The Center for Research Libraries scans to provide digital delivery of its holdings. In some cases problems with the quality of the original document or microfilm reproduction may result in a lower quality scan, but it will be legible. In some cases pages may be damaged or missing. Files include OCR (machine searchable text) when the quality of the scan and the language or format of the text allows.

If preferred, you may request a loan by contacting Center for Research Libraries through your Interlibrary Loan Office.

Rights and usage

Materials digitized by the Center for Research Libraries are intended for the personal educational and research use of students, scholars, and other researchers of the CRL member community. Copyrighted images and texts are not to be reproduced, displayed, distributed, broadcast, or downloaded for other purposes without the expressed, written permission of the copyright owner.

Center for Research Libraries
Scan Date: December 20, 2012
Identifier: d-g-000206

Center for Research Libraries
GLOBAL RESOURCES NETWORK

P-00340626

SEP 4 1929

UNIVERSITÉ DE PARIS — FACULTÉ DE DROIT

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES

L'Œuvre Française en matière d'Enseignement au Maroc

THÈSE POUR LE DOCTORAT EN DROIT

(SCIENCES POLITIQUES ET ÉCONOMIQUES)

Présentée et soutenue le 10 *Mars* 1928

par

Roger GAUDEFROY-DEMOMBYNES

JURY

Président : M. ROLLAND, Professeur.

Suffragants : M. BERTHÉLÉMY, Doyen.
M. MESTRE, Professeur.

PARIS
LIBRAIRIE ORIENTALISTE PAUL GEUTHNER
13, RUE JACOB, VI^e^
1928

L'ŒUVRE FRANÇAISE
EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT
AU MAROC

UNIVERSITÉ DE PARIS — FACULTÉ DE DROIT

L'Œuvre Française en matière d'Enseignement au Maroc

THÈSE POUR LE DOCTORAT EN DROIT

(SCIENCES POLITIQUES ET ÉCONOMIQUES)

Présentée et soutenue le 10 Mars 1928

par

Roger GAUDEFROY-DEMOMBYNES

JURY

Président : M. ROLLAND, Professeur.

Suffragants : M. BERTHÉLÉMY, Doyen.
M. MESTRE, Professeur.

PARIS
LIBRAIRIE ORIENTALISTE PAUL GEUTHNER
13, RUE JACOB, VI^e^
1928

La Faculté n'entend donner ni approbation, ni improbation aux opinions émises dans les thèses ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

C'est pour moi un agréable devoir de remercier M. L. Brunot, inspecteur-chef du Service de l'Enseignement des Indigènes, de l'aide très précieuse qu'il m'a accordée. Professeur à l'Ecole Supérieure de langue arabe et de dialectes berbères dès les premières années de sa création, directeur du Collège musulman de Fez en 1916, puis chef du bureau de l'Enseignement des Indigènes en 1920, c'est lui qui aurait pu traiter avec compétence le sujet que j'ai essayé d'étudier. Avec une amabilité et une patience inlassable il m'a fourni soit oralement, soit par des documents écrits la matière principale de ce travail. Je n'ai pas toujours profité de ses conseils et des observations qu'il a bien voulu me faire sur certaines parties de mon travail. J'espère néanmoins qu'il m'excusera si je me suis parfois écarté de ses suggestions. Si ma thèse peut par endroit présenter quelque intérêt, c'est à lui qu'en revient tout le mérite.

Je n'oublie pas non plus dans ma reconnaissance M. A. Bel qui fut de 1914 à 1916 l'organisateur de l'Enseignement des Indigènes dans les régions de Fez et de Meknès, et qui a eu l'amabilité de me communiquer le rapport dans lequel il a exposé son œuvre et ses projets. M. A. Basset, directeur d'études à l'Institut des Hautes Etudes Marocaines a bien voulu s'intéresser à mon travail et me fournir d'utiles renseignements. Je dois aussi une reconnaisance particulière au secrétaire de l'A. I. U., M. J. Bigart, qui a bien voulu me consacrer quelques heures d'un temps précieux. J'ai été très touché, sans en être surpris, de son accueil et de celui de ses collaborateurs. Je voudrais encore citer pour les remercier toutes les personnes qui, à des titres divers, m'ont aidé dans ma tâche, en particulier, les inspecteurs de l'enseignement primaire et les maîtres français et indigènes qui m'ont si aimablement reçu.

J'exprime enfin mes remerciements à M. G. Hardy, Directeur général de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Antiquités et à M. E. Lévi-Provencal, Directeur de l'Institut des Hautes Etudes Marocaines qui ont facilité mes recherches avec beaucoup de courtoisie.

INTRODUCTION

Jusqu'au XVIII[e] siècle, les entreprises coloniales des Puissances européennes n'avaient qu'un but : *exploiter* la colonie au mieux des intérêts de la Métropole sans se soucier des intérêts indigènes. Si les tentatives de conversion des Indigènes étaient inspirées par l'idée de l'égalité religieuse, l'Indigène, d'une façon générale, était considéré comme un être inférieur et méprisable. Le XVIII[e] siècle a dans une certaine mesure ébranlé cette conception et à mis à la mode la notion du « bon sauvage ». C'est seulement au XIX[e] siècle que certains Etats adoucirent la brutalité de leurs dominations coloniales par une administration plus respectueuse des biens et des intérêts indigènes : l'Indigène, étudié et mieux connu, n'apparut plus comme un sauvage d'une race inférieure, mais comme un homme semblable aux autres, capable de s'améliorer dans le cadre même de ses traditions religieuses et sociales.

