



HAL
open science

Étude de l'influence des discours institutionnels sur le contrôle de la pluralité linguistique et culturelle : Melilla, le cas d'un multiculturalisme étouffé

Alicia Fernández Garcia

► **To cite this version:**

Alicia Fernández Garcia. Étude de l'influence des discours institutionnels sur le contrôle de la pluralité linguistique et culturelle : Melilla, le cas d'un multiculturalisme étouffé. *Etudes en didactique des langues*, 2013, Contrôle vs. autonomie / Control vs. autonomy, 22, pp.85-107. hal-04045798

HAL Id: hal-04045798

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045798v1>

Submitted on 25 Mar 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.

Étude de l'influence des discours institutionnels sur le contrôle de la pluralité linguistique et culturelle: Melilla, le cas d'un multiculturalisme étouffé

Alicia FERNÁNDEZ GARCIA

Chercheuse en civilisation hispanique, Université Paris X-Nanterre,
Centre de recherches ibériques et ibéro-américaines (CRIIA)



La ville espagnole de Melilla nous offre, par son histoire particulière en tant que ville espagnole revendiquée par le Maroc, et par sa démographie, en tant que mosaïque socioculturelle où les berbères marocains, les juifs et les Espagnols péninsulaires cohabitent dans un espace enclavé, un exemple type pour approfondir l'étude de la dynamique des relations interculturelles. Ce legs historique a marqué la sociolinguistique de la ville, faite d'emprunts langagiers, car le berbère ou tamazight, langue parlée par presque la moitié de la population de Melilla, cohabite avec l'espagnol, la langue officielle. La multiculturalité à Melilla semble être la composante par excellence de la sociologie de cette "ville de cultures" rêvée de l'Espagne contemporaine, un exemple de cohabitation culturelle et de réussite institutionnelle en matière de politiques éducatives et d'intégration. Notre article vise à analyser les programmes élaborés par le Ministère de l'éducation et des sciences espagnol (MEC) qui est chargé de la compétence éducative à Melilla, à savoir la mise en place de "mesures permettant la réussite scolaire et l'autonomie personnelle de chaque élève", suivant le dictionnaire encyclopédique de l'éducation (García Fajardo *et al.*, 2003: 160).

Ces programmes sont destinés à l'amélioration de l'éducation à Melilla, mais leurs lignes théoriques ainsi que leurs applications pratiques témoignent aussi d'une tentative de contrôle de la pluralité linguistique de l'enclave espagnole. L'étude que nous proposons ici vise à établir une analyse fine des contenus de ces plans d'action établis par le ministère, ainsi que du contrôle exercé par ces programmes sur les relations linguistiques. Trois niveaux d'analyse nous permettront de progresser du général, les politiques linguistiques, vers le particulier, leurs modalités spécifiques d'application à Melilla. Ainsi, nous aborderons l'évolution de la politique linguistique en Espagne, puis les programmes officiels établis par le MEC et, enfin, les caractéristiques du système éducatif des écoles à Melilla.

1. Les politiques linguistiques en Espagne dans une perspective historique: les dilemmes de la reconnaissance progressive du pluralisme

Avant de nous focaliser sur l'état des discours éducatifs institutionnels, il nous semble nécessaire de retracer brièvement l'état de la question linguistique en Espagne. Les origines des politiques linguistiques en Espagne se trouvent dans l'esprit réformiste de la Seconde République espagnole (1931-1936). Le gouvernement républicain mit alors en place de nombreux projets scolaires et des réformes éducatives dont les finalités étaient l'alphabétisation de masse et le développement de la culture populaire, en transférant la charge éducative aux institutions publiques et non plus aux secteurs religieux (Bécarud & Campillo, 1978: 38-39). Le parcours retracé depuis cette expérience républicaine montre comment l'histoire politique influence et conditionne la situation linguistique des habitants. En effet, si l'on regarde la carte linguistique de l'Espagne, on se rend compte que sa pluralité est une constante dans la construction de l'État-nation péninsulaire (Tuñón de Lara, 1987: 265-284). Néanmoins, des changements importants eurent lieu lors du régime républicain, avec comme référence la promulgation d'une Constitution qui devint l'une des plus démocratiques de l'Europe de l'époque.

Une série d'évolutions politiques importantes eut également lieu durant cette période, telle que la mise en place des statuts d'autonomie de la Catalogne en 1932, de la Galice et du Pays Basque en 1936, et la reconnaissance officielle de la pluralité culturelle et linguistique caractérisant la nation espagnole (Bonet, 1999: 58-74). Pour autant, les espérances déclenchées par cette acceptation de la pluralité, de même que les transformations profondes que cela entraîna, connurent une courte existence puisque le virage politique provoqué par les élections de 1933 avec la victoire des radicaux de Lerroux, entraîna une stagnation des réformes. D'autre part, la montée en puissance des fascismes en Europe prépara le terrain en Espagne pour le déclenchement de la Guerre Civile et l'imposition d'un régime autoritaire sous les ordres du "Généralissime" Francisco Franco.

La répression engendrée par ce régime dictatorial affecta tous les domaines, tant culturels et sociaux que linguistiques. L'interdiction de la diversité devint la règle. Une vision culturelle uniforme de l'Espagne fut promue, fondée sur deux piliers principaux: le castillan et l'identification nationale au catholicisme. La politique éducative promouvant l'existence d'un seul chef de l'État, d'une seule langue officielle et d'une seule représentation culturelle réinventée de l'Espagne, notamment autour du folklore andalou, puis de certains symboles traditionnels comme la corrida dans les années 1960, devint ainsi un nouveau front de lutte. En effet, la loi franquiste de 1938, ainsi que celle de 1945, mirent l'accent sur la nécessaire revalorisation de tout ce qui était "espagnol" et sur l'unification du sentiment national autour d'une conception unique et indivisible de l'État, insistant sur la formation d'un "esprit national" (Mayordomo, 1998: 204-213).

Néanmoins, une fois de plus dans l'histoire contemporaine du pays, la société espagnole fit preuve d'une plus grande ouverture d'esprit que son régime politique. La tentative d'unification linguistique imposée par la dictature franquiste, ainsi que le refus et la méfiance envers les identités régionales, ont marginalisé toute sorte de manifestation linguistique et culturelle propre. Mais cette chasse aux régionalismes n'a pas réussi pour autant à faire disparaître les expressions régionales. La restitution de la compétence éducative aux mains du clergé religieux, afin d'assurer la perpétuation de l'idéal patriotique national-catholique, eut comme conséquence de revivifier, dans la clandestinité, les cultures autochtones et les langues vernaculaires des nationalités historiques, en Catalogne, au Pays basque et en Galice. Cependant, au milieu des années 1950, d'importants changements eurent lieu, conséquence tant de la nécessaire ouverture internationale du régime que de l'apparition de farouches contestations citoyennes qui dessinèrent un nouveau paysage social, celui d'une société où l'idéologie franquiste était de plus en plus mise en question.

La transition démocratique qui suivit la mort du dictateur se caractérisa par la recherche du consensus et par la reconnaissance de la pluralité culturelle et linguistique perdue sur l'ensemble du territoire espagnol. Ce fut le début de la reconnaissance d'une Espagne conjuguée au pluriel (Fernandez Garcia & Petithomme, 2012). Ainsi, la Constitution de 1978 instaura la co-officialité linguistique dans les régions qui possèdent une langue différente de l'espagnol.

La promulgation de cette Constitution entraîna non seulement le retour à un État de droit mais permit aussi le passage d'un État monolithique et dictatorial à un État pluriel, où la reconnaissance de cette pluralité culturelle et linguistique fut acceptée et promue. En revanche, bien que depuis lors se soit développée une certaine cohabitation linguistique, l'intérêt pour l'étude de cette pluralité demeure beaucoup plus récent. L'existence de spécificités culturelles régionales, la présence d'une communauté gitane importante, de communautés musulmanes à Ceuta et à Melilla, ainsi que l'influence portugaise en Estrémadure et en Galice, n'ont pas suffi à prendre en considération la diversité de l'Espagne.

