelque sorte, le système français, dont il suit le programme de plus près que celui du Maroc. Ainsi, « on suit presque le système français » dira Fatima, tandis que Karima affirme en écho : « Donc, ici, dans l'enseignement privé, l'élève suit pratiquement le même enseignement que dans une école française ».

5.5.2 Dans les écoles publiques

Si le secteur privé fait certaines « entorses » au programme officiel pour « donner un plus » aux élèves, dans le secteur public il serait plus juste de parler d'obstacles à l'application intégrale de ce programme. Driss les énumère, en précisant quel milieu, urbain ou rural, est plus particulièrement concerné.

Le premier aspect auquel il fait référence est la surcharge des programmes, problème que tous les répondants décrivent et qui s'applique en milieu urbain comme en milieu rural :

Les programmes sont trop chargés. Alors il y a des matières qui sont à l'emploi du temps mais qu'on ne donne pas. Par exemple, pour moi, j'aurais 9 matières à faire apprendre aux élèves. C'est trop !

La lourdeur du programme est particulièrement ressentie dans les classes composées de plusieurs niveaux, que l'on retrouve parfois en milieu urbain et semi

urbain, et toujours en milieu rural.

Un deuxième aspect problématique, commun aux zones urbaines et rurales, est le fait que, parfois, les enseignants n'ont pas les connaissances requises ou suffisantes dans certaines matières inscrites au programme.

Par exemple, j'ai à enseigner la langue berbère mais moi, je ne connais pas la langue berbère. Je n'ai pas la formation pour enseigner la langue berbère !

Le même problème se pose pour le français, les nouvelles technologies et des matières dites « d'éveil » comme la musique. Dans le chapitre 6, nous développerons le thème de la formation des enseignants. Pour l'aspect qui nous intéresse ici, nous voyons que l'application du programme au primaire est affectée par des lacunes au niveau des compétences des enseignants.

Un troisième obstacle à l'application du programme est l'absence des infrastructures ou de l'équipement requis. Cette situation se retrouve surtout en milieux périurbain et rural :

Maintenant, ils commencent à installer des salles multimédias, dans les villages où ils le peuvent, où il y a un réseau électrique. Ils commencent à implanter un programme, en génie je crois. Mais il n'y que des chaises et des tables ; mais comme infrastructures [équipement], rien ; il n'y a rien.

Enfin, en milieu rural s'ajoute le dénuement complet en ce qui concerne les instruments de travail nécessaires à l'enseignement de certaines matières :

Par exemple, dans des matières comme « éveil scientifique », « découverte scientifique », pour la plupart des leçons, on n'a pas le matériel pour travailler, les instruments. En milieu urbain, ça existe. Mais rural, ça... !

En définitive, nous voyons que l'application intégrale des programmes ne va pas de soi. En milieu public, c'est à cause de déficits et, en milieu privé, à cause de surplus. Cependant, les trous créés dans le programme n'ont pas du tout le même poids sur le bagage de connaissances dont l'élève est pourvu à la fin de l'année scolaire. Dans le secteur privé, les impacts au niveau académique sont en réalité inexistantes. Ce n'est pas du tout le cas du secteur public. Les carences observées portent en effet sur des matières fondamentales comme le français et les sciences. C'est donc avec un handicap sévère pour la réussite scolaire de l'élève.

5.6 Bilans relatifs aux programmes du cycle primaire

La surcharge des programmes d'enseignement primaire et l'existence de failles majeures au niveau de ces programmes, en particulier concernant la langue française, sont les problèmes majeurs que les répondants identifient lorsqu'ils expriment leur perception face au contenu de l'enseignement de niveau primaire, au Maroc. Autant ils vont dire : « la qualité du français, c'est la grande différence entre le secteur public et le secteur privé », autant ils enchaînent sur la densité des programmes : « Chez nous, les programmes sont très chargés, trop chargés. Le programme marocain doit être allégé ».

Dans son Rapport annuel 2008, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) corrobore les affirmations des répondants. Il dresse aussi, à grands traits, la liste des conséquences majeures de la surcharge des programmes au primaire.

Par ailleurs, les programmes, encore très chargés, laissent peu de temps aux exercices et travaux pratiques. Ils ne favorisent pas l'introduction ou l'adoption de méthodes d'apprentissage participatives. Dénoncée depuis des années, la surcharge des programmes aboutit ainsi à un réel décalage entre ce qui est assimilé par les élèves et ce que le système requiert d'eux []. (Maroc 2008, p.40)

Le CSE conclut en soulignant la nécessité de procéder à des allègements de programme pour que les efforts se concentrent sur le développement des aptitudes des élèves plutôt que sur l'accumulation de connaissances. (Ibid. p.40)

Pour terminer sur ce thème, nous citerons des extraits d'un article écrit par la chroniqueuse Latifa Abousaid et paru dans le journal *Femmes du Maroc* le 1^{er} juin dernier sous le titre : « Ces programmes scolaires qu'on ne boucle jamais... ». Nous avons retenu cet article, rédigé à partir du contenu d'entrevues, parce qu'il complète de façon intéressante l'information recueillie sur la surcharge des programmes. En effet, il aborde la question sous l'angle d'une conséquence immédiate de cette situation : l'impossibilité, pour les enseignants, de « boucler » le programme prévu.

Parmi les raisons qui font de l'achèvement des programmes une « mission impossible », les enseignants évoquent la composition des classes, où se retrouvent « trop d'élèves [...] de niveaux très différents. » La journaliste souligne que ce constat « revient dans la bouche d'enseignants affectés à des missions étrangères, aux groupes scolaires privés marocains et aux institutions publiques, sans discrimination. ». Par ailleurs, une enseignante lui dit qu'à son avis,

Ce n'est pas tant le nombre d'élèves par classe que l'impossibilité de travailler en groupe restreint qui pose le plus de problèmes. Si l'on veut aider les enfants en difficulté, on est obligés de ralentir le rythme. Ce qui a pour conséquence immédiate et évidente : du retard sur les programmes officiels.

Enfin, dans une perspective globale, et toujours en relation avec l'enseignement du français, notre répondante Fatima attire l'attention sur le manque d'arrimage entre les cycles d'étude dans le secteur public, avec pour conséquence, à long terme, un fossé difficile à franchir pour ceux qui souhaitent entreprendre des études supérieures :

L'arabisation des matières scientifiques, c'est le plus gros problème qui se pose au Maroc. Parce qu'ils [les jeunes] arrivent en terminale avec un bac. marocain, ils n'ont fait les maths, les sciences, la physique – chimie qu'en arabe... et à l'université, c'est tout en français. Donc ça, c'est le plus gros problème. [...] Il n'y a que dans le privé qu'on enseigne les maths en français. (Fatima)

Tout ceci nous porte à mettre un bémol sur l'affirmation de départ des participants au groupe d'entretien qui nous ont tous assuré :

Nous avons un bon programme. [...] Les élèves arrivent à suivre les programmes facilement [parce que] ils sont au niveau des élèves, ils sont adaptés. Les enfants suivent comme il faut mais ça dépend aussi de l'efficacité de l'enseignement [...] des stratégies de l'enseignant.

5.7 Synthèse

À la lumière des informations recueillies, il s'avère que l'école primaire marocaine présente des variations importantes, tant au plan des programmes que de la qualité de l'enseignement. Ceci pour des raisons de priorités différentes dans le secteur privé et le secteur public : le premier met l'emphase sur l'enseignement du français ; le deuxième sur l'enseignement de l'arabe classique, marqueur de l'identité nationale, et sur la prise en compte des particularités régionales avec, pour fil conducteur, les intérêts des enfants et les réalités dans lesquelles ils vivent.

L'organisation de l'enseignement se structure donc autour d'un programme-cadre national que toutes les écoles marocaines doivent suivre, qu'elles soient privées ou publiques, mais qui peut être aménagé selon les besoins ou particularités du milieu. Ainsi, il existe, dans le secteur public, plusieurs programmes adaptés au contexte culturel, géographique et socio-économique du milieu d'enseignement. À ces programmes s'ajoutent ceux des écoles privées, mixage du programme national et

du programme français pour la plupart⁵, dont la « colonne vertébrale » est l'enseignement du français. Et à côté encore, dans la sphère des écoles étrangères sur lesquelles l'État marocain n'a aucun droit de regard, on retrouve les programmes spécifiques à chacune.

Alors que le français est enseigné en tant que langue seconde dans le secteur public, il devient langue d'enseignement dans le secteur privé. C'est la principale ligne de démarcation entre le secteur public et le secteur privé. Dans le secteur public, le français est enseigné en tant que langue seconde. Dans le privé, le français est langue d'enseignement au même titre que l'arabe classique. Les élèves de ce secteur reçoivent donc un enseignement bilingue où la plupart des matières sont vues deux fois, en arabe puis en français.

L'enseignement bilingue que dispensent les écoles privées doit pouvoir se faire à l'intérieur d'un horaire hebdomadaire qui n'excède pas les normes officielles. Or, l'horaire prévu par le programme cadre national est déjà surchargé, de l'avis de tous les participants à la recherche et de tous les observateurs, incluant les organes du ministère de l'Éducation. Par conséquent, le seul moyen, pour les écoles privées, d'atteindre leurs objectifs, est de prendre du temps sur les matières secondaires dites « d'éveil » : sport, musique et autres activités d'épanouissement de l'enfant. Dans le secteur public, le programme de base n'est pas respecté lorsque les enseignants n'ont pas les compétences adéquates ou parce que les infrastructures et le matériel ne sont pas disponibles. Quelques répondants, à l'instar des instances ministérielles chargées des bilans et des évaluations annuels du système d'éducation et de formation, font aussi allusion au manque de professionnalisme de certains enseignants, surtout en milieu rural où l'on enregistre un fort taux d'absentéisme.

⁵ Quelques écoles ont adopté des programmes en français d'autres pays qui présentent plus de similarités avec le Maroc que la France, par exemple le Liban.

Pour l'enseignant québécois qui reçoit un élève arrivant du Maroc, il importe de savoir, en tout premier lieu, quel est son niveau de connaissance du français. Le premier indice est le type d'école que l'enfant a fréquentée, privée ou publique. S'il a été scolarisé dans le secteur privé, il devrait être doté de connaissances du français au moins de même niveau que les élèves québécois et être en mesure de suivre tous les cours sans problème. S'il a fréquenté le secteur public, il faudra s'attendre à ce qu'il n'ait que des connaissances de base du français ou même aucune, s'il était en 1^{ère} ou 2^{ème} année du primaire, à moins d'avoir été initié à cette langue par ses parents ou d'avoir suivi des cours privés. De plus, il peut éprouver des difficultés à s'exprimer oralement, vu qu'il aura reçu un enseignement centré essentiellement sur l'écrit.

Pour les autres matières, l'élève du secteur privé les aura étudiées en français mais celui du secteur public, uniquement en arabe, ce qui représente un sérieux handicap pour l'intégration au cursus québécois.

Par ailleurs, même si l'enfant vient du secteur privé où son apprentissage s'est déroulé en français, il est important d'être attentif au fait que les notions grammaticales utilisées, ou les notions de syntaxe, peuvent être différentes de celles en cours au Québec. Autrement dit, il est possible qu'il ne comprenne pas ce qui lui est demandé bien que sachant le faire, parce que les choses ne sont pas nommées de la même façon.

Dans tous les cas, il apparaît que l'enseignant qui accueille un enfant provenant du Maroc doit vérifier, pour connaître les capacités et les difficultés de celui-ci, ce qu'il a précisément appris et dans quelles conditions s'est passé cet apprentissage. En effet, le dernier niveau de scolarité où il était inscrit et le descriptif du programme de ce niveau sont des indices insuffisants pour identifier ce dont l'élève a besoin pour être en mesure de suivre au régulier. Comme nous avons pu le constater au long de ce chapitre et ainsi que l'indique le modèle de Legendre, ces informations sur

« l'objet », bien qu'indispensables, ont peu d'utilité si elles ne sont pas combinées avec celles sur le « milieu » et les « agents ». Dans le chapitre précédent, nous avons vu les écarts importants qui existent entre les milieux privé, public, semi urbain et rural, ainsi que les effets de ces milieux sur le contenu et la qualité de l'enseignement. Le chapitre suivant (chapitre 6).présente les résultats de l'analyse des données relatives aux agents ; il met aussi en lumière la nature de leur impact sur ces mêmes dimensions ainsi que sur le sujet (chapitre 7).

CHAPITRE 6

LES AGENTS

Dans un souci de clarté, nous tenons à préciser encore une fois que le terme « agents » fait référence ici à tous les acteurs directs de l'enseignement au primaire, soit : les enseignants, les inspecteurs et les directeurs d'établissements scolaires. Toutefois, nous traiterons surtout de la réalité des enseignants puisqu'ils sont en contact permanent avec l'élève dans sa vie scolaire.

Nous commencerons par décrire la formation initiale que reçoivent les aspirants enseignants, pour discuter ensuite de la formation en enseignement du français en particulier et de la formation continue. Les méthodes d'enseignement seront au menu, tout comme la question de la supervision pédagogique et des conditions de travail. Les relations parents/enseignants et élèves/enseignant suivront et nous traiterons de la discipline ainsi que du délicat sujet des châtiments corporels. Nous terminerons avec la gestion des difficultés d'apprentissage par le personnel scolaire, suivie d'un résumé synthèse axé sur l'effet que peuvent avoir, chez l'élève marocain, ces caractéristiques générales relatives aux enseignants.

