



HAL
open science

Expatriation et relation éducative : les enseignants français dans la mondialisation

Sylvain Beck

► **To cite this version:**

Sylvain Beck. Expatriation et relation éducative : les enseignants français dans la mondialisation. Sociologie. Université Paris-Sorbonne - Paris IV, 2015. Français. NNT : 2015PA040121 . tel-04289149v2

HAL Id: tel-04289149

<https://theses.hal.science/tel-04289149v2>

Submitted on 16 Nov 2023

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

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



UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

**Ecole Doctorale 5 : Concepts et Langages
Laboratoire GEMASS**

THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

Discipline : Sociologie

Présentée et soutenue par :

Sylvain Beck

le : 23 Octobre 2015

Expatriation et relation éducative

.....**Les enseignants français dans la mondialisation**
.....

....."Uqwu'rc'f'ktgevkqp'f'g'<".....

.....M. Didier Lapeyronnie – Professeur, Université Paris IV - Sorbonne

.....**Membres du jury :**

"M. Dietmar Loch, Professeur de Sociologie, Université de Lille
"

.....M. Jean-Christophe Marcel, Professeur de Sociologie, Université de Bourgogne
"

.....Mme Catherine Wihtol de Wenden, Professeure de Sciences Politiques, IEP de Paris
"

.....Mme Catherine Delcroix, Professeure de Sociologie, Université de Strasbourg

Remerciements

A mes parents

Je tiens à remercier toutes celles et tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail et m'ont accompagné sur ce chemin. Cette thèse est une étape sur un chemin initiatique au cours duquel chaque personne rencontrée a inscrit une marque significative. C'est un passage personnel. J'espère que les observations et les réflexions apportées pourront profiter aussi à d'autres.

Tout d'abord, je tiens à remercier Didier Lapeyronnie d'avoir accepté de diriger ce travail et de m'avoir soutenu et accompagné avec souplesse et fermeté pour le mettre en œuvre.

Je remercie également Catherine Wihtol de Wenden pour ses précieuses suggestions qui m'ont fait prendre conscience de l'ampleur et de la complexité du sujet, ainsi que pour son soutien depuis mes débuts.

Une pensée amicale particulière revient à Angela Xavier de Brito avec qui les échanges ont été aussi stimulants que tumultueux pour me faire pénétrer dans les abysses d'un sujet peu traité.

Mes remerciements vont aussi à toutes les personnes qui ont apporté une aide particulière à ce travail, par leurs recommandations, leur invitation ou la discussion de mon travail : Vincenzo Cicchelli, Jean-Pascal Daloz, Beate Collet, Louise Ryan, Sheila Croucher, Robin Cohen, Marie Forget, Élise Pape, Suzie Guth, Aziz Hlaoua, Giulia Fabbiano, Alexandra Poli, Liza Terrazoni, Mehdi Alioua, Jean Zaganiaris, Nadia Khrouz, Nazarena Lanza, Beaudoin Dupret, Saâdia Radi, Sara Ouddir, Hicham Jamid, Aurélia Picod, Catherine Therrien, Denis Segrestin, Olivier Galland, Richard Banégas, Rozenn Diallo, Émilien Schultz, Jeremy Ward, Yahan Chuang, Thomas Lacroix, Catherine Delcroix, Fabrice Hourlier, Jean-Baptiste Frétigny, Thibaut Jaulin, Sue Collard, Sam Scott.

Ma reconnaissance va également à la région Île-de-France et à l'université Paris-Sorbonne qui m'ont apporté une aide financière indispensable. Je n'aurais pas pu effectuer mes terrains à Casablanca et à Londres sans l'accueil du Centre Jacques Berque à Rabat et du *Social Policy Research Centre* à Middlesex University. Merci également au laboratoire GEMASS pour son soutien financier lors de congrès et colloques internationaux.

Merci également au sénateur et à la sénatrice des Français de l'étranger, Jean-Yves Leconte et Claudine Lepage, ainsi qu'à Michel Pipelier, ex-secrétaire général de l'AEFE et Sylvain Aubry, consultant international auprès de l'UNESCO sur les questions de la privatisation de l'éducation dans le monde pour le cadrage des enjeux politiques du sujet.

Toute ma gratitude s'adresse aux enseignants qui ont partagé leur récit de vie autour d'un café, d'un repas, d'une bière et parfois poursuivi et multiplié les échanges pour amorcer une amitié. Je ne les nomme pas par respect de l'anonymat, mais ceux avec qui j'ai gardé un contact et une amitié se reconnaîtront.

Pour leur introduction sur le terrain et leurs informations je remercie chaleureusement mes amis Heidi Ober à Londres et Ali Azahaf au Maroc ; ainsi que ceux qui m'ont accompagné au quotidien et m'ont ouvert des portes. À Rabat et Casablanca : Olivier Rauch du lycée Descartes, Marion Berthoud, les sections ADFE de Rabat et Casablanca, l'AMSAT à Rabat et l'AMESIP à Salé

pour mes premières enquêtes au Maroc en 2009-2010, Gilles Jullerot de l'école primaire du GSR, Mme Chraïbi du lycée Al Jabr, Mme Morisot de l'école Marcel Pagnol, Raoul Guinez du SCAC, Stéphanie Davidson et Jalila El Baraka de l'institut français, Mohammed et Jamel de l'hôtel Colbert, Brice, Lotfi, Élise, Valérie, Thomas, Amandine, mes élèves de cours particuliers, Antoine et Hugo ainsi que leurs parents, les bénévoles et adhérents de Casa-Accueil, Oussama, Hicham et leur famille, Mounir, ainsi que tous les Marocains anonymes qui m'ont fourni des informations, une aide ou un réconfort par leur simple présence, en particulier les commerçants et cafetiers autour du Marché central de Casablanca.

À Londres : Olivier Rauch du lycée Charles de Gaulle, Yves Letournel du service culturel de l'ambassade à Londres, Christian Ravel de l'association Parapluie-FLAM, Joëlle Simpson de la petite école FLAM d'Ealing, François-Xavier Gabet du CFBL, Patrice Possenti de l'école Jacques Prévert, Laurent Batut du service culturel à l'ambassade, l'ex-députée des Français d'Europe du Nord, Axelle Lemaire, son suppléant Christophe Premat et leurs assistants parlementaires à Londres, Maud Pidou-Coste et Alex Margot-Duclot, Samy Ahmar, Morgane Marot, Fiona, Fatiha, Nathalie, Max et Maxime pour la section PS de Londres ; sans oublier mes élèves de cours particuliers, Félix, Lola, Elke, Milla et leurs parents.

Je n'aurais certainement pas conduit et analysé les entretiens de la même manière sans la formation préalable de quatre années auprès de mes collègues et ami(e)s psychologues et psychanalystes de l'accueil parents-enfants La Véranda – Maison Verte à Échirolles, en particulier Laura Petrimont-Garcès, Marie-Anne Mullot, Isabelle Valla, Irène Baize, Clément Ségissement, et Martin Juren et la regrettée Françoise Pradel, en m'excusant de ne pouvoir citer nommément tous les membres de l'équipe. De même, mes activités auprès de l'équipe du service de droit de visite du CODASE à Saint-Martin d'Hères où j'ai travaillé durant la première année de thèse et les réflexions menées auprès du mouvement Go Citoyenneté à Grenoble et de l'Association des Algériens de l'Isère par l'intermédiaire de Hakima Necib, furent d'une grande utilité durant la construction de l'objet de recherche.

Pour leur soutien moral et affectif, mes pensées se dirigent vers mes amis et ma famille qui sont restés en dépit du changement, en particulier les soudards et leurs familles : Sofiane, Christophe, Xabi, Mathieu, Guillaume et Marco, ainsi que Nathalie, Bilo, Christophe, Stéphanie, Jonathan, Marie, Jordi, Sonia, Tonio, Stocco, Doriane...

Un remerciement particulier s'adresse à Alain Blanc et Dietmar Loch pour m'avoir encouragé à prendre la voie de la recherche et incité à poursuivre sur ce sujet.

Cette thèse est dédiée à mes parents et leur soutien sans faille sur un chemin qui m'a permis de boucler la boucle des nombreux détours pour revenir à l'essentiel...

Sommaire

Introduction.....	7
Prémises de l'objet de recherche.....	8
L'émigration française : socio-histoire d'un impensé.....	13
Mémoire coloniale, histoire et sociologie.....	21
Enseignement à l'étranger, éducation et réflexivité.....	26
Première partie : Méthodologie et stratification professionnelle.....	38
Chapitre 1 – D'une angoisse de l'identité nationale à une méthode de connaissance sociologique... 39	39
1.1) Premières intuitions : un rejet de l'identité nationale.....	39
1.1.1) Les débats sur l'identité nationale vus du Maroc.....	39
1.1.2) Comment peut-on être Français ?.....	41
1.2) Pratiques de terrain.....	44
1.2.1) Les difficultés de recensement des Français hors de France.....	44
Tableau 1 : Tableau comparatif des Européens à l'étranger.....	46
1.2.2) Des pratiques quotidiennes appliquées à l'enquête.....	47
1.3) L'accès au terrain et à la population, une expérience méthodique.....	51
1.3.1) Percevoir le terrain, une expérience sociale réajustée.....	52
1.3.2) La spontanéité attentive, penser à partir du sens commun.....	55
1.3.3) Comparer l'expérience londonienne à partir de Casablanca.....	57
1.3.4) Un protocole de recherche au service de l'imagination sociologique.....	59
1.4) L'objectivation des analyses et la généralisation par comparaison.....	62
1.4.1) La démarcation entre chercheur et enquêtés : des degrés d'affinités.....	62
1.4.2) Les difficultés de l'objectivation.....	64
1.4.3) Construction des profils.....	66
1.5) Un recueil de données in situ pour comparer les significations.....	69
1.5.1) Casablanca et Londres, un choix nécessaire pour une approche globale.....	69
1.5.2) Impérialisme et colonisation, les déterminations socio-historiques de l'objet.....	70
1.5.3) Une exploration globale.....	72
1.5.4) L'enseignement francophone dans l'espace mondial.....	73
Chapitre 2 - La diversité professionnelle des enseignants hors de France.....	77
2.1) Les organismes d'enseignement.....	77
2.1.1) L'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE).....	78
Les Établissements en Gestion Directe (EGD).....	80
Les établissements partenaires.....	81
La Mission Laïque Française (MLF).....	82
Les établissements conventionnés.....	82
2.1.2) L'enseignement scolaire hors AEFE.....	83
L'enseignement privé non homologué.....	83
L'enseignement public local.....	84
Les organismes de soutien scolaire et le CNED.....	84
L'enseignement supérieur.....	85
2.1.3) Les centres d'apprentissage de la langue française.....	85
Instituts français et centres culturels français.....	86
Alliance française.....	86
Le programme FLAM.....	87
Enseignement privé des langues.....	87
2.1.4) Répartition quantitative des enseignants français et population cible.....	87

2.2) Une hiérarchisation des statuts professionnels.....	88
2.2.1) Des expatriés au sommet d'une stratification professionnelle.....	89
2.2.2) Les différents statuts des titulaires de l'Éducation nationale	90
Tableau 2 : Récapitulatif des conditions de départ et de séjour du détachement.....	93
2.2.3) Le contrat local, reflet de la diversité des situations professionnelles.....	93
Les recrutés locaux à l'AEFE.....	93
Les enseignants recrutés localement dans les organismes locaux.....	95
2.3) La hiérarchisation locale des établissements scolaires.....	97
2.3.1) Une sélection des élèves substituant l'excellence des enseignants.....	98
2.3.2) Un enseignement servant de distinction sociale.....	100
2.3.3) Un bilinguisme inégal.....	103
2.3.4) Des organismes d'enseignement dans une compétition libérale.....	104
Deuxième partie : Une dispersion échappant aux identités collectives.....	108
Chapitre 3 - Expatriation et migration : les deux faces d'une même pièce.....	110
3.1) Les embarras de l'expatriation.....	110
3.2) Les significations de l'expatriation.....	112
3.2.1) L'expatriation comme statut professionnel.....	113
3.2.2) La communauté expatriée.....	114
3.2.3) Conjoint/conjointe d'expatrié(e).....	117
3.3) La patrie des pères et la patrie du cœur.....	119
3.3.1) La patrie au prisme de l'ethnicité.....	120
3.3.2) L'expatriation, un sentiment de dépaysement.....	121
3.3.3) La mobilité socio-spatiale, une expérience subjective de l'altérité.....	123
3.3.4) Les frontières subjectives de la patrie.....	126
Chapitre 4 - Des prédispositions au départ à la réalisation de soi.....	132
4.1) Conceptions de l'espace et du temps dans l'analyse des parcours.....	133
4.2) L'angoisse liée à la mémoire collective.....	135
4.2.1) Une histoire nationale construite par des flux migratoires.....	135
4.2.2) Un cadre national générant une angoisse identitaire.....	138
4.2.3) L'expérience de la pluralité et des variations de la nation.....	140
4.3) Réinventer ou conserver la nation, une affaire de famille.....	143
4.3.1) La reproduction d'une migration familiale.....	143
4.3.2) L'invention de soi à partir des expériences familiales.....	147
4.3.3) Le processus de déclenchement du départ.....	151
Chapitre 5 – L'entre-deux : une réponse à l'angoisse, une révolte contre l'identité.....	159
5.1) Le départ, une action délibérée pour résoudre une question existentielle.....	159
5.1.1) L'angoisse devant soi-même.....	159
5.1.2) La révolte contre une place assignée.....	160
5.2) Le déplacement, la libération d'une angoisse.....	161
5.2.1) L'identité, un embarras partagé.....	162
5.2.2) L'expatriation, un changement de place.....	164
5.2.3) Un changement ordinaire ou extraordinaire.....	165
5.3) Typologie des enseignants français hors de France.....	169
5.3.1) Les difficultés de la typologie.....	169
5.3.2) Exemples et limites de typologies rapportées à l'objet.....	171
5.3.3) Proposition de typologie.....	176
Les internationaux.....	176
Les expérimentateurs.....	178
Les affinitaires.....	180
Troisième partie : Le statut symbolique des enseignants français dans l'espace mondial.....	185
Chapitre 6 - L'intégration en contexte local : pratiques langagières et fonction sociale.....	186
6.1) L'intégration, d'une adaptation idéalisée aux réalités des langages.....	187

6.1.1) Apprendre la langue locale, entre nécessité et effort mesuré.....	187
6.1.2) Les nuances de l'adaptation socio-culturelle.....	192
6.1.3) Le bilinguisme, une ouverture relative à l'apprentissage.....	198
6.2) La fonction symbolique des enseignants français.....	203
6.2.1) Au Maroc, des agents intermédiaires du pouvoir local.....	203
6.2.2) En Grande-Bretagne, des représentants de la culture de l'ennemi.....	213
Chapitre 7 - Des pratiques entre expansion et repli.....	218
7.1) Des pratiques à plusieurs échelles : une tendance à l'expansion.....	219
7.1.1) La réorganisation des routines à l'échelle locale.....	219
7.1.2) Une expansion relative	222
7.2) Pratiques de repli et esprit d'ouverture.....	226
7.2.1) Les relations locales, une domination relative au contexte et à la profession.....	226
7.2.2) Les conditions du processus de repli communautaire.....	232
Chapitre 8 - Les enseignants hors de France : idéal républicain et diversité culturelle.....	238
8.1) L'enseignant, une forme universelle.....	238
8.2) Nécessités et limites de l'ouverture.....	241
8.2.1) La relation éducative, une ouverture nécessaire.....	241
8.2.2) Une ouverture limitée par le contexte local.....	244
8.2.3) Les caractéristiques universelles de la relation éducative.....	246
8.3) Des enseignants porteurs de valeurs.....	250
8.3.1) L'éducation francophone : liberté de conscience et esprit critique	250
8.3.2) L'éducation républicaine à l'épreuve de la critique.....	256
8.3.3) Ni Républicains ni Français : éducation et société ouverte.....	260
Conclusion.....	267
Bibliographie.....	276
Annexe 1 : Liste des entretiens effectués à Rabat en 2010.....	292
Annexe 2 : Glossaire.....	293
Annexe 3 : Guide d'entretien.....	294
Annexe 4 : Entretien avec Hulot, Casablanca, le 18 janvier 2013.....	295
Annexe 5 : Entretien avec Fabienne, Londres, le 14 juin 2013.....	316
Annexe 6 : Extraits du journal de terrain à Casablanca (juin 2012 – mars 2013).....	336
Annexe 7 : Extraits du journal de terrain à Londres.....	366
Annexe 8 : Liste des entretiens à Casablanca et Londres (septembre 2012 – décembre 2013). ..	370

Introduction

Cette thèse a été conçue lors des débats sur l'identité nationale en 2010 ; sa rédaction a été achevée après l'assassinat d'une partie de l'équipe de la rédaction de Charlie Hebdo en janvier 2015. Dans ce même temps, l'auteur de ce document est passé du métier de travailleur social à une activité de recherche en sciences sociales. Ce travail de recherche n'est pas seulement une étude sur l'émigration française ou les enseignants hors de France : c'est l'étude de la situation de la République française face à la diversité culturelle dont est composée son histoire sociale. Il s'agit donc d'articuler la situation migratoire et la profession d'enseignant à partir de l'expérience des enseignants hors de France. En substance, l'expansion de la république française dans le monde est interrogée à travers l'action quotidienne de ces hommes et de ces femmes, non seulement dans l'exercice de leur profession, mais également dans leurs pratiques individuelles. Par là même, il s'agit de comprendre comment ils définissent cette situation et quelles sont les généralités qui émergent de l'observation afin d'en faire émerger la substance. Trois domaines indissociables de la thématique abordée jalonnent ce travail : la migration, l'éducation et la mémoire coloniale.

L'examen de ma position sociale et de son évolution est vite apparu crucial en tant que sujet, auteur de cette thèse, par rapport à l'objet : il s'agit d'identifier les prémisses de cette recherche dans le but d'objectiver l'analyse sociologique d'une thématique inscrite au coeur d'enjeux politiques, épistémologiques et moraux. Cette introduction vise à dégager ces enjeux afin de donner une grille de lecture. La posture résolument comparatiste de l'ensemble de ce travail propose des outils méthodologiques et une manière de décomposer les catégories, notamment pour penser une situation qui reste difficile à rendre intelligible : les relations entre les institutions scolaires et les élèves dits immigrés ou descendants d'immigrés. Ce sont en particulier les relations franco-algériennes qui sont visées, à partir de l'expérience migratoire d'enseignants au Maroc et au Royaume-Uni. De prime abord, le détour comparatiste peut sembler incongru. C'est pourquoi cette introduction insiste sur les enjeux de cette relation dans une perspective socio-historique. En effet, les relations franco-algériennes sont à la fois le point de départ et l'un des résultats de cette étude : un point de départ logé dans l'inconscient de l'auteur, qui s'est dévoilé progressivement au cours des enquêtes et des réflexions ; un résultat dans la mesure où les nombreux détours opérés dans l'enquête et par la comparaison ont permis de mettre en évidence cette relation. À dire vrai, l'enquête aurait dû être effectuée en Algérie plutôt qu'au Maroc, mais les circonstances, à savoir les formalités administratives, les opportunités de séjour et les facilités concrètes, ont joué en faveur du Maroc. Le Maroc a d'abord été choisi de manière naïve pour ses ressemblances avec son voisin

algérien. Ces apparences trompeuses en termes de similitudes ont amplifié les particularités de chacun des deux pays. Je ne me prononcerai pas sur le plan empirique : je n'ai jamais séjourné en Algérie. Pour moi, ce territoire demeure un espace imaginé, alimenté par des récits familiaux que mon travail d'enquête a fait émerger, en particulier par mon père pour qui l'Algérie était restée indicible, sans doute à cause de dix ans de guerre vécue pendant ses premières années et un rapatriement dans une banlieue parisienne bien éloignée des portes du désert. Dès lors que la nation algérienne a fait le choix de l'indépendance au prix d'une guerre épouvantable et du déplacement d'un million de personnes, le respect du choix des Algériens, et par là-même de toutes les anciennes colonies, ne serait-il pas de laisser leur territoire indépendant sans la présence des descendants ? En ces termes se pose la question des nationalismes et des flux migratoires.

Prémises de l'objet de recherche

L'emploi de la première personne du singulier est un choix épistémologique qui, s'il est de plus en plus courant dans la recherche académique, mérite néanmoins une brève explication car il prend un sens particulier dans cette recherche. Il s'agit d'inclure les émotions et les sensations du chercheur sur son terrain. Le « je » évoque donc l'expérience subjective de mes observations sur le terrain, ainsi que le compte-rendu de mes analyses. Cependant, il s'attarde à ne pas rendre compte d'un prolongement de ma subjectivité. Le choix du sujet est subjectif, mais la manière de le traiter est hérité de méthodes qualitatives de recherche en sciences sociales ayant le souci de l'objectivité. Les analyses résultent d'une contextualisation provenant des terrains étudiés, ainsi que d'une conceptualisation progressive qui est apparue la plus pertinente suivant les informations recueillies. Il s'agit donc d'un « je » objectivé, enrichi par l'expérience de la comparaison, de la prise en compte de la diversité des situations des acteurs et des échanges avec eux. Autrement dit, l'ambition revendiquée est de fournir une opinion vraie, c'est-à-dire une opinion qui, partant de la subjectivité de celui qui l'énonce, tente de s'en détacher en la confrontant à d'autres opinions dans une démarche de recherche de vérité et de justesse.

D'une certaine manière, les enseignants français hors de France remettent en question les frontières nationales. Le problème se pose à deux niveaux. D'une part, ils fuient la nation en mettant leurs compétences et leur pouvoir d'achat au service d'autres populations alors même que la nation aurait besoin d'eux, en période de crise économique, morale et politique¹. D'autre part, ils participent à la conquête de territoires, dont les bénéfices pour la nation sont difficiles à mesurer, selon des intérêts égoïstes, un confort de vie, un statut social ou des privilèges qu'ils ne

¹ La fureur des débats qui a suivi les événements de janvier 2015 a exacerbé le caractère moral et politique de la crise qui se révèle en France depuis plusieurs années.

parviendraient pas à acquérir en France. C'est pourquoi, les enseignants français hors de France, comme bon nombre de leurs compatriotes dans la même situation, sont trop souvent perçus comme des traîtres à la nation, valorisant l'intérêt individuel en dépit de l'intérêt collectif. En d'autres termes, selon certains points de vue, l'émigration soutiendrait une certaine forme de libéralisme, qui risquerait de conduire à l'anomie et la dégénérescence du vivre ensemble si ce comportement était généralisé. Ainsi ne s'agit-il pas d'une attitude républicaine au sens idéaliste du terme. Dès lors, comment assurer une cohésion sociale républicaine si une partie des concitoyens s'expatrient, qui plus est, ceux dont la mission est de transmettre un idéal et des valeurs issus de la formation historique de la nation ? La complexité du réel par la prise en compte de l'histoire doit être examinée plus attentivement afin de relever les enjeux du débat.

Cette thèse a pour objet d'examiner la réalité sociologique des enseignants hors de France. Il s'agit de comprendre en profondeur les causes et les conséquences du départ. Quels conflits, quelles tensions non résolues peuvent inciter des personnes à quitter cette « douce France », cette mère-patrie qui offre tant de considérations et de bienveillance à l'égard de ses citoyens ? Le chanteur Renaud aurait-il eu raison de chanter qu'être né sous le signe de l'Hexagone n'était vraiment pas une sinécure² ? La France serait-elle un fardeau oppressant qu'il conviendrait de fuir, l'herbe étant plus verte ailleurs ? Si les enseignants français étaient des aventuriers, des explorateurs avides de cultures et curieux de faire de nouvelles rencontres dans des langues variées, encadrés par des paysages exotiques, sans doute la France n'aurait-elle pas disposé de suffisamment de diversité pour les satisfaire. Quels bienfaits pourrait apporter ce comportement égoïste à une nation dont l'école publique a mis tant d'efforts pour éduquer ses populations selon des principes et des valeurs républicaines héritées du Siècle des Lumières et de la Révolution ? Le sujet ne se pose pas en ces termes. Et pourtant c'est bien en ces termes qu'il est généralement posé. Plus profondément, c'est à cause de ces termes – bienfaits ou méfaits - qu'il n'est pas posé de manière à éclairer la situation. En effet, le sujet dérange par son essence même, par ce qu'il renvoie, par ce qu'il rappelle de l'histoire de France et de sa réalité sociale pas toujours glorieuse, mais qu'un certain patriotisme et certains discours idéologiques tendent à vouloir glorifier.

La question de l'enseignement français à l'étranger pose évidemment des questions morales et éthiques sur l'impérialisme de l'universel français. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles le sujet est si peu abordé en sociologie. Les réponses apportées reposant souvent sur des préjugés, des apparences, des mythes et des idéologies, une enquête sociologique est apparue nécessaire pour donner des outils opératoires capables de structurer le jugement et de définir les termes. Toute réponse à cette question morale est sous-tendue par la bataille idéologique entre

² Renaud, Hexagone, Album Amoureux de Paname (1975), Label : Polydor

colonialisme et anticolonialisme. En toile de fond, ce sont les affirmations identitaires et nationalistes qui sont en jeu : problème moral et non sociologique auquel ne saurait répondre cette étude. En effet, elle propose surtout de repositionner les enjeux de la domination à un niveau anthropologique : quels hommes dominent quels hommes ? Sous quelles formes et sur quels critères ? Que peut-on faire pour entraver la domination ? Là encore, le sociologue n'a pas le pouvoir de répondre, il ne peut qu'agir à titre personnel et proposer des catégories pertinentes à ceux qui ont le pouvoir d'agir collectivement. Face à ces questions, le lecteur comprendra que cette thèse est écrite par un descendant de famille rapatriée d'Algérie en 1962. Il comprendra également que l'auteur, après avoir contribué pendant plusieurs années à l'éducation et l'accompagnement de populations d'origines maghrébines en France, le plus souvent d'origines algériennes - ayant côtoyé des descendants d'immigrés de tous horizons durant sa jeunesse en grande banlieue de Paris - a conçu ce projet au cours d'un séjour au Maroc dans le cadre de sa formation d'éducateur spécialisé. Le sujet et l'objet ont fait un nœud duquel il fallait tirer les ficelles : peut-on ne pas se sentir Français tout en ayant la nationalité, l'apparence physique, les codes vestimentaires et la conformité des mœurs en vigueur ? Dès lors, le lecteur ne s'offusquera pas si l'analyse cherche à se dégager des tensions morales qui animent autant l'objet de recherche, l'auteur de la thèse et les thématiques abordées ; le but étant de fournir une analyse qui se veut scientifique et objective avec toutes les précautions que ces termes requièrent.

Par ailleurs, peut-on traiter scientifiquement un sujet aussi déterminé historiquement ? Non, car comme tout sujet de recherche en sociologie, le chercheur ne peut pas parvenir à une neutralité suffisante. À en croire certains épistémologistes, il en est de même dans les sciences naturelles : il est toujours nécessaire de vérifier ses instruments de mesure (Devereux, 1980 ; Popper, 1945). Or, l'instrument de mesure en sciences sociales, c'est le sujet percevant c'est-à-dire la manière de se poser à soi-même les mêmes questions que l'on pose aux personnes enquêtées (Gouldner, 1970 : 25). Il est donc apparu judicieux de présenter un premier chapitre méthodologique assez détaillé sur les conditions de l'enquête en tant que protocole expérimental, dont l'instrument de mesure – le chercheur lui-même – risque de biaiser fortement les résultats. La principale difficulté morale qui sous-tend la question de l'enseignement français à l'étranger est : de quel droit enseigner à l'étranger ? Cette thèse, dans son cheminement, montre que les enjeux sont principalement moraux et politiques et non sociologiques. En d'autres termes, la réponse ne pourrait pas être autrement qu'une idéologie. La question sociologique n'est pas de savoir de quel droit, mais qui sont les enseignants français à l'étranger et quelles sont les conséquences concrètes de leur présence hors de leur territoire national. Ainsi, l'enquête sociologique aide à comprendre et structurer les aspects qui sous-tendent la question morale. La question morale « de quel droit

enseigner à l'étranger ? » est formulée de manière trop vague en terme de domination. Que veut dire enseigner ? Que veut dire « l'étranger » ? Un enseignant n'est-il pas toujours étranger par rapport à ses élèves ? L'éducation scolaire n'est-elle pas toujours un corps étranger par rapport à l'éducation familiale ?

Au coeur de ces enjeux moraux se situent des enjeux anthropologiques : quels hommes l'école doit-elle instruire ? Quel droit à l'éducation, comment et par qui ? Quel est le sens de la culture de celui qui transmet un savoir déterminé par des valeurs et celui qui la reçoit ? Poser le problème moral de l'enseignement français dans le monde, c'est poser la question des prétentions universalistes de la philosophie des Lumières et de l'idéal républicain. Cette thèse n'a pas pour ambition d'y répondre. Je ne prétendrai pas être parvenu à me défaire complètement de structures déterminantes. J'espère seulement avoir suffisamment averti le lecteur de mes origines sociales et familiales pour qu'il puisse situer mon interprétation et juger par lui-même de la situation à partir de catégories sociologiques pertinentes. Une autre question relève davantage de la sociologie économique que de la morale, mais se pose spontanément : elle concerne les implications économiques de l'enseignement français hors de France. Autrement dit, l'enseignement français dans le monde est-il un vecteur de l'expansion économique de la France ? Cela revient à se demander si l'expansion de la langue et de la culture française a des répercussions économiques. Ces questions n'appartiennent pas à mon domaine d'étude, mais à celui de la sociologie de la consommation, de la communication et de la sociologie économique. Je peux seulement émettre quelques doutes sur le lien direct que font la plupart des discours publics à ce sujet. Certes, l'éducation a, dans une certaine mesure, un effet de propagande, mais celle-ci se révèle-t-elle d'une efficacité systématique et indiscutable ? D'une part, l'accroissement constant du nombre d'établissements français dans le monde depuis vingt ans n'a pas empêché le ralentissement économique du pays. D'autre part, de nombreux pays ont une économie forte malgré une politique culturelle et linguistique relativement modeste, les exemples les plus significatifs étant l'Allemagne et la Chine. A ma connaissance, il n'existe pas de débats scientifiques pour évaluer ce type de liens. En revanche, cette étude peut expliquer certaines tendances de détermination historiques et sociales des déplacements humains, notamment par les récits familiaux, les rencontres amicales, affectives ou professionnelles entre personnes qui se déplacent pour des raisons touristiques ou professionnelles de manière intermittente ou durable, les incitations politiques à l'émigration, les relations diplomatiques favorables à l'entrée dans certains pays, l'accroissement des moyens de transports et la diminution de leurs coûts. Par suite, les activités économiques, les échanges culturels et linguistiques des individus se rejoignent dans la multiplicité des contacts dans le temps historique des déplacements et des échanges entre les hommes. Ces déplacements sont avant tout

impliqués par certaines affinités électives dont les causes réelles sont aussi complexes que celle de l'attraction entre certaines substances chimiques. Cette étude peut donc montrer les facteurs qui influencent le choix de résidence d'un pays plutôt qu'un autre où un individu implante son activité, mais elle ne saurait établir des relations de causes à effets simples et directes entre la politique culturelle et linguistique de la France dans le monde et ses résultats économiques.

Pour aborder de manière sociologique une question morale aussi historiquement déterminée que l'enseignement français dans le monde, les choix de Casablanca et de Londres sont ceux qui sont apparus les plus judicieux. Comparer les conséquences actuelles de la politique expansionniste de la France sur un terrain dont l'histoire est déterminée par le colonialisme récent dans le premier cas et par des siècles de guerres, de batailles et de rivalités impériales dans le second, permet d'atteindre une certaine précision dans la définition des catégories. C'est d'ailleurs sans doute le caractère idéologique de cette question morale qui m'a d'ores et déjà valu bien des déboires et inimitiés. Le lecteur est ainsi averti des enjeux sous-jacents de la lecture de cette thèse dont l'auteur, historiquement et socialement déterminé par d'indéniables origines en Algérie française et son aversion pour les discours conquérants ou culpabilisants qui accompagnent cette histoire, a tenté de décomposer les catégories sociologiques afin de reconstituer une entité plus large que la nation et recomposer les phénomènes de domination. Dans cette perspective, à la question « de quel droit enseigner à l'étranger ? », cette étude sociologique des migrations apporte une réponse franche au droit de circuler librement³, considérant que le choix individuel de la jouissance de cette liberté est ensuite une question d'éthique qui relève des déterminations de chaque individu. La question politique qui en découle concerne les inégalités en matière de liberté de circulation : pourquoi certains hommes circulent librement et pas d'autres ? D'autre part, la réponse concerne la sociologie de l'éducation : le droit à l'éducation⁴. Cette question demande une réponse plus nuancée car elle comporte une charge idéologique profonde concernant le mode de transmission et la légitimité du précepteur. Elle ne peut-être résolue politiquement que par ce qui fonde les

³ Déclaration universelle des Droits de l'Homme (1948) :
Article 13

1. Toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État.
2. Toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays.

⁴ Déclaration universelle des Droits de l'Homme (1948) :
Article 26

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

déterminismes sociaux des décideurs. Le discours et la pensée peuvent difficilement la sortir du champ des idéologies. En revanche, la réponse est d'ordre pratique et se résout dans le quotidien de la relation d'apprentissage : comment instruire les hommes ?

L'émigration française : socio-histoire d'un impensé

L'appellation « Français hors de France » est préférée à « Français de l'étranger » ou « Français à l'étranger » afin d'englober une réalité plus large que la distinction faite dans certains usages scientifiques entre des personnes « installées » et des personnes « de passage » (Verquin, 1995). La durée du séjour et le projet d'installation étant variables d'une situation à l'autre et évolutifs au cours d'une même trajectoire, les expressions « Français *de* l'étranger » ou « Français *à* l'étranger » semblent trop restrictives. L'usage courant de ces expressions témoigne d'une classification fondée sur un sens commun qui tend à considérer la nation française comme un ensemble unifié et stable, les Français comme d'irréductibles ressortissants de cette nation et l'étrangeté comme un concept allant de soi lorsque ceux-ci franchissent les frontières nationales.

Or, les représentations concernant l'émigration sont le plus souvent erronées car elles reposent sur un impensé, suivant des impressions qui n'ont jamais fait l'objet de débats conceptuels. Aussi est-il nécessaire d'y apporter quelques nuances. Il n'existe pas d'ouvrage scientifique synthétisant l'histoire de l'émigration française. La plupart des travaux sont récents et la rareté des débats sur l'émigration française en fait une aberration de l'histoire européenne des migrations (Weil, 2005 : 8). D'après les informations éparses recueillies, les premières vagues d'émigration française recensées concernent essentiellement les Huguenots, protestants en exil dès 1530, essentiellement vers les îles Britanniques et l'Amérique du Nord, mais aussi l'Allemagne ou la Suisse. Ces populations étaient contraintes par les persécutions religieuses du pouvoir royal de François Ier après la réforme protestante (Birnstiel, 2006 : 33). Certaines études montrent le cas de Français partis pour des intérêts économiques, que ce soit pour rejoindre l'Amérique ou les colonies dès le dix-neuvième siècle (Crosnier, 1947 ; Memmi, 1957 : 33 ; Gouy, 1980 ; Fouché, 1992 : 97). Mais d'autres avancent que certains Français fuyaient la misère des vallées rurales du Sud-Ouest ou des Alpes au dix-neuvième siècle (Verquin-Savarieau, 2000 : 79 ; Fouché, 1992 : 46). Ce constat contraste avec la bourgeoisie des grandes villes qui considérait le voyage comme une étape dans la constitution de réseaux sociaux internationaux (Wagner, 2007b) ou comme un moyen de formation de la jeunesse suivant le concept allemand de *Bildung* (Cicchelli, 2007). Le départ des Français vers l'étranger est donc mis en tension entre action volontaire et contrainte extérieure (Aprile et Dornel, 2012). L'histoire de l'émigration française confirme les critiques de certaines représentations d'une

France unifiée par sa grandeur nationale (Zeldin, 1978). Elle questionne la France comme patrie protectrice appliquant un idéal d'égalité (D'Iribarne, 2006 : 92) et ternit les représentations d'un idéal cosmopolite vanté dans la littérature du début du vingtième siècle (Di Méo, 2009). L'expérience historique des migrants français remet en question le caractère universel de leur socialisation.

Parmi les migrants internationaux, les personnes originaires des pays considérés comme économiquement avancés - groupe auquel appartiennent les Français de l'étranger - sont moins étudiés. Ils représentent pourtant près du tiers des migrants à l'échelle mondiale, soit 67 millions sur les 214 millions recensés par le rapport du Programme des Nations Unies pour le Développement de 2009 (Wihtol de Wenden, 2010 : 13). L'intérêt dans les sciences sociales est grandissant pour ces « élites de la mondialisation » (Wagner, 1998). La situation de certains Français en déplacement est concernée par des études plus large, à l'échelle mondiale ou européenne (Wagner, 1998 ; Wagner 2007 ; Favell, 2006 ; Cicchelli, 2012). Mais rares sont ceux qui étudient cette population dans toute sa spécificité et sa complexité. Le débat sur la coopération française en Afrique paraît obsolète et inégal (De Négroni, 1977 ; Grossetti, 1986). La thèse de Guth, non rééditée, se distingue par un travail de réflexivité et d'analyse en profondeur (Guth, 1984). Les enquêtes institutionnelles du Ministère des Affaires Étrangères ou les enquêtes sponsorisées par des groupes privés manquent de rigueur méthodologique pour être utilisées⁵. Ces études offrent néanmoins un aperçu en guise de prémises à des enquêtes plus approfondies. Elles témoignent aussi des incertitudes concernant cette population. Les analyses globales se heurtent au manque de fiabilité des données (Verquin, 1995 ; Brennetot et Colange, 2009 ; Berthomière, 2012). Quelques chiffres sont disponibles : au 31 décembre 2012, 1 611 054 Français sont inscrits sur les registres consulaires mondiaux, soit environ 2,3 % de la population nationale. Mais l'inscription officielle n'étant pas obligatoire, ces chiffres sont peu fiables. Les estimations varient de 2,2 à 2,5 millions de personnes (3,4 à 3,8%). L'écart est donc important entre les données estimées et officielles. L'émigration française semble dérisoire en comparaison de certains de ses voisins Européens. Pourtant la France reste située dans la moyenne mondiale (environ 2 à 3%) et connaît une nette augmentation du nombre d'inscrits, entre 3 et 4% par an depuis plusieurs années.

L'émigration française a d'abord été associée à l'expatriation, suivant la terminologie des contrats de fonctionnaires et de cadres internationaux (Berguin, 1999). L'étymologie, *ex patria*, désigne au sens large celui qui est « hors de sa patrie ». Dans la littérature francophone, la première

⁵ Les enquêtes de la Maison des Français de l'Etranger (<http://www.mfe.org>) et Mondissimo (http://www.mondissimo.com/pdf/expatrie_votre vie_2010.pdf) sont basées sur un corpus de volontaires répondant à un questionnaire par internet sans réflexion méthodologique préalable, ce qui biaise la pertinence des résultats. On trouve ainsi certaines aberrations qui dépendent de l'accès à l'enquête elle-même (effet d'âge, accès au support technologique et à la diffusion de l'information, intérêt de répondre à un questionnaire à distance au cours d'une expérience à l'étranger, état d'esprit « positif » supposé nécessaire pour répondre à ce type d'enquête, dynamisme de la communication par le consulat, etc.).

grande enquête internationale dans une entreprise multinationale, tente de définir des caractères culturels pour la collaboration professionnelle au sein des entreprises multiculturelles (Bollinger et Hofstede, 1987). Certains manuels utilitaristes conseillent les candidats à l'expatriation (Blanchet, 2009). D'autres recherchent des facteurs individuels favorables à l'expatriation, à l'usage des politiques managériales des entreprises internationales (Cerdin, 1999 ; Hofstede, 1994). Enfin, quelques travaux relatent du phénomène d'expatriation d'un point de vue individuel, notamment pour évaluer l'intérêt d'un séjour à l'étranger dans une carrière professionnelle (Perret, 2008) ou concernant l'identité du professionnel expatrié. Celle-ci peut être considérée selon le processus subjectif d'une « identité nomade » (Fernandez, 2002) ou de manière plus complexe, par une analyse de situations en termes de stratégies identitaires au sein de l'entreprise (Pierre, 2002). D'autres auteurs analysent les facteurs de risques liés au déplacement géographique sur la souffrance de l'individu ou des membres de sa famille (Robert-Demontrond, 2002 ; Mérignac et Roger, 2005). Les orientations utilitaristes de certains de ces travaux, à des fins managériales doivent être critiquées dans la mesure où elles sont destinées à servir la performance et l'efficacité des entreprises mondialisées, sans nécessairement mettre en évidence les enjeux individuels sous-jacents. De même, certaines approches culturalistes regroupent les migrants occidentaux dans un « nous », implicite d'individus riches, libres de circuler, et surtout, ne posant aucun problème. Et pourtant...

Certes, les approches individualistes offrent une approche plus centrée sur la réalité des acteurs, s'appuyant sur une analyse pluridisciplinaire. Mais elles sous-entendent également que la migration française peut-être réduite à une catégorie de « circulation des élites professionnelles » (Verquin, 2000 ; Garneau, 2007). C'est mettre en avant que les migrants français constituent une « mondialisation par le haut » (Graslin, 2008). Or, ce phénomène n'est pas exclusif. Il est certainement plus visible et plus intéressant en termes d'investissements économiques, mais il ne saurait cacher une émigration aux conditions plus modestes comme le montrent les travaux auprès des jeunes travailleurs français à Londres (Favell, 2006 ; Drake, 2010). Deux rapports officiels montrent également que le déplacement des Français n'est pas uniquement le fait de cadres expatriés qui bénéficient d'une vie confortable à l'étranger, mais aussi facteur d'exclusion sociale (Cerisier-Ben Guigua, 1999 ; CEFR, 2011⁶). La distinction entre migrants riches et migrants pauvres qui se déplacent dans des territoires circulatoires est plus intéressante car elle dépasse la catégorisation par nationalité d'origine (Tarrius, 1992). Il s'agit de chercher des catégories suffisamment abstraites à partir des données empiriques en excluant les catégories implicites qui

⁶ Le Centre d'Entraide pour les Français Rapatriés (CEFR) est une association nationale de service social accueillant chaque année plusieurs centaines de personnes dans toute la France au sein de ses treize Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale (CHRS) et sept résidences pour personnes âgées de type EHPAD (Établissement d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes).

situent systématiquement les Français dans une position dominante sur la scène internationale, en dehors des particularités individuelles.

Le sens commun et la tradition sociologique française tendent à négliger les études sur l'émigration au profit de celles sur l'immigration. Pourtant, celle-ci est récente et n'aurait sans doute pas la même teneur s'il n'y avait eu un passé d'émigration, notamment colonial. Certes, les colons français n'ont pas été en nombre aussi importants que ceux de leurs voisins européens. Les colonies françaises ont la réputation d'avoir été des colonies sans colons, selon la faible proportion d'émigrés en comparaison avec les colonies britanniques. Après une étude approfondie de l'histoire de l'émigration française, qu'il est inutile de reproduire ici puisqu'il suffit de se reporter à la première partie de la thèse de Béatrice Verquin et sa bibliographie étoffée, celle-ci conclut (2000 : 449) : « *La France a la réputation de ne pas expatrier autant de ressortissants que d'autres nations. Pourtant, (...) la France peut être et doit être considérée comme un pays où l'émigration se situe dans une position moyenne (les Nations Unies indiquent un taux mondial d'émigration de 2,1%)* ». Les Français ne sont donc pas particulièrement sédentaires. S'ils le sont moins que leurs voisins européens, il ne s'agit pas d'un certain esprit casanier, un attachement au terroir ou un rejet de la mobilité géographique. Ces représentations sont des mythes que Verquin s'est attachée à déconstruire en montrant que la faiblesse de la pression démographique est davantage la cause qui explique cette originalité (Verquin, 2000 : 79). En effet, son étude et les travaux récents d'historiens montrent que l'émigration est principalement le fait d'individus des zones rurales du sud-ouest de la France et des vallées alpines aux dix-huitième et dix-neuvième siècles. Le Grand Tour de l'Europe, nécessaire pour la formation de la jeunesse bourgeoise du seizième siècle, représentatif de l'émigration des élites urbaines, n'en est pas pour autant généralisable.

Par ailleurs, le départ hors des frontières nationales n'entrave pas le lien avec le pays d'origine : les diasporas impériales se caractérisent par « *une connexion continue avec le pays d'origine, une tendance à l'imitation de ses institutions sociales et politiques et un sentiment de faire partie d'une grandeur impériale, par laquelle le groupe concerné assume l'image de soi en tant que « peuple élu » animé par une mission globale*⁷ » (Cohen, 1997 : 67). Les Français hors de France ne sont donc pas nécessairement des individus hypermobiles qui perdent leurs racines. La France demeure d'ailleurs l'un des États les plus présents en matière de droits et de protection sociale pour les ressortissants hors de ses frontières (Cerisier Ben Guigua, 1999 ; Dufoix, Guerassimoff, Tinguay, 2010). Ce constat peut être interrogé comme le fait Verquin : « *Que serait la présence française à l'étranger (qui se situe dans la moyenne des pays industrialisés), s'il n'existait pas ce « maternage » de l'État français ?* » (Verquin, 2000 : 291). La France resterait donc un

⁷ Traduit de l'anglais.

espace de référence, base de la culture et de l'identité, dont l'éloignement est rarement prolongé ou réel, avec des retours fréquents et un départ rarement définitif (Verquin, 2000 : 410). Toutefois, de manière générale, une certaine évolution de la population hors de France peut être remarquée dans la mesure où « *la fin d'un modèle migratoire « colonial », où l'émigration était définitive et produite par la pauvreté, met en évidence les effets de la mondialisation sur la composition et l'orientation des flux migratoires* » (Verquin, 2000 : 465). Certes, la mondialisation et l'ouverture de certaines frontières ont contribué à accentuer la mobilité géographique, mais cette tendance est encore loin d'avoir été suffisamment généralisée pour adhérer au *Mobility turn* selon lequel la fluidité des déplacements humains entraînerait de nouvelles manières d'habiter l'espace. Or, de manière plus substantielle, il s'agit de situer l'émigration dans une socio-histoire, avec les perméabilités qui la favorisent et les contraintes qui l'entravent. Des analyses socio-anthropologiques fines à partir de récits de vie et une description dense des situations en contexte local permettent davantage de comprendre comment s'organise et se vit le départ et le séjour hors de France en fonction des histoires individuelles et du contexte d'organisation sociale des sociétés d'accueil.

En France, il est donc difficile de considérer d'un seul tenant les flux migratoires d'entrée et de sortie. Cette assertion se vérifie aussi bien dans la manière de considérer l'histoire de la formation d'une identité collective au prisme de la nation, dans la tradition sociologique, ainsi que dans les discours médiatiques et politiques, ainsi que la conception de certaines organisations institutionnelles⁸. Autrement dit, l'immigration et l'émigration seraient deux phénomènes séparés, desquels le second mériterait moins d'attention. Une observation plus attentive de ces phénomènes sociaux liés aux déplacements humains quels que soient le pays de départ et le pays d'arrivée induit des similitudes qui ne sont pas négligeables. Par exemple, comme le souligne Verquin, une proportion non négligeable des Français enquêtés hors de France (près du quart de son échantillon) ont un lien direct avec l'Algérie : « *D'après notre échantillon, le pays de naissance le plus souvent cité est l'Algérie qui totalise 23,6% des réponses (...) Comme c'est le cas pour leurs parents, nous constatons que les Français descendants de « Pieds Noirs », sont nombreux à demeurer à l'étranger. Nous l'avons vu, une part importante des colons d'Algérie ne sont pas revenus en France, mais ont réémigré vers un autre pays de résidence* » (Verquin, 2000 : 187). Ce résultat ne précise pas les dates de naissance des individus : difficile alors de savoir si l'Algérie en tant que pays de naissance était indépendante ou non. Néanmoins, en le considérant au sens large, ce constat est intéressant pour deux raisons qui montrent l'imbrication des flux migratoires, notamment en termes de transit, ainsi que les changements de frontières de la nation. D'une part, des immigrés

⁸ Ainsi, l'Office Français de l'Immigration et Intégration (OFII), créé en 2009 s'occupe seulement des personnes nouvellement arrivées en France, tandis que l'organisme qui le précédait, l'Office des Migrations Internationales (OMI) avait également pour mission la réinsertion en France des Français ayant résidé à l'étranger.

algériens et leurs descendants peuvent avoir été considérés comme « immigrés » selon la classification administrative française, mais aussi comme émigrés lors d'un éventuel départ dans les cas d'acquisitions de la nationalité. D'autre part, l'enquête précisant qu'il s'agit du pays de naissance et non de la nationalité, et soulignant une part importante de « Pieds-noirs » ayant « émigré » vers un autre pays que la France après l'indépendance, met en évidence la complexité de la classification de cette population. L'articulation entre immigration et émigration n'est pas nouvelle, mais elle est restée marginale : « *comme l'affirmait Moheau à la fin du XVIII^e siècle, le malheur de la France est d'être un pays d'émigration ; d'où la nécessité de ne pas trop malmenier les étrangers présents en France sous peine de rétorsion envers nos nationaux si nombreux de par le monde (P.-L. Cauwès, 1869)⁹* » (cité dans Noiriél, 1988 : 364, note de bas de page). Dès lors, les rapatriés d'Algérie en France doivent-ils être considérés comme des « immigrés » ou comme de simples citoyens se déplaçant à l'intérieur d'un même pays ? Pour nombre d'entre eux, en tant que descendants de ressortissants des pays d'Europe du sud, la France n'était pas la terre de leurs ancêtres à proprement parler. Ainsi, Verquin avait-elle raison d'affirmer que « *ce n'est pas un hasard si le migrant que l'on appelle couramment « expatrié », provient le plus souvent des pays riches de l'hémisphère Nord. De par sa formation scolaire et sa compétence professionnelle, auxquelles nous pouvons ajouter très souvent des origines sociales élevées et une certaine culture ; il dispose d'un certain nombre d'atouts qui le différencient des « émigrés populaires » que l'on appelle plus couramment « immigrés ». Derrière cette différenciation du vocabulaire employé pour désigner un même phénomène, se cachent des modes de vie et une manière de voir l'émigration très différents* » (Verquin, 2000 : 326). De plus, si le départ des Français est généralement considéré comme un choix, un « exil volontaire » (Guth, 1984 : 429) qui s'inscrit dans une stratégie personnelle et professionnelle, le cas des rapatriés d'Algérie, en tant que population déplacée à la suite de la guerre d'indépendance, devrait susciter quelques interrogations : les Français se déplacent-ils vraiment selon un projet individuel ? Cette question n'a jamais été abordé de front, tant la réponse a semblé évidente pour beaucoup. Or, la rareté des travaux académiques, que ce soit en sociologie ou en histoire, concernant les rapatriés d'Algérie entrave la connaissance mesurée sur ce sujet. De même, la rareté des travaux concernant l'émigration française, et surtout leur dispersion, ne permet pas d'effectuer une synthèse suffisante pour appréhender cette question.

Dans une précédente enquête, menée à Rabat entre juillet 2009 et avril 2010, j'ai exploré les causes du départ des enseignants français au Maroc à partir de leur vécu au Maroc et de leurs représentations du voyage et de l'altérité (Beck, 2010b). Les analyses des entretiens ont alors

⁹ Moheau (*Recherche et considérations sur la population de la France*, Paris, Geuthner, 1912, 1^{re} éd. 1778), chapitre 12 : « de l'émigration et de l'introduction des étrangers » où il constate avec regrets qu'il y a des quartiers français dans toutes les grandes villes d'Europe, mais pas de quartiers étrangers en France. (note, p. 364)

montré un système de relations causales complexe avec différents degrés de vérité. Cinq aspects étaient ainsi mis en évidence et hiérarchisés au cours de l'analyse, du plus apparent au plus substantiel dans les discours. Premièrement, la plupart des personnes interviewées évoquaient la mémoire coloniale, manifestée dans leur relations quotidiennes au Maroc, aussi bien professionnelles que personnelles, se positionnant ainsi par rapport à une certaine conception de la politique impérialiste de la France dans le monde. Deuxièmement, ils insistaient sur la fonction sociale qu'ils occupent dans la société marocaine, sans vraiment la définir, en extrapolant à juste titre sur le rôle de l'enseignement français dans le monde. Troisièmement, ils exposaient des raisons individuelles correspondant à la reformulation d'une image de soi après le départ. Quatrièmement, le séjour au Maroc étaient présenté comme une succession d'événements contingents, dont l'ensemble serait difficilement explicable. Cinquièmement, l'émergence de prédispositions au départ caractérisées par des liens antérieurs avec l'étranger, ouvrait la possibilité d'expliquer les parcours migratoires en hiérarchisant les causes du départ et les choix du pays. Il m'a donc semblé nécessaire d'approfondir en ciblant une population plus large et en comparant la situation au Maroc avec celle d'un autre site. Mais cette perspective centrée sur les individus semblait insuffisante pour rendre compte de ce que signifie vivre hors de France en tant que Français. C'est pourquoi, j'ai focalisé mon attention sur une population d'enseignants. Les éléments concernant la fonction, le rôle et les relations des enseignants français au Maroc méritaient également d'être approfondis et davantage mis en lien avec le contexte local. En effet, les enseignants ne sont pas seulement des individus avec des pratiques concrètes : ils ont une fonction symbolique dans le cadre de l'exercice de leur profession, celle de transmettre une éducation, un savoir et des valeurs. Cette fonction leur donne un rôle au sein de la société dans laquelle ils exercent. Or, ce rôle diffère d'une société à l'autre et se modifie lorsque la fonction qu'ils occupent est étrangère à la société qui les accueille, dans la mesure où les valeurs, les savoirs et le type d'éducation transmis n'ont pas été historiquement et socialement construits par des membres de cette nouvelle société. Or, la diversité des situations montre également une diversité des rôles. C'est pourquoi n'importe quel individu ne peut pas endosser n'importe quel rôle. Parmi les enseignants français hors de France, nous verrons qu'il y a différents degrés dans la fonction occupée, qui correspondent à des parcours individuels, des situations professionnelles et des contextes locaux d'organisation sociale. Autrement dit, s'il y a bien *un* enseignement français hors de France, il y a en revanche *des* enseignants français hors de France, parmi lesquels il s'agit de délimiter, pour rendre intelligible la situation, ce qui relève de la fonction, de la position sociale et des pratiques individuelles.

L'association des termes « immigration », « émigration », « mémoire coloniale » et « enseignement » est une piste analytique pour dénouer les amalgames opérés dans de nombreuses

études sur l'immigration et les discours et pratiques associés. Il s'agit avant tout de montrer que le rapport des enseignants en France avec des enfants d'immigrés ne s'interprète pas sur un régime d'historicité qui prendrait en compte leur réflexivité sur la relation éducative avec les élèves, les discours sur l'immigration et le racisme et la mémoire coloniale. Le chaînon manquant est l'émigration. Or, la comparaison entre des situations d'enseignants qui sont eux-mêmes dans une situation d'immigrés/émigrés permet de mieux comprendre les enjeux de cette relation éducative en décloisonnant les catégories. Ainsi, cette perspective prend-elle corps à titre d'exemplarité dans l'association entre l'émigration française, en particulier la question ambivalente des Pieds-noirs, l'immigration algérienne et ses descendants ainsi que la mémoire liée à la colonisation algérienne et la guerre d'indépendance. Il s'agit de prendre à revers, par un regard comparatiste, certains travaux sur la réussite scolaire des enfants d'immigrés : « *L'analyse se limitera ici au cas des enfants d'immigrés algériens, choisi pour son exemplarité. L'un de ses traits spécifiques réside dans l'image que s'en font les autres communautés, françaises ou étrangères. En effet, comme l'a rappelé Abdelmalek Sayad, l'immigré « type », c'est l'Algérien. Tout se passe comme si c'était l'immigration, ou du moins l'immigration « à problèmes », voire indésirable. Elle évoque tout à la fois un passé colonial (qui a pesé sur l'émigration) et une distance culturelle (objet de tous les discours sur l'intégration, l'assimilation, etc.). C'est aussi la plus inquiétante des immigrations, parce qu'elle est la plus « lointaine », la plus revendicative et la plus visible et que son caractère familial tend à la rendre définitive* » (Zéroulou, 1988 : 448). Il ne s'agit pas d'une critique de ce type de travaux, mais d'une mise en perspective inversée afin de faire émerger la substance commune en dégageant successivement les apparences trompeuses. Ce parallèle peut paraître incongru car la situation est différente : les enseignants français hors de France seraient des immigrés de première génération, tandis que les descendants d'immigrés seraient de deuxième ou troisième génération. Or, la différence n'est pas aussi évidente lorsque l'on considère le départ en articulant la perspective socio-historique et l'approche biographique sur plusieurs générations. Cette articulation met en évidence les déformations des catégories de pensée concernant la nation, la patrie, la mémoire et par là même, la sociologie et l'histoire. C'est pourquoi on ne s'étonnera pas d'une comparaison entre le Maroc et l'Angleterre pour traiter des questions qui concernent, en substance, les relations entre la France et l'Algérie. La comparaison est une mise à distance par rapport au vécu, non seulement le mien, en tant que chercheur, mais aussi celui des acteurs concernés. Elle permet donc une réflexivité par rapport à une situation sociale historiquement déterminée, rendue opaque par les idéologies et la mémoire des événements historiques.

Mémoire coloniale, histoire et sociologie

Si le raisonnement sociologique ne peut pas se passer de l'histoire (Passeron, 1991) encore faut-il savoir de quelle histoire parle-t-on. Selon certaines habitudes, en France, « *l'histoire est la référence obligée, l'horizon nécessaire de toute réflexion. On a dit qu'elle était une « passion française¹⁰ » ; peut-être pourrait-on même aller jusqu'à y voir une maladie nationale* » (Prost, 1996 : 15). Cette maladie peut devenir grave lorsqu'elle ronge la société sans que la conscience collective parvienne à la rendre intelligible. Elle peut devenir gênante quand elle n'est pas pensée dans la totalité des aspects qui la concernent. Or, les études sur l'immigration ne peuvent pas se passer d'une analyse de l'émigration, les études sur l'émigration ne peuvent pas se passer d'une analyse de la colonisation et une étude sur la colonisation française ne peut pas se passer de la situation des rapatriés des colonies après les indépendances. Sans une décomposition rigoureuse des catégories, l'angoisse demeure, laissant la place à des conflits d'interprétations dont les enjeux moraux, épistémologiques et politiques sont cruciaux. Dans ces circonstances, l'analyse du déplacement hors de France en terme d'angoisse prend tout son sens. En effet, sans une recherche commune de mesure et de discussion, les interprétations prennent le risque de conduire au conflit identitaire. L'intention revendiquée de cette thèse est de sortir des discours sur les identités tout en laissant une possibilité d'existence à la rationalité : la raison peut se passer du dogme, ce qui n'est pas le cas de l'affirmation identitaire. Autant dire que les analyses produites dans cette thèse ont une ferme intention de malmener l'existence même des débats sur l'identité qui empoisonnent les débats publics français depuis plus de trente ans et auxquels répondent tous les courants politiques, de droite comme de gauche : « *A l'occasion d'un Conseil des ministres qui avait évoqué le problème de l'enseignement de l'histoire, en 1982, le président Mitterrand a déclaré sans susciter d'autre réaction que des approbations : « Un peuple qui n'enseigne pas son histoire est un peuple qui perd son identité »* » (Prost, 1996 : 16). L'angoisse identitaire est ainsi une négation des affirmations identitaires.

L'histoire n'est pas une et indivisible : l'identité nationale ne peut donc pas se référer à l'histoire de la construction nationale. Ce qui n'est pas sans poser certains problèmes lorsque l'on aborde des questions aussi cruciales que le colonialisme ou l'après-colonialisme. En effet, « *le temps de l'histoire se construit contre celui de la mémoire. Contrairement à ce qu'on écrit souvent, l'histoire n'est pas une mémoire* » (Prost, 1996 : 113). Il n'est pas question d'entrer ici dans le débat sur les études postcoloniales, la mémoire et l'histoire. La raison pour laquelle je préfère évoquer la « mémoire coloniale » et non la « mémoire postcoloniale » découle d'une intime conviction que les rapports humains doivent être, en pratique et d'emblée dénationalisés, que les aires culturelles sont

¹⁰ Philippe Joutard « Une passion française : l'histoire », cité in *ibid.*, p. 15 (note de bas de page)

des constructions sociales qui ont oublié les sous-cultures et les entremêlements successifs de leur réalité ; la domination coloniale : un rapport intersubjectif fondé sur un régime d'oppression, que les indépendances se sont contentées de reformuler. Ma conception de la domination coloniale s'inspire des études postcoloniales, tout en les contestant. Cette étude peut ainsi paraître ambivalente, mais tout est question de degré d'analyse et d'interprétation. Du point de vue des sciences sociales, « *la tâche de l'historien consiste à discerner, dans la masse des conditions régnantes et des événements antérieurs, ceux qui sont pertinents, qui rendent intelligible* » (Andler, 2002 : 736). La prise en compte des éléments historiques en sociologie est donc une affaire de sélection des informations pertinentes. Lorsque celles-ci sont contradictoires, il peut s'agir de perspectives différentes, de degrés d'analyse et d'interprétation qui ne sont pas plus ou moins vrais, mais qui sont vraies *dans une certaine mesure*, c'est-à-dire selon une certaine échelle d'observation. La difficulté est de maintenir cette mesure entre les différents degrés d'analyse.

La mémoire coloniale est un thème qui surgit de manière récurrente lors d'une expérience sociale au Maroc. Une manière de dénouer les confusions a été l'analyse des textes politiques de Jean-Paul Sartre et Albert Camus concernant leurs postures respectives à propos de la guerre d'Algérie, ce qui avait entraîné une discorde profonde entre les deux auteurs à la fin des années cinquante. La différence de degré d'analyse entre les deux auteurs est du plus grand intérêt pour l'analyse sociologique (opposant holisme et individualisme méthodologique) et l'analyse historique (et ses conséquences en termes de mémoire). Plus généralement, sur un plan de l'épistémologie des sciences sociales et ses conséquences morales, l'enjeu du débat était que le soutien ou l'opposition à la guerre d'Algérie, et en substance à la légitimation de la révolution violente ou au maintien de la paix en prônant des réformes, autrement dit une posture réformiste ou révolutionnaire : pacifiste ou guerrière. Ce débat concerne de manière plus générale la colonisation française, dont l'Algérie serait « *l'exemple le plus clair et le plus lisible du système colonial* » (Sartre, 1964 : 27). Ainsi le cas de l'Algérie pris pour exemple, est aussi l'un des cas les plus extrême par la nature et la durée du régime colonial. Certes, le système colonial décrit par Sartre était un système de domination fondé sur l'exploitation capitaliste. Ce système n'était pas abstrait, il fonctionnait selon un mécanisme qu'il a très bien mis en évidence : « *l'État français livre la terre arabe aux colons pour leur créer un pouvoir d'achat qui permette aux industriels métropolitains de leur vendre leurs produits ; les colons vendent aux marchés de la métropole les fruits de cette terre volée* » (Sartre, 1964 : 32). L'analyse de Sartre repose sur le vol de cette terre qui appartenait, selon lui, aux indigènes. Ce postulat repose sur une notion d'appartenance et de propriété privée qu'il faudrait replacer dans le contexte historique du territoire algérien tel qu'il était à l'époque. Cet aspect ne peut pas être discuté ici. En effet, il consisterait à douter du caractère colonial de la colonisation

et du système colonial : « *Il n'y a jamais eu encore de nation algérienne. Les Juifs, les Turcs, les Grecs, les Italiens, les Berbères, auraient autant de droit à réclamer la direction de cette nation virtuelle. L'importance et l'ancienneté du peuplement français, en particulier, suffisent à créer un problème qui ne peut se comparer à rien dans l'histoire. Les Français d'Algérie sont, eux aussi, et au sens fort du terme, des indigènes* » (Camus, 1958 : 202). Regrettons simplement de n'avoir pas trouvé davantage de travaux académiques à ce sujet : cette partie de l'histoire reste un impensé. Tout aussi discutabile, et plus grave dans ses conséquences morales, est l'excès de généralisation que Sartre opère concernant la figure du colon : « *Car il n'est pas vrai qu'il y ait de bons colons et d'autres qui soient méchants : il y a des colons, c'est tout* » (Sartre, 1964 : 27). Pourtant, il nuance dans la note de bas de page qui suit cette assertion : « *je n'appelle colons ni les petits fonctionnaires, ni les ouvriers européens à la fois victimes et profiteurs innocents du régime* ». Cette nuance redevient confuse lorsqu'il conclut par cette généralisation : « *cette réalité s'incarne dans un million de colons, fils et petit-fils de colons, qui ont été modelés par le colonialisme et qui pensent, parlent et agissent selon les principes mêmes du système colonial. Car le colon est fabriqué comme l'indigène : il est fait par sa fonction et par ses intérêts* » (Sartre, 1964 : 43). Cette généralisation se cristallise dans la relation entre le colonisateur et le colonisé que décrit Albert Memmi (1957) : une relation de domination substantielle à laquelle aucune des deux figures, du dominant ou du dominé, ne peut échapper. Ces analyses auront justifié non pas la révolte, individuelle et mesurée au sens de Camus, mais la guerre au sens propre, dans toute sa violence physique au nom de la lutte contre une violence symbolique, figeant cette perspective dans une éthique de la violence : « *en ce premier temps de la révolte, il faut tuer : abattre un Européen c'est faire d'une pierre deux coups, supprimer en même temps un oppresseur et un opprimé : restent un homme mort et un homme libre* » (Sartre, 1964 : 183).

La difficulté de l'analyse réside dans la confusion entre violence physique et violence symbolique, laquelle est soumise aux interprétations. En effet, un symbole est un signe qui prend son sens dans un contexte historique et culturel. Or, la culture ne peut pas être détachée de la situation qui porte les histoires individuelles de ses protagonistes et le contexte dans lequel elle se déroule (Geertz, 1973). La violence symbolique, interprétation d'une situation, ne peut donc pas avoir un caractère stable. Elle est nécessairement relative à un vécu, une situation de laquelle un observateur extérieur peut difficilement rendre compte. Du moins, elle repose sur une perspective holiste qui néglige les individus en considérant de grands ensembles catégoriels : les « colons », les « Européens », les « musulmans », les « Algériens », etc. L'attitude opposée consiste à « *retrouver les individus en chair et en os* » (Noiriel, 2006 : 3). Ainsi se trouvent mises en opposition la mémoire collective et la mémoire individuelle : « *Maurice Halbwachs ne fait pas du « nous*

national » le point de départ de sa réflexion. Au contraire, tout son effort vise à comprendre comment s'opère le passage de souvenirs individuels, propres à chaque être humain, à la mémoire collective véhiculée par tout un groupe social, par exemple la nation. (...) Portée par des groupes sociaux particuliers, la mémoire est partisane, partielle » (Noiriel, 2006 : 27-28). Selon une perspective holiste, nationale, il y eût en effet près d'un million de colons en Algérie. La plupart d'entre eux ont d'ailleurs été rapatriés en France, à quelques exceptions qui sont restés et d'autres qui ont émigré dans d'autres pays.

En effet, la perspective holiste, si elle n'en n'est pas moins vraie, néglige une partie de l'histoire : les conséquences en sont dramatiques lorsqu'une idéologie guerrière s'appuie sur cette perspective, n'évitant pas un certain excès de généralisation. D'une part, elle fait appel au passé en négligeant la comparaison qui donnerait pourtant une vision globale, plus relative. Cette attitude est certes moins populaire, mais elle est sans doute plus honnête : la mémoire de la conquête de l'Algérie peut-elle être déconnectée des événements qui l'ont précédée, à savoir près de huit cents ans de guerres intestines avec l'Angleterre, achevées par la défaite de Waterloo, quinze ans seulement avant les premières campagnes en Algérie ? De même, la domination coloniale française ne peut se comprendre sans évoquer la domination anglaise dans le monde. Enfin, en termes de mémoire coloniale et selon certaines interprétations, l'Angleterre peut être considérée comme une ancienne colonie française depuis la conquête de Guillaume Le Conquérant à Hastings en 1066 . Durant les deux siècles qui ont suivis, entre le onzième et le treizième, la langue française était la langue d'usage au parlement anglais, gardant la devise en français : « honni soit qui mal y pense ». Ainsi la mémoire coloniale peut-elle être reformulée selon différentes temporalités. D'autre part, par ses excès de généralisation, elle bannit les individus de leur propre histoire : « *Consacrant la fin du colonialisme, elle [la solution] exclut les rêveries de reconquête ou de maintien du statu quo qui sont, en réalité, des réactions de faiblesse et d'humiliation et qui préparent le divorce définitif et le double malheur de la France et de l'Algérie. Mais elle exclut aussi les rêves d'un déracinement des Français d'Algérie qui, s'ils n'ont le droit d'opprimer personne, ont celui de ne pas être opprimés et de disposer d'eux-mêmes sur la terre de leur naissance. Pour rétablir la justice nécessaire, il est d'autres voies que de remplacer une injustice par une autre* » (Camus, 1958 : 28). L'approche holiste néglige les actes individuels, les relations intersubjectives, les anomalies. En ne considérant que le système, tout individu est responsable de ce système, ne pouvant lui échapper puisque l'injustice est inscrite dans sa relation à l'autre et dans son histoire (pas dans sa mémoire, mais dans son lieu de naissance) : « *Cette image d'Épinal est dangereuse. Englober dans un mépris général, ou passer sous silence avec un dédain, un million de nos compatriotes, les écraser sans distinction sous les péchés de quelques-uns, ne peut qu'entraver, au lieu de favoriser, la marche en avant que*

l'on prétend vouloir. Car cette attitude se répercute naturellement sur celle des Français d'Algérie. (...) Or, ce dont nous avons le plus besoin en Algérie, aujourd'hui, c'est d'une opinion libérale qui puisse précipiter une solution avant que tout le pays soit figé dans le sang. C'est cela, au moins, qui devrait nous forcer à des distinctions nécessaires pour établir, dans un esprit de justice, les responsabilités réciproques de la colonie et de la métropole. Ces distinctions, après tout, sont bien faciles, 80% des Français d'Algérie ne sont pas des colons, mais des salariés ou des commerçants. Le niveau de vie des salariés, bien que supérieur à celui des Arabes, est inférieur à celui de la métropole (Camus, 1958 : 140) ». La question morale, substantielle, est posée plus loin : « Faut-il donc que ces Français laborieux, isolés dans leur bled et leurs villages, soient offerts au massacre pour expier les immenses péchés de la France colonisatrice ? » (Camus, 1958 : 141). Si la situation politique actuelle est moins sous tension qu'à l'époque de Camus, le lien entre les instances de la métropole et les actions individuelles ne sont pas sans rappeler la nécessité de nuancer les degrés d'analyse. En effet, les instances centralisatrices à Paris menées par quelques hauts fonctionnaires dont l'oppression n'était pas exclusive aux colonies, mais inhérente à leur pouvoir centralisateur et assimilationniste : les mouvements régionalistes métropolitains en attestent. Mais le pouvoir de ces hauts fonctionnaires se doit d'être distingué de la vie quotidienne des individus.

Sartre et Camus avaient chacun raison selon leur degré de perspective, mais il semble que ces débats ont été laissés à l'abandon, cristallisés dans une opposition entre colonialisme et anticolonialisme. Que sont devenus les Français rapatriés ? Pourquoi des Algériens ont émigré vers la France et regroupé leur famille si le million de colons les avaient tant fait souffrir ? Une amie d'origine algérienne m'a fait part un jour, alors que je lui posais cette question, que sa grand-mère gardait un très bon souvenir d'amis et voisins français en Algérie... Dès lors, comment ces relations ont-elles organisés les rapports quotidiens et quelle mémoire les individus en conservent-ils ? Il manque une synthèse socio-historique de leurs positions respectives. Avec cette thèse, j'espère avoir posé quelques jalons pour déconstruire les catégories habituellement employées et montré la nécessité d'élargir notre champ de vision pour mieux comprendre des situations complexes. Pour ce faire, j'ai choisi d'étudier la situation des enseignants. C'est un parti pris idéologique qui est assumé dans la mesure où le caractère moral de leur situation est loin d'être évident, accusés qu'ils sont de profiter du système colonial : « *les motifs économiques de l'entreprise coloniale sont aujourd'hui mis en lumière par tous les historiens de la colonisation ; personne ne croit plus à la mission culturelle et morale, même originelle, du colonisateur. (...) Ce n'est pas la tentation de l'aventure mais celle de la facilité* » (Memmi p. 33). Le colonialisme, fondé sur l'intérêt économique et l'exploitation capitaliste concernerait donc tous les individus qui y participent. L'enseignement français à l'étranger serait d'ailleurs étroitement lié à l'expansion économique de la France, par ses

importations et la délocalisation de ses entreprises. Rien n'est moins sûr : cette thèse s'attache à montrer que cette interprétation découle d'une certaine mémoire coloniale, la réalité étant bien plus complexe. Une vision plus optimiste et non moins vraie reviendrait à considérer que les enseignants *« aiment assez leur métier, comme ils le prouvent tous les jours, dans la solitude difficile du bled, pour préférer deux classes de plus à une pergola inutile »* (Camus, 1958 : 62). Pour vérifier cette hypothèse, faut-il encore comprendre ce qu'enseigner veut dire.

Enseignement à l'étranger, éducation et réflexivité

Les enseignants sont apparus comme des interlocuteurs appropriés pour mettre en évidence les aspects concrets de l'articulation entre immigration, émigration, mémoire coloniale et enseignement dans une dialectique entre dominants et dominés. Il semble nécessaire de revenir sur certains aspects recueillis lors de cette précédente enquête effectuée à Rabat en 2010 afin d'appliquer ma propre réflexivité sur mon passage de l'action sociale à l'action de recherche en sciences sociales. Faute de temps et de moyens, seuls onze enseignants avaient été rencontrés. Le contexte d'organisation sociale locale et les parcours biographiques n'avaient pas été suffisamment approfondis. Mais déjà, leurs discours faisaient émerger certains enjeux, ainsi qu'une problématique concernant leur fonction et les différents positionnements adoptés. Ainsi l'esquisse de la mesure du changement opéré par le déplacement dans leur fonction d'enseignant et leur rapport aux élèves permettait d'entrevoir la possibilité d'approfondir et de comparer le terrain pour interroger les catégories. Sont donc rassemblés ici les extraits d'entretiens les plus significatifs qui ont servi de point de départ, dont quelques détails figurent dans mon mémoire de première année de Master (Beck, 2010b) bien que ce travail soit limité par le manque d'approfondissement alors que j'étais encore inexpérimenté en la matière.

Par exemple, Benjamin, enseignant d'histoire et géographie dans des classes de lycée à Rabat depuis trois ans au moment de l'entretien qui s'était déroulé à son domicile, avait évoqué la réflexivité nécessaire et constante pour se positionner par rapport à des élèves qui rappellent aux enseignants leur statut d'étranger : *« en histoire et géographie, les questions sur l'identité sont là tout le temps. Des gamins de quinze ans qui sont capables de dire, par exemple sur la religion : « Monsieur, dans ce que vous dites sur la religion, il y a des éléments que je prends, et des éléments que je ne prends pas », finalement c'est assez sain. En tant qu'enseignant, j'ai gagné aussi quelque chose. En fait, j'avais un schéma de départ, que j'ai du réévaluer au prisme de ce qu'on m'a dit, et ce que je pensais être une position de principe inattaquable, m'a mis face à une réalité bouleversante ! »* (Benjamin, à Rabat en 2010). Dans le même registre, mais avec des expressions et

des termes différents, Francine, enseignante de français en collège depuis plus de trente ans et mariée à un homme marocain, avait souligné cette adaptation nécessaire, et l'évolution dans sa manière de présenter les leçons aux élèves et les mots employés, comme une obligation impérieuse dans un contexte socio-culturel étranger à la France et déterminé socio-historiquement : *« Depuis quelques années, il faut faire attention aussi à des problèmes de religion. En français, j'ai pris ces dernières semaines des textes sur la Bible. Mais je prends maintenant des précautions, en disant : « Attention, on l'étudie en tant que textes littéraires, c'est un texte fondateur ». Je leur explique bien ce que c'est un texte fondateur, pour qu'on ne me dise pas « attention, elle fait du prosélytisme ». Et je parle plutôt de culture européenne que occidentale, parce que occidentale, ça a une connotation un peu péjorative. Et j'ai mis aussi un peu des textes du Coran, à côté des textes de la Bible. Des équivalents. Qu'on retrouve maintenant dans les manuels de français. Ça permet de faire une comparaison, de dire, bah voilà, tel personnage, on le retrouve. Qu'est-ce qui change ? La façon de parler, le texte lui-même. Donc pour essayer de leur montrer qu'il y a beaucoup de choses, qu'effectivement on ne retrouve pas dans les bibles et des points communs. J'essaie donc de leur montrer que vraiment, c'est un texte fondateur, et que eux, dans leur culture, ils ont aussi des textes fondateurs comme le Coran... »* (Francine, Rabat 2010¹¹). Ces extraits ont montré la prudence requise, au risque de déclencher des conflits. Francine a interrogé la posture de l'enseignant lorsqu'il est lui-même étranger. Ce dernier extrait d'un entretien avec Tiphaine, enseignante de Sciences et Vie de la Terre en lycée, a montré que l'enseignement français au Maroc pouvait être confronté à de véritables conflits avec la culture des parents d'élèves sur le plan de la rationalité et de la science, mettant les élèves en porte-à-faux entre les valeurs familiales et celles de l'institution : *« J'avais une élève en seconde, l'année dernière, dont le père faisait partie d'un organisme islamique. Il avait décidé de mettre sa gamine ici : on sait pas trop pourquoi. En fait, il a été surpris de voir qu'au lycée français, on enseignait des choses qui, forcément, pouvaient être en opposition avec ses principes religieux et ses pensées profondes. En cours nous avons évoqué la formation de la planète, l'apparition de la vie, etc. La gamine était bonne élève, mais elle m'a rendue une copie blanche au contrôle sur ce chapitre. Donc j'ai essayé d'avoir des explications : son père lui avait interdit d'apprendre ça ! Donc, moi, j'ai convoqué le père en disant que si elle était là, il fallait accepter le programme. Il l'a retirée »* (Tiphaine, Rabat 2010).

L'objectif de mon premier séjour au Maroc dans le cadre d'un stage de travail social dans un quartier populaire de Salé, à côté de Rabat, était de confronter, de manière empirique, certaines représentations véhiculées en France sur la culture traditionnelle arabo-musulmane ou berbère, ainsi que les relations franco-maghrébines. L'approfondissement découlait du malaise dans

¹¹ Les prénoms ont été modifiés. En annexe 8, se trouve une liste des personnes interviewées.

les relations franco-maghrébines, observées dans ma pratique professionnelle en tant que travailleur social en France et dans ma vie quotidienne au Maroc. Dans ces deux contextes, je me suis rendu compte de ma position *a priori* dominante, qui me faisait ressentir un statut de privilégié dans cette situation coloniale (ou postcoloniale) inextricable (Memmi, 1957 : 47). Mes convictions idéologiques étaient sans réserve en faveur de l'autonomie des populations autochtones, des individus et des communautés. Ma position actuelle, qui émerge de ce travail, est plus nuancée dans la mesure où les exemples de Casablanca et Londres et le néolibéralisme économique interrogent les questions de la solidarité et du vivre ensemble dont la France, malgré des dissensions politiques, reste l'un des derniers défenseurs. Nombre de professionnels de l'enseignement et de l'éducation en France stigmatisent souvent la culture étrangère comme un frein à l'intégration sociale et à la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration (Raveaud, 2003 ; Roussier, 2003 ; Vasquez et Xavier de Brito, 1996). De même, un ensemble de discours politiques et médiatiques la perçoivent comme une menace pour la cohésion de la nation française (Geisser, 2003). Je trouvais par là l'opportunité de confronter mes représentations à la réalité, préjugant en parallèle que cette nouvelle expérience ferait de moi un professionnel avec une plus grande connaissance des populations d'origine maghrébine. Ce mouvement a donc été à la fois une question personnelle, subjective, mais elle avait trouvé des échos chez d'autres personnes ayant vécu cette situation, ce qui ouvrait la voie d'une possibilité de généralisation et d'objectivation en éclairant deux questions : qu'en est-il de l'enseignement français au Maroc à l'heure de la fin de la coopération et de l'aide au développement ? Comment envisager la relation éducative entre les enseignants français et leurs élèves marocains dans une perspective de migration inversée ? Après quelques précisions méthodologiques qui insistent sur mon rapport à l'objet de recherche, des extraits d'entretiens permettront de contextualiser la situation des enseignants français au Maroc pour mieux en cerner les adaptations individuelles.

De par ma double familiarité avec les enseignants français au Maroc, puisque j'étais à la fois Français et professionnel d'un métier de l'éducation, je présupposais que les perspectives des acteurs me serait plus aisées. Pourtant, je portais des préjugés négatifs sur leur position privilégiée, que j'observais d'un point de vue éloigné du fait de ma relative et courte immersion dans un quartier populaire et traditionnel de la ville. Mais l'accueil qu'ils me faisaient et la réflexivité qu'ils m'offraient pour ma première enquête induisait une certaine sympathie. Comme le souligne Bertaux (1980 : 220), la distance par rapport à l'objet de recherche dans une démarche ethnométhodologique est la garantie couramment admise du caractère scientifique de la recherche. Pour éviter un tel écueil, l'explication de mes intentions de recherche me paraît indispensable. Comment s'est déroulé mon cheminement d'éducateur apprenant le métier de sociologue ? J'ai vécu mes premières années

de formation d'éducateur comme une forme de militantisme, qui place la relation humaine et l'autonomie du sujet au coeur de son idéologie. Pourtant, à l'instar de Barrère dans l'Education Nationale en France (2005, 68), je n'adhérai ni aux discours militants, ni à la professionnalisation du métier. Je voyais alors s'accroître les contradictions entre mes convictions idéalistes et un utilitarisme menaçant. D'un point de vue éthique, la recherche a été une manière d'échapper aux ambiguïtés du travail de service à la personne écartelé que j'étais entre « servir » et « desservir » les personnes accompagnées, tant la frontière est mince entre les deux : « *Peut-être faut-il rappeler que « servir » s'oppose à « desservir », et que la frontière qui les sépare est mince, indistincte et mouvante* » (Hughes, 1996a : 62). Selon moi, faire de l'action intelligente ne suffisait pas lorsque le dilemme était inhérent aux rapports de domination exercés par la fonction professionnelle, renforcés par des exigences accrues de performance et d'efficacité incitées par les pouvoirs publics, auxquelles était confrontée mon éthique personnelle de la relation. Ma démarche de recherche correspondait à une critique sociale et politique par le choix du sujet et les méthodes d'investigations selon la tradition de Chicago (Guth, 2008 ; Chapoulie, 1984). C'est donc une action de recherche, non pas en faveur d'une action militante, mais militant pour une réflexivité collective comme moyen d'action, interrogeant le rapport de la France avec ses anciennes colonies, phénomène impensé en France, traversé par les idéologies colonialistes ou autonomistes. Ainsi cette posture s'écarte-t-elle de l'activisme politique de nombre de sociologues pour s'inscrire dans une activité politique radicale de transformation de soi (Gouldner, 1970 : 438). La recherche m'est alors apparue comme une manière d'harmoniser mon parcours de vie sinueux à travers une conception globale unifiant la complexité d'un monde social segmenté par la professionnalisation, la division du travail et la spécialisation (Guigue, 2005 : 98). Dès lors, le chapitre méthodologie ne montre pas comment travailler en tant que sociologue, mais comment j'ai vécu en tant que sociologue sur le terrain (Gouldner, 1970 : 489). La nature du savoir étant bien souvent tiraillée entre savoir appliqué et théorique, la plupart des professions établies sont implicitement divisées entre ceux qui tendent vers la théorie et ceux qui tendent vers la pratique. Entre recherche et action, il existe toute une palette de positionnements, source de conflits dans ces professions dites établies car elles dispensent des services ou des conseils selon des compétences spécifiques reconnues par une formation (Hughes, 1996b : 113).

Concrètement, ma démarche s'est apparentée à la situation de l'étrangeté comme le définit Simmel : « *L'étrangeté signifie que le lointain est proche [...] un élément dont l'articulation immanente au groupe implique à la fois une extériorité et un face-à-face* » (1999 : 663). Ainsi cette situation reconstruite a permis de favoriser le regard de l'étranger dans la mesure où il « *ne signifie pas simplement recul et absence de participation, mais un composé spécial de proximité et*

d'éloignement, d'indifférence et d'engagement » (Simmel, 1999 : 664). L'ambition a été de parvenir de la sorte à un regard le plus objectif possible, dans la mesure où « *l'objectivité n'est pas une absence de participation — car elle se tient carrément au-delà du dilemme entre comportement subjectif et comportement objectif, mais un genre positif et particulier de participation [...] à cette seule condition qu'il élimine les gauchissements et accents aléatoires dont les particularités de subjectivité individuelle fourniraient des images très différentes du même objet* » (Simmel, 1999 : 665). En revanche, je me suis situé comme étranger par rapport à l'établissement scolaire enquêté et la situation de transmission d'une éducation française dans le contexte marocain (Guigue, 2005 : 99). Ce jeu de rôles à plusieurs facettes, accentué par la comparaison avec Londres, a déconstruit progressivement mes catégories de pensée, renforcées par le contraste des deux réalités nationales dans lesquelles je conservais des amitiés et des relations sociales quotidiennes en maintenant une cohérence dans mon identité profonde. Mes réalités sociales et professionnelles trans-méditerranéennes ont confirmé mon statut d'étranger dans les deux contextes. Comme je n'avais pas de racines qui m'attachaient aux enjeux du groupe étudié, ma position d'étranger a structuré mon objectivité comme un « *composé spécial de proximité et d'éloignement, d'indifférence et d'engagement* » (Simmel, 1999 : 664). La distinction entre ma connaissance en tant que membre, professionnel de transmission des savoirs en contexte postcolonial, et ma connaissance en tant que non-membre, car en dehors des enjeux de la vie de l'institution scolaire m'a semblé importante pour signifier mon désintéressement.

Cette démarche socio-anthropologique et psychosociale a relié des convictions initiales par la recherche des stratégies identitaires (Camilléri, 1990) que les enseignants mettent en place pour se positionner dans leur situation de migrant dans un contexte postcolonial. Interrogeant les formes de migration inversée, mes observations ont fait émerger cinq aspects :

- l'acceptation du privilège d'être Français, Blanc, dans un pays anciennement sous protectorat français, malgré une situation relativement précaire en France ;
- l'importance de la langue française et de l'enseignement français dans le processus d'ascension sociale et d'orientation professionnelle des jeunes Marocains ;
- la difficulté de se sentir intégré dans le contexte socioculturel et socioéconomique marocain, bouleversant les convictions d'un idéal cosmopolite comme ouverture au monde
- la perturbation d'un idéal de relativisme culturel absolu qui prétend dépasser les frontières nationales et les critères sociaux, ethniques et culturels par la seule situation d'interaction entre les individus, niant la persistance des structures sociales, culturelles, ethniques et nationales ;

- la confrontation de valeurs universalistes issues de ma socialisation en France avec les particularismes traditionnels, religieux et économiques dans lesquels ont été socialisées des populations qui revendiquent et affirment leurs identités.

La réflexivité des enseignants français installés au Maroc a permis d'analyser ces aspects à l'aune de leur expérience. Il s'agit de reconstituer la spécificité des enseignants à l'étranger en tant que représentants d'une socialisation à la française dans une société décolonisée en contextualisant leurs discours sur un plan historique et institutionnel. La promotion et la consolidation du projet pédagogique et éducatif français à l'étranger se sont faites « *en cohérence avec les spécificités des contextes nationaux et locaux*¹² ». Cette ouverture a dû permettre une formation de qualité tant pour les élèves étrangers que pour des élèves français, futurs acteurs ou médiateurs des échanges commerciaux, diplomatiques ou culturels entre la France et les pays partenaires. Symboliquement, ces missions ont pu rappeler la prétention française à l'universalité de sa politique et de son style de vie (Bourdieu 1992 : 151). Cette universalité impérialiste a rejoint l'idéal républicain, la logique de l'honneur et la défense des statuts dans la manière spécifique avec laquelle la France considère les problèmes d'emplois, la crise de l'école ou l'intégration des immigrés (D'Iribarne, 2006 : 269). Une arrogance que l'on retrouve sous différentes formes dans la littérature française du cosmopolitisme au début du vingtième siècle (Di Méo, 2009) ; ou dans la formation d'une nation dont « *les valeurs étaient tellement supérieures qu'elles devaient être transmises aux autres* » dont la langue n'a, nulle part ailleurs, été « *portée en aussi haute estime, jusqu'au rang de symbole du génie national* » (Zeldin, 1978 : 11-23) ; à l'instar de ces diplomates « *qui « pètent plus haut que leur cul » pour donner des leçons à la terre entière, qu'ils sont les premiers d'ailleurs à ne pas appliquer* » (Benjamin, Rabat 2010). Soit dit en passant, le métier de diplomate étant par ailleurs un métier bien spécifique dont la technique dénote de nombreuses ambivalences (Loriol, Piotet, Delfolie, 2008). Mais les excès de généralisation, amalgames et autres exceptions sur laquelle se fonde la règle ont la vie dure.

De manière générale, pour les enseignants français, exercer au Maroc est généralement considéré comme un privilège, qui se caractérise par des conditions de vie et de travail confortables. Tous les interviewés l'expriment. Le témoignage de trois femmes enseignant depuis trente ans au Maroc montre une progression des conditions de travail. Elles ont commencé leur carrière dans une situation économique précaire, dans le réseau scolaire local avant de rejoindre le réseau français. Elles m'ont accueilli dans des habitations confortables au bord de la mer ou en centre-ville de Rabat qui témoignent d'une certaine réussite économique. Durant l'aide au développement, les enseignants

¹² Site internet www.aefe.fr

français se distinguaient entre ceux du réseau scolaire français (la Mission) et ceux du réseau scolaire marocain (Guth, 1984 : 33). Il y avait les « expats et les autres » (Francine). Les campagnes d'arabisation au cours des années quatre-vingts, puis la création de l'AEFE et la fin de la coopération dans les années quatre-vingt dix, ont unifié l'enseignement français au sein du réseau français (Vermeren, 1999 : 378). Leur confort de vie est indéniable au regard des salaires par rapport au pouvoir d'achat du pays : « *C'est clair : être expatrié est une place en or, d'abord parce que tu gagnes plein de fric : ça, c'est intéressant ! (rires)* » (Benjamin). « *Je suis contente parce que je gagne bien ma vie, j'ai un salaire d'institut normal. Si j'étais à Bruxelles ou à Paris, j'aurais le même salaire, mais au Maroc, c'est plus confortable : je ne peux pas rêver mieux !* » (Marie). La plupart en parlent aisément et ajoutent que la découverte du pays pendant les vacances, ainsi que le climat sont des avantages supplémentaires : « *Toutes les vacances, on bouge. On part en bivouac... On a un 4x4 pour pouvoir profiter de ce côté-là du Maroc, qui n'est pas forcément accessible* » (Tiphaine).

Si certains ont témoigné d'une légère dégradation des conditions de travail ces dernières années avec l'arrivée de certains élèves d'origine marocaine socialisés dans les banlieues françaises, ainsi que des problèmes de gestion attribués au renouvellement des chefs d'établissement, il ne sauraient se plaindre manifestement. Dans une société marocaine très stratifiée, les enseignants français restent proche d'une élite au pouvoir : « *c'est une élite, c'est-à-dire qui tient vraiment le pouvoir et qui côtoie une vraie misère. Donc, moi je suis avec cette partie de la population, que je ne connais pas très bien, finalement* » (Thibaud). Depuis leur création sous le régime de Protectorat dès 1912, les établissements français ont formé une élite marocaine. Selon Vermeren (2002), trois phases se sont succédées. Tout d'abord, c'est une élite pionnière de Marocains éduqués antérieurement à 1956 au sein du réseau d'enseignement français qui, en créant un nationalisme politique anticolonial, a établi les fondements du pouvoir pour la génération suivante. Celle-ci va à son tour proclamer l'indépendance et diriger le pays, tout en étant l'héritière des classes dirigeantes précoloniales. Une génération de contestataires s'est ensuivie, non plus en lutte contre le colonisateur français, mais contre le régime local en revendiquant une démocratisation, qu'elle a voulu entraîner dans un processus révolutionnaire de type marxiste. Depuis les années quatre-vingts, l'enseignement dans les établissements français est toujours resté destiné à une élite tournée vers la France, dans le prolongement d'une histoire nationale ou familiale. Il occupe une position intermédiaire en comparaison avec la concurrence américaine et espagnole, s'agissant de l'accès à des études supérieures en Occident et des frais d'inscription. Les écoles étrangères conservent ainsi une meilleure réputation que les écoles marocaines, publiques ou privées.

Cette impression de côtoyer une élite au pouvoir selon l'expression de Mills (1955) crée

un décalage pour les enseignants dont la plupart sont issus des classes modestes et moyennes françaises éloignées des élites en France (Guth 1984, 168). Comme le résume Thibaud : « *je trouve parfois les gens un peu dur à vivre à ce niveau-là. Aller à Bruxelles, à Berlin, à Madrid, ça doit être génial. Justement, du coup, on occupe une position un peu plus normale, disons. On est dans des pays qui ont des systèmes scolaires qui fonctionnent bien, on est une offre parmi d'autres et on est pas forcément le... (s'interrompt) dans ce cas je pense que le lycée de Madrid ou de Londres, il concentre pas toute l'élite madrilène ou londonienne* ». Benjamin renforce cette idée : « *cette petite élite, qui parfois est un peu étrangère dans son pays même* », tandis que Doriane exprime un réel malaise : « *Ce sont les enfants du Makhzen, oui. Et du coup, je n'aime pas ce monde-là. Je n'aime pas ce monde* ». Ces discours témoignent d'un malaise déjà observé chez des enseignants confrontés à des élèves et parents de classes supérieures (Sirota, 1988). Dès lors, la comparaison avec une ville comme Londres semblait aller de soi, du moins suivant la problématique de l'intégration des enseignants hors de France afin de comprendre la fonction qu'ils occupent dans chacun des contextes et de mesurer le poids de la mémoire et les déterminations historiques. La comparaison permet également de relativiser la notion d'élitisme, qui revêt généralement une connotation en rapport avec l'évaluation plutôt qu'un objet de recherche (Daloz, 2010 : 2). En effet l'étude des élites devraient s'inscrire dans un ensemble de significations contextualisé en termes de distinction sociale selon lequel « *la culture n'est pas seulement considérée comme socialement conditionnée mais aussi comme opératoire au sein d'un réseau de codes locaux significatifs, sollicitant la plupart des acteurs*¹³ » (Daloz, 2013 : 178). Brièvement, cette perspective est une manière d'articuler la conception de la culture de Geertz (1973) par la description dense et la notion d'élite au sens large de Pareto, à savoir « *ceux qui ont les indices les plus élevés dans la branche où ils déploient leur activité* » (Pareto, 1969 : 1297).

Par ailleurs, les entretiens avaient dévoilé une problématique concernant les raisons du départ à partir d'une distinction avec les enseignants restés au pays qui laissait sous-entendre des causes plus profondes qu'un intérêt économique et une recherche de découverte, un « désir d'ailleurs » (Therrien, 2015). L'entretien avec Benjamin laissait présupposer la nécessité de chercher plus en profondeur que les discours sur l'exotisme et l'altérité pour comprendre les causes du départ et dépasser le courant anglo-saxon des *Lifestyle migration*, selon lequel la migration serait un mode de vie nomade associé à un choix de style de vie. Pourtant, comme tout choix, celui-ci doit être relativisé et situé dans l'histoire des individus. Par exemple, en utilisant des expressions fortes comme « *jusqu'à ce que mort s'en suive* » et « *la routine me terrorise* » concernant la titularisation en métropole, Benjamin a fait émergé une dimension profonde des raisons du départ. Ainsi pouvais-

¹³ Traduit de l'anglais.

je pressentir que des mécanismes plus profonds seraient mis en œuvre dans les raisons du départ, et ce, en dehors des discours sur le bien-être de vivre à l'étranger : « *(l'enseignement à l'étranger) est un système qui a cet énorme avantage qui te permet de te dire que tu ne vas pas forcément rester tout le temps. Du coup, il faut te préparer à partir pour faire autre chose, et c'est assez stimulant. (...) Tu es obligé de faire des lettres de motivation, de te vendre pour avoir un poste qui est plus ou moins profilé. Chose que tu n'as pas vraiment si tu restes fonctionnaire de l'éducation nationale en France. Là, en France, tu peux rester - à partir du moment où t'es titulaire de ton poste - jusqu'à ce que mort s'en suive. Donc, psychologiquement, c'est le truc qui m'a toujours fait le plus peur dans ce métier, et je pense dans tout métier. - La routine...- Voilà. La routine, c'est le truc qui vraiment me terrorise* » (Benjamin, Rabat 2010). Ainsi, le privilège de la situation des enseignants français et l'image de « colonie de vacances » ne doit-elle pas camoufler la profondeur d'une réalité plus complexe, « *une angoisse générale qui est exprimée, analysée, signifiée* » (Négroni, 2007 : 195). Marion avait bien traduit cette tension que la structure socio-historique fait porter sur les stratégies individuelles : « *Ce n'est pas évident quand même de savoir quelle posture adopter, parce que bien sûr, avec nous, il y a toujours l'héritage du colonialisme qui est présent. Et dans notre esprit, il est toujours là. Et faut savoir se positionner par rapport à ça (...) avec suffisamment de souplesse, pour aussi pouvoir être à l'écoute de ces élèves, de ces gens, qui n'ont pas la même culture que moi, et qui l'expriment, et avec lesquels je peux discuter* » (Marion). En considérant l'importance des structures socio-culturelles, socio-économiques et socio-historique pesant sur la situation des enseignants français au Maroc. Dans ces circonstances, pourquoi partent-ils ? Et surtout, pourquoi restent-ils ? Benjamin avait très bien expliqué que le départ devait être un choix réflexif, effectué en connaissance de cause concernant les enjeux de la fonction allouée aux enseignants français au Maroc et la nécessité de s'arranger avec un certain cas de conscience : « *Je suis critique par rapport aux faux ingénus qui partent en disant qu'ils ne supportent pas de n'avoir que des enfants bourgeois comme élèves. On le sait au départ. Le jeu n'est pas pipé. C'est quelque chose d'évident à partir du moment où tu te renseignes un peu : et tu ne peux pas, je crois, ne pas te renseigner un peu sur ce que tu vas faire et quel sera ton public. Après, tu peux t'arranger avec ces principes, d'estimer que finalement, tu fais, même si ça peut paraître un peu pompeux, tu fais partie de fait, d'un volet de la diplomatie française, qui conduit pourquoi pas à faire que les hommes politiques auront conservé des liens privilégiés avec la France, grâce à ces réseaux français. Tu peux aussi te satisfaire intellectuellement que ces lycées français dans leur histoire, si tu la connais un peu, ont formé les intellectuels de nationalité très diverses, qui par le partage de la langue française, ont contribué à enrichir cette culture française métissée, par essence. Pour moi, ce sont des raisons qui sont suffisantes, pour faire sans avoir des problèmes avec la conscience. Tu peux estimer, et là, au Maroc, ça prend peut-être un sens encore plus grand, que malgré tout tu propose autre chose à*

cette élite, qui fait que cette élite, elle va, elle aussi, se poser des questions sur ce qu'elle est et d'où elle vient, justement, cette petite élite, qui parfois est un peu étrangère dans son pays même » (Benjamin, Rabat en 2010).

L'acceptation de leur situation se révèle dans certains discours valorisant les avantages : pouvoir d'achat, climat, exotisme, gastronomie, docilité et intérêt des élèves ou authenticité d'un mode de vie différent. C'est qu'ils font preuve de stratégies identitaires pour s'adapter à un contexte auquel ils prennent conscience par expérience. Certes, comme le dit Benjamin, dès le départ « *le jeu n'est pas pipé* ». Mais tout changement de situation force les individus à se questionner sur leur identité (Dubar, 2000). Dans le cas des enseignants au Maroc, ces interrogations concernent leurs propres valeurs, celles de leur société d'origine et leur position sociale dans la société d'accueil. Ils se rendent tous compte qu'ils sont privilégiés, non seulement par rapport à leurs collègues restés au pays, mais aussi au sein de la société d'accueil où ils exportent la reproduction sociale de l'école française, dont Doriane se sent « *prisonnière du système* ». Certains, comme Marie, s'impliquent dans des engagements humanitaires dans la société marocaine pour « *apporter ce que je peux, pour que ma présence ici ne soit pas indécente, qu'elle ait un peu de sens, parce que sinon c'est indécent* » (Marie). Ce type de stratégie pour se donner bonne conscience se révèle également dans des positionnements pédagogiques. Marion explique bien comment elle s'adapte dans cette tension entre sa position, le regard qu'elle porte sur sa mission et la réalité du contexte national : « *C'est le métier d'enseignant : c'est transmettre quelque chose. Mais transmettre pas seulement un contenu. (...) Une manière de raisonner, de comprendre le monde qui les entoure, d'avoir un regard critique (...) Et également une manière d'être (...) d'être tolérant, par exemple. On a toute une partie dans le programme d'enseignement des religions monothéistes, et c'est vrai que, en France, c'est un chapitre qui doit être enseigné, peut-être, ou être reçu, peut-être d'une manière différente d'ici. Parce que la plupart de nos élèves sont croyants et pratiquants, ce qui n'est pas le cas en France, ce n'est pas la majorité. Donc, forcément, on est obligé de bien montrer qu'on étudie ces religions de manière neutre, que l'on respecte la croyance des autres, même si on ne la partage pas, etc.* ». Thibaud, lui, revendique d'avoir gardé sa manière d'être et d'enseigner : « *Alors, moi je ne me suis jamais censuré. Même quand j'étais en Tunisie, ou pourtant, à l'époque c'était plus dictatorial. Je ne sais pas sur les problèmes, même de démocratisation, je ne me suis pas gêné, c'est-à-dire, qu'il s'agit de ne pas raconter n'importe quoi, mais de faire une analyse aussi juste que possible sur le système politique marocain. Quand je parle du système politique français, rapidement je fais des comparaisons pour éclairer les élèves. C'est vrai que c'est quand même une monarchie...* ».

Ces quelques témoignages avaient déjà montré comment les enseignants mettent en action leur réflexivité pour répondre aux contraintes du contexte. Les réponses divergent entre ceux

qui s'adaptent et ceux qui conservent leur manière d'être. Dans tous les cas, pour rester au Maroc, les enseignants doivent trouver un équilibre entre ce que Camilléri appelle la fonction ontologique et la fonction pragmatique de l'identité (1990, 93), c'est à dire entre une identité de valeurs, qu'ils revendiquent, et une identité de fait, qui leur est prescrite. Les enseignants rencontrés se sont prêtés à cet exercice dans des entretiens ouverts. Ils ont ainsi démontré que, malgré les privilèges apparents, leur déplacement les oblige à développer des stratégies imposées par le contexte. Bien qu'appartenant à une « minorité dominante » dans cette société qui n'est pas la leur, ce constat les situe au même niveau que tous les migrants et confirme le fait qu'ils sont porteurs d'un stigmate plus ou moins favorable. Dû à son caractère exploratoire, mon enquête n'a pas la prétention de couvrir d'emblée toutes les stratégies existantes, mais je garde espoir de pouvoir la développer davantage, par la suite, avec davantage d'entretiens et d'observations, dans des contextes différents (Casablanca et Londres) comme certains interviewés l'ont suggéré. Cependant, il ne s'agissait pas de faire une ethnographie de l'école au sens propre du terme et selon les règles de l'art (Sirota, 1988 ; Woods, 1990), mais de comparer des contextes et des situations, à partir des enjeux scolaires et éducatifs, en les articulant avec la situation migratoire.

L'ouvrage se décompose donc en trois parties. La première partie développe les circonstances de la recherche et les spécificités de la population étudiée. La méthodologie est d'abord présentée de manière concrète : le rapport du chercheur à l'objet et la nature des relations établies avec les enquêtés (chapitre 1). Il s'agit de faire preuve de transparence par rapport aux lecteurs, et de présenter comment la réflexivité a été abordée dans les pratiques de recherche et les analyses. La multiplicité des situations rencontrées, tant au niveau institutionnel que les statuts professionnels donne une vue d'ensemble de la population française hors de France, de l'enseignement hors de France et de la place des enseignants dans cette population (chapitre 2). Quelques enjeux en termes de pratiques sont dégagés : en particulier le plurilinguisme et la position sociale.

La deuxième partie met en évidence les trajectoires individuelles à partir de la diversité des parcours individuels en poursuivant la présentation de la multiplicité des situations, cette fois-ci sur le plan personnel. La prise en compte de cette diversité des parcours permet d'abord de repenser la catégorie « expatriés » à partir de la décomposition de la notion de patrie. Ainsi ce type de déplacement n'a-t-il pas, empiriquement, de différence substantielle avec la migration telle qu'elle est habituellement représentée (chapitre 3). Les parcours s'imbriquent ensuite dans différentes temporalités, à la fois individuelle, familiale et nationale : le caractère volontaire du départ peut donc être précisé selon certaines conditions psychologiques et sociales et suivant un processus qui

permet sa mise en œuvre (chapitre 4). La décomposition du concept d'identité par celui d'angoisse identitaire en mettant en évidence les notions subjectives de place et de changement permet une transition entre l'analyse des parcours de vie avant le départ et les pratiques au cours du séjour (chapitre 5). Cette population éparsée et insaisissable revêt un caractère commun à partir de l'angoisse et de l'identité : une pathologie nationale, qui retrouve une consistance dans la construction de types selon une manière abstraite de concevoir cette population à partir d'éléments empiriques.

Cette typologie est opératoire dans la troisième partie, concernant l'analyse des pratiques à l'échelle locale, nationale et transnationale des enseignants français, leur dimension symbolique dans la mondialisation et, finalement, la substance de la relation éducative et des enjeux la concernant. Ainsi, les pratiques langagières et la fonction sociale au sein des contextes d'organisation sociale locaux interrogent la notion d'intégration de manière plus approfondie que les seuls enjeux socio-économiques qui, sans être négligeables, sont la face apparente d'un phénomène social plus profond (chapitre 6). Selon une perspective inversée des études classiques sur les réseaux transnationaux et les pratiques transnationales des migrants, les enseignants français s'inscrivent également dans des réseaux de solidarité qu'ils constituent au gré de leurs parcours, ce qui provoque des attitudes d'expansion et de repli dans la relation à l'autre, nuancées par les profils individuels (chapitre 7). Enfin, le caractère commun des enseignants à partir de l'observation de leurs pratiques et de leurs trajectoires se révèle dans leur rôle de transmission (chapitre 8). Oscillant entre un caractère commun républicain ou national, c'est finalement leur fonction d'enseignant dans leur manière d'exercer leur métier et d'envisager la relation éducative qui émerge en dévoilant les enjeux substantiels de l'éducation et de la formation dans l'espace mondial.

Première partie : Méthodologie et stratification professionnelle

Chapitre 1 – D'une angoisse de l'identité nationale à une méthode de connaissance sociologique

1.1) Premières intuitions : un rejet de l'identité nationale

1.1.1) Les débats sur l'identité nationale vus du Maroc

Vu du Maroc, les débats politiques sur la place des étrangers en France ont fait émerger la nécessité d'interroger la place des Français à l'étranger à l'aide d'une méthode scientifique. Lors de mon premier séjour au Maroc en 2009 et 2010, les débats médiatiques et politiques étaient focalisés sur l'identité nationale française, faisant suite notamment à la création d'un Ministère de l'Immigration, de l'Intégration de l'Identité nationale par le gouvernement Fillon sous la présidence de Sarkozy, créé en mai 2007. Il s'agissait de chercher des facteurs d'identification commune à la nation française. Malgré la suppression de ce ministère en novembre 2010, force est de constater que, cinq ans plus tard, ces débats ne semblent pas être supprimés. Ajoutées à cela, les politiques migratoires européennes axées sur le renforcement des frontières et l'expulsion des étrangers en situation irrégulière exacerbent la question de la place des Européens hors d'Europe, en particulier dans les anciennes colonies. En tant que Français effectuant un séjour de plusieurs mois au Maroc, ces débats ont paru embarrassants à plus d'un titre. En particulier, la liberté de se déplacer relativement facilement entre les deux pays, la place octroyée par le pays d'accueil, ainsi que la recherche existentielle sur l'appartenance sociale ont posé quelques interrogations.

Lors des dernières semaines de terrain à Casablanca en mars 2013, Aurélien (42 ans, enseignant de Lettres Modernes à Rabat et Casablanca pendant 5 ans¹⁴) résumait précisément mon intuition en comparant sa situation de Français au Maroc à celle des Marocains en France. Au milieu de l'entretien, après avoir évoqué ses nombreux voyages de jeunesse la plupart du temps en solitaire, ce qu'il explique par une certaine instabilité personnelle et une recherche de soi, la discussion nous porte vers les limites que posent la relation à l'autre, notamment au niveau de la langue. Il présente alors, de manière générale, comment le séjour hors de France interroge l'individu sur sa propre identité : « *C'est la question de Montesquieu où tu te dis finalement : « Comment peut-t-on être Français ? ».* C'est vrai que tu ne te poses pas la question quand tu es en France ». Mais cette question identitaire n'est pas forcément la recherche d'une définition figée. Elle articule le regard que l'individu porte sur lui-même avec celle que les autres portent sur lui. Ainsi induit-elle

¹⁴ Pour plus de précisions sur les caractéristiques des personnes rencontrées, se référer à l'annexe 8. Cette remarque est valable tout au long de la lecture de ce texte car les caractéristiques ne sont pas systématiquement indiquées dans le texte afin d'en faciliter la lecture.

une conception dialectique, évolutive en fonction des situations. En approfondissant l'explication de l'extrait des *Lettres persanes* de Montesquieu auquel il se réfère, Aurélien décrit « *la réaction des Français devant les habits traditionnels que porte Rika* », le personnage principal, d'origine persane, qui écrit de manière satirique à un de ses amis resté au pays. Aurélien souligne les impressions de Rika par « *le côté un peu snob des Parisiens qui encensent tout ce qui est nouveau, il décide de changer d'habits et donc de s'habiller comme s'habillent les Français pour passer inaperçu* ». Ainsi, Rika s'est trouvé dans l'anonymat, si bien que plus personne ne lui demande d'où il vient. Aurélien fait alors un parallèle entre la situation de Rika et sa propre expérience au Maroc en racontant la conclusion de cette lettre : « *La lettre se termine par une remarque assez amusante, puisqu'il raconte, quand il est à l'opéra, que parfois, dans la conversation, si certaines personnes découvrent justement, qu'il n'est pas Français, mais qu'il est Persan, alors parfois on lui répond : « Mais comment peut-t-on être Persan ? » (rires)* ». Ce faisant, Aurélien pose les fondements d'une première interrogation en montrant la complexité des identités. D'une part, il expose la multiplicité des appartenances d'un individu. En associant les Parisiens et les Français dans une seule et même catégorie, il généralise le comportement snob à l'ensemble des Français. Ce snobisme est-il relatif au fait d'être Parisien, et plus particulièrement aux Parisiens qui fréquentaient les opéras au XVIII^e siècle ? Autrement dit, ce comportement est-il caractéristique d'une appartenance nationale (être Français), d'une appartenance régionale ou locale (Parisien, ou plus largement, urbain) ou d'une appartenance sociale (aller à l'opéra, fréquenter un milieu mondain, appartenir à une couche sociale dominante) ? D'autre part, avec cet exemple, Aurélien s'identifie à ce personnage qui s'interroge sur son identité, son être profond, à travers le regard des autres dans un pays étranger. Il montre aussi comment le statut d'étranger permet de jouer avec les apparences par imitation des modes de vie et coutumes locales (ici, l'habillement), ce qui ne change pas son être, puisque lorsqu'on le lui demande, il demeure Persan. L'exemple que propose Aurélien est significatif parce qu'il étend la complexité du statut d'étranger à sa propre situation d'enseignant français au Maroc. Le caractère comique de la situation réside dans l'absurdité de ce qu'il considère comme une attitude snob : désigner l'autre par ce que l'on croit qu'il est en substance (ici, être Persan), alors que la réalité de la multiplicité des appartenances est plus complexe. Si Rika sait se déguiser en Français de manière suffisamment efficace pour ne pas se faire reconnaître au premier abord, c'est bien parce qu'il a intégré les normes nécessaires pour jouer avec les apparences.

La méthodologie de cette thèse est avant tout élaborée pour rendre compte de ce problème de l'être Français dans toute sa complexité à partir du point de vue des ressortissants hors de France. La comparaison entre Casablanca et Londres, ainsi qu'entre les différentes situations des enseignants rencontrés, est un moyen de rechercher une définition commune plus pertinente que cet *a priori* réducteur fondé sur la seule appartenance nationale dont Aurélien se moque à juste titre

avec le soutien de Montesquieu. Car derrière cette réduction aux apparences, Aurélien consent qu'il y a bien une substance qui se dégage au cours de son séjour hors de France. Lui-même évoque le privilège d'appartenir à un État de droit dont l'éloignement lui a fait prendre conscience de ses avantages. Mais il s'agit ici de vérifier le degré de généralisation de ce sentiment d'appartenance et de préciser les contours de la définition que l'expérience hors de France lui confère.

1.1.2) Comment peut-on être Français ?

La nationalité relève du droit (Weil, 2002 : 10). Or, les catégories juridiques sont apparues insuffisantes pour faire l'objet d'une prémisse sociologique pertinente dans la mesure où elle est soumise à des évolutions, des cas particuliers et des objets limites. En effet, « *le droit français à la nationalité est constitué de l'accumulation de dispositions adoptées sous des influences diverses (...) [qui] n'était en aucun cas le décalque d'une quelconque conception de la nation* » (Weil, 2002 : 272). Pour que sa recherche demeure indépendante, le sociologue ne peut donc pas fonder sa recherche sur ce seul critère qui relève de l'État et de l'administration, inscrit dans une période et un espace déterminé. C'est pourquoi ce sont avant tout les représentations que les individus se font de leur nationalité qui m'ont intéressé pour choisir la population interrogée. Mes premières intuitions ont été contrariées par le terrain dans la mesure où l'objet étudié – les situations des enseignants français hors de France – se sont révélées beaucoup plus complexes que je ne le pensais au départ. Cette familiarité apparente ne doit pas être trompeuse. Elle accentue la nécessité d'interroger à la fois les données administratives et la relation entre le chercheur et les sujets qu'il interroge (Schütz, 1987 ; Devereux, 1980).

Les récits de vie des Français hors de France soulignent d'emblée l'ambiguïté d'une identité nationale dont la difficulté réside dans une unification de la diversité. Cette diversité est rapidement apparue sur le terrain. Rechercher des Français à l'étranger, c'est s'exposer au jeu des apparences et de la présentation de soi. L'apparence physique, certains aspects d'ordre biologique ou des signes extérieurs comme les accents ou les allures sont évidemment des critères qui sont écartés d'emblée en sociologie pour définir les individus. La discipline s'est justement constituée pour lutter ardemment contre les explications biologiques des comportements en expliquant la construction sociale des représentations et la complexité des trajectoires individuelles. Il ne s'agit donc pas de laisser supposer la moindre pertinence à des préjugés d'ordre « raciaux », « culturels » ou « civilisationnels ». Il ne s'agit pas de nier les différences de grandes catégories, mais d'éviter les généralisations excessives. Ces catégories ne sauraient constituer d'autres attributs que l'identité sociale imposée par l'étiquetage et les formes de discriminations que ces catégories représentent dans certaines interactions sociales.

La distinction est subtile et parfois trompeuse entre un touriste et une personne résidente. Un examen plus approfondi accentue la difficulté lorsqu'il s'agit de délimiter les sentiments d'appartenance. Une enseignante, qui ne figure pas dans la liste des entretiens par respect pour son désir de ne pas en faire partie, a eu une réaction de rejet lorsqu'au cours d'une soirée dans un bar espagnol, l'un de ses collègues que j'avais interviewé, lui a suggéré de participer à mon étude. Elle refusait toute catégorisation d'appartenance nationale. Par extension, elle refusait toute identification à une catégorie unique, que ce soit le fait d'être enseignante, le fait d'être française et le fait de vivre à l'étranger : toutes ces catégories étaient vraies dans son cas, selon un point de vue extérieur. Mais elles ne pouvaient être prises séparément de sa subjectivité ne pouvant pas être défaites de ses propres représentations d'elle-même. Ainsi, ma catégorie *a priori* d'enseignant français à l'étranger était invalidée. Pourtant, il fallait bien parvenir à définir les contours de mon objet de recherche. Le débat avec cette jeune femme a souligné que l'idée de relier le séjour « hors de France » au terme « étranger » était une catégorie *a priori* remise en cause par la diversité des appartenances. Elle repose sur un présupposé essentialiste qui réduit l'identité personnelle dans une seule et même nationalité, se bornant à la socialisation des personnes circonscrite à l'intérieur des frontières nationales. Devant la difficulté de synthétiser les multiples appartenances dans un rapport spatio-temporel immédiat, tant elles sont changeantes et prises dans un entrelacs de divergences, ne sommes-nous pas tous, dans une certaine mesure, à un certain moment, sous un certain aspect, étrangers à nous-mêmes ? La conscience de soi, en tant que mémoire individuelle et représentation révèle ainsi un être qui n'est déjà plus. Dans cet imaginaire conscient reconstituant une réalité passée, le moi pourrait être un autre que lui-même (Descombes, 2013). En effet, « avec la notion freudienne d'inconscient, (...) l'étranger n'est ni une race ni une nation. (...) Inquiétante, l'étrangeté est en nous : nous sommes nos propres étrangers – nous sommes divisés. » (Kristeva, 1988 : 268). Autrement dit, puisque la conjonction de l'espace et du temps qui constitue le monde réel ne nous permet pas d'être en même temps notre être et notre conscience d'être, notre identité est toujours une reconstruction *a posteriori* d'une identité plus ou moins désirée. Dans cette perspective, il n'est pas étonnant que certains enseignants venus de France ne souhaitent pas se présenter au sociologue comme étant français.

Les cas de personnes ayant une double nationalité accentuent certains *a priori* essentialistes. Il ne faudrait pas réduire ce type de questionnement au contexte marocain. Un cas limitant les frontières du sujet a été rencontré à Londres. Nina (31 ans, enseignante de français dans une école publique britannique, Franco-Britannique, née à Londres) a hésité à participer du fait de sa double nationalité. Elle a participé à l'entretien par complaisance et m'a donné des informations précieuses sur ses conditions de travail et l'organisation du système d'enseignement britannique. Mais elle n'avait jamais vécu en France, y séjournant seulement pendant les vacances. Elle a fait

toute sa scolarité au lycée français de Londres, mais conserve un léger accent avec des intonations britanniques, de nombreux anglicismes ou des mots anglais au milieu des phrases en français. Finalement, cette jeune femme oscillait entre volonté et réticence puisqu'elle ne se sentait pas vraiment concernée par les critères de l'annonce de « *recherche d'enseignants français à Londres* ». J'avais insisté sur le fait que son sentiment de ne pas appartenir aux catégories prédéfinies me permettrait justement de préciser mes catégories. Le cas de Nina suggère l'ambivalence d'une scolarisation dans un établissement français à l'étranger pour les personnes binationales. D'un point de vue strictement administratif, la jeune femme est bel et bien française : binationale, elle possède la nationalité française. Cependant, elle n'a jamais vécu en France. Ainsi, n'ayant pas effectué de déplacement depuis la France, son cas ne peut pas m'intéresser individuellement, sauf pour les renseignements concernant les conditions professionnelles dans le système scolaire britannique. Ce cas peut ainsi être apparenté aux Pieds Noirs du Maroc, qui, de nationalité française, n'ont jamais vécu en France de manière durable. Pour les doubles nationaux vivant hors de France, la France est un pays étranger, un pays imaginé par les récits familiaux et un pays visité pendant les vacances.

Deux problèmes se posent alors dans la subjectivité du rapport à l'espace et au temps. Cette dimension a des incidences sur l'analyse des représentations spatiales et des pratiques quotidiennes. D'une part, une analyse réflexive de ma propre situation sur le terrain m'a permis de définir ma conscience de ma situation sur le terrain comme modèle à confronter à la réalité des autres acteurs. Ainsi les différents sentiments d'étrangeté sont-ils en rapport étroit avec les représentations subjectives de l'espace. En questionnant ma propre expérience par rapport à celle des acteurs rencontrés, j'ai remarqué la nécessité d'observer ma position d'enquêteur que je considérais comme étant « à l'étranger » par rapport aux situations de personnes rencontrées qui se sentaient chez elle hors de France. Dès lors, l'expression « Français hors de France » plutôt que Français à l'étranger est apparu plus recevable. D'autre part, les représentations de l'étranger soulèvent la question de la mémoire collective, notamment familiale. Au fur et à mesure des entretiens et de mes réflexions, j'ai essayé d'approfondir la question des pratiques migratoires transgénérationnelles. J'ai pris conscience que l'appartenance à la nation française était une donnée récente dans mon histoire familiale. Telle qu'elle m'a été transmise, celle-ci a été marquée par les déplacements dans la génération de mes grands-parents. Du côté maternel, ces déplacements se sont effectués de Pologne vers la France (en région parisienne) durant la vague migratoire des années 1920. La lignée paternelle prend ses racines en Grèce dans une communauté qui aurait migré vers la Corse à la fin du 17^{ème} siècle – le nom de famille de ma grand-mère *Regazzacci-Stephanopoli* en a conservé l'héritage avec la racine Corse, *Reggazacci*, accolée à une racine grecque « corsisée », *Stephanopolous*. Puis, une partie de cette communauté s'est dirigée vers l'Algérie française, vers les années 1870. Le déplacement de mon grand-père, né en Lorraine en 1919, vers l'un des trois

département d'Algérie pendant la Seconde Guerre mondiale, assurait la pérennité de l'ancrage familial dans la région, jusqu'à leur expulsion en 1962, après l'indépendance de l'Algérie, mon père étant alors âgé de dix ans. Ce bref aperçu généalogique, effectué au cours de mes enquêtes de terrain, a permis de situer ma propre histoire au sein de la population cible afin de démarquer ma propre représentation de la temporalité migratoire de celle des personnes rencontrées. Cette digression autobiographique montre que ma propre migration s'inscrit dans un parcours échelonné sur plusieurs générations où la France n'a peut-être été qu'une étape de transit. Sans être systématique, mon cas est loin d'être singulier. L'expérience hors de France interroge ainsi le sentiment d'appartenance nationale : hors de France, un Français est-il toujours aussi Français ? Était-il vraiment Français avant son départ ? À l'épreuve du terrain, le sentiment d'appartenance prend des allures plus subjectives et individuelles qui relativisent la possibilité d'une identité collective fondée sur l'appartenance nationale.

D'après les exemples évoqués, il ne paraît pas pertinent d'assigner une appartenance nationale à un individu qui, vivant à l'étranger, ne se sent pas – ou plus – appartenir à son pays d'origine. De même, la réduction à une seule nationalité d'une personne possédant deux nationalités est un contresens si elle s'identifie elle-même comme binationale. Cette réduction n'est-elle pas tout aussi vaine lorsque l'histoire familiale abonde de récits de déplacements successifs (exil, émigration, expatriation) ? Ainsi cette étude s'est-elle restreinte aux seuls individus ayant effectué le déplacement de la France vers un autre pays *et* enseignant dans un établissement scolaire secondaire français, local ou de manière indépendante afin de recentrer la population cible sur la variable professionnelle.

1.2) Pratiques de terrain

1.2.1) Les difficultés de recensement des Français hors de France

Le manque de données statistiques est le premier obstacle auquel se confronte le recueil d'informations générales concernant les Français hors de France. La difficulté pour catégoriser cette population peut s'expliquer par leurs nombreux déplacements : l'imprévisibilité de la durée du séjour, l'évolution de leur activité principale (professionnelle, touristique ou suivi de conjoint), leur liberté de circulation. Mais ces éléments ne seraient pas insurmontables pour les administrations consulaires s'il y avait une volonté de connaître précisément les flux de circulation de ses ressortissants. Encore faudrait-il qu'elles en aient les moyens. C'est donc le faible intérêt politique de relever ce type de données qui apparaît comme la raison principale de cette lacune. La non obligation de s'inscrire sur les registres consulaires et la réduction du recueil d'informations demandé (état civil minimal : noms, prénoms, sexe, date d'entrée) en témoignent. Chaque année, les

enquêtes de la Maison des Français de l'Étranger¹⁵ tentent de combler cette lacune. Mais leur base de données reposant sur un corpus de volontaires répondant à un questionnaire par internet ne possède ni la légitimité ni l'exigence de la méthode scientifique.

Un autre moyen serait de passer par les registres locaux. Outre les difficultés d'accès à ce type de données, qui ne font pas toujours l'objet d'une publication officielle, le manque d'homogénéité des critères de recensement en fragilise la pertinence. Dans les cas étudiés, le Maroc mesure par nationalité, tandis que la Grande-Bretagne considère des régions géographiques. Au Maroc, l'état civil, la résidence et l'activité sont relevés lors du contrôle à la police des frontières, mais les chiffres sont présentés différemment entre le recensement de population et le registre de titres de séjour pour travailler légalement sur le territoire marocain (Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2004 à Casablanca). Or, ces chiffres sont imprécis puisque certains Français s'établissent et travaillent sans autorisation officielle au Maroc, c'est-à-dire sans titre de séjour, au salaire local payé en liquide, notamment dans le secteur associatif, ou dans des établissements d'enseignement privé marocain.

En Grande-Bretagne, la liberté de circuler et de travailler rend quasiment impossible l'exactitude des données. Les catégories de recensements des principaux instituts statistiques (*National Statistics* et *IPPR – Institute for Public Policy Research*) sont présentées selon la région de résidence (*EU citizens*), et selon que le séjour des ressortissants nécessite ou non un visa. Par ailleurs, les données disponibles par nationalité correspondent aux données des registres du consulat français. Ils ne nous apportent donc pas de précisions supplémentaires. Quoiqu'il en soit, bien que la Grande-Bretagne ne figure pas dans l'espace Schengen, le contrôle d'identité à la frontière n'exige pas de justifier l'objet du voyage. Il semble donc difficile de mesurer la durée de séjour et d'estimer l'activité principale des 3,5 millions de Français qui traversent la Manche chaque année. Le critère de la durée de séjour n'est pas suffisant. Un examen approfondi par entretiens montre que certaines personnes considérées comme touristes par les administrations sont en fait des résidents permanents. J'ai rencontré quatre personnes à Casablanca qui ont connu cette situation au moins une fois durant leur séjour. Avec d'autres Français – en particulier des jeunes Volontaires Internationaux en Entreprise (VIE), dont le contrat ne nécessite pas de titre de séjour officiel – ils font des allers-retour réguliers dans les territoires espagnols de Ceuta et Melilla, en Espagne ou en France pour renouveler leur visa touristique de trois mois.

Dans un rapport au sénat qui compare les pays européens et leurs émigrés, Garriaud-Maylam (1997 : 6) a déjà souligné « *l'absence de données quantitatives fiables sur la distribution spatiale et temporelle de ces migrations européennes* ». Les estimations se font par recoupements entre

¹⁵ Service du Ministère des Affaires Étrangères créé en 1992 pour soutenir et conseiller les candidats au départ. Voir : <http://www.mfe.org>

les données des pays d'accueil et les chiffres des nationaux inscrits auprès des consulats. Mais elles sont souvent faussées, soit par le cas de personnes ayant une double nationalité qui ne déclarent pas toujours leur nationalité d'origine, soit par la prise en compte du lieu de naissance sans considérer la nationalité d'origine, soit par la compilation des départs annuels sans recueillir le lieu de destination.

À titre indicatif, le même rapport donne une idée de la population européenne à l'étranger par nationalité en soulignant l'absence totale de centralisation des données pour certains pays :

Tableau 1 : Tableau comparatif des Européens à l'étranger

Pays	Population totale (1997)	Population à l'étranger
Allemagne	81,7 millions	Personnes parties en 1993: 796 900
Belgique	10,14 millions	Environ 700 000 (dont 155 000 immatriculés)
Danemark	5.25 millions	Seul chiffre obtenu du Gouvernement : 23 500 émigrants en 1996
Espagne	39 millions	1,167 461 immatriculés
Finlande	5,12 millions	Environ 1 million
France	58,4 millions	1,7 million (dont 889 000 immatriculés)
Grèce	10,5 millions	Environ 5 millions
Italie	57,2 millions	30 millions (dont seuls 3,5 millions inscrits aux consulats.)
Pays-Bas	15,5 millions	Immatriculation supprimée; refus de donner toute estimation
Pologne	38,6 millions	10 millions (estimation)
Portugal	9,91 millions	4,6 millions (estimation)
Royaume-Uni	58.6 millions	11 millions (estimation)
Suède	8,84 millions	Aucun registre

Source : Garriaud-Maylam, 1997, p. 25

Au 31 décembre 2012, 1 611 054 Français étaient inscrits sur les registres consulaires dans le monde, soit environ 2,3 % de la population nationale à cette date. Les estimations varient de 2,2 à 2,5 millions de personnes (3,4 à 3,8%). Malgré le faible contingent par rapport à certains de ses voisins européens, il faut noter que, selon ces estimations, la France reste située dans la moyenne

mondiale et connaît une augmentation régulière entre 3 et 4% par an du nombre d'inscrits sur les registres.

Les lacunes conceptuelles participent de la rareté des données statistiques disponibles et du manque de connaissance sur cette population à ce jour comme l'a souligné à juste titre l'auteur de ce rapport. L'enquête qualitative se propose d'élaborer un cadre conceptuel adapté à la situation des Français hors de France. Pour ce faire, la recherche a commencé par un travail méthodique de démarcation entre mes pratiques sur le terrain et les pratiques quotidiennes des personnes étudiées. La démarcation entre moi et les enquêtés a été définie par ce qui m'a semblé différencier ma subjectivité de la leur. Les deux sous-sections suivantes présentent, d'une part, la démarcation en terme de pratiques, parce que je me suis rendu compte au fil des entretiens que ma perception du pays d'accueil était fortement déterminée par mes pratiques quotidiennes. D'autre part, il s'agit d'une démarcation en termes d'affinités, c'est-à-dire un classement des personnes rencontrées à Casablanca selon le degré de familiarité, que j'ai éprouvé par rapport à la leur, à savoir les points communs et les différences entre nos parcours, nos origines, nos préoccupations, nos réflexions et nos pratiques. Ces similitudes et différences ont mis en évidence la subjectivité de mes représentations.

1.2.2) Des pratiques quotidiennes appliquées à l'enquête

La démarcation entre mes pratiques, en tant que chercheur sur le terrain, et celles des autres, la population étudiée, s'inscrit dans un cadre spatial et temporel d'organisation du quotidien. Cette organisation s'inscrit dans différents champs au sens que Bourdieu donne à ce concept (1984), c'est-à-dire un espace de luttes. Sur le plan professionnel, j'ai pris soin de rester dans le champ scientifique qui me concerne particulièrement, et non dans le champ des acteurs de l'enseignement au Maroc et au Royaume-Uni. Cette posture a été évidemment ambivalente et redéfinie constamment pour assurer un va-et-vient entre les différents champs. Cette ambivalence est d'autant plus marquée si l'on considère l'espace social dans son ensemble, au sein duquel les champs sont eux-mêmes en lutte. Acteur de l'écologie urbaine, cette sous-section décrit comment je me suis arrangé pour mettre en œuvre un quotidien dans la compétition locale au sein des espaces urbains de Casablanca et de Londres. C'est avant tout ma place dans cette compétition qui me démarque concrètement des acteurs. L'objectif étant de viser un objet de connaissance, l'organisation se devait d'être focalisée sur le déploiement des contours de l'objet. Autrement dit, ce sont toutes mes pratiques qui se sont orientées vers l'objet de mon attention : les enseignants français à l'étranger : qu'est-ce qu'un enseignant ? Qu'est-ce qu'un Français ? Que signifie l'étranger ?

Sur le terrain j'ai répondu aux besoins de l'enquête par une panoplie de tactiques : « *du fait de son non-lieu, la tactique dépend du temps, vigilante à y « saisir au vol » des possibilités de*

profit. (...) Il faut constamment jouer avec les évènements pour en faire des « occasions ». » (Certeau, 1990 : XLVI). En effet, « *les tactiques misent sur une habile utilisation du temps*¹⁶ » (Certeau, 1990 : 63). Le maintien de ma position de chercheur dans un entre-deux a été une posture qui transgresse les codes sociaux pour ouvrir la possibilité de visiter différents mondes sociaux sans s'attacher à l'un en particulier et en jouant habilement avec les appartenances. Sur un plan général, chaque séjour de six mois sur chacun des sites a été réalisé en deux temps : de septembre à décembre 2012, puis de janvier à mars 2013. À Casablanca, mon visa touristique renouvelé tous les trois mois a maintenu le caractère informel de ma visite, vis-à-vis des services administratifs français et marocains. Les fêtes de fin d'année m'ont permis de couper le séjour en deux et de renouveler mon visa touristique. À Londres, il n'y avait pas de contraintes administratives, mais les contraintes financières des loyers londoniens et les vacances d'été ont marqué une coupure qui m'a permis de commencer l'analyse des données recueillies à Casablanca. Quatre domaines de la vie quotidienne ont imposé des choix décisifs dans le maintien d'une posture d'entre-deux dans la relation avec le terrain : le logement, la rémunération, les activités sociales et les déplacements.

Premièrement, j'ai choisi de vivre dans un hôtel bon marché (90 dirhams par nuit, soit environ 8€) dans un quartier populaire et touristique de Casablanca, près du Marché Central et de l'ancienne médina. Ce quartier de la ville m'a permis d'avoir ce regard à la fois proche et distant de la population cible. Ainsi, j'ai pu facilement me rendre sur les sites d'observation et aux lieux de rendez-vous fixés pour les entretiens, tout en évitant une relation trop proche, qui aurait masqué d'autres facettes de la ville. J'ai écarté les opportunités de vivre dans un quartier plus central par rapport à la population cible. Différentes opportunités de location d'appartement ou de colocation ont été envisagées, notamment avec un enseignant. Mais l'immersion par alternance m'a semblé préférable dans la mesure où elle m'a permis de saisir les différents mondes sociaux dont se compose la ville et favorisé des moments propices à l'analyse des expériences vécues. Mes interactions quotidiennes avec les réceptionnistes, les cafetiers, les restaurateurs et les commerçants marocains ont été précieuses car elles m'ont permis de percevoir le quotidien dans l'environnement urbain à Casablanca. Ce lieu d'habitation a été également un refuge indispensable, calme et sécurisant, où j'ai pu mettre en œuvre la partie imaginative du terrain et élaborer les expériences au cours de l'enquête. A Londres, durant la première période, d'avril à juin 2013, j'ai loué une chambre de 15m² en colocation dans un quartier au sud de la ville (*Southwark*), pour environ 800€ par mois (£155 par semaine) par le biais d'une agence française contactée avant mon départ. Durant la deuxième période, de septembre à décembre 2013, j'ai logé dans un appartement de 50m² dans le Nord de Londres, à *Islington*. Opportunité fréquente à Londres étant donné les déplacements fréquents de certains habitants, une amie américano-britannique m'a sous-loué son appartement

¹⁶ Souligné par l'auteur.

pendant une mission humanitaire en Éthiopie pour la même somme que la petite chambre précédente. Ainsi, j'ai remarqué que la pratique en matière de logement différencie le chercheur et la population étudiée par les finalités de leur action. Cela ne m'a pas empêché de chercher un appartement sur chacun des sites. Mais en tant que chercheur, j'ai cherché un appartement pour avoir des informations sur une partie de mon objet d'étude : le prix de l'immobilier, les quartiers de résidence, leur réputation, etc. tandis que les acteurs effectuent des démarches similaires dans le but de trouver un endroit où résider.

Deuxièmement, un travail rémunéré s'est imposé dès mon arrivée dans chaque ville. Les indemnités de chômage couvrant une partie des frais à Casablanca, puis ma bourse de mobilité à Londres, n'étaient pas suffisantes pour assurer les objectifs de l'enquête. J'aurais pu chercher un emploi dans l'enseignement pour avoir un accès direct à une partie de la population cible. Mais ce choix comportait plusieurs contraintes. Exercer ce métier, adopter une posture professionnelle nouvelle et exigeante risquait d'absorber du temps et de l'énergie, ce qui risquait de ronger la partie réflexive de ma recherche. À Casablanca, cela aurait nécessité des démarches administratives et un engagement à long terme pour obtenir une carte de séjour, rompant avec le cadre temporel prédéfini pour le projet. À Londres, j'étais moi-même confronté à la concurrence des nombreux Français à la recherche d'un emploi dans l'enseignement. Dans les deux cas, la pratique quotidienne vers un lieu de travail m'aurait restreint à un seul type d'expérience sociale diminuant les possibilités de percevoir d'autres monde sociaux, d'autres lieux, d'autres écoles. Ce faisant, je n'aurais pas pu avoir une vue d'ensemble des différentes situations sociales et professionnelles. À Casablanca, j'ai donc effectué l'accompagnement individuel de deux élèves français scolarisés au lycée français dont j'avais rencontré les parents dans le cadre d'une association. Cela m'a permis de me sentir immergé sans nuire à l'organisation rigoureuse de ma recherche. Je suis parvenu à réitérer avec deux élèves franco-britanniques du lycée français rencontrés par le biais d'une des agences françaises de soutien scolaire à Londres. Dans chacun des cas, ces expériences m'ont permis des points d'observation différents sur les activités des enseignants au lycée et sur la vie quotidienne de différents quartiers de la ville et d'autres secteurs d'activités par des entretiens informels avec les parents d'élèves.

Troisièmement, toutes mes activités sociales étaient incluses dans mon travail de recherche. Le temps réduit d'expérience auprès des acteurs m'a permis d'élaborer une analyse réflexive au fur et à mesure de l'enquête. Par exemple, la participation bénévole dans une association d'accueil des Français à Casablanca a été problématique. Les opportunités de participer ou d'organiser des activités régulières ont rapidement émergé, mais l'association n'était en lien avec mon objet de recherche que dans la mesure où elle incluait de nombreux parents d'élèves et quelques enseignants parmi ses centaines d'adhérents. Par souci de rigueur, j'ai limité mon

engagement à deux heures d'accueil toutes les deux semaines pendant les trois premiers mois, puis je m'en suis progressivement distancié pour me concentrer sur d'autres relations et d'autres activités en lien avec la population cible. L'objectif était à la fois une prise de contact avec des informateurs et une connaissance générale du terrain : la vie à Casablanca, l'enseignement français du point de vue des parents d'élèves français, la présence française perçue par d'autres professionnels, etc. Les autres activités sociales concernent les moments ponctuels partagés avec des enseignants ou d'autres personnes rencontrées au fur et à mesure (amis, famille, chercheurs, étudiants, quidams, etc.).

Quatrièmement, les modes de déplacement ont représenté une dimension considérable dans des villes où la circulation est difficile. À Casablanca, j'ai privilégié la marche dans un périmètre maximal de cinq kilomètres, réservant le bus pour des trajets repérés au préalable et ponctuellement, le petit taxi et le grand taxi (taxi collectif). À Londres, les transports sont tellement onéreux, que j'ai exploré le plus souvent la ville grâce à un vélo d'occasion acquis dès mon arrivée. Choix pragmatique et méthodologique, ces modes de déplacement ont permis tantôt une lenteur et, hormis dans certains de cas de forte circulation, une disponibilité psychique pour apprécier l'expérience de la ville, tantôt une confrontation aux différents modes de déplacements locaux. À Casablanca, en éprouvant ma présence en tant que minorité visible, j'ai perçu l'évolution des interactions avec les quidams au fur et à mesure que mon comportement se modifiait par ma connaissance des lieux et des codes d'usage. J'ai remarqué progressivement mon passage à l'anonymat. Sur chaque site, les premières semaines ont représenté une phase d'exploration afin de percevoir les différents mondes sociaux à travers le paysage urbain et pour prendre quelques repères spatiaux. Par la suite, au fur et à mesure des rencontres, mes trajets se sont diversifiés et ancrés sur quelques routines vers les bibliothèques, certaines écoles que j'avais ciblées, les lieux de résidence de mes élèves, des cafés, bars ou *pubs* londoniens. Mes modes de déplacement se sont aussi diversifiés au fur et à mesure de mon apprentissage des lieux.

L'organisation de mes pratiques quotidiennes a dû me maintenir dans un entre-deux afin d'éviter de « *devenir indigène* » (*go native*) (Gold, 2003 : 344), c'est-à-dire de me réaliser en tant qu'acteur de la population cible, tel un chercheur qui oublie son rôle en incorporant les enjeux de la situation à la conception de soi. L'objectif a été d'être suffisamment immergé pour traduire ce que vivent les acteurs. Vivre à Casablanca est bien différent d'un séjour touristique au Maroc. Vivre à Londres n'a rien à voir avec le fait d'y passer un week-end. Ces remarques peuvent paraître banales, mais il y a également différentes manières de vivre en tant que Français à l'étranger. Cette diversité a été peu explorée de manière sociologique. Les Français hors de France ne forment pas une communauté homogène. Bien au contraire, c'est plutôt une somme d'individus dont il a fallu comprendre les réseaux, les ambivalences et les logiques subjectives. Ces pratiques m'ont permis de

me faire une expérience subjective sur le terrain de recherche. Mais le discours et les actes échangés avec certains acteurs m'ont permis d'imaginer ce que je ne percevais pas dans les limites de mes pratiques quotidiennes. Ils m'ont ouvert la possibilité d'observer d'autres pratiques. J'ai organisé mon quotidien en essayant de percevoir des aspects du contexte local que les acteurs ne perçoivent pas dans leur quotidien et de mesurer leurs jugements qui sont influencés par leurs intérêts personnels et professionnels. En multipliant les rencontres avec la population cible, j'ai découvert une variété assez large de situations possibles d'enseignants hors de France. Par rapport à ces situations, les frontières de ma subjectivité se sont progressivement démarquées, notamment par un travail d'analyse des affinités avec mes interlocuteurs. Cette première catégorisation m'a permis de discerner les situations qui me sont apparues familières et celles qui me sont apparues comme étrangères. Cette démarcation a notamment été opératoire pour constituer les profils présentés dans la deuxième partie.

1.3) L'accès au terrain et à la population, une expérience méthodique

La justification de ma posture durant l'enquête, en lien avec mes pratiques quotidiennes, ainsi que la description des difficultés rencontrées sur le terrain et l'explication des ajustements entrepris contribuent à la rigueur du protocole de recherche. La plupart des réflexions méthodologiques concernant l'accès au terrain et la posture d'enquêteur ont pour origine le premier terrain de la comparaison, effectué à Casablanca, prolongeant la première enquête à Rabat en 2010. Le choix des enseignants doit être situé par rapport au reste de la population française résidant à l'étranger. C'est une population apparemment homogène selon le critère de la profession qui la situe dans une population plus large (Hammersley et Atkinson, 1983 : 41). En tout, sur les deux terrains, en deux séjours de six mois répartis sur quinze mois, j'ai rencontré environ 250 personnes parmi lesquelles environ un tiers correspondaient à mes critères de recherche (enseignants français en déplacement hors de France) dont 52 ont accepté un entretien : 32 personnes à Casablanca et 20 personnes à Londres (voir annexe 2). Ces rencontres désignent toutes les interactions avec des Français, plus ou moins brèves, plus ou moins fréquentes. Chacune de ces personnes recensées dans mon journal de terrain résidait sur le site d'enquête au moment de la rencontre et exerçait une fonction soit professionnelle, soit en recherche d'emploi, ou était marié(e) à une personne ayant un emploi, Français(e) ou d'une autre nationalité. Ainsi, les enseignants français se situent dans une population plus large de personnes qui ont fait le déplacement de France vers Casablanca ou Londres.