Si le texte constitutionnel a permis de poser les bases d'une reconnaissance, l'intérêt porté à la diversité culturelle et aux politiques linguistiques a surtout coïncidé avec l'arrivée d'une importante vague d'immigration en Espagne dans les années 1990 et avec la promulgation de la loi sur la nationalité à Ceuta et à Melilla (Zabalza, 1992: 129; Gutiérrez, 1986). Concernant la communauté gitane, les études disponibles nous montrent que les programmes consacrés à cette minorité prennent surtout la forme d'un ensemble d'activités de compensation qui visent avant tout à favoriser un processus d'assimilation. D'après les apports de Piaget (1986: 72), nous entendons par assimilation la volonté de modifier l'environnement de l'élève gitan au moyen de schémas de comportement et de conduites, avec l'objectif de le faire adhérer aux normes éducatives. Optant pour cette démarche assimilationniste, l'État espagnol a donc mis de côté le modèle intégrationniste, entendu ici comme l'incorporation

responsable de l'élève à la vie collective et la promotion du respect des normes communes dans une perspective interculturelle. L'orientation des politiques étatiques a donc été celle d'imposer à cette minorité un ensemble de conduites normatives en négligeant leurs spécificités.

La communauté de confession musulmane, qui cohabite depuis longtemps avec celle des catholiques à Melilla, constitue l'objet principal de cette étude. Notre intérêt principal est ainsi de répondre à la question posée relative au type de perspective éducative privilégiée par le MEC à Melilla. L'article 3 de la Constitution espagnole reconnaît la pluralité linguistique au sein de l'État espagnol selon les termes suivants: "les autres langues espagnoles sont aussi officielles au sein de leurs communautés autonomes respectives". C'est donc en fonction de ce principe que les politiques linguistiques des communautés autonomes en Espagne visent, avec des variantes différentes, à la normalisation de leur langue propre, en accordant à l'école une place prééminente dans ce processus. Dans le cas de Melilla, qui par sa composante ethnoculturelle est considérée comme une ville héritière et contemporaine à la fois de "l'Espagne des trois cultures" (chrétienne, juive et musulmane), une expression qui doit beaucoup aux apports d'Américo Castro sur les origines culturelles et identitaires de l'Espagne, la pluralité linguistique qui résulte de cette cohabitation multiculturelle ne semble pas être prise en compte (Fernandez Garcia, 2009: 192). Bien au contraire, les différents programmes linguistiques conçus autour du tamazight, langue parlée par une grande partie de la communauté musulmane de la ville, mettent l'accent sur l'apprentissage de cette langue comme un complément linguistique (Fernandez Garcia, 2014: 248). De plus, les rapports officiels sur la situation éducative à Melilla insistent sur le fait que la compétence bilingue détenue par une partie des élèves musulmans est à l'origine de l'échec scolaire, qui demeure massif dans la ville autonome (Vicente, 2005: 86). De même, plusieurs voix s'élèvent contre toute tentative de normalisation linguistique du tamazight sur le sol de l'enclave, contrairement à ce qui est devenu la règle linguistique des autres communautés autonomes espagnoles possédant une langue propre différente de l'espagnol.

Ainsi, en dépit des revendications linguistiques encouragées par le parti indépendantiste catalan (*Esquerra Republicana de Catalunya*) ou par d'autres forces politiques régionales, basques (Parti nationaliste basque ou *Eusko Alkartasuna*) ou galiciennes (Bloc nationaliste galicien), les ministres chargés de l'éducation se sont toujours montrés réticents à l'égard de l'acceptation du tamazight comme langue véhiculaire à Melilla (Costa, 2013; *Europa Press*, 2009; *Europa Press*, 2004). La méconnaissance vis-à-vis de la langue tamazight dont l'ancienne ministre de l'éducation, Mercedes Cabrera, fit preuve en affirmant que "le tamazight est une langue orale qui ne dispose pas d'un corpus grammatical établi", est un exemple qui vient s'ajouter à l'ignorance répandue chez les élites espagnoles à l'égard de cette langue ancestrale du peuple berbère (Sánchez, 2009) car la langue tamazight a été codifiée et son alphabet

standardisé par l'Académie berbère créée en 1966 (et aujourd'hui dissoute). À l'ignorance de la ministre s'ajoute son jugement sur cette langue comme une langue nuisible pour les élèves de Melilla car, selon elle, l'usage du tamazight non-encadré par les professeurs dans les salles de cours pourrait être la cause du fort taux d'échec scolaire de la ville (*ibid.*).

L'ignorance, mais aussi la négation de la pertinence du tamazight, sont des attitudes manifestées par d'autres personnalités politiques espagnoles telles que l'ancien président de la ville de Ceuta, Juan Jesús Vivas. Ses nombreuses interventions publiques sur ce sujet mettent en relief ce qu'il considère comme une aberration, à savoir la normalisation linguistique du tamazight à Melilla. Selon lui, "il est inconcevable et paradoxal qu'une langue comme le tamazight, parlée par les Berbères du nord du Maghreb où elle est la langue autochtone, ne soit pas reconnue comme langue officielle du Maroc, où elle est même oubliée officiellement, et que l'on veuille nous imposer sa co-officialité dans nos deux villes (Ceuta et Melilla)" (*Europa Press*, 2004). Le recours à cet argument ethno-territorial drapé de la peur de voir la souveraineté espagnole de l'enclave mise en question, suite à la possible reconnaissance du tamazight comme langue officielle, l'emporte sur des critères purement culturels, pédagogiques et linguistiques. Dans ses discours, le président ne fait aucune allusion à la place que le tamazight a dans la ville, ni sur le nombre de berbérophones qui habitent la ville, en faisant table rase de cette langue parlée à Melilla.

2. De la réflexion pédagogique au laboratoire interculturel: les programmes d'actions du Ministère de l'éducation

Les premières études sur l'éducation interculturelle en Espagne datent de la fin des années 1980 et du début des années 1990. Sans intention d'établir une énumération exhaustive de ces recherches pionnières, il faut néanmoins citer, pour leur impact, les travaux de María Teresa Aguado Odina (1991) et Dolores Juliano Corregido (1993). L'année 1991 marqua le point d'inflexion sur cette thématique, puisque la Commission européenne demanda à ses États membres de rédiger un rapport sur la situation des relations interculturelles au sein de leur pays. L'Espagne, par le biais de son administration et du Centre d'information et de documentation éducative (CIDE), émit en 1992 son rapport sur "L'éducation culturelle en Espagne". L'ampleur de la question interculturelle était devenue centrale dans un pays désormais terre d'accueil. Son ministère de l'éducation fit appel à des contributions scientifiques susceptibles d'établir un diagnostic de la situation éducative des étrangers dans les salles de cours. Deux rapports marquèrent le commencement de ce débat national sur la prise en compte de l'"interculturalité": "*L'éducation interculturelle: l'Europe sans frontières*" et "*L'Éducation interculturelle dans la perspective d'une Europe unie*" (García Castaño *et al.*, 1999: 215).

La plupart de ces études manifestent une tentative de réflexion sur la nécessité de promouvoir une pratique interculturelle au sein des écoles, et sur la nécessité de considérer la pluralité linguistique. Selon Iglesias & Becerra (2007: 60), dans leur ouvrage sur les défis de l'immigration en Espagne, la société espagnole n'a pas vécu, pour plusieurs raisons historiques, des mouvements migratoires comme ceux d'autres pays européens. Il existe, néanmoins, des zones de marge au sein du territoire espagnol qui ont vécu, comme ces pays européens, l'établissement de communautés venues d'ailleurs. C'est le cas de la zone de marge que constitue Melilla, enclavée sur le territoire africain et dont la moitié de la population est d'origine berbère (Mayoral del Arno, 2000: 21). Cependant, la répartition de la population au sein des différents quartiers de la ville nous permet de mettre en avant l'hypothèse d'une "ghettoïsation" sociale de son espace urbain (Fernandez Garcia, 2009).

Les premières mesures officielles prêtant attention à la pluralité linguistique définissent les bases d'un programme d'apprentissage lancé par l'administration éducative concernant les "fils et les filles d'étrangers immigrés" (García Castaño *et al.*, 1999: 225). Concrètement, le ministère a entrepris des pourparlers concernant principalement deux pays, le Portugal et le Maroc. D'une part, la présence de travailleurs portugais dans les mines de la région de Léon fut pendant longtemps très importante, représentant presque la moitié de la population de certains villages et, d'autre part, la discussion avec le Maroc fut motivée par la nécessité de créer des accords de coopération culturelle avec l'un des principaux pays voisins (Lopez Trigal, 1997). Concernant la coopération éducative avec le Maroc, les pourparlers débouchèrent sur la signature en 1985 du programme "Langue et culture d'origine" (LCO) dont l'objectif principal était de permettre l'apprentissage de la langue arabe et de la culture marocaine aux enfants de cette origine scolarisés dans les centres éducatifs espagnols (BOE, 1985). Cependant, aussi étonnant que cela puisse paraître, la mise en place de ce programme de coopération éducative n'arrive qu'au cours de l'année scolaire 1994-95 et les centres éducatifs choisis ont paradoxalement toujours été situés en territoire péninsulaire. À Melilla, la possibilité d'apprendre la langue arabe, d'une manière officielle au sein de l'école publique, a dû attendre l'année 1988. L'inscription ne fut d'ailleurs permise qu'aux enfants âgés de plus de seize ans et aux adultes.