6.1 Enseigner au Maroc : « un métier de plus en plus complexe et exigeant »

L'enseignant est l'élément central et le moteur de tout système éducatif. Il est l'interlocuteur direct de l'apprenant et le héraut de toute initiative visant à améliorer la qualité de l'éducation. Sa motivation, sa formation et son adhésion au changement sont des conditions fondamentales pour la réhabilitation de notre système éducatif.
(Maroc 2008, vol. 1, p. 32)

6.1.1 Formation des enseignants au primaire

Débutons avec la formation que les enseignants reçoivent au Maroc. Dans le rapport 2008 du CSE intitulé *État et perspectives du système d'éducation et de formation, volume 4: métier de l'enseignant*, nous constatons que « La formation des enseignants du primaire est assurée par les CFI [centres de formation des instituteurs] et dure un an pour les titulaires d'un DEUG [diplôme d'études universitaires générales]. » (Maroc 2008. Cf. supra : Fig. 4, Système d'éducation marocain, p 37). Notons qu'au cycle primaire, toujours selon le même document, 53% des enseignants qui avaient le niveau BAC (équivalent du DEC québécois) au moment de leur embauche ont poursuivi leurs études afin d'en arriver à un niveau BAC +2 (2 années de spécialisation).

À ce propos, notre répondante Karima affirme que

Oui, la formation universitaire est obligatoire! Mais au Maroc, après l'université, normalement les gens qui désirent faire carrière dans l'enseignement doivent passer par une école de formation. Nous avons les écoles de formation d'instituteurs et l'école pour les professeurs de collège ou d'université. La formation dure normalement entre 1 à 2 ans. Et les gens qui sortent de ces écoles, logiquement sont censés être engagés par l'État, pour les écoles publiques.

Afin d'accéder à un centre de formation, le futur enseignant doit passer un examen en plus de démontrer qu'il possède son diplôme du BAC. Une fois admis, il pourra bénéficier d'« ...une formation renforcée sur les aspects pédagogiques »

(Maroc 2008, vol. 4). Plusieurs répondants ont précisé qu'à l'intérieur de cette formation, se trouvent des cours sur la psychologie de l'enfant, la psychopédagogie, la didactique, la pédagogie différenciée et la pédagogie de soutien pour les enfants en difficultés d'apprentissage. D'ailleurs, un directeur insistait, lors de l'entretien de groupe, pour dire que l'enseignant a reçu la formation psychologique nécessaire afin de faire son travail.

D'autre part, deux intervenantes, l'inspectrice et la professeure d'université, constatent des lacunes au niveau de la formation pratique. Bien que le futur enseignant ayant terminé sa formation au CFI (Centre de Formation des Instituteurs) débutera son métier en tant qu'enseignant stagiaire encadré par un inspecteur, il semble, selon elles, que le peu de formation pratique constitue une carence dans la formation de base. Elles déplorent le fait que les stages ne sont pas mis en place de façon organisée et ne sont pas encadrés formellement. Précisons que c'est seulement après une année d'expérience en salle de classe que l'enseignant stagiaire pourra se présenter à un contrôle d'aptitude pédagogique (CAP) fin de devenir titulaire. Il est possible de se représenter à ce concours à quatre reprises en cas d'échec.

Il est à noter que les écoles privées que nous avons visitées donnent une formation supplémentaire à leurs enseignants afin qu'ils répondent à leurs exigences.

Oui, parce que souvent, nous recrutons des personnes qui ne sont pas passées par des écoles de formation. Ce sont les écoles elles-mêmes qui se chargent, par des séminaires, de la formation continue, de combler les lacunes que peuvent avoir certains, par exemple au niveau pédagogique (Karima)

6.1.2 Enseignement du français, langue étrangère

La formation en enseignement du français langue étrangère que reçoivent les instituteurs marocains est, selon les répondants, souvent insuffisante. Par contre,

chacun attribue les lacunes à des raisons différentes. Nous pouvons même ajouter que cette question a provoqué de fortes réactions lors de l'entretien de groupe. Pour un directeur, M. Ali, le problème relèverait autant de l'environnement linguistique de l'enseignant que de ses efforts pour maintenir un bon niveau de français. Ainsi, à son avis, bien que depuis quelques années les futurs enseignants reçoivent une formation bilingue de qualité, s'ils n'utilisent pas le français en dehors de l'école, ils ne seront pas en mesure de bien l'enseigner. De son côté, Driss mentionne que les compétences des enseignants en français sont insuffisantes, voir nulles, en ciblant la responsabilité des inspecteurs et, plus globalement, celle de l'État. D'après lui, en effet, même si l'enseignant est supposé être bilingue, en pratique, ce n'est pas toujours le cas. Le problème, ajoute-t-il, se pose aussi pour l'enseignement du *tamazight* (langue berbère) qui doit être enseigné dans certaines régions du Maroc. Deux directeurs de l'entretien de groupe, renvoient plutôt le problème de la qualité de l'enseignement du français langue étrangère dans les mains des enseignants. L'un mentionne que « Pour enseigner le français, il faut que l'enfant aime cette langue. L'enseignant doit l'amener à l'aimer, qu'il cherche lui-même à lire, à trouver... ». Dans ce même sens, l'autre croit que « C'est une question de bagage de l'enseignant. S'il a un bon bagage, il peut bien enseigner. Il doit être à l'affût des nouveautés ».

À notre avis, les uns comme les autres ont raison. Nous croyons, en effet, que l'environnement linguistique, les connaissances de l'enseignant, ses efforts personnels pour tenir ses compétences à jour, la qualité et la pertinence de la formation qu'il a reçue et enfin, ses habiletés pédagogiques à susciter l'intérêt des élèves envers la matière enseignée, sont autant de facteurs dont la combinaison détermine la qualité de son enseignement.

6.1.3 Formation continue

En ce qui concerne la formation continue, alors que la professeure d'université affirme qu'elle n'existe pratiquement pas, un directeur d'établissement soutient qu'elle est obligatoire et l'inspectrice, qui va dans le même sens que lui, précise qu'elle s'adresse aux enseignants, aux directeurs et aux inspecteurs, et qu'elle est assurée par l'Académie. Cependant, elle ajoute que bien qu'obligatoires, ces programmes de formation ne sont pas au point, ce qui entraîne des problèmes d'application des nouvelles approches. Le Conseil Supérieur de l'Enseignement (Maroc 2008) nuance aussi en affirmant que

Au Maroc, les sessions de formation continue en faveur des enseignants du primaire et du secondaire se tiennent deux fois par an. À titre d'exemple, 170 538 enseignants ont bénéficié de ces actions pendant l'année scolaire 2006-2007. Cependant, au cours de l'exercice de leur métier, les enseignants ne bénéficient pas d'une formation continue planifiée, visant leur recyclage et leur mise au diapason des développements récents de leur métier (approches pédagogiques, nouvelles technologies d'information, qualité, etc.).

Le Conseil précise aussi que la formation continue s'adresse prioritairement aux enseignants ou postulants qui n'ont pas reçu la formation réglementaire :

[La formation continue...] concerne surtout les personnes qui vont intégrer l'enseignement sans formation initiale préalable : les suppléants, les nouvelles recrues directes, tels les diplômés de l'enseignement supérieur qui ont intégré récemment l'éducation nationale, les enseignants de l'enseignement privé, les animateurs de l'éducation non formelle, les enseignants des nouvelles disciplines ou les catégories bénéficiant du changement de grade.

6.1.4 Méthodes d'enseignement

Depuis la réforme, plusieurs manuels adaptés aux réalités régionales ont été édités. Au public, l'enseignant a le loisir de choisir parmi ces manuels ceux qui conviennent le mieux à ses élèves et à ses stratégies d'enseignement. Ces stratégies

sont très importantes puisque, selon un directeur interrogé lors de l'entretien de groupe, elles aident l'élève à suivre les programmes sans problème.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, Karima et Fatima, qui travaillent dans le privé, s'entendent pour dire que dans ce secteur, l'enseignement magistral ne fait plus partie des us et coutumes des enseignants. Maintenant, on tente d'impliquer l'élève dans ses apprentissages.

Les méthodes dites interactives, interrogatoires, sont utilisées dans l'une des écoles privées visitées. Une autre parle d'enseignement par compétences et de résolution de problèmes qui encourage parfois le travail d'équipe. « On commence par des exercices d'apprentissage par la découverte » (Fatima)

Dans le système d'éducation public, plusieurs interventions faites lors de l'entretien de groupe tendent à affirmer que ce secteur a lui aussi adopté une pédagogie nouvelle, en mentionnant la pédagogie de l'autonomie. À cet effet, une répondante de l'entretien de groupe précise que « l'enseignante lui [à l'élève] montre le chemin, mais elle ne le mène pas à la vérité. » L'enseignant doit encourager la recherche personnelle en utilisant des procédés efficaces qui permettent à l'élève de trouver la réponse. Un directeur nuance en soutenant que de la matière dépend la méthode et qu'il appartient à l'enseignant de décider de l'approche à utiliser.

Rachida nous parle aussi des approches par compétences. Ces approches, explique-t-elle, consistent à réaliser une tâche, rassembler la théorie et la pratique, mobiliser les savoirs, les rendre utiles pour l'apprenant. D'ailleurs, cette répondante soutient même que, dans cette optique, un savoir ne doit être donné que s'il est utile à l'apprenant. Par contre, celle-ci note plusieurs problèmes d'application des nouvelles approches.

Certains de ses collègues font écho à ses réserves. Ainsi, Driss déplore pour sa part qu'au public, tant en milieu urbain que rural, on a encore peu recours à l'oral et qu'en réalité, les cours sont surtout magistraux, non participatifs. « L'élève n'a pas le droit de parler, sauf si l'enseignant lui pose une question ».

De son côté, la professeure d'université interviewée (Laïla) mentionne que la pédagogie promue est bel et bien basée sur des approches nouvelles, mais que sur le terrain ce qui est appliqué est plutôt traditionnel, et ceci dans tous les milieux.

Mais d'une manière générale, ce qu'on constate [...], c'est que la pédagogie utilisée par les enseignants dans le primaire c'est une pédagogie traditionnelle, c'est-à-dire transmission d'un savoir, c'est l'enseignant qui sait, l'élève donc doit être simplement réceptif. On ne trouve pas ces nouvelles approches pédagogiques de l'enseignement centré sur l'élève, l'écoute de l'élève, le développement de ses capacités d'expression, de communication, lui donner l'opportunité de formuler son avis, de développer son autonomie, dans la construction de son savoir... On est loin de cette relation.

À son avis, ce problème est lié, entre autres, à l'âge moyen des enseignants (45 ans), donc au manque de jeunes enseignants nouvellement formés, ainsi qu'au manque de formation continue. À ce propos, le CSE précise ce qui suit :

La population actuelle des 146 987 enseignants du primaire est composée d'une grande majorité ayant effectué sa formation initiale dans l'un des 34 centres de formation, et d'une petite minorité ayant accédé au métier sans avoir bénéficié de formation initiale. Il est ainsi intéressant de caractériser le niveau d'instruction de cette majorité d'enseignants au moment de l'accès au métier. Actuellement, certains enseignants du primaire ayant accédé au métier vers la fin des années soixante, sont toujours en activité [...]. (Maroc 2008, vol. 4, p. 25).

Le tableau 3 (page suivante) précise l'âge des enseignants au primaire, de 2001 à 2006.

Tableau 3. Evolution du personnel enseignant au primaire par tranche d'âge

Tranche d'âge	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total	128 288	132 781	135 199	135 663	134 633	131 625	129 123 ⁶
Moins de 30 ans (%)	27,9	30	29,4	28,3	26,5	28,4	N\D
30-39 ans (%)	26,7	22,9	18,6	18,3	19,1	18,8	N\D
40-49 ans (%)	36,9	38,6	41	41	40	39,8	N\D
50 ans et + (%)	8,5	8,5	11	12,4	14,4	13	N\D

Source : Maroc 2008, Vol.4, p. 28

Les données figurant sur ce tableau montrent qu'effectivement, la majorité des enseignants au primaire (52,8%) sont âgés de 40 ans et plus. Ils n'ont donc pas reçu une formation les préparant à travailler selon de nouvelles normes. Mais rien ne garantit que les plus jeunes soient mieux préparés à relever le défi d'un enseignement modernisé, d'une qualité comparable à celle des pays occidentaux, tel que le vise la Réforme. Le problème, selon le Conseil supérieur de l'Enseignement, ne relève pas tant des enseignants que de la pertinence de la formation qu'ils reçoivent, la première faille de celle-ci étant sa courte durée :

Pour un métier de plus en plus complexe et exigeant, la durée de la formation semble courte et insuffisante au regard de toutes les compétences que doivent acquérir les futurs enseignants. (Maroc 2008, vol. 1, p 32).

⁶ On notera un léger écart entre les chiffres amenés ici et ceux cités au paragraphe précédent. Cet écart semble dû à l'utilisation de différentes sources de données statistiques par le CSE.

La deuxième remarque du Conseil porte sur le contenu de la formation initiale qui, d'une part, n'outille pas le futur enseignant pour faire face à des conditions de travail difficiles et, d'autre part, n'approfondit pas suffisamment les nouvelles méthodes pédagogiques qu'il est censé appliquer :

En outre [...], la formation initiale au métier d'enseignant reste d'abord axée sur la maîtrise des matières à enseigner. Elle n'intègre pas assez la pratique et la confrontation à des situations difficiles, telles que les classes surchargées ou à niveaux multiples.

Elle n'insiste pas non plus suffisamment sur la maîtrise des méthodes pédagogiques telles que l'approche par compétences ou la pédagogie différenciée. (Ibid. p. 33)

La formation continue, vers laquelle on se tourne naturellement pour pallier les déficiences de la formation initiale, souffre elle-même de carences. Le bilan du CSE est donc celui d'un « déficit de formation » des enseignants dont les conséquences sont majeures :

Ce déficit [...] fait que la pratique de l'enseignement en classe s'est peu adaptée aux changements d'orientations pédagogiques décidés par les autorités éducatives [...]. Ceci constitue un frein à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et conduit à un réel décalage entre les nouvelles orientations et les pratiques pédagogiques en classe. Il en résulte un décalage entre le niveau attendu des élèves et leur niveau réel. (Ibid. p 34)

6.2 Supervision pédagogique : le rôle de l'inspecteur

Comme au Québec, la supervision pédagogique fait partie de la réalité des enseignants du Maroc au primaire. Cependant, ce suivi est effectué à différents degrés, selon ce que nous avons appris de nos entretiens. Ainsi, dans le système privé, « [...] les enseignants sont suivis, contrôlés, à tous les points de vue. Leurs absences, leur assiduité, leur méthode pédagogique, leur manière d'évaluer, leur manière de se comporter... Ils sont contrôlés de très près. » (Karima)

Cependant, cette même répondante affirme qu'au public, les enseignants sont rarement contrôlés, l'inspecteur ne passant qu'aux deux années environ. De plus, qu'ils soient productifs ou non, ils reçoivent tout de même leurs salaires.