1.3.1) Percevoir le terrain, une expérience sociale réajustée

"Percevoir" un terrain, c'est le voir, le sentir et l'écouter avec une attention aiguë. C'est mettre au travail son psychisme pour qu'il soit disponible, flexible, adaptable aux situations présentes. C'est se laisser porter intuitivement par les opportunités en suivant un fil conducteur structuré par le cadre spatial et temporel prédéfini par la problématique de recherche. Quelle(s) situation(s) entre(nt) dans le cadre de ma recherche ? Quel(s) point(s) d'observation semble(nt) pertinent(s) ? Percevoir est une tâche fatigante, car cela demande une attention permanente et un questionnement incessant de soi-même et de la problématique.

En arrivant à Casablanca, je me suis d'abord laissé porter par l'évidence apparente de rencontrer des enseignants dans le lycée français le plus important de la ville, qui recense environ un tiers de la population cible. Mon désarroi n'a pas tardé lorsque le proviseur m'en refusa l'accès. Mon imagination était alors sollicitée pour « *élaborer des stratégies de recherche dont la caractéristique fondamentale sera l'adaptabilité aux contingences du terrain* » (Strauss, 1992, 55). Mais la première approche a été infructueuse. Dès les premiers jours de mon arrivée à Casablanca, j'avais déposé une lettre de demande pour effectuer une enquête au sein de son établissement. La même requête ayant été acceptée à Rabat quelques années plus tôt, j'étais assez confiant. Lorsque je me suis rendu sur les lieux pour obtenir une réponse, la secrétaire de direction m'a informé de son refus catégorique en précisant que sa décision était ferme et définitive sachant qu'il avait le « pouvoir suprême ». J'aurais pu tenter un recours en faisant appel à l'institut de recherche en sciences sociales de Rabat ou à mon université d'origine afin de faire valoir mon projet. Mais il m'a semblé tout aussi judicieux de poursuivre mon enquête en faisant preuve d'imagination et en considérant ce refus comme une donnée observable. En effet, ce positionnement institutionnel a marqué une des limites de l'accès au terrain. Face à cette fermeture de l'un des points d'accès au terrain le plus évident, il m'a fallu trouver d'autres informateurs qui m'ont permis de pénétrer dans le monde social étudié. Ces limites (*boundaries*) et ces gardiens (*gatekeepers*) ont été autant d'aspects à considérer au cours de l'enquête (Hammersley et Atkinson, 1983 : 63). En effet, ils ont révélé certains enjeux du terrain, ainsi que les degrés de surveillance et de contrôle du milieu étudié (Hammersley et Atkinson, 1983 : 65). Plus tard, cet événement a été un support à la relation avec quelques enseignants de l'établissement rencontrés ailleurs par leur aide, leur soutien et leur avis sur la réaction de leur chef d'établissement.

Cette réponse négative, ayant brisé quelques espoirs, m'a laissé dans le désarroi pendant plusieurs jours. Mettant ma patience à l'épreuve, elle a indiqué la nécessité d'attendre pour se mettre en relation avec le terrain. Les rencontres avec des Français n'étant pas enseignants se sont succédées. Dix jours plus tard, suite à l'annonce diffusée dans une école primaire par une

documentaliste de l'institut français de Casablanca rencontrée lors d'une soirée, un enseignant d'une école primaire française (François-Xavier) m'a contacté pour mon premier entretien. Il n'y a pas eu d'effet de « boule de neige » (*snowaballing*), puisque celui-ci ne m'a pas mis en contact avec d'autres personnes. En revanche, j'ai sollicité des associations de Français hors de France et me suis concentré sur une activité bénévole dans l'une d'entre elles dans l'espoir de faire quelques rencontres. Lors d'une soirée « Saucisson, vins, fromages » dans une villa près de l'océan Atlantique, j'ai dévoilé naïvement ma recherche à un groupe de trois personnes avec qui je bavardais spontanément. Deux d'entre elles enseignaient dans des établissements francophones à Casablanca. Mais tandis que l'une a été intéressée, l'autre m'a confondu avec un journaliste dont l'enquête aurait posé problème à certains de ses collègues participants. J'ai donc tenu à défendre mon travail sociologique en insistant sur l'anonymat des personnes et la longue durée de l'enquête, tandis que j'ai donné mes coordonnées à sa collègue (Lisa) que j'ai rencontré quelques semaines plus tard.

Les différentes situations d'enquête requièrent des comportements flexibles afin de s'adapter aux variations des rencontres. Il s'agit d'appliquer la présentation de soi selon Goffman dans différents contextes pour les besoins de l'enquête (Hammersley et Atkinson, 1983 : 51). L'exemple le plus significatif a été cette rencontre avec une enseignante (Amélie) durant laquelle j'ai joué avec l'ambiguïté de mes identités pour prendre contact. Dans le contexte de l'association, devant des personnes à qui je n'avais pas encore révélé mes objectifs de recherche, je me suis présenté selon mon statut de nouvel arrivant dans la ville à la recherche un emploi dans l'enseignement. Mais une fois le contact pris, je lui ai dévoilé mon projet par un mail dans lequel je lui ai proposé de participer à mon enquête en m'excusant de ma manière de procéder. Soucieuse de me rendre ce service, elle a accepté cordialement, m'ouvrant les portes d'un réseau social correspondant à ma recherche. Le terrain s'est ouvert encore un peu plus par le biais d'autres associations et par un groupe de jeunes Français, Volontaires Internationaux en Entreprise (VIE). J'ai exploré pendant deux mois des situations qui m'ont fait prendre conscience d'une partie du réel que je n'avais pas imaginée : des enseignants, titulaires de l'Éducation nationale en France ou non, exerçant dans des établissements privés marocains. Au cours de cette exploration, un directeur d'école, que j'avais contacté par l'intermédiaire d'une enseignante (Lisa) m'a gracieusement ouvert les portes de son établissement afin que je puisse y effectuer des observations. Enthousiasmé par la possibilité d'un échange intellectuel, il m'a présenté l'établissement comme un terrain à fort potentiel heuristique, susceptible à lui seul de faire l'objet d'une thèse. Par crainte d'une immersion trop profonde dans une monographie d'école, j'ai négocié mon action entre son enthousiasme, mon souhait d'observer des enseignants français en situation professionnelle et la représentation de l'espace prédéfinie à l'échelle urbaine. Ces dernières ne m'ont pas permis de me focaliser sur un seul

cas. J'ai donc profité de cette aubaine pour effectuer sept demi-journées d'observations et de rencontres dans cette école, dont trois en classe. Puis j'ai continué mes pérégrinations en recherchant une variété de situations la plus large possible. Chacune de mes excursions urbaines a été ciblée, soit pour connaître l'espace urbain, soit dans l'espoir d'étendre un réseau de contacts pertinent. Par exemple, lors d'une visite au Club Alpin Français de Casablanca, un après-midi, j'ai rencontré par un hasard circonstancié, une enseignante d'Éducation Physique et Sportive qui faisait une séance d'escalade sur le mur du club (Murielle).

Cette posture ambiguë a toutefois posé quelques difficultés. Être disponible et à l'écoute peut sembler curieux du point de vue de certains acteurs. Un jour où j'étais en avance pour un rendez-vous avec un enseignant d'école maternelle (dont l'entretien n'a pas été retenu, faute d'informations suffisantes), dans un établissement où j'allais pour la deuxième fois, je l'ai attendu quinze minutes devant le portail, puis dans la cour de l'école après avoir reçu la permission d'entrer du gardien. J'ai attendu patiemment l'heure de sortie de classe dans un coin de la cour où des centaines d'enfants couraient dans tous les sens. Une enseignante de l'école (avec laquelle je n'ai pas effectué d'entretien), que je croisais pour la troisième fois ce jour-là, entre l'entrée, la cour, puis le couloir de la salle de classe où j'avais rendez-vous, m'a demandé ce que je faisais ici. Je lui ai expliqué que j'avais rendez-vous avec cet enseignant. Elle m'a expliqué ensuite qu'elle s'était méfié *« de voir quelqu'un d'étranger dans l'établissement, car dans ces cas-là, on se demande quel enfant il va kidnapper »*. Je n'avais jamais pensé pouvoir être suspecté de vol d'enfant ! L'enseignant en question m'a ensuite fait attendre pendant une heure pour finalement me proposer un repas avec ses collègues et ne m'accorder qu'un quart d'heure d'entretien en présence de ses enfants alors que nous avions convenu d'une heure. Avant le repas, dans la salle de détente, je me suis présenté comme chercheur devant le regard interrogatif de huit de ses collègues. L'un d'entre eux me tourna le dos et quitta la salle en maugréant *« moi, je ne répondrai à aucune question ! »*. Trois d'entre eux l'ont suivi et sont allés manger dans la pièce à côté. Ces quelques exemples montrent les difficultés de se faire accepter en tant que chercheur, même dans un milieu social dans lequel j'avais présupposé un certain intérêt pour la recherche. Même lorsque le terrain ne présente pas de risques particuliers, le chercheur se doit d'instaurer une relation de confiance avec les personnes en présence. Certaines d'entre elles, sans mauvaise pensée, se sont qualifiées elles-mêmes de *« cobayes »*, de *« rats de laboratoires »* ou d'*« objets d'étude »*. Le vocabulaire ainsi employé a traduit, malgré lui, les représentations des acteurs de la relation avec le chercheur qui les étudie.

Finalement, entre acceptations et rejets, j'ai appris à maintenir ma posture et à négocier avec eux, en usant de stratégies pour entrer en relation avec mon terrain, de manière flexible, me rendant psychologiquement disponible. L'analyse progressive des perturbations émotionnelles s'est

avérée indispensable. La relation avec ce terrain m'a finalement permis de transgresser l'interdiction d'entrer dans le principal lycée français de la ville. Après plusieurs entretiens avec des enseignants en dehors des murs, j'ai estimé que la salle des profs de cet établissement était un point d'observation incontournable. J'ai donc profité de l'invitation innocente d'une enseignante à l'intérieur du lycée pour un entretien (Christiane). Ce pas franchi, j'avais repéré les lieux pour entrer par l'accès des enseignants de manière spontanée, profitant de mon apparence familière auprès des gardiens. J'ai pris d'autres rendez-vous qui m'ont ainsi permis de passer deux ou trois heures par jour pendant deux semaines en salle des profs. Un enseignant (avec lequel je n'ai pas eu d'entretien) à qui j'avais expliqué ma recherche, alors qu'il pensait que j'étais membre du personnel, a eu ces mots très justes : « *c'est peut-être mieux de ne pas être venu dès le début : cela t'a évité d'être pris dans cette grosse machine !* ». Je crois qu'il a eu raison, car ces quinze jours ont fourni une importante quantité d'informations : les situations d'enquêtes et les entretiens successifs dans un temps relativement court ont été éprouvants. L'organisation de mon quotidien de recherche a été ainsi bouleversée. Ne laissant guère de place à la réflexivité nécessaire pour réguler mes émotions, analyser mes perturbations et imaginer la suite de l'enquête, il m'a fallu « *échapper au raz de marée du travail de terrain* » (Xavier de Brito, 1994 : 162). Ainsi, cette posture m'a permis d'utiliser l'imagination comme un « *mécanisme d'ajustement* » (Strauss, 1992a : 69).

1.3.2) La spontanéité attentive, penser à partir du sens commun

Puisque la relation est un échange symbolique de considérations sauvegardant l'estime de soi et de l'autre, les échanges se sont faits de manière spontanée. Les invitations au café ou pour un repas ont été des dons qui n'ont pas nécessairement relevé d'une affinité particulière. L'entretien a peut-être été perçu comme un espace de parole pour ceux qui s'y sont livré. Le discours leur a permis de prendre de la distance avec son vécu. J'ai offert cette possibilité alors qu'en retour, j'ai enregistré et sélectionné des informations, recueilli des données et pris des contacts. Certains ont souligné les effets de cette relation qui s'est enclenchée. L'une (Sophie), titulaire d'un diplôme de psychologie avait « *l'impression de passer de l'autre côté* » par rapport à sa formation. Un autre, enseignant et psychologue scolaire (Stéphane) a dit que l'entretien « *n'a pas été désagréable, cela a été comme une thérapie* ». Un autre (Hulot¹⁷) a dit devant moi à ses collègues en ironisant qu'il « *fallait se méfier car [je] savais faire parler* ». Enfin, un dernier (Aurélien) a dit devant moi à ses collègues sur un ton mêlé de plaisanterie et d'étonnement : « *heureusement, que nous avons été interrompus (une collègue était venue le chercher pour un rendez-vous), parce que j'avais commencé à lui parler de ma mère !* ». L'interprétation de chaque interaction pour déceler l'équité

¹⁷ Le prénom a été choisi par l'enquêté lui-même.

de la relation entre eux et moi m'a semblé vaine. L'échange s'est fait selon une reconnaissance mutuelle dans laquelle je ne peux pas présupposer de la valeur du don et du contre-don sans que l'autre me l'ait communiquée (Ricoeur, 2004 : 330). En revanche, il a été indispensable d'être attentif aux signes explicites ou implicites que les personnes rencontrées ont renvoyé, et ce, afin de le réajuster. Loin de nuire à la recherche d'informations, cette attitude n'a pu que l'encourager.

Chaque entretien a été riche d'informations même lorsque le discours m'a semblé décalé. J'ai fait fi de mes sentiments en prenant une posture d'écoute professionnelle et en laissant le discours se dérouler. Savoir écouter, c'est savoir se taire pour libérer la parole de l'autre, quoi qu'il dise. Écouter, c'est éviter de poser des questions tout en relançant, si nécessaire, sur les mots ou les thèmes abordés. C'est s'effacer en tant que sujet. Je me suis identifié à certains discours et pas à d'autres. Parfois j'ai eu l'impression d'être face à un miroir me renvoyant à mes propres expériences (Cécilia, Hulot et Arthur à Casablanca ; Estelle et Aude à Londres). D'autres fois, des situations concrètes, des recoupements, des connaissances en commun m'inscrivaient alors dans le mince réseau d'individus dans le monde qui partageaient cette expérience (Mailys, Cécilia). À deux mille kilomètres de chez moi, je rencontrais des camarades de classe de certains amis ou des anciens étudiants de mon université. Donner la parole à l'autre, c'est éviter d'être parasité par le temps qui passe, l'environnement, le dictaphone ou la prise de notes. Outre le dictaphone, je n'ai jamais pris de notes et n'ai jamais pris de papier devant moi, sauf lorsque j'estimais devoir "faire sérieux" devant mon interlocuteur. Écouter, c'est reformuler une idée abstraite pour être sûr d'avoir bien compris le sens des mots employés. C'est demander des exemples concrets que cette idée évoque. Écouter, c'est resituer le discours dans un contexte lorsque la personne évoque un souvenir. C'est aussi, en fin d'entretien, confronter son interprétation et sa compréhension du discours dans un échange avec la personne qui a livré une partie de son récit de vie.

La relation au terrain m'est alors apparue comme une sorte de psychanalyse pour moi-même, mettant en œuvre ma propre réflexivité. En analysant ma relation au terrain, j'ai mis du sens sur mes expériences. J'ai élaboré ma pensée en écrivant, seul face à mon ordinateur, et me suis confronté à autrui par l'échange avec les acteurs ou avec certains de mes collègues. J'ai puisé mon imagination en confrontant mes expériences avec celles des autres. J'ai construit ainsi une dialectique entre le moi et le monde lors de la transcription des discours, longues heures éprouvantes mais temps essentiel pour forger mon analyse en travaillant les renvois du discours à ma propre conscience et m'en absorber afin d'en dégager des concepts qui se sont 'affinés progressivement. Pour longue et fastidieuse que soit cette étape, je ne saurais la déléguer à un collaborateur (Bertaux, 1980). L'enjeu, pour être scientifique, a été de distinguer le général du particulier : le moi et les autres et les parties de moi communes aux autres. Mais alors à quels autres

? La rigueur scientifique a consisté à montrer la complexité du monde au-delà de moi, tout en situant mon moi dans cette complexité. Il s'agit de « *faire entrer dans la définition du « réel » le contact entre l'observateur et l'observé* » (Merleau-Ponty, 1964 : 33).

Ainsi, mon avis sur un sujet concernant les acteurs a varié selon la situation et le positionnement de mon interlocuteur. Par exemple, la baisse des primes d'éloignement des enseignants titulaires d'un poste de détaché au Maroc était ardemment défendue par certains syndicalistes et dénigrée par d'autres. Au cours des entretiens, quatre personnes l'ont évoquée de manière différente. J'ai été d'accord avec chacune d'entre elles au moment de l'interaction. En tant qu'acteur, cette posture aurait pu être considérée comme un certain opportunisme, une indécision ou une incapacité à se positionner. En tant que chercheur, cela a été un outil de compréhension en se mettant à distance des enjeux des acteurs. Ma préoccupation a été de tordre mon opinion pour recueillir des avis divergents sur la question afin d'en comprendre le fond et de l'utiliser comme matériau empirique. C'est par une pratique entre mes expériences sociales et mon imagination que les différents discours ont été décodés selon la position des acteurs, y compris la mienne en fonction de mes pratiques spatiales et des analyses de mes relations sociales en termes de démarcation. J'avais bien un fondement moral qui m'aurait permis d'émettre un avis sur la question, mais ce n'était pas mon rôle. Selon moi, il s'agissait plutôt de contextualiser le positionnement de l'acteur dans son discours par la confrontation à d'autres perceptions.

1.3.3) Comparer l'expérience londonienne à partir de Casablanca

La spécificité du terrain à Londres a tenu au fait que c'était la deuxième partie de la comparaison. Il s'agissait de cibler la population en fonction du panel de population retenu à Casablanca, afin d'être au plus près du terrain déjà effectué. La difficulté a donc été de trouver un éventail aussi large de situations que celui obtenu à Casablanca.

Toutefois, la variété de situations à Londres a été plus large qu'à Casablanca, notamment au niveau des établissements fréquentés (privés, publics, institut français...). Concernant l'institut français, davantage d'enseignants français sont à Londres par rapport à Casablanca où les profs de Français Langue Étrangère étaient en priorité Marocains du fait de la francophonie et du principe de préférence nationale à l'embauche. A Londres, la législation est différente, puisque le pays n'est pas francophone et ne connaît pas les mêmes enjeux en termes d'emploi de la population locale. La population d'enseignants français à Londres peut sans doute être estimée à plusieurs milliers. Il sont environ 4000 selon Garriaud-Maylam (2004), ce que confirment mes estimations à travers les données de la *National Statistics* et des avis recueillis auprès de différents fonctionnaires de l'ambassade, unanimes pour dire qu'il serait impossible de la chiffrer de façon exacte. Il s'agissait

donc de ne pas se perdre dans cette foule potentielle d'interviewés, mais d'en saisir quelques aspects significatifs. La précédente enquête à Casablanca m'ayant fourni des contacts au lycée Charles de Gaulle, j'ai choisi de commencer par ce biais et de tenter de les élargir par la suite.

Une autre difficulté, perçue dès les premiers jours, a été la taille de la ville et de ses apparences. Casablanca était déjà une grande ville où il fallait, dès le départ, tenir compte des difficultés d'orientation. À Londres, s'ajoutait le coût des transports en commun, que j'ai rarement utilisé, ayant rapidement opté pour le vélo. Certes, ce moyen de transport n'a pas été le plus approprié pour s'immerger dans la vie locale, mais il a été le moins onéreux, et parfois aussi rapide. Il s'agissait de prendre en compte cet élément comme un biais dans mon regard sur la ville, et d'être attentif aux témoignages que j'ai recueillis sur les transports en commun et plus rarement, sur la conduite en voiture.

Enfin, étant donné la taille de la ville et le nombre d'activités, il était indispensable d'organiser ma vie quotidienne dans le cadre de mon enquête. Face aux multiples offres culturelles ou de loisirs et aux possibilités de rencontres qu'offre la grande ville, l'enjeu était de bien choisir les activités en fonction de la problématique. Il s'agissait donc dans un premier temps de « me poser » et de prendre des repères géographiques, ainsi que de travailler sur mes représentations. Dans ce premier temps, les activités de l'institut français m'ont semblé adéquates, puis celles des associations de Français se sont révélées fructueuses, bien plus indispensables à Londres qu'à Casablanca.

Je n'ai pas eu l'impression de m'impliquer moins sur le terrain londonien qu'à Casablanca, pourtant, j'ai eu le sentiment que celui-ci m'entraînait moins dans des réseaux déjà constitués. Les enseignants vivent-ils dans des réseaux si étroits qu'ils sont difficiles à pénétrer ? Ou ces réseaux sont-ils si diffus que je ne parvenais pas à y accéder ? Des observations que j'ai pu faire et des entretiens que j'ai obtenu, les Français de Londres m'ont paru moins disponibles. Certes à Casablanca les enseignants sont occupés et préoccupés par leur vie personnelle, leur vie de famille et leurs soucis quotidiens, mais la position sociale privilégiée des Français les place dans une situation plus décontractée qu'à Londres où la compétition est permanente. En fait, à Casablanca, quoique les enseignants soient sous pression pour le travail, leur vie quotidienne apparaît moins trépidante. À Londres, il semblerait que la pression s'exerce à la fois dans le travail *et* dans le quotidien. Cette observation peut être renforcée par l'analyse de l'organisation sociale de l'espace et la place qu'y occupent les enseignants. À Casablanca, la plupart des Français occupent une position privilégiée. Nombreux sont ceux qui ont la décontraction des nantis, quoique quelques-uns n'aient pas de personnel de maison. Le fait d'être français leur accorde une légitimité qui facilite des accès sur le plan professionnel et dans le quotidien. Dans les établissements scolaires, la compétition est rude pour les élèves et leurs parents. S'il est vrai que les enseignants travaillent beaucoup à

Casablanca, ils peuvent souvent décharger certaines tâches quotidiennes à leur personnel de maison. De plus, la géographie de la ville et leur pouvoir d'achat leur permettent généralement un certain confort, résidant près de leur lieu de travail et près de l'école de leur enfant. En outre, la scolarisation des enfants y est moins onéreuse. À Londres, le contexte est bien différent. Les enseignants français sont noyés dans la dure compétition de la ville, que ce soit pour leur logement ou la scolarisation de leurs enfants. La ville étant plus étalée et les loyers du centre-ville étant à des tarifs exorbitants, le temps passé dans les transports est plus long. Rares sont les enseignants qui ont les moyens de payer du personnel de maison, à moins d'avoir un conjoint qui travaille dans un secteur rémunérateur. Pour ceux qui ont eu le privilège d'avoir obtenu une place dans un établissement français, les frais de scolarité sont moins onéreux ou sont pris en charge par un système de bourses. Mais tous les autres sont immergés dans la sévère compétition scolaire de la ville où les frais de scolarité peuvent être une part importante du budget. On ressent une pression plus forte, à laquelle s'ajoute peut-être une assimilation à la mentalité anglo-saxonne du *working hard* qui incite à travailler beaucoup ou tout au moins, à montrer que l'on travaille beaucoup.

Les enseignants paraissaient donc moins disponibles à Londres qu'à Casablanca, d'où un nombre plus restreint d'entretiens. Deux raisons principales peuvent être mises en avant : l'anonymat dans la ville, la dispersion des réseaux et une tendance générale au repli sur la sphère privée. En effet, l'absence de visibilité des Français empêche, par exemple, que l'on reconnaisse un enseignant dans la rue à sa manière de se vêtir ou de se comporter, comme c'est parfois le cas à Casablanca ; la participation quotidienne à une compétition dans laquelle ils sont directement inscrits à Londres les rend moins disponibles pour répondre à un entretien ; des mentalités et un climat qui incitent au retranchement dans l'entre-soi et dans la sphère privée et, une ambiance qui les rend sans doute plus indifférents.

1.3.4) Un protocole de recherche au service de l'imagination sociologique

L'ethnographie est une méthode de recherche destinée à « *rendre plus familier ce qui nous paraît originellement étrange* » (Laplantine, 1996 : 15). Malgré une apparente familiarité et certaines affinités, les Français hors de France me sont apparus étranges. La démarcation entre moi et les acteurs s'est révélée dans l'organisation quotidienne de l'espace et du temps. La sélection rigoureuse des moments d'observation, des rencontres avec les informateurs, l'enregistrement des entretiens, la prise de notes ont été échelonnés au cours des journées et des semaines (Hammersley et Atkinson, 1983 : 46-50). Il s'agissait d'alterner des périodes d'expérimentation avec des périodes d'imagination afin de « *fuir momentanément la réalité* » (Strauss, 1992 : 69) pour opérer des mécanismes d'ajustements et de monter en généralité au fur et à mesure de la collecte des données.

Ces moments de repli ont permis d'analyser les « *déformations dues à la subjectivité* » du chercheur en relation avec son terrain affectant sa perception et ses réactions (Devereux, 1980 : 17 ; 75).

Le terrain a été un espace produit, représenté et vécu selon trois formes : l'espace de représentation, les représentations de l'espace et les pratiques spatiales (Lefèbvre, 1970 : 49). Prenons l'exemple de l'espace délimité à Casablanca, capitale économique du Royaume du Maroc située sur la côte Atlantique. Le « *Grand Casablanca* » est la région administrative qui constitue le continuum de l'agglomération urbaine sur un périmètre d'environ vingt kilomètres, comptant près de quatre millions d'habitants. Dans cet espace de représentation conçu par les administrateurs et constamment mis en mouvement par les évolutions des populations, l'enquête s'est limitée aux lieux de travail, d'habitat et d'activités sociales : autant de pratiques spatiales des enseignants français et de points d'ancrage pour repérer une population cible, estimée à six cents personnes. Vingt établissements scolaires francophones ont été répertoriés dans un périmètre d'environ sept kilomètres autour du port et de l'ancienne médina, centre historique de la ville. Les lieux d'habitation des personnes rencontrées et leurs trajets quotidiens ont élargi l'espace de la recherche à une vingtaine de kilomètres, de Mohammedia à Dar Bouazza. Ce territoire vécu, considéré comme des représentations de l'espace a pu être étendu à l'échelle nationale et internationale par les contacts à distance (internet, téléphone), ainsi que les déplacements physiques en France, au Maroc ou dans des pays tiers. Cette définition de la situation dans l'espace et dans le temps a servi de cadre de référence au projet de recherche, tout en restant adaptable aux réalités de l'enquête.

Pour voir ce qu'ils ne voient pas, regarder les enseignants de loin, les échanges avec d'autres personnes - Français, Marocains, élèves, parents d'élèves et autres informateurs rencontrés parfois au hasard – ont permis d'alimenter la théorie par des aspects non expérimentés ni par les enseignants ni par moi. Il s'agissait de chercher des acteurs impliqués dans la recherche et non de s'y impliquer en tant qu'acteur. Cette posture a entraîné une relation flottante, labile et diluée dans le temps avec les acteurs observés, ce qui a pu poser quelques problèmes pour moi-même ou pour eux. Cette attitude solitaire a été différente du « *deuil solitaire : le travail fou étant une manière de combler un vide immense et de sortir du désespoir en prenant intérêt aux autres (...)* » (Bourdieu, 2004 : 93). C'est plutôt une solitude calculée, régénératrice et productive, qui a stimulé « *l'imagination créatrice d'hypothèses [qui] permet à la science de progresser, c'est-à-dire de corriger une perception imparfaite de la réalité donnée* » (Bouriau, 2010 : 56). Elle n'a pas signifié un « vide », mais plutôt une manière de mieux percevoir le terrain en étant psychiquement disponible. La finalité de cette posture était de parvenir à une certaine mesure, radicale en pratique puisqu'elle a cherché à lisser toutes les aspérités idéologiques et les interprétations subjectives qui pouvaient parasiter l'analyse. La critique radicale ne s'est pas située dans le discours du scientifique,

mais dans une pratique sur le terrain, une posture et un choix de sujet qui posait problème. L'engagement s'est traduit par des choix quotidiens suscités par la problématique et les aléas du terrain qui ont organisé la routine du chercheur afin de développer son imagination pour faire ressortir l'étrangeté de la vie quotidienne (Hammersley et Atkinson, 1983 : 212). La critique du chercheur en tant qu'acteur social a ainsi été interpellée, non comme intellectuel dénonciateur dans l'espace public, mais comme citoyen que le parcours universitaire a mis dans une posture d'ascension sociale. La relation au terrain a été un enjeu primordial car l'indépendance pratique était un garant fondamental de la rigueur scientifique. Financièrement, je n'ai pas pris le temps de chercher des subventions. J'ai préféré adapter ma situation à un mode de financement minimal suivant les conseils avisés de mes prédécesseurs (Mills, 1967 : 201). Ainsi, cette démarche de science sociale a été critique dans la mesure où c'était une action de recherche indépendante ayant pour finalité la compréhension d'une situation sociale.

Pour réguler les perturbations de mon premier séjour au Maroc, j'ai organisé mon quotidien autour d'un mouvement entre expérience sociale et imagination sociologique. Ainsi, les premières prises de notes avaient pour but de libérer mon imagination de mes prénotions afin de libérer la parole des acteurs. J'ai suivi scrupuleusement la méthodologie de « *codage* » tout au long de la recherche en constituant trois dossiers : notes d'observation, notes méthodologiques et notes théoriques (Strauss, 1992 : 54-55). Ainsi, j'ai essayé d'arriver avec le minimum d'idées préconçues, pour permettre de laisser émerger les différentes perspectives des acteurs. Dès mon arrivée, j'ai rédigé quotidiennement des notes d'observations sur toutes mes interactions quotidiennes, de la manière la plus détaillée possible en me focalisant sur ma perception (codage d'ouverture). Cette prise de note m'a permis de mettre à distance mes émotions et de prendre un temps de réflexion quotidien sur ce que je voyais et ce que je ne voyais pas. Ainsi, une heure passée au contact de la ville me demandait chaque fois deux à trois heures de réflexion et d'écriture. La question substantive était : pourquoi je vois ce que je vois, qu'est-ce que je ne vois pas et qu'est-ce qui m'empêche de le voir ? Dans l'analyse, comment s'abstraire d'une relation coloniale aveuglante, sans pour autant la nier ? Sur le terrain, comment accéder au principal lycée français dont on m'a interdit l'accès ? Cette anecdote a été un support à de longues discussions avec des informateurs impliqués (enseignants du lycée, parents d'élèves, directeurs et enseignants d'autres écoles), afin d'imaginer ce qui m'était ainsi caché et ce que je pouvais ou ne pouvais pas faire. C'est en prenant la mesure des enjeux de ce refus que je me suis donné les moyens de le transgresser cinq mois plus tard.

Parallèlement, j'ai regroupé les premiers codes au fur et à mesure et noté scrupuleusement les actions concrètes prévues pour la suite de mon enquête dans un dossier de « *notes méthodologiques* » pour diriger mon regard, mon écoute et mes questions dans des lieux

différents (échantillonnage théorique). Un mois de retour en France m'a permis de faire le bilan entre ce que j'avais perçu et ce que j'estimais devoir encore percevoir. J'ai classé au fur et à mesure les entretiens effectués avec les personnes en fonction de leur âge, de leur trajectoire migratoire, de leur situation familiale, de la profession de leurs parents, de leur quartier de résidence et du type de contrat de travail, de l'établissement fréquenté et des disciplines enseignées. Ainsi, je pouvais avoir une vue d'ensemble du corpus en train de se construire.

J'ai constitué un troisième dossier comportant des « notes théoriques », qui sont, selon Strauss (1992 : 55) « *des tentatives conscientes pour dégager des significations des notes d'observation* » (Strauss, 1992 : 55). Ces notes théoriques développent « *l'imagination créatrice* », comme puissance de relier des phénomènes qui jusqu'alors avaient toujours été tenus pour séparés ou indépendants les uns des autres » (Bouriau, 2010 : 56). A cela s'ajoutait la transcription des entretiens au fur et à mesure de leur production, comme le conseille Daniel Bertaux (1980 : 211). Cette étape a permis une mise à distance des enjeux de l'interaction au cours de l'entretien, en précisant les conditions de la rencontre, du lieu, les intonations, les rires, les émotions ressenties ou les doutes que j'ai pu partager avec certaines personnes interrogées. J'ai élaboré des hypothèses théoriques, que j'ai confrontées à l'avis des acteurs concernés par le biais d'échanges pendant ou après les entretiens, par discussion ou par mail. La théorie s'est ainsi progressivement construite, au fur et à mesure que j'affinais avec les acteurs eux-mêmes maints éléments les concernant. Les entretiens sont devenus de plus en plus réflexifs au cours de l'enquête. Lorsque la discussion s'y prêtait, je pouvais davantage présenter mes observations afin de recueillir l'interprétation des acteurs sur les thèmes énoncés : « *autant d'occasions d'échanges entre individus qui ne sont pas isolés, tant s'en faut, si l'on parle de communication* » (Strauss, 1959 : 44). Il s'agit donc de ne pas s'impliquer dans un temps continu, mais alternatif entre l'expérience sociale et l'imagination créatrice « *pour former des hypothèses explicatives, puis pour inventer un ou plusieurs tests permettant de les vérifier* » (Bouriau, 2010 : 58). Au fur et à mesure, j'ai tenté de relier les catégories et leurs catégories secondaires qui se sont accumulées (codage axial) au moyen de l'utilisation systématique d'un « *paradigme de codage* » (Strauss, 1992 : 55).

1.4) L'objectivation des analyses et la généralisation par comparaison

1.4.1) La démarcation entre chercheur et enquêtés : des degrés d'affinités

Lors des interactions, l'écoute est une forme d'observation par laquelle une oreille attentive et respectueuse introduit une relation d'échange avec les personnes (Xavier de Brito, 1994, Marchive, 2005). Toutes les personnes qui ont accepté l'entretien de récit de vie que je leur avais

proposé ont eu en commun de m'avoir fait la faveur de prendre du temps personnel pour participer à ma recherche. D'emblée, leur démarche a été réflexive dans la mesure où ils se sont prêtés au jeu de la narration de soi. Mais leur implication dans cet exercice a été inégale selon les personnes. J'ai commencé chaque transcription d'entretien par une brève description de l'interaction en analysant les causes et les effets de leur attitude envers moi. Cette méthode m'a permis de faire émerger certaines perturbations liées à mon attitude, l'attitude de mes interlocuteurs ou les conditions de la rencontre. Certes, il y a des attitudes que l'on ne peut jamais bien comprendre (Devereux, 1980 : 344). Certains enjeux relèvent d'une démarche spéculative ou intime. En revanche cette analyse, réflexive dans la mesure où elle implique un retour de la conscience sur elle-même en spécifiant les différents modes d'interactions avec les personnes interrogées, a permis de rendre compte de la familiarité ou de l'étrangeté que j'ai éprouvée avec les situations des personnes rencontrées. Cette démarcation des frontières de ma subjectivité (Devereux, 1980, chapitre XXII) a servi de prémices à la constitution de catégories objectives en hiérarchisant les degrés de relation établie avec les personnes rencontrées des plus familières aux plus étrangères à ma subjectivité.

Six degrés d'affinité dans la relation se sont ainsi dégagés à Casablanca comme à Londres : les complices, les associé(e)s, les étrangers (-ères), les séducteurs (-trices), les opportunistes et les ambivalent(e)s. Les complices sont des personnes avec qui j'ai eu des affinités particulières et concrètes : une implication réelle sincère dans un processus réflexif sur leur situation, de nombreux intérêts communs et des accords entre leurs perceptions et les miennes. Ce sont des personnes avec qui j'ai eu des contacts répétés, parfois réguliers et durables. D'une certaine manière, ces personnes ont conforté mes impressions. Je retrouvai, avec les associé(e)s, des éléments de ma perception et un retour réflexif qui m'a permis d'imaginer des aspects qui m'étaient invisibles en me donnant des informations nouvelles. Mais pour des raisons sans doute personnelles, la relation a été plus distante qu'avec les complices, se limitant la plupart du temps à un entretien. Les étrangers (-ères) ont eu une situation très profitable pour la découverte de nouvelles informations dans la mesure où leur discours et leur trajectoire ne correspondaient à aucune de mes références. Les « séducteur(-trice)s » induisaient un sentiment de malaise analysé rétrospectivement pour faire émerger la perturbation émotionnelle. Il s'agit de personnes dont j'ai soupçonné que leur participation à ma recherche relevait davantage d'un intérêt personnel. Les échanges n'en ont pas été moins instructifs, mais leur discours m'est apparu biaisé par une surreprésentation des ressources utilisées pour faire bonne figure face au moi scientifique. Quatre aspects en résultent : un récit enchanteur, un discours trop critique ou trop intellectualisé ; un jeu de séduction implicite ; une réserve qui rendait difficile l'émergence d'un discours réflexif approfondi. Pour les « opportunistes », l'entretien semblait être soit un moyen de relayer un message, le plus souvent pour défendre une cause collective notamment celle d'un syndicat, soit se présenter à des

fins narcissiques, soit de trouver un intérêt social. Les « ambivalents » ont induit un stress avant et après la rencontre. La personne ne s'était pas rendue disponible psychiquement, avait oublié le rendez-vous, m'a fait attendre sans s'excuser ou a refusé l'enregistrement. Dans la mesure où la personne avait accepté l'entretien, ces comportements reflétaient des stratégies d'évitement qui m'ont déstabilisé au cours de l'interaction. Si ma crainte de faire perdre la face à l'interlocuteur a biaisé la situation d'entretien, les implicites ont été autant de matériau à analyser qui permettaient d'imaginer certaines dimensions cachées de l'objet d'étude.

Ce cadre des situations et ces six types ont contribué à hiérarchiser mon sentiment de familiarité avec les acteurs de terrain. J'ai écarté les détails intimes de ces affinités afin d'éviter la construction d'un discours de justification et de présentation de soi. Le principal critère d'affinité intéressant est lié à la situation d'enquête. Leur implication dans ma recherche, que ce soit par la prise de contacts, la recherche d'informations, le dévoilement d'actes quotidiens ou la réflexivité déployée sont autant de dons qui m'ont encouragé. Les affinités dépendent ensuite de références communes : géographiques, relationnelles, philosophiques, expérientielles. Elles déterminent la familiarité et l'étrangeté sur le terrain pour objectiver les catégories d'analyse. D'une part, j'ai découvert une connaissance en commun de certains lieux, d'anciens camarades de classe, de centres d'intérêts, de trajectoires de vie ressemblant à la mienne. Cette familiarité m'a donné l'impression d'appartenir à la population que j'ai étudiée. Pourtant, la spécificité de mes pratiques quotidiennes sur le terrain m'a différencié de tous mes interlocuteurs. D'autre part, j'ai appris d'autres références, ce qui a élargi mon analyse au-delà de mes propres perceptions et représentations. Je ne les ai d'ailleurs peut-être pas toutes comprises, mais c'est la preuve que les enseignants français hors de France ne forment pas un groupe homogène. Pour preuve, j'ai parfois senti plus d'affinités avec certains Marocains ou Britanniques qu'avec certains Français. Mon accès au terrain et certaines difficultés que j'ai rencontrées témoignent de l'ambiguïté du caractère parfois étranger d'une culture, d'une appartenance ou d'une nationalité que les apparences montreraient comme homogènes ou du moins, quasiment semblables.

1.4.2) Les difficultés de l'objectivation

L'hypothèse de la rationalité économique et de l'intérêt égoïste sont vite apparus insuffisants pour expliquer les raisons du départ. Particulièrement prégnante à Casablanca : cette idée largement répandue que les enseignants partent au Maroc pour le soleil et l'argent, ou pour « *vivre comme des nababs* », selon certaines remarques qu'a reçues Aurélien lors de son retour en France après un premier séjour au Maroc. Cet argument est facilement réfutable par certains facteurs apparents de la comparaison : pourquoi tous les enseignants français hors de France ne

seraient-il pas à Casablanca ? Cela supposerait que les établissements de Londres, ville réputée pour son climat et le prix de loyers exorbitants auraient des difficultés pour recruter. Or, c'est loin d'être le cas. Certains interviewés n'hésitent pas admettre que leur séjour est durable pour des raisons de confort économique et climatique à Casablanca. L'un évoque la luminosité retrouvée, perdue lors d'une première migration interne entre le sud et le nord de la France (François-Xavier), l'autre renforce l'image par la métaphore de la perte de son ombre après vingt ans passés en Bretagne alors qu'il avait grandi en Tunisie (Rachid). A l'exception de quelques contrats locaux vivant seuls en tant qu'étrangers (Valérie) et certains frileux mettant en avant la fraîcheur humide de l'hiver marocain, aucun des interviewés à Casablanca ne s'est vraiment plaint, ni de son confort de vie, ni des conditions climatiques marocaines ; en revanche, ces raisons paraissent bien superficielles pour expliquer le départ du pays d'origine.

Les raisons du départ s'inscrivent dans des logiques complexes, au croisement entre l'histoire sociale, l'histoire familiale et les parcours individuels (Strauss, 1992 : 173). A travers l'analyse par récits de vie, il s'agit de comprendre les points de rupture dans le parcours individuel, par rapport à l'histoire sociale et familiale. Par la méthode comparative continue qui consiste à éliminer les éléments qui ne se retrouvent pas dans chacun des cas afin d'abstraire les particularités (Hammersley and Atkinson, 1983 : 20 ; Glaser and Strauss, 2010 : chapitre 6 ; Strauss, 1992a). C'est ainsi que la montée en généralité se confronte à nos idées préconçues au regard d'une variété de situations la plus large possible (Bertaux, 2010 : 31 ; Strauss, 1992 : 54). Ce travail effectué tout au long de la recherche, dès l'arrivée sur le terrain et les premiers entretiens, rapidement transcrits, a été synthétisé par des exemples significatifs (*exemplifié*). Il a permis de définir un parcours type montrant l'articulation entre l'histoire sociale, familiale et individuelle qui permet de concrétiser le départ. Pour chacun des sujets enquêtés, le départ est apparu effectivement comme une pratique, c'est-à-dire un processus qui incite les sujets à partir. Certes, ce processus est déjà prédisposé par des structures sociales qui conditionnent les représentations du déplacement et leur champ des possibles. Mais les individus, également producteurs de choix de vie s'inscrivent pour ou contre les représentations forgées au cours de leur socialisation. L'émigration représente en effet - excepté dans les situations particulières des « élites internationales » que nous développerons au chapitre suivant – une rupture dans le conditionnement des forces collectives (Bertaux, 2010 : 37). Le processus de départ s'étend donc dans une temporalité variable selon les cas, mais avec un passage récurrent de la formation d'une idée du départ à la concrétisation du projet. Il s'agit alors de comprendre avant tout la formation de l'idée du départ les raisons du séquençage (*phasing*) qui incitent les individus à partir. Ce processus ne s'inscrit pas dans un projet rationnel où chaque événement aurait une fonction bien précise. Il est davantage chaotique, animé par un désir de partir, de tentations de rester au pays, de séjours courts, puis prolongés, en France (migration interne) ou à

l'étranger, en tant que résident ou en tant que touriste. Finalement, la différence entre ces différents types de déplacement (migration interne, séjour touristique, etc.) réside avant tout dans la concrétisation d'un départ prolongé. Dans tous les cas, la reconstitution des discours montre qu'il y a un élément moteur, la plupart du temps une rencontre ou une opportunité professionnelle qui permet le passage de l'idée à la concrétisation. Cette concrétisation s'est elle-même inscrite dans une temporalité. Cette idée a pris une forme concrète par des rencontres répétées avec des informateurs qui ont les premiers pas dans le pays d'accueil. Tous les enseignants rencontrés se sont faits hébergés par des amis ou de la famille durant les premières semaines, que ce soit à Casablanca ou à Londres, exceptés ceux qui étaient les plus proches des institutions françaises, déjà inscrits dans des réseaux sociaux à l'étranger. C'est ainsi que l'histoire individuelle rejoint l'histoire sociale et familiale : celle-ci influe sur la formation de l'idée d'émigrer, mais aussi sur sa concrétisation. L'immigration marocaine en France a créé des relations affectives, amicales ou amoureuses, qui ont souvent conduit à une émigration. L'histoire de l'émigration doit ainsi être comprise en lien avec l'histoire de l'immigration, quelle que soit ses temporalités. La familiarité historique avec le Royaume-Uni, bien que souvent sous forme de rivalités, conditionne les représentations et les opportunités du départ (échanges et voyages scolaires, apprentissage de l'anglais à l'école, opportunités professionnelles d'un conjoint).

1.4.3) Construction des profils

La typologie provient des notes théoriques issues des notes d'observation du journal de terrain : « *les notes théoriques sont, elles, des tentatives conscientes pour dégager des significations des notes d'observation notamment en constituant les liens entre évènements à travers la construction de catégories, en développant les relations entre elles et posant provisoirement des hypothèses sur des nouvelles catégories que le terrain devra vérifier* » (Strauss, 1992b : 55). Ces catégories ont pris sens par le biais d'un travail réflexif sur la démarcation de ma situation d'enquête avec la situation des différents acteurs rencontrés. Les profils ont été construits en fonction des représentations de l'espace des sujets, ainsi que leur représentation de leur séjour dans le temps. Cette représentation est étroitement liée à leur sentiment d'appartenance. Ces typifications permettent de mieux comprendre les différentes pratiques et les comportements des acteurs lorsqu'ils sont en situation migratoire : « *les typifications se maintiendront jusqu'à avis ultérieur et détermineront mon action à l'intérieur de la situation* » (Berger and Luckmann, 2011 : 85). En effet, l'analyse typologique est une manière de rendre intelligible la diversité des situations, afin de la clarifier, et non de classer les différentes situations (Schnapper, 1999 : 5). Il s'agit avant tout de permettre une typification hors des jugements de valeurs, d'où un long travail réflexif, parfois

douloureux, pour dessiner les contours de catégories scientifiquement pertinentes. Autrement dit, c'est en situant les opportunités, les contingences dans un parcours biographique et un univers de significations constitué dans une histoire sociale, familiale et personnelle que prennent forme des types dégagés des jugements concernant la personnalité ou le caractère de chaque individu. Comprendre, c'est se mettre en empathie avec les personnes rencontrées, ce qui demande de s'effacer, d'isoler les représentations de soi et la tentation de s'affirmer en tant qu'individu. Les profils constituent autant des « *schémas typificateurs [qui] font partie d'une « négociation » continue à l'intérieur de la situation en face-à-face* » (Berger and Luckmann, 2011 : 86). C'est à partir de ces types que les sujets vont appréhender l'autre : « *j'appréhende l'autre comme un type et j'interagis avec lui dans une situation qui est elle-même typique* » (Berger and Luckmann, 2011 : 86). C'est en situant l'action dans une situation et un univers de significations que les types prennent forme. Par exemple, le départ à l'étranger constitué en tant qu'une angoisse identitaire, une représentation de soi prise dans un environnement institutionnel en décalage avec les représentations de l'espace, voire inscrit dans des dynamiques familiales complexes, permet de comprendre que les causes sont plus profondes que de simples raisons économiques. En ce sens, « *le fait de remplacer le contenu conventionnel d'un concept par le sens de ce concept en tant que forme d'action collective en accroît le champ d'application* » (Becker, 2002 : 232).

Je me suis d'abord égaré dans des jugements de valeurs concernant mon regard détourné par ma représentation de la mémoire coloniale à Casablanca. La vision holiste de la continuité socio-historique de la mémoire coloniale et l'inscription de l'enseignement français a focalisé mon attention sur le caractère opportun de ces enseignants venus gagner de l'argent pour enseigner sous le soleil à des élites marocaines. Constituer une typologie ne peut amener qu'à une vision caricaturale de la réalité. Un tel portrait a déjà été effectué (De Négroni, 2007). Ce type d'essai doit être considéré avec les précautions, voire l'humour, nécessaires. Difficile également d'éviter l'excès de généralisation d'un « portrait du colonisateur » (Memmi, 1957). Les échanges entre collègues ont été précieux pour le travail de mise à distance. Plusieurs présentations dans des colloques et journées d'études ont permis d'affiner les types et de me dégager de ce qui relevait toujours de mes *a priori*. L'écoute, la transcription et la relecture des entretiens et leur articulation avec des données structurelles a permis de comprendre comment les histoires sociales, familiales et les parcours individuels se recoupent. En prenant des catégories d'analyse suffisamment abstraites, pas étonnant alors de trouver le même « type » de sujets à Casablanca et à Londres. La comparaison a été un outil remarquable pour parachever l'ensemble : retrouver une population avec les mêmes caractéristiques dans des contextes socio-historiques et socio-culturels différents a permis de se rendre compte, non seulement que les mêmes personnes peuvent avoir évolué sur les deux sites au cours de leurs parcours biographique, mais aussi qu'ils ont pu vivre différemment des expériences

apparemment similaires car leur propre situation avait changé. C'est la souplesse des types qui est donc nécessaire. Il ne s'agit pas de profils rigides, mais de typifications d'une situation qui évolue.

Certaines catégorisations ont permis de situer les situations, en fonction des conditions du contrat professionnel (expatrié, détaché direct ou administratif, contrat local), de l'établissement d'accueil (AEFE, privé homologué, conventionné, ou de droit local, public), du conjoint (Français, binational, local), ou encore selon la discipline enseignée. Après avoir testé ces catégories, elles n'ont pas obtenu de portée explicative satisfaisante pour comprendre les diverses pratiques sociales et les interactions quotidiennes. A mon sens, bien que partiellement réel, leur degré de généralisation s'est révélé trop restrictif, frôlant la caricature selon laquelle les profs de sport iraient au Maroc pour faire du surf. Ainsi, certaines catégorisations existent en France métropolitaine et pourraient bien se retrouver hors de France. Une chose est sûre, les raisons économiques sont déjà mises à mal par la profession : bien malheureux celui qui embrasserait une carrière d'enseignant pour des raisons économiques.

Les deux principaux types reposent sur une base simple et concrète : la distinction entre ceux qui partent du Maroc et ceux qui restent. Dans le cas des enseignants, il s'agit de la société dans laquelle le poste est exercé. Le fondement théorique considère le rapport des individus avec les structures sociales sous-jacentes (représentations sociales, origines familiales) et le rapport de ces structures avec la mobilité. En d'autres termes, j'ai cherché le rapport dans la socialisation des individus, avec l'espace et le temps, individuellement, par leurs représentations du voyage et collectivement, par un certain *habitus* de migrant (Xavier de Brito, 2002). Cette typologie doit bien sûr être considérée dans la continuité des trajectoires de vie, familiales et individuelles, un même individu pouvant passer d'un type à l'autre au cours de son existence. Ainsi ces types esquissent-ils des tendances structurelles et individuelles. Elle doit être affinée à travers chaque entretien, en articulant l'analyse des discours et les représentations du voyage, les conditions d'accueil, ainsi que les trajectoires de vie, individuelles et familiales, avec les actes racontés et/ou observés des sociabilités à l'échelle locale, nationale et transnationale, sans omettre les distinctions de genre. Enfin, il s'agit de repérer les spécificités de chaque type d'établissement (AEFE, privé homologué). Cette typologie a pour fonction d'éviter les jugements qui ont trait aux caractères individuels, qui eux, ne changent pas en fonction du contexte, ni aux disciplines enseignées, dont les points communs se retrouvent en France comme à l'étranger : *a priori* un prof de maths enseigne les maths quels que soient ses élèves, tandis que l'histoire-géographie, les langues ou la philosophie sont confrontées à des structures liées aux origines sociales et culturelles des élèves. Mais la relation éducative est plus complexe, de même que les rapports structurels entre les enseignants et leurs élèves. Dans une perspective large, nous pourrions même avancer que chaque individu correspond à chacun des types, dans une plus ou

moindre mesure. Ces types représentent donc des catégories d'analyse de situations évolutives pour chercher à rendre au réel toute sa complexité. La mesure des types à la situation de chaque individu rencontré au prisme de cette typologie a permis de l'affiner et d'en vérifier la validité.

1.5) Un recueil de données in situ pour comparer les significations

1.5.1) Casablanca et Londres, un choix nécessaire pour une approche globale

Si l'idée de départ de cette thèse était d'approfondir mes investigations auprès des Français au Maroc, le choix des terrains a requis une certaine méthode. Tout d'abord, il s'agissait de circonscrire l'espace étudié. Il aurait été pertinent d'explorer différentes situations à l'intérieur du Maroc. La situation d'étranger dans des villes historiques de la période coloniale, comme Casablanca et Rabat diffère profondément de celle des villes impériales du centre comme Fès ou Meknès, des villes du Nord comme Tanger ou du Sud, plus touristique, comme Marrakech et Agadir. Une partie du terrain ethnographique à Casablanca a consisté évidemment à situer la spécificité de la capitale économique sur le territoire marocain. Par souci de commodité, il était donc préférable de limiter cette étude à un seul espace urbain dans un même pays en essayant d'en comprendre la spécificité. Le choix de Casablanca a reposé sur le fait qu'elle regroupe près de la moitié des Français inscrits sur les registres consulaires au Maroc. Le lycée Lyautey, ainsi que les multiples établissements scolaires homologués, de même que ceux de l'Office Scolaire et Universitaire International (OSUI), offraient un potentiel intéressant pour recueillir suffisamment de situations variées, que la découverte sur le terrain a fait progressivement émerger. Les autres villes n'ont, le plus souvent, qu'un seul établissement en gestion directe reconnu par l'Agence de l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE) et peu ou pas d'établissements de l'OSUI ou privés homologués¹⁸.

Cependant, l'ambition initiale de comprendre la population française à l'étranger dans l'espace mondial ne pouvait se limiter à un seul pays. Certes, ce choix aurait permis une description plus profonde de la situation au Maroc, mais le terrain ayant déjà été partiellement exploré au cours des précédentes enquêtes et la volonté d'élargir la perspective d'analyse m'ont incité à explorer un autre terrain. La méthode comparative est la seule recevable pour s'élever au général après avoir observé et décrit le particulier de manière aussi exacte et complète que possible (Durkheim, 2010 [1895] : 194). Si la construction des types provient de l'analyse des concordances et des divergences entre les terrains d'observation, la manière de mettre en pratique la comparaison au cours de l'enquête est restée relative à l'objet observé et à la subjectivité du chercheur. La démarche d'enquête

¹⁸ Les statuts des établissements seront précisés ultérieurement.

a demandé une période de terrain suffisamment longue pour se mettre en situation, établir une relation avec les acteurs pour constituer un corpus significatif et varié, rechercher les récurrences et écouter les acteurs pour comprendre les significations de leur langage et le sens de leurs codes. Il semblait donc plus raisonnable de ne pas multiplier les terrains et de se limiter à deux sites pour y passer environ six mois sur chacun d'eux. C'était bien suffisant en matière d'organisation.

Parmi les 130 pays accueillant un établissement scolaire français de l'AEFE, le choix restait vaste. J'ai écarté les autres pays du Maghreb, arabo-musulman et d'Afrique pour ne pas restreindre ma recherche à une seule région du monde parmi des catégories classiquement établies par « aires culturelles » ou par continent. Pour gagner en profondeur, le choix de Londres offrait le potentiel heuristique de renverser les catégories du sens commun. Préalablement mis en concurrence avec d'autres possibilités, les cas de Montréal (Canada, Québec) et Sao Paulo (Brésil) avaient été évoqués, de même que l'île de la Réunion comme région étrangère par l'éloignement malgré son appartenance administrative à la France. Ces cas, tous aussi pertinents les uns que les autres, auraient pu faire l'objet d'une enquête. La première nécessité a été d'ordre pratique. Mon amie américano-britannique vivant à Londres depuis plusieurs années pouvait m'héberger lors de mes deux séjours de préparation. La proximité géographique et la langue facilitaient également la vie quotidienne sur le terrain. Mais rétrospectivement, l'idée venait sans doute d'une continuité par rapport à l'enquête effectuée à Rabat durant laquelle des enseignants m'avaient suggéré que les comportements et la position sociale des enseignants au Maroc pourraient être intéressants à observer à Londres.

1.5.2) Impérialisme et colonisation, les déterminations socio-historiques de l'objet

La comparaison entre Casablanca et Londres correspond à l'intuition à partir de laquelle cette recherche a émergé. Elle permet notamment de confronter, l'observation empirique et les représentations à partir des effets du passé colonial de la France et de ceux de la concurrence avec un pays voisin européen. Certes, la comparaison entre la situation des Français au Maroc et en Algérie, par exemple, aurait sans doute pu mettre en évidence les spécificités de chaque histoire coloniale et les différences dans les situations actuelles. De même, les situations à Madrid ou à Berlin auraient également permis d'aborder des déplacements intra-européens et de comparer la présence des établissements scolaires français dans un espace social post-colonial et dans un espace social européen. En effet, il ne s'agit pas seulement d'analyser les trajectoires des individus et leur déplacement, mais aussi de comprendre leur position sociale sur le marché scolaire et dans l'espace social et urbain. Finalement, la reconstruction intelligible de la comparaison est toujours délicate si

elle ne se distingue pas d'un discours de justification d'une réalité construite personnellement par le chercheur ou socialement. Cela dit, si cette construction est sociale, alors la réalité prend une tournure sociologique intéressante. À force de chercher les raisons de mon intuition et de tenter de les justifier par divers moyens artificiels à l'instar les données socio-économiques et démographiques telles que les indices de développement humain, du produit intérieur brut ou de la population française établie, c'est en relisant mes premiers entretiens à Rabat en 2010 que je retrouvais deux remarques auxquelles ma recherche pouvait permettre de mettre du sens. La première, formulée par un enseignant en histoire-géographie (Thibaut, voir annexe 1), suggérait que la population d'élèves du lycée français étant différente au Maroc et en Angleterre. Il serait intéressant de comprendre pourquoi les lycées de Rabat et Casablanca concentrent majoritairement l'élite marocaine alors que les lycées de Madrid ou Londres sont plutôt une offre parmi d'autres. Une autre remarque a été faite par une enseignante en français (Francine, voir annexe 1), mariée à un homme marocain, rencontrée dans leur maison de Kenitra en 2010. Elle évoquait l'histoire coloniale à laquelle il fallait « faire attention ». Au collège français de Kenitra, elle décelait des comportements d'enseignants français envers leurs collègues marocains marqués par « *des petites réflexions un peu racistes* » qui la choquaient. Elle suggérait alors que le passé colonial était ancré dans les mentalités et les représentations pour expliquer ce type de comportement. Elle supposait alors que ces comportements seraient différents en Angleterre où l'histoire n'est pas marquée par cet héritage colonial.

Mes déplacements successifs et les échanges que j'ai eus sur les différents sites au sujet de mes choix comparatifs ont renforcé le caractère franco-centré de ces choix. Conformément à une problématique de recherche concernant les Français de l'étranger, ces choix suivent des représentations du passé colonial et des vestiges de la rivalité Franco-Anglaise. Les remarques de mon entourage proche ont suggéré que partir à Londres était une forme de « trahison », partir « chez l'ennemi », cet « ennemi au moins depuis la Guerre de Cent ans ». Ces discours auraient pu conserver une place anecdotique si je n'avais pas observé sur le terrain les rivalités dans le sport (foot, rugby), dans les médias (le fameux *French bashing* anglais¹⁹) ou encore des titres d'ouvrages, lors de mes premières recherches bibliographiques : *La France et le Royaume-Uni. Des ennemis intimes* (Tombs Robert, Tombs Isabelle, 2006) ; *Histoire de l'anglophobie en France, de Jeanne d'Arc à la vache folle* (Guiffan, 2004) ; *L'entente glaciale. Français-Anglais : les raisons de la discorde* (Roudaut, 2004).

¹⁹ « Grande-Bretagne : le « french-bashing », un exercice quotidien », Le Point.fr - Publié le 27/01/2013 à 09:52 - Modifié le 27/01/2013 à 12:32 : « Il n'y a pas que "The Economist", David Cameron ou le maire de Londres qui moquent les Français... Outre-Manche, c'est un véritable sport national »

1.5.3) Une exploration globale

Si la comparaison repose sur des présupposés historiques et structuralistes liés à la domination d'un État sur un autre et aux rivalités entre deux États impérialistes, l'intérêt heuristique est surtout de confronter ces données collectives avec un recueil de données individuelles. En effet, comment se positionnent les ressortissants français par rapport à l'histoire des relations internationales ? Quelle mémoire est ainsi conservée ? Comment se traduisent ces relations dans la pratique ? Le choix des terrains n'est pas anodin. Il était intéressant de remarquer les différentes réactions sur chacun des terrains lorsque j'ai évoqué cette comparaison. Vu de Casablanca, elle semblait évidente et ne soulevait aucune polémique intellectuelle, même si la comparaison a souvent été résumée à des représentations telles que : « *tu vas faire le grand écart* » ; « *tu vas passer du chaud et sale au propre et froid* » ; « *tu es au soleil ou en plein smog ?* » ; « *c'est le soleil et la bruine* ». Vu de Londres, cette comparaison peut paraître saugrenue, puisque comme j'ai pu l'entendre de la part d'une collègue universitaire londonienne, « *Londres ne peut pas être comparée à Casablanca. On peut seulement la comparer avec New-York ou Tokyo, et encore...* ». Cette remarque montre que la comparaison peut prendre différents sens selon les variables considérées, renvoyant, dans certains cas, à un sentiment de supériorité. Néanmoins, ces remarques issues du sens commun négligent le rapport de la comparaison à la problématique de recherche et aux conditions d'enquête : ce sont pourtant les situations d'enseignants français à l'étranger qui sont comparées à Casablanca et à Londres, et non pas les marchés financiers !

L'approche par l'ethnographie multi-située (*multisited ethnography*) semble prendre davantage de sens car elle libère la comparaison de la contrainte de recherche des facteurs « objectifs » et de variables dont la reconstruction par le discours n'est pas loin. En effet, il s'agit bien de suivre des objets ou des personnes sur plusieurs sites (Marcus, 1995 : 95) en se laissant guider par les vicissitudes du terrain. À Casablanca comme à Londres, j'ai rencontré des personnes qui avaient vécu dans l'une et l'autre ville. J'ai obtenu mon premier entretien à Londres grâce à un enseignant rencontré à Casablanca, qui y avait exercé quelques années auparavant. Une femme à Londres m'a même fait remarquer qu'elle avait répondu à mon annonce parce que j'avais préalablement fait mon enquête au Maroc, où elle a vécu pendant un an il y a près de trente ans et où elle avait conservé de nombreux amis. A Londres, j'ai également retrouvé le proviseur du lycée qui m'avait gracieusement ouvert ses portes en 2010 à Rabat et qui a répété son geste à Londres, en 2013. Cependant, quoique « *l'ethnographie multi-située ne se concentre pas sur n'importe quels enquêtés, mais dans le contexte du système-monde, elle se concentre habituellement sur les sujets subalternes (...)* » (Marcus, 1995 : 102), l'étude des enseignants ne peut pas être classée dans les *subaltern studies*. La position sociale de l'enseignant est déjà spécifique dans la mesure où elle

suppose une qualification d'au moins trois années d'études supérieures. En revanche, cette étude montre qu'il serait réducteur d'écarter trop rapidement le caractère subalterne des enseignants français hors de France. D'une part, leur position sociale n'est pas homogène puisqu'elle évolue en fonction du contexte social du pays d'accueil. D'autre part, la diversité des situations montre qu'ils n'exercent pas toujours une fonction institutionnelle.

Le choix des capitales économiques de chaque pays a été présenté avant tout comme stratégique pour le recueil de données de notre population. Mais il est bien davantage puisque c'est également une manière de saisir *in situ* la mondialisation à partir d'une population résidant dans des villes mondialisées. C'est ainsi une manière de sortir du « nationalisme méthodologique » (Beck, 2006) en situant la grande ville par rapport au reste du pays. Casablanca et Londres sont des capitales tournées vers l'extérieur dans une position d'interface par rapport à la société nationale, contrairement à des villes provinciales ayant des contacts de nature différente avec l'extérieur (Marrakech, Bristol, Fès, Birmingham...). Ainsi c'est une manière de porter un regard sur la mondialisation à partir de l'ancrage local d'une population organisée autour des institutions françaises.

En définitive, il ne s'agit pas de comparer rigoureusement deux sites selon des critères préétablis, mais de s'ancrer rigoureusement, c'est-à-dire par des pratiques spatiales spécifiques, à deux endroits dont certaines caractéristiques sont *a priori* pertinentes pour le recueil de données auprès de la population française à l'étranger et de saisir les enjeux de cette population dans l'espace mondial, suivant leurs relations historiques avec la France.

1.5.4) L'enseignement francophone dans l'espace mondial

Au fur et à mesure des deux enquêtes de terrain, j'ai découvert l'élargissement de la problématique. Il ne s'agissait pas de se restreindre à une analyse des trajectoires individuelles pour interroger les variations de la nationalité et le sentiment d'appartenance à la nation française après un séjour à l'étranger. Il s'agissait de situer ces trajectoires dans un contexte socio-historique mondial. Bien que leurs liens aux institutions françaises à l'étranger soient variables selon leur situation personnelle, professionnelle et selon le contexte d'accueil, les enseignants français représentent ce « vecteur irremplaçable du rayonnement de la langue et de la culture françaises²⁰ ». Qu'ils s'en revendiquent ou non, selon des formes hybrides et à des degrés variables, ils appartiennent à une certaine idée de la francophonie (Wolton, Mandigon, Yannic, 2008) dans la mesure où ils se déplacent avec leur langue maternelle, et une mentalité partiellement héritée de leur

²⁰ Selon l'expression de la directrice de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE) dans sa lettre pour la rentrée scolaire, septembre 2009, <http://www.aefe.diplomatie.fr>, cité in Beck, 2010b, p. 6

socialisation primaire au sein de l'école républicaine. L'exportation de l'école française montre à la fois la spécificité des valeurs républicaines et le caractère impérialiste de son histoire. Les enseignants français à l'étranger sont donc intéressants par leurs trajectoires individuelles et les représentations symboliques qu'ils véhiculent à des degrés divers et dans des formes variées. Par leur fonction d'enseignants, ils occupent une place spécifique dans le corps éducatif mondial. Dans la mesure où l'acte d'éduquer peut être considéré comme une action politique, la sociologie de l'école est une sociologie politique (Dubet, 2008 : 26). Ainsi, la sociologie des acteurs de l'école française à l'étranger ne peut être déconnectée des enjeux de la sociologie politique mondiale auxquels ils participent activement.

A Casablanca et à Londres, les institutions scolaires françaises sont considérées dans leur rôle de "pivot", c'est-à-dire, jouent le rôle d'un centre d'intérêt fixe dans l'espace *"qui produit certaines formes de relations qui se groupent autour de lui* » (Simmel, 1999 : 616). Autour des établissements scolaires français à l'étranger gravite localement toute une population locale, nationale et internationale, que ce soit par le personnel enseignant, administratif ou technique, les élèves, les parents d'élèves et les différents intervenants. L'enjeu sociologique est de cerner quelle position cette population occupe dans l'espace local urbain et quelles sont les représentations symboliques de ce centre d'attraction par rapport à d'autres pôles de même type. Lors de mon précédent séjour au Maroc, en 2010, une association de parents d'élèves marocains a organisé un colloque à Rabat sur « l'avenir de l'enseignement français au Maroc », qui suggérait l'importance des décisions politiques concernant l'enseignement français à l'étranger en recueillant différents avis sur ses impacts au niveau local. Les acteurs soulignaient notamment les effets de l'augmentation des frais de scolarité pour l'accessibilité des élèves, les Marocains en particulier. À Londres, les enjeux étaient bien différents et concernaient davantage la population française établie dans la capitale britannique. Une conférence organisée en décembre 2013 par la représentante des Français d'Europe du Nord à l'assemblée nationale, révélait les enjeux des institutions scolaires françaises en termes de places pour les élèves. La communauté française ayant fortement augmenté à Londres ces dernières années, les places disponibles sont largement sollicitées, et, par conséquent, les établissements ne peuvent pas accueillir toutes les demandes. Plusieurs questions se posent alors sur chacun de ces terrains. Quels sont les profils socio-économiques et nationaux des élèves et des parents d'élèves ? Quelle est la position des établissements français sur le marché scolaire ? Quelle est la position sociale des enseignants ? Quelles sont les représentations des écoles françaises dans l'espace local ? Ainsi, les trajectoires des enseignants ne constituent que la partie émergée de l'iceberg dans la mesure où leur analyse permet de comprendre à la fois les données objectives et subjectives du problème des Français hors de France, c'est-à-dire, autant les problèmes structurels que les structures des représentations, car *« c'est précisément le caractère dual de la société en termes de facticité*

objective et de signification subjective qui détermine sa « réalité sui generis » (Berger et Luckmann, 2011 : 66-67). Ainsi, l'articulation des trajectoires individuelles des enseignants et de la position des établissements scolaires français hors de France relie la sociologie des migrations et la sociologie de l'éducation. L'ethnographie des enseignants français se rapproche ainsi d'une ethnographie de l'école dans la mesure où elle s'accorde à étudier, par l'observation – ici à l'échelle de la ville – le contexte dans lequel évoluent les institutions scolaires elles-mêmes et leurs acteurs : « *L'ethnographie de l'école se doit d'être holiste. Elle se doit de montrer comment l'éducation est liée à l'économie, au système politique, à la structure sociale locale et au système de croyances des personnes dont s'occupe l'école*²¹. » (Ogbu, 1981 : 6). Ainsi, les entretiens ne se sont pas restreints aux discours des acteurs directement impliqués, mais aussi à celui des acteurs qui environnaient la position des enseignants : administration, élèves, parents d'élèves, et dans la mesure du possible (mais trop rarement) le personnel technique et les informateurs extérieurs aux établissements. Ce faisant, j'ai essayé de contextualiser les discours et les situations rencontrées pour comprendre les liens de l'école avec les autres acteurs locaux, qu'ils soient institutionnels, collectifs ou individuels. De cette manière, l'analyse s'étend à l'ensemble de la société locale afin de percevoir non seulement la place qu'occupent les écoles françaises dans les représentations et dans la pratique, mais aussi « *comment les forces sociétales, y compris les croyances et les idéologies de la société plus large, influencent les comportements des participants dans les écoles.* » (Ogbu, 1981: 13). En cela, ma participation en tant que professeur particulier auprès de quelques élèves des lycées français ou en tant que bénévole dans des associations ainsi que ma participation quotidienne dans la vie urbaine locale ont fait office d'une manne dans la collecte de données. De même, la rencontre avec des enseignants exerçant en dehors des établissements français à l'étranger a étendu l'éventail des situations et des représentations afin d'élargir le potentiel de généralisation ; d'où l'importance de se situer soi-même aux frontières de différents mondes sociaux dans l'espace étudié pour percevoir des enjeux globaux dans la mesure où l'élargissement des perspectives permet au chercheur de saisir « *les liens entre le processus de scolarisation et les systèmes culturels plus vastes* » (Ogbu, 1981: 14).

Mais il ne faut pas s'arrêter là si l'on prétend saisir des enjeux mondiaux à partir de l'étude d'une population ancrée localement. Certes, le choix des capitales économiques des pays sélectionnés étaient opportun dans la mesure où il permettait un recueil de données plus large. Mais le choix de ces pôles est également heuristique car il permet de saisir une population locale ancrée dans l'espace mondial. Ce présupposé repose sur la conviction que la sociologie mondiale n'est pas seulement produite par des acteurs invisibles et des structures transcendantes (Hardt, Negri, 2001), mais par des acteurs réels, ancrés localement dans des routines liées à la résolution de problèmes quotidiens, dont l'éducation et la scolarisation des enfants sont des préoccupations majeures. Ainsi,

²¹ Les citations de cet article sont traduites de l'anglais.

les grandes villes sont le lieu de « *centralisation de la mondialisation* [étant donné qu'] *il n'y a pas d'individus ou d'entreprise entièrement dématérialisés.* » (Sassen, 2009 : 114-115). Il s'agit donc de situer l'école au coeur de pratiques ancrées localement et de représentations comme autant de paysages qui symbolisent l'espace social mondial (Appadurai, 1996 : 71). Il ne s'agit pas pour autant de contester le "nationalisme méthodologique" puisque cette étude en est conditionnée, dans la mesure où elle focalise une population nationale, *française*, vivant hors de France. La finalité est justement de saisir toute la complexité de la perspective nationale par une confrontation à partir de l'analyse de la réalité empirique des individus représentant la nation hors de ses frontières. La sélection franco-centrée, axée autour des institutions françaises à l'étranger et située socio-historiquement dans deux ancrages locaux spécifiques fait émerger le caractère relatif de la nation française (Anderson, 1983 ; Hobsbawm, 1990).

Cette étude traite donc, d'un point de vue « nationaliste », la complexité des pratiques et des représentations ancrées localement d'un point de vue mondial par l'étude de deux sites (Marcus, 1995). Il peut s'agir d'une ethnographie comparative entre migration et éducation qui a sélectionné deux sites stratégiques. Si la mise en parallèle de Casablanca et Londres peut paraître induite par une intuition française, elle ne peut pas pour autant se réduire à cette perspective. C'est une question d'échelle d'analyse. Ainsi, la similitude entre les deux villes tient à leur position particulière d'interface entre le territoire national et l'espace mondial, d'où l'orientation de leurs activités vers l'extérieur (King, 1990: 39). C'est une comparaison entre deux villes mondiales, non selon les termes quantitatifs de la géographie économique (Sassen, 2001), mais selon les termes qualitatifs entre une ville à l'histoire coloniale située à la périphérie de l'économie mondiale et une autre située coeur de celle-ci (King, 1990: 37).

Chapitre 2 - La diversité professionnelle des enseignants hors de France

Depuis la fin du dix-neuvième et le début du vingtième siècle, l'enseignement français hors de France a été assuré par des congrégations religieuses et des associations laïques, et selon des accords de coopération entre la France et certains États, en particulier après l'indépendance des anciennes colonies dans les années 1960. En 1990, la création de l'Agence Française pour l'Enseignement à l'Étranger (AEFE) a eu pour mission de coordonner les multiples initiatives privées ou semi-privées réparties dans le monde. Différents statuts d'établissement et professionnels existent au sein de cette agence. Les premiers interlocuteurs rencontrés à Casablanca ont indiqué l'importance de la distinction entre les statuts professionnels, en soulignant que les conditions de vie diffèrent entre un expatrié, un détaché et un contrat local. De même, tous les enseignants n'exercent pas dans les établissements de l'AEFE. Rencontré dès le début de l'enquête à Londres, le proviseur du lycée français – que je connaissais depuis 2010 à Rabat alors qu'il y exerçait cette même fonction - a également insisté sur la spécificité de la situation de son établissement en précisant que de nombreux enseignants exercent dans d'autres établissements. En effet, l'importance symbolique et historique du lycée Charles de Gaulle à Londres et du lycée Lyautey de Casablanca peut masquer la variété des situations au sein de la population des enseignants français. En effet, les nombreuses initiatives privées complexifient le champ de l'enseignement français dans le monde. Ce chapitre présente les différents organismes et les contrats professionnels avec lesquels les enseignants français peuvent exercer. Il s'agit de mettre en évidence une hiérarchisation professionnelle qui permettra par la suite de différencier les conditions de départ et de séjour.

2.1) Les organismes d'enseignement

Les organismes d'enseignement hors de France susceptibles d'accueillir des enseignants français peuvent être d'abord différenciés entre les établissements d'enseignement scolaire et universitaire et les centres d'apprentissage des langues vivantes. La majorité des personnes rencontrées exercent dans les établissements de la première catégorie, mais la seconde est également significative de l'enseignement français à l'étranger.

2.1.1) L'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE)

Les établissements scolaires peuvent être hiérarchisés selon leur proximité avec la mission diplomatique. Les établissements de l'AEFE²² sont en lien direct avec les ambassades de France et les ministères français concernant l'enseignement en maternelle, primaire et secondaire. Différents statuts leur confèrent plus ou moins d'autonomie financière et de gestion. À l'opposé, les établissements de droit local, public ou privé, peuvent accueillir des enseignants français. Les établissements d'enseignement supérieur et les universités y sont mentionnés à titre indicatif. De même, les organismes de soutien scolaire et le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) occupent une position particulière mais non négligeable, surtout à Londres.

Créée en 1990, l'AEFE est l'opérateur de l'État pour l'enseignement français à l'étranger. Placée sous la tutelle du Ministère des Affaires Étrangères²³ (MAE), l'AEFE assure le suivi et l'animation du réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger qui ont reçu une homologation de la part du ministère de l'Éducation nationale (MEN), quel que soit le statut des établissements (établissements gérés directement par l'AEFE, établissements conventionnés, établissements partenaires). Sa création tend à mettre en réseau des établissements dispersés et de renforcer les liens avec la métropole. Par exemple, le conseiller culturel de l'ambassade de France à Rabat est chargé de la politique de rayonnement culturel de la France au Maroc. Sa mission est d'appliquer les règles administratives du Ministère de l'Éducation Nationale à l'étranger (échelons, notations, etc.), d'où le détachement d'un inspecteur d'académie auprès du Ministère des Affaires Étrangères pour l'articulation entre les deux ministères. Pour ses établissements, l'AEFE joue un rôle équivalent à un rectorat d'académie en France. Il y a vingt-trois inspecteurs de l'Éducation nationale répartis dans le monde pour gérer un secteur. Ce sont également des zones d'examens à l'intérieur desquelles les enseignants sont amenés à se déplacer pour les évaluations du baccalauréat. Le découpage administratif est effectué en fonction du nombre d'élèves. Par exemple, le Maroc représente un secteur à lui seul, tandis que la zone Moyen-Orient/Péninsule indienne s'étend de la péninsule arabique jusqu'à Pondichéry, en Inde.

L'agence a notamment pour objet, en tenant compte des capacités d'accueil des établissements :

- d'assurer, en faveur des enfants français établis hors de France, les missions de service public relatives à l'éducation ;
- de contribuer au renforcement des relations de coopération entre les systèmes éducatifs français et étrangers au bénéfice des élèves français et étrangers ;

²² Les sigles et termes spécifiques ne seront pas systématiquement redéfinis. En cas de doute, se reporter au glossaire (Annexe 2).

²³ Le ministère prenant différentes appellations selon les gouvernements, je préfère conserver cette dénomination large.

- de contribuer, notamment par l'accueil d'élèves étrangers, au rayonnement de la langue et de la culture françaises ;

- d'accorder des bourses aux enfants de nationalité française scolarisés dans les écoles et les établissements d'enseignement français à l'étranger.

Le financement de l'AEFE est assuré par le budget de l'État. Elle gère l'ensemble des ressources humaines et financières apportées par l'État au fonctionnement des établissements d'enseignement français à l'étranger. Elle met en place une politique de bourses scolaires pour les familles françaises afin de les aider à financer la scolarité dans les établissements français à l'étranger et elle alloue des bourses aux élèves étrangers les plus brillants de son réseau qui viennent étudier en France (Cordery, Lepage, 2014).

Dans les établissements qu'elle gère directement et dans les établissements conventionnés, elle recrute, rémunère et inspecte les personnels titulaires de l'Éducation nationale. L'AEFE accorde des subventions aux établissements scolaires et met en œuvre des plans de formation continue à destination de l'ensemble des personnels du réseau. Sa gouvernance est assurée par un conseil d'administration. Les subventions allouées à l'Agence en 2014 sur les programmes de l'action extérieure de l'État s'élèvent à 535,3 millions d'euros, ce qui représente environ la moitié des frais de fonctionnement, le reste étant financé par les frais de scolarité versés par les parents d'élèves.

L'enseignement français à l'étranger est le premier réseau d'enseignement dans le monde par son ampleur. Depuis la rentrée de septembre 2014, le réseau scolarise environ 330 000 élèves, dont 206 000 étrangers et 124 000 Français. A titre de comparaison en 2013, les réseaux allemand, espagnol et italien ont scolarisé respectivement 79 500, 40 100 et 30 000 élèves. Le réseau de l'enseignement français à l'étranger est présent dans 135 pays et compte 494 établissements scolaires homologués, c'est-à-dire faisant l'objet d'un arrêté interministériel qui atteste de la conformité aux programmes, aux objectifs pédagogiques et aux règles d'organisation applicables en France aux établissements de l'enseignement public. Parmi ces établissements, certains sont en gestion direct (EGD), tandis que la plupart sont conventionnés ou partenaires. En 2012/2013, Casablanca recensait sept établissements EGD, dont cinq écoles primaires et deux établissements secondaires soit 7000 élèves, dont 4200 français et binationaux ; neuf établissements partenaires, soit 7700 élèves, dont 209 Français et binationaux, parmi lesquels quatre sites de l'OSUI-MLF : trois écoles primaires et un collège-lycée, soit 2900 élèves dont 61 français et binationaux. Au total, ce sont 14 700 élèves, dont 4400 Français et binationaux. A Londres, le réseau des établissements AEFE compte environ 5600 élèves, dont plus de 4000 au lycée Charles de Gaulle, qui accueille des élèves de la maternelle à la Terminale, dont 88 % de Français ou Franco-

Britannique, 6% de Britanniques et 6% d'internationaux. Il n'y a pas d'établissement partenaire, mais les établissements conventionnés se multiplient devant l'accroissement des demandes.

Les Établissements en Gestion Directe (EGD)

Administrés et gérés directement par l'AEFE, les Établissements en Gestion Directe sont constitués et organisés en services déconcentrés de l'Agence. Le lycée Lyautey à Casablanca et le lycée Charles de Gaulle à Londres font partie des 74 Établissements en Gestion Directe dans le monde. Le lycée Lyautey compte environ 3 500 élèves, dont environ 35% de Français/binationaux ; 60% de Marocains ; 4% d'élèves internationaux. C'est l'un des lycées français les plus importants en nombre d'élèves dans le monde, avec le lycée de Londres et celui de Madrid. Au Liban, le réseau accueille un nombre élèves plus important que celui du Maroc, mais ce sont essentiellement des établissements homologués, donc les relations diplomatiques sont moins fortes qu'avec le Maroc. Ils regroupent un collège et un lycée sur le même site, ainsi qu'une école maternelle et primaire à Londres. A Casablanca, cinq écoles primaires et maternelles sont en gestion direct, tandis que Londres en compte trois. Les deux collèges forment les élèves au Diplôme National du Brevet (DNB). Les deux lycées préparent les filières du baccalauréat général (Scientifique - S, Littéraire - L, Sciences Économiques et Sociales - SES). A Casablanca, s'ajoutent une filière technologique (Sciences et Technologies de Gestion – STG) et deux filières professionnelles (Baccalauréat Professionnel Métiers du Secrétariat et Métiers de la Comptabilité). Les deux établissements proposent des filières avec option Internationale : le Diplôme National du Brevet avec option Internationale (DNB – I) et le Baccalauréat Option International (OIB). Le lycée de Londres contient également une section Européenne avec renforcement d'un cours de langue et civilisation à partir de la Quatrième (espagnol, allemand, italien ou russe) et une section Britannique (210 élèves à partir de la Troisième) qui prépare aux examens du GCSE et A-Level, diplômes britanniques pour lequel le lycée français est agréementé par l'Ofsted, le service d'accréditation britannique pour les établissements éducatifs.

Une des spécificités des établissements français hors de France repose sur l'enseignement des langues et sur les sections internationales. Dans les établissements français du Maroc, l'enseignement de la langue et de la culture arabe, l'histoire, la géographie et les institutions du Maroc sont obligatoires de la classe de Grande Section de Maternelle à la Terminale pour les élèves Marocains et double nationaux ayant la nationalité marocaine, à raison de 3 à 5 ou 8 heures par semaine, selon le niveau et l'option choisie. Pour les élèves français ou ayant une autre nationalité, l'apprentissage de la langue et la culture arabe est obligatoire de la maternelle à la Cinquième. Il est optionnel à partir de la Seconde, il est sanctionné, pour les élèves qui le

souhaitent, par l'option internationale du brevet et du baccalauréat. Les sections internationales des lycées de l'AEFE s'inscrivent dans le cadre officiel des instructions et programmes de l'enseignement public français. Les élèves reçoivent les mêmes enseignements que leurs camarades et passent les mêmes épreuves, affectées des mêmes coefficients, aussi bien au baccalauréat qu'au brevet. En revanche, les enseignements de première langue vivante et d'histoire-géographie portent sur un programme approfondi et les connaissances acquises sont évaluées, au cours du brevet et du baccalauréat, par des épreuves ayant des coefficients spécifiques²⁴. A Casablanca comme à Londres, l'Option Internationale du Baccalauréat permet la poursuite des études dans l'enseignement supérieur français avec une éducation réellement bilingue. Cette option apparaît comme étant réservée à une minorité d'élèves ayant les dispositions et la motivation pour s'inscrire dans une véritable double culture²⁵.

Les établissements partenaires

Les 264 établissements homologués par l'Éducation nationale, dits « partenaires » du réseau de l'AEFE, sont, soit signataires d'un accord de partenariat spécifique avec l'AEFE, soit inclus dans un accord de partenariat collectif. C'est le cas notamment des établissements de l'Office Scolaire et Universitaire Internationale (OSUI), composante de la Mission Laïque Française au Maroc. Gérés par des associations ou des fondations, ils disposent de la pleine autonomie de gestion et recrutent directement leurs personnels d'encadrement et d'enseignement. Ils peuvent disposer de personnels titulaires du ministère de l'Éducation nationale, si ces personnels obtiennent un statut de détachement administratif. À Casablanca, tous les établissements homologués qui ne sont pas en gestion directe, sont des établissements partenaires.

L'Alliance Israélite Universelle, créée en 1860, est une structure confessionnelle, qui intervient dans le domaine de l'enseignement et de la promotion de la culture juive. Son objectif demeure la diffusion d'un judaïsme tolérant et ouvert sur le monde moderne. L'Alliance concourt également à promouvoir la langue et la culture françaises à l'étranger. Son action s'appuie sur son réseau d'écoles en France et à l'étranger. L'AIU est implantée principalement en Israël, au Canada, au Maroc, en Suisse, en Espagne et en Belgique. Elle recense 19 300 élèves dans 54 établissements, dont quatre sont homologués par l'Éducation nationale au Maroc et sont ainsi des établissements partenaires de l'AEFE. En 2012, le collège-lycée Maïmonide à Casablanca a scolarisé environ 243 élèves dont treize Français.

²⁴ Site du lycée : <http://lyceelyautey.org/spip.php?article245>

²⁵ <http://www.lyceefrançais.org.uk/accueil/projet-langues-vivantes>

La Mission Laïque Française (MLF)

La MLF est implantée dans 47 pays. Elle scolarise 40 000 élèves dans 107 établissements, de la maternelle à la Terminale, dont environ 80% d'élèves étrangers, soit une proportion plus forte que le réseau AEFÉ. Elle est particulièrement implantée au Maghreb, en Égypte et au Liban. Au Maroc, les écoles du réseau sont gérées par l'Office Scolaire et Universitaire International (OSUI), association créée par la MLF. La Mission laïque française (MLF) a joué un rôle historique majeur dans le développement de l'enseignement français hors de France. Fondée en 1902 sur l'initiative de Pierre Deschamps, alors chef du service de l'enseignement à Madagascar, elle se donne pour mission la diffusion de la langue et de la culture françaises dans les colonies et à l'étranger, en particulier par l'enseignement laïque. Dès sa création, elle a affiché des ambitions commerciales en préparant à l'accès aux universités françaises et aux administrations financières ou commerciales par l'organisation d'écoles commerciales. A l'heure actuelle, la MLF gère la plupart des écoles d'entreprises, créées à l'initiative des groupes français implantés à l'étranger. Elle a également assuré la formation des instituteurs coloniaux et participé à la substitution progressive des établissements laïques aux congrégations religieuses. Il s'agit d'un « *enseignement sans visées autoritaires, respectueux de leurs traditions profondes, adapté aux conditions mêmes de la vie de ces peuples et de leur mentalité, et les amener progressivement à un degré de civilisation plus élevé, à un état social plus digne et plus doux. Elle ne songeait pas à substituer au « missionnaire religieux », plus avide de conversions que de civilisation vraie, un « missionnaire laïque » aussi fanatique que peu clairvoyant, champion intransigeant de l'idée pure, ignorant des conditions économiques et sociales, s'imaginant qu'il suffit d'ouvrir des écoles pour que soit réalisé en quelques années cet état social de paix et de douceur que l'Europe elle-même ne connaît pas encore* » (Buisson, 1911). Aujourd'hui, la MLF insiste sur le développement du principe de « deux cultures, trois langues », c'est-à-dire l'apprentissage de la langue et de la culture locales, la transmission de la langue et de la culture françaises, et l'apprentissage précoce de l'anglais. Le modèle économique de la MLF est celui de l'autofinancement. Elle bénéficie toutefois de l'aide du ministère des Affaires étrangères qui prend en charge les salaires de 10% de son personnel enseignant.

Les établissements conventionnés

Souvent créés à l'initiative de parents ou de groupes de parents, et gérés par des fondations ou des associations de droit local ou de droit français ayant signé une convention avec l'AEFE, les établissements conventionnés (156 dans le monde) demeurent des entités juridiquement distinctes de l'Agence avec lesquelles celle-ci entretient des liens contractuels, portant notamment

sur les conditions d'affectation et de rémunération des personnels titulaires. Les établissements conventionnés sont gérés de manière autonome par un organisme gestionnaire ou un comité de gestion. Ils sont dirigés par une équipe de direction affectée et rémunérée par l'AEFE qui met à leur disposition des personnels enseignants et administratifs détachés la plupart du temps du ministère de l'Éducation nationale, ayant un statut de personnel expatrié ou résident, rémunérés par l'AEFE avec une participation financière de l'établissement.

Par exemple, à Londres, le Collège Français Bilingue de Londres (CFBL) est un établissement conventionné par l'AEFE. Il est en partie subventionné par l'AEFE, en partie par des fonds privés. Ce sont des mécénats d'entreprises partenaires, c'est pourquoi les employés ont la priorité pour scolariser leurs enfants. Le fonctionnement est sous la tutelle d'un conseil de gestion local. Le directeur est recruté par l'AEFE dans le cadre d'un contrat d'expatriation et quinze enseignants sont détachés de l'Éducation nationale. Il n'y a aucun établissement conventionné au Maroc.

2.1.2) L'enseignement scolaire hors AEFE

L'enseignement privé non homologué

L'enseignement privé non homologué concerne tous les établissements français, bilingues ou locaux n'ayant pas de reconnaissance officielle par l'AEFE. Ces établissements peuvent accueillir quelques enseignants français, qui sont particulièrement recherchés pour des cours instruits par un enseignant dont le français est la langue maternelle. Mais il faut distinguer les établissements susceptibles d'obtenir l'homologation et les établissements qui n'en font pas la demande. L'homologation est un enjeu particulièrement crucial au Maroc car les établissements homologués bénéficient d'une meilleure réputation auprès des parents d'élèves, notamment parce qu'elle facilite la poursuite d'études supérieures en France. C'est pourquoi il peut y avoir certaines polémiques entre directeurs d'établissement sur les obtentions de l'homologation. Pourtant, elle ne garantit en rien la qualité de l'enseignement. Mais les écoles homologuées sont tellement prisées par les familles marocaines que la sélection y est drastique. Certaines écoles primaires non homologuées à Casablanca se donnent d'ailleurs pour objectif de préparer les élèves à entrer dans un collège homologué. À Londres, les demandes d'homologation concernent surtout les écoles bilingues. La qualité de l'enseignement et les possibilités d'études supérieures des élèves dépendent des rapports que l'Ofsted²⁶ effectue sur chaque école.

²⁶ Ofsted : *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (organisme britannique d'accréditation des établissements d'accueil d'enfants)

L'enseignement public local

Au Maroc, aucun enseignant français ne peut exercer légalement dans le service public marocain depuis la loi de marocanisation votée en 1973 et mise en place au début des années 1980 dans le cadre de la formation des maîtres marocains. Au cours de la période suivant l'indépendance (1956-1963), les coopérants étrangers dans l'enseignement exerçant dans le cadre des accords de coopération et d'aide au développement signés entre la France et le Maroc ont été assez nombreux :

« 6851 sur un total de 13246 enseignants en 1956-1957,

7071 sur un total de 28937 enseignants en 1961-1962,

5620 sur un total de 13246 enseignants en 1962-1963 » (Merrouni, 1993 : 33)

Désormais, l'Agence nationale de promotion de l'emploi et des compétences (ANAPEC) contrôle le principe de préférence nationale dans le recrutement afin d'éviter d'embaucher des enseignants étrangers pour les mêmes compétences qu'un Marocain. Cependant, des facilités sont mises en place pour les conjoint(e)s de couples franco-marocains.

Au Royaume-Uni, les enseignants français peuvent exercer dans les établissements publics, à condition bien sûr d'avoir une certaine maîtrise de l'anglais et d'avoir obtenu le *Postgraduate Certificate in Education (PGCE)*, après trois années d'études supérieures et une formation d'un an pour un poste permanent. Le recrutement se fait directement auprès des chefs d'établissement. Mais pour effectuer des vacances, un niveau de trois années d'études supérieures suffisent pour postuler auprès des agences de recrutement coordonnées avec les établissements scolaires.

Les organismes de soutien scolaire et le CNED

L'environnement économique et social des établissements d'enseignement français hors de France attire des organismes de soutien scolaire et des professeurs particuliers. En général, sur l'ensemble du réseau, l'excellence des résultats est si importante dans les établissements de l'AEFE que la demande y est assez forte. De plus, les établissements français étant des établissements privés, souvent onéreux et attirant en partie des publics aisés, les moyens financiers mis en place par les parents d'élèves pour des cours de soutien scolaire peuvent être considérables. À Casablanca, le soutien scolaire s'organise davantage de manière informelle, parfois par certains enseignants en poste, par des femmes dont le mari travaille dans le secteur privé (ou inversement, ce qui est plus rare, mais existe bel et bien), ou par des étudiants. Dans ces cas là, la flexibilité horaire que permet le soutien scolaire peut être préférée ou bien le soutien scolaire est effectué dans l'attente ou en

complément d'un remplacement dans une école. À Londres, plusieurs organismes de soutien scolaires proposent leurs services aux alentours du lycée Charles de Gaulle pour un suivi individuel ou en petit groupe. D'autres organismes proposent également des cours de français, des interventions dans des écoles britanniques ou bilingues auprès d'enfants français ou binationaux, ainsi que des suivis avec le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), en petit groupe à l'école ou à domicile. L'apprentissage des programmes français est un enjeu particulier à Londres dans la mesure où les places dans les écoles françaises sont rares par rapport à la demande et parce que de nombreuses familles sont soucieuses de conserver un enseignement français en complément de l'enseignement britannique.

L'enseignement supérieur

Les enseignants français peuvent exercer dans des établissements publics ou privés selon les mêmes conditions et modalités que dans l'enseignement primaire et secondaire, justifiant de cinq ou huit années d'études supérieures effectuées en France ou à l'étranger. Certains peuvent être rattachés à un Institut de Recherche Français à l'Etranger (IFRE) pour des activités de recherche. La mobilité internationale des enseignants du supérieur est davantage inscrite dans les cursus universitaires, le suivi des carrières et les opportunités sont plus nombreuses que dans le primaire et le secondaire.

2.1.3) Les centres d'apprentissage de la langue française

L'apprentissage de la langue française en dehors du système scolaire se fait dans le cadre du Français Langue Étrangère (FLE), c'est-à-dire la formation en langue à des personnes, enfants ou adultes, non-francophones. Il peut être effectué au sein d'écoles privées commerciales ou associatives (Alliances françaises), des centres de langues universitaire ou des centres et instituts culturels français. Cas particulier dans ce réseau, le programme de Français Langue Maternelle (FLAM) est destiné à des enfants scolarisés dans un établissement non francophone dont un parent au moins est francophone.

Le Diplôme d'études en langue française (DEL F) et le Diplôme approfondi de langue française (DAL F) sont décernés aux élèves, étudiants et autres apprenants étrangers non francophones par le ministère français de l'éducation nationale depuis 1985. Depuis 2005, ils sont alignés sur le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues du Conseil de l'Europe (sous la forme A1, A2, B1, B2, C1, C2). Cet apprentissage, pour tous âges et tous niveaux, se focalise sur la compréhension de orale et écrite, la production écrite et orale en interaction. Ainsi,

il s'agit davantage d'acquérir des compétences en communication que des savoirs en linguistique.

Instituts français et centres culturels français

La différence n'existe plus entre les centres culturels et les instituts français qui adoptent progressivement la dénomination d'institut français depuis 2010. Les 143 instituts français et centres culturels français sont placés sous la tutelle du ministère des Affaires Étrangères. Ils sont chargés de promouvoir la coopération culturelle, intellectuelle et audiovisuelle entre professionnels, de présenter la création contemporaine française et francophone pour tous les publics (à commencer par le jeune public), de promouvoir l'enseignement supérieur français auprès des étudiants et enseignants étrangers et d'offrir une offre complète d'enseignement de la langue française. Ils dépendent généralement des ambassades de France, mais avec un statut de gestion autonome. Ils sont financés majoritairement ou partiellement par leurs recettes propres, levées au titre de leur offre de cours de français langue étrangère (structurellement bénéficiaire) et du mécénat (pour ceux ayant une véritable ambition en matière d'ingénierie culturelle). À partir de 2010, le ministère a mis en œuvre un programme de fusion rassemblant dans chaque pays les différents instituts français préexistant et le service de coopération et d'action culturelle de l'ambassade de France dans un institut français unique. Avec plus de 22000 apprenants par an, l'institut français du Maroc à Casablanca est celui qui accueille le plus d'élèves.

Alliance française

Les Alliances françaises sont des structures locales reconnues par l'État français pour enseigner le FLE. Elles signent à cet effet des conventions avec les ambassades qui fixent des objectifs communs et attribuent le cas échéant des moyens à cet effet.

L'Alliance française a été fondée en 1883 par Pierre Foncin, inspecteur général de l'instruction publique, Victor Duruy et Paul Cambon. C'est une association nationale qui a eu pour but initial la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger par la fondation d'écoles et de cours pour adultes (Buisson, 1911 – entrée « Alliance française »). Aujourd'hui, c'est un réseau de près de 800 centres dans le monde, accueillant environ 455 000 apprenants. Il n'y a qu'une seule alliance française au Maroc, à Safi et celle de Londres s'est avérée inaccessible au cours de l'enquête. Aucune observation n'a pu donc être faite, sinon le caractère fermé, opaque et isolé de certains centres.

Le programme FLAM

Le programme Français Langue Maternelle (FLAM) a été créé en 2001 par le ministère des Affaires étrangères à l'initiative de délégués au Conseil supérieur des Français de l'étranger (actuelle Assemblée des Français de l'Étranger) et de sénateurs représentant les Français établis hors de France. Il a pour objet d'apporter un soutien à des initiatives extra-scolaires visant à conserver et à favoriser la pratique de la langue française chez des enfants, français (ou binationaux) et francophones, scolarisés à l'étranger dans la langue locale.

Le Royaume-Uni contient le premier réseau FLAM au monde avec une quarantaine d'écoles scolarisant environ 3000 élèves qui se réunissent chaque samedi matin dans des locaux plus ou moins confortables pour assister à trois heures de langue et de culture française. La première a été créée au début des années 1980 dans l'ouest de la ville, à Ealing. Mais depuis 2008, une trentaine de nouvelles écoles se sont créées à l'initiative des parents. En juin 2013, l'association Parapluie-FLAM a été créée afin de coordonner ces écoles en lien avec l'attaché de coopération à la langue française auprès du centre culturel de l'ambassade de France et de professionnaliser l'enseignement du FLAM qui est spécifique car il suppose d'enseigner le français avec la contrainte d'une seule demi-journée par semaine pour des enfants bilingues.

Enseignement privé des langues

L'enseignement privé de langue foisonne particulièrement à Londres. Il s'agit généralement de centres de formation pour adultes qui enseignent différentes langues, notamment dans le cadre professionnel. Surtout prisés par les grandes entreprises, ils concurrencent partiellement les instituts français qui conservent une réputation pour la qualité de leur enseignement. Des initiatives privées individuelles peuvent compléter ce cas de figure. Au Maroc, quelques initiatives privées proposent des cours de langues, dont le français, de manière formelle ou informelle.

2.1.4) Répartition quantitative des enseignants français et population cible

Face au manque de recensement administratif, cette étude se contente de présenter quelques estimations issues des données de terrain, ainsi que la répartition des personnes rencontrées. La part des enseignants hors de France reste marginale par rapport à l'ensemble des enseignants en France. Parmi les enseignants de l'éducation nationale – environ 870 000 titulaires dans le primaire et secondaire – près de 6 500 ont un contrat avec un établissement de l'AEFE

(environ 0,75%), ce qui est inférieur au rapport total de la population française en France et hors de France (environ 2 à 4 % selon les estimations). Certes tous les volontaires au départ n'obtiennent pas un poste, le nombre de places étant limité. De même, parmi les enseignants en métropole, certains ont pu avoir eu une expérience à l'étranger, mais étant donné la rotation des effectifs, il serait bien difficile de les recenser. Les enseignants non titulaires de l'Éducation nationale augmentent considérablement la population cible hors de France mais sont particulièrement difficiles à compter.

Dans l'ensemble, on peut estimer qu'il y a environ 600 enseignants français à Casablanca et peut-être 4000 à Londres, tous statuts et tous établissements confondus. Parmi les cinquante-deux personnes retenues, vingt-trois exerçaient dans un Établissement en Gestion Directe de l'AEFE (respectivement dix-huit à Casablanca et cinq à Londres). En effet, sans être représentatif, l'objectif a été de rendre compte de la variété des situations possibles sur chaque site. Or, les établissements en gestion directe de l'AEFE recrutent plus de la moitié des enseignants à Casablanca et à peine 10% à Londres (environ 320 personnes). Les établissements partenaires et conventionnés sont signifiés par treize personnes (respectivement neuf personnes à Casablanca et quatre à Londres). La répartition des enseignants au sein des autres organismes d'enseignement est assez éparse, mais tente d'avoir un aperçu de chaque situation dans toute sa complexité, en prenant en compte les cas de pluriactivité, en particulier à Londres (voir les situations professionnelles dans l'Annexe 8).

2.2) Une hiérarchisation des statuts professionnels

Quatre cas de figure ont été rencontrés concernant le statut professionnel. Au sein de l'AEFE, les statuts des personnels exerçant au sein du réseau de l'enseignement français hors de France sont définis par le décret n° 2002-22 du 4 janvier 2002²⁷, relatif à leur situation administrative et financière. Selon l'article 2 de ce décret, les fonctionnaires sont « détachés » ou « expatriés » auprès de l'AEFE « *pour servir à l'étranger dans le cadre d'un contrat qui précise la qualité de résident ou d'expatrié, la nature de l'emploi, les fonctions exercées, la durée pour laquelle il est conclu et les conditions de son renouvellement. Les types de contrat sont arrêtés par le directeur de l'agence après consultation du comité technique* ». Un autre cas de figure au sein de l'AEFE est celui des enseignants en contrat local. Non titulaires de l'Éducation nationale mais ayant un diplôme requis et leur résidence principale sur place, ils peuvent être recrutés avec un contrat local (c'est le cas de Karine, par exemple). Les contrats locaux concernent également les recrutés

²⁷ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005632059>

locaux qui ne sont pas Français. Ils ne font pas partie de la population cible. En dehors du réseau AEFÉ, des personnels titulaires de l'Éducation nationale peuvent exercer dans des établissements non homologués ou étrangers par l'intermédiaire d'une mise en disponibilité. Enfin, le quatrième cas de figue concerne les enseignants non titulaires de l'Éducation nationale qui n'exercent pas dans le réseau AEFÉ. Certains ont été rencontrés à Casablanca (Boris, Marie, Étienne) et ce sont sans doute les plus nombreux à Londres, mais aussi les plus difficiles à rencontrer du fait de leur immersion. C'est pourquoi, la plupart des personnes rencontrées à Londres sont dans ce cas.

Afin d'articuler ces cas de figure, les contrats sont présentés selon une tendance du plus proche au plus distant des institutions français et selon une hiérarchisation en termes de confort économique. Ainsi, le contrat d'expatriation précède les différents statuts de détachement, puis viennent les contrats locaux. Cette hiérarchisation a l'avantage de mettre en évidence la réalité sociologique des enseignants français hors de France. En effet, elle souligne que la première catégorie, celle des expatriés, regroupant également les détachés (ou résidents), souvent mise en avant dans les discours public et le langage ordinaire, est en fait la catégorie la moins représentée quantitativement.

2.2.1) Des expatriés au sommet d'une stratification professionnelle

Les personnels expatriés (environ 1150 dans le réseau) sont recrutés pour un contrat d'une durée de trois ans, renouvelable expressément deux fois pour une durée d'un an. Ils sont nommés sur des postes destinés aux missions d'encadrement, de formation, de coordination et d'inspection. Une lettre de mission est jointe à leur contrat. Outre leur rémunération indiciaire, les personnels concernés perçoivent une prime d'expatriation. Ils sont recrutés par l'AEFE à Paris, après avis de la commission consultative paritaire centrale compétente. Au Maroc, le nombre de postes expatriés a été réduit de douze postes entre 2010 et 2013, passant de 39 à 27. Pour des réseaux importants comme le Maroc ou l'Espagne, l'AEFE permet aux expatriés de prendre un poste de résident à la fin de leur contrat, au cas où leur conjoint(e) ait un emploi sur place. A Londres, comme partout en Europe, les postes d'expatriés ont été progressivement supprimés dans l'enseignement. Il reste quatre postes de direction d'établissement sous ce type de contrat. Tandis qu'en France, les directeurs des écoles primaires ont une décharge de quelques heures de cours pour assurer leur fonction, les postes de direction des écoles primaires hors de France ont une décharge complète, ce qui veut dire qu'ils n'interviennent pas en classe. La décharge complète de classe pour un poste de direction est obligatoire à partir de douze classes. Ils sont considérés comme des supérieurs hiérarchiques par les autres enseignants, non comme des collègues car ils sont susceptibles de mettre la note annuelle ou de signer le rapport d'inspection.

Ce statut peut être considéré comme le sommet d'une stratification sociale dans le corps enseignant hors de France. En effet, il est l'objet d'importantes dissensions avec certains syndicats au sein des établissements de l'AEFE en raison de la prime d'expatriation qui peut atteindre trois fois le salaire français et le double d'un salaire de résident. Pour certains syndicats, la charge de travail supplémentaire qui incombe à ce type de contractants ne justifie pas les écarts de salaire avec les titulaires de postes de résident et de contrat local, en particulier les recrutés locaux marocains. Il est également à l'origine de l'image de l'enseignant expatrié séjournant dans des conditions luxueuses, en particulier dans des pays où les revenus locaux moyens sont faibles comme c'est le cas au Maroc. Enfin, des abus sont suspectés concernant des renouvellements de postes facilités par l'acquisition d'un poste du même type dans un autre établissement de l'AEFE. Du point de vue des contrats locaux, Français ou Marocains, l'écart de salaire peut être perçu avec amertume dans la mesure où ce type de contrat (environ 10 000 dirhams par mois) peut être cinq ou six fois inférieur à un salaire d'expatrié. Ces écarts de salaire et de statut au sein des établissements scolaires ne sont pas négligeables car ils peuvent être à l'origine de malaise, de conflit, voire de comportements cyniques.

2.2.2) Les différents statuts des titulaires de l'Éducation nationale

Le contrat de résident diffère en fonction du statut de l'établissement d'accueil. Les personnels résidents (environ 5 350) sont recrutés par l'AEFE. Au Maroc, leur nombre est passé de 704 à 716 entre 2010 et 2013, les postes d'expatriés supprimés ayant été convertis en poste de résidents.

Les « résidents » sont recrutés par l'Agence après avis de la commission consultative paritaire locale compétente, quand elle existe, et sur proposition du chef d'établissement. Il s'agit d'un comité piloté par le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC), présidé par le conseiller culturel de l'ambassade. Elle a lieu après réception de dossiers de candidatures qui sont envoyées directement au service de l'ambassade venant de France ou ailleurs au sein du réseau de l'AEFE. Il s'agit d'une commission paritaire semblable aux mouvements inter-académiques au niveau national. La sélection est présentée aux syndicats qui donnent leur avis sur certains choix. Les résidents sont donc des titulaires de l'Éducation nationale qui signent, après recrutement, un contrat de travail avec l'établissement, ce qui pose parfois problème puisque les enseignants doivent ainsi se mettre en disponibilité pendant trois mois avant d'être éligibles pour le contrat qu'ils vont signer. Celui-ci dure trois ans et se renouvelle par tacite reconduction. Le proviseur renouvelle ou non le contrat au bout de trois ans à la demande de l'enseignant. Il n'y a pas de limite dans le temps, ce qui est parfois remis en question dans la mesure où l'éloignement peut créer certaines

déconnexions de l'Éducation nationale. Pour d'autres, l'objectif est d'avoir des équipes stables au sein des établissements hors de France où les rotations de personnel sont déjà importantes. Les enseignants résidents à l'AEFE ont une Indemnité Spécifique de Vie Locale (ISVL) calculée selon le quotient familial avec un pourcentage de base et des avantages familiaux. Les syndicats soulignent régulièrement la faiblesse de cette prime, surtout pour des personnes qui restent peu de temps, et le manque d'alignement sur l'augmentation des tarifs locaux, notamment des loyers (même à Casablanca). Les négociations sont d'autant plus âpres que l'AEFE est soumise à des restrictions budgétaires depuis plusieurs années. L'établissement rembourse une partie de la masse salariale à l'AEFE qui paye les enseignants. Ceux-ci reçoivent leur salaire à 60% en euros et 40% dans la monnaie locale. Le taux de remboursement est différent selon le statut des établissements, en Gestion Directe ou conventionné.

La prime ISVL et les avantages familiaux n'existent pas dans les établissements homologués puisque le salaire est négocié entre l'employeur et le salarié au moment de la signature du contrat. Il est généralement indexé selon la qualification et la certification sur les revenus que l'enseignant aurait eu pour le même poste à l'AEFE. Les détachements dans les écoles homologués et à l'OSUI sont des détachements administratifs, c'est-à-dire que la carrière de l'enseignant continu, ainsi que les cotisations pour la retraite. Le statut de détaché implique dans tous les cas que l'Éducation Nationale s'engage à réintégrer son personnel en cas de retour en France.

Les Titulaires Non Résidents (TNR) sont mis en disponibilité. Leur carrière est mise entre parenthèses. C'est le cas de certains contrats locaux, le plus souvent pour suivre leur conjoint(e), de certains directeurs d'établissement dans le secteur privé non homologué à Casablanca ou d'enseignants dans un organisme de soutien scolaire désireux d'avoir une expérience à Londres, notamment pour améliorer ses compétences en anglais. Les autres contrats locaux sont recrutés sur place par l'établissement : ils ne sont pas titulaires de l'Education Nationale, mais ils sont diplômés d'une licence, d'une maîtrise ou d'un Master.

Outre le statut de l'établissement qui détermine, à Casablanca comme à Londres, un environnement linguistique plus ou moins proche de la réalité locale, les contrats de résidents différencient le degré d'immersion des enseignants selon le type de contrat de résident ou en détachement administratif. En effet, le premier cas maintient un rattachement direct aux institutions françaises à l'étranger, tandis que le second reflète des conditions de séjour plus indépendantes au sein d'organismes locaux. Ce type de détachement implique de chercher un employeur sur place, avec toutefois la garantie de retrouver un poste à leur retour en France dans leur académie, néanmoins, sans bénéficier d'un avancement dans leur carrière. Cela concerne en particulier l'ancienneté et le nombre de points qui permet l'avancement dans la carrière et le classement dans

les mouvements inter-académiques. Cette différence de statut est importante car elle distingue des manières de voyager, de vivre au quotidien et d'appréhender les relations locales entre les enseignants qui partent dans un cadre institutionnel et ceux qui partent par leurs propres moyens. Pour les premiers, le déplacement est plus facile dans la mesure où leur arrivée sera cadrée par leur lien avec l'institution, en terme de durée de séjour, d'hébergement et de conditions salariales. Ainsi, il élargit le champ des possibles. C'est pourquoi, il n'est pas rare que des personnes voyagent de pays en pays, seuls ou en famille, dans ce cadre assez sécurisant sur le plan professionnel. Au cours de certains entretiens, la liste a pu être étoffée concernant les postes visés avec l'intérêt de vivre dans une région du monde ou un pays à partir de représentations et d'un imaginaire parfois éloignés de la réalité, mais toujours avec l'assurance de retrouver certains repères communs aux institutions françaises hors de France. Concrètement, une rencontre ou une amitié peuvent être un élément déclencheur de la concrétisation d'un projet de départ plus général, toujours facilité par la sécurité institutionnelle. Toutefois, le déplacement n'est pas le résultat du seul choix individuel. Il est également soumis à la contrainte du recrutement et de la disponibilité des postes. Ces éléments ont par exemple fait dire à Aurélien après avoir été affecté par deux fois au Maroc avec sept années d'intervalle : « *Je n'ai pas choisi le Maroc, c'est le Maroc qui m'a choisi* ».

Pour les détachés administratifs, le pays d'accueil est davantage le résultat d'un choix rattaché à une histoire personnelle, bien qu'ils aient anticipé leur arrivée afin de conserver certaines garanties que leur offre leur statut de fonctionnaire. Leur attachement et leur immersion dans la société d'accueil est donc généralement plus fort que les détachés directs. Pour autant, aucun de ces éléments ne détermine la durée du séjour. En effet, certains détachés administratifs repartent en France après quelques années, tandis que certains résidents s'installent jusqu'à la fin de leur carrière. Les établissements dans des pays géographiquement proches de la France comme Casablanca et Londres, sont particulièrement réputés pour être des établissements de fin de carrière pour des personnes ayant expérimenté de nombreux déplacements ou désireuses de se rapprocher de leurs familles et amis restés en France. C'est le cas notamment de Nicole, Franck, Francis et Lisa.

Pour les résidents, le choix du pays est plus aléatoire puisqu'ils postulent sur des listes de postes et sont nommés en fonction des décisions prises par la commission locale. Bien entendu, le passage d'un statut à l'autre est fréquent, le plus souvent du contrat de détachement administratif vers un contrat de résident. De même, certains détachés directs limitent leurs demandes à un pays ou une région puisque chaque candidature correspond à un poste libre. Autrement dit, les postes octroyés correspondent toujours à une liste de vœux de la part du fonctionnaire. Ainsi, selon une distinction à partir du degré d'immersion et du choix de la société d'accueil, les résidents du réseau AEFÉ se rapprochent davantage du contrat d'expatriation tandis que les détachés administratifs

rejoignent plutôt les contrats locaux.

Le tableau suivant résume l'implication des différents statuts en ce qui concerne les conditions du séjour et le choix du pays.

Tableau 2 : Récapitulatif des conditions de départ et de séjour du détachement

	Conditions du séjour	Choix du pays
Résidents et expatriés	Institutionnalisé	Aléatoire selon recrutement et disponibilité des postes
Détachés administratifs et contrats locaux	Individualisé	Personnalisé

2.2.3) Le contrat local, reflet de la diversité des situations professionnelles

Les recrutés locaux à l'AEFE

Une troisième catégorie de personnels exerce hors de France : les personnels recrutés localement et directement par les établissements de l'AEFE aussi bien dans les EGD, les conventionnés ou les partenaires. Ils sont actuellement au nombre de 20 000, de nationalité française ou étrangère.

Le droit du travail local s'applique à eux et ils sont rémunérés par l'établissement. Les contrats locaux dans les établissements de l'AEFE sont de trois types :

- les Titulaires Non Résidents (TNR) sont mis en disponibilité de l'Éducation Nationale. Pour eux, le contrat local peut représenter une alternative pour enseigner à l'étranger ou dans l'attente d'obtenir un poste de résident. Ils peuvent avoir un contrat de quelques mois, puis obtenir un contrat à durée indéterminée. Ce sont souvent des rapprochements de conjoints ou pour d'autres motivations personnelles en lien avec le pays d'accueil. La possibilité d'avoir une mise en disponibilité, puis la reconduction de celle-ci dépend des motivations exposées ainsi que des besoins de l'académie d'origine. Par exemple, il est plus facile d'avoir une mise en disponibilité dans le Sud de la France qu'en banlieue parisienne ;
- les contrats locaux sans formation spécifique, comme par exemple un professeur d'informatique à Londres qui enseignait à des adultes et enseigne désormais à des adolescents. Titulaire d'une licence il peut faire des vacances puis obtenir un poste à temps plein en remplacement. C'est le cas de Karine à Casablanca. Titulaire d'une licence de mathématiques, elle a échoué à plusieurs reprises au concours d'enseignement en France, puis est devenue

informaticienne. Elle a suivi son mari qui a monté une filiale de son entreprise à Casablanca. Progressivement, elle a délaissé son activité dans l'informatique en effectuant des remplacements au lycée Lyautey jusqu'à l'obtention d'un poste permanent. Pour ces personnes, la titularisation serait souvent un frein dans la mesure où la réussite au concours de l'éducation nationale impliquerait un retour en France pour effectuer le stage d'un an de formation ;

– les enseignants locaux enseignent plus particulièrement les langues locales en tant que langues vivantes étrangères. Au lycée Lyautey à Casablanca, trente-deux enseignants d'arabe sont recrutés par le ministère de l'Éducation Nationale marocain et le Centre d'Études Arabes de Rabat²⁸. Ce sont également quelques enseignants de langues vivantes, natifs du pays et des enseignants marocains de matières scientifiques et techniques. Dans les établissements partenaires à Casablanca, seuls les enseignants et certains enseignants d'histoire-géographie ou de certaines disciplines sont Français. Au Collège Français Bilingue de Londres (CFBL), établissement conventionné, la plupart des enseignants britanniques du système francophone et bilingue exercent dans l'enseignement primaire. Ils enseignent des programmes français avec la pédagogie anglo-saxonne. Comme ils ne les connaissent pas forcément suffisamment, ils travaillent généralement en binôme avec un enseignant français. Dans le secondaire, ce sont essentiellement des enseignants d'histoire-géographie. Ils enseignent le programme d'histoire-géographie classique ou la DNL (Discipline Non Linguistique au lycée, dont le contenu ne change pas quelle que soit la langue d'enseignement) ou l'Enseignement Complémentaire en Langue Anglaise (ECLA), de la Cinquième à la Troisième, pour le programme britannique de l'histoire-géographie en anglais. Par exemple, lorsque les élèves ont un cours sur la première guerre mondiale, ils ont à la fois le point de vue français et le point de vue britannique. Les profs de sport, de musique et d'arts sont surtout des Britanniques qui enseignent en anglais, sans être toujours francophones. Les enseignants britanniques du CFBL sont titulaires d'un *Post-Graduate Certificate in Education (PGCE)*, bilingues pour la plupart, francophones et francophiles. La plupart se rendent régulièrement en France pendant les vacances. Selon le directeur de l'établissement, « *pour eux, c'est une sorte d'expatriation tout en restant en Grande-Bretagne* ». A Casablanca comme à Londres, les établissements français n'ont aucune difficulté à recruter du personnel local, les conditions d'enseignement étant généralement très favorables.

²⁸ Le Centre d'Études Arabes (C.E.A.) est un service de l'Ambassade de France dont la vocation est de gérer l'enseignement de la langue et de la culture arabes dans les établissements français au Maroc. Il dépend administrativement du SCAC (Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France au Maroc) et est sous tutelle de l'Agence de l'Enseignement Français à l'étranger (A.E.F.E.). En 1988-1989, ce service remplace le "Bureau de l'enseignement de l'arabe" (1980-1986) et la "Coordination de l'enseignement de l'arabe" (1986-1987) en charge de la gestion administrative de l'enseignement de l'arabe dans les établissements français du Maroc. Les attributions du CEA ont été élargies au domaine de la production et de l'édition de documents pédagogiques. Depuis septembre 2007, le Centre d'Études Arabes fait partie du Centre de Ressources Pédagogiques de l'Enseignement Français (CRPEF) avec l'Inspection de l'Éducation Nationale (IEN).
Source : <http://www.cearabat.org/16-cea/53-historique/historique->

Les enseignants recrutés localement dans les organismes locaux

Ils exercent dans les établissements privés britanniques, marocains ou dans les établissements publics britanniques, les postes d'enseignants dans le secteur public marocain étant réservés aux personnes ayant la nationalité marocaine. Les contrats locaux sont recrutés sur place selon les conditions locales. Cependant, il n'y a pas d'indemnités de vie locale, même lorsque le salaire est indexé sur les salaires français. Les situations en contrat local sont extrêmement variables. Certains ne donnent que quelques heures de cours de soutien scolaire, à travers un organisme de soutien scolaire (Estelle), en privé (Victor, Claire), dans un centre de langues privé (Victor, Geneviève) ou un institut français (Valérie, Yamina). D'autres sont titulaires d'un poste dans l'enseignement supérieur privé à Casablanca (Étienne, Aurore), ou enseignants-chercheurs dans une université londonienne (Pascal, Noémie, Jérôme, Xavier). D'autres encore ont été vacataires dans le secteur public britannique en tant que *supply teacher*, c'est-à-dire professeur remplaçant (Xavier, Victor). Enfin, tandis que certains Français enseignent dans le secteur privé londonien sans certificat spécifique (Émeline), la plupart sont titulaires du *Postgraduate Certificate in Education* (Élisabeth, Suzanne et Victor). Le PGCE n'est pas un concours. C'est une formation accessible après trois années d'études qui se déroule pendant un an, alternant entre des cours à l'université et des stages dans une école introduisant progressivement au métier avec accompagnement d'un enseignant. La formation est payante (à partir de 3000£) avec des facilités de prêt remboursable après avoir obtenu un emploi. Le recrutement se fait directement auprès des chefs d'établissements, y compris dans le secteur public. Dans le secteur privé, le recrutement privilégie les détenteurs d'un diplôme venant d'une des universités britanniques les plus prestigieuses (parmi les 24 universités britanniques membres du *Russell Group*). A la différence du système scolaire français, il n'y a donc pas de mouvements inter-académiques ni de sécurité de l'emploi pour les enseignants en Grande-Bretagne. En revanche, la carrière d'un enseignant peut davantage évoluer en raison de la structure hiérarchique des écoles, composées de managers pour chaque discipline (*head of department*). Les établissements scolaires sont en gestion autonome et les diplômes sont organisés par différents prestataires de service parmi lesquels chaque école choisit une organisation pour fournir les examens. Cette hétérogénéité et les particularités du système d'enseignement britannique étaient déjà soulignées par Buisson en 1911 : « *Dans l'éducation anglaise, (...) il n'y a pas d'unité fondamentale dans leur plan d'organisation. Nul principe généralement accepté ne détermine leur rapport avec la société ou avec l'État* ». Sur le plan pédagogique, les techniques d'apprentissage sont plus ludiques, interactives et dynamiques que les cours dispensés dans l'enseignement français. Par exemple, dans l'apprentissage des langues, la pratique de communication est davantage mise en

avant que les règles de grammaire. Cependant, les inégalités d'une école à l'autre, le manque d'intérêt des élèves pour l'apprentissage des langues étrangères et la confusion liée à la complexité du système scolaire et ses nombreux changements sont régulièrement soulignés par les enseignants et parents d'élèves français, mais aussi par certains enseignants britanniques.

Il ne s'agit pas ici de comparer l'efficacité de chacun des deux systèmes d'enseignement mais de souligner les différences majeures dans l'organisation des systèmes scolaire et pédagogique français et britanniques :

- l'articulation entre une certaine désorganisation d'un système scolaire disparate avec des établissements autonomes et des prestataires de services privés aux examens, qui s'oppose à la centralisation du système français ;
- le travail en équipe pluridisciplinaire (chefs de service, psychologue, etc.), les évaluations fréquentes et la supervision des contenus des cours contrastent avec la relative autonomie des enseignants en classe du système français ;
- les responsabilités accrues en terme d'accompagnement quotidien et individuel des élèves par un enseignant-tuteur chargé de ses affaires intimes (*pastoral care*) ;
- mise en avant de projets (culturels, artistiques, etc.) et de gestion quotidienne de l'établissement (surveillance des récréations, de la cantine, etc.).

L'enseignement britannique met davantage l'accent sur les qualités relationnelles et les compétences pédagogiques de l'enseignant que sur le sujet de la discipline enseignée. L'approche pédagogique est centrée sur l'élève considéré comme un individu à part entière, ce qui diffère d'un certain académisme de l'école républicaine française. Certains enseignants français ont d'ailleurs quitté le système britannique pour se rapprocher du système français. La gestion de la discipline considérée selon un certain laissez-faire et une pédagogie qualifiée de peu rigoureuse ont été les principales raisons invoquées par ceux qui ont comparé l'enseignement britannique avec l'enseignement français (Victor, Émeline). Autrement dit, si le premier valorise les compétences individuelles des élèves, le second se focalise davantage sur l'acquisition et les méthodes d'apprentissages. Deux pôles opposés qui ont tendance à diviser les enseignants selon leur tendance à mettre en avant l'individu ou la norme de l'enseignement.

Contrairement à certaines idées reçues, les expatriés font donc partie d'une minorité au sein de la population française hors de France. Les résidents, dont les conditions de séjour sont proches de celles des expatriés, sont plus nombreux, mais également largement minoritaires en comparaison des contrats locaux. Ces remarques sont valables aussi bien dans l'enseignement que dans les autres secteurs d'activité. Les contrats locaux, plus nombreux, sont aussi les plus difficiles à

rencontrer du fait de leur éloignement des institutions françaises. Pourtant, ils se sont présentés souvent comme d'excellents informateurs. Leur immersion dans le système d'organisation locale et leur socialisation en France leur donne une place entre-deux qui leur permet de traduire les différences culturelles. Finalement cette visibilité de ceux qui sont plus proches des institutions tend à camoufler une diversité de situations plus complexe. Comme le montre la possibilité d'exercer dans le système local, il y a des différences selon le contexte d'organisation sociale en raison même des politiques publiques. En effet, le fait que les enseignants français ne puissent pas exercer au sein des établissements publics marocains réduit considérablement leur possibilité d'immersion. Pour les personnels d'établissements scolaires, si la distinction entre les contrats de travail au sein d'un même établissement provoque des conflits dans les interactions, elle peut être généralisée à l'ensemble de la population enseignante en fonction de la position des établissements dans la compétition scolaire locale.

2.3) La hiérarchisation locale des établissements scolaires

Les établissements français attirent des populations d'élites intellectuelles et économiques locales et internationales. Dans une perspective holiste, ils s'inscrivent dans la formation d'une élite de la mondialisation (Wagner, 1998 ; 2003). En effet, la plupart des élèves des établissements en gestion directe se destinent à poursuivre des études supérieures dans les grandes écoles françaises pour les élèves de Casablanca (Centrale, Polytechnique, HEC, etc.) et dans les universités britanniques les mieux reconnues pour les élèves de Londres (Oxford, Cambridge, London School of Economics, Imperial College of Sciences, King's College, etc). À Casablanca, le lycée français conserve une réputation de premier rang, pourtant depuis quelques années certains établissements partenaires affichent de meilleurs résultats au baccalauréat et proposent une formation dans laquelle le bilinguisme est davantage mis en avant. À Londres, le lycée Charles de Gaulle atteste également d'une bonne réputation, mais il n'offre pas non plus l'enseignement le mieux reconnu en comparaison des écoles prestigieuses de la ville telles que Westminster College ou Eton College. En revanche, il est particulièrement réputé pour proposer un excellent rapport qualité/prix. En effet, pour obtenir un niveau de scolarisation comparable dans un établissement privé britannique, les frais de scolarité annuels sont environ deux fois plus élevés (environ 15000£ alors que le lycée français nécessite environ 7000 £ par an). Le lycée français de Londres forme donc surtout une élite française et une infime partie de l'élite britannique et internationale francophile. Pour certains parents d'élèves de pays tiers, c'est-à-dire ni Français ni Marocains ou Britanniques, les établissements français constituent une alternative pour des familles à forte mobilité professionnelle, puisque le système scolaire de l'AEFE assure une continuité de la

scolarisation dans un grand nombre de pays. Les écoles et lycées de l'AEFE se distinguent également par la présence de certaines personnalités mondialement reconnues dans le secteur du cinéma, du sport, de la musique ou de la littérature. Indéniablement, ces établissements participent à la reproduction d'une certaine élite. Les mécanismes de sélection des élèves et le statut symbolique de ces établissements le démontrent. Mais la mise en pratique de l'apprentissage des langues et la position de la langue dans la compétition linguistique tend à relativiser ce phénomène. En d'autres termes, ces établissements forment les élèves à une certaine culture internationale, mais il n'en ont certainement pas l'exclusivité.

2.3.1) Une sélection des élèves substituant l'excellence des enseignants

Héritage des établissements de la Mission Laïque française et de la coopération qui ont scolarisé des générations de Marocains, les établissements de l'AEFE et de l'OSUI à Casablanca sont appelés « la Mission » par les parents d'élèves marocains. Les établissements partenaires sont considérés comme des établissements de « type mission », c'est-à-dire de second rang. Des tests d'admission sont organisés chaque année pour recruter les élèves considérés ainsi comme les plus aptes à suivre cet enseignement. Dans les établissements de l'AEFE, ce sont des tests communs à tous les établissements du pôle de Casablanca, qui ont lieu dès l'entrée en maternelle, puis en primaire et au collège. Dans les autres établissements, les tests sont organisés par chaque établissement et ponctuellement pour l'admission d'un élève en cours d'année. La demande y est moins importante, tandis que la distinction est cruciale pour les parents d'élève marocains désireux d'inscrire leur enfant à la Mission, placée ainsi au sommet de la hiérarchie scolaire. Cette situation place les autres établissements dans une position subalterne par rapport au lycée Lyautey. C'est pourquoi, les enjeux concernant l'homologation ou le recrutement d'enseignants titulaires de l'Éducation nationale sont si importants. Casablanca peut être un tremplin dans l'enseignement pour certains étudiants qui ont échoué au concours d'enseignant en France, car les offres sont nombreuses, en particulier dans les établissements non homologués. En effet, le simple fait d'être Français ou francophone donne souvent un certain prestige à l'établissement. On assiste à un certain dénigrement du système d'enseignant marocain de la part d'une partie de la population marocaine à Casablanca.

La nationalité française est donc une compétence en soi au Maroc, parfois au-delà des autres compétences. Pourtant, il n'y a pas de corrélation entre les résultats au baccalauréat et le nombre d'enseignants certifiés de l'éducation nationale française. Pour preuve, le lycée Al Jabr, homologué depuis 1989, obtient les meilleurs résultats au baccalauréat avec 100% de réussite dans toutes les filières, alors que seuls 10% de son personnel enseignant vient de France, la moitié d'entre

eux n'étant pas titulaire de l'Éducation nationale française. En revanche, les enseignants marocains qui exercent surtout en maths, physique et Sciences et Vie de la Terre, sont considérés par la directrice de l'établissement comme d'excellent niveau avec une bonne pédagogie dans la mesure où ils sont habitués à enseigner en français, leur cursus universitaire se faisant en français. Ainsi, le système français n'est pas exclusivement français, ni même exclusivement francophone puisque l'enseignement de l'arabe au lycée Al Jabr occupe une part importante des enseignements. Les test-concours sont indépendants des EGD. La particularité est qu'ils se déroulent à partir de la Sixième. Mais il y a des failles par les distorsions du système bilingue. L'expression écrite des élèves est parfois difficile, de même que le schéma narratif et la structure de la pensée.

Environ 250 élèves sur 500 réussissent le test d'entrée chaque année. Il y a une cinquantaine d'établissements privés à Casablanca. La présence des établissements scolaire français reflète l'amitié franco-marocaine et la rivalité franco-anglaise. La réussite scolaire ne semble pas dépendre de la proportion d'enseignants titulaires de l'éducation nationale. À titre de comparaison, le lycée Lyautey affiche environ 96% de réussite alors que 80% des enseignants viennent de France et la plupart sont titulaires, ce qui le place tout de même parmi les meilleurs lycées de France. Il ne s'agit pas de dénigrer les compétences des enseignants français titulaires de l'Éducation nationale, mais de souligner que d'autres facteurs sont à prendre en compte. D'une part, le lycée Al Jabr est un établissement de taille modeste avec un 1300 élèves, en comparaison avec le lycée Lyautey, ce qui a des incidences sur l'organisation de l'enseignement et le suivi des élèves. Il y a deux rencontres par an avec les parents d'élèves en difficultés et les informations sont régulières par internet, téléphone ou courrier. Une psychologue scolaire est chargée du développement personnel pour rassurer, adapter, organiser le temps de travail, la gestion des émotions. Elle détecte les problèmes, puis maintient le suivi. Une personne ressource accueille les nouveaux élèves en Sixième. D'autre part, le lycée Al Jabr est davantage focalisé sur le bilinguisme, la plupart des élèves arrivant du système d'enseignement primaire privé bilingue ce qui entraîne une sélection des élèves plus drastique, aussi bien à l'admission que par la suite, en ce qui concerne leurs performances scolaires. De même, les effectifs sont plus stables que dans les EGD, aussi bien au niveau du personnel enseignant que des élèves. Enfin, la question peut se poser de savoir si la formation des enseignants en France est adaptée à un enseignement hors de France dans des contextes internationaux et plurilingues. Le constat est identique à Londres où les filières bilingues affichent de meilleurs résultats, ce qui témoigne sans doute d'une plus grande capacité d'adaptation aux exigences scolaires des élèves bilingues.

De manière générale, les résultats au baccalauréat sont excellents dans les établissements AEFÉ et homologués : de 90 à 100% selon les filières, parmi lesquelles l'enjeu est

parfois davantage la mention que l'obtention du diplôme. Si les origines sociales des élèves peuvent expliquer en partie ces résultats, la sélection et la pression qui est mise sur les élèves pourrait bien être une des principales causes. Cette pression est celle d'établissements privés ou semi-privés qui sélectionnent les élèves à l'entrée, d'une charge de travail importante donnée par les enseignants et les heures de soutien scolaire prises par les élèves, ainsi que les propositions de réorientation pour les élèves qui ne suivent pas le rythme imposé par les meilleurs. Toutefois, les enseignants des établissements en gestion directe de Casablanca constatent une augmentation des inégalités scolaires depuis quelques années qui serait liées au retour d'élèves Franco-Marocains venus des banlieues françaises, faisant souvent suite à un échec scolaire en France. Ainsi un décalage socio-économique et socio-culturel se découvre entre ces élèves des banlieues françaises, les élèves de l'aristocratie marocaine de Fès, ceux de la bourgeoisie de Casablanca et les enfants de cadres expatriés internationaux ou français.

La hiérarchie entre les établissements de l'AEFE et les autres établissements d'une même ville, entre établissements de l'AEFE sur différents sites, ainsi que les disparités économiques et sociales entre les élèves d'un même établissement montrent bien que si le caractère élitiste de ces écoles est une tendance réalisée, il doit néanmoins être relativisé et remis dans son contexte. La hiérarchie est donc plus symbolique que réelle. Elle a néanmoins des conséquences en ce qui concerne les demandes d'admission. À Londres, la forte demande concerne davantage les familles françaises en proie à la complexité du système britannique. Dans tous les cas, il est difficile d'imputer la réussite de ces écoles uniquement à la qualité du travail des enseignants qui, comme partout est inégale en fonction des individus. En revanche, elles sont l'objet d'une distinction sociale à la fois pour les enseignants et pour les élèves.

2.3.2) Un enseignement servant de distinction sociale

Une certaine distinction d'ordre économique et symbolique entre enseignants se caractérise par le statut professionnel. Une autre distinction prend forme par le degré d'immersion dans la société marocaine. A Casablanca, la sélection par l'argent apparaît nettement comme une caractéristique fondamentale des établissements français et francophones. Elle délimite des frontières à la fois physiques et symboliques, autour desquelles se situe une zone de conflit dans la mesure où elles ont des conséquences réelles sur la hiérarchie de l'espace social marocain. Il ne s'agit donc pas seulement d'une violence symbolique, mais d'une violence réelle qui inflige des discriminations sociales au sein de la population marocaine.

Les murs standardisés pour l'ensemble des établissements scolaires français à Casablanca sont impressionnants, même si ce type d'enceinte n'est pas exclusif au Maroc. Toutefois,

Arthur, enseignant en anglais en tant que résident depuis deux ans au lycée français AEFÉ s'est interrogé sur la signification de ces murs en matière de sécurité : « *On me dit que le Maroc ne risque pas trop. Mais cette année ils ont rehaussé les murs d'un mètre cinquante. Les syndicats ont mis le doigt dessus parce qu'on nous dit que le Maroc n'est pas dangereux, donc on baisse la prime ISVL de présence à l'étranger, mais en même temps, on rehausse le mur d'un mètre cinquante ! Toute cette misère sociale au Maroc, toutes ces inégalités économiques, personnellement, je pense que ça peut exploser à tout moment* ». Selon lui, le rehaussement des murs a été une priorité budgétaire. Il fait un lien entre ces murs et son impression de tension sociale dans la ville. Écartant les enjeux syndicaux concernant l'édification de ces murs, il nous informe d'un renforcement physique de cette frontière dans l'espace urbain. Les écoles françaises ne sont pas toutes dans des quartiers huppés. Même si aucune d'entre elles ne se situe dans les quartiers les plus pauvres, certaines sont entourées d'habitats mixtes, de logements confortables et modestes, voire précaires.

La frontière, matérialisée par ces murs, est concrétisée par le droit d'entrée pour les élèves marocains dans les établissements de l'AEFE. Jean-Marc, enseignant en école maternelle raconte en détail la procédure d'admission à laquelle il collabore chaque année. Après cinq années passées au Moyen-Orient (en Syrie et en Jordanie) il a découvert ce procédé lors de son arrivée à Casablanca quatre ans auparavant. Il souligne cette spécificité en parlant d'un barrage, qui constitue une véritable barrière entre ceux qui y ont accès et ceux qui en sont exclus. Lors de l'entretien, il a expliqué que « *cela choque au début, mais le pire, c'est que l'on s'y habitue* », avant de résumer ainsi la procédure : « *la demande énorme des populations aisées pour inscrire leur enfant à l'école française oblige les Marocains-Marocains à passer par ces fameux tests. En tant qu'enseignant, on est rapidement impliqués dans l'organisation de ces tests, puisque nous sommes tous réquisitionnés pendant deux jours, pour partir dans une autre école de la ville avec tout un rituel (...)* ». Le rituel consiste à faire passer des exercices de reconnaissance des couleurs, de graphie ou de reconnaissance d'images à des centaines d'enfants de trois ou quatre ans. Il explique que certaines écoles préscolaires préparent les enfants à ces tests, dès l'âge de deux ans, à qui « *on supprime même la sieste, parce que l'école est payante et qu'il faut être le plus efficace possible pour essayer de donner toutes les armes aux enfants pour passer ce fameux barrage* ». Le taux de réussite est très faible car le nombre de places est très limité (environ 6 ou 7%), ce qui peut avoir des conséquences catastrophiques pour certaines familles lorsqu'un membre de la fratrie réussit ce concours et pas les autres. Ces conséquences ont une dimension pratique et une dimension symbolique pour les familles marocaines. En effet, les vacances scolaires et les horaires sont souvent décalés entre les systèmes scolaires français et marocain, ce qui complique l'organisation des rythmes quotidiens et annuels. De plus, l'enfant qui réussit le concours peut être considéré comme privilégié ou méritant par les membres de sa famille, lui donnant une place symbolique notoire. Le nombre de places se

réduit d'année en année, les familles françaises ou franco-marocaines étant de plus en plus nombreuses à s'installer à Casablanca. De l'avis du directeur du Service de coopération et d'action culturelle auprès de l'ambassade de France chargé de gérer les places disponibles dans les écoles de l'agence française de l'enseignement à l'étranger (AEFE), chaque rentrée est un « *véritable casse-tête* » en termes de places.

La limite est également financière. Les coûts annuels dans les établissements scolaires privés sont d'environ 25000 Dirhams (2200€) et ils augmentent chaque année. Officiellement, le salaire minimum légal marocain se situe autour 2250 Dh/mois pour 44 heures de travail par semaine (200€/mois). D'après certains enseignants et parents d'élèves, la plupart des familles des établissements français ont largement les moyens de financer ces frais de scolarité, néanmoins nombreuses sont celles qui « se saignent » pour supporter les augmentations annuelles. L'enseignement français au Maroc marque ainsi une frontière par des discriminations entre ceux qui y ont accès et les autres. Il est caractéristique d'un système d'enseignement au Maroc : inégal car à deux vitesses (Boulaïhen 2002; Cheddadi 2003). Il s'inscrit dans un processus de privatisation de l'enseignement marocain dénoncé par certaines associations de parents d'élèves, des organisations non gouvernementales de défense de l'éducation pour tous, des défenseurs des droits de l'homme et des libertés fondamentales, ainsi que certains commissaires auprès des Nations Unies (Aubry, 2014). En effet, ce processus distingue « *une école publique qui ne forme ses élèves qu'à apprendre et à répéter et une école privée qui forme aussi à entreprendre, communiquer, travailler* » (Chartier, Zahi, and Nait Belaid 2012). La jonction entre ces deux systèmes d'apprentissage est assurée par un réseau de soutien scolaire qui contribue à accentuer le processus de privatisation (Igamane, 2013). Les écoles françaises forment des jeunes Marocains qui poursuivent pour la plupart leurs études supérieures en France, pour ensuite revenir au pays avec un réseau personnel et professionnel. Pour la France, « *c'est une sorte de mainmise réciproque dans l'échiquier mondial* » selon la formule d'un fonctionnaire de l'ambassade de France à Rabat : près de 30000 étudiants marocains étudient ainsi en France chaque année. Dans ce jeu d'opportunités réciproques, les enseignants français apparaissent comme des intermédiaires d'un pouvoir symbolique. Marie était enseignante en arts plastiques pendant un an en contrat local dans un établissement privé marocain non homologué. Elle s'est rendu compte progressivement de la position qu'elle occupait dans cette école avant de trouver un poste dans un autre établissement : « *Concrètement, ma matière n'avait pas beaucoup d'importance. Ils la mettaient dans le bulletin scolaire, mais ce n'était pas comptabilisé. Pourtant je devais absolument être présente à la réunion parents-profs pour rencontrer les parents et leur expliquer mon programme. Je donnais ainsi une caution à l'établissement. Alors j'ai joué le jeu. Moi, ça m'arrangeait. Mais ça m'a permis de me rendre compte qu'il y a quand même beaucoup d'hypocrisie, beaucoup d'interactions sont tournées vers l'argent et l'apparence* ».

Cette situation est spécifique à Casablanca, ville marquée par des inégalités de richesse visibles dans le paysage urbain. En forte croissance démographique, la ville représente une concentration d'activités secondaires et tertiaires qui attire des populations rurales (Labari, 2006). De l'intérieur du Maroc, Casablanca est souvent perçue comme une ville consacrée aux activités commerciales et comme une étape pouvant mener vers un Occident idéalisé.

2.3.3) Un bilinguisme inégal

Selon les données recueillies auprès d'élèves, anciens élèves, parents d'élèves et enseignants d'arabe, l'apprentissage de la langue arabe dans les établissements de l'AEFE ne rentre pas dans leurs critères de satisfaction. Si tous les élèves Marocains ou Franco-Marocains rencontrés se déclarent bilingues français/arabe dialectal marocain (*darija*), aucun de ceux ayant suivi une filière sans option ne se déclare bilingue. Au mieux, ils disent savoir lire et écrire lentement. Les uns, élèves ou enseignants d'arabe imputent les raisons à la difficulté de la langue du fait que la langue maternelle (*darija*) et l'arabe classique sont deux langues différentes. Certains enseignants Marocains ou Français, imputent la faute aux parents qui privilégient l'apprentissage du français, négligeant l'apprentissage de l'arabe qui n'aurait pas suffisamment d'utilité pour une carrière professionnelle. Enfin, d'autres parents, élèves et enseignants français mettent en avant le manque de motivation des enseignants marocains dont le salaire mensuel est trois fois inférieur à celui de leurs collègues français²⁹ et deux fois supérieur à un enseignant du secteur public marocain.

Ces inégalités linguistiques montrent l'environnement dans lequel évoluent les enseignants français dans les établissements AEFE de Casablanca. Cet environnement est confirmé par des observations en salle des profs qui montrent un clivage linguistique et une séparation nette entre enseignants arabophones et enseignants francophones. Les interactions se font essentiellement en français et les rares enseignants français bilingues, comme Rachid, font figure de passeurs, semblant inclus dans un entre-deux linguistique et religieux (en particulier en période de ramadan pour les musulmans non pratiquants).

Le constat est similaire à Londres concernant l'environnement linguistique des établissements EGD. Le lycée Charles de Gaulle est situé dans la fameuse *Froggy Valley* ainsi nommée par les Britanniques par la proportion de français mangeurs de grenouilles dans le quartier qui regroupe l'ambassade de France, l'institut français, le lycée français et nombre de commerces français à côté de la station de métro de South Kensington et du *National History Museum*. Cédric, enseignant résident marié avec une de ses collègue française, a expliqué qu'il n'a pas progressé en

²⁹ A titre indicatif, un enseignant détaché de l'éducation nationale marocaine gagne entre 8000 et 10000 dirhams par mois, tandis que les détachés gagnent environ 25 000 à 28 000 dirhams selon l'échelon

anglais depuis son arrivée dix ans auparavant. Il a ajouté que certains jours, il peut ne pas prononcer un mot en anglais. Ce constat est relayé par Simon qui a exprimé sa désillusion lors de son arrivée dans un environnement professionnel majoritairement francophone. Il a évoqué le lycée français comme un piège pour ceux qui voudrait apprendre la langue et un cercle vicieux par le manque d'opportunités d'apprendre l'anglais, dont lui-même ne s'est sorti que par l'intermédiaire de sa vie conjugale et amicale, puis par l'opportunité d'enseigner dans la section britannique.