Melilla est donc une ville désavantagée par rapport aux autres communautés autonomes espagnoles, et ceci tant d'un point de vue statutaire que culturel et linguistique. Car, s'il y a une spécificité qui caractérise l'Espagne, c'est la diversité linguistique de ces lieux frontaliers. La multiculturalité présente dans les enclaves de Ceuta et de Melilla s'accompagne, comme dans d'autres régions péninsulaires, de la présence de plusieurs langues qui entrent en contact. Comme nous l'avons déjà avancé, c'est l'avènement de l'Espagne des autonomies qui permit l'éradication du joug centraliste pour avancer vers une fédéralisation progressive de l'État, ce qui garantit la pluralité culturelle et

linguistique, notamment au sein des “nationalités historiques”. Cependant, les villes de Ceuta et de Melilla ont été exclues de cette reconnaissance qui vise à sauvegarder et à promouvoir les particularités régionales. Car, contrairement à ces principes de reconnaissance culturelle et linguistique, ces deux villes ont été annexées à la communauté autonome d’Andalousie, et ce, jusqu’à obtenir le statut de “villes autonomes” en 1995.

De plus, ce rattachement à l’Andalousie, qui a pour finalité de renforcer l’assimilation identitaire de ces villes au nationalisme andalou, traduit la méconnaissance par l’État espagnol des singularités linguistiques et culturelles qui existent dans ces villes. Même aujourd’hui, on ressent la pression étatique qui vise à perpétuer un sentiment d’appartenance “espagnol” au sein de ces enclaves situées sur le sol marocain. Comme preuve de la volonté d’entretien de ce nationalisme étatique, il suffit d’étudier le langage employé par l’administration à Melilla, où l’usage symbolique des mots manifeste cette nécessité de préserver une ville de Melilla “espagnole” et de rappeler, au cas où quelqu’un l’oublierait, que la ville fut, est, et doit rester éternellement espagnole. De manière particulièrement intéressante, la signature de toute lettre officielle venue de la mairie de Melilla est d’ailleurs suivie de la mention suivante: “Melilla, c’est l’Espagne. 18 ans avant que la Navarre ne s’incorpore à la Couronne de Castille, 162 ans avant que le Roussillon ne soit français, 279 ans avant que n’existent les États-Unis d’Amérique” (devise tirée d’une lettre officielle qui nous a été envoyée par la mairie de Melilla le 5 février 2009).

Ceci nous amène à considérer que Melilla reste exclue du principe de reconnaissance culturelle et linguistique. Notamment, le programme LCO n’a pas été mis en place dans la ville, certainement en raison du fait que la grande majorité des personnes originaires du Rif parlent la langue berbère, langue parlée dans le nord du Maroc, plutôt que la langue arabe (Lugan, 2012). Mais aussi et surtout, comme nous venons de le souligner en nous référant au langage officiel, Melilla reste exclue en fonction de considérations, très certainement politiques, qui visent à mettre en avant l’attachement historique de la ville, son degré maximum d’appartenance *de facto* et *de jure* à l’Espagne. Ce poids du politique se manifeste aussi dans la mise en place du programme LCO qui a toujours été conditionnée par les aléas des relations diplomatiques entre les pays signataires. Par exemple, pendant la période 2001-2003, une étape marquée par de mauvaises relations diplomatiques entre l’Espagne et le Maroc, le programme fut paralysé. En revanche, la reprise de l’entente bilatérale entre le Maroc et l’Espagne en 2004 a entraîné une consolidation ainsi qu’une nouvelle promotion du programme (Aguilar, 2006: 122).

Nous sommes donc en face de plusieurs paradoxes. D’abord, le MEC reconnaît la possibilité de l’apprentissage de la langue arabe au sein de ses centres scolaires, mais bien que cette perspective concerne avant tout Ceuta et Melilla, les centres éducatifs choisis pour ce plan se situent exclusivement en territoire péninsulaire. Ensuite, la langue officiellement reconnue comme principale

“langue minoritaire” au sein des territoires espagnols extra-péninsulaires est l’arabe, alors qu’en pratique c’est le berbère qui est principalement parlé dans cette région du Rif. Et enfin, alors que l’Espagne souveraine à Melilla pourrait tout à fait promouvoir l’apprentissage du castillan et du berbère dans un but de coexistence pacifique des deux principales communautés, c’est le castillan et l’arabe qui sont promus, soulignant l’influence de l’État marocain sur l’enclave et réduisant la minorité berbérophone à devoir choisir entre la langue de la communauté majoritaire à Melilla (le castillan), ou la langue de l’État qui tente de l’assimiler (l’arabe marocain).

Ceci s’explique par trois facteurs d’importance égale. Tout d’abord, si partout au Maroc la montagne est restée peuplée de berbères, le berbère ne constitue pas une langue homogène (Moussard & Bernard, 1924: 275). Ensuite, le Maroc a toujours négligé, voire marginalisé, le peuple berbère. Enfin, la nécessité de préserver les relations hispano-marocaines explique le choix du MEC de privilégier l’apprentissage de la langue arabe dans les écoles de Melilla pour ne pas froisser le gouvernement marocain. Ce programme d’action ne fait aucune référence à l’apprentissage de la langue berbère à Melilla, deuxième langue parlée dans la ville où “60% des élèves de la cinquième à la seconde est d’origine rifaine et leur langue spécifique est le tamazight” (López Belmonte, 2005: 7). Nous avons pu accéder aux résultats de quelques centres après l’évaluation de ce programme, et par exemple à Melilla où le programme LCO fut mis en place en 2005, ces évaluations traduisent le désintérêt manifesté à l’égard de cette langue par des élèves ayant le tamazight comme langue maternelle.

Malgré la reconnaissance de la valeur de l’arabe en tant que langue officielle du Maroc, langue du Coran et langue d’apprentissage à Melilla, les études soulignent comment “après quelques leçons, une très forte proportion de ces élèves berbérophones, quitte cet enseignement” (Rapport 2006 du Conseil de l’État sur l’année scolaire 2005-2006 à Melilla [CEE, 2006]). De même, dans ces rapports annuels sur l’état de l’éducation à Ceuta et à Melilla, le conseil de l’État recommande sans cesse au ministère de “prêter une attention plus particulière aux élèves qui ont une langue maternelle spécifique (le tamazight)” (Rapport du Conseil de l’État sur l’année scolaire 2004-2005 à Melilla [CEE, 2005]). De même, cet organe consultatif du ministère insiste sur le fait que “ce programme devrait être amplifié et inclure la langue tamazight, langue parlée par une bonne partie des fils d’émigrés qui sont aujourd’hui dans nos classes” (*ibid.*: 170). Cet abandon prématuré de l’étude de l’arabe par les élèves vient confirmer l’hypothèse selon laquelle, paradoxalement, la reconnaissance de la langue arabe par le MEC au travers de cet enseignement renforce l’acculturation symbolique des berbérophones du Rif. L’État espagnol, en faisant table rase de l’existence, chez certains élèves de Melilla, d’une langue maternelle différente de l’espagnol et agissant sous l’influence des accords signés avec le Maroc, cherche à arabiser une culture, celle des berbères tamazigophones habitant Melilla. Le Conseil de l’État souligne également les répercussions pédagogiquement néfastes du fait de

“faire apprendre à ces élèves, ayant pour langue maternelle le tamazight, une langue autre que leur langue maternelle, car cet apprentissage n’est pas le plus convenable” (*ibid.*, 175). Les propositions initiales du MEC quant à l’introduction de l’arabe à l’école semblent être plus liées à la volonté d’incorporation de ces élèves “fils et filles d’étrangers” au modèle culturel majoritaire et à celle de maintenir leurs places d’étrangers, plus que par la nécessité de reconnaissance culturelle et linguistique de cette minorité.