L'inspecteur a, bien entendu, une fonction de contrôle de la qualité du travail des enseignants, de leur attitude envers les élèves et de leur comportement professionnel (assiduité, respect des programmes, des méthodes et outils préconisés). Mais ce n'est qu'une partie de son rôle. La définition de son mandat, rappelle le Conseil de l'enseignement supérieur, stipule qu'il a aussi « une mission d'orientation, d'encadrement et de soutien auprès des enseignants », qu'il « n'assure pas toujours » (Maroc 2008, vol. 4, p. 32).

En d'autres termes, l'inspecteur devrait être un partenaire de l'enseignant, en contact permanent avec ce dernier et qui l'aide à « parfaire son travail ». (Ibid. p. 33). Toutefois, souligne le CSE, les conditions de travail des inspecteurs ne les incitent pas à remplir leur mission. Parmi ces conditions « dissuasives », les principales seraient « la faiblesse des moyens dont ils disposent » et « l'absence de contact permanent et de coordination avec l'autorité centrale. » (Ibid. p. 34)

Un troisième agent est censé participer activement à la mise en œuvre des dispositions de la Réforme et à l'amélioration constante de la qualité de l'enseignement. Cet agent est le directeur de l'école fréquentée par l'élève.

6.3 Rôle du directeur

La Charte nationale de l'éducation et de la formation définit les rôles et responsabilités qui incombent aux directeurs d'établissements. Au nombre de ces responsabilités figurent celles d'ordre administratif telles que la gestion des ressources humaines et matérielles (incluant l'entretien de l'établissement) ou

l'évaluation du personnel (enseignant et non enseignant). S'y ajoutent des responsabilités d'encadrement et de support aux élèves et aux enseignants, dans une attitude d'attention et de compréhension par rapport à leurs problèmes et en les aidant à trouver des solutions. Enfin, les directeurs ont aussi le mandat de développer le dialogue et la concertation « avec les enseignants, les parents et les partenaires de l'établissement », dans la perspective d'encourager la participation de toute la collectivité à l'effort de développement d'un système d'éducation de qualité. (Maroc 1999, p. 8)

Tout comme les enseignants et les inspecteurs, les directeurs d'établissements scolaires ne sont pas à l'abri d'obstacles qui nuisent à la réalisation de leur mandat. Les principaux sont les budgets restreints dont ils disposent et la difficulté de mobiliser tant les parents d'élèves que la collectivité en général, autour du projet de « la nouvelle école marocaine ». Nous reviendrons plus amplement sur cette question dans la section portant sur les relations avec les parents. Pour le moment, nous pouvons noter que selon nos données d'entrevue, le directeur serait la personne qui est en lien avec les parents des élèves, notamment lorsque se posent des problèmes majeurs de discipline ou d'absentéisme. À ce sujet, les répondants laissent entendre que les parents ne sont pas systématiquement mis au courant des manquements de leurs enfants. En fait, la direction de l'école va les contacter seulement quand les problèmes s'avèrent sérieux.

6.4 Conditions de travail des enseignants au primaire

Côté salaire, il semble que les enseignants des écoles privées soient mieux rémunérés que leurs collègues du public. Ils travaillent donc dans de meilleures conditions au niveau du salaire, mais aussi en ce qui concerne les locaux, l'ameublement, etc.

Les classes surchargées, hétérogènes et à multi niveaux font aussi partie de la réalité professionnelle de plusieurs enseignants des établissements publics. L'inspectrice rencontrée a mentionné à quel point il est difficile pour les enseignants et pour les élèves d'évoluer dans une classe de 35 à 60 enfants.

Driss a lui aussi parlé de la lourde charge de travail et de sa complexité. Les classes multi niveaux font en sorte que peu de temps est accordé par groupe, par matière. Enseigner dans des régions éloignées nécessite beaucoup de créativité, parfois il est même impossible de transmettre des connaissances de façon exacte. À cet effet, ce répondant nous a raconté cette anecdote qui en dit long:

Une fois, dans ma première affectation, ma première classe, je devais leur enseigner ce qu'était un bateau. J'avais une photo d'un bateau. Ce sont des Berbères, je dois leur apprendre l'Arabe. En voyant la photo, ils disent : « c'est quoi? » « C'est un bateau. » « C'est quoi un bateau? » « C'est un moyen de transport qui va dans la mer. » « C'est quoi la mer? » Même la mer, ils ne la connaissent pas. Je leur ai dit de demander à leurs parents. Le lendemain, ils ont dit : « ah, c'est salé; l'eau de la mer est salée. » Mais ils n'ont jamais vu la mer, même pas à la télévision puisque la plupart n'ont pas la télévision.

Il ressort des entrevues que les conditions de travail des enseignants ont un impact certain sur la qualité de leur enseignement. Karima, directrice d'une école privée, établit clairement le rapport entre ces deux dimensions :

[...] il y a une meilleure qualité d'enseignement dans le privé que dans le public. Et pourtant, je pourrais dire que les éléments de base, les ressources humaines, sont les mêmes! Nous n'avons pas des enseignants qu'on forme à l'étranger ou qu'on fait venir d'une autre planète, non! Ce sont les mêmes personnes, qui ont suivi la même université et qui ont suivi, peut-être, le même cursus de formation pédagogique. Mais... je ne sais pas... Est-ce qu'ils travaillent mieux? Mais il y a aussi le problème de rémunération : dans le privé, un enseignant touche 2 fois plus que dans le public!

Les conditions dans lesquelles l'enseignant doit travailler, en milieu rural, ont un effet direct non seulement sur le contenu et la qualité de l'enseignement mais aussi sur la relation entre l'enseignant et les élèves. Driss illustre cette dynamique de la façon suivante :

Ça veut dire, pour quelqu'un qui est habitué à la ville, qui va aller travailler dans ces régions là, quelques-uns vont regarder ces enfants comme la cause de ses... [rire] de leurs problèmes, du fait de travailler dans ces régions-là.

D'ailleurs, pour beaucoup d'enseignants, le milieu rural est un passage en attendant de trouver un emploi en milieu urbain. De fait, ce sont souvent de nouveaux diplômés qui sont affectés en milieu rural.

Toutefois, nous explique Driss, certains enseignants choisissent de rester dans ce milieu, soit pour la liberté professionnelle dont ils bénéficient (peu de supervision), soit parce qu'ils s'attachent aux enfants des régions concernées et tiennent à participer aux efforts pour les scolariser :

[...] ils peuvent y rester longtemps! Peut-être même y prendre leur retraite, en milieu rural! Il y en a qui n'aiment pas travailler en ville. Pour eux, la ville, c'est plus... comment dire... plus de contraintes sur le plan professionnel. Ils doivent travailler, ils doivent avoir un rendement...

[...] ça dépend des enseignants... Pour moi, on était comme des amis [les élèves et lui]. Je les aimais...

6.5 Relations avec les parents

Dans leurs relations avec les parents, il semble que c'est au privé que les enseignants peuvent bénéficier d'un plus grand soutien de leur part. Cependant, nous avons cru comprendre à travers nos entretiens, comme nous l'avons noté précédemment, que les directions de ces établissements sont le principal interlocuteur

à interagir avec les parents en cas de problèmes de comportement ou d'apprentissage. La directrice et la conseillère pédagogique du privé ont souligné toutes deux que le fait de payer chèrement l'école de ses enfants, fait en sorte que les parents démontrent un intérêt supplémentaire à effectuer un suivi plus serré des apprentissages.

La professeure d'université a mentionné l'existence -en théorie- des associations de parents dans les établissements publics, qui sont censées mobiliser les parents. Cependant, il semble qu'en pratique, ces associations fonctionnent très peu, faute d'implication des parents des milieux périurbains et ruraux.

Ça c'est un gros problème au Maroc : l'implication des parents dans la vie scolaire de l'enfant. Depuis pratiquement une dizaine d'années, on essaie... Bon, officiellement, les parents ont leurs propres organisations, c'est à dire les associations de parents d'élèves qui... cette association est censée, justement, jouer le rôle du lien entre les parents et l'école.

En définitive, les associations de parents servent surtout à chercher des fonds et d'autres formes d'aide pour suppléer aux budgets insuffisants et tenter d'assurer l'entretien de l'école ainsi que les besoins en matériel scolaire.

6.6 Relations avec l'élève

Au cœur même du travail d'enseignant se situe sa relation avec ses élèves. Deux répondants de l'entretien de groupe (un directeur, M. Ali, et une enseignante, Fatiha) soulignent l'importance de bien connaître leurs élèves afin de découvrir leurs besoins et y adapter leur enseignement. Le directeur précise sa pensée en ces termes :

Il faut toujours commencer par connaître vos élèves, sinon, vous n'allez pas les intéresser. Si vous comprenez vos élèves, vous comprenez leurs besoins, vous saurez les intéresser et eux aussi pourront s'intéresser à leur apprentissage. Voilà comment on base notre enseignement sur la relation élève-instituteur.

Selon M. Ali, ce rapprochement souhaité entre l'enseignant et l'élève doit être initié par l'enseignant lui-même :

C'est l'enseignant qui doit se rapprocher de l'élève, qui doit amorcer le dialogue, qui doit savoir [quels sont] les besoins de ces enfants. Il faut s'approcher d'eux, il faut dialoguer avec eux, pour qu'il y ait une discipline ouverte sur ces élèves, et comme ça, il y aura un processus éducatif fructueux qui ira dans le bon sens.

Cette connaissance de l'élève, note Afaf, l'autre enseignante de ce groupe, inclut la connaissance de son milieu culturel, social et familial. Elle insiste aussi sur l'importance que l'enfant développe une bonne confiance en lui-même : « ainsi, il peut travailler, s'exprimer, s'approcher de son enseignant ».

Nous lui avons demandé si, dans le contexte d'une classe au primaire composée de 40 ou 45 élèves, il était possible d'avoir ce contact rapproché avec l'élève, de bien le connaître. Ce à quoi elle a répondu par l'affirmative. Pourtant, Rachida, inspectrice en milieu urbain, mentionne que les classes surchargées s'avèrent être un élément qui coupe la communication enseignant-élève : « L'enfant a moins de chances de communiquer avec le maître. Mais l'enfant est au centre de l'opération d'apprentissage. On doit l'écouter et le comprendre ».

Fatiha croit que l'enseignant qui travaille dans ces classes « souffre » parce qu'il doit fournir un effort supplémentaire, mais que s'il est ingénieux, « il pourra arriver à l'objectif de l'éducation ». Monsieur Ali prétend aussi que « l'effectif, c'est vraiment un obstacle au développement de la science pédagogique ». Néanmoins, il croit lui aussi que le bon sens de l'enseignant et son ingéniosité sont des facteurs grâce auxquels il peut parvenir à surmonter cet obstacle. Monsieur Cherkaoui est tout à fait d'accord avec ces propos. Pour lui, ceci relève, plus précisément, de la compétence de l'enseignant. Ainsi, affirme-t-il, « S'il est compétent, le maître doit

réussir à assumer la tâche. S'il est incompétent, alors là c'est l'inadaptation, c'est l'indiscipline qui s'établit. »

Par ailleurs, Laïla, professeure à l'université, ajoute que le lien élève/maître diffère d'un établissement à l'autre et d'une région à une autre. Ainsi, elle croit que dans le monde urbain, on retrouve des relations « normales » alors que dans les écoles rurales, on peut trouver certaines « anomalies ». La principale serait le taux élevé d'absentéisme des enseignants, qui mine la relation avec l'élève puisqu'ils ne peuvent pas connaître réellement ce dernier, ni son potentiel. Les conséquences, affirme Laïla, sont que « [...] ça se ressent au niveau de la pédagogie utilisée avec l'élève, ça se ressent sur les résultats des élèves et ça se ressent effectivement sur les relations entre les élèves et l'enseignant ».

Pour Ali, le directeur, « le premier principe de l'éducation consiste à respecter la personnalité de l'élève » afin qu'il puisse s'épanouir.

En entendant ces propos, nous ne pouvons que louer la perspective de nos répondants quant au rapport souhaitable avec l'élève. Cependant, nous ne pouvons nous empêcher de penser que la charge mise sur les épaules des enseignants est peut-être excessive. À notre avis, en effet, l'enseignant a beau être créatif, inventif, passionné, etc., réussir à établir une relation de proximité avec chaque élève dans une classe de 40 à 50 enfants, c'est tout un défi!

6.7 Discipline

Dans la première école privée visitée, la directrice, bien que très tolérante avec les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, ne supporte pas ceux qui posent des problèmes de discipline :

Je vous ai présenté le cas de trois enfants avec de gros problèmes [académiques], et que j'ai gardés; mais ceux qui posent des problèmes de discipline, je ne peux pas; ceux-là, je les mets dehors. Parce qu'ils dérangent. Et si les enfants dérangent par leur comportement indiscipliné, c'est que les parents n'ont pas été assez impliqués. Parce que nous on investit. On fait des rappels, on fait des rapports. Mais quand le parent ne réagit pas, que la famille elle-même est dépassée, qu'elle n'arrive pas elle-même à résoudre le problème, l'instabilité, le manque de concentration de l'enfant, nous, on n'y peut rien !

Néanmoins, plusieurs étapes doivent être franchies, « une hiérarchie dans les sanctions » explique Karima, avant d'en aboutir à une exclusion scolaire. À son avis, les sanctions sont plus drastiques dans les établissements publics puisque c'est l'enseignant qui est le seul juge.

