



Charis Boutieri, *Learning in Morocco: Language politics and the abandoned educational dream*

Bloomington: Indiana University Press, coll. « Public cultures of the Middle East and North Africa », 2016

Mathias De Meyer



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rac/714>
ISSN : 1760-5393

Éditeur

Société d'Anthropologie des Connaissances

Référence électronique

Mathias De Meyer, « Charis Boutieri, *Learning in Morocco: Language politics and the abandoned educational dream* », *Revue d'anthropologie des connaissances* [En ligne], 12-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 31 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rac/714>

Ce document a été généré automatiquement le 31 janvier 2020.



Les contenus de la *Revue d'anthropologie des connaissances* sont mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Charis Boutieri, *Learning in Morocco: Language politics and the abandoned educational dream*

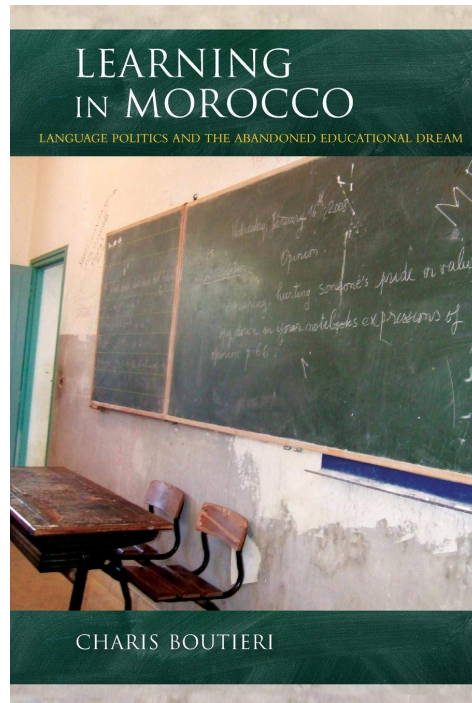
Bloomington: Indiana University Press, coll. « Public cultures of the Middle East and North Africa », 2016

Mathias De Meyer

RÉFÉRENCE

Charis Boutieri, *Learning in Morocco: Language politics and the abandoned educational dream*, Bloomington: Indiana University Press, coll. « Public cultures of the Middle East and North Africa », 2016, 280 p.

- 1 Il est largement admis que l'institution scolaire marocaine est en crise. La Banque mondiale classe systématiquement le Maroc dans le bas du peloton dans ses rapports sur la qualité de l'enseignement dans le monde arabe, une région qui, elle-même, est mal classée au niveau mondial. Les taux d'abandon en cours de scolarité sont élevés et les étudiants qui sortent de l'université trouvent difficilement un emploi. Dans ces circonstances, des collectifs de chômeurs diplômés organisent régulièrement des manifestations et les autorités lancent d'année en année de nouveaux « plans d'urgence » pour tenter de remédier à ces déficiences. Cette crise interminable de l'enseignement marocain constitue la toile de fond du livre de Charis Boutieri. Cette dernière étudie, en l'occurrence, les politiques linguistiques contradictoires au Maroc et la façon dont elles produisent des inégalités dans l'accès aux savoirs et aux diplômes. Elle s'attache à montrer comment ces politiques produisent leurs effets localement, en classe et en dehors de l'école, mais aussi comment les jeunes et leurs familles parviennent parfois à se jouer d'elles. L'auteure a mené, pour ce faire, un travail ethnographique de longue haleine réalisé dans deux lycées de la région de Rabat-Kenitra à la fin des années 2000. En plus d'avoir observé les cours et, plus généralement, d'avoir participé à la vie quotidienne de ces deux lycées, elle a été hébergée dans un internat pour jeunes filles et dans plusieurs familles marocaines dont les enfants allaient à l'école. Les observations glanées dans ces divers lieux ont permis à l'auteure de dresser un tableau riche, incarné et hétéroclite de « l'écologie linguistique » du Maroc, des crises de l'enseignement et, au-delà, de la société marocaine dans son ensemble. Ce livre offre, par ailleurs, des pistes de réflexion prometteuses pour approcher les apprentissages dans toute leur complexité. Il nous montre comment les jeunes produisent leurs propres identités à la fois à travers et contre l'école et les politiques d'État. Ce premier livre de Charis Boutieri, adapté à partir d'une thèse de doctorat défendue à l'Université de Princeton, constitue une intervention particulièrement intéressante dans le champ de l'anthropologie des connaissances.
- 2 L'ouvrage se compose de sept chapitres. Dans le premier, qui fait office d'introduction, l'auteure présente, outre sa démarche méthodologique, le panorama général de l'enseignement au Maroc et le met en perspective avec l'histoire des politiques linguistiques en distinguant trois grandes périodes : le Protectorat, l'État postcolonial et l'ère néolibérale. (a) Pendant le Protectorat, la France colonisatrice imposa un système d'enseignement triplement différencié : des écoles différentes pour les Européens et les Marocains, pour les élites marocaines et le reste de la population, pour les Arabes et les Berbères. Le français occupait une place centrale dans chacun de ces