De plus, récemment, un débat autour de la viabilité et de la légitimité de l’enseignement du tamazight dans les écoles, collèges et lycées de cette ville espagnole enclavée a fait la une des médias. Au cours de ces dernières années, aux revendications en faveur de la normalisation linguistique, formulées par les dirigeants des groupes nationalistes, s’ajoutent les déclarations politiques des partis nationaux comme IU (Gauche unie) ou de partis locaux de Melilla comme le CpM (Coalition pour Melilla), qui prennent eux aussi le parti de l’immersion linguistique en tamazight (Margullón, 2013). Plus discrètes, mais non moins incisives, sont les recommandations du monde universitaire, notamment du groupe de travail de l’université de Grenade, qui tire la sonnette d’alarme sur le besoin de commencer à “proposer aux étudiants des cours d’arabe dans son versant moderne ou *dariya* et des cours de tamazight” (*Europa Press*, 2001).

Malgré la lutte acharnée menée par le CpM et par les groupes nationalistes avec représentation au Parlement espagnol, cette proposition en faveur de la pratique bilingue est toujours refusée par les partis étatiques, à savoir le parti de droite (Parti populaire) et le parti de centre-gauche (Parti socialiste espagnol). L’usage du tamazight à Melilla, langue parlée par la population espagnole d’origine marocaine de la ville, fait partie du patrimoine linguistique de la ville et même de l’État espagnol, puisqu’elle est parlée par des Espagnols habitant Melilla et parce que cette ville est espagnole depuis 1497. En effet, la négation de l’apprentissage de cette langue ainsi que sa marginalisation opérée par l’État relève de la perpétuation d’un fait différentiel qui touche cette ville, à savoir celui de la non-reconnaissance de la pluralité linguistique d’une partie de plus en plus importante des habitants de la ville (Ruiz Rico & Ruiz Ruiz, 2006). L’absence de normalisation dans l’usage du tamazight à Melilla, dans l’administration et dans les médias ainsi que dans les centres éducatifs et l’espace public va à l’encontre des objectifs d’une école pluraliste et non discriminatoire.

Pour compenser le refus manifesté envers la normalisation linguistique, le gouvernement espagnol a opté pour le doublement des programmes d’immersion linguistique en mettant l’accent sur l’apprentissage intensif de l’espagnol. Des programmes comme “La Esperanza” – consacré à la diffusion de l’espagnol – s’adressent aux enfants marocains qui habitent de l’autre côté de la frontière espagnole, mais qui font de constants va-et-vient avec Melilla. Ces cours d’espagnol constituent des exemples représentatifs de ce souci étatique d’entretenir un monolinguisme ferme dans la ville de Melilla (Vicente, 2005: 67).

Le regard éducatif vers l'adoption des modèles européens

L'étape suivante établie par le MEC en vue du traitement de l'intégration s'inspire des modèles adoptés en Europe où de nombreux pays ont connu une immigration historiquement importante. L'administration éducative espagnole a ainsi cherché dans les modèles éducatifs de ces pays des exemples contenant les stratégies nécessaires pour faire face à une pluralité culturelle, ethnique et linguistique de plus en plus présente dans les écoles espagnoles. Finalement, le modèle adopté par le MEC fut le "Programme Mus-E", mis en œuvre au cours de l'année scolaire 1997-1998 au sein de cinq communautés autonomes. Une fois de plus, et en dépit des protestations et de la pétition proposée par l'école maternelle *Velázquez* de Melilla, la ville ne fut pas choisie comme lieu d'expérimentation du programme. Bien au contraire, celle-ci dut attendre cinq ans pour voir l'arrivée de ce programme au sein de deux centres scolaires.

Si la mise en application de ce programme fut tant souhaitée à Melilla, c'est parce qu'il tente de favoriser l'intégration sociale et culturelle des "enfants défavorisés" et de promouvoir "tant la tolérance que la rencontre entre des cultures diverses" (Rapport programme Mus-E). Il semble en effet que ces objectifs soient tout à fait appropriés au contexte de Melilla, caractérisé par la diversité culturelle et l'ampleur de l'échec scolaire. Pour parvenir à ces objectifs, les moyens utilisés furent l'encouragement de la création et de la diffusion artistique, de la musique, du chant, du théâtre, de la danse et des arts plastiques, en ayant pour but l'inclusion sociale et éducative des élèves et la promotion de la tolérance culturelle. Selon l'évaluation effectuée par le MEC, le bilan a été considéré comme globalement positif, puisque le programme "favorise l'intégration des enfants au sein du milieu scolaire et communautaire, améliore leur confiance et leur auto-estime, tout en développant l'attention, la discipline et la créativité, de même qu'il promeut des valeurs de tolérance, de dialogue et de respect de la diversité" (MEC, 2001).

Bien que l'on ne puisse que se réjouir de la mise en place d'un tel programme, celui-ci semble néanmoins ne pas être suffisant, au moins en ce qui concerne la ville de Melilla où il existait depuis longtemps une pluralité linguistique et culturelle très forte dans la majorité des salles des cours. Le peu d'attention consacrée à ces particularismes qui caractérisent l'enclave, de même que l'absence de réflexion sur la réalité linguistique des habitants de Melilla, font émerger des résultats scolaires plus mauvais que ceux des autres communautés autonomes espagnoles. Melilla dépasse ainsi largement la moyenne nationale du nombre d'élèves par classe: alors qu'en moyenne, une classe de premier cycle en Espagne regroupe 20,5 élèves, et une classe de deuxième cycle, 24,7 élèves, à Melilla ces chiffres atteignent respectivement 25,3 élèves pour le premier cycle et 29,5 élèves pour le second cycle (Rapport "Échec scolaire dans les villes de Ceuta et de Melilla, [CEE, 2010]). De plus, les centres scolaires de Melilla vivent au quotidien le problème de la scolarisation tardive au cours des premières années de l'enseignement en maternelle. L'échec

scolaire à Melilla est une réalité de plus en plus manifeste qui atteint 43,8% des élèves qui suivent la scolarité obligatoire (*ibid.*:18). La même précarité se reproduit dans l'enseignement supérieur où le pourcentage d'étudiants universitaires d'origine berbère est très faible, à peine 20% selon les chiffres donnés par le Conseil d'État (*ibid.*: 33). Les causes de cet accès plus faible aux études supérieures des membres de la communauté berbérophone semblent être de nature socioéconomique car "les étudiants d'origine berbère qui rentrent dans l'enseignement supérieur appartiennent à des familles socialement et économiquement aisées" (*ibid.*: 32).

Il est évident que la prévalence de l'échec scolaire dans la communauté berbérophone peut potentiellement devenir un problème décisif pour l'avenir social et culturel de la ville. Comme le soulignait le secrétaire de la Fédération espagnole des associations religieuses islamiques, "si les intellectuels musulmans ne sortent pas de ces écoles publiques ils vont surgir en pratique, d'un autre système éducatif alternatif, c'est-à-dire à partir de l'éducation populaire obtenue à la mosquée" (Flores, 1996: 42-50). Suite au programme Mus-E, l'administration éducative espagnole lança donc un nouveau plan d'action sous la rubrique "Éducation interculturelle", dénommé le "Programme de soutien aux immigrés", dont le but est de favoriser l'incorporation au système éducatif des élèves venus "des pays étrangers" en âge de scolarisation obligatoire.

Ce programme fut créé pour les élèves ayant un niveau de connaissance A2 de la "langue et de la culture espagnole", dans la tentative de les incorporer au sein de programmes spécifiques d'apprentissage qui vont faciliter leur intégration au sein du système scolaire. Le Ministère de l'éducation demanda de même aux communautés autonomes d'élaborer des rapports en abordant une série de questions centrales. Parmi l'ensemble des thématiques visées, nous avons procédé à l'analyse comparative des six thématiques les plus intéressantes pour notre étude:

- la pratique multiculturelle prédominante au sein de chaque communauté autonome,
- les mesures d'accueil pour les élèves immigrés,
- les mesures d'organisation et de planification,
- l'attention prêtée à la diversité linguistique et culturelle autant que le soutien aux familles,
- la formation du corps des professeurs
- les ressources disponibles pour travailler l'interculturalité.

Les tableaux ci-dessous présentent de manière synthétique la nature des politiques éducatives mises en œuvre par chacune des communautés autonomes sur la problématique de l'interculturalité dans l'éducation, ce qui permet de situer Melilla par rapport aux autres communautés.