Mais dans le public, si un enseignant trouve qu'un élève dérange, il écrit un rapport, l'envoie au conseil de discipline; le conseil de discipline se réunit trois jours après, et si le conseil décide d'une exclusion d'une journée, elle sera appliquée. Dans le privé, ça se fait moins facilement.

En dernier recours, Karima suggère aux parents de changer l'élève d'école « pour son bien » afin qu'il n'ait pas à porter l'étiquette de « dérangeant » face à ses futurs enseignants.

Dans une autre école privée, Fatima, conseillère pédagogique, explique qu'un système de « retenues » après l'école est présent pour les élèves qui omettent de faire leurs devoirs ou qui dérangent en classe. Pour ces derniers, des privations telles que l'interdiction de participer à la récréation, sont prévues, mais en aucun cas il est possible de les exclure de l'école. Un autre moyen courant de sévir est de « mettre l'élève au coin » : « Alors, il reste en classe, on le met au fond de la classe, les mains sur la tête, il suit la leçon. » Le principe, affirme Fatima, est que l'enseignant doit toujours remettre l'élève à sa place et être strict; ce à quoi elle ajoute, mi-sérieusement, mi-plaisantant : « On ne travaille pas à l'américaine! ».

Cependant, M. Ali souligne l'importance d'éviter les châtiments corporels qui, de toutes façons, sont interdits par la législation scolaire, lorsque vient le temps de discipliner une classe.

6.8 Châtiments corporels

Il est intéressant de noter la dichotomie existant entre les propos entendus lors de nos entrevues et ceux que l'on retrouve dans la littérature au sujet des châtiments corporels. Tant au privé qu'au public, l'État interdit d'user de la force physique ou d'utiliser des punitions corporelles afin de sévir. L'extrait suivant de la Charte de l'Éducation (1999) est d'ailleurs très clair à ce sujet :

19. Les élèves et les étudiants ont sur leurs familles, leurs enseignants, les collectivités dont ils relèvent, la société et l'État, des droits correspondants aux devoirs de ces parties, cités dans les articles ci-dessus; s'y ajoutent leurs droits à :

- ne pas subir de mauvais traitements [...]

Ces dispositions de la Charte semblent être bien intégrées puisque tous les répondants s'entendent pour dire que désormais, pour discipliner les enfants, la pratique des mauvais traitements physiques et psychologiques est révolue et que, de toute façon, elle est interdite par la loi. Ainsi Laïla confirme : « Bon, alors, il est interdit de frapper un enfant, il est interdit d'insulter un enfant. » (Laïla)

Rachida insiste pour sa part sur le fait que l'enseignant doit être conscient de sa responsabilité dans la transmission, aux élèves, des valeurs de respect d'autrui, moins par le discours que par son comportement :

Le respect se forme par l'éducation; et l'autre doit donner l'exemple. Si le... comment dire... C'est notre exemple à suivre! L'enseignant doit se comporter correctement pour que l'enfant puisse le suivre. Au niveau physique et à tous les niveaux. (Rachida)

Les propos de Driss viennent un peu brouiller le tableau en nous laissant quelque peu perplexe. Voyons ce qu'il dit :

Les enfants berbères avec qui je travaillais sont très gentils. Si je leur disais : assieds-toi, entre, sors, apporte-moi ça, ils le faisaient sans discuter. Tu n'as pas à les frapper ou même dire quelque chose de dérangeant pour eux. (Driss)

Est-ce à dire que si les enfants n'étaient pas « gentils » il pourrait recourir à la violence physique ou psychologique? La question semble d'autant plus pertinente que les résultats d'une étude effectuée en 2004 par l'École supérieure de psychologie de Casablanca tendent à montrer qu'en réalité, cette façon de sévir est loin d'avoir disparu. Bien au contraire, cette étude commandée par l'UNICEF et dont le rapport fut publié sous le titre *La violence à l'école*, mentionne que le phénomène des châtiments corporels à l'école est encore trop répandu :

Les châtiments corporels, bien qu'interdits, sont largement pratiqués à l'école y compris sous des formes assez dures (87% des enfants disent avoir déjà eux-mêmes été frappés, 60% avec règles, bâtons ou tuyaux, 73% des enseignants disent l'avoir fait). (Maroc et Unicef 2006, p. 7)

Parmi les 73% des enseignants qui avouent avoir infligé des châtiments corporels à leurs élèves, 54% d'entre eux disent les avoir frappés avec une règle, un tuyau ou un bâton, et 29%, avoir sévi avec leurs mains et leurs pieds. Par ailleurs, on note que le bonnet d'âne n'a pas disparu, lui non plus. En effet, 27% des élèves marocains en ont été coiffés alors que 29% affirment avoir vu un autre le porter.

Cependant, même si certains continuent de penser qu'utiliser la violence demeure une façon pertinente d'instaurer la discipline dans la salle de classe, le rapport de l'École supérieure de psychologie de Casablanca témoigne aussi du fait que la perception de l'usage des châtiments corporels change progressivement chez les enseignants. En effet, parmi ceux qui reconnaissent y avoir eu recours, 85% disent qu'ils « regrettent de s'être laissés aller à ces gestes. » (Ibid.).

6.9 Difficultés d'apprentissage

Parmi les élèves d'une classe, il y en a toujours qui ont des besoins particuliers, des difficultés d'apprentissage personnelles. L'enseignant doit alors trouver une façon d'amener l'élève à surmonter ses difficultés afin de progresser le plus normalement possible. Au Maroc, les professionnels (orthopédagogue, orthophoniste, psycho-éducateur, etc.) ne semblent pas travailler à l'intérieur même des établissements scolaires, comme c'est le cas au Québec.

Au public, Rachida affirme que l'enseignant doit avoir les compétences des spécialistes puisqu'il a reçu des cours au sujet de la pédagogie différenciée et de soutien. Il n'y a donc pas d'intervenants spécialisés pour les enfants en difficulté.

Au privé, l'enseignant n'a pas non plus le soutien de ces professionnels puisque c'est seulement face à des cas lourds que l'on a recours à ceux-ci. L'école leur demande alors conseil ou dirige les parents vers leurs cabinets privés.

Dans chaque école privée, normalement il y a un psychologue ou un psychopédagogue qui vient régulièrement ou auquel on fait appel, s'il le faut. Nous n'avons pas d'orthophoniste sur place mais nous orientons les parents vers des orthophonistes privés. Nous travaillons en collaboration, si vous voulez, avec les spécialistes du privé, aussi bien dans le domaine de la psychologie de l'enfant ou pour des problèmes d'orthophonie ou des problèmes psychomoteurs [...]. Donc, on convoque les parents, on peut demander un entretien avec le psychologue ou avec l'orthophoniste, et on expose la problématique; et les parents, normalement, s'il y a besoin d'un suivi, ils le font. (Karima)

Les deux répondantes du milieu privé ont aussi spécifié que le soutien après les classes est offert pour les élèves qui en éprouvent le besoin.

6.10 Synthèse

Les informations recueillies à propos des agents nous aident à mieux cerner le contexte éducatif dans lequel évoluent les élèves marocains. Ainsi, nous retiendrons que la plupart des enseignants au primaire ont suivi une formation spécifique dans un Centre de Formation des Instituteurs. Parmi les cours qu'ils ont reçus, on retrouve, entre autres, des cours traitant de la psychologie de l'enfant, de la psychopédagogie, de la didactique, de la pédagogie différenciée et de la pédagogie de soutien. Le contenu de leur formation vise non seulement à les outiller pour enseigner à ce niveau mais aussi pour être aptes à gérer les cas des enfants en difficultés d'apprentissage. Ils doivent en effet assumer plusieurs rôles : le leur mais aussi celui des professionnels qui, au Québec, prennent en charge le suivi des élèves avec difficultés.

En termes de méthodes d'enseignement, il leur est demandé, depuis la réforme du système d'éducation marocain de 1999, d'adopter des approches faisant de l'élève un acteur qui participe activement au processus d'apprentissage, dont on doit respecter l'intégrité physique et psychologique, et soutenir l'épanouissement intellectuel et personnel. Cependant, le corps professoral étant vieillissant et le manque de formation continue décrié, il est possible que les enseignants de l'élève marocain que l'on reçoit en classe d'accueil aient utilisé des méthodes d'enseignement plus traditionnelles (enseignement magistral) et ce, malgré le fait que soient mis de l'avant des moyens interactifs qui prônent l'autonomie de l'élève.

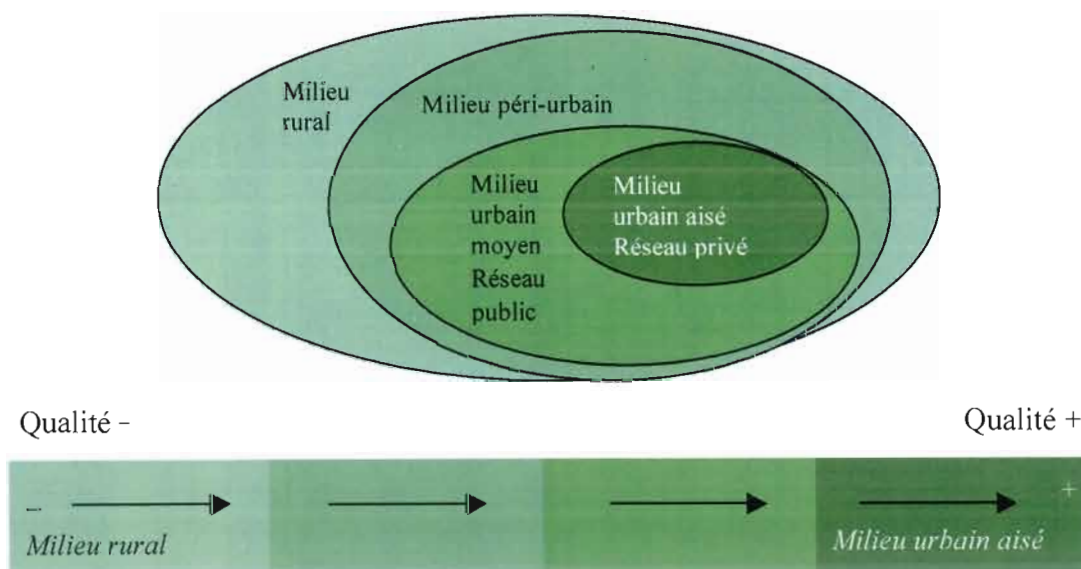
En ce qui concerne l'apprentissage du français, bien que les enseignants bénéficient d'une formation bilingue, cela ne garantit pas qu'ils soient complètement à l'aise avec cette langue seconde. Si l'enfant a fréquenté une école privée, il aura probablement appris le français avec un instituteur qui maîtrise bien cette langue puisque les attentes de ces établissements en matière d'enseignement du français sont très élevées. Mais s'il vient d'une école publique, ses acquis risquent d'être faibles.

Quant aux conditions de travail, elles accusent des différences importantes selon le milieu dans lequel œuvre l'enseignant et semblent affecter sensiblement la qualité même de l'enseignement. En fait, le milieu est un bon indice de ce à quoi l'on peut s'attendre en termes de qualité d'enseignement, ainsi que le décrit Driss :

Le privé, bon... le privé c'est meilleur. Pour le public, ça dépend des régions; pour la ville, c'est selon le quartier. Dans les quartiers de haut standing, les écoles publiques c'est comme les écoles privées. Elles ont un bon niveau. Mais dans les quartiers populaires, elles ont un niveau... moyen. En milieu rural, c'est une autre réalité. C'est d'après l'enseignant. Si c'est un enseignant qui veut travailler, c'est un bon niveau. Si c'est un enseignant qui considère que c'est un passage, qui attend une affectation dans une autre région, c'est foutu pour les enfants.

Sur la base des données recueillies en entrevue, auxquelles correspondent les contenus documentaires, il est tout à fait possible de se représenter graphiquement la relation générale entre ces trois dimensions. C'est précisément le rôle de la figure ci-après (Figure 5) :

Figure 5 : Conditions de travail et qualité de l'enseignement selon le milieu



En considérant ce schéma, nous constatons que plus nous nous éloignons des centres urbains, plus s'affaiblissent la qualité des conditions de travail ainsi que la qualité de l'enseignement. N'oublions pas toutefois que toute représentation globale porte en elle sa limite la plus évidente : ne pas rendre compte des particularités. Ainsi, nous n'oublierons pas que quels que soient le milieu et les conditions de travail, l'engagement de l'enseignant envers les élèves et son souci de les faire progresser demeurent des leviers essentiels de la qualité de son enseignement.

Toujours au plan des conditions de travail, nous noterons enfin que celles-ci ont également un effet direct sur la dynamique de classe. Driss en parle en ces termes :

Pour quelqu'un qui est habitué à la ville, qui va aller travailler dans ces régions là, quelques-uns vont regarder ces enfants comme la cause de leurs problèmes, du fait de travailler dans ces régions-là.

La dynamique enseignant/apprenant peut manquer parfois d'harmonie dans un cas comme celui-ci. Néanmoins, cette relation est le plus souvent empreinte de bonne volonté, comme l'ont mentionné la plupart de nos répondants. De plus en plus, on tente de se rapprocher de l'élève, de bien le connaître afin d'en savoir plus sur ses intérêts, dans le but de le stimuler. Pour certains, surtout des directeurs d'école, les classes à hauts effectifs ne sont pas un obstacle à cette relation, il faut simplement que l'enseignant fasse preuve d'ingéniosité. Par contre, Rachida, notre inspectrice, n'hésite pas à pointer du doigt les classes surpeuplées comme étant la cause du manque de communication entre l'élève et son enseignant.