systèmes d'enseignement : l'arabe en était absent ou bien était relégué à un second rang. (b) C'est, à la fois, contre et sur base de ce système éducatif que l'État marocain postcolonial construisit son propre système d'enseignement. En l'occurrence, il reprit l'organisation institutionnelle du système éducatif laissé par le Protectorat, mais chercha rapidement à l'arabiser. Cette politique a été implantée progressivement. Ce sont d'abord certains cours du primaire et du secondaire qui ont été arabisés. Ensuite, l'ensemble des programmes du primaire et, à la fin des années 1980, l'ensemble du cursus secondaire. Cependant, ce projet d'arabisation est aujourd'hui encore inachevé. Les filières scientifiques et techniques à l'université sont encore francophones. Cette situation provoque de fortes tensions, car, au lycée, les matières scientifiques et techniques sont inculquées en arabe et le français n'y est enseigné qu'à hauteur de trois ou quatre heures par semaine. (c) Enfin, le Maroc connaît, depuis les politiques d'ajustements structurels imposées par le FMI et la Banque mondiale pendant les années 1980 et 1990, des politiques de privatisation et des approches technocratiques des problèmes sociétaux. Ce mouvement s'est poursuivi et s'est renforcé depuis l'accession au pouvoir de Mohammed VI en l'an 2000. Dans cette nouvelle ère – que l'auteure qualifie de néolibérale –, les langues se définissent de plus en plus en des termes fonctionnels (une habileté technique, une compétence à vendre sur le marché du travail...) plutôt qu'identitaires. Pour Boutieri, il ne faut pas considérer ces trois périodes (coloniale, postcoloniale, néolibérale) dans les termes d'une simple succession chronologique. Il s'agit plutôt d'étudier comment les rapports de forces et les discours spécifiques à chacune s'enchevêtrent et participent, ensemble, de la crise de l'enseignement au Maroc aujourd'hui.

