

Intégration linguistique des élèves-migrants subsahariens dans l'environnement scolaire au Maroc : au croisement d'expériences familiales

of alternative francophone
pour une francophonie en mode mineur

<https://doi.org/10.29173/af29506>



Badreddine El-Kacimi

badreddine.elkacimi@uit.ac.ma

Université Ibn Zohr-Maroc

Résumé. Cette étude examine l'intégration linguistique des élèves immigrants au Maroc, ainsi que les mesures d'accompagnement pour surmonter les obstacles qu'ils rencontrent. La recherche repose sur des entretiens avec six parents d'élèves originaires d'Afrique subsaharienne ; elle vise à explorer leur environnement familial, les expériences de leurs enfants à l'école et à recueillir leurs opinions. Les résultats mettent en évidence que les conditions personnelles et objectives actuelles entravent une réelle intégration. L'environnement familial n'encourage pas l'intégration, car les langues locales et officielles ne jouent qu'un rôle mineur sur le marché du travail, où la préférence est donnée au français. De plus, le Maroc est souvent considéré par ces immigrants comme une étape transitoire vers l'Europe.

Mots clés : migration ; intégration linguistique ; groupe de discussion ; plurilinguisme ; environnement scolaire

Abstract. This study examines the linguistic integration of immigrant students in Morocco along with the support measures to overcome the challenges they face. The research is based on interviews with six parents of students from sub-Saharan Africa, aiming to explore their family environment, their children's experiences at school, and gather their opinions. The results highlight that current personal and objective conditions hinder genuine integration. The family environment does not foster integration, as local and official languages play only a minor role in the job market, where a preference is given to French. Moreover, Morocco is often perceived by these immigrants as a transitional step toward Europe.

Keywords: migration; linguistic integration; discussion group; plurilingualism; school environment

INTRODUCTION

Le Maroc se distingue par sa grande diversité linguistique (Blanchet), ce qui en fait un lieu propice aux rencontres et aux échanges entre des individus de diverses nationalités. Cette diversité culturelle est d'autant plus grande que le Maroc possède une position géographique stratégique en tant que point de passage vers l'Europe. En effet, il est devenu une destination prisée pour les migrants en provenance d'Afrique subsaharienne, évoluant d'un pays de transit à une destination permanente, notamment en raison d'une décision royale visant à régulariser leur statut de résident¹.

Cependant, le système éducatif plurilingue du pays fait face à un défi significatif concernant l'intégration linguistique des élèves subsahariens qui ne maîtrisent ni l'arabe ni l'amazighe, les deux principales langues du pays. Cette lacune linguistique constitue un obstacle majeur à leur réussite scolaire, en particulier au niveau de l'école primaire². En conséquence, les élèves subsahariens rencontrent souvent des difficultés importantes et accusent un retard par rapport à leurs camarades marocains (Zerrouqi). Ils rencontrent des difficultés à apprêhender la langue et à s'intégrer dans la culture du pays d'accueil, ce qui les isole et les distingue des autochtones. La question de la déficience linguistique est déjà une problématique complexe pour les élèves marocains. Ce que je souhaite souligner ici, c'est que de nombreux Marocains présentent un déficit significatif en termes de compétences fondamentales en langue

¹ Le Maroc a mis en place une nouvelle stratégie visant à traiter la question de l'immigration illégale en officialisant le décret n° 192-14-2, daté du 4 Jumada al-Akhirah 1435 (correspondant au 4 avril 2014). Ce décret autorise l'octroi d'une résidence légale aux immigrants en situation irrégulière et aux demandeurs d'asile présents sur le territoire marocain.

² Après le préscolaire, qui n'est pas obligatoire et qui est accessible aux élèves à partir de l'âge de 4 ans, exclusivement pour une période de deux ans, ces derniers sont contraints de rejoindre l'école primaire à l'âge de six ans. Leur scolarité primaire s'étend sur une durée de six années et, en cas de succès, ils accèdent au cycle collégial, puis au cycle d'enseignement qualifiant.

arabe. En fait, moins de 6 % de ceux qui réussissent à accéder au niveau collégial sont capables de lire, écrire et communiquer de manière appropriée en arabe (Menesfcrs 64). Cette problématique est d'autant plus préoccupante pour les élèves issus de familles immigrées qu'ils doivent maîtriser la langue officielle du pays pour suivre leurs cours et progresser dans leur éducation, ce qui passe par le développement de compétences essentielles telles que la lecture et l'écriture. Le système éducatif marocain est confronté à ce défi considérable, qui requiert une mobilisation substantielle en termes de ressources humaines, logistiques et pédagogiques pour répondre aux besoins particuliers de cette catégorie d'élèves. Dans ce contexte, cette étude s'attache à examiner la problématique de l'intégration linguistique en évaluant le degré d'implication des familles subsahariennes résidant au Maroc, dont les enfants fréquentent les établissements scolaires marocains. Au moyen d'entretiens structurés, nous entreprendrons une analyse approfondie de l'environnement familial, social et linguistique au sein duquel évoluent ces enfants, ainsi que de son incidence sur leur intégration linguistique, que nous définissons comme la capacité d'un individu à s'adapter à la langue prédominante du pays d'accueil, en l'utilisant de manière adéquate dans diverses situations de communication au sein de la communauté hôte (Calinon et al.).