A mesure que l'on s'éloigne des institutions françaises, les échanges linguistiques se rapprochent de la langue locale. Les établissements partenaires ou conventionnés par l'AEFE, à Casablanca ou à Londres, tendent davantage vers le bilinguisme que les établissements en Gestion Directe. Cette observation complète le degré d'immersion déjà constaté en matière de contrat de travail.

2.3.4) Des organismes d'enseignement dans une compétition libérale

Les établissements en gestion directe sont considérés comme des usines par certains enseignants désignant ainsi le caractère impersonnel et fonctionnel de la formation. La privatisation de l'enseignement dans un système de compétition libérale est une observation valable à Casablanca comme à Londres. Elle s'inscrit également dans une compétition linguistique. Les systèmes de privatisation de l'enseignement britannique et marocain apparaissent selon une concurrence non régulée, c'est-à-dire avec une faible intervention de l'État, ce qui diffère nettement du système français de l'école républicaine qui centralise et standardise l'enseignement. A Casablanca et à Londres, les fonds privés sont fréquents, parfois dans des partenariats avec des institutions publiques (écoles ou universités), notamment dans le cadre de *trustees* ou des *Academies*, étant deux formes distinctes d'écoles en partenariat public/privé à Londres. Parmi les enseignants français, si les uns déplorent ce système concurrentiel qui dénature la fonction de l'enseignement en la réduisant à un produit de consommation à des fins marketing et commerciale, les autres apprécient en revanche la liberté d'action et d'innovation d'un système libéral en matière d'éducation. La tendance vers l'un ou l'autre dépend finalement de la politique de l'établissement employeur, son système d'organisation et la place de l'enseignant dans celui-ci, en particulier son sentiment de sa propre marge de manœuvre et de la réduction de la mise en tension entre ses valeurs de transmissions et le caractère utilitariste de la formation enseignée. Ces constats sont valables aussi bien dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Ainsi, les témoignages recueillis d'enseignants ayant exercé dans le secteur privé marocain non homologué, la plupart du temps comme enseignant de français, relatent des expériences disparates, précaires, parfois non déclarées

avec des conflits importants avec la direction de l'établissement concernant le rapport aux élèves et aux parents d'élèves qui sont souvent qualifiés de rapports marchands ou commerciaux.

Cette concurrence est également prégnante dans une compétition linguistique, dont la présence du multilinguisme à Londres est particulièrement significative. La langue française est la première langue enseignée au Royaume-Uni³⁰, devant l'allemand et l'espagnol. Un attaché de coopération à la langue française à l'ambassade de France est en charge de mettre en œuvre des accords bilatéraux concernant la pédagogie de l'enseignement du français. L'apprentissage des langues est particulièrement en souffrance au Royaume-Uni avec un fort déclin dans les choix d'épreuves au *GCSE* et *A-Level*³¹. La langue française est ainsi en concurrence sur le marché éducatif et le marché des langues au Royaume-Uni. Dans cette compétition, l'allemand serait à l'agonie, cette langue ayant une mauvaise image, peu utile car peu mondialisée. En revanche, l'espagnol a une bonne réputation parce que pour les Londoniens, c'est la langue des vacances et de l'avenir avec l'Amérique du Sud, qui est réputée facile à apprendre. Les enfants britanniques sont fascinés par le chinois, pour le commerce et peut-être aussi pour son caractère exotique. Dans la mesure où le français est une langue souvent apprise par les parents et les grands-parents, les enfants britanniques ont sans doute envie de se détacher de cette langue d'apprentissage. Quoi qu'il en soit, le constat d'un fort déclin du français dans le choix des langues montre que cette langue est mise à mal dans la compétition linguistique londonienne. L'attaché de coopération gère la coordination avec 18000 établissements scolaires auxquels il propose des ressources en langues du primaire jusqu'au *A-Level*. Cette compétition évolue en fonction de la politique locale. Par exemple, le projet du ministre britannique de l'Éducation nationale de rendre l'apprentissage des langues obligatoire à partir du *Keys 2* (7 ans) est un enjeu majeur dans la compétition linguistique. Quelle langue choisir pour les parents d'élèves ? Comment former les élèves à l'apprentissage des langues vivantes ? L'organisation de la promotion de la langue française est également confrontée à la complexité du système d'enseignement britannique. Dans le secondaire, la diffusion des ressources est difficile car les établissements sont autonomes. L'attaché de coopération a donc mis en place des packs de ressources en créant des alliances avec d'autres langues ou cultures. Il explique qu'il s'est ainsi appuyé sur la réputation de la francophonie dans le monde pour s'associer avec d'autres instituts culturels, notamment l'institut culturel japonais, dont la langue est plus à la mode. En associant cette attirance pour les langues asiatiques à l'expérience de l'enseignement français, il propose un pack scolaire avec un support japonais débutant et consolidation du français où l'un ne va pas sans l'autre. Le support d'apprentissage est le Manga avec des traductions en français pour

³⁰ L'anglais est la première langue étudiée en France, par plus de huit millions d'élèves et le français est la langue la plus enseignée au Royaume-Uni, à plus de 3 millions d'élèves britanniques. Source : <http://www.education.gouv.fr/cid21445/la-cooperation-franco-britannique.html>

³¹ Contrairement aux diplômes français du brevet des collèges et du baccalauréat, les élèves britanniques doivent choisir les disciplines dans lesquelles il devront composer pour obtenir leur diplôme.

intéresser davantage les élèves. Il a également mis en place un pack en partenariat avec l'institut Confucius pour l'apprentissage du chinois avec un support chinois pour débutant et consolidation du français.

À Casablanca, la compétition linguistique est plus restreinte et écrasée par la domination symbolique de la langue française comme langue de distinction. Mais elle ne doit pas faire oublier que la plupart des Marocains s'expriment en arabe, la *darija* étant l'arabe dialectal le plus couramment pratiqué. Le français est d'ailleurs assez peu appris et parlé dans de nombreux quartiers éloignés des quartiers centraux de la ville ou dans l'ancienne médina. De manière plus marginale, mais assez significative, la langue berbère³² (langue *amazigh*) est également parlée par les Marocains de Casablanca, ainsi que l'espagnol, l'italien, l'allemand ou l'anglais. Cette situation doit être également replacée dans le contexte marocain. En effet, à l'échelle nationale, le français n'a plus une place si dominante, excepté dans les grandes villes touristiques telles que Agadir, Marrakech et le Haut-Atlas, ou les villes impériales comme Meknès et Fès desquelles viennent de nombreux Marocains résidant en France. Cependant, dans certaines régions comme le Rif, le Moyen-Atlas et les plaines du centre ou le sud marocain, la langue française est parlée de manière plus ponctuelle.

Ce chapitre a décrit les apparences de l'enseignement français hors France et la diversité de statuts professionnels que peut endosser un enseignant français. Ces statuts sont le résultat de trajectoires individuelles et familiales. Comme nous l'avons vu, le départ de France pour enseigner à l'étranger reste assez marginal. En même temps, chaque statut aura une incidence profonde sur les conditions de vie et les relations locales. C'est pourquoi le caractère individualisé ou institutionnalisé du séjour est un facteur de différenciation primordial, en particulier dans le rapport que chaque individu entretient avec le pays d'accueil, notamment en termes d'attachement. Inversement, les contextes locaux sur le plan politique, culturel et socio-économique se dessinent déjà par les possibilités offertes aux personnes d'être embauchées dans certains organismes plutôt que d'autres. Derrière ces contextes locaux, c'est aussi une histoire qui se révèle, celle des relations entre la France et le pays d'accueil.

Pour les individus, l'environnement professionnel joue un rôle essentiel dans leurs relations et leurs pratiques. Comme l'a exprimé Irène en arrivant à Londres alors que son fils avait

³² Les termes « berbère » et « amazigh » désignent les peuples autochtones d'Afrique du Nord, ainsi que le leur langue d'origine. Le terme berbère aurait une connotation plus négative dans la mesure où son étymologie provient du mot « barbare » qui, à l'époque romaine, désignaient ainsi tous les peuples qui leur paraissaient étrangers. Le terme « amazigh », en revanche, signifie « hommes libres », conférant une connotation plus positive. Néanmoins, ces différences de connotation n'ayant pas de conséquences pour cette étude, par commodité, nous conserverons l'usage du mot « berbère ».

trois mois « *quand tu ne travailles pas et que tes enfants ne sont pas scolarisés, tu es dans le désert* ». Nathalie confirme la nécessité du travail pour avoir des relations sociales : « *Comment on fait connaissance ? Professionnellement sinon, on est mort !* ». L'environnement sert de cadre à leur action en limitant les choix dans un champ des possibles. Afin de mieux comprendre le choix du pays d'accueil et les pratiques mises en place, les prochains chapitres recherchent les causes profondes du départ. Celles-ci sont déterminantes, en tant que histoire personnelle pour la trajectoire de chaque individu, y compris leur parcours professionnel. Il y a donc un intérêt à faire le lien entre les situations professionnelles et les récits de vie. Cette articulation permettra d'élaborer des profils afin de conceptualiser l'expatriation. En effet, l'expatriation est un terme utilisé dans le langage ordinaire pour désigner les Français hors de France. Or, nous l'avons vu, ce terme signifie avant tout un contrat professionnel avec des dispositions particulières et une connotation distinctive qui ne reflète pas la réalité de la diversité des situations. Il s'agit donc de décomposer le terme et de faire ressortir ses différentes connotations afin de montrer les degrés que prend son sens. Ce travail sémantique permettra ensuite de mieux comprendre le processus du départ en analysant d'où les individus partent vraiment et où ils vont selon leur propre subjectivité, en dehors des représentations nationales et des *a priori* subjectifs de l'analyste. Enfin, au terme de cette décomposition, la recomposition des profils prendra mieux en compte la subjectivité des individus.

Deuxième partie : Une dispersion échappant aux identités collectives

« On est ce que l'on est en dehors de tout verbiage »

Peer Gynt

La dispersion traduit le caractère éparpillé de la population française hors de France. Il recouvre les usages inopinés du mot diaspora qui l'ont vidé de son sens initial (Dufoix, 2013 ; Bordes-Benayoun et Schnapper, 2006). La dispersion des Français dans le monde est davantage la conséquence de l'accumulation de stratégies individuelles, plus ou moins volontaires. Il ne s'agit pas nécessairement d'une stratégie consciente, calculée, mais de la négociation avec une réalité subjective issue d'un contexte social et familial. Elle est considérée comme rationnelle dans la mesure où les personnes rencontrées ont justifié leur déplacement par un récit faisant preuve d'une certaine conscience de soi. Cela ne veut pas dire que tous soient conscients de l'ensemble des facteurs qui ont déterminé leur départ. Il reste toujours des non dits et des zones d'ombre. Le caractère individuel du choix conscient du parcours peut donc prendre des formes collectives en pratiques, dans le cas surtout de déplacements en famille. Cette réalisation est souvent le résultat d'une stratégie inconsciente qui consiste à sortir d'une angoisse identitaire nationale. Dans la mesure où le cadre national ne convient pas aux personnes, pour différentes raisons, leur stratégie a été de quitter leur nation d'origine. Des personnes restées en France peuvent éprouver cette même angoisse et trouver d'autres stratégies, ou même, peuvent rester dans une angoisse ou un embarras. La différence entre ceux qui partent et ceux qui restent se situe à quelques contingences, déclencheurs indispensables au départ. Lorsqu'elles sont mises en lien avec une certaine représentation de soi et des autres, ces stratégies peuvent constituer une partie de l'identité individuelle. Avec toutes les nuances nécessaires pour ne pas laisser le concept se perdre dans la régression à l'infini des discours sur l'identité et la signification des mots, l'association du concept d'identité à celui d'angoisse redonne du sens à l'angoisse d'individus liée à une identité collective dans laquelle ils ne parviennent pas à se reconnaître dans l'expression de la nation, au sens patriotique.

Chapitre 3 - Expatriation et migration : les deux faces d'une même pièce

« *Oui, j'ai une patrie : la langue française* »

Albert Camus, Carnets II (1964)

Les confusions dans l'usage du terme expatriation ont nécessité une réflexion approfondie sur son sens. L'absence de conceptualisation est un constat rapporté de longue date par certains pouvoirs publics concernés qui soulignent ainsi leur difficulté à penser ce phénomène (Garriaud-Maylam, 1997). Or, un examen attentif des usages du terme et de ses significations montre une distinction dans le langage ordinaire entre « expatriés » et « migrants ». Dans une certaine mesure, elle prolonge une distinction faite par les chercheurs en sciences sociales entre mobilité et migration dans le cadre du *mobility turn* (Faist, 2013 : 1642). L'enjeu est important puisque c'est la conception des déplacements humains qui est en cause. En effet, la différenciation ne s'arrête pas à l'usage des termes. C'est le regard porté par l'opinion et les politiques publiques sur les déplacements humains qui est en jeu. Il ne s'agit pas d'objectiver d'un côté l'expatriation et la mobilité internationale et de l'autre la migration. La principale distinction n'est pas réelle et objective, mais politique et repose sur le respect du droit fondamental de circuler selon lequel « *toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État.* » et « *toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays* » (article 13 de la Déclaration des Droits de l'Homme de 1948).

Ce chapitre commence donc par interroger le sens général du terme expatriation et ses significations dans leur contexte d'énonciation. Ensuite, il s'agit de le confronter à la réalité en terme d'appartenance et d'en proposer une analyse à deux niveaux qui permet de comprendre les confusions dont son usage fait l'objet.

3.1) Les embarras de l'expatriation

Le terme « expatriation » est régulièrement tenu pour évident et associé aux formes de mobilité internationale dans un cadre professionnel ou à une migration dite « qualifiée », dont la qualification se base sur le niveau d'études supérieures. Étymologiquement, expatrié signifie « hors

de sa patrie ». Or, le terme patrie signifie le lieu où l'on se sent chez soi. Selon cette définition, les lieux de départ et d'arrivée seraient liés à un sentiment subjectif concernant un déplacement géographique. Pourtant, il semble qu'il soit rarement considéré comme tel. À ma connaissance, l'expatriation n'a pas encore fait l'objet d'une étude sémantique approfondie. Cette section ne prétend pas combler ce manque, mais tente de proposer une méthode de décomposition et de confrontation à la réalité sociale pour en reconstruire différents niveaux conceptuels.

Lors de mes premières recherches bibliographiques sur l'expatriation en 2009 et 2010, je n'ai d'abord trouvé que des études en sciences de gestion des ressources humaines. Depuis les années 1980, certains auteurs se sont emparés du concept à partir des premières grandes enquêtes sur les relations interculturelles dans les entreprises multinationales (Bollinger and Hofstede 1987; Hofstede 1994; Cerdin 2001). J'ai également découvert pléthore de guides et de manuels à l'usage des recruteurs pour détecter le profil du meilleur candidat à l'expatriation, ou bien à destination des candidats pour les informer des enjeux de l'expatriation, en particulier lors d'une expatriation en famille (Blanchet 2009 ; Mérignac 2009 ; Mérignac et Roger 2005). Ces études, monopolisant les recherches bibliographiques par mots-clés « expatriation », m'ont dès le départ égaré sur les chemins d'un culturalisme dont il a fallu me départir. Leur caractère managérial et leur finalité à destination de l'efficacité des entreprises et des services publics internationaux sont camouflés par le caractère professionnel d'un terme dont la définition est pourtant bien plus large.

D'autres difficultés ont été rencontrées dans une étude pourtant séduisante faisant l'éloge du voyage (Fernandez 2002). Malgré des références bibliographiques nombreuses et attractives avec une méthode se revendiquant de l'approche compréhensive, ce travail de recherche s'est vite avéré décevant par une certaine vision culturaliste et ethnocentrée, qui conduit finalement à un certain subjectivisme, c'est-à-dire un prolongement de la propre expérience de l'auteur. En effet, l'approche de terrain avec une immersion de longue durée que présente l'auteur se trahit par le prolongement d'une subjectivité d'un auteur refusant explicitement une partie du réel : *« j'ai volontairement exclu du corpus l'expérience qui se traduit par un échec (...) j'ai également écarté la dimension tragique du voyage »* (Fernandez 2002 : 7). Le lecteur qui cherche à explorer plus en profondeur que les mythes du voyage et de l'exotisme des cultures peut donc gagner du temps en évitant cet ouvrage. En effet, un travail scientifique rigoureux nécessite d'*« écartier systématiquement toutes les prénotions »* (Durkheim 2010 : 135). Or, l'ouvrage de Fernandez se contente de conforter son point de vue, en recherchant des situations qui lui correspondent. Pour une étude plus approfondie de l'expatriation, il s'agit davantage de *« simplement vouloir faire courir des risques à son propre jugement »* (Strauss, 1992a : 24). La mise en doute de la manière de classer les objets afin de parvenir à une certaine objectivation reste nécessairement problématique. Dans ce

type d'approche, l'écueil conceptuel de l'expatriation chez Fernandez se situe dans ce qu'il nomme le « choc de la rencontre » (Fernandez, 2001 : 256). Il met en scène une vision figée des appartenances sous couvert de présenter les bienfaits de l'expatriation sur l'individu par la rencontre avec des personnes différentes. Or, cette prémisse en faveur d'un processus d'assimilation à une « altérité radicale » met une distance entre soi et autrui à partir de grands ensembles prédéfinis. Ainsi, cette perspective ne fait-elle que remplacer une vision pessimiste du « choc » par une vision optimiste par le métissage, mais elle ne transforme pas le caractère simpliste de l'analyse. En effet, elle s'arrête sur la recherche de différences et de ressemblances, en se fondant sur des apparences. Une réflexivité plus modeste se doit de prendre en compte la multiplicité des appartenances et la complexité du réel. Il s'agit de prendre conscience des enjeux liés aux échelles d'observation, à l'enchevêtrement des histoires des catégories comparées, ainsi que les rapports aux valeurs du chercheur (Cicchelli, 2007 : 412). Autrement dit, le « choc de la rencontre » ne prend pas en compte les degrés de métissage opérés avant le départ et les représentations subjectives de chacun des acteurs de soi-même et de l'altérité. C'est un discours qui ne prend pas ses racines dans la complexité du réel. Le choc de la rencontre n'a pas plus de pertinence pour un Français en Asie que pour un Français au Maroc ou au Royaume-Uni car tout dépend des formes individuelles de socialisation avant le départ et les conditions d'arrivée dans le pays d'accueil et le contexte d'organisation sociale de celui-ci. C'est pourquoi, il paraît nécessaire d'interroger les frontières et les sentiments d'appartenance à partir de la subjectivité des acteurs.

3.2) Les significations de l'expatriation

Au cours de mes recherches de terrain, trois significations de l'expatriation ont été rencontrées en fonction des usages du terme :

- l'expatriation désigne avant tout un statut professionnel duquel se démarquent les personnels qui reconnaissent ne pas avoir de contrat d'expatriation ;
- dans une signification plus large, le terme renvoie à la communauté internationale au sein de laquelle certains individus se reconnaissent dans un environnement local qui leur est étranger. Cette communauté est signifiante par identification ou par opposition. Ce sentiment d'appartenance à une communauté de migrants professionnels rassemble des acteurs de différents secteurs d'activité qui se caractérisent par un niveau d'études supérieures, des conditions de vie relativement confortables, et surtout des habitudes de mobilité qui ont des conséquences sur leur mode de vie. Ce dernier point commun témoigne

certainement de ce qui caractérise spécifiquement les usages courants des termes « migrant » et « expatrié » : à savoir la liberté de circuler des personnes en fonction de leur situation sociale d'origine (notamment leur nationalité) et des politiques migratoires du pays d'accueil ;

- associé à ce statut, il se réfère également au statut des conjoints ou conjointes de personnel expatrié qui ont des activités quotidiennes nécessairement différentes.

3.2.1) L'expatriation comme statut professionnel

Le terme expatriation est avant tout utilisé pour désigner le contrat de travail d'un employé, cadre en entreprise ou fonctionnaire en poste à l'étranger. Initialement, il s'agit d'un contrat à durée limitée, entre trois et six ans, dont l'organisation quotidienne, est prise en charge par l'entreprise ou l'institution publique en vue de mettre en œuvre un projet dans le cadre d'une mission spécifique. Ce statut est généralement accompagné de primes d'éloignement et de responsabilité donnant au bénéficiaire un pouvoir d'achat élevé qui peut contraster fortement avec les faibles revenus de la population locale. À Casablanca, certains interviewés ont largement insisté sur la différence entre les différents contrats : contrat d'expatriation, contrat de résident et contrat local. Pour certains enseignants, il s'agit de se différencier de ce type de statut avantageux, dont les primes sont parfois perçues comme injustifiées (Christiane). Au contraire, d'autres s'identifient afin de se distinguer en se donnant une certaine importance sociale, notamment par la fréquentation de milieux sociaux marocains aisés et influents (François-Xavier). Chacun a signifié ainsi des différences importantes de revenus, de statut social et parfois de comportements avec la population locale au sein d'un même établissement. La durée limitée du contrat est un aspect important car elle détermine le degré d'immersion et l'implication relationnelle dans l'environnement local. Dans le cadre d'un contrat d'expatriation dans l'enseignement, la durée est limitée à neuf ans afin de conserver le cadre national comme référentiel. Ainsi, le bénéficiaire de ce type de contrat est étroitement rattaché aux institutions françaises et son séjour est circonscrit dans le temps, ne pouvant obtenir légalement plus de deux contrats successivement sans retour en France. De l'avis de Michaël, titulaire d'un tel contrat à Casablanca, les contraintes liées aux modalités présentent des avantages et des inconvénients pour le fonctionnaire. Auparavant, Michaël était titulaire d'un contrat d'expatriation à Abu Dhabi. Il n'avait pas de préférence pour une région géographique ou un pays en particulier. Le choix du pays de résidence est contraint par la disponibilité des postes et l'affectation du candidat, néanmoins il permet de garder un lien fort avec le pays d'origine, garantie sécurisante en cas de retour au pays. Pour Michaël, ce dernier aspect était une condition *sine qua non* au départ.

Il ne voulait pas avoir l'impression de perdre ses attaches avec la France et envisageait un éventuel retour avant même d'être parti : « *Je n'étais pas dans une logique de résident à l'étranger, parce que je voulais que ce soit facile de revenir en France.* ». Son projet de départ ne s'inscrivait pas dans une logique d'immersion avec une recherche d'assimilation dans la société d'accueil : « *Ma référence est la France et ce qui s'y passe, même pédagogiquement, et institutionnellement* ». Pour lui, cette expérience est temporaire, elle correspond « *à un désir, une parenthèse professionnelle bien cadrée dans le temps, qui ne dure pas plus que cinq ou six ans* ». Il ne considère pas son séjour hors de France comme une fuite : « *Je ne suis pas dans une logique de fuir quelque chose* ». Ainsi, la contrainte de la durée lui permet-elle de clarifier ses projets en limitant ses choix. En effet, le retour en France est facilité par la garantie d'obtenir un poste dans son académie de rattachement et le confort économique assuré par les primes d'expatriation. Certes, le retour ne sera pas forcément si simple et définitif qu'il paraît. Non seulement l'expérience dans le réseau d'enseignement à l'étranger peut permettre l'accès à d'autres opportunités, mais la spécificité du travail et des relations locales peut susciter la curiosité et développer un intérêt de la renouveler dans d'autres circonstances. À ce stade, ce sont les contingences et le sentiment d'appartenance à une patrie qui interviendront. Toutefois, nous y reviendrons, ce sentiment peut évoluer et être considéré à différentes échelles.

3.2.2) La communauté expatriée

La communauté expatriée est une référence, en particulier pour celles et ceux qui arrivent seuls dans un nouvel environnement. En effet, elle permet d'accéder rapidement à un réseau de relations sociales avec des personnes qui ont l'expérience d'une arrivée dans un pays étranger. Cette situation entraîne des formes de solidarité et de reconnaissance spécifiques. Elle n'est pas exclusivement ni française ni francophone. Elle peut prendre un caractère international par le sentiment de partager une même situation : vivre hors de son pays d'origine. Par exemple, Cécilia, arrivée seule à Casablanca pour enseigner le français dans un lycée partenaire de l'AEFE après avoir passé plusieurs années en Espagne pendant ses études, évoque la facilité de faire des rencontres au sein d'une communauté internationale constituée essentiellement de Français et Espagnols de son âge : « *A l'étranger, une soirée suffit, pour te sentir intégré. Tu passes une soirée avec des gens, et tout de suite, ils vont t'intégrer, parce que ça rapproche* ». Pour elle, cette reconnaissance est permise par la situation d'être étranger. Elle n'évoque pas une intégration dans la société marocaine, mais un sentiment d'intégration dans un groupe au sein duquel il lui est facile d'avoir des amis. De même, Arthur a obtenu des facilités par l'intermédiaire de cette communauté, notamment pour trouver son appartement sur un blog d'expatriés à Casablanca. Par ailleurs, la position socio-économique que procure au nouvel arrivant la situation d'étranger en tant que Français à

Casablanca, participe à une représentation de soi en tant que membre de cette communauté. C'est le cas de Sophie qui ne se considère pas comme expatriée puisqu'elle est en contrat local et vit au Maroc depuis cinq ans avec son petit ami marocain rencontré en France pendant leurs études. Pourtant, elle s'assimile davantage à une immigrée par sa position d'entre-deux, entre la France et le Maroc. Ainsi se désigne-t-elle comme « expat » par rapport à sa nationalité d'origine : « *Quand tu arrives à Casablanca, en tant que Français, en tant qu'expat, tu fais tout de suite partie de la classe aisée. Tu n'as pas vraiment le choix. En France, je viens d'une classe moyenne, mais j'ai été parachutée dans une classe sociale qui n'était pas la mienne. Et ça me perturbait pas mal au début, notamment avec mes amis...* ». Ainsi, elle associe l'expatriation au fait de vivre à l'étranger avec le sentiment d'une mobilité sociale ascendante liée à son déplacement. En effet, elle parle de ses amis, notamment de son compagnon qui reprend une entreprise familiale prospère : « *ils sont tous patrons, ils ont tous leur boîte, ou bien ils ont des postes importants* ». Elle souligne ainsi le privilège de son statut par rapport aux autres immigrés.

Un sentiment d'appartenance à une communauté expatriée existe également à Londres. Pour Séverine, installée depuis cinq ans avec son conjoint, cette communauté s'inscrit dans une « *logique d'expatriés* ». Elle justifie cette logique par une rupture avec un milieu social d'origine et certaines habitudes, ce qui constitue un dénominateur commun entre ses membres : « *on se retrouve coupés de ses amis, de sa famille, donc on va plus vers les autres, et on a envie de se faire de nouveaux amis* ». Cette explication rejoint les propos de Cécilia sur son sentiment d'intégration par des soirées à Casablanca. De même, les références à une « bulle d'expats » sont fréquentes pour désigner les groupes qui travaillent dans des entreprises multinationales, les lycées de l'AEFE, ceux qui se réunissent en associations ou de manière informelle entre étrangers « qualifiés », c'est-à-dire qui ont suivi des études supérieures, et « mobiles », autrement dit libre de circuler. Ce sentiment d'appartenance à une communauté internationale expatriée à des contours assez flous. Arthur a vécu cinq ans en Guyane française avant d'arriver à Casablanca. Ici, il considère son voisin et ami espagnol par le fait que « *c'est un expat aussi* » et le désigne aussi comme étranger : « *on est à l'étage des étrangers, tu vois, on est l'étage des « gaurri » (« étrangers chrétiens » en arabe dialectal marocain)* ». Ce caractère commun les rassemble en dehors des différences professionnelles. Il prend des dimensions différentes selon le contexte local. Arthur introduit cette nuance en comparant son expérience à Casablanca avec ce qu'il a vécu en Guyane : « *mon voisin travaille dans la pub, sa compagne dans l'environnement. Je préfère ça, parce qu'en Guyane, quand tu rencontres un « Métro » (Métropolitain), il est soit dans le domaine médical, soit prof. Donc c'est un peu toujours les mêmes cercles. La communauté d'expats, dans une grande ville comme Casa, c'est génial (...) je trouve super de côtoyer des architectes, des mecs qui bossent dans la pub, dans la communication*

ou dans le textile. *J'ai un ami espagnol qui travaille dans l'industrie de la chaux. C'est génial, parce que tu fais des soirées où tu ne parles pas que du boulot. Je n'aime pas passer des soirées à ne fréquenter que des profs !* ». Par là même, Arthur indique une similitude entre la communauté expatriée à Casablanca et les Métropolitains dans les départements d'Outre-Mer. Cette ressemblance se fonde sur une distinction entre des étrangers privilégiés et une population locale défavorisée. Il s'agit donc d'une différenciation fondée sur des discriminations en faveur des étrangers par rapport aux populations locales, ce qui inverse la tendance habituelle de l'immigration.

L'expatriation comme communauté internationale est surtout significative à Casablanca. A Londres, elle prend des formes plus originales et plus diffuses parmi les nombreuses communautés de migrants. La communauté française se concentre essentiellement dans le quartier des institutions françaises où certains enseignants admettent de ne parler que rarement anglais dans leur quotidien. A Casablanca comme à Londres, certaines personnes déclarent se tenir à distance de la communauté expatriée. Ils se définissent davantage comme des individus mobiles, naviguant entre différents groupes sociaux, locaux ou internationaux.

Il est significatif de constater que la plupart des personnes rencontrées ne revendiquent pas l'appartenance à cette communauté expatriée. C'est surtout le cas des personnes en contrat local, notamment Nathalie, dont le mari est en contrat d'expatriation pour installer la filiale marocaine d'une entreprise française dans l'industrie pharmaceutique à Casablanca. Selon les trois significations, elle devrait s'identifier à la communauté expatriée. Pourtant, arrivée depuis trois ans, et sachant que son séjour ne durera pas plus de cinq ans, du fait du contrat de son mari et de la scolarité de sa fille dont elle souhaite qu'elle passe le baccalauréat en France, elle ne se reconnaît pas dans une communauté, surtout si celle-ci se rassemble autour d'un sentiment d'appartenance national. Elle évoque ainsi une association d'accueil des Français organisant des activités et des rencontres à Casablanca. Selon elle, cette association « *n'avait d'accueil que le nom* » parce qu'elle est organisée par un groupe de personnes installées depuis longtemps avec lesquelles elle ne parvenait pas à trouver des affinités : « *c'étaient toujours les mêmes personnes qui passaient. Les gens étaient en bande et arrivaient entre eux. Donc ceux qui venaient et ne connaissaient personne, ils repartaient en ne connaissant toujours personne* ». Elle s'est ainsi sentie plus proches de personnes qui sont arrivées à peu près en même temps qu'elle ou de couples binationaux, car selon elle, « *les Franco-français qui sont là depuis longtemps, n'ont pas cette ouverture* ». Elle sous-entend ainsi que le séjour prolongé ranime un esprit de paroisse dans une communauté fermée, même en se situant hors de France.

Dans certaines représentations ordinaires, la communauté expatriée se caractérise donc par une mobilité géographique et sociale, par rapport à une immigration qui serait d'installation.

Mais cette distinction n'est pas si claire et ne traduit pas réellement la complexité du phénomène. En effet, comme le souligne Nathalie, certaines personnes appartenant à cette communauté expatriée sont des personnes installées : elles devraient donc être considérées comme des immigrés. Tandis que certains s'identifient à cette communauté, comme Arthur, d'autres se définissent comme immigrés, ou du moins associent leur situation à celle des immigrés ou descendants d'immigrés qu'ils ont rencontrés en France. Ainsi, Aurélien voulait expérimenter au Maroc la situation de se trouver « *dans la peau de l'immigré* », mais il s'est rendu compte que son statut d'immigré à Casablanca n'était pas du tout transposable à celui d'un Marocain en France. Sophie se définit comme ayant « *le cul entre deux chaises* », en s'identifiant aux migrants qui se demandent constamment s'ils vont rentrer dans leur pays d'origine ou rester dans le pays d'accueil. Dominique avoue n'avoir jamais comparé sa situation de Français à Casablanca avec celle des immigrés maghrébins en France qui ont fait l'objet de sa thèse d'histoire. Pourtant, elle admet que l'analogie est pertinente et que la distinction est sans doute liée à un « *esprit colonisateur* ». En effet, que veut dire l'installation ? Dans son cas, elle qui ne souhaitait pas rester vivre au Maroc, habite et travaille pourtant à Casablanca depuis douze ans, tout en étant propriétaire d'une maison en France.

3.2.3) Conjoint/conjointe d'expatrié(e)

Le statut de conjoint ou conjointe d'expatrié ou résident est répandu à Casablanca comme à Londres. Au cours de mon enquête, j'ai rencontré principalement des femmes dans cette situation, mais aussi quelques hommes. Ce statut reflète des dynamiques complexes au sein du couple dans la mesure où cette situation entraîne une profonde inégalité de statut et d'activité. En effet il s'agit d'une situation dans laquelle aucun des deux conjoints n'est originaire du pays d'accueil (sinon il s'agit d'un couple binational) et qui sont arrivés ensemble dans celui-ci. Plusieurs femmes rencontrées ont suivi leur mari ayant un emploi dans le secteur privé et n'ont pas obtenu immédiatement un poste dans l'enseignement. La plupart du temps, titulaire ou non de l'Éducation nationale, elles se sont mises en disponibilité et ont commencé par faire des remplacements avant d'obtenir un poste permanent après quelques années. C'est le cas de Nathalie, Karine, Dominique, le compagnon d'Hélène, Irène, Séverine et Fabienne. Comme Cédric l'a souligné avec insistance, cette situation est particulièrement fréquente parmi les profs de français du lycée français de Londres.

Une représentation négative est souvent attribuée à la situation de conjointe d'expatrié qui mériterait à elle seule une étude empirique approfondie. Cette situation est généralement attribuée à des personnes qui se sont déplacées en famille, avec des enfants scolarisés. Il s'agit d'une division du travail au sein du couple qui, dans un contexte étranger, accentue les inégalités des

rapports entre celui qui occupe un emploi et celui qui s'occupe des affaires domestiques, notamment des enfants et du personnel de maison à Casablanca (ce qui peut aussi être le cas à Londres). Le début du séjour s'accompagne souvent d'un sentiment de solitude important, le temps de trouver des activités sociales. Il est exacerbé par l'émulation professionnelle du conjoint en activité, dont le contrat suppose généralement des responsabilités accrues. Ce déséquilibre peut être atténué si le ou la conjointe trouve un emploi. Toutefois, celui-ci reste généralement précaire puisque le séjour est provisoire. De plus, il est nécessairement en contrat local et n'atteint jamais le niveau de responsabilité du contrat d'expatriation. De même, la participation à des activités sociales organisées par les associations d'accueil des nouveaux arrivants francophones, comme les associations membres de la Fédération Internationale des Accueils Français et francophones à l'Étranger (FIAFE) dont Londres-accueil et Casa-accueil, peut pallier partiellement ce déséquilibre imposé par la situation d'expatriation. Ces associations contribuent largement à l'image de repli sur soi de la communauté française hors de France car elles constituent un réseau d'entraide fondé sur un référentiel commun national et linguistique.

Ce déséquilibre de fait reflète surtout le rapport entre conjoints où la carrière professionnelle de l'un est privilégiée, parfois au détriment de celle de l'autre. Le manque d'habitudes dans un monde social étranger accentue le sentiment de solitude. Mais cette situation peut être aussi ressentie de différentes manières selon le tempérament et les habitudes de sociabilité de chacun. Les prédispositions au départ et la continuité avec laquelle le séjour hors de France s'inscrit dans un parcours de vie déterminent la manière de vivre ces moments. Par exemple, Nathalie a eu l'impression de voir davantage son mari au cours de leur expatriation où il travaille sur place, que lorsqu'il se déplaçait quotidiennement en France et à l'étranger : *« on a toujours habité à côté des aéroports parce que mon mari bouge tout le temps. À Casablanca un peu moins, parce qu'il s'occupe du projet. Il reste sur le site en ce moment, mais sinon il bouge très souvent. En France, il prenait l'avion peut-être cinq ou six fois par semaine. Il allait le matin à une réunion, il finissait sa réunion, il allait ailleurs. Donc au bout d'un moment, j'ai renoncé à le suivre. Je ne savais plus dans quelle ville il était. J'avais le portable et puis c'est tout »* (Nathalie). C'est pourquoi, la conceptualisation de l'expatriation est fondamentale pour comprendre les conditions du caractère ordinaire ou extraordinaire du déplacement. En effet, il dépend étroitement du sentiment d'appartenance et des frontières que définissent subjectivement les individus. Autrement dit, tout dépend des représentations de l'espace et de l'imaginaire du voyage que chacun se fait en lien avec sa mémoire individuelle, transmise par la mémoire collective.

3.3) *La patrie des pères et la patrie du cœur*

L'expatriation ne peut pas être réellement comprise sans considérer la complexité du mot patrie. L'étude historique de ce terme par Jean de la Viguerie (2004) est précieuse pour en observer les évolutions et les usages. Selon lui, dès l'antiquité grecque, ce n'est pas nécessairement la terre qui fait la patrie. Ce sont les hommes vivants et morts, ceux de la descendance, particulièrement du côté paternel, ainsi que les dieux de la cité, tandis que la patrie des Romains est à la fois la terre et la république. L'amour et la piété envers la patrie viendrait du Moyen-Âge, par Saint-Thomas d'Aquin et Saint-Vincent de Beauvais, au douzième et treizième siècle, introduisant l'idée que la patrie se situe partout où l'on est bien. À cette époque, si la France était un être moral que tous devaient respecter, il ne s'agissait pas d'une entité abstraite, mais d'un ensemble de concitoyens liés entre eux d'amitié. Le mot « patrie » n'existait pas encore dans la langue vulgaire. Il a été introduit au seizième siècle. Auparavant, le mot latin *patria* était d'usage courant, mais avec deux sens très différents : celui de pays natal ou de nation, et celui de séjour céleste après la mort.

Ainsi, le mot patrie a toujours eu deux sens, ce qui fait dire à l'auteur que « *toute histoire du mot patrie est vaine, si les deux sens du mot ne sont pas distingués* ». Ainsi, le premier sens est plutôt traditionnel : il désigne la terre des pères, le pays de naissance et de l'éducation. C'est la patrie des pères. Le deuxième sens, qualifié de révolutionnaire par l'auteur, s'est précisé au cours du dix-septième et dix-huitième siècles. C'est la patrie des libertins : tout pays où l'on se sent bien, autrement dit la patrie du cœur, en référence à l'expression utilisée dans une discussion informelle au cours de l'enquête. Ce sens prend pour point de départ une définition du dictionnaire Richelet de 1681 dans lequel il est mentionné à l'article « patrie » que « *le sage n'a proprement point de patrie* » (Viguerie, 2004 : 138). Développé par les philosophes des Lumières, ce sens du mot « patrie » trouve sa signification dans les droits de l'homme, en tant que droits du genre humain. Ainsi, il n'est pas fait référence à la France en tant que telle, mais à une instance supérieure, divinisée, placée au-dessus de tout. La France n'est qu'un support et un instrument pour désigner l'ennemi et réquisitionner les patriotes au cours du dix-neuvième siècle dans un contexte de montée des nationalismes.

Ainsi, les deux sens se sont-ils confondus. Pourtant, cette synthèse montre que le terme patrie a toujours oscillé entre deux entités qui s'opposent et se complètent. La première est concrète : la descendance des hommes chez les Grecs, la terre chez les Romains, les liens d'amitié au Moyen-Âge, puis l'éducation. La seconde est abstraite : respectivement, les dieux de la cité, la république, l'amour qui lui est porté et le sentiment de bien-être qui lui est rattaché. Or, l'expatriation est la négation de la patrie dans la mesure où elle signifie le fait de vivre hors d'elle. Il

s'agit donc d'interroger les deux sens afin de mieux comprendre ce que ces deux termes désignent. Cette distinction paraît fondamentale pour catégoriser une population établie hors de ses frontières d'origine.

3.3.1) La patrie au prisme de l'ethnicité

L'oubli et l'erreur historique sont des facteurs essentiels pour former une nation (Renan, 1992 [1882]). L'erreur principale serait de fonder la patrie à l'échelle de la nation en l'érigant comme un dogme. L'expérience socio-historique montre que cette hypothèse est réfutable : les acteurs ne fondent pas nécessairement leur patrie sur le territoire de la nation. Hobsbawm s'est fait une obligation, en tant qu'historien, de ne pas rester dans l'erreur, ou du moins, de faire un effort pour ne pas y rester (Hobsbawm, 1992 : 12). En sociologie, pour comprendre un phénomène contemporain, la référence à l'histoire est indispensable. Encore faut-il définir l'histoire à laquelle on se réfère. Ce serait une erreur de se focaliser sur la patrie des pères sans considérer la patrie du cœur, ce pays où l'on se sent bien. Cette définition patriotique n'est pas plus valable qu'une définition nationaliste de la nation : la nation n'est pas un concept objectif, mais subjectif, dont l'histoire s'est construite progressivement en Europe depuis la Révolution française (Hobsbawm, 1992 : 57). La nation peut donc être considérée comme une construction idéologique faite par des intellectuels nationalistes, correspondant à une certaine époque historique. C'est non seulement un sentiment, comme le disait Renan, mais plus encore, c'est une idée recouvrant des réalités différentes qui rendent son existence imparfaite. Sur un plan conceptuel, l'expatriation, considérée comme le fait de vivre hors de sa patrie, c'est-à-dire hors de la nation est donc une erreur à éviter. Du moins, l'erreur est de ne pas considérer que cette perspective est une affaire de degré et d'échelle de représentation de l'espace.

Une autre perspective rejoint le concept d'ethnicité, non pas dans ses dérives biologisantes qui consistent à substituer l'apparence physique et son corollaire, la race, mais selon leurs origines qui ont des conséquences dans les interactions sociales. L'ethnicité doit ici être comprise selon la définition inspirée de Barth (1969) dans un article célèbre : « *l'attribution catégorielle qui classe les personnes en fonction de leur origine supposée, et qui se trouve validée dans l'interaction sociale par la mise en œuvre de signes culturels socialement différenciateurs* » (Poutignat et Streiff-Feinart, 1995 : 210). Autrement dit, il ne s'agit pas seulement d'une représentation, mais d'un ensemble qui organise les interactions selon des formes et des dimensions variées selon des marqueurs socio-culturels servant d'outils de distinction entre les membres d'un groupe et ceux ne faisant pas partie de ce groupe. Ainsi, l'ethnie peut varier d'un petit nombre à un

nombre important de personnes. En ce sens, une nation fonctionne comme une grande ethnie dans la mesure où elle cherche à donner un sens au « nous » qui inclut les membres du groupe et exclut les « autres », non membres. Suivant cette conception, puisque l'expatriation résulte d'un déplacement, donc d'un changement de place, la question est de savoir si ce changement induit un dépaysement ou un retour vers un environnement familier, par l'imagination construite à partir de récits et d'images ou par une expérimentation antérieure. Ainsi, c'est le changement de groupe social au sens de l'ethnicité qui importe, l'échelle de référence n'est pas nécessairement la nation si l'on considère la patrie comme le lieu où l'on se sent bien. En effet, ce sentiment est loin d'être le cas de tous les membres d'une même nation. Si l'on considère le fait d'être habitué à un environnement social, géographique, culturel, ce sentiment doit être rapproché de la familiarité. C'est la familiarité qui confère un sentiment d'appartenance et un apaisement que procure la patrie, que l'on peut traduire par le fait de « se sentir bien ». Pourtant, certains peuvent se sentir étrangers dans un environnement au sein duquel ils ont un ensemble d'habitudes, tandis que d'autres peuvent se sentir familiers dès que leur environnement change, parce que leurs habitudes résident précisément dans le mouvement.

3.3.2) *L'expatriation, un sentiment de dépaysement*

S'il existe une tendance des expatriés à se reconnaître et à constituer des réseaux de solidarité selon un sentiment d'appartenance à une communauté, ce cas de figure est loin d'être systématique. La raison principale en est que le sentiment de dépaysement, donc l'impression de familiarité ou d'étrangeté par rapport à l'environnement d'accueil repose sur un caractère subjectif. Dans son auto-critique du voyage, Claude Lévi-Strauss met en évidence une catégorisation indispensable pour comprendre que le séjour à l'étranger puisse ne pas être perçu systématiquement de la même manière : « *on conçoit le voyage comme un déplacement dans l'espace. C'est peu. Un voyage s'inscrit simultanément dans l'espace, dans le temps et dans la hiérarchie sociale. Chaque impression n'est définissable qu'en se rapportant solidairement à ces trois axes* » (Lévi-Strauss 1955 : 93). Cette inscription dans la hiérarchie sociale est soulignée par Sophie lorsqu'elle explique le passage d'une classe moyenne à une classe sociale supérieure, ne fréquentant à Casablanca que des jeunes patrons ou cadres supérieurs. De même, le temps passé dans un pays d'accueil opère un sentiment de familiarité avec celui-ci. Il peut également être familier par l'intermédiaire de récits familiaux ou d'un imaginaire construit par les livres et certains récits de voyage. Ainsi, les réflexions de Lévi-Strauss rejoignent-elles mes observations et la diversité des représentations du changement des acteurs pour nuancer le sentiment d'étrangeté : « (...) *ces rues sont des rues, ces montagnes sont des montagnes, ces fleuves sont des fleuves : d'où provient le sentiment de*

dépaysement ? (...) quand on s'est familiarisé, on opère presque inconsciemment cette accommodation (...) » (Lévi-Strauss 1955 : 84).

Pour concevoir la dimension ethnique de la patrie, il s'agit de rechercher les origines supposées des acteurs et surtout l'échelle de représentation de l'espace avec laquelle ils évoquent leur territoire d'appartenance. Cette représentation de soi étant liée à la mémoire individuelle et collective aura nécessairement une incidence sur le sentiment de dépaysement, les impressions d'étrangeté et de familiarité. Parmi les sujets rencontrés, personne ne s'est revendiqué d'un cosmopolitisme à la manière de Diogène de Sinope dans la Grèce antique, en tant que citoyen du monde, encore moins à une patrie des cieux comme le faisait son maître, Anaxagore, en pointant du doigt le soleil lorsqu'on l'interrogeait sur ses origines (Fine, 2007 ; Viguerie, 2004). Autrement dit, si le terme « patrie » peut donc avoir différentes significations, ou plutôt différentes échelles, il est toujours associé à un sentiment d'appartenance lié à un territoire, un espace vécu où le sujet se sent à l'aise, chez soi. Le terme peut renvoyer au pays d'origine en tant que nation, cette patrie des pères, mais elle peut aussi concerner une patrie d'adoption, une patrie du cœur, dont les dimensions sont plus subtiles. En revanche, ce territoire ne représente pas forcément une communauté politique, mais une abstraction entre plusieurs communautés politiques. En effet, certaines personnes ayant une double nationalité, ou en couple binational ou mixte, ont revendiqué une double appartenance, d'origine ou acquise. Ce constat permet d'assouplir la représentation de la patrie, généralement considérée à l'échelle de la nation. Pour sortir du « nationalisme méthodologique » (Beck, 2006), la complexité du réel requiert donc une analyse en termes de sentiment d'appartenance et de mobilité. En effet, si le déplacement n'est pas seulement géographique, il ne s'agit pas seulement d'une migration, mais d'une mobilité aussi bien géographique que sociale, dont les impressions qu'elle entraîne sont bien subjectives.

D'après les témoignages recueillis, il s'agit de comprendre ici les facteurs de différenciation de ce qui relève de l'ordinaire et de l'extraordinaire dans leur séjour hors de France. Dans le triptyque proposé par Lévi-Strauss - espace, temps et hiérarchie sociale - la question est de savoir d'où vient le sentiment de dépaysement. Les représentations de l'espace sont subjectives et conditionnent la projection du sujet dans l'espace. Associée à son sentiment de dépaysement, l'impression de changement opéré par le déplacement peut également influencer sur les pratiques spatiales et le rapport à l'altérité. Du caractère extraordinaire ou ordinaire du voyage dépend un certain degré de familiarité susceptible d'influencer le rapport à autrui. Ainsi, il s'agit de considérer le déplacement comme un changement subjectif plutôt qu'une donnée objective. C'est davantage une forme de mobilité, avant tout géographique, mais qui n'a pas de significations si sa dimension culturelle et sociale sont supprimées : « *La mobilité culturelle et la mobilité sociale contribuent à*

développer le phénomène de l'individualisation : l'individu se définit moins par référence à un groupe social/ethnique/familial qui lui confère une place dans un ordre stable, que par rapport à lui-même en référence à des catégories désocialisées (sa personnalité, son compte en banque, son signe zodiacal, son physique...) dans un ordre mouvant. » (Gaulejac 1987 : 15). Avant de reconstruire notre objet à partir des pratiques observées, et pour éliminer encore notre subjectivité de l'analyse, considérant *a priori* l'échelle de la France comme une patrie objective, il convient donc d'examiner comment les sujets se représentent leurs origines et le territoire où ils se sentent à l'aise pour comprendre sur quel territoire repose leur expatriation, et sur quels aspects le changement leur semble effectif.

L'expatriation peut-elle être associée à la migration ? Selon le dictionnaire du *Trésor de la langue française*³³, la migration suppose un « déplacement de personnes d'un lieu dans un autre ». Ce déplacement peut être international ou d'une région à l'autre, « à l'intérieur d'un même pays ». Il n'est mentionné nulle part que la migration devrait se restreindre à une durée de séjour spécifique, un projet d'installation, une origine sociale ou ethnique, avec un caractère individuel ou collectif. La migration est un terme vague qui peut englober une infinité de situations concrètes. La définition inclut les migrations pendulaire domicile-travail, les migrations de loisirs, les voyages de loisirs, etc. En somme, la migration est un déplacement physique dans l'espace sans restriction particulière. Il ne s'agit pas d'un phénomène de masse et d'installation comme sous-entendu dans nombre de débats publics concernant l'immigration en France et en Europe. Ainsi, l'expatriation est évidemment une forme de migration internationale, dont la caractéristique est la liberté juridique de circuler à travers les frontières nationales. Mais au sens plus large, c'est un déplacement franchissant des frontières ethniques dont les démarcations sont moins évidentes et dont il s'agit de les redéfinir empiriquement. Dès lors, si tous les Français hors de France peuvent être considérés comme des migrants, tous ne sont pas expatriés. Certains n'ont pas de contrat intitulé ainsi et ne se sentent pas appartenir à une « communauté expatriée » identifiée par le partage d'un « style de vie nomade » avec des habitudes communes en termes de vie quotidienne, de comportements ou de réseaux sociaux internationaux. Si l'expatriation est une forme de migration, la situation d'individus vivant dans une communauté internationale, institutionnalisée et sans changement dans les habitudes de vie, peut-elle être associée à d'autres formes de mobilité ?

3.3.3) La mobilité socio-spatiale, une expérience subjective de l'altérité

Dans le cas des enseignants des établissements de l'AEFE, la mobilité géographique

³³ <http://www.cnrtl.fr/definition/migration>, consulté le 04 Septembre 2014.

s'accompagne généralement d'une mobilité sociale ascendante. Les établissements français à l'étranger étant des établissements accueillant une certaine élite économique, politique ou intellectuelle, à Casablanca comme à Londres, leur statut diffère par la même occasion. À Casablanca, même en contrat local, être Français est porteur de certains privilèges au sein du contexte d'organisation sociale locale. Les enseignants trouvent ainsi un contexte dans lequel ils doivent reformuler leur représentation de soi par une nouvelle forme de socialisation, précisant la négociation entre leurs identités personnelle et professionnelle. Cette négociation se situe tant sur le plan social que sur le plan culturel. Pour les cas de rapprochement de conjoint, l'ascension sociale n'est pas nécessairement immédiate, mais elle se réalise avec le temps de présence. Les enseignants rencontrés ne sont pas des élites de la nation. Si certains ont enseigné en classes préparatoires aux Grandes Écoles en France ou sont issus de familles aisées, la plupart viennent de milieux sociaux modestes, parfois de milieux ruraux. Leur parcours spatial a donc commencé par une migration interne vers la ville pour aller au lycée, puis une grande ville pour l'université, avant de partir hors de France. Le déracinement a donc été progressif. Rares sont ceux qui viennent de familles d'élites des grandes villes françaises. Nous n'avons pas affaire à l'aristocratie française ou à une bourgeoisie locale ou nationale. Certains viennent de milieux sociaux aisés. C'est le cas de Michaël, Boris, Estelle ou Valérie. D'autres ont eu une socialisation internationale par une scolarisation hors de France, dans un établissement français ou local, comme Francis, Arthur ou Claire. Les enseignants français hors de France sont des enseignants au même titre que leurs collègues en métropole. La plupart d'entre eux y ont exercé. Tous les titulaires de l'Éducation nationale ont au moins fait une année de stage en France. Ce sont leur socialisation, les contingences et les opportunités qui leur ont permis d'exercer leur profession à l'étranger de manière durable ou temporaire.

Les enseignants du réseau AEFÉ au Maroc se situent dans la continuité de la coopération, dont la situation a été très bien décrite par Suzie Guth (1984). Pour eux, le rapport à l'altérité est ambivalent dans la mesure où leur conception de celle-ci est biaisée par leur situation professionnelle qui les attire nécessairement dans un environnement francophone et socialement aisé. En effet, c'est leur position qui est la plus ambivalente parmi les enseignants français hors de France car selon une dynamique entre le dedans et le dehors, ils sont des éléments « *du « dehors »*, *un corps étranger opérant dans un « dedans » lointain* » (Guth 1984 : 10 – 11). En effet, ils viennent du dehors puisqu'ils ont été d'abord socialisés en France. Mais ils exercent dans un dedans, exporté dans un contexte culturel et socio-économique hors de leur pays d'origine. La reformulation de leur représentation de soi et du monde se fait donc à la suite d'un nouveau processus de socialisation qui constitue un nouveau sentiment d'appartenance souvent différent de l'échelle nationale. L'échelle de la nation d'origine est ainsi déformée. Le séjour hors de France brouille et

multiplie les échelles d'appartenances en renforçant le caractère ethnique et subjectif de la représentation de soi - et son prolongement reconstruit : le nous - et des autres. Il peut par exemple se traduire par l'appartenance à une région : le Pays Basque pour Xavier, la Bretagne pour Francis. Dans d'autres cas, il peut s'élargir à une double appartenance, qui prend une forme concrète avec le déplacement. Ce sont les cas de Yamina et surtout de Maïlys, qui tentent de rassembler les morceaux de leur histoire en vivant quelques années au Maroc, pays d'origine de leur père. Ainsi, une différenciation se dessine entre ceux pour qui le séjour dans le pays d'accueil semble extraordinaire et ceux pour qui il paraît ordinaire.

Tout se passe comme si un même contexte culturel était ordinaire pour les uns et extraordinaire pour les autres : ainsi la subjectivité du sentiment de dépaysement se révèle-t-elle. Ceux pour qui le séjour paraît extraordinaire revendiquent un apprentissage expérientiel de soi et de l'altérité. Leur conception de l'altérité peut parfois friser la caricature lorsqu'ils mettent en avant leur goût pour la gastronomie et l'artisanat local au Maroc (François-Xavier), ou leur goût pour le déguisement ou l'humour anglais à Londres (Séverine). En effet, le goût pour le tajine ou pour l'humour des Monthy Pythons ne se construisent pas lors d'un séjour au Maroc ou en Angleterre. En revanche, cette découverte par la sensation, le vécu par une certaine immersion, plus ou moins durable et profonde selon le statut professionnel est régulièrement mise en avant. Pour certains, c'est davantage une « *expérience plaisante* » qui satisfait la curiosité (Hulot). Elle permet de « *joindre l'utile à l'agréable* » puisque le séjour est avant tout professionnel, mais permet aussi de faire des découvertes (Aurélien). Il ne s'agit pas d'une découverte faite de manière intellectuelle, mais bien par les sensations. Ce rapport subjectif à l'altérité est parfois mis en avant dans la mesure où le pays d'accueil n'est pas objectivement autre. C'est une découverte personnelle nuancée par Aurélien lorsqu'il explique que cette découverte est susceptible de se trouver partout et en toute situation : « *c'est enrichissant, mais tout rapport, toute relation est enrichissant de toute façon. Il n'y a pas besoin de partir à l'étranger pour vivre cela* ». Il souligne que cette impression de découverte découle d'une certaine forme de socialisation primaire qui lui est particulière : « *c'est une expérience sensorielle, mais de toute évidence, le désir d'aller à l'étranger découle de la passion que j'ai eue pour le voyage lorsque j'étais adolescent. Le fait de reconfigurer ta palette sensorielle, c'est exactement ça !* » (Aurélien). Pour lui, c'est le fait de se trouver lui-même dans cette situation d'altérité qui devient ordinaire, supposant qu'il se sent étranger partout. Pour autant, il ne recherche ni des sensations extrêmes, ni ne s'extasie devant les moindres détails du quotidien, ce qui lui confère ce caractère à la fois blasé et cosmopolite que décrivait Simmel à propos de l'étranger.

Cette représentation de soi dans un contexte d'altérité, mêle le soi et l'autre dans une même entité : « *le vécu de cette situation particulière et spécifique : on est « ailleurs » sans*

toutefois y être, tant par les références à l'ancienne métropole sont nombreuses et imprègnent le travail quotidien, ce qui permet de s'apercevoir que l'altérité peut revêtir de subtiles nuances et que l'on peut être « l'autre » sans être un véritable étranger » (Guth 1984 : 12). En revanche, pour ceux dont le déplacement paraît ordinaire, le processus de resocialisation est peut être déjà achevé ou en dehors des préoccupations conscientes. Au fur et à mesure, une distinction est marquée en fonction de la durée du séjour, des conditions professionnelles, de la nationalité du conjoint, s'il ou elle est d'origine local(e), français(e) ou étranger(ère). Une différence s'esquisse entre ceux qui s'enracinent localement et ceux qui prévoient de repartir. L'investissement dans la vie locale dépend beaucoup des projets d'enracinement ou de déplacement. Cet aspect peut devenir crucial lorsque l'avenir des enfants est en jeu.

3.3.4) Les frontières subjectives de la patrie

Un cas des plus significatifs concernant la subjectivité du rapport à l'altérité, le sentiment d'appartenance et le déplacement est celui de Boris. Boris a 38 ans, il vit à Casablanca depuis dix ans et enseigne dans un établissement partenaire depuis quatre ans, pourtant il n'est pas titulaire de l'éducation nationale. Il n'avait d'ailleurs pas vocation à devenir enseignant. Il a eu une formation de journaliste après une maîtrise d'histoire à Paris, puis il est arrivé à Casablanca pour travailler dans l'industrie pharmaceutique. Après plusieurs emplois précaires dans l'industrie et le journalisme et quelques périodes de chômage à Casablanca, son père lui a suggéré de devenir enseignant. Titulaire d'une maîtrise en histoire, il a postulé dans plusieurs établissements et a fait des remplacements avant d'obtenir un poste permanent dans son établissement actuel. Pour lui, c'est la vie en France qui constitue une étrangeté. Il a grandi à Lyon, mais ses parents sont arrivés à Casablanca lorsqu'il avait seize ans. Un séjour d'un an et demi aux États-Unis a entrecoupé sa scolarité au lycée Lyautey, puis il y est revenu pour passer son baccalauréat. Il est ensuite parti faire ses études d'histoire et de journalisme à Paris où il est resté pendant six ans. Au retour de ses obligations militaires qu'il a effectuées sur l'île de la Réunion, son sentiment d'étrangeté est revenu de manière intense. Il explique ainsi : *« pour le premier jour de travail, j'ai pris le métro à Paris, porte d'Orléans, à sept heures du matin, et j'ai vu cinq cents personnes se bousculer dans tous les sens. Et connaissant la vie au Maroc, je me suis dit que ce n'était pas pour moi ! Je ne voulais pas devenir comme ça ! »*. Il a donc téléphoné à son père qui était toujours au Maroc pour savoir s'il connaissait des opportunités d'emploi. Il est venu à Casablanca six mois plus tard, à la fin de son contrat de travail. Il s'est ensuite marié avec une femme marocaine avec laquelle il a eu un enfant. Ils se sont installés dans une résidence, en face de l'appartement de ses parents et au-dessus de celui de sa sœur et de son beau-frère qui les ont rejoint quelques années plus tard. Pour lui, les choses

sont claires concernant un éventuel retour en France : « *je n'imagine même pas devoir faire mes bagages pour partir en France (...) J'ai ma famille ici, j'ai ma belle-famille, j'ai une histoire avec le Maroc (...) C'est hors de question que je quitte le Maroc pour une raison ou pour une autre. Et même s'il devait y avoir une révolution, mais je suis pas sûr que les Marocains en aurait envie, j'aurais du mal à quitter ce pays. Les autres partiraient beaucoup plus vite que moi* ». Sa manière de se distinguer des autres Français au Maroc repose sur une mémoire familiale constituée de liens forts avec le pays. Ainsi, il exprime un attachement, qu'il estime avoir mis en acte par la construction d'une famille binationale : « *Mon grand regret est de ne pas être Pied Noir, parce que je ne suis pas né ici. Mais l'essentiel est que mon fils soit né ici. Même si on devait repartir un jour, il y aura toujours cette attache, qui fait que le Maroc est son pays natal* ». Boris ne se considère pas comme expatrié. Il n'a aucun lien avec la communauté expatriée, il travaille en contrat local dans un lycée privé marocain bilingue. Son déplacement s'apparente davantage à un retour dans une « communauté imaginée » au sens de Benedict Anderson (1983). Il est en continuité avec sa trajectoire individuelle et ses représentations liées à la mémoire familiale. Il ne se considère pas « comme un grand voyageur ». Vivant dans le même immeuble qu'une partie de sa famille dans un pays qui lui est familier, il est même difficile de parler de mobilité pour évoquer son cas.

Selon *Le Trésor de la langue française*, la mobilité est le « *caractère de ce qui peut être déplacé ou de ce qui se déplace par rapport à un lieu, à une position* ». La mobilité suppose donc le mouvement par un déplacement ou une possibilité de déplacement, un changement de position « *par rapport à un ensemble d'objets de même nature* ». Or, la nature de l'objet est remise en question par Boris en affirmant que son seul regret est de ne pas être Pied-Noir. Il signifie ainsi le décalage entre la patrie des pères et la patrie du cœur. En effet, la patrie de son père, son pays natal, la France, ne fait pas partie de ses origines supposées, de son ethnisme, puisqu'il se représente davantage comme Marocain, ou plutôt comme Français du Maroc. La mobilité regroupe tout ce qui varie, qui change ou qui est en mouvement, matériel ou immatériel, tel les mobilités sociales, professionnelles, etc. En cela, la migration est une forme de mobilité restreinte aux déplacements physiques d'un corps, un objet ou un individu dans l'espace. Dans la plupart des cas, l'expatriation professionnelle est ainsi une forme de mobilité professionnelle couplée avec une migration. Ainsi, mobilité internationale et migrations internationales auraient des sens quasiment similaires dans la mesure où la migration internationale est un déplacement de personne(s) traversant une frontière nationale. Mais ce franchissement pose un problème conceptuel car il suppose un changement d'ordre professionnel, social, culturel ou affectif. Or, dans la réalité, le changement n'est pas nécessairement lié au déplacement et le déplacement ne provoque pas nécessairement de changement comme dans le cas de Boris, qui aurait de toute façon eu une mobilité professionnelle à

Paris avec la fin de son contrat de travail. Le cas de Francis est quasiment similaire puisqu'il exprime que, pour lui, après avoir passé plus de la moitié de sa vie hors de France, c'est en France qu'il « *a des problèmes* ». Comme Aurélien et Boris, c'est la vie en France qui lui est étrangère. C'est sans doute pour cette raison qu'il a passé une grande partie de sa carrière hors de France. Pourtant, il se désigne comme étant Breton, affirmant ainsi une appartenance régionale.

Les exemples sont fréquents pour montrer que le sentiment de dépaysement n'est pas toujours lié au fait de partir à l'étranger et donc que le changement ne peut pas être objectivement restreint à la mobilité internationale. Par exemple, Cécilia évoque un changement important lorsque, en tant qu'élève, elle quittait le collège d'une petite ville française pour entrer au lycée dans la grande ville située à quinze kilomètres. Elle le désigne comme le passage d'« *un monde fermé* » à un monde plus ouvert : c'était « *l'approche d'un monde - j'allais dire international - c'est pas du tout international, mais ouvert* ». Un monde où sa curiosité était satisfaite par la rencontre avec de nouvelles personnes : « *j'avais déjà envie de voir des gens un peu différents.* ». Cet extrait est significatif d'un sentiment de changement important sans avoir parcouru une grande distance ni franchi une frontière nationale. Sortir d'un monde clos, n'est-ce pas aussi le sentiment d'avoir traversé une frontière ? Elle explique par la suite le rôle de la migration dans sa représentation d'ouverture au monde et son histoire familiale. A l'inverse, Jean-Michel, 62 ans évoque la traversée du Nord au Sud de la Méditerranée comme un événement banal dans sa trajectoire de vie. Après 50 ans à Paris et en banlieue, il quitte la région avec sa femme pour s'installer deux ans dans le Sud de la France, puis obtient un poste d'expatrié au lycée français de Beyrouth, puis un poste de détaché à Casablanca où il termine sa carrière. Il explique ainsi : « *traverser la Méditerranée... à partir du moment où on est déracinés... les voiles sont hissées, et pourquoi pas aller ailleurs ! Ce n'était pas extraordinaire, parce qu'on avait déjà traversé la France, du Nord au Sud* ». A Londres, Séverine explique en ironisant qu'elle a effectué « *une première expatriation en Bretagne* », venant de Paris. Pourtant son sentiment est bien réel et évoque un changement personnel similaire à une expatriation dans la mesure où elle s'est sentie étrangère par rapport à une population autochtone. Elle souligne d'ailleurs que l'organisation de ses loisirs était orientée vers la découverte d'un environnement qu'elle considérait aussi exotique que les référents d'une culture lointaine : surf, *festivals*, crêpes, côtes bretonnes, etc. Émeline dit sérieusement que « *Paris était peut-être plus un choc culturel que Londres, en fait* ». Elle explique ce sentiment par son âge et ses conditions d'arrivée : « *Alors peut-être est-ce parce que j'étais plus âgée. Parce qu'en fait, j'aurais dû aller à Paris à 18 ans, je pense que ça aurait été beaucoup plus simple, parce que par le fait d'avoir manqué les deux premières années, je suis arrivée un peu en cours de route. En fait, les provinciaux étaient déjà installés, puisqu'ils étaient déjà là depuis deux ans* ». Mais elle explique aussi qu'elle s'est sentie étrangère

par rapport à une population autochtone : « *Les Parisiens restaient avec leur groupe parisien. Du coup, j'ai trouvé ça assez difficile de me faire un cercle d'amis à Paris* ». Elle ajoute que cette migration vers Paris était davantage un changement que son précédent déplacement de son village natal vers Bordeaux, la grande ville la plus proche de chez elle, car ses conditions d'études changeaient et qu'elle se sentait plus familiarisée avec la taille de la ville : « *La classe préparatoire à Bordeaux était facile parce que c'était vraiment dans une continuité avec le lycée. Il n'y avait vraiment pas de difficultés. Par contre, le saut de Bordeaux à Paris a été assez difficile, parce que Paris est beaucoup plus grand. Et surtout, c'était assez difficile d'avoir des amis parisiens. Finalement, la plupart de mes amis étaient provinciaux* ». Ainsi évoque-t-elle une tendance à se retrouver avec des personnes dans la même situation qu'elle, voire venant de la même région.

Pour d'autres, la migration internationale est une continuité dans un parcours. Comme l'exprime Yamina, franco-marocaine, fille d'une mère franco-italienne et d'un père algéro-marocain. Scolarisée au lycée français de Casablanca pendant dix-sept ans, puis en France pendant dix ans pour ses études supérieures et revenue à Casablanca depuis cinq ans, elle s'est reconvertie dans l'enseignement du Français Langues Étrangère après un Doctorat en pharmacie : « *Nous les binationaux, nous sommes des enfants-caméléons. Vraiment ! En même temps, c'est une force et une faiblesse. C'est une faiblesse, parce que tu ne sais plus qui tu es. Et c'est une force, parce que tu me mets dans n'importe quel environnement je m'adapte !* ». Dans le cas de Yamina, la question de l'appartenance ne prend plus une dimension collective, mais personnelle.

L'échelle d'appartenance peut donc être locale, régionale, nationale mais elle peut également être supra nationale ou individuelle. Rares sont ceux qui se revendiquent d'un certain cosmopolitisme ou d'un internationalisme. En revanche, certains clament des « *valeurs universelles de tolérance et d'ouverture* » (Rachid) ou se réfère à la « *laïcité* » ou à la ressemblance par le visage en référence au philosophe Emmanuel Lévinas (Élisabeth). D'autres revendiquent une appartenance religieuse, que ce soit la religion catholique (Stéphane, Marie) ou l'agnosticisme à Casablanca (Boris), le protestantisme (Séverine) ou la religion juive (Élisabeth) à Londres. D'autres encore distinguent des aires régionales comme l'« *Occident* » (Jean-Michel, Karine, Marie), le bassin Méditerranéen (Aurélien) ou le monde Anglo-saxon (Cédric). L'appartenance à la société d'accueil peut reposer sur une histoire personnelle, prenant une forme de loyauté pour y avoir trouver une certaine sérénité. C'est le cas notamment d'Élisabeth à Londres, de confession juive, arrivée dans les années 1970, après avoir fui le Maroc après l'indépendance, puis la France où elle se sentait étrangère. Dans son cas, le mot patrie ne prend certainement pas le sens de la patrie des pères, mais clairement celle du cœur, du territoire qui lui aura permis de mener une vie sereine. Par rapport à l'histoire coloniale, le sentiment peut être lié à l'origine du pays colonisateur ou celle du pays

colonisé, ou les deux, cherchant une sorte de réparation avec une histoire familiale douloureuse. C'est le cas de certains descendants de Pieds-Noirs d'Algérie (Stéphane). Mais en dehors des échelles d'appartenance, c'est parfois l'accent qui revêt un marqueur d'identité régionale, en particulier pour certaines personnes du Sud de la France (Xavier, Clara). Si certains perdent leur accent ou prennent l'accent local partout où ils vont, d'autres le cultivent. Il les suit comme une marque identitaire indélébile qu'ils s'attachent à conserver : « *c'est ma région quand même, que j'emmène avec moi. À la Réunion, quand je disais que j'étais française, les gens ne voulaient pas me croire (rires). Ce n'était pas possible avec mon accent que je sois française* » (Clara).

Par conséquent, ces frontières subjectives marquent les sujets et leurs représentations de leurs origines, de leur ethnie, ou du territoire où il se sentent bien, de leur patrie. Ce sont des conceptions qui peuvent être variables d'une personne à l'autre. Le déplacement revêt une mobilité autant géographique que sociale. Mais la mobilité n'est pas systématique dans la mesure où le caractère ordinaire ou extraordinaire du déplacement est lui-même subjectif. En fait, si l'échelle nationale est un fondement structurant du fait de leur socialisation primaire, les représentations de l'espace des sujets et leur sentiment d'appartenance montrent que les frontières sont variables en fonction de leur parcours et du contexte de la société d'accueil. La représentation de l'espace ainsi conçue requiert la part de libre arbitre des sujets par rapport à l'échelle nationale. Pour autant, il ne s'agit pas seulement d'une individualisation. Les personnes rencontrées ne sont pas dénuées d'appartenance comme si leur propre égo leur suffisait. En revanche, elles sont multiples, variables d'une personne à l'autre et au cours de la vie d'une même personne dans la mesure où le déplacement a transformé en pratique une représentation du monde qui était déjà ainsi dans l'idée ou en substance. Libres de circuler, lorsque la société d'accueil et le changement opéré ne correspondent pas ou plus aux représentations de soi, les affinités se délitent avec le temps et la familiarité, certains vont ailleurs ou rentrent en France, selon le principe d'un retour du refoulé d'une angoisse identitaire : « *je ne veux pas me recréer une vie européenne au Maroc (...). Si, le chemin que je veux suivre, ressemble plus à l'Europe, et bien je repars en Europe. Puisque je ne connais pas l'arabe, je n'ai pas d'amis marocains, je n'ai pas la liberté que je veux, et ce, malgré les conditions de vie qui sont super, mon travail que j'adore et mes amis aussi.* » (Cécilia). L'installation ne crée-t-elle pas alors un embarras de se trouver fixé dans une représentation essentialisée de soi ?

Un intérêt majeur de la comparaison entre Casablanca et Londres tient dans le constat que, malgré les différences de contextes socio-culturels et linguistiques, socio-économiques et socio-historiques, des récurrences sont apparues au fil des entretiens. De même que le degré d'immersion des individus dans l'organisation sociale locale se condensent à mesure qu'ils s'éloignent des institutions françaises, les connections entre les deux sites se délitent et leur

sentiment d'être « expatrié » semble s'amenuiser. Pourtant, l'usage du terme est fréquent : la moitié des personnes enquêtées l'ont utilisé. Un examen attentif des significations qu'ils lui donne nous a permis de dégager deux significations de l'expatriation : le caractère professionnel et le caractère communautaire. Cette terminologie – « expat », « expatrié(e) », « expatriation », est utilisée soit pour se désigner soi-même et les membres du groupe auquel on se sent appartenir, soit pour désigner les « autres », de manière distinctive d'un groupe auquel on ne se sent pas appartenir. Ainsi, il conviendrait d'éviter le terme « expatrié » pour évoquer les Français hors de France du fait de ses connotations idéologiques, à la fois nationalistes et ethnocentrées, mais l'usage du terme est si ancré dans les habitudes du langage ordinaire qu'il est préférable de le conserver en lui redonnant tout son sens. De même, les expressions « Français à l'étranger » ou « Français de l'étranger » ne conviennent pas non plus car elles présupposent également que l'étranger se situe uniquement hors du territoire national, alors que subjectivement, l'étrangeté peut être ressentie à l'intérieur des frontières nationales, de même que la familiarité peut se situer hors de ces frontières. Il semble donc plus judicieux d'employer l'expression « Français hors de France » pour éviter toute connotation idéologique et finalement, subjective. En effet, elle permet de situer la France dans sa dimension concrète, un territoire politique et administratif que les enseignants transgressent en franchissant les frontières établies historiquement.

En revanche, le problème se pose de savoir si ce déplacement est volontaire ou subi : un individu peut « s'expatrier » ou « être expatrié ». Quitter sa patrie volontairement ou involontairement rejoint un problème classique en sociologie : les individus agissent-ils selon leur volonté ou selon des déterminismes sociaux transcendant leurs volonté ? Les entretiens montrent un aspect volontaire dans la mesure où le déplacement est le plus souvent justifié par des raisons individuelles. Or, une analyse des trajectoires individuelles montre que l'expatriation se situe le plus souvent dans une chaîne d'évènements qui a conduit les personnes à partir, selon des contingences et des opportunités ayant limité les choix de pays possibles. Enfin, l'expatriation pose le problème de la frontière. Puisque la patrie est un sentiment d'appartenance subjectif, quelle frontière franchit une personne expatriée ?

Chapitre 4 - Des prédispositions au départ à la réalisation de soi

Ce chapitre cherche à comprendre les causes profondes qui ont incité les enseignants à quitter leur pays d'origine, tandis que d'autres y sont restés. Une caractéristique spécifique des enseignants est qu'ils ne sont pas dans un secteur d'activité qui justifierait un départ pour chercher un emploi. Les motifs ne sont donc pas principalement d'ordre professionnel, ce qui permet d'explorer les causes profondes du déplacement. En effet, la plupart des personnes rencontrées étant titulaires d'un poste d'enseignant en France, cette raison ne peut pas être mise en avant. Pour eux, et contrairement à de nombreux préjugés, les raisons économiques ne sont pas valables car le rapport entre les efforts que nécessite le déplacement et le gain économique est rarement favorable. En effet, la vie quotidienne dans certains pays coûte plus cher que dans certaines régions françaises, même lorsque le pouvoir d'achat moyen est plus faible, comme c'est le cas à Casablanca. De plus, en tant qu'étranger, les possibilités de sociabilités peuvent paraître contraignantes, les solidarités sont moindres et le statut social impose un certain mode de vie auquel il est difficile de déroger à long terme. Pour les non titulaires de l'éducation nationale en France, la recherche d'emploi n'est pas mise en avant dans les entretiens. Le métier d'enseignant n'est pas une réponse aux tensions du marché du travail : on ne devient pas nécessairement enseignant lorsqu'on ne trouve pas d'emploi dans un autre secteur. Les enseignants non titulaires de l'Éducation nationale sont généralement dans des conditions de travail assez précaires hors de France. Les contrats locaux ne sont pas toujours avantageux financièrement, les régimes de sécurité sociale et de retraite sont différents et les modalités pour un éventuel retour en France sont quasiment inexistantes. Autrement dit, les enseignants se sont révélés d'excellents interlocuteurs pour comprendre les raisons profondes qui peuvent inciter des personnes à partir en dehors des habituelles suppositions d'ordre économique. Cet examen donne des indices pour comprendre le départ d'un pays en général, avec toutes les précautions qu'il convient d'accorder à chaque situation. En effet, la plupart des études en sociologie des migrations se focalisent sur les conditions d'arrivée en prenant rapidement pour évidentes les causes du départ en ce qui concerne les réfugiés politiques, les personnes déplacées, les demandeurs d'asile, « à la recherche d'une vie meilleure » ou selon des logiques de survie. Mais peut-on quitter son pays d'origine sans chercher une vie meilleure ? De même, dans les cas les plus extrêmes de guerre, d'oppression ou de famine, certaines personnes restent : ce sont d'ailleurs les plus nombreuses au regard des flux migratoires par rapport à la population totale. On peut donc supposer qu'il y a bien des causes dans la logique interne de l'organisation sociale du pays de départ qui permettent ou incitent certaines personnes à se déplacer plutôt que d'autres. D'ailleurs, en observant

la situation économique et politique mondiale, les 3% de migrants peuvent paraître bien dérisoires en proportion, et celle-ci qui n'est certainement pas uniquement liée aux contraintes des politiques migratoires. Ce chapitre montre que le fait de quitter son pays d'origine n'est pas chose facile et qu'il est en partie socialement et historiquement déterminée. Sans extrapoler exagérément, ce constat peut laisser supposer que certains, sans doute les plus nombreux pour des raisons qui leur sont propres, pourraient se laisser mourir plutôt que d'abandonner la patrie des pères, leur terre d'origine, tandis que d'autres ont tout tout pour fuir, pour échapper au malaise, à la violence ou à la tyrannie.

Dans ce chapitre, il s'agit d'examiner les causes qui incitent au départ certaines personnes – des enseignants français - alors qu'elles n'ont aucune raison apparente : ni oppression politique, ni guerre, ni famine. Les conditions de ce type de départ n'ont évidemment rien à voir avec celle des enseignants français, mais l'analyse présente quelques pistes méthodologiques pour envisager les causes de l'émigration en général, comme les représentations de l'espace et du temps, à travers la mémoire ou les dynamiques au sein de la famille et des groupes de socialisation, tout en mesurant quelques spécificités comme les contingences et les opportunités, indispensables au déplacement.

4.1) Conceptions de l'espace et du temps dans l'analyse des parcours

L'examen des causes du départ est introduit en termes de représentations de l'espace et de mémoire. Si le cadre national reste une référence commune, il serait excessif d'en faire une analyse systématique sans prendre en compte les subjectivités. C'est pourquoi, l'espace est ici décomposé selon la triple conception de Henri Lefebvre (1974 : 43 - 49). Premièrement, l'espace en tant que *pratique spatiale*, que l'on peut résumer comme la manière avec laquelle les membres d'une société produisent l'espace, dans leurs déplacements, leurs interactions, leurs manières de faire. Deuxièmement, les *représentations de l'espace* tel que conçues par les scientifiques et les planificateurs. C'est l'espace dominant dans une société qui se traduit par des cartes, des plans, etc. Enfin, les *espaces de représentation* sont ceux des usagers, des habitants qui se représentent subjectivement les espaces conçus par leur propre imagination. En ce sens, c'est l'espace dominé que tente de s'approprier et de modifier l'imagination. Cette triplicité comme l'appelle Lefebvre - espace perçu, conçu et vécu - imbrique les représentations de l'espace à différentes échelles. C'est pourquoi, l'analyse spatiale des trajectoires individuelles se doit d'être à l'écoute des divergences dans les représentations de l'espace. Une analyse qui se focalise sur l'espace conçu par les administrations en prenant pour référence l'État-nation, ici la France, est d'emblée biaisée car elle

tient compte de l'espace dominant comme une évidence. Or, l'analyse spatiale des trajectoires requiert de considérer aussi les pratiques des individus. Celles-ci sont en lien avec les espaces de représentations et les représentations de l'espace, même lorsque ces deux espaces n'apparaissent pas explicitement dans les discours. Ce qui apparaît en termes de pratiques spatiales, ce sont les lieux où chaque individu a résidé. Socialisés en France, les enseignants ont assimilé le cadre national comme référence, celle des représentations des dominants. Pourtant, s'ils l'ont quitté, c'est qu'ils se sont appropriés l'espace d'une manière ou d'une autre en dehors de ce cadre de référence. En continuité étroite avec la notion de patrie et les différentes échelles qu'elle peut prendre, l'espace, ses modes de représentation et ses pratiques, ne peuvent être détachées du temps, à travers la mémoire individuelle et collective.

Le temps est ici évoqué en terme de mémoire, c'est-à-dire comme une image reconstruite du passé (Halbwachs, 1994) plutôt que d'une histoire objective déterminée par des lois générales. Certes, l'histoire de l'espace produit celui-ci en réalité (Lefebvre, 1974 : 57). Mais c'est la mémoire en termes d'interprétation de l'histoire, autrement dit par ce que les individus font de l'histoire pour eux-mêmes, qui produit leurs pratiques spatiales. C'est donc une reconstruction de l'histoire par la pensée individuelle, imbriquant mémoire individuelle et collective qui influe sur l'action des individus. Il ne s'agit pas d'une histoire objective, apprise de manière systématique, car le souvenir, l'oubli et l'interprétation la déforment. Il s'agit encore moins d'un historicisme dont « *les « rythmes » ou les « modèles », les « lois » ou les « tendances générales » sous-tendent les développements historiques* » (Popper, 1991 : 7). La manière d'appréhender l'histoire selon différents degrés distingue ce qui relève de l'histoire sociale, de l'histoire familiale et de l'histoire individuelle. Ainsi la mémoire, telle qu'elle est prise en compte ici, est l'imbrication de plusieurs histoires qui sont reconstruites subjectivement, selon une base commune, mais avec des oublis et des souvenirs, des faits marquants et des refoulements, dans un imaginaire qui a des conséquences pratiques pour les acteurs.

La section suivante analyse les entretiens les plus approfondis que j'ai pu mener avec les personnes interviewées ayant joué le jeu d'une confiance et d'une réflexivité approfondies sur leur parcours. L'objectif principal de la première partie des entretiens a été de pénétrer le plus profondément possible dans les motivations du départ en laissant la parole se libérer à partir de la question « comment êtes-vous arrivé(e) ici ? » (annexe 3, 4 et 5 : Guide d'entretien et entretiens). La reconstitution de la chronologie des événements antérieurs au départ et les déplacements successifs en remontant le plus loin possible dans la mémoire des enquêtés a permis de retracer leurs origines, le cas échéant, les mouvements migratoires de leurs parents et grands-parents, ou des personnes leur

ayant servi de référence, par exemple la belle-famille, un oncle ou une tante, qui auraient pu influencer leurs représentations de l'espace. Le discours n'étant pas une histoire linéaire et structurée, la reconstitution des entretiens a permis de déceler quelques étapes successives qui montrent un processus depuis l'idée du départ jusqu'à la concrétisation du projet. Les récits de vie n'ont pas été considérés comme une réalité objective, mais la révélation d'une subjectivité des enquêtés, notamment de leurs représentations de l'espace et de la reconstruction d'une mémoire qui ont pu avoir des conséquences sur le fait de quitter la France.

4.2) L'angoisse liée à la mémoire collective

4.2.1) Une histoire nationale construite par des flux migratoires

En terme de pratiques spatiales, l'histoire de la France, c'est notamment l'histoire des flux migratoires qui ont traversé le territoire, c'est-à-dire autant l'histoire de l'immigration que l'histoire de l'émigration. C'est aussi l'histoire des changements de frontières nationales qui imprime une mémoire plus ou moins enracinée dans un ensemble national. En effet, la mémoire collective de certaines régions frontalières rattachées tardivement à la nation française comme l'Alsace, la Lorraine ou la Savoie est moins ancrée dans un territoire national que des régions historiquement centrales comme l'Auvergne qui conserve la mémoire gauloise ou la région parisienne qui reste le centre historique du pays. Pour être convaincu de ces différences régionales, il suffit d'observer les mouvements régionalistes ou la mise en valeur du patrimoine local. Les vestiges des forts prussiens en Alsace ou des forts piémontais en Savoie contrastent en terme de mémoire nationale avec le site de Gergovie ou la statue de Vercingétorix dans la région de Clermont-Ferrand rappelant l'empreinte gauloise. Les premiers remémorent que les marges de la nation française étaient un jour à l'extérieur des frontières actuelles, tandis que les seconds entretiennent un souvenir au cœur de la construction du territoire national. Mais l'histoire sociale, c'est aussi celle des relations diplomatiques que la France a entretenue avec le reste du monde. En effet, certains enseignants ont eu une première expérience à l'étranger par le biais de la coopération, dans le cadre du Volontariat du Service National Actif (VSNA ou CSNA). Jusqu'en 1997, année du retrait des obligations militaires, des personnes justifiant de quatre années d'études universitaires pouvaient partir hors de France pour enseigner dans le cadre des accords de coopération avec la France : c'est le cas de Jean-Marc à Tunis, Michaël à Ankara, Hulot à Beyrouth, Cédric à Casablanca et Simon à Londres.

L'histoire de l'immigration a été largement explorée, bien que son étude soit récente (Noiriel, 1988). Cependant, l'émigration, n'a fait l'objet que de quelques études dont il manque une

synthèse pour en comprendre les tendances générales (Weil, 2005). Récemment, quelques travaux ont été publiés, mais ils restent diffus (Kelly and Cornick 2013 ; Verquin 2000 ; Guth 1984 ; Gouy 1980). Pourtant, peut-on envisager l'immigration et l'émigration comme deux phénomènes distincts ? Si l'histoire réelle est parsemée de flux dans les deux sens, la mémoire collective actuelle conserve davantage la dernière. La fuite des Huguenots, protestants régulièrement persécutés du dix-septième siècle jusqu'à la Révolution française est quasiment oubliée au niveau nationale, mais elle reste présente dans les récits de certaines familles, notamment celle de Séverine qui évoque une éducation protestante en lien avec des descendants huguenots réfugiés dans les Cévennes après leur retour d'exil. L'empire colonial français, même s'il est réputé avoir été une colonie sans colons par rapport à l'empire britannique, recensait des centaines de milliers de ressortissants dont les guerres de décolonisation ont fait oublier les rapatriements. C'est particulièrement le cas des huit cent mille français d'Algérie dont l'histoire a été effacée par l'incompréhension et le refoulement collectif d'une guerre effroyable. Hormis Albert Camus dans ses articles recueillis dans les *Chroniques algériennes*, rares ont été ceux qui ont apporté une vision fragmentée, nuancée et réaliste des habitants d'Algérie avant l'indépendance. Pourtant, cette histoire demeure ancrée dans les mémoires familiales, de manière parfois refoulée comme c'est le cas de Stéphane. La conquête de l'Amérique est également une partie de l'histoire de France que la prédominance anglo-saxonne, hispanique et portugaise a tendance à faire oublier. De même, une observation plus fragmentée fait émerger un passé francophone en Acadie, en Louisiane, au Québec, ou dans certains quartiers de Mexico ou de Buenos Aires. Cécilia a évoqué un ascendant qui a voyagé en Amérique du Nord. Quantitativement bien qu'elle ait été moins importante par rapport à ses voisins Britanniques, Espagnols, Italiens, Allemands ou Portugais, l'émigration française n'a jamais été négligeable (Zeldin 1978 : 102 ; Verquin 2001 : 28). A partir des années 1960, la France a commencé à se percevoir comme pays d'immigration avec l'arrivée de migrants des anciennes colonies, en particulier d'Algérie. Mais l'histoire et la sociologie se sont focalisées sur l'immigration, en particulier algérienne, c'est-à-dire celle des musulmans d'Algérie, considérés comme des étrangers. C'était omettre, non seulement que la plupart d'entre eux étaient nés en France même si le statut de la colonie ne le reconnaissait pas, mais c'était surtout prendre comme une évidence que les centaines de milliers de Pieds-Noirs puissent s'intégrer dans un pays qu'ils n'avaient, pour la plupart, jamais connu. En d'autres termes, c'était imposer une mémoire collective erronée en assimilant d'office une population qui s'était forgée une culture singulière en Algérie française. Cette histoire encore peu explorée n'est pourtant pas sans conséquences sur un certain refoulement de la mémoire collective nationale qui induit des affirmations identitaires perdant leur sens dans l'oubli de l'origine de leurs revendications.

Ainsi, il tarde encore de considérer l'émigration française comme une réalité sociale,

dans toute sa complexité et ses singularités. Certes, cette histoire est bien souvent difficile à saisir puisqu'elle est souvent le fruit d'initiatives individuelles (Zeldin 1978 : 102³⁴). Or, l'histoire nationale, lorsqu'elle considère la colonisation, a tendance à se focaliser sur les institutions, en particulier administratives, militaires et religieuses. *Quid* des artisans, petits commerçants et paysans ? Jusqu'au dix-neuvième siècle, il s'agit davantage d'explorateurs et d'aventuriers (Barou 2009 ; Zeldin 1978 : 105). Hormis la circulation des élites bourgeoises des grandes villes (Wagner 2007), l'émigration française est davantage la conséquence du chômage et de la pauvreté touchant essentiellement des régions rurales pauvres du Pays Basque, du Béarn, des Alpes, de Bretagne et d'Alsace-Lorraine (Verquin 2001 : 31). La réalité de l'émigration française témoigne davantage d'une « *émigration de malheur* », dont « *plus qu'un hypothétique esprit casanier, c'est surtout la faiblesse de la pression démographique qui explique l'originalité* » de la France par rapport à ses voisins européens (Verquin 2000 : 79).

Or, si les étrangers ont été peu pris en compte dans les travaux historiques, les émigrés semblent l'avoir également peu été, sans doute à cause du « *rapport des historiens au fait national* », pour lesquels, dans un contexte associant nationalisme, républicanisme et colonialisme, les migrants français ont souvent été implicitement considérés comme ayant « *rompu le contrat social* » (Weil, 2005 : 5). Finalement, la mémoire collective de la France en matière d'émigration tend entre deux pôles. D'une part, le souvenir d'un empire colonial souvent considéré comme honteux ou héroïque, mais rarement comme un fait historique. D'autre part, l'émigration française a fait l'objet de récit particulier, érigeant quelques figures au rang de mythes, dont Jean de Léry, Claude Lévi-Strauss ou le général de Gaulle sont les plus cités par les acteurs. Mais si certains récits nationaux peuvent avoir incité des personnes à franchir les frontières nationales, ces représentations créant un imaginaire du voyage sont bien fragiles pour mettre en pratique un séjour durable avec un rythme quotidien, une vie professionnelle et familiale impliquant un statut d'étranger. Les histoires familiales sont donc liées à l'histoire sociale de manière concrète. Agissant sur l'espace dominant, l'histoire nationale a évidemment eu un impact sur la vie des familles et des individus. Mais considérée sur plusieurs générations, dans la formation des représentations de l'espace et de l'imaginaire de la patrie d'origine, ce sont davantage les histoires familiales que la mémoire nationale qui ont ouvert le champ des possibles pour instiguer l'idée du départ.

³⁴ « Les statistiques dévoilent que les Français voyageaient beaucoup, même si ce n'était pas sur la même échelle que les Anglais. Il se trouvait à coup sûr moins de Français que d'Anglais à l'étranger ; mais leur nombre était loin d'être insignifiant. L'émigration française est fort ancienne (...) environ un demi-million de huguenots quittèrent la France entre 1660 et 1710. (...) Bien des personnes quittaient la France sans qu'aucun service du gouvernement n'en ait eu connaissance : l'émigration était plus active dans les régions frontalières possédant de solides traditions dans la contrebande ainsi que l'art d'échapper au service militaire. » (Zeldin, 1978, p. 102)

4.2.2) *Un cadre national générant une angoisse identitaire*

L'histoire de l'émigration montre que certains Français partagent une représentation commune de l'espace qui sort du cadre national. En effet, pour que la pensée individuelle se traduise en action par un départ du pays d'origine, il a fallu que le territoire national ait été remis en question en termes de pratiques spatiales par une appropriation de l'espace en dehors de ce cadre. Du point de vue des représentations de l'espace des dominants, cette pratique spatiale a pu prendre le caractère de transgression, voire de trahison. Il s'agit donc de comprendre ce que signifie le cadre national pour l'ensemble des personnes enquêtées. Il s'est notamment façonné lors de leur socialisation à l'école, notamment en primaire, institution sur laquelle s'est fondé le nationalisme français au dix-neuvième siècle, notamment par l'introduction de l'histoire et de la géographie (Michelet, 1874) et de la langue française (Zeldin, 1978 : 5). Cette connaissance commune aux ressortissants français dans leur éducation primaire, « *constitue le tissu sémantique (the fabric of meanings) sans lequel aucune société ne pourrait exister* » (Berger and Luckmann, 2011 : 62).

C'est principalement par l'école primaire que se constitue une « *typification réciproque* » (Berger and Luckmann, 2011 : 123). Ainsi, elle met en commun des routines, des habitudes de pensée, de conception de l'histoire, de la géographie, de la langue et de la culture. Ce « *monde institutionnel* » transmis à d'autres devient réel et objectif dans la mesure où il ne peut plus être changé instantanément (Berger and Luckmann 2011 : 124). En effet, malgré des modifications successives, l'apprentissage scolaire de l'espace et de la mémoire nationale a conservé un cadre strictement national jusque dans les années 1990 où la mise en place de l'Union européenne et la multiplication des échanges mondiaux ont nécessité d'élargir les cadre de référence. Initialement, l'école primaire française développée au cours de la seconde moitié du dix-neuvième siècle, a eu pour ambition de constituer une identité nationale. Il s'agissait à l'époque de partager un socle commun entre les provinces françaises, dont « *seules les vieilles provinces autour de Paris s'identifiaient à la France* » (Zeldin 1978 : 8), rappelant que « *pendant longtemps, le sentiment de son unité a été plus conscient chez les dirigeants que dans le peuple* » (Zeldin 1978 : 5 - 6). Mais ce socle s'est également propagé dans les colonies et à l'étranger au début du vingtième siècle, en particulier là où les ressortissants français étaient les plus nombreux, mais aussi à des fins de stratégie diplomatique, par l'intermédiaire des institutions françaises, des Alliances françaises, de la Mission laïque et autres associations non gouvernementales de promotion de la langue et de la culture française. Par exemple, le lycée Charles de Gaulle à Londres a été créé en 1915 (Faucher and Lane 2013). Le projet était plus ambitieux que l'unification de la nation puisqu'il s'agissait d'une théorie universelle de l'éducation. Le nationalisme français véhiculé par l'école de la troisième

République repose sur l'incarnation du concept de « civilisation ». L'école primaire était avant tout une institution destinée à faire adopter aux provinciaux un comportement bourgeois, un mode de pensée, des comportements et des expressions parisiennes : « *Les doctrinaires agitaient des théories sur les idéaux que la France se devait de représenter (...) La première de ses thèses, celle qui eut le plus d'influence, voulait que la France incarnât la « civilisation ». Être français au plein sens du terme signifiait être civilisé, ce qui exigeait que l'on adoptât les modes de pensée, de comportement et d'expression en vogue à Paris* » (Zeldin, 1978 : 9). Issue du Siècle des Lumières et de la Révolution française, l'idée de civilisation reposait sur la rationalité de l'organisation sociale dont le principe primordial était l'égalité. Il s'agissait de former un « *homme meilleur, éduqué, poli, à l'esprit plus ouvert* », valeurs qui devaient être transmises aux autres, également en dehors du territoire national (Zeldin 1978 : 11). A travers l'institution scolaire, c'est une standardisation de normes et de valeurs qui se sont répandues à travers la France. C'est aussi l'apprentissage d'une langue unique, réputée pour sa logique, sa clarté et son bon sens, dont les usages sont centralisés et réglementés par l'Académie française et la validation de diplômes et certificats d'études communs à l'ensemble du territoire national. Le nationalisme français du dix-neuvième siècle a ainsi été conçu autour de la langue française, diffusée par une école centralisée. Par conséquent, cette conception jacobine et idéale tend à rejeter toute forme de métissages et de particularismes comme dégénérescence, notamment constitués par les échanges effectués au cours des déplacements humains. Ce nationalisme prône une institutionnalisation de l'assimilation à une culture commune au nom du sentiment d'appartenance à une cohésion nationale. Il diffère ainsi radicalement d'une conception plus individualiste de la société comme en Grande-Bretagne en opposition duquel le nationalisme français s'est notamment constitué (Guiffan 2004; Tombs and Tombs 2006).

De manière variable selon les époques, l'école française, en particulier l'école primaire, a donc été le vecteur, non seulement d'une langue et de valeurs communes, mais aussi d'un sentiment d'appartenance nationale. Si la puissance d'intégration de ces valeurs dans les esprits des jeunes Français s'est atténuée après la deuxième guerre mondiale, l'esprit de l'unité nationale a été perpétué, en particulier par des politiques assimilationnistes de l'intégration des étrangers. L'espace représenté de la France reste porteur de significations catégorielles figées chez bon nombre de Français, comme une « *histoire intériorisée jusque dans les manières du corps* » (Noiriel 1988 : 345-346). Ces significations s'imposent dans des formes de jugements en distinguant « *un registre social, un registre esthétique et un registre moral* » dans lesquels « *ce qui est bas est associé à la décomposition des matières organiques, à la corruption, à la mort* » (D'Iribarne 2006 : 60). Cette représentation idéaliste assimilée de manière prétendue objective prend une conception rationaliste de la nation fondée sur la forme, idée platonicienne qui s'abstrait des mouvements du réel pour le

figer par la pensée. Dans le cas de la représentation de l'espace français, l'exemple le plus significatif est la représentation de l'Hexagone. Cette idée de la nation en terme de forme géométrique est caractéristique d'une absence de penser le réel, car elle exclut de la pensée les entités qui dérogent à la forme (régions frontalières, DOM-TOM, Français hors de France). Il s'agit d'une approche « totaliste » de l'histoire de la nation en la considérant dans son essence, par sa forme. Cette manière de construire une catégorie sociologique n'est pas fautive, mais elle est insuffisante pour faire l'objet d'une analyse scientifique qui se doit d'y ajouter une approche « fragmentaire » (Popper, 1991 : 92). Il ne s'agit pas d'opposer à cette « essentialisme méthodologique », un « nominalisme méthodologique » comme la définition des catégories le fait souvent en philosophie pour distinguer l'essentiel de l'accidentel (Popper, 1991 : 38 – 39 ; Popper, 2002 : 29 – 31). Dans le cas de la mémoire collective concernant la France, l'accidentel, c'est justement les mémoires familiales qui n'ont pas cette représentation figée de la France. En effet, une « chose, c'est-à-dire une essence immuable, ne peut être connue qu'à travers ses changements » (Popper, 1991 : 43). C'est ainsi que cette histoire a pu être reconstruite sociologiquement, en prenant en compte ce qui modifie, transgresse cette forme apparemment immuable, car « d'une façon analogue, l'essence d'un homme – sa personnalité – ne peut être connue que comme elle se développe dans sa biographie. Si nous appliquons ce principe à la sociologie nous sommes conduits à la conclusion que l'essence, ou le caractère réel, d'un groupe social ne peut se révéler elle-même et être connue qu'à travers son histoire » (Popper, 1991 : 44).

En d'autres termes, il s'agit d'analyser les écarts à la norme, à cet idéal des représentations de l'espace établi par le pouvoir dominant, constitué par la pensée individuelle de l'espace des acteurs. Pour ce faire, l'expérience des enseignants hors de France permet d'introduire la dimension réaliste d'une dimension critique de l'essence nationale telle quelle est diffusée. C'est l'insatisfaction entre la réalité expérimentée par les acteurs et la conception de la forme qui provoque une angoisse identitaire. Il s'agit donc d'un décalage entre les représentations collectives et la réalité vécue par les acteurs. Finalement, c'est l'échelle des catégories construites pour penser la réalité collective et la manière de les nommer qui permet de saisir l'angoisse de manière à opérer une concordance entre les représentations et la réalité vécue. Mais ce décalage ne se dévoile pas seulement au niveau des représentations, il agit également au cours des expériences sociales.

4.2.3) L'expérience de la pluralité et des variations de la nation

Certaines personnes soulignent la situation des étrangers en France comme une raison de leur départ. Le manque de prise en compte du multiculturalisme français dans certains discours

publiques et les représentations collectives inciteraient certaines personnes à explorer par eux-mêmes d'autres manières d'appréhender la situation de l'étranger dans des contextes historiques et culturels différents de celui de la France. Dans le cas significatif d'Aurélien, il s'agit d'essayer de comprendre ce que le sentiment d'étrangeté peut signifier pour la personne qui la vit. Aurélien était enseignant résident à Casablanca depuis six mois au moment de l'entretien, mais il avait déjà exercé à Rabat pendant quatre ans. Avant de partir au Maroc pour la première fois, il a commencé sa carrière en région parisienne, dans une Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) à Pierrefitte-sur-Seine. Entre ses deux séjours au Maroc, il était également en région parisienne, d'abord dans un établissement d'une banlieue assez aisée à Bois Colombes, puis de nouveau dans une ZEP pendant quatre ans à Gennevilliers. Son expérience alternant entre des séjours prolongés au Maroc et en France lui a permis de comparer les différentes situation en tant qu'étranger en France et au Maroc. Il est intéressant de remarquer qu'il associe de prime abord le Maroc à un ensemble prolongeant la France par le critère de la langue, à savoir la francophonie, ce qui était pour lui une condition importante dans le choix du pays. Il souligne également son intérêt pour une expérience dans un pays qui renvoie à des situations d'interaction qu'il a connues en France auprès de certains de ses élèves originaires du Maghreb : *« compte tenu des difficultés que j'avais rencontrées en France, avec le public avec lequel j'avais enseigné, comme je ne connaissais pas grand-chose de l'islam, c'est vrai que j'avais aussi envie d'avoir cette expérience de vie dans un pays musulman »* (Aurélien).

De manière plus générale, il a articulé les dimensions de l'immigration et de l'émigration en associant une même situation d'étrangeté qui prend des formes différentes selon le contexte d'accueil : *« en analysant rétrospectivement, j'ai vu que cette dimension-là était bel et bien présente. C'est-à-dire qu'il y avait un peu l'idée aussi de se retrouver dans la peau de l'immigré, c'est-à-dire d'être confronté moi-même à la tarte à la crème de l'intégration dont on parle tant, et d'essayer, non pas d'avoir des idées là-dessus, mais de savoir ce que c'est par expérience... »* (Aurélien). Ce décalage entre l'idée et l'expérience est souligné ici : l'idée d'une intégration par assimilation qui ne tient pas suffisamment compte de la pluralité des expériences individuelles. Aurélien précise néanmoins que la situation n'est pas du tout réversible, dans la mesure où un enseignant français au Maroc se trouve dans une situation dominante dans la société et dans l'interaction scolaire, contrairement à un élève maghrébin en France, considéré comme une minorité et de par sa position subalterne en tant qu'élève. Aurélien évoque peu son parcours personnel et son histoire familiale, sans doute par pudeur, mais il laisse tout de même sous-entendre que les origines de sa grand-mère italienne ont suscité chez lui une certaine sensibilité à ces questions.

La situation de Clara est similaire dans la mesure où elle se réfère à son histoire familiale pour expliquer sa sensibilité à la situation des minorités visibles. Dans son cas, il s'agit de son grand-père parisien arrivé dans une petite ville du Sud-ouest de la France où il a toujours été considéré comme un étranger. Dans son récit, elle ne fait pas le lien de manière systématique mais elle précise que « *depuis toute petite, je disais que je ne voulais pas rester en France* », ce qui témoigne d'un désir profond de transgresser les représentations de l'espace dominant des frontières hexagonales. Cette enseignante de Lettres modernes a donc obtenu le CAPES et effectué une année de stage en France métropolitaine, puis elle a fait une demande dans les DOM-TOM. Elle est partie en Guyane française malgré le désaveu initial de ses parents, qui, précise-t-elle, étaient pourtant prévenus de longue date qu'elle n'habiterait pas en France. Une autre particularité des représentations de la France que souligne le témoignage de Clara est le fait de partir dans un DOM-TOM pour se sentir à l'étranger. En effet, les DOM-TOM rentrent rarement dans les représentations que les Français se font de l'Hexagone. Pour expliquer les raisons de cette envie profonde de départ, elle fait le lien avec l'évolution démographique et les mentalités de la petite ville où elle a grandi : « *Je viens d'une ville post-industrielle, donc d'une ville où on travaillait le cuir, qui est une ville morte aujourd'hui. Je l'ai vu travailler, mais je l'ai vu aussi mourir. C'est une ville que j'ai connue florissante, et quand j'étais petite j'avais plein de copains maghrébins, parce que pour faire les travaux de cuir, on a fait venir beaucoup de Maghrébins. Je pense que mon attrait est venu de là : je ne comprenais pas ce qu'on leur reprochait ! Et puis l'évolution post-industrielle a créé du chômage et l'extrême-droite a obtenu beaucoup de voix. Je n'ai jamais compris pourquoi on en voulait autant à mes copains, parce que finalement, ils me ressemblaient...* (rires) » (Clara). Cette identification à la situation d'étranger a sans doute construit des représentations personnelles qui ont remis en question les représentations dominantes de la nation avec une mémoire collective selon laquelle les derniers arrivés seraient exclus d'office. Elle justifie donc sa transgression de cet espace national, comme Aurélien, mais pour d'autres raisons, en se mettant soi-même en situation d'étrangeté : « *Je pense que moi, la première fois que je suis partie, c'était pour me mettre à la place de mes amis, dans une minorité en fait* ». En revanche, Clara ne précise pas, peut-être par naïveté, qu'au cours de ses expériences ultérieures, que ce soit en Côte d'Ivoire avant le coup d'État³⁵, sur l'île de La Réunion ou à Casablanca, sa position dans une minorité, lui a tout de même souvent conféré un statut social privilégié comme enseignante et en tant que Française.

Les entretiens auprès des enseignants hors de France révèlent que cette conception de la nation française comme unité rigide, les met en tension avec leurs propres particularismes, leurs

³⁵ Clara a en effet été rapatriée en France en 2003 après le coup d'État, ce qui marque une rupture dans sa position sociale. De dominante sous le précédent régime, elle est passée dans une position dominée à tel point que le rapatriement s'est avéré indispensable.

représentations de soi et des autres dans une conception en mouvement du passé, du présent et de l'avenir. Cette tension peut s'expliquer par le décalage entre l'espace de représentation de la nation française, telle qu'elle a été enseignée à l'école sur le principe de territoire administratif national, et la représentation de l'espace des sujets telle qu'elle a été transmise par des récits de migration, familiaux ou proches auxquels les personnes se sont identifiées. Ces témoignages montrent bien que « les « cadres » de la nation ont été moins rigides qu'on ne l'affirme » (Noiriel 1988 : 324). Les parcours individuels montrent que l'essentialisme représentée par le principe d'assimilation des étrangers, la centralisation de l'institution scolaire, voire l'uniformité de la langue, peuvent être des sources d'angoisse identitaire dans la mesure où les sujets se sentent ainsi réduits à un seul type d'appartenance, à une « case » ou une place dont il leur a été difficile de se détacher sans quitter le pays.

4.3) Réinventer ou conserver la nation, une affaire de famille

La socialisation au sein de la famille peut avoir une incidence sur les représentations de l'espace et les pratiques spatiales selon deux registres. D'une part, il s'agit de récits familiaux qui construisent une mémoire collective en interférence avec le cadre de la nation. D'autre part, la famille peut être l'instigatrice d'une sensibilité au déplacement ou d'un imaginaire du voyage. Ces deux registres peuvent se combiner et si ce n'est pas le cas, doivent être suffisamment puissants pour constituer un champ des possibles en dehors du cadre de référence national.

4.3.1) La reproduction d'une migration familiale

Lorsqu'elles sont interrogées sur le parcours de famille, certaines personnes présentent des ascendants ayant déjà vécu un séjour d'une période plus ou moins longue hors de France. Celle-ci est significative lorsqu'elle marque les récits familiaux et porte à conséquences sur les représentations de soi. Le parcours de Boris a déjà été évoqué car il est significatif d'un sentiment de retour au pays à l'occasion de son séjour au Maroc, mais un examen plus approfondi montre son ancrage historique et les conséquences sur son attachement à ce pays. Au cours de son enfance dans la région lyonnaise, il a été imprégné des récits de son grand-père, militaire au Maroc à partir des années trente. Successivement militaire, puis médecin à l'hôpital militaire de Rabat, son grand-père et sa femme sont rentrés à Paris après l'indépendance en 1956. La mère de Boris est donc née à Paris. Cependant, le Maroc a toujours conservé une place importante dans la mémoire transmise par ses grands-parents. Boris évoque des objets (des tapis berbères, de l'artisanat d'art, etc.) et des

albums photos dans l'appartement de ses grands-parents qu'il consultait régulièrement au cours de son enfance. Sa grand-mère lui a offert un fusil appartenant à son grand-père après le décès de celui-ci. Quand Boris était âgé de seize ans, son père a eu une opportunité professionnelle pour travailler dans l'industrie pharmaceutique à Casablanca. Cet événement a eu pour conséquences de renforcer l'attachement familial avec le pays, si bien que les parents de Boris y sont restés pour leur retraite. Après son baccalauréat, Boris a étudié l'histoire à Paris où il a rédigé un mémoire sur son grand-père à partir des archives familiales conservées par sa grand-mère et les récits de celle-ci. Entretemps, sa sœur, plus jeune de trois ans l'a rejoint à Paris pour faire des études d'histoire de l'art. Ils ont logé ensemble dans un appartement familial, Boris décrivant ses origines sociales comme étant modestes du côté de son père et d'une famille d'aristocrates parisiens du côté de sa mère, en particulier de sa grand-mère maternelle. En résumé, ses grands-parents ont vécu au Maroc durant le protectorat de 1931 à 1956. Ses parents y sont installés depuis 1992 et lui-même y a vécu deux ans pendant son adolescence de 1992 à 1994, puis de 2003 à aujourd'hui. Son histoire familiale lui a construit un fort attachement au Maroc, notamment par la mémoire de son grand-père. Les objets, les photos et les récits ont constitué un imaginaire qui s'est matérialisé avec le départ de ses parents. De retour en France, l'étude biographique de son grand-père a contribué à renforcer cet imaginaire, qui s'est finalement concrétisé par son propre départ.

La représentation de l'espace avec une histoire incarnée dans celle de l'espace de représentation de la nation française est mise en tension par la réalité historique de l'immigration et de l'émigration. Vingt-deux personnes interviewées ont évoqué l'influence des récits familiaux de migrations internes ou internationales (Francis, Lisa, Amélie, Cécilia, Michaël, Jean-Michel, Arthur, Aurélien, Stéphane, Dominique Clara, Maïlys, Karine, Boris, Marie, Aurore, Yamina, Valérie, Cédric, Séverine, Élisabeth, Suzanne et Victor). Aurélien parle ainsi de sa grand mère : « *ma grand-mère, qui était italienne, avait une passion de l'Italie qu'elle m'a transmise alors qu'on y est jamais allé ensemble : on n'y est jamais allés en famille. Mais ça fait partie de la mythologie familiale* ». D'autres exemples témoignent du récit par une grand-mère sur le regard des villageois sur son mari venu de Paris perçu comme un étranger (Clara), celui d'une mère sur son enfance à Madagascar (Karine, Cécilia), les non dits d'une famille déplacée lors du rapatriement d'Algérie après l'indépendance (Stéphane), des déboires d'un grand-père du fait de ses origines juives en Auvergne (Dominique), ou le retour d'une famille huguenote dans les Cévennes (Séverine). Pour ces personnes, l'étrangeté ne s'incarne pas dans une perspective essentialiste de la mémoire nationale. Elle s'inscrit davantage dans un territoire évoluant de manière dynamique par des flux de départ et d'arrivée. Par exemple, lorsque Cécilia évoque son grand-père maternel et l'influence qu'il a exercé sur sa représentation de l'espace, son histoire explique son impression de ne pas se sentir enracinée

quelque part : « *mes grands-parents sont des voyageurs, surtout du côté de mon grand-père. Ils ont longtemps vécu dans les îles : Madagascar ou La Réunion ; donc nous n'avons pas un ancrage très fort dans une région* ». Son grand-père serait né à La Réunion et a vécu à Madagascar jusqu'à ce qu'il arrive en Bretagne pendant la seconde guerre mondiale, où il s'est marié. Devenu photographe, il est reparti à Madagascar avec sa femme qui travaillait alors dans une agence de voyages, jusqu'à l'indépendance, en 1960. Cécilia évoque cette histoire familiale comme plusieurs générations de colons du côté de son grand-père avec des ascendances de marins commerçants américains et anglais : « *En fait, ils étaient d'origine américaine, après ils sont allés en Angleterre, et j'ai un ancêtre qui a obtenu la nationalité anglaise. À partir de là, ils ont commencé à partir parce qu'ils avaient des bateaux ou quelque chose comme ça. Ils faisaient du commerce. Ils sont partis à La Réunion, puis à Madagascar. Mais depuis plusieurs générations* » (Cécilia). Ainsi, elle associe sa propre trajectoire avec l'histoire de sa famille en tant que récit, mais peut-être aussi comme une habitude de mobilité qui peut se transmettre à certains membres des générations suivantes, notamment par un manque d'enracinement durable sur un même territoire : « *Donc si tu veux, c'était un peu la mythologie de la famille du côté de mon grand-père. Tout ça, pour dire qu'on n'a pas d'origines fortes dans un endroit* » (Cécilia). Cette dernière phrase est significative de sa représentation de l'espace en fonction d'un héritage familial qui ne soit pas un patrimoine ancré sur un territoire. Dans l'entretien, l'explication suivante précède d'ailleurs cet extrait, comme pour expliquer que sa représentation de l'espace et de l'altérité soit orientée en dehors des frontières nationales.

Ces récits construisent une image familière de la figure de l'étranger. Pour certaines personnes, ces récits peuvent susciter le désir ou l'idée de tenter ce type d'expérience. Pour d'autres, cet imaginaire a construit un sentiment plus profond qui se révèle dès que la familiarité avec un territoire restreint prend un caractère routinier. En effet, la routine est souvent évoquée comme une inquiétude. Certes, ce peut être une conséquence d'une société moderne dans laquelle la mobilité et les liens faibles encouragent le mouvement et le changement individuel, mais cette inquiétude peut aussi s'inscrire dans la continuité d'une histoire familiale transmise par des récits ou bien de manière moins élaborée, par des pratiques (des habitudes culinaires, un prénom rappelant un territoire du passé, notamment l'olivier en lien avec la Méditerranée, etc.). Mais si certains parlent d'une certaine accoutumance au changement, en particulier parmi les titulaires d'un déplacement institutionnalisé, d'autres s'installent dans cet espace avec lequel ils étaient déjà familiarisés.

Le classement des déplacements en terme de réinvention ou de reproduction de l'histoire familiale est délicat. Seuls les sujets eux-mêmes peuvent l'évaluer au cours d'une analyse réflexive.

La reproduction peut aller jusque dans le choix du pays ou d'une région du monde appartenant à une aire géographique qui leur rappelle cette histoire. C'est le cas notamment de certains descendants de rapatriés d'Algérie qui choisissent le Maroc comme pays du Maghreb et ancienne colonie. Les conditions historiques de la colonie ne sont pourtant pas les mêmes, mais le contexte politique et social marocain facilite sans doute le séjour, en comparaison avec le contexte algérien. Par ailleurs, l'exemple de Séverine, 41 ans, enseignante agrégée de Lettres Classiques au lycée français à Londres est significatif de la reproduction de descendants de huguenots à Londres avec l'impression de retrouver une culture protestante familière. Arrivée à Londres cinq ans auparavant, elle évoque ses origines et la manière avec laquelle elles ont émergé au cours de son séjour dans la capitale britannique : « (...) *Étant moi-même de culture et de religion huguenote par ma mère, (Huguenots français des Cévennes qui se cachaient et sont nombreux vers Nîmes) j'ai retrouvé dans la culture anglaise beaucoup de fondements de mon éducation protestante transmise par la famille de ma mère. Ces valeurs nous ont marquées, ma sœur et moi* » (Séverine). Elle souligne l'opposition qu'elle a ressentie au sein de sa famille entre deux cultures religieuses différentes : « *Mon père, puis mon beau père (le second mari de ma mère), ainsi que mon mari sont d'éducation catholique mais plutôt athée. D'où un croisement des cultures et souvent un rejet du protestantisme de leur part* ». Elle précise également la représentation qu'elle se fait d'une certaine culture qu'elle associe au protestantisme tel qu'il lui a été transmis : « *Le protestantisme, en effet, s'est construit contre le catholicisme. On le ressent dans la culture anglaise. Certes la valeur travail n'est pas seulement chez les anglais et les protestants, mais on parle de Londres, comme de la ville où l'on travaille par rapport à d'autres capitales du sud de l'Europe. Il est vrai qu'on travaille à Londres le dimanche, les jours fériés, on ne s'arrête pas pour manger à midi et qu'il y a plusieurs mondes avec des gens qui cumulent plusieurs emplois le jour et la nuit* » (Séverine). Enfin, elle montre la différence entre les représentations de cette culture religieuse au sein de son couple, mettant en évidence le caractère strictement religieux : « *Nous ne sommes pas partis parce que c'était un pays protestant mais par les opportunités professionnelles qu'avait mon mari, le plus gros contingent d'expatriés de son entreprise étant à Londres. Cependant j'étais plutôt contente d'être dans un pays protestant pour ma part. Mon mari n'est pas protestant et pour tous les non protestants, cette religion est pénible car fondée sur la règle, moralisatrice et culpabilisante. Il apprécie lui de rentrer dans un pays moins moralisateur* » (Séverine).

Séverine et Cécilia sont des cas de reproduction par rapport à l'histoire familiale telle qu'elle leur a été racontée et transmise. En tant que mémoire, cette histoire montre l'influence qu'elle exerce dans leur rapport à l'espace et à autrui. Dans le cas de Séverine, elle reconstruit également un récit et une opposition avec son mari en lien avec des marqueurs identitaires associés à cette

histoire. S'il serait hâtif de considérer la mémoire et les représentations qu'elle se fait du protestantisme comme une explication sociologique de certains comportements observables à Londres, en particulier cette règle moralisatrice et culpabilisante qu'elle mentionne, il est intéressant de souligner que ces croyances sont fondées sur une certaine conception d'une identité collective qui construit une impression de familiarité avec le pays qui l'accueille et la différence de son mari. Pour Cécilia, cette histoire a davantage construit un monde ouvert où les identités sont plus ambiguës. En effet, elles se traduisent davantage en pratique que dans le discours. Si à Casablanca, elle aurait souhaité se sentir davantage incluse dans la vie locale, elle a eu finalement le sentiment de « vivre à l'européenne ». Pour elle, c'est une raison pour ne pas y rester. C'est pourquoi, elle a décidé de retourner en Espagne où elle avait déjà vécu pendant deux ans. Ainsi, elle a semblé retrouver à la fois cette continuité avec l'histoire de son grand-père et des impressions de familiarité qu'elle n'associe pas à des marqueurs identitaires dans un discours sur une culture, mais plutôt dans l'observation de ses propres pratiques qu'elle ne cherche pas à justifier ou à revendiquer en terme d'appartenance. Cette absence de sentiment d'appartenance ne veut pas dire qu'elle soit totalement libérée de toute contrainte structurelle ou représentation spatiale. Bien au contraire, c'est ce sentiment de liberté qui est transmis par la mémoire de son grand-père et l'histoire de ses ascendants marins commerçants à travers le monde. En considérant l'espace de représentation délimité par les frontières nationales, toutes les personnes rencontrées pourraient être considérées comme l'ayant élargi en pratique. Il paraîtrait absurde de situer Casablanca ou Londres sur une carte de France, dans un projet politique national, ou dans un livre d'histoire de France, ou de géographie française. Et pourtant, la réalité historique et sociologique montre que l'élargissement de cette représentation de l'espace français n'aurait rien d'irrationnel. Bien au contraire, il permettrait la prise en compte de la complexité du réel. Certes, il existe certainement une tendance à la reproduction du déplacement physique hors des frontières nationales, qui fonctionnerait comme un *habitus* de migrants (Xavier de Brito, 2002). Toutefois, des nuances doivent être apportées dans la mesure où tous les sujets rencontrés n'évoquent pas une représentation de l'espace constituée par un imaginaire construits par des récits familiaux. Le déplacement peut alors être causé par une opportunité professionnelle ou une forme de socialisation à l'expérience du voyage qui constitue une manière de réinventer l'histoire familiale en rompant avec des représentations de l'espace limitées à un territoire local et des habitudes familiales de sédentarité.

4.3.2) *L'invention de soi à partir des expériences familiales*

Si les récits familiaux et l'histoire familiale peuvent avoir une certaine influence sur le

départ et la destination, ils ne peuvent pas constituer un seul facteur explicatif déterminant et ce, pour deux raisons principales. D'une part, tous les membres d'une même fratrie n'ont pas le même comportement face à la migration et l'altérité. D'autre part, toutes les personnes rencontrées n'ont pas été socialisées avec des récits familiaux de parents ou grands-parents ayant émigré ou vécu une situation d'étrangeté.

Parmi les informations suffisamment fiables recueillies sur la fratrie des personnes enquêtées, leur place au sein de celle-ci semble constituer des dynamiques familiales qui puissent influencer le départ en terme de rapports de genre, notamment des filles au sein d'une fratrie de garçon : *« je suis allé au lycée de Mont-de-Marsan - lycée très prestigieux [ironique] – après je voulais faire Science Po et mes parents étaient assez réfractaires parce que j'étais la seule fille. Paris était loin, donc j'ai fait une classe préparatoire à Bordeaux au lycée Montaigne. Et après ma prépa, je me suis inscrite à la Sorbonne pour pouvoir aller à Paris »* (Émeline). Dans d'autres cas, l'aîné(e) semble davantage reproduire le schéma familial, géographique ou professionnel, tandis que le ou les autres membres de la fratrie ont tendance à le réinventer, notamment en quittant la France (Arthur, Michaël, Hulot, Noémie). Par exemple, Hulot et son frère sont tous deux enseignants hors de France, tandis que leur frère aîné est employé dans les télécommunications, leurs parents étant tous deux fonctionnaires retraités des PTT. Hulot ne mentionne pas ces dynamiques, mais Stéphane, pourtant l'aîné, a évoqué sa construction comme un contre-modèle du schéma familial de ses parents ouvriers : *« très tôt, je me suis dit que je ne voulais pas de cette vie-là. Je ne voulais pas de leur vie à eux. Je ne voulais pas ce modèle-là »*. Sa mère est bourguignonne et son père est rapatrié d'Algérie. Stéphane souligne les encouragements de sa mère et le mutisme de son père face à son parcours, aussi bien géographique que professionnel, ou personnel : à 37 ans, il est célibataire, sans enfants et vit à Casablanca depuis quatre ans ; il a ouvert une galerie d'art en Bourgogne, est enseignant et se revendique comme étant bisexuel. Mais il prolonge et situe également son récit de vie en opposant radicalement ses choix avec ceux de sa sœur, plus jeune de sept ans, qui semble mener une vie casanière, routinière et confortable, une absence de changement et de mobilité qui semble embarrasser Stéphane : *« Ma petite sœur est mariée. Elle a deux enfants. Et bien, elle a reproduit le schéma familial de mes parents : une maison, un travail, deux enfants. Moi, ça me terrifie ! Elle est comptable. Son mari travaille dans une plateforme de supermarché discount. Ils ne sont pas malheureux, parce que financièrement, ils ont hérité de son côté à lui. Sa mère est décédée, donc ils ont eu un gros héritage. Donc ils ne sont pas malheureux, mais leur vie me terrifie. Quand j'y vais, je vois mes deux nièces que j'adore. Les deux, en fait, ont été détectées surdouées, donc elles n'ont pas de problème à l'école. Mais en voyant cette vie familiale-là : j'ai envie de les kidnapper et de leur montrer ce que c'est le monde ! Elles sont tellement intelligentes,*

qu'elles ont besoin de découvrir tout ça. Ma sœur va avoir trente ans, mais elle vit comme ça, depuis qu'elle a vingt ans. C'est impressionnant ! Je lui dis : « Voyage ! ». Quand elle est venue à Casablanca, elle avait peur de tout : Mais pourquoi les gens font comme ci, pourquoi ils font comme ça ? C'est très dangereux ! » Je lui disais « Mais calme-toi ! » Enfin, voilà, je ne voulais surtout pas reproduire le modèle de mes parents. Déjà je ne voulais surtout pas avoir une vie d'ouvrier, en même temps, mes parents ne la voulaient pas pour moi non plus » (Stéphane).

Certaines influences extérieures à la famille peuvent aussi être le fait d'une rencontre, d'un ami. C'est aussi un parcours professionnel qui s'internationalise progressivement, comme c'est le cas surtout de la socialisation des enseignants du supérieur (Pascal, Noémie, Jérôme, Xavier, Étienne). Il s'agit donc davantage d'une socialisation au déplacement par la formation universitaire et les expériences professionnelles. C'est le cas notamment de Pascal qui a souligné que la mobilité ne fait pas partie des habitudes familiales : *« Disons qu'on ne voyage pas trop dans ma famille. Sur à peu près trente cousins, je suis le seul qui vit hors de la France »* (Pascal). Il a même insisté sur l'enracinement de sa famille dans le Sud de la France : *« mes parents sont du même village à côté de Narbonne, depuis environ 5 ou 10 siècles (rires). C'est vraiment que le voyage n'était pas dans notre ADN. Donc il n'y a pas vraiment de facteurs familiaux qui pourraient expliquer. Mes parents ont fait un grand voyage, en passant de Narbonne à Nice. D'ailleurs c'était les seuls de la famille à l'époque à être partis du département. Enfin, comme on dit : entre l'Aude et les Alpes-Maritimes, quelque part, ce n'est pas non plus trop exotique. Ce n'est pas un trop grand voyage. Ça reste la Méditerranée. Ce sont les mêmes modes de vie, les mêmes référents culturels. Donc non, même si on a fait plusieurs villes dans le Sud (Nice, Antibes, Hyères, Toulon) parce que tous les trois ans mon père devait changer d'agence, c'était proche, une heure ou deux heures entre chaque ville, donc ce n'était pas vraiment dépaysant »* (Pascal). Lorsque je lui ai demandé si le départ était lié à une volonté de sa part de s'éloigner de son environnement familial, il m'a répondu qu'il n'avait jamais eu ce projet. Initialement, c'était plutôt l'influence d'un ami qui l'aurait décidé : *« En fait, quand j'avais vingt ans, je ne voulais même pas partir à l'étranger. Pour la petite histoire, le facteur déclencheur était un très bon ami à moi. On habitait ensemble. Et lui a décidé de faire une année d'études en Afrique pour son mémoire de fin d'année. Donc il est parti au Sénégal et je n'avais pas envie de me retrouver tout seul et de finir mon diplôme avant lui, donc je suis parti en Irlande, à Limerick »* (Pascal). Par la suite, c'est au cours de son doctorat que son parcours est devenu international, en particulier dans des pays anglo-saxons (Irlande, États-Unis, Canada et Grande-Bretagne).

La place dans la fratrie et ce qu'en disent les sujets pourrait permettre de mesurer

l'importance que peut prendre ce facteur dans les raisons du départ, en particulier pour des personnes « *enracinées depuis des siècles* » comme l'ont exprimé certain(e)s, à Casablanca comme à Londres. Ce sujet n'a été que rarement abordé avec les personnes enquêtées, seulement dans des entretiens plus approfondis. La corrélation est donc délicate à déduire entre le départ et la place dans la fratrie. Parmi les informations recueillies, les personnes sont aussi bien des aînés, des cadets, des benjamins ou des enfants uniques. Pour chaque personne qui l'évoque, la place dans la fratrie semble avoir joué un rôle, de manière explicite ou implicite, comme une sorte de distinction entre ceux qui sont partis et ceux qui sont restés au pays. Cette forme de distinction peut même prendre des allures très critiques. Le cas le plus fréquent est de considérer sa région d'origine comme un trou ennuyeux, une zone vide où il n'y a rien à faire surtout dans le cas des personnes issues de milieux ruraux où les perspectives professionnelles dans la région d'origine sont limitées (Xavier par rapport au Pays Basque). Ceux qui sont restés sont alors considérés comme reproduisant un schéma parental dans lequel ils ont grandi : la critique peut alors être virulente sur la sédentarité, incarnée dans une certaine représentation de la société de consommation. L'image la plus fréquente est de ne pas avoir voulu se marier jeune, avoir des enfants, un crédit immobilier, une voiture et un chien. Elle est surtout le fait de trentenaire ou quadragénaire ayant grandi dans un milieu social modeste, de banlieue ou de zone rurale, dont les parents ont bénéficié de crédit à la consommation à faibles taux d'intérêt dans les années de forte croissance économique après-guerre. La place dans la fratrie ne semble *a priori* pas déterminer le départ. Cependant, les aînés que nous avons rencontrés sont majoritairement issus de familles ayant déjà eu une expérience à l'étranger. Cédric, né au Venezuela de parents français, est arrivé en France à l'âge de six ans. Son frère entrait alors à l'école et sa sœur venait de naître. Ainsi, l'expérience hors de France a été vécue différemment par chacun des membres de la fratrie, ce qui a pu être un facteur déterminant pour certains choix ultérieurs concernant la localisation de leur région ou leur pays de résidence et de travail. Finalement, si les deux premiers sont partis hors de France, Cédric comme enseignant, son frère comme Volontaire International à l'Étranger (VIE), sa petite sœur n'a pas suivi ce chemin. À l'inverse, les situations de Hulot et son frère contrastent avec celle de leur aîné resté dans leur région d'origine pour exercer un métier similaire à celui de leurs parents alors que tous deux enseignent à l'étranger dans le réseau AEFÉ (à Madrid et à Casablanca) et sont mariés avec une femme d'une autre nationalité (une Argentine et une Polonaise). Cet exemple peut laisser supposer une dynamique familiale de reproduction chez l'aîné, écartant les deux derniers, puisque la famille est enracinée dans la région d'origine (le Berry).

Séparément des récits familiaux, de la dynamique familiale, de la socialisation professionnelle à l'international ou des rencontres fortuites qui peuvent influencer le départ, la

socialisation a pu être effectuée par des habitudes de voyages, des séjours touristiques avec les parents à la recherche de nouveauté. En effet, les temps de loisirs pendant les vacances sont différents entre ceux qui partent rendre visite à leurs amis ou leur famille et ceux qui vont surtout « voir du pays », en France ou à l'étranger. La différence tient sans doute entre des vacances pour retrouver un ancrage, des racines, un patrimoine familial symbolique ou matériel, des relations familières et un séjour de découverte, passant dans une autre région en France ou à l'étranger pour découvrir des lieux, des cultures, faire des rencontres, contempler des paysages. Les sensations sont alors stimulées par la nouveauté, d'autant plus dans le cas de séjours itinérants. Sans être déterminante, cette forme de socialisation peut ouvrir à la volonté d'expérimenter ce qui est perçu comme étant ailleurs ou autrui. C'est une recherche de nouveauté par expérience qui peut également se compléter par des lectures, un goût pour certains documentaires, voire par des études supérieures en histoire-géographie (Hulot), en anthropologie (Émeline) ou bien l'apprentissage des langues vivantes (Victor, Arthur).

On observe donc une différence entre ceux pour qui la mobilité est familière, ancrée dans des habitudes familiales ou personnelles et ceux pour qui c'est un processus de socialisation qui les a conduits à se déplacer hors des frontières nationales. Pour certains, l'international est devenu, ou redevenu une habitude, un mode de vie familier, s'inscrivant dans des routines de déplacements fréquents, des rencontres nouvelles. Pour d'autres, les migrations internes, parfois nombreuses ont pu constituer autant de déracinements, même sans éloignement. Aucun des facteurs présentés dans cette section ne saurait jouer un rôle exclusif. Les raisons s'entremêlent et s'associent dans un parcours de vie car, finalement, le caractère commun à tous les enseignants rencontrés hors de France, c'est qu'un beau jour, un facteur de déclenchement a fait passer le séjour hors de France de la représentation à la pratique, de l'imaginaire au vécu.

4.3.3) Le processus de déclenchement du départ

Structurés par l'histoire sociale et l'histoire familiale, chacune étant dépendante l'une de l'autre, les parcours individuels sont produits à l'intérieur de ces cadres qui limitent le champ des possibles. Parmi les différentes formes que prend l'enseignement français hors de France, l'enseignement primaire et secondaire n'offrent pas des trajectoires habituellement tournées vers l'international, moins que l'enseignement supérieur, bien que cette observation ne soit pas généralisable à tous les domaines et à toutes les filières. L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), destiné à l'enseignement du français à des personnes dont la langue maternelle n'est pas le français ne s'exerce pas exclusivement hors de France. Il est également enseigné à des

étrangers en France. Mais ce choix de filière est privilégié par certains enseignants pour travailler à l'étranger. Le choix des études, de la discipline, de la filière d'enseignement semblent interconnectés dans un parcours qui est prédisposé par les histoires sociale et familiale, non pas l'histoire construite par la mémoire et les récits, mais l'histoire réelle, parfois inconsciente ou inconnue, refoulée ou oubliée, dont les conséquences déterminent l'action. L'intérêt pour les langues et leur enseignement peut être construit par un processus de socialisation avant le départ : Arthur a eu le projet d'enseigner l'anglais dès le collège parce qu'il trouvait ainsi un moyen de travailler n'importe où dans le monde. Il en est de même pour la géographie, la philosophie ou l'anthropologie au moment des études supérieures (Émeline, Michaël, Mailys).

Les raisons du départ sont toujours contrastées entre ce qui relève de la réalité vécue par la personne dans le passé qu'elle évoque et ce qui tient du discours narratif, d'une justification que la personne tient pour vrai. Par exemple, lorsque Arthur justifie son choix d'enseigner l'anglais parce qu'il avait ce désir depuis qu'il avait quatorze ans de partir à l'étranger et qu'il considérait alors que l'anglais pouvait être enseigné partout, quel statut donner à cette justification de son vécu ? En effet, il a enseigné l'anglais, ce qui lui a permis d'enseigner à l'étranger, de passer un an au Royaume-Uni pendant ses études. Après coup, cette justification est rationnelle. Mais d'autres justifications auraient pu avoir le même résultat. D'autres, notamment Valérie, ont choisi d'enseigner le FLE pour les mêmes raisons. Arthur a évoqué aussi son enfance en Allemagne sans forcément faire le lien en tant que prémices au départ. Valérie a évoqué les voyages touristiques en famille et les voyages professionnels de son père enseignant l'économie dans l'enseignement supérieur. Chacune de ces raisons peut avoir été déterminante, mais c'est l'imbrication de ces causes multiples qui se rapproche de la réalité. C'est pourquoi, la certitude la plus probable repose sur cet élément déclencheur qui a engendré le départ. Autrement dit, c'est le dernier effet qui a eu un lien direct et concret sur le déplacement.

Le récit de vie étant toujours une reconstruction *a posteriori* du vécu, ce n'est pas le vécu lui-même : il est toujours délicat de mesurer la part de choix dans une action. La plupart des personnes rencontrées justifient leur parcours dans un discours plus ou moins structuré chronologiquement, mais généralement mis en sens de manière à présenter leur vécu comme une succession de choix. Si pour certains, le séjour à l'étranger est ordinaire et familier par représentations ou habitudes du voyage (Cécilia, Clara), pour d'autres la mobilité reste extraordinaire (Boris, Geneviève, Élisabeth, Dominique). De même, si pour certains, le déplacement est une source de satisfaction et d'excitation (Murielle, Séverine), pour d'autres, le départ, comme tout changement, est source d'inquiétudes et d'appréhensions (Jean-Marc).

Dans tous les cas, le départ est l'aboutissement d'un processus en plusieurs étapes : l'apparition d'un désir de partir plus ou moins conscient, l'élaboration de l'idée de vivre hors de France, la mise en œuvre du projet de départ et l'élément déclencheur de la concrétisation du déplacement. Je n'ai rencontré aucun parcours qui ne réponde pas à ces quatre étapes successives. L'apparition du désir a pu être elle-même déclenchée par les récits ou par un événement en lien avec l'étranger ou le déplacement. Mais pour que le désir apparaisse, il devait être déjà là, dans l'histoire personnelle ou familiale, dans les dynamiques sociales ou au sein de la famille. Ensuite, l'élaboration de l'idée n'est pas forcément une rationalisation claire et distincte. C'est davantage une idée qui est présente dans la conscience individuelle sans être systématiquement formulée. La mise en œuvre du projet ne suit jamais un protocole préétabli. Il s'agit plutôt de la mise en place de stratégies dont le résultat est aléatoire. Par exemple, le fait de postuler hors de France ou de tomber amoureux(se) d'un étranger ou d'une étrangère, multiplie les chances sans pour autant déterminer l'accomplissement du départ. Il y a donc des degrés de conscience et d'intelligibilité de la stratégie : tomber amoureux(se) est plus irrationnel et moins justifiable que répondre à une offre d'emploi, pourtant les deux peuvent aboutir au même résultat et provenir de la même idée. Dans ce dernier cas, le caractère accidentel et irrationnel peut d'ailleurs brouiller les étapes décrites, sans pour autant les inverser profondément. Enfin, l'élément déclencheur est un facteur extérieur à l'individu qui concrétise directement l'action de son départ. Autrement dit, c'est un élément décisif sur lequel la conscience et la volonté de l'individu n'a aucune prise directe : le résultat positif à une candidature ou l'accord du conjoint sont décisifs et pourtant, il ne dépendent pas de la seule volonté individuelle. En revanche, la probabilité de réussite augmente avec l'intensité du désir (refoulement), le degré d'élaboration de l'idée et sa réalisation. Par exemple, le premier séjour touristique de Stéphane au Maroc a constitué l'apparition d'un désir si profond qu'il a pu s'apparenter à un refoulement liée au mutisme de son père par rapport au rapatriement d'Algérie. Les sensations qu'il a évoquées en souvenir du Maroc, concernant les senteurs d'épices et les sonorités de la langue et de la ville constituent une gamme d'impressions déjà là qui ont suscité une certaine nostalgie dès son retour. Il a expliqué qu'il est alors reparti au Maroc chaque année, tombant plusieurs fois amoureux d'hommes et de femmes du pays. Pourtant, il a attendu treize ans avant de concrétiser son départ, préférant démissionner de l'éducation nationale plutôt que d'attendre d'obtenir un poste à l'AEFE. Même si l'élément déclencheur n'est pas clairement défini, il y a bien un événement qui a constitué une étape décisive pour impliquer un séjour prolongé. De même, Clara a postulé d'abord dans les DOM-TOM pour augmenter ses chances, puis envoyé des dizaines de candidatures dans le monde entier afin d'augmenter la probabilité de réaliser son désir de partir, ou de rester hors de France. Ces étapes peuvent se dérouler sur une durée courte, moyenne ou longue, de manière progressive,

continue ou alternative, c'est-à-dire avec des retours en France, des séjours hors de France de plus en plus longs, augmentant le désir et précisant la mise en forme de l'idée, ou bien chacune des étapes a pu se dérouler en France. Dans tous les cas, c'est l'élément déclencheur qui a déterminé l'action. Les facteurs (histoire personnelle, familiale, sociale, représentations, etc) et les étapes (apparition du désir, élaboration de l'idée et mise en œuvre) n'ont contribué qu'à préparer le terrain de manière plus ou moins inégale. Autrement dit, l'apparition d'un désir, l'élaboration d'une idée ou la mise en œuvre d'un projet bien établi ne peuvent que contribuer à multiplier les probabilités de déclenchement de l'élément extérieur, mais ne le garantissent en aucun cas. C'est pourquoi bien des enseignants demeurent à l'intérieur des frontières nationales en ayant parcouru tout ou partie des étapes : le désir, l'idée et la mise en œuvre d'une partie de la stratégie. Ainsi, je n'ai rencontré personne qui ait élaboré une idée sans fondement historique dans sa socialisation, un projet élaboré de toute pièce avec une intention de partir qui implique une certaine solitude en acte, ou du moins une rupture radicale avec un environnement social, sauf nécessité. Mais l'élément déclencheur est systématiquement un élément qui a permis l'action. Une rencontre, une rupture sentimentale, une opportunité professionnelle du conjoint ou une visite chez une tante marocaine ou un ami londonien peuvent susciter la concrétisation du projet.

Le cas d'Amélie est significatif de ces quatre étapes dont la complexité réelle montre également l'imbrication des unes dans les autres. L'idée de vivre hors de France lui est venue dès les études supérieures, mais elle ne l'a pas concrétisée, du fait notamment du divorce de ses parents et parce qu'elle se sentait trop jeune et trop immature : *« ça m'avait fait un peu rêver, mais à l'époque, je n'ai pas eu le courage de larguer les amarres pour un an. Après j'ai regretté de ne pas l'avoir fait. Je n'étais pas très indépendante à l'époque. Je n'étais pas très autonome, pas très dégourdie (rires). A vingt-deux ans, j'étais encore un peu dans le cocon familial. Mes parents avaient divorcé depuis peu de temps, donc en tant que fille unique, c'était compliqué... Enfin dans mon esprit ça avait été compliqué de laisser ma mère et mon père. J'avais l'impression de les abandonner à leur situation »*. Elle n'a pas d'ascendants hors de France : son père lyonnais a des ascendances régionales (Auvergne et Alsace), tandis que sa mère est née en Bourgogne, venue à Lyon pour travailler. Ses grands-parents maternels étaient fermiers et non propriétaires de leurs terres. Elle souligne cet aspect pour expliquer qu'ils payaient en produits de la ferme leur location, et qu'ils ont eu *« cette intelligence de dire à leurs enfants de ne pas rester à la campagne, car il n'y avait pas d'avenir »*. Ainsi, sa mère et ses quatre frères et sœurs sont allés les uns à Lyon, les autres à Chalon-sur-Saône pour travailler. Son histoire familiale par le divorce de ses parents lorsqu'elle avait vingt-deux ans, le fait qu'elle soit fille unique l'avaient particulièrement affectée selon elle, car manquant d'une fratrie pour partager la responsabilité et la douleur émotionnelle de l'évènement. La

socialisation par les voyages avait été une socialisation à la découverte et à l'élargissement de ses représentations de l'espace : « *avec mes parents et mes grands-parents, on a voyagé partout, tout en restant en France. On a sillonné la France : mes grands-parents avaient une caravane, qu'ils prêtaient à mes parents. Après mes parents m'ont payé un voyage chaque année lorsque j'étais collégienne ou lycéenne. Donc j'ai fait un voyage scolaire par an à l'étranger. J'allais à l'étranger par le biais des voyages scolaires* ». L'expression de son inquiétude du fait de sa titularisation à un poste fixe dans un établissement de l'éducation nationale a également fait émerger un élément profond contenu dans son histoire personnelle qui n'a pas vraiment été élaboré. Son métier d'enseignante l'a obligée à quitter la région lyonnaise. Toutefois, elle est restée dans la région Rhône-Alpes, d'abord dans la Loire pour son stage d'un an à Saint-Chamond, à une cinquantaine de kilomètres de Lyon, puis en Haute-Savoie en tant que Titulaire en Zone de Remplacement (TZR) dans la région de Cluses pendant quatre ans, qu'elle ne trouvait « *pas très riante* » : Cluses est une petite ville dans le fond d'une vallée alpine subissant la crise industrielle depuis plusieurs décennies. Enfin elle a obtenu un poste fixe à La Roche-sur-Foron, où elle est restée pendant deux ans. Elle évoquait alors déjà son désir de partir à l'étranger. Elle a expliqué que certains collègues comprenaient ce désir, tandis que d'autres lui disaient que l'obtention d'un poste fixe dans un contexte de tension économique, à son âge (trente ans), était inespéré et l'abandonner serait injustifiable. Elle a semblé faire ainsi une distinction entre ceux qui comprenaient son envie de voir ailleurs, de bouger, autant de personnes avec qui elle avait des affinités, peut-être même des amitiés, et les autres, ceux qui considéraient qu'un poste fixe était plus important que ce désir-là, car plus confortable et plus sécurisant. Après avoir parcouru la France en famille, elle a poursuivi sa socialisation au voyage et à la mobilité par ses propres moyens, avec des ami(e)s. Titulaire d'un poste, elle a pu voyager par ses propres moyens pour ce qu'elle appelle « *des voyages plus longs* » et « *plusieurs fois par an* », c'est-à-dire deux ou trois fois par an à l'étranger. Les destinations étaient essentiellement en Europe, soit de courte durée, soit de plus longue durée en itinérant : passer le Nouvel an à Barcelone ; faire un *road trip* de Lyon jusqu'à Vilnius (Lituanie) en voiture, en s'arrêtant dans les principales capitales en Allemagne et en Europe de l'Est ; prendre l'avion pour la Turquie et revenir en train en s'arrêtant dans quelques villes principales : Sarajevo, Zagreb, Bucarest ; aller en République Démocratique du Congo, pendant trois semaines pour un voyage humanitaire. Elle a considéré ce dernier voyage comme étant le plus marquant. Ces expériences successives ont confirmé ce désir de partir qu'elle avait vaguement évoqué durant ses études. Si bien que dès son année de stage, elle s'est renseignée sur les possibilités d'enseigner à l'étranger. Progressivement, ce désir, simple idée qui ne s'était pas concrétisée, mais qui a mûri par l'accumulation d'expériences touristiques, s'est amplifié avec l'obtention d'un poste fixe : « *Cela me faisait presque peur en fait*

de me dire que j'avais le poste rêvé. Un poste fixe dans un lycée. Je me suis rendu compte que je pouvais rester là pendant trente ans si je voulais. C'était l'horreur. C'était l'angoisse ! » (rires). La titularisation sur un poste fixe pourrait bien révéler cette crainte d'être assignée à une place unique : devenir fonctionnaire de l'État français laisse peu de chances d'évolution professionnelle et de mobilité géographique.