- 3 Le deuxième chapitre présente l'agencement des différentes filières dans l'enseignement secondaire. Les options les plus prisées et les plus susceptibles de procurer un emploi par la suite sont les filières scientifiques et techniques. Les filières littéraires sont, dans ce contexte, abandonnées aux moins bons élèves. La bifurcation entre les filières s'opère à la fin du collège (c'est-à-dire à la fin de la troisième année secondaire). Boutieri souligne que pour gagner sa place dans les filières scientifiques, il ne faut pas simplement avoir obtenu de bons résultats en sciences et en mathématiques, mais aussi en français (en vue de la poursuite des études au niveau universitaire). Ainsi, même si les cours de chimie, de physique ou de mathématiques sont dispensés en arabe en secondaire, l'inscription dans une filière scientifique et la réussite subséquente de ces études dépendent paradoxalement, dans une large mesure, de la maîtrise d'une langue étrangère enseignée à hauteur de trois ou quatre heures par semaine au collège et au lycée. L'auteure relève une seconde contradiction. Dans les cours de français, les étudiants se trouvent confrontés à des textes littéraires difficiles qui, en plus de leur être inaccessibles, ne leur sont pas directement utiles pour comprendre les matières scientifiques et techniques qu'ils devront étudier en français à l'université. À l'aune de ces multiples contradictions, elle conclut qu'il est aisé de comprendre pourquoi les écoles privées et les cours de soutien extrascolaires se développent si rapidement au Maroc.
- 4 Dans le troisième chapitre, l'auteure nous présente un cours spécifique dédié à la traduction scientifique. Ce cours, lancé au début des années 1990 et dispensé en terminale, est censé faciliter la transition entre le lycée et l'université. Boutieri souligne la difficulté des textes techniques à traduire, incompréhensibles pour une majorité d'étudiants. Elle relève en outre que dans les cours de traduction scientifique, on traduit systématiquement du français vers l'arabe. Les étudiants interviewés

estiment que ce n'est guère étonnant, car, selon eux, le français est une langue d'invention et de développement techno-scientifique, alors que l'arabe est une langue d'imitation, rivée au passé. L'auteure note toutefois l'existence d'un contre-discours, plus valorisant pour l'arabe classique : quelques notices des manuels mettent en exergue des figures intellectuelles de l'ère abbasside où l'arabe était la langue de la science. Ce discours est parfois repris par les étudiants, mais il a, en fait, peu de portée concrète. Dans les faits, les étudiants savent bien que l'arabe n'est presque jamais utilisé dans les secteurs techno-scientifiques. Les termes techniques arabes leur servent au lycée à traduire et à comprendre des textes scientifiques écrits en français. Cependant, à l'avenir, pour ceux d'entre eux qui poursuivront des études scientifiques à l'université, le français deviendra la langue exclusive d'enseignement. Par ailleurs, sur la base d'entretiens réalisés avec les auteurs des manuels des cours de traduction scientifique, Boutieri présente les discours qu'ils tiennent à propos de l'arabe classique et les difficultés qu'ils rencontrent dans leur travail de traduction. Ils expliquent d'abord les problèmes que suscite le choix de termes arabes pour traduire des notions techniques et scientifiques : peut-on se contenter de transcrire des termes (mais, que faire dans ce cas des acronymes comme SIDA par exemple ?) ou bien faut-il systématiquement chercher des équivalents dans la richesse linguistique arabe ? Ils évoquent ensuite la difficulté de suivre la cadence des développements techno-scientifiques. Les auteurs des manuels relèvent également le problème de l'uniformisation des traductions : des termes ont été traduits différemment dans différents pays arabes, voire par différents auteurs au Maroc même. Finalement, ils reconnaissent, non sans dépit, qu'ils ne font que traduire des mots isolés, qui trouveront leur place dans des dictionnaires, mais n'accompagneront probablement pas la pensée et la construction de nouveaux savoirs. On retrouve ici, sous un autre jour, la critique que les étudiants des classes de traduction scientifique adressent à l'arabe classique.