	A N	A R	A S	B A	C N	C T	C M	C L	C A	E X	G A	M D	M U	N A	P B	R I	V A	C E	M E
A. Valorisation positive du pluralisme culturel	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦		
B. Prise en compte de la diversité des élèves	♦		♦	♦	♦			♦	♦	♦	♦				♦		♦		
C. Plan de prise en compte de la diversité	♦	♦			♦	♦	♦		♦	♦		♦	♦				♦		

Légende:

♦ Présence de l'élément considéré. Source: *Élaboration propre de l'auteure à partir des ressources du MEC (2005a).*

AN: Andalousie, AR: Aragon, AS: Asturies, BA: Îles Baléares, CN: Canaries, CT: Cantabrie, CM: Castille-La Manche, CL: Castille et León, CA: Catalogne, EX: Estrémadure, GA: Galice, MD: Madrid, MU: Murcie, NA: Navarre, PB: Pays basque, RI: La Rioja, VA: Valence, CE: Ceuta, ME: Melilla.

Tableau 1 – La pratique interculturelle prédominante dans chaque communauté autonome

D'après ce tableau, nous pouvons constater que la plupart des communautés autonomes se sont mises d'accord pour affirmer que l'éducation interculturelle contribue à garantir l'égalité des élèves. Ainsi, la plupart d'entre elles développent la mise en œuvre de programmes, parfois au sein même de l'école, ou parfois en collaborant avec les organisations locales. En ce qui concerne la ville de Melilla, la seule contribution faite par son administration éducative est celle relative à "la prise en compte de la diversité des élèves", simplement dans le cas des "programmes d'éducatons parallèles". Alors que toutes les autres communautés autonomes développent des stratégies dans le cadre d'au moins deux ou trois différentes mesures de prise en compte de la diversité interculturelle, Melilla, tout comme Ceuta, font figure de mauvais élèves.

	A N	A R	A S	B A	C N	C T	C M	C L	C A	E X	G A	M D	M U	N A	P B	R I	V A	C E	M E
A. Plan autonome d'accueil		♦				♦			♦				♦				♦	♦	
B. Programme d'accueil et d'intégration dans les centres scolaires	♦	♦		♦	♦		♦	♦		♦	♦	♦	♦		♦	♦	♦		♦
C. Programme d'accueil sociolinguistique pour les élèves immigrés			♦	♦	♦			♦	♦			♦	♦	♦	♦				♦
D. Médiateurs interculturels et interprètes	♦	♦		♦	♦				♦	♦	♦	♦	♦		♦		♦		

Source: *Elaboration propre de l'auteure à partir des ressources du MEC (2005a).*

Tableau 2 – Mesures d'accueil des élèves immigrés

Dans le même sens, le tableau 2 s'intéresse aux mesures d'accueil relatives aux élèves immigrés: là encore, Ceuta et Melilla sont à la traîne par rapport aux autres communautés autonomes espagnoles. Dans le cas de Melilla, il semble que la ville dispose de programmes d'accueils spécifiques pour les élèves immigrés, consacrant des cours pour l'accueil sociolinguistique de ces élèves mais sans médiateurs ni interprètes, ce qui, selon nous, doit être une tâche plutôt difficile. Les cases vides dans le tableau suscitent de nombreuses questions. Ce

silence est très ambigu, puisque de la même façon que nous pouvons constater la situation de déficit de la ville à l'égard des mesures adoptées vis-à-vis des élèves immigrés, nous pouvons en même temps supposer que l'administration centrale, le MEC, ne dispose pas en premier lieu d'informations suffisantes sur les activités mises au service de la ville de Melilla et de ses habitants. En dernier lieu, le MEC, en charge des compétences éducatives à Melilla, n'a pas encore mis en œuvre, au sein des centres scolaires, une politique de soutien aux besoins éducatifs des élèves. Ce rapport fournit plus de données sur l'analyse des ressources disponibles au sein des écoles que sur les programmes de soutien élaborés afin d'aider les familles des élèves en difficulté.

“La connaissance de la langue est fondamentale afin de réaliser l'apprentissage”, souligne le MEC au cours des programmes désignés pour le soutien à la diversité (Programme d'attention aux étrangers, 2002: 12). Ainsi, en ce qui concerne Melilla, la ville a mis en pratique un plan de soutien linguistique et culturel mais, contrairement à la majorité des autres communautés autonomes espagnoles, elle n'a mis en pratique ni des cours de soutien linguistique ni des programmes d'apprentissage de la langue maternelle de nombreux élèves, à savoir le berbère.

Le tableau 3 ci-dessous nous donne des informations supplémentaires sur les mesures prises afin d'améliorer l'attention apportée aux familles. Il fait très clairement apparaître que Melilla, terre de dialogue et de cohabitation culturelle (selon l'office du tourisme), est la seule communauté, avec son homologue Ceuta, qui ne dispose d'aucune mesure en matière d'attention aux familles de ces écoliers (voir le site internet spain.info “Melilla”). Le MEC alerte ainsi lui-même sur la nécessité de “parvenir à une relation plus fluide parmi les centres scolaires et les familles des élèves immigrés, puisque l'attention à ces élèves ne peut pas se réaliser de façon convenable sans la mise en service, de la part des administrations éducatives, d'une série de mesures adressées à l'attention et à l'appui de leurs parents” (CEE, 2005: 35). Cette recommandation du Conseil scolaire de l'État n'a jamais été mise en pratique à Melilla.

	A	A	A	B	C	C	C	C	E	G	M	M	N	P	R	V	C	M		
	N	R	S	A	N	T	M	L	A	X	A	D	U	A	B	I	A	E	E	
A. Mesures d'intégration et de participation	♦	♦	♦	♦	♦	♦		♦	♦	♦				♦						
B. Accès au système éducatif	♦		♦		♦	♦	♦	♦			♦	♦	♦	♦	♦	♦				
C. Médiateurs culturels, service d'interprètes	♦	♦		♦					♦	♦	♦	♦	♦					♦		
D. Plan autonome de soutien linguistique et culturel					♦			♦	♦	♦					♦					♦
E. Cours de soutien linguistique	♦	♦	♦	♦	♦	♦		♦	♦	♦	♦	♦	♦		♦					
F. Apprentissage et développement de la langue maternelle	♦	♦	♦							♦		♦								♦
G. Ressources matérielles et humaines			♦		♦		♦	♦	♦	♦		♦	♦	♦	♦					♦

AN: Andalousie, AR: Aragon, AS: Asturies, BA: Îles Baléares, CN: Canaries, CT: Cantabrie, CM: Castille-La Manche, CL: Castille et León, CA: Catalogne EX: Estrémadure, GA: Galice, MD: Madrid, MU: Murcie, NA: Navarre, PB: Pays basque, RI: La Rioja, VA: Valence, CE: Ceuta, ME: Melilla.

Source: *Elaboration propre de l'auteure à partir des ressources du MEC (2005a).*

Tableau 3 – Prise en compte de la diversité autant linguistique que culturelle et mesures à l'égard des familles

De plus, il est aussi tout à fait intéressant de connaître ce que l'administration apporte à l'égard de la formation des professeurs à Melilla. Le tableau 4 montre ainsi que tant les professeurs que le personnel d'enseignement de Melilla et de Ceuta semblent, malheureusement, ne pas jouir de ces mesures visant à fournir aux professeurs une formation susceptible de leur offrir des outils et une culture pour mieux réussir la difficile tâche à laquelle ils doivent faire face dans ce contexte éducatif multiculturel et multilingue.

	A N	A R	A S	B A	C N	C T	C M	C L	C A	E X	G A	M D	M U	N A	P B	R I	V A	C E	M E
A. Action de formation spécifique initiale et continue	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦			
B. Colloques et congrès	♦			♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦								
C. Formation destinée au personnel de direction										♦		♦							

Source: *Elaboration propre de l'auteure à partir des ressources du MEC (2005a).*

Tableau 4 – Formation des professeurs

Cette évaluation gérée par le MEC se termine par l'analyse des ressources humaines et matérielles disponibles au sein de chaque communauté autonome, des ressources susceptibles de promouvoir une éducation interculturelle ou au contraire de rendre les rapports communautaires plus difficiles en raison du manque de moyens (tableau 5).