Cette étude est centrée sur l'identification des raisons sous-tendant l'échec de l'intégration linguistique des élèves immigrants dans le système éducatif marocain. À cet effet, nous avons conduit un groupe de discussion composé de six participants originaires de divers pays d'Afrique subsaharienne, dont les enfants fréquentent les écoles marocaines. Notre objectif est de mettre en lumière leurs conditions de vie ainsi que les difficultés et les obstacles auxquels leurs enfants sont confrontés au sein de l'environnement éducatif.

LE CONTEXTE ÉDUCATIF MAROCAIN ET L'ACCUEIL DES ÉLÈVES-MIGRANTS

Au Maroc, en plus de l'arabe classique, qui est largement utilisé dans les contextes officiels, la *darija*³ est couramment employée dans la vie quotidienne (Youssi 29). De plus, l'amazighe, qui englobe de nombreux dialectes (Benzakour ; Youssi), est également présente. Le français joue un rôle prédominant dans les affaires administratives et économiques (Messaoudi) et est fréquemment utilisé par les classes aisées et l'élite (Youssi 32). Il convient également de noter la présence discrète de l'espagnol (Vitores). De plus en plus, l'anglais gagne en importance en raison de son rôle essentiel dans la recherche scientifique et technologique (Messaoudi).

Dans un tel contexte, les élèves issus de familles immigrées et de réfugiés pourraient rencontrer divers défis d'adaptation au sein du système éducatif et même dans la société. Apprendre la langue d'enseignement du pays d'accueil n'est pas un choix, mais une nécessité imposée aux enfants de migrants pour qu'ils puissent suivre le cursus scolaire, assimiler les leçons et réussir leur scolarité. Par conséquent, l'enseignement-apprentissage de l'arabe, en tant que langue principale, notamment au niveau primaire, représente un défi considérable (Cortier).

L'apprentissage de cette langue pose déjà des problèmes importants pour les élèves natifs (Youssi) et, selon le rapport du Conseil supérieur de l'éducation et des études menées à ce sujet, la plupart des élèves ne maîtrisent pas suffisamment les langues que ce soit l'arabe standard, le français ou l'anglais (Benzahaf ; Bouziane et Rguibi ; El-kacimi), ce qui signifie que la diversité linguistique dans la pratique quotidienne des élèves pourrait être absente.

³ L'une des variétés de la langue arabe largement utilisée au Maroc.

Étant donné que cette question d'intégration linguistique est relativement récente, on a commencé à y accorder de l'attention à partir de 2020 avec le lancement de certaines mesures telles que « les dispositions organisationnelles et pédagogiques pour l'intégration des enfants, des adolescents, et des jeunes migrants et réfugiés dans le système éducatif et de formation », les réformes éducatives précédentes au Maroc, telles que la Charte nationale⁴ de 1999, le Plan d'urgence⁵ de 2009-2011 et la Vision stratégique de 2015-2030⁶, n'ont pas tenu compte des changements géopolitiques récents ni des dynamiques régionales, notamment l'augmentation des vagues de migrants. Or, il est devenu nécessaire de réfléchir à l'innovation dans l'adoption de nouvelles approches pédagogiques qui tiennent compte de la diversité linguistique et culturelle dans un contexte marqué par la pluralité. Ces méthodes devraient être en mesure de valoriser ces différences en créant une sorte d'homogénéité et d'unité dans la classe, en encourageant les échanges culturels et en adaptant les programmes d'enseignement aux compétences linguistiques et aux représentations culturelles des élèves (Benjelloun).

Des milliers d'enfants en âge scolaire se trouvent principalement concentrés à Casablanca, Rabat et Tanger. Selon les statistiques officielles, environ la moitié des résidents au Maroc sont des Africains subsahariens, originaires de pays tels que le Sénégal, le Congo, la Guinée, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Mali (voir Tableau 1).

| <i>Année scolaire</i> | 2018/2019 | 2019/2020 | 2020/2021 | 2021/2022 |
|-------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| <i>Éducation formelle</i> | 3636 | 3207 | 3959 | 4590 |
| <i>Éducation non-formelle</i> | 372 | 379 | 407 | 218 |

Tableau 1 : les apprenants migrants et réfugiés au Maroc (Ministère des Affaires étrangères de la Coopération africaine et des Marocains résidant à l'Étranger)

Selon plusieurs études, la maîtrise de la langue du pays d'accueil joue un rôle important dans la réussite de l'immigrant et augmente ses chances de stabilité professionnelle et psychologique (Solano et Huddleston ; Turney et Kao). L'école est l'acteur principal capable d'aider les nouveaux arrivants à rattraper leurs camarades autochtones. Elle peut également aider à résoudre leurs difficultés et leur

⁴ La Charte Nationale représente un système de réformes visant à transformer et à moderniser l'ensemble du système éducatif à tous les niveaux. Elle vise à créer des établissements d'enseignement qualifiés, capables de rivaliser dans un contexte mondial, de s'adapter aux évolutions sociales et économiques, et de suivre les progrès scientifiques et technologiques, en particulier dans les domaines de la communication, des médias et de l'économie.

⁵ Le Plan d'urgence constitue une feuille de route détaillée définissant les étapes concrètes pour réformer le système éducatif marocain et rétablir la confiance dans l'école publique. Son objectif est de métamorphoser l'école en un lieu propice à la réussite, à la modernité et à l'épanouissement pour un avenir axé sur le développement. En substance, ce plan peut être assimilé à une seconde charte nationale de l'éducation et de la formation, reposant dans ses décisions et principes sur les conclusions du rapport du Conseil supérieur de l'éducation de l'année 2008.