- 5 Dans le quatrième chapitre, l'auteure relate le déroulement d'un cours de religion islamique. Dans la première partie de la leçon, l'enseignante présente les règles de répartition en matière de succession (elles varient en fonction du lien de parenté et du sexe des héritiers). Elle demande ensuite aux étudiants de réaliser des exercices, qui prennent la forme de petits problèmes mathématiques. Dans la deuxième partie du cours, l'enseignante lit à voix haute les versets coraniques dans lesquels les règles de succession sont exposées. Elle demande ensuite aux étudiants de les lui réciter. L'enseignante corrige la vocalisation et l'usage des déclinaisons, mais elle veille aussi à ce que la lecture des étudiants soit dépourvue des spécificités de la prononciation propre à l'arabe dialectal marocain (il faut prononcer *th* plutôt que *t* par exemple). Boutieri discute à partir de cette scène la sacralité de l'arabe classique et les instrumentalisation stratégiques dont cette langue est l'objet. L'arabe classique est censé unifier la nation marocaine à travers son rapport métaphysique à l'islam (c'est-à-dire la langue de la révélation). Cet imaginaire apporte en retour une légitimité à la monarchie qui se présente comme héritière du prophète et garante de l'islam. Cependant, l'auteure relève dans la foulée les apories de cette stratégie : l'État a rivé l'arabe classique à l'islam et a promu l'islam comme une religion compatible avec la modernité, mais il n'a jamais fait participer cette langue à la modernisation concrète, techno-scientifique du Maroc, le second versant de l'imaginaire postcolonial marocain.
- 6 Le cinquième chapitre aborde la question de l'identité berbère. Il n'y a pas de cours dédié à cette langue (sauf depuis quelques années dans certaines écoles primaires) et

les cours d'histoire ne donnent qu'une place marginale aux Berbères. Assez paradoxalement, c'est dans les cours de français que la question est abordée le plus directement. En effet, les étudiants doivent lire, dans ce cadre, le roman *Il était une fois un vieux couple heureux* de l'écrivain marocain d'origine berbère Mohammed Khaïr-Eddine. En mettant au programme la lecture de ce livre, l'État répond en partie aux revendications berbères, tout en limitant toutefois grandement la portée politique et le potentiel subversif d'une telle « ouverture ». Nous avons vu que le français est une langue difficile pour une majorité d'étudiants ; la possibilité de mener des débats complexes dans cette langue sur la place du berbère dans la société s'en trouve donc largement limitée. Qui plus est, Boutieri montre comment, en classe, les enseignants traduisent les problématiques au cœur du roman en termes de clivages ville/campagne et tradition/modernité, plutôt qu'en termes identitaires et sociopolitiques.

- 7 Dans le sixième chapitre, Boutieri souligne la place importante que le français occupe dans les conversations sur Internet et, plus particulièrement, dans les flirts. Les jeunes que Boutieri a rencontrés considèrent que le français est « classe ». Si l'auteure explique en partie cet attrait pour le français en des termes sociologiques (la réussite économique des élites marocaines francophiles), elle estime également que cette langue étrangère, partiellement maîtrisée, permet aux jeunes de prendre du recul (au même titre que l'anonymat propre à l'Internet) par rapport aux tabous qui définissent habituellement les rapports entre les sexes. À la fin du chapitre, l'auteure relève également comment le français se trouve dans les *chats* sur Internet, mais aussi, quoique dans une moindre mesure, dans les conversations de flirt de vive voix, complètement entremêlé au dialecte arabe marocain. L'auteure souligne l'originalité et l'invention dont les jeunes font preuve dans ces espaces interstitiels. Ils reprennent à leur compte et transforment le français, langue qui constitue pourtant pour eux, dans d'autres contextes, un obstacle quotidien. Dans son dernier chapitre, plus court et plus réflexif, Boutieri invite à pousser plus avant l'étude de ces espaces interstitiels où les jeunes inventent des façons originales de reprendre et de transformer les discours et les enseignements imposés par l'État ou par d'autres institutions dominantes. On ne peut se contenter d'étudier l'éducation dans un lieu spécifique, même aussi central que l'école. Il faut plutôt étudier les entrelacs entre les différents lieux d'apprentissage et de socialisation. Ce sont les passages, les articulations pratiques, souvent contradictoires et sources de tensions, entre ces lieux qui constituent la trame quotidienne des processus d'apprentissage.
- 8 Pour conclure, je voudrais souligner l'originalité de ce travail. Il n'existe pas, à ma connaissance, de travaux ethnographiques d'envergure portant sur l'enseignement public marocain. Ce constat vaut dans une large mesure aussi, plus généralement, pour le « monde arabe » (Levitt-Anderson, 2006, p. 19). L'on trouve par contre une littérature sociologique abondante sur l'école marocaine, ainsi que de nombreux rapports d'organismes internationaux. La littérature ethnographique en matière d'éducation au Maghreb s'est, par contre, penchée sur des lieux d'enseignements extrascolaires : soit l'enseignement « traditionnel » de l'islam (voir par exemple Boyle, 2004 et Eickelman, 1986), soit l'apprentissage de métiers manuels (voir par exemple Gérard, 2005 et Naji, 2012)¹. Il faut en outre relever la qualité du travail ethnographique et la richesse des analyses de Charis Boutieri qui apportent, ensemble, un regard complexe et nuancé sur le Maroc contemporain. Il faut, enfin, saluer l'exploit pratique pour l'auteure, d'origine grecque et écrivant en anglais, d'avoir réussi à maîtriser les différentes langues qui sont au cœur de sa recherche (le français, l'arabe classique et l'arabe dialectal marocain). On