	A N	A R	A S	B A	C N	C T	C M	C L	C A	E X	G A	M D	M U	N A	P B	R I	V A	C E	M E
A. Centres de ressources		♦											♦						
B. Matériaux d'interculturalité	♦	♦	♦		♦	♦	♦		♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦		
C. Outils spécifiques pour travailler l'interculturalité		♦	♦		♦	♦													
D. Collaboration avec les municipalités et les ONGs.	♦	♦	♦	♦	♦			♦	♦	♦			♦	♦			♦	♦	
E. Observatoires de l'interculturalité											♦	♦					♦		

Source: *Elaboration propre de l'auteure à partir des ressources du MEC (2005a).*

Tableau 5 – Autres ressources disponibles pour les écoles

Les conclusions tirées du tableau 5 ne sont pas plus encourageantes que celles obtenues jusqu'à maintenant. Encore une fois, nous pouvons observer des "cases vides" concernant Melilla, l'absence de "ressources pour les écoles" semblant suivre la logique de marginalisation des écoles de la ville du Ministère

de l'éducation. Il n'existe aucun centre de ressources, aucun matériel spécifique, aucune tentative de collaboration avec d'autres organisations locales, aucun colloque organisé, rien de tout cela n'est à la disposition des écoles de Melilla. Ceci traduit symboliquement la marginalisation de l'enclave "ultrapériphérique" au sein de la structure institutionnelle de l'État espagnol.

Finalement, il semble important de souligner, afin de mieux comprendre la situation, que Melilla n'est pas une communauté autonome, son statut étant ainsi distinct dans les faits. Les informations fournies au sein de ces graphiques proviennent des réponses données par le MEC, ce qui nous amène à penser qu'il ne détient pas ou très peu d'informations sur les plans et les mesures prises à Melilla. Peut-être que ces vides administratifs s'expliquent par la distance entre l'administration centrale située à Madrid et la ville enclavée sur la côte marocaine. C'est peut-être aussi à cause de cela qu'il devient presque impossible d'instaurer des programmes et de consacrer l'attention nécessaire à l'amélioration des programmes éducatifs présents à Melilla. Néanmoins, l'"oubli" de la ville et la "marginalisation" de celle-ci ne sont pas toujours involontaires, mais révèlent le résultat d'un rapport de force défavorable à la ville-enclave au sein de l'ensemble espagnol. Car, depuis la décolonisation du Maroc, Melilla est devenue une terre contestée et les revendications marocaines réclamant une souveraineté du Maroc sur la ville se succèdent. De plus, le soutien apporté par des partis nationalistes marocains en faveur de la normalisation du tamazight à Melilla, est détourné à des fins opportunistes par les partis étatiques espagnols (Costa, 2013).

Les actions projetées vis-à-vis de la ville de Melilla

Les graphiques 4 et 5 consacrés aux actions conçues pour l'amélioration de la formation des professeurs et pour la conception des ressources permettant un meilleur équipement des centres scolaires nous montrent néanmoins que rien n'a été prévu pour la ville de Melilla. L'absence de résultats conduit à dresser un constat chargé de vides et de non-dits sur l'éducation à Melilla. Le MEC a mis en œuvre en 2005 un nouveau projet consacré à résoudre ces problèmes, à tenir compte de ces difficultés et de ces carences. Ce nouveau "Plan d'action intégral au sein des villes autonomes de Ceuta et de Melilla", le ministère espagnol l'a défini dans le cadre des dispositions prévues par la loi organique sur la qualité éducative (LOCE), les objectifs et les actions vis-à-vis de l'enseignement à Melilla. Ce sont les premières lignes d'action que nous retranscrivons ci-dessous pour analyser les discours du MEC vis-à-vis de la problématique éducative à Melilla. Les objectifs fixés peuvent être résumés ainsi:

1. "Identifier les problèmes qui existent au sein de l'organisation et du développement éducatif à Melilla afin de les prévenir pour l'avenir.
2. Parvenir à la participation de tous les secteurs de la communauté éducative.
3. Adopter les mesures nécessaires afin de:

- améliorer et adapter l'offre éducative aux nécessités de la population scolaire et de la société en général;
- réduire les indices d'échec scolaire;
- promouvoir l'égalité des opportunités éducatives pour tous les élèves;
- définir et développer les programmes nécessaires d'attention à la diversité;
- considérer la ville de Melilla comme une "zone d'action favorable" (MEC, 2005b: 2).

Pour atteindre ces objectifs, le Ministère de l'éducation a fixé une série d'actions et établi des plans ciblés sur la réflexion et la comparaison des données disponibles. Par exemple, il s'agissait de mener l'"étude de l'absentéisme scolaire, en comparant les données concrètes sur les élèves et les causes, afin de définir des mesures et des actions convenables avec les autorités locales, dans le but de le réduire et d'offrir des programmes centrés sur des actions qui incitent les élèves et leurs parents ou leurs tuteurs à lutter positivement contre ce problème" (*ibid.*: 11). Il est intéressant d'observer comment le MEC considère, dans le même programme d'action, l'échec scolaire et la prise en compte de la diversité. Ceci nous permet de penser que, selon les réflexions faites par le MEC en matière de diversité et malgré l'absence d'études, il existe un certain lien entre l'échec scolaire et l'immigration à Melilla. Mais cette nécessité d'élaborer un plan d'immersion scolaire est réservée aux élèves qui viennent d'arriver. On ne peut donc que constater un nouvel oubli de la part du MEC à l'égard des élèves de langue maternelle berbère qui subissent depuis toujours une absence qui se révèle très marquée dans les premières années de l'école maternelle, et de même une absence saisissante d'élèves de langue maternelle tamazight au niveau du baccalauréat (SATE-STEs, 2009). Ainsi, le point 2.4 de ce plan intégral du MEC élabore une série de lignes d'actions sous le nom d'"Actions et programmes de soutien spécial". Parmi celles-ci, nous pouvons souligner les éléments suivants: un plan de prévention de l'échec scolaire, un soutien à la diversité des élèves et un appui aux centres la prenant en compte, la création de centres bilingues avec un caractère expérimental, l'adéquation des cycles de formation au milieu tant socio-économique de la ville qu'au marché du travail et, finalement, l'adoption de mesures de suivi et de contrôle à l'égard de l'absentéisme scolaire.

Il est intéressant de s'arrêter quelques instants sur ce dernier point. Nous avons en effet constaté la volonté du MEC d'établir des centres bilingues au sein de nombreuses villes et régions espagnoles (par exemple des collèges espagnol-anglais). L'organisation des sections bilingues est de la responsabilité de chaque communauté autonome puisque ce sont elles qui détiennent les compétences en matière éducative. Ce projet de promotion de sections bilingues a été adopté par la grande majorité des communautés autonomes. En revanche, contrairement à cette mise en place généralisée sur le territoire péninsulaire, nous pouvons constater que la ville de Melilla a disposé tardivement d'une école, maternelle

ou primaire, où l'enseignement soit bilingue, alors même qu'elle constitue justement l'un des lieux du territoire espagnol où ce type de section serait le plus approprié. C'est au cours de l'année scolaire 2008-2009 qu'un lycée de Melilla a expérimenté, pour la première fois, l'enseignement bilingue anglais-espagnol. Ironie de l'histoire, l'enseignement bilingue promu est en "anglais-espagnol" et non "berbère-espagnol", ce qui conviendrait bien évidemment mieux à la réalité sociale de la ville. La promotion de l'anglais, une langue certes utile et nécessaire aujourd'hui, s'effectue néanmoins parallèlement à la marginalisation de la langue minoritaire au sein de l'enclave. Une fois de plus, le désavantage en matière d'opportunités éducatives au sein de la ville par rapport aux autres communautés autonomes est évident.

3. Centres scolaires: la radiographie du système éducatif de Melilla

Compte tenu des programmes d'actions conçus par le Ministère de l'éducation espagnol, il s'agira maintenant d'analyser les caractéristiques du système éducatif et des centres scolaires de Melilla. Les informations empiriques consultées ici proviennent des évaluations faites par le Conseil scolaire de l'État, un organisme composé de représentants de parents d'élèves, de professeurs, de syndicats éducatifs et d'autres collectifs liés à l'éducation. Ces conseils scolaires ont été créés dans chaque communauté autonome, sauf à Ceuta et à Melilla. Le diagnostic sur la situation scolaire à Melilla est donc réalisé par le Conseil scolaire de l'État espagnol dont le siège se trouve à Madrid. Afin d'acquérir une vision plus vaste et plus complète sur la situation de l'éducation à Melilla, il est donc devenu nécessaire d'analyser aussi les différentes enquêtes élaborées par le syndicat d'éducation SATE-STEs. Après une étude minutieuse des données relatives à la situation scolaire de Melilla, l'état de la problématique éducative à Melilla peut être résumé de la manière suivante.