⁶ La vision stratégique de la réforme de l'éducation 2015-2030, élaborée par le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, vise à établir une nouvelle école basée sur les principes de l'équité et de l'égalité des opportunités, la consolidation de la qualité et la mise en œuvre efficace et adaptée au modèle pédagogique en tant qu'essence du travail de l'école dans toutes ses composantes. Ces principes constituent la base de son engagement envers ses missions en matière d'éducation, d'enseignement et de formation.

permettre de développer leurs compétences en communication (Bhabha et al.) ainsi que leurs compétences cognitives dans différents domaines grâce à ses méthodes didactiques, son équipe pédagogique et à l'accumulation d'expériences éducatives professionnelles dans le domaine (Ensor et Goździak).

L'école, en tant qu'espace éducatif, met en place des dispositifs visant à identifier le profil des enfants immigrants, à comprendre leurs expériences et à se focaliser davantage sur leur aspect psychologique. De plus, elle s'efforce de repérer diverses difficultés d'apprentissage (Ager et Strang) et de renforcer leur capacité langagière. L'objectif est de mieux comprendre leur situation et de prendre les mesures appropriées pour les aider à surmonter ces difficultés.

Les origines linguistiques des élèves migrants sont en effet caractérisées par une grande diversité ; la plupart d'entre eux parlant des langues totalement différentes de celles utilisées dans leur pays d'accueil. Dans le cas où ils ne manifestent pas de résistance à l'intégration dans la nouvelle société, ils se trouvent dans l'obligation non seulement d'apprendre la nouvelle langue dominante sur la scène sociale, mais aussi de renoncer à leurs comportements culturels antérieurs, de limiter l'utilisation de leur langue maternelle aux espaces privés au sein de leurs familles (Castles et al. 112-3). Il est donc essentiel de comprendre à quel point les familles sont prêtes à s'engager dans un tel processus.

PRÉSENTATION ET ANALYSE DU CORPUS D'ENTRETIEN

Afin d'explorer cette problématique, nous avons choisi une approche qualitative, à savoir la méthode de l'entretien dirigé, communément appelée « Focus Group Discussion » ou « groupe de discussion ». Cette méthode nous a donné l'opportunité d'interagir avec un éventail de familles issues de différentes nations d'Afrique subsaharienne, établies dans divers quartiers de Tanger (Mers, Haouma Chok, Mghogha, Tanja balya, Sok Dakhil, Gzanaya). Cette méthode présente plusieurs avantages, notamment la création d'un environnement authentique où les participants s'influencent mutuellement (Casey et Krueger). En effet, l'interaction de groupe génère un effet de synergie parmi les participants (Stewart et Shamdasani). De plus, lorsque les possibilités de collecte de données sont limitées, les discussions de groupe sont préférées aux entretiens individuels (Johnston et Vanderstoep) car elles permettent de recueillir des informations de haute qualité dans un contexte social donné (Patton). En outre, elles facilitent une discussion plus ciblée et approfondie, permettant d'explorer les sentiments, les pensées, les perceptions, les expériences et les connaissances des participants, y compris sur des questions sensibles.

L'entretien sur lequel repose cette étude a été mené par nos soins avec six participants qui ont accepté notre invitation à discuter des défis linguistiques auxquels leurs enfants sont confrontés dans le contexte scolaire. Notre invitation a été envoyée à plusieurs parents d'origine subsaharienne résidant à Tanger et ayant des enfants inscrits à l'école primaire. La Direction provinciale de Tanger-Asilah de la Formation et de l'Éducation⁷ nous a fourni des informations sur ces familles et leurs adresses. Cette rencontre s'est déroulée le 13 juillet 2023 à la Maison de la jeunesse Beni Makada à Tanger, en collaboration avec des associations traitant des questions liées à l'immigration. Ces associations ont mis à notre disposition cette salle et ont organisé la réunion en coordination avec les autorités compétentes. De plus, d'autres acteurs politiques, chercheurs et les familles des participants ont assisté à cette rencontre en tant qu'auditeurs.

⁷ L'une des directions qui relève du ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et du Sport au Maroc.

Au début de l'entretien, des règles de discussion ont été établies pour créer un environnement de confiance propice à l'ouverture et à l'engagement des participants. La discussion s'est déroulée en français, étant donné que la plupart des participants le maîtrisent couramment, et a duré deux heures, se concentrant principalement sur un ensemble d'axes majeurs comprenant la présentation des participants, leur situation sociale et les compétences linguistiques du tuteur de l'élève, les conditions d'accueil et de stabilité dans le pays hôte, l'environnement scolaire de l'élève, ainsi que l'intégration des enfants dans le cadre scolaire et social. À la fin de l'entretien, les données les plus pertinentes ont été extraites à partir des enregistrements des déclarations de chaque interviewé, dont nous présentons le profil ci-dessous.

Informatrice n° 1

Il s'agit d'une jeune Malienne de 35 ans, installée au Maroc depuis 12 ans après avoir quitté son pays en raison du chômage et de la famine. Elle n'a pas eu la chance de terminer ses études secondaires. Elle parle français, mais n'a aucune connaissance, même basique, de l'arabe classique. En ce qui concerne la *darija*, elle connaît quelques expressions qu'elle a apprises en échangeant avec des personnes dans l'espace public. Elle n'a jamais bénéficié de cours dans cette langue maternelle (*darija marocain*) malgré les offres associatives.