Sa rencontre amoureuse avec des compagnons successifs d'origine maghrébine rappelle l'influence de l'histoire des migrations dans sa trajectoire personnelle, ce qu'elle traduit par une « *certaine attirance (rires) pour un univers culturel* ». Son histoire sentimentale avec un homme franco-algérien, puis avec un homme franco-marocain révélerait selon elle une certaine affinité pour une région géographique en particulier et certaines habitudes sociales et culturelles : « *je pense que j'avais cet attrait pour le Maghreb au vue de mon passé amoureux (rires). Avec celui qui était franco-algérien, l'histoire était un peu spéciale, parce que son père était né en Algérie, il était harki. Donc il niait complètement son père, qui niait complètement la culture algérienne. Par contre, mon compagnon marocain, le chagrin d'amour qui a fait que je suis venue ici était vraiment attaché à la culture marocaine, notamment avec ce qu'elle a de religieux. Il faisait le ramadan, il ne faisait pas les prières, mais il ne mangeait pas de porc. Par contre il buvait un peu d'alcool. C'était une famille assez traditionnelle, des paysans, de la province de Meknès, qui a émigré dans le sud-est de la France pour ramasser des fruits l'été : avec lui, j'ai approché cette culture* » (Amélie).

Un séjour au Maroc chez sa tante a constitué une opportunité, un élément déclencheur pour que son projet de départ, qui n'avait rien de vraiment élaboré dès le début, puisse se réaliser. Le processus est toujours progressif et suivant des connaissances sur place. Amélie a mis en œuvre de multiples démarches tout au long de l'année qui a précédé son départ : « *je m'étais vraiment bougée. J'avais fait plein de démarches pour venir au Maroc. J'ai poussé plein de portes. J'ai déposé des dossiers. J'ai passé des entretiens. Ce n'est vraiment pas par hasard si je suis là. J'ai vraiment tout fait pour être là* ». Elle est donc d'abord partie en vacances chez sa tante marocaine résidant à Casablanca, mariée à son oncle en France, ce séjour étant un déclencheur pour rendre le projet plus concret et sécurisé : « *Et en fait, un été je suis venue les voir à Casablanca, et je me suis dit « ben ouais, pourquoi pas vivre ici en sachant que ma tante vivait là et que du coup, sachant que j'arrivais seule à Casablanca, c'était une sécurité en fait, parce que je connaissais quelqu'un qui pourrait m'aider* ». Serait-elle parvenue à ses fins si elle n'avait pas eu ces intermédiaires, cet oncle marié à cette tante marocaine vivant entre la France et le Maroc ? Convaincue durant l'été que l'expérience lui plairait et se ferait dans des conditions adéquates, elle a envoyé sa candidature au lycée Lyautey. Pour augmenter ses chances, elle revint trois mois plus tard, pendant les vacances de

la Toussaint, pour postuler dans les établissements homologués : *« j'ai démarché les établissements et j'avais été très bien reçue au lycée où je suis actuellement, qui est un établissement privé marocain homologué. Et ça me plaisait aussi l'idée que, à l'époque les deux directrices soient deux femmes, une française et une marocaine, je trouvais que c'était chouette. Et puis vraiment, j'avais été très bien accueillie »*. Elle a pris ses fonctions la rentrée suivante. L'été suivant, son père l'a accompagnée en voiture, profitant de l'arrivée progressive dans *« ce nouveau lieu qui allait être [son] nouveau lieu de vie »*. Hébergée chez sa tante pendant les deux premiers mois, le temps de trouver un appartement où elle est restée pendant deux ans. Démarrant une nouvelle vie hors de France, elle a rencontré son compagnon espagnol au bout de six mois à Casablanca.

Stéphane n'avait pas fait le lien entre son besoin pulsionnel de vivre au Maroc, relié à des senteurs et des sonorités, autant de sensations profondes et d'émotions qui l'ont fait pleurer à chaque retour en France, et ses ascendances de rapatrié d'Algérie. Mon regard extérieur l'avait deviné avant qu'il ne me le dise, sans doute par projection de ma propre histoire dans son récit. Cette situation montre particulièrement que tout se passe comme si le départ, souvent justifié comme étant volontaire, était en fait une suite logique suivant des affinités électives, c'est-à-dire des choix plutôt que d'autres qui rendent plus ou moins probables l'occurrence du départ. Articulé entre histoire sociale, histoire familiale, contingences personnelles et facteurs extérieurs, le déplacement individuel se situe donc dans une continuité logique d'une histoire que le récit essaye de reconstituer et de justifier. Dans cette perspective, seul l'avenir peut vérifier les prédictions concernant le déplacement et juger du degré de pertinence de chacune des prédispositions au départ. Il en est de même pour ce qui concerne le retour en France.

L'imbrication des histoires sociale, familiale et personnelle constituent un substrat qui se révèlent lors de l'apparition d'un désir de départ. Cette apparition instille une idée plus ou moins élaborée et consciente, dont la mise en œuvre se réalise selon différents degrés d'intentionnalité. Mais l'aboutissement en pratique du désir de départ n'a pas pu se produire sans le soutien d'un élément extérieur à l'individu qui a permis le passage d'une représentation ou d'une impression à une situation concrète, un vécu hors de France. Ce processus atteste la relativité du caractère volontaire du départ. En effet, si l'émigration n'est jamais une production accidentelle, elle n'est pas non plus le résultat d'un projet individuel dans le prolongement d'une histoire racontée. Il s'agit davantage d'une intention qui prend sa source dans une histoire réelle et se réalise en fonction de contingences. Ce sont ces contingences qui, opérant comme événements révélateurs d'une histoire complexe, endossent le caractère volontaire du départ, dans la mesure où elles sont une cause

directe et visible de l'action. Cependant, il reste à articuler ce processus historique avec le déplacement géographique. En effet, pour qu'il y ait franchissement des frontières nationales, il doit y avoir un lien entre l'espace et le temps tels qu'il sont représentés et vécus. C'est pourquoi, l'espace et le temps, indiscernables l'un de l'autre, se divisent entre la représentation qui en est faite par l'imagination et le vécu qu'ils constituent dans l'expérience. D'une part, l'histoire racontée, autrement dit la mémoire, et l'espace représenté créent un imaginaire qui se cristallise dans une identité, comme une fixation narrative et imaginaire qui constitue une essence irréelle dans la conscience de soi. D'autre part, l'histoire vécue et les pratiques spatiales se rejoignent dans une réalité sensorielle indicible qui prend sa source dans l'angoisse, ce vertige de la conscience de soi devant la pluralité de possibilités contradictoires.

Chapitre 5 – L'entre-deux : une réponse à l'angoisse, une révolte contre l'identité

5.1) *Le départ, une action délibérée pour résoudre une question existentielle*

5.1.1) *L'angoisse devant soi-même*

D'après l'analyse de ces témoignages dans lesquels une angoisse fait surface, la perspective existentialiste correspond à ce qui sous-tend le départ hors de France. Il s'agit de tenir compte de l'angoisse comme faisant partie de chaque individu : « *L'existentialiste déclare volontiers que l'homme est angoissé. (...) Certes, beaucoup de gens ne sont pas anxieux ; mais nous prétendons qu'ils se masquent leur angoisse, qu'ils la fuient* » (Sartre, 1996 : 33-34). Certes, rares sont les personnes interviewées qui ont évoqué explicitement cette angoisse, mais « *il est certain que nous ne saurions la supprimer puisque nous sommes angoissés* » (Sartre, *L'Être et le néant*, 1943 : 78). En effet, de ce point de vue, l'angoisse est associée au moi dans la mesure où le moi est un individu conscient d'exister : « *L'angoisse, c'est moi, puisque par le seul fait de me porter à l'existence comme conscience d'être, je me fais n'être pas ce passé de bonnes résolutions que je suis.* » (Sartre, 1943 : 68). Mais c'est une conscience d'exister qui ne s'attache à rien qui provoque l'angoisse. Les cas d'Amélie et de Stéphane sont particulièrement significatifs de ce manque d'attache puisque leur histoire personnelle ne s'attache ni à un récit familial ni à un récit national. Le mutisme du père de Stéphane sur son histoire en Algérie française provoque une conscience exacerbée de sa liberté puisque les déterminations de son action ne s'inscrivent dans aucune narration : « (...) *je serais anxieux faute de connaître les mobiles réels et efficaces qui, dans l'ombre de l'inconscient, déterminent mon action. (...) Cela signifie que nous avons voulu établir l'angoisse dans sa structure essentielle comme conscience de liberté* » (Sartre, 1943 : 68). Cette liberté de quitter la France est une réponse à l'angoisse. En effet, c'est la pluralité des possibilités qui induit l'angoisse. Autrement dit, l'angoisse provient de la liberté de ne pas être contraint par une entité ou une personne qui fait autorité : « *la liberté s'angoisse devant elle-même en tant qu'elle n'est jamais sollicitée ni entravée par rien* » (Sartre, 1943 : 70). Le cadre national, les structures sociales et historiques, les récits familiaux, les croyances collectives en la nation ne sont pas efficaces pour contraindre l'individu au sein de son pays d'origine : « *Ce n'est pas parce que je suis libre que mon acte échappe à la détermination des motifs, mais, au contraire, la structure des motifs comme inefficaces est condition de ma liberté* » (Sartre : 69). Or, l'individu ne se libère pas de la nation, il se libère de lui-même en tant que membre à part entière de cette nation. Il s'angoisse

devant lui-même comme Stéphane est terrifié devant sa propre possibilité de reproduire le modèle de ses parents ou de sa sœur. C'est l'imagination de ce qu'il est possible qu'il devienne qui a dirigé l'angoisse vers sa conscience. Il en est de même pour Amélie qui s'est imaginée passer les trente prochaines années de sa vie dans le même établissement. À ce stade, c'est la pluralité des possibles qui est en jeu, c'est-à-dire la liberté de choisir entre la résignation ou l'action. Ceci étant, cette angoisse devant soi-même se résume à une angoisse devant sa représentation de soi, autrement dit devant son identité. Pour ceux dont l'angoisse se manifeste ainsi, l'identité est un problème insoluble puisqu'elle fige une pluralité de possibilités. Il ne s'agit pas seulement d'une représentation de soi, mais concrètement, d'une place assignée contre laquelle il s'agit pour eux de se révolter.

5.1.2) La révolte contre une place assignée

L'examen de la place et des représentations de soi que celle-ci confère aux individus montre que le départ, en tant que changement de place constitue une révolte au sens d'Albert Camus (1951). C'est une négation de la place qui leur est assignée. En effet, l'angoisse est bien reliée à une place, à l'imagination que cette place va perdurer. C'est une forme d'essentialisme dans la mesure où elle correspond à une perspective fixiste qui ne correspond pas à la réalité de la pluralité et de l'évolution des parcours. À l'inverse, une identité qui prendrait en compte cette pluralité ne serait plus une identité. Autrement dit, l'identité pose un problème dans la mesure où « *dire de deux choses qu'elles sont identiques est un non-sens, et dire d'une seule chose qu'elle est identique à elle-même, ce n'est rien du tout* » (Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, 2001 : 5.5303). Pourtant, il est nécessaire de saisir, au moins par la pensée, la situation des enseignants français hors de France, et ce, malgré la pluralité de leurs situations, l'évolution de leurs parcours, la diversité de leurs représentations de l'espace, du temps et d'eux-mêmes.

Par rapport au cadre national, chaque individu rencontré se trouve en conflit avec cette identité assignée. Il sont français, mais plus vraiment français. Certains ont évoqué une forme de crise d'identité provoqué par le fait de vivre entre deux cultures, entre deux identités collectives différentes (Yamina). D'autres s'en réjouissent car l'entre-deux permet à la fois d'être partout, à la fois dedans et dehors (Hulot). La différence semble tenir dans les conditions sociales avec lesquelles cet entre-deux est vécu, ainsi que les formes de reconnaissance qu'il produit. Dans tous les cas, la rupture avec une identité assignée précédant le départ pourrait s'apparenter à une crise, dans la mesure où la conscience de l'angoisse liée à l'assignation d'une identité, suppose un choix. En d'autres termes, elle demande de se poser la question : Que faire ? C'est la réponse à cette question qui a des conséquences pratiques, en reformulant l'identité dans un nouveau contexte par

une mobilité géographique et sociale, donc un changement de place. L'identité des Français hors de France est généralement un conflit de loyauté avec le pays d'origine qui les a socialisés, et le pays d'accueil. En effet, l'action du départ est nécessairement une révolte, contre la nation ou contre la famille. C'est un choix délibéré de n'avoir pas prolongé l'histoire, soit dans le cas d'une reproduction des récits familiaux sur le voyage (Cécilia), soit dans le cas d'une réinvention de l'histoire familiale (Pascal). Dans les deux cas, évoquer une crise de l'identité reviendrait à se situer du côté des dominants. D'un côté, ce serait l'autorité de l'administration centrale considérant les ressortissants de la nation à l'intérieur de ses frontières, ou bien celle d'un esprit nationaliste selon lequel tout ressortissant de la nation est assigné à la place qui lui est conférée. D'un autre côté, ce serait l'autorité du père ou des aînés qui considèrent que les membres de la famille se doivent de rester les uns auprès des autres, chacun à sa place. Du point de vue de l'individu, il en est différemment. La crise d'identité est surtout liée à un choix et fait l'objet d'une transition. En effet, face à l'angoisse, la pluralité des choix possibles contient notamment celui de rester à demeure, et par exemple d'accepter sa place, d'une certaine manière de se résigner, ou de manière plus souple, de chercher à réformer sa situation plutôt que la révolutionner par une expérience concrète radicalement différente. Mais puisqu'il s'agit d'un choix délibéré de quitter leur pays d'origine, concernant l'identité, *« seules peuvent se poser des questions pratiques, c'est-à-dire finies, un agent qui est assuré des conditions de son choix en tant qu'elles résultent de son individuation à telle place dans le monde »* (Descombes, 2013 : 168). C'est à ces questions pratiques qu'ont répondu chacun des enseignants rencontrés. Ils leur ont donné une réponse pratique : partir, se déplacer, ne pas subir, ne pas se résigner, se libérer de l'angoisse générée par l'identité, ou plutôt changer cette place dont c'est l'inconfort qui a sans doute dévoilé l'angoisse.

5.2) Le déplacement, la libération d'une angoisse

L'angoisse identitaire doit être mesurée en fonction de l'échelle du territoire d'appartenance et du sentiment d'éloignement de la patrie, autrement dit, de la subjectivité de l'expatriation. En ce qui concerne le territoire français, elle est généralisable à des degrés divers. Si quitter le territoire est une réponse pratique qui permet d'équilibrer l'angoisse, il serait excessif de l'exposer en tant que seul mécanisme de régulation. La preuve en est que certaines personnes interviewées envisagent tout à fait leur retour en France. Certains d'entre eux ont déjà connu une expérience de retour sans évoquer un malaise et sont prêts à recommencer. Pour d'autres, le retour n'est pas du tout envisageable, le plus souvent pour des raisons familiales et un attachement fort au pays d'accueil. En substance, de nombreux cas dévoilent une satisfaction de vivre entre-deux, c'est-

à-dire dans deux pays à la fois et parfois la fierté d'avoir des enfants binationaux auxquels les parents s'efforcent de transmettre un biculturalisme et un bilinguisme qu'ils peinent à acquérir par eux-mêmes.

Cette échelle d'appartenance est non seulement importante pour la définition ultérieure des profils, mais elle est également essentielle pour comprendre par la suite dans quelle relation à l'espace et au temps s'inscrivent les pratiques des individus. Avant de recomposer des profils, il s'agit de rassembler les notions évoquées, afin de les articuler entre elles. Ce travail s'effectue en deux temps. D'une part, quelques précisions permettront d'expliquer comment l'angoisse d'identité renverse les catégories, aussi bien celles issues de l'observation extérieure que celles fournies par les représentations subjectives. D'autre part, par rapport aux échelles subjectives de la patrie, l'expatriation est un déplacement (une migration) qui doit être surtout considéré dans un ensemble plus large comme un changement de situation (une mobilité). Cette articulation conjecture finalement que c'est l'impression de dépaysement en tant que changement de situation, et non le déplacement physique dans l'espace, qui répond en pratique à l'angoisse identitaire. Il se situe autant dans le temps, dans l'espace et dans la hiérarchie sociale selon la subjectivité de chacun. Cette proposition est importante car elle remet en question les généralisations habituelles concernant les effets du déplacement sur l'individu. En effet, si le déplacement est une réponse à l'angoisse parmi d'autres, alors ses effets sur la psychologie de l'individu sont relatifs à chacun. Il n'y a donc aucune raison de promouvoir ou dénigrer le déplacement physique en le reliant à des conséquences psychologiques ou sociologiques puisque c'est le changement qui est en cause, or tout déplacement n'entraîne pas nécessairement le même type de changement individuel.

5.2.1) *L'identité, un embarras partagé*

Au cœur de la complexité de chaque parcours réside ce même processus conduisant de l'idée du départ à sa concrétisation, dont les raisons profondes s'inscrivent dans ce qui se manifeste comme une angoisse identitaire. Une telle conception articule un concept psychologique et un concept sociologique pour proposer une solution à une contradiction profonde. Par définition, une angoisse n'est pas élaborée puisqu'elle se perd dans l'infinité des possibles. L'angoisse, quand elle est arrivée à la conscience en tant que telle, ne trouve pas de mots auxquels se raccrocher. Sinon, elle n'est plus une angoisse, mais une inquiétude ou une crainte. On a peur *de* quelque chose, on s'inquiète *pour* quelqu'un. En revanche, on *est* angoissé. L'angoisse n'a pas d'objet. Elle ne se révèle donc dans les discours que par bribes, par symboles détournés de son objet : ce sont les autres, ou un nous, suivant l'idée que « *tous les expatriés ont un problème* » ou « *tout le monde a quelque*

chose à fuir » selon des expressions prononcées au hasard en dehors des entretiens par des personnes qui ne font pas partie de la population cible. C'est dire si ces révélations dévoilent quelque chose de profond. En revanche, les discours évoquent davantage une instabilité (Aurélien, Cécilia), une volonté d'échapper à la routine (Stéphane, Amélie), un intérêt pour l'ailleurs (Séverine) ou une curiosité (Hulot). Volontaire ou involontaire, le départ a pour conséquences un entre-deux qui maintient hors de l'angoisse de manière plus ou moins vitale. Le concept d'angoisse est donc difficile à assigner à un sujet puisqu'il suggère quelque chose d'invisible pour lui. Mais le principe de l'angoisse est de n'être que quelque chose, qui, finalement, n'est rien puisque l'objet ne peut pas être défini parmi l'infini de possibilités. Impossible donc de donner un autre nom que celui d'angoisse à « *ce vide intérieur et extérieur auquel rien ne s'attache* » pour reprendre les termes recueillis au cours d'une discussion informelle auprès d'une enseignante qui ne souhaitait pas faire un entretien. L'angoisse seule n'est donc rien et relève du non-sens, de l'innommable. A la fois, elle est un tout puisqu'elle nomme tout l'innommable. L'angoisse est donc un mot qui veut tout dire, dans l'infini des possibles et pourtant il ne signifie rien puisqu'il n'est rattaché à un aucun objet, à aucun contexte, à aucune situation.

Pour éviter une généralisation excessive, il s'agit d'ancrer cette angoisse dans un objet sociologique. L'émigration, l'expatriation, l'exil sont des situations concrètes, objectives, qui relient un sentiment, perceptible de l'intérieur par le sujet (se sentir hors d'un territoire familial), et un fait, perceptible de l'extérieur (résider hors des frontières nationales d'origine). Rattaché par exemple à la nationalité française, l'identité pourrait rester figer à quelques éléments concrets spécifiques à une angoisse liée au contexte national. Cette hypothèse a été abandonnée dans la mesure où elle ne prend pas suffisamment en compte les cas de binationaux et internationaux pour qui l'histoire familiale est déjà ancrée entre plusieurs nationalités. Il fallait donc trouver un terme plus large que le seul rattachement à la langue, la culture ou la nationalité française, qui, finalement, n'est que le biais du point de départ de la recherche. Les individus, apprennent à sortir d'une angoisse fondée par leur propre histoire. C'est pour éviter de se laisser déstabiliser par le concept d'angoisse et les ambivalences qu'il procure, ni de se laisser déstabiliser par le concept d'identité et les ambivalences qu'il procure, que j'ai choisi d'articuler les deux dans le même ensemble. Finalement, l'angoisse identitaire ne signifie rien mais elle désigne un tout, tandis que l'affirmation identitaire désigne un tout mais elle ne signifie rien. Autrement dit, l'association des deux concepts relie le discours et la pratique. En effet, l'angoisse identitaire a trouvé son objet dans le néant empirique de l'affirmation identitaire. Elle trouve ainsi son complément car elle n'est pas angoisse de quelque chose puisque l'identité n'est qu'un discours qui ne parvient pas à ancrer le réel. Elle est angoisse de rien. Ou plus encore, elle est angoisse de ne pas se perdre dans un discours qui ne signifie rien de concret.

5.2.2) *L'expatriation, un changement de place*

L'angoisse d'identité renverse les présupposés concernant le déplacement en le ramenant à ce qui fait sens pour les sujets dans l'univers de signification où ils ont été socialisés, en l'occurrence, leurs représentations de l'espace. S'il apparaît souvent ainsi dans les discours, le déplacement ne correspond pas à une quête identitaire, dont on pourrait supposer qu'elle s'inscrit dans un phénomène social généralisé. Les mobilités actuelles sont la continuité de mobilités plus anciennes et d'une socialisation influencée par celles-ci, autant sociale que familiale. Le départ ne correspond pas systématiquement à une influence d'élites internationales qui mettent en avant la mobilité pour conserver le pouvoir selon une idéologie dominante (Wagner 1998; Wagner 2007). Roger, professeur des écoles détaché à Casablanca depuis 24 ans, marié à une femme marocaine et père de deux enfants résidant en France résume ainsi les causes de son départ : « *je ne partais pas pour devenir riche, je partais pour fonder une famille !* ». Tout se passe comme si ce n'était pas l'identité française qui avait changé, mais le regard porté sur la société.

La question de l'angoisse d'identité renvoie à une case, une place assignée au sein de la société et de la famille. Cette place est une donnée objective dans la mesure où elle a des conséquences sur l'action des sujets. Mais elle est assignée dans la mesure où elle n'est pas le résultat d'un choix délibéré entre plusieurs possibilités, qui ont précisément généré cette angoisse. Plus que l'état-civil, c'est la représentation de soi qui est en jeu (Kaufmann, 2004). Or, si l'angoisse d'identité n'est pas une angoisse de la représentation de soi, elle repose sur une conception unique de l'identité. Le déplacement est avant tout un changement de place selon une représentation que l'on se fait de son espace géographique, mais aussi de son espace social. Les enseignants français hors de France ont pour particularité de corrompre cette place, de brouiller les pistes de l'administration. Pour preuve, l'impossibilité de les recenser. L'identité est une place concrète en dehors des discours. Sa réalité se mesure dans la pratique des acteurs. Les conséquences pratiques de cette place en sont une reproduction ou réinvention en fonction des modes de socialisation et des contingences. Libérée des discours de justification qui l'enveloppent, la pratique du changement, ici une pratique spatiale de mobilité géographique, est une réponse à une angoisse identitaire, liée à la place telle qu'elle est ressentie et aux représentations figées qui en sont faites. Sans changement de place – dont la réalisation dépend de contingences extérieures, nous l'avons vu - cette angoisse pourrait sans doute se transformer en névrose, psychose, ou en suicide. De même, un changement qui ne répondrait pas à une angoisse pourrait conduire aux mêmes résultats dans la mesure où il serait ressenti comme trop brutal par le sujet. La migration est un changement d'état pour certains, une continuité logique

pour d'autres. Il serait excessif de généraliser la migration des enseignants français comme un changement systématique de leurs habitudes. Pour certains, ce déplacement se situe dans des habitudes, des routines. Pour d'autres, c'est une découverte qui deviendra peut-être une habitude. C'est pourquoi le déplacement représente une réponse à une angoisse d'identité et non à une angoisse existentielle au sens de Sartre. C'est l'assignation à une place unique, ou plutôt la représentation de soi dans une place unique qui procure cette forme d'angoisse. Dans certains cas, l'installation dans un lieu définit comme autre, parce que la représentation de soi est autre, et surtout, parce qu'elle se situe entre-deux, peut répondre à cette angoisse. Pour ceux dont les représentations ne parviennent pas à se figer, peut-être parce que l'assignation à la nation demeure encore trop forte, dans le cas de certains enseignants des lycées de l'AEFE, le mouvement régulier permet de maintenir cet entre-deux. L'angoisse identitaires, c'est la substance négative de « *ces habitudes de pensée et d'expression si ancrées en nous tous, à cause de cette conception étroite, exclusive, bigote, simpliste qui réduit l'identité entière à une seule appartenance* (Maalouf 1999). Le déplacement, par le changement de place qu'il peut procurer est une conséquence pratique de cette angoisse identitaire.

5.2.3) Un changement ordinaire ou extraordinaire

Différentes représentations de l'espace constituées au cours de la socialisation primaire supposent que la migration internationale est ordinaire ou extraordinaire pour le sujet. Dans tous les cas, les sujets expérimentent une alternance dans la mesure où ils se déplacent de la France vers l'étranger. Selon leurs représentations de l'espace et leur connaissance du pays d'accueil, cette « *alternance exige des processus de resocialisation* » (Berger et Luckmann 2011 : 214). L'alternance entraîne une transformation plus ou moins profonde. C'est une nouvelle identité dans la mesure où il y a un changement de place. Mais si ce changement peut paraître extraordinaire pour certains, pour d'autres il prend une dimension tout à fait ordinaire. Dans ce deuxième cas, il a fallu « *plusieurs chocs biographiques pour désintégrer la réalité massive intériorisée au cours de la prime enfance* » (Berger and Luckmann 2011 : 195). L'exemple d'Amélie est significatif d'un processus d'alternance avec un fort degré de changement. Un nombre important de facteurs a été accumulé pour transformer sa représentation de l'espace afin que Casablanca entre dans son univers de possibilités. Le temps et les précautions qu'elle a prises avant de partir montrent que ce processus ne s'inscrivait pas dans la continuité logique de ses représentations de l'espace, même si ses différentes formes de socialisation y ont peu à peu contribué. Il lui a fallu plusieurs essais, poser des jalons et avoir une personne pour l'accompagner dans cette démarche. Les justifications après sa rupture lui ont permis

de valider son désir de ne pas être prise dans l'angoisse de garder sa place, professionnelle et géographique : un poste permanent en Haute-Savoie. Cette rupture a résonné comme un choc biographique, un facteur de déclenchement qui a remis en question la représentation qu'elle se faisait de la place à laquelle elle était assignée. C'est ce choc qui a pu contribuer à ce que l'angoisse identitaire se manifeste en sa conscience. La mise en pratique a été rendue possible par la présence de sa tante à Casablanca. C'est tout un univers de représentations qui s'est peu à peu construit. Mais il n'a peut-être pas été suffisant pour une construction durable puisqu'elle n'a pas eu le projet de rester. En effet, ironie apparente du sort qui trouve sa logique dans ce rapport à l'ordinaire et l'extraordinaire : si elle a eu des compagnons d'origine maghrébine en France, c'est au Maroc qu'elle a rencontré un Espagnol. Ainsi, elle a acquis une représentation de l'espace hors de France qui lui permet d'envisager un prochain déplacement avec son compagnon. Ce processus s'inscrit progressivement au cours du parcours individuel. Le nouveau déplacement d'Amélie, et le processus d'alternance qui l'accompagne, sera sans doute ressenti comme un changement moins important que le précédent. De plus, il s'accompagne d'un événement positivement vécu et non d'une rupture. Il se situe davantage dans une logique élaborée et non dans la recherche d'une réponse à une angoisse. Quand l'angoisse identitaire prend une forme plus élaborée, elle a moins de justifications et une plus faible transformation de la représentation de soi pour être accomplie. Bien sûr, ce processus doit être nuancé par des caractères, plus ou moins prudents, plus ou moins aventureux.

Mais les différentes tendances sont nettes entre Boris, Cécilia, Sophie et Amélie. Pour Boris, le changement aurait été sans doute plus profond à Paris, tandis qu'à Casablanca résidaient une partie de sa famille, ainsi que ses souvenirs. Autrement dit, quel que soit le degré d'alternance, le changement peut être conçu de deux manières à partir de l'angoisse identitaire. Il entraîne un repli sur soi (l'affirmation de routines, d'habitudes, de références, de discours et de revendications identitaires) ou une ouverture vers quelque chose de nouveau (une recherche de nouveauté, de mobilité géographique, sociale, de rencontre, d'altérité). Dans le cas de Boris ou Cécilia, il y a eu un changement à l'intérieur d'un même système ou d'une même problématique existentielle où le déplacement a fait partie de la socialisation. Leur pratique spatiale de quitter les frontières nationales n'a pas besoin de justification, à peine d'un élément déclencheur dans le cas de Cécilia qui a suivi les conseils d'une amie qui avait tenté l'expérience. C'est également le cas de la nouvelle situation d'Amélie, dont la problématique existentielle se situe désormais hors de France, c'est-à-dire hors de la place dans laquelle sa socialisation s'est effectuée. Dans le cas de la Séverine ou de la première situation d'Amélie, la justification du départ est une recherche de raisons valables à une action qui n'entraîne pas dans une logique évidente (choc biographique pour Amélie, culture

huguenote pour Séverine). Il s'agissait alors de répondre à quelque chose d'indicible ou de trop complexe : ne pas se représenter dans une identité nationale et professionnelle en voyageant, en rêvant d'ailleurs, en découvrant l'altérité par des relations avec des migrants ou des descendants de migrants, autant de manières de faire autre chose, ou autrement les mêmes choses.

En résumé, le séjour hors des frontières nationales, l'expatriation et toutes les formes de voyage ne semblent pas nécessairement ouvrir l'esprit. Ce sont, *a minima*, des personnes qui avaient déjà une certaine ouverture d'esprit qui voyagent. Ce n'est pas le déplacement géographique lui-même, ni la rencontre avec d'autres cultures qui ouvrent l'esprit. Au mieux, cette ouverture se situe dans l'élargissement de la représentation de l'espace des individus qui laisse la possibilité à un élément extérieur d'apparaître dans l'existence pour permettre le déclenchement d'une action à l'origine du changement. Autrement dit, c'est le degré de créativité du voyage lui-même, avant même le départ, qui donne l'impression que le voyage est créateur. Lorsque la créativité nécessaire a été déployée, que la représentation de l'espace a été réinventée par le sujet, son déplacement peut en effet libérer une certaine créativité, car, dans une certaine mesure, il aura trouvé une réponse innovante pour sortir de l'angoisse d'identité que sa place lui avait assignée sans qu'il prenne conscience de son caractère inconfortable. Si le déplacement suit la reproduction d'un schéma familial, ancré dans des représentations et des pratiques ancestrales, suivant une trajectoire spatiale, il ne s'agit pas d'une réponse à une angoisse identitaire, elle est inscrite dans les routines des sujets qui n'ont alors pas besoin de se justifier. Le déplacement est alors ancré dans le domaine de l'ordinaire. Mais ce cas est relativement rare au cours d'un premier départ dans la mesure où la construction sociale de la nation étant ce qu'elle est, qu'elle soit reproduction ou réinvention du schéma familial, l'expatriation demeure toujours une réinvention d'un schéma national à l'origine d'une angoisse identitaire. En soi, la migration est une pratique qui peut prendre des allures de libération créative.

En pratique, l'identité n'est rien d'autre qu'un discours qui ne parvient pas à combler l'angoisse de l'assignation à une place. L'angoisse est tout ce que le discours ne parvient pas à saisir. Elle suppose soit une affirmation identitaire, c'est-à-dire une lutte pour une place, qui prend un caractère forcément discursif, l'identité n'étant rien en substance elle est irréel ; soit un exil qui permet de multiplier concrètement les places par une position entre-deux. L'angoisse identitaire s'inscrit dans le contexte français, en tant que État-nation centralisé. C'est davantage une posture réaliste de la non-reconnaissance sociale des identités multiples qu'une absence d'identité. L'exemple des individus binationaux qui ne trouvent jamais la « case » correspondant pleinement à leur situation dans les formulaires administratifs est significatif. De même, le sentiment de ne pas

pouvoir agir dans le système institutionnel est un autre aspect concret qui renvoie à sa place, comme l'évoque Pascal à travers les lourdeurs bureaucratiques pour obtenir une qualification de maître de conférence en droit qu'il n'a jamais obtenue parce que ses expériences à l'étranger n'étaient pas valorisées.

L'assignation identitaire se retrouve également dans les mouvements inter-académiques de l'éducation nationale où après l'année de stage, les enseignants passent à la « *grande moulinette des mutations nationales* » (Michaël). Nombre d'enseignants détachés évoquent la lourdeur du dispositif qui repose sur un certain nombre de points évoluant au cours de la carrière, en fonction des rapports d'inspection et de la situation familiale. Comme Amélie, Émeline et bien d'autres, l'angoisse identitaire s'inscrit dans cette « *peur d'être prisonnier d'un poste... d'un poste à vie !* » (Aurélien). Articulant l'histoire sociale, l'histoire familiale et l'histoire comme la névrose de classe, l'angoisse identitaire suppose une « *structure névrotique qui tend à la répétition, l'inhibition et la résistance au changement* » (Gaulejac 1987 : 19). Le déplacement géographique, ou plutôt l'impression de changement induit par le déplacement, rééquilibre momentanément cette structure en dépit des perturbations liées au degré d'alternance plus ou moins fort. Les phénomènes de compétition scolaire, les processus de sélection (notamment à l'entrée dans les administrations), les différences d'aspirations des parents pour leurs enfants ou les ressources matérielles et culturelles sont autant de facteurs de différenciation au sein d'une même famille qui constituent des personnalités.

L'angoisse identitaire montre ce qui est étrange dans le familial et ce qui est familial dans l'étranger en restituant au discours et à la pratique une réalité intelligible. Le déplacement se révèle comme un étayage de cette angoisse identitaire dans la mesure où il matérialise un processus d'alternance, une transformation de la représentation de soi. Il confère le sentiment de changement par un élément extérieur à soi : « *L'incertitude dans le centre de l'âme pousse à chercher dans des excitations, des sensations, des activités extérieures, toujours renouvelées, une satisfaction momentanée ; ainsi elle nous implique déjà pour sa part dans la confusion de l'instabilité et de la perplexité qui se manifeste soit dans le tumulte de la grande ville, soit comme manie de voyager* » (Simmel, 1987 : 623). Il s'agit d'un mode d'adaptation à la société, comme une « mesure d'auto-conservation » (Deroche-Gurcel 1997 : 220). Il peut s'agir d'une « fuite en avant », un besoin plus qu'un désir, de casser la routine du métier d'enseignant : « *l'idée de ne pas passer quarante ans dans le même établissement avec les mêmes collègues* » (Aurélien). En réconciliant les contraires, en faisant des ponts dans leurs pratiques spatiales, les enseignants français hors de France contribuent à réinventer l'espace et l'identité en fragmentant leurs représentations de soi. L'angoisse identitaire

permet de comprendre sans accuser ou pardonner ce qui relève d'une certaine mélancolie liée à une angoisse identitaire dans laquelle se profile l'ennui, la routine, l'assignation, l'essentialisme. C'est dans cette articulation entre le caractère ordinaire et extraordinaire du voyage, l'échelle de représentation de la patrie, la mémoire et la représentation de l'espace que les profils ont émergé pour mettre en évidence la relation de chaque individu avec l'espace et le temps.

5.3) Typologie des enseignants français hors de France

La construction d'une typologie des enseignants français hors de France peut paraître une étape ambitieuse dans ce travail de recherche. En effet, une telle proposition est risquée si le cadre de sa construction n'est pas explicite. Les confusions peuvent alors entraîner des excès de généralisation et des formes d'étiquetage, qui sont à l'opposé des ambitions visées. Il s'agit surtout d'une tentative de mettre de l'ordre dans la multiplicité des parcours et des situations. Les chapitres précédents ont montré tant de particularités entre chaque individu que la dispersion qui en résulte peut amener des confusions. En effet, l'analyse des entretiens montre que l'identification est précisément ce à quoi les enseignants français hors de France échappent de manière plus ou moins consciente et volontaire. Ils ne forment pas un groupe ni une population homogène selon certaines variables classiques. Il est donc hors de question de chercher à identifier ces personnes dans une classification, mais de mettre en évidence des types de situations ou de relations (Schnapper, 1999 : 114 - 115). Puisque la démarche typologique s'avère nécessaire, cette section présente d'abord les difficultés qui lui sont liées afin de limiter les malentendus. Puis des exemples de typologies établies par d'autres travaux de recherche concernant les Français hors de France ou des populations migrantes permettront de situer cette typologie parmi d'autres. Enfin, celle-ci doit être considérée comme une proposition élaborée à partir d'une observation comparée, soumise à la critique à partir d'autres terrains ou d'autres populations présentant des caractéristiques semblables en termes de relations entre les individus et les structures. C'est également une étape intermédiaire pour comprendre les pratiques des acteurs présentées dans la troisième partie.

5.3.1) Les difficultés de la typologie

La typologie est une réduction nécessaire du réel qui permet de le penser en mettant de l'ordre dans les matériaux recueillis selon des critères pertinents. La principale difficulté repose sur la pertinence des critères retenus. Il s'agit d'une clarification du réel et non d'une classification, même si la pensée a spontanément tendance à classer les objets. Une typologie, en tant que

clarification du réel doit donc être comprise comme une manière souple de penser les objets, mais avec une certaine rigidité pour parvenir à les fixer par la pensée. Il serait contradictoire d'octroyer une classification selon des affirmations identitaires à une population qui, justement, met tout en oeuvre pour y échapper. Autrement dit, l'objectif n'est pas de s'extraire de la tendance spontanée pour reconstruire un essentialisme sous une forme rationnelle, mais de proposer des formes abstraites suffisamment flexibles pour contenir le nominalisme induit par les particularités et les variations tout en les fixant momentanément selon des types mis en évidence par l'observation et la réflexivité du chercheur.

La typologie proposée pour les enseignants français s'appuie sur l'enchevêtrement des histoires, sociale, familiale et individuelle, ainsi que sur les représentations subjectives de la patrie, du déplacement et du changement. C'est ainsi que la comparaison entre des situations différentes prenant racine dans une histoire sociale commune et rencontrées dans des contextes historiques et structurels différents a permis de mettre en évidence des types de relation entre la perspective subjective des individus et le contexte structurel qui est abstrait de ces réalités. La typologie a donc été construite par une comparaison continue à l'intérieur d'un même contexte et une comparaison entre les contextes. Les hypothèses progressives et les énoncés qui ne prenaient pas en compte tous les cas rencontrés ont été éliminés successivement jusqu'à obtenir l'énoncé le plus simple contenant le plus d'informations. Autrement dit, les trois types restants qui sont proposés correspondent, selon des degrés divers, à toutes les situations rencontrées ou à une étape du parcours des personnes, aussi bien à Casablanca qu'à Londres. Mais il faut se rappeler qu'*« aucune de ces formes ne se réalise jamais complètement ni de manière absolue chez un individu humain dans toutes ses branches d'activité »* (Thomas et Znaniecki, 1998 : 61).

Elle est fondée sur la réalité vécue par les acteurs, la narration qu'ils en font, l'observation et la réflexivité du chercheur. C'est donc une approximation : *« On ne peut supposer qu'une telle similarité aille jusqu'à l'identité absolue : l'identité n'est jamais qu'approximative. (...) Mais le concept de type, contrairement au concept de loi, n'exige qu'une identité approximative des cas individuels et une classe n'est censée posséder qu'un niveau de généralité relatif »* (Thomas et Znaniecki, 1998 : 50). C'est une manière d'appréhender le monde tel qu'il est perçu par les acteurs, qui passe évidemment par le prisme de l'analyse du chercheur qui a tout fait pour éclipser les perturbations dont il a pu être l'objet et qui ont interféré sur les résultats.

Ainsi, après avoir déconstruit les catégories de la nation, de ses frontières, ainsi que la socialisation dans une société sédentaire, l'objectif est de reconstruire la situation des enseignants français hors de France en constituant des types, comme des profils qui vont permettre de

comprendre et de définir les contours des différentes situations. Pour introduire la construction des profils qui propose une manière de saisir cette pluralité en dépit des évolutions et la disparité des situations particulières, il est nécessaire de comprendre qu'il s'agit d'une construction relationnelle articulant chaque individu avec sa situation et la conscience qu'il en a. Autrement dit, il n'est pas question d'assigner une nouvelle identité à chaque individu, mais de comprendre son action en fonction de sa situation, la première étant objective et observable tandis que la seconde est subjective et représentable. Entre les deux, la proposition de typologie se contente d'être intelligible et vérifiable.

5.3.2) Exemples et limites de typologies rapportées à l'objet

Dans les grandes lignes, les six typologies et descriptions de portraits suivantes pourraient correspondre aux profils des enseignants étudiés. L'examen de chacun de ces travaux devrait permettre de clarifier ma démarche et les résultats obtenus. Car la typologie que je propose a été construite en fonction de celles-ci, en particulier parce que chacune, malgré la pertinence de son approche, ne me permettait pas une vision satisfaisante de la population étudiée en fonction des critères retenus.

En un sens, la typologie que je propose peut être considérée comme un approfondissement du travail sur les coopérants français au Maroc dans les années 1970 exposé par François de Négroni (2007). Même si ce travail date un peu, dans une certaine mesure, il reste encore pertinent aujourd'hui. Jean-Michel a d'ailleurs évoqué cet ouvrage comme une référence sur la situation d'enseignant au Maroc lors d'une rencontre informelle. Il a souligné la véracité de son contenu. S'il est vrai que l'ouvrage présente un certain intérêt dans la description des situations, il comporte toutefois quelques insuffisances notoires. De Négroni, lui-même coopérant, propose un regard critique, parfois de manière assez virulente sur la situation de domination que représente la coopération. Sa description des comportements individuels résulte d'une analyse de la violence et l'oppression qui se cache derrière les intentions humanitaires et caritatives. Cette perspective ne doit pas être négligée car elle dévoile en effet des logiques sociales souvent camouflées par certains discours et revêt un certain malaise parmi les enseignants. Mais la critique qu'il présente prend parfois des airs de revanche envers certains de ses collègues et une situation qui l'a mis mal à l'aise. Elle ne cherche pas à prendre en compte la subjectivité des personnes inscrites dans ce qu'il considère comme une « *angoisse générale qui est exprimée, analysée, signifiée. Je suis mal dans ma peau. Comment m'assumer en tant que coopérant ? Comment avoir une relation vraie avec un indigène ?* » (De Négroni, 2007 : 195). C'est sans doute l'écueil de celui qui a vécu une situation

dans un certain contexte sans voir d'autres situation, qui est souvent le cas par exemple au lycée Lyautey. Ainsi, De Négroni s'est focalisé sur les raisons économiques : « *Pour ceux qui ne se contentent pas des formules classiques de voyages organisés par l'industrie contemporaine des loisirs, il existe une solution originale : rejoindre les nombreux villages de vacances de la coopération française (...) une sorte de combiné loisir-travail, qui permet à ses pensionnaires de s'enrichir sur tous les plans durant leur séjour outre-mer en contribuant activement au développement des nations prolétaires* » (De Négroni, 2007 : 35). Il insiste sur leurs privilèges, l'exploitation qui résulte de la « *perpétuation de ces rapports mondiaux d'exploitation et œuvrent objectivement à l'inégalité croissante du développement* » et leur « *mauvaise conscience dans la fiction politique d'un tiers-monde libéré* » (De Négroni, 2007 : 202). Ainsi, on comprend mieux la portée des cinq portraits qu'il décrit : le jouisseur, le coopérant au ressentiment brut, le coopérant au ressentiment travesti, le coopérant à mauvaise conscience, l'idéal ascétique. Malgré un certain intérêt, cette analyse ne se démarque pas suffisamment du sens commun. En effet, Thomas et Znaniecki expliquent judicieusement qu'il « *est relativement facile de classifier les tempéraments et les caractères, mais cette classification demeure totalement stérile à moins d'être utilisée comme une simple étape préparatoire à l'étude de leur évolution, dont le but sera de définir des types humains en tant que types dynamiques, en tant que types de développement (...)* » (Thomas et Znaniecki, 1998 : 53). En effet, si ce genre de classification peut s'avérer efficace pour représenter un exutoire à ceux qui ont vécu la situation de manière douloureuse, elle ne peut pas faire l'objet d'une analyse sociologique convaincante dans la mesure où les caractères et les tempéraments se retrouvent en toutes circonstances. Dans mon travail de recherche, la comparaison a d'ailleurs permis d'éviter l'écueil d'une trop grande proximité avec la population comme l'a fait De Négroni, ainsi que d'observer que certains caractères et tempéraments qui ne dépendent pas seulement du contexte : n'y a-t-il pas également, dans une certaine mesure des enseignants jouisseurs ou ascétiques en France métropolitaine ? Il s'agit davantage de caractères que de comportements spécifiques à un contexte. Celui-ci peut exacerber la représentation qui en est faite ainsi que les comportements des uns et des autres, mais il est certain que l'abus d'autorité de certains enseignants peut se retrouver partout et dans tous les types de structures éducatives. Il s'agit de prendre garde à la caricature lorsque le contexte est sensible.

Une autre proposition faite par Suzie Guth (1984 : 198 - 199) pourrait servir des profils psycho-sociologiques en articulant les aspirations et la réalité entre sédentarité, nomadisme et proche ou lointain. Elle prend en compte notamment le fait que la sédentarité est une notion relative puisque sa définition change selon l'éloignement : « *On appellera sédentaire au Maroc un coopérant ayant une ancienneté supérieure à une décennie alors qu'en Afrique Noire, le coopérant*

ayant mené à son terme deux contrats, c'est-à-dire ayant déjà effectué un séjour de quatre ans au moins, est déjà considéré comme sédentaire » (Guth, 1984 : 198). Dès lors, elle propose une typologie pour différencier selon ces critères les cas les plus typiques dans une approche synchronique : nomade vocationnel lointain, sédentaire vocationnel lointain, occasionnel lointain, occasionnel proche, sédentaire occasionnel proche, nomade vocationnel proche. Mais n'ayant pas de prétentions heuristiques, cette proposition reste à titre indicatif.

Dans un autre registre, mais tout aussi pertinent par la proximité des populations étudiées, les travaux de Sam Scott (2006) sur les différents modes de vie des Britanniques à Paris se sont avérés assez inspirants. En effet, sa focalisation sur une couche sociale moyenne plutôt qu'une élite économique, mais surtout la variété de la population étudiée donne à ses résultats une portée dont certains aspects pourraient se retrouver dans la population française à Casablanca et à Londres, pas seulement chez les enseignants. Scott (2006 : 1112) articule les motifs principaux de la migration³⁶ (carrière professionnelle, préférence par mode de vie et relation sentimentale), l'engagement dans le pays ou la ville d'accueil (permanent ou circulatoire et indéfini), le statut familial (retraité sans enfants au foyer, famille avec des enfants scolarisés, célibataire ou en couple sans enfant, et vivant dans un milieu français), et le mode de vie (expatrié, travailleur nomade, installé dans l'international, installé dans l'assimilation). Il décline ainsi six types : les familles professionnelles avec ou sans enfants (types 1 et 2), les jeunes professionnels (type 3), les diplômés au mode de vie migrant (type 4), les bohèmes (type 5) et les migrants en relation mixte (type 6). Ainsi, cette typologie permet de ne pas se focaliser sur le contexte professionnel, en particulier expatrié. Dans une certaine mesure, celle-ci pourrait correspondre à la population étudiée ; en effet chaque personne rencontrée correspondrait à un type et même à plusieurs types à certains moments de son parcours. La typologie que je propose s'est donc attardée à resserrer encore ces types en considérant que les motifs du départ sont étroitement liés avec le mode de vie et la situation familiale.

Dans une autre perspective, les travaux de Philippe Pierre (2003) permettent une appréciation des situations qui pourrait être transposable à la population d'enseignants, du moins en ce qui concerne certains traits généraux. Pourtant, il s'est focalisé sur les élites internationales en entreprise. Mais la méthode et la distance réflexive qu'il propose ont au moins inspiré mon approche, même si, dans le détail, je m'en suis probablement détaché par la suite. En effet, il introduit une approche par l'identité en termes de stratégies selon un repli ou une conversion identitaire : *« À ce jeu d'une tentative, toujours partielle, de manipulation de codes culturels,*

³⁶ Les variables et les types sont traduits de l'anglais.

certains cadres internationaux vont se replier sur leurs origines, s'y arc-bouter, tandis que d'autres donneront les signes extérieurs d'une conversion identitaire » (Pierre, 2003 : 32). Si ma démarche a tenté de se dégager de cette conception identitaire, elle reste néanmoins à la base de la construction de la typologie que je propose et s'inspire de cette conception en terme de repli et d'ouverture selon la nouvelle situation. Ainsi, Philippe Pierre présente cinq types : les conservateurs, les défensifs, les opportunistes, les transnationaux et les convertis. Si cette typologie propose une gradation satisfaisante qui correspondrait également au profil des enseignants, elle est néanmoins déjà inscrite dans le statut professionnel des enseignants selon leur statut professionnel et le type d'institution dans lequel ils exercent. Le statut familial, en particulier avec la différence entre un couple national ou binational peut également expliquer ces types. Ainsi cette gradation s'inscrit-elle déjà dans les motifs du départ et les conditions d'arrivée.

Une galerie de dix portraits tend à rassembler la complexité de tous les types qui ont déjà été proposés en les déclinant de manière minutieuse à partir « *des formes d'interaction dans lesquelles ils entrent avec les autres au cours de leur voyage* » (Todorov, 1989 : 451). Il est à noter que si l'auteur se défend de proposer une typologie car « *celle-ci suppose en effet que les traits constituant chaque portrait forment système* », c'est bien une typologie au sens où je l'entends – et, me semble-t-il, également selon Dominique Schnapper (1999) - qu'il présente puisque « *les personnages auxquels on aura affaire ici sont identifiés à partir de caractéristiques qui relèvent de différentes facettes, de différentes phases du voyage. (...) Au lieu d'être le produit d'un système déductif, ces portraits de voyageurs résultent de l'observation empirique* » (Todorov, 1989 : 451). Quoi qu'il en soit des termes utilisés pour présenter une méthode, chacun des portraits définis à partir de la littérature du voyage d'auteurs français pourrait correspondre à la situation de chacun des enseignants rencontrés au cours de l'enquête : l'assimilateur, le profiteur, le touriste, l'impressionniste, l'assimilé, l'exote, l'exilé, l'allégoriste, le désabusé et le philosophe (Todorov, 1989 : 452 – 463). Si ces portraits sont parfois si proches les uns des autres qu'il est assez difficile de les discerner, l'intérêt majeur est que l'ensemble des situations est ainsi rassemblée. Toutefois, la typologie que je propose tente de simplifier celle-ci en délimitant davantage chaque type, notamment en regroupant certains.

Il s'agit d'une tentative de reformulation adaptée aux circonstances de la situation des enseignants français hors de France d'une typologie classique en sociologie des migrations, à savoir celle de Thomas et Znaniecki (1998 [1919]). Je ne prétends évidemment pas avoir atteint la même portée heuristique que mes prédécesseurs. De même, chaque type ne correspond pas aux leurs, même si on peut retrouver certaines approximations. Mais il me paraît important de réduire

l'ensemble à trois types afin de simplifier la compréhension en maintenant une certaine clarté. En effet, les trois types – philistin, bohème et créatif me semble regrouper l'ensemble des portraits et types présentés par les différents auteurs. Ces types ne sont évidemment pas figés et ne tendent pas à reconstruire des identités : *« il n'existe pas de Philistin qui soit totalement dépourvu de tendances à la bohème, ni de bohème qui ne soit un Philistin à certains égards, ni non plus d'homme créatif qui soit pleinement et exclusivement créatif et qui n'ait besoin dans certaines branches d'activité d'une forme de routine propre au Philistin pour rendre sa création possible d'un point de vue pratique dans d'autres branches, et d'une forme de bohème afin de pouvoir rejeter à l'occasion toute attitude figée et toute régulation sociale qui viendraient faire obstacle à sa progression »* (Thomas et Znaniecki, 1998 : 59 – 62). Néanmoins, ils sont révélateurs du besoin de penser le déplacement, et plus largement le rapport au changement individuel - en opposant deux caractères fondamentaux, à savoir la peur de celui qui paraît étranger et la curiosité envers celui-ci. La catégorisation des migrants dans leurs interactions avec leur nouvel environnement a bien un fondement principal qui est de reconnaître les situations de peur et les situations de curiosité. C'est pourquoi, dans les chapitres précédents, j'ai décortiqué l'ordinaire et le familier, la représentation de l'espace et la mémoire, l'angoisse identitaire et l'échelle de la patrie dans ce qu'elle renferme d'intime et de confortable. En effet, toutes ces déclinaisons m'ont permis de distinguer trois types que j'indique au pluriel afin de les rendre plus abstraits : les internationaux, les expérimentateurs et les affinitaires. Parmi ces types, il y a une gradation qui va de la peur de l'inconnu à la curiosité, tout en laissant la place à des moments en fonction de l'évolution de cet inconnu. En bref, les internationaux ont une tendance à être du côté du jouisseur, le coopérant au ressentiment brut, le coopérant au ressentiment travesti, les jeunes professionnels, des défensifs, des opportunistes, de l'assimilateur, du profiteuse, du touriste, l'impressionniste, du désabusé, de l'exilé et du philistin. Mais ce type suppose un rapport particulier à la représentation de l'espace, à la mémoire, à la patrie, au changement de place et à l'angoisse identitaire. Ces rapports s'opposent à ceux des expérimentateurs dont font partie le coopérant à mauvaise conscience, les bohèmes, les diplômés au mode de vie migrant, les transnationaux, l'allégoriste, l'exote, le philosophe, le bohème, le créatif. Enfin, les affinitaires sont sans doute ceux qui ont le rapport le plus ouvert au risque parfois de s'oublier soi-même. Ils s'associent à l'idéal ascétique, aux familles professionnelles, aux conservateurs, aux migrants en relation mixte, aux convertis, à l'assimilé et au créatif. Dès lors, il s'agit d'analyser chacun de ces trois types en fonction des notions exploitées afin de comprendre pourquoi certaines situations entraînent une tendance au repli et d'autres une tendance à l'ouverture face au changement.

5.3.3) Proposition de typologie

Les internationaux

Les internationaux sont avant tout caractérisés par leur manque d'ancrage dans un territoire local et en France. Ils ont souvent un référentiel français parce qu'ils ont été scolarisés dans des lycées français à l'étranger ou socialisés dans des réseaux français hors de France. En revanche, leur expérience en métropole a été courte. Pour sûr, ils sont expatriés. Mais l'échelle de leur patrie est assez difficile à définir. Elle l'est d'autant plus que certains considérés comme internationaux peuvent avoir des habitudes familiales de mobilité à l'intérieur du pays, avec des déménagements successifs. C'est alors par la suite que ces habitudes sont devenues internationales. À l'image de l'exilé, « *c'est celui qui interprète sa vie à l'étranger comme une expérience de non-appartenance à son milieu, et qui le chérit pour cette raison* » (Todorov, 1989 : 459). C'est le cas de Francis, qui se sent étranger quand il est en France et se dit Breton. Mais la patrie ainsi nommée est plus une communauté imaginée (Anderson, 1983) qu'un territoire réellement vécu. Il se peut qu'il n'y ait quasiment jamais vécu. Le cas le plus significatif est celui de Claire. Son père est journaliste à l'international. Elle a vécu ses dix premières années à Paris, puis à Jérusalem (2 ans) et Washington (5 ans) où elle a passé son baccalauréat au lycée français. Elle a fait des études supérieures à Menton (2 ans) et au Caire (1 an) où elle s'est spécialisée en politique internationale au Proche et Moyen-Orient. À l'âge de vingt ans, elle a travaillé à Paris pendant deux ans, le lieu retrouvé de son enfance : « *Quand je suis revenue à Paris, j'ai beaucoup aimé, parce que je me suis enfin vraiment sentie chez moi* ». Mais elle s'est sentie rapidement étrangère : « *je n'ai pas la socialisation qui va avec : les gens, les endroits, les fringues : il y a tout un référentiel que je n'ai pas eu* ». Au bout de deux ans, ses habitudes de déplacement ont repris le dessus, aidées par un parcours professionnel international et un compagnon qui a trouvé un emploi à Londres où elle était depuis trois mois au moment de la rencontre. Le changement n'a donc pas été extraordinaire pour elle : « *Mais au bout du compte, j'ai l'habitude de déménager et je me sens très bien à Londres* ». Pourtant, il lui reste cet attachement : « *j'aurais aimé rester à Paris. Bosser à Paris, c'était vraiment moi, parce que je me sentais très bien* ».

Cette échelle indéterminée ou imaginaire de la patrie peut être aussi le fait de binationaux qui vivent dans un pays tiers, ou qui se sentent adaptable partout comme Yamina qui se représente comme un caméléon capable de changer d'aspect au contact de l'étranger puisqu'elle a une représentation d'elle-même si indéterminée qu'elle peut se fondre dans n'importe quelle présentation de soi. Pour les internationaux, la patrie est presque tellement subjective qu'elle se limite à leur individualité au même titre que le portrait de l'impressionniste de Todorov :

« *L'attitude impressionniste est en harmonie profonde avec l'individualisme qui domine notre temps : sans forcément mépriser les autres (tous ont les mêmes droits), je ne m'y intéresse que dans la mesure où ils interviennent dans un projet qui m'est propre* » (Todorov, 1989 : 455). Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que leur séjour paraisse en dehors des modes de vie locaux, voire même qu'ils perdent le sens des différences structurelles. Eux-mêmes ont une histoire parfois si complexe qu'il est difficile d'en retracer le fil des événements. Ils peuvent ainsi imposer leur individualité sans prendre conscience des logiques structurelles qui sous-tendent les interactions. L'angoisse identitaire est tellement généralisée qu'elle ne trouve pas de réflexivité pour parvenir à la conscience, ce qui peut les amener à des conduites très pragmatiques. Quand l'idéal perd sa place, la jouissance, le profit ou l'opportunisme peuvent alors prendre le dessus.

La mobilité internationale s'inscrit dans une continuité familiale. Ils exercent des pratiques quotidiennes transnationales qui sont incarnées dans des structures familiales comme un *habitus* (Vertovec, 2009 : 25 ; Xavier de Brito, 2002). Autrement dit, leur espace de représentation est incarnée en dehors des frontières nationales. Pour eux, la mobilité est ordinaire, de même que le séjour hors de France est ordinaire. C'est davantage le séjour en France qui est extraordinaire. Leur discours sur le voyage est faible ou superficiel, parce que la mobilité est ancrée dans leurs pratiques comme des habitudes. Ils sont souvent impliqués dans des organisations transnationales, telles que les associations de Français à l'étranger ou les partis politiques défendant les droits des Français à l'étranger, les sections syndicalistes des enseignants français à l'étranger. Ils ont généralement plusieurs expériences dans différents pays, avec ou sans attachement à une aire géographique ou culturelle.

La temporalité de séjour est relativement courte, limitée à quelques années. Un séjour prolongé entraînerait sans doute une installation qui les mettrait mal à l'aise. Mais leurs représentations de l'espace sont large, répartie sur un continent, une aire culturelle, voire le monde entier. Leur expérience est immédiate, prise dans un quotidien, mais ce quotidien est rattaché de manière superficielle à l'expérience présente. Ils pourraient être ici ou ailleurs : leurs représentations d'eux-mêmes dépassant les structures locales, le lieu n'a guère d'importance. Ils peuvent avoir un lien avec la « circulation des élites internationales » ou « l'internationalisation des élites ». Mais le changement doit être relativisé dans la mesure où leur changement de lieu n'entraîne pas forcément un changement de position sociale ni un changement professionnel. Ils font partie d'une élite où qu'ils se trouvent et voyagent généralement dans les grandes villes mondialisées. Si tel n'est pas le cas, ils sont accompagnés ou guidés afin de faciliter le séjour. En effet, ils circulent dans des cercles restreints, des bulles internationales à l'intérieur desquelles se profilent tout un système d'échanges

de biens, d'idées (politiques...) et de liens affectifs (familiaux, amicaux...) ou professionnels. Certains d'entre eux se qualifient eux-mêmes d'internationaux. Leur déplacement est généralement rattaché à une activité ou un programme de l'État-nation, pour les enseignants, il s'agit des établissements de l'AEFE. Pour les enseignants du supérieur ou dans le cas de Claire qui donne des cours particuliers pour financer ses études, il s'agit davantage d'un réseau universitaire internationalisé. Leur confinement dans des réseaux ou dans des « bulles d'expat » ne peut pas leur faire valoir un rapprochement avec le cosmopolitisme. Les types internationaux ne sont pas nécessairement à la recherche d'une ouverture à l'autre ni d'une reconnaissance mutuelle, mais d'un repli internationalisé avec des types d'interactions standardisées selon des normes communes. Tout se passe comme si l'excès de changement entraînait simultanément une résistance au changement. Dans le meilleur des cas, ils prennent la figure du portrait des désabusés, ceux « *qui ont fait le tour du monde et qui finissent par rejoindre le casanier dans l'éloge du chez-soi : partis aux antipodes, ils ont découvert que le voyage n'était pas nécessaire, qu'on pouvait apprendre autant et plus en se concentrant sur le familier* » (Todorov, 1989 : 461). Dans le pire des cas, c'est le portrait de l'assimilateur qui se profile tant la frontière entre soi-même et l'autre est poreuse : « *il veut modifier les autres pour qu'ils lui ressemblent (universaliste qui croit en l'unité du genre humain), mais il interprète habituellement la différence des autres en termes de manque par rapport à son propre idéal* » (Todorov, 1989 : 452). Souvent, ils retrouvent les mêmes personnes d'un lieu à l'autre, constituant des réseaux internationaux. Cela ne veut pas dire que certains d'entre eux ne tendent pas vers un certain « esprit cosmopolite » (Cicchelli, 2012), mais dans ces cas-là leur profil tend davantage vers le type des expérimentateurs.

Les expérimentateurs

Les expérimentateurs ont un ancrage suffisamment fort en France pour que les liens affectifs, familiaux et amicaux restés au pays résistent à l'éloignement. Leur patrie n'est pas forcément à l'échelle nationale, elle peut être aussi régionale ou paroissiale. Leurs souvenirs d'enfance sont ancrés sur ce territoire. Ils expérimentent sans suivre un protocole scientifique comme le désigne l'étymologie du terme, mais tout de même dans un but de connaissance, au moins pour soi et sans recherche de généralisation. Ils vivent une expérience à l'étranger par stimulation sensorielle et intellectuelle. Ils y ont une histoire vécue qui en fait plus qu'un territoire imaginé. Par définition, ils se sentent expatriés dans la mesure où ils recherchent l'extraordinaire. Même lorsque le changement est devenu une habitude, il représente un renouveau qui suscite la curiosité. C'est par ailleurs leur caractère créatif qui peut susciter une impression d'extraordinaire devant l'ordinaire.

C'est sans doute ceux pour qui l'angoisse identitaire est la plus marquée car leur réflexivité a fait émerger cette angoisse dans leur conscience. Ils ont une volonté individuelle de mettre en pratique un idéal sous forme de découverte. Si leur situation professionnelle ne leur permet pas de mettre en pratique cet idéal, ils peuvent s'apparenter à ce coopérant à mauvaise conscience décrit par De Négroni. Ce peut être le cas de certaines personnes qui exercent dans les écoles de l'AEFE avec la volonté de découvrir une culture ou une langue qui leurs sont étrangères et se retrouvent dans des milieux francophiles et francophones, ce qui peut être décevant. La sensation d'être ancré localement est alors mince et leurs contacts avec la population locale peuvent davantage ressembler à ceux des touristes. Même si les plus curieux tentent de comprendre d'autres milieux culturels et sociaux que celui dans lequel ils sont propulsés par leur profession, celle-ci les maintient dans un statut social qui rend leur idéal incomplet. Source d'ambivalence pour ceux qui prennent conscience de ce phénomène, certains comme Cécilia, ont décidé de partir : « *si je vais à l'étranger, c'est parce que j'ai envie de m'assimiler au pays le plus possible. Or, au Maroc, ce n'est pas du tout ce qu'il se passe !* ». Lorsqu'elle se prolonge, cette expérience peut revêtir un caractère social ou humanitaire, comme Roger qui préside et dirige une association de promotion de la culture populaire et des loisirs pour tous à Casablanca. Parmi les expérimentateurs, il y a donc ceux qui partent, et acquièrent une tendance internationale, ceux qui rentrent en France, provisoirement ou de manière permanente, et ceux qui restent dans la société d'accueil, qui tendent davantage vers le type affinitaire. Tels sont les différents degrés d'expérimentateurs variables entre les deux autres types, à savoir l'internationalisation et les affinités. La variation est étroitement liée au sentiment de dépaysement et à la situation dans le contexte de la société d'accueil. Ceux qui partent sont souvent désillusionnés. Lorsque leurs représentations de la société d'accueil est trop idéalisée, la réalité devient insupportable avec le temps. Pour d'autres, leur ancrage sur le territoire nationale est trop fort, constituant une angoisse liée à l'éloignement quotidien. L'angoisse identitaire à l'origine du départ était peut-être insuffisamment puissante pour que le processus d'alternance et les routines qui l'accompagnent soient suffisamment puissantes pour les maintenir. Peut-être l'imagination leur manque alors pour franchir les structures personnelles qui les enserrant pour s'inscrire dans des territoires multiples. Ils vivent dans un temps court, immédiat. Leur rapport à l'espace est restreint entre un aller et un retour. Ne trouvant pas d'issue à l'angoisse d'identité malgré le déplacement dans un autre pays, la représentation de l'espace ne trouve pas de réponse dans une manière de vivre localement et de penser l'expérience présente.

D'autres apparaissent passionnés. Si les uns sont désillusionnés, les autres restent dans une illusion que la réalité n'atteint pas. Ils ont des représentations et un discours sur le voyage fort, parfois idéal. Toujours curieux, ils pourraient écrire un livre, un roman ou une thèse, même s'ils ne

prennent pas toujours conscience de la particularité de leur situation en voulant l'étendre à de larges catégories de voyageurs dans lesquelles ils se reconnaissent. Les ancrages avec le territoire et les structures d'origine (famille, amis...) sont forts, mais abstraits de la réalité quotidienne. Leurs représentations idéales du voyage sont en accord avec leur expérience du réel, sans doute parce que leur conception de soi et de l'autre et leur rapport à l'espace et au temps sont abstraits, leur expérience quotidienne étant finalement assez détachée des structures de la société locale.

Entre les deux, oscillant entre un profil international et un profil affinitaire, à la fois passionnés et désillusionnés, bohème et créatif, ce profil est sans doute le plus proche de l'expérimentateur authentique, la figure du philosophe dont la posture est d'« *observer les différences pour découvrir les propriétés (...) grâce à son observation attentive des différences, son universalisme n'est plus un simple ethnocentrisme* » (Todorov, 1989 : 462). Certes, il suit une certaine représentation de l'altérité et de l'extraordinaire, mais pour lui, l'extraordinaire se trouve également à l'intérieur des frontières nationales. *A contrario*, il ne se sent pas plus intégré en France que hors de France. Son expérience peut-être aussi, voire plus enrichissante dans une banlieue française, une zone rurale ou un quartier riche que dans un pays étranger. La différence tient dans un certain exotisme, mais surtout dans le processus d'alternance lié à la mobilité. C'est le cas de l'exote qui cultive l'alternance pour toujours comparer afin de connaître, car « *s'il ne connaît pas assez les autres, il ne les comprend pas encore ; s'il les connaît trop, il ne les voit plus* » (Todorov, 1989 : 457). S'il est titulaire de l'Éducation nationale, son séjour hors de France est lié à des représentations, des contingences, mais il peut tout à fait envisager de rentrer un jour si la routine ne lui offre plus ce caractère extraordinaire ou pour des raisons personnelles ou familiales (vieillesse des parents, études supérieures des enfants). La distinction des expérimentateurs avec le voyageur et le touriste tient davantage dans la durée et l'ancrage local de l'expérience quotidienne : « *je ne sais pas si je peux vraiment dire si je m'intègre dans le pays. Il ne faut pas se leurrer : c'est un but. En tout cas, j'espère plus que le voyageur !* » (Hulot). Bien partout, et mal nulle part ou bien nulle part et mal partout, tel est la caractéristique des expérimentateurs selon que l'on regarde le verre à moitié plein ou à moitié vide.

Les affinitaires

Le terme affinitaire désigne « *toute association de personne basée sur des intérêts communs. C'est une association en raison de certaines affinités, c'est-à-dire un « rapport de nature ou de convenance entre des êtres ou des choses* » selon le dictionnaire du *Trésor de la langue française*. Si un ancrage historique est souvent constaté à Casablanca, lié à la période coloniale et

aux flux migratoires à travers la mer Méditerranée (Stéphane). Il existe également à Londres avec le passé des exilés protestants (Séverine). Une nuance ressort de la comparaison entre Casablanca et Londres puisque ce sont davantage des affinités culturelles qui permettent à certains Français de s'établir à Londres, tandis que c'est plutôt l'histoire personnelle ou familiale qui implique l'installation à Casablanca. Le concept d'affinités électives renvoie à un usage wébérien : *« l'affinité élective est le processus par lequel deux formes culturelles – religieuses, intellectuelles, politiques ou économiques – entrent, à partir de certaines analogies significatives, parentés intimes ou affinités de sens, dans un rapport d'attraction et influence réciproques, choix mutuel, convergence active et renforcement mutuel »* (Löwy, 2004 : 100). Il provient du roman éponyme de Goethe, qui définit l'affinité comme *« la faculté de certaines substances, qui, dès qu'elles se rencontrent, les oblige à se saisir et à se déterminer mutuellement »* (Goethe 1844 : 38). Concept fondé sur l'observation de procédés chimiques, il peut être introduit en sociologie dans la mesure où il y a eu *« choix, préférence, élection, puisqu'un ancien lien a été brisé, afin qu'un autre lien, qu'on lui a préféré, ait pu se former »* (Goethe 1844 : 39). Dans une certaine mesure, ce concept peut sembler expliquer tout et rien à la fois en arguant qu'un choix a été fait plutôt qu'un autre... parce que ce choix a été fait. Mais il permet surtout d'élucider la complexité des parcours en nuancant la notion de choix en la distinguant de ceux qui ont fait un autre choix, notamment celui de ne pas rester. Il permet de situer l'action dans une nécessité, un dosage habile entre déterminisme et libre arbitre : *« Il faut voir devant ses yeux les matières inertes en apparence, et cependant toujours prêtes à agir selon les impulsions de leurs facultés intérieures. Il faut les voir, dis-je, se chercher, s'attirer, se saisir, se dévorer, se détruire, s'anéantir et reparaître, après une nouvelle et mystérieuse alliance, sous des formes nouvelles et inattendues »* (Goethe 1844 : 41).

Ceux qui restent sur le territoire d'accueil ont sans doute de bonnes raisons personnelles. Ils y ont généralement des structures sociales concrètes fortes, soit familiales dans le cas de couples binationaux, soit par des activités associatives ou professionnelles locales, l'une et l'autre se complétant souvent. Ils sont dans un processus d'installation en recréant une patrie. Ils ne se sentent donc pas expatriés. Leurs discours ne laissent pas entendre de projet de retour au pays, ni de désir d'expérience dans un autre pays. Pourtant, étant donné l'incertitude des trajectoires, un même individu peut passer d'un type d'affinitaires aux types des internationaux, selon les contingences et les opportunités. Rien ne permet de prévoir s'ils vont séjourner toute leur vie dans le pays d'accueil. Ils peuvent également plus ou moins s'installer après de nombreuses années de mobilité. C'est la cas à Casablanca et à Londres du fait de la proximité géographique avec la France. Dans ce cas, l'affinité n'est pas forcément culturelle. L'affinité peut être aussi liée à une certaine position sociale, notamment au Maroc. Certains comportements qualifiés d'arrogants ou de méprisants peuvent être

une articulation de ces affinités avec le profil international universaliste de l'assimilateur. Ils sont souvent l'attribut de personnes bien établies localement ou ayant connu une forte mobilité sociale ascendante. Les cas les plus significatifs n'ont certainement pas répondu à l'enquête. En effet, un entretien approfondi aurait sans doute déclenché une réflexivité à laquelle ils se refusent. Pour être franc, je les ai peut-être évités par manque « d'affinités » avec eux.

Ces remarques mettent en doute le caractère créatif et ouvert des affinitaires. S'ils le sont en partie, leur situation est également la reformulation d'une identité. Ils ne sont pas une redéfinition constante d'eux-mêmes comme les expérimentateurs ou dans une absence de définition d'eux-mêmes comme les internationaux. Ils ont bel et bien reconstruit leur patrie dans une forme nouvelle qui peut être locale ou transnationale. De même ils ont partiellement résolu leur angoisse identitaire en se fixant à une autre place, ce qui, dans le fond, ne les satisfait pas forcément, mais constitue une affirmation identitaire qui peut constituer certaines crispations dans la relation à l'autre. Nombre d'entre eux sont en couple binational ou ont un(e) conjoint(e) dans le secteur privé. Le choix du pays apparaît davantage du point de vue du confort entre des choix multiples. D'autres sont au Maroc, parce que la structure familiale du conjoint était plus forte, parfois projeté dans un milieu économique supérieur à leur milieu d'origine en France. L'opportunité, de travail ou affective a pris le dessus sur des représentations idéales, relevant d'un certain pragmatisme ou de logique de survie. Certains peuvent paraître se donner bonne conscience, en particulier au Maroc, en participant à des projets sociaux ou humanitaires pour contrebalancer leur position privilégiée. La différence avec les expérimentateurs qui se donnent bonne conscience est que ceux-là restent (Roger). D'autres peuvent avoir des comportements plus cyniques se déresponsabilisant par leur statut d'étranger (François-Xavier). Enfin, certains, les plus lucides, observent et agissent dans la mesure de leurs possibilités dans un contexte d'organisation sociale qu'ils ont découvert peu à peu et auquel ils se sont adaptés (Stéphane). Mais si la perception de ces caractères dépend du contexte, ce qui relie une enseignante de lettres modernes au lycée Charles de Gaulle mariée à un riche banquier français travaillant à la *City* de Londres, un enseignant de mathématiques venu à Casablanca avec sa femme elle-même enseignante, une enseignante du système scolaire britannique mariée à un Britannique à Londres et une professeure des écoles en contrat de détachement à Casablanca mariée avec un Marocain, ce sont des affinités électives. Ce profil affinitaire repose sur le principe que personne ne se déplace et s'installe quelque part de manière durable sans avoir de bonnes raisons personnelles.

L'histoire familiale et les dynamiques familiales, au sein de la fratrie ou avec les parents, ont ainsi des conséquences en pratique. Ce peut être aussi l'histoire sociale, en particulier

pour des personnes qui viennent de zones rurales françaises enclavées où les perspectives professionnelles sont faibles (Xavier). Dans ce cas, il ne s'agit pas de récits familiaux ou nationaux, mais de l'histoire réelle telle qu'elle a été vécue et ressentie sans forcément avoir été élaborée. En effet, les affinitaires n'ont pas l'idéal du voyage des expérimentateurs, ni les habitudes de mobilité des internationaux. Les affinitaires ne se considèrent pas comme des voyageurs puisqu'ils sont ancrés dans un lieu hors des frontières françaises où ils ont été socialisés.

Ce sont des affinités avec une position sociale, ou avec une culture, ou avec des représentations de cette culture. La familiarité des convertis et des assimilés est en effet relative à leur situation sociale, en lien avec celle de leur belle-famille puisqu'il s'agit de couples binationaux. Il serait absurde de considérer qu'un assimilé ou un converti parvient à embrasser toutes les dimensions d'une culture ou d'une société d'accueil. La confusion se révèle lorsque la rencontre ou l'assimilation à une culture est revendiquée par des personnes qui exercent dans un lycée français ou qui ne regardent la culture du pays d'accueil qu'avec le prisme de leur conjoint et de leur belle-famille. La fixation de la culture et de la société d'accueil témoigne alors d'une exagération abusive de la culture à partir d'un point de vue subjectif.

L'ancrage historique et les affinités électives sont des représentations ancrées dans l'inconscient des individus, qui jouent un rôle – à la fois non déterminant, mais non négligeable – dans les choix individuels. Ce profil induit que tous les Français ne peuvent pas s'établir à Casablanca, de même que tous les Français ne peuvent pas s'établir à Londres et ce, pour des raisons profondes, pas seulement par manque d'opportunités. Des expérimentateurs sans affinités ne resteront pas. Le type des affinitaires permet par exemple d'inclure les couples mixtes sans entrer dans les enjeux intimes du couple et de l'histoire personnelle de ceux qui ont quitté leur patrie d'origine pour en reconstruire une nouvelle. En ce sens, ils ont été créatifs, mais il ne faudrait pas comprendre cette créativité comme un mode de vie, une recherche de connaissance ou une curiosité comme dans le cas des expérimentateurs. C'est plutôt une créativité par nécessité. Par exemple, dans une perspective démythifiée de l'amour et du mariage, cet ancrage par affinités peut expliquer pourquoi certaines personnes ont tendance à choisir un partenaire étranger ou binationnel impliquant la possibilité d'un départ hors de France. Cet attrait pour l'étranger peut aussi être un attrait pour la possibilité de fuir une place qui ne convient pas. L'amour pour l'étranger est alors un mécanisme inconscient qui cherche à résoudre l'angoisse identitaire.

L'angoisse induit deux façons d'agir : le repli sur soi, sur des routines confortables et le caractère rassurant des habitudes et des certitudes, des fictions de l'identité, ou l'ouverture vers

l'autre, le risque du changement, l'incertitude de la nouveauté, le réalisme de l'étrangeté. Les enseignants hors de France ont choisi une tendance générale vers la seconde option. Malgré des périodes et des attitudes de repli momentanées, des caractères et des tempéraments individuels, ils s'inscrivent dans une démarche de réinvention et d'élargissement de l'espace national. Que leur départ soit lié à des récits ou des habitudes de voyage, ils ont saisi un facteur de déclenchement. Que leur séjour leur paraisse ordinaire ou extraordinaire, ils ont eu un choix à faire entre partir ou rester.

Ils sont partis. Leur histoire personnelle ne sera plus ancrée dans une seule histoire nationale, à une seule place. Certains étaient déjà partis avant leur déplacement, dans leur esprit, dans leur imaginaire ou dans leurs ressentis en s'identifiant à la figure de l'étranger. Mais ils ne sont pas partis pour faire la guerre, du commerce, exploiter les terres locales, ou pour flâner. Ils sont partis pour enseigner, c'est-à-dire pour transmettre un savoir. La diversité des situations recueillies ne permet de restreindre ce savoir à un savoir scolaire ou non scolaire. Elle implique de considérer l'enseignement au sens large de la transmission d'un savoir. Or, dans cette dialectique entre le déplacement physique et l'imaginaire, toute transmission requiert une faculté d'invention : *« Castoriadis parle d'un « imaginaire » (plutôt que d'une « coutume », ou encore d'une « idéologie » comme Dumont) parce qu'il veut mettre l'accent sur le fait que la participation à une tradition historique requiert un exercice de l'imagination, au sens d'une faculté d'invention et de conception. On ne peut pas se contenter de recevoir une tradition, comme une sorte de legs. Pour parler la même langue que ses ancêtres, il faut la ré-instituer, la recréer, et cela veut dire qu'elle ne peut être transmise sans être en même temps altérée, renouvelée, transformée »* (Descombes, 2013 : 247-248). La troisième partie examine donc dans le détail leur position sociale dans le contexte d'organisation sociale d'accueil, les conséquences pratiques de leur action en tant que déplacement, ainsi que les significations spécifiques du contenu de leur transmission dans l'espace mondial.

**Troisième partie : Le statut symbolique des enseignants français dans
l'espace mondial**

« Pour faire un Républicain, il faut prendre l'être humain si petit et si humble qu'il soit, un enfant, un adolescent, une jeune fille ; il faut prendre l'homme le plus inculte, le travailleur le plus accablé par l'excès de travail, et lui donner l'idée qu'il faut penser par lui-même, qu'il ne doit ni foi ni obéissance à personne. » Ferdinand Buisson, 1887

Chapitre 6 - L'intégration en contexte local : pratiques langagières et fonction sociale

Derrière la diversité des situations se dissimule une fonction que les organisations sociales locales confèrent symboliquement aux enseignants français. Cette fonction, c'est une place que la réalité locale renvoie à chacun des enseignants. Dans une certaine mesure, on pourrait parler d'intégration parce que cette fonction est tout à fait incorporée dans des logiques sociales et dans une continuité historique de l'organisation sociale locale. Mais il ne faudrait pas le comprendre au sens de l'assimilation. En effet, ce sens est un écueil sans doute d'une socialisation républicaine qui a pour habitude d'associer intégration et assimilation. L'image de soi comme étranger ayant le devoir de s'assimiler est une idée fréquemment admise par les personnes rencontrées. Pourtant, les organisations sociales et les discours publics à Casablanca et à Londres sont loin d'avoir cette même exigence. En termes de représentations de leur intégration, tout dépend du profil des personnes. Les expérimentateurs ont davantage tendance à conserver ces représentations de l'intégration par assimilation à une culture et une langue. Les affinitaires, qui ont une expérience plus longue dans le pays d'accueil, connaissent mieux les détails qui feront la différence entre l'étranger et l'autochtone. Ils parviendront mieux à composer avec les différentes situations en trouvant la juste mesure de leurs apparences. Les internationaux sont généralement plus pragmatiques. La diversité de leurs expériences dans des contextes locaux différents leur a appris à ne pas se formaliser selon des idéaux, mais à s'adapter en fonction des interactions.

Les nuances entre les différents profils se reflètent en particulier à travers l'apprentissage et la maîtrise de la langue. La langue est prise comme exemple principal dans la mesure où c'est un vecteur essentiel de la culture et de la relation, en termes de rapports de force ainsi que de métissages. En effet, l'apprentissage de la langue est un acte d'ouverture, de distinction ou de compétition, ce qui est particulièrement prégnant dans les cas étudiés : celui du français post-colonial au Maroc et celui de la compétition pour un impérialisme de l'universel avec l'anglais. Les frontières qui marquent une discrimination se forment dans la pratique quotidienne selon le contexte d'accueil pour révéler différents degrés d'intégration. Enfin, les contextes de conscience des individus et l'organisation sociale locale révèlent la place symbolique que prennent les enseignants français.

6.1) *L'intégration, d'une adaptation idéalisée aux réalités des langages*

Héritage d'une socialisation au sein du modèle d'intégration républicain, la plupart des enseignants rencontrés ont évoqué leur propre intégration hors de France en termes d'assimilation, en particulier par l'apprentissage de la langue locale. Eux-mêmes en situation d'étranger, les discours sur l'intégration des étrangers en France sont récurrents dans les entretiens avec les enseignants, en particulier à Casablanca. Par exemple, selon Aurélien et Clara, cette situation rappelle les représentations des étrangers en France qui poseraient problèmes selon certains discours publics en France. Mais tandis que les uns s'identifient à la figure de l'étranger en général en considérant l'assimilation socio-culturelle, d'autres se distinguent des « immigrés » en mettant en avant leur intégration socio-économique (Karine). En effet, le point commun des personnes interrogées est de disposer d'un emploi et dans l'ensemble, même pour les contrats locaux, de faire partie d'une couche sociale plutôt aisée : le déplacement a généralement généré une mobilité sociale ascendante, en particulier à Casablanca. Au Maroc, les Français ne sont pas considérés comme des personnes prenant le travail des Marocains, d'autant que la préférence nationale est protégée par l'ANAPEC, l'agence nationale pour l'emploi. Pourtant, les enjeux concernant leur place dans l'organisation sociale marocaine restent complexes et dans un certain sens problématiques. À Londres, l'intégration socio-économique est moins importante, en particulier pour les enseignants en contrat local qui ont des statuts précaires comme les professeurs de soutien scolaire, les remplaçants en attente d'un poste fixe ou les personnels de l'enseignement secondaire ou supérieur soumis à la compétition locale sur le marché du travail. Deux perceptions de l'intégration s'opposent donc : une vision idéaliste d'une assimilation socio-culturelle à atteindre, notamment linguistique et une vision pragmatique d'une intégration socio-économique. Dans les deux perspectives, la différence entre Casablanca et Londres est marquée par les rapports de domination historique entre les nations, dont le marqueur principal est la langue. À Londres, le bilinguisme fait l'objet de questionnements particuliers (voir Annexe 7).

6.1.1) *Apprendre la langue locale, entre nécessité et effort mesuré*

Dans quel environnement sociolinguistique les enseignants français se trouvent-ils ? Quelles formes d'adaptations mettent-ils en œuvre et quels sont les conséquences sur leur sentiment d'intégration ? Les Français sont réputés pour ne pas avoir un bon niveau en langues étrangères qu'ils soient en France ou à l'étranger. Ce constat peut être lié à une certaine arrogance par la croyance en un « *génie de la langue française* » (Zeldin, 1978 : 24) et un déficit d'apprentissage des langues vivantes dans la formation scolaire. En substance, ce manquement peut être considéré

comme une crispation devant la concurrence de l'anglais. Derrière cette arrogance se trouve aussi une mémoire de la domination coloniale que souligne Hulot à Casablanca, après un séjour de cinq années en Hongrie : « *L'apprentissage de la langue locale est vital ! Je n'ai jamais compris : en Hongrie, j'ai vu des Français - ne venant pas forcément directement de France – qui, même au bout de quatre ou cinq ans, entraînent dans une boutique hongroise en disant fort « Good morning ! » ou « Hello ! ». Enfin, on peut faire quand même un petit effort ! On dit : « Napok Kivadok ! ». De même, on peut facilement commander une bière en hongrois, ce n'est pas trop compliqué ! Si non, je trouve que c'est un comportement un peu néo-colonial » (Hulot). En pratique, l'extension de la francophonie et l'image symbolique de la langue française peuvent faire varier cet apprentissage. En effet, la langue française étant parlée dans de nombreuses régions du monde, et fréquemment appréciée, les locaux saisissent parfois l'occasion d'une rencontre avec un Français pour pratiquer cette langue. D'un point de vue individuel, la nécessité provient de la situation professionnelle, en particulier dans le cas des contrats locaux, la situation familiale, dans le cas des couples binationaux, et du profil des personnes, selon leur rapport à l'altérité et au déplacement. C'est aussi une question de présentation et de représentation de soi en fonction d'un certain référentiel et d'un contexte linguistique.*

L'apprentissage de la langue apparaît de manière récurrente comme un facteur primordial d'intégration dans les représentations des personnes interrogées. Elles sont certainement influencées par le modèle français d'intégration qui requiert l'apprentissage de la langue. Toutefois, ces représentations doivent être nuancées car il y a différentes manières de parler une langue et l'apprentissage peut remplir une fonction qui varie d'un contexte local à l'autre et d'un individu nouvellement arrivé ou un autre. Pour ceux qui se situent dans une démarche de découverte du pays d'accueil, la langue est avant tout un moyen de compréhension de la culture du pays d'accueil : « *idéalement, quand le niveau devient bon, l'apprentissage de la langue permet d'accéder à la culture, d'aller suivre l'actualité, d'aller chercher dans la langue du pays » (Hulot). L'apprentissage d'une nouvelle langue peut être un des motifs du séjour hors de France, en particulier à Londres (Estelle). Pourtant, si les uns se sentent intégrés sans parler la langue couramment ou de manière quotidienne (Karine, Séverine), pour les autres celle-ci est essentielle pour atténuer leur impression d'être étranger, en particulier pour se distinguer des touristes (François-Xavier). La plupart des enseignants à Casablanca apprennent l'arabe pendant un an ou deux, puis ils abandonnent, restreignant leur vocabulaire à quelques mots utiles dans la vie quotidienne, pour des achats ou certaines interactions dans la rue. Il s'agit davantage de faire bonne figure au sens de Goffman (1974), selon leur représentation d'eux-mêmes en disant quelques mots en arabe. Les réactions des Marocains sont variables face à ce qui est souvent considéré par les enseignants français eux-mêmes*

comme un effort de leur part. La plupart perçoivent le sourire de leur interlocuteur qu'ils interprètent comme une marque de reconnaissance de leurs efforts. D'autres abandonnent, interprétant des moqueries sur la mauvaise prononciation ou des réponses en français qui leur font, d'une certaine manière, perdre la face. Le Maroc est un pays francophone et Casablanca est une ville particulièrement francophone par rapport au reste du pays. La ville s'est surtout développée à partir de 1912, sous le protectorat français. Elle possède une histoire tournée vers l'Europe, en particulier l'Espagne et la France.

La diversité des langues est davantage une problématique interne au Maroc qui incite finalement les enseignants français à acquérir une conception pragmatique de la communication. C'est dans la pratique que l'idéal de l'adaptation socio-culturelle et de l'assimilation s'étirole progressivement. Les plus idéalistes, ou les moins au courant de cette diversité, conservent une représentation de l'intégration par l'apprentissage d'une langue unique comme en France. Ceux-ci conservent l'idée d'une langue unifiant la nation, comme ce fut le cas du français au dix-neuvième siècle. Les autres comprennent plus ou moins rapidement les difficultés de l'apprentissage de l'arabe et la diversité de ses usages. Il ne s'agit pas seulement des difficultés concernant la syntaxe, le vocabulaire ou la prononciation, mais ce sont des difficultés liées au contexte plurilingue du Maroc (Bénitez, Miller, Jaap de Ruiter, Tameur, 2013). Brièvement, la pluralité de la langue arabe peut se décliner en trois registres : l'arabe classique (langue écrite du Coran), l'arabe standard (langue parlée et écrite dans les médias, commune l'ensemble des pays arabophones) et l'arabe dialectal (*darija*, langue parlée dans la vie quotidienne au Maroc). La plupart des Franco-marocains rencontrés ne maîtrisent pas les trois registres. Si une majorité d'entre eux se dit maîtriser l'arabe dialectal, cette langue diffère d'une région à l'autre et reste utilisée surtout dans la vie quotidienne, avec des évolutions fréquentes et peu de règles formelles. En outre, rares sont ceux qui maîtrisent également l'arabe classique et l'arabe standard. Il faut ajouter que la langue berbère est assez présente même si elle peine à être reconnue comme langue officielle. Elle se décline également sous trois formes différentes selon la région (*amazigh*, *tamazigh* et *tafirirt*). Or, Casablanca concentre des Marocains issus de toutes les régions. Autant dire que l'intégration par assimilation à la langue est d'emblée ruinée par un contexte linguistique où se mêlent langues vernaculaires et langues véhiculaires de manière assez confuse au premier abord. Une politique d'arabisation a été mise en place après l'indépendance pour se réapproprier la langue. Elle confère à l'arabe un statut de langue officielle, mais pas à la *darija* qui est la plus couramment employée aussi bien par la population que dans de nombreux discours publics. La langue berbère a récemment acquis une reconnaissance officielle qui reste toutefois bien précaire. S'il n'est plus interdit, son apprentissage reste limité par son manque d'unité et un déficit d'enseignants et de formation. La langue française conserve une place

importante dans les discours officiels et dans certains enseignements, notamment à l'université en sciences de la nature, dans l'ingénierie et les mathématiques. Mais la langue française est parlée de manière très inégale selon les régions du pays et les quartiers des grandes villes (Benzakour, 2007). Selon les profils d'enseignants français hors de France, les internationaux et les expérimentateurs - ceux qui ont eu des expériences dans d'autres pays plurilingues, généralement en Afrique - n'essayent pas forcément d'apprendre une langue dont ils savent qu'elle aura peu d'utilité au quotidien et leur échappera sans doute dès leur départ du pays. C'est le cas de Francis, Clara et Christiane.

L'effort est donc relatif. Les plus aguerris de ceux ayant un profil affinitaire remarquent qu'une bonne prononciation des diphtongues gutturaux de l'arabe est davantage considérée comme un effort dans le langage de la rue que l'apprentissage du vocabulaire et des règles de grammaire (Stéphane). De même, l'emploi des expressions liées à la religion – comme *inch'allah*, *bism'illah* et *hamdoull'llah* (respectivement « selon la volonté d'Allah », « à la grâce d'Allah » et « grâce à Allah ») - est souvent perçue comme une marque de reconnaissance plus importante qu'un savoir syntaxique de l'arabe classique (Aurore). Ceux qui ont eu une expérience dans d'autres pays arabophones, en particulier au Moyen-Orient, soulignent l'inutilité de connaître une autre forme d'arabe que le dialecte marocain : ainsi Jean-Marc a-t-il progressivement abandonné l'arabe tel qu'il l'avait appris au Moyen-Orient. Enfin, les affinitaires résidant à Casablanca en couple binational, adaptent un registre de langage basique qu'ils peuvent utiliser en toute situation, en particulier dans leur belle-famille lorsqu'elle n'est pas francophone. Leur sentiment d'intégration ne passe donc pas par la connaissance académique de la langue. Cette forme de connaissance est le biais d'un certain ethnocentrisme dans un pays où une forte proportion de personnes ne sait ni lire ni écrire et communique régulièrement dans plusieurs langues : la communication ne passe donc pas par des codes académiques. Un séjour prolongé permet de comprendre l'importance du langage du corps et de l'apparence. La façon de se tenir, de manière droite ou voûtée rend compte d'une certaine *hexis* corporelle ressentie en dehors du langage verbal. La manière de traverser la rue à Casablanca, sans attendre que le feu piéton passe au vert, sans hésiter à se mettre au milieu de la route pour traverser les voies en plusieurs fois, sont autant de signes distinctifs de l'habitude du quotidien dans la ville. La façon de regarder la ville, les bâtiments, les gens distingue le touriste, qui contemple, flâne, prend des photos, regarde les gens avec étonnement, et ceux qui suivent leur chemin par habitudes.

En d'autres termes, l'effort relève davantage d'une intention de communiquer avec un interlocuteur de manière adaptée à la situation d'interaction, que d'une règle générale et fixe érigée en idéal à atteindre. La comparaison avec l'apprentissage de l'anglais est intéressante car elle montre

que le contexte incite à apprendre la langue locale, plus que l'idéal d'adaptation ou d'assimilation. En effet, l'apprentissage de la langue permet de se sentir intégré, surtout en terme de compréhension des situations sociales et des enjeux de leur position sociale. À défaut, ces ensembles abstraits que sont la culture du pays d'accueil et la relation interculturelle demeurent opaques. Leur compréhension de cet autre culture leur donne peut-être une image de soi plus cosmopolite ou plus ouverte, mais elle leur permet surtout de composer de manière plus efficace avec leur figure d'étranger dans la vie quotidienne. Ainsi, il s'agit davantage de faire des efforts de communication plutôt que des efforts d'apprentissage de la langue, dont le coût est un rapport entre l'utilité de la langue dans la vie quotidienne et l'effort que demande son apprentissage.

L'expérience linguistique des enseignants français à Londres est à ce titre significative : elle montre l'importance des différents registres de langue et des référents culturels dans un contexte où la langue est apparemment unifiée et où le français n'est pas en position dominante. Par exemple, Xavier compare ses expériences d'enseignement de l'histoire-géographie en banlieue parisienne et en banlieue de Liverpool, au Royaume-Uni. Originaire du Pays basque il a l'accent de sa région d'origine. Pour lui, les deux expériences ont été ressenties avec certaines similitudes face à la diversité culturelle et linguistique des élèves : *« Je ne sais pas si on arrive un jour à devenir bilingue. En banlieue parisienne, c'était un peu le problème auquel j'ai fait face : mon accent ! Autant à Liverpool, autant dans la banlieue parisienne, je n'ai pas eu le même accent que mes élèves. Tu vois, sans porter aucun jugement de valeurs, ce n'est pas du tout le même. Étant étranger à Liverpool, c'était une barrière supplémentaire qui a rendu les choses plus compliquées. Au départ, j'ai eu des expressions d'enfants que je ne comprenais pas ou que je comprenais mal, de l'argot d'école. Mais on s'y fait très vite, en fait ! Avec des enfants ou des adolescents, on est obligés de s'adapter ! C'est tellement évident pour eux que tu vas comprendre ce qu'ils disent, que c'est rapide... En anglais, l'avantage, en revanche, c'est que le registre supérieur – le registre dans lequel j'écris ma thèse ou dans lequel je rédige mon livre – ressemble beaucoup à du français ! Les mots sont presque les mêmes. J'exagère à peine si je dis qu'à l'oral, entre l'accent et les mots particuliers, il y a plein de choses que tu ne comprends jamais en fait. Cependant, j'avoue qu'en France, ça m'est déjà arrivé aussi ! (rires) »* (Xavier).

Le rapport à la langue est ainsi étroitement lié à l'histoire entre les nations et à la mémoire qu'en ont les individus. L'usage de la langue a un rapport avec la représentation de soi et de l'autre comme dominant ou dominé, en tant qu'ami ou ennemi. La mémoire coloniale ou celle des rivalités entre pays voisins peut avoir des incidences à la fois à Casablanca et à Londres, en termes de culpabilité, de mépris ou de défiance. Toutefois, la comparaison des différents contextes

linguistiques montre que l'effort relève surtout d'un signe universel de reconnaissance pour permettre la communication. L'effort d'entrer en communication avec un autrui qui parle une autre langue est davantage mis en avant que l'apprentissage de la langue elle-même. Autrement dit, c'est davantage dans l'échange linguistique que dans l'assimilation à une langue que se situe le sentiment d'intégration : « *Au-delà du besoin que l'on a, l'effort de parler dans sa langue suscite toujours une certaine reconnaissance chez le local, on va dire, le Hongrois, l'Anglais, ou le Marocain. Même si ce ne sont que quelques mots, j'ai toujours vu tout de suite, un petit sourire. Même en Hongrie. J'avais des voisins dans l'immeuble, je leur disais en hongrois « bonjour, ça va ? Il fait beau ». C'est tout. Ça n'allait pas très loin mais on voyait que ça leur faisait plaisir. Ce n'est pas très prétentieux, mais ça crée un contact* » (Hulot).

6.1.2) Les nuances de l'adaptation socio-culturelle

Le contexte linguistique à Londres possède un caractère commun avec le contexte linguistique à Casablanca. Sans être exhaustif et sans vouloir généraliser à l'excès, l'enquête révèle des différences d'usage des langues dans les différents contextes observés. Il n'est pas question de conclure sur de grandes généralités dans les pratiques de toute une langue ou les modes de communications de tout un pays, mais de présenter quelques tendances qui permettront de mieux comprendre la position des Français dans le contexte d'organisation sociale et leurs pratiques langagières. Les Français sont réputés pour ne pas apprendre les langues locales, il s'agit donc d'essayer d'en examiner quelques raisons.

La langue est avant tout un vecteur de communication, c'est-à-dire de contact avec l'autre. La finalité du discours est assez pragmatique dans la mesure où c'est un acte de partage et d'échange au cours d'une situation donnée. Ce caractère commun diffère sensiblement de la langue française, puisque l'arabe dialectal et l'anglais, dans leurs usages quotidiens, se focalisent sur une compréhension mutuelle reliée à une situation. Leur usage, plus pragmatique, a moins d'effets rhétoriques et l'éloquence à moins d'importance qu'en français. Cela n'empêche pas l'usage de métaphores, notamment en arabe, ni une certaine exigence linguistique en anglais, mais il y a moins de recherche d'élégance de style : la forme ne prévaut pas sur le fond. Concrètement, la forme linguistique est rarement un prétexte pour faire perdre la face à son interlocuteur, à moins de n'être vraiment pas compréhensible. Ces habitudes s'opposent à un certain bien parler français qui correspond davantage à des usages académiques de la langue, pour lesquels il n'est pas rare dans des conversations anodine, de reprendre son interlocuteur sur des fautes de syntaxe ou de prononciation.

Les enseignants français ayant un profil d'expérimentateur mettent en avant leur séjour pour apprendre une culture, c'est-à-dire les mœurs et les habitudes d'un pays, qui passe avant tout par la langue. Les personnes exerçant dans les établissements scolaires français, que ce soit à Casablanca ou à Londres sont généralement déçues. En effet, elles travaillent dans un milieu francophone, donc leurs possibilités d'apprentissage socio-culturel sont limitées. Une impression récurrente sur les deux sites, est de se retrouver enfermé dans un environnement culturel et linguistique franco-français sans rencontrer des personnes anglophones ou arabophones. Les affinitaires compensent ce déficit d'immersion par leur relation de couple et leur vie de famille, des amitiés ou un environnement professionnel local ou bilingue. Toutefois, à Casablanca, les logiques sociales restent le plus souvent dissimulées par leur milieu social et linguistique. La francophonie et la position privilégiée qu'ils occupent la plupart du temps rendent imperméables les logiques internes à l'organisation sociale du Royaume chérifien. Rares sont ceux, sauf parmi les affinitaires installés depuis longtemps ou les apprentis anthropologues, qui soupçonnent l'existence des confréries religieuses ou *zaouïas* (Laroui, 1977 : 134), des marabouts et de la sorcellerie, de la fonction symbolique des pouvoirs centraux et locaux (*makhzen*, au sens large et au sens restreint, Laroui, 1977 : 121), d'une logique sociale interne aux rapports de genre, de l'importance de l'islam sur un plan spirituel, des conflits identitaires et claniques hérités de la *siba* (les révoltes berbères contre le pouvoir central), de la logique de l'honneur, appelée par certains auteurs, le « *nif* » (« *ne pas perdre la face* », Camps, 2002 : 247), de la logique du contrôle social par les *mouqqadem* (mouchards), des enjeux de l'apparence en matière de distinction sociale et de pouvoir symbolique, ou l'importance de la magie. En effet, aucun enseignant rencontré, quelle que soit la situation familiale et professionnelle, ne fréquente les mosquées, les cafés marocains, les cabarets³⁷ et nombreux sont ceux qui admettent avec regret ne pas avoir d'amis marocains. Au mieux, certains connaissent les enjeux de la négociation marchande par leur fréquentation des souks pour acheter des fruits et légumes ou des objets d'artisanat. Même parmi ceux convertis à l'islam pour leur mariage, aucun des Français rencontrés ne fréquente les lieux de culte musulman. Généralement, les conjoint(e)s marocain(e)s de Français(e)s sont des personnes dont la pratique religieuse n'organise pas la vie quotidienne et les sociabilités. La seule personne dans ce cas est Aurore, dont le mari franco-marocain voulait éduquer leurs filles selon la tradition religieuse. Mais au moment où je l'ai

³⁷ Les cabarets sont des bars à alcool situés dans le centre-ville de Casablanca, en particulier dans l'ancien quartier colonial qui entoure l'ancienne médian. Ces bars sont réputés pour être des repaires de trafics en tous genres, de prostitution et les actes de violence. Un bar de ce type à Rabat est couramment appelé « la boucherie » pour ses fins de soirées violentes (Beck, 2010a). Les bières locales coulent à flot sur de la musique populaire marocaine (*cha'abi*). Ces bars ont été notamment appelés « bars à moustache » par Amélie car ils sont généralement fréquentés par des hommes marocains d'âge mûr dont la plupart portent une moustache. Parmi les cabarets, certains ont une ambiance édulcorée et sont régulièrement fréquentés par des Européens, voire même des Européennes. La plupart sont peu fréquentables et n'incitent pas un étranger à s'y aventurer.

rencontrée, elle était en instance de divorce pour ces mêmes raisons. En d'autres termes, si l'effort pour apprendre la langue est récurrent dans les discours, il ne viendrait à l'idée d'aucun enseignant français de vivre au quotidien « comme les Marocains ». Ce constat est autant lié à des barrières mentales qu'à des formes de discriminations au sein de la société marocaine.

Le constat est semblable à Londres. Seuls ceux qui ont une vie de couple avec un(e) conjoint(e) britannique ont une impression réelle d'immersion. Au niveau de la langue, le contexte britannique est bien différent dans la mesure où l'anglais est appris à l'école en France et parlé dans le monde entier. L'impression des Londoniens que tout le monde parle anglais oblige une certaine assimilation, malgré les prétentions multiculturalistes du modèle d'intégration britannique (McGhee, 2005 : 180). En effet, si les Français sont réputés pour leur médiocrité dans l'apprentissage des langues étrangères, les britanniques sont pires, n'ayant pas d'obligation d'apprendre une langue vivante³⁸. Si les exigences de la communication dans les interactions quotidiennes ne reposent pas forcément sur une compétence linguistique exigeante, la langue de communication reste systématiquement l'anglais. L'apprentissage s'affine dans une compréhension des mœurs davantage que dans un savoir technique de la langue. Le raffinement s'effectue par l'apprentissage de différents registres de langages et des habitudes gestuelles, la façon de parler, les intonations, les expressions, la façon de désigner les choses en tant que sujet ou objet. De même, la spontanéité de la prise de parole ou la nécessité de se présenter auprès d'un interlocuteur inconnu sont autant d'éléments qui structurent l'interaction dans le milieu anglophone. Ainsi, certains enseignants immergés dans un contexte linguistique anglophone ne se considèrent pas pour autant bilingues, même lorsqu'ils ont un usage courant de la langue : connaître différents registres de langage, notamment le *slang* (argot) ; parvenir à communiquer dans des situations informelles dans un environnement bruyant (par exemple au *pub*) ; ou comprendre l'humour anglais³⁹. Autrement dit, le bilinguisme serait réservé à un apprentissage prématuré et en immersion complète dans les deux langues, par rapport auquel

³⁸ Au moment de l'enquête, une loi devait être mise en place à partir de la rentrée de septembre 2014 pour rendre obligatoire l'apprentissage d'une langue vivante dans toutes les écoles britanniques.

³⁹ Concernant l'humour anglais, d'après mes observations, on peut nettement distinguer trois degrés d'humour qui permettent de comprendre certaines différences profondes dans les relations franco-anglaises. Premièrement, l'humour ironique dont l'absurde est la principale caractéristique serait très bien représenté par les *Monty Pythons*. C'est un humour que la plupart des Français rencontrés à Londres comprend et apprécie. Deuxièmement, l'humour ironique de nombreux médias, de personnalités publiques, notamment politiques (comme le maire de Londres, Boris Johnson) est assez ordinaire dans le langage courant. Compréhensible mais pas toujours apprécié par les Français, c'est davantage un comique de situation qui vise à décrier une tension en la mettant au grand jour tout en la détournant. Un sénateur conservateur lors d'une conférence publique sur la place du Royaume-Uni dans l'Europe à la London School of Economics évoquait ainsi une remarque que lui avait fait un député lors d'un débat en pleine crise de la vache folle le jour de son anniversaire en lui disant « Happy Beefday », jouant avec l'expression « Happy Birthday ». Cette anecdote est assez significative du type d'humour présent dans certains discours publics. Enfin, l'humour graveleux et vulgaire des tabloïds (en particulier, *The Sun*) atteint la limite de compréhension et de tolérance de la plupart des Français. C'est un humour principalement cynique, provocateur et moqueur qui se soucie guère du contexte et de la ou des personnes visées.

tout apprentissage acquis resterait partiel. Au mieux, ils se sentent en confiance pour communiquer dans un large spectre d'interactions sociales. Un savoir linguistique acquis ne peut pas être analogue à un bilinguisme développé au cours de l'enfance. Une psychologue française intéressée par la question de l'apprentissage du français dans les écoles FLAM (Français Langue Maternelle) de Londres, rencontrée au cours d'une conférence, considère que l'apprentissage se fait spontanément jusqu'à l'âge de sept ans : ses observations montrent que les enfants associent une langue à leur interlocuteur (généralement le père ou la mère). Après sept ans, l'acquisition se ferait selon le même processus qu'à l'âge adulte.

Il convient de distinguer l'apprentissage d'une langue et son usage ordinaire. De manière pragmatique, la langue employée dans les interactions peut être considérée comme un système de signes vocaux dont la signification permet une communication grâce à l'utilisation de références communes. Ce constat est valable pour les noms communs comme pour les noms propres. En effet, nombre de personnalités publiques ou historiques sont célèbres en tant que références communes dans un pays. L'étranger qui n'a pas été socialisé dans le même contexte culturel peut ainsi passer à côté de certaines évidences pour les locaux. Comme l'explique précisément Simon, enseignant au lycée français de Londres depuis seize ans, notamment en section bilingue et en couple franco-britannique, la compréhension mutuelle se construit dans un vécu partagé, une relation qui permet la connaissance commune de la signification des symboles. C'est pourquoi, les débats de fond et les questions sensibles peuvent être amorcées après avoir mis en place une certaine relation : *« Je ne pense pas que la langue soit réellement un problème parce que finalement, par des circonvolutions linguistiques, on arrive toujours à dire ce que l'on veut dire. Quand on observe régulièrement les conversations entre les gens - de ce que je comprends des conversations en anglais entre les gens – on parle du temps, sans s'éterniser sur le fait qu'il ne fasse pas beau ou que l'été n'arrive pas, puis : « quel programme as-tu regardé à la télé ? » Ce sont des choses que l'on fait, des choses que l'on a expérimenté ensemble : « Ah, tu n'es pas venu à telle soirée, où étais-tu ? ». En fait, ce sont des conversations qui se construisent au fur et à mesure de la relation. On ne va pas parler politique tout de suite ! »* (Simon). Cette manière de communiquer, régulièrement observée à Londres n'est certainement pas généralisable à l'ensemble des langues, mais elle est assez significative d'une façon britannique, voire anglo-saxonne, d'aborder une conversation et une relation à autrui : les questions sensibles comme la politique, la religion ou le sexe restent des sujets réservés à l'intime et sont peu étalés dans l'espace public. Au contraire, en France, il n'est pas rare de voir deux personnes, même si elles se connaissent peu, s'évertuer à convaincre son interlocuteur du bien fondé de ses convictions politiques ou d'exposer ses exploits sexuels. Parallèlement, tous les Français résidant de manière durable au Maroc ont, au moins une fois, été amenés à justifier leur appartenance

religieuse, quelle qu'elle soit, devant un chauffeur de taxi, un épicier ou un quidam qui l'a accosté dans la rue.

Au cours de conversations qui mobilisent des référents culturels spécifiques, le locuteur ne doit pas seulement savoir parler la langue, il doit savoir à quel référent culturel son interlocuteur fait allusion : « *Quand on a rien en commun au départ, c'est difficile d'engager une conversation avec quelqu'un avec qui on ne partage pas la culture. Je trouvais ça difficile au début quand quelqu'un me disait « oh tu as vu untel à la télé ? » « Bah non, je ne sais pas qui c'est ! » (Simon).* L'apprentissage de la langue dans l'usage quotidien s'inscrit dans une relation qui se construit au cours d'une histoire commune, d'après une série de questionnements : « *ce passé culturel prend du temps à se construire. Par exemple, la poignée de main : Quand on se dit bonjour en France, c'est le plus souvent la poignée de main, ou la bise si on est proche, mais en Angleterre, non. On se serre la main pour le premier contact formel, et ensuite il n'y a plus aucun contact. Sauf si les gens deviennent très proches. De même, les Français ne comprennent pas que, dans ce pays, avant de parler à quelqu'un de façon régulière. Il faut une introduction formelle. J'ai un collègue américain avec qui je travaille en Section britannique duquel tous les collègues français disaient « Ah, mais qu'est-ce qu'il est froid, qu'est-ce qu'il est distant ». Un soir, j'ai fait l'effort de le présenter : on est allés au pub, et j'ai dit « Voilà, c'est Jeff ». Depuis ce jour, il s'est senti intégré dans le cercle. Et il venait au pub, alors qu'avant il ne venait pas. (...) Ce formalisme et le protocole des premières rencontres, tu le découvres progressivement, au travers de tes déboires, quand tu te trompes » (Simon). Visant des fins pragmatiques de compréhension, il s'agit d'interroger la signification de ce qui est exprimé par une méthode de réajustement par essais et erreurs. De même, la perspective pragmatique de la communication ne s'arrête pas sur des vices de forme, mais sur une précision du sens de l'énoncé. Cet apprentissage s'effectue dans la vie quotidienne. Les enseignants de Français Langue Étrangère l'ont bien compris et le mettent en application dans leurs méthodes pédagogiques (Yamina, Valérie). Ainsi leur enseignement se distingue-t-il de celui d'un savoir scolaire par son caractère pragmatique. L'apprentissage des langues vivantes étrangères au Royaume-Uni s'effectue également dans cette perspective pragmatique. C'est en tout cas sur ce modèle que s'appuient les enseignants de Français Langue Maternelle (FLAM) et ceux de langue française dans les établissements britanniques à Londres (Suzanne, Victor, Émeline). A Casablanca, la plupart des démarches quotidiennes peuvent être effectuées en français. À Londres, les services administratifs, les services de santé, les achats se font en anglais. Le déficit de culture locale incite certains Français à se replier vers des services francophones qui se sont progressivement constitués dans certains quartiers (notamment le centre médical français de South Kensington à Londres).*

Finalement, dans la mesure où la langue n'est pas un bloc monolithique, un ensemble de règles de grammaire et de conventions d'usage mais aussi un ensemble de significations construites par des expériences communes, le bilinguisme se décline selon différents degrés en fonction de la précocité de l'apprentissage des deux langues et de l'alternance entre les deux ensembles linguistiques. Mais il se définit surtout par la capacité à entrer en contact avec autrui par le langage, ce qui ne nécessite pas nécessairement une connaissance rigoureuse des règles académiques, mais une adaptation à un ensemble de codes. La connaissance de chacune des deux langues reste imparfaite selon les différents registres de langage (argot, langage soutenu, références à des particularités culturelles, à une histoire locale, etc.). En revanche, il peut être compensé par l'apprentissage de codes et un effort de compréhension et de communication. En d'autres termes, la langue est le principal facteur d'ouverture à l'autre dans la mise en œuvre d'une possibilité de relation par la compréhension mutuelle. L'acquisition de références dans l'apprentissage d'une langue limite nécessairement le perfectionnement dans la langue maternelle. En revanche, les acquis de celle-ci ne se perdent pas, même si l'usage moins régulier peut entraîner certains oublis. L'enjeu concerne la communication en termes d'ouverture et de fermeture dans la relation à l'autre. En d'autres termes, quel que soit le degré d'acquisition d'un certain bilinguisme, il demeure une tendance à l'ouverture vers l'autre à travers des comportements qui organisent la relation à autrui. La tendance vers certains types de pratiques linguistiques est en lien avec les profils définis. Plus les personnes ont des affinités avec le pays d'accueil, plus forte est la tendance au mélange des langues en profondeur. Ces affinités se constituent lors de la socialisation avant le départ. Elles sont parfois même des facteurs importants concernant le choix du pays. Parmi les profils internationaux, le plurilinguisme n'est qu'apparent, restant généralement à un degré superficiel : « *un savant de renommée internationale ironisait sur son fameux polyglottisme en disant qu'il parlait le russe en quinze langues* » (Kristeva, 1988 : 28). En effet, il demeure limité à certains registres de langages, confinés dans certains milieux sociaux, selon certains codes et conventions. Entre les deux, certains profils expérimentateurs tendent vers le profil international en limitant leurs nouvelles acquisitions en restant dans des milieux francophones. D'autres s'immergent davantage et acquièrent de nouvelles compétences linguistiques et culturelles en faisant varier leurs expériences dans différents types d'interaction, en focalisant leur attention sur les nuances langagières et en faisant l'effort nécessaire de communication par la relation à l'autre et la présentation de soi. Aude, enseignante d'anglais auprès d'enfants bilingues à Londres se sert de son expérience de comédienne au théâtre pour expliquer le rôle associé à la présentation de soi en interaction : « *Parler une langue étrangère, c'est déjà jouer un rôle ! C'est déjà passer chez l'autre ! C'est changer sa voix, c'est changer les sons, c'est changer sa façon de penser, la grammaire. Tu changes de voix. Tu n'utilises*

pas les mêmes fréquences en anglais et en français. Je montre toujours à mes élèves : en français on utilise ces fréquences-là et en anglais on utilise ces fréquences-là. Donc en fait, pour le français, l'oreille doit s'habituer à entendre certaines fréquences qu'elle ne connaissait pas avant. Quand j'étais aux Etats-Unis dans mes cours d'acteur, j'avais un cours sur les accents ». Parler, c'est donc communiquer. Autrement dit, c'est nécessairement sortir de soi pour aller vers l'autre. C'est un passage, une transformation de soi qui s'adapte à une situation.

Ainsi, les différents rapports aux pratiques langagières se situent entre les prédispositions au départ et la situation du séjour qui détermine le degré d'immersion et la nécessité d'adaptation. Un plurilinguisme se doit d'être relativisé par rapport à un monolinguisme. En d'autres termes, pour parler plusieurs langues, il ne faut pas en avoir appris qu'une seule. Cet énoncé, apparemment tautologique, montre néanmoins que l'on ne peut pas parler plusieurs langues à un niveau égal à une langue unique. Ainsi, c'est une extension des possibilités de communication, mais elle n'équivaut pas à parler plusieurs langues de la même manière qu'on en parle une seule. De même, d'un point de vue pragmatique, cela ne garantit pas des efforts de communication supplémentaires en situation d'interaction. La confusion est fréquente parce que les monolingues ont tendance à être fascinés par le plurilinguisme. Cette fascination réside dans le fait qu'ils croient que les plurilingues ont le même degré d'acquisition qu'eux dans deux ou plusieurs langues, et par là même, une ouverture plus grande et de meilleures aptitudes à l'apprentissage d'autres langues. Ces croyances sont alimentées par bon nombre de bilingues ou plurilingues qui les revendiquent. Or, ces discours oublient les subtilités de la culture et de la pensée qui se manifestent par le langage, profondeur que les plurilingues parviennent souvent plus difficilement à atteindre. Tout se passe comme si une tension était exercée entre une langue standardisée, qui n'est plus vraiment une langue et une langue quasiment « pure » qui permette de penser mais entrave la communication comme dans le cas du « nationalisme ontologique » (Cassin, 2004 : XVII-XXI). Dans cette logique, le plurilinguisme est un ensemble particulier qui n'est pas la réunion parfaite de deux blocs culturels et linguistiques, mais un agencement composite spécifique à un certain apprentissage. Il en résulte que l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère ouvre nécessairement de nouvelles possibilités dans la mesure où elle permet un passage entre soi et autrui. Toutefois, cette ouverture est également limitée par autrui et par certaines déterminations sociales qui encadrent l'interaction.

6.1.3) Le bilinguisme, une ouverture relative à l'apprentissage

Ce parcours difficile, voire impossible, du monolinguisme au bilinguisme témoigne des différents degrés de maîtrise de la langue. Un tel constat relativise les efforts à fournir pour

apprendre une langue pour se sentir assimilé par la langue. Ces efforts se situent davantage dans une perspective pragmatique de compréhension mutuelle qui peut mobiliser différents registres de langage (gestuelle, regards, etc.) et nécessite une observation affinée des interactions. Dans un contexte linguistique totalement étranger, l'incompréhension générale favorise cette observation (Simon, Stéphanie). En effet, le manque de maîtrise de la langue orale focalise l'attention sur d'autres registres de communication : gestes, expressions corporelles et faciales, intonations, etc. Le fait de ne pas pouvoir participer à une discussion laisse l'attention disponible pour l'observation. Cette attention nécessaire peut être décourageante ou stimulante selon les cas de figure. Dans tous les cas, l'apprentissage de la langue par expérience ouvre de nouvelles possibilités en tant que pratique et en tant que façon de penser. Autrement dit, la pensée bilingue serait une pensée particulière qui se manifeste dans deux langues différentes. L'expérience pédagogique d'Aude, de langue maternelle française, enseignante d'anglais auprès d'enfants bilingues et binationaux franco-britanniques, permet d'éclairer cette conjecture. En effet, elle précise quelques subtilités grammaticales qui différencient la langue française et la langue anglaise. Elle souligne l'importance de la subjectivité en anglais, tandis que le français opère selon des règles générales qui ont un statut d'objectivité. : *« Ici, j'essaie de ne pas leur enseigner la grammaire comme en français, j'essaie de leur apprendre comment on produit de la grammaire énonciative. La terminaison en « ing » n'est pas la marque selon le temps, ce n'est pas vrai ! C'est la marque du commentaire. C'est : « moi, je dis que.. ». En fait, il n'y a pas de vrai ou faux, il n'y a pas de juste ou faux. C'est juste : « Qu'est-ce que vous voulez dire ? ». Ça perturbe les gamins français, parce qu'ils disent : « Mais non, c'est de la grammaire, il faut que ce soit juste ou faux ! » En anglais, ça ne marche pas ! C'est très flexible et il n'y a pas vraiment de temps, il n'y a que des aspects. On ne parle pas de temps, on parle d'aspects. Parce que ce ne sont pas vraiment des temps, je ne suis pas en train de dire que c'est le futur ou le passé, je suis en train de te donner mon avis sur l'énoncé. Et les deux sont justes : it has rained / it has been raining. Les deux sont justes, grammaticalement. Mais on ne dit pas la même chose. Et ça, c'est dur ! (ton désespéré) C'est dur, c'est dur ! Je les voyais en train de dire “Mais madame, c'est juste ou c'est faux ?” “Non, mais les deux sont justes ! Mais ils ne disent pas la même chose”. C'est difficile quand on n'est pas bilingue, qu'on ne l'a pas senti, c'est pour ça que les plus jeunes qui le font dès le début, qui sont complètement bilingues, ils n'ont pas besoin qu'on leur explique, il le sentent. En plus, l'anglais est vraiment une langue du sentiment, parce que tout passe par ce qu'on va utiliser, donc si je leur explique, ça les embrouille plus qu'autre chose ! (rires) » (Aude).*

Mais de l'avis de certains enseignants, l'ouverture complète à une autre langue reste exceptionnelle dès que l'on pénètre dans les profondeurs d'une langue. Fabienne, certifiée en Lettres

classiques (latin et grec) et traductrice français-anglais s'en rend compte pendant les cours de latin avec des élèves de Terminale bilingues franco-anglais au lycée français de Londres : « *C'est dur pour les bilingues. Il y a des bilinguismes réussis, mais c'est exceptionnel. En latin, quand je fais des rapprochements avec des mots anglais, surtout un peu plus recherchés, je m'aperçois souvent que les Français qui se disent bilingues, ne connaissent pas ces mots en anglais. Donc ils sont bilingues, oui, dans la vie quotidienne* ». Ces difficultés se retrouvent durant les cours de français avec des élèves de Terminale Littéraire anglophones, qui ont donc un très bon niveau de français : « *Dans une classe de Première Littéraire où j'ai deux élèves anglophones. Elles sont excellentes au niveau des idées - ne me demandez pas pourquoi – mais j'observe quand même qu'il y a une liberté de penser, en littérature en tout cas, chez les Anglais, qui est plus importante que chez les Français. Mais il reste des difficultés pour exprimer leurs idées. Je ne sais pas si c'est dans le milieu familial. Je ne sais pas l'expliquer mais souvent je leur dis que je suis vraiment étonnée par l'originalité de leur point de vue. Peut-être qu'en France, on est formé d'une certaine manière, qui fait que l'on pense toujours un peu de la même façon. Je n'en sais rien, mais j'aime bien ce qu'elles apportent à l'oral. En revanche, à l'écrit, elles ont plus de mal. C'est incontestable. Exprimer leur pensée avec justesse et précision, c'est beaucoup plus difficile. Et ce n'est pas seulement parce qu'elles font des anglicismes, les anglicismes ce n'est rien. Mais la formulation des phrases n'est pas facile. Alors, c'est pertinent à l'oral, parce que je peux leur demander de rectifier, mais à l'écrit elles tournent autour de 11 ou 12 sur 20 quand ça va bien. Des élèves qui ont des idées peut-être moins percutantes vont pouvoir monter à 13 ou 14. Donc le bilinguisme, c'est difficile* ». Le bilinguisme est le plus souvent une ouverture de façade, qui, s'il est bien maîtrisé, permet de faire bonne impression dans différentes situations linguistiques où le registre de langage reste superficiel. Lorsque l'échange s'approfondit sur un registre culturel plus spécifique, le sens des mots se perd, les anglicismes se font plus nombreux, de même que les contre-sens et les incohérences. Plus le degré de bilinguisme est élevé, plus il est difficile de distinguer les insuffisances linguistiques et les traits de caractère de la personne. En d'autres termes, le bilinguisme, quel que soit son degré de maîtrise des langues et sa période d'apparition dans le parcours de vie est, certes une pratique d'ouverture, mais qui, par ses imperfections et ses différents degrés, demande une certaine humilité dans ses prétentions à la maîtrise des deux langues. En effet, les référents culturels et linguistiques acquis dans une langue, sont nécessairement perdus dans l'autre en comparaison avec une personne monolingue, qui maîtrise différents langages dans une seule et même langue (argots, dialectes, langage soutenu, voire vieilli). Une personne bilingue ne peut maîtriser de la même manière les différents registres de langage, les référents culturels en prenant en considération les évolutions historiques dans deux langues différentes. Cette assertion se renforce selon que les racines

linguistiques des deux langues s'éloignent, comme c'est le cas entre le français et l'arabe.

Si l'apprentissage de la langue reste donc imparfait, il reste une pratique d'ouverture de soi vers l'autre par un effort de communication. Estelle, enseignante de soutien scolaire à Londres venue surtout pour apprendre l'anglais, évoque « *une part du cerveau qui s'ouvre à quelque chose* ». Tout se passe comme si cette nouvelle acquisition cognitive obligeait une réorganisation mentale. Si le bilinguisme reste imparfait, il s'affine cependant au fil des générations. Les enfants de couples franco-français à Londres maîtrisent généralement mieux les deux langues que leurs parents, ce qui crée parfois des conflits au sein de la famille. C'est le cas de Jérôme quand il parle de ses enfants, nés en Irlande et au Royaume-Uni, scolarisés dans le système britannique, alors que lui et sa femme sont français parlant couramment anglais : « *Mon fils de six ans parle beaucoup mieux anglais que moi ! Il me reprend en anglais. Il a un accent qui fait qu'on croit qu'il est Anglais ! Il a vraiment l'accent typique d'ici ! Donc lui, il est complètement bilingue. Ça nous a posé question parce que par exemple à la maison, il voulait parler seulement en anglais. Il voulait la télé en anglais. Donc on a commencé à mettre des règles : la maison c'est en français, pour garder la langue. Il commençait à faire des anglicismes en français, à mettre des mots anglais. Ses cousins en France commençaient à se moquer de lui. Il a vraiment fallu qu'on reprenne. Maintenant, je pense qu'il a compris. On a posé des règles : la télé seulement en français, les jeux en français. À la maison, c'est français ! (tires). Tu dois toujours garder ta langue. Ils ont besoin d'un référent. Surtout, parce que tu deviens le référent de la langue. Tu deviens le représentant de celui qui parle français avant qu'ils aillent à l'école* ».

L'approfondissement des enjeux de l'apprentissage de la langue dans un contexte bilingue permet de mieux comprendre la possibilité d'ouverture que requiert le bilinguisme. De ce point de vue, le bilinguisme franco-anglais est particulièrement instructif car il renvoie à des différences culturelles profondes. En effet, la langue étant l'expression de la pensée dans le but de communiquer avec un autre, le rapport entre la pensée et son expression est un enjeu crucial. Or, si le vocabulaire est souvent proche entre le français et l'anglais, la structure diffère profondément. La différence la plus marquée selon les enseignants en milieu bilingue repose sur la rigueur au niveau de la syntaxe. Tandis que la langue française possède des règles de grammaire rigoureuses et homogènes, la structure des phrases en anglais est plus souple, dépendant des situations, des interlocuteurs et de l'intention de ce qui est exprimé. Par exemple, l'apprentissage du français à des élèves anglais se trouve souvent confronté à des tensions dans un apprentissage académique, théorisant sur des règles de grammaire, tandis que l'apprentissage de l'anglais s'effectue davantage par rapport à des situations concrètes. C'est pourquoi, les écoles FLAM de Londres recrutent de

préférence des enseignants français ayant déjà eu une expérience dans le milieu anglophone car les enseignants français venu de France ont souvent une pédagogie qui, pour le dire clairement, ennue les élèves franco-anglais.

L'apprentissage en milieu bilingue est un univers de significations spécifiques. L'apprentissage doit être adapté spécifiquement aux élèves, de manière pragmatique. Aude explique bien les particularités pédagogiques que ce milieu linguistique requiert : « *Donc tu peux faire des trucs, mais tu ne peux pas tout faire non plus. Par exemple en Quatrième, j'utilise un livre de Seconde. Mais en Sixième maintenant, j'utilise le livre de Seconde des fois sur certains points. En fait, tu n'arrêtes pas de t'adapter. Tu fais d'autres éléments que les programmes classiques pour francophones. Tu es tout le temps en train d'inventer et de tout recréer. Donc c'est rare de pouvoir se reposer sur quelque chose qui soit déjà fait ! Ou alors il faut vraiment que tu le réadaptes, etc. Certes, la deuxième année est toujours mieux que la première quand tu fais une séquence. Mais je suis obligée d'inventer mes propres documents* » (Aude). L'analyse des pratiques linguistiques est plus approfondi à Londres qu'à Casablanca pour des raisons de rapports de domination entre les langues. À Casablanca, les enseignants français ne sont que très peu confrontés au bilinguisme car ils évoluent dans des milieux majoritairement francophones et francophiles. Il y a une séparation sociale par la langue. Si les élèves sont eux-mêmes confrontés au bilinguisme, les enseignants y sont moins sensibles car rares sont ceux qui maîtrisent suffisamment l'arabe pour expérimenter les effets du bilinguisme. Cependant, les effets observés dans le cas du bilinguisme franco-anglais se retrouvent sous d'autres formes dans le bilinguisme franco-arabe, que ce soit en termes de registres de langage, de l'usage de la langue et de la structuration de la pensée. À Londres, le mélange des langues est plus marqué. La comparaison entre les deux cas montre que la tendance à l'ouverture ou à la fermeture par rapport aux pratiques linguistiques est fortement déterminée par les histoires nationales puisque l'apprentissage de la langue ne dépend pas d'un idéal, mais de la nécessité de communiquer dans une langue ou dans l'autre. La langue est significative du degré d'immersion des enseignants français, car elle reflète la complexité des rapports quotidiens dans la société d'accueil. Au même titre que l'organisation sociale et la culture, l'assimilation par la langue est un idéal que les individus les plus volontaires – ceux qui font le plus d'efforts d'immersion – ne parviennent pas à atteindre. Les pratiques linguistiques montrent donc que l'assimilation, à un niveau empirique, est bien une chimère qui n'a pas d'autre portée que le discours idéologique. Les exemples de Français, imprégnés de l'idéal républicain, transplantés dans d'autres contextes, montrent bien le caractère irréel du modèle français d'intégration.

6.2) La fonction symbolique des enseignants français

Les histoires nationales s'entrecroisent avec l'histoire de France depuis plusieurs siècles, marquées par la domination coloniale à Casablanca et par les rivalités européennes à Londres. Les difficultés de l'adaptation socio-culturelle ne doivent pas masquer la fonction symbolique et la position sociale des enseignants français dans chacun des contextes d'organisation sociale locale. Il s'agit d'examiner une certaine forme d'intégration derrière les apparences des pratiques langagières et des conditions socio-économiques. Dans l'observation des pratiques quotidiennes, les Français paraissent mieux intégrés à Londres qu'à Casablanca. Certains espaces de la société marocaine restent imperméables à la plupart des Français. Les Marocains conservent une part d'intimité qui se constate dans l'organisation sociale, sans doute par méfiance ou par pudeur. Les enseignants français restent à l'écart des quartiers populaires et traditionnels non seulement par confort et manque d'habitude, mais ils en sont aussi exclus par leur fonction symbolique et leur apparence physique. À Londres, la situation est différente. Le multiculturalisme londonien atténue le sentiment d'étrangeté dans une ville où le vivre ensemble ne repose pas nécessairement sur la cohésion sociale et la solidarité.

Les contextes d'organisation sociale locale sont examinés au prisme de l'histoire et de l'anthropologie selon une sélection correspondant aux observations sur le terrain. Évoquer l'histoire en sociologie est à la fois nécessaire et délicat. En effet, la reconstruction historique, même à partir de travaux d'historiens est soumise aux interprétations et peut occulter certains détails des débats entre spécialistes. Néanmoins, il s'agit d'évoquer une histoire différenciée de la mémoire, c'est-à-dire une histoire non comme patrimoine collectif ou comme justification de l'action individuelle, mais comme base à l'interprétation sociologique. Dans cette section, l'interprétation de l'histoire a donc le même statut d'objectivité que l'analyse sociologique. C'est une démarche empirique, réflexive, qui a sélectionné les données les plus significatives en lien avec les observations. Elle a permis l'élaboration de conjectures soumises à la critique. Ainsi, c'est en tant qu'élément de compréhension sociologique permettant d'examiner des mécanismes sous-jacents aux apparences qu'il faut retenir ici la place de l'interprétation historique.

6.2.1) Au Maroc, des agents intermédiaires du pouvoir local

A Casablanca, le regard sur la place des enseignants français est soumis à la mémoire coloniale et post-coloniale qui se formule en terme de néocolonialisme. Mais cette mémoire s'inscrit dans une construction sociale de la réalité et des réalités sociologiques locales desquelles il faut

dégager les structures qui déterminent la position sociale des enseignants français au Maroc. La mémoire se révèle au quotidien dans un positionnement à adopter par rapport à une situation : « *le néocolonialisme, c'est une nouvelle forme de domination, qui se révèle parfois. Hier, un de mes étudiants m'a dit : « Nous, les Marocains, on a le complexe du colonisé ! » je lui ai répondu « Mais vous savez, il y a des Français qui ont le surcomplexe du colonisateur ! Donc finalement, comment se positionner ? »* (Aurore). La description d'Aurore, enseignante dans une école supérieure à Casablanca n'est pas sans rappeler l'analyse d'Albert Memmi : « *la situation coloniale fabrique des colonialistes, comme elle fabrique des colonisés* » (Memmi, 1957 : 80). Dans ce cas, il s'agit d'un positionnement dans une situation d'interaction, le plus souvent de nature conflictuelle qui renvoie chacun à sa place dans la société. Dans une autre perspective, le positionnement à adopter peut être par rapport à un système : « *il faut s'adapter, et puis il faut voir jusqu'où on peut aller, pour être dans l'adaptation, et pas dans la compromission. On voit beaucoup de profs, qui vont dans un extrême ou dans l'autre : des profs qui ne vont pas du tout rentrer dans le système, qui vont s'en aller ou qui vont avoir des conflits, avec qui ça va mal se passer, ou alors des profs qui vont être à l'opposé et qui vont sortir de l'idéal pédagogique, en allant dans le sens d'une école à titre commercial. Pour moi, on ne fait plus le métier de prof pour les raisons de départ. Le côté enseignement devient accessoire. Après, il faut trouver son positionnement, et c'est certainement la plus grande difficulté* » (Étienne). Étienne, enseignant dans une école supérieure privée marocaine et entrepreneur libéral dans la communication évoque ainsi les tensions entre l'idéal du métier d'enseignant et la réalité de la privatisation de l'éducation au Maroc. Il s'agit d'une position plus profonde, qui questionne sa présence sur le long terme. Elle renvoie davantage aux structures objectives du capitalisme et de la mise en place du système colonial décrit par Sartre à partir de l'exemple de l'Algérie française (Sartre, 1964 : 32). Fanon y a ajouté la responsabilité de la bourgeoisie locale, introduisant ce qui deviendra le néocolonialisme : « *la faiblesse classique, quasi-congénitale de la conscience nationale des pays sous-développés n'est pas seulement la conséquence de la mutilation de l'homme colonisé par le régime colonial. Elle est aussi le résultat de la paresse de la bourgeoisie nationale, de son indigence, de la formation profondément cosmopolite de son esprit* » (Fanon 2001 : 146). Dans cette perspective, la société marocaine actuelle peut être comprise comme une reformulation du système colonial et de la situation coloniale. L'enseignement français se situe à une place, sinon centrale, du moins en soutien important du système au sein duquel se rejoue la situation coloniale. Cette reformulation peut admettre le nom de néocolonialisme, comme « *la justification de la colonisation sans les colons* ». (Laroui, 2011 : 323).

La difficulté est de dégager les réalités sociologiques des enjeux moraux et politiques

pour comprendre la complexité de la relation induite par la présence d'enseignants français au Maroc. Il s'agit d'en dresser quelques principaux aspects sociologiques spécifiques au contexte marocain, en réservant les aspects moraux pour la conclusion générale. Une approche fragmentaire peut permettre d'éviter les perspectives idéologiques, qu'elles soient colonialistes ou anticolonialistes. Sur le terrain, la situation se traduit par des représentations et des croyances collectives qui vont être mobilisées dans les interactions : « *On va essayer de construire une réalité, parce qu'elle arrange beaucoup de gens. Ça colle vraiment à ce que j'ai pu observer. Ce n'est certainement pas un phénomène propre au Maroc, mais ça peut expliquer beaucoup de jugements* » (Étienne). Étienne explique ainsi l'argument caricatural de la nonchalance et de l'oisiveté intériorisées par certains de ses élèves marocains pour justifier leur manque de ponctualité. Ce à quoi il répond que de tels traits de caractère sont loin d'être généralisables à l'ensemble des élèves et des situations. Il a donc construit une réponse adaptée en disant que lorsqu'il s'agit de prendre un avion, celui-ci ne les attend pas, donc ils sont ponctuels. Faits rares, mais présents, il évoque également des remarques et réflexions liées à ses origines, son apparence physique ou l'histoire coloniale : « *on peut rencontrer du racisme, ça fait partie aussi du contexte. Pas très ouvertement, mais on peut le sentir, ce qui peut avoir différentes origines. Cela peut remonter aux souvenirs coloniaux d'une personne. Ce n'est pas si vieux, donc il y a des gens qui ont pu le connaître en étant enfant. Ou tout simplement du racisme ordinaire, comme on peut le rencontrer partout, vis-à-vis des étrangers. Ce n'est pas dit clairement, mais ça peut être des allusions, ça peut être du mépris pour l'Occident, des jugements religieux. C'est surtout par des collègues, des gens rencontrés au hasard. Ce n'est pas si courant, mais avec un peu d'habitude, on peut sentir cet espèce de complexe d'infériorité, qui va faire dire, par exemple, que parce qu'on est Français, c'est forcément mieux. Ça je le vois dans les milieux professionnels. Les Marocains, peuvent spontanément, estimer que ça sera mieux fait par des étrangers. Il y a ce discours aussi d'une élite qui va se sentir plus proche de l'Occident, des techniques, et des discours de l'Occident, et qui du coup, vont avoir un profond mépris pour le Maroc. Ça fait partie des choses qu'on doit gérer au quotidien. Je l'entends très souvent. Et là encore, ce sont des choses construites très jeunes dans les lycées français notamment de Marocains éduqués dans ce contexte, qui peuvent venir de grandes familles, qui ont pu côtoyer des gens au lycée Lyautey et en ressortir avec un profond mépris pour leur pays* » (Étienne).

Pour comprendre la position sociale des enseignants français dans l'organisation sociale marocaine, que j'ai appelée une position d'agents intermédiaires du pouvoir local, il faut s'engager dans cette approche fragmentaire qui permet de décomposer la réalité des systèmes coloniaux et néo-coloniaux pour rendre à l'histoire et à la sociologie leur réalité, à la fois substantielle et expérimentée. La perspective en termes de système colonial et de situation coloniale souffrent en

effet d'un excès de généralisation lié à un certain réductionnisme qui occulte des pans entiers de la réalité. Tout d'abord, il faut distinguer des degrés de colonisation au Maghreb. Ensuite, il faut comprendre la complexité des logiques sociales internes de l'organisation sociale marocaine en dehors de la situation coloniale, c'est-à-dire existant avant la colonisation. Enfin, il s'agit de relever le rôle des élites au pouvoir pour inclure la place des enseignants français dans ces logiques sociales.

Premièrement, cet excès de généralisation provient du principal exemple cité, à savoir celui de l'Algérie. En prenant garde à ne pas réduire l'intensité de la violence coloniale réelle, il convient de se rappeler que « *ce ne sont pas les faits de la colonisation qui devraient nous importer, mais ses conditions* » (Laroui, 2011 : 348). Or, les conditions de la colonisation ne permettent pas de placer l'Algérie, le Maroc et la Tunisie dans un même système colonial et une même situation coloniale. Ainsi, « *la politique française en Algérie (la conquête et l'après-conquête) s'explique peut-être avant tout par le retard (notamment par rapport à l'Angleterre) du capitalisme français (...) sa position dans la séquence historique explique le déroulement des événements (...) Dès lors, la combinaison des trois formes de violence que requiert toute l'entreprise coloniale : celle des armes, celle de la loi et celle de l'économie, est ici bien particulière ; car l'économie (dont le point d'appui et donc la raison sont en France) entraîne le législateur et le militaire au-delà des buts visés. En 1830, il n'était pas question de détruire l'État algérien, mais simplement de remplacer un souverain par un autre ; en 1847, le but n'était pas de détruire la société, en 1870, on ne pense pas encore à falsifier l'individu traditionnel : c'est bien pourtant ce qui se fait et, comme l'économie qui l'exige est encore faible, elle a recours aux armes et aux lois. Mais avec le temps, c'est-à-dire avec son propre renforcement, elle eût pu se dispenser de cet appui, et c'est bien ce que montrait à l'observateur contemporain l'expérience de la Tunisie et du Maroc* » (Laroui, 2011 : 285). Autrement dit, la situation politique et économique de la France au moment de la colonisation de chacun des trois pays et les conditions internes de ces pays permettent de distinguer nettement la situation de l'Algérie, conquise en 1830 et devenue département français, et des protectorats du Maroc (1912) et de la Tunisie (1881). Le protectorat marocain en particulier, peut être scindée en deux périodes : lorsque maréchal Lyautey était aux commandes de l'administration coloniale et la période qui lui a succédé. Il est fréquemment considéré comme porteur d'une politique coloniale modérée visant l'autonomie progressive du pouvoir central contre les révoltes berbères. Après la guerre du Rif, le départ de Lyautey et la montée du nationalisme auraient durci la politique coloniale au Maroc à partir de 1925 jusqu'au moment de l'indépendance en 1956 (Rivet, 1999).