- La plupart des élèves inscrits dans les centres scolaires sont d'origine rifaine et ils ont comme langue maternelle le tamazight (appelé par eux-mêmes de plusieurs manières telles que le berbère, le chelja, le tamazight ou le tarifit).

- Selon les chiffres rapportés dans les actes du VIII^e Cours Interculturel, à la suite d'un travail de recherche mené par l'université nationale à distance (UNED) et le syndicat SATES-STEs de Melilla, 52,8% des élèves inscrits dans l'enseignement secondaire obligatoire (ESO) n'ont pas réussi à obtenir le diplôme d'études secondaires. Toutes les données disponibles soulignent que ce pourcentage affecte surtout les élèves berbérophones.

- Il existe aussi un manque important de scolarisation des élèves en âge d'aller à l'école maternelle. Ainsi, au fur et à mesure des années scolaires de l'enseignement maternel, les centres accueillent des élèves habitant à Melilla, pour qui l'inscription à l'école est un fait nouveau.

Les enquêtes publiées mettent ainsi en exergue les carences éducatives de la ville, des carences qui engendrent une scolarisation tardive des élèves et qui

expliquent aussi le faible ratio élève/professeur. En effet, selon l'enquête PISA sur l'analyse éducative au niveau européen, le ratio national élève/professeur en Espagne se situe à 10,8 au niveau de l'enseignement du lycée tandis que le ratio à Melilla est de 27,7, ce qui vient manifester un décalage très prononcé (CEE, 2011). Cette situation de "massification" dans les salles de cours à Melilla a même fait scandale dans les médias espagnols qui se sont fait l'écho de la mauvaise gestion politique de l'État en matière éducative. Ils ont, par exemple, critiqué les chiffres de la politique éducative du PSOE "qui quitte le pouvoir en laissant à Melilla le ratio élève/professeur le plus élevée de son histoire" (Alcántara, 2013).

Il apparaît aussi des problèmes relatifs à l'obtention très limitée de diplômes dans l'ensemble de la population, peut-être en raison du très faible pourcentage d'élèves qui semblent souhaiter poursuivre un cursus universitaire. Afin de nous rapprocher un peu plus de la réalité éducative à Melilla, nous voulons présenter certaines données sur la structure et les particularités de son organisation éducative (Lopez Guzman *et al.*). Commençons par le nombre de centres scolaires au sein de la ville: la ville de Melilla compte 28 centres éducatifs, dont 21 sont publics et sept sont privés. Le tableau 6 ci-dessous présente la classification des centres publics selon l'enseignement offert et selon son caractère statutaire.

Offre éducative		Nombre de centres publics	Nombre d'élèves
Enseignement seulement maternel		2	550
Enseignement maternel et élémentaire		12	5139 (élémentaire)
Enseignement spécial		1	37
Enseignement secondaire obligatoire et baccalauréat	Régime ordinaire	7	5117
	Régime d'adultes	1	
Formation professionnelle élémentaire	Régime ordinaire	4	291
	Régime d'adultes	0	
Formation professionnelle supérieure	Régime ordinaire	4	291
	Régime d'adultes	0	
Programme de soutien		5	242
Baccalauréat à distance		1	37

Source: élaboration propre de l'auteur à partir des données du Conseil scolaire de l'Etat, 2011.

Tableau 6 – Type d'enseignement au sein des centres scolaires et nombre d'élèves inscrits dans ces centres

Nous avons montré plus haut que les centres éducatifs accueillent un nombre assez élevé d'élèves au sein de l'enseignement élémentaire alors qu'ils accueillent un nombre très faible d'élèves au sein des écoles maternelles, ce qui cache une absence de scolarisation chez les élèves en âge de suivre l'école maternelle. Ci-dessus, le tableau 6 s'intéresse de même au nombre d'élèves inscrits au sein de chaque niveau éducatif, selon les données publiées par les centres publics au cours de l'année scolaire 2010-2011. Le bilan dressé par cette

enquête souligne les carences du système éducatif, en mettant l'accent sur l'échec scolaire des élèves, tant en fin d'enseignement élémentaire qu'après cet enseignement élémentaire. Comme nous l'avons déjà noté, "Melilla occupe la dernière place par rapport à la scolarisation des élèves au cycle d'enseignement maternel" (CEE, 2011: 14).

En accord avec les lignes d'actions proposées par le plan "Melilla educa", et afin d'atteindre les objectifs d'augmentation du nombre d'élèves dans le système éducatif et d'accroître le taux des jeunes en possession d'un diplôme, le MEC développe une série de programmes pour garantir sa mise en œuvre. Au cours de l'année scolaire 2006-2007, nombreuses sont les prises de position du conseil scolaire alertant le MEC sur la nécessité de réguler l'augmentation des inscriptions d'élèves au sein de ces programmes, surtout au sein des programmes de formation professionnelle. Nous observons de même un nombre très élevé d'inscriptions au sein des programmes parallèles à l'enseignement secondaire, concrètement 135 inscriptions au sein des programmes d'initiation professionnelle et 45 inscriptions dans des ateliers de formation aux métiers (*ibid.*: 19-23). Ainsi, le Conseil scolaire attire l'attention du MEC sur la nécessité de contrôler la fuite des élèves de l'enseignement obligatoire vers la formation professionnelle.

Conclusion

L'étude réalisée sur les différents programmes mis en place par le MEC montre un intérêt de plus en plus visible pour garantir l'accès à une attention plus personnalisée pour les élèves en situation de difficulté scolaire. Cet effort éducatif a souligné la nécessité d'établir un lien entre les besoins et les difficultés éducatives des élèves de même que leurs situations et contextes socio-familiaux. Il reste néanmoins à savoir si, à Melilla, ces lignes d'action et ces programmes éducatifs définis par le MEC ont réellement eu un effet sur le terrain. Il s'agit aussi de savoir si les professeurs et les éducateurs sont eux-mêmes prêts à offrir aux élèves les moyens nécessaires et la vision éducative adéquate afin de garantir un apprentissage interculturel et une formation multiculturelle.

Le traitement systématique des sources officielles du Ministère nous permet de faire une première constatation car, au cours de cette analyse, tant des programmes que des plans d'actions, force est de constater que nous n'avons jamais recueilli un discours, une prise de conscience publique de la part du MEC mettant en valeur le plurilinguisme de cette "majorité silencieuse" composée des élèves berbérophones inscrits dans les centres éducatifs de Melilla. Même si ces élèves représentent la moitié de la population scolarisée dans les centres scolaires de la ville, leurs attitudes linguistiques ne sont pas prises en compte

comme une source de richesse, mais plutôt comme un stigmate de leur propre échec scolaire. Il est donc difficile de penser à une égalité et à une intégration sans tenir compte de cette spécificité largement visible de l'environnement éducatif de Melilla. Si les discours officiels nient cette pluralité comme un atout linguistique à exploiter, si le corps de spécialistes de l'éducation ne valorise pas les apports de ces élèves véhiculés par la compétence détenue dans une autre langue maternelle différente de l'espagnol et si, enfin, il n'existe pas une prise de conscience officielle liée à la possibilité d'un bilinguisme berbère-espagnol pour l'ensemble des élèves, il devient alors compliqué de parvenir à un processus graduel d'intégration interculturelle qui aurait l'école comme lieu d'action principal.

Après l'étude des documents, des plans et des programmes d'action lancés par le MEC, nous pouvons donc confirmer que le système éducatif continue de marginaliser les écoles de Melilla et, par effet immédiat, l'ensemble des élèves de ces écoles. Si le MEC développe, comme nous l'avons vu, des programmes de soutien scolaire et d'accompagnement éducatif, ces politiques linguistiques devront se structurer afin de mettre l'accent sur l'amélioration de la compétence linguistique des élèves pour faire de celle-ci un tremplin leur permettant d'acquérir le reste des compétences de base. De plus, les mesures que nous avons étudiées ne diffèrent pas des autres mesures prises par d'autres communautés autonomes, ce qui manifeste un oubli ou une méconnaissance de la réalité scolaire de la ville, sans doute un reflet de sa réalité sociale. Il semble que tous les programmes visent à homogénéiser l'éducation à Melilla dans le sens des postulats nationaux, mais cette tentative éducative nie en fait une réalité sociale très hétérogène. Une telle diversité, a en revanche, été prise en compte dans d'autres communautés espagnoles, même si tout semble indiquer qu'à Melilla, rien n'a été fait ni pour consolider ni pour valoriser une pluralité linguistique, certes minoritaire, mais toujours bien présente. Nous avons eu, par ailleurs, l'opportunité de connaître les actions développées par d'autres territoires espagnols, et nous avons constaté comment chaque région met en place des mesures en fonction de et en accord avec sa propre réalité culturelle, sociale et linguistique régionale. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les compétences éducatives sont administrées, gérées et contrôlées par chaque communauté autonome.