Pendant son séjour, elle a exercé diverses activités, dont la mendicité, puis a travaillé comme femme de ménage dans des restaurants et des cafés, avant d'être recrutée comme domestique par une famille française. Actuellement, elle est coiffeuse spécialisée dans les tresses africaines (*rasta*) et travaille de manière indépendante, bien que de manière non officielle, au sein d'un complexe commercial. Elle est mariée à un jeune Malien sans diplôme travaillant dans le secteur du bâtiment. Le couple a deux enfants, dont l'aînée a 8 ans et est scolarisée à l'école primaire en classe 2 (CE2 dans le système éducatif français), tandis que le cadet de 5 ans n'a jamais eu accès à la crèche ou à la garderie en raison de contraintes financières.

La famille est relativement isolée, ce qui signifie qu'elle a une vie sociale limitée. L'aînée, qui est scolarisée, bénéficie de cours supplémentaires en arabe classique, allant d'une à deux heures par semaine, assurés par l'école elle-même. Parfois, il y a un désengagement de la part de l'école, selon la mère. Cette dernière s'inquiète du niveau scolaire de sa fille. L'année précédente, elle a obtenu à peine la moyenne, et ses résultats scolaires étaient décevants. Tandis qu'elle a une bonne maîtrise en français et en mathématiques, dans les autres matières, notamment celles enseignées en arabe, ses notes sont basses. Ce manque de compétence linguistique expose l'élève au harcèlement en raison de sa mauvaise prononciation. Elle est sujette à des moqueries et fait l'objet de racisme constant. Elle a du mal à suivre les leçons.

Informateur n° 2

C'est un citoyen sénégalais de 44 ans, dont la principale motivation pour émigrer était d'ordre économique. Malgré plusieurs tentatives de rejoindre l'eldorado européen, il s'est vu contraint de rester au Maroc, notamment en raison de la naissance de son premier enfant, âgé de 11 ans au moment de l'entretien. Sa principale source de revenus provient de son travail sur un marché de gros en tant que manutentionnaire de denrées alimentaires. Son salaire est peu élevé, et il réside dans un modeste appartement situé dans un quartier populaire. Sa femme, de son côté, gagne sa vie en vendant des bijoux sur les trottoirs, mais ses revenus sont inférieurs à ceux de son mari. La famille peine à subvenir à ses besoins fondamentaux.

L'informateur a obtenu un certificat d'études collégiales. Il affirme avoir une connaissance suffisante de la *darija*, bien qu'il ne maîtrise que les courtes sourates communément récitées dans la prière en langue arabe. Au sein de son foyer, la communication se fait principalement dans leur langue maternelle. Son enfant, actuellement en 3e année scolaire, a redoublé une fois la deuxième année en raison de la situation de séjour illégal de la famille, qui craignait d'être renvoyée dans son pays d'origine.

L'enfant parvient à se débrouiller en *darija* également, mais il éprouve encore des difficultés en écriture, et surtout en lecture de l'arabe classique. Toutefois, grâce aux cours supplémentaires dispensés par l'établissement scolaire, ses compétences linguistiques s'améliorent de manière significative. En ce qui concerne ses résultats scolaires, ils sont généralement modestes, à l'exception de sa performance remarquable en français.

Informateur n° 3

Le troisième informateur est un Congolais âgé de 39 ans, établi au Maroc depuis onze ans. Pour lui, ce pays ne représente qu'une étape transitoire, car il nourrit des aspirations à une vie meilleure en Europe. Il est marié à une Guinéenne et a une fille âgée de six ans et demi. Le couple a suivi une formation professionnelle qualifiante d'une durée d'un an au Maroc, offerte par une association. Lui s'est spécialisé en cuisine, tandis que sa femme a suivi une formation en pâtisserie. À l'heure actuelle, il exerce à temps plein dans un restaurant, tandis qu'elle travaille à temps partiel dans une boulangerie. Leur logement se situe dans un petit appartement situé dans un quartier populaire. Leur niveau d'instruction demeure élémentaire, car ils n'ont pas eu la possibilité de compléter leur éducation primaire en raison de l'insécurité et de la distance entre leur domicile et l'école dans leur pays d'origine.

En ce qui concerne leurs compétences linguistiques, ils maîtrisent bien la langue française à l'oral comme ils l'ont affirmé. Cependant, en ce qui concerne l'arabe ou ses variantes, ils ne possèdent que quelques notions rudimentaires. L'apprentissage de la langue arabe ne suscite guère d'intérêt de leur part, car ils parviennent à communiquer en français. De plus, ils n'avaient pas envisagé de demeurer au Maroc aussi longtemps à l'origine. Au sein de leur foyer, la langue française prévaut, mais la langue maternelle (*le lingala*) est également employée.

Leur enfant de 11 ans est actuellement en quatrième année de l'école primaire, mais avec un an de retard. L'acquisition de la langue arabe classique représente un défi considérable pour lui en classe. Il se sent désorienté, voire entravé, lorsqu'il est confronté à un enseignement dispensé en langue arabe. Le père affirme que son enfant est l'objet de discrimination et de moqueries de la part de ses pairs, parfois même de ses enseignants, en raison de sa couleur de peau, de ses cheveux crépus et de son accent. Ces problèmes ont contraint la famille à changer d'établissement scolaire à deux reprises. Les cours supplémentaires visant à renforcer les compétences linguistiques en arabe sont rares. En classe, la situation s'avère encore plus ardue, car les leçons ne sont pas suffisamment adaptées aux élèves qui rencontrent des difficultés dans cette discipline. Toutefois, malgré ces obstacles, les parents se montrent satisfaits des résultats scolaires de leur enfant. À leurs yeux, l'essentiel réside dans la maîtrise adéquate de la langue française, la connaissance de l'anglais et des matières scientifiques, car, d'après leur expérience, l'arabe revêt une moindre importance sur le marché de l'emploi. Ils privilégièrent l'intégration professionnelle par rapport à l'intégration sociale, conformément à leur propre trajectoire.