Très tolérantes envers les difficultés d'apprentissages, certaines écoles privées le sont moins quand il s'agit de problèmes de comportement. Aussi, bien que plusieurs répondants affirment que les châtiments corporels sont interdits, l'étude réalisée par l'École Supérieure de Psychologie de Casablanca (Maroc et Unicef 2006) affirme que cette pratique est encore trop souvent utilisée. Par contre, tous

s'entendent sur le fait que le respect de l'enseignant est un incontournable dans la culture scolaire de l'élève marocain. Nous développerons plus en profondeur l'effet de la discipline et des châtements corporels sur les élèves dans le prochain chapitre, qui est consacré aux « sujets », c'est-à-dire aux élèves. Mais avant de passer à ce chapitre, rappelons en quelques mots que formation, conditions de travail, milieu dans lequel s'insère l'école sont autant de variables qui ont un effet marqué sur la qualité de l'enseignement au primaire, sur la satisfaction et le comportement de l'enseignant et, partant de là, sur les apprentissages des élèves et sur leur bien-être en classe.

CHAPITRE 7

LES SUJETS

Nous traiterons maintenant d'une composante très importante du modèle systémique d'analyse pédagogique de Legendre, soit les sujets. Précisons que dans le cadre de ce mémoire, le terme « sujets » réfère directement aux élèves de niveau primaire du système scolaire marocain.

Nous débuterons par un survol de la fréquentation scolaire des enfants au Maroc, suivi de leur relation avec l'objet (programmes et matières) et de leur réussite scolaire. Par après, nous discuterons plus précisément de l'apprentissage du français étant donné son importance pour l'intégration au système scolaire québécois. Suivront la charge de travail à laquelle sont habitués les élèves marocains, leurs rapports avec les enseignants ainsi que leurs perceptions d'une méthode disciplinaire encore répandue, les châtiments corporels. Nous terminerons avec un bref descriptif des caractéristiques de l'élève marocain, à partir des témoignages des répondants.

7.1 Fréquentation et assiduité scolaires

La fréquentation scolaire des enfants est au cœur des préoccupations de l'État marocain, d'autant plus qu'il s'est engagé à réaliser le programme de l'UNESCO : l'« Éducation pour tous en 2015 ». D'ailleurs, il est mentionné dans la Charte nationale de l'éducation et de la formation du Maroc (1999), point 13, que :

En application des droits et principes suscités, l'État s'engage à assurer la scolarisation à tous les enfants marocains jusqu'à l'âge légal de travail [...].

La directrice interviewée (Karima) mentionnait aussi l'existence d'un décret de l'État utilisé pour lutter contre le travail des enfants. « Qui dit lutter contre le travail, dit envoyer les enfants à l'école ».

Cependant, selon Driss qui a expérimenté l'enseignement en milieu rural, seulement 30% à 40% des enfants des régions éloignées fréquentent l'école, malgré l'obligation de scolarisation. « Par exemple, dans le village où j'habitais, il y a, disons, 100 garçons. S'il en vient juste 30 ou 40 à l'école, ce sera très beau! »

Il précise aussi que dans le Sud du pays, dans la province de Tahouden où il a travaillé, près d'Agadir, plus de filles que de garçons étaient présents à l'école. Ce phénomène s'explique sans doute par l'application du programme alimentaire mondial des Nations Unies (PAM) qui, entre autres, distribue chaque mois de l'huile et de la farine aux familles dont les filles vont régulièrement à l'école. Karima abonde en ce sens, ajoutant que les actions associatives sont d'ailleurs, en général, beaucoup plus orientées vers la scolarisation des filles. Néanmoins, selon elle, il reste qu'à la campagne, les enfants, quel que soit leur sexe, demeurent souvent à la maison ou travaillent dans les champs. Certains, par ailleurs, peuvent être employés à l'extérieur de la famille mais, d'après Driss, cela dépend des régions. Au Sud, par exemple, les enfants n'ont pas d'emploi après l'école tout simplement parce qu'aucune possibilité n'existe à des kilomètres à la ronde.

Non. Ils ne travaillent pas. Ici (à Kenitra) je ne sais pas, mais pour le Sud, il n'y a pas de travail! Pour le jeune qui veut travailler, il faut aller dans d'autres régions. Même ceux qui font le travail de berger, ils le font dans une autre région, pas leur région. La région où je travaillais est un peu sèche, il n'y avait pas de cultures, pas beaucoup d'arbres et... c'est un peu difficile de vivre, en réalité, là-bas.

Pour ce qui est de l'assiduité des élèves de milieu rural, le même enseignant affirme qu'elle est inégale d'une région à l'autre :

Dans le milieu où je travaillais, si je leur disais de venir à 8 heures du soir, ils venaient. C'est pour ça que je te dis que dans le Sud, c'est pas comme le Nord. Au centre, nous sommes ici au centre du Maroc (Kénitra), les enfants sont plus... plus élevés que dans le Sud. Mais si, par exemple, on a une classe le matin et que tu leur dis : « venez l'après-midi », il ne viendront pas. Même le matin, il peut très bien ne pas venir.

Par ailleurs, Driss évalue que seulement de 0% à 10% des élèves finissent le primaire, étant donné les contraintes économiques, l'isolement géographique qui est un frein à l'assiduité scolaire et le rapport que les gens ont avec la scolarisation. Ainsi, explique-t-il, « En première année, les classes sont pleines, mais quand ils savent écrire leur nom, lire et écrire c'est fini. C'est une question économique... Et les jeunes ont aussi des ambitions limitées. »

Dans sa thèse intitulée *Analyse et disparités des profils de scolarisation- Le bassin scolaire comme champ d'étude, le cas de la délégation de Taza*, Mohamed Bertal (2005) corrobore les propos de Driss. Il montre, par exemple, que l'éloignement de l'école est un facteur limitant l'accès à l'éducation, de même que les contraintes géographiques (ex : saison des pluies dans les régions montagneuses) et l'absence d'infrastructure routière et de transport. Il mentionne aussi, comme facteur très important, le désintérêt des parents qui ne voient aucune utilité, pour l'avenir de leurs enfants à ce que ces derniers fréquentent l'école au-delà de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture :

Dans le milieu rural, l'école ne permet pas de garantir un futur en terme d'emploi. Cette vision est de plus en plus prouvée, du point de vue des parents, par le chômage qui frappe les diplômés.

Dans le secteur public, en milieu urbain ou péri urbain, Karima rapporte que presque tous les enfants de 6 ans et plus sont scolarisés alors qu'il y a 10 ans, plus de 30% ne l'étaient pas. Ce fait témoigne des résultats positifs des efforts de l'État pour obliger les parents à scolariser leurs enfants et de l'apport de plusieurs organismes et associations locales ou internationales pour soutenir ces efforts. Toutefois, comme le souligne Karima, cette généralisation de l'éducation coûte très cher à l'État qui, pour atteindre son objectif, doit non seulement construire des écoles, payer un nombre croissant d'enseignants et assurer la gratuité complète de la scolarisation, mais aussi investir des sommes considérables dans les infrastructures de base telles que la construction de routes pour faciliter l'accès aux établissements scolaires et l'acheminement de l'électricité dans toutes les régions éloignées des grands centres.

Les propos de Karima sur l'amélioration du taux de scolarisation semblent justes, si l'on compare les données d'un document de l'UNICEF et du Royaume du Maroc produit en 2006 et intitulé *La non scolarisation au Maroc, une analyse en termes de coût d'opportunité*, avec les statistiques de 2007 publiées dans le rapport 2008 du Conseil supérieur de l'Enseignement. Le premier document fait effectivement état d'un taux de scolarisation d'à peine 30% jusqu'en 2004 :

Au Maroc, le nombre d'enfants âgés de 9 à 15 ans n'ayant jamais été à l'école ou l'ayant quittée avant la fin de la scolarité obligatoire s'élève, aujourd'hui, à un million et demi, soit un enfants sur trois. [...] Ces chiffres comprennent les élèves non scolarisés, tous milieux confondus.

À la lecture de ce document, nous pouvons constater de plus que la non scolarisation était effectivement nettement plus élevée en région rurale, mais qu'elle demeurait néanmoins très présente en milieu urbain ou péri urbain. Les données indiquent aussi que les filles étaient moins scolarisées que les garçons (58,4%). Cette tendance s'accroissait en milieu rural où 58,18% des filles étaient non scolarisées, alors qu'en milieu urbain on parlait de 18,68%.

Pour leur part, les statistiques de 2007 montrent qu'au niveau des inscriptions scolaires, des progrès ne cessent d'être enregistrés. Ainsi, selon ces données, le pourcentage de filles et de garçons inscrits au primaire non seulement a significativement augmenté (94% en 2007) mais de plus il accuse un écart de 2% seulement : 87% pour les garçons, 85% pour les filles. (Maroc 2008, Vol.2 p. 25). Quant à l'écart entre milieu urbain et milieu rural, il s'est lui aussi amenuisé :

En 2006-2007, l'écart de taux net de scolarisation au primaire entre les milieux rural et urbain s'est significativement réduit à 1% pour les garçons et 4% pour les filles. Le taux de scolarisation des filles rurales a atteint 88% à la rentrée 2006-2007, contre 62% en 1999-2000. (Ibid., p. 22).

Cependant, le taux élevé de déperdition en milieu rural

annule rapidement les progrès réalisés en termes de réduction des écarts entre milieux et genres : le taux de scolarisation [net, avec déperdition] des filles rurales de 12-14 ans est de seulement 43% en 2007, contre 75% en moyenne nationale pour cette tranche d'âge tous milieux et genres confondus. (Ibid. p. 27)

Pour ce qui est de la rétention à l'école primaire, même si elle affirme que le manque de contrôle des absences au réseau public provoque certains abandons scolaires, Rachida, l'inspectrice, soutient que la plupart des enfants terminent leur primaire, même ceux de milieux plus défavorisés. À son avis, le problème des absences s'expliquerait en partie par le manque de convivialité des écoles qui inciteraient peu les élèves à s'impliquer dans leur vie scolaire.

Toutefois, les données figurant dans le document produit par le Conseil supérieur de l'Enseignement du Maroc cité ci-dessus, sont loin de corroborer la perception de Rachida. En effet, selon ces données, le taux de rétention au primaire serait en réalité plutôt faible :

Alors que la Charte préconise que 90% des élèves d'une cohorte d'inscrits en première année du primaire parviennent en fin d'école primaire, le taux de survie de la première à la sixième année primaire n'est que de 73% avec redoublement et seulement de 34% sans redoublement. (Maroc 2008, Vol. 2, p. 27)

D'autre part, il est justifié de supposer que les élèves de l'école privée fréquentent de façon assidue leur établissement scolaire, complètent tous le primaire et poursuivent leurs études bien au-delà, étant donné le degré élevé de l'implication des parents, leurs attentes non moins élevées et l'importance des sommes investies. Karima précise ceci :

Donc, les parents sont impliqués; et vice-versa. Une élève qui s'absente et je téléphone : « Pourquoi votre fille n'est pas là? »; chose qui, dans le public, ne se fait pas du tout...il y a un taux pas possible d'absentéisme des élèves marocains, dans le public ».

Pour Mohamed Bertal (2005, p.115) l'un des facteurs explicatifs du problème de rétention de la clientèle scolaire, au public, est le manque de soutien aux enfants en difficulté d'apprentissage.

L'absence de soutien pédagogique pour les élèves en situations difficiles (...) Bien qu'il existe des heures de soutien programmées par l'établissement réalisées hors des heures officielles, les élèves n'y assistent pas de façon permanente.

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, l'élève marocain qui présente des difficultés d'apprentissage ou de comportement ne peut compter que sur la formation en « pédagogie différenciée » de son enseignant, puisque les professionnels tels que les orthopédagogues et autres ne font pas partie des aides visant à assurer sa réussite scolaire.

7.2 Réussite scolaire

La réussite scolaire se traduit ici par un rapport positif entre l'élève et l'objet, c'est-à-dire les programmes et les matières qu'il côtoie tout au long de sa scolarité.

Les données statistiques que nous avons recueillies montrent que, malgré ce qu'en disent nos répondants, le taux de réussite est plutôt faible parmi les élèves du primaire. Le rapport annuel 2008 du CSE fait état d'un « taux de survie de la première à la sixième année de primaire » qui est de 73% avec redoublement et 34% sans redoublement. (Maroc 2008, Vol. 2, p. 27.). Quant aux acquis scolaires, les pointages obtenus sont encore plus faibles que pour la réussite scolaire. Le tableau suivant est des plus explicites à ce sujet :

Tableau 4: Taux globaux d'acquisition selon les matières et le niveau scolaire (en %)

Niveau primaire		
Matières	4ème année	6ème année
Arabe	27	36
Français	35	28
Mathématiques	34	44
Sciences	39	46

Source : Maroc 2009, Vol. 1, p. 13

Dans la version synthétique de son rapport, le CSE souligne l'existence de disparités régionales, autant entre régions urbanisées qu'en milieu rural. Ainsi, les données révèlent que les plus hauts niveaux des acquis scolaires dans toutes les

matières et niveaux d'enseignement sont enregistrés dans la région du Grand-Casablanca, sauf en mathématiques. (Maroc 2009, p. 16). Et en ce qui concerne le milieu rural, les acquis scolaires des enfants sont inférieurs à ceux obtenus par les enfants des zones urbaines.

Les élèves appartenant au milieu rural ont eu des niveaux d'acquis scolaires en dessous de leurs collègues appartenant au milieu urbain, dans toutes les matières et niveaux d'enseignement. [...De plus] de grandes différences ont été constatées dans l'enseignement primaire, surtout en langue française. (Ibid. p. 16).

Les problèmes qui se manifestent ainsi sont, d'après le CSE, liés à plusieurs facteurs : aux situations socio-économiques, au taux d'affluence vers l'enseignement préscolaire, aux conditions liées à l'exercice des enseignants dans leur métier, à l'encadrement pédagogique et à l'implication des parents d'élèves dans la question d'éducation.

Quant aux acquis en langues et, en particulier, en français, le tableau précédent indique qu'ils sont insuffisants. Il apparaît que les difficultés se situent essentiellement au niveau de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. En revanche, les élèves de la 4^{ème} année de primaire ont obtenu des scores élevés en sciences physiques.