Deuxièmement, l'ethnocentrisme est un aspect récurrent dans l'analyse socio-historique

de la société marocaine. Cette perspective est réductrice dans la mesure où elle restreint la société marocaine dans une période de transition entre tradition et modernité. Or, entre les premiers travaux soulignant cette transition sur un plan socio-économique (Adam, 1968) et les analyses les plus récentes qui la situent dans le domaine politique (Vermeren, 2004), on peut se demander si ce passage à la modernité sera un jour effectif. Ainsi, la modernité paraîtrait comme une réalisation nécessaire et inévitable, mais jamais atteinte, faute de volonté politique. Cette modernité semble peiner à devenir réelle dans la mesure où le regard porté sur la société marocaine est fréquemment réducteur. C'est pourquoi, la perspective de la société composite proposée par Paul Pascon (1983) semble mieux aborder la complexité de l'organisation sociale du point de vue de sa logique interne. En effet, selon lui, la transition est un concept à éviter : « *nous ne parlerons pas de transition tout de même ; nous méfiant un peu d'un concept qui sous-entend qu'on substitue un modèle à un autre, à peu près linéairement et irréversiblement* » (Pascon, 1983 : 7). Mais il ne faudrait pas comprendre la société composite comme une société intrinsèquement complexe comme toute société, mais plutôt une société qui s'organise autour d'opportunités contradictoires, sans ligne directrice unifiée, les unes appartenant à la tradition, les autres à la modernité, ce qui confère le caractère complexe et composite de la société marocaine : « *je tiens à distinguer d'une part les sociétés de transition, celles qui annoncent, désirent, désignent les idéaux qu'elles veulent faire arriver en se donnant les moyens de liquider les autres, et d'autre part les sociétés composites qui au contraire refusent, répugnent, évitent de se donner une ligne radicale nouvelle et tentent de durer en jouant sur tous les tableaux que leur offrent les compétitions implicites des modes de production passés et nouveaux* » (Pascon, 1983 : 598).

L'ethnocentrisme limite l'analyse en la confinant dans une opposition pour ou contre le fait colonial. Il s'agit donc d'un jugement idéologique fondé sur des présupposés nationalistes (c'est-à-dire anticolonialistes) ou colonialistes. Parler du Maghreb, c'est déjà « *introduire les préjugés idéologiques de la période coloniale* » (Laroui, 2011 : 13) sans prendre en compte les significations historiques et les dynamiques d'une région aux frontières fluctuantes qui a connu des périodes d'expansion et de récession, toujours en lien avec les pays européens, mais selon une périodisation qui lui est propre, sans être systématiquement en opposition avec ceux-ci : « *le mythe ternaire, qui est à la fois d'utilisation universitaire et idéologique : (...) histoire ancienne, moyen-âge, temps modernes, époques séparées par les invasions et le mouvement de la Renaissance ; cette périodisation est maintenue au prix de manipulations parfois légères, parfois assez graves, par lesquelles la conquête arabe du septième siècle remplace les invasions barbares du cinquième siècle, la conquête turque du début du seizième siècle, ou même la conquête française du dix-neuvième siècle, tient lieu de Renaissance. Derrière cette méthodologie se cache bien sûr une*

politique : on aime représenter le Maghreb comme une terre de dispute entre deux entités, partout présentes et jamais définies : Occident et Orient » (Laroui, 2011 : 16). Cette perspective permet de prendre en compte non seulement les conditions de la dernière conquête coloniale par les Français, en rappelant les conquêtes qui l'ont précédée (en particulier espagnoles, portugaises et ottomanes). Mais c'est aussi une manière d'inclure la colonie dans une relation d'intérêts communs, en particulier commerciaux, transformée progressivement en forme de domination par abus de faiblesse induite par une période de tensions internes : « Au début du dix-neuvième siècle, tout était en place au Maghreb pour que la pression européenne eût le maximum d'effets ; les liens organiques de plus en plus étroits entre État et commerce étranger fournissaient les moyens d'une politique dont le résultat à long terme devait être l'isolement de cet État et sa transformation en serviteur docile des intérêts étrangers (...) » (Laroui, 2011 : 275). Ces échanges commerciaux ont donc évolué en défaveur du Maghreb au cours du dix-neuvième siècle : « L'élite commerçante urbaine pouvait à long terme profiter de la pénétration étrangère ; à court terme, elle ressent surtout les effets de la concurrence et des privilèges fiscaux (...) Les relations de cette élite urbaine avec le pouvoir, avec les étrangers, avec les populations rurales, sont toutes ambiguës et cette ambiguïté trouvera son symbole le plus éclatant quand des familles qui s'institueront plus tard gardiennes de la tradition nationale réclameront la protection des puissances étrangères (...) régression culturelle, au sens propre du terme, c'est-à-dire le recours au passé » (Laroui, 2011 : 302). Dès lors, on perçoit le caractère commercial des relations entre une élite urbaine et les pays européens dans lesquelles la France est sortie vainqueur dans cette région. Dans la période antérieure à la colonisation française, il y a donc déjà eu des conditions de maintien d'une forme de domination : « c'est le poids du passé, c'est-à-dire la politique des gouvernants et l'action des peuples maghrébins, qui joua le rôle déterminant. Pression européenne et prudence routinière et intéressée des Maghrébins se conjuguèrent à la fois dans les faits et dans les esprits des hommes » (Laroui, 2011 : 350). Cette approche fragmentaire rend sa part de subjectivité et de production historique à une population, que les approches totalistes de système colonial et de situation coloniale lui interdisent. Il ne s'agit donc pas seulement d'observer les faits historiques et sociologiques, mais de les contextualiser pour en faire émerger les logiques. Dans ce cas, la perspective coloniale, qu'elle soit en accord ou en opposition, est la réduction idéologique d'une réalité plus ambivalente, à savoir la domination.

La perspective coloniale est ethnocentrée dans la mesure où elle enlève la subjectivité des sociétés colonisées en les réduisant à des sociétés sans histoire. Cette perspective revient à renier les conflits internes et les logiques sociales indépendantes de la colonisation, comme si la société colonisée était un bloc homogène où les inégalités, la domination et l'oppression n'existaient

pas en son sein, antérieurement et en dehors de la colonisation. Autrement dit, la colonisation ne pose pas seulement son propre problème, mais celui de la domination en général. Or, « *ce n'est pas l'aspect moral de cette considération qui nous concerne ici, mais bien son aspect sociologique : l'action réciproque* (Simmel, 1999 : 162).

Dans le cas du Maroc, il s'agit notamment des rapports entre le *makhzen* et les pouvoirs locaux. Mais la domination s'interroge également en termes de légitimité. Dans cette organisation interne, il s'agit de situer la place des Français, et plus précisément celle des enseignants. La place de la colonisation dans les dissidences locales peut être analysée comme un soutien au pouvoir central dans sa lutte avec les pouvoirs locaux : « *Le gouvernement marocain était pris entre l'ennemi extérieur et ses propres sujets dissidents. Un certain cercle apparut : le gouvernement ne pouvait traiter la dissidence qu'avec l'aide de l'étranger, mais l'acceptation de cette aide ne fit qu'exacerber la xénophobie de ses propres sujets et accroître le nombre de ses ennemis internes* » (Gellner, 2003 : 32). Or, le rapport entre le pouvoir central et les pouvoirs locaux est ambivalent dans la mesure où leur mode de légitimité repose sur les mêmes principes : « *Il n'est donc pas étonnant que le Makhzen paraisse d'une certaine manière être une zaouïa, de même que la zaouïa paraît être un Makhzen en miniature. Mais ce que les anthropologues n'ont pas assez souligné, c'est que cette opposition est relative, puisqu'elle provient de l'identité originare et non d'une différence radicale* » (Laroui, 1977 : 153). Les travaux de Gellner montrent le rôle unificateur que les saints occupent dans les tribus berbères des montagnes de l'Atlas marocain, par des éléments symboliques. De même, la position du Roi en tant que Commandeur des croyants aurait contribué à unifier la nation marocaine après l'indépendance (Waterbury, 1975). Ce sont des leaders charismatiques en possession de la *baraka*, que Gellner associe à la notion de charisme. Le rôle d'identification qu'ils jouent dans une « dissidence institutionnalisée », c'est-à-dire un peuple sans gouvernement, ce qui leur confère un pouvoir légitime. Il prend notamment l'exemple des dépenses somptuaires de familles pourtant démunies pour montrer la légitimité d'un certain pouvoir. Dès lors, le succès de l'enseignement privé peut être expliqué par ce fonctionnement interne à l'organisation sociale marocaine, bien plus que par des stratégies de réussite scolaire qui ne se vérifient pas systématiquement.

La réussite sociale serait alors la démonstration concrète de la possession de la *baraka*. Le pouvoir central marocain a été, bien avant la période coloniale, l'objet de luttes intestines entre de grandes familles où l'ordre rationnel échappe complètement aux discours et aux représentations (Benhaddou, 2009 : 22). Dans cette logique, « *chaque individu vise seulement les avantages personnels qu'il peut obtenir en usant et abusant de sa puissance, sans se soucier de l'intérêt*

général. Par exemple, installer un fils, trouver un parti honorable pour la fille, obtenir un marché public, éliminer un concurrent redoutable, agrandir son domaine déjà puissant, s'arroger le monopole d'une activité industrielle ou commerciale, bénéficier d'une autorisation administrative de construction dans un site protégé. (...) Rien ou presque ne fait contrepoids à leur puissante autorité sur les hommes et les institutions. Tout leur donne l'impression de pouvoir suivre leurs inclinaisons personnelles. Aucune obligation, aucun contrôle n'arrêtent leur avidité d'accroître leurs pouvoirs et leurs fortunes familiales. (...) En vérité, il s'agit moins d'un comportement collectif que de conduites individuelles. Il n'y a pas de système cohérent. » (Benhaddou, 2009 : 13).

De fait, le pouvoir ne se juge pas par la rationalité des actes, mais par l'invocation de la sagesse, une donnée subjective et personnelle qui maintient en place l'ordre régi par les familles déjà au pouvoir : *« pour justifier leur pouvoir, les dirigeants évoquent la sagesse plus que la rationalité. (...) Cette façon d'instituer les prédécesseurs en juges, c'est-à-dire le plus souvent les pères, les fils, les frères, les oncles, les cousins, témoigne de l'éternelle conception paternaliste du pouvoir »* (Benhaddou, 2009 : 52). Kenneth Brown (2001) au cours de son analyse de l'histoire de la ville de Salé décrit également le rôle des puissantes individualités inscrites dans des groupements sociaux et des réseaux de coalition qui favorisent le clientélisme. C'est dans ce système d'intérêts personnels, de représentations symboliques et de luttes de pouvoirs par la possession de l'information créant de l'incertitude, que sont impliqués les enseignants français. L'incertitude est liée à la maîtrise de la langue et de la culture française, mobilisées par des élites du pouvoir, notamment par les références – voire les révérences – faites à des normes d'organisation qualifiées de rationnelles, au sens d'une organisation technocratique et non au sens d'un rationalisme critique. En effet, sans généraliser l'organisation sociale marocaine au souk de Sefrou, les difficultés concernant la recherche d'information sont quotidiennes et souvent l'objet d'âpres négociations qui organisent les relations interpersonnelles : *« la recherche d'informations – laborieuse, incertaine, complexe et irrégulière – est l'expérience centrale de la vie dans le bazar, une réalité enveloppante »* (Geertz, 2003 : 60).

Ces logiques internes qui placent l'enseignement au cœur d'un système symbolique plutôt que d'un système d'apprentissage et de réflexion, se retrouvent dans l'histoire de l'enseignement marocain : *« L'enseignement de la Qarawiyin⁴⁰, abstrait, formaliste, dogmatique, est néanmoins en complet accord avec la structure sociale. (...) La Qarawiyin possède l'autonomie, la structure informelle d'une université ; mais, du point de vue de sa fonction, il s'agit plutôt d'un collège (au sens américain), le seul que le pays possède et qui prépare une petite minorité à*

⁴⁰ Université de Fès fondée vers le neuvième siècle.

participer à la vie publique, tandis que les zaouïas encouragent les individus à une vie religieuse privée » (Laroui, 1977 : 199). Ainsi, il s'agit davantage de maintenir un rang, une position sociale que l'émancipation de l'élève : *« L'ordre de ces tâches n'est pas sans importance ; réciter avant de lire, lire plutôt qu'écrire : déjà se dessinent les caractéristiques d'abstraction, d'exclusivisme social de cet enseignement. (...) Ce n'est ni la pédagogie, ni le contenu, ni l'autonomie de cet enseignement qui lui donnent ses caractères spécifiques, mais sa fonction sociale. Plusieurs auteurs en ont souligné le dogmatisme, l'abstraction, le conformisme, tous aspects flagrants »* (Laroui, 1977 : 193 – 197). Finalement, c'est davantage la fonction de celui qui transmet le savoir que le contenu en lui-même qui définit la connaissance : *« Toute science tient sa valeur de celui qui la transmet, non de son contenu, dans le Maroc du XIX^e siècle. (...) Le livre a donc un rôle subordonné »* (Laroui, 2011 : 201).

Ainsi, il n'est pas étonnant d'observer une privatisation de l'enseignement au Maroc : *« La réforme du système éducatif marocain de 1999 fixe un objectif de fréquentation dans des établissements privés de 20%. Pour impulser l'implantation d'établissements scolaires privés, des mesures fiscales et financières préférentielles ont été créées. Cependant, le contrôle institutionnel du secteur privé d'éducation par le biais de conventions, bien qu'inscrit dans les textes et recommandations officiels n'est pas encore généralisé. De ce fait, nous avons affaire à une régulation très distincte selon les types d'établissements : régulation par l'État pour les écoles publiques et régulation par le marché dans le cas du secteur privé. Les premières sont ainsi orientées par une logique d'obligation de moyens, tandis que les secondes sont orientées par le principe d'obligation de résultats qui génère une gestion managériale »* (Chartier et al, 2012). Cette politique de privatisation est accompagnée d'une faible régulation du marché scolaire par l'État, dans laquelle l'enseignement francophone occupe une place privilégiée en terme de symbole : *« L'étude du mode d'organisation de ces écoles montre que le secteur privé d'éducation est construit à partir des faiblesses reconnues des écoles publiques. (...) La valorisation du secteur privé se fait principalement sur l'enseignement du français et des moyens matériels et humains mis à disposition des élèves »* (Chartier et al., 2012). Une approche fragmentaire montre que la perspective colonialiste ou nationaliste réduit et fausse les rapports de domination. Finalement, dans une certaine mesure, l'analyse socio-historique de l'organisation sociale marocaine retrouve certaines affinités avec celle que l'on peut faire de la société française : *« Mais en France ? Il est sans doute peu de pays où l'on célèbre autant la raison, les idées générales, l'universel, l'ouverture au monde, ce qui est grand, neuf, généreux. Et, simultanément, elle n'a rien à envier à personne en ce qui concerne la défense des particularismes, des statuts, des terroirs, des situation acquises. On y brocarde volontiers les puissants et l'on est dans l'attente de grands hommes. »* (D'Iribarne, 2006 :

8). En effet, certaines permanences dans l'organisation sociale marocaine comme les manières de se distinguer, la recherche de noblesse, de grandeur, le souci du rang, la défense des statuts, l'enseignement élitiste ne sont pas exclusifs au Maroc et se retrouvent dans une certaine mesure dans certaines habitudes de l'organisation sociale française. Dans le même temps, ces affinités entre la France et le Maroc sont antérieures à la colonisation. En revanche, les Marocains se sont sans doute appropriés un langage, un discours qui s'appuie sur le modèle français : « *des pays développés présentés comme des modèles, des démocraties solidement installées, des slogans mobilisateurs et même des idéologies en vogue qui, en vérité, ne collent ni à la réalité politique du pays ni à celle du groupe économique qu'il représente* » (Benhaddou, 2009 : 107). Ces similitudes dans les discours, qui se font bien souvent dans la même langue, peuvent sans doute renforcer la prédominance de la mémoire coloniale.

La valorisation de la langue et de la culture française comme facteur de discrimination et de maintien du pouvoir des élites place ainsi les enseignants français dans une position d'agents intermédiaires du pouvoir symbolique. « Agent », car c'est leur fonction et non leur personne qui est ainsi désignée. Quelle que soit leur éthique vis-à-vis du pays d'accueil, quels que soient leurs comportements et leurs aspirations, ils endossent cette fonction. « Intermédiaires », ils le sont dans la mesure où les élites marocaines s'appuient sur leur présence, voire l'encouragent pour se distinguer socialement du reste de la population marocaine, berbérophone ou arabophone. Le « pouvoir local » de ces élites ne repose pas sur des compétences ou un mérite, mais sur un statut qui est hérité et transmis dans un ordre symbolique. Le royaume chérifien repose sur la légitimité divine de son monarque, en découle tout un ordre du pouvoir dont la genèse se situe dans le symbole du marabout, chef de file des confréries religieuses. Il ne s'agit pas ici de contribuer aux débats sur l'organisation sociale de la société marocaine, mais de suggérer que cette société a un ordre social au sein duquel les enseignants français occupent une fonction bien précise, correspondant à la logique interne de l'organisation sociale. Il n'est donc pas un simple occupant venant imposer sa langue et sa culture comme voudraient le faire croire les analyses structurales obnubilées par les logiques de domination. Suzie Guth l'exprimait déjà clairement il y a trente ans, dans un contexte où les enseignants français étaient bien plus nombreux et présents au sein des établissements publics marocains dans le cadre de l'aide au développement par la coopération : « *L'enseignant n'est pas casqué et botté ; on le voudrait pauvre avec les pauvres et riche de sa seule science, une science faite pour les Africains. (...) Impliqué, il est accusé d'ingérence dans les affaires de la nation. Aideur, il résume l'ambivalence de la relation aideur aidé* » (Guth, 1984 : 80).

Le colonialisme est une perspective idéologique, qui, en bien ou en mal, réduit la réalité à une approche ethnocentrée et camoufle un problème qui n'a pas disparu avec l'indépendance parce qu'il prend racine dans des logiques sociales internes antérieures à la colonisation. D'un point de vue sociologique, le colonialisme et le néocolonialisme sont deux figures identiques dont la portée politique ne fait que camoufler la problématique plus générale de la domination et des conditions sociales de sa légitimité.

6.2.2) En Grande-Bretagne, des représentants de la culture de l'ennemi

À Londres, l'enseignement français n'a pas de significations en termes de pouvoir, mais en termes de culture. Une expérience de l'autre côté de la Manche est rapidement signifiante : « *Quand, ayant traversé le Pas de Calais, je débarque à Londres, j'ai régulièrement l'impression de tomber dans une autre planète ; puis, lorsque je me suis accoutumé à l'atmosphère anglaise, c'est alors mon propre pays que je ne comprends plus. Je n'ai jamais réussi à comprendre en même temps le point de vue britannique et le point de vue français : successivement j'y suis parfois arrivé, simultanément jamais. Je ne connais pas de peuples plus impénétrables l'un à l'autre. Ce Channel, où de Douvres on aperçoit les côtes de la France, est moralement aussi profond, aussi large qu'un océan* » (Siegfried, 1950 : 80). Cette altérité ne serait pas aussi profonde et interprétée en termes de rivalités si près de mille ans de guerres, de batailles réelles ou de conflits idéologiques n'avaient opposées les deux pays depuis la bataille de Hastings en 1066 jusqu'à la crise de la vache folle ou la controverse sur les trente-cinq heures dans les années 1990-2000. Si ces rivalités ont alimenté le patriotisme français (Guiffan, 2004), elles se révèlent également dans des querelles quotidiennes, principalement médiatiques (Roudaut, 2004). Bien entendu, la réalité est plus complexe, car ces confrontations ont également causé une émulation qui a imbriqué la construction des deux nations (Tombs et Tombs, 2006). Tout se passe comme si la méfiance ou la détestation de l'autre dans la rivalité franco-anglaise étaient une méfiance ou une détestation d'une partie de soi-même ou d'une possibilité de ce que l'on pourrait être : « *L'éveil du sentiment national chez les Anglais, puis chez les Français, peut apparaître comme une des conséquences directe de la Guerre de Cent ans, chacun prenant conscience de soi en prenant conscience de l'autre* » (Lapeyronnie, 1993 : 35). Mais la différence la plus notable se retrouve peut-être dans une opposition entre l'unité et la diversité. L'unité est cette recherche française d'un essentialisme par la rationalité, la centralisation, la sauvegarde du patrimoine et des habitudes. Et pourtant, cet essentialisme s'oppose en réalité à une critique constante, reflet de la diversité des individualités qui contredit en pratique des discours qui, d'un point de vue britannique, témoignent d'une contradiction insupportable ou amusante, selon les

caractères. À l'inverse, la diversité britannique, qui dérouté les Français par la confusion identitaire qui règne entre les frontières de l'identité anglaise, britanniques, anglo-saxonne, l'éloge de la liberté, du changement et du mouvement, s'expriment par un scepticisme et une condescendance, dont l'association des deux d'un point de vue Français, peut être interprétée comme un cynisme niant les contradictions, dans la mesure où l'unité réelle se cristallise dans un traditionalisme et un conservatisme dont la monarchie est l'emblème significatif.

Les enjeux de la scolarisation dans les établissements français et bilingues concernent surtout la communauté française et binationale puisque les Britanniques fréquentent rarement ces établissements. Représentants symbolique de la culture française chez l'ennemi d'antan, cette position n'altère pas le quotidien des personnes rencontrées parce que la ville de Londres est suffisamment multiculturelle pour que les représentations du *French bashing* soient noyés dans la masse. Mais si celui-ci émerge ponctuellement dans les interactions sous forme de boutade, comme se faire appeler *the froggy* par des collègues britanniques (Jérôme), il est presque quotidien dans la presse britannique qui critique régulièrement l'économie, la politique ou les mœurs françaises⁴¹. La culture française à Londres représente une certaine arrogance, sans doute par son académisme, sa prétention à l'universalité et la revendication d'un certain bon sens, ferment d'une certaine forme de rationalité revendiqué dans nombre de discours publiques. Elle s'oppose ainsi à un scepticisme britannique dont l'humour, le pragmatisme et un certain cynisme sont les marqueurs les plus significatifs. Tournés vers l'Amérique du Nord et leurs anciennes colonies, le faible succès de l'enseignement français à Londres auprès des Britanniques s'explique ainsi : celui-ci n'attire qu'une élite intellectuelle londonienne francophile qui possède souvent une résidence en France, ou du moins parmi ceux qui fréquentent régulièrement la France pendant les vacances. Au contraire de Casablanca, les enseignants français n'occupent pas de fonction sociale particulière dans l'organisation sociale londonienne, quoique la présence française dans la capitale britannique ait une influence historique sur ses mœurs (Kelly, 2013). Ils sont singuliers dans la masse d'individus et de communautés que comporte la ville, ni plus ni plus moins apparents que d'autres immigrés. Éparpillés qu'il sont dans tout le Grand Londres, la concentration d'institutions françaises dans le quartier de South Kensington ne peut pas représenter l'ensemble des ressortissants francophones.

Dans la vie quotidienne, ces rivalités se révèlent dans certains récits et anecdotes. Comme à Casablanca, c'est surtout en situation conflictuelle que la mémoire de certaines rivalités

⁴¹ Des exemples paraissent régulièrement dans le *Courrier International*, dont les plus significatifs sont : <http://www.courrierinternational.com/article/2014/01/06/la-chute-de-la-france> et <http://www.courrierinternational.com/article/2014/04/05/pourquoi-je-ne-laisserai-pas-mes-enfants-apprendre-le-francais>. D'une manière générale, cet article résume bien la situation : http://www.lepoint.fr/monde/grande-bretagne-le-french-bashing-un-exercice-quotidien-27-01-2013-1620646_24.php.

historiques ou formes de domination passées ressurgissent. Elles structurent l'action en tant que structures objectives, ce qui complique l'analyse pour saisir si elles en sont la cause ou l'argument de justification. Concrètement, Franck, directeur d'un établissement bilingue franco-anglais établi depuis trois ans au Nord de Londres, a raconté ses déboires avec le voisinage au cours des deux premières années de fonctionnement du collège. Il a évoqué de nombreuses plaintes d'un voisinage de personnes âgées qui se sentaient envahies par les allers et venues des parents d'élèves et de leurs enfants : « *Des retraités britanniques de la middle class, qui se sont sentis envahis par des centaines d'enfants, des 4x4 noirs de parents et des dames blondes qui discutent sur le trottoirs pendant des heures* ». Il déplorait ainsi des carreaux cassés en repréailles, et la venue de la police de manière quasi quotidienne, qui lui a avoué que le fait que le collège soit principalement français pouvait engendrer en particulier ces comportements. Mais c'est également un collège privé qui accueille des familles aisées dans un quartier de couches sociales populaires, jeunes couples d'origine immigrée avec enfants et des classes moyennes britanniques proches de la retraite ou à la retraite. Les tensions se sont finalement apaisées quand il a pu leur proposer un accord pour leur prêter des salles le soir pour jouer au bridge. Il a également aménagé les horaires de fin de cours pour éviter que les parents d'élèves des écoles du quartier, dont une école publique confessionnelle britannique catholique ne se rencontrent, afin que les « *dames blondes aux voitures 4x4 noirs et aux chaussures Hermès ne croisent pas les mères à poussettes et clopes au bec, qui auraient une fâcheuse tendance à se percuter les unes contre les autres* » (Franck). Le troisième type de voisinage est celui de logements sociaux composé de populations majoritairement musulmanes avec lesquelles l'indifférence est, selon lui, « *totale et réciproque* ». Ainsi, l'implantation du collège a changé la morphologie sociale du quartier, avec certaines hausses des loyers et la création de commerces environnants, adaptés à une population francophile, dont la particularité à Londres se révèle avec la qualité de la gastronomie.

Mais le témoignage de Franck est également significatif de certaines mentalités qui s'affrontent, en distinguant l'Angleterre des autres pays anglophones. En effet, Franck, âgé de 53 ans, qui a vécu aux États-Unis, en Arabie Saoudite et en Australie, dont la femme est Australienne, souligne les luttes quotidiennes avec des mentalités prédatrices en parlant d'une « *ambiance anglaise dans laquelle il faut constamment se battre* » dans une société au marché peu, voire pas du tout, régulé par l'État et où les conflits se règlent rapidement devant les tribunaux. Il souligne d'ailleurs que c'est la première fois qu'il prend un avocat en permanence car « *à Londres, soit on se fait du fric, soit on se fait voler, et je ne suis pas venu pour me faire du fric !* ». Il considère cette expérience de chef d'établissement comme la plus difficile de sa carrière et la moins reconnaissante. Il s'agit notamment des tarifs de location qui sont exorbitants : pour son propre

logement, dans un quartier moyen il paye 900£/semaine pour un appartement de 100m². Il prend encore pour exemple une pelouse achetée par l'établissement à 250 000£, mais à partager avec des associations sportives du quartier, qui « *grappillent des heures* ». Il poursuit sur le fait que la principale différence entre les enseignants britanniques et français est que les britanniques lisent leur contrat « *à la loupe* », tandis que les Français, une fois le concours obtenu « *font leur travail dans leur coin* ». Mais selon lui, les Britanniques prendraient vite les habitudes françaises comme celle de « *ne pas venir en conseil de classe les jours où ils n'ont pas cours* ». Les contrats de travail sont donc faits sur-mesure par l'avocat. C'est une forme de négociation constante et qui se fait directement, tandis qu'avec les Français, cela passe souvent par les syndicats.

Enfin, la comparaison entre Casablanca et Londres met en évidence trois variables de l'intégration des enseignants français dans le contexte local. L'intégration socio-économique est évidente puisque la population a été ciblée sur l'exercice d'une profession et apparaît comme privilégiée par rapport au reste de la population. Toutefois, des disparités se font ressentir. Aisés au Maroc, sans être parmi les plus riches, les enseignants français sont davantage immergés à Londres. Sur le plan de l'intégration socio-culturelle, et plus particulièrement sociolinguistique, les enseignants français sont d'autant plus immergés dans la langue et la culture que son utilisation et sa compréhension sont nécessaires dans leur vie quotidienne. Très bien accueillis et incorporés en tant qu'étrangers, en particulier dans des milieux sociaux marocains privilégiés à Casablanca, leur intégration est moins visible car ils restent souvent dans des milieux francophones et francophiles. À Londres, l'organisation sociale locale induit un repli individuel et communautaire plus marqué, même si le métissage linguistique est plus fréquent et les discriminations le sont moins. La représentation du modèle d'intégration par assimilation à la française est ruinée par l'expérience quotidienne des Français à l'étranger. Dans les deux cas, ils se rendent compte des imperfections de leurs représentations de l'assimilation. Elle permet de distinguer l'idéalisme républicain et la conception pragmatique des organisations sociales où la communication et la relation à l'autre reposent sur des fondements pratiques. Ces deux types d'intégration sont des faits individuels, déterminés non seulement par les possibilités offertes par l'organisation sociale locale et la place de l'étranger prenant en compte le fait que les rapports sociaux ont souvent pour origine, l'apparence physique. Les degrés d'acculturation et d'adaptation socio-culturelle varient selon le profil des individus (international, expérimentateur, affinitaire), la durée du séjour, leur situation professionnelle et familiale et leur caractère en terme d'efforts et d'attention dans la relation à l'autre. Sur le plan de l'incorporation dans des structures objectives, qui confèrent une place aux

individus, à partir de laquelle ils doivent se positionner, les enseignants français sont fortement intégrés à Casablanca dans la mesure où ils occupent la fonction d'agents intermédiaires du pouvoir local. Tandis qu'à Londres leur rôle de représentant de la culture de l'ennemi peut tendre vers des formes de repli sur soi ou sur une communauté d'appartenance, généralement francophone.

Chapitre 7 - Des pratiques entre expansion et repli

Pour chercher ce qu'il reste de permanent dans tous ces changements, l'observation des pratiques permet une analyse spatio-temporelle des comportements individuels. Il s'agit de comprendre comment, à travers leurs pratiques quotidiennes à différentes échelles spatiales et selon des temporalités diverses, les enseignants hors de France, dont l'angoisse identitaire tend à renverser les représentations classiques de la cohésion nationale, reconstruisent une citoyenneté étendue au-delà des frontières historiques de la nation. L'essentialisme qui se perdait dans un discours de représentations idéales se retrouve dans des routines dont l'extension des échelles spatiales et des temporalités rend la conceptualisation difficile. En effet, ils reconstruisent une identité subjective par des pratiques spatialisées à différentes échelles (locales, nationales et transnationales) et temporalisées selon une routine quotidienne et des rythmes annuels. En d'autres termes, l'observation ne peut pas se borner à l'observation d'un quotidien ancré localement. La comparaison montre que ces pratiques s'inscrivent dans un réseau de relations dont l'éclatement apparent se reconstruit dans une organisation d'activités sociales internationales et transnationales qui recoupe les deux sites étudiés. Cette reconstruction s'établit dans un processus de communautarisation et de transmission qui alterne et renforce l'adhésion à une communauté imaginée et à des valeurs communes. Les pratiques sont structurées dans l'espace et dans le temps. Le temps limite les possibilités d'action qui nécessitent de faire des choix en termes de résidence, d'activités sociales et de relations personnelles. Les pratiques sont en lien avec l'organisation quotidienne des journées. La vie personnelle et professionnelle rythme les pratiques spatiales quotidiennes à l'échelle locale et peuvent s'élargir à l'échelle nationale lors des relations avec leur famille et amis en France ou transnationales avec les proches ou encore les associations de Français hors de France constituées à travers le monde.

Il s'agit d'évaluer d'abord comment les enseignants français recomposent leur existence dans des routines à travers l'organisation des pratiques de la vie courante : résider, manger, se déplacer. Ensuite, l'examen des relations locales permet de mesurer les conditions d'un processus de communautarisation. En dernier ressort, ces routines et relations s'assemblent dans un ensemble de réseaux transnationaux et internationaux qui cimenter les pratiques quotidiennes des enseignants français hors de France.

7.1) Des pratiques à plusieurs échelles : une tendance à l'expansion

7.1.1) La réorganisation des routines à l'échelle locale

Localement, les pratiques quotidiennes sont fortement déterminées par les trois facteurs décrits dans les chapitres précédents : la situation familiale et professionnelle ; le profil, international, expérimentateur ou affinitaire ; le contexte d'accueil, en particulier le niveau de vie local et la fonction occupée. Les personnes vivant seules ou en couple d'enseignants travaillant dans le même établissement ont tendance à résider dans les quartiers autour de leur lieu de travail. La prime d'Indemnité Spécifique de Vie Locale (ISVL) permet généralement d'éviter des déplacements quotidiens importants. Bien entendu, les choix résidentiels dépendent également de facteurs individuels et pratiques.

À Casablanca, les quartiers centraux nécessitent de vivre en appartement. Ils évitent ainsi les difficultés de circulation en se rendant au travail à pied (Carla, Hulot, Arthur, Dominique, Maïlys). Les loyers atteignent par exemple 600€ pour environ 70m² (Arthur). Certains préfèrent vivre plus en périphérie dans une maison individuelle, le plus souvent située dans les quartiers résidentiels de l'Oasis, du CIL ou Aïn Diab (Karine, Christiane, Rachid, Michaël). D'autres vivent dans ce qui peut être considéré comme le centre de Casablanca mais travaillent dans des écoles en périphérie (Boris, Marie, Étienne, Stéphane, Cécilia). Enfin, certains préfèrent résider à l'extérieur de Casablanca, notamment à Dar Bouazza (Jean-Marc, Hélène), ville moyenne située à une vingtaine de kilomètres au sud de Casablanca, au bord de l'océan Atlantique, ou à Mohammedia au nord, également en bordure de l'océan (Aurore). Jean-Marc a expliqué que les loyers y sont moins chers et le cadre de vie plus agréable. À titre d'exemple, il rapporte qu'on lui a proposé des loyers à plus de 1000 € par mois pour une maison équivalente à la sienne en surface dans le quartier Oasis où se situe son école. À Dar Bouazza, il paye environ 400€ par mois. Le covoiturage, la voiture individuelle ou le taxi sont les moyens de transports privilégiés par ceux qui ne résident pas à côté de leur établissement. De l'avis de ceux qui ont opté pour cette solution, elle offre néanmoins l'inconvénient d'être coûteuse en temps de transports. À Casablanca, les quartiers dits du centre-ville sont constitués de petits immeubles avec gardiens. Le Maarif, Racine et Mers Sultan sont des quartiers qui attirent majoritairement les Européens et des Marocains ayant une situation sociale plutôt favorable. Mais il n'est pas rare d'y voir également quelques immeubles vétustes. La mixité sociale des habitations est un aspect remarquable à Casablanca. Il arrive que des habitations précaires de type bidonville côtoient des villas de haut standing, en particulier à Anfa et Aïn Diab : Karine, par exemple vit dans une petite villa à Aïn Diab dans une impasse au bout de laquelle se trouve un bidonville. Elle a souligné qu'elle se méfiait au début, mais après plusieurs années, elle a

constaté que ces relations de voisinage ne posaient aucun problème. Les enseignants français résidant dans des maisons individuelles embauchent généralement un gardien, parfois un chauffeur lorsque les enfants ne sont pas scolarisés dans le même établissement que les parents. Pour les autres, il existe des systèmes de transports en commun réservés aux élèves de chaque école, mais le temps de trajet peut être important. Les personnes vivant en couple binational ont tendance à vivre dans des quartiers où la population marocaine est plus importante.

À Londres, la population française est plus dispersée, même si elle est plus visible dans les quartiers de Chelsea et South Kensington aux abords du lycée français et dans certains quartiers comme Hammersmith à l'Ouest ou Clapham au Sud. De nombreux enseignants du lycée Charles de Gaulle résident à Fulham (Cédric, Séverine), facilement accessible en bus. Pour se rendre compte de la situation financière, Cédric, enseignant au lycée français de Londres, a précisé qu'avec sa femme, agrégée de lettres, ils gagnent environ 8000 £ par mois à deux, chacun avec une ISVL de 1500 £. Ils payent 1300£ pour un logement avec deux chambres, d'environ 65m² sur Fulham Road, dans un quartier très prisé par les Français, car près de la Tamise et à dix minutes en bus du lycée. C'est un appartement de type logement social situé dans un ancien quartier ouvrier qu'ils gardent depuis leur arrivée douze ans auparavant. Selon lui, ils devraient payer deux fois plus cher pour la même chose, mais leur propriétaire serait satisfait et ne voudrait pas trop augmenter le loyer. Pour la scolarisation de ses enfants, il me précise que le lycée français est un bon rapport qualité-prix, comparé à d'autres établissements, par exemple l'ancienne école privée anglaise de sa fille pour laquelle il déboursait 500£ par mois, environ le double du lycée français. De même qu'à Casablanca, les personnes en couple binational à Londres ont tendance à résider plus loin des quartiers prisés par les Français. Ce choix est pour des raisons familiales, mais aussi par rejet de certaines formes communautaires. À Londres, les choix résidentiels se font notamment en fonction de l'établissement scolaire des enfants qui sont déterminants puisqu'ils représentent un coût généralement important : l'offre public britannique est inégale et controversée, donc les établissements français sont surchargés de demandes de parents d'élèves français.

Contrairement aux idées reçues, le prix des loyers à Casablanca est relativement élevé. Les personnes rencontrées ont souligné leur impossibilité de vivre dans les quartiers pauvres de la ville. Le bruit, l'agitation et leur stigmatisation qui rappelle leur niveau de vie et à une image véhiculée de l'Europe, de la France et de l'Occident, sont des barrières qui limitent leur possibilité de résider, parfois même de circuler dans certains quartiers. D'autres personnes ajoutent également qu'elles ont besoin de confort, une propreté et un calme que n'offrent pas des quartiers plus modestes (Stéphane, François-Xavier, Boris), mais la plupart ne se pose même pas la question pour des facilités d'usage.

D'autres se contentent de boulevards à grande circulation automobile, admettant plus ou moins de se faire bercer par « *les concerts de klaxon* » (Roger, Boris). Mais, même les plus affinitaires ne résident pas dans les quartiers populaires de Hay Hassani ou dans l'ancienne médina et aucun n'aurait même l'idée de s'établir dans les quartiers enclavés de Sidi Moumen, Ben M'Sick, ou Hay Mohammedia. À l'inverse, rares sont les enseignants qui ont les moyens financiers de résider dans le quartier très huppé de Anfa Supérieur ou les villas chics du CIL, excepté ceux qui ont un contrat d'expatriation (Michaël), un conjoint expatrié (Nathalie) ou avec deux salaires de résidents et de l'ancienneté (Christiane). Conserver ses habitudes de vie française à Casablanca comme à Londres peut avoir un coût non négligeable que tous les enseignants ne peuvent pas se permettre, surtout en contrat local. En effet, la plupart des produits importés de France sont onéreux dans les deux cas. Certains font des provisions en France. À Casablanca, si le niveau de vie élevé des Français par rapport au niveau moyen de la population marocaine est flagrant, il est néanmoins relatif par leur statut d'étranger qui ne leur permet pas de construire des réseaux locaux d'entraide. Ainsi, les enseignants français de Casablanca sont regroupés dans quelques quartiers au niveau social intermédiaire et mixte. Ils disposent d'une certaine variété de commerces, de la modeste épicerie au supermarché, en passant par la petite supérette. La relative diversité des nationalités représentées donne un caractère assez international par rapport à d'autres quartiers plus homogènes. Cependant, ce caractère est à la mesure de la ville et ne peut en rien être associé à la diversité londonienne. Ainsi, il y a un lien étroit entre la résidence, les habitudes quotidiennes et le profil des personnes. L'éparpillement géographique des résidences est bien plus étendu à Londres qu'à Casablanca.

Le contexte détermine fortement les choix individuels et les routines qui en découlent. Par exemple, Jean-Marc explique que sa situation a surtout changé en fonction du contexte d'accueil. Il a travaillé pendant près de vingt ans dans une école rurale dans le Sud-ouest de la France avant de partir en Jordanie pendant quatre ans, puis en Syrie, à Alep, pendant un an. Ses habitudes dans une zone rurale du Sud-Ouest de la France ont sans doute orienté ses choix résidentiels, préférant vivre à l'écart de la ville, à Dar Bouazza, mais c'est aussi une raison économique : « *L'arrivée à Casa était un grand changement. On passait d'un endroit extrêmement traditionnel, à Alep, à cette école dans le quartier de l'Oasis, qui est un quartier assez moderne, plutôt résidentiel, avec beaucoup de jardins, d'espaces verts, mais avec beaucoup d'expatriés. Les prix des loyers sont donc ahurissants. Quand on a commencé à chercher une maison, il fallait dépenser plus de 1000 euros par mois. Parfois les propriétaires nous faisaient visiter pour 15000 ou 20 000dh... (1400 ou 1900 €), parce qu'ils pensaient que notre entreprise paierait notre loyer* ». C'est également la situation de l'école et le contexte de la ville qui a conditionné son mode de vie. En effet, il a préféré opter pour une résidence dans un lieu plus chaleureux et convivial avec des

commerces de proximité, plutôt que dans un quartier résidentiel, même si ce choix présente l'inconvénient de l'éloignement de son lieu de travail et de faire des trajets quotidiens, ce qui nuit à son sentiment d'intégration locale en dehors de son travail : « *Le quartier de l'école est un quartier avec très peu de commerces, qui se vide complètement le soir. Les gens sont dans leur maison, donc c'est bien pour l'école, parce qu'on est relativement au calme, avec les espaces verts. Mais ce n'est pas un quartier où j'aurais envie d'habiter. Dar Bouazza reste un lieu agréable, à la fois pour la proximité de la mer, pour le côté rural, parce que nous sommes environnés de champs, même si c'est en pleine mutation. Et pour le côté petite bourgade, avec ce qu'il faut : épicerie, médecin... Les choses utiles sont à proximité, on peut y aller à pied ou en vélo facilement. Par contre, c'est à une vingtaine de kilomètres, donc, il y a les trajets ! Alors on profite d'être au Maroc, plus pour découvrir un peu le pays, mais nous n'avons pas d'activités sociales. déjà entre les trajets, le boulot de l'école, il ne me reste pas énormément d'énergie* ». Les choix résidentiels sont nuancés par les situations personnelles et professionnelles, des individus eux-mêmes ou des conjoint(e)s. Dans les deux cas, les internationaux et les expérimentateurs tendent davantage à se rapprocher des quartiers internationaux, tandis que les affinitaires sont plus immergés. Cette tendance s'explique également par la constitution de réseaux de solidarité qui permettent notamment de trouver un appartement (Arthur, Hulot), une maison (Christiane) et le cas échéant, du personnel de maison (Nathalie, Karine). À Casablanca comme à Londres, la résidence est souvent considérée comme provisoire, c'est pourquoi certains gardent une propriété en France (Irène, Fabienne). De même, leur séjour hors de France peut être perçu comme un temps lié au travail, ce qui implique des pratiques quotidiennes partiellement détachées de l'environnement local (Dominique). Il n'y a pas de perspective d'installation, même après plusieurs années avec des routines quotidiennes hors de France. Ils gardent un pied à terre, en France, ce qui signifie qu'ils ne sont pas vraiment partis et que le retour reste une possibilité, ou du moins le maintien dans un entre-deux.

7.1.2) Une expansion relative

Les pratiques quotidiennes ne se limitent pas seulement à l'espace local, qui est structuré par l'activité professionnelle. L'extension spatiale des pratiques se mesure non seulement sur le rythme de l'année scolaire par les retours en France et les voyages à l'étranger, c'est-à-dire dans un pays tiers. L'extension est variable en fonction du profil des sujets. Certains affinitaires vivent entre le pays d'accueil et la France, en ne se considérant pas comme des grands voyageurs (Boris, Stéphane, Irène, Émeline, Dominique). On peut ainsi imaginer des degrés dans le profil affinitaire selon la temporalité des retours en France. Par exemple, Boris dit avoir « *récréé une microstructure*

familiale » à Casablanca entre sa mère et sa sœur qui vivent dans la même résidence et sa belle-famille originaire de Marrakech. Il se rend régulièrement dans la résidence secondaire familiale à Mohammedia, à une vingtaine de kilomètres de Casablanca, où son père est enterré dans le cimetière chrétien. Il rechigne à voyager en France, ce qu'il fait en de rares occasions, notamment pour le mariage d'un ami ou le baptême de son filleul. Dans ce cas, il ne souhaite pas s'y attarder. Pour d'autres, la France est le pays des vacances. C'est le cas d'Irène, propriétaire d'une maison dans un petit village de Bretagne où elle se rend à chaque vacances et s'est liée d'amitié avec ses voisins, un couple d'enseignants anglais à Londres. Les enfants de certains couples franco-français ou binationaux connaissent la France comme le pays des vacances lorsqu'ils rendent visite à leurs cousins et leurs grands-parents (Jérôme, Émeline, Karine). Dans ce cas, pour les enfants et pour certains parents, le retour à la maison est comme étant le pays d'accueil. Généralement, le retour en France se fait aux vacances de Noël et pendant l'été. Ainsi, hormis ceux qui sont en réelle rupture avec leur famille en France, tous conservent des liens forts avec leur famille et leurs amis restés au pays. On constate des variations selon la dispersion géographique des membres de la famille, en France ou dans le monde entier. D'autres expliquent l'éclatement des liens familiaux par des raisons internes à l'histoire familiale, considérant ces liens comme « *du voisinage plutôt que de la famille* », comme le souligne Simon. Dans son cas, l'enclavement rend les trajets longs et fastidieux.

Pour beaucoup, ce lien est indispensable. Le séjour hors de France et la distance géographique peuvent avoir justement renforcé des liens qui se déliaient avec la présence quotidienne. C'est notamment le cas de Stéphane. Il n'est pas forcément attaché à sa région d'origine, mais c'est une région d'appartenance. Le cas de Victor est significatif de l'importance accordée aux liens avec la France. Enseignant polyvalent à Londres il ne manquerait sous aucun prétexte son retour en Corse pendant l'été, ce qui lui a valu quelques déboires professionnels avec l'agence de cours de langue qui l'employait à Londres : « *Tous les étés, je pars en Corse ! Un des directeurs de l'agence où je travaillais m'a dit : « Notre client n'a pas apprécié ». Pourtant, l'année d'avant j'étais parti aussi, et souvent les élèves s'en vont trois mois aussi. Ils étaient au courant. Et là, le client a dit qu'ils voulaient me reprendre cinq élèves sur dix. Alors j'ai dit à l'agence : « Écoutez, s'ils ne sont pas contents, ils reprennent leur dix élèves. Je m'en fous, moi ! Je ne suis pas un gamin, on ne me punit pas ! Mes élèves étaient au courant, qu'ils reprennent leurs élèves, je ne les veux plus. Pourtant, j'avais de bonnes relations avec les gars, franchement, c'était vraiment sympa ».*

La proximité de Casablanca et Londres avec la France est souvent un critère pour rester hors de France. Les tarifs de l'Eurostar ou des avions *low cost* peuvent être avantageux en prévoyant

à l'avance. Certains soulignent que cela ne coûte pas plus cher que de voyager en France par le TGV. Par exemple, un billet d'avion Lyon-Casablanca n'est pas forcément plus cher qu'un billet de train Lyon-Paris ou Marseille-Paris. Nombreux sont ceux qui ont fait des allers-retours fréquents à certaines périodes, dans le cas d'un parent ou un grand-parent malade (Amélie). C'est également le cas de certains pères de famille dont la femme a préféré un système de soins qu'elles connaissent et qui soit proche de leur environnement familial pour accoucher (Cédric) ou de certaines femmes qui préfèrent accoucher en France (Hélène). À Casablanca comme à Londres, lorsqu'il s'agit de soins médicaux importants, beaucoup préfèrent se faire soigner en France (Estelle). Il s'agit d'une méfiance, mais surtout d'un aspect pratique concernant la langue et l'organisation des soins.

Ainsi se constitue un espace vécu élargi par des pratiques différenciées sur plusieurs localités. Ce mode de vie est facilité par la proximité géographique, leur niveau de vie qui permet généralement de se déplacer et de maintenir des liens forts avec la France. De même, un facteur déterminant est la liberté de circuler qui facilite le passage des frontières nationales. Ces pratiques réduisent l'angoisse identitaire étant donné que, concrètement, ils mettent en place des stratégies d'identités multiples. Étrangers dans leur pays d'accueil, ils le sont aussi en France puisque les expériences diffèrent en fonction des contextes. De même, leur changement de situation lors des retours en France leur permet de percevoir leur ancienne place sociale avec davantage de distance, ce qui peut ressouder ou réparer certains liens familiaux. Enseignants hors de France, ils deviennent touristes ou visiteurs en France, avec le regard que les autres portent sur l'expatrié : un regard tantôt méprisant, tantôt jaloux ou envieux face à celui ou celle qui a osé franchir le pas. L'alternance entre différents registres leur apporte un certain confort. L'impression de vivre à l'étranger devient alors confuse. Est-ce la France, le pays d'accueil ou un pays tiers qui est étranger ? N'étaient-ils pas déjà étrangers avant de partir ?

Plus marquée chez les expérimentateurs, l'habitude du voyage reste ancrée dans les pratiques de déplacement. La plupart d'entre eux visitent le pays de fond en comble (Hulot, Séverine, Arthur, Maïlys) ou également des pays tiers (Arthur, Hulot, Maïlys, Jean-Marc, Yamina). Cette observation est valable au Maroc mais aussi en Angleterre pour ceux qui ne sont pas ancrés dans des réseaux locaux par la belle-famille ou par des réseaux transnationaux (amicaux, associatif) qui occupent leur temps libre dans des activités autres que la découverte. Bien sûr, certains affinitaires en couple binational peuvent aussi être curieux de découvrir du pays (Simon). Ces expériences de voyage peuvent se décliner sous différentes formes. Il peut s'agir de voyages exploratoires à des fins touristiques pour découvrir des endroits spectaculaires ou jouir de loisirs sportifs. Certains profitent de leur séjour, en « faisant » le Rif, le Souss, les villes impériales tout en

conservant un regard exotique sur les populations locales et ses modes de vie (François-Xavier, Murielle). Une certaine distance morale marquée par des craintes et des représentations négatives relègue l'autre à sa dimension esthétique, incarnée dans la collection de sites explorés ou d'objets d'art et d'artisanat qui maintiennent le caractère folklorique sans jamais laisser la place à une quelconque possibilité de familiarité. Mais pour d'autres, il s'agit d'une véritable recherche historique à travers le patrimoine culturel local (Dominique, Hulot), d'une quête d'aventure (Arthur), ou d'une quête spirituelle (Maïlys). Depuis Casablanca, l'extension spatiale se limite généralement au territoire marocain, parfois jusqu'aux territoires espagnols de Ceuta et Melilla ou à l'Andalousie pour ceux qui traversent le détroit de Gibraltar. Mais à Londres, la fréquence et la multiplication des transports aériens étend les voyages à travers toute l'Europe ou à d'autres régions du monde. Nombreux sont ceux qui partent une fois par an dans un pays lointain, en particulier lorsqu'ils ne sont pas en famille. Les déplacements peuvent s'inscrire dans une mise en pratique transnationale étroitement liée aux parcours migratoires. En d'autres termes, au fur et à mesure de leurs déplacements successifs, des rencontres et des amitiés tissées au fil des années passées dans différents pays, les expérimentateurs tissent des liens et forment des réseaux amicaux transnationaux. Ils s'internationalisent ainsi de manière formelle par des activités associatives ou de manière informelle par des amitiés qu'ils conservent.

Internet est l'outil privilégié pour conserver ces liens étendus spatialement. L'utilisation de Skype est courante pour appeler en direct ceux qui sont en France. Mais il ne faudrait pas en négliger les limites. Si certains en font une utilisation quotidienne, tous ne s'habituent pas à ce type de communication sans contacts physiques. La préférence peut aller à l'écriture de mails, mais Skype est généralement préféré au téléphone. La discussion instantanée a ses limites lorsque le correspondant est dans un pays lointain avec un important décalage horaire ou lorsque la réception du réseau internet n'est pas bonne. Les télécommunications via internet changent essentiellement la temporalité des relations, mais elles ne se substituent pas forcément à la présence réelle. L'expérience partagée par l'image instantanée ne peut pas rompre la distance physique et le partage des sensations. Néanmoins, quel que soit le mode de communication et sa régularité, internet favorise la mise en réseaux. Les réseaux sont étendus en fonction des rencontres effectuées au cours du parcours migratoire. Ils passent nécessairement par la France, pays de socialisation même pour les personnes qui sont en rupture avec leur milieu d'origine car ils conservent un imaginaire issu de leurs années écoulées en France. Ces réseaux s'étendent au seul territoire local dans le cas des affinitaires. Ils se multiplient de manière informelle et subjective dans le cas des expérimentateurs. Et ils deviennent formels et collectifs dans le cas des internationaux.

7.2) Pratiques de repli et esprit d'ouverture

7.2.1) Les relations locales, une domination relative au contexte et à la profession

Pour de nombreux enseignants français de Casablanca, le personnel de maison, les épiciers et les gardiens sont les principales relations avec la population locale hors milieu professionnel, excepté pour ceux dont la belle-famille est marocaine. Ces relations avec la population locale apparaissent comme une forme de domination. Elle peut être traduite comme du néocolonialisme par une distance inscrite dans les rapports quotidiens entre Français et Marocains marquée par la mémoire de l'histoire entre les deux nations et le statut d'étranger pour les uns et d'autochtones pour les autres. Cette perspective est relative à la perception des situations de chacun qui est biaisée pour deux raisons. D'une part, certaines pratiques peuvent paraître ostentatoires par rapport à la situation économique du pays. Rouler en 4x4, avoir une grande maison, voyager à toutes les vacances, manger régulièrement au restaurant, sortir dans des bars huppés ou s'inscrire dans des clubs privés sont autant de privilèges que la plupart des enseignants s'octroient à Casablanca, tandis que la majorité de la population locale ne peut pas se le permettre et qu'ils ne pourraient pas le faire de la même manière en France. Mais ces pratiques se retrouvent également en France, selon les revenus du conjoint. Au Maroc, elles ne sont pas exclusives des enseignants, et plus généralement, des Français. Certaines familles marocaines ont des habitudes bien plus somptueuses que celles des enseignants. Ceux-ci sont d'ailleurs davantage en contact avec cette partie huppée de la population marocaine. D'autre part, une différence majeure pour la plupart des enseignants français hors de France, en particulier les titulaires de l'éducation nationale, se résume au fait d'enseigner à une élite locale qui a les moyens financiers de payer des frais de scolarité exorbitants comparativement au niveau de vie moyen, tout en maintenant ainsi des discriminations à l'intérieur du pays. Cela peut apparaître comme une trahison à l'égard des représentations concernant les valeurs républicaines de l'enseignement public et démocratique en France.

Néanmoins, l'observation des pratiques individuelles montre le décalage entre le positionnement adopté par les individus et le contexte de leur fonction, déterminé par des structures. La véritable objectivité se situe dans l'observation de la relation entre ces deux pôles. Si la position sociale des enseignants français à Casablanca fait apparaître des inégalités économiques et sociales, elle est surtout le reflet d'une réalité mondiale, moins visible lorsqu'il s'agit d'enseignants à l'intérieur des frontières nationales. D'une part, les inégalités économiques et sociales dans lesquels sont impliqués directement les enseignants français au Maroc, et de manière apparente, ne sont pas

le seul fait de leur présence. D'autre part, s'ils y font face de manière plus directe et plus visible, les inégalités mondiales sont *déjà là*, en dépit des allers et venues des individus. Ces deux aspects forment l'argument d'un universalisme non assimilateur. Autrement dit, où que soit située l'école, un élève reste un élève et un enseignant de l'école républicaine reste un enseignant, et ce, même en dehors des frontières nationales, même s'il doit nécessairement s'adapter *a minima* à un certain environnement social, économique et linguistique. Que l'enseignant exerce au Maroc, au Royaume-Uni, dans un lycée d'élites parisiennes, de province ou de banlieue, sa fonction sera toujours d'enseigner, c'est-à-dire de transmettre certaines valeurs, celles de la République dans le cas d'un enseignant titulaire de l'éducation : un savoir et une attitude citoyenne. Par l'évaluation de ses élèves, il participe à la sélection des plus méritants et en exclue d'autres. Mais cette synthèse n'est que le dévoilement de la structure de la relation entre les enseignants et leurs élèves. La structure de cette relation ne doit pas dissimuler le caractère individuel de chaque enseignant qui négocie plus ou moins habilement, plus ou moins intelligemment, plus ou moins respectueusement avec cette fonction. Les profils relevés ne permettent en rien de mesurer des attitudes et des comportements individuels. Les profils, affinitaire, expérimentateur ou international, ne déterminent pas un caractère autoritaire, cynique ou dominateur. L'universalisme qui est ici invoqué est celui de remplir cette fonction dans n'importe quel contexte local, géographique, social et de négocier individuellement avec des données structurelles *déjà là*. Pour les enseignants hors de France, l'expatriation fonctionne comme un stigmate, un étiquetage qui confère à son porteur des attributs négatifs ou positifs lors de son retour en France : « *Parfois tu peux observer que, là où toi, tu peux être mal à l'aise, d'autres peuvent être très à l'aise. Par exemple, le fait de claquer des doigts, de commander, de mettre les pieds sous la table, de se faire servir... bon ! C'est assez surprenant – je ne pense pas que ce soit la majorité – mais c'est très surprenant de découvrir ce laisser-aller, mais ça va bien au-delà : c'est quand tu es dans un rapport de domination, quel qu'il soit. En France, il existe d'une autre façon aussi* » (Aurélien). Ces types de comportements véhiculés par une minorité de personnes sont si agaçants qu'ils sont, comme dans beaucoup de formes d'amalgames, pris comme exemplaires pour généraliser une situation, en l'occurrence celle des enseignants au Maroc, par exemple. Or, Aurélien décrit la différence entre un rapport de domination de fait, et un type de comportement lié au caractère de l'individu. Son témoignage décline également deux genres de réactions rencontrées à son retour en France après quatre années au lycée français de Rabat, auprès de ses collègues dans un collège de Bois-Colombes, en banlieue parisienne : « *il y a eu deux types de réactions. Ce qui était amusant, c'est qu'en connaissant mieux les collègues, j'ai pu faire des liens entre les réactions des personnes et leur position plus ou moins politique ou idéologique. Il y avait ceux qui trouvaient cela absolument fabuleux, parce qu'ils fantasmaient totalement sur le*

Maroc des magazines. Ils imaginaient que je vivais dans un palais, que j'avais une vie de pacha. Alors, selon mes supputations, ce sont plutôt des profs de droite. L'autre réaction était très surprenante : ce sont des profs que j'étiquetterais plutôt à gauche, qui m'ont regardé avec un certain mépris et qui m'ont considéré comme étant d'emblée un néocolonialiste et qui m'ont collé une étiquette de fasciste. C'est allé aussi loin, mais tous ces fantasmes et tous ces clichés reposent vraiment sur une ignorance fondamentale du Maghreb et de l'islam » (Aurélien).

Le témoignage d'Aurélien à son retour en France et ceux d'Aurore et Étienne montrent la nécessité de mesurer le rapport entre le contexte, la fonction qu'ils occupent, les pratiques individuelles et leurs conséquences. L'activité d'un enseignant à l'étranger ne peut pas être confondue avec celle de certains propriétaires fonciers qui exproprient des autochtones de leurs terres pour en exploiter les ressources, ni un entrepreneur qui délocalise ses activités pour obtenir de la main d'œuvre à coût réduit, ou encore un militaire qui a participé à des campagnes de colonisation. Si le système éducatif républicain présente des faiblesses en France comme à l'étranger, il reste un système éducatif, au sein duquel la relation de domination perdure entre un enseignant et son élève, comme l'action réciproque de toute relation éducative. Ainsi Élisabeth souligne-t-elle son engagement personnel dans sa profession : « *Vous savez, moi : teacher is always a teacher! Voilà !* » En France ou à l'étranger, les comportements visibles et pénibles font souvent de l'ombre à des comportements plus discrets et plus respectueux des autres. Un enseignant autoritaire reste un enseignant autoritaire, qu'ils exercent au Maroc, en France ou en Grande-Bretagne. Un enseignant militant reste militant dans la limite des possibilités que le contexte local et sa situation lui offrent pour exercer son militantisme. Par exemple, Jean-Michel qui était élu dans une mairie communiste pendant douze ans en région parisienne souhaite rentrer en France après six ans passés à Casablanca et six ans à Beyrouth, parce qu'il estime ses possibilités d'action politique insuffisantes au niveau local. D'autres, au fil des années, trouvent la possibilité de mettre en œuvre des actions sociales en faveur de la démocratisation scolaire et de la mixité. Les initiatives d'enseignants français et marocains qui mettent en place des partenariats entre des établissements privés et publics pour organiser des activités entre les élèves, par exemple autour des mathématiques (Karine) ou du slam (Christiane). Ces exemples concrets de mutualisation et de partages d'expérience tentent de dépasser les différenciations structurelles. De même, certains enseignants s'impliquent dans la vie sociale locale marocaine en dehors de leur établissement comme ils s'impliquaient, ou s'impliquent encore dans la vie sociale locale en France. C'est le cas de Roger, marié à une femme marocaine, installé depuis vingt-deux ans à Casablanca, directeur d'une association de loisirs et de culture populaire au Maroc pendant l'année, et en France pendant l'été : « *En France, j'étais déjà dans le milieu associatif. Quand j'ai appris qu'il y avait une association avec un centre de loisirs ici, et bien*

j'y suis allé ! J'étais au chômage, je me suis engagé dans le bureau en tant que trésorier général, pendant treize ans, et depuis, j'en suis le président. Cela demande beaucoup de temps, mais c'est intéressant ! Il faut être présent. On ne peut pas être membre d'un bureau et voir de très loin comment ça se passe. Donc je fais ça en plus du temps scolaire ! Et je suis enseignant en maternelle depuis vingt-deux ans. Et tous les étés, je prends l'avion, j'arrive chez moi, en Normandie, je redémarre ma voiture, et je pars directement dans le centre de vacances de l'association pour laquelle je travaille, que je connais depuis que je suis gamin, pour la première réunion d'organisation pour les séjours d'été ». Il explique qu'il est soucieux de faire fonctionner son association en adéquation avec le contexte local, selon des valeurs démocratiques et en fonction de la réglementation en vigueur. Certes, ces valeurs peuvent être en conflit avec certaines habitudes locales, l'enjeu étant justement de les articuler avec la réalité locale : *« Nous, on reste dans la légalité. Toute personne qui travaille avec nous est déclarée. Tout animateur, même s'il ne travaille qu'une seule heure par semaine, est obligé d'avoir ce qu'on appelle ici une patente. Il n'y a pas d'argent qui va de la main à la main. On ne paye aucun animateur en espèces. Quand je suis arrivé, ça se faisait de façon presque normale. Quand j'ai pris la trésorerie, j'ai dit « moi, je veux bien prendre la trésorerie », mais on ne peut pas se permettre, de dire « nous les Français, on fait ceci, on fait cela » et jouer dans la cour des petits. On n'est pas là pour gagner des sous, mais au moins il faut être propre. On paye : les animateurs sont payés soit par chèque, soit par virement, mais il y a toujours une trace. Et eux, en contrepartie, on les a formés au niveau des lois marocaines. Pour savoir ce que c'est qu'une patente au Maroc, j'ai suivi des cours pendant deux mois tous les vendredis après-midi, avec un prof de droit. C'était un parent d'élève. Tous les vendredis où je n'avais pas classe, j'allais chez lui, j'ai suivi une formation ».* En effet, Roger tente de concilier à la fois ce qu'il considère comme important tout en s'adaptant aux réalités et aux mentalités locales : *« Les gens ne voulaient pas être déclarés. Bah non ! Parce que si tu es déclaré, ça veut dire que tu ne vas pas payer d'impôts. Donc ils refusaient de payer des impôts. Je leur disais : « Mais si tu ne payes pas d'impôts, c'est que tu n'as pas plus d'existence légale que le gars qui te tend la main dans la rue ! ». Tu ne peux pas avoir un compte bancaire, tu ne peux pas avoir de virement, tu ne peux pas avoir d'emprunt pour acheter ou une voiture, ou une maison. Tu n'existes pas fiscalement, tu ne peux rien avoir. Et certains ont commencé à dire : « Bon, on va essayer ». Certains ont eu un visa pour la France, d'autres ont accédé à la propriété. Au bout d'un moment, tout le monde l'a fait. Ils se sont rendus compte qu'avec une patente, telle que, nous, on leur présentait, ils ne payaient presque pas d'impôts ».* Or, son action est évidemment limitée par le contexte local de l'organisation sociale en suivant les règles juridiques du pays et les lignes politiques, notamment en matière de protection sociale, de principe de précaution des individus sur leur avenir et de conditions socio-

économiques : « *Par contre la protection sociale est volontaire. Déjà la protection sociale, c'est un vain mot au Maroc, tu n'as pas intérêt de tomber malade. Tu as les prélèvements CNSS pour les employés et les prélèvements AMO : Assurance Maladie Obligatoire, qui ne te couvre que pour les maladies très grave et les traitements pour les fins de vie. (...) Par contre, celui qui a une patente a une existence comme un travailleur libéral. Charge à lui de cotiser à des organismes de remboursement de frais, à cotiser pour la retraite, mais comme malheureusement, la plupart ne voient pas trop à long terme, ils se disent : « Tant que j'ai de l'argent dans la poche, ça y est ! ». (...) Les animateurs que l'on a vivraient plutôt au jour le jour. Ils viennent, ils sont contents, y a une très bonne ambiance, mais la vision que l'on pourrait, nous, Occidentaux, avoir : Je cotise, j'ai une protection, mes enfants ont une protection, il peut m'arriver un accident de la vie, je prends une assurance... Non, ici, le pays n'est pas assez riche pour ça, hein ! Quand tu vois que le SMIC est l'équivalent de 203 euros, et que là-dessus, les trois-quarts, c'est déjà pour payer un loyer... On ne fait la révolution que lorsqu'on a le ventre plein ! »*

Acteurs de la société civile, d'autres développent des activités culturelles, humanitaires ou artistiques qu'ils essaient d'ouvrir à un plus grand nombre, tout en respectant les habitudes locales (Rachid). Autrement dit, la plupart de ceux qui ont accepté de faire un entretien et qui sont plutôt installés à Casablanca mettent en œuvre des actions sociales, pas nécessairement pour se donner bonne conscience par rapport à la fonction qu'ils occupent dans un contexte néocolonial, ni par volonté d'assimiler des populations mais par habitudes et par convictions envers des valeurs universelles et des droits fondamentaux qu'ils tentent d'ajuster aux besoins des individus et au contexte de leur environnement social et culturel. Ils négocient ainsi entre un devoir de discrétion vis-à-vis des services de l'ambassade et du consulat français, des relations diplomatiques avec le Maroc, et les enjeux de leur position sociale et de leur fonction. Comme tout acteur social, ils négocient en permanence leur positionnement afin de réduire la tension entre leurs valeurs et les réalités locales.

L'engagement militant prend des formes différentes à Londres dans la mesure où il est davantage à destination des familles françaises ou binationales. Là encore, le contexte socio-économiques et socio-culturel local explique ces différences. Mais le regard porté sur ses actions peut changer en raison de la mémoire coloniale et des représentations de l'altérité. En effet, dans le fond, il s'agit du même type d'actions sociales avec les mêmes ambitions universelles, mais dans deux contextes socio-historiques différents. Des valeurs universelles sont effectivement transmises à travers l'apprentissage du français dans les associations FLAM (Français Langue Maternelle). Suzanne, dirigeante d'association qui a participé au lancement de ces « Petites écoles du samedi »

dans les années 1980 a insisté sur le manque de rigueur académique de l'enseignement britannique. Elle a expliqué que les enseignants de français n'avaient pas suffisamment de méthode d'apprentissage et d'évaluation, si bien que les apprentissages se faisaient de manière aléatoire. Elle a donc mis en place progressivement des programmes d'apprentissage spécifiques pour les enfants de parents franco-britanniques, scolarisés dans les écoles britanniques et désireux de maintenir le bilinguisme à travers un apprentissage complémentaire tous les samedis matins. Ainsi, plus de trois cents enfants se retrouvent chaque samedi matin pour trois heures de classe de français avec des enseignants français dans les locaux d'une école britannique. Ces dernières années, les associations de ce type se sont multipliées dans tout le Royaume-Uni (une trentaine de créations supplémentaires en cinq ans !). Elles doivent répondre aux demandes de plus en plus nombreuses de parents français, qui, en couple franco-français ou en couple binational, souhaitent maintenir leur langue et leur éducation. Leurs besoins s'inscrivent dans une volonté de bilinguisme et de biculturalisme que ne leur permet pas forcément l'école. En effet, les cours par correspondance au CNED (Centre National d'Éducation à Distance) ne sont pas forcément suffisants et de nombreuses familles n'ont pas les moyens de payer les frais de scolarité des écoles bilingues ou françaises, où les places sont rares.

De la même manière, Élisabeth, enseignante de français installée à Londres depuis plus de quarante ans explique qu'elle continue à travailler depuis sa retraite, non pour des raisons financières, mais parce qu'elle ne veut pas s'arrêter de transmettre. Très attachée aux valeurs républicaines, en particulier la laïcité, et sensible à la place des minorités de par ses origines juives marocaines, lors de l'entretien, elle s'est animée avec passion en évoquant ses cours sur la laïcité et l'intégration en France. Ces thèmes sont, selon elle, souvent mal compris au Royaume-Uni. En expliquant sa manière de travailler avec les élèves et sa façon de former les enseignants dans le système britannique, elle a précisé qu'elle inculquait des savoirs-faire et une méthodologie bien française. C'est une des raisons qui l'a incitée à rester dans le système britannique en étant titulaire du *PGCE*, le certificat d'enseignement britannique : *« j'intégrais des manières de faire bien françaises dans le système anglais. Par exemple, comment écrire une dissertation ? Parce que c'est très important pour nous en France. On apprend ça très vite. Ici, pas du tout ! Pas du tout ! Donc si vous voulez moi j'avais des choses... je savais que j'avais ça à apporter. Et j'ai fait ça pendant trente ans ! »*. Ainsi, le caractère assimilateur des valeurs universelles ne se diffuse pas seulement par les institutions françaises, pas uniquement dans les anciennes colonies et pas exclusivement par des Français soi-disant « de souche » selon l'expression de certains patriotes. Il ne se diffuse même pas au nom d'une ferveur nationaliste ou patriotique. Élisabeth a expliqué son soulagement en arrivant à Londres dans les années 1970, car son sentiment d'intégration était plus facile après une dizaine d'années passées au Havre, qu'elle a vécues difficilement *« il y a un côté très arrogant chez les*

Français qui sont convaincus qu'ils sont mieux que les autres ». L'universalisme de certaines valeurs, par exemple la laïcité se transmet en tant que valeur parce qu'elle est opératoire et significative dans un contexte. Le discours d'Élisabeth est très clair sur ce point. La nécessité de l'échange dans la discussion passe au-dessus des histoires nationales, des croyances religieuses et se transmet par l'éducation, en particulier par la laïcité. Elle argumente sa définition de la laïcité par les multiples interprétations que l'on peut faire de la lecture de Marguerite Duras et de celle des textes religieux. Pour elle, la richesse des textes est la discussion et l'échange qui en découlent plutôt que l'interprétation dogmatique utilisée pour des affirmations identitaires dans le cas de certains extrémismes religieux : « *Dans les textes de Marguerite Duras, vous avez un texte que chacun va lire de façon très différente* (elle se lève brusquement et prend un ton passionné). *Et il n'y a pas LA vérité du texte, il va y avoir toutes sortes de vérités. Les lectures différentes vont ajouter toutes les dimensions au texte. Pour moi c'est très intéressant. Vous voyez bien les répercussions de ça. Alors que si vous prenez l'exemple extrême de l'islamisme. Je dis bien de l'islamisme, pas de l'islam ! Il y a une vérité, et si jamais vous n'êtes pas d'accord avec cette vérité, on va vous tuer. Alors que c'est le contraire ! Ma vérité, c'est peut-être pas TA vérité, alors on va en discuter !! C'est l'idée de réflexion qui permet l'ouverture, qui permet la discussion, qui permet l'échange, etc. qui permet* (s'enflamme et se dresse sur la pointe des pieds, son ton monte) *la tolérance... Bon sang !!* (elle se calme :) *Donc ça permet la laïcité, parce que c'est ça, de façon même controversée et de façon paradoxale, c'est que même un texte religieux doit vous dire que vous avez quand même votre perception de ce texte religieux* ».

La langue et la culture française se diffusent spontanément par l'intermédiaire des acteurs de la société civile, en dehors des intérêts et stratégies économiques ou militaires. Dès lors, pourquoi soupçonnerait-on les enseignants français de néocolonialisme à Casablanca quand il s'agit d'échanges linguistiques et culturels à Londres ? La différence ne se situe-t-elle pas dans la manière de considérer l'autre dans un rapport d'égalité ou dans un rapport de domination ? En terme de mémoire, la différenciation est effectuée dans le degré considéré dans la perception idéologique de la situation socio-historique.

7.2.2) Les conditions du processus de repli communautaire

Les apparences montrent souvent que les Français ont une tendance au repli en communauté. En effet, un observateur même peu attentif peut facilement percevoir que le réseau institutionnel français est très bien implanté dans le monde. C'est sans doute l'une des principales raisons de cette apparence, corrélée avec l'importance de la francophonie et le fait que le français est

la deuxième langue apprise dans le monde. Mais cette tendance communautaire n'est certainement pas exclusive des Français : « *La communautarisation naît quand les individus orientent leur action en fonction de la conscience qu'ils ont prises de leurs caractéristiques communes. C'est un phénomène essentiellement social et politique au sens large du terme* » (Schnapper, 1998 : 88-89). De plus, elle doit être ajustée en fonction des situations et des profils détectés. Mais il reste cette tendance certainement liée à une place en tant qu'étranger, qui rassemble autour du partage du même type d'expérience. Pour la plupart, ils ne sont pas partis, ni pour retrouver l'essentialisme de la place et de la nationalité qu'ils ont quitté, ni un autre essentialisme qui serait celui du pays d'accueil. C'est pourquoi, sans doute, les amitiés avec des locaux sont relativement rares, sauf ceux qui ont vécu une expatriation ou avec des binationaux. Le conflit avec l'essentialisme se rencontre en pratique. Le processus de communautarisation se traduit dans des relations Françaises, francophones ou internationales, le plus souvent avec des personnes qui se considèrent elles-mêmes *entre-deux*. Cette dimension communautaire forge des réseaux qui se tissent à différentes échelles. A Casablanca, le niveau de vie économique, la religion, la conception de la démocratie, de l'éducation, les goûts sont autant d'aspects qui peuvent limiter la construction de liens durables avec des Marocains. La plupart des personnes rencontrées ont limité leurs relations à une certaine découverte d'habitudes, de coutumes et regrettent de ne pas être parvenues à construire des relations plus durables. Une fois passée une certaine étape naïve de la croyance en la possibilité d'assimilation et d'immersion, la figure de l'étranger persiste (Stéphane, Aurélien). Les uns ont l'impression que les rapports sont biaisés par un intérêt économique, les conditions de vie étant difficiles pour beaucoup de Marocains, ou bien un intérêt symbolique puisque, pour certains Marocains issus de milieux modestes, s'afficher avec un Français auprès de son entourage permet parfois de faire bonne figure.

Mais un observateur plus subtile peut percevoir cette expérience en dehors des relations directes et des interactions sociales. Aurélien souligne, pour sa part, que « *parce que je suis quelqu'un de très ascète en fait, je ne pense pas que l'enrichissement soit simplement dans la sociabilité. Même par le fait de me promener seul dans la médina, je perçois une ambiance* ». Pour lui, la diversité et l'étrangeté peuvent également se retrouver en France, prenant l'exemple du fait de parler à son voisin comme un effort souvent plus important que d'aller vers l'autre dans un pays où l'on se sent étranger. Il évoque aussi des expériences sensorielles, rapportant le contact avec une ambiance, des sons, des senteurs, des images qui transforment intérieurement les émotions ressenties. Les goûts, notamment en matière de musique, la ferveur pour le football, l'islam, la nation et la monarchie, les rapports de genre et l'intérêt pour l'argent sont autant d'aspects d'une culture populaire qui entraînent la plupart des enseignants à avoir des affinités avec des Français

hors de France, binationaux ou internationaux. Il s'agit, pour eux, de rencontrer d'abord des « entrepreneurs de moral » au sens de Goffman, qui permettent au nouvel arrivant de découvrir et d'intégrer les codes et les habitudes pour négocier les interactions quotidiennes. Les conseils sur la vie quotidienne, les comportements et attitudes à observer dans telles ou telles situations sont autant de nécessités rassurantes. Ensuite, la curiosité peut approfondir les relations, mais ne pallie pas le manque d'affinités.

Le phénomène s'observe également à Londres, même s'il s'exprime en d'autres termes. La langue, les habitudes alimentaires, le type de conversations sont autant de facteurs de distinction qui contraignent la plupart à ne pas dépasser un certain stade de découverte. Les affinités se rejoignent dans la profondeur et la durée de l'échange. Cependant, les relations demeurent superficielles dans des milieux sociaux où le déplacement est une habitude collective. Certains ne veulent pas s'attacher ou bien les personnes qu'ils rencontrent ne veulent pas s'attacher parce qu'elles croient qu'ils vont partir, rentrer en France ou aller dans un autre pays (Estelle). De même, certains trouvent les Britanniques assez repliés sur eux-mêmes, froids et invitant difficilement chez eux même après plusieurs années d'amitiés (Cédric). Il y a donc une tendance à créer davantage de liens avec des personnes qui comprennent et acceptent le fait de se déplacer.

Ces affinités constituent progressivement une forme de communauté entre des personnes qui vivent entre-deux, impliquant incertitude, ambivalence, distance physique et finalement une forme plus générale d'indéterminisme. Ces facteurs sont des marques de reconnaissance entre des personnes qui expérimentent le même type de situation, impliquant le même type de préoccupations. Les liens semblent ainsi délités, mais ils se reconfigurent en fait dans des relations plus abstraites, des contacts plus distants et plus rares, mais aussi plus intenses. Nombreux sont ceux qui disent avoir des liens forts avec des amis et leur famille en France même s'ils ne les voient que deux fois par an. Pour ceux qui ont séjourné dans différents pays, les amitiés et les relations professionnelles se succèdent et s'éparpillent, formant un tissu social répandu à travers le monde. Parfois superficielles et dissoutes avec le temps, elles peuvent également se cimenter dans des réseaux professionnels ou associatifs : la différence majeure entre le profil expérimentateur et le profil international se situe à ce niveau-là. Pour le premier, les liens informels se délitent au fil du temps et des déplacements tandis que l'autre formalise davantage ses relations dans une dimension collective qui institutionnalise les relations tissées au fil des déplacements. Ainsi une communauté française hors de France se forme-t-elle, ou plus encore, une communauté francophone, notamment à travers un réseau associatif au sein duquel les membres se déplacent, se retrouvent et se reconnaissent. À Casablanca, l'association des Personnels et Enseignants du Lycée

Lyautey est une association locale de type communautaire qui assure un lien avec le milieu local, en proposant notamment des cours de *darija* (arabe dialectal marocain). Elle cimenter les relations entre les membres du personnel en organisant des événements (soirées, fêtes de Noël, etc.) et conserve les références au pays d'origine, par exemple à travers un club d'œnologie.

Les associations de « Français de l'étranger » forment des réseaux à travers le monde qui consolident ces relations. La communauté française hors de France est soudée par tout un réseau associatif qui accompagne les nouveaux arrivants, les départs et s'organise pour les élections nationales et transnationales. L'Association Démocratique des Français de l'Étranger (ADFE) et l'Union des Français de l'Étranger (UFE) sont les deux principaux acteurs de la société civile dont les réseaux s'étendent à travers le monde, avec des sièges centralisés à Paris. La Fédération Internationale des Accueils français et francophones à l'étranger (FIAFE), les associations de Français Langue Maternelle (FLAM) sont également des acteurs configurant des réseaux transnationaux. De même, chaque syndicat d'enseignant a une section internationale qui se réunit au moins une fois par an à Paris. Ce tissu associatif prend de l'ampleur avec l'engagement politique qui lui est lié. L'organisation de la communauté française hors de France se renforce depuis quelques années par des décisions de politique nationale. Ainsi, les Français hors de France sont, en 2014, représentés par un Ministre délégué des Français de l'étranger, anciennement secrétaire d'État auprès du ministère des Affaires Étrangères ; neuf sénateurs ; douze députés représentant les habitants de douze circonscriptions en fonction du nombre officiel de ressortissants, s'étendant de la seule Suisse (sixième circonscription, avec le Liechtenstein) aux continents Asie-Océanie (de l'Ukraine aux îles Vanuatu, onzième circonscription) ; 90 élus à l'Assemblée des Français de l'étranger, dont le siège est dans la rue de la Convention à Paris, et 442 conseillers consulaires chargés de faire le lien entre les citoyens français hors de France et les services consulaires. Dans ces réseaux transnationaux, un nombre non négligeable d'enseignants et de parents d'élèves sont impliqués, soit en tant qu'élus, soit militants pendant les campagnes électorales. Ainsi, des contacts existent par exemple entre Casablanca et Londres, dans les deux sens. J'ai rencontré des personnes qui avaient vécu à Casablanca et vivent désormais à Londres (Cédric), et inversement (Hulot). C'est d'ailleurs par l'intermédiaire de Hulot que j'ai été mis en contact avec Cédric. Certains ont gardé des contacts, d'autres non. Sans se déplacer, des personnes se connaissent à travers les syndicats ou les associations.

Quand des personnes n'ont pas vraiment de contacts locaux ou restent elles-mêmes dans des réseaux communautaires français ou francophones, le métissage peut se faire par la transmission aux enfants (Dominique). La plupart ont le souci que leur progéniture obtienne de nouvelles

connaissances linguistiques et culturelles qu'ils peinent à acquérir eux-mêmes. Plus encore, ils peuvent transmettre un mode de vie tourné vers l'international et le déplacement qu'ils ont découvert sur le tard. Tout en conservant des liens forts avec la France, certaines personnes qui n'auraient pas eu l'occasion de s'insérer dans des réseaux internationaux saisissent l'opportunité de leur séjour hors de France pour orienter leurs activités sociales vers des réseaux transnationaux (informels) ou internationaux (institutionnalisés). Ainsi se décomposent différentes échelles de relations. Par exemple, Dominique, durant l'entretien et le repas qui a suivi chez elle, a longuement parlé de l'expérience d'immersion de son fils vivant dans le quartier de Hay Hassani à Casablanca pendant près d'un an. Vivant « à la marocaine », parlant la *darija* et se disant converti à l'islam, il s'est peu à peu rendu compte que cette assimilation avait ses limites, puisqu'il était toujours repéré comme étranger. Il s'est aussi rendu compte de ses propres limites lorsque ses amis ont rejoint des groupes islamistes. Leur insistance pour qu'il les rejoigne était trop forte, si bien qu'il a finalement décidé de quitter le quartier. L'expérience de son fils est intéressante car elle montre non seulement des conséquences pratiques de la transmission familiale, mais aussi les limites des possibilités d'immersion au Maroc. Cette transmission est durable puisque son fils, qui a eu une adolescence mouvementée a ainsi pu développer des compétences qu'il n'aurait peut-être pas mises en œuvre s'ils étaient restés dans leur région des Ardennes d'origine. Pourtant, sa scolarité a continué à être difficile au Maroc, mais il y a fait d'autres expériences instructives : « *Ah oui ! Parce que pour lui, le lycée Lyautey était insupportable ! Par contre, il a adoré le Maroc ! Il s'est spécialisé sur le monde arabe. Il a fait une maîtrise sur l'histoire médiévale au tout début de l'islam : une zone qui correspond à l'Irak actuel. Ensuite il a fait une année de relations internationales. Il a fait un travail sur les relations entre le Maroc et les pays sahéliens voisins, au sud. Et puis, il passe son temps à faire le tour de l'Afrique. Il n'y a pas longtemps, il était au Soudan, ensuite en Égypte. Et là, il m'a dit tout à l'heure : « ce soir je vais en Palestine ! ».* » (Dominique).

Dominique semble avoir découvert les relations locales davantage à travers le récit des expériences de son fils que par ses propres expériences. Une sorte de relation par procuration, qui montre que l'expérience directe ne peut pas être considérée de manière individuelle dans le cas d'une migration en famille. En effet, même si elle n'a pas vécu *elle-même* ces expériences, elle peut se les imaginer comme si elles avaient été réelles par le filtre de son fils, qui peut être considéré comme un prolongement d'elle-même. Elle en parle avec une certaine fierté, comme s'il avait réalisé ce qu'elle ne pouvait réaliser elle-même au Maroc pour des raisons qui lui sont propres : « *il est un peu marocanisé, je ne sais pas si on peut dire ça. Mais il y a quelque chose du mode de vie marocain. En tout cas, il a essayé de vivre ici. Alors oui, c'est marrant quand même. Sinon, mes activités ici, c'est essentiellement aller sur la plage pour marcher. Je bouquine, je prépare mes*

cours... (...) Mon fils est assez curieux parce que mon mari faisait beaucoup de voyages. On a beaucoup voyagé en Turquie. Et je sais que mon fils avait une attirance pour les souks, ces lieux un peu orientaux le fascinaient. Je pense que ces impressions-là étaient fortes. Il était petit, mais on y est allés plusieurs fois ». Elle dit avoir peu d'amis et de relations sociales à Casablanca : vivant dans un appartement meublé avec son mari depuis douze ans, elle est propriétaire d'une maison en France, dans laquelle elle rentre à chaque vacances. Son mode de vie ne semble pas orienté localement, si ce n'est avec ses élèves et sa femme de ménage, de même que son mari, également enseignant, mis à part quelques personnes au club d'équitation. Pourtant, Dominique tisse des liens communautaires transnationaux par l'intermédiaire de son syndicat, par ses enfants, ainsi que par des liens conservés avec d'anciens collègues.

Chapitre 8 - Les enseignants hors de France : idéal républicain et diversité culturelle

En substance, se dégage l'attitude philosophique des enseignants, une forme abstraite en dépit de leurs caractères, des comportements singuliers, de leur fonction et des structures objectives. Si leur angoisse est un mélange de culpabilité liée au départ de France, une crainte devant la possibilité de voyager indéfiniment, c'est aussi la fierté d'avoir transgressé certaines frontières, celles de leur nation, de leur patrie, de leur environnement social et familiale, ou simplement celles de leur moi profond. Leur angoisse identitaire s'est partiellement résolue dans cette solitude imposée par la liberté qu'offre la position de l'étranger (Kristeva, 1988 : 23) et l'entre-deux dans laquelle leur représentation de soi a trouvé sa résolution en réalisant le brouillage des appartenances. L'étranger et le familier forment une unité qui se rassemble dans leurs pratiques.

8.1) *L'enseignant, une forme universelle*

L'importance de l'enseignement français dans le monde est une preuve de cet universalisme que les Français se sont appropriés. C'est à la fois un défaut et une qualité. D'une part, l'exigence française par rapport à celui qui est désigné comme étranger est insupportable : « *Nulle part on n'est plus étranger qu'en France. N'ayant ni la tolérance des protestants anglo-saxons, ni l'insouciance poreuse des Latins du Sud, ni la curiosité rejetante autant qu'assimilatrice des Allemands ou des Slaves, les Français opposent à l'étranger un tissu social compact et un orgueil national imbattable* » (Kristeva, 1988 : 58). Pourtant, cette exigence est dans le même temps une forme de reconnaissance et de mise en relation avec autrui : « *Et pourtant, nulle part on n'est mieux étranger qu'en France. Puisque vous restez irrémédiablement différent et inacceptable, vous êtes objet de fascination : on vous remarque, on parle de vous, on vous hait ou on vous admire, ou les deux à la fois. Mais vous n'êtes pas une présence banale et négligeable. (...) Vous êtes un problème ou un désir : positif ou négatif, jamais neutre. (...) En France, les questions pragmatiques sont immédiatement éthiques. Le « tout-politique » aspire à devenir le « tout-humain » dans cet esprit d'universalisme laïque qui devait nécessairement confronter la Nation, qui est universelle parce que fière d'avoir inventé les « droits de l'homme, à la légitimité même de la notion d'étranger* » (Kristeva, 1988 : 59).

Les enseignants français sont porteurs de cet universalisme. Les institutions scolaires s'opposent régulièrement aux particularismes dans des débats souvent houleux et des conflits parfois violents, que ce soit en France métropolitaine, dans les DOM-TOM ou hors de France. En effet, hors de France, derrière cet universalisme peuvent se dissimuler non seulement des intérêts diplomatiques, économiques et commerciaux, mais aussi satisfaire des désirs de conquête : *« conquérir pacifiquement les indigènes, faciliter avec eux les relations sociales et les rapports commerciaux »* (Buisson, 1991, article « Alliance française »). Mais les enjeux sont bien plus complexes et doivent être analysés de manière à faire émerger l'esprit qui se trame dans cet attitude universaliste et ce qu'elle signifie sociologiquement en la comparant avec d'autres attitudes ou esprit, notamment de conquête violente. En effet, si désir de conquête il y a, il s'inscrit dans une logique de réciprocité par l'intermédiaire de ce qu'implique nécessairement la relation éducative : *« En général on tient non pas à déterminer l'autre par son influence, mais à voir cette influence, cette détermination de l'autre agir en retour sur soi, l'origine de la détermination. Il y a par conséquent déjà une action réciproque dans ce désir abstrait de domination »* (Simmel, 1999 : 161). Certes, il s'agit d'un désir de domination, mais l'enseignement est surtout une forme de reconnaissance où l'autre est rendu capable et libre de créer au sein d'une contrainte imposée de l'extérieur. L'enseignement laisse une marge de liberté nécessaire à l'apprentissage, qui en atténue le caractère égoïste : *« l'égoïsme ne cherche d'ordinaire que la victoire sur sa résistance extérieure, continue malgré tout à s'intéresser d'une manière à l'autre, qui est pour lui une valeur. C'est seulement quand l'égoïsme n'est même pas le désir de domination, mais que l'autre lui est absolument indifférent »* (Simmel, 1999 : 161). En effet, quel que soit le contexte socio-historique, même lorsque le rapport de domination avec le pays d'accueil est inégal dans l'ordre économique et géopolitique mondial, l'enseignement français hors de France trouve sa place dans la mesure où *« jusque dans les rapports d'assujettissement les plus écrasants et les plus cruels, il reste toujours une part considérable de liberté individuelle. (...) À y regarder de près, le rapport de dominant à dominé ne détruit la liberté du dominé que dans le cas de violences physiques immédiates »* (Simmel, 1999 : 162).

L'absence de violence physique dans le rapport entre l'enseignant et son élève est déterminante pour comprendre l'universalisme avec lequel ils s'arrogent le droit d'enseigner partout, quelle que soit l'origine sociale, ethnique et culturelle des élèves. D'une part, le métier d'enseignant est nécessairement un rapport de domination, mais il n'est en rien limité à un territoire socio-historique. De fait, éduquant d'autres enfants que leurs enfants biologiques, leur fonction porte en elle un certain universalisme : les enseignants transmettent à des enfants qui ne sont pas les leurs ; peut donc nécessairement se poser la légitimité de cette transmission. Cet universalisme et les

violences symboliques que certaines interprétations peuvent lui conférer n'ont pas de liens avec la position d'étranger ou la fonction qu'ils occupent dans l'organisation sociale. Il s'agit d'une attitude, caractéristique d'individus qui négocient en permanence leur positionnement. D'autre part, l'enseignement se doit d'être distingué des formes de discriminations et de violences réelles, en particulier les violences physiques : « *La justice présuppose l'égalité, elle n'exige pas la vie isolée. En eux-mêmes, les contacts avec les étrangers ne la menacent pas. Ils peuvent altérer, il est vrai, l'identité culturelle du groupe ; mais on se souviendra, avant de s'en offusquer, qu'il en va des cultures comme des langues : seules celles qui changent restent vivantes* » (Todorov, in Dortier Jean-François, *Dictionnaire des Sciences Humaines*, Paris, Éditions Sciences Humaines, article « Colonie »). Cet universalisme se situe dans la confusion entre soi-même et l'autre, dans l'angoisse de cette identité dont ils se sont libérés en vivant dans un entre-deux. Il résulte de leur propre logique où l'étrangeté s'est dissoute en eux-mêmes : « *Inquiétante, l'étrangeté est en nous : nous sommes nos propres étrangers – nous sommes divisés* » (Kristeva, 1988 : 268). Cette étrangeté qu'ils expérimentent joue le rôle d'un retour du refoulé qui les met face à leur angoisse qui est une angoisse devant eux-mêmes. Histoire racontée ou non, c'est leur histoire réelle qui surgit. Ils étaient étrangers, ils sont étrangers, ils seront étrangers. L'angoisse identitaire se révèle comme un déséquilibre lorsque ne s'opère pas suffisamment ce brouillage entre familiarité et étrangeté : « *cet angoissant-là est quelque chose de refoulé qui fait retour. Cette espèce de l'angoissant serait justement l'étrangement inquiétant* » (Freud, 1985 : 246). Or, ils ont rompu avec cette angoisse-là. Leurs élèves ne sont pas étrangers car désormais ce sont eux qui sont étrangers. Dès lors, la relation éducative peut donc s'effectuer dans l'interaction seule, dans une certaine négation des structures qui l'encadre même si celles-ci se manifestent de temps à autre.

Ainsi se dégage une forme abstraite de l'enseignant à partir des situations comparées des enseignants français hors de France. Même si l'histoire de l'enseignement français dans le monde et sa conception reposent sur une forme d'impérialisme aujourd'hui en déclin, il s'agit davantage d'un *soft power*, d'un rayonnement culturel par proposition d'un type d'offre scolaire dont le symbole reste la langue à travers la francophonie, hérité de l'histoire, mais aussi soumis à la compétition mondiale. Autrement dit, si les enseignants sont porteurs de valeurs, il ne s'agit pas de valeurs nationales ni de valeurs républicaines construites historiquement. Il s'agit davantage de valeurs fondamentales qui émergent dans une attitude philosophique selon laquelle l'élève trouve sa place en tant qu'étranger à l'enseignant, lui-même sujet d'étrangeté : « *Grâce à sa fréquentation de l'étranger, le philosophe a découvert les horizons de l'universel (même s'ils ne le sont jamais définitivement), qui lui permettent non seulement, mais aussi, de juger. (...) Le philosophe est universaliste – comme l'était aussi l'assimilateur, à ce ceci près que, grâce à son observation*

attentive des différences, son universalisme n'est plus un simple ethnocentrisme » (Todorov, 1989 : 462-463). Cette étrangeté réciproque ouvre la relation éducative dans un acte de transmission.

8.2) Nécessités et limites de l'ouverture

8.2.1) La relation éducative, une ouverture nécessaire

La relation éducative est une action réciproque entre le contenu qui est enseigné et les individus à former. Étrangers ne perdant pas leur modèle culturel d'origine, les enseignants français transportent et transmettent certaines valeurs. Socialisés en France, leurs valeurs sont rattachées à une certaine idée de la République. Toutefois, ils s'adaptent nécessairement au modèle culturel d'accueil, selon des degrés variables en fonction de leur situation personnelle, professionnelle et de leur profil. S'ils restent substantiellement porteurs de valeurs, l'idéal républicain est confronté à la diversité culturelle : *« C'est le même programme, c'est le même boulot, mais il y a quand même des éléments culturels qui jouent. Par exemple, mes élèves à Casablanca sont beaucoup plus habitués à s'exprimer à l'oral, plus longuement, à argumenter, donc je prends le temps en classe, de leur donner plus la parole que je le faisais en Hongrie, où ils étaient un peu plus timides peut-être. Même les Français !* » (Hulot). La culture française est transmise en substance malgré des modifications superficiellement apparentes. Le quotidien des enseignants hors de France les implique au cœur de relations locales, qui, si la langue française camoufle parfois les différences, restent locales : *« Quand tu arrives à Casablanca, tu as l'impression que tout est comme en France, mais en fait, rien n'est pareil. Pendant six mois, tu as l'impression de te faire avoir tout le temps ! Après tu comprends... »* (Étienne). Or, le modèle culturel d'un groupe ne se limite pas à la langue et n'est pas étouffé par elle : ce sont *« toutes les valeurs, institutions, systèmes d'orientation et de conduite particulières (comme le folklore, les mœurs, les lois, les habitudes, les coutumes, les étiquettes et les modes) qui caractérisent chaque groupe social à un moment donné de son histoire »* (Schütz, 2010 : 9).

Le concept d'ouverture repose sur le principe que l'idéal républicain entraîne une société fermée, repliée sur elle-même car sa recherche de perfection est un essentialisme dont le cadre structurel est national, ancré dans une représentation géométrique hexagonale et une mémoire collective unificatrice. Le métissage caractérise les individus mais ne convient pas à une institution qui s'exporte. Or, l'ouverture introduit une dimension politique aux pratiques individuelles qui s'exercent à travers la fonction d'enseignant. C'est dans la relation avec les élèves que se révèle davantage l'adaptation socio-culturelle. Quelle que soit la nationalité d'origine des élèves, même

dans les lycées français où la langue enrobe l'interaction, des différences apparaissent et nécessitent une certaine forme d'adaptation de l'enseignant à ses élèves. Sans cette adaptation du contenu à une forme de communication, la transmission risque fortement de tourner en rond, et l'enseignant avec. Mais dans certains cas, il s'agit davantage d'une adaptation liée aux origines sociales qu'à des origines culturelles. Les enseignants sont rarement confrontés de manière aussi notoire à des élèves issus de milieux sociaux supérieurs à eux : *« On voit le capital culturel, comme dirait Bourdieu ! Les élèves sont motivés, bosseurs, même avec des difficultés... Ils sont assez respectueux du prof, peut-être parfois plus qu'en France, même si en ZEP, je me souviens avoir eu beaucoup de Maghrébines à Argenteuil, souvent de la première génération de la famille arrivant au niveau du baccalauréat, que je sentais très motivées ! D'ailleurs ça faisait plaisir, je me sentais socialement utile, pour les aider, parce qu'il fallait qu'elles bossent quand même ! À l'étranger, tu te sens moins utile, parce que les gamins ont un capital culturel. Leur avenir est tracé, ils savent où ils vont étudier plus tard, ils ont de très bonnes connexions, ils connaissent les bonnes classes préparatoires, les bonnes écoles. Ce n'est pas exactement le même boulot qu'en ZEP »* (Hulot). Ce décalage peut être ressenti dans certaines situations en particulier, qui rappellent à l'enseignant ses origines sociales. En effet, la plupart des enseignants en France n'exercent pas dans des établissements d'élites équivalents aux établissements à l'étranger : *« Certains peuvent être arrogants. Ils donnent l'image en tout cas, d'être un peu suffisant. Ce n'est pas forcément une généralité, mais j'ai eu des élèves qui te prennent de haut. Certains qui viennent de milieux très aisés peuvent prendre le prof pour un serviteur. Mais ce n'est jamais très méchant »* (Hulot).

Dans cette perspective, l'enseignement hors de France ouvre la République, car les enseignants sont porteurs de valeurs républicaines qu'ils confrontent à d'autres manières d'agir, d'être et de penser. Dans une perspective impérialiste, ce sont des ambassadeurs de la France à l'étranger. Ils participent au rayonnement de la culture française dans le monde. Ces affirmations sont vraies du point de vue des institutions et de la fonction qu'ils occupent dans l'organisation sociale. D'un point de vue individuel, selon leur situation, leur personnalité et leur caractère, et quel que soit leur degré de familiarité avec le contexte local, ils s'adaptent à l'environnement socio-culturel du contexte d'accueil et à une position sociale octroyée au sein de celui-ci par leur fonction. Cette adaptation les ouvrent personnellement dans la mesure où ils élargissent et ajustent leur *« réservoir d'expériences »* (Schütz, 2010 : 38). De par leur fonction d'enseignant, ils ouvrent la République sur le monde car ils sont obligés de concéder certains aspects de leur socialisation d'origine à la réalité locale. S'ils exercent au sein ou en dehors des institutions françaises, ils transmettent des valeurs et une éducation acquises au cours de leur socialisation en France et s'approprient certaines valeurs que leur renvoient leurs élèves. En cela, la relation entre les

enseignants et les élèves se situe davantage dans un rapport interpersonnel classique de transmission d'un savoir et d'une éducation que dans une relation de domination coloniale que représentent les histoires nationales. Ce rapport de domination est surtout mis en avant dans les discours en cas de conflit qui nécessite une justification pour ne pas perdre la face. Forcément, l'enseignant se trouve dans certaines circonstances confronté à une culture héritée de l'histoire, par exemple à Casablanca : *« L'aspect culturel est aussi le regard sur le monde, bien sûr : le regard par le prisme de la religion, la culture, la langue. Par exemple, parmi les élèves marocains, il y a une obsession, sur le sionisme et sur les Juifs. Dès que l'on aborde le terme « juif », je vois dans leurs yeux une lueur que je ne voyais pas ailleurs, parce qu'ils l'associent tout de suite à Israël et à tout ce qu'il se passe depuis 1948, ou pire, 1967. Et je leur dit carrément : « Attention ! On parle des Juifs en France, sous l'affaire Dreyfus, ça n'a rien à voir avec ce que vous concevez maintenant ! Là, je prends un malin plaisir, bien sûr, en classe de Première, quand on a travaillé sur le Génocide, de dire que le racisme des nazis était tourné vers les Juifs, mais aussi les Tsiganes, les Noirs et les Arabes. Et là, tu les entends : « Ah bon ?! Nous ?! Eh ! » Et je rappelle les origines communes avec les sémites. Et ça les surprend, parce que visiblement, ils ne sont pas habitués »* (Hulot).

Ces confrontations s'inscrivent dans une relation qui impacte également les enseignants qui savent se mettre à l'écoute de leurs élèves. Dans ce sens, il s'agit d'une relation pédagogique dont la transmission passe par l'échange réciproque. Tout dépend alors de la posture de l'enseignant dans ce rapport qui le confronte à ses propres limites. Ces nuances se révèlent plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'enseigner des domaines subtils de la pensée. Par exemple, lorsque Michaël présente une anecdote concernant la différenciation entre le scepticisme et le rationalisme en philosophie à des élèves de Terminale à Casablanca, il s'est confronté à des blocages de la part de certains élèves : *« C'est passionnant, parce que je suis obligé de prendre en compte, dans ma pratique, que ce que je transmets a une résonance qui n'existe pas en France. Il y a un horizon, qui n'est pas le même, que je trouve passionnant, notamment pour moi-même, parce que ça m'oblige à découvrir mes propres limites. Je te donne un exemple : tout à l'heure, j'ai halluciné ! On parlait du scepticisme, une leçon sur les sceptiques et le travail de Pyrrhon, et les tropes. On examinait cette idée que l'ennemi du sceptique, c'est le dogmatique, et que le propos du sceptique, c'est à chaque fois de déconstruire les discours, de manière à ce que la personne qu'il a en face admette qu'il ferait mieux de se taire. Une fois qu'on a construit le raisonnement, je leur dis : « Mais bon, qu'est-ce qu'on peut leur reprocher aux sceptiques ? » Donc on se met en face, et on essaie de voir quelle est la limite des discours sceptiques. Et là, il y a des gamins qui disent – enfin, j'arrive à leur faire sortir – qu'il y a peut-être des idées qui ne sont peut-être pas vraies, mais qui sont en tout cas moins fausses que d'autres – et donc tout mettre en bloc, en disant que de toute façon on n'a pas accès à la vérité, c'était peut-être*

un peu facile comme geste, un peu radical, et finalement peut-être un peu paresseux ! Et donc, un exemple me vient à l'esprit : « Le négationnisme, ce serait une théorie à propos de la Shoah, qui est moins vraie que... » Et alors là ! Ha Ha ! Réaction d'un élève : « Ouais !! Mais on commence à en avoir marre ! La Shoah, on ne parle que de ça depuis des années... Pourquoi on nous parle que de ça ? Alors que la révolution culturelle en Chine a fait 30 millions de morts ! » Donc tu as des réactions épidermiques, qui doivent être complètement mises dans leur contexte parce que ce discours ne vient pas de nulle part » (Michaël).

Prendre en compte la complexité des structures qui encadre l'interaction dans un rapport de domination, c'est éviter de reléguer le dominé dans une position socialement construite. C'est soustraire sa subjectivité en l'empêchant d'avoir la sensation de pouvoir bousculer les structures sociales, de pouvoir imaginer un stratagème pour échapper à ces structures historiques et la mémoire qui encadrent sa réalité. En d'autres termes, le caractère problématique de l'interaction entre deux structures sociales, surplombées d'une indéniable continuité historique de domination coloniale ne peut être surpassé que par la conception d'une troisième structure qui relie les deux autres et réside dans l'acte de communiquer, indispensable à la relation d'apprentissage.

8.2.2) Une ouverture limitée par le contexte local

La fonction des enseignants français à Casablanca est incluse dans l'organisation sociale locale en tant qu'agents intermédiaires du pouvoir local. Tous les enseignants français doivent négocier au quotidien ses valeurs avec cette place octroyée au sein de l'organisation sociale locale, en dépit de leur propre sentiment d'intégration, de leurs efforts individuels et de l'attention qu'ils portent pour s'immerger dans ce qu'ils se représentent comme étant la société marocaine. Qu'ils soient bercés par un imaginaire exotique avec une conception du Maroc comme une société traditionnelle et pauvre, qu'ils se représentent une mutation vers la modernité ou qu'ils reconnaissent l'ambivalence de toutes les sociétés qui se doivent de composer entre les changements liés à la modernité et les habitudes héritées des traditions, les enseignants français se doivent de négocier avec le fait que les élites locales se servent de leur apparence physique, de leur culture et de leur langue pour acquérir un certain pouvoir dans leur organisation sociale. Considérés comme des visiteurs dans une société hospitalière et pragmatique, leur sentiment d'intégration dépend de leur compréhension et de leur acceptation de l'organisation sociale locale et de leur position en son sein. En revanche, ils risquent de se sentir étrangers dans une société où la participation sociale relève de l'intime et dont les membres eux-mêmes se sentent souvent exclus, sans cesse à la recherche d'une information à négocier en vue d'acquérir une part de pouvoir dans l'entremêlement de l'espace

géographique et social marocain. Dans tous les cas, ce faisant, ils s'impliquent dans une relation éducative qui diffuse un certain savoir et une certaine éducation héritée de leur propre socialisation, comme en France : « Or, précisément, dans cette interaction quotidienne qu'est la relation éducative, l'enseignant se trouve directement impliqué en tant que personne, en tant que « sujet ». il n'est pas neutre, c'est à travers lui, à travers sa personnalité que se noue la relation pédagogique » (Sirota, 1988 : 131). Selon cette conception, la relation dominant/dominé du colonisateur et du colonisé se transforme en relation entre accueillant et accueilli, ou plus simplement et plus généralement, entre enseignant et élève, en dehors des cadres nationaux et communautaires. Dans un réseau de relations sociales, la réussite des élèves marocains dans l'enseignement privé francophone ou bilingue se définit par rapport à l'extérieur de leur propre volonté : la famille, les voisins, les collègues. Leurs ambitions sont déterminées par un entourage, le plus souvent synthétisées par l'autorité du père qui représente un modèle, c'est-à-dire un projet d'avenir auquel les enfants doivent se conformer. Mais en pratique, les enseignants français à Casablanca occupent une place symbolique qui porte à conséquences. En cas de conflit, leur position d'étrangers est visée, ce qui renvoie plus encore à leur angoisse identitaire par l'essentialisme de leur personne selon une appartenance unique, précisément ce qu'ils fuyaient. Mais les enseignants sont face à des élèves qui portent des représentations, une histoire, une mémoire, une culture qui est plus ou moins étrangère à ce qu'ils enseignent, ce qui leur donne une grille d'interprétation, plus ou moins erronée. Hulot explique que certains aspects de la culture, en particulier la religion peuvent se trouver confrontés à des parties du programme ou des thèmes abordés au cours de l'enseignement : « La religion peut provoquer certains blocages. Je me souviens d'un élève très motivé, ici à Casablanca, à qui je demandais ce que c'était une civilisation. Il m'a tout de suite répondu : « C'est un peuple qui conquiert des pays et des territoires ! ». Je me suis dit : « Tiens, pourquoi il me dit ça ? » Parce que c'était la première fois qu'on me disait ça d'une civilisation. Et après je me suis dit : « Lui, il a appris les civilisations chrétiennes et musulmanes en classe, et pour lui, c'est une extension de la religion... ». Voilà, parfois, j'observe des blocages, des biais sur la sémantique, des blocages intellectuels et il faut que j'en tienne compte. Enfin, ça fait partie du métier. C'est une difficulté, mais c'est bien. Ça fait partie du sel de l'enseignement à l'étranger. Tu découvres des trucs, des blocages, des difficultés qui sont liées au point de vue culturel. Oui, c'est bien, mais ça peut mener à des erreurs aussi, voire des conflits. Ça ne m'est pas encore arrivé, ou ma mémoire l'a évacué, mais oui, ça peut provoquer des malentendus, c'est sûr ! » (Hulot). Cependant, ce constat n'a rien d'exclusif à l'enseignement hors de France, ce qui universalise la relation pédagogique.

Ce sont davantage les thèmes abordés qui font ressortir des conflits internes et révèlent certaines barrières morales. Il peut s'agir également de thématiques traitant des mœurs. Par

exemple, Cécilia présente la réaction d'une de ses élèves à Casablanca, qui ne pouvait pas concevoir de repousser ses limites morales au cours d'un exercice en cours de français qui consistait à argumenter sur des sujets de controverse publique afin d'apprendre à élaborer une pensée critique : « Ils donnaient des exemples sur l'immigration ou le squat. Et après on a élargi. Je leur ai dit : « Donnez des exemples plutôt qui soient en rapport avec votre pays, c'est ce qui m'intéresse : ce que vous connaissez le mieux ». Je ne pensais pas du tout à la dimension polémique en disant cela, mais c'était pour qu'ils aient des exemples plus précis. Bref, ils me proposent des sujets comme la légalisation de la drogue ou la prostitution ! Alors voilà un sujet brûlant. Une élève, une fille qui a le voile, dit : « La prostitution ? ». Je lui dis : « Toi ce que tu dois faire, c'est défendre la légalisation de la prostitution dans la mesure où elle est interdite ». Elle me dit « Oui oui ! ». Et là, derrière elle, une fille dit : « Haan ! (inspire fort et aigu) Quoi ? C'est impossible, c'est indéfendable ! ». Et donc, je réponds « Bah si ! Bien sûr ! Il y a beaucoup d'arguments pour ! ». Alors ce n'est pas ma conviction, même si je trouve qu'il y a beaucoup d'arguments valables pour légaliser la prostitution. Mais je lui dis : « Bah si ! Il y a beaucoup d'arguments pour la légalisation de la prostitution ». Et je la vois scandalisée. Et je dis « Mais pourquoi ça te scandalise autant ? ». Elle me dit : « La religion l'interdit ! ». Alors là, je lui dis : « Ah oui ! ». Je ne suis pas trop rentrée dans le débat, mais je lui ai dit : « Oui, mais ça c'est une opinion. Ça se défend, mais ça ne peut pas être le seul argument en fait. J'aimerais voir ce que ta camarade va dire ». Mais pour elle quand je lui ai dit qu'on pouvait même y voir des bonnes choses, elle me dit : « Oh non, c'est pas possible ! ». J'ai ajouté : « Je comprends que toi, tu ne puisses pas », mais elle a répondu encore : « Oh non non ! ». Alors je lui ai dit de prendre un autre sujet ! Mais à quel point, certains se braquent : c'est comme si je lui avait montré le Diable ! C'est incroyable ! Mais je trouve ça intéressant ! ». Ainsi la relation pédagogique se heurte-t-elle à des structures de pensée qui ne sont pas seulement liées au fait d'être hors de France mais à un conflit entre la culture familiale et la culture scolaire.

8.2.3) Les caractéristiques universelles de la relation éducative

La relation éducative est universelle dans la mesure où elle vaut pour tous, c'est-à-dire qu'elle n'est pas confinée à une nation, une culture ou un territoire particulier. À Londres, les conflits sont moins présents qu'à Casablanca au sujet de l'histoire, la religion ou la politique, sans doute aussi est-ce lié à des habitudes de condescendance qui amènent à éviter les sujets qui fâchent. Les expériences multiples de Hulot en France et hors de France lui permettent de comparer et de mettre en lumière certaines différences et adaptations. Même si son cours ne change pas

fondamentalement, les changements qu'il a vécus dépendent davantage des contextes sociaux et de l'organisation des établissements que des contextes culturels : « *Ces changements sont des chocs : davantage le passage entre Argenteuil et Londres que Londres et Budapest parce que le profil des élèves, le niveau des élèves tel que je l'avais imaginé, le milieu social, n'a pas été très plaisant pour moi. Je n'ai pas de bons souvenirs des premiers mois à Londres, parce que je me mettais la pression par rapport au niveau des élèves. Mais une fois que je me suis rendu compte que leur niveau était identique, ça allait mieux. Ensuite le passage à Budapest, plus l'expérience aussi, quand on gagne en aisance, a fait que j'ai mieux maîtrisé, je pense. Je n'ai pas subi de choc avec les élèves. Le changement tenait plus d'avoir un côté confortable avec des petits groupes qu'on suivait. C'était bien plus familial. Le suivi des élèves était propre. C'était le principal. C'était vraiment du sur-mesure, c'était génial ! Arrivé à Casablanca, du coup, ça a fait un petit choc inverse. J'ai perdu ce contact intime, et individualisé avec l'élève. Je connais moins les élèves, je ne connais pas tous leurs noms, donc c'est une faiblesse et c'est un peu frustrant aussi. Mais il faut faire avec* » (Hulot).

En d'autres termes, la réalité des enseignants français hors de France se situe dans les conditions d'organisation de leur relation quotidienne avec les élèves et non dans l'analyse d'un macro-système auquel ils ne peuvent pas s'intégrer malgré leur idéal d'intégration. Ce constat avait déjà été souligné à propos des coopérants en Afrique, ce qui montre une certaine continuité historique : « *Limité dans son expansion sociale, le groupe des coopérants, en proie à des oppositions liées à son altérité et au passé de domination, ne saurait s'intégrer dans le macro-système. Son idéal d'intégration va privilégier la relation interpersonnelle dans les affects partagés, et c'est au niveau micro-sociologique que la relation entre les hommes sera attendue.* » (Guth, 1984 : 340). Certes, le processus d'adaptation doit être conçu selon différents degrés en fonction des profils – international, expérimentateur, affinitaire – qui déterminent le degré de familiarité avec le modèle culturel du nouveau groupe. Mais dans tous les cas, les enseignants français hors de France sont des étrangers dans la mesure où ce sont des « *adultes de notre époque et de notre civilisation, qui essaient de se faire accepter pour de bon, ou, à tout le moins, d'être toléré par ce nouveau groupe* » (Schütz, 2010 : 7). Enseignants, ils agissent selon des pratiques quotidiennes, ancrés localement dans leur vie privée et professionnelle. Ils exercent leur fonction d'enseignants, mais aussi d'autres fonctions : conjoints, membres d'association de droit local ou de droit français, parfois employeurs de personnel domestique, usagers des transports publics ou privés, consommateurs de denrées alimentaires, d'articles ménagers, etc. Ils vivent localement. Ce ne sont pas « *le visiteur ou l'invité qui cherche à établir un simple contact provisoire avec le groupe* » (Schütz, 2010 : 8). Ce ne sont pas non plus des commerçants qui négocient des marchandises : la relation éducative n'est ni une relation commerciale, ni une relation diplomatique, encore moins une relation de conquête

violente. Leur rôle est éducatif et culturel. Les enseignants français hors de France sont attachés à une certaine qualité d'enseignement que la privatisation de l'éducation met à mal, suivant des logiques commerciales, que ce soit au Maroc ou au Royaume-Uni. Autrement dit, leur position leur offre un certain degré d'acculturation nécessaire à l'exercice de leur profession : « *Le coopérant, agent d'acculturation de par l'action culturelle qu'il exerce sur ses élèves, se voit reprocher le fait que sa principale motivation pour effectuer une mission d'aide semble être l'intérêt, la rémunération, et que parmi l'ensemble de ses motivations, peu nombreuses sont celles qui le conduisent à un essai d'adaptation à la culture des autres. L'échange partagé et la coopération par contrat ne conduisent pas à l'échange culturel. S'il est exact que le coopérant est un agent de changement culturel – plus peut-être par ce qu'il représente que par ce qu'il est – il ne faut pas oublier que l'échange quotidien, avec les élèves dans le cadre de l'enseignement, avec les collègues dans le cadre du travail, contribue nécessairement à acculturer l'assistant technique* » (Guth, 1984 : 274). L'enseignant français hors de France se situe donc dans une relation où « *il sera à la fois agent d'acculturation et objet d'acculturation* » (Guth, 1984 : 274).

L'universalité de la relation éducative peut se situer en termes de ressemblance comme là conçoit Élisabeth, à Londres : « *J'ai travaillé sur Marguerite Duras, que j'aime passionnément. Et j'ai écrit un texte sur la ressemblance qui est basé sur... alors ce qu'il faut que vous fassiez, c'est que vous lisiez les Mains Négatives de Marguerite Duras. C'est quelque chose qui vous fait réfléchir sur notre présence sur la Terre, mais aussi sur notre relation avec le passé. Les Mains négatives se déroule dans une cave, où elle voit ces mains peintes par l'extérieur. En fait ce que vous voyez, c'est l'absence de la main. Mais on voit quand même que c'est la main. Les mains négatives, c'est la relation de quelqu'un qui voit ces mains dans une cave et qui se dit que cette personne a mis ces mains pour qu'on les voit et qu'on les retrouve 30000 ans plus tard. C'est la ressemblance profonde que nous avons tous. Je vous ai parlé de Lévinas : je te regarde et je te vois en tant qu'être humain, même si tu es si différent de moi, tu me ressembles. C'est quelque chose qui est très important chez Marguerite Duras, et c'est incontournable, cette relation que nous avons avec l'autre. Elle est aussi dans Emmanuel Lévinas. Et cette altérité, elle est pourtant là, malgré ma ressemblance avec toi. Ça, ça m'intéresse ! Vous voyez que ceci c'est quelque chose à faire passer aux élèves, pas de façon aussi complexe que ça, mais vous pouvez le faire passer. La laïcité, c'est : je te respecte complètement, tu es qui tu es, tu peux faire ce que tu veux, mais dans le monde de l'éducation, dans le monde de l'école, il ne peut pas y avoir de différences entre nous, il doit y avoir une ressemblance. Et ce qui est REPOSANT, c'est au lieu de se baser sur nos DIFFERENCES, de se baser sur nos RESSEMBLANCES. Et bien mes cours sont comme ça. Donc évidemment, on parle de choses qui sont fondamentales* » (Élisabeth).

Cette ressemblance à laquelle se réfère Élisabeth rejoint ses propos précédents sur la nécessité de discuter plutôt que de faire la guerre. Ce postulat montre une caractéristique fondamentale des enseignants : la transmission dans un échange non violent. Celle-ci rejoint ce que représente l'école par rapport à la violence physique. Détourner cet échange non violent en le considérant comme une violence symbolique est une aberration sceptique selon lequel la violence symbolique rejoindrait la violence physique. Or, les violences faites au corps ne doivent pas être confondues avec les effets d'une contrainte faite au corps pour permettre cette relation de transmission. Lorsque le logicien Bertrand Russell traite d'éducation, il rapporte les valeurs fondamentales à la raison, à l'éthique et à la science. Il s'agit d'une raison logique à laquelle échappent les valeurs fondamentales car elles renvoient nécessairement à une dimension éthique : « *Les valeurs fondamentales (ultimate values) ne sont pas des problèmes pour lesquels un argument est possible (...) En tant que valeurs fondamentales, les hommes peuvent être d'accord ou pas, ils peuvent se battre avec des pistolets ou avec des boules de papier mâché, mais ils ne peuvent pas raisonner logiquement*⁴² » (Russell, 2010 : 156). Ce sont les effets dans la vie pratique qui déterminent deux façons de considérer les valeurs universelles dans la mesure où elles déterminent ce que l'on *doit* faire. C'est pourquoi, il s'agit de questions morales qui ont à voir avec l'apprentissage et la science telle qu'elle est transmise par l'enseignement : « *Dans la vie pratique, des questions de valeurs universelles sont rarement élevées à leur pureté logique, puisque les hommes s'intéressent à ce qu'ils font. Si un acte doit être commis ou non dépend de deux considérations : d'abord, quels sont ses effets probables ; ensuite, si ces effets sont bons dans l'ensemble, ou, plus précisément, si, finalement, ils sont meilleurs que les effets d'une autre action possible en ces circonstances. De ces deux questions, la première est scientifique, et non éthique, et peut être menée par un argument rationnel comme toute autre question scientifique. C'est seulement quand une discussion sur ce qui devrait être fait tourne sur la seconde question qu'il est théoriquement impossible de décider par un argument logique*⁴³ » (Russell, 2010 : 156). L'ouverture se situe dans cette expansion culturelle limitée à la fois par le contexte, les conditions de son séjour et ses conditions personnelles avec lesquelles il négocie au quotidien. Dans tous les cas, il s'agit d'un élargissement de la conscience autour d'un dénominateur commun qui se révèle dans la relation d'apprentissage entre les enseignants et leurs élèves, à savoir une certaine idée de la francophonie. Mais dans la pratique, elle se heurte à l'impossibilité de trouver des arguments rationnels à des questions d'ordre éthique. Elle peut seulement proposer une ouverture et s'ouvrir elle-même par la discussion avec des êtres humains ressemblants sur des thèmes qui ne trouvent pas de réponses

⁴² Traduit de l'anglais

⁴³ Traduit de l'anglais

dogmatiques, mais ouvertes à la discussion.

8.3) Des enseignants porteurs de valeurs

Abstraction du territoire national jouant comme vases communicants entre les flux d'entrée et de sortie du territoire, la francophonie répond à l'interrogation concernant le maintien de la cohésion nationale avec des individus qui vont et qui viennent sans cesse. Plus précisément, il s'agit d'une certaine cohésion sociale que les enseignants français hors de France assurent en dehors du territoire hexagonal. Si l'éducation se doit de maintenir une certaine cohésion sociale à l'intérieur de la nation, celle-ci doit être interrogée à l'extérieur des frontières. Il s'agit donc de la participation à une certaine cohésion sociale dans différents contextes historiques qui transcende l'espace national. Or, les principes d'éducation varie selon les pays. Autrement dit, l'esprit critique que revendique, dans une certaine mesure, l'éducation française, à travers les valeurs de la République, en particulier la liberté de conscience, se confronte à des contextes qui rendent sa définition plus complexe. Si l'éducation francophone s'oppose à un courant dominant qui lui confère cette image symbolique de l'esprit critique et de la liberté de conscience, elle n'en a pas le monopole. C'est pourquoi, il s'agit de situer l'éducation dans un contexte politique plus général et mondialisé.

8.3.1) L'éducation francophone : liberté de conscience et esprit critique

L'articulation entre la sociologie des migrations et la sociologie de l'éducation dans le contexte de la mondialisation permet d'aborder la place de la France dans le monde. L'étude micro-sociologique des parcours, des conditions de vie individuelles et des parcours situés dans des enjeux internationaux développe une approche macro-sociologique de la mondialisation du point de vue de l'éducation à travers la francophonie. L'enseignement et la formation des jeunes font partie des enjeux les plus importants pour l'avenir au niveau mondial. Dans un contexte où le rôle prépondérant des experts fait de l'ingénierie sociale et de la technocratie une réalité de la gouvernance mondiale, l'école française représente une pensée critique individuelle et une lutte contre la standardisation des esprits. Par l'excellence des résultats et la reconnaissance de son système éducatif, l'enseignement français à l'étranger pose la question de la formation d'une partie de l'élite mondiale dans un contexte de domination anglo-saxonne : « *Oui, mais surtout, tu es dans un monde, qui n'a pas forcément les mêmes codes. Ou en tout cas, qui te renvoie tous les jours d'autres codes : c'est un monde anglo-saxon* » (Michaël). Un des principaux aspects tient donc dans la forme concrète que prend l'enseignement et la formation de ces élites par des enseignants et une

école issus des valeurs de la République française.

Pourtant, la réalité ne correspond pas exactement à cet idéal républicain de transmission d'une liberté de conscience. L'enseignement français se caractérise en effet par une certaine émancipation de soi pour les élèves et la formation d'esprits autonomes. Michaël explique la spécificité de l'enseignement français à travers l'enseignement de la philosophie, spécificité de l'école de la République. En s'appuyant sur ses expériences aux Émirats Arabes Unies et au Maroc, Michaël explique la portée de la signification d'un texte comme *Le Contrat social* de Jean-Jacques Rousseau dans un contexte social de restrictions des libertés individuelles : « *Quand tu étudies le Contrat social aux Émirats, c'est une bombe ! C'est quelque chose que tu redécouvres parce que tu es dans un contexte complètement différent. En effet, quand Rousseau dit que l'homme n'est pas libre, mais que partout il est dans des chaînes, et qu'il dit que même le maître a une morale d'esclave, ou que régner, c'est servir : ce sont des phrases très fortes quand tu es dans un régime politique de type monarchique. C'est vrai aussi à Casablanca. Et cela donne une puissance au texte, qui est vraiment intéressante ; alors que ça paraîtrait d'une grande banalité en France. Le Contrat social est peut-être un des bouquins les plus étudiés en classe de Terminale. Ici, tu en redécouvres la force. Et en plus, quand tu connais un peu l'héritage Rousseauiste du système scolaire français, tu es obligé de prendre davantage de recul par rapport à l'enseignement du modèle français* » (Michaël). Il insiste sur le caractère étranger des réflexions philosophiques par rapport au contexte d'accueil, tandis qu'en France, le contexte culturel familiarise davantage les élèves à certaines réflexions, à certains types de discours. Il montre ainsi que le contexte surpasse la nationalité même des élèves qui sont tout à fait capable d'associer leur expérience dans leur contexte quotidien avec les textes et les réflexions philosophiques qu'il leur enseigne : « *le lycée est immergé dans un contexte. Donc quand tu parles de quelque chose, c'est aussi en rapport avec ce qui se passe dans la rue ! Au quotidien ! Et quand tu es dans une société très cloisonnée, ça se ressent - Donc tu veux dire que même un jeune Français, qui vit au quotidien aux Émirats est imprégné par ce contexte ? - Ah oui ! Il s'en rend compte !* » (Michaël). Ainsi la réflexion philosophique et les valeurs humanistes et universelles de l'idéal républicain sont-elles représentées par l'école française, inscrivant son analyse dans la relation avec des élèves qui se situent au sein d'un contexte socio-culturel hors du pays à l'origine de la construction sociale de ces références.

Ces remarques seraient évidemment valables également en France, mais certains contextes politiques semblent mettre en évidence les valeurs de l'enseignement républicain : « *Donc, cela oblige à prendre, non pas des pincettes, mais disons, à se confronter – c'est quand même ce qu'on essaye de faire – à une réalité, plus complexe, et qui parfois est très loin de ce qu'on*

essaye de faire. Donc c'est un exercice de l'intelligence et du jugement, qui est vraiment intéressant. Et ça aussi, ça fait partie des choses, moi, qui m'attirent à l'étranger. Même si en France, c'est aussi lié à cette complexité » (Michaël). Ces différences peuvent mettre les élèves dans une situation inconfortable comme le montrent les barrières morales que Hulot et Cécilia ont décrit dans certaines situations à propos de croyances religieuses et de mœurs. C'est la question fondamentale des croyances qui est ainsi mise en cause. Comme le montre Michaël, certaines habitudes culturelles encouragent l'esprit critique et la liberté de conscience dans le contexte historique français. Michaël a pris l'exemple d'élèves, dont les parents ont fait le choix de les scolariser au lycée français, se trouvent en porte à faux avec le principe de liberté de conscience : *« Il y a des gamins, qui m'ont parfois répondu : « Mais vous vous rendez compte, Monsieur : même mes parents en arrivent à regretter de me scolariser dans le système français : penser par nous mêmes, penser par nous-mêmes... L'esprit critique, l'exercice du jugement, c'est ce que vous nous apprenez, mais ça nous fout dans la merde ! » Tu vois ? Ça crée parfois des tensions. Et c'est très intéressant ! »* (Michaël).

En effet, la liberté de conscience repose notamment sur une liberté de croyance, une liberté religieuse, une liberté de culte, mais surtout sur une remise en cause de la légitimité des formes d'autorité traditionnelle : c'est le *« droit pour chacun de choisir sa religion et de la pratiquer, notamment en assistant à des offices publics⁴⁴ »*. L'enjeu principal est de révéler l'individualité en dehors des structures historiques et culturelles qui font autorité sur les croyances des élèves. Cécilia a bien décrit comment elle procède pour instiller ce principe auprès de ses élèves : *« J'aime bien savoir ce qu'ils pensent, s'il y a une petite brèche dans laquelle je peux m'incruster. Aujourd'hui, on travaillait sur le récit fantastique avec des élèves de Quatrième. J'étais en train de leur proposer un travail où ils devaient faire des recherches sur une créature fantastique. Je leur ai proposé des exemples au tableau : le loup-garou, le vampire, le fantôme, etc. Et je leur dis : « Et vous, éventuellement, vous pouvez proposer d'autres exemples que je n'aurais pas notés. Il faut me dire pour que je sois sûre que vous ne partiez pas non plus dans une mauvaise direction ». Il y en a un qui lève la main et me dit : « Les démons ! ». Je dis « Oui, enfin, les démons, c'est un peu large ». Il me répond : « Oui, mais par exemple, le Diable ! ». Je dis « Ah d'accord, le Diable, oui ! ». Je mets le Diable dans créatures fantastiques. Et là, un élève lève la main et me dit : « Mais Madame, le Diable, il existe ! ». Ils sont jeunes, alors j'ai dit : « Ah oui ! Bah écoute, c'est une croyance. C'est comme croire en Dieu ! ». Je l'ai dit très délicatement : « Ben oui, le Diable et le Dieu, c'est une croyance. Il y a des gens qui croient que Dieu n'existe pas et que le Diable n'existe pas ». Certains élèves ont une double culture donc ils connaissent très bien notre manière de penser. En conséquence, ils ne vont pas contester parce qu'ils savent que pour nous,*

⁴⁴ Source : <http://www.cnrtl.fr/definition/libert%C3%A9>

Dieu, n'est pas la seule possibilité. Même s'ils ne le comprennent pas, ils le conçoivent. Ils savent qu'on pense comme ça. Mais dans l'ensemble, dans leur tête je pense que ce n'est pas si clair. Donc certains disent « Oui, c'est vrai, c'est vrai ! ». D'autres ne disent rien. Mais bon, je ne considère pas que je fais du prosélytisme quand je dis ça. C'est une question de mots, que ce soit une croyance » (Cécilia).

Cécilia pose ainsi une interrogation délicate dans l'exercice d'enseigner en supposant qu'elle ne fait pas du prosélytisme. L'enseignement est nécessairement l'inculcation de certaines valeurs que porte l'enseignant. De manière plus générale, tout éducateur transmet une partie de ses propres valeurs, même lorsqu'il recherche une neutralité maximale. Or, les enseignants français, formés à l'école de la République n'échappent pas à certaines convictions par lesquelles leur personnalité s'est constituée. D'une certaine manière, il s'agit d'une sorte de propagande. Mais toute éducation nécessite une forme de propagande dans la mesure où il s'agit de la transmission d'un savoir sélectionné, et de valeurs fondamentales. *« Dans toute éducation, il y a une part de propagande. Aucun adulte ne peut éviter d'exprimer ses aversions et ses préférences. Toute expression en présence de jeunes a un effet de propagande. La question pour l'éducateur n'est pas de savoir s'il devrait y avoir de la propagande, mais dans quelle mesure, comment elle est organisée et de quelle sorte de propagande il s'agit. À certains stades de l'éducation, un test doit être mis en place pour libérer les garçons et les filles, autant que possible, de l'influence de la propagande en leur enseignant des méthodes pour parvenir à un jugement impartial⁴⁵ » (Russell, 2010 : 153).* L'enjeu de l'esprit critique se situe d'ailleurs dans la capacité de l'élève à détecter cette part subjective de l'enseignant pour développer sa propre subjectivité. Mais ce processus de subjectivation est lui-même relatif puisqu'il est au cœur de l'esprit critique qui remet en cause l'autorité et met en doute la légitimité des croyances : *« Après tu ne peux pas t'empêcher de te sentir investi d'une mission délicate. Prof de français, en plus ! Il faut que je leur apprenne à discerner un peu, sans pour autant diffuser mes idées. Et puis, ce serait bien qu'ils arrivent à remettre en question certaines choses. Certains le font très bien, et d'autres de toute façon, n'y arriveront pas » (Cécilia).* Cécilia témoigne ainsi de la tension qui réside entre l'imposition de valeurs, qui lui sont propres et subjectives, et de sa mission générale, à savoir former des esprits capables de discernement, ce qui est déjà une valeur fondamentale qui ne peut être objectivée et raisonnée de manière logique. Il s'agit davantage de stimuler l'apprentissage des élèves à l'intérieur d'un système de valeurs plutôt que de leur imposer une échelle de valeurs qui seraient supérieures (Popper, 2001 : 480).

⁴⁵ Traduit de l'anglais.

L'éducation à la liberté de conscience ne peut donc pas être considérée comme une propagande au sens classique de faire passer une opinion, qui suscite une décision. Bien au contraire, c'est l'apprentissage à la formation d'une opinion libérée de l'autorité. Il ne s'agit donc pas de l'imposition d'un modèle économique ou politique, mais d'un modèle universaliste fondé sur le droit fondamental, qui se heurte nécessairement à des contextes politiques : *« Il y a là de vraies tensions, donc enseigner à l'étranger m'oblige à avoir cette conscience-là ! Cette prudence est nécessaire, parce qu'il faut respecter les élèves et ne pas arriver brutalement en disant : « Enfin qu'est-ce que tu dis ? Ouvre les yeux ! » pour ne pas mettre les élèves dans des situations compliquées. C'est cette idée de l'État français, qui est, je pense, un parti pris, considérant qu'on a un modèle dont on est fiers, d'un certain nombre de valeurs qu'on veut défendre, profondément humaniste et universel ».* Cela dit, la question de savoir si c'est vraiment universel est une question théorique intéressante. En tout cas, il est clair, que cet enjeu, s'il existe en France, n'a pas la même coloration, ou pas la même dimension hors de France. Il s'agit en tout cas d'accomplir une liberté, de former à une liberté, c'est évident, mais ce ne sont pas les mêmes enjeux ici. Même si au fond, ça reste la même activité, du moins le contexte a une incidence » (Michaël).

Toute l'ambiguïté du modèle d'éducation français repose sur cette ambivalence théorique que souligne Michaël, à savoir s'il est aussi universel et humaniste qu'il le prétend. Or, ce modèle ramené au droit et aux libertés fondamentales perd son statut de modèle pour redevenir ce qui l'a fondé : une méthode de libération face à l'autorité. Autrement dit, il s'agit d'une émancipation qui se confronte nécessairement à l'autorité politique, mais ce n'est ni la diffusion d'un modèle national ni d'un modèle idéologique. En effet, le caractère critique de cette éducation est justement de ne pas donner de direction, mais de rompre avec les orientations autoritaires et les habitudes collectives. *« La propagande peut être définie comme une tentative, par le moyen de la persuasion, d'endoctriner des êtres humains dans un parti pris en dehors de la discussion. Elle se distingue ainsi de la persécution, laquelle utilise la force par ses méthodes, et de l'instruction par ses motifs, qui ne sont pas la diffusion de connaissance mais générateur d'une sorte de sentiment partisan. La propagande ne diffère en rien d'autre de l'instruction que ses motifs, puisqu'elle consiste en une information précise, mais une telle information tend à une direction donnée, à l'exclusion de celles qui ont une tendance contraire⁴⁶ »* (Russell, 2010 : 152).

L'éducation fournie ainsi est d'autant moins dominante que l'appropriation par les élèves reste partielle. Elle s'inscrit dans un système de valeurs, mais elle est confrontée au système de valeurs des élèves. Comme l'a montré Cécilia, certains élèves ne s'imprègnent pas de certains

⁴⁶ Traduit de l'anglais.

thèmes enseignés et d'autres le comprennent intellectuellement sans pour autant parvenir à le mettre en pratique. Michaël a expliqué que certains élèves emploient des stratégies d'adaptation qui leur permettent d'élaborer une façade afin d'obtenir les résultats escomptés en fonction des attentes de l'enseignant. Certains élèves sont venus lui demander par exemple, quelle stratégie pouvait leur permettre de réussir avec lui, notamment pour savoir si leur exposé au moment des évaluations doit être long et détaillé ou plutôt concis : *« J'ai même des élèves qui sont directement venus me voir. « Monsieur, vous êtes plutôt comment ? Vous aimez bien le blabla, ou quand on blablate comme ça, ou est-ce que vous aimez bien quand c'est plutôt assez court et précis, parce que vous savez, il y a des profs qui adorent le blabla. Et d'un prof à l'autre, ça change... ». J'ai halluciné, quoi ! De toute façon, on l'a vu ça, c'est une pathologie que tous les profs ont observé : Les élèves ne sont pas dans des démarches de réflexion, mais dans une démarche d'adaptation à un certain nombre de contraintes, c'est-à-dire que leur seule réflexion se limite à essayer de comprendre ce qu'on attend d'eux, et à essayer de le reproduire par mimétisme. Donc, c'est comme si leur intelligence personnelle, effective, leur jugement était mis de côté, ou en tout cas, au service de cette stratégie qui est de produire un discours qu'on attend. C'est fort ! Comme si ils n'étaient pas dans une réelle confrontation au savoir, mais une réelle confrontation personnelle. Comme si, tu vois : Il y a l'école et il y a la vraie vie. Et l'école, c'est juste la production d'un discours attendu. Mais des élèves qui sont absents à eux-mêmes, qui sont simplement – même ceux qui sont bons - en train d'essayer de comprendre : « Qu'est-ce qu'on attend de moi ? » Et ils sont prêts à reproduire, quoi qu'il en coûte, et donc d'aller sur internet, et de maquiller... enfin, tu vois : toute la triche, quoi ! Ou des élèves qui n'ont même pas cette probité intellectuelle qui consiste à être dans un travail de formation avec un prof, puisque tu vois, l'important c'est la note ! » (Michaël).*

Il ne s'agit pas de la substitution d'une langue et d'une culture locale, mais d'une proposition d'offre scolaire sur des marchés compétitifs dans lesquels les enseignants français occupent une place plus ou moins privilégiée, mais identifiée par sa spécificité. Pour preuve, leur statut n'est pas identique à Casablanca et à Londres car il ne peuvent pas échapper aux logiques internes de l'organisation sociale locale et à leur propre fonction symbolique dans cette organisation. Les enseignants font partie de cette société civile qui véhiculent certaines valeurs héritées de la République que ce soit au sein des institutions françaises ou au cœur du système d'enseignement britannique, par exemple ou du système d'enseignement privé marocain. Certes, au quotidien et dans le détail, cette observation est peu visible. Mais une vue d'ensemble permet d'attester de cette réalité en considérant notamment la dimension symbolique que représente l'enseignement français, en particulier la solidarité. Pour certains, ils en sont même les chefs de file comme *« tous ceux qui transmettent les connaissances et l'amour d'une langue »* (Wolton, 2006 : 70). Il ne s'agit pas d'un

colonialisme institutionnel, même si les institutions en sont la marque apparente, mais plutôt de la diffusion d'une idée fondamentale qui se répand dans des échanges interpersonnels d'enseignants, qui se la sont appropriée et l'on transformée, à des élèves qui se l'approprient et la transforment. C'est ainsi que la République s'ouvre dans la mesure où elle ne reste pas à l'intérieur de son cadre national. La référence reste l'idéal républicain, mais il est repris de la Grèce antique, en particulier la République de Platon, par les philosophes des Lumières dont Rousseau. En ce sens, la référence reste la France et la Révolution française. Mais l'idée, qui n'est pas initialement française, s'élargit par la représentation symbolique et une certaine légitimité de la France à diffuser l'idée d'un enseignement méritocratique, égalitaire et des valeurs de solidarité et de liberté.

8.3.2) L'éducation républicaine à l'épreuve de la critique

L'enseignement francophone ne s'étend pas seulement *hors* du territoire national, mais aussi *dans* le territoire national. Il s'agit d'un acte de transmission de valeurs et d'un contenu à travers les programmes scolaires. La distinction entre l'enseignement *en* France et l'enseignement *hors* de France se situe dans leur finalité. L'enseignement hors de France ne prépare pas à exercer des fonctions pour la République. D'une part les concours de la fonction publique ne sont accessibles qu'aux seuls nationaux et, à ma connaissance, il n'existe pas de facilités pour obtenir la nationalité pour les élèves non Français formés par les écoles, collèges et lycées français hors de France. D'autre part, la majorité des enseignants français hors de France n'exercent pas dans des établissements français, mais dans des institutions de droit local.

Les enseignants français qui ont exercé dans le système britannique le conçoivent de manière assez précise. C'est pourquoi, certaines personnes socialisées en France ont des difficultés à enseigner à Londres. Pour d'autres, ce système convient mieux. C'est le cas d'Émeline qui a vécu en France jusqu'à l'âge de 23 ans. Elle n'a jamais enseigné en France, mais elle a comparé avec son vécu à l'école française en tant qu'élève et avec l'expérience de sa belle-sœur, agrégée de Lettres modernes dans l'éducation nationale en France. Elle montre ainsi les conséquences et la profondeur des différences entre les deux systèmes qui se reflètent dans certaines mentalités : « *Maintenant que je travaille dans le monde de l'enseignement, et surtout, en fait, à partir du moment où mes enfants ont été à l'école anglaise, j'ai compris pourquoi les Anglais travaillaient différemment des Français parce qu'ils sont éduqués très différemment des petits français. Et cela se retrouve dans le monde du travail. Je trouve que le monde du travail britannique est beaucoup moins hiérarchique. C'est beaucoup plus collaboratif. Ils travaillent beaucoup plus en équipe. Et c'est instauré dès la petite enfance. En fait, je vois que mes enfants travaillent beaucoup plus à l'oral que des enfants français.*

Il y a une emphase sur l'oral avec des school assembly (des assemblées d'élèves). Ils ont des exposés oraux réguliers. Même quand ils sont tout petits en nursery, ils ont un « show and term », c'est-à-dire qu'une fois par semaine – dès trois ans ! – chaque enfant amène quelque chose de chez lui, de la maison ou cela peut être un caillou qu'il a trouvé sur le chemin de l'école : il se tient debout devant toute sa classe pour parler de son objet. Je trouve que c'est très représentatif du système anglais. Et donc tout petit, dès deux ans, à la maternelle, on les fait se tenir debout devant une assemblée et parler. Et ça, ça se retrouve dans tout ce qui concerne la performance (au sens anglais du terme « to perform », se produire devant un publique, réaliser quelque chose) : ils font beaucoup de théâtre, ils font beaucoup de musique, beaucoup de sport, ce qui met en exergue le travail d'équipe » (Émeline).