Après avoir mis en perspective cette analyse, nous pouvons donc conclure que le modèle défini par le MEC, administrateur de la compétence éducative de la ville, est loin d'être adapté et de pouvoir répondre aux réalités sociales contemporaines de l'ensemble des centres éducatifs de Melilla et, du coup, de l'ensemble de la population scolaire. Malgré les revendications politiques de certains partis nationalistes espagnols ainsi que de certaines forces politiques locales en faveur d'une normalisation linguistique dans la ville, l'État espagnol

nie toute reconnaissance du tamazight. Ce refus linguistique semble reproduire un autre refus, ethnique et géographique à la fois, celui d’assumer pleinement la réalité sociale multiculturelle de Melilla, ville enclavée sur le sol africain et de plus en plus exposée à la pression démographique marocaine.

Références bibliographiques

- AGUADO ODINA, MARIA TERESA. 1991. *Diversidad cultural e igualdad escolar, un modelo para el diagnóstico y desarrollo de acciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Ministerio de educación.
- AGUILAR, VICTORIA. 2006. Atención lingüística a niños marroquíes en la escuela española. *Anales de Historia contemporánea* 22, 120-133.
- ALCÁNTARA, REBECA. 2013. El PSOE se fue del gobierno dejando en Melilla la ratio más elevada del país. *El faro de Melilla*, 2 février.
- BÉCARUD, JEAN & EVELYNE LÓPEZ CAMPILLO. 1978. *Los intelectuales españoles durante la II República*. Madrid: Siglo XXI.
- BOE (Bulletin Officiel de l’État). 1985, n° 243, 10 octobre.
- BONET, LLUIS. 1999. La politique culturelle en Espagne: évolution et enjeux. *Pôle Sud* 10, 58-74.
- CEE (Consejo Escolar del Estado). 2005. Evaluación y análisis del balance del año escolar 2004-2005 en los centros educativos de Melilla.
- CEE (Consejo Escolar del Estado). 2006. Evaluación y análisis del balance del año escolar 2005-2006 en los centros educativos de Melilla.
- CEE (Consejo Escolar del Estado). 2010. Fracaso escolar en las ciudades de Ceuta y Melilla. Balance educativo del año escolar 2008-2009.
- CEE (Consejo Escolar del Estado). 2011. La Educación Secundaria Obligatoria. Los Programas de Garantía Social y los Programas de Iniciación Profesional.
- COSTA, TANIA. 2013. Calzado rechaza la enseñanza en tamazight como proponen nacionalistas catalanes. *El faro de Melilla*, 19 septembre.
- EUROPA PRESS. 2001. Expertos de la UGR recomiendan al Ministerio ofrecer el tamazight y el dariya como materia opcional en Ceuta y Melilla. 10 janvier.
- EUROPA PRESS. 2004. Melilla y Ceuta critican la “falta de respeto” y “deleznable intromisión” de los nacionalistas. 4 novembre.
- EUROPA PRESS. 2009. ERC, indignada porque los niños de Melilla no estudien en tamzight. 10 avril.

- FERNANDEZ GARCIA, ALICIA. 2009. Approche sociohistoriques de “trois cultures ibériques” par le prisme de la mosaïque socioculturelle de Melilla. *Horizons Magrébins. Le droit à la mémoire* 61, 192-206.
- FERNANDEZ GARCIA, ALICIA. 2014. *Melilla, mosaïque culturelle. Expériences interculturelles et relations sociolinguistiques*. Paris: L’Harmattan.
- FERNANDEZ GARCIA, ALICIA & MATHIEU PETITHOMME (dirs.). 2012. *Les nationalismes dans l’Espagne contemporaine. Compétition politique et identités nationales*. Paris: Armand Colin.
- FLORES, MEDHI. 1996. Hacia un nuevo modelo de escuela pública en Ceuta: análisis y propuestas. <http://www.webislam.com/articulos/17997-hacia_un_nuevo_modelo_de_escuela_publica_en_ceuta_analisis_y_propuestas.html>.
- GARCIA CASTAÑO, FRANCISCO JAVIER, ANTOLIN GRANADOS MARTINEZ & MARIA GARCIA CANO. 1999. De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. FRANZÉ, ADELA (dir.). *Lengua y cultura de origen*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 215-280.
- GARCIA FAJARDO, JAVIER ET AL. 2003. *Diccionario enciclopédico de la educación*. Madrid: CEAC.
- GUTIÉRREZ, AVELINO. 1986. Huelga de hambre de musulmanes en Melilla contra la ley de extranjería. *El país*, 23 janvier.
- IGLESIAS MACHADO, SALVADOR & MIGUEL BECERRA DOMINGUEZ. 2007. *La inmigración: el reto del siglo XXI*. Madrid: Dykinson.
- JULIANO CORREGIDO, DOLORES. 1993. *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- LOPEZ BELMONTE, JOSÉ LUIS. 2005. *Experiencias interculturales en Melilla*. Granada: Universidad de Granada.
- LOPEZ GUZMAN, JAVIER ET AL. 2007. Melilla, ciudad fronteriza intercontinental e internacional. *Frontera Norte* 19: 37, 1-33.
- LOPEZ TRIGAL, LORENZO. 1997. Portugueses en España: Ámbitos de trabajo y de residencia. *Bulletin de la AGE* 25, 35.
- LUGAN, BERNARD. 2012. *Histoire des berbères, des origines à nos jours: un combat identitaire plurimillénaire*. Paris: L’Afrique réelle.
- MARGULLÓN, VÍCTOR. 2013. Dunia Almansouri: “Queremos que el tamazight no sea una lengua extranjera”. *El Telegrama*, 16 octubre.

- MAYORAL DEL ARNO, JUAN FRANCISCO. 2000. El mosaico de Melilla. *Experiencias interculturales en Melilla*. Granada: Sindicato Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza SATE-STEs, 21-40.
- MAYORDOMO, ALEJANDRO. 1998. Société et politique éducative dans l'Espagne franquiste. *Histoire de l'éducation* 74, 204-213.
- MEC (Ministère de l'éducation et des sciences). 2001. Programa *MUS-E*. Madrid.
- MEC (Ministère de l'éducation et des sciences). 2005a. Síntesis de las medidas adoptadas en las comunidades autónomas para atender las necesidades educativas del alumnado inmigrante. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Subdirección general de información y publicaciones, Cide.
- MEC (Ministère de l'éducation et des sciences). 2005b. Plan de actuación integral en las ciudades de Ceuta y Melilla. Documento Base. Madrid. 10 février.
- MOUSSARD, PAUL & AGUSTIN BERNARD. 1924. Arabophones et berbérophones au Maroc. *Annales de géographie* 33: 10, 267-282.
- PIAGET, JEAN. 1968 (éd. 1986). *Le structuralisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- RUIZ-RICO, GERARDO & JUAN JOSÉ RUIZ RUIZ. 2006. *Las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla*. Madrid: Instituto de derecho público.
- SÁNCHEZ, PAQUI. 2009. Cabrera justifica la exclusión del tamazight en el sistema educativo al no ser lengua oficial. *El faro de Melilla*, 7 avril.
- SATE-STES. 2009. Informe del estado y situación del sistema educativo en Melilla. Melilla.
- TUÑÓN DE LARA, MANUEL. 1987. La política cultural del primer bienio republicano: 1931-1933. GARCÍA DELGADO, JOSÉ LUIS (dir.). *La segunda república española: el primer bienio*. Madrid: Siglo XXI, 265-284.
- VICENTE, ANGELES. 2005. *Ceuta: une ville entre deux langues. Une étude sociolinguistique de sa communauté musulmane*. Paris: L'Harmattan.
- ZABALZA BERAZA, MIGUEL ANGEL. 1992. *El trabajo escolar en un contexto multicultural. Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impresur.