émettra néanmoins quelques petites réserves au niveau de l'organisation générale du texte. Les titres des chapitres s'avèrent souvent obscurs et ne prennent sens qu'*a posteriori*². Le découpage des sept chapitres en trois parties (qui d'ailleurs ne portent pas de titres) est, lui aussi, difficilement intelligible. Par ailleurs, alors que, dans la préface, l'auteure présente et défend ses choix terminologiques (sa reprise littérale du terme arabe *fusha* plutôt que la traduction « arabe classique » ou « arabe moderne », son choix d'utiliser le vocable « berbère » plutôt que « amazigh », etc.), les mêmes explications se trouvent par la suite répétées dans le corps du texte. On notera également quelques coquilles orthographiques. Il s'agit de détails sans grande incidence, qui ne devraient pas entraver la lecture d'un travail qui s'avère, par ailleurs, à bien des égards, passionnant.

BIBLIOGRAPHIE

- Adely, F., Starett, G. (2011). Schools, skills and morals in the contemporary Middle East. In B. Levinson, M. Pollock (eds.), *A companion to the anthropology of education* (pp. 349-367). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Boyle, H. (2004). *Quranic schools. Agents of preservation and change*. New York: Routledge.
- Eickelman, D. (1986). *Knowledge and power in Morocco. The Education of a twentieth century notable*. Princeton: Princeton University Press.
- Gérard, E. (2005). Apprentissage et scolarisation en milieu artisanal marocain. Des savoirs qui s'imposent et s'opposent, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4, 163-186.
- Levitt-Anderson, K. (2006). Les divers courants en anthropologie de l'éducation, *Éducation et Société*, 17, 7-27.
- Naji, M. (2012). Learning to weave the threads of honor: Understanding the value of female schooling in Southern Morocco, *Anthropology and Education Quarterly*, 43(4), 372-384.

NOTES

1. Pour une discussion générale de la littérature anthropologique sur l'éducation dans le monde arabe, voir Adély et Starett (2011) qui invitent d'ailleurs, dans leurs conclusions, à davantage de recherches ethnographiques sur l'enseignement public.
2. Le deuxième chapitre s'intitule, par exemple, « Study Antigone to become a scientist! ». Ce n'est qu'à la lecture du chapitre que l'on comprend que ce titre fait référence à l'*Antigone* d'Anouilh, un texte au programme de la terminale. Le cinquième chapitre porte le titre « Once upon a time, there was a happy old couple », qui n'est autre que la traduction du titre du roman *Il était une fois un vieux couple heureux*, de Khaïr-Eddine, mentionné ci-dessus.

AUTEURS

MATHIAS DE MEYER

Laboratoire d'anthropologie des mondes contemporains, Université Libre de Bruxelles