Émeline a expérimenté le système d'éducation britannique en tant que parent d'élève et enseignante dans une école privée qu'elle a rejointe depuis quelques mois après plusieurs années d'expérience dans l'enseignement supérieur et dans le primaire. Son témoignage permet d'illustrer les différences entre les deux systèmes scolaires, et en particulier de cerner la complexité du système britannique : *« Il n'y a pas du tout de centralisation. En France, vous passez le bac, il n'y a qu'un bac ! Vous avez des bacs professionnels, mais quand vous passez un bac littéraire, c'est le même que vous soyez à Poitiers, à Marseille ou à Paris. En Angleterre, non. Ça ne marche pas du tout comme ça. Les enfants ne passent pas du tout les mêmes diplômes. Ils sont tellement libres. Le système anglais est tellement libéral que chaque école fait un peu ce qu'elle veut. Alors, moi je trouve qu'aucun des deux systèmes – le système anglais et le système français – n'est idéal. Pour avoir des membres de ma famille et des amis qui sont dans l'enseignement, j'ai l'impression que le système français exclue beaucoup d'enfants, sans qualification et puis un peu à l'abandon, parce qu'en plus maintenant, tout le monde doit aller jusqu'au brevet des collèges et jusqu'au baccalauréat, idéalement, parce que certains enfants rentrent mais n'y arrivent pas. Donc j'ai l'impression que c'est un peu « qui m'aime me suive » : le prof fait son cours et suit qui peut. Dans le système anglais, ce n'est pas comme ça. On va essayer de fournir à tout le monde un acquis. Le problème, c'est qu'ils sont tellement obsédés par les résultats qu'il faut absolument que tout le monde ait un acquis. C'est un peu l'acquis par le bas, parce que pour être sûr que tout le monde ait un acquis, on va offrir quelque chose que tout le monde va avoir. Donc pour les enfants les plus capables, si vous n'êtes pas dans un bon quartier, avec une population plus favorisée, peut-être qui va vouloir faire des études plus poussées, l'offre ne va pas être bonne » (Émeline).* Pour autant, selon elle, le système scolaire français n'est pas meilleur que le système scolaire britannique. C'est pourquoi, il semble nécessaire d'avoir certaines affinités avec le modèle anglo-saxon pour y enseigner, car ce qui émerge alors, c'est l'incompatibilité profonde entre les deux systèmes.

Autrement dit, un enseignant de l'éducation nationale française fermement attaché aux valeurs de l'éducation française ne peut pas exercer longtemps dans le système britannique en gardant ses convictions. Parmi les personnes rencontrées, certaines se sont réorientées au bout de quelques années, se réfugiant près des institutions françaises (Suzanne) ou développant une pluriactivité en auto-entrepreneur (Victor), tandis que d'autres restaient dans l'espoir de transformer le mode d'apprentissage des élèves (Élisabeth). En particulier, la spécialisation très tôt dans la formation des élèves britanniques s'oppose à une éducation plus générale dans l'éducation française, où la culture générale est valorisée. De même, l'apprentissage à l'école de savoirs-faire pratiques comme le sport et les arts (musique théâtre, etc.) est mis en valeur en Grande-Bretagne, tandis que l'apprentissage est plus académique et théorique en France. Ainsi, un système libéral s'oppose à un système égalitariste, mais ni l'un ni l'autre ne semble réduire les inégalités de départ.

Finalement, ce sont des logiques qui s'affrontent à travers l'analyse de l'enseignement français dans la mondialisation. Or, ces logiques ne sont ni nationales, ni républicaines, pas plus qu'elles ne sont liées à une langue ou à une culture. Les enjeux concernent l'éducation dans le monde au-delà des clivages. Un premier aspect est d'examiner si l'éducation privilégie l'individu ou la communauté des citoyens. En effet, les deux finalités prises dans leur sens strict s'opposent puisqu'elles mettent en évidence la différenciation entre l'individu et la communauté : « *la formation (cultivation) de l'esprit individuel n'est pas, en comparaison, la même chose que la production d'un citoyen utile. Mais quel que soit le point de vue adopté, il est difficile de nier que la formation de l'individu et celle du citoyen sont deux choses différentes*⁴⁷ » (Russell, 2010 : 2). Cette différence est nettement mise en évidence par une comparaison des systèmes d'éducation français et britannique. En effet, tandis que le système scolaire français prépare les élèves à devenir des citoyens et à sélectionner les meilleurs gardiens susceptibles de reproduire son système, le système britannique privilégie la formation de l'individu : « *C'est respecter l'individu. On dit : « Ce gamin a envie d'être boucher – on ne va pas le forcer à faire du latin, et des langues vivantes... ». Le problème que ça pose – parce que ça, c'est l'idéal – à côté de ça, le gouvernement britannique a introduit l'idée de choix. Les Anglais ont cette obsession de « to produce a rounded individual » (former un individu complet). Je trouve que c'est assez vrai. Les enfants font beaucoup de sport et beaucoup de musique. Les miens font chacun deux instruments. Mais ils font beaucoup de musique DANS l'école* » (Émeline). À l'inverse, l'école française forme des citoyens avec le souci constant du vivre ensemble et de la cohésion sociale. C'est sur ce principe essentiel que repose la laïcité. Il s'agit d'une forme de standardisation qui met en conflit les individualités avec le modèle commun. Chacun des deux modèles présente ainsi des avantages et des inconvénients. Leur caractère

⁴⁷ Traduit de l'anglais.

commun est de ne pas parvenir à atteindre vraiment des objectifs de justice sociale : « *Le système français n'est pas parfait parce qu'il forme un « moule », donc il est probablement peu stimulant pour les élèves brillants, un peu barbant par son manque de créativité. Mais le système anglais n'est pas du tout démocratique. Comme il est complètement morcelé, la zone de quartier d'où vous venez va être très déterminante. L'origine sociale de votre famille va être extrêmement déterminante sur l'offre scolaire que vous allez avoir, qui ne va pas du tout être la même. J'observe un vrai problème de société en fait, et de mobilité sociale qui est complètement arrêté, parce que si vous venez, dans l'école par exemple – l'offre étatique que ma fille avait – qui était Harris Girls' Academy, par exemple ils ne font pas triple science, c'est-à-dire trois sciences séparées. Ils font combine science, ce qui veut dire qu'à 11 ans, vous êtes en train de dire à un enfant : « Tu ne seras jamais médecin », parce que pour faire médecine en Angleterre, il faut un A-level en chemistry, et si vous faites combine science, vous n'allez pas avoir trois sciences au GCSE, donc si vous n'avez pas trois sciences au GCSE, vous n'allez pas avoir la possibilité de faire chemistry. Donc en fait, dès 11 ans, vous limitez des enfants. Par exemple, moi, j'ai été dans une école tout à fait traditionnelle en France, mais j'ai fait du latin, même du grec, il y avait trois langues vivantes différentes. C'est la première fois où en Angleterre, je me suis dit : « Mais ce n'est pas possible ! Je ne peux pas mettre ma fille dans le public... ». Pourtant ça me posait un problème de la mettre dans le secteur privé où il y a une sélection par l'argent, et de fait, il n'y a pas un black dans la classe... (sa fille est Métisse) » (Émeline).*

Ainsi, si l'éducation française et la francophonie sont les symboles d'un esprit critique et de la formation à la liberté de conscience, en pratique, elle conserve des barrières à la démocratie et à la justice sociale. Pourtant, les établissements scolaires français sont chaque année plus nombreux dans le monde. Toutefois, l'adaptation à des systèmes locaux tout en gardant un idéal de référence dans l'enseignement d'une élite mondialisée tend à l'élargissement de la nation hors de ses frontières à partir de certaines valeurs. Tout se passe comme si tout ce qui venait de l'extérieur de l'Hexagone, même produit par lui, ne parvenait pas à y être intégré, au même titre que l'étranger ne parviendrait à s'intégrer à la paroisse. L'ouverture de la conscience nationale à une conscience supranationale linguistique permet de prendre en compte la double nationalité, les variations linguistiques, les mariages binationaux et les flux d'allées et venues sur le territoire dans un prolongement et de celui-ci avec des conséquences pratiques et non dans une rupture d'appartenance ressentie comme une trahison. Par l'analyse de la situation des Français hors de France, pas seulement celle des enseignants, il s'agit de comprendre comment l'idéal républicain « s'intègre » ailleurs, et surtout comment ses valeurs se véhiculent et se transforment dans la réalité, mais aussi comment la République « intègre » en retour. Autrement dit, il s'agit de « *demander ce que la République en*

retour, a également intégré... » (Wolton, 2006 : 144).

Hors de France, la République intègre d'autres valeurs, à travers les relations interpersonnelles entre les enseignants et leurs élèves inscrits dans un contexte local. Pourquoi a-t-elle tant de réticences à intégrer ce qui provient de l'étranger ? Cette opposition entre l'angoisse identitaire d'enseignant eux-mêmes en situation d'étrangeté s'oppose aux affirmations identitaires d'enseignants qui se sentent chez eux face à des élèves étrangers : tout est relatif à une représentation de soi et de l'autre puisque l'angoisse identitaire n'est pas exclusive aux enseignants hors de France. Elle n'est qu'un point de départ. Certes, elle perd une partie de l'essence de son idéal devant la confrontation de la réalité du monde. De fait, la réalité érode l'idéal républicain en surface, mais ce n'est qu'une égratignure superficielle au regard de ce qu'il représente dans son essence. Les pratiques des enseignants hors de France ouvre la République car elles se confrontent à la réalité du monde hors du cadre national. Les enseignants français, en tant qu'individus, l'enseignement français en tant que symbole de l'idéal républicain et la francophonie en tant que réalité diffuse et mouvante dans l'espace mondial, évoque une même réalité à des échelles d'observation différentes ; or, d'un point de vue macro-social, la francophonie est un ensemble, certes variable, mais cohérent dans la mesure où il s'oppose à d'autres ensembles de même type, dont le concurrent le plus direct est représenté par les États-Unis, mais en substance, et historiquement, le monde anglo-saxon, mené par l'histoire de l'Angleterre.

8.3.3) Ni Républicains ni Français : éducation et société ouverte

Il ne s'agit pas de faire un plaidoyer pour la francophonie, mais d'une réflexion sur les conséquences de la recomposition de l'angoisse identitaire issue d'un essentialisme nationale en une pratique d'ouverture dont les enjeux se situent à l'échelle globale, au sein de la compétition mondiale. Certes la langue française représente une certaine culture défendue à travers le monde, mais deux écueils peuvent détourner des vrais enjeux. La première erreur serait de réduire l'impérialisme anglo-saxon à sa forme contemporaine à travers l'universalisme américain, politique et culturel. Or, l'universalisme américain prend racine dans un cadre de référence anglo-saxon, mené depuis près d'un millénaire par les Britanniques. Ce qui est en jeu, ce sont des philosophies contradictoires. L'idéal républicain, en quête de substance, s'oppose en un certain sens à la superficialité du pragmatisme britannique. Tout se passe comme si, au fond de cette opposition entre la France et les États-Unis, se dissimulait une opposition radicale entre le scepticisme et le rationalisme. En d'autres termes, la France et les États-Unis, mais plus précisément, le monde francophone et le monde anglo-saxon sont deux types qui ne peuvent se rencontrer que par des

croisements superficiels. Or, l'école française représente un certain académisme et un idéal de valeurs universelles et de droit fondamental dans un monde pragmatique et cynique. Victor Hugo, lors de son séjour à Londres avait averti de l'opposition entre la pensée et le calcul : « *Si la France prend le dessus, le monde sera gouverné par les vingt-quatre lettres de l'alphabet ; si l'Angleterre l'emporte, il sera tyrannisé par les dix chiffres de l'arithmétique. Penser ou calculer : voilà l'un et l'autre avenir*⁴⁸ ». Si le contexte historique de cette phrase ramène l'opposition à une dimension nationale dans un siècle de montée des nationalismes, elle conserve tout son sens en dehors des frontières des nations. La pluralité des rencontres avec les élèves confronte les enseignants à eux-mêmes dans leurs pratiques quotidiennes.

En effet, à travers la formation à l'esprit critique et à la liberté de conscience, l'enjeu de l'éducation se situe entre la formation de citoyens au service de la communauté pour maintenir l'ordre établi, l'émancipation individuelle pour défier toute forme d'autorité. En revanche, qu'en est-il de la reconnaissance et de la justice sociale ? Les systèmes d'enseignement présentent des failles en ce qu'ils constituent des ensembles. D'un point de vue totaliste, les effets des systèmes sur les individus ne peuvent contrevenir aux inégalités sociales de chacune des sociétés. Émeline résume bien les difficultés du système britanniques et du système français, telles qu'elle les rencontre dans la pratique et dans les contradictions dans lesquelles son expériences à Londres la situe : « *Cet élitisme social et monétaire, qui revient à une petite bulle très Caucasienne et très middle-class. Je me suis révélé très Française au niveau de l'approche éducative, où pour moi, une école qui n'offre pas du latin, trois sciences et deux langues vivantes, ce n'est pas une école ! Et en Angleterre, il n'y a pas d'écoles secondaires comme ça. C'est un vrai problème, car l'option pour, disons les classes moyennes désargentées, qui ne peuvent pas se permettre le privé, ce sont les Grammar School. Ce sont des écoles étatiques, mais sélectives. Elles ont encore un curriculum, un programme très traditionnel, où on fait du latin, du grec, trois sciences, des langues, etc. Les Grammar school sont vraiment l'école à la française : très traditionnelles, au niveau discipline, assez strictes, mais quand même avec, à l'anglaise, beaucoup de sport. Le problème est qu'elles ont été remplacées par les Comprehensive school, où on prend tout le monde. Ils ont aboli les Grammar school dans Londres, parce qu'en dehors de Londres, ça existe toujours. Alors du coup, les Grammar school, qui étaient dans Londres, sont allées à la périphérie de Londres. Elles sont dans le Kent, donc elles sont à Croydon, Worthington, etc. Donc elles sont accessibles par train, mais c'est une heure de trajet d'ici (...)* » (Émeline).

⁴⁸ Victor Hugo in Darriulat Philippe, *Les patriotes : la gauche républicaine et la nation, 1830-1870*, Paris, Seuil, 2001, p. 53, cité in Tombs Robert, Tombs Isabelle (2006) *La France et le Royaume-Uni. Des ennemis intimes*, Paris, Armand Colin, p. 322

Dans cette perspective, les enjeux reposent sur la place que prend l'éducation et l'administration dans chacun des systèmes d'organisation. En effet, les systèmes scolaires sont systématiquement confrontés à ces deux pôles qui se complètent et s'opposent nécessairement. L'éducation est effectivement la finalité de l'école, mais celle-ci est une organisation qui ne peut pas se passer d'une administration gestionnaire. Or, sur ce plan, les systèmes français et britanniques se différencient également, comme l'a montré Émeline en comparant sa situation professionnelle avec celle de sa belle-sœur : « *Je n'ai pas été prof dans le système français. Ma belle-sœur y a été prof tout le temps. Moi, je ne me verrais pas y enseigner. C'est une des raisons pour lesquelles je n'ai même pas pensé à passer le CAPES parce que j'ai pas envie d'être dans une machine. J'aime bien le fait de pouvoir rompre mon contrat. C'est une entreprise comme une autre. Certes on a des évaluations constantes. Les enseignants français sont vraiment contre les évaluations. Ici on a un espèce de tutorat – c'est très Anglais (d'un ton presque un peu honteux). Il y a un management quand vous êtes nouveau dans un travail avec quelqu'un qui vous chaperonne. J'ai une réunion hebdomadaire avec ma chaperonne pour me dire : « Alors, quelles ont été tes difficultés cette semaine ? Qu'est-ce que tu vas faire pour y faire face ? En quoi, je peux t'aider, de quoi as-tu besoin ? Etc., etc. » (rires) Donc c'est très Anglais. J'ai cet espèce de tuteur, qui est mon responsable pédagogique, en dehors de mon responsable hiérarchique. Et en même temps, vous devez rendre des comptes, donc je vais être observée pendant mes leçons. Mais ça garantit un certain niveau, une certaine qualité d'enseignement. Moi, ça ne me dérange pas, parce qu'on est tout le temps jugé sur ses résultats dans le secteur privé. Ça ne me perturbe pas plus que cela. Mais je sais que pour des Français, le fait d'être observé en train de faire une leçon, c'est beaucoup moins accepté » (Émeline).*

La deuxième erreur serait d'analyser différentes formes d'impérialisme selon les mêmes critères d'évaluation, à savoir mesurer l'impérialisme culturel selon les mêmes références que l'impérialisme économique, c'est-à-dire dans une recherche de performance et de résultats plutôt que d'émancipation et de créativité, ce qui n'implique pas nécessairement d'opposition stricte. Cependant, c'est davantage le mode de gestion de l'éducation qui présente de réels risques car il peut entraver la finalité même du projet éducatif : « *Dans le domaine de l'éducation, le danger de l'administrateur provient de son amour pour la classification et les statistiques. Il est impossible qu'il n'ait pas cette passion, puisqu'il doit négocier avec de grandes masses de matériau que seule lui permettra la classification » (Russell, 2010 : 173).* L'un des aspects les plus cruciaux de la relation éducative réside donc dans cette tension entre l'organisation gestionnaire sur des principes universalistes et le respect des particularités des élèves.

La France possède le plus important réseau d'établissements scolaires et d'instituts culturels dans le monde et ne cesse de construire des écoles françaises, scolarisant de plus en plus d'élèves. La langue française est la deuxième langue apprise dans le monde et la France reste le premier pays touristique au monde. Certes, la France est en déclin selon certains critères anglo-saxons. Son économie et ses universités ne suivent pas les critères d'excellence anglais et américains. Or, sur un plan symbolique, la France et son extension, la francophonie ne connaît pas de déclin, bien au contraire. Ces perspectives géopolitiques et socio-historiques se révèlent par un malaise constant pour les enseignants hors de France : la privatisation de l'éducation⁴⁹. L'idéal de l'éducation républicaine repose sur une école publique, laïc et égalitaire. Or, les enseignants français hors de France se trouvent confrontés à la marchandisation de l'éducation, dont Casablanca et Londres sont des exemples particulièrement significatifs. Ainsi s'opposent deux conceptions du monde : celle de l'économie et celle de l'éducation.

Pourtant, dans leurs pratiques, les enseignants français hors de France participent à l'ouverture et à l'élargissement d'un modèle. Ils agissent en faveur d'un idéal, dont le constat n'a rien de nouveau : « *En quittant la francophonie, on ferme d'une certaine façon la porte aux coopérants français et on l'ouvre à d'autres aides, issues d'autres pays* » (Guth, 1984 : 430). Dans l'espace mondial, l'éducation et la culture que représentent les enseignants français se trouvent en compétition avec l'économisme et le militarisme. Former des jeunes à l'émancipation, à la pensée ce n'est pas les endoctriner dans des dogmes religieux, économistes ou militaristes. L'éducation française requiert un processus de subjectivation, elle cherche à faire émerger le sujet individuel au-delà des dogmes collectifs. Certes, elle met à mal les pouvoirs en place, qu'ils soient monarchiques, économiques ou religieux. Mais il ne s'agit pas seulement de l'imposition d'un modèle national, c'est la défense de valeurs qui est en jeu, dont la francophonie et la France sont les symboles, mais pas une réalité exclusive. Les enseignants français ont décomposé l'essentialisme de la nation en s'installant hors de France. Ce n'est certainement pas pour le défendre hors des frontières de l'Hexagone. Certes, ils le portent et le transmettent, mais ce n'est pas en référence à la nation, c'est en référence à des valeurs qui, dans le monde, se confrontent à leur antagonismes. Ils se mettent ainsi en contact avec la réalité du monde pour former des sujets, des individus capables de critiquer le contexte social et culturel dans lequel ils vivent. Il s'agit de rompre avec la perspective néo-coloniale de l'impérialisme français en considérant les enseignants français hors de France comme Français, mais plus seulement Français.

Cette ouverture ne s'arrête pas à une vision strict de l'État-nation ni à une langue. Elle

⁴⁹ Le dernier rapport de la GI-ESCR sur la privatisation de l'éducation au Maroc est disponible sur <http://bit.ly/rapportcomplmaroc>

concerne des individus dans leurs pratiques quotidiennes, dont l'ensemble forme un tout cohérent, sans en avoir une conscience collective. Il ne s'agit pas de diffuser des racines nationales, mais le séjour à l'étranger renforce l'essence de l'individu transmise par sa socialisation que ses pratiques révèlent. La réponse à l'angoisse identitaire par des pratiques à différentes échelles, par un jeu subjectif sur plusieurs identités permet cette identité retrouvée, un enracinement personnel dans un moi retrouvé, ouvert à l'échange intersubjectif. Par la pratique de l'enseignement hors de France, les enseignants mettent en œuvre l'idéal impossible, ils se mettent en tension entre la réalité du monde et l'idéal républicain. Ils ne sélectionnent pas les futurs gardiens de la Cité idéale, mais ils sèment, en ouvrant la République vers un idéal de vertu héritée de la philosophie de Socrate (Platon, *La République. Livre IV*). Au chapitre 10 de *La société ouverte et ses ennemis*, Karl Popper présente le passage d'une société fermée, tribale, à une société ouverte, rationnelle fondée sur la discussion critique : « *L'avènement de la philosophie peut être interprété, je pense, comme une réponse à la dégradation de la société fermée et ses croyances magiques. C'est une tentative de replacer la foi magique perdue par une foi rationnelle. Il s'agit de modifier la tradition de transmission des théories ou des mythes en fondant une nouvelle tradition, celle de défier les théories et les mythes en les discutant de manière critique*⁵⁰. » (Popper, 2001 : 178). Karl Popper prend pour exemple Socrate qui est mort pour avoir défendu cette « *nouvelle foi en la société ouverte, la foi en l'homme, dans la justice égalitaire, et la raison humaine* » (Popper, 2001 : 179). Il insiste sur l'individualisme défendu par Socrate en faveur d'une société ouverte par sa conviction que l'individu a une fin en soi. Ce sont les individus eux-mêmes, par l'usage de leur raison et de leur honnêteté intellectuelle, davantage que les réformes institutionnelles, qui construisent une société ouverte. Ainsi, à travers les dialogues de Platon, se serait répandue la vertu socratique fondée sur la discussion critique revendiquée par l'éducation française. Le lien que fait Popper entre l'épistémologie et la philosophie politique est important puisqu'il montre les enjeux de l'esprit critique pour une société démocratique et rationnelle. Ces enjeux sont souvent mal compris et galvaudés par une prétendue rationalité qui refuse finalement la discussion critique, marquée par des enjeux de pouvoirs et des intérêts personnels.

Finalement, l'enjeu crucial de l'enseignement français hors de France concerne tous les enseignants en France et à l'étranger. Il s'agit de leur manière d'exercer leur fonction et de considérer leur rôle. Hulot n'a pas observé de différences fondamentales entre les élèves qu'il a rencontrés dans différents pays car il a conservé cette attitude indifférenciée des structures, qui pourrait être qualifiée d'universelle dans la mesure où elle dépasse les frontières identitaires. Il traduit cette attitude : « *Globalement, les élèves sont attachants. C'est personnel, mais quand ils*

⁵⁰ Traduit de l'anglais.

sentent que le prof est généreux et qu'il se donne dans son cours, ils sont très reconnaissants. Je joue pas mal sur l'affectif, j'ai peut-être appris ça en ZEP, parce qu'en ZEP, on fonctionne pas mal à l'affectif, pour tirer des élèves. Il n'y a pas que le discours rationnel. Il y a la façon dont ils le perçoivent. Et euh, je fonctionne encore beaucoup à l'affectif, et ça a tendance à bien marcher avec les élèves, quelle que soient leur origines sociales ou culturelles » (Hulot). Ces réflexions sont reprises par Fabienne dans un entretien à Londres qui montre que la transmission passe autant par l'affect que par la rationalité du discours c'est-à-dire par un discours qui prend en compte les émotions et l'expérience commune pour anticiper l'agressivité : « Avec les élèves de ZEP, on fonctionne beaucoup dans l'affectif quand même, donc même si je ne cherche pas du tout à fonctionner dans l'émotionnel ou l'affectif, ils sentent si vous êtes profondément sincère et si vous comprenez ou si vous ne comprenez pas. Ça j'en suis certaine ! Or, je pourrais comprendre leur révolte, et je suis émerveillée parfois que ça ne se concrétise pas plus violemment » (Fabienne). Finalement, c'est au niveau fragmentaire, de la relation entre les enseignants et leurs élèves que se révèle l'essentiel des enjeux en termes d'éducation ou de pouvoir : « Il y a, dans la profession d'enseignant, deux types différents. Il y a ceux qui ont l'enthousiasme pour tel sujet, qui aiment enseigner et qui transmettent leur propre enthousiasme à leurs élèves. D'un autre côté, il y a ceux qui aiment la position de pouvoir et la supériorité facile, qui aiment commander mais qui n'ont pas les compétences pour commander des hommes déjà éduqués. Certains systèmes favorisent le premier type, d'autres le second. Or, la recherche moderne d'efficacité tend de plus en plus à favoriser ceux qui gouvernent plutôt que ceux qui enseignent » (Russell, 2010 : 171). En d'autres termes, il y a une différence entre les enseignants qui, en tant qu'individus, combinent l'affectif pour les enfants et leur sujet et ceux qui sont pris dans des routines administratives sans apprécier leur public. Ceux-là tendent à former des individus créatifs et de bons citoyens tandis que ceux-ci risquent de reproduire le système et de développer son uniformité. La cohésion sociale dépend donc davantage de l'équilibre entre la gestion de l'organisation scolaire et l'éducation à proprement parler. De fait, la difficulté pour la reconnaissance et la justice sociale en termes d'éducation, est qu'« il n'y a pas de raisons pour qu'un État place les intérêts de l'enfant avant ses propres intérêts⁵¹ » (Russell, 2010 : 167). Les enseignants français dans la mondialisation sont donc, comme ceux qui exercent en France, tiraillés dans l'exercice de leur profession, entre leurs propres valeurs individuelles, celles de leur établissement, et les valeurs des élèves. Mais de manière générale, ce sont les valeurs de leur profession et la fonction qu'ils occupent dans l'organisation qui les anime.

⁵¹ Traduit de l'anglais.

Conclusion

Au terme de cette recherche, la conclusion principale peut paraître banale : les enseignants français hors de France sont avant tout des enseignants. Mais en aurait-il été de même si cette enquête n'avait pas fait un effort d'objectivation soutenu par la méthode comparative ? La dimension impérialiste, la mémoire coloniale, l'allure patriotique, les discours nationalistes, l'idéal républicain, les comportements arrogants, les conditions socio-économiques et la situation d'exil auraient-elles pu être dépassées ? La comparaison a mis en évidence des caractéristiques communes aux enseignants français sur deux sites qu'opposaient la plupart des catégories habituelles : socio-historique, culturelle et économique. C'est par l'analyse de mon rapport à l'objet, mise en place dès le début et appliquée tout au long de la recherche, que la montée en généralités a construit des catégories substantielles à partir des trajectoires individuelles et des pratiques des enseignants.

En évaluant progressivement ma position d'enquêteur au sein de la population et sur chacun des terrains, leur spécificité a ainsi émergé, non seulement en tant que séjour hors de France, mais aussi en tant que fonction symbolique dans la mondialisation et dans leurs pratiques quotidiennes. Finalement, n'étant moi-même et de manière durable, ni enseignant, ni Français hors de France, mais devenant temporairement et partiellement enseignant français hors de France, mon expérience sociale a rejoint le statut d'expérimentation scientifique, en tenant compte des biais de l'observation : les conclusions suivantes prennent donc le caractère de conjectures, c'est-à-dire qu'elles sont fragmentaires, soumises à interprétation, à sélection et à discussion (Popper, 2001 : 465-466). Il s'agit d'énoncés vrais dans une certaine mesure, de méthodes d'analyse de situation et de décomposition de concepts. En dernier lieu, l'analyse sociologique se trouve nécessairement confrontée à une dimension morale et politique, propre à l'auteur de cette étude (Popper, 2001 : 465). Or, en choisissant la population des enseignants, celle-ci était d'emblée annoncée. Si l'étude avait porté, entre autres exemples, sur les cadres et ingénieurs expatriés, les industriels de multinationales à Casablanca, les employés du secteur financier à Londres, le secteur hôtelier à Marrakech, les retraités à Agadir, les artistes ou les cuisiniers à Londres, les employés des services diplomatiques ou les jeunes en volontariat international à Casablanca et à Londres, nul doute que les conjectures auraient subi quelques différences de degrés. En effet, les pratiques locales auraient sensiblement différé ainsi que la fonction occupée localement. Toutefois, les conjectures présentées ici tiennent compte des études précédentes (Beverstock, 2002 ; Conradson et Latham, 2005 ; Favell 2006 ; Scott, 2007 ; Favell, 2008 ; Ryan et Mulholland, 2011) ainsi que les témoignages de personnes de différents corps de métier rencontrées au fur et à mesure des terrains. Or, si les

trajectoires varient à peu de choses près, les pratiques, elles, présentent un fort degré de variabilité en fonction de la profession. Il ne s'agit pas de dire que la profession assigne une identité – le concept d'identité a, je l'espère, été suffisamment ébranlé pour ne plus avoir à y revenir – mais qu'elle induit une fonction et des pratiques déterminant une certaine forme de relation à l'autre, qui peuvent être atténuées par la vie sociale et la personnalité. Concrètement, le salaire, les congés, le statut social, les déplacements quotidiens sont des déterminants à partir desquels les autres choix se déclinent, par exemple ceux concernant la vie familiale, ou la vie sociale telle que les loisirs et les activités associatives.

Dans un premier temps, la population d'enseignants hors de France peut paraître dispersée, insaisissable parce que, de fait, elle est mal saisie par les recensements des administrations locales, nationales et consulaires. Du point de vue national, le départ de ces personnes est déconcertant, voire suspicieux. Celui-ci peut sembler définitif même s'il s'agit le plus souvent d'une durée indéterminée. Surtout, il remet en question la cohésion sociale d'origine dans sa structure essentielle. L'analyse raffinée des situations individuelles montre d'ailleurs une forte corrélation entre cette structure et le départ. En d'autres termes, la place assignée aux individus au sein des structures, qu'elles soient familiales ou sociales détermine en premier lieu le départ. Par ailleurs, certaines prédispositions au départ ont également été mises à jour dans la mesure où cette place inconfortable peut être le fait d'un groupe, de toute une famille, par exemple, ou d'une communauté. Dans ce cas, seuls certains individus à l'intérieur du collectif consentiraient à s'en exclure pour des raisons complexes qui leur sont propres. Dans d'autres cas, il s'agit d'habitudes collectives, comme c'est le cas des internationaux dont les liens antérieurs avec le voyage opèrent à la manière d'un *habitus*. Pourtant, dans tous les cas de figure c'est, presque banalement, le départ lui-même qui est la principale cause du départ. En effet, aucune étude sur l'émigration ne devrait omettre que certaines personnes, généralement la majorité, ne partent pas. C'est pourquoi l'exil n'est pas nécessairement le fait d'hommes et de femmes vivant loin de leur patrie d'origine : « *l'homme refuse le monde tel qu'il est, sans accepter de lui échapper. En fait, les hommes tiennent au monde et, dans leur immense majorité, ils ne désirent pas le quitter. Loin de vouloir toujours l'oublier, ils souffrent au contraire de ne pas le posséder assez, étranges citoyens du monde, exilés dans leur propre patrie* » (Camus, 1951 : 326). Ce constat relativise fortement les discours de certaines personnes qui expliquent la manière avec laquelle elles ont tout mis en œuvre pour partir ou bien les justifications de leur départ par un goût du voyage ou d'un ailleurs. Certes, ces raisons sont significatives d'un certain état d'esprit, mais elles n'expliquent pas tout. En réalité, ils se sont déplacés parce qu'ils ont pu se déplacer. C'est la raison principale pour laquelle il me semble

judicieux d'évoquer une « migration privilégiée » (Croucher, 2012 ; Vered, 2007). Or, les opportunités et les contingences ne concernent pas tous ceux qui ont le désir ardent ou les prédispositions à un tel départ. Pour les Français, dont le passeport octroie une liberté de circuler dans bon nombre de pays, la migration internationale est ainsi facilitée par des données juridiques et administratives. Il s'agit également de facilités résultant de la politique française dans le monde, son réseau consulaire, ses établissements scolaires, l'expansion de sa langue et de sa culture, ainsi que son réseau associatif. Autrement dit, les enseignants hors de France ont quitté leur pays d'origine avant tout pour des raisons de place et par la possibilité de se déplacer. Une place que l'organisation sociale de la France tend à assigner de manière essentielle et définitive, ou du moins, donne le sentiment que cette place est quasiment inamovible. La possibilité de se déplacer leur permet de justifier leur choix en le situant comme un choix individuel, volontaire. Il est généralement associé à un souhait d'améliorer ses conditions, au même titre que la plupart des personnes en déplacement.

Pour autant, ce nuage d'individus disparate n'est pas totalement incohérent. En pratique, tandis que certains forment des réseaux de solidarité informels et que d'autres se rattachent à des institutions (sauf rupture avec leur milieu d'origine) la plupart d'entre eux conservent des liens amicaux ou familiaux. Ce constat montre notamment la prégnance de la socialisation en France. Toute la difficulté d'analyse réside dans la perpétuation de cette socialisation. Les enseignants français hors de France sont très attachés à leurs origines, à certaines valeurs républicaines : la laïcité, la liberté de conscience et l'esprit critique. Ces caractéristiques se révèlent en particulier lorsqu'ils sont face à une tension concernant la religion, la monarchie ou l'autoritarisme. Dans une certaine mesure, ils apparaissent davantage républicains que Français. En effet, ils semblent davantage se référer à des valeurs inculquées par la République desquelles ils se revendiquent lorsqu'elles sont mises à mal en situation de conflit, en particulier avec certains élèves, plutôt qu'à un territoire national qui devient d'autant plus imaginaire à mesure que leur séjour se prolonge. La langue, les intérêts communs, le sentiment d'appartenance prennent des formes hybrides qui leur sont propres. Français, mais plus vraiment, républicains mais plus vraiment non plus : tout se passe comme s'ils recréaient les données acquises au cours de leur socialisation en France, en se les appropriant et en les critiquant pour les reformuler. D'une certaine manière, ils s'individualisent par des pratiques entre-deux qui brouillent les identités.

Porteurs de valeurs, sujets de pratiques, ils sont surtout situés dans un contexte local qui les contraint et les détermine fortement. Or, ce contexte qui fonctionne comme un cadre en tant que système d'organisation sociale les oblige à une certaine adaptation. Même si certains se regroupent en « communauté », celle-ci est nécessairement contrainte par certaines habitudes locales. En

revanche, le degré d'assimilation n'est pas seulement le fait d'efforts de la part des individus, mais plutôt celui du cadre social plus ou moins contraignant et du statut social octroyé. De manière générale, le statut d'étranger est bien relatif. S'il est objectivé par le déplacement à travers des frontières nationales, il est néanmoins relatif à des représentations subjectives de l'espace, du temps, du changement, de l'altérité et de la position sociale. L'origine des individus est au même titre que leur destination : définie par leurs représentations d'eux-mêmes. C'est pourquoi, il est impossible de leur attribuer une définition extérieure. La plupart d'entre eux étaient expatriés bien avant leur déplacement, de même, certains étaient déjà en exil lorsqu'ils vivaient en France. Certes, le déplacement provoque des changements individuels, mais ceux-ci dépendent des conditions du voyage, du séjour et du contexte d'arrivée. Ainsi les représentations et les pratiques sont-elles reformulées à partir d'une base acquise.

Dès lors, l'observation par comparaison des trajectoires et des pratiques des enseignants hors de France nous informe sur certains concepts politiques tels que la nation ou l'intégration, mais aussi sur des concepts scientifiques et philosophiques comme l'histoire ou la rationalité. Pourquoi envisager ces concepts de manière aussi ambitieuse à partir d'une simple enquête sociologique dans le cadre d'une thèse de Doctorat ? Un premier élément de réponse se retrouve dans les premières lignes de conclusion de l'ouvrage de Suzie Guth : « *la communauté des coopérants s'inscrit dans un cadre particulier, caractérisé par une perception originale du temps et de l'espace* » (1984 : 429). La prise en compte de cette perception originale du temps et de l'espace, présentée dans ce travail en termes de mémoire et de représentations de l'espace, a des implications substantielles sur la conception de la nation et de l'histoire. D'une part, l'espace national, le territoire est remis en cause par les représentations et les pratiques individuelles. D'autre part, la mémoire individuelle, qui a des conséquences sur ces pratiques, s'oppose à divers degrés à la mémoire collective, en l'occurrence la mémoire nationale. De fait, la nation est une représentation de l'espace – le territoire national – parmi d'autres ; de même, l'histoire est un récit d'interprétation du passé. Il n'y a donc pas *une* histoire, mais *des* histoires. Un deuxième élément de réponse se situe dans des contextes déterminés socio-historiquement. On ne peut pas faire l'économie de ces contextes (Passeron, 2005 : 148) en sachant que « *la différence est de degré et non de nature* » (Prost, 1996 : 206). L'intégration ne prend pas le même sens en France, au Maroc et au Royaume-Uni. De plus, les exigences diffèrent selon le statut social et juridique des étrangers dans chacun des contextes. Il y a donc différents degrés d'intégration en fonction du contexte d'organisation sociale du pays d'accueil, mais aussi en fonction de l'origine et de l'apparence physique des individus perçus comme étranger. C'est dans ce double contexte que s'effectuent les adaptations de chaque individu au fur et à mesure qu'il les

découvre et à partir des représentations qu'il se fait de sa propre intégration. Finalement, c'est davantage dans le contexte d'organisation sociale qu'il faut chercher les clés de l'intégration : la conception normative de l'intégration s'inverse lorsque les étrangers participent à la constitution de ces normes, comme c'est le cas des enseignants à Casablanca en tant qu'agents intermédiaires du pouvoir local. Les enseignants français ne s'intègrent pas au Maroc alors qu'ils participent à l'exclusion du reste de la population marocaine par une élite qui maintient son pouvoir à travers des modes de distinction et de reproduction sociale ; dont la privatisation de l'enseignement et la francophonie dans une politique linguistique ambivalente sont les outils les plus efficaces. En cela, les structures sociales semblent surpasser les changements de régime politique. Ce constat doit être davantage considéré comme un fait sociologique que comme une critique sur le plan moral. C'est à partir de ce constat sociologique que doivent être situés les jugements moraux et que les décisions politiques doivent être prises.

La rationalité est un autre concept qui se démultiplie au regard des contextes d'organisation sociale. Elle est évoquée par les enseignants derrière les modes d'organisation des établissements : « *Ma difficulté était au départ de cautionner ce déficit de rationalité, voire de grand n'importe quoi, qui découle aussi bien de l'organisation que des étudiants. Après c'est un autre problème : problème d'organisation de l'école. En fait il faut arriver à être fidèle à ce qu'on estime être juste, et comment on estime que doit être fait le job, et pas forcément vouloir que tout colle à sa vision* » (Étienne). Mais c'est aussi à travers la gestion de l'incertitude que se révèlent les mentalités : « *il y a des choses dans l'organisation du travail qui me stressent. Il n'y a pas de gestion de l'incertitude, c'est-à-dire que l'incertitude est gérée le jour J ! Tu ne peux pas anticiper, parce que personne ne te donne les moyens de l'anticiper, personne ne veut l'anticiper, alors est-ce que c'est parce qu'y a le inch'allah, le mektoub, ou je ne sais quoi ! Mais c'est inconscient parce que les gens ne vont pas te le dire clairement. Alors quand tu sors d'une école, d'une université qui s'appelle René Descartes, où le rationalisme cartésien est ancré dans ton ADN, c'est compliqué au début* » (Aurore). Ces propos rejoignent ceux d'une ancienne enseignante de vingt-neuf ans, résidant à Londres, qui ne fait pas partie de la liste des entretiens. Rencontrée à Londres quelques jours avant mon départ, lors d'un entretien informel, elle résumait parfaitement la tension dans laquelle se trouvent les enseignants français, aussi bien à Casablanca qu'à Londres. Titulaire du *PGCE*, elle a enseigné pendant deux ans dans le système britannique avant de chercher un autre emploi parce que le système scolaire britannique ne correspondait à ses références : « *c'était n'importe quoi !* ». Elle préparait un Master de FLE à distance avec l'université de Grenoble, tout en travaillant au consulat de France à Londres. Elle a été très critique du système britannique car elle considérait avoir « *un*

esprit trop académique ». Elle se disait passionnée par l'enseignement du français et évoque des « *difficultés à l'enseigner avec rigueur dans des écoles où l'organisation, les programmes et la mentalité des élèves ne permettent pas un suivi continu et rigoureux dans l'apprentissage des règles de grammaire et de conjugaison* ». Elle était impliquée dans de nombreux projets culturels et artistiques (théâtre, sorties, etc.), ajoutés à des contraintes administratives d'évaluation qui l'empêchaient de préparer et transmettre ses cours comme elle le voulait. Mais elle a décrit les enseignants dans le système britannique plutôt « *comme des éducateurs qui accompagnent les enfants dans divers domaines de leur vie que des profs qui transmettent un savoir* ». Elle s'est ainsi progressivement tournée vers la communauté française. Au début de son séjour à Londres, elle fuyait les Français parce qu'elle voulait être en immersion dans la langue et la culture anglo-saxonne. Elle a déclaré que son niveau d'anglais avait considérablement augmenté pendant cette période, jusqu'à ce qu'elle quitte l'enseignement. Depuis, elle a constaté un important déclin de son niveau linguistique en anglais, ce qu'elle a déploré, car elle a tendance à reformer « *une communauté française à Londres. Toute ma vie sociale est orientée vers la France* ». Elle a dit : « *la France ne me manque pas, sauf la nourriture peut-être* ».

L'enjeu de la rationalité concerne autant la conception de la planification et la prévisibilité des événements que la manière de penser l'action, de se méfier de ses émotions ou de se ranger derrière un discours en faveur de l'académisme, de la rigueur, de la pensée claire et distincte. Il s'agit ainsi d'une appropriation de la rationalité cartésienne, non seulement réductrice, mais également ethnocentrée. En effet, dans la substance des discours, la rationalité cartésienne est réduite à la reconstruction méthodique et la séparation de l'esprit au-dessus des sensations et des émotions éprouvées par le corps. Pourtant, cette conception est loin d'avoir le monopole de la rationalité, de même que l'idéal républicain n'a pas le monopole de la vertu. Autrement dit, les enseignants français dans la mondialisation montrent que la rationalité est un concept pluriel dont l'emblème cartésien se heurte à d'autres rationalités. Finalement, l'enjeu concerne davantage la connaissance que la rationalité. Quelle connaissance enseignent-ils et comment est-elle organisée ? Comment cette connaissance se confronte-t-elle à d'autres connaissances ? En comparant la place des enseignants français à Casablanca et à Londres, cette étude a souligné que l'apprentissage d'un certain type de connaissance est lié à une certaine rationalité et dépend de rapports sociaux structurels liés à un mode d'organisation sociale.

L'enjeu principal est une question de catégories de pensée. Comment penser la situation des enseignants français hors de France ? Plusieurs pistes sont possibles, mais certaines peuvent dès à présent être écartées. Ils ont la nationalité française, mais une certaine angoisse fait qu'ils ne se

sentent pas vraiment Français. Une fois hors de France, ils sont devenus plus français qu'ils ne l'étaient, mais pas seulement Français. Dans cette enquête, j'ai cherché des expatriés. Je ne les ai pas trouvés car ma définition était d'abord incorrecte. La définition par laquelle certains se revendiquent ne m'a pas convaincu. J'ai découvert une forme d'exil, une vie entre-deux. Mais finalement, il ne s'agit de rien de plus qu'une subjectivité que la migration internationale a rendu plus visible, peut-être plus concrète pour ceux qui la vivent. Pour autant, cet exil n'est pas spécifique au déplacement. J'ai cherché des aventuriers, avides de sensations fortes. Je n'ai trouvé que des discours sur l'exotisme qui camouflent une angoisse plus profonde : celle d'affronter la routine, le conflit par rapport à une place insatisfaisante. J'ai cherché des voyageurs, en quête de nouvelles rencontres. Mais j'ai aussi rencontré des casaniers ou des blasés : des personnes qui, fuyant une certaine routine, en recréent une autre en un autre lieu, sous d'autres formes, parfois sur plusieurs sites. J'ai cherché des colons, investis d'une mission, moralisateurs et arrogants. J'ai surtout trouvé des personnes à qui l'on confère un statut privilégié plus ou moins à leurs dépens. Les uns s'en félicitent et en jouissent, par cynisme, certains s'en accommodent en essayant de contrebalancer une certaine culpabilité, tandis que d'autres s'en échappent au fur et à mesure qu'ils découvrent leur position. Mais plus que d'éthique et de valeurs morales, il s'agit de parcours, individuels et familiaux et de rapport des individus à un contexte d'organisation sociale. J'ai cherché des anthropologues, curieux et réflexifs. Je n'ai trouvé que des individus, avec leur parcours de vie spécifique et leur manière subjective d'exercer leur fonction. Finalement, toutes ces catégories me sont parues vaines, parce qu'aucune n'est spécifique au séjour hors de France des enseignants. Les plus lucides l'ont bien montré : ils étaient déjà exilés avant de partir. Ils ne se sentaient pas vraiment français avant de traverser les frontières. Finalement, j'ai cru qu'ils avaient de bons arguments pour vivre à l'étranger. En fait, je me suis rendu compte que tous ne se sentaient pas à l'étranger de la même façon que moi et que certains n'avaient pas vraiment de raisons d'y être, ils ont simplement suivi une trajectoire qui les déterminait en usant de manière positive ou négative de la marge de liberté que ces déterminations leur accordaient.

Que reste-t-il après avoir éliminé toutes ces catégories ? Des enseignants. En effet, aucune catégorie n'est réductible à leur position d'enseignants hors de France puisque certaines de leurs caractéristiques individuelles se retrouvent chez certains enseignants en France. De même, aucune caractéristique n'est réductible à leur situation de Français puisque certaines de leurs caractéristiques se retrouvent chez certains enseignants qui ne sont pas Français. En d'autres termes, les enseignants français, même porteurs des valeurs républicaines souvent érigées en parangon de vertu, n'ont pas le monopole de l'éducation ; de même, les enseignants hors de France n'ont pas le

monopole de la rencontre interculturelle. L'éducation à la vertu se trouve aussi hors de France et de hors de son réseau scolaire et la rencontre avec l'altérité se trouve aussi en France. C'est pourquoi, le séjour à l'étranger n'est rien de plus que la continuité d'une trajectoire et le résultat d'un privilège : celui d'avoir l'opportunité de se déplacer librement. Or, si l'on extrait la figure de l'enseignant de toutes les autres catégories, il reste une opposition entre la transmission de la connaissance et les discriminations. Opposition que ni les discours ni les pratiques ne sont parvenus à résoudre et qui pourrait être examinée en articulant la définition de l'intelligence réelle, finalité de l'éducation, qui reconnaît et prend en compte ses erreurs pour les réajuster, et la distinction sociale exercée en s'appuyant sur une conception de l'intelligence, à caractère symbolique, qui se fige dans des certitudes en entraînant des modes de différenciations en soi-même et les autres.

Remarques finales : l'indéterminisme de l'exil

Ces remarques permettent de reprendre les enjeux exposés en introduction concernant les relations franco-algériennes, à savoir l'articulation entre immigration, émigration, mémoire coloniale et enseignement. Arrivé à saturation dans la dimension sociologique du problème, un approfondissement nécessite d'ouvrir la voie d'une perspective morale et politique sur le statut de la connaissance historique et des catégories. Ainsi les enjeux doivent-ils être reformulés en termes de rationalité, de comparaison et d'exil.

La nécessité urgente de sortir du nationalisme méthodologique et des perspectives holistes qui tendent à réduire le réel n'a d'égal que l'impératif de comparer en sciences sociales, non pas pour évaluer, mais pour prendre une distance réflexive. Tel est mon rapport subjectif à l'objet : l'anticolonialisme m'accuse de crimes que je n'ai pas commis sous prétexte que mes ascendants, fuyant la misère et les persécutions en Grèce puis en Corse, ont trouvé refuge pendant quatre-vingt dix ans en Algérie française. Cette accusation repose sur une catégorie administrative : la nationalité française. La réponse n'est ni sociologique, ni idéologique ; elle est morale et existentielle avec des conséquences pratiques : parler ou se taire, s'ouvrir à l'autre ou se replier sur soi, vivre ou mourir... écrire une thèse pour penser le sujet ou tenter de s'échapper... en s'expatriant, par exemple ! Au terme de l'enquête, il apparaît que ces questions n'ont pas concerné seulement ma subjectivité. Est-ce que la France a raison de répandre sa langue et sa culture à travers le monde ? La réponse empirique est qu'elle le fait. L'enjeu idéologique serait alors : doit-elle continuer ? La réponse morale est double et peut paraître péremptoire ; elle l'est dans la mesure où, intellectuellement, il s'agit de cautionner ou non des actes de violence réelle quand elle a des conséquences réelles : toutes formes d'atteintes physiques, de discriminations, de harcèlement moral, de signes

ostentatoires de distinction et d'affirmations identitaires. D'une part, il faut écarter la notion de violence symbolique car il n'y a que de violence réelle, vécue de l'intérieur par des sujets : nul besoin d'assigner à un sujet, d'un point de vue extérieur, une quelconque violence symbolique dans la relation des enseignants à leurs élèves qui est, par définition, une relation de domination avec l'appui d'une institution. D'autre part, on ne peut ni cautionner la rationalité toute-puissante des institutions françaises, qui conduit à un dogmatisme républicain, ni le scepticisme destructeur des interprétations. C'est bien en ces termes, me semble-t-il que ce sont cristallisés certains débats qui ont suivi le massacre d'une partie de la rédaction de Charlie Hebdo à Paris, le 7 janvier 2015. En effet, la réponse à ces enjeux, universelle et intemporelle, se situe dans l'inexorable nécessité de la discussion critique. Cette nécessité ne prend son origine ni dans la République, ni dans la nation française, ni dans une quelconque religion. Elle prend sa source dans un héritage grec qui s'est répandu à travers le monde depuis deux mille cinq cents ans par l'intermédiaire de philosophes, dont la figure emblématique reste Socrate. A en croire Popper, la rationalité n'a pas de motif valable de se scléroser dans un dogme, ni de se perdre dans les interprétations : « *le rationalisme est une attitude de disponibilité à écouter les arguments critiques et à apprendre de l'expérience. C'est fondamentalement une attitude qui consiste à admettre que « je peux avoir tort et vous pouvez avoir raison, et par un effort, nous pouvons nous approcher de la vérité*⁵² » (Popper, 2002 : 431).

Ainsi, la vérité ne peut porter que sur des degrés de connaissance. La comparaison met en évidence ces degrés de connaissance par des jeux d'échelles dans l'espace et dans le temps, des variations de structures, des évolutions individuelles, des formes abstraites (des symboles, des interprétations et des fonctions) et des faits observables (des discriminations et des pratiques). Le principe d'indéterminisme mis en lien avec l'exil caractérise une absence d'identité : l'indéterminisme de l'exil prend donc en compte qu'il n'y a pas l'un *ou* l'autre, mais il y a l'un *et* l'autre, dans une relation dialectique, complexe et mouvante. La pratique correspond au vécu, réel tandis que le discours et l'imagination lui échappent dans une angoisse identitaire : ainsi l'exil rend-il les identités indéterminées.

⁵² Traduit de l'anglais.

Bibliographie

Adam André (1972) « Berber migrants in Casablanca » in Gellner Ernest & Micaud Charles (ed.) *Arabs and Berbers. From tribe to nation in North Africa*, London, Duckworth, pp. 325-343

Adam André (1968) *Casablanca. Essai sur la transformation de la société marocaine au contact de l'Occident*, 2 vol., Paris, CNRS, 895 p.

Addi Lahouari (2013) *Deux anthropologues au Maghreb : Ernest Gellner & Clifford Geertz*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 288 p.

Anderson Benedict (1983) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London/New-York, Verso, 240 p.

Andler Daniel (2002) Chapitre VI, « L'ordre humain » in Andler Daniel, Fagot-Largeault Anne, Saint-Sernin Bertrand, *Philosophie des sciences. Tome II*, Paris, Gallimard, pp. 673 – 824

Appadurai, Arjun, (1996) *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot, 331 p.

Aprile Sylvie, Dornel Laurent (2012) « Les Français et les Amériques. Exils et migrations (1815-1914) », Conférence CNHI, 3 Mai 2012

Aubry Sylvain (2014) Rapport sur l'éducation au Maroc, *The Global Initiative on Economic, Social and Cultural Rights*, informations en ligne : <http://www.right-to-education.org/fr/blog/porter-les-enjeux-de-la-privatisation-de-l-education-au-maroc-devant-l-onu>

Balibar Etienne, Wallerstein Immanuel (1988) *Race, nation, classes. Les identités ambiguës*, Paris, La Découverte, 308 p.

Bancel Nicolas, Blanchard Pascal, Lemaire, Sandrine (dir.), (2005) *La fracture coloniale : la société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte, 315 p.

Bancel Nicolas, Blanchard Pascal, Bernault Françoise (dir.) *Ruptures postcoloniales. Les nouveaux visages de la société française*, Paris, La Découverte, 2010, 538 p.

Barou, Jacques, « Le Brésil, terre d'inspiration de l'ethnologie française », *Hommes et Migrations*, n°1281, septembre-octobre 2009, pp. 10-19

Barou Jacques, Prado Patrick (1995) *Les Anglais dans nos campagnes*, Paris, L'Harmattan, 237 p.

Barrère Anne, « De la critique endogène à l'empathie critique. Retour sur un itinéraire », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* vol. 38, n° 1, 2005, pp. 61-73

Barth Frederik, « Les groupes ethniques et leurs frontières », in Poutignat Philippe, Streiff-Feinart Jocelyne (1995) *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, pp. 203-249

Bascou Nelson (2005) « Les Uruguayens du Béarn », *Migrance*, n°26, 4ème trimestre 2005, pp. 73-74

Bayart Jean-François (2010) *Les études postcoloniales, un carnaval académique*, Paris, Karthala, 126 p.

Beaverstock, J.V. (2002) 'Transnational elites in global cities: British expatriates in Singapore's financial district', *Geoforum*, 33(4): 525-38

Beck Sylvain (2013) « Un déplacement de frontière. Le cas des établissements scolaires

français à Casablanca », *Les Dossiers du CERI – Science Po Paris* [En ligne : <https://paris-sorbonne.academia.edu/SylvainBeck>]

Beck Sylvain (2011) « Expatriation et identité : retour d'expériences d'ingénieurs et cadres techniques français », *Mémoire de fin d'année de Master 2 Sociologie*, sous la dir. de Alain Blanc et Dietmar Loch, Grenoble 2, Université Pierre-Mendès France, 180 p. [En ligne : <https://paris-sorbonne.academia.edu/SylvainBeck>]

Beck Sylvain (2010a) *Le « Café de la paix » à Rabat, Maroc. La porte d'entrée comme transition de l'inter-dit*, Travail d'observation de Master 1 Sociologie, Université Pierre-Mendès France, Grenoble 2, 12 p. [En ligne : <https://paris-sorbonne.academia.edu/SylvainBeck>]

Beck Sylvain (2010b) « Les raisons du départ des enseignants expatriés au Maroc », *Mémoire de fin d'année Master 1 Sociologie*, sous la dir. de Alain Blanc et Dietmar Loch, Grenoble 2, Université Pierre-Mendès France, 85 p. [En ligne : <https://paris-sorbonne.academia.edu/SylvainBeck>]

Beck Sylvain (Non publié, 2010c) « *L'intégration sociale des enfants porteurs de trisomie dans la société marocaine* », Rapport de stage de Master 1 Sociologie à l'AMSAT (Association Marocaine de Soutien et d'Aide aux Enfants Trisomiques), Université Pierre-Mendès France, Grenoble 2, 34 p. [En ligne : <https://paris-sorbonne.academia.edu/SylvainBeck>]

Beck Ulrich (2006) *Cosmopolitan Vision*, Cambridge, Polity Press

Becker Howard (2002) *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 353 p.

Benhaddou Ali (2009) *Les élites du royaume. Enquête sur l'organisation du pouvoir au Maroc*, Paris, Riveneuve, 210 p.

Bénitez Montserat, Miller Catherine, Jaap de Ruiten Jan, Tamer Youssef (2013) *Evolutions des pratiques et des représentations langagières dans le Maroc du XXI^e siècle. Tome 1*, Paris, L'Harmattan, 231 p.

Benzakour Fouzia (2007) « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », *Hérodote*, 2007/3 n° 126, p. 45-56

Berger Peter, Luckmann Thomas (2011 [1966]) *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 358 p.

Bertaux Daniel (1997) *Le récit de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan, 125 p.

Bertaux Daniel (1980) « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités ». *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 69 : 197-226. N° spécial sur Histoires de vie et vie sociale

Bertaux Daniel, Bertaux-Wiame Isabelle (1976) *Une enquête sur la boulangerie artisanale par l'approche biographique*, Rapport final CORDES, 2 Vol., 350 p.

Berthomière William (2012) « « A French what ? » : À la recherche d'une diaspora française. Premiers éléments d'enquête au sein de l'espace internet », *e-Diasporas Atlas*, Avril 2012

Birnstiel, Eckart, « La France en quête de ses enfants perdus », *Diasporas. Histoires et Sociétés*, n°8, 1er semestre, 2006, pp. 22-44

Blanchet Elisabeth (2009) *Le guide de l'expatriation*, Paris, Editions L'Express, 223 p.

Bollinger Daniel, Hofstede Geert (1987) *Les différences culturelles dans le management : comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?*, Paris, Éditions d'Organisation, 268 p.

- Bordes-Benayoun Chantal, Schnapper Dominique (2006) *Diasporas et Nations*, Paris, Odile Jacob, 254 p.
- Boudon Raymond, *La sociologie comme science*, Paris, La découverte, 2010, 125 p.
- Boudon Raymond, Bourricaud François (1982) *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF
- Boudon Raymond (1971) *Le juste et le vrai. Études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Paris, Fayard, 563 p.
- Boulahcen Ali (2002) *Sociologie de l'éducation. Les systèmes éducatifs en France et au Maroc. Etude comparative*, Casablanca, Afrique-Orient, 237 p.
- Bourdieu Pierre (2004) *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'Agir, 142 p.
- Bourdieu Pierre : « Deux impérialismes de l'universel » in Christine Faure et Tom Bishop (dir.) : *L'Amérique des Français*, Editions Bourin, 1992, pp. 149-155
- Bourdieu Pierre (1984) « Quelques propriétés des champs » in *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, pp. 113-120
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, 277 p.
- Bourdieu Pierre, Chamborédon Jean-Claude, Passeron Jean-Claude (1968) *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*, Paris, Mouton de Gruyter
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 189 p.
- Bouriau Christophe, (2010) *Qu'est-ce que l'imagination ?*, Paris, Vrin, 128 p.
- Bouvier Nicolas, *L'usage du monde*, Paris, Payot, 2001, 418 p.
- Brennetot Arnaud, Colange Céline (2009) « L'expatriation française, un enjeu géopolitique mondial », *Mappemonde*, Revue électronique
- Breviglieri Marc (2010) « De la cohésion de vie du migrant : déplacement migratoire et orientation existentielle », *Revue européenne des migrations internationales*, 2010/2 Vol. 26, p. 57-76
- Brown Kenneth (2001, thèse en anglais en 1969) *Les gens Salé. Les Slawis : traditions et changements de 1830 à 1930*, Casablanca, EDDIF, 322 p.
- Bruneton, Ariane (ethnologue), « La maison de la mémoire de l'émigration ? Un projet, des débuts, un débat », *Migrance*, n°26, 4ème trimestre, 2005, pp. 93 – 103
- Buisson Ferdinand (1911) *Dictionnaire de pédagogie*, disponible en ligne : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>
- Camilleri Carmel et al. (1990) *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 232 p.
- Camps Gabriel (2002) *Les Berbères, mémoire et identité*, Paris, Errance, 260 p.
- Camus Albert (1964) *Carnets II. Janvier 1942 – mars 1951*, Paris, Gallimard, 350 p.
- Camus Albert (1951) *L'Homme Révolté*, Paris, Gallimard, 386 p.
- Cantegrit Jean-Pierre (1995) *Les français de l'étranger*, Paris, Economica, 77 p.
- Cassin Barbara (2004) (dir.) *Vocabulaire européen des philosophes. Dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Seuil, 1531 p.

Castles Stephen, Davidson Alastair (2000) *Citizenship and Migration. Globalization and the Politics of Belonging*, New-York, Palgrave MacMillan, 258 p.

CEFR (2011), Rapport complet, Grenoble (non publié) Centre français d'Entraide aux Français rapatriés, 28 p.

Cerdin Jean-Luc (2001) *L'expatriation*, Paris, Éditions d'Organisation, 320 p.

Cerisier-Ben Guigua Monique (1999) *L'exclusion sociale des Français de l'étranger*, Rapport au Premier Ministre, 272 p.

Certeau Michel de (1990) *L'Invention du quotidien*, 1. : *Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990, 349 p.

Chapoulie Jean-Michel (1984) « Everett Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie ». *Revue Française de Sociologie*, vol. 25, n° 25-4, pp.582-608

Chapoulie Jean-Michel (1987) *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, MSH, 407 p.

Chartier Marie, Zahi Khadija, Nait Belaid Youssef (2012) « Privatisation de l'offre scolaire au Maroc. Amplification des inégalités en matière d'éducation », Blog Farzyat/Inégalités

Cheddadi Abdesslem, *Éducation et culture au Maroc : le difficile passage à la modernité*, Casablanca, Le Fennec, 2003, 198 p.

Cicchelli Vincenzo (2012) *L'esprit cosmopolite*, Paris, Presses de Sciences Po, 277 p.

Cicchelli Vincenzo, Truc Gérard (dir.) (2011) « Dossier : De la mondialisation au cosmopolitisme », *Problèmes politiques et sociaux*, n°986-987, Juillet-Août 2011, La Documentation française

Cicchelli Vincenzo (2010) « Les legs du voyage de formation à la Bildung cosmopolite », *Le Télémaque*, 2010/2 n° 38, p. 57-70

Cicchelli Vincenzo (2007) « Conclusion – Des identités meurtrières aux identités plurielles. Quand autrui est une composante de soi », pp. 409-445 in Breviglieri Marc, Cicchelli Vincenzo (dir.) (2007) *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*, Paris, L'Harmattan, 445 p.

Cohen Robin (1997) *Global Diasporas. An introduction*, London, UCL Press, 228 p.

Cohen (1994) *Frontiers identity : the British and the others*, London, Longman, 234 p.

Collard, Susan (2013) *The expatriate vote in the French presidential and legislative elections of 2012: a case of unintended consequences*. *Parliamentary Affairs*, 66 (1). pp. 213-233

Colly Anne-Sophie (2010) *Des Français à Casablanca de 1907 à nos jours*, Casablanca, La croisée des chemins - Collection Bibliothèque Arabe-Berbère, 220 p.

Conradson D., Latham, A. (2005) « Friendship networks and transnationality in a world city : antipodean transmigrants in London », *Journal of ethnic and migration studies*, 31, 287-305

Cordery Philip, Lepage Claudine (2014) « Enseignement français à l'étranger – Recommandations visant à limiter l'augmentation des frais de scolarité », *Rapport au ministre des Affaires étrangères et du développement international et au secrétaire d'État chargé du Commerce extérieur, de la promotion du tourisme et des Français de l'étranger*, Décembre 2014

Cornick Martyn, « The French in London: a study in time and space » in Kelly, Debra and Cornick, Martyn, eds. (2013) *A history of the French in London: liberty, equality, opportunity*. Institute of Historical Research, School of Advanced Study, London, University of London, pp. 1-

Cortès Geneviève et Faret Laurent. "La circulation migratoire dans 'l'ordre des mobilités'" in Cortès Geneviève et Faret Laurent. (orgs) (2009) *Les circulations transnationales. Lire les turbulences migratoires contemporaines*. Paris, Armand Colin, pp. 7-19

Crosnier, Elise, *Aurélien Picard, 1849 – 1933: Première française au Sahara*, Alger, Éditions Baconnier, 1947

Croucher Sheila (2012) « Privileged Mobility in an Age of Globalization », *Societies*, 2, pp. 1-13

Croucher Sheila (2009) « Migrants of Privilege: The Political Transnationalism of Americans in Mexico », *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 16:4, pp. 463-491

Daloz Jean-Pascal, (2013) *Rethinking Social Distinction*, Basingstoke et New York, Palgrave/Macmillan, 251 p.

Daloz Jean-Pascal (2010) *The Sociology of Elite Distinction : From Theoretical to Comparative Perspectives*, Basingstoke et New York, Palgrave/Macmillan, 220 p.

De Négroni François (2007) *Les colonies de vacances. Portrait du coopérant dans le tiers-monde*, Paris, L'Harmattan, 290 p.

Deroche-Gurcel Lyliane (1997) *Simmel et la modernité*, Paris, PUF, 336 p.

Descombes Vincent (2013) *Les embarras de l'identité*, Paris, Gallimard, 282 p.

Devereux Georges (1980) *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Aubier, 474 p.

Di Méo Nicolas (2009) *Le cosmopolitisme dans la littérature française de Paul Bourget à Marguerite Yourcenar*, Paris, Droz, 352 p.

Dortier Jean-François, *Dictionnaire des Sciences Humaines*, Paris, Éditions Sciences Humaines

Drake Helen, D'Aumale Xavier (2010) "Regards sur la France depuis Londres : les jeunes apprentis boulangers français de Paul UK", recherche en cours disponible sur <http://www.francobritishcouncil.org.uk/data/files/reports/drake.pdf>

Drake Helen et Huc-Hepher Sassia (2013) « From the 16ème to South Ken? A study of the contemporary French population in London » in Kelly Debra and Cornick Martyn, eds. (2013) *A history of the French in London: liberty, equality, opportunity*. Institute of Historical Research, School of Advanced Study, London, University of London, pp. 391-431

Dubar Claude (2007) *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, PUF, 238p.

Dubet François (2008) *Faits d'école*, Paris, EHESS, 310 p.

Dubet François (2004) *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 421 p.

Dubet François (1994) *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 272 p.

Dubet et Martuccelli (1996) *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 361 p.

Dubet François, Lapeyronnie Didier (1992) *Les quartiers d'exil*, Paris, Seuil, 245 p.

Duchêne-Lacroix Cédric (2007) « La place de l'Europe dans l'identité socioterritoriale des Français de Berlin », *Revue des Sciences Sociales*, pp. 68–77

Duchêne-Lacroix, Cédric (2005) « Les Français établis hors de France. une population

méconnue et en transformation », in Bergouignan Christophe, Blayo Chantal, Parant Alain, Sardon Jean-Paul, Tribalat Michèle (dir.), *La population de la France: évolutions démographiques depuis 1946*, Volume 2, Paris, INED, pp. 847–858

Duchesne Sophie, *Citoyenneté à la Française*, Paris, Presses de Sciences Po, 1997, 330 p.

Dufoix Stéphane (2011) *La dispersion : une histoire des usages du mot diaspora*, Paris, Amsterdam, 574 p.

Dufoix Stéphane, Guerassimoff Carine, Tinguy Anne de (2010) *Loin des yeux, près du coeur. Les Etats et leurs expatriés*, Paris, Presses de sciences Po, 341 p.

Durkheim Emile (2010 [1895]) *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, 334 p.

Durkheim Emile (1993 [1897]) *Le suicide*, Paris PUF, 463 p.

Duru-Bellat Marie, Henriot-Van-Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992, 231 p.

Faist Thomas (2013) « The mobility turn: a new paradigm for the social sciences? », *Ethnic and Racial Studies*, 36:11, 1637-1646

Falzon Mark-Anthony « Introduction : Multi-sited ethnography. Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research » in Falzon Mark-Anthony (ed) (2009) *Multi-sited ethnography. Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*, Farnham, Ashgate, pp. 1-25

Fanon Franz (2001, 1re édition 1961) *Les damnés de la terre. Préface de Jean-Paul Sartre*, Paris, La Découverte, 311 p.

Fassin Didier (2010) « Introduction. Les frontières extérieures, frontières intérieures » in Fassin Didier, *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris La Découverte , pp. 5-23

Faucher Charlotte, Lane Philippe « French Cultural Diplomacy in Early Twentieth-century London », in Kelly, Debra and Cornick, Martyn, eds. (2013) *A history of the French in London: liberty, equality, opportunity*. London, Institute of Historical Research, School of Advanced Study, pp. 281-303

Favell Adrian (2008) *Eurostars and Eurocity*, Oxford, Blackwell Publishing, 279 p.

Favell Adrian (2006) '[London as Eurocity: French free movers in the economic capital of Europe](#)', in Smith Micheal Peter and Favell Adrian (eds) (2006) *The Human Face of Global Mobility*. New Brunswick, Transaction Publishers, pp. 247-274

Favres, Jean, « L'émigration savoyarde en Argentine », *Migrance*, n°26, 4ème trimestre, 2005, pp. 46-51

Fernandez Bernard (2002) *Identité nomade. De l'expérience d'occidentaux en Asie*, Paris, Economica, 278 p.

Fine Robert (2007) *Cosmopolitanism*, London/New York, Routledge, 176 p.

Fouché Nicole (1992) *Émigration alsacienne aux États-Unis, 1815-1870*, Paris, Publications de la Sorbonne, Paris, 288 p.

Freud Sigmund (1985) *L'inquiétante étrangeté et autres essais. Traduit de l'allemand par Bertrand Féron*, Paris, Gallimard, 342 p.

Garneau Stéphanie (2007) « Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 23, 2007/1, pp. 139-161

Garriaud-Maylam Joëlle, « The French in Britain », in Mayne Richard, Johnson Douglas, Tombs Robert (eds) (2004) *Cross Channel Currents. 100 Years of the Entente Cordiale*, London, Routledge, p. 271-274

Garriaud-Maylam Joëlle (1997) « Conférence sur les liens entre les Européens vivant à l'étranger et leur Etat d'origine », *Commission des réfugiés et de la démographie*, Paris, Rapport introductif au sénat, 10-11 juin 1997

Gaulejac Vincent de (1987) *Névrose de classe*, Paris, Hommes et Groupes Editeurs, 310 p.

Geertz Clifford (2003) *Le souk de Sefrou. Sur l'économie du bazar*, Saint-Denis, Bouchène, 263 p.

Geertz Clifford (2003) *La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture*, in Cefaï Daniel, *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, pp. 207-233

Geisser Vincent (2003) *La nouvelle islamophobie*, Paris, La Découverte, 122 p.

Georgiou Myria (2010) "Identity, space and the media : thinking through Diaspora", *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 2010/1, n°26, pp. 17 – 35

Gellner Ernest, *Les Saints de l'Atlas*, Saint-Denis, Bouchène, 2003, 299 p.

Glaser Barney G., Strauss Anselm (1967) *La découverte de la théorie ancrée*, Paris, Armand Colin, 2010, 409 p., chap. 6 : Différencier et évaluer les études comparatives

Goethe Johann Wolfgang von (1844) *Les affinités électives. Traduction de Aloïse de Carlowitz*, Paris, Charpentier, 443 p.

Goffman Ervin (1979) *La mise en scène de la vie quotidienne. T.1 : La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit, 251 p.

Goffman Erving (1974) *Les rites d'interaction*, Paris, les éditions de Minuit, 231 p.

Gold Raymond I., « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique », in Cefaï Daniel, *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003 pp. 340-349

Gouldner Alvin W. (1970) *The Coming Crisis of Western Sociology*, London, Heinemann, 528 p.

Gouy Patrice (1980) *Pérégrinations des Barcelonnettes au Mexique*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 159 p.

Graslin Gauthier (2008) « L'intégration de Varsovie au système migratoire européen », *Espace populations sociétés*, 2008/2, pp. 287-299

Grossetti Michel (1986) « Enseignants français en coopération. Aperçu sur un type particulier de trajectoires sociales », *Revue française de sociologie*, 27-1, pp. 133-148

Guiffan Jean (2004) *Histoire de l'anglophobie en France, de Jeanne d'Arc à la vache folle*, Rennes, Terre de Brumes, 273 p.

Guigue Michèle, « Les dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* vol. 38, n° 1, 2005, pp. 93-108

Guth Suzie (dir.) (2008) *Modernité de Robert Ezra Park. Les concepts de l'École de Chicago*, Paris, L'Harmattan, 312 p.

Guth Suzie (1984) *Exil sous contrat. Les communautés de coopérants*, Paris, Agence de Coopération Culturelle et Technique/Silex éditions, 480 p.

- Hagen George (2004) *La famille Lament*, Paris, 10/18, 487 p.
- Haize Daniel, « La diplomatie culturelle française : une puissance douce ? », *CERISCOPE Puissance*, 2013, [en ligne], consulté le 15/05/2015, URL : <http://ceriscope.sciences-po.fr/puissance/content/part2/la-diplomatie-culturelle-francaise-puissance-douce>
- Halbwachs Maurice (1994 [1925]) *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel, 367 p.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge, 273 p.
- Hardt Michael, Negri Tony (2000) *Empire*, Paris, 10/18, 577 p.
- Hawking Stephen (2014 [1996]) *Petite histoire de l'univers. Du Big Bang à la fin du monde*, Paris, Flammarion, 162 p.
- Hobsbawm Eric (1990) *Nations and Nationalisms since 1780. Programme, Myth, Reality*, Cambridge, Cambridge University Press, 206 p.
- Homps-Brousse, Hélène (conservateur du musée), « D'associations en musées : contacts et échanges entre Barcelonnette et le Mexique », *Migrance*, n°26, 4ème trimestre, 2005, pp. 57-62
- Honneth Axel (2000) *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf, 232 p.
- Hughes Everett (1996a) - « Division du travail et rôle social » in Chapoulie J-M., *Le regard sociologique : essais choisis*, Paris, Editions de l'EHESS, p. 61-73
- Hughes Everett (1996b) - « Les professions établies » in Chapoulie J-M., *Le regard sociologique : essais choisis*, Paris, Editions de l'EHESS, p. 107-121
- Igamane Saâdeddine (2013) Les cours de soutien payants au Maroc : une privatisation rampante de l'enseignement public, Blog Farzyat/Inégalités
- Julia Dominique (1995) « La culture scolaire comme objet historique », in A. Novoa, M. Depaepe, E. W. Johanningmeier (ed.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives, Paedagogica Historica, Supplementary Series*, vol. I, Gand, p.353-382
- Kaës René (dir.), (1998), *Différences culturelles et souffrances de l'identité*, Paris, Dunod, 255 p.
- Kastoriano Riva (2006) « Vers un nationalisme transnational. Redéfinir la nation, le nationalisme et le territoire. », *Revue Française de Sciences Politiques*, 56/4, pp. 533 – 553
- Kaufmann Jean-Claude (2007) *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 127 p.
- Kaufmann Jean-Claude (2004) *L'invention de soi : Une théorie de l'identité*, Paris, Hachette, 349 p.
- Kelly Debra (2013) « Mapping Free French London : places, spaces, traces », in Kelly Debra and Cornick Martyn, eds., *A History of the French in London : liberty, equality, opportunity*, Institute of Historical Research, School of Advanced Study, University of London, pp. 303-343
- Kershen Anne (1997) (ed) *London, the Promised Land? The Migrant Experience in a Capital City*, Aldershot, Ashgate, 167 p.
- King Anthony D. (1990) *Global Cities. Post-Imperialism and the internationalization of London*, London, Routledge, 194 p.
- Kristeva Julia (1988) *Etrangers à nous-mêmes*, Paris, Gallimard, 294 p.

Labache Lucette (2002) « Approche d'une situation de néocolonialisme. La problématique Zoreils-Créoles à la Réunion », *L'Autre. Cliniques, cultures et sociétés. Revue transculturelle*, 2002, vol. 3, pp. 519 – 532

Labari Brahim (2006) « La partance féminine vers l'Occident marocain. L'attractivité ambivalente d'une ville-monde : le cas de Casablanca », *Migrations Société*, vol. 18, n° 103, janvier-février 2006, pp. 75-97

Lacoste Yves (dir.) (1995) *Maghreb, peuples et civilisations*, Paris, La Découverte, 209 p.

Lacroix Thomas (2003) *Espace transnational et territoire. Les réseaux marocains du développement*, Thèse de doctorat en Géographie et Sciences Politiques, dirigée par Patrick Gonin et Catherine Wihtol de Wenden, Université de Poitiers, 455 p.

Landry, Yves, « Muséologie et recherche historique sur l'émigration française au Canada aux XVIIème et XVIIIème siècles », *Migrance*, n°26, 4ème trimestre, 2005, pp. 36-41

Lapeyronnie Didier (2004) « L'académisme radical ou le monologue sociologique. Avec qui parlent les sociologues ? », *Revue française de sociologie*, 2004/4 Vol. 45, p. 621-651

Lapeyronnie Didier (1993) *L'individu et les minorités. La France et la Grande-Bretagne face à leur immigrés*, Paris, PUF, 361 p.

Lapierre Nicole (2004) *Pensons ailleurs*, Paris, Stock, 370 p.

Laplantine François (1996) *La description ethnographique*, Paris, Armand Colin, 127 p.

Laroui Abdallah (2011 [1970]) *L'histoire du Maghreb. Un essai de synthèse*, Casablanca, Centre culturel arabe, 390 p.

Laroui Abdallah (1977) *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain (1803-1912)*, Paris, François Maspéro, 481 p.

Laroui Abdallah (1967) *L'idéologie arabe contemporaine*, Paris, François Maspero, 224 p.

Laroui Fouad (2011) *Le drame linguistique marocain*, Paris, Zellige, 188 p.

Laroui Fouad (2010) *Une année chez les Français*, Paris, Julliard, 287 p.

Lefebvre Henri (1974) *La production de l'espace*, Paris, Anthropos, 485 p.

Lévi-Strauss, Claude (2001) *Race et histoire*, Paris, Albin Michel, 172 p.

Lévi-Strauss Claude (dir.) (1977) *L'identité*, Paris, PUF, 344 p.

Lévi-Strauss Claude (1955) *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 504 p.

Lévy Jacques (dir.) (2008) *L'invention du monde. Une géographie de la mondialisation*, Paris, Presses de Sciences Po

Loch Dietmar (2014) « Integration as a sociological concept and national model for immigrants: scope and limits », *Identities: Global Studies in Culture and Power*

Loriol Marc, Piotet Françoise, Delfolie David (2008) *Le travail diplomatique. Un métier, un art*, Rapport de recherche pour le ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE), Décembre 2008, 131 p.

Löwy Michael (2004) « Le concept d'affinité élective chez Max Weber », *Archives de sciences sociales des religions*, juillet - septembre, 127, pp. 93-103

Maalouf, Amin (1999) *Les identités meurtrières*, Paris, LGF, 189 p.

Marchive Alain, « Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2012/4 Vol. 45, p. 77-94

Marcus, G.E. (1995) "Ethnography in/of the world system : The emergence of multi-sited ethnography" *Annual Review of Anthropology* n°24, pp. 95-117

Martuccelli Danilo (1999) *Sociologies de la modernité*, Paris, Gallimard, 544 p.

McGhee Derek (2005) *Intolerant Britain. Hate, citizenship and difference*, Maidenhead, Open University Press, 233 p.

Memmi Albert (1957) *Portrait du colonisé précédé du Portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard, 164 p.

Mérignac Olivier (2009) « Les femmes dans le processus d'expatriation », *Travail, genre et sociétés*, n°21, pp. 131 – 151

Mérignac Olivier, Roger Alain (2005) « L'impact du conjoint et de la famille sur l'adaptation des cadres expatriés », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 58, pp. 2-13

Merleau-Ponty Maurice (1964) *Le visible et l'invisible. Texte établi par Claude Lefort*, Paris, Gallimard, 359 p.

Merrouni Mekki (1993) *Le problème de la réforme dans le système éducatif marocain*, édition OKAD, Rabat

MFE/DFAE (2010) « Enquête sur l'expatriation en 2010 », Paris, Maison des Français de l'Etranger, 36 p.

Michelet Jules (1962 [1861]) *Introduction à l'histoire universelle. Tableau de la France. Préface à l'histoire de France*, Paris, Armand Colin, pp. 79 – 161

Miguel-Addisu Véronique (2010) *Apprendre en français au lycée franco-éthiopien : une approche sociolinguistiques à des fins didactiques*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage sous la direction de Claude Caitucoli et Fabienne Leconte, Université de Rouen, 746 p.

Mills Charles Wright (1969,), *L'élite du pouvoir*, Paris, François Maspero, 380 p.

Mills Charles Wright, (1967) *L'imagination sociologique*, Paris, La découverte, 229 p.

Montesquieu, *Lettres persanes*, Paris, Garnier-Flammarion, 1964, 253 p.

Morin Edgar (2005) *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 157 p.

Nedelcu Mihaëla, (dir.), (2004) *La mobilité internationale des compétences. Situations récentes, approches nouvelles*, Paris, L'Harmattan, 270 p.

Noiriel Gérard (2006) *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte, 127 p.

Noiriel Gérard (1988) *Le creuset français*, Paris, Seuil, 437 p.

Ogbu John (1981) « Ethnography of education. A multilevel approach », *Anthropology and Education Quarterly* vol. XII, n° 1, pp. 9-31

Ortoli Sven, Jean-Pierre Pharabod (2007 [1984]) *Le cantique des quantiques. Le monde existe-t-il ?* Paris, La découverte, 151 p.

Pareto Vilfredo (1969 [1916]) *Traité de Sociologie Générale*, Préface de Raymond Aron, Genève, Droz, 1818 p.

Pascon Paul (1983) *Le Haouz de Marrakech. 2 Tomes*, Rabat, Centre Universitaire de la Recherche Scientifique, 693 p.

Passeron Jean-Claude (2005 [1991]) *Le raisonnement sociologique: un espace non poppérien de l'argumentation* (éditions refondue et augmentée), Paris, Albin Michel, 666 p.

Peraldi Michel et Tozy Mohammed (2011) « Métropole et (production de) subjectivités » in Peraldi Michel et Tozy Mohammed *Casablanca. Figures et scènes métropolitaines*, Paris Karthala, pp. 9-32

Pierre Philippe, « Mobilité internationale des élites et stratégies de l'identité », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 19 – n°1, pp. 29-49

Platon (2004) *La République (Livre IV). Traduction et présentation par Georges Leroux*, Paris, Flammarion, 801 p.

Popper Karl (2001) *The Open Society and Its Enemies*, London/New York, Routledge, 755 p.

Popper Karl (1991) *Misère de l'historicisme*, Editions Pocket Agora, 214 p.

Popper Karl, *La connaissance objective*, Paris, Aubier, 1991, 578 p.

Popper Karl (1973 [1934]) *La logique de la découverte scientifique*, traduit de l'anglais par Nicole Thyssen-Rutten et Philippe Devaux, Préface de Jacques Monod, Paris, Payot, 480 p.

Poutignat Philippe, Streiff-Feinart Jocelyne (1995) *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 201 p.

Prost Antoine (1996) *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 330 p.

Puyade, Jean, « Les Argentins redécouvrent leurs racines béarnaises », *Migrance*, n°26, 4ème trimestre, 2005, pp. 67-72

Rapport au Ministre des Affaires Étrangères et Européennes sur l'avenir de l'Enseignement Français à l'Etranger, Paris, 3 juillet 2008

Raveaud Maroussia (2003) « Minorités, ethnicité, citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école », *Revue française de Pédagogie*, juillet-août-septembre, n°144, pp. 19-29

Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2004 à Casablanca (2011), *Démographie, Alphabétisation et scolarisation, Activité, Condition d'habitat et migration*, Haut-Commissariat au Plan, Direction Régionale de Casablanca, Royaume du Maroc, Décembre 2011

Renan Ernest (1992) *Qu'est-ce qu'une nation ? Et autres essais politiques. Textes choisis et présentés par Joël Roman*, Paris, Presses Pocket, 316 p.

Ricoeur Paul (2004) *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock, 386 p.

Rivet Daniel (1999) *Le Maroc de Lyautey à Mohammed V. le double visage du protectorat*, Paris, Denoël, 461 p.

Roudaut Christian (2009) *France, je t'aime, je te quitte*, Paris, Fayard, 239 p.

Roudaut Christian (2004) *L'entente glaciale. Français-Anglais : les raisons de la discorde*, Paris Alban Editions, 339 p.

Roussier Fusco Elena (2003) « Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de la banlieue parisienne », *Revue française de Pédagogie*, juillet-août-septembre, n°144, pp. 29-39

Russell Bertrand (2010 [1932]) *Education and the Social Order*, London/New York, Routledge, 186 p.

Russell Bertrand (1996 [1946]) *History of Western Philosophy*, London/New York, Routledge, 778 p.

Ryan Louise, Mulholland Jon (2011) *French Capital: A Study of French Highly Skilled Migrants in London's Financial and Business Sectors*. Research Report. Available at: <http://www.frenchlondon.co.uk>

Ryan Louise, Mulholland Jon (2014) « French Connections: The networking strategies of French highly skilled migrants in London », *Global Networks*, 14 (2): 148-166

Ryan Louise, Mulholland Jon (2013) « Trading Places: French Highly Skilled Migrants Negotiating Mobility and Emplacement In London », *Journal of Ethnic and Migration Studies*

Sabarots, Annie, « L'émigration des basques du Nord en Argentine, *Migrance*, n°26, 4ème trimestre, 2005, pp. 80-85

Saïd Edward W. (2008) *Réflexions sur l'exil et autres essais*, Arles, Actes Sud, 757 p.

Sartre Jean-Paul (1964) *Situations V, Colonialisme et néo-colonialisme*, Paris, Gallimard

Sartre Jean-Paul (1954) *Réflexions sur la question juive*, Paris Gallimard, 182 p.

Sartre Jean-Paul (1996 [1946]) *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 111 p.

Sartre Jean-Paul (1943) *L'être et le néant*, Paris Gallimard, 676 p.

Sassen Saskia (2009) *La globalisation. Une Sociologie*, Paris, Gallimard, 250 p.

Sassen Saskia (1991) *The Global City. New-York, London, Tokyo*, Princeton, Princeton University Press, 397 p.

Schnapper Dominique (2007) *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Paris, Gallimard, 240 p.

Schnapper Dominique (2000) *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 320 p.

Schnapper Dominique (1999) *La compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique*, Paris, PUF, 125 p.

Schnapper Dominique (1998) *La relation à l'autre. Au coeur de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, 562 p.

Schütz, Alfred (2010) *L'étranger suivi de l'homme qui rentre au pays*, Paris, Allia, 75 p.

Schütz Alfred (1987) Schütz Alfred, « Common Sense and Scientific Interpretation of Human Action. » *Philosophy and Phenomenological Research* 14, 1, 1953, dans *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens-Klincksieck, pp. 1-37

Schwartz Olivier (1993) *L'empirisme irréductible. Post-face du Hobo : sociologie du sans-abri*, N.Anderson, Paris, Nathan, pp. 265 – 305

Scott Sam (2007) “The community morphology of skilled migration: the changing role of voluntary and community organisations (VCOs) in the grounding of British migrant identities in Paris (France)”, *Geoforum*, n°38, 655–676

Scott Sam (2006) “The Social Morphology of Skilled Migration: The Case of the British Middle Class in Paris”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 32, No. 7, September 2006, pp. 1105 -1129

Scott Sam (2004) “Transnational Exchanges amongst Skilled British Migrants in Paris”, *Population, Space and Place*, 10, 391–410

Serres Michel (1991) *Le tiers-instruit*, Paris, Gallimard, 249 p.

- Siegfried André (1950), *L'Âme des peuples*, Paris, Hachette, 221 p.
- Simmel Georg (1999, 1^{ère} édition 1908) *Sociologie. Étude sur les formes de socialisation*, Paris, PUF, 1999, 756 p.
- Simmel Georg, (1986) *La sociologie et l'expérience du monde moderne*, Paris, Méridiens-Klinsieck, 292 p.
- Sirota Régine (1988) *L'école primaire au quotidien*, Paris PUF, 195 p.
- Strauss, Anselm (1992a) *Miroirs et Masques. Une introduction à l'Interactionnisme*. Paris, Métailié, 194 p.
- Strauss Anselm L. (1992b) *La trame de la négociation. Textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger*, Paris, L'Harmattan, 319 p.
- Taïa Abdellah (textes choisis par) (2009) *Lettres à un jeune marocain*, Paris, Seuil, 212 p.
- Taguieff Pierre-André (2001) *Résister au bougisme. Démocratie forte contre Mondialisation techno-marchande*, Paris, Mille et une Nuits
- Tarrius Alain (1992) *Les fourmis d'Europe. Migrants riches, migrants pauvres et nouvelles villes internationales*, Paris, L'Harmattan, 208 p.
- Therrien Catherine (2015) « La migration des Français-es au Maroc : motivations au départ, représentations du « chez-soi » et altérité culturelle » in Rapport Complet, Rabat, AMERM, pp. 26 - 60
- Thomas William Isaac, Znaniecki Florian (1998 [1919]) *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant. Introduction de Pierre Tripier*, Paris, Nathan, 446 p.
- Todorov Tzvetan (1989) *Nous et les autres*, Paris, Seuil, 538 p.
- Tombs Robert, Tombs Isabelle (2006) *La France et le Royaume-Uni. Des ennemis intimes*, Paris, Armand Colin, 503 p.
- Touraine Alain (2007) *Penser autrement*, Paris, Fayard, 319 p.
- Touraine Alain (1978) *La voix et le regard*, Paris, Seuil, 318 p.
- UNESCO (2015) *Rethinking Education. Towards a Global Common Good?*, Paris, Unesco
- Varro Gabrielle (2003) *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Paris, Belin, 255 p.
- Vasquez Ana, Xavier de Brito Angela, « L'intégration, mais qu'est-ce donc ? Analyse fondée sur une recherche ethnographique au niveau du collège », *Revue française de Pédagogie* n° 117, octobre/novembre/décembre 1996, pp. 29-37
- Vasquez Ana, Xavier de Brito Angela (1993) "La situation d'exil: Essai de généralisation fondé sur l'exemple des réfugiés latino-américains", *Intercultures*, n° 21, pp. 467-487
- Vasquez-Bronfman Ana (1991), « La malédiction d'Ulysse », Paris, *Hermès*, n°10, pp. 213 – 224
- Veblen Thorstein (2011) *Théorie de la classe de loisir*, Paris, Gallimard, 278 p.
- Vered Amit (ed.), 2007, *Going first class? New approaches to privileged travel and movement*, New York, Berghahn Books, 163 p.

Verhoeven Marie, « Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels. Regards croisés Angleterre-Communauté française de Belgique », *Revue française de Pédagogie*, juillet-août-septembre 2003, n°144, pp. 9-17

Vermeren Pierre (2004) *Le Maroc en transition*, Paris, La Découverte, 261 p.

Vermeren, Pierre (2002) *La formation des élites marocaines et tunisiennes*, Paris, La Découverte, 512 p.

Vermeren Pierre (2002) *Histoire du Maroc depuis l'indépendance*, Paris, La Découverte, 122 p.

Verquin, Béatrice (1995) « Les Français de l'étranger : une population difficile à délimiter », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Vol. 11, n°3, pp. 193-203

Verquin-Savarieau Béatrice (2000) *Du "modèle colonial", à la circulation mondiale des élites professionnelles. Le cas des Français à l'étranger*; Thèse de Doctorat en Géographie (directeur : Gildas Simon), Poitiers, MIGRINTER, 592 p.

Verquin, Béatrice (2001) « Les Français de l'étranger. D'un modèle colonial à la circulation des élites », *Hommes et Migrations*, n° 1283, pp. 28-43

Vertovec Steven (2009) *Transnationalism*, London/New-York, Routledge, 205 p.

Viguerie Jean de (2004) *Les Deux Patries, essai historique sur l'idée de patrie en France*, Dominique Martin Morin, 296 p.

Vivien Alain, Raunet Mireille, *Les français de l'étranger*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1997, 125 p.

Wagner Anne-Catherine (2007) *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte, 120 p.

Wagner A.-C. (2007) « La place du voyage dans la formation des élites », *Actes de la recherche en sciences sociales* 2007/5, 170, p. 58-65.

Wagner Anne-Catherine (2003) « La bourgeoisie face à la mondialisation », *Mouvements*, n°26, mars-avril 2003

Wagner Anne-Catherine (1998) *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée*, Paris, PUF, 231 p.

Waldinger Roger, « Transnationalisme des immigrants et présence du passé », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 22/2, 2006, pp. 2 – 16

Wallerstein Immanuel (2006) *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*, Paris, La Découverte, 127 p.

Waterbury John (1975) *Le commandeur des Croyants, la monarchie marocaine et son élite, traduit et adapté de l'anglais par Catherine Aubin*, Paris, PUF, 399 p.

Watier Patrick (2002) *Une introduction à la sociologie compréhensive*, Belfort, Circé, 178 p.

Weil François (2005) « Les migrations de France aux Amériques : histoire et mémoire », *Migrance, Dossier Histoire et mémoire de l'émigration française vers les Amériques : initiatives et expériences institutionnelles et associatives* », n°26, 4ème trimestre, pp. 5-8

Weil Patrick (2002) *Qu'est-ce qu'un Français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, Paris, Grasset, 401 p.

- Wieviorka Michel (2008) « L'intégration : un concept en difficulté », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2008/2, n°125
- Wihtol de Wenden Catherine, « The frontiers of mobility » in Pécoud Antoine, Guchteneire Paul de (éd.) (2007) *Migration without Borders. Essays on the Free Movement of People*, Oxford, Berghahn Books, pp. 51-65
- Wihtol de Wenden Catherine (2010) *La question migratoire au XXIème siècle. Migrants réfugiés et relations internationales*, Paris, Presses de Sciences Po, 264 p.
- Winnicott Donald, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975
- Wittgenstein Ludwig (2001), *Tractatus Logico-Philosophicus*, Paris, Gallimard, 128 p.
- Wolton Dominique, Mandigon Catherine, Yannic Aurélien (2008) *L'identité francophone dans la mondialisation*, Cellule de réflexion stratégique de la Francophonie
- Wolton Dominique (2006) *Demain la francophonie*, Paris, Flammarion, 195 p.
- Woods Peter, *L'éthnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990, 175 p.
- Xanthopoulos Th, « La colonie grecque catholique de Cargèse en Corse », *Échos d'Orient*, tome 5, N°1, 1901. pp. 33-39
- Xavier de Brito Angela (2002) « Habitus et analyse du quotidien des personnes en déplacement ». In Lahlou M. (ed.), *Histoires familiales, identité, citoyenneté*. Lyon, L'interdisciplinaire, pp. 55-70
- Xavier de Brito Angela (2002), « Les étudiants étrangers : des personnes en déplacement » dans Malewska-Peyre Hanna, Tanon Fabienne, Sabatier Colette (dir.), *Identités, altérités, acculturation*. Paris, l'Harmattan, 2002, pp. 107-122
- Xavier de Brito Angela (1994) « La construction des rapports de recherche. Une interprétation à la lumière de la théorie du don ». *Revue du Mauss* n° 4, 2^e semestre 1994, pp. 160-175
- Zeldin Theodor (1978) *Histoire des passions françaises 1848-1945. Tome 2 : Orgueil et intelligence*, Paris, Encres, 390 p.
- Zéroulou Zaïhia (1988) « La réussite scolaire des enfants d'immigrés: L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, Vol. 29, No. 3, Juillet - Septembre, pp. 447-470
- Zinn Howard (2002) *Une histoire populaire des États-Unis d'Amérique de 1492 à nos jours*, Marseille, Agone, 811 p.

Sites internet :

<http://www.mfe.org>

<http://lyceelyautey.org/spip.php?article245>

<http://www.aefe.diplomatie.fr>

<http://www.lyceefrancais.org.uk/accueil/projet-langues-vivantes>

<http://www.legifrance.gouv.fr>

<http://www.education.gouv.fr/cid21445/la-cooperation-franco-britannique.html>

<http://www.cnrtl.fr/definition/migration>

<http://www.cearabat.org/>

<http://bit.ly/rapportcomplmaroc>

Annexe 1 : Liste des entretiens effectués à Rabat en 2010

Marion : Enseignante en histoire-géographie dans le secondaire, statut de résidente, mariée à un expatrié, deux enfants, 35-45 ans, séjours à l'étranger depuis 10 ans, dont 4 ans au Maroc.

Doriane : Enseignante en histoire-géographie dans le secondaire, statut de résidente, mariée à un expatrié, deux enfants, 35-45 ans, premier séjour à l'étranger, au Maroc depuis 3 ans.

Tiphaine : Enseignante en Sciences et Vie de la Terre dans le secondaire, statut de résidente, mariée à un expatrié, un enfant, 35-45 ans, hors de France depuis 16 ans, dont 5 ans au Maroc.

Sylvie : Enseignante-documentaliste dans le secondaire, en contrat local, mariée à un homme marocain, deux enfants, 35-45 ans, hors de France depuis 8 ans, dont 6 au Maroc.

Thibaut : Enseignant en histoire-géographie en classe préparatoire, statut d'expatrié, marié, deux enfants, 40 ans, hors de France depuis 5 ans, dont 3 au Maroc.

Benjamin : Enseignant en histoire-géographie en classe préparatoire, statut d'expatrié, marié, deux enfants, 35-45 ans, hors de France depuis 10 ans, dont 4 ans au Maroc.

Christine : Enseignante-documentaliste dans le secondaire, statut de résidente, mariée à un homme marocain, deux enfants, 45-60 ans, au Maroc depuis 30 ans.

Renée : Enseignante en français dans le secondaire, statut de résidente, mariée à un homme marocain, un enfant, 45-60 ans, au Maroc depuis 35 ans.

Francine : Enseignante en français dans le secondaire, statut de résidente, mariée à un homme marocain, deux enfants, 45-60 ans, au Maroc depuis 31 ans.

Marie : Institutrice dans le primaire, statut de résidente, mariée à un homme marocain, un enfant, 45-60 ans, au Maroc depuis 37 ans.

Geneviève : Enseignante en français retraitée, plus de 65 ans, séjour au Maroc entre 1957 et 1974, enseignait à partir de 1960. Membre d'une association de promotion des liens franco-marocains.

Annexe 2 : Glossaire

AEFE : Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger

AFE : Assemblée des Français de l'Étranger (anciennement CSFE - Conseil supérieur des Français de l'étranger)

A-Level : équivalent britannique du baccalauréat

ANAPEC : Agence nationale de promotion de l'emploi et des compétences (au Maroc)

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat du Second Degré

CECR : Cadre européen commun de référence (pour les langues)

CNED : Centre national d'enseignement à distance

CFBL : Collège Français Bilingue de Londres

Darija : Arabe dialectal marocain

DALF : Diplôme approfondi de langue française

DELFB : Diplôme d'études en langue française

DNB : Diplôme National du Brevet (Brevet des collèges en fin de 3ème)

DNB – I : Diplôme National du Brevet, option International

EGD : Établissement en Gestion Directe

FLAM : Français Langue Maternelle

FLE : Français Langue Étrangère

GCSE : *General Certificate of Secondary Education* (équivalent britannique du brevet)

IFRE : Institut de Recherche Français à l'Etranger

ISVL : Indemnité Spécifique de Vie Locale

MAE : Ministère des Affaires étrangères

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

MLF : Mission Laïque Française

Ofsted : *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (organisme britannique d'accréditation des établissements d'accueil d'enfants)

OIB : Option Internationale du Baccalauréat

OSUI : Office Scolaire et Universitaire International

PGCE : *Postgraduate Certificate in Education* (équivalent britannique du CAPES)

TNR : Titulaires Non Résidents

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

Annexe 3 : Guide d'entretien

Fil conducteur : les relations qu'entretiennent les enseignants avec leur environnement dans une dimension personnelle, professionnelle et sociale.

Trajectoire de vie / Parcours migratoire

Entre autres, comment situer la migration dans les choix de vie et le processus d'individualisation ? Comment la situation actuelle s'inscrit-elle dans l'éventail de désirs et autres possibilités ? Quelles ont été les éléments déclencheurs ? Quelles étaient les autres perspectives envisagées, notamment lors de la demande d'affectation à l'éducation nationale ?

Décision de quitter la France, pourquoi ?

Relations professionnelles : avec les collègues / Élèves / Parents d'élèves : à quelles occasions ? (sous-entendu : y a-t-il des spécificités à l'étranger ?)

Relations de voisinage / relations sociales (politiques / associatives) dans la société d'accueil

Relations avec la société d'origine (famille / amis / associations...) Y avait-il une vie affective et associative en France, quelles différences ?

Relations d'amitiés transnationales (famille / amis...) selon le parcours migratoire

Fréquence / Intensité / Nature des relations entretenues

Sentiment d'appartenance à une communauté (expatriée / nationale transnationale / locale...)

Apprentissage de la langue locale

Origine sociale (profession du père / mère, frères et soeurs (taille de la fratrie) : profession et parcours migratoire ou pas, langues parlées dans la famille...)

Age

Situation familiale

Annexe 4 : Entretien avec Hulot, Casablanca, le 18 janvier 2013

J'ai rencontré Hulot le mardi soir lors d'une conférence sur l'architecture moderne dans le cadre de l'université populaire de Casa-Mémoire. Yannick, professeur des écoles vacataire rencontré précédemment mais qui ne fait pas partie de la liste des entretiens me l'a présenté. Ils font ensemble des cours de darija au lycée Lyautey. Hulot m'a d'abord demandé si je m'étais aussi senti obligé d'apprendre l'arabe... Je lui ai répondu que oui, mais que sa question était intéressante : « Est-on obligés d'apprendre la darija ? ».

Il m'a donné rendez-vous le vendredi suivant, car il avait des copies à corriger, ce qu'il m'a dit faire généralement entre minuit et deux heures du matin, moment où il est le plus à même de travailler, malgré la fatigue du lendemain. Lors de notre rencontre, il n'avait pas d'enfants et vivait avec une femme polonaise. Il a enseigné pendant cinq ans en Hongrie et trois ans à Londres. Il m'a dit que l'entretien lui met la pression, notamment par le fait de participer à LA recherche. A la fois, il semblait honoré pour cela. Je lui ai répondu qu'il n'y avait pas de quoi être intimidé. Il m'a demandé de quelle université j'étais. Quand je lui ai répondu « Paris 4 », il m'a dit que ça allait, alors, parce que si j'avais été d'une autre université, il n'aurait peut-être pas participé. Cette remarque était intéressante pour le rapport aux enquêtés : interroger des personnes qui ne connaissent pas du tout le milieu universitaire est d'un tout autre ordre...

J'ai attendu Hulot dans un café dans une rue proche du lycée Lyautey. Le lieu était fréquenté par de nombreux élèves et un peu bruyant. Il m'a rejoint à 14h15, je lui ai proposé de trouver un autre endroit. Nous sommes allés dans le café d'à côté, plus populaire et nous nous sommes installés à l'étage. La salle était un peu sale, mais calme et nous étions les seuls clients à l'étage jusqu'à l'arrivée d'un groupe d'élèves du lycée qu'il ne connaissait pas. Lorsque j'ai sorti le dictaphone, il a feint, avec humour, d'être inquiet en faisant trembler sa main. Il a d'abord fait l'éloge de la poursuite d'une thèse, montrant son intérêt pour mon travail.

Le 12 mai, alors que j'étais à Londres, j'ai reçu un message de Hulot avec des photos de ses dernières vacances et notamment celles de son mariage avec sa compagne polonaise à Gibraltar. Le mariage sur le sol anglais dans la péninsule ibérique d'un couple franco-polonais résidant au Maroc ou comment brouiller les frontières...

(rires) Généralement, je commence par demander le parcours : comment on quitte la France, pourquoi...

Dans mon cas, quitter la France a commencé par le service national, quand ça existait encore, en 97 : l'année de son abolition, mais je l'ai fait. Donc j'ai fait la coopération à l'étranger comme prof : la CSN (Coopération du Service National). C'était au Liban, pendant deux ans. Et j'ai beaucoup aimé l'expérience. Normal ! Ça, ça a déjà posé une première étape pour que je veuille repartir. Ensuite je suis revenu en France. Au Liban, comme en France, ma conjointe de l'époque m'avait suivi. Elle était britannique. Et donc nous sommes restés en France, en région parisienne. Elle ne trouvait pas de travail, malgré des stages à la télé. Et à un moment, au bout de deux ans, elle a dit : « Je vais chercher du travail à Londres », parce que c'était plus facile. Elle a trouvé un boulot là-bas. Et pendant deux ans, j'habitais à Paris et elle, à Londres. On faisait la navette. À ce moment-là, j'ai pris conscience de comment les profs à l'étranger étaient recrutés, à savoir que l'AEFE donnait la priorité à ceux qui habitaient déjà dans le pays, qui pouvaient être considérés comme habitant déjà

dans le pays. Être marié, c'était déjà le critère. Donc quand j'ai exposé ça à ma copine, bah on s'est dit : « Et bien ! Marions-nous ! » (*rires*). Donc on s'est mariés très vite, j'ai fait le dossier pour Londres et j'y suis resté pendant trois ans.

Donc tu étais au Liban pendant deux ans...

Quatre ans en France, à Paris...

Tu étais en région parisienne ou en banlieue ?

J'étais d'abord à Provins, pendant un an, tranquille, et puis on a voulu se rapprocher un peu de Paris, parce que Provins était un petit peu loin. C'est mal desservi. Donc là, j'ai eu Argenteuil : une ZEP bien dure, mais très bien ! Donc en tout, je suis resté cinq ans. Et j'ai beaucoup aimé cela dit, mais il fallait que j'aille rejoindre ma copine, donc ma femme. Mais trois ans plus tard, nous nous sommes séparés, je ne voulais donc pas rester en Angleterre. En même temps, je ne voulais pas vraiment rentrer en France : j'avais vraiment pris le goût de l'étranger, donc j'ai postulé un peu partout, et j'ai eu la Hongrie, Budapest, pendant cinq ans. Je suis resté, là, toujours comme résidant à chaque fois. Donc, là aussi, j'ai pris mon pied. La petite copine que j'ai eue là-bas, mais qui est ici, n'est pas marocaine. (*rires*) Elle est polonaise. Donc avec mon Anglaise, nous nous sommes rencontrés à Tours, pendant que je préparais l'agrégation : nous habitons dans la même maison.

D'accord, elle était donc étudiante à Tours...

Oui. Et elle m'a suivi au Liban, puis en France.

Pourquoi la Hongrie ?

Parce que j'avais postulé dans plusieurs établissements en Turquie, au Canada, à Zurich, au Japon, en Chine. J'avais eu Zurich et Budapest. Je ne connaissais ni l'un ni l'autre, mais je ne fais pas de ski (*rires*) et Budapest, ça me semblait un peu plus exotique !

Donc de toute façon, tu voulais partir et ça ne te dérangeait pas d'aller au bout du monde...

Voilà, je voulais partir. Bon, je ne voulais pas les pays les plus lointains et les plus pourris. Mais bon, je tenais un peu quand même à mon confort on va dire. Mais oui, j'étais prêt à aller partout, hein ! Je ne voulais pas rester en Angleterre, parce que c'était le pays de l'amour rompu...

Oui, c'était une manière aussi de tourner la page...

Exactement ! Exactement ! C'était une très bonne chose, je pense, même si j'aimais beaucoup Londres !

Et du coup, tu es arrivé à Budapest..

Oui oui !

Tu parlais de ta copine polonaise...

Oui, alors elle n'est pas arrivée tout de suite : il y a eu d'autres étrangères (*rires*) parce que l'étranger, ce n'est pas qu'une question professionnelle, chez moi. Je pense...

Je connais un peu la Hongrie et Budapest, du coup, mais j'ai deux-trois a priori sur les Hongroises... (rires)

Oui, elles sont jolies : c'est assez authentique. Elles sont charmantes. Si j'avais pu trouver une histoire, enfin si une histoire avec une Hongroise avait pu durer, je serais encore là-bas, c'est possible. Mais non c'est une Polonaise... Alors là aussi, c'est une question de mobilités, puisque nous nous sommes rencontrés sur internet. Nous nous sommes vus en Pologne, en Hongrie, en Pologne... en Pologne, en Pologne, en Hongrie. Et puis au bout d'un an, elle m'a dit : « je vais venir habiter avec toi en Hongrie ». Et elle est venue. On y a habité deux ans, donc elle était avec moi là-bas. Mais elle ne s'y est pas plu, elle n'a pas aimé la Hongrie. Autant moi j'ai adoré, autant elle, non.

Donc elle me poussait à partir de Hongrie. En même temps, il y avait beaucoup de collègues, avec qui je m'entendais très bien, qui au bout de quatre ou cinq ans commençaient aussi à en avoir marre. Bon, moi, au bout de cinq ans dans un pays : je n'étais jamais resté aussi longtemps quelque part. Je sentais le besoin de partir, donc je ne me suis pas fait trop violence. J'ai encore demandé plein de postes. Nous étions assez ouverts : j'ai demandé le Canada, la Turquie encore, la Tunisie, le Maroc, l'Espagne, l'Allemagne... enfin des postes un peu partout. J'ai eu Tunis et Casablanca. Là aussi, il n'y a pas eu d'hésitations : dans mon imaginaire, Casablanca était dans un pays beaucoup plus intéressant. Et puis ma copine connaissait le Maroc pour y avoir fait un voyage et elle me disait : « Oh c'est super, c'est super ! Tu vas adorer ! ». Donc nous y voilà. Et elle m'a suivi là.

Ah elle t'as suivi !

Oui, elle m'a suivi, d'ailleurs, on s'est pas séparé... inch'Allah, elle est là, elle bosse, elle a trouvé un boulot à Casa.

D'où est-elle en Pologne ?

De Steltsine, le coin Nord-Ouest, côté Allemagne.

C'est une petite ville ?

Euh... ce n'est pas la plus grosse, ce n'est sûrement pas non plus la plus belle, hein ! Elle n'est pas petite, et il y a des villes bien plus belles en Pologne. Et donc nous nous sommes trouvés, mais puisque le sujet est la mobilité, je pense que dans deux ans – les contrats de résident durent trois ans minimum – je pense que je ne ferai qu'un contrat ou que je chercherai à n'en faire qu'un, parce que, grosse désillusion pour elle – pourtant on lui avait dit : « tu sais pour les femmes, c'est difficile... ». En effet, elle est blonde, donc ce n'est pas facile. Et puis mine de rien, le confort de l'Europe... Autant au Liban, je ne sais pas, je pense que c'était comme ici, mais j'étais plus jeune, peut-être plus ouvert, plus.. j'ai accepté... j'étais heureux ! Là, par moment c'est un peu dur. Le confort de l'Europe me manque un peu.

C'est-à-dire ? A quel niveau ?

Au niveau du quotidien, des déplacements, des transports en commun, de la pollution - même si Budapest était pollué – du bruit, du comportement des gens, des incivilités, du respect des autres, etc. Bon, à côté de ça, on est quand même très heureux d'être là. C'est un pays à découvrir et j'aime travailler à l'étranger : je pense que c'est totalement mon truc. Pour moi, ce n'est pas tellement le public des élèves, qui, d'accord est sélectionné, donc il est différent d'en France, mais le plus important c'est d'avoir l'opportunité de découvrir un pays. De vraiment le sentir profondément, parce qu'on y vit. Et pour ça, un pays francophone, ou un pays comme le Maroc ou le Liban, c'est bien. Sinon un pays anglophone, comme la Grande-Bretagne, c'était bien aussi parce qu'on s'immerge vraiment. En Hongrie, c'était un peu plus rude, parce qu'il y a la barrière de la langue ! Alors j'ai tenté de l'apprendre, mais mon niveau est resté basic. Et mine de rien, tout ce qui est culturel, comme le théâtre, le cinéma, et puis même la vie politique, tu ne l'as que par le biais déformé des médias français, francophone, ou anglais : ça aussi, c'était un peu frustrant. Donc ça aussi, ça m'a poussé un peu à partir.

Oui, parce que du coup, forcément, quand tu vas voir une pièce de théâtre ou un film, c'est compliqué...

Bah tu n'y vas jamais ! Non, c'étaient forcément des pièces en anglais ou en français, s'il y avait des événements organisés par l'institut français. Pour les films, c'étaient des films anglais ou français quand il y en avait. Mais c'est frustrant, parce que...

Et les Hongrois sont pas très francophones...

Non, ils sont même assez francophobes, avec les vieux contentieux historiques que j'ai appris à

découvrir là-bas. Disons que même en tant que prof d'histoire, je ne connaissais pas le détail, mais on a fait beaucoup de mal à la Hongrie ! Au vingtième siècle, avec le traité de Trianon, après la première guerre mondiale, la Hongrie a été réduite et il y a encore des Hongrois qui s'en souviennent.

D'accord, c'était l'empire Austro-Hongrois ?

Exactement ! Il a éclaté, comme il était vaincu, on l'a rapetissé, mais c'était injuste, parce que ça a donné naissance à des nouveaux pays qui étaient des nationalités : la Yougoslavie, la Tchécoslovaquie, ou la Roumanie qui s'est agrandie, et dans le découpage, ce sont les Français qui ont tout contrôlé, avec les alliés. Et ils ont coupé un peu trop étroit, c'est-à-dire, qu'ils ont laissé à l'époque, quelques trois millions de Hongrois, - de vrais Hongrois, pas des Tchèques ou des Roumains, qui étaient en Hongrie – à l'extérieur, donc qui vivent encore aujourd'hui, des minorités hongroises dans les pays voisins.

Oui, j'en avais entendu parler en Roumanie, donc ça vient de là ! D'accord !

Et donc les Hongrois nationaux, de Hongrie, aimeraient les rattacher, mais on ne peut pas les rattacher et changer les frontières. Du coup, on fait porter le chapeau à la France. Donc, 90 ans après tu vois...

Mais ceux qui s'en souviennent, ce sont des gens qui ont déjà cette connaissance de l'histoire ?

Non, le pire est que c'est entretenu par l'éducation, par les milieux politiques, l'extrême-droite, bien sûr, enfin, la droite nationaliste en général, bien sûr, ils en parlent.

Oui, y a une extrême-droite qui est assez forte d'ailleurs...

Bah voilà ! Et puis la droite qui est au pouvoir n'est pas tortionnaire, mais un peu autoritaire.

Donc ce sont des discours finalement assez courant...

Ah oui oui oui ! Je ne sais pas, à peu près une voiture sur trois avait un autocollant avec la taille de la Hongrie de l'époque, d'avant le découpage...

D'accord, donc c'est une vraie revendication nationaliste, du coup !

Oui, alors j'avais mis un petit drapeau hongrois sur ma voiture, comme autocollant - parce que j'avais une plaque française – pour faire croire que j'étais un Hongrois qui vivait en France : il ne m'est jamais rien arrivé, mais des collègues qui n'ont pas eu cette sagesse ont eu parfois des rayures : on leur a rayé la voiture...

Ah d'accord, donc des petites hostilités quand même...

Oui, bon, même si ça n'a jamais été très grave. Mais voilà, la mobilité n'est pas finie, même si j'avoue que je n'ai pas encore envie de rentrer en France. Mais en même temps la France me manque. Je ne sais pas, la vie culturelle, et puis des choses simples, mais quand on y rentre : la nourriture, les magasins et tout l'art de vie à la française... Je ne parle même pas du confort ou de trucs aussi cons que le porc ! (*rires*) Ah j'avoue que ça me manque ! Mais bon, c'est un détail, ça !

Et au Liban, il y avait du porc ?

Oui, c'est un pays très multiculturel : il y a dix-sept communautés religieuses, dont des chrétiens, donc on en trouvait. Mais voilà ! La mobilité n'est pas finie.

D'accord. Et donc, est-ce que je peux creuser un peu plus, sur comment elle a commencé ?

Tout ce que tu veux...

Est-ce que... au collège, lycée, t'étais en France ?

Oui, oui ! Toute ma famille est très franco-française, si j'ose dire, qui n'est jamais partie à l'étranger,

et qui n'a presque pas voyagé : mes parents n'avaient pas beaucoup voyagé. Ils passaient leurs vacances en France, et les quelques voyages à l'étranger que j'ai pu faire, c'était à l'école : au lycée.

Oui, tu as fait quelques voyages scolaires ?

Mais il y a quand même...

Et tes grands-parents sont aussi nés en France ?

Oui. Oui oui. Ils sont du Val de Loire, enfin, du Berry plutôt, euh... depuis le seizième siècle. Ma maman avait fait l'arbre généalogique, et des Cévennes et de l'Ardèche, pour mon père, depuis un petit bout de temps aussi.

Et que font tes parents ?

Ils sont tous les deux agents... - enfin, ils étaient : ils sont à la retraite, maintenant ! - tous les deux agents des PTT : des fonctionnaires.

Des facteurs ?

Non, ils étaient dans les bureaux. Et mes deux frères, l'un des deux, le plus âgé, est aussi à France Télécom, maintenant Orange, il a repris la succession familiale, parce qu'il y a eu des facteurs dans la famille, au dix-neuvième-début vingtième siècle. Donc il y a une tradition dans la fonction publique. Et le deuxième frère est prof de maths. Alors ce n'est pas à cause de lui, que je suis prof, parce que je voulais l'être quand j'étais déjà tout petit, en France, à dix ou douze ans. Par contre, il a fait son CSNA à l'étranger avant moi, au Costa Rica et je suis allé le voir. C'était aussi la première fois que mon père prenait l'avion. À l'époque j'étais étudiant en maîtrise, donc peut-être qu'en voyant cela, ça m'a donné envie aussi de l'étranger, même si je n'avais pas le choix : je devais faire aussi mon CSNA, mais bon, j'ai vu que c'était une vie agréable.

Parce que lui, du coup, il est resté dans le circuit à l'étranger aussi ?

Oui alors, il y a un autre effet-miroir : il a aussi épousé une étrangère. Alors on change de continent, car elle est argentine. Ils se sont rencontrés au Costa-Rica, ensuite ils sont revenus en France, et ils sont très vite allés vivre en Espagne. Donc depuis presque quinze ans, il est prof de maths dans un lycée français à l'étranger, à Valencia. Et lui, par contre, il n'a pas bougé. D'abord, parce qu'il n'a pas divorcé, déjà (*sourire*) : ça aide ! Et puis il se plaît bien en Espagne, sa femme a trouvé un job au lycée français, de prof d'art, et puis elle est artiste, donc ils ont fait leur vie là-bas. Donc voilà la dimension « étranger » dans la famille.

D'accord. Donc ça a commencé avec le CSNA ?

Oui oui c'est ça qui a tout déclenché : je les remercie. Je remercie l'armée française, parce que je ne pense pas que sinon je serais parti. Même en rentrant du CSNA, si ma copine avait trouvé – à l'époque c'était ma copine, pas ma femme – si elle avait trouvé un travail sur Paris, je serais resté : Paris, voilà, j'aimais bien.

Oui, parce que tu l'avais rencontrée en France... bon, après ce sont les hasards de la vie, cette copine anglaise...

Oui, c'était dans la même maison. Elle était étudiante pour six mois en France et six mois en Allemagne, parce qu'elle étudiait le français et l'allemand. Et là, dans la même maison, il y avait plusieurs étudiants, de plusieurs pays. Et puis il y avait un étudiant français, c'était moi qui préparait l'agrégation, donc j'étais très focalisé. Mais disons que je me suis laissé un peu divertir. Donc voilà, c'était le hasard effectivement : si je ne l'avais pas rencontrée... une étrangère à ce moment-là, est-ce que j'en aurais rencontré une plus tard ?

Oui, tu n'étais pas forcément dans des réseaux avec des étudiants étrangers ?

Pas du tout.

Oui, tu préparais ton agrégation...

Oui, je ne pensais qu'à ça.

Tu l'as eue d'ailleurs ?

Oui oui, cette année-là. D'ailleurs j'ai eu de la chance, parce que tant qu'elle était là, les six premiers mois de son séjour, qui correspondaient aux six premiers mois universitaires, j'étais quand même moitié moitié agrégation et moitié amour. Et donc, quand elle est partie, j'ai presque fait « ouf ! » parce que j'ai pu bosser jour et nuit ! Et je l'ai eue ! Mais effectivement, si elle était restée, je ne me serais pas concentré pareil. Donc ce sont des hasards bien sûr ! Parce qu'il n'y avait pas de plan prévu. Mais maintenant, j'avoue que j'ai envie de rester à l'étranger. Et de faire plein de pays, alors je ne sais pas, ce n'est pas une course non plus, mais en faire plusieurs...

Oui, pour la découverte : du coup, t'as pris le goût à découvrir...

Oui, et puis c'est une vie confortable, même si je parle en tant que prof résident, donc avec le même salaire qu'en France, et une petite prime de cherté de vie... euh, les expatriés, eux, ils peuvent penser que c'est confortable pour des raisons multipliées par trois ou quatre...

Y en a encore à Lyautey, des expatriés ?

Oui, alors au Maroc, il y en a plein ! En Europe, par exemple, ils en ont supprimé énormément. C'est normal, moi ça ne me choque pas. Mais j'ai candidaté deux fois pour être expatrié : une fois, j'ai passé l'oral pour... - pardon, l'entretien... - l'entretien. J'ai raté. Si je l'avais eu, je n'aurais pas craché dessus. Mais même en tant que résident, la vie est confortable, parce que, en Hongrie, comme le coût de la vie est plus faible qu'en France, disons moitié plus faible,... Ici, il est quand même nettement plus faible aussi, donc on a une vie super ! Donc même sans vivre dans le luxe, parce qu'il y a quand même des dépenses que l'on doit faire, qui sont les transports, les voyages, vers la France, ou ailleurs, mais on vit très bien. C'est quand même aussi un élément d'attractivité, de découvrir le pays, et de vivre confortablement.

Là par exemple, t'as un appartement dans le quartier, j'imagine...

Oui, oui oui. J'ai repris celui d'un collègue, et il est juste à côté du lycée, donc c'est pratique, pour les bouchons, on m'avait déjà dit que c'était l'horreur. Donc, je pense que je paye le même prix qu'un loyer dans une grande ville française, c'est 550 euros, c'est à peu près ce que je payais à Budapest, et ce n'est pas extraordinaire. Je pense que je ne vivrais pas forcément moins bien en France, mais il y aurait peut-être moins d'avantages à côté. Et puis il n'y aurait pas tout cet aspect de découverte, du voyage au Maroc, ou autour. En Hongrie, je n'ai pas arrêté de voyager, comme c'est un tout petit pays, entouré de sept ou huit pays, un week-end sur deux, nous partions dans un pays étranger. C'était génial de ce point de vue-là.

Du coup, vous preniez l'avion ?

Oui, mais même très souvent la bagnole, parce que par l'autoroute, c'est tout petit pays, donc c'était facile. Là, au Maroc, c'est la voiture, bien sûr pour visiter le pays. Donc la vie est agréable aussi pour des aspects matériels, même si ce n'est pas LE but, peut-être que ça l'est un peu, mais ce n'est pas que ça... L'idée est surtout de vivre dans des pays. Je pense que ce sont des expériences fabuleuses !

Et est-ce que tu penses que le fait d'être prof d'histoire et géographie ajoute à ta curiosité ?

Oui, j'y suis plus sensible. Enfin, je vois bien les collègues, que j'ai connus, côtoyés à Londres ou à Budapest, ou ici, ils sont quand même tous, plutôt curieux du monde qui les entoure, même si ils sont profs de maths...

Oui, effectivement, c'est vrai que c'est la caricature du prof de maths est tenace...

Ouais ouais, par exemple ! Mais en tant que prof d'histoire et géographie, c'est vrai qu'il y a plein de trucs qu'on réutilise en plus dans les cours ! Quand je parle de l'Europe centrale, d'ailleurs, ça impressionne les gamins ! Quand on parle des camps d'extermination, de la guerre de Sarajevo, que je dis « bah là j'y étais », que je sors mes photos de vacances presque, je peux donner une vie concrète aux exemples. Pour moi, c'est plaisant. Pour les gamins aussi, parce que c'est une valeur ajoutée. Voilà, c'est vrai, oui, en tant que prof d'histoire-géo, ça décuple le plaisir.

Et du coup, dans ta vie ici, le rapport avec les élèves, les parents d'élèves ? Les collègues ?

Ici, au Maroc spécialement ? Bon, ça fait six mois que je suis là... Disons qu'avec les parents, ils ne sont pas trop embêtants, dès lors qu'on fait son boulot je pense. Donc ils vérifient, ça, forcément, plus qu'en France. Je l'avais déjà vu ailleurs, mais ici aussi, tu as des parents qui, pendant les rencontres parents-profs te disent « tiens, dans tel cours, vous avez parlé de ça.. ». Waow ! Ils suivent avec leur gamin ce qu'on fait... Ils posent des questions, c'est normal ! Ils sont plus impliqués qu'en France.

Et plus que dans d'autres pays ? Parce que tu as exercé en France et puis tu as exercé dans d'autres lycées à l'étranger aussi...

Ici au Maroc plus q'ailleurs ? Non, je ne dirais pas ça. Je sais qu'au Maroc comme ailleurs, ils peuvent être chiants avec certains collègues, soit qui font des choix indiscutables, ou discutables... mais bon, ils peuvent être emmerdants parfois. Mais moi, bizarrement, j'ai eu de la chance, ils ne m'ont pas trop embêté, pourtant en histoire-géo, ça pourrait : ici, sur des sujets religieux.. je ne sais pas, on verra... Donc les parents sont vigilants, présents, soucieux de la réussite de leur gamin. Tu les sens en attente de quelque chose : ils te reprochent parfois en rencontres parents-profs de mettre des mauvaises notes par exemple, donc il faut que tu justifies ça. Ils comprennent. Les collègues... là j'avoue que c'est un gros lycée Casablanca. C'est le plus gros lycée de tout l'AEFE. Donc il y a énormément de collègues, 250-300 à peu près. En histoire-géo, on est une trentaine, alors qu'on était que trois à Budapest et douze à Londres. Donc, concrètement, ça me fait un peu mal au coeur, mais je ne les connais pas tous ! Parce qu'il y en a des nouveaux en plus. Donc il y a un côté anonyme, qui me repose, parce qu'avant, j'étais représentant syndical et donc j'étais assez exposé. Là je suis discret : personne ne me connaît. Ça me fait du bien. Mais en même temps, pas pour le côté syndical, mais pour le côté personnel, je me sens un peu coupé. Donc à Budapest, je sortais beaucoup plus avec les collègues, alors en plus il y avait plus de collègues célibataires, des jeunes, et à l'époque j'étais célibataire et un peu plus jeune... et je sortais beaucoup, vraiment. Et Budapest, pour ça, c'est une super ville. Ici, c'est peut-être une super ville pour sortir, mais je ne m'en rends pas compte, parce que je suis en couple, et on est plus anonyme. Les autres collègues sont quasiment tous en couple, ceux que je connais, donc la sociabilité n'est pas la même.

Ce sont plus des personnes qui sont déjà en famille...

Voilà, donc ils sortent moins. Concrètement, c'est logique. Et ça me manque un petit peu par rapport à Budapest. Mais cela dit, si je rentrais à Budapest maintenant, j'aurais peut-être le même problème, parce que je vieillis (*rires*). Ça dépasse le cadre de l'enquête, mais ça fout les boules !

Oui, donc il y a un effet d'âge aussi...

Donc voilà, avec les collègues, c'est un peu anonyme, ils ont l'air sympa. Ce que j'aime bien ici, et à Londres, parce que ce sont de gros bahuts, c'est que tu as souvent des collègues qui ont beaucoup tourné, ou qui ont une forte expérience, qui ont des fortes personnalités, et c'est intellectuellement très stimulant. Là, quand j'arrive, ça m'aère, parce qu'avec deux collègues - je m'entendais très bien avec eux, ce n'était pas le problème - mais il y avait un petit côté ronron, traintrain, que j'ai justement fui d'ailleurs, en partant. Ce qui faisait que si tu es tout seul à être sur un niveau par exemple, pour dialoguer côté boulot, c'est un peu limité. Et puis les collègues ne sont pas forcément... enfin tu ne les choisis pas. Ils ont leur type où ils sont. Là, il y a des gens très calés sur

certains sujets, il y en a qui sont passionnés par le voyage, d'autres par le sport : tu fais ton choix, ça c'est plaisant.

Vous êtes une trentaine de profs d'histoire-géo ? C'est beaucoup !

Oui, c'est beaucoup ! Ils sont souvent en couple, d'après ce que j'ai cru voir. Plutôt âgés. Plutôt âgés : la moyenne d'âge à Budapest, c'était 35 ou 32 ans , je dirais chez les collègues, alors que certains étaient là depuis longtemps ! À Londres, c'était comme ici, un peu plus élevé : la proportion des 40-50 était beaucoup plus élevé. Moi, j'ai 39 ans ! Mais là, je vois, sur 30, il y en a trois ou quatre qui ont moins de 37. Et je pense qu'ils ont tous au moins 30 ans. Alors qu'à Budapest, il y avait des profs qui avaient 25-30, qui venaient de France et pour sortir, c'était très bien ! Ils tiennent le coup eux en boîte ! Toute la nuit, alors que toi, vers 2-3 heures du matin, tu commences à flancher, mais bon, ça c'était avant...

Et là, ce sont des gens qui sont là depuis longtemps ou ils bougent aussi ?

Ça dépend des équipes, en histoire, on est seulement trois nouveaux profs cette année. Et l'année prochaine, il y en aura aucun de nouveau, parce que j'ai vu qu'aucun poste n'était mis au Bulletin Officiel. Je ne sais pas depuis combien de temps les autres sont arrivés, mais d'après ce que j'ai compris, ils sont souvent là depuis 4-5 ans. Parfois 10 ans. Souvent ils sont là, parce que ce sont des couples mixtes, ou des couples tout court, des Franco-français, mais installés au lycée, parce que c'est dur d'avoir deux postes ailleurs, à l'étranger. Je pense que beaucoup sont partis pour s'installer, donc, c'est assez stable. Mais globalement, dans la globalité des enseignants, il y en a quand même qui viennent d'ailleurs...

Et les élèves ?

Oui, il manquait ce volet-là. À Casablanca spécialement ?

Oui, mais tu peux donner tes impressions aussi par rapport à tes autres expériences...

À Casablanca, et à l'étranger en général, évidemment, la grosse différence est : comme les parents payent, il y a une motivation et un sérieux de la plupart des élèves, qu'on ne trouve pas en France. Il n'y a pas de problème de discipline. Bon, là c'est un peu plus rude, parce que les classes sont quand même à 30 ou 33 élèves, donc il faut quand même capter leur attention, ramer parfois pour l'avoir. À Budapest, ils étaient quinze ou vingt, c'était du bonheur ! (*rires*) Il y a même des classes où ils étaient dix. J'ai même fait un voyage scolaire – j'ai honte de le dire – avec quatre élèves ! Quatre élèves en voyage scolaire ! Donc globalement, il n'y a pas de problèmes de discipline.

Et à Budapest par exemple, c'étaient des Franco-Hongrois ?

C'était la majorité des Hongrois. Hongrois-hongrois ! Comme ici. Parce que c'est un enseignement de qualité, réputé...

D'accord, donc là aussi, il y avait cette réputation, et ce, malgré la francophobie ?

Bah oui. Et il y a même un leader d'extrême-droite qui a mis son gamin au lycée français ! Il est schizophrène, mais même Orban, le premier ministre hongrois, qui n'est pas d'extrême-droite, mais pas loin, a ses enfants ntqui étudie à l'étranger. Je crois qu'il y en a un qui est passé, pas au lycée français, mais à l'école américaine. C'est un double discours, quelques fois. Et donc, c'étaient des Hongrois majoritairement, et un peu de Français, mais de moins en moins parce que les entreprises rapatrient. Et quelques Franco-hongrois, parce qu'il y a des couples. Donc les gamins sont sérieux, bosseurs, mais ça, je l'ai découvert à Londres. Quand je suis arrivé à Londres, il y avait 100% de réussite au baccalauréat, comme ici d'ailleurs, alors on se dit « mince, il faut bosser comme un taré, il ne faut jamais lire des cours » – je venais de ZEP, tu vois – et effectivement, je mettais un peu plus de contenu dans mes cours, ça va plus vite. Mais très vite, je m'étais rendu compte que je m'étais mis la pression pour rien, parce qu'en fait le niveau des élèves était bon. Globalement, il y

avait des élèves en difficultés, avec les mêmes difficultés qu'en ZEP, parfois, de langage, pour ceux qui ne sont pas Français, par exemple, et enfin, qui avaient le même problème que ceux qui sont pourtant Français, mais d'origine étrangère en France : des problèmes de méthodes classiques. Rapidement, j'ai vu que c'était le même boulot ! Au bout de cinq ou six mois à Londres, j'ai décompressé. Et là du coup, je n'ai pas stressé, ici : je savais que les élèves n'étaient pas des génies ! Par contre, j'avais des élèves très très bons, il y avait des têtes de classe et ça tire, c'est stimulant : ils suivent l'actualité, ils sont vifs, ils s'expriment très bien à l'oral, même quand ils parlent mal le français, ils ont de l'assurance, de l'aplomb, plus qu'en France. Et ça c'est plaisant !

Plus qu'en France, tu veux dire dans les ZEP ?

Oui et même à Provins où je n'étais pas en ZEP. Même pour mon stage, j'étais dans la banlieue de Tours : les gamins - ce n'était pas un lycée de ZEP – étaient plus introvertis, moins à l'aise. Là, ils évoluent dans des milieux sociaux quand même plus élevés, donc je pense que... ce n'est pas génétique, mais c'est comportemental.

Sur la présentation de soi, qui est quand même plus aisée...

Alors ils ont de la chance, hein ! On voit le capital culturel qui est présent, comme dirait Bourdieu ! Et donc, les élèves, motivés, bosseurs, mais avec des difficultés, assez respectueux du prof, peut-être parfois plus qu'en France, même si en ZEP, je me souviens, il y avait beaucoup de Maghrébines à Argenteuil. C'était souvent la première génération de la famille qui arrivait au niveau du bac, donc tu les sentais hyper motivées ! D'ailleurs ça faisait plaisir, je me sentais socialement utile pour les aider parce qu'il fallait qu'elles bossent quand même ! Là, à l'étranger, tu te sens moins utile, parce que les gamins, forcément, ont un capital culturel. Leur avenir est tracé : ils savent où ils vont étudier plus tard, ils ont de très bonnes connexions, ils connaissent les bonnes prépas, les bonnes écoles. Il n'y a pas le même boulot qu'en ZEP, c'est sûr ! Mais tu te sens quand même utile, mais pas socialement, plus scolairement, quoi ! Mais c'est quand même utile ! Les élèves peuvent être attachants ici, ils peuvent être arrogants parfois, pour certains. Ça peut arriver. Ils donnent l'image en tout cas, d'être un peu suffisant. Bon, ce n'est pas forcément une réalité, mais j'ai eu des élèves comme ça, qui te prennent de haut. A Londres, par exemple, j'avais traité un cour sur la mondialisation, et le secret bancaire, et j'avais du faire une remarque là-dessus sur le paradis fiscal. Et je vois à la fin du cour, un grand gaillard, très bien mis sur lui, qui me dit « Monsieur, vous avez parlé de la Suisse, mais : sachez que ce n'est plus un paradis bancaire ! » (*ton solennel*) Je dis « ah bon pourquoi ? » - « J'ai mon père qui dirige UBS – la principale banque suisse – il a tout fait pour que ce ne soit plus le cas ! » Et sur un ton, qui semblait dire « tu n'as pas intérêt à le redire, parce que sinon... ». Bon, j'ai dit « oui oui, je note » (*pires*). Donc il y a un petit côté comme ça. Donc ils peuvent être un peu suffisant, parfois un peu arrogants, certains quand ils sont de milieux très aisés – c'est le cas ici - peuvent prendre le prof pour un serviteur. Mais ce n'est jamais très méchant. Globalement, ils sont attachants. Quand ils sentent que le prof est généreux et qu'il se donne dans son cours, ils sont très reconnaissants. Je joue pas mal sur l'affectif, j'ai peut-être appris ça en ZEP parce que les milieux maghrébins fonctionnent pas mal à l'affectif, en ZEP. Et puis en ZEP pour tirer des élèves, il n'y a pas que le discours rationnel : il y a la façon dont ils le perçoivent. Et donc je fonctionne encore beaucoup à l'affectif, ce qui a tendance à bien marcher avec des élèves comme ça. Et donc on complète avec ceux-là. Enfin même quand ils ne sont pas maghrébins : à Budapest, les classes étaient très Blanches ! Ça ça m'a surpris ! Arrivé à Londres, et à Budapest a fortiori, la première réflexion que je me suis fait, c'est : « qu'est-ce qu'ils sont Blancs ! ».

Alors à Budapest, ça m'étonne pas, mais à Londres...

Et bien, il y a pas mal de Français, parce que c'est un des rares lycées, qui est à l'étranger où ils sont en majorité... je crois que c'est 80% des élèves de Londres qui sont Français. Il y a tellement de Français qui vivent à Londres, que ça suffit pour remplir le bahut. Tandis qu'ici, je connais pas le pourcentage...

Et ça ne change pas tellement : ce que tu as l'air de dire, c'est que ça ne change pas tellement le boulot finalement entre Casablanca et Londres. Justement c'est un point de comparaison : ici, ce sont 60% de Marocains, ce sont les chiffres du SCAC sur l'ensemble du réseau français au Maroc.

Mais bon dans les classes, je regarde mes classes de plus près en tête : la majorité est marocaine, effectivement. Ou Franco-marocaine. Et bien, est-ce que ça change le boulot ? Euh... non ! Non ce sont les mêmes. C'est la situation de confort du boulot qui change ! Tu passes d'un établissement à l'autre, même ma copine me le dit : « c'est facile pour toi ! » Et oui, c'est le même programme, c'est le même boulot, bon, mais y a quand même des éléments culturels qui jouent. Je sais que par exemple, ces élèves-là, sont habitués beaucoup plus à s'exprimer à l'oral, plus longuement, à argumenter, donc je prends le temps en classe, de leur donner plus la parole que je le faisais en Hongrie, où ils étaient un peu plus timides peut-être. Même les Français, hein !

Alors « culturel » : du coup, tu penses qu'elle vient d'où cette culture ?

Ben, c'est parler euh...

Oui, mais parce que la culture, c'est quelque chose que je n'ai pas beaucoup abordé, mais que j'ai pu ressentir dans les entretiens que j'ai déjà fait, c'est justement, est-ce que c'est une culture qui est liée au fait d'être au Maroc, une culture marocaine, ou plus une culture de classe sociale, finalement, ou une culture de jeunes, qui sont effectivement, qui savent déjà bien se présenter. Est-ce que c'est par rapport à ça, que en tant que prof, qu'on s'adapte ? Ou est-ce que c'est à la culture, à la religion, aux éléments culturels ?

Tout ce que tu dis est juste. Tu as raison, pour l'aspect de la prestance orale : c'est à la fois social, parce que j'ai eu la même chose à Londres, et un petit peu moins à Budapest, mais cela dit, c'est aussi culturel, parce que là, je n'ai jamais eu des élèves aussi éloquents : je suis impressionné depuis le début, parce que des élèves ayant autant d'assurance pour argumenter, c'est le rêve des profs. Et là, en cours de ECJS – Education Civique, Juridique et Sociale – où tout repose sur le débat justement, jamais les activités n'ont aussi bien marché, parce qu'ils jouent le jeu ! Et ils argumentent, ils aiment bien ! Et ça, c'est culturel, ici, quand même, prendre la parole, discuter, prouver, dire qu'on a raison, donc là, ils sont assez généreux, de ce côté-là. Donc il y a bien quelque chose à la fois social et de Marocain aussi...

Oui, dans cette tradition orale, aussi.

Oui... alors au Liban, je ne sais pas, j'étais trop jeune, j'avais moins d'expérience, je savais moins bien faire ! J'ai fait plus de bêtise, je pense. Mais oui, il y a ça. Et l'aspect culturel aussi, bien sûr, c'est aussi le regard sur le monde, euh... le regard par le prisme de la religion, la culture, la langue, et je sens bien que, par exemple, il y a une obsession sur le sionisme et sur les Juifs : dès qu'on aborde le terme juif, je vois dans leurs yeux une lueur que je ne voyais pas ailleurs, parce qu'ils associent tout de suite cela à Israël et à tout ce qu'il se passe depuis 1948, ou pire, 1967. Et je leur dis carrément : « Attention ! On parle des Juifs en France, sous l'affaire Dreyfus, ça n'a rien à voir avec ceux que vous concevez maintenant ! ».

Oui, ils ont cette image-là des Juifs. Ils n'ont pas l'image des quelques 250 000 juifs au Maroc, au dix-neuvième siècle...

Voilà ! Et la société marocaine est traversée par ce débat. Là, il y a eu un film tout récemment qui a fait scandale parce qu'il retraçait les Juifs de Tinghir, au sud du Maroc, qui sont partis. Bah là, c'est un peu pareil. Pour l'Allemagne, j'ai fait un cours sur l'Allemagne – c'est au programme, ce n'est pas de ma faute : le socialisme, le communisme, le syndicalisme en Allemagne au dix-neuvième siècle – et je ne m'en suis pas rendu compte tout de suite, mais ils avaient du mal à dissocier « Allemagne » de « Hitler », parce que les programmes scolaires étaient aussi sur le Génocide, donc pour eux : « Allemagne = Hitler », et « extermination des Juifs ». Là, je prends un malin plaisir, bien sûr, en classe de première, quand on a fait le Génocide, de dire que le racisme allemand, nazi

plutôt, était tourné vers les Juifs, mais aussi bien, les tziganes bien sûr, mais aussi vers les Noirs et les Arabes. Et là, tu les sens : « Ah bon ?! Nous ?! Hé ! » Et je fait un rappel aux sémites, etc. que ce sont les mêmes origines ! Et ça les surprend un peu, parce que visiblement, ils ne sont pas habitués.

Et ils ont quel âge ? Ils sont en quelle classe ?

Là, ce sont des élèves de Première et Terminale. Ils ont 17-18 ans. J'ai des Première et Terminale et des classes de Quatrième. Entre parenthèse : c'est aussi un plaisir, un luxe d'enseigner à l'étranger, parce que tu enseignes à la fois en collège et en lycée. Et ça, c'est du bonheur, parce que ce n'est pas du tout le même boulot : les collégiens sont beaucoup plus vifs, plus spontanés, et en même temps, ils sont plus... malléables. On les formate bien et pour des choses dont tu sais qu'elles seront importantes plus tard. Et en même temps, c'est beaucoup moins de correction de copies évidemment... et moins de recherche de cours aussi. Par contre, c'est un niveau pédagogique un peu plus varié parce qu'au bout d'un quart d'heure, ils déconnectent. Tandis que les grands, intellectuellement, sont plus stimulants, ils réagissent plus... donc c'est bien de pouvoir faire les deux.

Donc ça, c'est une chance d'avoir les deux ?

Ah oui ! Si on pouvait le faire en France ! Mais ça ne se fait plus, maintenant : c'est par établissement scolaire. Donc ça aussi, c'est bien ! Donc, je referme la parenthèse, et pour continuer : le pire que j'ai eu, c'est au Liban, bien sûr, quand j'ai évoqué le conflit au Proche-Orient. Le conflit Israëlo-Arabe : j'avais devant moi des élèves dont des oncles ou des parents étaient soit en train de se battre, à l'époque - Israël occupait encore le Sud-Liban - donc il y avait encore le Hezbollah, et puis des combattants, soit en train de se battre, soit prisonniers des Israéliens... Et là, c'est un des cours les plus intenses que je n'ai jamais fait, parce que j'étais tout jeune, j'avançais sur des œufs ! Ça s'est bien passé, mais bon, ils ont senti mon discours.. euh, voilà objectif, enfin je l'ai dit : « je ne suis pas ni pro- ni anti- ». Il y a un État, il faut le partager... bon ! Et je leur avait dit franchement, comme ça. Et à la fin du cours, une élève, qui s'était levée et avait dit toute rouge – et plus tard, j'ai su que cette élève avait un oncle prisonnier, il a du être libéré depuis, j'espère – elle m'avait dit (*ton irrité, sec* :) « Mais Monsieur, imaginez qu'il y ait une pièce, avec une seule chaise ! Et deux personnes pour s'asseoir dessus ! Qu'est-ce qu'on fait ? » Alors moi, j'ai eu le réflexe de lui répondre « bah, on en construit une deuxième... ». Ça ne vaut pas grand chose, mais bon... ça avait évité le débat trop long. Mais voilà, c'était un cours intense. Là, je n'ai pas encore eu ce cours. Alors ça a changé, on fait le Proche-Orient en général, alors je vais pouvoir montrer qu'il n'y a pas qu'Israël et Palestine. Mais je sais par avance que ce sera un cours culturellement, d'abord, où il faut que je fasse gaffe à ce que je dis, à choisir mes mots. Il faut que je fasse sentir que je suis pas pro sioniste, concrètement ! (*rires*) Je pense que ça foutrait en l'air tout mon message. Ça tombe bien, je ne le suis pas. Et heu... voilà ! Après, la religion, ça peut provoquer des blocages : je me souviens d'un élève très motivé, ici à Casa, à qui je demandais ce que c'était qu'une civilisation, tout de suite il m'a répondu : « C'est un peuple qui conquiert des pays et des territoires ! ». Je me suis dit : « Tiens, pourquoi il me dit ça ? » Parce que c'était la première fois qu'on me disait ça d'une civilisation. En général, on me dit autre chose. Et après je me suis dit : « Lui, il appris la civilisation musulmane en classe, et il sait que c'est une extension de l'islam... ». Bon voilà, des fois, je vois que ça fait des blocages, des biais sur la sémantique, enfin des blocages intellectuels et il faut que j'en tienne compte. Ça, je vais le découvrir peu à peu. Et ça fait partie du travail à l'étranger - c'est un peu une difficulté – mais c'est intéressant. Ça fait partie du sel de l'enseignement à l'étranger, c'est que tu découvres des trucs, des blocages, des difficultés qui sont liées au point de vue culturel.