Informatrice n° 4

Il s'agit d'une Camerounaise âgée de 31 ans, mariée à un Congolais qui a réussi à traverser la frontière pour s'installer en Espagne deux ans auparavant, mais qui se trouve actuellement en situation irrégulière. Elle réside au Maroc depuis huit ans, bénéficie d'une solide maîtrise du français et de l'anglais, et est titulaire d'un diplôme de baccalauréat en économie. Son emploi actuel dans un centre d'appel, bien que lucratif, s'avère stressant. Néanmoins, elle est satisfaite de sa rémunération, d'autant plus que son mari envoie périodiquement de l'argent, leur permettant ainsi de jouir d'un niveau de vie confortable. Leur résidence se situe dans un appartement spacieux au sein d'un quartier populaire. Ensemble, ils ont un enfant âgé de 6 ans, récemment inscrit dans une école privée.

Pour elle, le Maroc n'est qu'un refuge temporaire en attendant de rejoindre légalement son mari en France ou en Belgique. Par conséquent, son principal objectif n'est pas de s'intégrer socialement au Maroc. Leur enfant a fréquenté l'école maternelle pendant deux ans, bénéficiant d'activités principalement dispensées en français. Elle considère la langue française comme prédominante dans le système éducatif privé. Les cours supplémentaires de renforcement linguistique en langue arabe sont principalement payants, contrairement à ceux proposés des associations, qui sont gratuits. La mère avait elle-même bénéficié de ces cours lors de son arrivée au Maroc, sur une période de six mois. Cependant, elle a rapidement trouvé un emploi et a cessé d'y assister.

Concernant son enfant, elle exprime sa satisfaction quant à la qualité de l'enseignement et de l'accueil reçus dans son environnement scolaire. Bien qu'il subsiste des manifestations de racisme envers les personnes à la peau noire dans l'espace public, à l'école, les élèves sont traités de manière équitable et le respect mutuel est valorisé. La mère suit de près le parcours de son enfant, établissant un contact régulier avec ses enseignants pour se tenir informée de son évolution. En général, son enfant s'intègre bien à l'école privée, notamment en classe, où la communication s'effectue principalement en français, tandis qu'à l'extérieur, la situation est inverse.

Informateur n° 5

Le cinquième interviewé est un jeune homme originaire de Côte d'Ivoire, âgé de 36 ans, qui est marié et père de trois enfants. Son choix de migrer est principalement motivé par le manque d'opportunités d'emploi ainsi que les récents troubles politiques dans son pays d'origine. Depuis 2018, il réside au Maroc, ayant échoué à deux tentatives de traversée clandestine vers l'Europe. Actuellement, il travaille en tant que travailleur saisonnier dans une exploitation agricole tout en vendant également des articles (cartes SIM, bracelets, kits, etc.) pour améliorer ses revenus. Sa femme, quant à elle, n'a pas d'activité professionnelle rémunérée. Ils louent une modeste maison en périphérie de la ville en colocation avec une autre famille.

Leur fils aîné, âgé de 8 ans, est scolarisé en deuxième année primaire. L'inscription de cet enfant à l'école a été facilitée par l'intermédiaire d'une association, car le père ne disposait pas de titre de séjour. Celui-ci possède une maîtrise moyenne de la *darija*, ce qui lui permet de communiquer dans certaines situations professionnelles. En revanche, sa femme s'est bien intégrée dans son environnement et maîtrise parfaitement la *darija*. Il convient également de noter que leur fils aîné parle couramment cette langue, acquise principalement grâce à leurs interactions avec les autochtones.

Le père considère que leur stabilité au Maroc pourrait se prolonger si l'option de l'émigration vers l'Europe devenait impossible. Toutefois, en raison de son absence d'expérience professionnelle dans l'industrie ou l'artisanat, il est contraint de travailler de manière saisonnière dans le secteur agricole.

Malgré cela, leur revenu leur permet de subvenir à leurs besoins essentiels. De plus, ils reçoivent occasionnellement de l'aide de la part d'associations humanitaires et d'autorités locales, notamment à l'occasion des fêtes religieuses et de la rentrée scolaire. Leur fils bénéficie également de cours de soutien gratuits en langue arabe, ainsi que dans d'autres matières, dispensés par une association caritative.

En ce qui concerne le niveau scolaire de leur fils, le père affirme qu'il est assez satisfaisant, avec de bonnes performances en français. Cependant, l'enfant éprouve des difficultés dans les matières scientifiques tout en démontrant une compétence raisonnable en lecture et en écriture en arabe. Cependant, il exprime régulièrement des préoccupations quant au traitement des enseignants, à l'absence d'explications claires des leçons et à la charge de travail excessive. Néanmoins, le père nie toute forme de discrimination ou de racisme, affirmant qu'au début, il a pu faire l'objet de harcèlement, mais qu'avec le temps et son intégration dans la société, il est désormais accepté.

Informateur n° 6

Le dernier informateur est un homme âgé de 37 ans, originaire de Guinée équatoriale. Il est marié à une compatriote et est titulaire d'un diplôme en formation professionnelle en tant que technicien en moteurs automobiles, obtenu dans son pays d'origine, ainsi que d'un diplôme spécialisé acquis au Maroc. Il parle couramment le français et l'espagnol. Actuellement, il travaille au sein d'une entreprise internationale, bénéficiant d'un salaire décent, tandis que sa femme se lance dans le e-commerce et poursuit des études universitaires en économie.