Au niveau de compétences, précise enfin le Rapport du CSE, les élèves de la quatrième année primaire [...] ont réalisé des scores probants en ce qui concerne la mobilisation et l'utilisation des ressources. (Maroc 2009, vol. 1, p.20)

En ce qui concerne le secteur privé, Karima précise que dans son établissement, l'élève suit le même enseignement que dans une école française. Tel qu'exposé plus en détail au chapitre « Objet » (Ch. 5), le programme suivi est celui imposé par l'État, mais enrichi sur tous les plans; de plus, ce programme est bilingue, ce qui fait qu'il

est particulièrement chargé. Selon elle, les enfants arrivent tout de même à suivre le programme parce qu'ils commencent très tôt, vers l'âge de trois ans. Cette corrélation nous semble un peu faible. Sûrement que le fait de débiter l'école à trois ans, en français de surcroît, a un effet positif pour l'acquisition de cette langue et sur la réussite scolaire en général. Mais, peut-on vraiment affirmer que cette stimulation préscolaire permet à l'enfant d'assumer la lourdeur des programmes? Nous nous permettons d'en douter. En effet, si tel était le cas, Rachida n'ajouterait pas que les élèves « réussiraient mieux si on arrivait à alléger un peu ces programmes ». Pour ce qui est du milieu privé, on peut, par ailleurs, se questionner sur les buts d'un allègement des programmes, compte tenu de ses priorités. Est-ce pour soulager l'élève ou pour combler l'espace libéré par un renforcement de l'apprentissage du français?

En milieu rural, notre enseignant déclare que les enfants de ces régions n'ont rien à envier aux enfants de la ville en ce qui concerne la réussite de leurs apprentissages, surtout pour les plus jeunes. Il est impossible de confirmer ou infirmer son allégation puisque, selon les dires du Conseil de l'Enseignement supérieur (Maroc 2009, vol. 1), « la qualité des données démographiques disponibles (par âge et par milieu) ne permet pas d'obtenir des estimations fiables de ces taux, par milieu ». (p. 24)

7.3 Apprentissage du français

En ce qui concerne l'apprentissage du français plus précisément, Karima soulignait l'avance des élèves du système privé par rapport à ceux qui fréquentent le public. Elle en veut pour preuve que ses élèves sont tous reçus aux concours des écoles françaises après leur primaire.

Les élèves qui évoluent dans le système public débutent l'apprentissage de cette langue en 3^e année du primaire. Fatima explique que même si « Les enfants parlent un peu français puisqu'au Maroc il y a des mots qui sont entrés dans le vocabulaire arabe dialectal », leur niveau est catastrophique, aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural. Cet état de fait pose des problèmes importants à leur arrivée au collège et un problème encore plus grand à l'arrivée à l'université. En effet, alors que les matières scientifiques sont enseignées uniquement en arabe à l'école publique, ces mêmes matières sont enseignées uniquement en français au niveau universitaire. Les élèves qui entrent à l'université avec un BAC marocain subissent donc un véritable « choc linguistique » qui peut s'avérer, pour certains, être un obstacle infranchissable et les contraindre à se tourner vers des champs d'études autres que scientifiques.

Dans les instances officielles, nous retrouvons une analyse similaire :

Quant à ceux que le système retient, leur maîtrise des savoirs fondamentaux (lecture, écriture, calcul, langues) semble être en recul.

[...] Concernant les langues, il semble, d'après les acteurs du système et ses observateurs externes, qu'une proportion importante des élèves n'a pas la maîtrise suffisante de l'arabe classique, et encore moins des langues étrangères (Maroc 2009, vol. 1, p. 21).

7.4 Charge de travail

Est-ce que les élèves marocains sont habitués à travailler fort à l'école et à la maison? C'est la question que nous avons posée à plusieurs répondants.

Au public, Karima soutient qu'ils ont moins de devoirs qu'au privé, puisque pendant les 3 premières années, ils ne font que de l'arabe et qu'ils ont assez de temps pour réviser en classe. Paradoxalement, Rachida et une enseignante participante de l'entretien de groupe affirment que les élèves ont beaucoup de travail, en classe comme à l'extérieur, et qu'ils n'ont pas d'heures libres pour d'autres activités.

Malgré tout, disent-elles, la majorité d'entre eux font leurs devoirs, tel que demandé.

Au privé, avec 29h30 de cours, (le programme marocain et le programme français étant à l'étude), il n'est pas étonnant de constater que l'élève a une grosse charge de travail. Karima mentionne qu'un minimum de 2h de travail à la maison est requis pour étudier les deux langues, avec la densité de ce qui est enseigné. Par contre, l'élève de cette école privée aura moins d'heures hebdomadaires de matières « d'éveil » (musique, arts plastiques, éducation physique). En contraste, Driss affirme qu'en milieu rural, les enfants ont une charge de travail légère et qu'une bonne partie des devoirs se fait à l'école.

7.5 Rapport à l'enseignant

Le rapport à l'enseignant est une donnée importante à connaître. En effet, une meilleure connaissance de cette relation permet de resituer, donc de comprendre, certains comportements des élèves que nous recevons, en modifiant nos perceptions à ce sujet.

Sur le plan de la discipline, Driss affirme que même si la situation varie selon les régions, en général les élèves sont très disciplinés :

Ça dépend des régions. Les enfants berbères avec qui je travaillais sont très gentils. Si je leur disais : assieds-toi, entre, sors, apporte-moi ça, ils le faisaient sans discuter. Tu n'as pas à les frapper ou même dire quelque chose de dérangeant pour lui (...)

Le comportement discipliné des enfants du primaire est lié à un principe fondamental : le respect de l'enseignant. Ainsi, Driss poursuit en précisant :

Pour les enfants auxquels on enseigne, la règle générale, c'est le respect. Un enseignant, surtout dans le milieu rural, c'est quelqu'un de respectable. Si un enseignant dit à un enfant de faire quelque chose, il le fait. C'est la règle générale en milieu rural.

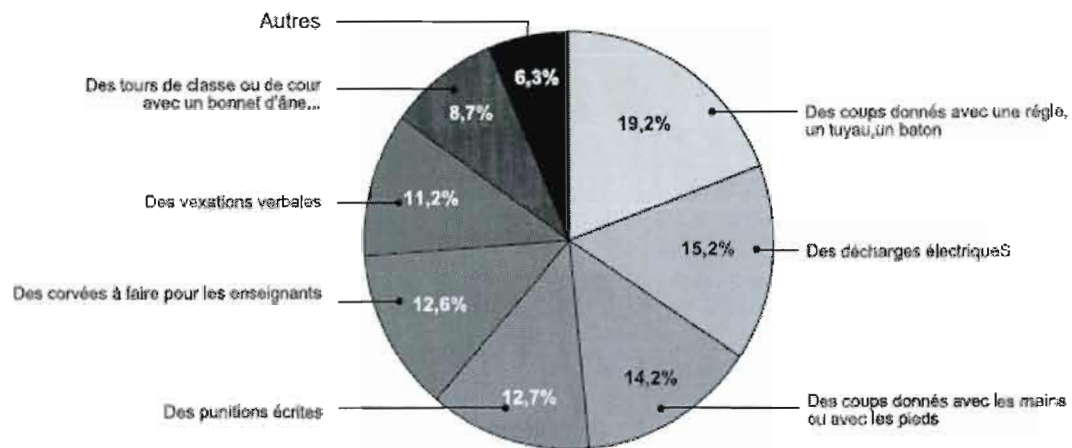
Il semble que la même réalité est applicable à l'école publique de milieu urbain ou périurbain puisque Rachida souligne qu'au primaire, les enfants doivent respecter leur enseignant, c'est une valeur centrale de l'éducation au Maroc. Cependant, Fatima, conseillère pédagogique d'une école privée, croit que, « Parce qu'il est habitué à ce qu'on soit très sévère avec lui, l'élève marocain peut déborder dans une classe où il est trop à l'aise ».

7.6 Châtiments corporels

Dans le chapitre précédent, nous avons discuté des châtiments corporels infligés par les enseignants afin de maintenir l'ordre et la discipline dans leur classe. Mais, comment sont perçues ou vécues ces punitions par les élèves? Voici quelques éléments de réponse intéressants.

Tout d'abord, rappelons que, selon les résultats de l'étude de l'École Supérieure de psychologie de Casablanca, *La violence à l'école*, 87% des enfants ont admis avoir été frappés à l'école par un adulte. Au premier rang des motifs justifiant ces punitions, les enfants évoquent les devoirs non faits. En deuxième place, arrivent ex aequo le manque de respect aux adultes, les retards, les disputes, les bris de matériel ou le vol, ainsi que les absences. La figure 6 (page suivante) illustre ces données.

Figure 6 : Élèves - nature des sanctions infligées



Source : École Supérieure de psychologie de Casablanca, 2006

Voici des résultats intéressants, tirés de l'étude en question, qui en disent long sur la perception des châtiments corporels, y compris celle des enfants.

Frapper les enfants c'est... indispensable pour les éduquer disent d'un même cœur parents et enfants qui privilégient le plus cet item : 52% des parents, 50% des enfants... Notons que cet item n'est choisi que par 33% des enseignants et 15% des directeurs.

Frapper les enfants est un moyen indispensable pour dominer la classe disent 43,6% des enfants, 37,6% des enseignants, 11,3% des directeurs.

Frapper les enfants, c'est interdit et contraire aux droits de l'enfant disent 79% des directeurs, mais seulement 47% des enseignants, 41% des enfants et ... 27% des parents.

52% des directeurs, 36% des enfants, 30% des enseignants mais seulement 21% des parents sont conscients que c'est une raison pour l'enfant de haïr l'école et les maîtres.

65% des directeurs préféreraient que les enseignants ne punissent pas les élèves. Mais 71% des enseignants attendent du directeur qu'il les approuve en toutes circonstances.

Outre le fait de se faire malmener physiquement ou humilier psychologiquement, les élèves éprouvent différents sentiments face aux châtimts corporels. Plusieurs ont peur de l'enseignant (49%), d'autres pensent que c'est injuste (50%) alors que 38% croient plutôt que cette punition est justifiée. Plus grave, certains développent même un sentiment de haine envers l'école (20% de plus de 1000 enfants interrogés). Bref, ce qui est sûr, c'est que les châtimts corporels, de même que la violence et les humiliations verbales, laissent des traces sur ceux qui les subissent de même que sur les enfants qui en sont témoins.

7.7 Caractéristiques de l'élève marocain

Partant du principe que tous les enfants sont différents, il est tout de même intéressant de relever les caractéristiques que les répondants ont attribuées à « l'élève marocain type ».

Tout d'abord, beaucoup d'entre eux s'entendent sur l'importance du milieu familial lorsque vient le temps de décrire cet élève. Un directeur de l'entretien de groupe a clairement déclaré que « L'enfant de parents cultivés travaille bien ».

Pour sa part, Rachida mentionne que l'élève marocain type est intelligent et que si on l'intéresse, il sera motivé et fournira les efforts demandés. Dans la même veine, Karima affirme ceci :

Tous les jeunes maintenant, on est obligés de les motiver, sinon ça ne marche pas! On est obligés d'utiliser les moyens audiovisuels... les enfants maintenant c'est une génération qui ne capte plus rien d'une manière dogmatique, on est bien d'accord! Ils ont besoin de ces supports visuels et auditifs pour... donc nous suivons... Peut-être un peu moins dans les écoles publiques, à cause des ratios, des manques de moyens.

Cette quête de la motivation chez l'élève explique la volonté d'utiliser des approches pro actives dans la salle de classe. À cet effet, un directeur de l'entretien de groupe mentionne que l'élève doit chercher lui-même ses réponses, qu'il doit être indépendant et actif dans ses apprentissages.

Par ailleurs, comme nous avons pu le constater plus haut, l'élève marocain type est un grand travailleur. Mais l'envers de la médaille, affirme Karima, est que cet élève est aussi « abruti » par la charge de travail, que c'est donc « un élève fatigué ».

7.8 Synthèse

Donc, si nous avons à dresser le portrait de l'élève marocain type, nous pourrions avancer, d'après les propos de nos répondants, que c'est un enfant respectueux, habitué à avoir une grande charge de travail, tant à l'école qu'à la maison. Ceci est encore plus vrai s'il a fréquenté une école privée. Par contre, étant donné que 87% des enfants disent avoir subi des punitions corporelles à l'école et que le motif des devoirs non faits est le plus courant, on peut en conclure que l'élève marocain type ne fait peut être pas toujours tous ses devoirs, à l'instar des élèves d'autres pays. Est-ce dû, justement, à sa lourde charge de travail?

Son expérience scolaire l'a peut-être amené à fréquenter des enseignants souvent stricts, dans des classes parfois très chargées. Peut-être a-t-il déjà été témoin de châtiments corporels ou de violence psychologique, ou en a-t-il déjà lui-même subi. Alors, il est possible qu'il soit un peu déstabilisé par les rapports plus amicaux, moins formels ou hiérarchiques, qu'il entretiendra avec ses futurs enseignants au Québec. Aura-t-il tendance à « déborder » comme le croit Fatima?

Comme beaucoup d'enfants de notre époque, l'élève marocain a besoin, idéalement, d'être stimulé pour apprendre. En théorie, on lui enseigne en utilisant de

nouvelles approches qui le placent au centre de ses apprentissages. Bien sûr, comme l'ont mentionné Driss et Laila, en pratique, l'élève marocain est aussi habitué à assister à des exposés magistraux. Dans certains milieux, surtout au public, il arrive qu'il ait peu souvent l'opportunité de s'exprimer. Driss, en nous parlant de l'enseignement des langues française et arabe, illustre cet état de fait ainsi :

Même s'il y a une séance d'expression orale, ça se fait par écrit. Ou c'est juste l'enseignant qui parle. S'il connaît le français, c'est lui seul qui parle et les élèves l'écoutent seulement. Il ne va pas leur demander de venir près du tableau, faire un dialogue... Il fait juste parler. [...] Même en Arabe on ne fait pas ça. Soit tu sais, soit tu sais pas. Tu vois, en premier lieu, [en faisant référence à notre entretien] je t'ai dit de me questionner. Si tu ne demandes pas, moi je ne parlerai pas!