Oui, c'est du fait d'être à l'étranger...

Oui, ça c'est bien. Mais ça peut amener à des erreurs aussi, voire des conflits... . Ça ne m'est pas encore arrivé, ou ma mémoire l'a évacué, mais oui, ça peut provoquer des malentendus, c'est sûr !

Oui, parce que dans l'ensemble, ce sont des élèves qui sont de toute façon habitués à ce système scolaire...

Oui ! Après, ils peuvent l'être en apparence, en surface et au fond, estimer que, je ne sais pas, je n'ai pas eu ce sentiment-là, pas ailleurs, mais ici, on pourrait imaginer qu'on ait des élèves qui trouvent que l'influence occidentale est trop importante au Maroc : ce n'est pas impensable, et en même temps, ils sont au lycée français. Mais bon, je n'en ai pas eu l'expérience, hein ! Mais ce ne serait pas impossible : ils viennent de milieux sociaux privilégiés nos élèves de Casablanca, mais ils reflètent aussi la société. Il y a forcément parmi eux des élèves qui ont des parents qui ne sont peut-être pas pro-occidentaux. Je ne sais pas. Je m'avance trop pour l'instant... Mais c'est le genre de truc auquel je peux m'attendre : plus ici qu'à Londres, ou même à Budapest, parce que finalement, à Budapest, c'était assez cool. On n'était pas au cœur des débats. Là, au Maroc, c'est plus tendu. Bon, je suis pas prof à Bamako non plus⁵³ ! (*rires*) Donc voilà, c'est une expérience plaisante : j'aime enseigner à l'étranger, je pense que ça se sent, mais peut-être qu'un jour, j'insiste, j'en aurai marre. C'est possible, parce que déménager souvent, les collègues m'ont dit : les relations avec les collègues, justement sont parfois un peu superficielles pour ceux qui bougent souvent comme ça. Avec les expats - les expats au sens général, hein : des Français qui vivent à l'étranger, des entreprises ou autres, parce qu'on en connaît, on n'est pas qu'entre profs - ça peut être léger, parce qu'ils savent qu'ils s'en iront un jour, qu'on s'en ira un jour, donc c'est rare de garder des liens. J'en ai gardé quelques-uns avec Londres, je sens déjà, après cinq ans en Hongrie, qu'avec Londres, ça commence à se distendre un peu, parce que tu les vois plus. Là, avec Budapest, c'est encore frais : j'y retourne d'ailleurs dans deux mois, parce que les bains me manquent, par exemple. Et puis même les copains, là-bas ! Et bien, ils sont encore frais, mais est-ce qu'ils vont résister au temps ? Et là, j'avoue que vu l'anonymat du bahut, je n'ai pas encore de relations fortes, de relation tout court même, avec les collègues.

Du coup, tu as l'impression que ça prend plus de temps ?

C'est ça. Et ça, c'est toujours le plus dur quand on arrive dans un bahut, la première année, on a des classes qu'on ne choisit pas vraiment, et ça veut dire : nouveau programme, et il y a des changements de programme en ce moment tous les ans, donc là, cette année, je me tape deux nouveaux programmes, donc je suis un peu le nez dans le guidon côté boulot, et je ne sors pas tellement... enfin moins que ce que j'attendrais. Enfin, en même temps, c'est Casablanca, alors il y a moins de quoi sortir qu'à Budapest, ça tombe bien, mais ma vie sociale est un peu plus limitée pour cette année. L'année prochaine, j'espère - *inch'allah* ! - que ça va s'ouvrir un peu plus, que j'aurais fait des contacts plus forts avec les collègues.

Tu as envie d'aller dans les associations, tu as envie d'être dans des associations ou des groupes d'amis ?

Oui, l'APELL : l'association des profs. J'ai vu qu'il y avait des trucs sportifs aussi, de cercle français, de cercle alpin, je sais plus.

Le Club Alpin Français

Bon, j'ai vu que ça existait...

(Un jeune d'une table à côté s'interpose dans la discussion :) Le Cercle Amical Français de Casablanca⁵⁴, ouais !

⁵³ L'entretien se déroule pendant la période des interventions militaires françaises au Mali, en 2013.

⁵⁴ Le Cercle Amical Français de Casablanca (CAFC) est un club privé de sports et d'animations, réputé à Casablanca pour accueillir quelques fortunes marocaines, françaises et internationales.

Le Club Alpin Français (CAF) est un club qui propose des activités de randonnées, d'alpinisme et d'escalade au Maroc. Il y a une section à Rabat et Casablanca qui disposent d'un mur d'escalade et proposent des sorties dans les montagnes de l'Atlas, du Rif ou dans la plaine du Gharb, pendant les week-end et les vacances.

Hulot : Voilà !

Moi (*Rires, cordial, mais un peu sec, gêné qu'un élève du lycée (sans doute) s'immisce dans la conversation*): Non, ce n'est pas ça ! Ce n'est pas ça, laisse tomber ! C'est un autre CAF : le Club Alpin Français !

Le jeune : Ah d'accord ! Je croyais que c'était le CAF de...

Moi : Non, ce sont deux choses différentes. Ce sont deux CAF, mais ce ne sont pas les mêmes.

Hulot : Et dans ce deuxième CAF, il y a aussi des Français ?

Moi : *Oui oui, c'est un Cercle Amical des Français à Casablanca.*

C'en est un autre...

C'en est un autre ! Mais toi, c'est du Club Alpin que tu parles. C'est pour faire de la randonnée, l'autre c'est un club de sport avec des terrains de tennis...

D'accord, enfin, voilà le genre de trucs que je pourrais faire quand j'aurai le temps. Et surtout quand j'aurai noué des contacts avec des collègues, des Français. Pour l'instant des Français, je n'en connais pas beaucoup, en dehors des collègues. Si ! Il y en a un : un chef d'entreprise, qui était avant en Hongrie. J'étais prof de sa fille, et il se trouve qu'on est arrivés tous les deux de Budapest en même temps, là au mois d'août : on s'est vus une fois ou deux, c'était sympa. En même temps, les parents d'élèves, pas trop, mais sa fille n'est plus mon élève parce qu'elle a eu son bac. Donc, voilà, on est restés en contact.

Et euh... (gêné par la présence du jeune et de la salle qui se remplit encore avec quelques élèves) Est-ce que tu veux qu'on reste là ?

Ça va ! Si c'est pour le son, ça marche !

Oui oui, mais c'est pour être sûr que ça te dérange pas qu'il y ait des élèves...

Je ne crois pas que ce soit des élèves que j'ai. (*regarde autour*) Ce ne sont pas des élèves que j'ai !

D'accord. (rire gêné) je préfère en être sûr !

Oui oui ! Je reste à l'aise !

Ok ! Donc moi aussi (rires, la conversation se poursuit de manière détendue) Alors je voulais te demander, du coup : tu prends des cours d'arabe ?

Oui, qui sont organisés par l'association des profs du lycée français.

D'accord, c'est un peu la seule activité que tu as peut-être cette année à l'extérieur...

(*2 secondes de silence*) Heu... dis comme ça, c'est triste ! Mais... c'est réel ! (*éclat de rires*) Je vais peut-être me foutre en l'air, moi !

Non ce n'est pas vrai ! Tu vas aussi aux conférences de Casa-mémoire !

Oui, merci. Ouf ! Sauvé !

Et puis tu as quand même du temps pour répondre à des entretiens...

Voilà ! Ouf ! J'ai une vie sociale !

Et je suis sûr que tu fais plein d'autres choses !

Oui, non, c'est aussi... non, c'est la seule activité régulière que j'ai... L'institut français me déçoit beaucoup par rapport à Budapest : il a une offre culturelle très faible, alors qu'il est plus gros. Bon, alors je suis allé au cinéma⁵⁵, il y a des cycles de cinéma français le dimanche midi. J'y suis allé.

⁵⁵ Par la suite, je suis allé plusieurs fois au cinéma avec Hulot pour le festival du film européen ou pour des séances du

Tu es allé voir le film de Casa-mémoire, là ? Sur Casablanca, justement...

Ah non, c'était quand ça ? Tiens, tu vois...

C'était en novembre.

Ah ! Alors il y a un problème à Casa : c'est qu'on est très mal informé ! Ce sont les pays en voie de développement, en général, même émergents, c'est la diffusion des informations... Alors j'ai découvert les cafés Politis de la Sqala⁵⁶, les derniers jeudis du mois, à la Sqala, le restaurant, qui est à la médina, du côté du port. Le dernier jeudi du mois, ils ont un café politique, gratuit bien sûr, les gens viennent y discuter... C'est là où j'ai vu ce film sur les Juifs marocains qui sont partis, qui a fait scandale, et il y a eu un débat après. Il y a même un ambassadeur qui était présent. Ce sont de jeunes surtout. Le dernier jeudi du mois de janvier, j'y vais sûrement, j'ai encouragé mes élèves, d'ailleurs, par mail - parce qu'on correspond par mail un petit peu - comme c'est sur l'engagement politique, et que c'est une association d'engagement des jeunes, plutôt des jeunes marocains, qui est très bien : c'est le café Politis.

D'accord ! Le dernier jeudi du mois...

Le 31 à 19h30. Ils ont un évènement... Ils n'ont pas de site internet, mais ils ont une page Facebook. Ça s'appelle heu... « association La Sqala » ou « association culturelle La Sqala ». De toute façon, tu me demandes comme ami sur Facebook, et j'accepterai, hein ! Et tu verras, ça fait partie de mes « J'aime », comme la Fabrique culturelle de Casablanca aussi.

Ça, c'est les Abattoirs ! Je n'y suis pas encore allé. Il faut que j'aille voir...

Moi non plus, mais j'ai vu qu'il y avait une expo en ce moment, là, sur tout ce qui porte sur la conférence d'Anfa, en 1943. Sinon, le club d'arabe... heu... le cours d'arabe, c'est une de mes RARES activités culturelles... (rires)

Mais non, regarde, t'en as plein d'autres !

Ah oui ! C'est vrai ! Bon, voilà, et puis non et j'ai... et ça, je l'ai fait à Budapest, évidemment aussi, je sais qu'il faut apprendre une langue, parce que même si on ne la maîtrisera pas... le hongrois, il faut jamais rêver, mais parce que pour apprendre le hongrois, il faut quand même être sacrément motivé !

Tu avais pris des cours aussi de hongrois ?

Ouais ouais ! Assez intensif ! Mais bon, c'était pour survivre : pour acheter, pour consommer... Ici, c'est facile : il y a le français... Du coup, d'ailleurs, ça rend les choses beaucoup moins motivantes, parce que tu peux très bien vivre sans. Mais bon, on va dire que c'est culturel : de vouloir comprendre un peu plus. Mais euh...

Est-ce que tu penses que c'est important cet apprentissage de la langue ?

Ah, c'est vital ! Je n'ai jamais compris : en Hongrie, j'ai vu des Français, pas forcément de France, hein, qui, même au bout de cinq ans, quatre ans arrivaient dans une boutique (fort :) « Good morning ! Hello ! ». Tout d'suite ! Enfin, on peut faire quand même un petit effort, je ne sais pas, on ne peut pas dire que ça, mais on dit, « Napok Kivadok ! ». Hein, donc ! Et on peut commander une bière en hongrois : ce n'est pas trop compliqué ! Bon, après le risque c'est un petit comportement, un peu néo-colonial, mais je ne sais pas si c'est pas comme ça ici, mais pour l'instant, j'aimerais parler un tout petit plus : commander des cafés en arabe, mais j'ai peur qu'ils me disent quelque chose en arabe que je ne comprenne pas ! Et donc, pour ça, c'est important. Et puis, idéalement, quand le niveau devient bon, c'est d'accéder à la culture : d'aller suivre l'actualité, d'aller chercher dans la

dimanche organisées par l'institut français.

⁵⁶ Nous nous sommes également retrouvéé une fois dans ce café pour assister à une rencontre autour des religions monothéistes en présence d'un imam, un rabbin et un curé de la région de Rabat et Casablanca.

langue du pays, et l'Angleterre pour ça, c'était génial, parce j'étais marié à une anglaise, donc je faisais vraiment partie intégrante du pays, c'était mon pays, l'Angleterre. Je me sentais à moitié Anglais, à moitié Français. Donc, tu vois, je ne me suis jamais vraiment senti Hongrois, mais... en vivant dans le pays, quand tu rentres en France, par exemple, de Hongrie, et quand je rentrais en Hongrie, j'avais un sentiment de : « j'arrive chez moi ». Et ça, c'est un luxe, je trouve. C'est-à-dire que tu as deux « Chez-moi ». Alors si on porte un regard un peu critique, on peut dire : « Ah bah, c'est facile, tu en profites : tu prends le meilleur de chaque pays ». Tu es Français, mais tu ne supportes pas le quotidien français, je ne sais pas, les impôts, par exemple... Enfin non, je paye les impôts en France, mais la vie quotidienne française – Sarkozy à l'époque – et euh... tu ne supportes pas les conditions de vie d'ici, des Hongrois ou des Marocains... Ça c'est vrai, hein ! Mais bon, en même temps, c'est enrichissant ! Et donc, la langue joue un grand rôle là-dedans pas seulement pour des aspects pratiques parce que quand on ira au fin fond de l'Atlas ; on va dire que quand j'ai fait un voyage avec ma copine, vers Ifrane, ça allait, mais vers le Moyen-Atlas, un peu plus au Sud : les gens ne parlaient pas français, hein ! Ils parlent même plutôt berbère ! Mais bon, voilà, avec le petit peu d'arabe que j'avais appris, on peut quand même y arriver. Donc voilà, c'est utile ! Mais en plus, culturellement, c'est important, mais je sais que ça ne m'ouvrira pas les portes de la culture marocaine, quand même pas ! Je n'aurais jamais le niveau.

Ce qui n'empêche pas d'apprendre quand même !

Non non, je fais l'effort. Mais bon, c'est une heure et demie par semaine, même si c'est d'octobre à mai, je vais quand même pas aller très loin avec ça, je pense. Mais bon, ça motive. Mais il faut le faire dès le début, par contre. Dès qu'on arrive la première année. Il ne faut pas attendre. J'ai vu des collègues à Budapest, qui ont attendu un an, qui se sont dit « je vais d'abord me poser, ensuite je vais apprendre » : ils se sont rendus compte que finalement avec l'anglais, on peut quand même faire plein de chose et que ce n'était peut-être pas la peine...

Mais c'est ça, en fait, c'est peut-être un peu aussi pour s'ouvrir des portes, justement, pour s'ouvrir un peu, parce que tu peux apprendre... en Hongrie, tu peux ne parler qu'en anglais, comme ici, avec le français...

Oui ! Oui !

Mais ça ne te permet pas d'accéder par contre, à cette partie de la société que la langue te dissimule...

Ouais, même si c'était limité, mais c'est vrai que pour engager la conversation en boîte au début, quand j'étais célibataire à Budapest, c'était un bon moyen. Ou même un truc, un plaisir tout con : mais comprendre les pubs ou comprendre 2-3 mots dans le journal télévisé, au moins tu sais de quoi ils parlent. Tu ne comprends pas les subtilités, c'est limité, je ne vais pas... je ne vais pas être prétentieux et dire que je m'étais imprégné de la culture hongroise : il y a des aspects de vie qu'on emprunte, mais pas de culture...

Mais je trouve ça important quand même, que ce soit pour essayer d'aller un peu plus loin, d'avoir quand même cette démarche-là. Moi je te demande ça aussi, et je trouve que la langue est très importante, parce que c'est une question que je travaille en particulier en ce moment : c'est de savoir comment se la représenter... Enfin, je trouve qu'en France, on a ce truc de la langue, de l'étranger qui doit apprendre le français. Il y a vraiment cette représentation de l'assimilation par la langue. Et je remarque que souvent, les personnes que je rencontre, qui viennent à l'étranger, se disent « oui, il faut que j'apprenne la langue du pays pour m'intégrer, pour me sentir intégré. » Alors que c'est peut-être aussi ce que tu dis...

Oui, un sentiment..

Et est-ce que toi, tu as l'impression justement de te sentir plus intégré si tu apprends la langue, ou est-ce que finalement, ce n'est pas...

Tu sens... en fait... ça suscite toujours... au-delà du besoin qu'on a, ça suscite toujours une certaine reconnaissance chez le local, on va dire, le Hongrois, l'Anglais, ou le Marocain, qu'on fasse l'effort de lui parler dans sa langue, même si ce ne sont que quelques mots, j'ai toujours vu tout de suite, un petit sourire, tu vois.

Même s'il répond en français, par exemple, comme c'est souvent le cas ici, après je sais pas comment c'est ailleurs...

Même en Hongrie, j'avais des voisins dans l'immeuble. Je leur disais : « Bonjour, ça va ? Il fait beau ». C'est tout. Ça n'allait pas très loin. Ou alors parfois un mot, pas plus, mais bon, on voyait que ça leur faisait plaisir. Et rien que ça, bon, ça ne va pas loin, ce n'est pas très prétentieux, mais ça crée un contact. Et puis qu'on se le dise, le seul pays où ça m'a vraiment permis de dialoguer, discuter, comprendre le point de vue, de l'autre dans sa langue, c'est en Angleterre. Ça, j'avoue que, idéalement, il me faudrait un pays anglophone, comme prochaine destination, ou un pays germanophone, parce que j'ai des souvenirs d'allemand et que ma copine le parle bien. Et puis l'Allemagne, ça m'attire : Berlin, Munich, Hambourg, je sais pas, s'il y a un poste, je le... (*fais le geste avec les mains de le saisir rapidement et mime de le croquer avec les dents*) (*rires*) Mais c'est beaucoup demandé je pense. Donc, un pays anglophone, je pense que le Canada aussi, ça serait pas mal. Mais de là à dire que c'est un moyen de s'intégrer ? Oui, c'est évident ! Mais, c'est indispensable, c'est la clé de tout, tu as raison. Mais non, les seuls collègues ou les seules personnes qui y arrivent, c'est quand ils sont dans un couple binational. D'ailleurs je le voyais bien à Londres, en fait. Et avec les collègues qui étaient là : j'avais un petit plus entre guillemets, par rapport à eux, c'est que j'avais accès à une belle-famille, accès vraiment à la réalité du pays, parce que je quittais Londres pour aller dans la belle-famille, et j'avais une perception du pays qui était plus riche et un peu plus complète que la leur, je pense. Et puis, de fait, je pratiquais plus l'anglais qu'eux, d'ailleurs, parce qu'ils n'étaient qu'entre Français ! À Budapest, on est quand même aussi plutôt dans une bulle française, alors y a un côté confortable. Même ici, les clubs fréquentés, les sorties, le lycée, le fait de vivre dans le quartier du lycée, bien sûr les élèves, le boulot, c'est une bulle. Je ne sais pas si je peux vraiment dire si je m'intègre dans le pays. Mais c'est un but...

Mouais...

Mais plus que le voyageur, quoi, voilà !

Oui oui oui ! Voilà, c'est une manière de rentrer un peu plus en contact avec le pays, oui ! Vraiment ! Mais après je ne sais pas... justement cette question d'intégration m'intéresse aussi, parce que je pense que c'est : du point de vue du pays dans lequel on arrive, ici au Maroc, je pense que pour vraiment s'intégrer, il faudrait aller à la mosquée !

Oui, ah oui !

Parce que le facteur d'intégration est là, en fait.

Oui, je pense que c'est très hypothétique, parce que j'ai parlé de conversion, mais oui, tu as raison !

Par exemple, j'ai l'impression, que lorsqu'on parle avec des Marocains, ne serait-ce que les mots de base : Labes, Bekhir... dès que tu dis Hamdou'llah, il y a déjà une reconnaissance chez les gens de dire : « ah oui, ça y est ! ».

Oui ! Oui, c'est vrai ! Tu as raison ! C'est vrai ! Très juste ! Et effectivement, j'imagine que si je disais ou si les gens à qui je parle, même les élèves, mais bon, aussi les gens, bon, le gardien de mon immeuble, la femme de ménage, s'ils savaient que j'étais musulman – si je l'étais – je pense que ça changerait effectivement énormément les choses...

Oui, mais c'est le genre de choses qu'on peut pas...

Voilà ! On l'est ou on l'est pas, quoi !

Oui, c'est le genre de chose qu'on peut acquérir comme ça...

Cela dit, ça pose un problème, parce que pour eux, ce n'est pas simplement être musulman ou pas, c'est qu'on ne peut pas ne pas avoir de religion. Et ils voient en moi forcément un Chrétien. Mais je ne suis pas chrétien non plus ! Même si je suis baptisé ! Ni même athée. Et donc, ça aussi, ça crée un décalage. Mais tu as raison, ici, ce serait la clé, oui : la langue, le fait d'être musulman, aller à la mosquée, oui, mais je ne pense pas qu'ils y aillent en groupe à la mosquée...

C'est symbolique en fait...

Non, tu as raison, c'est... ouais ouais

Non, mais c'est vis-à-vis de la socialisation, on va dire...

Oui, et puis après, il y a le mode de vie marocain, c'est-à-dire qu'il faudrait avoir des amis marocains avec qui on va au hammam, avec qui on va au café, mais je suis allé au hammam avec des copains, je n'ai pas aimé ça ! (*rires*) Parce que je suis habitué aux bains de Budapest. Dans les bains de Budapest, il y a aussi des saunas et des hammams, il y a des bains, et des bassins où tu nages, avec des compositions d'eau minérale différentes, des effets sur toi : il y a des jets, enfin bon, ce n'est pas du tout le même art de vivre, en fait, donc là j'ai commencé par ce qu'il y a de mieux, je pense, avec les bains, et donc forcément, le hammam me semble vide, donc je n'aime pas ! (*rires*) Donc voilà, je n'ai pas l'espoir d'avoir des amis... Ce n'est pas un but d'avoir des amis marocains, alors bon, si ça se faisait, ce serait bien, mais je pense que ce serait assez dur, parce que la sociabilité du prof, mine de rien, ça a tendance à mener à vivre plutôt entre Français. Et pour vivre en dehors - ceux qui y arrivent - c'est comme moi à Londres : ça se fait par un conjoint local ! Ou une conjointe locale ! Et là, donc par avance, je sais que ça ne se fera pas. Je pense que ça ne se fera pas. Mais ce n'est pas un but, non plus.

Oui, tu n'as pas non plus cette envie d'installation... C'est pour ça aussi que tu as parlé de mobilité, c'est aussi cette idée de venir, de visiter, de repartir... sans forcément d'affinités profondes aussi, mais pas de rester, pas de s'installer.

Et là, ça renvoie à quelque chose de très personnel : c'est que j'avais eu ce rêve-là pour un pays dont je rêvais, l'Angleterre, et que ça ne s'est pas fait ! Et voilà, d'une certaine manière, spontanément, j'aurais du mal. Alors maintenant, si j'avais un poste à Varsovie, dans trois ans, ou dans deux ans, maintenant, ça changerait peut-être. Je ne sais pas. Surtout que j'aime bien la Pologne !

Je connais un prof au lycée français de Varsovie. Je sais pas si les réseaux comme ça, ça peut aider, mais euh...

Ouais ? Il s'appelle comment ?

(...) *Prof d'éco*

Ah non, j'en connaissais certains, mais... Ah oui, parce qu'en plus, autre plaisir du prof à l'étranger : c'est qu'il y a des zones. Alors ici, au Maroc, la zone, c'est le Maroc : il y a tellement de bahuts ! Mais en Europe centrale, c'est l'Europe centrale et Scandinave, donc ça va de Oslo, Helsinki, Copenhague, Varsovie, Berlin, Prague, Budapest, et Vienne. Et donc, pour les stages et pour les corrections de bac : on voyage !

Oui, il m'avait dit, ça.

Donc pour ça, j'étais allé au lycée de Varsovie...

Y a Moscou aussi, non ?

Oui, y a Moscou aussi, mais ça coûtait un peu cher d'y aller.

Oui, parce que lui, il était allé à Moscou, justement, il était content.

Ah bah il a eu de la chance, parce que généralement, quand il y a un stage qui dure 2-3 jours, tu t'arranges : tu demandes gentiment aux secrétaires de prendre le billet retour à la fin du week-end, ou au début du week-end qui précède, tu payes ta chambre d'hôtel, mais bon, tu n'as pas à payer l'avion du coup, souvent le lycée paye moins cher, et pour toi, c'est du bonheur ! Je me souviens comme ça, j'ai honte, mais – en plus de mon voyage à 4 élèves- j'étais allé à Copenhague il y a 2 ans pour corriger le bac : jury + oraux. Oraux, y a très peu d'élèves qui vont à l'oral, ils réussissent tous, presque ! Donc j'ai fait passer deux oraux. On a fait une demi-journée de jury, et en tout, je suis resté six jours ! (*rires*) Parce que je suis arrivé avant et je suis parti après. Du coup, je connais Copenhague comme ma poche ! On est sortis entre collègues, on buvait, on est allés à Christeniak, je ne sais pas si tu connais : le quartier où la drogue est légale, et donc c'était génial ! Non, tu as vraiment en face de toi un prof heureux, à l'étranger ! Je l'étais aussi en France, même en ZEP, mais pour des raisons différentes. Là, c'est quand même plus... C'est une expérience complète ! C'est en dehors du boulot, et certes la France est un beau pays, mais là, c'est le boulot et la découverte de la vie à l'étranger.

Et ta copine, par exemple, ici à Casablanca, elle travaille où ?

Dans une société marocaine de commerce et de métaux. Précisément, ils appelaient ça d'intermédiation de métaux, donc entre des fournisseurs marocains et les utilisateurs européens et espagnols en général. Donc il faut qu'ils transportent les métaux. Eux, ils gèrent les transports, en intermédiation, et ils le font en français et en anglais. Mais comme elle parle ne pas français - enfin, si ! Elle suit des cours à l'institut - mais comme elle parle surtout anglais, et bien, elle est utilisée comme secrétaire et manager, plus ou moins : plutôt secrétaire anglophone. Ça se passe bien, même s'il faut qu'elle s'habitue elle aussi aux façons de travailler marocaines, qui n'ont pas la rigueur européenne. Ça l'embête un peu parfois, aussi le regard des hommes sur les femmes. Elle est blonde en plus. Voilà, elle ne se plaît pas trop, mais pour la carte de séjour, c'est indispensable. Donc on est sortis une fois, on a eu des problèmes pour rentrer. Enfin, elle, elle a eu des problèmes... Mais je ne pense pas qu'elle va garder ce boulot. Dès qu'elle aura la carte de séjour - dès qu'elle aura le contrat de travail pour l'étranger, c'est compliqué aussi – je pense qu'elle cherchera un autre boulot.

Le fait d'être polonaise aussi, c'est peut-être moins facile d'avoir, la carte de séjour que quand on est Français...

Euh oui, je ne sais pas, sûrement, oui ! Et puis là au lycée, on a des conventions, donc elle l'aura très facilement. Il y a moins de démarche à faire que pour un « vrai » étranger hors institutions françaises.

Ah oui, parce que là, du coup, comme elle est avec toi, ça facilite... C'est ça que tu veux dire ?

Non parce qu'on n'est pas marié, donc il faut qu'elle ait un contrat spécial pour l'étranger du ministère marocain, duquel nous on est exempté, parce qu'on bosse avec le lycée, donc on doit avoir des accords avec l'État marocain, je pense. Donc nous, il nous faut le papier du lycée, qui dit qu'on est au boulot, et on va au bureau des étrangers et ça marche. Elle, il faut avant, en plus, avant d'aller au bureau des étrangers, présenter un contrat compliqué à obtenir, visé par mille personnes, et qui vient de Rabat, donc c'est compliqué. Mais voilà, elle bosse et c'est bien. Elle gagne un petit salaire marocain, bien sûr, mais euh... pour sa vie à elle, sa vie sociale et même pour son indépendance financière, même si c'est très symbolique, mais c'est bien qu'elle bosse. Il ne faudrait pas qu'elle reste toute seule à la maison. Enfin, elle a une chienne ici. (*rires*) Qu'elle a ramené ! Problème culturel, là aussi⁵⁷ ! Mais c'est à elle, hein ! Ce n'était pas de chance : c'était le package ! On fait avec. Mais voilà, rester toute seule à la maison, c'était, du point de vue de la sociabilité, ça ne marche pas.

Et elle ne doit pas rencontrer beaucoup de Polonais...

⁵⁷ Les chiens et les animaux domestiques en général sont très rares au Maroc.

Ah non non. Je la force, mais il y a très peu de Polonais ici⁵⁸ et elle était en contact avec un prof, elle avait rencontré deux ou trois Polonais, mais il n'y a pas une vie culturelle polonaise intense, hein ! Ils sont peut-être 50 dans le Maroc, donc bon, y a pas une grosse communauté, et puis elle ne le cherche pas spécialement : elle n'est pas très patriote ou nationaliste. La Pologne ne lui manque pas, hein ! Bon ça aussi c'est...

Et toi, la France te manque un peu ?

Parfois... Plus ici que quand j'étais en Angleterre ou en Hongrie. Mais c'est tout à fait supportable, c'est-à-dire que quand j'y vais, je suis très heureux d'y être, pour la famille, bien sûr, c'est important, et puis ils sont tous venus pour Noël ici. Mais sinon, je sens qu'à un moment je compterai revenir en France, parce que rien que la vie, l'accès aux expositions, la vie culturelle française : il y a des choses maintenant de France qui me manquent. Quand tu es au supermarché, tu ne sais plus quoi faire ! Je ne sais plus ce que c'était : j'avais un problème de carte bleue, et puis j'attendais un truc et la bonne femme me dit : « Bah, donnez-moi votre carte ! » ; je ne savais plus comment ça marchait... mais ça marche pas comme ça à l'étranger, donc c'était un peu bizarre, ça d'être un peu en décalage, dans son propre pays. Un peu étrange. Mais il y a un moment où je voudrais rentrer je pense. Enseigner en France, ce n'est pas non plus la mort, hein ! Je suis prêt à même avoir des classes, tu vois, qui seront autant surchargées qu'ici de toute façon, mais avec des élèves moins gentils ! Parce que je suis formé pour ça de toute façon ! On pourrait imaginer que d'aller à l'étranger, j'ai appris à enseigner, quoi !

Et heu... du coup, tu gardes des contacts ?

Heu, j'garde des contacts avec ?

Avec la France... c'est régulier ? Tu y vas souvent ? tu téléphones, par Skype... je sais pas...

En fait, c'est la famille, oui : téléphone, essentiellement, ou Skype. Ce sont aussi quelques amis, alors là aussi, avec l'éloignement, bon, tu as quand même : 3 + 5 + 1 : ça fait 9 ans, 10 ans que je ne suis plus en France, donc il y a eu un tri, hein ! Bon, c'est aussi à ça qu'on reconnaît les copains... Donc, quelques amis me restent là-bas, la famille, un peu plus lointaine, des contacts plus épisodique, et puis j'y retourne en moyenne deux fois par an. Pas plus. Ça me suffit, d'ailleurs. Noël et l'été, parfois pour un stage. Par exemple, je suis de Blois et à Blois, il y a les Rendez-vous de l'histoire : un célèbre festival d'histoire. Et il se trouve que les syndicats organisent un stage syndical toujours à ce moment-là, des profs d'histoire-géo, donc je suis un abonné. Donc j'aime bien, en plus voir la famille, c'est pratique. Donc ça, j'y tiens beaucoup. Et voilà, c'est pas plus que ça. Donc on ne rentre pas en France pour les petites vacances en général. Généralement, on visite le pays, ou quand j'étais en Hongrie, c'était trois-quatre pays d'affilée : Bosnie, Serbie, Croatie, enfin, c'était génial ! Là, ce sera aussi génial ! Ce sera : Maroc-Maroc-Maroc... (*rires*) Donc, pendant les petites vacances, on reste là. Mais ça me manque : je sens que ça peut me manquer pour vivre, peut-être un jour... Et puis même la connaissance de la France, ça devient presque un peu incroyable, que je connaisse plus des pays éloignés de la France, comme la Hongrie ou la Roumanie, mieux que la France, même si je connais bien notre pays. Mais il y a un moment où je me dirai « mais au fond, pourquoi ? » C'est aussi un super pays, très varié, très riche, très étendu et revenir presque en touriste dans son propre pays, ce n'est pas déplaisant.

Parce qu'au niveau de l'histoire, quand tu faisais tes études, tu t'intéressais plus à une période ou une région de l'histoire de France ?

Euh... plutôt dans ma formation, comme j'ai fait une classe préparatoire, je n'ai pas fait mes trois premières années en fac. J'ai fait une prépa littéraire, donc j'ai touché à tout : l'histoire, la géo...

Ah tu étais en prépa littéraire, d'accord. Tu n'étais pas en histoire...

⁵⁸ Environ 173 selon Mohammed Khachani, dans *La question migratoire au Maroc*, p. 6

Et non, j'ai découvert vraiment l'histoire, histoire au sens académique seulement au niveau de la Maîtrise, parce que j'ai fait ma licence vite fait, l'été, et donc je me suis tourné plutôt vers le dix-neuvième siècle, en France, en ne prenant que l'aspect politique. Mais effectivement, ce n'était pas tellement l'« étranger ». Donc non non, ce n'est même pas dans l'histoire... non, mais l'histoire de France me passionne... c'est l'histoire de France...

Et donc par exemple, j'ai un ami qui est prof d'histoire aussi en France, mais qui fait ses recherches, vraiment sur Beauvais, sur les chanoines à Beauvais, très...

Très pointu !

Très pointu, très précis, tu vois, sur... très régional, quoi !

Bah, nous la maîtrise, oui, bon, pour la thèse - parce que je voulais préparer une thèse, mais il faut être fort pour ça ! Pour faire une thèse ! Donc, je m'incline ! - Et bien, là oui, on prend un sujet hyper spécialisé, parce que ce que j'avais pris, c'était « la sociabilité préfectorale à Tours au dix-neuvième siècle ». Donc, tu vois, le truc pointu, qui ne sert à rien, mais ça m'a fait plaisir, et puis ça a fait du bon boulot. Mais je pense que je n'aurais pas pu me spécialiser : je suis très généraliste !

Tu avais déjà envie d'ouvrir, quoi !

Et de fait, l'Europe, vivre en Europe, et travailler en Europe, presque, c'est peut-être un rêve, on va dire encore, parce que c'est l'histoire européenne, qui est la plus en moi, de par ce que je connais et ce que j'enseigne aussi : par ce que je connais visuellement et pour avoir vu et connu, pour avoir vécu en Europe central, voilà, ça rend les choses compliquées. Et c'est bien, parce que ça décentre aussi le regard sur la France ! Je ne vois pas mon pays comme je le voyais avant. Donc ça, bon après, enfin c'est personnel, ce n'est pas le côté boulot, c'est le côté regard ! On va devoir arrêter, parce que je vais au consulat pour 16 heures, mais si ce n'est pas fini, s'il y a encore des thèmes à aborder, on peut continuer plus tard, ça ne me pose aucun problème...

Plus tard, avec plaisir, oui ! De toute façon, on reste en contact, hein ! Et puis euh...

Ouais ! Est-ce qu'y a encore des thèmes qu'on a pas abordé ?

Bah, il y a juste une question que je t'aurais posé..

Ok, pour une !

Oui, mais après ça peut... si ça se trouve, tu vas m'en parler pendant des heures... (rires)

C'est risqué ! Vas-y c'est quoi ? C'est sur quoi ?

Bah, je pense qu'on l'a plus ou moins abordé, mais du coup, c'est un peu sur l'acculturation, enfin, moi, je me demandais comment on passe justement d'Argenteuil, à Londres, c'est quand même très différent...

Ouais ouais !

Euh... et après, Budapest !

Euh... il y aurait beaucoup de choses à dire, je pense. Mais ce sont des chocs, oui : plus Argenteuil-Londres, que Londres-Budapest, bien sûr, parce que voilà : le profil des élèves, le niveau imaginé des élèves, le milieu social, tout ça, ça n'a pas été très plaisant, en fait ! Les premiers mois, je n'ai pas de bons souvenirs, parce que je me mettais la pression en me disant : « Il faut que je sois très bon, parce que mes élèves – je croyais – sont très bons ». Et en plus, comme c'est toujours l'arbre qui cache la forêt, t'as toujours 3-4 pingouins dans la classe qui te sortent des réponses ou qui te posent des questions – en plus au début, ils veulent te tester, donc... comme ici, d'ailleurs, comme partout – des questions, des réponses de derrière les fagots, que tu te dis : « Il faut avoir fait bac +18 pour répondre à la question ! » (rires) Donc du coup, tu fais bac + 18 pour leur faire cours... le stress ! Et donc, du coup, je m'étais mis la pression, et j'ai un peu souffert. Là, le choc a été plus que

professionnel, parce que ça a été de soi-même, hein ! Mais c'est une fois que je me suis rendu compte que leur niveau était identique : ça a été. Et après le passage à Budapest - plus l'expérience aussi, quand on gagne en aisance - a fait que j'ai maîtrisé je pense : je n'ai pas subi de choc, je veux dire avec les élèves, c'est plus d'avoir eu le côté confortable, avec des petits groupes, ceux qu'on suivait... C'était bien plus familial aussi. Le suivi des élèves était propre. C'était le principal. C'était vraiment du sur-mesure, c'était génial ! Euh... là, du coup, ça fait un petit choc inverse. Je perds ce contact intime, parce que ça peut être équivoque, mais individualisé avec l'élève. Je connais moins les élèves, je ne connais pas tous leurs noms, et c'est une faiblesse : c'est un peu frustrant aussi. Mais bon, il faut faire avec. Donc voilà, le côté choc. Bon, mais s'il y a autre chose à aborder, on peut.

Bah oui, et du coup, dans l'autre sens, parce que t'es allé de Beyrouth à Provins...

Oui, oh là ! Hou ! C'est un peu loin... heu...

Mais là t'étais jeune prof, comme tu dis...

Oui, voilà ! Alors Provins, c'était un lycée de centre-ville plutôt classique : ce n'était pas difficile, même si j'avais des Première STT à l'époque, c'était un peu rude. Disons que le choc... euh non ! Les élèves étaient moins bosseurs qu'à l'étranger, mais bon, mais j'avoue que je bossais dans l'urgence et j'avais sept classes ! Ma mère me l'a rappelé, d'ailleurs, elle n'avait pas oublié : j'avais 172 élèves cette année-là. J'en ai jamais eu autant, tu imagines, en général, on a une centaine d'élèves. Là, 172 ! Et je me souviens que j'avais bossé comme un taré. Et donc j'étais assez attaché à mon... j'avais pas... et je ne connaissais pas très bien mes élèves non plus. Mais bon, non, et puis les élèves avaient un profil varié. Il y avait un peu de tout, c'était assez mélangé : des Maghrébins, des Espagnols, pas mal de Français bien sûr, des ruraux, des urbains aussi, et puis des bons des très bons, des moins bons, un peu de tout. Mais j'y suis resté qu'un an, ça ne m'a pas marqué. Moins.

Annexe 5 : Entretien avec Fabienne, Londres, le 14 juin 2013

Fabienne m'a contacté spontanément, suite à l'annonce diffusée par l'intermédiaire d'une collègue que j'avais déjà rencontrée pour un entretien. L'entretien se déroule dans le café de l'institut français. Fabienne commence par m'expliquer que son gendre, Marocain, a fini ses études en France parce que ses parents n'ont pas voulu l'envoyer au lycée français car son deuxième frère y avait échoué, tandis que le premier avait réussi brillamment. Je lui explique ensuite que j'enregistre l'entretien qui est bien sûr anonyme. Elle me dit alors que ça ne la dérange pas du tout, parce qu'elle a déjà utilisé l'enregistreur pour faire une recherche...

J'enregistre, comme ça je retranscris... Vous avez fait de la recherche alors ?

De la recherche pédagogique. J'ai travaillé à l'INRP, l'Institut national de Recherche Pédagogique, donc j'ai souvent eu l'occasion d'enregistrer des collègues... oui, c'est ce qu'il faut faire, parce que sinon...

Oui, parce que sinon, le fait de prendre des notes, ça parasite un peu...

Vous voulez faire un essai ou vous êtes sûr que ça marche ou c'est bon ?

Oui oui, c'est bon, après, il se règle le volume de nos voix. Et donc c'est sous forme de discussion, on aborde des thèmes... comment vous êtes arrivée ici, comment ça se passe ensuite... Donc généralement on commence déjà par : depuis combien de temps vous êtes là, déjà...

En fait, moi ça fait exactement – à Londres même, c'est ma onzième année – mais au lycée Charles de Gaulle, je finis ma huitième année, là. Et je vais entamer ma neuvième en septembre.

D'accord, parce que les premières années, vous étiez à Londres mais pas au lycée français...

Alors la première année à Londres, j'étais ravie de ne pas avoir de poste, parce que je découvrais la ville, j'adorais la ville, parce que j'ai passé un diplôme de traduction. J'étais très occupée. En revanche, la deuxième année, j'étais un peu déçue de ne pas avoir été retenue au lycée.

Vous étiez en disponibilité, du coup ?

Oui, en fait j'ai demandé trois ans. Trois fois de suite, j'ai demandé une disponibilité. La première année, je l'ai fait volontairement, parce que j'avais mes enfants et je venais de passer quatre ans de classe préparatoire, donc je n'en pouvais plus. J'avais vraiment besoin d'un break, et puis j'avais enseigné en ZEP, et en ZEP c'est très très prenant. Enfin j'avais besoin d'un temps de repos. Mais la deuxième année, ma candidature n'a pas été retenue, parce qu'en fait, je suis en Lettres Classiques, et Lettres Classiques à l'époque, c'était en nombre très restreint. Donc on n'avait pas besoin de ma discipline. Et la troisième année, même chose. Et en fait, il s'est passé quelque chose d'assez amusant – enfin si on veut – un jour au mois de novembre, j'ai dit à mon mari que je n'en pouvais plus parce que j'avais vraiment besoin de recommencer à travailler ! Et donc, si je n'avais pas eu de poste cette année-là, je repartais en France. Et j'ai téléphoné, après cette discussion, donc le matin j'ai téléphoné au lycée en disant que j'étais très déçue, parce que dans tous les lycées du monde, il y avait des remplacements, et que je n'avais jamais été contactée. Et en fait, le hasard a voulu que quatre heures après, je sois appelée...

Quatre heures après ?!

Quatre heures après ! En fait, une de mes collègue avait eu un accident – sans gravité, c'est pour ça que je peux en rire, enfin quand même sans gravité, mais elle a été arrêtée deux mois – et on m'a dit « est-ce que vous vous sentez le courage de commencer demain ? » Ah, j'ai dit : « Volontiers ! ». Ça s'est fait comme ça. Et c'est-à-dire à partir de là, j'étais...

Et ça, c'était au mois de novembre ?

Ça c'était en novembre, donc la première année. J'étais en contrat local – vous connaissez le système ? - Oui ! - et l'année d'après, le proviseur de l'époque a réouvert un poste de Lettres Classiques et j'ai pu intégrer un poste qui correspondait à ma discipline.

D'accord. Parce que c'était la troisième année que vous étiez là...

En fait, j'ai eu trois ans de disponibilité. Ce remplacement, c'était la troisième année. Oui, en fait, point de vue carrière, j'ai perdu trois ans.

Oui, et vous avez été titularisée la quatrième année ?

Ah bah j'étais titulaire en fait, mais j'étais résidente ici.

Oui, résidente, parce que la première année, vous étiez en contrat local ?

Oui, voilà.

Après, vous avez le poste de résident la quatrième année où vous étiez ici...

Voilà. Exactement.

D'accord, juste une parenthèse parce que ça fait plusieurs fois qu'on me parle de Lettres Classiques et Lettres Modernes, et je n'ai pas encore fait la différence...

Alors les Lettres Classiques, on passe les épreuves en latin et en grec, et en fait, on a les mêmes programmes en littérature française, mais on ne passe pas d'épreuves en langues vivantes. Il n'y a pas d'épreuves de langue vivante. En revanche, il y a une épreuve de latin. Enfin moi, à l'époque, j'avais deux épreuves de latin et deux épreuves de grec. Voilà.

D'accord, donc là est la différence. Mais au niveau de l'enseignement, est-ce que ça change ? Est-ce que vous enseignez plus en collège ou en lycée ?

Non, ça ne change rien en fait, si ce n'est que, si vous voulez, le latin et le grec : le grec, ce n'est qu'à partir de la Troisième, et le latin, c'est à partir de la Cinquième.

Mais du coup, vous enseignez aussi le latin ou pas forcément ?

On peut enseigner le latin de la Cinquième à la Terminale, et le grec de la Troisième à la Terminale, mais de toute façon, indépendamment, j'ai des heures de littérature française. Voilà, c'est ça la différence. Et malheureusement, du point de vue des créations de poste, l'administration est très rigoureuse sur la définition du poste. Donc s'il y a un poste de Lettres Classiques – enfin, là, c'était comme ça – il faut que ce soit quelqu'un en Lettres Classiques, si c'est un poste de Lettres Modernes... ce qui est un peu ridicule - je me battais là-dessus, parce qu'en règle générale, qui peut le plus peut le moins, puisque je peux faire latin en plus, mais je peux aussi faire et surtout faire du français - mais à l'époque le proviseur ne l'entendait pas de cette oreille. Il voulait vraiment un poste de Lettres Modernes, et moi, j'étais Lettres Classiques.

Oui, parce que du coup, en tant que professeur de Lettres Classiques, vous avez le latin et le grec en plus, ce qui n'enlève rien au reste..

Voilà ! J'ai les mêmes compétences pour enseigner le français.

Bien sûr, et en Lettres Modernes, en revanche ils n'ont pas de compétences en plus...

Non, en Lettres Modernes, ils ne peuvent pas enseigner. Enfin peut-être au niveau du collège, en latin ça se fait, mais normalement non. C'est la grosse différence.

Merci, maintenant, je le saurai. Et alors, comment vous êtes arrivée à Londres, au départ ?

En fait, mon mari, un peu par hasard – enfin mon mari travaillait dans une société française : la Compagnie Générale des Eaux – où il a fait pratiquement toute sa carrière ; son patron – le patron avec lequel il a travaillé depuis quinze ans, qui avait fait la même école que lui – a eu un différent

avec le nouveau Président directeur Général de la Compagnie Générale des Eaux, qui s'appelle Jean-Marie Messier, qui est quelqu'un de très connu. Et donc, il a eu ce différend. Il a claqué la porte de la Compagnie Générale des Eaux, il s'est fait embauché par une entreprise américaine, et il avait depuis très longtemps travaillé avec mon mari. Donc il lui avait dit « si ça se passe bien pour moi, je te recontacte dans un an, parce que j'aimerais qu'on continue à travailler ensemble ». Et en fait, ça s'est passé exactement comme ça, c'est-à-dire qu'au bout d'un an, il a appelé mon mari – nous ne nous étions jamais vraiment posés la question d'aller en Angleterre, enfin on y pensait pas du tout – et j'ai tout de suite vu que l'offre plaisait à mon mari. Donc il est parti - on en a beaucoup discuté en famille – moi je ne suis pas partie parce que mon fils allait rentrer en classe prépa justement et que je pensais que ce n'était pas le bon moment pour partir. Et nous sommes resté séparés pendant quatre ans... enfin pas vraiment séparés, parce qu'on se voyait tous les week-ends. Volontairement, parce que les deux ans de mon fils en prépa, et ma fille a enchaîné deux ans. Voilà. Donc quand je suis arrivée en Angleterre, vraiment je n'avais qu'une envie, c'était de profiter de Londres, parce que je connaissais Londres pendant les vacances et j'avais adoré. Et j'avais envie de me remettre à l'anglais sérieusement, enfin...

Oui, donc c'était une opportunité – pour votre mari c'était une opportunité...

Alors les deux premières années, mon mari a adoré parce que c'est très excitant : nous nous sommes mariés très jeunes, donc de se revoir les week-end, c'était formidable pour nous, que ce soit à Paris ou à Londres. J'ai un très bon souvenir de cette période, les deux premières années. Les deux autres années, ça commençait à être très long, c'est-à-dire quand un couple vit quatre ans comme cela, c'est pesant et cela suppose qu'il y en a un des deux, chaque lundi matin, qui se lève aux aurores, pour repartir et franchement, c'est fatigant.

Oui, parce que vous, à cette époque-là, vous aviez un poste à Paris ?

Oui, à Paris.

Où ça à Paris ?

Dans le dix-neuvième arrondissement.

Qui était donc en ZEP ?

Oui. Alors c'est vrai qu'une ZEP, intra-muros à Paris, ce n'est pas la même chose qu'une ZEP en banlieue – j'ai fait les deux, hein ! - je suis bien placée pour savoir que ce n'est pas la même chose. Mais quand même...

Oui, et je veux bien savoir en quoi d'ailleurs, parce que je n'ai rencontré que des personnes qui étaient en ZEP en banlieue, mais pas intra-muros. C'était où dans le 19^e ? Vers la cité Curial ?

Oui, tout près. J'étais à côté : rue de Tanger. C'est juste à côté de la grande mosquée...

D'accord. Oui je vois bien.

Alors, écoutez, moi mon expérience m'a prouvé que – c'est peut-être affreux ce que je dis, mais je vous le dis sincèrement, parce que je l'ai vécu comme ça – c'est que je trouve qu'y a une atmosphère culturelle à Paris, même dans le dix-neuvième, suffisamment forte, pour que les élèves qui sont scolarisés, et qui viennent des cités, aient quand même conscience d'un certain niveau qu'ils pourraient atteindre, aient conscience d'une notion de la Culture. Alors que lorsque je travaillais à Grigny, même quand vous voyez, à l'époque, quand vous voyez les deux – c'est très déstructurant - enfin il n'y a rien. C'est un vide culturel. Enfin, je me souviens, je sortais du RER, je traversais une zone affreuse où il n'y a qu'un supermarché, et ensuite il y a des grandes tours. Franchement, ce n'est pas du tout stimulant sur le plan intellectuel. Et je vous promets... par exemple, j'ai de très bons souvenirs en ZEP à Paris, mais, je me souviens très bien d'une élève, qui était très noire de peau – enfin, on avait quarante nationalités, hein - beaucoup d'Africains – me dire qu'elle était fière de dire dans sa cité qu'elle faisait du latin. Bon, ça, elle me l'a dit, ce n'était pas pour me flatter, parce qu'on n'est pas du tout dans ce type de relation en ZEP. Et c'est quelque chose qui était impossible à

Grigny. C'est-à-dire qu'une élève puisse avoir suffisamment d'assurance pour dire à ses camarades de cité : « Bah moi, je fais du latin, et j'en suis fière ! », il y a quelque chose qui m'avait émerveillée. Parce que elle assumait une différence culturelle, parce qu'elle valorisait la Culture. Enfin, je l'ai vraiment ressenti comme ça...

Oui, c'est intéressant, ça. Parce que finalement, dans le dix-neuvième arrondissement, ils sont plus inclus peut-être dans Paris, dans la ville de Paris, qu'en banlieue...

Oui, déjà pour les emmener en sortie, j'ai travaillé longtemps avec la Maison du Geste et de l'Image qui se situait à côté de Beaubourg, donc on demandait un spectacle en fin d'année, et on a produit ce spectacle dans des vrais théâtres parisiens. Enfin, c'est une valorisation des élèves absolument incroyables. Et je suis sûre que beaucoup d'efforts ont été faits en banlieue, mais vous n'y pouvez rien quoi. Les lieux sont les lieux et la prégnance culturelle est là, enfin il n'y a pas de doute. Oui... c'est évident ! Et même le conservatoire du dix-neuvième arrondissement, même s'ils n'y vont pas, ils en entendent parler : Non, ce n'est pas du tout du tout la même chose. Bon, ce n'est pas facile, non plus, hein !

D'accord. Alors vous êtes restée combien de temps ?

Je suis restée treize ans, à Méliès. Enfin j'adorais ça, hein ! Je veux dire : en fait, on avait beaucoup d'élèves avec une sorte de révolte en eux, et moi je comprenais cette révolte. Alors je leur disais – enfin, pas forcément - mais avec les élèves de ZEP, on fonctionne beaucoup dans l'affectif quand même, donc même si je ne cherchais pas du tout à fonctionner dans l'émotionnel ou l'affectif, mais ils sentent si vous êtes profondément sincère et si vous comprenez ou si vous ne comprenez pas. Ça j'en suis CERTAINE ! Or, je pourrais comprendre leur révolte – c'est évident, je comprends pourquoi... enfin, je suis émerveillée parfois que ça ne se concrétise pas plus violemment, mais bon.. - et donc j'arrivais à faire bien fonctionner mes classes. Et vraiment bien. Et donc, c'est très valorisant...

C'était stimulant pour vous, c'était valorisant...

Oui, parce que – comment dire ? - c'est plus valorisant de faire avancer des élèves qui sont rétifs, que de faire avancer des élèves qui sont très consommateurs comme ceux qu'on a ici. Enfin, ils sont très bien, hein, mais ce ne sont pas les mêmes qualités... Ceci dit, intellectuellement, j'ai peut-être perdu un peu mon temps à Méliès, parce que je suis restée trop longtemps en collège, parce que je considère qu'à un moment, il faut savoir partir. Mais ça, je crois que c'est vrai dans n'importe quel établissement. Je vais vous dire quelque chose, qui peut-être va intéresser votre recherche : mon premier poste – lorsque j'ai eu mon CAPES, je venais de me marier - mon mari a été envoyé justement par la Compagnie Générale des Eaux, au Gabon – pour finaliser le port de Libreville et le port de Owendo. J'avais enseigné, enfin j'avais juste mes stages de Capéssienne – j'étais en train de passer l'agreg en fait..

Que vous avez eue ?

Non, malheureusement, j'étais admissible, mais je ne l'ai jamais repassée. Et en fait, j'ai posé une demande très tardivement, parce que j'étais très préoccupée par mon agrégation, donc quand mon mari est parti – il a dû partir en avril – et les dépôts de dossiers étaient en mars et j'ai fait ma demande en mai. Je veux dire : j'ai fait ma demande tardivement, on m'a ri au nez, mais on m'a dit qu'on faisait suivre mon dossier. Et c'est vrai, on l'a fait suivre. Ce qui est complètement incroyable dans cette histoire, c'est qu'au mois de juin, alors que j'attendais les résultats de cette fameuse agrégation, mon mari m'a téléphoné en me disant : « Mais qu'est-ce que tu fais ? Pourquoi tu ne réponds pas à la proposition qu'on te fait ? » Alors je dis : « Mais quelle proposition ? » - « Bah tu es recrutée par le lycée Léon M'Ba à Libreville ». Et je lui ai dit : « Mais comment veux-tu que je le sache ? » Alors il m'a dit « Mais comment ça ? Tu as dû avoir une lettre ! ». Je n'ai jamais eu cette lettre. Mon mari l'a su parce que lui étant déjà à Libreville, était allé au ministère – alors je parle d'une époque où les... les Blancs, on va dire les choses de cette façon, avaient encore certains droits

– alors je sais pas trop comment, mais c'est vrai qu'il a eu le droit de regarder les dossiers qui avaient été retenus. Il a vu mon nom, il m'a téléphoné – à l'époque ça coûtait très cher, mais il m'a téléphoné – or moi j'habitais dans un immeuble avec une concierge, donc je suis sûre que les lettres ne se perdaient pas : je n'ai jamais eu cette lettre, et quand je suis allé au ministère de la Coopération – c'était sur le boulevard Montparnasse à l'époque – et je leur ai dit : « Je ne comprends pas, mon mari me dit que je suis recrutée ». Je me suis entendue dire : « Bah oui, on attendait votre réponse ». Or la réponse ils ne l'auraient jamais eue, puisque je n'avais pas de lettre. Et j'ai toujours soupçonné – et je vous le dis très sincèrement – des embrouilles. Maintenant, pourquoi j'ai été retenue ? J'ai été retenue parce qu'à l'époque, il y avait un proviseur – ah j'ai oublié, je voulais vous apporter la lettre qu'il m'a faite, parce que c'est une lettre extraordinaire – ce proviseur en avait ras-le-bol des vieux coopérants qui restaient des années et des années en poste à Libreville, et il avait décidé de faire un peu table rase pour renouveler un peu l'esprit. Donc il a voulu recruter de très jeunes coopérants, donc je suis tombée cette année-là et c'est comme ça que j'ai eu ce poste.

D'accord. C'était en quelle année ça ?

Je n'ose pas vous le dire, ça ne va pas me rajeunir (*rires*) : 1977 ! C'était mon premier poste. J'avais 23 ans. Mais je suis très reconnaissante et je trouve que ça devrait être une règle, c'est-à-dire que les gens ne devraient pas mobiliser les postes dans un établissement à l'étranger pendant des années et des années, parce qu'il faut un renouvellement. Il faut créer une nouvelle dynamique.

Bah, c'est le principe du contrat d'expatriation, enfin c'était le principe quand il y était encore, il y est de moins en moins maintenant.

Oui, bah c'est très très bon système.

Après, ce que j'ai entendu au Maroc, c'est qu'ils ont aussi cherché à stabiliser un peu les équipes aussi. Alors peut-être qu'il faut un peu les deux...

Voilà, c'est ça ! Mais je pense... je suis d'accord. Il faut les deux... il faut toujours... il faut qu'il y ait un renouvellement. Mais peut-être que...

Mais je suppose qu'à Libreville, c'était un petit établissement ?

Léon M'Ba ? Bah pas si petit que ça. Non non non non. Parce qu'il devait y avoir quatre classes de Première, alors ce n'est pas si petit. Non non, c'est un très gros établissement.

Oui, comme un établissement de taille normale en France, parce qu'on va dire que à l'étranger, enfin ici, c'est un établissement énorme, à Casablanca, c'est pareil...

Oui, ici, c'est très très gros. Alors des enfants d'amis, de promotion de mon mari, ont fait leurs études à Lyautey.

De promotion... parce que c'était... il était en...

Parce qu'il était en grande école, et il y a beaucoup de Marocains...

Oui oui, souvent les Marocains des lycées français vont dans des Grandes Écoles en France...

Et ensuite, je veux dire, on perpétue le système, hein : leurs enfants vont au lycée français, et puis...

Oui oui, c'est sûr : au Maroc, on est dans un système de reproduction sociale...

Oui oui ! Et... non, moi je ne sais pas quel est l'équilibre à trouver, mais je pense qu'il y a vraiment un équilibre à trouver entre la stabilité et le renouvellement presque obligatoire, parce que même si les gens n'en ont pas forcément conscience, même pour eux, c'est bien. Mais aussi, c'est bon pour la dynamique d'un lycée, parce que c'est des souffles d'air, quand même.

Et du coup, vous êtes allée à Libreville ?

Alors moi je suis allée à Libreville, pendant deux ans, et au bout de deux ans, le port de Owendo a été terminé : l'inauguration a eu lieu. Et la société a demandé à mon mari – qui avait largement

contribué à décrocher un autre marché dans la deuxième ville du Gabon, qui était Port-Gentil – donc c'était un marché de canalisations, de mise en place de canaux. Du coup, on lui a demandé de partir. Et j'ai fait une sorte de mutation en interne, je souhaitais rejoindre mon mari à Port-Gentil, mais ça ne pouvait pas passer par le ministère de la Coopération. Pour le ministère de la Coopération, j'étais en poste à Libreville. Vous savez, j'ai eu la chance d'avoir mon premier proviseur qui est un type formidable, qui m'a obtenu un poste de coopérante à Port-Gentil, et qui m'a convoquée dans son bureau, qui m'a fait une lettre – je vous dis, je voulais vous l'apporter, parce que je l'ai gardée, vraiment pendant TOUTE ma carrière, parce que je ne m'y attendais pas... j'étais très jeune professeure, je ne m'y attendais absolument pas – vous savez ce genre de lettre qui sont très encourageantes pour un jeune prof. Et puis en plus, c'est vrai qu'il m'a facilité la vie, parce qu'il m'a obtenu un poste... Il ne l'a pas créé, hein. Mais il a fait les choses en interne, sans que j'ai besoin de repasser par la coopération...

Oui, ça s'est fait en interne, au Gabon.

Au Gabon, oui.

Parce qu'entre Libreville et Port-Gentil, c'est loin ?

Ah, il faut prendre l'avion. Oui, c'est pour ça que pour moi c'était hors de question que je reste à Libreville...

Oui, parce que comment est la vie là-bas ? J'avais rencontré un couple lors d'une autre enquête qui avaient vécu à Port-Gentil, mais dans les années 60...

Alors la vie à Libreville et à Port-Gentil, c'est quand même assez différent, enfin à l'époque... parce que mes souvenirs sont quand même vieux, et on s'est promis d'y retourner avec mon mari, parce que ce sont des souvenirs magnifiques pour nous. Moi j'ai adoré : je vous dis tout ! C'est une très grande chance. Pourquoi j'ai adoré ? Parce que nous avons toujours refusé de vivre en milieu français. Systématiquement. On a toujours pensé que si on partait à l'étranger, il y a une chose qu'on ne ferait pas : c'était vivre dans des quartiers français, parce que ça n'a aucun intérêt. Enfin, moi je n'habite pas... je suis une des rares profs du lycée de Londres à ne pas habiter à Fulham ou à Clapham.

D'accord. Vous habitez où ?

J'habite à côté de Waterloo, près de la station Lambeth North. Donc c'est très mélangé...

D'accord. C'est juste à côté de chez moi. J'habite sur Southwark Bridge Road. C'est très proche, c'est au bout de la rue.

Oui oui. Moi j'aime bien. J'y passe en vélo des fois. Oui, moi j'aime beaucoup ce quartier. J'aime beaucoup. Pourquoi j'aime ? Mon quartier, c'est un quartier où il y a moitié Blancs, assez bourgeois on va dire, qui ont des belles maisons géorgiennes, et moitié Blacks, qui ont été relogés dans les années 70, et qui sont très très bien intégrés. C'est ceux qui ont sans doute mieux assimilé les valeurs britanniques, plus peut-être qu'à Brixton. Enfin ce n'est pas vraiment le même genre de population noire, enfin en tout cas, c'est l'impression que j'ai. Bref, j'aime bien ce mélange. J'aime bien ne pas entendre parler français quand je suis dans mon quartier. Et puis, indépendamment du prix – qui est intervenu aussi – mais indépendamment de ça, on a vraiment choisi ce quartier pour la mixité sociale et puis pour la mixité des couleurs, et pour la proximité de la Tamise et et du BFI, enfin toutes les activités qu'on trouve...

Le BFI, c'est quoi ?

C'est le grand cinéma.

L'I-MAX ?

Non, c'est le cinéma un peu d'arts et d'essais, qui se trouve derrière l'I-MAX, avec trois salles... Ah il faut aller au BFI ! (*rires*)

Ah oui, je veux bien, mais je ne connaissais pas.

C'est juste derrière l'I-MAX, qui est plus spécialisé quand même... en fait, la plupart des films qui passent ici (à l'institut français) passent aussi au BFI. Et il y en a sûrement - en ce moment ce que j'ai prévu d'aller c'est *Aguir* – ils passent souvent des vieux films, en fait. Il repassent souvent des films beaux, mais des films très classiques. Moi j'aime bien. Parce qu'il y a ce ferment culturel. J'ai toujours habité à Paris dans le centre, donc j'aime bien le cinéma, j'aime bien le théâtre, parce qu'il y a plein de théâtre aussi... Donc c'était la même chose à Libreville, on a refusé de vivre dans le quartier français.

Donc on peut !

Oui, il y a des ghettos de Français...

Oui oui, justement les personnes que j'avais rencontrées vivaient dans un ghetto. Ils m'avaient expliqué comment ça se passait. Mais j'avais l'impression que c'était un peu compliqué de vivre en dehors de ce quartier.

Ah non, moi je ne peux pas. Bah si on l'a jamais fait, évidemment, on trouve ça un peu compliqué. Mais si on l'a fait, on ne trouve pas ça compliqué. Maintenant, je ne vous cache pas que les premiers jours où je suis arrivée. Enfin, quand je me suis levée, j'ai carrément éclaté en sanglots, parce que c'était tellement différent. Vous imaginez, j'étais une jeune femme, qui arrive du centre de Paris et qui se retrouve dans un quartier, qui était plutôt africain...

Parce qu'avant vous aviez toujours vécu dans Paris, en plein centre...

Oui, en plein centre.

Dans quel arrondissement ?

Quatorzième et Cinquième. Et mon mari m'avait acheté une 4L pour me déplacer, et sur ma 4L, il y avait un gros cochon, tout noir, et je me suis dit « je ne pourrai jamais m'y faire ! Me réveiller le matin et voir un cochon sur ma 4L ! ». (*rires*) J'étais effondrée, je me souviens de ça. Et ensuite, il me dit : « Bon, on va aller se promener ». On est allé se promener, mais sur des pistes, la terre était rouge, alors on est revenus, nous étions rouges ! Et puis, il me faisait comprendre que je ne pouvais pas aller prendre un café toute seule, ça ne se faisait pas à Libreville. Non, ça a été dur, mais après, une fois que j'avais le poste et que je commençais à travailler : j'ai beaucoup travaillé, parce que je commençais, et puis bon, dans le milieu du travail, on rencontre du monde... mais les gens étaient tous Français. Et donc c'est beaucoup plus enrichissant, franchement. Je n'aurais rien compris à l'Afrique si j'avais vécu dans un autre quartier... Enfin j'en suis persuadée, honnêtement. Enfin là, par exemple, petite anecdote amusante : dans une de mes classes, en Seconde, j'avais le fils du recteur de Libreville, dont la maman était française, et le père était africain. Il appartenait par son père à la tribu des Myénés – parce que vous savez, il y a plusieurs tribus – et donc sa maman m'avait demandé avec insistance de lui donner des cours particuliers, alors que je n'avais pas envie, mais c'était difficile de refuser, donc j'ai dit oui. Elle m'a dit : « Ne vous inquiétez pas, de toute façon Frédéric viendra chez vous pour prendre ses cours ». Donc effectivement Frédéric est venu, accompagné par son chauffeur, il est descendu et il m'a dit : « Madame, si vous aviez habité deux rues plus loin, je ne serais même pas descendu ». Alors je lui ai dit : « Ah bon ? Mais pourquoi ça, Frédéric ? » Il m'avait répondu : « Mais vous ne vous rendez pas compte, Madame, je suis Myéné, deux rues plus loin, ce sont les Fang, vous savez les Fang peuvent manger les Myénés ! ». Ça, je n'invente pas, c'était en 1977-78 à Libreville : on parlait, de manière relativement sérieuse, d'actes de cannibalisme.

Oui, d'accord, ce n'était pas symbolique !

Non non. Frédéric m'a dit ça, c'est véridique. Avec mon mari, encore de nos jours, on ne peut pas le croire, mais c'est vrai qu'on a lu tous les deux : quand on est arrivés en 1977, il y a eu un décret disant qu'il était interdit de vendre de la viande humaine sur le grand marché de Libreville. Et ce

n'était pas le premier avril : ce n'était pas une plaisanterie. C'était très bizarre.

Mais c'était vendu comment ?

Je n'en sais rien, parce que je suis pas allée voir.

Mais c'est quelque chose que vous entendiez ?

Oui, des actes de ce type, un peu barbares quand même, chez les Fangs, j'en ai entendu parler. Des actes d'empoisonnement, oui, c'est très connu. Un collègue qui avait absorbé une substance que les médecins français n'arrivaient pas à trouver, par exemple...

Oui, la sorcellerie...

Oui, ça c'est... bon, le cannibalisme, je ne l'ai pas vu de mes propres yeux, mais la crainte était là, véritablement.

Oui, voilà, ma question était un peu de savoir comment c'était véhiculé dans les représentations des gens là-bas et comment...

C'était très fort. A la fin des années 70, c'était très très fort. Même un élève à qui j'avais mis une mauvaise note – je ne sais plus combien – m'a regardé droit dans les yeux et m'a dit : « Bah c'est très bien, je vais en parler à mon oncle qui est sorcier ! ». Et comme j'étais très jeune, j'ai éclaté de rire, ce que je n'aurais pas fait quelques années plus tard. Mais j'ai éclaté de rire. Ce n'était pas bien de ma part. Ce n'était franchement pas bien. Mais bon, voilà, je veux dire, j'ai beaucoup appris sur les représentations, sur la culture, j'ai surtout beaucoup appris par rapport à la notion du temps, parce que moi j'avais des élèves, qui ne savaient pas exactement leur âge, ceux qui étaient nés en brousse. Parfois les instituteurs remarquaient des capacités extraordinaires chez un enfant et on se débrouillait pour qu'il aille à Libreville. Donc on avait parfois - pas la majorité – mais quelques élèves qui venaient de la brousse. Et là, il n'y a pas forcément un âge exact. C'est plutôt une tranche d'âge. Et cette notion d'avoir tel âge pour telle classe, c'est quelque chose qui, franchement, faisait rire certains de nos élèves. C'est vrai que ça, c'est important de voir cet autre point de vue, parce qu'au fond...

Oui. Ce côté très rationnel : on a tel âge...

Oui : on a tel âge, donc on doit être dans telle classe. Mais... tout m'a apporté, je veux dire c'est... même s'il y a des moments qui ont été plus dur, c'est une ouverture extraordinaire !

Oui, vous êtes restée combien de temps alors ?

Donc à Libreville, deux ans et ensuite, je suis partie deux ans à Port-Gentil. Et à Port-Gentil, là ce n'est pas tout à fait vrai que j'ai vécu... ce n'était pas un ghetto français, mais c'était quand même le quartier résidentiel.

Alors, pourquoi ?

Parce que c'est une ville de moindre importance, donc dans mes souvenirs, à moins d'être vraiment dans une catégorie, d'avoir du mal à joindre les deux bouts, les Blancs vivaient dans le quartier Blanc qui était très large.

C'est un peu l'image que j'avais, parce que les personnes que j'avais rencontrées m'avaient dit effectivement qu'il y avait soit le village, en gros avec des bidonvilles, soit le quartier...

Ah non, mais à Libreville, ce n'est pas vrai.

Mais ils étaient à Port-Gentil...

Ah oui !

Mais du coup, à Libreville, j'imagine que c'est... qu'il y a des quartiers intermédiaires...

Oui, voilà ! Il y a des quartiers intermédiaires. Bon, moi j'étais à mi-chemin entre le quartier

français et le lycée. C'était un quartier intermédiaire : on partageait une maison avec un pilote africain. Bon ceci dit, on l'a fait peut-être, parce qu'on était très jeune, hein. On n'avait pas d'enfants. Mais c'est vrai aussi que... je pense aussi que le racisme est aussi des deux côtés, si vous voulez. Il y a eu des vagues de racisme à Libreville, à l'égard des Blancs, parce qu'il y avait trop de Blancs. C'est toujours une question d'équilibre. À un moment quand les Européens sont trop nombreux et qu'ils occupent des postes élevés, la population se révolte. Ça se manifestait par des : on était sans arrêt arrêtés par la police, surtout les femmes blanches. Bon, pendant ces périodes-là, ce n'était pas forcément marrant. C'est quand même très peu arrivé. C'était un pays... c'était quand même sous Bongo, complètement sous la domination française : beaucoup de militaires ou de légionnaires français. J'ai quand même vu ce que c'était une colonie, même si ce n'était plus une colonie, c'était quand même un peu l'esprit.

Oui, parce que le Gabon a pris son indépendance en 60... donc c'était quand même assez récent aussi.

1960. Oui, c'est assez récent. Et puis avec Bongo jusqu'à l'année dernière ou il y a deux ans, mais c'est incontestablement un dictateur. C'était un grand ami de Giscard.

Oui, c'est vrai. Mais donc c'était une expérience : quand vous étiez partie au Gabon, déjà, c'était quelque chose que vous aviez imaginé avant ?

Non ! Pas du tout. En fait, mon mari a refusé le premier poste, c'est-à-dire que quand il est rentré à la Compagnie Générale des Eaux, au bout de six mois on lui a proposé un poste, justement, au Gabon et il a refusé, parce que nous étions tous les deux étudiants, très parisiens et nous ne nous étions jamais posés la question.

Vous n'aviez jamais trop voyagé ou vous n'étiez pas...

Si ! En fait, aussi bien mon mari que moi, on aurait pu se la poser, parce que mon mari est espagnol au départ, même s'il est devenu français par la suite, mais il a des parents qui ont émigré en Tunisie. Il a fait ses études au lycée français Carnot à Tunis, se faisant une image très très haute des enseignants et de l'enseignement du lycée français, parce que il leur doit tout parce que ses parents étaient simples. Donc ce sont vraiment les profs français qui ont aidé toute la famille à atteindre leur statut social, on va dire...

Parce que ce sont ses parents qui ont émigré...

Oui, alors mes beaux-parents étaient Républicains, donc en fait...

De Catalogne, j'imagine...

Minorque : c'est les Baléares. Mon beau-père a dû partir à la fin de la guerre civile, ils étaient déjà mariés. Et ma belle-mère a dû attendre dix ans avant d'avoir l'autorisation de le rejoindre. Ils ont eu des enfants très tard. En fait, mes beaux-parents ont l'âge de mes grands-parents, pratiquement. Mais en raison des guerres, hein ! Mes beaux-parents ont eu une vie difficile, donc ils ont mis leurs trois enfants au lycée français à Carnot. Et de ce que m'a raconté ma belle-mère, ce sont les profs français qui ont convoqué mes beaux-parents pour leur dire : « Voilà, votre enfant a de grandes capacités scientifiques et en France, on a le système des grandes Écoles, notamment ». Mes beaux-parents n'en savaient rien. Donc dans la famille, il y avait une valorisation du métier d'enseignant, absolument incroyable.

D'accord. Donc eux-même, c'étaient des ouvriers ou...

En fait, au départ mon beau-père était officier. C'était un milieu très correct en Espagne, mais le problème est qu'il était du côté perdant après la guerre, donc il est reparti... alors d'abord il est resté dans un camp... il n'y avait pas des camps que dans le Sud de la France. Il y avait des camps en Tunisie, des camps... je ne sais pas comment on les appelait, mais les Espagnols qui arrivaient, on les mettait dans des camps. Et il y a celui d'Argelès qui est très connu en France. Il y en avait un à Bizerte en Tunisie. Bon, mais l'avantage, c'est qu'il a un peu au moins appris le français. Et ensuite,

à la sortie de ce camp, il a commencé à travailler, mais il a dû commencer à zéro, tout seul ! Donc un peu comme tous les Espagnols – parce qu'un officier, c'est quelqu'un qui aurait pu aspirer à une vie très confortable en Espagne, mais... donc tout rebâtir, ça a été très très dur. Elle, elle l'a rejoint dix ans plus tard et elle n'a jamais vraiment travaillé en fait. Et elle a fait - c'est un peu un exploit ce qu'elle a fait - elle savait très bien coudre et elle a commencé à coudre. Elle a eu un atelier avec dix personnes, qui faisaient les robes et les vêtements de toutes les dames du consulat, etc. donc mon mari et son frère ont une capacité géométrique et scientifique, et on leur a dit : « Bah vous tenez de votre mère », parce que pour couper et assembler des morceaux de tissus et réussir quelque chose de beau, il faut quand même être très doué, enfin avoir le sens de la géométrie dans l'espace. Donc oui, ce sont des vies pas faciles... Donc mon mari avait vécu à l'étranger, et mes parents, eux, étaient partis en tant que profs, au Maroc, mais pendant que j'étais étudiante. Et, enfin moi j'adore le Maroc : on est très liés au Maroc, c'est pour ça aussi que votre annonce m'a interpellée. Et donc...

Donc ils sont partis dans les années 70 ?

Ils sont partis parce qu'ils avaient envie de changer. Donc ils sont partis... mon frère était enfant, donc il est né en 59... en 1974, oui ! Et ils sont partis parce qu'ils avaient envie de changer d'air, en fait.

Ils étaient profs déjà en France ?

Oui. Oui oui.

Donc à Paris, j'imagine...

Oui, à Paris. Et puis, ils ont eu envie de partir. Et donc j'allais les voir en vacances. Et j'ai eu la révélation du Maroc, hein ! J'ai eu la révélation du pays.

Ils étaient où ?

A Casa. Mais ils ont adoré le Maroc : quand j'y allais, on voyageait beaucoup...

C'était où à Casa ? Je pense que ça a changé depuis, mais ils étaient dans quel quartier ?

C'était rue de Paris. C'était un joli endroit, mais ma grande découverte a été Fès. Vous imaginez en 1974... (*hésite*) enfin je vous dis ça, parce que quand j'ai emmené mes enfants au Maroc, ils n'ont pas eu le même choc que moi. Ils m'ont dit : « Mais ça ressemble beaucoup à des endroits de Paris qu'on connaît ». En fait, à mon époque, nous n'étions pas encore habitués à vivre avec une population immigrée : j'ai vécu dans des quartiers à Paris où il n'y avait pas du tout de population immigrée. Je n'avais pas du tout conscience des coutumes, des vêtements. Quand je suis arrivée à Fès, je me souviens, ça a été... Fès était la grande place - qui était beaucoup moins touristique à l'époque – de Marrakech... haan ! L'impression d'un conte. Donc en fait, on était mentalement préparés à partir, c'est-à-dire par rapport à d'autres. Donc d'abord mon mari avait refusé ce premier poste, parce que nous étions dans nos études et nous avions envie de nous installer, enfin immédiatement... et puis six mois après on lui a reproposé le poste et on lui a dit qu'il n'avait pas le choix. Il n'avait pas le choix, c'est-à-dire qu'il acceptait ou il ne resterait pas dans l'entreprise. Et là, si on vous dit ça, bah effectivement, vous n'avez pas le choix, donc effectivement vous partez. C'était en 1976-77. Et c'était l'époque où Giscard d'Estaing avait dit d'un ton très très grave que c'était affreux, parce qu'il y avait 600 000 chômeurs en France. Je me souviens parce que ça nous avait beaucoup choqué. J'avais gardé ce chiffre en tête, parce que c'était la catastrophe ! 600 000, c'était la catastrophe. Donc mon mari, même s'il avait fait une très grande école, il disait : « Quand même, il ne faut pas que je m'amuse : il y a 600 000 chômeur, on ne peut pas refuser un poste » (*rires*). Donc il est parti et je l'ai suivi et on a été très très contents. Donc ensuite, on est resté quatre ans...

Donc quand vous étiez au Gabon, vos parents étaient toujours au Maroc ?

Oui. Ils sont restés encore un an. Et ensuite ils sont rentrés.

Donc ils sont restés combien de temps là-bas ?

Bah en fait, de 1974 jusque - donc j'ai un fils qui est né en 1980 – à la naissance de mon fils, ils étaient là, donc ils ont dû rester six ans. Et nous, on a essayé de repartir du Gabon, essentiellement parce que, c'est un terme qui n'est pas très joli, mais voilà, c'est un terme qu'on employait : on disait que les Blancs « se gabonisaient ». Alors qu'est-ce que ça voulait dire se « gaboniser » ? Ça voulait qu'ils tombaient très facilement dans une sorte de facilité de la vie, qui vous fait un peu perdre le sens des réalités, qui met les couples en péril, on en a vu vraiment éclater et on avait pas envie de ça ! Ce n'était pas du tout notre philosophie de la vie. À ce moment-là, on avait déjà notre garçon, on s'est dit qu'on avait envie de rentrer. Et on est rentrés, franchement en pensant qu'on allait repartir dans un autre pays.

En Afrique ?

Pas forcément. Ce qui s'est passé, c'est que mon mari, on lui a proposé d'autres missions, mais la plus longue a été de six mois, donc pour moi ça ne valait pas le coup, parce que je m'engageais dans une vie professionnelle. Donc il a continué à pas mal voyager, mais je suis restée à Paris. Et en fait, quand on a eu cette proposition en Angleterre, on a eu, là encore, on n'y pensait pas, mais en même temps, c'était le bon moment. C'était vraiment le bon moment, même si mes enfants entraient en prépa, pour nous en tant que couple, c'était vraiment le bon moment. On avait vraiment... c'est marrant on en parlait... c'est-à-dire qu'au bout d'un certain nombre d'années, on peut tourner en rond, si on cherche pas d'autres challenges... donc...

Oui, l'impression de tourner en rond... mais du coup, quand vous êtes arrivés, c'était au début des années 80, enfin quand vous êtes revenus à Paris, c'est là où vous êtes allée à Grigny ?

Oui. Je suis arrivée tout de suite, même, à Grigny.

D'accord. Vous êtes restée plusieurs années à Grigny ?

Pas énormément à Grigny. J'ai dû rester sept ou huit ans. En 1989, pour le bicentenaire de la révolution, en tout cas, j'étais à Méliès. Donc j'ai dû rester oui, de 1980 jusqu'en 1988, je crois.

D'accord. Et après, vous étiez donc dans le dix-neuvième... et après ici, à Londres.

Oui, ça va vite, hein ! (rires) Vous avez de la chance, vous êtes au début, vous, mais ça va très très vite. On ne se rend pas compte, mais... Et là, mon mari est en Serbie. Il est reparti. Il est en Serbie depuis un an.

Ah depuis un an ?!

Oui parce qu'en fait, la fameuse entreprise pour laquelle il était parti, a replié bagage il y a quelques années et a licencié tous les Européens – y compris le chef qui avait recruté mon mari, et qui depuis est mort, mais bon.. - et à ce moment-là, s'est posée la question pour mon mari de savoir s'il rentrait en France ou s'il restait en Angleterre. Et tous les deux, nous étions bien en Angleterre. Et un des buts de mon mari dans sa vie, était de créer son entreprise, donc on s'est dit : « On va rester ici. Et on va essayer ». Et ça a été très très dur, peut-être parce qu'il était un peu âgé au moment de la faire. Ça a été très très dur : on avait mis des économies de côté, heureusement, mais... et en fait, au moment où il allait lâcher, là, coup de chance aussi, il y a eu un investisseur américain, très très riche, qui lui a dit : « Voilà, moi votre affaire m'intéresse mais je vous prends les commandes, donc vous me la vendez et vous devenez mon salarié ». Et en fait, il n'avait pas trop le choix, parce que pendant trois ans, ça avait été dur. On a toujours dit qu'on allait essayer trois ans, et puis si au bout de trois ans, on n'a pas vraiment décollé, il faut savoir... donc le *deal* était intéressant, quand même. Alors il a dit oui. Et là, cet investisseur lui a dit en septembre, de partir à Belgrade, parce que la plupart des marchés actuellement, sont en Europe de l'est, et moi je n'ai pas eu de poste à Belgrade, parce qu'il n'y avait pas de poste l'année dernière : donc on va voir l'année prochaine. Je pense que si je peux terminer ma carrière à Belgrade, je le ferai, mais si je ne peux pas... je ne le ferai pas. Voilà, parce que comme j'ai perdu du temps en fait – enfin, j'ai perdu du temps parce que j'ai pris

des années sabbatiques – je devrais terminer à peu près décembre.

D'accord. Parce que je suppose qu'à Belgrade, il n'y a pas de poste qui se libère... enfin peut-être qu'il y en a un !

Bah peut-être que je n'ai pas eu de chance... Là je n'ai vraiment pas eu de chance, j'en ai eu au début de ma carrière, mais pas là, parce qu'en fait, l'année dernière, mon mari me l'a dit – donc son investisseur lui a proposé de partir à Belgrade – donc c'était en février. Alors j'ai regardé tout de suite les postes de l'AEFE. Il y avait un poste de Lettres, à Belgrade. Alors, j'ai été tentée, mais je me suis retournée vers mon mari et je lui ai dit : « Mais tu vas partir quand ? » Il m'a dit : « Ce ne sera pas avant janvier 2013 ». Alors je lui ai dit : « Non, je ne peux pas demander un poste en septembre 2012 : me retrouver toute seule dans une ville, où je n'ai vraiment rien à faire, en sachant que ce n'est même pas sûr que tu vas partir en janvier 2013 ». Et bien, chose incroyable, il n'est pas parti en janvier 2013, il est parti septembre 2012. Et j'ai donc raté le poste. Et en fait, quand cet investisseur l'a su, il l'a su en avril, et il a confirmé en avril à mon mari, donc lui c'était sûr qu'il partait en septembre, donc à ce moment-là, mon mari lui a dit : « Ha, c'est quand même ennuyeux, parce que France, du coup, elle a raté le poste... ». Et c'est quelqu'un qui a le bras long, qui connaît pleins de gens, à la mode américaine, etc. Ils ont essayé de rattraper le coup, mais je suis très fière de dire dans un sens, qu'il y a quand même une transparence en France. Le proviseur du lycée m'a dit : « Écoutez, c'est dommage, vous auriez dû me dire que vous étiez intéressée par le poste, je vous aurais mis en attente, mais alors là, je l'ai attribué ». Et je lui ai dit : « C'est normal, vous attribuez les postes en mars, et on est en avril ». Et je l'ai raté, vraiment à un mois, quoi. J'ai vraiment raté à un mois. Je pense que je l'aurais eu parce que c'était pour un rapprochement de conjoint, et puis j'avais de l'ancienneté et des bons rapports d'inspection... enfin c'est ce qu'elle m'a dit au téléphone... Enfin, c'est comme ça hein ! C'est la vie !

Oui, du coup, vous allez régulièrement à Belgrade ?

Pendant les vacances, oui. Bah c'est autre chose. C'est intéressant.

Votre mari revient aussi...

Oui, il revient assez souvent. En fait, ce qu'il faut savoir : les voyages, c'est très bien, mais c'est usant. C'est vraiment usant et puis en plus c'est la sensation qu'on n'a pas de temps. Enfin, c'est dur d'avoir des choses à deux endroits différents. Et puis on a les enfants à Paris. C'est un peu usant, c'est-à-dire que bon, je vais encore le faire l'année prochaine. Ensuite, c'est sûr qu'il faudra prendre une décision, parce que s'il doit rester...

Vos enfants sont à Paris, là ?

Alors j'ai un enfant, oui. Ma fille travaillait jusqu'à l'année dernière à Londres. Là, elle travaille entre Londres et Paris. Son mari s'est installé à Paris. Elle est trois jours par semaine à Londres et deux jours à Paris. Enfin, elle travaille à la BNP. On lui a permis de faire ça. Et mon fils, lui, travaille à Madrid. Oui, on a une famille très éclatée, oui. Enfin très solidaire, mais en même temps très éclatée.

Ca ne vous empêche pas de vous voir du coup, régulièrement, de vous appeler...

Bah heureusement, il y a Skype. Moi, j'étais à Madrid le week-end dernier, mais enfin je n'avais pas vu mon fils et ma belle-fille depuis février. Ça demande beaucoup d'organisation et c'est quand même beaucoup de fatigue. Bon, quand je suis à Londres, je suis toute seule, donc je travaille beaucoup quand je suis sur place, pour pouvoir libérer du temps les week-ends.

Justement, j'allais vous demander du coup ce que vous faisiez ici...

C'est un peu dur. Honnêtement c'est un peu dur.

Mais cette année ou... enfin, parce qu'avant...

Non cette année ! Parce qu'en fait – alors je ne sais pas si c'est une expérience spécifique aux

femmes, mais – quand une femme est mariée, elle vit beaucoup avec son mari. Et les gens qu'elle fréquente, elle les fréquente avec son mari, et pas en tant que femme seule. Donc quand on se retrouve en tant que femme seule, les relations changent complètement. Et ça devient très difficile.

Vous voulez dire par rapport aux gens que vous fréquentiez avant ?

Oui ! Par exemple, on faisait partie d'un groupe de randonneurs anglais, mais c'était très sympa avec mon mari, et là, ça l'est beaucoup moins... je n'ai pas très envie d'y aller seule. Oui, ce n'est pas le même... enfin, je ne suis pas à l'aise.

Oui, les gens sont peut-être en couple...

Oui, alors ou vous êtes en couple, ou alors vous êtes avec des gens qui ont toujours vécu seul et je suis ni l'une ni l'autre... enfin, les couples ne voient pas forcément d'un bon œil la femme qui est seule. Et les gens seuls, à la limite, ils ne se sont jamais vraiment intéressés à vous, parce que vous, vous ne vous étiez pas spécialement intéressé à eux, il faut bien le reconnaître, quand vous étiez en couple. Donc ce n'est pas facile. Et bon, enfin j'ai choisi de le faire, parce que j'aime quand même vraiment mon travail ici et on a un peu comme principe avec mon mari : pendant un an ou deux ans, essayer de voir comment vont les choses, là-bas, parce que, vous engagez beaucoup quand vous changez. Quand les deux partent en même temps... enfin, beaucoup de gens le font, mais je trouve que c'est pas mal de se laisser un temps pour observer. Bon, maintenant je sais ce que j'aime à Belgrade et ce que je n'aime pas, si j'y vais, où aller loger, etc.

Oui, c'est ça, pour vous, c'est une période de transition un peu..

Ah pour nous, c'est une période de transition, ça c'est clair ! Déjà dans notre vie, et puis dans notre carrière aussi. Pour mon mari, c'est génial, parce que ce sont ses derniers challenges, professionnellement.

Il lui reste combien de temps à travailler ?

Quatre ans. Donc enfin, moi je comprends qu'il ait eu envie de relever le challenge, parce que de toute façon, s'il n'avait pas accepté, il mettait un terme à ce qu'il avait créé au bout du compte. Donc il n'avait trop le choix. Et moi, je ne l'avais pas vraiment, parce que... je ne me voyais absolument pas aller à Belgrade sans travailler : parce que Londres, sans travailler, c'est bien, mais Belgrade sans travailler... bon, je ne me serais pas ennuyée parce qu'on trouve toujours quelque chose à faire, mais...

Et puis Londres, c'était bien pendant un an...

Voilà, en plus, je vous l'ai dit : Londres j'ai vraiment adoré pendant un an. La deuxième année, nettement moins, enfin je donnais des cours de français, quand même, dans une école anglaise.

Ah dans une école anglaise ?

Enfin, une école pour adultes. Je donnais des cours de littérature française, en fait. C'est très marrant d'ailleurs...

Ah des cours de littérature française, pour adulte alors... à un public...

Oui, pour adulte... alors j'ai eu beaucoup de chances, parce que prof de littérature, c'est un poste qui est très envié, et il a eu besoin de prendre une année sabbatique - un type très estimé – mais il se trouvait que j'avais une, enfin que parallèlement je donnais des cours de langue française. Et j'avais sympathisé avec une femme, qui m'a... lorsqu'elle a entendu que ce poste allait se libérer, m'a tout de suite contactée en me disant : « Mais je me demande si ça ne te conviendrait pas ! » Et je lui ai dit : « Et bien en tout cas, ça m'intéresse ! ». J'ai passé un entretien et on m'a retenue. Alors c'était un peu dur, parce que quand vous succédez à quelqu'un qui a beaucoup d'aura, et qui a une manière de faire, ce n'est pas toujours évident d'imposer d'autres façons de faire. Et j'étais beaucoup plus jeune, j'étais une femme, j'arrivais de France, je ne connaissais pas forcément les mentalités anglaises, etc.

Lui, était anglais ?

Non non. Lui était... en fait, il était mauricien, mais ayant fait toutes ses études en France, et surtout il a vécu presque toute sa vie à Londres, donc il savait très bien comment faire.

Alors du coup, ça vous a fait une expérience ici en totale immersion...

Ah oui oui, c'était très intéressant ! Et surtout le public était essentiellement composé de profs. Alors des profs dans d'autres matières, et des profs souvent de fac, très exigeants.

C'était des cours du soir ?

Oui. Oui oui. Alors il y avait un cours l'après-midi et il y avait deux cours le soir. Et très pointilleux donc il fallait vraiment que je prépare mes cours de façon carrée. Alors ce qui était très amusant, c'est qu'à la fin, l'un d'entre eux partait un peu avant, donc il m'a remis un cadeau et une lettre. Et dans la lettre, il me disait qu'il avait beaucoup apprécié mon cours, mais quand même, il me reprochait une chose, c'est de ne pas avoir corrigé un autre participant qu'il détestait - je savais qu'ils se détestaient, c'était deux profs – que je ne l'avais pas suffisamment corrigé à chaque fois qu'il faisait des fautes de subjonctif. Alors moi évidemment, je savais que l'autre faisait des fautes de subjonctif, mais vous voyez, vous ne pouvez pas reprendre publiquement quelqu'un qui en plus, n'est pas habitué à ce qu'on le reprenne publiquement, sur des fautes de subjonctif en cours de littérature française. Ça ce n'est pas possible. En cours de langue, oui, parce que vous êtes sensé apprendre le subjonctif, mais pas en cours de littérature, parce que vous cassez... (*rires*) La perfidie ! A 50 ans ! Faire ce genre de truc, moi ça m'avait dépassé ! Je n'avais pas suffisamment repris ! (*rires*) Mais c'est vrai que quand même, c'est intéressant..

C'était un groupe...

Oui, ils étaient une vingtaine. Un peu tous les âges quand même. La jeune fille était une fille qui avait pris une année sabbatique, à l'issue de son A-Level, avant d'aller à l'université, elle avait voulu faire progresser son français... quand elle allait en France, elle suivait donc plusieurs cours de langues et de littérature française. Ensuite, il y avait beaucoup de profs. Et puis il y avait une dame marocaine, justement, qui venait toujours avec le voile, très sympa, qui faisait ça pour le plaisir, enfin les autres aussi le faisait pour la plaisir. Il y avait un examen, il y avait quand même un examen, malgré tout, ce n'était pas des gens qui avaient – sauf peut-être la jeune fille qui avait son année sabbatique – sinon c'était vraiment pour le plaisir. Non, c'était une très très bonne expérience.

Vous avez fait ça toute l'année alors ?

En fait, j'ai fait ça pendant les deux ans, parce que même quand j'ai eu le poste ici en contrat local, j'ai réussi à garder deux heures de cours : je ne savais pas si mon proviseur allait valider ma demande de poste de résident. Donc je ne voulais pas courir le risque de perdre mes heures de cours, surtout que ce n'était pas loin d'ici, donc c'est dur... les places sont dures quand même : il faut batailler. Donc je ne voulais pas remettre ça en question. Et donc dans cette école-là, j'ai passé mon diplôme de traductrice et ça, ça m'a passionné, parce que je ne suis pas du tout bonne à l'oral, enfin je m'exprime comme ça, mais sans plus. En revanche, j'étais contente de voir que la formation en latin et en grec, elle sert. Je savais ce que c'était que la traduction. Donc j'ai découvert que j'étais très bonne en traduction, meilleure que des secrétaires de direction, par exemple, qui étaient excellentes en langues... J'étais très surprise par mes notes et je comprenais qu'elles soient surprises, parce qu'elles étaient très très bonnes. Mais après, la maîtrise, la traduction écrite, c'est autre chose. Et là, je suis prof de lettres donc il y a beaucoup de traduction...

Oui, donc là vous faites de la traduction ?

J'ai eu le diplôme qui ne me sert à rien : c'est ma fierté personnelle.

Oui, c'est déjà pas mal. Mais est-ce que vous vous en êtes servi, est-ce que vous avez eu l'occasion ?

Non. Non non. Ça m'a simplement permis de voir... oui, je crois que ça me plairait de traduire des textes. Après, j'avais un vrai moment de jubilation. Ça pouvait être difficile. Mais franchement, c'est un des exercices que j'ai préféré.

Oui, c'est intéressant, parce que je me pose la question sur le rapport entre les deux langues, justement. Alors du coup, ce n'est pas forcément de la traduction mais sur le bilinguisme, notamment, franco-anglais. Qu'est-ce que ça fait ? Comment ? Parce que moi je vois des jeunes qui sont au lycée ici, qui ont des parents français et anglais, de couples mixtes, ou des enfants qui peut-être vivent dans un milieu anglophone, mais sont au lycée français...

C'est dur pour eux. Les bilinguismes totalement réussis, oui, il y en a, mais c'est quand même... je crois que ça reste quand même des exceptions. Je vois en latin, quand je fais des rapprochements avec des mots anglais, surtout un peu plus recherchés, je m'aperçois souvent que les Français qui se disent bilingues, ne connaissent pas certains mots anglais, pas très recherchés. Alors ça ça m'est arrivé... je n'ai plus d'exemple précis, mais ça m'est arrivé... plusieurs fois chaque année. Et je suis surprise à chaque fois, parce qu'il ne me semblait pas que c'étaient des mots difficiles à exprimer. Donc ils sont bilingues, oui, dans la vie quotidienne. De même, j'ai des classes de Première Littéraire où j'ai deux élèves anglophones. Alors ils sont excellents au niveau des idées - alors ne me demandez pas pourquoi – mais ce que j'observe c'est quand même qu'il y a une liberté de penser, en littérature en tout cas, chez les Anglais, qui est plus importante que chez les Français...

Ah oui ?!

Ah oui ! Franchement !

Mais là, ce sont des élèves qui sont au lycée français depuis peu ?

Non. Qui sont là... je ne sais pas si c'est dans le milieu familial. Je ne sais pas l'expliquer mais souvent je leur dis : « Je suis vraiment étonnée par l'originalité de votre point de vue ». Ou alors c'est parce qu'en France, on est formé d'une certaine manière, qui fait qu'on pense toujours un peu de la même façon, je n'en sais rien, mais j'aime bien ce qu'elles apportent à l'oral. En revanche, à l'écrit, elles ont plus de mal. C'est incontestable : dire avec justesse et précision leur pensée, c'est beaucoup plus difficile. Et ce n'est pas seulement parce qu'elles font des anglicismes, les anglicismes ce n'est rien.

C'est peut-être dans la manière d'approfondir les idées, peut-être qu'elles ont les idées, mais qu'elles ne vont pas au bout, qu'elles ne les suivent pas pour les approfondir...

La formulation des phrases n'est pas facile. Alors autant, c'est pertinent à l'oral, parce que je peux leur demander de rectifier... mais autant, à l'écrit, les deux tournent autour de, on va dire 11-12 sur 20, quand ça va bien. Des élèves peut-être moins douées, qui ont des idées peut-être moins percutantes vont pouvoir monter à 13-14, alors que dans le fond, les deux autres vont être peut-être plus personnel. Donc le bilinguisme, c'est difficile, hein !

Oui, c'est ça, donc c'est au niveau, oui, peut-être plus de confiance en soi, et comme vous dites, une liberté d'esprit, qui fait qu'elles se lâchent plus...

Oui. Et je trouve, alors je ne sais pas, mais les compétences pour établir des liens entre les textes, entre les matières... Là, j'ai deux exemples précis : quand vous voyez un personnage dans une pièce d'Anouilh, et un personnage chez Ionesco, qui était très très pertinent. Personne d'autre n'avait vu dans la classe, donc moi je n'avais pas vu non plus. C'était très intéressant. Et une élève qui jouait dans la pièce de Ionesco ne voyait même pas ce qu'elle voulait dire. C'est dire à quel point c'était original. Et c'était juste ! Et l'autre qui a fait un rapprochement avec le cours de philo : c'était superbe, hein !

Donc ça, ce sont des élèves anglophone..

Anglophones. Je trouve ça admirable qu'elles fassent L.

Quand vous dites anglophones, les deux parents sont anglais ? Ce qui est rare au lycée français...

Oui, surtout en littéraire.

Surtout en littéraire...

Et il y en a une d'ailleurs qui était sympa, qui n'était pas sûre d'avoir bien fait de faire Première Littéraire. Et à la fin de l'année, elle était absolument ravie... c'était très positif. Mais c'est vrai que je l'ai vu s'épanouir, mais bon les difficultés en langues sont là. Elle n'a pas cette aisance, cette fluidité qu'a un Français qui s'exprime en français avec ses parents. C'est une acquisition plus intellectuelle, on va dire. (...) J'ai remanié mes rendez-vous ce matin, parce que comme c'était le bac de français ce matin, je me suis dit que c'était préférable que je relise s'il y avait des coquilles, donc le rendez-vous que j'avais donné à une maman à huit heures n'était plus possible, donc je lui ai donné rendez-vous dans l'après-midi. C'était compliqué. Alors vous avez eu combien de personnes interviewées ?

Là, vous êtes la cinquième personne à Londres. Je vois quelqu'un demain.

Mais pas qu'en Lettres, quand même ?

Non, il y a un prof de maths, un prof d'éco...

Et donc le sujet, c'est quoi ?

Le sujet, c'est donc les enseignants à l'étranger, à Casablanca et Londres. Donc la thématique que j'aborde davantage, c'est l'intégration en fait. Donc l'intégration, c'est savoir un peu comment on arrive, déjà, pourquoi on part, pourquoi on va à Londres plutôt qu'ailleurs.

Donc moi dans mon cas, c'est le hasard, hein !

Oui ! Et pour l'instant, je ne sais pas, c'est très diffus. Je trouve que les situations sont très différentes à Londres par rapport à Casablanca, en fait.

Oui, je pense.

A Casablanca, il y a pas mal de gens qui ont des liens avec le Maroc, un peu comme vous d'ailleurs. Vous auriez un profil pour aller à Casablanca. Effectivement...

Alors oui, mon mari aurait aimé que j'ai un poste à Tunis, mais je lui ai dit : « ça va pas, tu nous vois ? Moi à Tunis et un enfant à Londres, Paris et... » Non, ce n'est pas possible. Mais c'est vrai que tant qu'à faire, j'aurais préféré terminer ma carrière à Casa ou à Tunis plutôt qu'à Belgrade...

Et après, effectivement, c'est la vie qui fait...

Après c'est la vie... Oui, mais c'est vrai que j'aime beaucoup le Maroc, on a des liens familiaux...

Vous avez des amis là-bas ?

Oui, on a des amis. Enfin des amis de promotion de mon mari. Il y en a un – alors maintenant, il n'est plus directeur de la Royal Air Maroc – il est vice-ministre, ou je ne sais pas trop quoi. Et l'autre, Mohammed, d'une grande famille de Fès... Là, il a monté son entreprise. Ça ce sont deux amis très très proches. En fait, on a célébré une partie de mon mariage au Maroc, justement. Non, j'aime beaucoup..

Et ici à Londres, vous avez des amis anglais ?

Bah non, en fait, on a très peu... enfin, on était très lié à ce groupe de randonneurs. Très très liés. Mais c'est vrai que moi, j'ai pris mes distances parce que comme je vous disais, quand je suis à Londres, je travaille beaucoup. Donc je travaille pour me libérer les week-ends, donc je ne peux pas tout faire...

Oui, bien sûr, mais les autres années...

Les autres années, le samedi généralement... disons deux samedi par mois, on faisait de la

randonnée...

Oui, mais excusez-moi : on fait de la randonnée où ici ?

Ah c'est magnifique, hein ! Haan ! La campagne anglaise est géniale. Ah c'est magnifique ! Enfin, on s'est régalés avec mon mari, alors tous les week-end, on allait dans un endroit différent. En général, ce sont des marches de 10-11 miles, donc c'est deux heures le matin, deux heures l'après-midi. Et puis, je ne sais pas, le trajet le plus long, c'est peut-être une heure et demi de train.

Ah d'accord, donc il y a vraiment beaucoup de choses autour...

Ah oui ! C'est superbe ! Alors c'est beaucoup dans la campagne, mais ça peut être un peu toutes les côtes qui longent le bord de mer, hein ! C'est une heure et demie en train.

Ah oui, c'est pas loin...

Ah oui ! Il faut faire ça ! Si vous êtes à Londres pour un certain temps.

Ah oui, j'aimerais bien...

Alors mes meilleurs souvenirs, probablement, c'est ça ! Ah c'est extraordinaire ! Alors il faut y aller le samedi, parce que le dimanche, il y a des travaux sur les voies de chemin de fer, donc comme c'est un groupe, on part tous ensemble en train. Donc pour éviter les travaux, il faut faire le samedi, parce que le samedi, il n'y a pas de travaux. C'est très très bien.

Oui, je regarderai... moi je fais en vélo...

Ah moi, j'ai un vélo, hein ! Je me déplace en vélo. Oui oui, je me change en arrivant. Et vous venez en vélo de Southwark ? En passant par où alors ?

Bah, par Lambeth, je prends généralement... je ne prends plus Lambeth Bridge...

Ah ? Pas Vauxhall ? Vauxhall, c'est horrible !

Non, je prends Westminster.

Oui, mais c'est long Westminster. Il y a beaucoup de bus.

Ensuite, je prends Buckingham Palace et je passe par Hyde Park Corner, alors ce n'est pas le plus court, mais c'est ce qui m'a permis de moins me perdre, déjà.

Ah ouais... c'est beau !

Ce sont de grands axes...

Ah c'est sympa ! Alors c'est que me disait mon mari...

Mais finalement, Buckingham Palace, c'est assez tranquille.

Ah oui, c'est un coin tranquille.

Et ensuite, sur Knightsbridge... parce qu'au début, je passais par Lambeth et souvent je me perdais autour de Victoria Station...

Et pourquoi vous passez par Victoria ?

Parce qu'il faut contourner. Mais je ne contournais jamais par le bon endroit.

Ah oui !

Et sinon, je me perdais vers Sloane Square, dans ces petites rues vers le quartier des ambassades...

Ah mais c'est très facile ! Moi je ne passe pas par Sloane Square. En fait, je tourne... je passe par Pimlico. Et ensuite, donc je laisse la grande tour de Victoria à ma droite, et je coupe, par une petite rue et je laisse Sloane Square à ma droite. Et je longe le parc des militaires, à Chelsea, là où il y a l'hôpital pour les anciens militaires... et je prends la petite rue, je croise King's Road. Et après, c'est tout droit, quoi. Je mets 25 minutes. Et vous ?

25-30, oui.

Je suis peut-être un tout petit peu plus près. Je suis à 5 minutes de Lambeth Bridge. Lambeth Bridge, par contre, par rapport à Westminster, c'est un pont qui est tout petit.

Oui oui.

Et il y a une piste cyclable plus sûre qu'à Westminster.

Oui, à Westminster il y a des bus...

Alors que moi, j'ai une piste cyclable, donc il y a un bus qui passe par là, mais j'ai la piste, je préfère. C'est très sympa. Alors mon mari voulait que je prenne ce chemin-là, parce qu'il travaillait à Mayfair quand il était à Londres, et donc c'était son chemin. C'est un très beau chemin, hein ! Ce sont des sites emblématiques ! C'est une jubilation...

Oui, c'est toujours rigolo, effectivement... de passer à côté de Big Ben et certains lieux emblématiques...

Et vous êtes là pour combien de temps ?

Jusqu'en décembre... là je vais rentrer cet été

Et qu'est-ce qui vous a donné l'idée de faire ça ?

Un séjour à Rabat. Je reprenais des études de recherche en sociologie. Et en tant que Français au Maroc, j'ai commencé à interroger des enseignants et j'ai découvert le monde des établissements scolaires à l'étranger. Je me suis rendu compte qu'il y avait pas mal de choses intéressantes.

Oui oui, c'est intéressant ! Enfin, tenez-moi au courant. Et vous avez connu le proviseur dans le cadre de...

Oui, il était effectivement à Rabat...

Il me paraît très bien. Je ne le connais pas beaucoup, mais...

C'est sa première année ici...

Oui oui...

Oui, c'est quelqu'un de très..

On sait où on va avec lui.

C'est quelqu'un qui paraît à la fois très sûr et très chaleureux, très posé...

Oui ! Et puis, je trouve qu'il sait à la fois être proche et distant. Peut-être que notre autre proviseur pouvait être très chaleureux aussi, mais peut-être qu'il lui manquait aussi cette distance. C'est difficile d'être proviseur, d'être à la fois proche, d'être compréhensif et de garder cette distance, ce n'est pas évident, surtout que c'est un sacré milieu quand même, le milieu enseignant à l'étranger.

Oui ?

Oui, je sais pas, vous devez le découvrir...

Oui oui.

C'est quand même un milieu où il y a beaucoup de réseau... ça je n'aime pas trop ! Comme on est anti-réseau, et que toute notre vie, on l'a prouvé, c'est difficile. C'est peut-être ce que je regrette un peu. C'est difficile quand on ne veut pas, ou qu'on ne peut pas fondamentalement et philosophiquement parlant, faire tenir un réseau, parce que du coup...

Oui, parce que c'est un réseau et c'est un petit réseau...

C'est un petit réseau et ce qui me déprime un petit peu chez les enseignants et surtout chez les enseignants de Lettres, c'est qu'ils se disent très ouverts, parce que vous ne pouvez pas enseigner la

littérature, si vous ne l'êtes pas... A priori, on ne dicte pas : on apprend aux jeunes à avoir cette ouverture d'esprit. Or, en fait, dans les modes de vie, vous vous apercevez - peut-être pas ceux qui viennent vous parler, justement - mais souvent je trouve que c'est une communauté assez semblable, finalement, et pas très ouverte à la différence, c'est-à-dire que dès que vous êtes un peu différent, que vous donnez l'impression de vous échapper, je sens se développer des réflexes de méfiance. Enfin, moi... je le dis comme ça... sans...

Du coup, vous vous sentez un peu à part ?

Ah oui ! Moi, complètement ! J'assume complètement, mais...

Déjà géographiquement, le fait que vous n'habitez pas dans les quartiers habituels...

Oui, déjà géographiquement... déjà ça coupe, parce que la plupart habitent Fulham, Clapham. Ensuite... oui, malgré tout, la plupart sont mariés, soit avec un Français, donc dans un milieu franco-français. Mon mari est français, certes, mais il est espagnol... ma fille a épousé un Marocain, je veux dire... vous pouvez dire que vous êtes très ouvert, ce que vous voulez, mais il y a ce qu'on dit et il y a les faits. Et les faits, ce sont les faits.

Et les faits sont que la plupart sont quand même dans des milieux franco-français...

Bah oui ! C'est comme ça, hein !

Oui, c'est intéressant. Alors je me rends compte de plus en plus de ce biais de l'enquête sociologique, parce que ne répondent à une enquête sociologique que les gens qui sont déjà intéressés par les enquêtes sociologiques, ceux qui ont envie de discuter de leur situation...

Oui, enfin moi, je ne réponds pas vraiment d'habitude. Mais là, c'est parce que bon, Séverine me l'a rappelé. Et puis ce qui m'a retenue, je vous le dis franchement, c'est que vous aviez dit que vous veniez du Maroc, et j'ai des affinités... moi aussi j'ai des... tiens un dernier exemple et après je vous laisse. J'ai une collègue d'histoire, que j'aime énormément – j'aime tous mes collègues d'histoire – mais une collègue d'histoire, qui est très sympathique, très ouverte, elle s'occupe de « Justice au Cœur ». Et elle me dit : « Oui, mais toi, tu n'as que des bonnes classes ». Alors j'ai répondu : « Mais pourquoi tu me dis ça ? » Elle m'a dit : « Je ne sais pas... » Elle m'a fait signe que j'ai une tête à avoir de bonnes classes. Et j'étais étonnée qu'elle me dise ça. Le lendemain, je suis allée la voir, je lui ai dit : « Écoute, je t'estime beaucoup, mais je vais t'expliquer un truc : 1) je n'ai pas que des bonnes classes, parce que les classes de Première Littéraire ne sont quand même pas les meilleurs du lycée – il y en a de très bonnes, mais ce ne sont pas les meilleures ; et 2) j'ai quand même donné treize ans de ma vie en ZEP, à Méliès et huit ans avant, donc j'ai quand même donné beaucoup, je ne pense pas qu'il y ait tant de gens qui l'aient fait ici. Alors maintenant pourquoi tu m'as dit ça ? » Alors elle me dit « c'est parce que comme tu es habillée, etc. » Et je lui ai dit, et je vous le dis, parce que ça, ça me paraît TRES important : il y a huit ans, j'étais à Sloane Square, justement, j'attendais le bus. Et arrive une superbe Black, très grande et elle me regarde et me dit : « Madame, vous ne venez pas de Paris ? » Je dis : « Oui ! » - « Vous n'étiez pas professeur à Paris ? » Je dis : « Si ! » Ça m'embêtait, parce qu'on n'aime pas être reconnu comme prof. Elle me dit : « Vous n'étiez pas au collège Méliès ? » Je dis : « Si ! » Je me dis : « Ça va être une ancienne élève ». Et effectivement, moi je ne les reconnais pas, parce que quand je les ai eues à 15 ans et qu'elles en ont 25... Et là, elle m'a dit quelque chose, je crois que c'est important aussi de le savoir pour les gens qui travaillent en ZEP. Elle me dit – alors voilà, elle me fait des compliments, forcément – et elle me dit : « Écoutez ! Ah on adorait vous voir dans la cour le matin, si bien habillée ! ». Et en fait, je disais à ma collègue : « Il faut savoir aussi que faire un effort, s'habiller, pour certains élèves, surtout en ZEP, c'est une forme de respect ». On ne peut pas... ce sont des préjugés... je veux dire, moi je suis en jean, hein, tout à l'heure vous me verrez en jean, ça m'est égal. Mais on ne peut pas juger les gens comme ça... Et ce que je reproche un peu... enfin, ce qui me fait souffrir parfois dans le milieu enseignant, c'est ça : c'est le décalage entre un discours officiel, d'ouverture totale, et une suite de réflexions, à un moment donné, on se dit : « ce n'est pas possible, quoi ! Mais c'est pas vrai ! Je rêve

! ». Là, j'ai pris le temps de l'expliquer à ma collègue, parce que je l'aime énormément., parce qu'elle est relativement jeune... je lui ai dit : « Un regard peut casser... » Et les élèves, eux, ne s'y trompent pas. C'est ça qui est formidable. C'est que les élèves savent. Ils savent très très bien, au fond !

Au fond qui juge, effectivement...

Ah oui oui ! Ça c'est... de toute façon, ils me voient beaucoup d'heures, hein ! Ils me voient...

Oui, et en plus, toutes les heures où ils vous voient, ils vous regardent !

Ah ça ! Ça c'est sûr ! (*rires*) Mais voilà, c'est un beau souvenir...

Oui, c'est extraordinaire, en plus !

Oui ! Je suis revenu, j'étais très.. j'étais folle de joie, oui ! C'est un métier où on n'a pas tellement de... oui, on a des beaux remerciements, mais bon... comme je dis à ma fille « moi, je n'ai pas de prime, j'ai que les mots de mes élèves. Vous, vous êtes en train de discuter de prime, mais moi... »

Oui, ce n'est pas la même reconnaissance

Vaut mieux faire ça quand on aime ça, hein ! Parce que sinon... ce serait difficile...

Annexe 6 : Extraits du journal de terrain à Casablanca (juin 2012 – mars 2013)

Retour au Maroc, Casablanca – 26 juin 2012

Premières impressions

Un peu plus de deux ans que je n'ai pas foulé le sol marocain, après dix mois d'expérience de vie quotidienne à Rabat-ville, entre stages en associations, vie à l'hôtel et enquête auprès des enseignants français. Il me faut préciser avant tout que ces premières impressions décrites ici peuvent sembler bien différentes en arrivant par exemple, par l'aéroport de Marrakech et la gare principale, refaits récemment à neuf et luxueux, cette dernière étant située dans la ville nouvelle. Mais en approchant de la place Djemma-El-Fnâa, la distinction peut être tout aussi flagrante.

Le premier aspect du paysage qui m'a frappé en revenant à Casablanca, c'est la pauvreté. Une pauvreté marquante et visible dès que l'on prend le train pour effectuer les trente kilomètres entre l'aéroport et Casablanca. La première sensation, c'est la chaleur, d'autant plus que mon arrivée s'est faite en pleine canicule. 37° à l'ombre à Casablanca, ce n'est pas fréquent, c'est chaud mais ce n'est pas aussi plombant que dans les villes de l'intérieur du pays ou dans certaines villes françaises en période de fortes chaleurs. Le deuxième aspect marquant le paysage, c'est la sécheresse. Une sécheresse qui pourrait porter à croire que le sol n'a pas vu une goutte d'eau depuis des mois. Un sol marron sableux, à la végétation éparse, recouvert la plupart du temps recouvert par des sacs en plastique ou des ordures. Parce que la première émotion que j'ai alors ressentie, qui était déjà omniprésente lors de mon dernier séjour : c'est le dégoût devant tant de crasse. Des tas d'ordures jonchés le long de la voie ferrée, des amoncellements de sacs en plastique. Je suppose d'abord que cette crasse est liée à la pauvreté. En effet, sans argent, pas d'éducation, donc pas de conscience écologique selon notre conception française. Mais surtout, sans argent, les soucis ne semblent pas se focaliser sur l'environnement, mais plutôt sur la survie au quotidien pour trouver de l'argent pour les besoins vitaux du quotidien : manger, se loger, se déplacer et s'il le faut, se soigner. Dans un mode de survie permanent, la prévention ne semble pas être une préoccupation primordiale. De mes séjours précédents, je me rappelle alors un autre paramètre : celui de la gestion des déchets. Nombre de fois où j'ai voulu satisfaire ma conscience écologique lors de mes voyages dans le pays, j'ai fini par jeter mon détrit sur un amas d'ordure, puisque les rares poubelles en débordent. Si la priorité du gouvernement marocain n'est pas la gestion des déchets, on peut se demander pourquoi. Sans doute, la conscience morale n'est-elle pas focalisée sur ce sujet. A en croire la presse, des efforts ont toutefois été faits depuis ces dix dernières années.

Une autre observation marquante concerne le flegme des fonctionnaires, qu'ils soient policiers ou guichetiers à la gare. La lenteur, le manque de politesse et d'amabilité sont des caractéristiques vite retrouvées dès mon arrivée à l'aéroport avec une heure d'attente à la police des frontières, aux guichets de laquelle on me fait changer deux fois de bureau. L'observation d'un guichetier sur deux qui travaille tandis que l'autre lui parle, n'est que la vision stéréotypique du fonctionnaire, même en France. Celui qui contrôlera que mon passeport est bien en règle me rappellera un autre aspect : celui de l'image de la France au Maroc. Il me dit : « Alors, Sarkozy !? » Tandis que ce genre de remarque déjà entendue il y a trois ans par un chauffeur de taxi avait tendance à me couvrir de honte, je lui répondais désormais avec une certaine fierté : « Oui, on l'a viré ! Maintenant, il est chez vous, faites-en ce que vous voulez ! ». Cette attitude nonchalante et flegmatique se retrouve chez nombre de commerçants et chauffeurs de taxis, ce qui contraste avec l'amabilité parfois exagérée des autres.

Un dernier aspect m'est revenu à l'esprit : la transgression des règles. J'étais assis à la gare de Casa-Port, regardant vaguement l'insigne qui interdit de traverser à pied les voies, tandis que j'essayais de déchiffrer les mots écrits en arabe à l'aide de l'écriture française située en-dessous. Je

voyais alors, plusieurs personnes, hommes, femmes de styles vestimentaires et d'allures variées, traverser les voies à pied, sans qu'aucun contrôleur, parmi les quelques-uns présents alentours, n'interviennent. Cette anecdote m'a bien sûr rappelé cette anecdote, où dans l'aéroport Mohammed V, j'hésitais à allumer une cigarette alors que je sirotais mon café en regardant à la fois les quelques insignes d'interdiction de fumer et les quelques personnes en train de fumer dans le hall. Lorsque j'ai vu le serveur poser un cendrier sur chacune des tables, j'ai enfin allumé ma cigarette. Le transgression des règles semble courante par mes observations ainsi que par les discussions que j'ai pu avoir avec des Marocains : c'est une image que certains donnent de leur pays : un pays où tout le monde se fout des règles, que ce soit sur la route, dans la rue, dans les files d'attente, etc. Certains s'en plaignent, d'autres s'en accommodent en disant que les Marocains sont comme ça et qu'on ne peut pas les changer. Ces comportements sont bien sûr discordants avec la conception française du respect de la loi, effectuée par un contrôle social quasi-permanent. Je ne veux pas dire par là, que la société marocaine n'a pas de règles, mais plutôt que les règles évidentes à mon regard socialisé en France ne sont pas respectées. Si celles qui sont respectées et les formes de contrôle social existent, elles ne me sont pas visibles immédiatement. Pour certaines, il m'a fallu d'ailleurs des traducteurs, comme la fonction des gardiens de parking ou d'immeuble ou de maison, ainsi que les vieillards assis banalement dehors dans certains quartiers, les hommes seuls à la terrasse du café et les enfants qui jouent dehors semblent constituer autant de contrôle sociaux que celui qui transgresse une règle peut constater. La transgression de la règle est alors le fait d'être un blanc perdu dans un quartier non touristique. Quand je dis perdu, c'est soit qu'il ne semble pas savoir où aller, cela se voit et quelqu'un vient lui proposer de l'aide, soit personne ne lui propose, mais quand il en demande, il trouve rapidement quelqu'un disponible pour lui fournir cette aide. L'autre transgression régulièrement observée est le cas de la jeune femme marocaine qui aurait mis une jupe ou une tenue un peu trop sexy, que chacun se rappellera de lui rappeler que c'est une transgression dans certains quartiers par regards méprisants ou des remarques en arabe dont le ton ne laisse pas supposer le compliment.

Ce qui m'apparaît ambivalent dans ces premières observations, c'est le décalage entre des comportements très individualistes, qui semblent désorganiser la cohésion sociale et la vie en société de mon regard de Français, et une revendication de la tradition morale et religieuse. Cette ambivalence me semble être fondamental dans ce qui apparaît absurde pour celui qui observe le Maroc à partir de certains préjugés communs et d'une vision rationaliste de la société. Je crois que la complexité se révèle au fur et à mesure, d'abord observée par des indices lointains, puis elle parvient par l'expérience des rendez-vous ratés, des transgressions de règles invisibles ou la retenue par rapport à des règles évidentes chez nous, mais pas ici. Cette complexité s'établit surtout lorsque l'on s'aperçoit que selon les milieux, selon que l'on se situe dans tel quartier populaire ou dans telle grande ville, que l'on est en interaction avec un homme, une femme, un riche ou un pauvre, quelqu'un de traditionaliste ou moderniste, les règles sociales vont varier autant de fois que chacun des paramètres peut se croiser, complexifiant chacune des situations sociales. J'ai déjà remarqué que le stigmate que je porte pouvait varier considérablement, si bien que je ne le perçois plus tant que je n'ai pas entamé l'interaction, ce qui est finalement très confortable.

Deux questions essentielles se posent alors. La première concerne les jeunes français originaires du Maghreb. Comment font-ils des ponts entre deux sociétés tellement complexes et diverses, sinon par des raccourcis forcément erronés ? Les études ont-elles pris en compte les retours au pays par des enquêtes d'observations lors de leurs vacances, par exemple, pour décrire les changements de situations et leur double identité ?

La seconde concerne les Français qui vivent au Maroc, dans cette société apparemment désorganisée et complexe. Comment s'arrangent-ils avec cette complexité ? La rationalité n'est-elle pas un symbole du décalage entre la société française et la société marocaine, ce qui pourrait bien un facteur de division de celle-ci ?

Détours

Je quitte le marché central vers 16h30, sortant d'un cyber-café bon marché au premier étage d'un de ces vastes immeubles anciens de la ville de l'époque coloniale. Ce lieu abrite aussi un coiffeur et un droguiste subsaharien. Je quitte ce quartier du marché central après plusieurs heures d'errance à la recherche du gîte et du couvert, que je trouve sans problème parmi la variété des offres. Je quitte sa crasse, ses putes, son bruit, ses mendiants, ses vieillards et ses infirmes qui jonchent les trottoirs. Je quitte ces devantures mal dissimulées de bars à alcool et de prostituées. Je quitte ses immeubles délabrés et son office de tourisme qui n'a pas vu le moindre poil de pinceau depuis les quarante dernières années. Je quitte cette large avenue inoccupée, sinon par les rails d'un tramway dont le chantier semble durer depuis une éternité. Je quitte le marché central lui-même après avoir repoussé la dizaine de marchands de poisson grillé interpellant le Français, que j'évacue d'un simple « j'ai déjà mangé » - « Une prochaine fois alors ? » « Oui, une prochaine fois ».

Je quitte le marché central en direction du lycée français Lyautey, marchant d'un pas lent alors que l'air commence à fraîchir, devenant simplement moins brûlant et plus respirable. Le ciel passe du jaune au gris, avec la venue d'un fin brouillard à la place de l'atmosphère de pollution qui parvenait mal à protéger d'un soleil surexcité. Je me demande ce que l'on peut ressentir au quotidien face à cette misère étalée sur les trottoirs. De celui qui, édenté à quarante ans, habillé en guenille, sur un vélo vieux et rouillé, insulte une femme en djellaba, d'abord en imitant le cochon, puis en arabe pendant plusieurs minutes en la suivant. Elle, ne réponds pas et continue son chemin. Des mendiants, vieillards, infirmes, malades souffrants sur le bord du trottoir, enfants des rues défoncés à la colle, parce qu'aucune aide social ne leur est destinée. Les rares qui le seraient, aucun d'entre eux n'en a l'information ou se trouvent limités par certains administrateurs peu scrupuleux, si ce n'est par leur illettrisme. De celui dont il manque un morceau de bras à celui dont c'est la jambe, en passant par les maladies de peau, gangrènes, nourrissons au teint pâle et autres difformités auquel l'imaginaire humain n'aurait pas su donner figure. Des hôpitaux qui débordent sur le trottoir aux hospices qui ne suffisent plus à soigner une population qui n'a aucun recours pour prévenir les risques de la vie. Des estropiés ne sortant pas des tranchées ou quelques massacres rebelles, mais du quotidien de la maladie, des accidents du travail ou de la route.

La traversée de la Place des Nations Unies est un combat contre la dangerosité de la conduite marocaine. Être plus fou et plus déterminé que l'autre, que l'on soit en voiture, à bicyclette, à motocycle, à pied ou en bus, la dureté des rapports interhumains n'a d'égal que la fermeté de la conviction de savoir où l'on va. Elle détermine une destinée vers le passage classique ou vers l'accident. Paradoxalement, dans son infinie complexité, le Maroc n'autorise aucune hésitation de la part de l'étranger français. Ce n'est pas qu'il risque de se faire agresser physiquement au sens classique du terme – cela ne m'est jamais arrivé - mais toute hésitation peut rappeler sa présence à une foule qui ne demande qu'à se faire reconnaître par lui, le Blanc, colon, descendant de colon ou simple âme errante qu'il faudrait tenter de remettre sur la voie d'Allah ou qui pourrait bien vouloir acheter un peu de haschich, comme me le proposa finalement ce vieil homme qui commençait à tranquillement me parler de ses séjours en Bretagne et de ses origines du Rif. Rabat et Casablanca sont des villes où les touristes passent aussi inaperçu qu'une femme voilée marchant dans les rues de Londres. Ces villes ont le mérite de ne pas rappeler sans cesse au Français qu'il est un étranger, si ce n'est quand il lit les grossièretés des politiques français écrit à la une des journaux arabes déposés sur le trottoir pour la vente par les libraires. Ou bien lorsqu'on lui propos du haschich dans le creux de l'oreille qu'une simple négation de la tête permet de rejeter avec la même discrétion.

Arrivé sur le boulevard d'Anfa, la chaussée s'élargit, les trottoirs se vident, les immeubles s'élèvent et se parent de vitres aux allures chics. Je m'arrête dans un magasin qui vend des produits artisanaux venant du Sud du pays, en revendiquant le label « Bio : savon, huile d'argan, miel, etc. ce qui me rappelle les bénéfices que j'avais fait en revendant cette fameuse huile cinq fois plus cher en France, payant ainsi un de mes billets d'avion. Le flot de voitures, vélos, motocycles, charrues et bus bataillent dans leur espace réservé. Paris ressemble à un village suisse où tout est bien rangé en comparaison de Casablanca. Mais pourquoi donc les Français restent-ils dans cette ville sale,

désordonnée et médiocre ? Ils sont officiellement 19000 à avoir fait ce choix et sans doute deux fois plus en réalité. Mais comment supportent-ils au quotidien une réalité que la France a mis des siècles à repousser, camoufler, tenté de réparer, structurer, organiser ? Comment des Français, laïcs et éduqués comme tels, enseignant des valeurs typiques de l'école française, peuvent-ils supporter un pays où la religion est omniprésente, où les photos du Roi actuel ou de son père, dictateur avéré, arborent les murs de chaque établissement public, où la hiérarchie est un état de fait et la monarchie un droit divin ? Comment ces Français peuvent-ils supporter de n'être que l'image d'un monde qui apporte une rationalisation dont le Maroc veut sans vouloir, veut sans pouvoir ou ne veut pas ? Leur égo est-il si dense et compact qu'ils ne peuvent pas entrevoir à travers les interstices de leur Moi, les dimensions du passé et du présent de ce qui se trame autour de chaque situation sociale ? Se sont-ils tant perdus dans la complexité d'une société désorganisée pour ne plus essayer d'en rendre intelligible les multiples dimensions ? Leur désarroi les incite-t-il à se replier sur ce qu'ils connaissent ou du moins ce qu'ils pensent connaître : c'est-à-dire eux-mêmes ?

La fin de mon trajet expliquera peut-être certains choix effectués par la population que je m'apprête à étudier. L'attrait et la répulsion pour le grouillement et l'irrationalité de la vie d'une ville, qui lui donne un caractère passionnel, passionnant, détestable autant que captivant. Dégoûtant et pourtant dénué de désir de changement. Car en même temps, tout est possible, surtout pour le Français qui débarque. Il jouit le plus souvent d'une légitimité professionnelle, souvent financière et bien souvent affective, qui lui permet de réaliser ses fantasmes les plus fous dans une relation de pouvoir favorable à condition d'en respecter certains codes élémentaires et selon un système ultra-libéral dont les règles communes sont tellement admises et standardisées, qu'il brouille l'éventuelle domination coloniale. Si comme de toute part, l'inter-connaissance est source de rencontres et d'opportunités, elle est démultipliée par la facilité d'accès pour le Français envers la population locale, d'après qui il est perçu comme une aide, un soutien, voire un mentor. Qu'il en est ou non les compétences. J'avais déjà remarqué cela lors de ma dernière échappée à Rabat où lors de mon stage dans le travail social, au sein d'un quartier populaire, on me demandait très vite des conseils d'action en me promettant une évolution rapide vers des postes de formation ou de direction si je voulais rester. Mais mon éthique me permet-elle de supporter une légitimité que l'on m'accorde par ma seule appartenance ethnique et nationale ? Je constatais encore cela lors d'une rencontre pour un stage dans le même secteur social où, présenté par un membre de l'association, le stage était d'une simplicité à décrocher et la demande de conseil fut imminente, bien au-delà de mes propres capacités. Enfin, aujourd'hui même, tandis que j'entrais dans un centre de formation en communication pour de simples renseignements afin d'offrir mes services, sans vraiment savoir où j'étais puisque je m'étais trompé d'interlocuteur, et malgré mon short et mes tongues qui me rendaient peu crédibles avec une allure touriste, mon identité française et mes diplômes français me permettaient d'être employable selon mes disponibilités, quand je veux, après un entretien de présentation de dix minutes que j'obtenais sur-le-champ.

Le lycée Lyautey n'étant plus très loin, je finissais donc mon périple autour de cette forteresse française implantée au cœur d'un quartier complexe, à la fois modeste, en partie en construction, avec quelques îlots de luxe et de modernité, tels qu'un magasin de motos de sport neuves, une pharmacie aseptisée, et un café lounge dont moi-même je n'osais pas demander un café par peur du tarif ou un salon de coiffure très moderne. Casablanca aurait-elle alors une certaine mixité sociale ? Comment cette mixité pourra-t-elle se traduire au quotidien entre les élèves parfois richissimes du lycée français et les habitants des environs qui semblent plutôt modestes ?

C'est dans un café littéraire dont les murs sont parés des affiches du succès hollywoodien *Casablanca* avec Humphrey Bogart et Ingrid Bergman que je termine sur ces questionnements, appuyé sur une table où sont imprimés sous verre des citations de Baudelaire et de Pascal, et en appréciant la musique latine qui est diffusée, ainsi que les discussions en arabe et français de Casaouis habillés de manière élégante, en costume pour les hommes, en tailleurs pour la plupart des femmes. Un mélange des genres qui clôt symboliquement mon périple.

Mercredi 27 Juin 2012

A 11 heures du matin, sur le boulevard Mohammed Ziraoui, une anecdote intéressante se déroule devant moi pendant que je marche vers le lycée Lyautey. Une vieille femme, marchant seule dans la rue, d'allure française, le visage déformé par des brûlures ou une maladie de peau, habillée de manière élégante. On peut supposer qu'elle réside là depuis de nombreuses années, peut-être même est-elle née ici. Elle crie : « Des assassins ces arabes ! Ils roulent avec leur moto sur les trottoirs ! » Elle s'adresse à moi, qui passe juste à ce moment-là, mais n'est pas vu l'action : « Vous vous rendez compte ? » Elle continue. Je ne sais pas trop si elle me parle ou non : « Ils 'arriveront jamais à rien comme ça ! Ils ne sont vraiment pas coopératifs ! » Je lui demande si elle habite ici, mais elle continue son monologue orienté vers le même type de discours. Je continue alors ma route et la voit entrer quelques mètres plus loin dans un établissement fermé par de grandes grilles et des barreaux où il est écrit « Dispensaire - Maternelle ».

Trente minutes plus tard, je m'adresse à l'accueil du lycée Lyautey pour essayer de pénétrer dans la forteresse. La dame de l'accueil, apparemment marocaine, parlant assez bien français, me dit que je dois faire une demande d'autorisation au proviseur. Ce que je ferai le lendemain pour rencontrer finalement, Mme Nicole Beck, sa secrétaire, qui me reçoit dans son vaste bureau climatisé : il me faut aller dans les bureaux du lycée français pour trouver de l'air vraiment frais (j'en trouverai plus tard dans le train pour Rabat-ville). Avec elle, nous échangeons sur notre homonymie et les origines alsaciennes et colonialistes de son mari. Je lui présente mon projet et ma posture, lui remets ma lettre à l'attention du proviseur. Je fais le tour de l'établissement, ce qui me prend une quinzaine de minutes et découvre un autre aspect de l'environnement, dans un quartier apparemment modeste, avec un mixte de bars traditionnels et de snack plus modernes. Il y a quelques immeubles délabrés ou vieux. Cet environnement urbain du lycée Lyautey diffère fortement de l'environnement plutôt chic à l'allure moderne du lycée Descartes à Rabat.

Je continue mon exploration à pied, sous un soleil de plomb, le long d'un grand boulevard, large de deux fois quatre voies, aux immeubles vitrés, blanchis et fastueux. Les concessionnaires de voitures se succèdent, de même que les compagnies de banques ou d'assurance. A midi, j'arrive devant ce qui semble être une école, mais rien est écrit sur les murs. Elle ressemble plutôt à une école privée marocaine, car à l'intérieur, j'aperçois de nombreuses jeunes filles voilées. De l'autre côté d'un parc se trouve mon point d'arrivée : l'Institut français de Casablanca. Une pancarte dans le parc m'interpelle. Je regrette alors de ne pas avoir mon appareil-photo, m'interroge alors sur l'utilité de la photographie en ethnographie et comble mon manque par une prise de notes. En voici une description sommaire : « Les 5S, méthode de management, dont le *Seiton* : ranger rationnellement ; et le *Shitsuki* : Instaurer la rigueur ». L'association qui gère ce parc semble alors décidée à prouver à son public qu'elle respecte les termes de la rationalité propre à l'organisation rationnelle, symbole de modernisme. Est-ce la proximité de l'Institut français ? Le paysage urbain semble d'ailleurs bien différent de l'environnement du lycée Lyautey, pourtant le plus important de Casablanca, mais peut-être aussi un des plus anciens. Je découvre que l'école Molière, de l'AEFE elle aussi, jouxte l'Institut français. Des commerces récents, des bâtiments propres et récents, cet espace vert « rationalisé » et des phrases en français entendue dans la rue font une différence notable.

Jeudi 28 Juin 2012 :

De quelques retours sur mon expérience marocaine

Et si mon sujet de recherche provenait de ma propre désillusion de ne pas avoir réussi à m'intégrer, de mon incapacité à m'assimiler à mes représentations d'une certaine culture marocaine ? De ne pas avoir eu le sentiment d'appartenance ni parmi les Marocains, ni parmi les communautés françaises vivant au Maroc que j'ai pu rencontrer. Et si la finalité de ma recherche était de

questionner et d'approfondir cet entre-deux dans lequel je me suis trouvé pendant dix mois à Rabat ? En mangeant chaque jour au restaurant et en dormant toutes les nuits à l'hôtel, sans avoir un chez-soi, sans un réel sentiment d'appartenance quotidien à un groupe, en passant la majeure partie du temps dans l'espace public : parcs, transports, cafés, rues. Vivant pendant quatre mois en alternance : 15 jours en France et 10 jours au Maroc pour assurer mon enquête à Rabat et la fin de ma formation à Grenoble, cette expérience du regard éloigné sur chacune des deux sociétés a peut-être contribué à en chercher des différences et similitudes profondes, au-delà des apparences, pour en faire surgir une essence commune de la complexité et une perception empirique de la liminalité. Une expérience de l'entre-deux.

Je me rends compte qu'au Maroc, j'ai appris à ignorer l'autre, moi qui voulais d'un coup me dévouer à sa cause par le travail social. Ignorer celui qui souffre dans la rue, celui qui mendie, celui qui cherche une reconnaissance quelconque. J'ai appris à ignorer la misère. À l'accepter par une ignorance fataliste qui force à fermer les yeux ou à consacrer son temps à ouvrir son porte-monnaie pour en sortir quelques pièces. Au Maroc, j'ai vraiment appris à dire non, puis j'ai appris à ignorer sans être indifférent.

Au Maroc, j'ai aussi appris à me tromper parce que tout se ressemble, mais rien n'est pareil : que ce soit les ruelles de la médina, les bus, les taxis, les prix, la langue parlée, les gens eux-mêmes. L'étonnement et la réinvention du quotidien est permanente : pas d'organisation formelle, pas de régularité. J'ai appris l'interaction et l'hypothèse progressive. J'ai appris la connaissance par expérience parce qu'aucun modèle théorique ne peut s'appliquer à la réalité marocaine. Parce qu'il est inutile de formuler des hypothèses fixes tant la réalité va les déformer. Parce que je me suis rendu compte qu'il est inutile de se fatiguer à chercher des explications rationnelles aux comportements, mais qu'il est plus judicieux d'en rationaliser les conséquences. Au Maroc, je ne m'endors pas, parce que l'autre me bouscule tout le temps. Pourquoi je donne à tel mendiant et pas à tel autre ? Comment je vais traverser cette rue sans me faire écraser ? Est-ce que je laisse un pourboire au serveur ?

Vendredi 29 Juin 2012 :

Sur la notion importante de **privilège** : « *Étrangers, venu dans un pays par les hasards de l'histoire (...) tous les Européens des colonies sont des privilégiés (...) tout colonisateur est privilégié, car il l'est comparativement, et au détriment du colonisé (...) il bénéficie du préjugé favorable, du respect du colonisé (...) il est membre du groupe des colonisateurs, dont les valeurs règnent et dont il participe* » (Memmi, 1957, p. 39-41). S'il fait la différence entre différents types de colons (le colonial, le colonialiste, le colonisateur avec des nuances selon qu'ils acceptent ou refusent leur condition – quoiqu'il précise que celui qui la refuse vraiment rentre au pays), Albert Memmi observe justement que la notion de privilège est celle qui rassemble communément les diverses situations des européens dans les colonies, car ils possèdent un stigmate qui leur est favorable pour la plupart des démarches de la vie courante et l'image qu'ils véhiculent d'eux-mêmes. C'est cette notion que je constate régulièrement dans mes expériences personnelles de terrain au Maroc. Il faut les développer par les observations, car le privilège se situe au-delà de la réussite économique, même si elle y participe. En même temps, il faut voir si tous les Français maintiennent ce statut de privilégié et dans quels domaines de la vie courante ceux-ci se révèlent-ils et comment ils se traduisent.

Rabat

J'ai quitté Rabat il y a deux ans, deux mois et quatre jours. Je ne regarde pas le trajet en train entre Casa et Rabat tant j'ai l'impression de le connaître. Pourtant lorsque je sors le regard de mon

livre, je découvre qu'un oued passe dans une vallée encaissée densément arborée peu après la gare de Mohammedia : une surprise qui ne m'interpellerait pas davantage. Toujours des petits immeubles carrés à perte de vue aux abords de Temara. Et puis le tunnel entre la gare de Rabat-Agdal et celle de Rabat-ville qui indique que je dois terminer ma page pour m'apprêter à descendre du train. En marchant le long du quai, j'aperçois au fur et à mesure les changements opérés en me rappelant soudain que durant les neuf mois passés il y a deux ans, la gare était constamment en travaux. Aujourd'hui, ils sont terminés et annoncent le début du changement. Les quais sont embellis et nettoyés, l'intérieur est refait à neuf, vitrés, avec deux cafés propres et modernes, un autre qui fait snack à l'étage, et une librairie, qui vend aussi des cartes postales récentes. La sortie ne se fait plus par le côté crade et poussiéreux comme je l'ai connue, mais par la devanture, anoblie par une grille en fer forgé noir et un auvent surmonté de vastes piliers et tapi d'un sol marbré. Je me rends vers l'hôtel que mon ami marocain m'a réservé. Je découvre que le tramway qui était en travaux tout au long de mon précédent séjour, fonctionne maintenant en donnant une allure étonnamment moderne, tous les bus ont changé : des véhicules flambant neufs remplacent les taudis roulant depuis peut-être soixante ans, aux tôles percées par la rouille et la fumée noire opaque sortie des pots d'échappement. Bab el Had me semble plus ouvert, comme si l'on avait détruit une partie de l'ancestrale mur de la medina. L'hôtel Rif se situe quelques rues avant son précédent emplacement, remplacé désormais l'hôtel Alsace. Je découvre un passage qui me paraît nouveau. L'hôtel est refait à neuf avec un charmant patio en son centre. Je ne sais plus si ce sont mes souvenirs ou la ville elle-même qui a changé. Je parcours à pied le quartier Océan et le trouve plus propre, mieux rangé. 'Label Vie' a été remplacé par 'Carrefour Market'. Le long du rivage, une foule s'amasse sur la corniche. Des terrains de sport ont été construits sur une avancée où des jeunes garçons jouent au football. L'océan me semble plus haut, la falaise plus basse, les vagues moins agitées, les rochers davantage peuplés de gamins qui sautent dans les vasques, les couples d'amoureux plus nombreux, tandis que les pêcheurs, si omniprésents auparavant, se perdent dans une foule venue consommer l'espace littoral. Lorsque je venais ici il y a seulement deux ans, j'étais souvent seul parmi eux. Est-ce lié au jour de la semaine ? La saison ?