Au cours de son séjour au Maroc, il a bénéficié de plusieurs formes d'assistance à la fois caritatives sous la forme d'aide alimentaire, vestimentaire et en matière d'hébergement, ainsi que d'un soutien professionnel et linguistique en *darija*. Cependant, une fois qu'il a été embauché, il a cessé de suivre des cours, car la langue principalement utilisée dans son environnement professionnel est le français alors que l'anglais est occasionnel.

Il réside dans un quartier relativement huppé, louant un appartement modeste et possédant une voiture. En ce qui concerne l'idée de s'installer définitivement au Maroc, il indique ne pas envisager cette option, car il envisage son avenir en Europe, où il espère trouver davantage d'opportunités, une amélioration de ses conditions matérielles et de son statut social. Le domaine (construction automobile) dans lequel il travaille est très demandé en Europe, et il considère que l'expérience est la seule chose qui lui manque. Par conséquent, il est constamment à la recherche de contrats de travail, que ce soit en Europe ou au Canada.

Son enfant, âgé de sept ans, fréquente la deuxième année primaire dans une école privée. Il explique que ce choix n'a pas été fait au hasard, car ses collègues de travail, en particulier les Marocains, lui ont révélé que les écoles publiques connaissent des problèmes liés à la surpopulation, à la violence et à la qualité de l'enseignement. De plus, la langue prédominante pour la communication et l'enseignement dans ces écoles est l'arabe, ce qui l'a poussé à inscrire sa fille dans une école privée.

L'informateur souligne que l'arabe ne l'intéresse pas beaucoup, car il considère que le français est la clé pour progresser et accéder à de meilleures opportunités, en particulier lorsqu'il est accompagné de l'anglais. Sa fille éprouve des difficultés en langue arabe et les matières enseignées dans cette langue, mais il précise que l'école met à disposition de nombreuses ressources pour faciliter la compréhension des leçons, notamment grâce à une alternance linguistique. De plus, l'école autorise les élèves étrangers à

répondre en français ou en anglais s'ils ne maîtrisent pas l'arabe. Les examens sont également adaptés à leurs besoins. En outre, des cours supplémentaires d'arabe sont proposés moyennant des frais.

Analyse

À l'issue de cet entretien, nous faisons l'hypothèse que l'environnement familial des élèves migrants ne favorise pas leur processus d'intégration, notamment en raison du statut de pays de transit du Maroc, ainsi que de la position peu avantageuse de la langue arabe sur le marché du travail. L'entretien mentionné avant nous permettra de confirmer cette hypothèse en utilisant les expériences partagées par les informateurs concernant le processus d'intégration.

Les six individus interrogés partagent un ensemble de caractéristiques démographiques communes. Ils affichent un âge moyen d'environ quarante ans. De plus, lors de leur arrivée au Maroc, la plupart d'entre eux étaient dépourvus de responsabilités familiales, car ils étaient en majorité célibataires. Ces individus ont été forcés de quitter leurs pays par des contextes marqués par l'instabilité économique et les conflits armés, des facteurs qui les ont incités à rechercher de meilleures opportunités dans une région plus sécurisée, propice à la valorisation de leur potentiel de travail.

Le deuxième point commun concerne la durée de leur résidence au Maroc, qui s'étend généralement sur une période de cinq à dix ans. En théorie, cette durée devrait normalement permettre une forme d'intégration linguistique (Piguet et Wimmer). Cependant, la plupart des interviewés confirment qu'ils n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la *darija*. Cette situation découle en partie d'une méfiance liée aux différences culturelles et religieuses, ainsi que de leur absence d'intention de s'établir de manière permanente au Maroc.

Le troisième point commun concerne la compétence en langue française de ces informateurs, notamment à l'oral, ce qui peut constituer un atout majeur sur le plan professionnel. En effet, au Maroc, la maîtrise du français facilite grandement l'accès au marché du travail et accroît les opportunités d'obtenir un emploi rémunéré et respecté. C'est ce qu'a déclaré l'informateur n° 3 : « le français est le plus important dans le marché du travail, l'arabe c'est difficile et n'a pas vraiment un statut progressé dans le pays, au privé les leçons sont données majoritairement en français. »

Le quatrième aspect commun à tous les informateurs réside dans leur statut de parents ayant des enfants qui poursuivent leur éducation, que ce soit dans le système public ou privé. De manière prépondérante, il apparaît que ces enfants considèrent la langue arabe et les matières enseignées dans cette langue comme une barrière difficile à franchir. Ils éprouvent un sentiment d'insécurité linguistique, ce qui complique souvent leur capacité à s'exprimer et à écrire et les empêche de participer aux activités tout en entravant le développement de leurs compétences en communication. Cette situation les plonge dans l'isolement et les frustré sur le plan psychologique en raison de leur déficit linguistique, ce qui se traduit par une incapacité à manier une langue de façon conforme aux conventions et aux attentes, que ce soit dans le cadre de la communication orale ou écrite (Kelly). Ce déficit linguistique les conduit à éprouver un sentiment d'infériorité : « Mon enfant éprouve toujours des difficultés avec la langue arabe, ses résultats sont souvent faibles dans les matières enseignées en arabe. Parfois, il rentre à la maison en larmes, voire il refuse parfois même d'aller à l'école. » (informateur n° 3).