Peut-être que l'élève marocain, surtout s'il a été scolarisé au public, sera surpris par les approches utilisées dans les écoles québécoises (ex : apprentissage par projet ou coopératif, décloisonnement, exposés oraux, etc.) et qu'il aura l'impression parfois de « jouer ». Risquera-t-il alors de prendre l'éducation au Québec trop à la légère? Ou bien, au contraire, sera-t-il intimidé et mal à l'aise, à cause précisément du manque d'habitude de s'exprimer en classe?

D'autre part, l'élève marocain parlera ou non le français, selon le système scolaire qu'il aura fréquenté. S'il a été scolarisé au privé, il y a de bonnes chances qu'il parle assez bien cette langue puisqu'il l'a apprise dès le préscolaire. De plus, ses parents étant bien nantis, il est fort possible qu'ils maîtrisent eux-mêmes parfaitement la langue française et la valorisent à la maison. Beaucoup d'élèves que nous recevons au Québec entrent dans cette catégorie pour les raisons mentionnées dans les chapitres précédents.

Par contre, s'il vient d'une école publique, on s'attendra à ce que l'enfant parle très peu ou pas du tout la langue de Molière, surtout s'il est très jeune. Néanmoins,

même plus vieux, il risque de ne pas pouvoir s'exprimer de façon fluide et de bien comprendre le français puisqu'il ne l'a appris qu'à partir de la 3^e année, avec des professeurs qui, eux-mêmes, ne maîtrisaient peut-être pas bien cette langue. De plus, l'enfant a peu de chances de parler français en dehors du cadre scolaire. Or, ce sont probablement ces élèves qui sont présents dans nos classes d'accueil.

CONCLUSION

La recherche que nous avons effectuée dans le cadre du présent mémoire de maîtrise en Éducation est née de notre préoccupation pour l'égalité des chances de réussite scolaire des élèves immigrants, dans une société québécoise dont la grande pluriethnicité se reflète dans les écoles montréalaises. Le constat du peu d'informations sur les antécédents académiques, pédagogiques, organisationnels et structurels de leur scolarisation dans leur pays d'origine nous a semblé pouvoir expliquer certains malentendus, incompréhensions ou préjugés dans nos écoles, susceptibles de nuire à leur réussite.

Parce que les ressortissants d'Afrique du Nord représentent une proportion majeure de l'immigration québécoise, nous avons choisi d'examiner le vécu scolaire des élèves marocains. Encore fallait-il trouver un moyen de le connaître et de l'analyser.

Dans un premier temps, nous avons procédé à l'identification de sources documentaires sur ce thème, relevant tant d'instances officielles que de recherches internationales. Nous avons ensuite ordonné l'ensemble de nos connaissances et découvertes en utilisant le schéma de la situation pédagogique construit par Legendre (2005). Ce schéma fournit en effet un cadre d'analyse des systèmes d'enseignement qui convient très bien à notre perspective fondée sur des convictions semblables à celles de sociologues comme Dubet ou Charlot, à l'effet que le vécu scolaire, (nommé par ces auteurs « l'expérience scolaire »), est beaucoup plus qu'une somme de connaissances acquises ou non mais comprend tout un vécu quotidien de relations complexes entre structures, programmes, enseignants et élèves, à toutes sortes de niveaux. Par ailleurs, l'exercice d'application d'un modèle déjà conceptualisé à

l'analyse d'un système scolaire étranger nous a fait mieux comprendre l'intérêt d'établir et d'utiliser un cadre théorique et méthodologique solide.

À ce stade du processus de cueillette et de classification de données, il est vite apparu que les informations de source documentaire ne permettaient pas de compléter adéquatement le schéma de Legendre dans toute la richesse de ses quatre dimensions : le milieu, l'objet, les agents et les sujets soit, dans notre cas, les données sur le système scolaire marocain, sur ses institutions et programmes, sur ses enseignants et sur ses élèves. En effet, nous avons constaté, après la classification de la recherche documentaire, que nos questions étaient plus nombreuses qu'au départ. Par exemple, les structures décrites par le Conseil supérieur de l'éducation du Maroc étaient-elles appliquées partout ? Ou, suite à la découverte de la co-existence de deux systèmes privé et public : les programmes étaient-ils toujours les mêmes ? Et avec quels résultats ? Ou encore, après l'identification de la formation des agents: que pensaient les enseignants eux-mêmes de leur qualification ? Et, en lisant une étude sur la violence dans l'école marocaine : qu'en était-il des punitions corporelles ? Et coetera, et coetera... C'est pourquoi, nous avons décidé que les quatre dimensions du schéma de Legendre, utilisées pour classer et analyser la documentation, nous serviraient aussi de thèmes pour un terrain le plus varié possible auprès d'écoles marocaines, privées ou publiques, rurales ou urbaines, avec des directeurs, des inspecteurs, des enseignants et des élèves, avec l'accompagnement d'une professeure de la Faculté d'éducation de l'Université de Rabat.

Au moment où nous étions en train de multiplier les démarches pour organiser la réalisation de ce terrain d'une maîtrise qui aurait pu se limiter à une analyse documentaire, jamais nous n'aurions pensé que la triangulation entre le discours des instances officielles, les publications de recherche et les témoignages des acteurs (directeurs, inspecteurs, chercheurs, enseignants, élèves) mènerait à une telle abondance de données, similaires ou contradictoires. En fait, quatre chapitres ont été

nécessaires pour traiter correctement de chacune des dimensions qui, à sa façon, a contribué à une lecture diversifiée du vécu scolaire de l'élève marocain et complété de manière remarquable l'information dont nous disposions à l'origine. Les synthèses de chacune de ces dimensions, en fin de chaque exposé, démontrent à chaque fois le besoin de nuancer des propos en tenant compte des documents officiels et des résultats de recherche et vice-versa, c'est à dire que le contenu des rapports ne reflète pas nécessairement la réalité ou sa perception par les acteurs concernés, qu'il s'agisse des élèves, des enseignants, des inspecteurs ou des directeurs d'établissements scolaires. Aussi, chacune de ces synthèses établit le lien avec des observations que les enseignants du Québec pourraient éventuellement faire sur les élèves provenant du Maroc, que ce soit sur son comportement ou ses apprentissages, sa relation à l'enseignant et aux autres, ses attitudes et sa performance. Il est certes impossible de les résumer ici mais, rassemblés, ces chapitres forment un portrait de ressemblances et de différences qui permettent de mieux comprendre les élèves marocains pour mieux adapter notre enseignement.

Évidemment, la présente recherche n'épuise pas le sujet puisque « il n'existe pas UN Maroc, mais DES Maroc » (cf. supra, verbatim de « Driss », p.25). Il y aurait sans doute encore beaucoup à dire, à nuancer, à préciser. Plus encore, alors que nos résultats démontrent tout l'intérêt d'être le plus informé possible sur John pour enseigner à John, nous n'avons ici que des Ahmed et des Fatima : ni Carlos, ni QianLi, ni Nadège, ni Annushka, ni Iranguë, alors qu'ils sont tous et toutes présents dans nos classes d'accueil ou pluriethniques, ayant vécu et vivant une expérience scolaire qui leur est propre et parfois incompréhensible pour leur enseignant ou leur enseignante. Est-ce à dire que les retombées de cette recherche se limitent à l'acquisition d'une maîtrise, d'un exercice scientifique sur l'application d'un modèle ou à l'augmentation de nos connaissances personnelles et de nos propres compétences professionnelles ?

Certes non. Par la richesse de ses résultats, certains attendus et d'autres non, le présent mémoire invite l'ensemble des personnels scolaires à développer une curiosité pour les systèmes d'éducation autres que le nôtre, à s'informer sur leurs structures et programmes, à échanger sur des sites web spécialisés avec des collègues étrangers, bref, à développer des espaces permettant de partager nos préoccupations, questionnements et expériences avec des homologues du Nord et du Sud.

Par ailleurs, en mettant en évidence la complexité que peut recouvrir la notion de vécu scolaire de l'élève immigrant, autant que la nécessité d'avoir accès aux informations relatives à ce vécu, les résultats de notre recherche conduisent à réitérer la nécessité d'offrir aux enseignants et aspirants enseignants des cours sur les systèmes scolaires des principaux pays de provenance des élèves, en mettant l'accent sur les conditions d'apprentissage et le vécu au quotidien, principaux points problématiques pour l'intégration et la réussite scolaire des élèves du primaire.

Les connaissances, les habiletés et les attitudes nouvelles (ou, anciennement : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être) qui en découleront ne pourront qu'aider les enseignants de classes d'accueil à relever les défis pédagogiques et socioculturels que leur pose cette clientèle, et développer leur compétence à assurer la réussite socioscolaire de tous et chacun des élèves immigrants.

BIBLIOGRAPHIE

- Abousaid Latifa. 1er juin 2009. « Ces programmes scolaires qu'on ne boucle jamais. » *Femmes du Maroc*. Presse féminine marocaine. Version électronique : <<http://www.femmesdumaroc.com/Perso/Parents/ces-programmes-scolaires-quon-ne-boucle-jamais?pp=1>>. Consulté le 5 août 2009.
- Ambassade de France au Maroc. Service de coopération et d'action culturelle. *Enseignement français au Maroc*. En ligne: <<http://www.ambafrance-ma.org/efmaroc/lycee/index.php>>. Dernière mise à jour : juillet 2009. Consulté le 5 août 2009.
- Association Marocaine pour l'Amélioration de la Qualité de l'Enseignement (AMAQUEN). Décembre 2008. *Rapport sur la qualité du système d'éducation et de formation au Maroc*. En ligne : <www.amaquen.org>. Consulté le 6 août 2009.
- Attalib.org. Portail de l'étudiant marocain. 27 juillet 2009. *Feuille de route pour la qualification du système d'éducation et de formation*. En ligne : <<http://www.attalib.org/news-a.id-4250-feuille-de-route-pour-la-qualification-du-systeme-d-education-et-de-formation.html>>. Consulté le 5 août 2009.
- aufait/MAP. Mai 2008. *Enseignement : 500 000 élèves dans le privé*. Site web : <<http://www.aufaitmaroc.com/fr/actualite/maroc/article/enseignement-500000-eleves-dans-le-privé>>. Consulté le 5 août 2009.
- Berry, J.W. (1999). « Acculturation et adaptation. » In M-A. Hily & M-L. Lefebvre (Eds.). *Identité collective et altérité* (pp. 177-196). Paris: L'Harmattan.
- Bertal, Mohamed. 2005. *Analyse et disparités des profils de scolarisation- Le bassin scolaire comme champ d'étude, le cas de la délégation de Taza*. Thèse de doctorat en administration et organisation scolaire. Faculté de l'Éducation, Université Mohammed V, Rabat. 144 pages.
- Bouteyre, Évelyne. 2004. *Réussite et résilience scolaire chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod, 146 p.
- Boutin, Gérald, 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 169 p.

- Boutin, Gérald. 2007. *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Éditions Nouvelles ASMS, collection Éducation, 148 p.
- Charlot, Bernard. 2002. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, collection éducation, 112 p.
- Chinapah, Vinayagum. 2000. *L'éducation pour tous : quelle qualité ?* Paris : UNESCO, 176 p.
- Commission scolaire de Montréal (2007). *La CSDM en chiffres : composition ethnique*. En ligne : <http://www.csdm.qc.ca/Csdm/Administration/default.asp?csdm=mosaique>. Consulté le 12 mai 2008, 1 p.
- Commission scolaire de Montréal (2007). *La diversité culturelle, linguistique et religieuse à la Commission scolaire de Montréal - Pour un accommodement raisonnable réciproque*. Mémoire présenté à la Commission Bouchard-Taylor. En ligne : http://www.csdm.qc.ca/Csdm/Administration/pdf/C20071127_Bouchard-Taylor.pdf. 18p.
- Debbagh, Amina. 2007. *Projet « Education Watch » en Afrique - Étude thématique - MAROC*. Version provisoire. Présenté à Dakar; 30-31 mars 97. s.l.n.d. 9 p.
- Dubet, François et Danilo Martucelli. 1996. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, 361 p.
- Dubet, François. 1998. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 272 p.
- Ertl et Julien. 2000. « Le vécu scolaire des enfants : résultats tirés de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995. » *Revue Trimestrielle de l'éducation*, vol.6, no2, p. 24.
- Études au Maroc. Guide des écoles privées et publiques, écoles supérieures privées et publiques, ISTA Maroc et de la formation professionnelle au Maroc. Formation des cadres. *CFI Marrakech Maroc. Centre de Formation des Instituteurs Marrakech Maroc*. En ligne : <http://www.etudesaumaroc.com/enseignement-primaire-p1-2.html>. Consulté le 5 août 2009.
- fmaroc.com. – Éducation, enseignement. Juillet 2007. *Le gouvernement marocain veut promouvoir l'enseignement privé*. Site web: <http://www.fmaroc.com/news+article.storyid+384.htm>. Source : www.smart-http.com. Consulté le 6 août 2009.
- Fyle, Clifford N. (dir.). 1993. *L'éducation en Afrique au XXIe siècle*. Paris : Unesco, 91 p.