Entrant dans la médina, je découvre une étonnante sensation de propreté. Rien à voir avec les derniers jours passés à Casablanca. Je me demande encore si c'est mon regard qui s'est habitué, qui gardait une image déformée de la réalité ou si cette réalité a réellement changé. J'aperçois des façades repeintes, des nouvelles boutiques, des échoppes au carrelage refait à neuf, des portes en bois nouvellement vernies, des magasins de tissus, de soie et de djellabas bien rangés au stock opulent. Des boucheries ont des frigos neufs, des shops de jus de fruits du mobilier récent sur la terrasse. Dans chaque magasin, on pourrait s'asseoir par terre sans crainte de se salir. Mais ma perspective ne serait-elle pas biaisée ? Même les fruits ont changé : dans la rue, les marchands sur leur étalage roulant vendent des pêches, du raisin et des abricots... certes, cette fois, c'est sûr, c'est la saison qui a changé : je n'étais jamais venu au mois de juin. De mes souvenirs, des boutiques ont fermé, d'autres ont ouvert, preuves de la dynamique du libéralisme local. Les marchands à la sauvette font toujours fureur criant les soldes devant le marché central en vendant des gadgets pour enfants, des vêtements, criant « Simmiha ! Simmiha ! » : soldes ou cent dirhams, je n'ai jamais réussi à en connaître vraiment le sens ni à vraiment comprendre l'intonation. Je m'arrête prendre un jus d'orange pressé bien frais. Le restaurant tanjaoui est toujours aussi sale avec les odeurs de colle des gamins qui traînent aux alentours. Je viendrai y manger des pieds de veaux et une Bissara, soupe de pois cassés, une autre fois. Les grands taxis, Mercedes blanches, classe E, modèle années quatre-vingt-dix se sont apparemment multipliés, remplaçant celles des années quatre-vingts. L'impression que chaque habitant a gagné à la loterie nationale. Le Royaume du Maroc aurait-il enfin réparti une partie de ses richesses ? Les miettes pour le peuple auraient-elles grossies ? Ne soyons pas naïfs devant cette apparente vitrine. Si de nombreux mendiants semblent avoir déserté, c'est sans doute parce qu'ils ont été transférés aux abords d'un centre-ville qui se veut accueillant pour les riches visiteurs de la capitale, tout en ne conservant qu'un peu de misère pour présenter le côté pittoresque. Car Rabat a effectivement changé en deux ans, à une allure impressionnante. Mes impressions auraient pu être uniquement subjectives si je n'avais pas pu les partager à l'identique

avec une étudiante américaine en anthropologie qui avait vécu ici pendant deux ans il y a trois ans. Mais si la surface a été modifiée, pas de doute que la profondeur est similaire. Les chômeurs diplômés manifeste toujours avec les mêmes chants et les mêmes dossards devant le Parlement chaque jour depuis deux ans, les prisonniers de guerre torturés en Algérie revendiquent chaque fin d'après-midi leurs droits à la reconnaissance devant le Parlement et dorment chaque nuit à côté de la gare de Rabat-ville depuis une centaine de jours selon eux et chaque soir que je passe ; les mêmes piliers de comptoir tiennent le même comptoir au bar du centre culturel allemand. Et le serveur me sert le même Ricard qu'il y a deux ans, comme si j'étais venu la veille. Mon retour ne semble être qu'une étape dans la routine du temps qui passe. Ma présence n'est qu'une allée et venue sans début ni fin dans la routine d'une vie dont les changements superficiels de la modernité ne changent pas le sens profond de la vie quotidienne. Le sourire et les retrouvailles chaleureuses du garçon de café qui me revoit pour me servir la *m'smène* (crêpe) au miel et le même café noir est à l'image de la ville : d'apparence heureux face à la figure moderne que je représente, mais ensuite figé dans une représentation illusoire de l'adaptation à un monde standardisé, un mode d'accueil qui reprend très vite ses droits par la froideur de la tristesse et de la misère qui paraît succéder aux apparats de la convenance.

Je reprends quelques habitudes Rbati comme manger dans cette échoppe où l'on me sert un sandwich dans un demi pain avec une cuillère de riz, une cuillère de patates, une cuillère de carottes râpées, une cuillère de betteraves, une cuillère de poisson grillé, une cuillère d'oignon, une cuillère de tomate, une cuillère de salade et un peu de sauce pimentée. « *Un chouia, 'afeq* »... (juste un peu, s'il vous plaît). Je paye sept dirhams au lieu des six demandés en me demandant devant l'étonnement du jeune homme - une fois de plus - s'il faut laisser un pourboire ou pas et si je n'affirme pas là le caractère dérisoire pour moi des prix qu'il pratique. Je me dirige ensuite vers le centre de documentation du centre Jacques Berque, institut de recherche français, pour y travailler un peu. Il est fermé pour congés pendant dix jours. Je retourne alors à l'Institut français qui dispose d'une bibliothèque appréciable, dans ce fleuron colonial tout proche de l'église chrétienne de Rabat-ville. Sur le chemin du retour, je mange dans une autre échoppe qui m'était familière en face du Ministère de la justice pour déguster un peu de *'archa fromage*, galette de maïs avec de la Vache qui Rit - l'unique « fromage » - et un yaourt maison dans un bol en regardant la chaîne parlementaire marocaine. Je ne comprends évidemment rien à ce qui y est dit en arabe. Continuant mon chemin je vais rencontrer mon ami Mounir que je n'ai pas vu depuis deux ans. Il tenait l'hôtel où je restais pendant les huit derniers mois. Il était un soutien pour moi dans les moments les plus troublés de mon dernier séjour. A mon départ du Maroc, il avait heureusement quitté cet hôtel où il travaillait depuis deux ans comme réceptionniste et homme à tout faire pendant quatre-vingt heures par semaine pour une maigre centaine d'euros, tandis que son patron, venait de temps à autre râler et ramasser l'argent. Rapidement, il avait trouvé un boulot dans une boutique de matériel d'impression papier, puis après quelques déboires et une période difficile sans travail, il avait décroché un job dans un hôtel trois étoiles. C'est dans cet établissement où il était installé depuis deux mois, que je le retrouvais, guindé d'un costume et d'une cravate, élégant avec ses lunettes carrées et sa gomina dans les cheveux. Il m'offre un thé à la salle du restaurant du cinquième étage avec vue sur le coucher de soleil sur l'océan, retourne travailler, puis me fait visiter une chambre dont je ne pourrai sans doute jamais me payer une nuitée. Il travaille pour gagner de l'argent. Mais maintenant il ne travaille que huit heures par jour pour gagner un peu plus d'argent. C'est une des principales différences entre lui et moi, peut-être la seule : moi, je suis français et je peux vivre sans travailler pour gagner de l'argent. J'ai des combines qui me permettent de le faire. Je suis un privilégié bien sûr, mais ça, lui comme moi, quand on discute de généralités sur le monde, les rapports sociaux au Maroc et les femmes, on s'en fout. Il m'explique qu'il porte une alliance pour éviter d'avoir à justifier constamment son célibat auprès des clients. Il dit ainsi qu'il est marié. C'est plus facile. Il me raconte la naissance de son neveu la veille à Meknès. Nous programmons de prendre un café ensemble dimanche matin. Je l'attendrai une heure sans le voir. Je ne cherche pas à comprendre, je saurai peut-être pourquoi plus tard. Avant de le quitter, je lui redemande comment on dit pieds de

moutons en arabe, parce que je veux en manger au restaurant tanjaoui. Il me réponds *كوران*. Je pars au restaurant, le seul endroit sans doute, qui n'a pas gagné à la loterie dans les deux dernières années. Je demande « *wahed bissara ou kouraine* », que je savoure entouré de quelques messieurs qui discutent, une famille qui mange la soupe et un groupe de jeunes qui sniffent de la colle. Ça pue la colle dans tout le restaurant, ouvert sur l'extérieur. De ce pied de mouton gélatineux servis en sauce avec des pois chiches, je pars le ventre repu pour deux euros. Je fume une première et dernière cigarette en regardant la myriade d'enfants qui jouent sur la place près de Bab el Had, puis rentre à l'hôtel avec cette même sensation qu'auparavant d'avoir côtoyé mille univers différents dans la même journée en effectuant seulement deux kilomètres à pied. « C'est ça le Maroc » dit souvent Mounir, quand un gros 4x4 manque d'écraser un enfant qui coure pieds nus dans la rue après un ballon crevé ou que je jette mon papier ou mon mégot de cigarette après lui avoir demandé où je peux le mettre. Certains Marocains me disent « vous êtes Marocains ». Mais je ne serai jamais Marocain, même si j'aime les pieds de mouton, la bissara, le *'archa*, les *m'smène*, que je sais parfois me faire comprendre en arabe et comprends quelques bribes, que les poubelles qui puent et qui débordent, le bruit incessant des klaxons et la conduite sauvage des conducteurs, ni les adolescents sales qui sniffent la colle en pleine rue, ni les enfants qui se tapent pour rien, ni les femmes voilées de la tête au pied, ni les hommes qui traitent les femmes au décolleté plongeant de pute, ni l'infirmier qui marche avec ses béquilles sur ses deux moignons, ni de cagner dans des gogues turcs et m'essuyer avec la main, ne sont des choses qui ne m'agressent, je ne suis et ne serai jamais Marocain. L'appartenance ne se résume pas aux habitudes gastronomiques, ni aux comportements quotidiens. L'assimilation est une chimère dont on devra oublier le nom. Sa sœur l'intégration devra la suivre comme une jumelle au cimetière des mots abscons. Elles pourront emmener avec elles leur ami culture, parce qu'au Maroc, je ne sais toujours pas à quelle culture je me suis habitué. Jamais je n'ai fait et ne ferai la prière, et pourtant je dirai Inch'allah, Bism'illah et Ham'doulillah quand la bienséance des codes sociaux le nécessite.

Dimanche 7 Juillet :

Retour du congrès international de Sociologie de Rabat

Il est déroutant de constater la différence de perception que je peux avoir sur le Maroc dans différents contextes. De cette pauvreté qui me marquait tant lors de mon arrivée il y a une semaine, je me rends compte que je l'ai occultée, voire peut-être parfois méprisée, lorsque j'ai été pris dans un quotidien. L'analyse de deux situations, me fait penser cela. La première concerne une anecdote qui a eu lieu hier soir à la sortie d'un restaurant de classe moyenne avec une amie étudiante américaine en anthropologie. Les lieux étaient de présentation correcte, avec des tarifs abordables et une nourriture de qualité. Sans pour autant se situer dans une gamme de prix élevé et destiné à une bourgeoisie locale ou exclusivement touristique, ni être de l'acabit des restaurants très bon marché que je fréquente habituellement dans la médina, dont l'hygiène peut rendre parfois suspicieux. Tandis que je sortais avec la bouteille d'eau que j'avais commandée au restaurant et consommée durant le repas, je l'emmenais puisque je ne l'avais pas complètement vidée – pratique qui n'est pas choquante, voire même normale au Maroc, mais qui pourrait l'être en France – un enfant d'environ huit ou neuf ans m'interpelle. Habillé apparemment proprement, sauf de vieilles chaussures, il s'approche de moi dès notre sortie dans la rue en me disant « *Chreb* » ! (à boire !) Je refuse une première fois, puis une deuxième : « *La, khouya !* » (Non, gamin !). Voyant son insistance, je regarde mon ami qui ne sait que répondre. Je ne sais pas alors si cet enfant vit dans la rue, mais le fait qu'il semble seul et me demande de l'eau avec insistance me le fait supposer. Je refuse de nouveau, persuadé que je ne vais pas réutiliser la bouteille s'il a bu au goulot. N'étant pas particulièrement précautionneux sur l'hygiène, je sais néanmoins que les hépatites sont courantes chez les enfants en situation de pauvreté dans les villes marocaines. En quelques secondes, se posent alors les questions récurrentes de l'indifférence, de la demande, de la relation de don, de la relation inter-ethnique, puisque je présuppose fortement qu'il me demande à boire à moi parce que je suis blanc. Comme il

insiste de nouveau, je regarde mon amie et conclus que la demi-bouteille ne sera pas une perte si importante pour moi. Je lui donne. Il me remercie et part en lançant la bouteille en l'air pour jouer. Je l'interpelle au loin et lui dit « *Chreb, khouyah !* » (Bois, gamin !). Ce qu'il fait et continue. Je n'avais pas été aussi « généreux » - si l'on peut appeler cela de la générosité – avec cet enfant de douze ou treize qui nous interpellait à la sortie du tabac duquel il s'était fait virer à coups de bâton pour avoir essayé de voler de l'argent au commerçant. J'étais avec un ami parisien étudiant en sociologie pour acheter des cigarettes à côté du pub où nous buvions des bières – comportement transgressif dans une monarchie encadrée par la loi musulmane et la foi en l'Islam. Néanmoins, si la situation semble nous avoir choqué tous les deux, au vu du regard que l'on s'est lancé et du fait qu'il me dise que ces enfants qui sentaient la colle, étaient chaque soir de la semaine où il était lui-même venu, à cet endroit. L'un d'eux nous suivit en nous demandant plusieurs fois un dirham pour manger. Nous lui répondions par la stratégie d'indifférence la plus totale, la morale caritative picotant toujours un peu ma conscience. Finalement, j'oubliais de reparler de cette situation à mon interlocuteur, tandis que nous entamions des discussions d'ordre plus général.

Ces deux situations, qui se sont produites après le congrès m'interpellent essentiellement sur le fait qu'elles ne se sont jamais produites pendant le congrès. J'ai pourtant pris le bus, dîné en ville, dans plusieurs quartiers différents, etc. Il ne serait pas raisonnable de supposer que les enfants interpellent les passants uniquement le week-end. Des mendiants et des enfants peuvent interpeller à tout moment au Maroc. Mais cette semaine, je me souviens n'avoir refusé qu'une seule fois à un homme noir de lui donner quelques dirhams. Ce qui me semble flagrant et intéressant, c'est le présupposé de la perception que j'ai pu avoir de la pauvreté et du pays dans lequel j'évolue. En fait, durant le congrès, dans ma perception, le Maroc n'existait plus. Vivant entre l'hôtel, certes modeste, et les congressistes, le Maroc s'est résumé pour moi, en une histoire narrative qui intéressait bien du monde et qui me permettait de prouver par l'expérience et le discours, ma connaissance du terrain. De mes expériences de la ville et du pays, j'ai pu tirer un profit presque malsain tant mon expérience dans les quartiers pauvres de Salé et ma connaissance géographique et pratique du pays à des fins touristiques étaient convoitées. En revanche, mes analyses de la situation sociale et politique semblaient moins passionnantes sauf pour quelques-uns qui en connaissaient déjà quelques enjeux. Les dîners au restaurant ont réduit la gastronomie à ce qu'elle possède de plus exotique et les commodités à ce qu'elles ont de plus pénibles pour l'occidental, dans ce qu'elle sont désorganisées et lentes.

Je ferais alors le parallèle entre la perception d'ethnographe et la perception en tant qu'acteur. Dans la première situation, j'ai perçu le pauvre, c'est-à-dire que je l'ai vu, entendu, reconnu en tant que pauvre, représentant une situation particulière, que j'ai jugé le plus souvent comme anormale, me référant à des conceptions morales. Ce qui rend perceptible le pauvre pour un ethnographe, c'est l'observation, non seulement de la capacité d'observation, un sens prétendu aigu de l'observation, mais plutôt les conditions de cette observation ou plus précisément encore, le temps laissé à cette observation et la disponibilité que l'ethnographe confère à l'observation pour permettre aux objets de s'inscrire dans une perception qui peut atteindre sa conscience et une connaissance contextualisée. C'est cette dernière, la connaissance contextualisée, que l'on peut appeler peut-être reconnaissance. Car reconnaître, ce n'est pas seulement être capable de percevoir une situation, c'est percevoir une situation dans son contexte. Autrement dit, reconnaître le pauvre, ce n'est pas seulement lui reconnaître ses guenilles et sa mendicité, c'est reconnaître le contexte de pourquoi il est maintenu dans une situation de pauvreté par un système ultra-libéral national, sous domination d'une socio-histoire des relations internationales où la nation marocaine était sous domination française. En tant qu'observateur, je ne perçois donc pas seulement un pauvre, je perçois un pauvre qui n'a pas su ou qui n'a pas pu se sortir, ou n'est pas encore sorti, de sa situation de pauvreté, notamment parce que le système socio-historique et géopolitique ne le lui ont pas permis, ainsi que les opportunités qu'il aurait été susceptibles de saisir à tel moment n'ont pu être saisies par lui. Cette perception du pauvre rencontrée dans la rue est valable pour moi au Maroc ou ailleurs, en France également bien entendu. Je ne donne pas systématiquement la charité pour autant, mais cette raison est d'ordre situationnelle et morale, ce qui m'appartient et n'a pas à être débattue ici. L'autre figure,

celle de l'acteur, ne perçoit pas forcément le pauvre. Lors du congrès de Rabat, je n'ai pas perçu les pauvres dans la rue, comme s'ils n'existaient que le week-end ou pendant les vacances lorsque je suis reposé. Ce n'est pas que tous les acteurs ne perçoivent jamais les pauvres, mais pris dans les enjeux du quotidien, la perception est différente. Même l'ethnographe en situation d'action, c'est-à-dire pendant un congrès, se soucie peu du pauvre. Il agit en vue de ses objectifs propres et le pauvre agite assez peu son attention. Si je le fais, c'est même plutôt un frein, qu'il me faut éviter ou rejeter. L'apitoiement serait alors un obstacle à la trajectoire que je me suis fixé au cours de la semaine. En dévier pourrait être signe d'affaiblissement. Or, dans un système compétitif, l'individu ne peut se détourner son attention de la compétition que lorsqu'il est en position dominante. Dans une compétition, mon attention se focalise automatiquement sur ce qui se passe et non sur les détours que représente le pauvre. Je vis dans un monde restreint où l'extérieur n'est plus perçu au-delà de mon entourage proche. Je suis pressé, concentré, stimulé dans une même direction. Le Maroc, le pauvre n'existent plus que comme extérieurs au monde dans lequel je vis. Ils n'existent que comme altérité et seule une certaine distance que je prends le week-end lorsque je me repose, peut me permettre de saisir les enjeux de cette altérité et la comprendre, voire l'accepter, parce qu'en amont, j'ai fait l'effort anthropologique de la comprendre.

Cet extrait montre simplement le rapport de l'ethnographe à son terrain par rapport à l'acteur. J'ai tenté ici de comprendre deux types de comportement, liés à des situations différentes du point de vue du sujet percevant, mais dans une même situation du point de vue du sujet perçu, cet autre qui interagit avec soi. J'ai alors remarqué, que la différence ne se situe pas dans l'attitude, puisque, en position de détente après le congrès, j'ai eu deux réactions différentes, parce que la situation, en dépit de ma réaction, était différente : personne différente qui m'accompagne, enfant qui me demande de l'argent après s'être fait viré sous mes yeux, l'autre demande seulement de l'eau sans que je l'aperçoive avant. Pourtant, les deux enfants étaient apparemment dans la même situation de pauvreté. Ces deux situations qui m'ont interpellé sont à mettre en lien avec les multiples mendiants que j'avais remarqué la semaine précédente. Et la distinction entre le Moi ethnographe et le Moi acteur est à relier avec le fait que toute la semaine, je n'ai quasiment pas perçu les pauvres pendant le Moi acteur. Cette conclusion est bien sûr que notre perception de l'environnement diffère selon notre propre position et nos dispositions mentales. Ce qui m'intéresse ici, c'est la proximité supposée entre les conditions de l'action en tant que congressiste à Rabat et les conditions de l'action en tant que migrant français vivant au quotidien au Maroc, préoccupé par ses dimensions personnelles (professionnelles, affectives,...). Ces remarques me sembleront donc valables pour l'analyse des situations des enseignants français des écoles françaises dans leur quotidien et mes observations sur la société marocaine.

Mardi 10 Juillet

Sur la comparaison

Si l'essentiel de la comparaison entre les enseignants à Casablanca et Londres est fondé sur des données socio-historique et socio-culturelle, elle comprend en substance le statut de privilégié des Français à l'étranger et leur rapports sociaux avec la population locale. Par mon immersion, je ne peux pas nier mon propre statut par rapport à cette situation. L'intérêt de la comparaison me semble donc importante aussi pour ma posture de chercheur. Elle semble pouvoir me permettre une mise à distance de mon propre privilège en le contextualisant dans deux situations différentes. L'immersion relativement longue mais temporaire devrait me permettre une action distanciée par l'expérience sur l'autre terrain, puis par mon retour au pays lors de la rédaction.

Pour conclure sur une note exotique que permet aussi la vie à Casablanca, je garderai en mémoire l'image du port de pêche, après le déchargement des bateaux, avec au loin, l'immense

minaret de la mosquée Hassan II. Celle-ci trône de manière majestueuse au-dessus d'un quartier où se mélange habitat modeste de type colonial et bidonvilles obscures au bord des rues desquelles se déploie un marché alternant ventes de vêtements, de gadgets, d'appareils électroménager, de lunettes, de fruits et de légumes, d'où les montagnes de pastèques et les étalages de champs de patates contrastent avec les tas de menthe, d'épices, de tomates et autres denrées édéniques. Les mouettes, déchiquettent les derniers poissons laissés sur le quai. Les odeurs de sardines grillées émergent dans le fumet brumeux des cuisiniers affairés autour des barbecues de fortune déployés pour l'évènement quotidien. M'avançant entre les hangars, je découvre quelques tablées appétissantes où se délectent individus en guenilles, hommes en costumes trois pièces, femmes en djellaba ou en jupe et touristes en short. En m'identifiant à cette dernière catégorie, je prends place à côté d'une jeune polonaise qui se débat avec les arêtes de son poisson. Le chef, installé au centre d'une table en U dépose un papier sur la table, un morceau de pain et un verre de thé à la menthe. Regardant le cuisinier préparer d'appétissantes omelettes aux crevettes avec la finesse et la précision d'un dosage de sel, poivre et piments réglé par l'habitude. Le sol est juché de coquilles d'œufs qu'il lance en arrière à chaque nouveau plat. Je constate que le menu est unique. Le chef, grand et maigre moustachu édenté à la peau mate brûlée par le soleil me tend une assiette de sardines grillées avec un large sourire, lâchant un *Sroun*. Oui, c'est chaud. L'aspect authentique ne laisse aucune place à un quelconque jeu de rôle attirant le chaland. Celle-ci se fait exclusivement par le prix excessivement bas du menu et la fraîcheur du poisson tout juste pêché. Le plus exotique est alors peut-être ce français et sa chemise jaune d'un magasin de sport bon marché bien connu en France, discutant de trajets et de voyage avec une polonaise en mini-short et son copain en tongs.

Une ébauche qui confirme mes impressions sur la présence française dans le paysage urbain de Casablanca. Elle se manifeste notamment par la toponymie. Des noms de lieux tels le bar « Vondome » en référence sans doute à la célèbre place parisienne ; le café de France, le café de Paris, le Montsouris, les Champs-Élysées et autant de noms de cafés qu'il faudrait inventorier plus précisément pour mieux en rendre compte, notamment dans le quartier qui entoure largement le marché central. Mais sur le trajet qui mène de la gare de Casa-Port à la gare de Casa-Voyageurs, je profite du repérage que j'avais effectué de l'école Claude Bernard, autre bastion cerné par des murs blancs de trois mètres de haut, surmontés de barbelés et un grand portail de fer peint en gris anthracite. Le quartier est modeste, pour ne pas dire vétuste. Il présente la caractéristique des noms de rue rappelant la « métropole » : rue de Provins, rue d'Evian qui jouxte en revanche la rue d'Oujda, rue de Lille (écrit en arabe sur l'écriteau et en français sur mon plan de ville), qui rejoint le boulevard Abdallah Ben Yacine. Des rues au nom français qui se mélangent à des références locales. Mais le plus stupéfiant pour moi, est que l'école Claude Bernard se situe dans la rue de l'Aisne, tout près de la rue de Péronne, celle de Compiègne, de Chauny et de Beauvais. Autant de noms de ville picardes, pour le moins modestes, qui rappellent une partie de ma jeunesse, Beauvais étant la ville de mon lycée... cette observation est particulièrement significative pour moi, mais surtout elle marque la présence de références historiques particulières, loin des symboles français habituels : un manque d'exotisme qui me semble traduire une présence si forte que même quelques villes habituellement insignifiantes dans les représentations françaises ont su marquer leur présence symbolique à Casablanca. Memmi n'écrivait-il pas : *"Les constructions empruntent les formes aimées du colonisateur ; et jusqu'aux noms des rues rappellent les provinces lointaines d'où il vient"* (Memmi, 1957, p. 123).

Vendredi 28 septembre

Petit-déjeuner à l'association d'accueil

Le petit-déjeuner se déroule dans la salle de réception de la villa Churchill, une villa qui appartient à l'association des anglophones de Casablanca, située dans les quartiers chics du sud de la ville, près de la Corniche et de l'océan, à vingt minutes du centre en taxi (20Dh, sans compteur, je

n'ai pas insisté pour éviter un conflit de bon matin pour 50cts d'euros, en principe, c'est 15 ou 17Dh). L'association francophone la loue à prix coûtant (pour les charges) pour ses activités. Environ soixante-dix femmes sont présentes. Ce sont des anciennes de l'association, chargées d'accueillir et les nouvelles arrivantes pour qui la réunion est consacrée. La rencontre débute à 9h30, la première demi-heure étant consacrée aux bavardages. Ensuite, le petit-déjeuner, installé sur des tables, est copieux, garni de pains aux raisins, au chocolat, crêpes, croissants et beignets, accompagnés de thé, café et jus d'orange.

La séance commence à 10h par un mot de la présidente. La présentation se fait au micro. Vient ensuite une femme, grande blonde à la silhouette fine, coupée au carré, en débardeur et jean serré, avec des talons haut assez larges, âgées d'environ 55 ou 60 ans, prend la parole d'un ton énergique et bienveillant.

Elle explique quelques astuces sur la vie au Maroc en mesurant ses propos, à la fois pour conseiller et rassurer les nouvelles venues. Pour la plupart, elles ont suivi leur mari en contrat. Certaines cherchent du travail, d'autres non. Certaines quittent la France pour la première fois, d'autres non. Certaines ont des enfants ou sont enceintes, d'autres non. Les âges varient entre 25 et 55 ans environ. Je suis le seul homme et de ce fait, je ne passe pas inaperçu.

Parmi d'autres, la présentatrice donne des astuces pour la Poste en disant que la poste locale est incertaine, surtout pour les envois : ça peut prendre trois jours, comme la lettre peut ne jamais arriver. Face à cette incertitude, un système de solidarité s'est mis en place parmi les résidents français : *« ça marche bien dans la communauté. Il y aura toujours quelqu'un qui rentre en France, tous les jours. Il suffit d'envoyer un mail à quinze personnes quelques jours avant, qui diffusent l'annonce et on trouve toujours quelqu'un qui peut la poster à Orly ou à Roissy »*.

Viennent ensuite des conseils sur le respect des Marocains, de leurs coutumes à propos de la tenue des femmes qui ne doit pas être provocante. Elle insiste sur le respect de la prière, surtout pour le personnel de maison en précisant qu'il faut leur permettre de respecter ce moment, mais *« pas au milieu du salon, non plus »*.

Elle ajoute la question du tutoiement en précisant que par respect, le vouvoiement peut être maintenu parce que si la plupart vouvoie par habitude, les usages sont parfois un peu flous, donc il ne faut pas hésiter à vouvoyer par respect. Concernant le *« chapardage »*, elle témoigne qu'il n'y en a pas plus à Casablanca qu'à Paris, mais comme partout, il faut être vigilant. Elle donne en exemple une anecdote sur la fourrière pour sensibiliser au paiement de l'emplacement de parking en ville, disant que lorsqu'il y a un sabot, le problème n'est pas le tarif (30Dh) mais le fait d'avoir à retrouver celui qui l'a posé, qui peut être parti boire un café plus loin. Quant à la fourrière, elle se situe en dehors de la ville, ce qui peut être une véritable missions aventureuse pour retrouver son auto.

S'ensuivent de longues explications sur le rôle du personnel de maison, qui *« fait partie de la maison, de la famille »*. *« Bonne, c'est comme ça qu'on dit. Ça choque au début, mais après on s'y fait »*. Elle indique que le Smic marocain est à 2250Dh/mois pour 44h/semaine, avec une sécurité sociale. Mais le personnel de maison n'a pas de sécurité sociale. Elle précise que c'est compliqué de les déclarer car il faut passer par une société d'intérim. En revanche, une dame précise que cela peut être un effort qui apporte ensuite confort et sécurité. Le salaire est donc de 600-650Dh/semaine, qu'elles doivent être payé 365 jours par an, car c'est leur seul revenu. Il faut leur laisser une semaine pour la fin de ramadan et l'Aïd, parfois plus pour celles qui ont leur famille éloignée. Elle donne alors l'exemple de personnes (bonne, gardien, chauffeur) qui sont revenus trois semaines plus tard et précise que les employeurs marocains sont eux-mêmes plus respectueux de ces coutumes puisqu'ils les partagent. Elle termine sur le fait qu'elles doivent manger après la famille et qu'il *« ne faut pas trop les gâter en leur faisant des cadeaux ou en les payant trop »*, car cela leur donne de *« mauvaises habitudes (...) les gens partent, puis s'en foutent, après elles sont trop exigeante et ne retrouvent plus de famille parce qu'on leur a trop donné »*.

« *Le personnel est un gros chapitre parce qu'il partage le quotidien (...) pas trop donner, car pas de retour en arrière. (...) leur culture fait qu'ils sont très attachants. (...) Souvent, quand on arrive, on n'a pas l'habitude de gérer du personnel. (...) Ne restez pas toute seule déprimée. En cas de problème, demandez* ». Puis elle précise qu'ils ont des contacts pour le personnel de maison, que généralement, les personnes « tournent » au sein de la communauté.

La présentation se termine sur les transports avec le taxi, le taxi blanc « *si vous voulez tenter l'aventure (car à six plus le chauffeur) pour aller hors de la ville* ». Puis « *le bus, je ne sais pas, je ne suis jamais montée dans un bus. En principe, nous, on le prend pas trop... enfin ce n'est pas cher, 50cts... je ne sais pas trop combien ça coûte* ». En rentrant, j'ai pris le bus pour 4Dh, le n°9 qui m'a amené jusqu'au centre en vingt minutes. Le bus était sale et très vieux, mais il m'a mené à bon port. Il y avait cinq ou six personnes – il était onze heures du matin – des gens marocains modestes, hommes et femmes.

Samedi 29 Septembre :

Rencontre avec Benjamin

Ce texte est une tentative de reconstitution *a posteriori* des discussions avec Benjamin lors de notre première rencontre. Il comporte donc évidemment des manques, mais il s'agit de rester au plus près de ses propos. Benjamin a 24 ans. Il est au Maroc depuis 3 ans et travaille dans l'irrigation. Lors de notre rencontre, il avait passé la semaine à une centaine de kilomètres de Casablanca pour un chantier d'irrigation des champs. Il travaille beaucoup (60-70h par semaine) et parfois le samedi et dimanche comme ce fut le cas la semaine dernière. Il est toujours en déplacement dans la moitié Nord du Maroc et reste sur les chantiers une semaine ou deux. Il est arrivé au Maroc « par hasard » selon lui, alors qu'il cherchait un stage pour son BTS technico-commercial après un baccalauréat en horticulture. Il avait demandé à son voisin, qui était son voisin plusieurs années auparavant lorsqu'il était en Côte d'Ivoire (entre ses 9 et 13 ans) avec ses parents. Il présente son père comme un autodidacte qui a toujours réussi à s'en sortir malgré les galères. Son père, son grand-père et son arrière-grand-père sont nés en Côte d'Ivoire, ce qui a déjà valu à Benjamin de « *se faire traiter de colon* », notamment par une jeune Sénégalaise, ce qu'il n'a pas du tout apprécié, parce qu'il considère que le passé ne doit pas empiéter sur le présent. Ses parents sont donc partis à Abidjan pour monter une petite entreprise de tourisme qui s'est développée. Mais ils sont partis en 2001, au moment du conflit en Côte d'Ivoire. Aujourd'hui, il parle d'un projet d'entreprise d'irrigation qu'il pourrait monter avec son père en Côte d'Ivoire. Pour revenir à son arrivée au Maroc, son voisin lui avait donc donné un contact pour faire un stage à Casablanca, en Volontariat International en Entreprise (VIE). Il a donc fait un an et demi de stage et s'est ensuite fait embaucher avec des contrats renouvelables. Il vient de signer pour six mois de plus, alors qu'il dit « *vouloir quitter le Maroc depuis un an et demi* ». En effet, il me raconte que son séjour est une galère depuis trois ans parce qu'il est « *esclave de son patron* », un Français établi au Maroc depuis trente ans, il travaille beaucoup mais ne gagne pas beaucoup d'argent. Du coup, il a logé pendant un an et demi dans les quartiers les plus désœuvrés de Casa où, précise-t-il, « *il n'a jamais eu de problèmes* », mais dans des conditions parfois vraiment difficiles, « *sale* ». Il m'explique que c'est un ancien dans leur groupe d'amis, parce que la plupart du temps, les jeunes restent un ou un an et demi, souvent ils sont contents de repartir, même s'ils ont eu des bons moments. Pour lui, au Maroc, la vie est dure, « *parce que tu seras toujours un étranger* » et « *il faut se battre tout le temps* ».

« *Tu dois négocier en permanence ?* »

« *Non, tu ne peux même pas négocier, parce que de toute façon, tu es étranger. Je suis en train de devenir un vieux con, parce qu'il y a plein de choses que je ne peux plus supporter : cette hypocrisie quand on te dit qu'on est ton ami (les flatteries) ou qu'on veut t'aider alors qu'en*

fait on essaye de t'entuber (t'arnaquer). Moi, j'aime bien mon boulot, c'est pour ça que je reste. J'ai des responsabilités que je n'aurais pas en France sur des chantiers beaucoup plus importants : tu fais jamais une irrigation sur 35 ha en France. Mais je ne resterais pas là tout le temps, parce que ce sont vraiment des requins. C'est à celui qui entubera l'autre le plus. Et puis, souvent, tout est embrouillé, tu ne comprends rien parce que tu n'as pas les infos. On ne te donne pas les infos. D'autant plus que la moitié est en arabe »

« Tu parles arabe ? »

« Je comprends un peu, mais pas tout et je n'arrive pas à bien prononcer »

Il évoque sa vision du système relationnel marocain, qui suit une importante logique de réseaux organisés mais informels où *« si on ne connaît pas les bonnes personnes, on ne peut pas s'en sortir »*.

« Et tu sais, les pires, ce sont les Français qui sont là depuis vingt ou trente ans comme mon patron. Eux, s'ils sont restés, c'est qu'ils sont encore plus requins que les Marocains. S'ils ont pu rester, c'est qu'ils bouffent les autres encore plus. Ceux qui sont là depuis soixante ans, ça va, parce que maintenant ils ont des contacts tellement hauts placés qu'ils sont tranquilles. Mais j'aime pas non plus habiter en France, parce que depuis que j'ai vécu en Côte d'Ivoire, je me suis rendu compte de choses, j'ai découvert d'autres manière de vivre. Et puis, c'est pareil, en France il faut avoir du réseau et j'en ai pas. Mes parents on galéré quand nous sommes rentrés, nous nous sommes retrouvés chez ma tante à Toulon. Je viens de Marseille au départ, et après j'ai fait mon BTS à Albi. Mes parents sont près d'Avignon maintenant ».

Benjamin a une copine depuis quinze jours, *« une petite »* comme il dit. Elle est Marocaine et a vingt et un an. Il me dit de laisser tomber avec les Marocaines, *« parce que t'as toujours des emmerdes : elles ont un couvre-feu à minuit, quand c'est pas vingt et une heure trente. Et puis, il faut toujours parler mariage »*. Son ami Lahcen, Normand (Caen) d'origine algérienne de 27 ans, confirme. Et Benjamin rajoute qu'il vaut mieux être homosexuel en fait au Maroc, parce qu'au moins tu n'as pas le regard des gens : *« Si tu ramènes un mec chez toi, ils vont pas penser que vous êtes ensemble, alors qu'une nana, tu as tout de suite des emmerdes. Faut faire gaffe d'ailleurs »*. Et il me raconte l'histoire d'un gars qu'il a rencontré à Casablanca qui était allé trois semaines en prison au Turkménistan pour avoir couché avec une fille musulmane. Il s'était fait dénoncer après l'avoir ramenée chez lui. Il me dit que ça peut arriver aussi au Maroc. Il conclue : *« mais quand même, il vaut mieux être un mec, qu'une fille ici ! »*.

La soirée dans une villa

Benjamin me rejoint donc dans une pizzeria près du Marché Central près duquel je réside à l'hôtel. Il prend une pizza à emporter et m'emmène chez des amis à lui, Lahcen et Anthony, qui vivent en colocation dans le quartier de Mers Sultan où il habite aussi. Une vingtaine de personnes se réunissent, âgés entre 24 et 32 ans. La plupart sont français, sauf une Canadienne anglophone, un Québécois, une Russe, une Sénégalaise, une Vietnamiennne ou d'origine, un vietnamien ou d'origine et une Marocaine de Casablanca. La fille canadienne et la fille russe travaillent dans une ONG pour la prévention du Sida. Certains travaillent pour la construction du tramway de Casablanca qui s'achève dans deux mois. On boit du whisky-coca essentiellement, du Ricard et du vin, on fume des cigarettes et deux ou trois joints qui tournent. On écoute de la musique forte. Les discussions sont posées mais bruyantes. Apparemment, les soirées sont fréquentes, ce qui agace régulièrement les voisins, dont l'un est venu un jour muni d'une batte de base-ball. Mais il m'explique que le groupe est un support de solidarité et un soutien efficace lorsqu'on vit à Casablanca.

Vers onze heures, nous sortons pour aller dans cette soirée déguisée dans la villa. Le

thème est « tout ce qui commence par M ». L'un s'est habillé en « *meuf* », c'est à dire en mini robe avec des talons aiguilles, du maquillage et des faux seins. Outre son accoutrement, ce qui était remarquable, c'était la crainte qu'il avait de sortir ainsi dans la rue où le regard des locaux serait mal accepté, mais aussi la crainte de se faire arrêter par la police en étant travesti. Le respect des mœurs est une donnée importante. Nous montons à l'arrière du Pick-Up avec un pack de bière, une bouteille de whisky et notre ami travesti : trois occasions de porter atteinte aux mœurs légales. Le Québécois me dit qu'il est habitué à être assis à l'arrière d'un Pick-up parce qu'il est à Casa depuis six mois et qu'avant il était au Mali, ce qui est normal là-bas.

Nous arrivons dans la villa où il y a un terrain de pétanque où des gens y jouent. La soirée est entièrement gratuite. Tout le monde est déguisé, sauf moi et Benjamin, qui n'étions pas au courant. La soirée est largement arrosée. Un service de sécurité garde l'entrée. La musique bat son plein. Je ne m'attarde pas sur les détails d'une soirée de débauche assez classique où chacun joue un rôle selon son déguisement, où les jeux de séduction sont coutumes, l'alcool le sexe et la drogue les éléments centraux de l'amusement. Je me demande alors si le choc des Occidentaux au Maroc n'est pas lié, en plus de la remise en cause de la rationalité, mais aussi du nihilisme occidental. Ce type de soirée est symbolique d'un nihilisme où seul compte l'instant présent, la consommation de substances, de soi-même et des autres, ce qui contraste littéralement avec le contexte marocain tel qu'on peut se le représenter. Benjamin m'explique que ce genre de moment aide à tenir le coup pendant le séjour. Il ne boit pas beaucoup et n'est pas vraiment dans l'ambiance de la débauche, même s'il danse un peu. Quant à moi, je bois peu au début et discute, puis vers une heure du matin, je me laisse aller et sirote quelques verres d'alcool fort avant de danser allègrement, sans pour autant alimenter une certaine folie ambiante. Une grande et belle femme brune, au regard de braise, jambes élancées et poitrine généreuse, qui danse élégamment avec celui qui semble être son petit ami, s'avance vers moi en me disant d'une voix suave, un peu grave et avec un léger accent espagnol « *fais-moi danser* ». Nous virevoltons pendant quelques minutes sur un air de Claude François, puis elle disparaît après m'avoir dit « *moi, c'est Paula* ».

Au fur et à mesure que la nuit avance et l'alcool désinhibe les esprits, les couples se forment. hétérosexuels ou homosexuels, les gens s'embrassent goulument dans des recoins ou au milieu de la salle principale, se séduisent par la danse ou par le regard. Certains de ceux qui sont encore seuls cherchent un ou une partenaire avec parfois une vive insistance que certaines filles doivent canaliser péniblement. Vers quatre heures du matin, nous décidons de quitter les lieux. Nous partons à trois avec Lahcen et Benjamin sans prévenir personne. Décidés à rentrer dormir, ils consentent finalement à me faire visiter le « 28 ». C'est un billard-club qui sert de bordel, situé près de la médina. Il y a une trentaine de tables de billard à l'intérieur, qui sont toutes occupées par quatre joueurs ou plus. Des petits salons avec des fauteuils en cuir et des tables rondes basses entourent la pièce. En tout, ce sont peut-être trois ou quatre cents personnes qui prennent possession des lieux à cette heure tardive. Un quart environ sont des femmes. Toutes prostituées, elles sont habillées pour la plupart en robe moulante. La plupart sont jeunes. Deux gros bonshommes assurent la sécurité et filtrent les entrées à la porte. La plupart des clients sont des hommes, plutôt bien habillés, en costume trois pièces ou avec des pantalons en toile et une chemise. L'ambiance est plutôt calme et sécurisante. La pièce est passablement enfumée. On ne vend pas d'alcool. Je prends un café tandis que mes deux acolytes prennent un soda. Au comptoir, j'échange quelques mots avec Mustapha, qui abandonne la conversation qu'il avait une jeune femme, pour se présenter à moi. Dans un bon Français avec un léger accent marocain⁵⁹, il me dit qu'il vient des quartiers pauvres de la ville et que c'est la première fois qu'il parle à un Français. Il me demande en ces termes : « *Monsieur, pourquoi tant de misère alors que le Dieu est bon et qu'il a créé les hommes ? Ca me fait mal !* » Je réponds que je n'en sais rien, mais que peut-être qu'il ne peut pas tout. « *Oui, mais c'est lui le créateur ! C'est lui qui a créé les hommes !* » J'ajoute qu'il a peut-être perdu le contrôle de sa création. Peut-être. Il continue en me disant « *je ne comprends pas, j'ai lu la philosophie, j'ai*

⁵⁹ L'accent marocain se distingue plutôt par des « r » roulés et une déformation des phonèmes « on » et « en », qui sont soient confondus l'un par l'autre, soit remplacé par un « i » court.

lu Spinoza, j'ai lu Nietzsche. Mais je ne comprends pas. Un jour, Monsieur, je vais me tuer parce que ça me rend fou (il se prend le crâne et fronce les sourcils). Toute cette misère. C'est pas possible autant de misère. Pourquoi ? ». Pour le reconforter, je l'encourage à continuer de lire. Je lui dis que c'est la seule chose que je puisse faire, c'est de l'encourager à continuer de lire. J'insiste en lui rappelant que dans le Coran, Allah ordonne la contemplation et la connaissance, ce qui est mis en avant par de nombreux musulmans que j'ai rencontré en France et au Maroc. Il me sert la main, me remercie et me salue.

Je rejoins les autres au fond de la salle. Nous nous asseyons pour observer les lieux. Lahcen et Benjamin fantasment sur les filles, tandis que, sans y être insensible, j'essaie de décoder les interactions. A dire vrai, mon état d'ébriété avancé et la fatigue m'empêchent d'avoir une analyse fine. De plus, la salle grouille tellement qu'il est vain de se focaliser sur un groupe restreint. Finalement, j'observe davantage mes deux compères observant la salle. Ils m'expliquent que parfois, des groupes de Français viennent ici. Je n'en saurai pas plus pour ce qui se passe, mais compte bien en savoir davantage par la suite.

Une heure plus tard, nous nous dirigeons vers le port, qui commence à s'agiter avant le lever du jour. Nous allons manger une omelette aux crevettes avec un thé à la menthe pour nous requinquer. Nous mangeons sur une table qui entoure le serveur et le cuisinier qui prépare des omelettes sur une gazinière de fortune. Assis sur des vieux bancs, nous sirotons un thé offert en attendant. Il nous remplit chaque fois nos verres dès qu'ils sont vides. Je me lave les mains au jerricane qui est posé sur un tabouret le long du mur. Nous mangeons notre omelette. Ils nous offrent une assiette de sardines grillées à partager. Nous payons vingt dirhams chacun et partons. Nous croisons alors une partie du reste de la bande qui est venue aussi finir la nuit au port. Je rentre à huit heures du matin.

Dimanche 30 septembre :

C'est avec un mal de crâne et fatigué que je rejoins Benjamin, ses colocataires – deux Français d'une quarantaine d'année chacun – et Lahcen au Marché Central pour manger du poisson. Nous mangeons à « chez Michel et Hafida », un modeste restaurant ouvert sur le pourtour du marché où quelques tables et chaises sont disposées en terrasse avec des parasols. Nous prenons un assortiment de plats (sardines au légumes, huîtres, salade de crevettes et calamars, assortiment de poissons...), puis un jus de fruits panaché que Hafida va chercher quelque part hors du marché. Des groupes de touristes passent par dizaines, avec une vingtaine de personnes chacun et des macarons numérotés correspondant au numéro inscrit sur le panneau de leur guide. Ils parlent en italien ou français et sont de tous les âges, sans que l'on puisse faire de distinction particulière. En fin de repas, Michel me raconte un peu sa vie. Il serait pranathérapeute, une sorte de médecine douce qui rééquilibre les énergies corporelles selon les préceptes d'un maître chinois. Ils seraient dix praticiens en France et trois au Maroc. Il a un fort accent du sud de la France, mais je ne parviens pas à savoir d'où il vient. Il est trop préoccupé à parler de sa médecine. Il me dit seulement qu'il est au Maroc depuis plus de vingt ans, que le quartier du Marché Central est « dangereux » (parlant de la nourriture vendue par les commerçants, dans une discussion sur les glaciers) et qu'il a eu un commerce pendant quinze ans en Italie dans différentes villes, puis dans d'autres lieux dont j'ai oublié le nom tant ils étaient nombreux et dispersés. Estimant par le ton, le langage employés et la nature de l'interaction qui consistait davantage à ce qu'il me prouve son savoir et son expérience, je n'ai pas jugé pertinent de continuer le dialogue et rejoignais le reste du groupe.

Le soir, je retrouvais à nouveau Benjamin et ses amis dans un restaurant africain du quartier Maârif. Nous étions onze Français et un Togolais étudiant dans l'agro-alimentaire à l'université de Casablanca. Chacun prend un plat différent. Le restaurant était tenu par des Marocains. La cuisinière, grande femme voilée au teint pâle, vint deux fois nous demander si ses plats étaient bons, si nous étions satisfaits. Elle nous dit qu'elle a appris à cuisiner au cours de

voyages en Afrique Noire. Le restaurant était propre et plutôt chic, avec des tarifs assez onéreux pour le quartier (entre 70 et 100Dh le plat). La plupart des membres du groupe vivent à 200 mètres du restaurant, dans un quartier assez populaire. Ils sont six à vivre dans deux immeubles accolés, seuls ou en couple, plus deux voisines vivant seules séparément, qui sont Françaises également. L'une était institutrice à Casablanca pendant vingt ans et ouvre actuellement une école marocaine, tandis que l'autre est enseignante au lycée Lyautey, d'après les informations fournies par une jeune documentaliste récemment embauchée (trois semaines) au centre de documentation de l'institut français de Casablanca. Un autre, en VIE dans une entreprise commercialisant des appareils de climatisation, me dit qu'il fait du Rugby avec plusieurs profs de sport du même lycée.

En sortant, alors que nous marchions dans la rue, Benjamin reçoit quelques échantillons d'un crachat qui aurait manqué sa cible. Accusant une femme voilée qui reste à nous regarder du haut de son balcon, le projectile aurait été, selon lui, à destination de Yvon, notre compagnon togolais. Il nous explique que, étant Noir, il n'est pas rare pour lui de se faire traiter ainsi, quand ce ne sont pas des insultes dans la rue ou des jets de cailloux.

Mercredi 10 Octobre :

Le café du matin

Ce matin, je vais comme d'habitude vers 9h30, prendre mon petit-déjeuner au même café du coin. Je marche dix mètres et m'assoie en terrasse. Je salue Jacques Chirac, qui ne lui ressemble toujours pas vraiment, mais me permet de le reconnaître. Il est assis et parle fort avec deux autres hommes, lui aussi moustachu, ses grands pieds nus posés sur la chaise d'en face. Il demande un *four* pour moi au serveur qui est à l'intérieur sans que je lui demande. Les ouvriers sont toujours aussi actifs sur le chantier du tramways. Cette fois-ci l'homme à la disquette qui découpe des morceaux de pavé, s'est rapproché, laissant derrière lui un épais et long nuage de poussière, qui heureusement, s'évapore de l'autre côté de la rue. Le vacarme est assourdissant mais ne dure pas longtemps. Assis à côté de moi, le distributeur de prospectus, jeune homme d'une trentaine d'année, bien rasé, bien coiffé, avec des petites lunettes rectangulaires blanches, une chemise à la mode, un peu bariolée, et un jean bien taillé à sa silhouette. Il me salue comme chaque matin depuis une semaine, puis continue sa grille de Sudoku. Quand il finit, alors que je suis en train de boire mon café en mangeant le même type de pain au chocolat que chaque jour, où j'essaie de garder le seul carré de chocolat présent, il me montre sa grille finie, fier de lui. Et il me montre la difficulté de cinq sur cinq. Je le félicite en lui disant qu'il doit être entraîné. Il confirme approximativement en essayant de m'expliquer, moitié en français, moitié en arabe moitié avec les mains, que cela le fait réfléchir un peu, et qu'après ça suffit, il arrête parce qu'il est fatigué. Il me demande ensuite d'où je suis. Je réponds « *de Paris* ». Il me dit quelque chose que je parviens mal à saisir et comprends vite que son Français et mon arabe ne pourront pas se comprendre davantage. Il retourne alors distribuer ses prospectus pour des formations en gestion-comptabilité. Pendant ce temps, je finis mon jus d'orange. Il en distribue une dizaine, puis s'arrête en s'asseyant sur une moto garée à cet endroit. Beaucoup de gens passent, puis il recommence quelques minutes plus tard. Je comprends alors qu'il se limite peut-être à la distribution aux jeunes. Pendant ce temps, un homme titubant passe en montrant un couteau suisse déplié au vendeur de prospectus, puis à Jacques Chirac qui palabre avec ses amis. Il lui dit qu'il est *zouin* (joli), qu'il vient de *Switzerland*. Les autres le regardent, jouent avec et discutent, puis il le reprend et part. Jacques Chirac est alors pris à parti par une femme qui hurle en arabe depuis le bout de la rue à cinquante mètres. Apparemment, le ton est plutôt cordial. Je paye alors le serveur en souhaitant bonne journée à tout le monde, avec le sentiment d'avoir regardé un épisode de ma série du matin.

Les mendiants

Je pars vers 11h20 pour me rendre à Rabat où je dois présenter mon travail au Centre Jacques Berque à 15h. Je pars plus tôt pour prendre le train de midi, avoir le temps d'arriver en avance pour déjeuner vers 13h dans un snack que j'aime bien près de la gare de Rabat.

En allant à la gare, je croise un homme assis dans un fauteuil roulant électrique, sans jambes. Il me tend la main et me dit quelque chose en arabe, auquel je ne comprends que le fait qu'il implore Allah. Je le salue de la main en m'excusant comme je le fais à l'habitude. Il me remercie en me souhaitant « *bonne journée* ». Lors de mon dernier séjour au Maroc, comme j'avais usé la moitié de mon énergie réflexive à me demander si je donnais ou pas quelque chose, je ne donne plus jamais en m'excusant d'un signe de la main ou d'un sourire en justifiant pour moi-même que je ne peux pas compenser les inégalités du pays. De plus, dans mes heures où je suis le plus grincheux, je me justifie en moi-même que mon budget est assez limité, puisque je mange la plupart du temps de mauvais sandwiches à la viande parfois douteuse, dont je me rends compte parfois quelques minutes plus tard, et que la veille, si j'ai mangé une soupe *harira*, c'est peut-être parce qu'elle sont bonnes et nourrissantes, mais c'est aussi et surtout parce qu'elles ne coûtent que cinq dirhams. À 50 centimes d'euros : avec du pain et un verre d'eau, cette soupe aux lentilles, pâtes, pois chiches et je ne sais quoi d'autre, peut-être des restes de viandes est toujours un succès, une valeur sûre aussi bien pour la digestion que pour se satisfaire la panse. Certes, je sais bien que j'achète ainsi davantage ma liberté que ma survie.

Finalement, ayant remarqué deux ou trois personnes faire cela dans la rue, les jours précédents, je mets ma main à la poche et fait demi-tour pour lui donner un dirham. Il me remercie, l'oeil brillant, le sourire reconnaissant et le dos courbé, en disant « *bonne journée* ». Son regard m'ayant attendri, je continuais mon chemin en étant fier de mon geste et en me disant que je pourrais ainsi dépenser toutes mes pièces de un dirham sans me poser de question. Cent mètres plus loin, une femme est assise et me demande un dirham en arabe en implorant Allah. Elle est âgée, mais assez bien habillée. Je la salue de la main en m'excusant. De toute façon, je n'ai plus de pièce de un dirham, mais seulement cinq et dix dirham, ce qui peut paraître énorme à un mendiant : cela représente un ou deux repas ! Généralement, ils ne demandent qu'un dirham ou deux pour les plus audacieux. Cent mètre plus loin, une autre femme âgée, debout, appuyée sur ses béquilles me tend la main également. Je fais de même en gardant mes pièces. Je traverse le boulevard pour arriver sur le parking des trois hôtels Novotel, Sofitel et Ibis qui sont situés près de la gare et du port. Un jeune homme d'une trentaine d'année me rejoint, me salue, me serre la main, se présente « *Hicham, je viens d'Essaouira, je suis artiste* » Tandis que nous marchons, il me raconte qu'il est venu à Casablanca pour trois jours, pour présenter son travail. Il m'explique qu'il s'est fait agresser dans le jardin public par trois gars qui lui ont pris les huit cents dirham qu'il avait. Il me parle de l'humanité, de la solidarité entre êtres humain,, qu'il a récemment donné vingt dirhams à des gens qui faisaient la manche (ce à quoi je rétorque, que c'est beaucoup, que je n'aurais jamais donné autant) que je pourrais peut-être l'aider, qu'il pourrait me lécher les pieds pour ça. Je lui dis « *surtout pas!* ». Je l'écoute attentivement en attendant le moment où il va me demander de l'argent, puisque la dernière fois que je suis allé à la gare, un homme du même âge, bien habillé m'avait demandé trente dirhams pour pouvoir rentrer à Marrakech, ce que j'avais refusé nettement. Mais il continue à me raconter son histoire d'agression en me disant de faire attention, qu'ils avaient des couteaux, etc. Il me parle ensuite de ses problèmes d'alcool, qu'il dépense tout son argent pour boire, qu'il ne lave pas ses vêtements. Se rapprochant de la gare, je le presse de me dire clairement ce qu'il veut car je dois prendre mon train. Il me déplie alors un classeur avec ses dessins, tourne les pages, me demande mon prénom. Je lui réponds et l'encourage à réussir la présentation de ses oeuvres. Puis je lui répète que je dois prendre mon train, il me dit qu'il doit prendre le train aussi et me demande « *seulement dix dirhams pour l'aider* » en reparlant des humanités, de sa volonté de me lécher les pieds, ce que je repousse à nouveau, en concluant sur un ton ferme et sec, mais encore assez calme, qu'il ne connaît pas ma situation, qu'avec tout ce qu'il vient de me raconter, il a sans doute plus d'argent que moi

puisque je ne me promène jamais avec huit cents dirhams sur moi, parce que je ne prends pas ce risque, que ses vêtements ont l'air bien plus neufs que les miens et que s'il me demande cela, c'est parce que je suis Blanc, Français et qu'il croit que pour cela, j'ai de l'argent à lui donner ! Je traverse alors la rue. Il ne me suit plus et crie mon prénom par deux fois comme un enfant abandonné par sa mère.

Jeudi 11 octobre

L'accueil à Casa-Accueil

N'ayant pas pu enregistrer ni prendre de notes, celles-ci ont été prise à mon retour dans ma chambre, nécessitant trois heures de reconstitution.

Je quitte l'hôtel vers 12h30 parce que je m'étais proposé pour faire un accueil avec l'association des accueillants. Je pars à pied et m'arrête manger à l'Espace du Professeur, une salade de crevettes et d'avocat, très bonne, mais un peu chère et peu copieuse. La terrasse et la salle sont pleines, mais il ne semble pas y avoir beaucoup de Français, peut-être une jeune femme et un homme, puis un groupe de jeunes adultes trentenaires avec des Français et des Marocains ou des Franco-Marocains...

J'arrive à 14h dans le petit local de l'association où se trouvent déjà Denise, la secrétaire (depuis treize ans) et Paule, la présidente (depuis 20 ans). En effet, Denise me dira à la fin de l'accueil qu'ils ne font jamais d'élections pour changer les gens, parce que « *tout va bien avec ceux qui sont là* ». Je lui dis en plaisantant que ce n'est pas très démocratique, mais elle ne répond pas. Denise me dit qu'elle est en train de payer sa cotisation en devançant Paule dans la course. Pour anticiper, je leur précise que j'attends un peu avant de payer, ce qu'elles me disent très bien comprendre, car « *quand on arrive, souvent on a pas beaucoup d'argent* ».

Nous discutons avant tout avec la Présidente. Elle a une fille qui est en première ES à Lyautey. Elle est au courant que j'ai rencontré Lahcen, un VIE qui travaille avec elle et me dit que c'est un groupe de jeunes dynamiques, qu'il est bon pour moi de connaître pour rencontrer du monde. Ils travaillent dans une agence de recrutement, de type intérim. Lahcen est commercial, tandis qu'elle a une position de direction de service ou assistante de direction. C'est une grande femme blonde, surmontée par des talons, habillée en tailleur et le buste redressé par des épaulettes. Elle a le regard perçant et souvent le sourire en coin et une bonhomie orientée en direction des intérêts de son association, qu'elle préside donc depuis vingt ans. Je lui demande si la Fédération Internationale des Associations de Français à l'Etranger, dont les brochures vantent l'appartenance, est un réseau mondial, qui reste en lien comme un réseau interconnecté transnational. Elle confirme en me disant qu'ils font une assemblée générale chaque année, à laquelle l'un des piliers de l'association essaye de participer. Denise insiste sur le fait qu'il y a des valeurs communes à toutes ces associations et que de nombreux adhérents ont adhéré à d'autres associations du monde entier. Elle me dit que leur association se focalise sur l'accueil des Francophones. En effet, aujourd'hui, nous verrons deux Ivoiriens et une Espagnole, qui sont accueillis comme le couple de Français et l'homme français arrivé seul. En revanche, une femme marocaine, d'une cinquantaine d'années, vient avec un homme, plus jeune d'environ dix ou quinze ans. Elle propose de donner des cours d'arabe dialectale, parce qu'elle dit avoir fait cela auparavant avec l'association d'accueil de Marrakech. Mais Denise lui précise que l'association de Casablanca est peut-être différente, mais elle ne rémunère personne, tout le monde est bénévole et elle ne prend pas de Marocains. Elle m'expliquera ensuite qu'il faut faire attention à ne pas se « *laisser déborder* », parce que « *quand on laisse venir des Marocains, après, ils en parlent autour d'eux et ça fait boule de neige* ». Alors elle précise qu'il y a des Marocains, bien sûr, notamment la personne qui anime l'atelier de conversation en arabe dialectal, ainsi que des conjoints de « *couples mixtes* ». Elle argumente ensuite avec

l'exemple des clubs anglais et américains où il n'y aurait « pratiquement plus que des Marocains ». Elle justifie leur position par le fait que les Marocains n'ont pas besoin de leur aide, puisqu'ils sont d'ici, qu'ils ont leur famille, etc.

Cet extraordinaire mode de protection typiquement français, replié sur eux-mêmes, par crainte de se faire envahir est une façon de reproduire à l'étranger le modèle d'intégration, ou plutôt de non-intégration à la française. Il faudra interroger des membres ou mettre en parallèle les sites internet des associations anglophones pour vérifier si leur positionnement correspond à une vision davantage multiculturaliste. Elles me racontent le méchoui du dimanche dernier où il y avait 80 personnes et me parlent de la prochaine soirée apéro de bienvenue à destination des nouveaux et des anciens autour de saucissons et de fromages que la soeur de Paule ramène de France. Denise précisera, que cela peut paraître chauvin mais au bout d'un certain temps dans le pays « on a envie de manger des produits de chez nous ». Elle dira plus tard à des personnes accueillies que les tajines « ça va quinze jours, mais après on est contents de manger des pâtes ». Elle ajoute que l'on trouve de tout bien sûr à Casablanca, même de la charcuterie, dans les grandes surfaces, mais les prix sont assez élevés.

Lorsque je me trouve seul un instant avec Denise, après le départ de Paule, elle me raconte brièvement sa trajectoire de vie. Elle est retraitée depuis quelques années et travaillait dans l'import-export d'étain. Elle a suivi son mari en Allemagne, qui était muté pour son entreprise (Repols ?? quelque chose dans l'imprimerie ou l'industrie : à vérifier). Elle voulait avant tout monter une filiale, mais comme le contrat ne durait que quatre ans, elle a préféré se mettre au chômage, puisqu'elle pouvait toucher des indemnités parce qu'elle suivait son conjoint, et avait même une aide au remboursement de leur prêt immobilier : « ce qui fait que je touchais plus que quand je travaillais, alors j'ai préféré arrêter ». Après ces quatre ans, ils sont venus à Casablanca. Je ne saurais pas encore les détails, mais ils sont installés depuis douze ans au Maroc. Ils vivent dans « *un grand immeuble, tout en haut, en plein milieu du Parc de la Ligue arabe* », qui est en plein coeur de la ville. Son mari l'aide beaucoup dans ses démarches pour l'association, parce qu'il a « *des horaires flexibles* ». C'est un homme d'une soixantaine d'années, habillé élégamment mais sans prétention, il se tient droit, le torse un peu bombé, des petites lunettes, assez fin, avec quelques mimiques faciales au niveau de la bouche. Le menton légèrement relevé et sa discrétion peuvent donner l'impression a priori qu'il regarde les autres un peu de haut. Denise est une petite femme blonde assez épaisse, énergique, qui parle beaucoup et semble choisir ce qu'elle dit. Elle montre quelques signes d'inattention dont elle se rend compte et s'en amuse. A plusieurs reprises, c'est d'ailleurs son mari qui se charge de lui faire penser à fermer la porte du placard en partant. Ou bien elle se délecte de raconter à plusieurs personnes différentes qu'elle a oublié sa serviette pour aller à l'atelier de nage avec palmes le matin. Elle ajoute qu'une autre fois, c'était son tuba qu'elle avait oublié.

Ses discours d'accueil sont ambivalents. Ils alternent entre respect et défiance pour les Marocains, à grand renfort de généralités, nuancés par des particularités assez peu précises. Elle s'appuie souvent sur sa longue expérience pour justifier ses propos. En parlant des Marocains, elle dit régulièrement aux gens « *qu'on ne peut jamais leur faire confiance* », que ce soit pour le personnel de maison, les nouveaux entrepreneurs ou les taxis, il faut toujours « montrer qu'on est le plus fort ». Argumentant pour un homme, arrivé seul depuis un an après son divorce, il dit avoir plaqué son travail (quinze ans dans l'informatique et dix ans dans les télécommunications) pour venir au Maroc. Il doit avoir environ cinquante ans, il porte un blue jean et un polo rose ouvert qui laisse dépasser un chaîne en argent. Il a un prénom slovène, précisant qu'il n'a aucun lien avec la Slovaquie et fait des blagues d'un humour quelque peu douteux, en me faisant des clins d'oeil, notamment quand Denise dit qu'elle a oublié sa serviette, il dit : « *Heureusement, que ce n'était pas autre chose !* » en me prenant à parti. J'acquiesce poliment. Alors qu'il explique quelques déboires qu'il juge minimales avec des ouvriers et une architecte, car il monte un bar *lounge* sur la Corniche, qui devrait ouvrir en Décembre quand les ouvriers se « seront décidés à finir l'escalier ». Denise lui dit de faire attention et lui raconte l'histoire d'un type, un Belge d'origine marocaine, à qui « *ils ont*

tout pris » : « *il est reparti, il n'avait plus que son slip !* ». Elle précise qu'il avait gardé un fond de commerce en Belgique, ajoutant « *heureusement pour lui, sinon il aurait plus rien* ».

Deux hommes venus de Côte d'Ivoire entrent, l'un pour s'inscrire, l'autre pour l'accompagner. Le premier est arrivé il y a quatre jours et dit ne « pas être sorti de chez lui depuis ». Le second est là depuis sept mois, il est footballeur et jouait dans un des six grands clubs de Casablanca, mais il a arrêté car on lui proposait un contrat en deçà de ce qu'il mérite selon lui. Et selon lui, c'est parce qu'il est Noir. Il doit avoir vingt ans, alors que le premier doit avoir environ trente-cinq ans. Celui-ci dit que la solitude lui est difficile, tandis que celui-là dit que « *ce sont les Marocains qui sont difficiles car ils sont très racistes* ». S'engage alors une discussion sur les déboires de chacun, Noir ou Blanc avec les taxis, les questions de religion (ils sont tous les deux chrétiens), les rapports dans la rue, etc. Denise ajoute, comme un fait sans porter un jugement de valeur, mais en précisant que c'est quelque chose à savoir, que les Marocains ne « *reconnaîtront jamais qu'ils ne savent pas et ne diront jamais non* ». Elle prend l'exemple quand on demande la direction dans la rue ou avec des ouvriers pour des travaux : « *par exemple, dit-elle si on demande à quelqu'un son chemin dans la rue, il va donner une direction, alors qu'il ne sait pas où c'est* ». Les deux hommes confirment.

Enfin, un couple vient pour se renseigner. Ils sont âgés d'environ quarante ans et viennent en repérage, envoyés par l'entreprise de monsieur. Ils ont deux enfants, de 8 et 15 ans. Lui travaille pour une petite entreprise dans l'industrie, qui veut exploiter une chaîne de montage dans la zone industrielle de l'aéroport Mohammed V. Il vient donc se renseigner notamment sur le coût de la vie pour négocier son contrat. Il devrait venir en janvier pour trois et demi, et sa femme doit le rejoindre avec les enfants en juin. Elle dit que ce sera une « expérience enrichissante », même si elle doit quitter son travail. Mais elle est aide-soignante et a l'intention de se renseigner pour faire de la formation dans ce domaine, par exemple. C'est une opportunité à saisir que lui recommande Denise.

Vendredi 19 octobre

La France vue du Maroc

Ayant terminé mon petit-déjeuner, heureux d'avoir trouvé un endroit pour manger une *m'semène* avec du miel et un café, je rentre à l'hôtel pour payer mes prochaines nuitées. J'ai pris mon petit-déjeuner à la seule table qui était dehors dans cette petite échoppe, le long du tramway, dont quelques essais commencent à se mettre en route. Je suis assis à la table avec un homme que je salue et demande si je peux m'installer, ce qu'il m'invite à faire. Nous mangeons sans mot dire. Un homme noir sans jambes passe, traînant ses sandales sous les moignons de son bassin, tirant son corps de manière dynamique avec ses bras, au bout desquels il porte de gros gants. Mon voisin de table le salue en français « *Bonjour, mon ami, comment ça va?* » L'autre répond avec un sourire « *ça va bien, merci* ». Mon voisin de table lui dépose une pièce dans sa main refermée, qu'il ouvre et laisse apparaître un rouleau de petites pièces. Puis il repart et nous continuons à manger sans mot dire, jusqu'à un salut final. « *Bonne journée* » « *Bsaha !* ».

Je prends 1000 dh pour la semaine suivante au distributeur automatique. Je me dirige vers le comptoir de l'hôtel. Le réceptionniste que je croise depuis presque un mois, et salue chaque jour sans avoir toujours de réponse, m'appelle par mon nom depuis plusieurs jours, soit « *M'sieur Beck* », soit « *Beck* ». Je me décide alors, par politesse, à lui demander son nom. Il me répond que comme tous les Arabes, il s'appelle Mohammed. Je lui demande Mohammed comment... espérant un signe distinctif. Il me répond « *Vous êtes Français ?* » « *Oui* ». « *Vous savez ce que dit Le Pen ? Pas la fille, le père... Il a dit : « les Mohammed, les Fatima, je les aime bien ! Mais quand ils sont chez eux ! »* ». Je réponds, honteux, que Le Pen n'est pas à une connerie près, et relance la conversation sur le fait que l'hôtel est calme et agréable. Puis lui souhaitant une bonne journée, je

remonte dans ma chambre.

Soirée saucisson, vin, fromage au Churchill Club

Mes amis ivoiriens Parfait et Aristide me rejoignent à 19h15 près de l'Espace du Professeur où je finissais mon thé à la menthe et mes pâtisseries – un brownie et un croissant fourré aux amandes – afin d'aller à la soirée organisée par Casa-Accueil. Nous prenons le taxi. En dépit des craintes de mes compagnons de se faire arnaquer une fois de plus par le chauffeur, il met le compteur et le tarif est correct pour aller jusqu'à la Corniche (11Dh). Il le sera également au retour (33dh, tarif de nuit, de la villa Churchill jusqu'au Marché Central). Nous nous inscrivons à l'entrée et payons nos droits : 150dh pour moi qui ne suis pas adhérent à l'association mais bénéficie du même tarif puisque je fais un peu de bénévolat dans l'association pour les permanences. Aristide a payé l'adhésion (500dh !) Parfait paye 200dh car il n'est pas adhérent. Nous prenons quelques verres de sangria en discutant avec deux hommes d'une cinquantaine d'années, vivant au Maroc, l'un depuis 7 ans, l'autre depuis 5 ans. Ils travaillent tous les deux dans l'industrie. L'un est coordinateur et commercial pour des biens d'équipement (systèmes d'aspiration, machines-outils...) pour l'industrie chimique et pétrolière dans toute l'Afrique du Nord et de l'Ouest (Sénégal, Tchad, Niger, Côte d'Ivoire jusqu'en Tunisie) ce qui l'amène à se déplacer régulièrement. Il est basé à Casablanca et a changé de secteur géographique puisqu'avant, toujours à partir de Casa, il était sur un secteur d'Afrique centrale (Congo, République Centrafricaine, Cameroun...). L'activité de l'autre restera inconnue, mais il semble voyager beaucoup puisqu'il revient d'Indonésie – où il conseille à Parfait, qui doit signer un contrat dans une équipe de football, de ne pas aller – d'un séjour de trois semaines. Il a également vécu en Algérie où il a vécu trois ans vers les années 2000. Quand je lui expose rapidement mon projet de recherche, il m'explique que l'Algérie est une société beaucoup moins complexe que le Maroc, car c'est la société toute entière qui est en déroute. Il explique cela par le fait que le peuple algérien a été opprimé depuis des millénaires (peut-être dans le désordre et sous réserve de la réalité historique) par les Romains, les Arabes, les Turcs, les Français, puis les Russes. Dans la discussion, une occasion quelconque lui donne l'occasion de souligner que ce n'est pas un expatrié. Étonné, puisque jusqu'à présent, seules des femmes en couples mixtes franco-marocains ou certains profs avec un contrat de détachement avaient fait cette distinction. Je découvrais donc que cet homme qui travaillait en entreprise, distinguait également les différents statuts et se définissait davantage par le statut de son contrat, c'est-à-dire détaché. A noter que cet homme nomme avec humour nos compagnons ivoiriens, pour faire remarquer à une dame qui vient se présenter, que ce sont les seuls Noirs de la soirée, des « *oiseaux de couleur* ». Celle-ci lève les yeux aux ciels pour signifier la lourdeur du propos. Moi-même je suis intérieurement offusqué. Elle-même continue la conversation en parlant de son expérience de trois ans à Abidjan en mettant en avant l'optimisme des Ivoiriens, qui « *gardent espoir en l'avenir* » et sont « *sans aucune rancœur, comme dans une famille, malgré les violents conflits en 1999 et 2004* ». Aristide et Parfait restent silencieux.

Je rencontre ensuite une jeune femme marocaine (elle doit avoir vingt-cinq ans) qui me dit être Casablancaise, non adhérente à l'association, mais venue par l'intermédiaire d'un ami du Club Alpin Français. Celui-ci (que je suppose être puisqu'il passent la soirée ensemble) est un homme d'une quarantaine d'années. Il est enseignant à Casablanca, mais je n'en saurai guère plus par discrétion. En effet, lorsque je discute avec la troisième membre de leur groupe, professeur des écoles au Groupe Scolaire La Résidence, à Casablanca, expliquant mes raisons de présence ici et le thème de mon étude. Je l'explique de manière plus ou moins précise selon les personnes que je rencontre : avec les premières personnes que j'ai rencontrées dans l'association, à qui j'avais annoncé que je cherchais du travail, je suis resté vague, parlant plutôt de « *recherche en sciences sociales au Maroc* » ou « *d'activités avec le centre de recherche en sciences sociales de Rabat* » mais « *ne cherchant pas vraiment de travail car n'ayant pas d'urgence et ayant déjà beaucoup à*

faire ». Celui-ci raconte une anecdote qui l'incite à être méfiant envers moi. Il explique qu'un de ses collègues a donné une interview à un journaliste d'un journal ou magazine marocain concernant l'enseignement français au Maroc. Ses propos auraient été publiés le lendemain sans être anonymes. La personne aurait alors eu des remontrances de la part de son supérieur hiérarchique. Il exprime donc sa méfiance envers moi, à laquelle j'assure ma déontologie et le sérieux de mon travail effectué dans un cadre universitaire : « *ne vous inquiétez pas, je ne suis pas journaliste. Je fais cette étude dans un cadre universitaire pour ma thèse, donc tous les entretiens que je fais sont anonymes* ». Certes, des particularités brisent l'anonymat pour des auditeurs ou lecteurs éventuels au sein du même milieu, mais il s'agit de les camoufler par une dénomination plus vague. Je continuerai la discussion avec la jeune femme, qui semble plus intéressée, ne voulant pas mettre de pression à ce monsieur. Nous échangerons ensuite nos coordonnées pour un prochain entretien.

Tandis que nous sommes à table avec Aristide, Parfait étant resté au comptoir, « s'empiffrant » selon ses mots pour essayer « de rentabiliser son inscription » selon ceux d'Aristide, servis de charcuterie, de salades composées, puis de fromage, je discute avec une mère de famille, qui me propose d'accompagner son fils de quatorze ans pendant deux heures par semaine pour ses devoirs, car il a quelques difficultés (dysorthographe, troubles du comportement reconnus comme handicap avec tiers-temps et assistance par ordinateur pour les épreuves du brevet des collèges). J'échangerai également quelques mots avec mon voisin de table, bulgare, prof de piano d'une trentaine d'année, qui parle assez peu français, assis avec sa maman qui vit à Casablanca depuis dix-huit ans alors que lui, n'est là que depuis huit mois et venu deux fois trois semaines auparavant. La soirée continue dans une ambiance dansante et festive avec un DJ, jusque minuit et demi et sans boisson pour nous, puisqu'elles sont payantes (!).

Dimanche 28 octobre

Casa vu de Azrou

Arrivé à Meknes par le train, je prends le grand taxi juste devant la gare ONCF (Office National des Chemins de Fer). L'un d'eux me propose 60 dh pour Azrou, avec une femme et ses deux jeunes enfants et un homme. Le coordinateur des taxis propose que la femme paye cent dirhams et nous, soixante chacun. N'ayant pas envie de traverser la ville pour aller jusqu'à la gare routière ou bien sur la place habituelle des grands taxis, j'accepte. Après avoir payé, il m'explique que le prix sera de soixante-dix dirhams chacun, car le taxi complet coûte deux cent quarante dirhams. Je regarde l'autre passager en le questionnant. Il n'a pas de réaction. Je donne dix dirhams de plus sans rechigner. Une heure plus tard, nous sommes à Azrou. La femme, qui partage la banquette arrière avec moi et ses enfants, leur parle en arabe et en français. A la fin du trajet, elle discute avec l'autre homme qui est devant, en arabe, parlant de la tranquillité d'une petite ville comme Azrou, avec les « *soutiens familiaux* » (en français) contrairement à Casablanca où il y a le « *stress* », la « *pollution* ». Ces mots sont ceux qui ressortent en français. Je lui demande si elle vit à Casablanca. Elle acquiesce, puis descend à l'arrivée à Azrou. Il fait frais. Je n'ai qu'une veste par-dessus mon T-shirt, ce qui n'est pas suffisant, mais reste supportable. Je bois un café avec le soleil en pleine face. Un homme s'assoit, se retourne et me demande si le soleil ne me gêne pas. Je réponds que non. Il me demande si je suis Français. Je réponds que oui. Il me demande d'où. Je réponds de Paris. Il me demande « *Paris centre?* ». « *Non, banlieue* ». « *Où ?* » « *Beauvais* ». Il me répond qu'il a travaillé vingt ans à Beauvais, après qu'il est allé à Strasbourg, Colmar, etc. Il me propose ensuite de visiter un entrepôt d'objets artisanaux. Je lui dis que je l'ai déjà visité. Il me dit que ce n'est pas possible. J'insiste sans savoir s'il me parle du même, puis finissant mon café, je le salue en lui disant que je vais poser mes affaires. Il me souhaite bon voyage. Je profite de la ville pour monter à flanc de montagne, dans la forêt de cèdres.

Lundi 29 octobre

Les bus et la recherche d'informations

Le système de transport local reflète sans doute, à petite échelle, le fonctionnement de la société marocaine. Je me dirige vers la gare routière pour me rendre à Midelt. Des horaires sont affichés. Il y a un bus à 12h. Il est 11h. Un guichet sur trois est vide. Je demande à l'un des guichetiers. Il me répond qu'il y a un bus à 11h30 - « *Dash ons* ». Je lui demande le prix. Il me dit qu'il faut payer dans le bus. Je vais boire un café en attendant. Je reviens à 11h25 sur le quai. Il y a une foule qui attend. Des femmes, pour la plupart, en djellaba et voilées, assises sur des bancs le long du mur ou sur leur bagages. Certaines ont des enfants de tous âges. Quelques hommes attendent, seuls ou accompagnés. Il y a quelques jeunes, mais la plupart sont d'âge moyen, habillés avec des grosses vestes d'hiver, des doudounes. Il y a quelques vieillards parmi la foule. Cinq hommes d'une trentaine d'années tiennent des carnets de ticket dans la main et des billets entre les doigts. Il crie « Fès », « Marrak'ch » « Agad'r ». Je demande à l'un d'eux pour Midelt. Il me fait signe d'attendre. Il n'y a que deux bus à quai. Je reste debout au milieu, là où j'ai de la place.

J'attends et observe les cinq hommes gérer la situation. Je les regarde orienter les passagers et négocier avec les chauffeurs en utilisant l'humour, mais parfois aussi l'agressivité, notamment avec cette femme qui répondra par l'humour, ce qui déride le coordinateur. Le contenu est en arabe, mais il importe peu car la gestuelle et les mimiques de visage sont suffisamment explicites. Ces hommes ne semblent pas impatients et stressés. Ils manient simplement la foule de passagers selon leur propre compréhension de la situation. Visiblement, et selon mes précédentes expériences du même type, l'objectif est que le bus soit complet au moment du départ. Les passagers attendent patiemment également. Il est midi moins dix et je ne sais pas quand je pourrai prendre le bus. A vrai dire, je ne comprends rien, mais voyant les gens aller et venir en suivant les consignes des cinq coordinateurs, je comprends que je ne suis pas le seul à ne pas comprendre. En fait, je comprends qu'eux mêmes ne comprennent pas vraiment ce qui se passe. Ils semblent en constante négociation avec les aléas de l'instant présent. Finalement, ils appellent les passagers en direction de « Midelt-Errachidia-Erfoud ». Je demande où je dois aller. L'un d'eux, un homme costaud avec un gros blouson noir me répond « guichet 3 ». Je me dirige vers le guichet 3 où cette fois-ci il y a un homme assis sur une chaise. Deux personnes avant moi lui demandent un billet pour Midelt. Il répond par une indifférence totale. Un autre homme est à côté de lui, sans réaction. Un autre est debout et parle aux personnes. Je comprends qu'il leur dit qu'ils ne vendent pas de billet. Les personnes ont l'air de ne rien comprendre. À côté, un groupe entoure l'un des coordinateurs. Il tient un cahier de tickets dans la main et semble les vendre. J'en informe les personnes et lui demande un ticket pour Midelt : « 50dh ». Je paye. Un autre homme, à côté de lui, que je croyais être un passager, grand et jeune me demande s'il m'a donné mon ticket. Je réponds que non. Il me donne mon ticket et je vais sur le quai. Je demande alors à un autre coordinateur le bus pour Midelt. Un bus s'en va. Un autre arrive. Je lui demande si c'est celui-ci. Il répond non et montre le quai devant nous, comme étant celui où mon bus s'arrêtera. D'autres bus arrivent. L'un semble aller à Errachidia, mais il s'arrête plus loin, pas sur un quai. Il pleut des cordes et le car n'est pas à l'abri. Les coordinateurs crient « Rachidia - Aljazeera ». C'est le nom inscrit sur le véhicule, nom de la compagnie. Je comprends qu'il va dans la même direction que moi, mais en regardant mon ticket, je constate que ce n'est pas la même compagnie. J'attends quinze minutes. Trois bus s'arrêtent, l'un de ma compagnie, mais sur le quai voisin. Quelques minutes plus tard, un bus de la compagnie de mon ticket entre sur le quai indiqué. J'indique à deux femmes qui sont à côté de moi, que c'est notre bus pour Midelt. Une jeune qui passe par là dans la foule leur dit que non, car sur une pancarte c'est écrit, en arabe et en français « Azrou-Meknès-Fes ». J'insiste en disant qu'il va à Midelt et pars pour monter dans le bus. L'homme qui était à côté du coordinateur qui m'a vendu le ticket, m'accompagne pour monter par la porte à l'arrière du véhicule. Je m'installe et attend une dizaine de minutes. Le bus se remplit lentement. Quelques minutes plus tard, l'un des coordinateurs vient me

voir et me dit de venir. J'avais commencé à lire mon livre pour patienter, je le range en catastrophe et lui demande « pourquoi ? ». Il me répond « changer de bus ». Il prend mon ticket, le donne à une autre dame qui vient de monter, et m'en donne un autre. Je prends mes sacs, dont l'un qu'il me prend des mains et me conduit vers un autre bus. Il donne mon sac à un autre homme, qui le met dans la soute à bagages. Je rentre dans le bus. Il me dit « reste une place ». Je m'installe. Le bus part quelques secondes plus tard. Je continue de lire mon livre.

Le trajet dure une heure trente jusqu'à une pause déjeuner dans un village où plusieurs vendeurs de brochettes, tajines, et sandwiches, thé et café, sont alignés. Je prends un sandwich avec des olives, des oignons et de la viande hachée dans un demi-pain rond pour 12dh. En remontant dans le bus, ma voisine, une jeune femme voilée, d'une vingtaine d'années, me demande dans un français hésitant ce que je lis, reconnaissant que le nom de l'auteur est marocain. Je confirme en précisant que c'est sur l'histoire du Maghreb. Nous discutons alors jusqu'à mon arrêt. Elle me raconte qu'elle lit un livre de droit et qu'elle va au mariage de sa soeur à Rissani. Puis elle me parle du festival de musique de Merzouga, dernière ville avant le désert, qui se déroule dans dix jours. Au moment pour moi de descendre du bus, elle me propose de me laisser son numéro de téléphone au cas où je voudrais aller au festival. Je le prends tout en lui précisant qu'il y a peu de chance que j'aille au festival, puisque je dois rentrer à Casablanca quelques jours avant. En descendant du bus, je prends directement un grand taxi pour quitter Midelt qui semble sans intérêt et part vers Rich, où j'arrive sous des trombes d'eau et cherche un hôtel. J'en trouve à 30dh. Une chambre peu salubre, mais correcte pour le prix battant toute concurrence. La douche et les toilettes sont dans la chambre, séparées seulement par un muret à hauteur d'homme, laissant échapper quelques odeurs de remontées des évacuations d'eau.

Samedi 3 novembre :

La route Imilchil-Beni Mellal

Je prends un thé et une *m'semène*, fais un tour au grand souk où des camions chargés de moutons essentiellement, arrivent dans le village. Les terrasses des cafés sont pleines, les rues aussi. Des hommes surtout, habillés de jean et vestes en cuir ou burnous, grands manteaux à capuche. Je paye l'hôtel et dis au revoir à Lhouseyn en le remerciant chaleureusement pour son accueil. Lorsque j'arrive vers les minibus, l'un est en train de partir. Il me semble déjà bien complet avec de nombreux bagages sur le toit et des personnes sur chaque siège et entre les sièges. A son départ, un autre minibus arrive. Une fourgonnette aménagée avec trois rangées de banquettes à l'arrière et deux sièges en bois dans le coffre. Une femme avec cinq enfants de 2 à 7 ans environ occupent une banquette, huit hommes occupent le reste. Le jeune qui accompagne le chauffeur me fait signe de me mettre à l'avant, à côté d'un homme âgé. Je pense avant tout qu'il m'offre une place confortable de privilégié, puis je comprends, à la fin du trajet que nous sommes les seuls à descendre au terminus. Le trajet dure deux heures trente pour couvrir les quatre-vingts kilomètres qui nous séparaient d'Aghballa, où je dois changer de moyen de transport. La route est sinueuse et défoncée. Elle longe des flancs de montagne abrupts, parfois taillée dans la falaise, qui s'est effondrée par endroit sur la route, obligeant le chauffeur à slalomer. La bande de goudron vieillie lui demande fréquemment de ralentir voire de s'arrêter ou rouler sur le bas côté pour croiser un autre véhicule ou pour éviter les nids de poule. Nous traversons une vallée arborée où demeurent quelques habitations éparpillées. De temps à autre quelqu'un monte ou descend. Régulièrement, nous croisons des personnes sur le bord de la route, que le chauffeur ne cesse de klaxonner ou de saluer, échangeant quelques mots avec certains. Après un détour par Tizi N'Isli où trois personnes s'arrêtent et un jeune homme monte avec une roue, puis nous rebroussons chemin pour bifurquer vers Aghballa. Le jeune homme et sa roue descendent à l'endroit où trois autres jeunes sont à côté d'un camion garé sur le bas côté. Il reste dix kilomètres sur une route parfois entrecoupée par de larges flaques d'eau ou de

boue. Le dernier kilomètre n'est plus goudronné. C'est un chemin de terre raviné en son milieu qui conduit vers le centre d'Aghballa.

Aghballa est une petite ville coincée entre des montagnes légèrement arborées sur un sol rouge ou la roche affleure par des falaises en leur dessus. Je donne les trente dirhams demandés par le jeune homme, puis marche le long de la rue principale couverte de boue. Quelques voitures circulent lentement du fait de l'état de la route. Je fais demi-tour lorsque je demande mon chemin à un homme, pour aller vers El Ksiba. De retour où m'avait déposé le minibus, je demande à un taxi s'il va dans ma direction, mais il m'indique qu'il se dirige dans l'autre sens, vers Khénifra. Un grand homme moustachu vêtu d'un long burnous blanc d'une cinquantaine d'années me demande si je vais à El Ksiba. Je confirme. Il me dit qu'il attend aussi pour y aller et que nous pourrions faire la route ensemble. Je pose mes deux sacs et prends un sandwich et coca à l'épicerie d'en face. Une voiture arrive, un grand break des années quatre-vingts dont je n'ai pas repéré la marque. Il y a deux rangées de banquettes arrière, un petit espace pour le coffre et une petite galerie sur le toit. Nous montons à onze à l'intérieur : deux personnes sur le siège avant passager, deux personnes sur le siège conducteur – dont le chauffeur – quatre personnes sur la banquette arrière et je suis entre deux hommes sur la dernière banquette, les deux grands frères du premier homme, tous deux également moustachus et vêtus d'un burnous. Le coffre et la galerie sont pleins. Les trois frères parlent très bien français. L'un d'eux, le cadet, me dit qu'ils sont venus voir de la famille. Cela fait vingt-six ans qu'il n'était pas venu à Aghballa, parce que « *la route est longue et mauvaise* ». Il me montre un trait barrant la forêt dans une montagne, m'indiquant qu'elle conduit au village natal de son père. La route est inaccessible en voiture, ravagée par les pluies.

Nous roulons pendant une heure et quarante minutes pour atteindre El Ksiba, à travers de profondes vallées et grimpant une vaste montagne arborée sur une bande de goudron usée et défoncée par endroit par les pluies, voire inexistantes, laissant des portions de piste. Arrivant à El Ksiba, le deuxième frère, militaire à la retraite, me montre son école et son collège où il me dit avoir reçu une « très bonne instruction par un instituteur et des professeurs français ». Il semble regretter cette éducation en disant que « maintenant, ce n'est plus pareil ! ». Son frère aîné confirme. C'était l'époque de la coopération, où des Français enseignaient dans les écoles marocaines, même dans les petites villes comme El Ksiba, ou Oued Zem, comme m'avait dit George de Casa-Accueil. Ici, le frère me dit que le directeur, le surveillant général et la majorité des enseignants étaient des Français. Arrivés à destination, il me propose de passer la nuit chez eux. Je le remercie mais continue ma route, avec une pointe de regret. Mais celle-ci me paraît encore longue jusqu'à Casablanca. A El Ksiba, je prends un grand taxi jusque Beni Mellal. La route est un peu meilleure mais traversée par une rivière à deux endroits, puis inondée par de grandes flaques à deux autres. La bande de goudron est encore fine, ne permettant pas toujours aux véhicules de se croiser, d'autant plus qu'il y a des piétons, des mules, des cyclistes ou motocyclistes sur le bord de la route. A Beni Mellal, je m'installe dans un hôtel modeste, situé dans un cul de sac se terminant par une butte de terre qui ne laisse un passage que pour entrer dans un immeuble ou pénétrer dans une ruelle étroite. Il y a la douche dans la chambre et un petit balcon, pour quatre-vingts dirhams. L'ensemble est propre, mais il faut couper l'eau après utilisation pour éviter les fuites.

Après trois jours d'absence de télécommunications, je consulte internet où je découvre le montant de ma bourse qui s'élève à quatre mille euros, ce qui me paraît une fortune, en comparaison avec les conditions de vie locale et mes dépenses actuelles. Mais cet argent étant destiné à me soutenir lors de mon étude à Londres, cette somme deviendra sans doute assez dérisoire. Au passage, j'observe les informations par le biais de mes contacts sur Facebook, constatant quelques effets de panique concernant le racisme anti-noirs au Maroc, à la suite de la une démagogique de Maroc Hebdo, intitulée « *la peur noire* », stigmatisant les migrants subsahariens., de même que des appels à soutiens pour des associations d'aide aux migrants menacés par les autorités marocaines.

A la sortie du Cyber-café, je suis le seul et dernier client. Il est 21h. Je demande à

l'homme assis derrière son ordinateur combien je lui dois. Il me demande si je suis Américain ou Français. Je lui réponds « Français ». Il me demande d'où, etc., puis ce que je pense de ce qui se passe dans le monde arabe. Je lui dis que c'est compliqué et lui propose de m'asseoir. Il m'interroge alors sur l'existence de la crise en Europe en disant qu'ils la ressentent beaucoup au Maroc. Je lui explique ma position, convaincu que la crise est davantage un effet politique qu'une réalité économique. Il commence alors à me parler de la politique de l'Europe, de la colonisation et de la responsabilité des gouvernements dans la misère de son pays. Il me raconte qu'il a fait une maîtrise en physique-chimie, mais qu'il n'a jamais réussi à travailler dans ce domaine, alors que des extractions de phosphates se font à quinze kilomètres. Il déplore alors que les emplois soient occupés par des Européens ou des Américains. Son discours embraye sur une critique du « matérialisme européen oubliant le spirituel ». Je le rejoins sur ces propos sur l'injustice, notamment en terme de liberté de circulation, inégalité qu'il considère comme étant à l'origine de « *ce qui rend fou les gens* ». J'oriente la conversation sur une résistance individuelle humaniste et spirituelle, fondée sur l'interaction et la relation interindividuelle lorsqu'il argumente que la crise atteint la sphère intime en créant des difficultés au sein de la famille, témoignant de mon impuissance face à ce type de problème. Son discours est alors ramené à l'islam, qui lui fait préciser la distinction entre l'islam religieux et l'intégrisme, qui est selon lui « quelque chose de politique qui n'a rien à voir avec l'islam ».

Dimanche 18 novembre :

Mohammed, l'hôtel Colbert, le Maroc

De retour à l'hôtel, Mohammed me demande comme souvent, d'un ton sec : « Beck ! Comment va le squelette ? » « Il va bien », je réponds. « Il est bien en place, bien dans la peau ? » « Oui, ça va. » Je lui demande ensuite pourquoi leur collègue est parti depuis quelques temps, car je constate qu'il ne sont que deux à la réception, au lieu de trois. Il me répond qu'il est en congé et que bientôt ce sera son tour. Il me dit alors qu'il retournera chez lui, dans le Sud du Maroc, à Bou Izakam, dans une vallée au sud de l'Anti-Atlas, près de la frontière avec le Sahara. Il me parle de ce village berbère, qui est selon lui, « *le vrai Maroc. Pas comme Casablanca où y a que du ciment ! Y a rien à Casablanca. Qu'est-ce que tu fais là, toi d'ailleurs ?* » Je lui explique. Il me parle alors de la France, de Paris où il connaît une dizaine de personnes de son village, qui vivent clandestinement. Ils ont eu un contrat de travail en Italie, puis on voyagé jusqu'à Paris. Ils sont désormais à Saint-Denis, Barbès ou Place Clichy. Il me dit qu'ils font des petits boulots chez des épiciers ou des commerçants pour ne pas se faire remarquer : « *ils ne posent pas de problèmes. Ils ne boivent pas, ils ne vont pas voir les putes, seulement ils travaillent.. c'est comme ici les Noirs, sauf que eux, ils posent des problèmes : ils agressent, ils vendent des portables dans la rue* ». « *Pas tous, je précise, il y a aussi des étudiants* ». « *Pas tous, c'est sûr, mais la plupart* », conclue-t-il. J'évoque le problème de la liberté de circulation, il me dit que les Noirs peuvent venir au Maroc, que ce n'est pas un problème, parce que la terre est à tout le monde. Il me parle ensuite des relations avec le Sénégal, qu'il estime meilleures sur le plan diplomatique que celles avec « *ces connards d'Arabes* ». Il parle des Saoudiens et des Égyptiens. Je lui demande des précisions, si c'est parce que les Sénégalais sont musulmans et du fait de l'histoire transsaharien, n'osant pas aborder moi-même le sujet territorial tabou. C'est lui qui l'aborde : « *le Sahara : le Sénégal est le seul pays à reconnaître que le Sahara est Marocain. L'Algérie, l'Égypte, la Saoudie ne le reconnaissent pas* ».

Mercredi 21 Novembre :

Le squelette

Le soir, comme chaque jour, quand je descends dîner à la cantine du coin où je mange un très bon tajine à la tête de veau, le réceptionniste de l'hôtel me demande : "*M'sieur Beck ! Ca*

va ? Comment vont les os ? Le squelette est bien en place ? La peau le recouvre bien ? "Oui, tout va bien. Je suis bien dans ma peau, elle est tout juste à ma taille !". Il m'explique ensuite quelques différences culturelles en me les présentant comme « *chacun a sa culture : les Français disent « ça va ? La santé, oui, ça va ? Et encore, des fois ils disent juste « ça va » »* ; les Arabes disent « *ça va ? Oui, ça va, et vous ça va ? La santé ? Et les enfants, et la maman et le papa, et le grand-père, la grand-mère, la santé, ça va ? Les cousins les cousines, ça va ?* » « et le Berbère, chez nous, il demande « *comment va le squelette ? Comment vont les os ?* » Il me suggère de penser à tout ça en et faisant le geste avec la main, riant avec éclat.

Mercredi 28 novembre

Les Berbères

Ce soir, en rentrant du dîner, j'échange quelques mots avec le veilleur de nuit de l'hôtel. Il est toujours aimable et très souriant avec moi, me faisant signe en se tapant plusieurs fois le poing sur le coeur - que j'interprète comme un signe d'amitié - ou en se secouant l'oreille avec l'index en me regardant, ce que j'ai du mal à interpréter, n'ayant jamais vu ce geste auparavant, mais suppose être quelque chose comme « *ça va ?* ». Il ne me parle jamais en français, si bien que nos conversations sont assez vite écourtées, du fait de mon faible niveau en darija. Mais ce soir, il me parle en Berbère, en me demandant si je comprends le Berbère. Je réponds que non. Il m'apprend un mot ou deux comme « *Achkil – aji - viens* » ou « *ya - Wakhkha - oui* ». Son collègue confirme ces mots, ce qui me fait supposer qu'il parle également Berbère. Puis je lui demande d'où il vient « *fin ghadi* », ce qui est mal employé puisque cela veut dire « *où tu vas ?* », mais en ajoutant « *Maghrib* » - Maroc et « *dar* » - maison – il comprend et me répondant qu'il vient de Taroudant, précisant en français « *à 80 kilomètres d'Agadir* ». Je lui dis alors que je ne connais pas cette région mais j'aimerais la visiter. Je comprends alors qu'il me dit qu'il m'invitera chez lui.

Ainsi, je commence à percevoir les migrations internes au Maroc à travers quelques trajectoires des hôteliers que j'ai pu rencontrer. Mounir, de l'hôtel Mamounia où je résidais à Rabat, venait de la région de Taroudant également ; maintenant deux hommes de l'hôtel Colbert viennent du Sud (Taroudant et Bou Izakan), relié à la lecture de l'article de André Adam sur les Berbères à Caasablanca, qui, sans être un très bon article, souligne l'importance des Berbères dans la ville et leur provenance d'un triangle allant de Agadir à la frontière saharienne, évaluant dans les années 60 à 20% la population casaouie berbérophones, et distinguant bien que la seule différence existe par la langue, plus que par quelconque traits caractéristiques, les Arabes et les Berbères s'étant tellement influencés mutuellement au fil des siècles.

Lundi 10 décembre :

Un repaire de mères de famille françaises

L'accueil fut riche une nouvelle fois, puisque tandis que l'on met les brochures du mois dans les enveloppes, je discute avec Annick et Denise avec qui je fais l'accueil. J'ai déjà parlé de Denise et de ses ambiguïtés dans ses discours envers les Marocains. A la fois, elle défend une certaine tradition et un certain respect, notamment en insistant sur le fait qu'elle apprend quelques caractéristiques à sa petite-fille de quatre ans venue lui rendre visite, comme par exemple, la prière ou le minaret. Elle est capable de raconter en toute simplicité, dans une discussion sur les difficultés économiques locales par rapport aux frais de justice, les aides qu'elle procure à sa femme de ménage, à qui elle dit avoir prêté de l'argent sans intérêt pour qu'elle puisse s'acheter un appartement. Mais elle est également capable d'avoir un discours sur l'incapacité des Marocains à effectuer correctement certaines tâches, telles que l'éducation en langue française...

Annick est à Casablanca depuis le mois de septembre. Elle a une fille qui est en première S à Lyautey. Elle explique que les débuts ont été difficile car elle ne s'attendait pas ce type de mentalité. Si elles savaient que le lycée était d'excellence, elles ne s'attendaient pas à être face à une telle bourgeoisie. Elle raconte qu'un garçon a demandé à sa fille comment elle venait au lycée et s'est sentie regardée avec dédain parce qu'elle n'avait pas de chauffeur et que c'est sa mère qui l'emmène et vient la chercher. Ses notes ont également baissé, mais elle a su raccrocher le niveau. Denise renchérit alors avec l'exemple de la fille de Paule, la présidente de Casa-accueil, à qui une camarade de classe a offert un I-Phone pour son anniversaire. Elle explique qu'elle lui a fait remarquer que c'était un cadeau onéreux, parce que le risque pour elle, est que ces enfants « *perdent le sens des réalités* ». Annick me ramène vers chez elle, au CIL, parce que j'ai rendez-vous à l'école la Prairie, dans le même quartier. Elle a récupéré sa fille au lycée avant de partir. Dans la voiture, celle-ci m'explique qu'elle est la seule étrangère de sa classe. Elle évoque aussi le soutien scolaire de ses camarades, qui a lieu tous les jours, et les conditions d'examens des contrôles dès la seconde.

Arrivé dans le quartier du CIL, je fais un tour à pied parce que je suis en avance. Je suis stupéfait parce qu'à peine à un kilomètre de l'école, qui se situe tout près de la villa de la femme qui nous a accueillis pour la première réunion de casa-accueil, se trouve un bidonville. Il est bordé par un marché populaire aux ruelles étroites et aux entrées intimes, à côté duquel se trouve un tas d'ordure nauséabond de plusieurs mètres de haut. Le bidonville est en lui-même constitué de maisons en parpaings de plein pied, d'environ quatre mètres sur quatre, avec une porte en fer, un toit en tôle et une parabole. L'intérieur est séparé du reste de la rue par une entrée étroite, d'où se distingue le goudron de la route et le pavage tordu de l'intérieur. Autour, ce sont des immeubles de six étages, de type barres d'immeubles, anciennes.

Une directrice d'école primaire privée marocaine non homologuée

Après mon entretien avec Khalid, il me présente la directrice de l'école. Celle-ci me demande avant tout si elle pourra entendre l'enregistrement. Je lui dis que non pour des raisons confidentielles relatives à mon éthique professionnelle et au respect de ce que monsieur a dit. Elle n'insiste pas. L'interaction est surtout intéressante pour le message qu'elle me fait passer. Elle part du principe que les enseignants français viennent pour le soleil. Puis elle explique le rôle élitiste de la Mission, dont elle dénonce avant tout la sélection sur concours dès la maternelle. Elle vilipende ce système mis en place par les Français et que les élites marocaines alimentent grassement et maintiennent. Elle prend au fur et à mesure un ton de plus en plus révolté. Elle cite l'exemple d'une Française qui accueille chaque samedi une vingtaine d'enfants de 4 à 6 ans dans sa villa à Aïn Diab, à 250 dh de l'heure pour leur faire suivre une préparation aux concours. Elle ajoute que ce n'est pas le bon aspect de l'école française que l'on exporte ainsi.

Annexe 7 : Extraits du journal de terrain à Londres

Vendredi 29 novembre

Conférence sur le bilinguisme au Noël solidaire

La soirée se déroule au Canal Museum, à cinq minutes à pied de mon appartement, près de *Caledonian Road*. Elle est organisée par l'ADFE. J'arrive assez tôt, 17h30, comme prévu sur le programme. Fatiha court dans tous les sens pour l'organisation. Je salue Alex, discute un peu avec le trésorier de l'association Parapluie-FLAM, qui vient de Birmingham. J'écoute les plaintes sur l'organisation de l'animateur qui propose de faire du slam avant le débat. Je croise une femme avec son compagnon, que j'avais rencontrés lors d'une soirée belote (terrain oblige...) et une journée randonnée.

L'importance de cette soirée tient surtout dans le débat qui réunissait la députée Axelle Lemaire, la sénatrice Claudine Lepage, Dorothé Sibille, psychologue au dispensaire français pour les soins de Français en difficultés et Roch Mambianzila, professeur de SES au lycée Charles de Gaulle.

Dorothee Sibille évoque les questions relatives au bilinguisme. Elle en différencie deux sorte : le bilinguisme « précoce », stimulé par deux langues ou plus dans la famille, et le bilinguisme « culturel », conséquence d'une expatriation ou d'une migration de la famille dans un pays tiers. Elle évoque les questions morales, sociales et linguistiques du bilinguisme mais précise qu'elle s'attache à son domaine, celui de la psychologie (cognitive). Elle explique que le bilinguisme facilite la flexibilité mentale, par une croissance de la souplesse et de la rapidité cognitive, une plus grande facilité à aller vers l'autre pour les « bi-culturels » et une stimulation cognitive qui serait bon contre la maladie d'Alzheimer. Elle évoque également les inconvénients du bilinguisme souvent représentés en indiquant que les troubles du langage sont davantage lié à d'autres problèmes. Elle insiste sur le fait qu'après sept ans, l'apprentissage de la langue devient comme celui d'un adulte en termes d'efforts et de temps dévolu. Elle précise que la principale difficulté du bilinguisme est pour les parents car il y a une nécessité de stimulation dans les deux langues afin de maintenir l'équilibre. Elle préconise des manières ludiques pour cette stimulation.

Après trente minutes de conférence, je me suis enfin décidé à enregistrer la conversation en entendant Roch Mambianzila. Il est prof de SES depuis 1990, au lycée CDG depuis 2009 car il a rejoint sa femme, Tanzanienne, donc anglophone, mutée à Londres en 2007.

RM : Ils (ses enfants) étaient très contents de découvrir le pays de leur mère, et ils sont dans le système anglais et donc je me rends compte qu'ils ne parlent français que lorsque moi je viens. Finalement lorsque moi je viens parce qu'un poste se libère en 2009, cette fois-ci je suis à Londres, mais avec aussi des petits Anglais. Je ne les amène pas non plus au lycée français parce qu'ils sont – on va dire – ils sont bien là où ils sont. J'habite à Cheaser East dans le Kent, le lycée français est de l'autre côté, on ne va pas déranger tout ce qui est déjà bien mis en place. Par contre, que faire par rapport à l'apprentissage de la langue française, sachant qu'il n'y a plus que moi qui parle français avec eux ? Et là, heureusement justement qu'il y avait des structures qui existaient, notamment les structures FLAM, l'école FLAM de Dartford, qui venait d'ouvrir ses portes. Et qui a invité les Français, les Francophones à venir s'inscrire, emmener leurs enfants. Donc j'y suis et je me suis impliqué dans cette école en y emmenant aussi mes enfants tous les samedis. Et par la suite, enfin ces temps-ci, j'en suis aussi devenu le président. Mais je remercie tout le travail qui a été fait par rapport à ces écoles FLAM parce que cela répond à une interrogation qui est légitime des parents qui souhaitent conserver la culture française pour leurs enfants lorsque, justement, ils se trouvent dans un milieu ou bilingue, ou en tout cas, il n'y a plus vraiment de lien avec la France, avec la

culture française, si ce n'est d'entrer dans ce genre d'association. Maintenant effectivement, je suis également professeur au lycée français, donc je vois comment les élèves évoluent au sein du lycée, par rapport à l'apprentissage du français. Donc il faut dire que le lycée a ceci de particulier que la plupart des élèves ont des parents qui sont très très impliqués. Maintenant, on constate au niveau des élèves, des petits groupes : des groupes de francophones, on va dire de francophones, c'est-à-dire ceux qui viennent d'arriver de France et qui maîtrisent un petit peu moins l'anglais, des petits groupes anglophones, qui maîtrisent l'anglais, et qui maîtrisent un petit peu moins bien le français, et ça on le voit aussi lors des contrôles de connaissance que nous faisons par rapport à leur pratique de la langue française. Et euh... quoi qu'il soit, il n'en reste pas qu'ils se débrouillent quand même très bien, étant donné les résultats qui sont quand même très très bons au lycée français. Mais le point essentiel sur lequel je voulais m'étendre, ce sont ces écoles FLAM, parce qu'effectivement, le lycée français aujourd'hui, c'est 4000 élèves, le lycée ne peut pas, malheureusement, accueillir tous les enfants des Français sur Londres. Et donc, effectivement ces écoles FLAM sont appelées à se développer, et tant mieux ! Tant mieux ! Parce que je suis vraiment content par rapport au travail qui a été fait et c'est pour cela que je me suis impliqué au sein de ces écoles, et c'est pour ça que je salue l'initiative à travers l'association Parapluie-FLAM, de fédérer toutes ces écoles, et d'aider justement, les nouvelles structures à se monter. Et je salue l'action d'Axelle Lemaire en ce sens. (*applaudissement*)

AL : Merci beaucoup pour votre témoignage très concret. Alors effectivement le bilinguisme, ça ouvre de nouvelles portes, et notamment celle des autres. Et quand on commence à penser dans une autre langue, on pense d'autres cadres, et peut-être que de parler la langue de l'autre, ça aide à comprendre l'autre. Moi je suis persuadée que le bilinguisme et le plurilinguisme de manière générale, est un facteur d'ouverture et donc, de tolérance. Alors ces petites écoles se heurtent à des problèmes très concrets. D'abord il faut essayer de préserver des frais qui soient les plus bas possibles pour ne pas qu'elles deviennent un nouveau facteur d'exclusion sociale, donc en gros, un cours le samedi, selon l'endroit et l'organisation, entre cinq et, au plus haut, vingt livres pour la matinée. Il faut trouver un lieu, un local qui puisse accueillir les enfants, souvent ça se passe dans une école, mais avec beaucoup d'instabilité : on ne sait pas si le contrat sera renouvelé d'années en années, il faut parfois payer un loyer qui est élevé, il faut pouvoir payer les enseignants. Et puis il faut aussi s'équiper, parfois en tables, en chaises, aussi en matériel pédagogique, en livres pour constituer une médiathèque, ensuite, il y a des problèmes pour stocker ces équipements, puisque l'école qui accueille les FLAM ne souhaite généralement pas céder de la place pendant la semaine de scolarisation normale à un équipement qui prend beaucoup de place. Donc vous voyez, il y a beaucoup d'organisation logistique dans tout ça et l'idée de demander aux familles de Londres d'apporter des livres en français est née de cette observation du terrain, qui est que, les petites écoles FLAM manquent de livres, que ça coûte très cher de commander des livres en grande quantité, en France, et de les faire livrer en Angleterre, alors même que les familles qui ont élevé leurs enfants ici, ont en général stocké des livres selon toutes les phases de leur enfance, et puis quand les enfants ont grandi, on ne sais plus forcément quoi faire de ces livres, donc l'idée est toute simple, c'est de mettre en lien ces familles avec les projet FLAM et donc ce circuit de partage et de solidarité, il a une finalité finalement très concrète, alors merci à celles et ceux qui ont pu apporter des livres ce soir, mais c'est un réseau qu'on va essayer de mettre en place ce soir et tout au long de l'année, et bientôt Morgane partira avec sa camionnette pour aller faire un tour avec les écoles FLAM en Angleterre avec les livres et je lance d'ailleurs un appel à volontaires pour qui souhaiterait l'aider, parce que bien sûr, les bonnes volontés sont toujours les bienvenues. La parole est à vous. Que pensez-vous de cette solidarité au sein de la communauté française ? Est-ce que les Français sont plus individualistes que les autres ? Moi je l'entends beaucoup, je l'entends même dans les négociations européennes à Bruxelles. Est-ce que c'est vrai ? Pourquoi ? Que pensez-vous du bilinguisme, de ce qu'il peut apporter, des risques induits s'ils existent. Voilà. Les spécialistes qui sont autour de cette table sont à votre disposition pour des échanges et répondre à vos questions.

(*une dame d'environ quarante-cinq ans*) Bonsoir, moi j'ai des enfants qui sont scolarisés en milieu

anglais. J'avais une question adressée à la psychologue, concernant la transmission de l'écrit et les problèmes qui pouvaient se présenter pour la transmission de l'écrit du français, quand l'anglais est la première langue, première langue écrite.

DS : Quel âge ont vos enfants ? - 12,10 et 6. Et ils sont scolarisés dans un établissement anglais. Et ils parlent français. - Mais est-ce vous leur donnez des cours ? (*la femme parle sans micro, on n'entend pas*). L'écriture c'est un apprentissage de toute manière, s'il n'y a pas derrière un apprentissage, ils pourront accéder à l'écrit, mais de manière phonémique, hein, donc ce sera très difficile. Et c'est pour ça que les enfants qui sont scolarisés dans un milieu anglais, on leur recommande le CNED, de suivre le cursus quelque part. C'est beaucoup. Parce que là, l'écriture ça doit vraiment passer par l'apprentissage. Oui, par des cours.

CL : Juste une remarque sur le CNED, qui en effet, n'est pas très ludique, comme vous dites, mais je crois que le CNED a fait de gros progrès, s'est mis au numérique aussi et il y a des cours en ligne interactifs, donc qui sont adaptés à l'âge des enfants, donc le CNED ce n'est plus le CNED d'autrefois.

AL : Pour préciser, le CNED, c'est le Centre National d'Enseignement à Distance qui permet de suivre la scolarité de l'éducation nationale lorsqu'on n'est pas en mesure de, physiquement, être présent dans une école qui appartient au réseau, c'est vrai en France, comme c'est vrai à l'étranger. Alors le CNED a passé un moment un peu désagréable il y a quelques mois parce qu'il a fait l'objet d'un rapport de la Cour des Comptes, qui, avec son sévère président, a fait un rapport assez critique de cet établissement public. Du coup, depuis, il y a eu vraiment un coup d'accélérateur pour moderniser ce centre, pour passer au numérique - alors je visite encore des écoles à Londres qui offrent la possibilité aux enfants de suivre les programmes du CNED et qui me disent : « oui, mais il faut renvoyer tous les devoirs » – et c'est vrai en Lituanie comme en Islande – bon, alors on ne parle même pas des examens, donc il y a encore des progrès à faire. Il n'empêche qu'il y a une formule très intéressante, qui est une formule pilote, expérimentale qui s'est développée uniquement au Royaume-Uni, d'ailleurs on l'appelle la formule « spéciale Royaume-Uni », parce qu'on s'est rendu compte que c'était très lourd de faire deux programmes, à la fois le programme anglais et le programme français, qui est lui seul est très lourd, surtout quand les enfants grandissent et préparent des examens, et que c'était quasiment impossible pour les parents, plus encore pour les parents qui travaillent, sauf à prendre des tuteurs. Et donc là, ce sont de nouveaux facteurs d'exclusion sociale. Du coup, cette formule offre la possibilité de suivre trois matières seulement, dont le français. Je crois qu'il y a aussi l'histoire et je ne sais plus laquelle c'est. Donc ça permet, si jamais les enfants rentrent un jour en France, de réintégrer le système scolaire français. Et ça permet d'avoir une certification qui atteste du fait que l'enfant a suivi une scolarité et surtout, ça permet l'apprentissage de l'écriture. Donc c'est une formule qui est un peu plus adaptée aux demandes des parents, mais effectivement, moi je ne suis actuellement pas spécialiste de l'apprentissage, mais très souvent on m'a dit que... s'il n'y a pas un apprentissage de l'écrit, les enfants pourront très bien parler français, mais ils feront encore beaucoup d'erreurs à l'écrit, cela dit les écoles FLAM apprennent l'écrit. Les enseignants sont des enseignants formés à l'apprentissage de l'écrit et la grosse partie du travail fait en classe, c'est pour l'apprentissage de l'écriture. D'autres commentaires, questions ?

(*Une jeune femme*) Moi je voulais vous demander si les difficultés augmentent avec une troisième ou quatrième langue, s'il y a davantage de difficultés d'apprentissage ?

DS : Encore une fois, tout dépend de l'âge aussi. À partir de sept ans, l'enfant va apprendre une deuxième ou une troisième langue de la même manière qu'un adulte. Donc, c'est exactement la même chose : est-ce que nous, on est capable d'apprendre trois ou quatre langues ? Oui ! Mais ça demande des efforts, du temps, des procédés cognitifs, enfin c'est tout ça... Après, tout tout petit, euh... oui, mais alors ça va prendre... ce n'est pas qu'il va y avoir un retard de langage, mais l'enfant va mettre plus de temps, il va y avoir – ce qui n'est pas du tout grave – des confusions, beaucoup de confusions, alors ce qui va être avec des structures grammaticales complètement renversée par

exemple, une « blovoiture » que vous avez peut-être entendu. Des confusions entre les langues, mais c'est pas grave. Ça va mettre du temps pour que l'enfant remette les choses à la place. C'est tout.

Bonsoir, Sami Ahmar. Pour continuer sur le trilinguisme j'ai une question parce qu'on jongle avec trois langues à la maison – français, anglais, arabe – et je voulais savoir si être strict est la bonne approche. Est-ce que exiger une certaine langue est vraiment, voilà, presque les forcer, sans aller trop loin, sans les battre, évidemment (*rires*), mais adopter une posture véritablement strict, je ne sais pas, en répétant, en faisant semblant de ne pas comprendre s'il faut être plus souple ? On se pose la question...

DS : Alors si ! Il faut battre ! (*ricane*) Non non, on n'a pas besoin d'être strict avec un enfant, du tout, non. Enfin, dire si vous lui parlez de manière naturelle. Si les langues viennent du papa, de la maman, ou de la culture, parce que c'est souvent ça le trilinguisme, c'est quand la maman parle une langue, le papa parle une deuxième langue et il vit en plus dans un environnement où on parle une troisième langue. Ça va se faire assez naturellement, mais il n'y a pas besoin de pousser les enfants, peut-être de les stimuler encore une fois avec des choses ludiques, mais on n'a pas besoin de forcer. S'il y a un rejet, il faut l'entendre aussi.

AL : Ce que beaucoup de parents racontent, c'est que les enfants ont fait un rejet de la langue, mais la persistance paye, parce que souvent c'est à l'âge adulte, qu'ils redécouvrent la langue, et que l'apprentissage revient facilement. Est-ce qu'il y a d'autres questions ?

RZ : Ça dépend quelle langue vous parlez à la maison, si c'est une langue autre que l'anglais, donc pour l'anglais il n'y aura pas de problème puisqu'à l'école, c'est déjà fait. Donc pour les autres, il faut peut-être que les enfants identifient la personne à qui ils s'adressent. Par exemple, en ce qui me concerne, mes enfants me parlent en français. Ils ne me parlent même pas en anglais, parce que quand je réponds en anglais, ils rigolent. Donc le choix est déjà fait. Et quand ils parlent à leur mère, c'est en anglais, et quand ils me parlent c'est en français, donc il n'y a pas de confusions. Donc peut-être une clarification entre vous, parents : à qui parler arabe, et à qui parler une autre langue.

CL : Cette distinction de langue peut se faire aussi parfois par le biais des grands-parents. J'ai eu moi-même deux enfants qui sont, certes adultes maintenant, mais avec qui j'ai eu cette problématique et on était peut-être à la maison pas très conséquent entre le français et l'allemand, même... bon il y avait la langue du père et la langue de la mère, mais dans l'esprit c'est très clair : il y avait la langue de papi, c'était le français et la langue de Opa, c'était l'allemand. Et là, il ne fallait pas qu'il y ait de confusion, parce que ça les troublait. Mais entre les parents, il fallait bien qu'on se parle d'une langue, soit l'allemand, soit le français mais on n'allait pas tout le temps mélanger. Et je suis toujours sceptique. Certes il y a des familles qui y arrivent : « ah moi je ne parle que français et mon conjoint ne parle que telle langue quand on s'adresse aux petits ». Et aujourd'hui, ils sont bilingues et biculturels et je crois qu'ils ne sont pas trop perturbés.

Annexe 8 : Liste des entretiens à Casablanca et Londres (septembre 2012 – décembre 2013)

Casablanca

Prénom (modifié), Age, Sexe	Quartier de résidence	Profession des parents Place dans la fratrie	Type d'Établissement / Niveau d'enseignement / Discipline / Niveau de diplôme / Type de contrat	Parcours migratoire (durée de séjour)	Situation familiale
Amélie 33 Femme	Gautier	Père et mère : Employés de banque (retraités) Fille unique	AEFE partenaire / Secondaire / Français / Certifiée / Détachement administratif	Lyon (22 ans) – Saint-Chamond (1 an) – Haute-Savoie : Cluses (4 ans) – La Roche-sur-Foron (2 ans) – Casablanca (4 ans)	En couple avec un homme espagnol. Sans enfant
Arthur 32 Homme	Racine	Père : Militaire Deux sœurs : Aînée (Toulouse, mais n'a jamais quitté le Sud- Ouest) ; Benjamine à Paris (infirmière)	AEFE EGD/ Secondaire / Anglais / Certifié / Résident	Allemagne (Hambourg ? 9ans) – Agen (10 ans) Bordeaux (3 ans) – Angleterre (Middlesborough, 1 an) Guyane (5 ans) – Casablanca (18 mois)	Célibataire. Sans enfant
Aurélien 42 Homme	Racine	Père et mère : Contrôleurs des impôts	AEFE EGD/ Secondaire / Français / Résident	Périgueux (17 ans) – Bordeaux (7 ans) - Pierrefitte-Sur-Seine (6 ans) – Rabat (4 ans) – Bois Colombes (3 ans) - Gennevilliers (4 ans) – Casablanca (6 mois)	Célibataire. Sans enfant

Prénom Age, Sexe	Quartier de résidence	Profession des parents Place dans la fratrie	Parcours Professionnel	Parcours migratoire (durée de séjour)	Situation familiale
Aurore 35 Femme	Mohammedia	Père : Responsable de maintenance aéronautique à Orly Mère : Sans profession Deux frères : maintenance aéronautique à Orly et chef cuisinier (Normandie)	Enseignement supérieur privé / Communication / Bac + 8 / Contrat local	Arcueil – Vacances à Mohammedia depuis l'âge de 2 ans – terrain d'étude au Maroc (1 an) – Casablanca/Mohammedia (3 ans)	Divorcée d'un homme franco-marocain. Deux enfants (7 et 3 ans)
Boris 38 Homme	Palmier	Père : Industriel en pharmacie Mère : Sans profession Une sœur plus jeune	AEFE partenaire/ Secondaire / Histoire-géo / Bac + 4 / Contrat local	Lyon (16 ans) – États-Unis (petite ville de l'Oklahoma, 1an1/2) - Casablanca (3 ans) - Paris (6 ans) – Île de la Réunion (1 an) – Paris (6 mois) - Casablanca (10 ans)	Marié à une femme marocaine. Un enfant (18 mois)
Cécilia 29 Femme	Bd Ghandi	Père : Ingénieur Mère : Non renseigné (a travaillé aux Antilles et en Suisse) Deux frères : Aîné, toujours en France (Paris, consultant en management, GRH) ; un jumeau, parti l'année suivante (Aix-en Pce, océanographe, microélectronique)	AEFE partenaire / Secondaire / Français / Certifiée / Détachement administratif	Saint-Ismier (15 ans) – Grenoble (1 an) – Paris (1 an) – Aix-en Pce (3 ans) – Madrid (1 an) – Montpellier (1 an) – Espagne (village, 1 an) Montpellier (1 an) – Sens (1 an) – Casablanca (4 ans)	Non renseigné

Prénom Age, Sexe	Quartier de résidence	Profession des parents Place dans la fratrie	Parcours Professionnel	Parcours migratoire (durée de séjour)	Situation familiale
Clara 39 Femme	Palmier	Père : Ouvrier Mère : Ouvrière Frère : Ouvrier (pas bougé, pas fait d'études) Grand-père : fermier « cultivé », parisien, sentiment d'étrangeté en province. Orphelin	AEFE EGD/ Secondaire / Français / Certifiée / Résident	Toulouse (25 ans) – Guyane (2 ans) – Abidjan (2 ans) – Moulins (2 ans) – La Réunion (5 ans) – Casablanca (3 ans)	Divorcée. Un enfant (9 ans)
Christiane 42 Femme	CIL	Père : Kiné (retraité) Mère : Secrétaire de direction (retraîtée)	AEFE EGD/ Secondaire / Français / Certifiée / Résident	Toulouse – Castelnaudary – Abidjan (4 ans) – Toulouse (6 mois) - Casablanca (8 ans)	Mariée à une homme français. Deux enfants
Dominique 57 Femme	Racine	Père et mère : Profs d'histoire-géo	AEFE V/ Secondaire / Histoire-géo / Certifiée / Résident	Clermont-Ferrand - Chateau-Thierry – Reims – Ardennes (Sedan, Charleville, 20 ans) – Casablanca (12 ans)	Mariée à un homme français. Deux enfants
Étienne 32 Homme	Racine	Père : Fonctionnaire OPAC (retraité) Mère : Assistante sociale d'entreprise France Télécom (retraîtée)	Enseignement supérieur privé/ Communication / Bac + 5 Contrat local et Vacations	Saint-Étienne – Pays de Galles (3 mois) - Genève (1 an) – Paris – Lyon – Casablanca (4 ans)	Célibataire. Sans enfant

Prénom Age, Sexe	Quartier de résidence	Profession des parents Place dans la fratrie	Parcours Professionnel	Parcours migratoire (durée de séjour)	Situation familiale
Francis 54 Homme	Palmier	Père : Instituteur Mère : Institutrice	AEFE EGD/ Primaire / Certifié / Résident	Bretagne (6 ans) – Zouérate (Mauritanie, 5 ans) – Bretagne (2 ans) - Fria (Guinée, 3 ans). Enseignement : France (Caen) - Cameroun (6 ans) – Afrique du Sud (2 ans) – Djibouti (6 ans) – Londres (1 an) - Casablanca (7 ans)	Marié à une femme française retraitée. Deux enfants (âge non renseigné)
François-Xavier 40 Homme	Palmier	Père : Éducateur, directeur de maison d'adolescents Mère : Secrétaire en collège	AEFE EGD/ Primaire / Certifié / Résident	Né à Nice (3 ans) – Toulouse (23 ans) – Beauvais (IUFM, 2 ans) – Casablanca (12 ans)	Marié avec une femme française (professeure des écoles, même école). Deux enfants (4 et 2 ans)
Hélène 32 Femme	Maarif	Père : Ingénieur en mairie Mère : Apicultrice	AEFE EGD/ Secondaire / Français, Latin / Agrégée / Résident	Médoc (18 ans) – Bordeaux (5 ans) – Athènes (1 an) – Martinique (4 ans) – Bordeaux (2 ans) – Casablanca (2 ans)	Mariée à un homme français. Deux enfants
Hulot 39 Homme	Racine	Père : Fonctionnaire des PTT (retraité) Mère : Fonctionnaire des PTT (retraitée) 2 grands frères : Orange Télécom et prof de maths à Valencia (Espagne) après CSNA au Costa Rica (femme argentine)	AEFE EGD/ Secondaire / Histoire-géo / Agrégé / Résident	Blois (18 ans) – Tours (6 ans) – Liban (Beyrouth, 2 ans) – Provins (1 an) – Argenteuil (4 ans) – Londres (3 ans) – Budapest (5 ans) – Casablanca (6 mois)	En couple avec une femme polonaise. Sans enfants

Prénom Age, Sexe	Quartier de résidence	Profession des parents Place dans la fratrie	Parcours Professionnel	Parcours migratoire (durée de séjour)	Situation familiale
Jean-Marc 53 Homme	Dar Bouazza	Père et Mère : Contrôleurs des impôts	AEFE EGD/ Maternelle / Certifié / Résident	Cahors (24 ans) – Tunis (2 ans) – Cahors (18 ans) – Jordanie : Amman (4 ans) – Syrie : Alep (1 an) – Casablanca (4 ans)	En couple avec une femme française. Sans enfants
Jean-Michel 62 Homme	Racine	Père décédé très tôt	AEFE EGD/ Secondaire / Philosophie /Certifié Résident	Paris - Montreuil (12 ans ou +) - Seine-Saint-Denis (Montreuil, Villepinte 4 ans) – Toulon (2 ans) – Beyrouth (6 ans) – Casablanca (4 ans)	Marié à une femme française. Un enfant
Karine 39 Femme	Aïn Diab	Père : Cadre dans une société de crédits (retraite à 50 ans) Mère : Institutrice	AEFE EGD/ Secondaire / Maths / Certifiée / Contrat local	Nancy (33 ans) – Casablanca (6 ans)	Mariée. Trois enfants
Lisa 35 Femme	Mers Sultan	Père : Prof dans le secondaire Mère : Institutrice	AEFE partenaire / Primaire / Certifiée / Détaché administratif	Maroc (6 ans) – Aix/Marseille (20 ans) – Londres (1 an en Erasmus) – Grenade (1 an en Erasmus) – Allemagne (1 an, emploi) Nouvelle Calédonie (6 ans) - Casablanca (2 mois)	En couple avec un homme français. Sans enfant
Marie 33 Femme	Palmier	Père : Industriel en pharmacie Mère : Sans profession Un frère aîné	AEFE partenaire/ Secondaire / Histoire-géo / Bac + 4 Contrat local	Lyon – Paris – Casablanca (6 ans)	Mariée à un homme français. Un enfant (4 ans)
Maïlys 31 Femme	Gautier	Père : Contrôleur de gestion Mère : Infirmière	AEFE EGD/ Secondaire / Philo/ Certifié (professeur des écoles) Détachement administratif	Rabat (8 ans) – Grenoble (2 ans) – Drôme (Tain L'Hermitage, 6 ans) – Agen (1 an) – Bordeaux (1 an) – Paris, 20ème (10 ans) - El Jadida (1 an) – Casablanca (6 mois)	En couple avec une homme franco- marocain. Sans enfants

Prénom Age, Sexe	Quartier de résidence	Profession des parents Place dans la fratrie	Parcours Professionnel	Parcours migratoire (durée de séjour)	Situation familiale
Michaël 38 Homme	Anfa Supérieur	Père : Marine militaire 2 frères, 2 soeurs : peintre/informaticien ; lui ; militaire (pilote de chasse, expatrié à Djibouti) ; musique/arts (vie de bohème à Paris) ; magistrate	AEFE EGD/ Secondaire / <i>Anonyme</i> ⁶⁰ / Expatrié	Toulon (2 ans) – Martinique (2 ans) – Toulon (9 ans) - Paris, 14è (10 ans) – Ankara (2 ans) – Montpellier (1 an) – Hautes Pyrénées (5 ans) – Abu Dhabi (6 ans)– Casablanca (6 mois)	Marié à une femme française Deux enfants
Murielle 45 Femme	Gautier	Père (retraité) : Electroménager Mère (retraitee) : Secrétaire de mairie	AEFE partenaire/ Secondaire / EPS / Certifiée / Détachement administratif	Bordeaux – Orléans – Tours – Poitou-Charente – Bordeaux (12 ans) – Casablanca (6 mois)	Non renseigné
Nathalie 55 Femme	CIL	Père (décédé) : Mineur de fond Mère : Sans profession	AEFE EGD/ Primaire / Certifiée / Résident	Nancy – Metz (10 ans) – Marseille/Avignon/Rochefort du Gard (7 ans) – Bordeaux/Haillan (6 ans) – Casablanca (3 ans)	Mariée à un français contrat d'expatriation. Trois enfants (26, 23 et 16 ans)
Pierre 52 Homme	Gautier	Non renseigné	AEFE EGD/ Primaire / Certifié / Résident	Angers - Casablanca (2 mois)	En couple avec une femme française. Deux enfants

⁶⁰ N'ayant qu'un poste d'expatrié par discipline au Maroc, la divulgation de la discipline romprait l'anonymat.

Prénom Age, Sexe	Quartier de résidence	Profession des parents Place dans la fratrie	Parcours Professionnel	Parcours migratoire (durée de séjour)	Situation familiale
Rachid 49 Homme	Oasis	Père : Cheminot dans les chemins de fer tunisiens Mère : Sans profession	AEFE EGD/ Secondaire / Maths / Certifié / Résident	Tunis (18 ans) – Brest (21 ans) – Casablanca (10 ans)	Marié à une femme française (enseignante dans le même établissement). Deux enfants
Roger 54 Homme	Belvédère	Père : Directeur Centre de Vacances et Loisirs Mère : Non renseigné	AEFE EGD/ Maternelle / Certifié / Résident	Alençon (30 ans) - Casablanca (24 ans)	Marié à une femme Marocaine. Deux enfants
Sophie 30 Femme	Bourgogne	Père : Technicien chez France Télécom Mère : Institutrice	AEFE partenaire/ Primaire / Bac + 5 / Contrat local (CDD)	Bretagne (Lanion – Rennes) – Espagne (Madrid, 1 an) – Rennes – Casablanca (5 ans)	En couple avec un homme franco-marocain. Sans enfants
Stéphanie 35 Femme	Dar Bouazza	Non renseigné	AEFE EGD/ Maternelle / Certifiée / Résident	Villiers-Le-Bel – Casablanca (3 ans)	Mariée à un homme marocain. Deux enfants
Stéphane 37 Homme	Mers Sultan	Père : Soudeur (retraité) Mère : Bonnetière (retraitee) Fils unique	AEFE partenaire / Secondaire / Maths / Certifié (démission Éducation nationale) / Contrat local	Vers Dijon – Casablanca (4 ans)	Célibataire
Valérie 26 Femme	Palmier	Père : Professeur d'économie Mère : Sans profession	Institut français / FLE / Bac + 5 / Contrat local	Lyon – Munich (8 mois) - Dublin (1 an) – Brest (2 ans) – Kiel (4 mois) – El Jadida (1 an et demi) – Casablanca (3 mois)	En couple avec un homme marocain. Sans enfant

Prénom Age, Sexe	Quartier de résidence	Profession des parents Place dans la fratrie	Parcours Professionnel	Parcours migratoire (durée de séjour)	Situation familiale
Yamina 33 Femme	Palmier	Père : Pharmacien Mère : Sans profession	Institut français / FLE / Bac + 8 / Vacataire	Casablanca (17 ans) – Montpellier (6 ans) – Paris (4 ans) – Casablanca (6 ans)	Mariée à un homme marocain. Sans enfant

Londres

Age	Quartier de résidence	Profession des parents	Type d'Établissement / Niveau d'enseignement / Discipline / Qualification / Type de contrat	Trajectoire migratoire (durée de séjour)	Situation familiale
Aude 32 Femme	Non renseigné	Père : Postier Mère : Femme de ménage Petite sœur : Avocate	Non renseigné / Anglais / Non renseigné / Détachement administratif	Nancy (17 ans) – Londres (1 an) – Nancy (2 an) – Londres (2 mois) – Nancy (1 an) – Glasgow (1 an) - Etats-Unis (1 an) – Nancy (1 an) – Bordeaux (1 an) – Nancy (1 an) – Londres (1 an + été) – Nancy (4 mois : septembre-décembre) – Londres (9 mois : janvier-septembre, CDG) – Nancy (1 an) – Londres (2 ans et demi)	En couple avec un homme britannique
Cédric 41 Homme	Fulham	Non renseigné 1 frère plus jeune qui est aussi parti en Volontariat International dans le privé 1 sœur plus jeune, prof mutée dans le Nord : n'a pas voulu « suivre son exemple »	AEFE EGD/ Secondaire / Sciences économiques et sociales / Certifié / Résident	Bordeaux (3 ans) – Vénézuéla (2 ans) – Bordeaux (19 ans) – Casablanca (2 ans) – Haïti (3 ans) – Aberdeen (2 ans) – Londres (10 ans)	Marié à une femme française (enseignante dans le même établissement) Deux enfants (2 et 7 ans)

Prénom Age, Sexe	Quartier de résidence	Profession des parents Place dans la fratrie	Parcours Professionnel	Parcours migratoire (durée de séjour)	Situation familiale
Claire 23 Femme	Islington	Père : Journaliste Mère : Sans profession	Organisme de soutien scolaire / Cours privé / Bac + 4 / Freelance	Paris (10 ans) – Jérusalem (2 ans) – Washington (5 ans) – Menton (2 ans) – Le Caire (1 an) - Paris (2 ans) – Londres (3 mois)	En couple avec un homme français. Sans enfant
Élisabeth 61 Femme	Tooting Bec		École public britannique / Secondaire / Français / <i>PGCE</i> Contrat local	El Jadida (12 ans) – Le Havre (8 ans) – Londres (41 ans)	Divorcée d'un homme britannique. Deux enfants
Émeline 41 Femme	East Dulwich	Père et mère : Agriculteurs Deux frères aînés, deux frère plus jeunes	École privée britannique / Primaire / Français / Bac + 8 / Contrat local	Mont-de-Marsan (village autour, 18 ans) – Bordeaux (2 ans) – Paris (3 ans) – Londres (5 ans) – Zimbabwe (2 ans) – Londres (13 ans)	Mariée à un homme britannique. Trois enfants
Estelle 32 Femme	Shoreditch	Père : Directeur commercial chez Point P Mère (retraîtée) : Étalagiste/Artiste (Architecte d'intérieur)	Organisme de soutien scolaire / Vacations / Bac + 5 / Freelance	Toulouse (banlieue, 20 ans ; Toulouse centre, 4 ans) – Narbonne (5 ans) – Pondichéry (Inde, 3 mois) – Londres (2 ans et demi)	En couple avec un homme anglais. Sans enfants
Franck 53	Kentish Town	Non renseigné	AEFE Conventionné / Directeur / Certifié professeur des	Lille (31 ans) – Arabie Saoudite (6 ans) – Etats-Unis (6ans) – Australie (Melbourne, 6 ans) – Londres (4 ans)	Marié à une femme australienne. Deux enfants (15 et 18)

Homme			écoles / Expatrié		ans)
Prénom Age, Sexe	Quartier de résidence	Profession des parents Place dans la fratrie	Parcours Professionnel	Parcours migratoire (durée de séjour)	Situation familiale
Fabienne 59 Femme	Lambeth North	Père et mère : profs (6 ans au Maroc, elle y allait en vacances) 1 frère (1959, 5 ans de moins) Beau-père : officier républicain espagnol perdant pendant guerre civile	AEFE EGD/ Secondaire / Lettres Classiques / Certifiée et traductrice français-anglais / Résident	Paris (23 ans) – Gabon (Libreville, 2 ans ; Port- Gentil, 2 ans) – Paris (Grigny 8 ans, 19è 13 ans) – Londres (11 ans)	Mariée à un homme franco-espagnol travaillant en Serbie. Deux enfants
Geneviève 96 Femme	Highgate		Institut privé britannique d'apprentissage des langues /Français / Non renseigné / Contrat local	Rouen (29 ans) – Londres (67 ans)	Veuve. Deux enfants
Irène 49 Femme	Fulham	Père et mère : pâtisseries	AEFE EGD/ Secondaire / Français, Lettres Classiques / Résident	Village des Vosges (18 ans) – Nancy (7 ans) – Draguignan (1 an) – Mayenne – Séoul (Corée du Sud, 2 ans) – Mayenne (3ans) – Paris/Plessis- Robinson (2 ans) – Londres (16 ans)	Marié à un homme français (contractuel, secteur de la finance). Deux enfants (19, 16 ans)
Jérôme 37 Homme	Brixton	Père : Aide-soignant Mère : Chômeuse longue durée, travail précaire	Université britannique / Droit / Bac + 8 / Contrat local	Aix/Lyon (19 ans) – Lyon (2 ans) – Paris-Nanterre (1 an) – Montréal (2 ans) – Galway (4 ans) – Irlande du Nord (4 ans) - Londres (5 ans)	En couple avec une femme française. Deux enfants

Nicole 61 Femme	Ealing	Père : Comptable, Instituteur, puis Comptable Mère : Institutrice	AEFE conventionné / Primaire / Certifiée professeur des écoles / Contrat local	Béziers/Rouen (28 ans) – Equateur (Quito, 2 ans) – France (Mont-St-Aignan, 1 an) – Equateur (Latacunga, 2 ans) – Bogota (6 ans) – Cameroun (Douala, 2 ans) - Quito (1 an) – Mont-St-Aignan (4 ans) – Buenos Aires (2 ans) – Montpellier (9 ans) – Londres (4 ans)	Divorcée. En couple avec un homme britannique. Quatre enfants
Prénom Age, Sexe	Quartier de résidence	Profession des parents Place dans la fratrie	Parcours Professionnel	Parcours migratoire (durée de séjour)	Situation familiale
Noémie 34 Femme	Finchley	Père et mère : Professeur des écoles en Ardèche Un frère aîné, cuisinier à Lyon. Une sœur plus âgée chauffeur de taxi en Ardèche	Université britannique / Droit / Bac + 8 / Contrat local	Aubenas (17 ans ⁶¹) - Grenoble (2 ans) – Amsterdam (1 an) – Toronto (stage de 3 mois d'été) – Grenoble (1 an) – Turin (stage, 3 mois ⁶²) – Manhattan, Kansas (1 an) – Aix-en-Pce (1 an) – Paris (2 mois) – Aix/Marseille (5 ans) - Galway (2 ans) – Londres (4 ans)	Mariée à un homme britannique (anglais). Sans enfants
Pascal 39 Homme	Golders Green	Père et mère : Employés de banque Deux soeurs	Université / <i>Head of Department</i> / Bac + 8 / Contrat local	Lavandou (18 ans) – Aix en Provence (2 ans) – Limerick (Irlande, 1 an – Erasmus) – Aix en Pce (1 an) – Madison/Wisconsin (Etats-Unis, 1 an) – Aix en Provence (4ans) alternée 6 mois/6mois en Bosnie pendant 2 ans – Montréal (2 ans) – Galway (9 ans) – Londres (3 mois)	Marié à une femme américaine. Sans enfants
Patrick 40 Homme	Hammersmit h		AEFE conventionné / Directeur / Primaire / Certifié professeur des écoles / Expatrié	Lyon (37 ans) – Londres (3 ans)	Célibataire. Sans enfant

⁶¹ 3 séjours de trois semaines significatifs dans des familles d'accueil, hors séjours scolaires, dans trois familles d'accueil différentes, en Angleterre (Portsmouth), Irlande et Etats-Unis (Boston) entre 14 et 16 ans.

⁶² Stage « forcé », insignifiant selon elle.

Séverine 41 Femme	Fulham, South Park	Père et mère : profs	AEFE EGD/ Secondaire / Français, Lettres Classiques / Résident	Nîmes (3 ans) – Paris – Brest (2 ans) – Rio (3 mois) - Londres (5 ans)	Mariée à un homme français expatrié dans une banque. Deux enfants (9 et 6 ans)
Prénom Age, Sexe	Quartier de résidence	Profession des parents Place dans la fratrie	Parcours Professionnel	Parcours migratoire (durée de séjour)	Situation familiale
Simon 42 Homme	Twickenham	Père : Boucher Mère : Sans profession	AEFE EGD/ Secondaire / Mathématiques / Certifié / Résident	Village de Bourgogne (18 ans) – Dijon (5 ans) – Londres (19 ans)	Pacsé avec un homme britannique. Sans enfants
Suzanne 61 Femme	Barnet	Père : Officier de la marine Mère : Sans profession	Ecole FLAM et établissement public britannique / Directrice et Maths / <i>PGCE</i> / Contrat local	Non renseigné - Plusieurs pays étrangers - Madagascar (2 ans) – Londres (41 ans) Parents en Bretagne	Mariée à un homme britannique. Six enfants
Victor 38 Homme	Chelsea	Père et mère : Hôteliers	Ecole FLAM – Soutien scolaire – Vacataire établissement public britannique / Français FLAM / <i>PGCE</i> / Freelance	Marseille – Floride (1 an) – Marseille (2 ans) – Londres (8ans)	En couple avec une femme française. Sans enfant
Xavier 32 Homme	Holloway/ Tufnell Park	Père : Policier Mère : Prof	Université britannique / Histoire-Géo / Maître de conférence en histoire (<i>Lecturer</i>) /	Saint-Jean-de-Luz (17 ans) – Toulouse (2 ans) – Paris (3 ans) – Champagne (1 an) – Villepinte (1 an) – Chine (1 an) – Liverpool (2 ans) – Leeds (3 ans) – Londres (2 mois)	Célibataire. Sans enfant

			Certifié (démissionnaire de l'éducation nationale)/ Contrat local		
--	--	--	---	--	--

Résumé

Cette thèse explore les aspects mondialisés de l'expatriation des enseignants français : leur situation migratoire et la relation éducative qui en découle. La comparaison entre Casablanca (Maroc) et Londres (Royaume-Uni) dans une perspective socio-historique fait émerger les caractères communs d'une population dispersée.

Les circonstances de la recherche et les spécificités de la population cible montrent les rapports du chercheur à l'objet. Les statuts professionnels et institutionnels donnent une vue d'ensemble de la place des enseignants au sein de la population française hors de France. Les mémoires et les représentations de l'espace, individuelle et collective, font émerger la dimension subjective de la patrie. Ainsi la catégorie « expatriés » peut-elle être repensée en tant que situation migratoire et mobilité sociale. Raison substantielle du départ, le concept d'angoisse décompose les affirmations identitaires. La subjectivité des changements de place fait alors émerger trois profils : les internationaux, les expérimentateurs et les affinitaires.

L'analyse comparée des pratiques à l'échelle locale, nationale et transnationale révèle la place des enseignants français dans le monde. Leurs pratiques langagières et leur fonction sociale au sein des contextes d'organisation sociale locaux interrogent leur intégration. Les réseaux de solidarité constitués au gré du parcours des enseignants révèlent une alternance d'expansion et de repli. Enfin, le caractère commun des enseignants se situe dans leur rôle de transmission : entre idéal républicain et histoire nationale, leur manière d'envisager la relation éducative dévoile des enjeux substantiels de l'éducation dans l'espace mondial.

Mots-clés : Expatriation, Enseignement français à l'étranger, Migrations-Mobilités internationales, Identité, Éducation, Mondialisation

Abstract

This thesis explores the global aspects of teachers' expatriation from France: their migratory situation and the educational relation that is involved. The comparison between Casablanca (Morocco) and London (UK) fall within a socio-historical approach that highlights common views about a spread of this population.

The circumstances of the research and the specificities of the aimed population show the relations between the researcher with its object. The professional statuses give a general outlook about the social position of teachers within French population abroad. Memories and representations of space stress the subjective dimension of the 'Home' to rethinking the category “expatriate” as well as a migratory situation and social mobility. The identities are toppled with the concept of anxiety, in putting into opposition with the affirmative identities and subjective notions like social position and change. Then are built three types of French people abroad : internationals, experimenters and affinitaries.

A comparative analysis of practices at local, national and transnational scale reveals the symbolic dimension of teaching from France in globalization. The language practices and social function question their local integration. Networks of solidarity and friendship emphasize attitudes of openness or self-withdrawal. Finally, the common aspect of teachers is revealed by their act of transmission. Between republican ideal, and national history, their subjective way of practice highlight substantial issues of education within globalisation.

Keywords: Expatriation, French education abroad, International Migrations/Mobilities, Identity, Education, Globalisation