Il convient de noter que la majorité des personnes interrogées considèrent leur séjour au Maroc comme étant de courte durée. Elles n'avaient pas l'intention de s'installer de manière permanente dans ce pays, et

se concentrent sur le développement de leurs compétences professionnelles, accumulant ainsi de précieuses années d'expérience dans l'espoir de trouver de meilleures perspectives en Europe.

En dernier lieu, il convient de noter que la plupart des migrants rencontrés dans le cadre de ce groupe de discussion présentent un niveau d'éducation relativement bas, à l'exception de quelques individus ayant achevé leur éducation secondaire ou obtenu un diplôme professionnel ou universitaire. Cette constatation suggère que cette catégorie de personnes aurait rencontré des difficultés pour s'intégrer économiquement dans leurs pays d'origine non seulement en raison des conditions politiques ou sécuritaires, mais également à cause de l'absence de qualifications minimales (diplômes, années d'expérience et compétences linguistiques) requises pour accéder au marché du travail.

En se fondant sur les données disponibles, il est possible d'affirmer que le milieu familial des enfants en question ne parvient généralement pas à offrir les conditions objectives minimales requises pour favoriser le processus d'intégration de ces derniers au sein de la société marocaine ; ce constat demeurant valable malgré les différentes particularités des familles en question. De plus, il est à noter que les familles subsahariennes se privent elles-mêmes de l'opportunité d'apprendre la langue arabe couramment parlée, ce qui aurait potentiellement pu constituer un avantage pour leurs enfants.

Selon les témoignages recueillis, il apparaît que l'environnement familial dans lequel ces enfants évoluent ne leur offre généralement pas les conditions objectives minimales pour réussir leur intégration scolaire, c'est-à-dire l'engagement de l'apprenant à acquérir des connaissances et compétences, à participer activement aux activités de groupe en classe et à suivre assidûment les enseignements en vue d'acquérir les compétences essentielles (Fortier et al.). De leur côté, les familles ont également manqué l'occasion d'apprendre la langue locale pour communiquer, car la plupart d'entre elles n'avaient pas l'intention de s'établir de manière permanente au Maroc. Cela les amène également à ne pas accorder une grande importance à la compétence linguistique en tant que facteur clé de stabilité.

De plus, la plupart de ces enfants vivent en communautés fermées, évoluant au sein de regroupements ethniques tels que des clans. Ils utilisent leurs langues maternelles ou le français en fonction du contexte. Leur prise de conscience de la faiblesse de l'arabe sur le marché du travail les pousse à négliger cette langue qui n'est pas envisagée comme un atout significatif dans leur parcours professionnel, privilégiant une intégration économique plutôt que sociale. Cela est illustré par le fait qu'une fois qu'ils ont trouvé une opportunité d'emploi appropriée, ils cessent généralement de se préoccuper de la langue arabe ou de ses variétés. Nous reproduisons ici le propos de l'informatrice n° 6 : « Au début, j'ai cru qu'il serait difficile de trouver un emploi et de m'intégrer professionnellement parce que je ne parlais plus l'arabe. Cependant, contrairement à mes attentes, en raison de ma bonne maîtrise du français, je n'ai pas rencontré de problèmes majeurs. Mes supérieurs me témoignent beaucoup de respect. »

De plus, les familles à revenu moyen qui bénéficient d'une éducation scolaire, universitaire ou professionnelle ont tendance à inscrire leurs enfants dans des écoles privées. Dans ces établissements, les enfants ont plus d'opportunités pour acquérir les compétences de base en langues, en mathématiques, en lecture et en écriture. De plus, le français est utilisé comme langue de communication et d'enseignement, en parallèle avec l'arabe. Les écoles privées mettent également l'accent sur le suivi et le soutien linguistique pour permettre à ces enfants de rattraper les élèves natifs. Dans cette perspective, l'informatrice n° 4 a déclaré : « Moi, j'ai choisi l'école privée pour m'assurer de l'avenir de ma fille et de ses résultats, malgré les frais élevés d'études. Mes amies m'ont affirmé que l'école publique n'était pas adaptée à notre cas. »

En bref, on observe une certaine résistance à l'intégration linguistique en raison du peu de prestige de la langue arabe sur le marché du travail. Si l'arabe était reconnu comme une langue officielle dans les grandes entreprises, la situation serait différente. Le deuxième facteur est le manque de considération pour la stabilité au Maroc en raison des opportunités et des services limités : « Personnellement, je ne compte pas rester au Maroc, même si je suis devenu comme un Marocain d'origine, je parle leur langue. Mais même les Marocains veulent quitter leur pays. Mon rêve, c'est l'Europe, là-bas il y a beaucoup d'opportunités et le respect des droits de l'homme. » (informateur n° 5).

CONCLUSION

Les témoignages rassemblés dans le cadre de ce groupe de discussion montrent que les enfants des informateurs et informatrices sont arrivés avec des bagages culturels et identitaires considérablement différents. Ils ne maîtrisent pas la langue locale qui est prédominante pour la communication, et se retrouvent donc plongés dans un système de valeurs et de langage bien distinct du leur. En tant que groupe vulnérable, les parents aspirent à trouver leur place dans la société d'accueil, ce qui nécessite une acquisition des codes sociaux et linguistiques.