- Gazette du Maroc (La). Mai 2006. *Châtiments corporels. Enquête 2005 sur la violence à l'école (Unicef – Ministère E.N)*. Version électronique : http://www.lagazettedumaroc.com/articles.php?id_artl=19868&n=617&r=2&sr=852. Consulté le 2 août 2009.
- Gordon, Mace et François Pétry. 2000. *Guide d'élaboration d'un projet de thèse*, Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 134 p.
- Groupe scolaire Ben Daoud. Non daté. *Règlement intérieur*. Kénitra, Maroc. 3p.
- Gouvernement du Québec. 1998. *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. 42p.
- Gouvernement du Québec. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport, 311 p.
- Gouvernement du Québec. 2006. *Maroc : Guide de comparaison des études avec le système éducatif du Québec*. Québec : Ministère des communautés culturelles et de l'Immigration. En ligne : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/evaluation-etudes/guide-maroc.pdf>. Consulté le 12 mai 2008. 14 p.
- Gouvernement du Québec. 2007. *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/immigration_fr_460758.pdf. Consulté le 12 mai 2008, 74 p.
- Gouvernement du Québec. 2008a. *Caractéristiques de l'immigration au Québec : statistiques. : consultation 2008-2010*. Montréal : Ministère de l'immigration et des communautés culturelles, Direction de la recherche et de l'analyse prospective, 39 p.
- Gouvernement du Québec. 2008b. *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles, sous la direction de Bouchard Gérard et Charles Taylor. Rapport abrégé, 99 p.
- Gouvernement du Québec. 2009a. *Présence au Québec en 2009 des immigrants admis de 1998 à 2007*. Québec : Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. En ligne : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence-Quebec-2009-immigrants-admis1998-2007.pdf>. Consulté le

- 2 août 2009. 32 p.
- Gouvernement du Québec. 2009b. *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec, 2004-2008*. Québec : Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. En ligne : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration_Qc_2004-2008.pdf>. Consulté le 2 août 2009, 46 p.
- Gouvernement du Québec. 2009c. *Bulletin statistique trimestriel sur l'immigration permanente au Québec 1^{er} trimestre*. Québec : Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. En ligne : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-2009_trimestre1-ImmigrationQuebec.pdf>. Consulté le 26 juin 2009. 7 pages.
- Hallak, Jacques. 2000. *Politiques éducatives et contenus d'enseignement dans les pays en développement : colloque international "Curriculum et contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanence et rupture CURSEP", Amiens, 12-14 janvier 2000*. Genève : Bureau international d'éducation, 15 p.
- Hddigui, El Mostafa. 2007. *Maroc et Mauritanie: études de cas. Profil de pays établi pour le Rapport mondial du suivi pour l'ÉPT 2008*. Paris : UNESCO, 54 p.
- Institut Cervantes. *Enseigner un espagnol savant et universel*. En ligne : <http://rabat.cervantes.es/Enseignement/inforgeneense_32_3.htm>. Consulté le 5 août 2009.
- Jamous, Marc (marc.jamous@inrp.fr). *Enseigner les sciences – Maroc – Sections « organisation générale du système scolaire » et « organisation générale du primaire »*. Site ICSU-IAP (International Council for Science - Inter-Academies Panel). En ligne : <http://www.icsu.org/8_teachscience/icsu-iap/pays.php4?lang=fr&choixpays=19> Dernière mise à jour : 09 août 2005. Consulté le 18 juillet 2009.
- Julien, Ann-Marie. 2000. « Le vécu scolaire des enfants : résultats tirés de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995 ». *Revue Trimestrielle de l'éducation*, vol.6, no2.
- Lamrini, Ahmed. (2006). « Systèmes Éducatifs, Savoir, Technologies et Innovation. Rapport thématique. » Rabat : *Cinquantième de l'Indépendance du Royaume du Maroc*, 105 p.
- Legendre, Rénauld. 1995. *Entre l'angoisse et le rêve : l'éducation*. Montréal : Guérin, Paris : ESKA, 355 p.

- Legendre, Rénauld (dir.). 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, 1554 p.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1996. *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS, Collection Éducation, 124 p.
- Magharebia. Novembre 2008. *Le Maroc lance un plan d'urgence pour favoriser l'investissement dans l'enseignement privé*. Site web : <[www.magharebia.com/cocoon/awi/xhtml1/fr/features/awi/reportage/2008/11/21/reportage-01 - 31k](http://www.magharebia.com/cocoon/awi/xhtml1/fr/features/awi/reportage/2008/11/21/reportage-01-31k)>. Consulté le 5 août 2009.
- Organisation des Nations Unies. Programme alimentaire mondial (PAM). Site web : <http://one.wfp.org/french/>
- Organisation des Nations Unies. 2007. *The Millennium Development Goals Report : 2007 Progress Report*. New-York : ONU, 21 p.
- Organisation des Nations Unies et Ligue des États Arabes. 2007. *The millenium development goals in the arab region 2007 : a youth lens*. Beyrouth : UN-ESCWA.
En ligne : <http://www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/MDGsArab07.pdf>. Consulté le 12 mai 2008, 36 p.
- Organisation des Nations Unies. 2008a. *Objectifs du Millénaire pour le développement, rapport 2008*. United Nations, Department of Public Information.
- Organisation des Nations Unies. 2008b. *État d'avancement de la Décennie de Nations Unies pour l'Éducation en vue du développement durable*. En ligne : <<http://portal.unesco.org/education/fr/files/51172/12093979985DEDDmars08.pdf/DEDDmars08.pdf>>, 15 p.
- Poirier, Louise. 2003. *Outil diagnostique en mathématiques*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des services aux communautés culturelles, 216 p.
- Poisson, Yves. 1992. *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'université du Québec. 153 p.
- Rabat American School. En ligne : <<http://www.ras.edu.ac.ma/>>. Consulté le 5 août 2009.
- Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. 1999.

Charte Nationale Éducation-Formation. En ligne : http://www.uh2c.ac.ma/uh2c/loi/charte_fr.pdf. Consulté le 12 mai 2008 44 pages.

Royaume du Maroc, Commission Spéciale Éducation Formation. 2005. *Réforme du système d'éducation et de formation 1999-2004. Bilan d'étape et conditions d'une relance.* En ligne : <http://www.cosef.ac.ma/rapports/Reforme-du-systeme-Education-et-de-Formation-99-04.pdf>. Consulté le 12 mai 2008. 68 pages.

Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique du Maroc. 2005. « Systèmes Éducatifs, Savoir, Technologies et Innovation. », rapport thématique. *Cinquante ans de Développement humain et Perspectives 2025.* En ligne : http://www.rdh50.ma/Fr/pdf/rapport_thematique/systeme/rt4systemeoa4104pages.pdf. Consulté le 15 juin 2008. 105 pages.

Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique du Maroc, Département de l'Éducation nationale, et UNICEF, 2006. *Étude sur la violence envers les enfants à l'école primaire – Maroc*, réalisée par l'École supérieure de psychologie de Casablanca. Collection études et recherche. 48 p. En ligne : http://www.un.org.ma/IMG/pdf/UNICEF_02_fr.pdf. Consulté le 2 Août 2009.

Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE). 2008. *Rapport annuel sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de formation au titre de l'année 2008.* En ligne : <http://www.cse.ma/fr/publications.cfm?id=11&type=3>

- *Volume 1 : Réussir l'école pour tous.* Consulté le 10 juillet 2009. 105 p.
- *Volume 2 : Rapport analytique.* Consulté le 10 juillet 2009. 95 p.
- *Volume 3: Atlas du système d'éducation & formation.* Consulté le 10-07-2009. 156 p.
- *Volume 4 : Métier de l'enseignant.* Consulté le 10 juillet 2009. 140 p.
- *Résumé.* Consulté le 10 juillet 2009. 16 p.

Royaume du Maroc – Conseil supérieur de l'Enseignement (CSE). Mai 2009. *Programme national d'évaluation des acquis – PNEA 2008 –*

- *Volume 1 : Rapport synthétique.* En ligne : http://www.cse.ma/admin_files/rapport_synthetique_VF.pdf. Consulté le 15 juillet 2009. 34 p.
- *Volume 2 : Rapport analytique.* 111 p. En ligne : http://www.cse.ma/admin_files/rap_analyt_VF.pdf. Consulté le 15 juillet 2009..

- Services culture, éditions, ressources pour l'éducation nationale (SCÉRÉN). Centre national de documentation pédagogique (CNDP). France. 2004.
Quinzaine de l'école publique 2004. En ligne :
<http://www.sceren.fr/actualites/question/enfafgh/maroc-Imp.htm>.
 Consulté le 18 juillet 2009. 2 p.
- Sezame, l'actualité des deux rives (Maroc). 2006. *Maroc : les châtiments corporels courants à l'école et en famille (UNICEF).* Site web:
http://www.sezamemag.net/MAROC-LES-CHATIMENTS-CORPORELS-COURANTS-A-L-ECOLE-ET-EN-FAMILLE-UNICEF_a427.html>. Consulté le 2 août 2009.
- Tanger Écoles. Site d'établissements d'enseignement au Maroc. *Centre de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement CFIE – Rabat.* En ligne :
http://www.tangerecoles.com/index.php?option=com_alphacontent§ion=1&cat=31&task=view&id=314&Itemid=2>. Consulté le 3 août 2009. 1 p.
- UNESCO. 1997. *Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique : 1997, innovations et refondation.* Dakar : Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique (BREDA), 311 p.
- UNESCO. 2009. - *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2009- Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance.* Institut statistique de l'UNESCO.
 En ligne : http://www.uis.unesco.org/ev_fr.php?ID=7602_201&ID2=DO_TOPIC.
 Dernière mise à jour: 2009-03-23
- UNICEF et Royaume du Maroc, Secrétariat d'Etat auprès du Ministre de l'Éducation Nationale, 2006. *La non scolarisation au Maroc, une analyse en termes de coût d'opportunité .* En ligne :
http://www.unicef.org/morocco/french/La_non_scolarisation_au_Maroc.pdf. 50 p.
- Unicef. 2007. *La situation des enfants au Maroc; analyse selon l'approche basée sur les droits humains.* En ligne :
http://www.unicef.org/morocco/french/SITAN_2007_fr.pdf, consulté le 15 juillet 2008. 129 p.
- Volcy, Marc-Yves, Claudette Lefebvre et Marie-France Foulon-Benes (dir.). 1996. *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise : pratiques actuelles et résultats des élèves.* Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des services aux communautés culturelles, 62 p.

ANNEXE I

DESCRIPTIFS DES COURS TRAITANT DE LA PLURIETHNICITÉ EN MILIEU SCOLAIRE

UQAM

ASC2047 Éducation et pluriethnicité au Québec

Ce cours a pour objectif de sensibiliser les étudiants à la réalité d'une société pluriethnique et les préparer à mieux répondre aux attentes et aux besoins des enfants de groupes ethniques différents.

Phénomène de la pluriethnicité au Québec. Étude des caractéristiques socioculturelles des groupes ethniques. Conflits de valeurs liés aux différences. Attitudes et stratégies favorisant l'intégration des groupes ethniques en classe, à l'école et dans la société québécoise. Stratégies pour développer, chez les élèves, l'ouverture à des cultures différentes. L'approche est théorique et pratique: les étudiants auront à observer et à rendre compte de situations, à l'école et dans les familles, impliquant des groupes d'appartenances ethniques différentes. Revue des moyens permettant la mise à jour des connaissances, la recherche et l'innovation dans le domaine.

LIN4330 Démolinguistique du français et groupes allophones

Démographie et langue au Québec. Apport démographique des immigrants aux rapports entre l'anglais et le français au Québec. Attitudes linguistiques des immigrants et attitudes face aux immigrants. Choix linguistiques; conservation d'une langue et changement de langue. Comportements linguistiques des immigrants. L'enseignement de la langue seconde aux immigrants. Applications au Québec et plus particulièrement à Montréal.

DID5810 Didactique dans les classes multiethniques

Description

Ce cours s'adresse à des étudiants qui possèdent déjà une connaissance acquise d'expérience ou par un cours sur les caractéristiques d'écoles et de classes multiethniques. Il vise à développer des compétences pédagogiques et didactiques appropriées aux contextes complexes et divers reliés à la multiethnicité en milieu scolaire. Pour ce faire, il veut amener l'étudiant à clarifier et comprendre les principaux enjeux et défis de l'intervention éducative dans un contexte scolaire multiethnique, spécifiquement au niveau de la classe et concernant l'accueil, l'intégration, l'adaptation et la communication, et à identifier une diversité d'interventions éducatives et de concepts qui s'y associent. Des conditions seront créées pour le développement de l'analyse réflexive et critique des situations pédagogiques en contexte multiethnique pour l'identification de modèles d'intervention appropriés et pour le développement d'habiletés de planification pédagogique.

L'étudiant sera amené à apprendre à faire des choix éclairés en termes d'approches, de stratégies et d'outils ainsi que de type de gestion de classe afin de mettre à profit la diversité dans une perspective d'enrichissement de la classe. Une importance particulière sera attribuée au développement de compétences de communication dont la signification est primordiale dans un contexte d'intégration linguistique et culturelle, notamment avec des élèves allophones qui commencent leurs études dans une langue différente de leur langue maternelle. Les liens éducatifs avec le milieu, dont avec les milieux familial et communautaire, seront également mis en valeur dans le cadre de la planification pédagogique d'une classe multiethnique.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

PPA3205 La classe en milieu urbain

Description :

Adaptation de l'intervention éducative à la diversité socioéconomique, ethnique et culturelle des élèves. Gestion des conflits de valeurs. Communication interculturelle. Partenariat école-familles.

PPA3001 Éducation interculturelle

Description :

Étude des particularités de l'enseignement et de l'apprentissage dans des classes multiethniques et multiculturelles

UNIVERSITÉ LAVAL

ADS 1905 - Éducation en milieu interculturel

Description :

Brève histoire de l'éducation interculturelle au Québec. Survol des théories sur les minorités ethniques: assimilation, intégration, adaptation, stratification sociale, ethnique et linguistique. Impact sur l'école. Quelques expériences d'éducation interculturelle dans d'autres pays. Difficultés et dynamismes liés aux situations scolaires multi-ethniques. Stratégies d'interventions scolaires.

ANT 2302 - Minorités et ethnicité

Description :

Ce cours sillonne le monde pour rechercher les logiques de pérennité des minorités ethniques contemporaines. On y explore la réflexion anthropologique sur les notions de minorité, d'ethnie, d'identité, de transnationalité, de sociétés multiculturelles et de diasporas. On questionne les origines de ces conceptions et on en expose les éléments structurants en déconstruisant autant le discours des minoritaires que celui des majoritaires. L'étudiant se mesure à des études de cas de minorités ethniques contemporaines (peuples autochtones, minorités nationales, migrants, réfugiés) et aux enjeux auxquels elles font face,