Pour les enfants en âge scolaire, l'école représente souvent le moyen le plus accessible de s'intégrer à la fois au sein de la société et sur le marché du travail, ce qui offre des perspectives de stabilité et de sécurité linguistique. Cependant, le contexte familial ne les encourage pas suffisamment à s'intéresser à la langue arabe et à la culture sociale marocaine étant donné que le séjour au Maroc est souvent perçu comme une étape temporaire par leurs parents. De plus, en raison de la pluralité linguistique du pays, la maîtrise de l'arabe n'est pas nécessairement prédominante sur le plan économique, ce qui incite ces élèves à se concentrer davantage sur l'apprentissage du français, notamment pour améliorer leurs perspectives d'emploi.

Les témoignages recueillis soulignent enfin que l'école elle-même ne semble pas être parvenue à créer un environnement favorable pour accueillir et soutenir efficacement cette catégorie d'élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Ager, Alastair et Alison Strang. *The Experience of Integration: A Qualitative Study of Refugee Integration in the Local Communities of Pollokshaws and Islington*. Report to IRSS Home Office, 2008, https://www.researchgate.net/publication/237335417_The_Experience_of_Integration_A_Qualitative_Study_of_Refugee_Integration_in_the_Local_Communities_of_Pollokshaws_and_Islington
- Benjelloun, Sara. « Les migrants subsahariens au Maroc : enjeux d'une migration de résidence. » *Afrique(s) en mouvement*, vol. 1, no. 1, 2019, pp. 95-7.
- Benzahaf, Bouchaib. *English and French Proficiency Development in High School in Eljadida Region: A Comparative Approach*. FLSH d'El Jadida, 2017.
- Benzakour, Fouzia. « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires. » *Hérodote*, vol. 126, no. 3, 2007, pp. 45-56.
- Bhabha, Jacqueline et al. *Research Handbook on Child Migration*. Edward Elgar/Cheltenham, 2018.
- Blanchet, Philippe. « Analyse du terme “inclusion” et de ses significations en contextes d’intervention socioéducatives », édité par Sandrine Dautigny. *Les enjeux de l’inclusion en protection de l’enfance*, Érès, 2021, pp. 45-63.
- Bouziane, Abdelmajid, et Samira Rguibi. « The role of Arabisation and French in the science students’ shift to university literary streams in Morocco. » *Cultures and Languages in Contact V*, 2018, pp. 193-210.
- Calinon, Anne-Sophie. « L’“intégration linguistique” en question. » *Langage & société*, no. 2, 2013, pp. 27-40.
- Casey, Mary Anne et Richard A. Krueger. *Focus group interviewing*. Springer US, 1994, pp. 77-96.
- Castles, Stephen, et al. « Integration: Mapping the field. » Home Office online report 29.03, 2002, pp. 115-8, <https://forcedmigrationonguide.pbworks.com/w/page/7447907/Integration%3A%20Mapping%20the%20Field>
- Cortier, Claude. « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l’école française. » *Contextes, dispositifs et didactiques*, vol. 151, no. 1, 2007, pp. 145-54.
- El Qobai, Rachida et al. « Intégration linguistique : inclusion et exclusion par les langues de l’école, Quelles formes et quelles réalités ? » *Larslam*, vol.6. no.6, 2022, <https://revues.imist.ma/index.php/LARSLAM/article/view/34518>
- El-Kacimi, Badreddine. « L’évaluation diagnostique de la compétence scripturale au qualifiant : pratique et régulation. » *Revue marocaine de didactique et pédagogie*, vol. 3, no. 2, 2023, pp. 58-71.
- Ensor, Marisa O., et Elżbieta M. Goździak, éditrices. *Children and Forced Migration*. Palgrave Macmillan, 2016.
- Ferran, Pierre et al. *À l’école du jeu*. Bordas, 1978.

- Fortier, Marie-Pierre et al. « Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 44, no.1, 2018, pp. 12-39.
- Johnston, Scott W. Vanderstoep Deirdre D. *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches*. John Wiley, 2009.
- Kelly, Michael. « En route pour les langues : comment les universités, les lycées et les collèges britanniques collaborent pour encourager l'apprentissage des langues. » *Les dossiers des sciences de l'éducation*, no. 32, 2014, pp. 81-94.
- MacFie, Halliday, éditeur. *Measurement of food preferences*. Springer Science & Business Media, 2012.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (Menesfcrs). *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education Formation, présentation du Plan Najah 2009-2012*. CSEF, 2008.
- Messaoudi, Leila. « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : quelles remédiations ? » *Revue Langues, cultures et sociétés*, vol. 2, no. 1, 2016, <http://revues.imist.ma/?journal=LCS>
- Ministère des Affaires étrangères de la Coopération africaine et des Marocains Résidant à l'Étranger. *Politique Nationale d'Immigration et d'Asile* : Rapport 2020, <https://marocainsdumonde.gov.ma>
- Patton, Michael Quinn. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications, Inc, 2002.
- Solano, Giacomo, et Thomas Huddleston. *Migrant integration policy index*. CIDOB/ MGP, 2020.
- Stewart, David W et Prem N. Shamdasani. *Focus Groups: Theory and Practice*. » SAGE Publications, no. 3, 2014, pp. 39-139.
- Turney, Kristin et Kao, Grace. « Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? » *The Journal of Educational Research*, vol. 102, no. 4, 2009, pp. 257–71.
- Vitores, David Fernández et Fatiha Benlabbah. *Lengua española en Marruecos*. Embajada de España et AECID Instituto de Estudios Hispano-Lusos/ UM5 Rabat, 2014.
- Youssi, Abderrahim. « Impératifs linguistiques, inerties socioculturelles. » *Langage & société*, no. 1, 2013, pp. 27-40.
- Zerrouqi, Zahra. « Les performances du système éducatif marocain. » *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no. 70, 2015, pp. 22-8.