C'est au XX[e] siècle que devaient définitivement être condamnées les exploitations coloniales fondées sur le droit de conquête et sur les seuls intérêts de la Métropole. La Société des Nations introduisit en droit colonial la notion du mandat qui, sous sa forme la plus élevée, doit réaliser l'accord des intérêts de l'Etat tuteur avec ceux de l'Etat protégé. L'entreprise coloniale devient une véritable *colonisation* qui ne peut se justifier que par le but civilisateur qui l'inspire. L'administration de l'Etat protecteur doit se conformer aux vœux de la population et se préoccuper de son amélioration progressive dans l'ordre matériel, intellectuel et moral. L'institution des mandats a eu comme conséquence en droit international d'interdire désormais les entreprises coloniales inspirées par le seul souci d'exploitation économique. Alliée avec le principe du droit des peuples évolués à disposer d'eux-mêmes, elle rend fragile la pérennité des dominations coloniales.

L'histoire coloniale nous enseigne d'autre part qu'une entreprise coloniale dans un pays parvenu à un certain niveau de civilisation, si elle est

fondée sur les seuls intérêts de la Métropole, ne saurait être durable. Le véritable intérêt d'un Etat qui possède une colonie est de compléter et de renforcer la conquête matérielle par une conquête morale. Le meilleur moyen de faire la conquête morale de la population indigène et de la rapprocher de la Puissance colonisatrice est de faire naître entre elles des liens intellectuels et moraux par la fondation d'œuvres d'utilité sociale. Au vingtième siècle, une Puissance coloniale est moralement obligée de donner satisfaction à certaines aspirations et à certains intérêts essentiels de la population indigène, non seulement pour ne pas éveiller la sollicitude intéressée des autres Etats, mais encore pour ne pas révolter les sentiments du Pays qu'elle a pris en tutelle.

Au Maroc, la France n'a pas attendu la Société des Nations pour considérer son entreprise comme une œuvre de civilisation matérielle et morale. Plus que toute autre Puissance coloniale, elle a veillé dans ce pays non seulement à développer la richesse économique, mais à y organiser une administration protectrice des intérêts des Indigènes et à créer des œuvres pour leur amélioration intellectuelle et morale. Notre entreprise au Maroc a commencé par une lente pénétration pacifique et morale. En dehors des protections consulaires qui avaient pour principal effet de soustraire à la justice musulmane les protégés indigènes ou européens, la France manifesta son influence par ses œuvres d'hygiène sociale et d'enseignement. Dès 1875, les différents médecins qui furent attachés à la Mission militaire française auprès du *Makhzen* s'efforcèrent de faire œuvre d'assistance auprès des Indigènes. Au début du XX^{e} siècle le ministère des Affaires étrangères créa des dispensaires dans toutes les villes du Maroc où se trouvait un représentant consulaire. L'œuvre française en matière d'assistance médicale prit toute son extension lorsque la convention du Protectorat fut signée. Aujourd'hui le Service de la Santé et de l'Hygiène publique est un de ceux qui sont le plus appréciés par les Indigènes.

C'est aussi par l'enseignement que la France manifesta au Maroc ses intentions civilisatrices bien avant l'établissement du Protectorat. Dès 1872, l'Alliance Israélite Universelle, association internationale privée mais à tendances nettement françaises, créa à Tétuan une école pour les Indigènes israélites. Vingt ans plus tard, les principales villes du Maroc avaient une école israélite. C'est à la fin du dix-neuvième siècle que la France s'attacha avec le même intérêt à l'instruction des Indigènes musulmans. En 1892 un cours d'adultes fut fondé à Tanger. Six ans plus tard, en 1898, la première école franco-arabe ouvrait ses portes dans la même ville et étendait

son action par des œuvres d'assistance. Cette expérience fut suivie par la création d'autres écoles qui, en 1912, groupaient un certain nombre d'élèves musulmans dans les principales villes marocaines.

Si la pénétration pacifique de la France dut être appuyée par la pénétration matérielle de ses troupes, ce ne fut qu'après avoir épuisé tous les moyens diplomatiques et les arguments pacifiques les plus persuasifs. Le rôle de l'officier des Renseignements ne consiste point à préparer la guerre, mais à l'éviter par tous les moyens qui sont en son pouvoir. L'Assistance médicale et l'instruction concourent au même but pacifique. Dès l'occupation d'une région, l'infirmerie du poste ou le groupe sanitaire mobile entre en œuvre pour secourir l'ennemi de la veille. Une petite école de fortune s'ouvre près du bureau des renseignements. Toutes les fois qu'elle le peut, l'autorité militaire évite l'effusion de sang et assure le respect des biens des Indigènes.

De tels procédés devaient surprendre et séduire une population rurale très fruste et habituée de la part du vainqueur à peu de ménagements. La France en effet, n'est pas le premier peuple qui ait cherché à établir son empire sur la terre marocaine. Avant l'ère chrétienne, les Phéniciens, puis les Puniques fondèrent en berbérie occidentale des comptoirs commerciaux et de petites colonies sur lesquelles nous sommes peu renseignés, mais qui apportèrent sans aucun doute aux Indigènes un peu de leur richesse et de leur civilisation. Rome, qui succéda à Carthage, trouva dans le pays des ressources précieuses en blé et en hommes. Il est vrai que l'exploitation économique du pays s'accompagna d'une certaine action civilisatrice; les Romains apprirent aux Indigènes de nouveaux métiers et de nouvelles méthodes. C'est sans doute par leur influence que la maison orientale a été adoptée au Maroc. Cependant leur domination fut trop restreinte et trop faible au Maroc pour que la civilisation ait pu laisser des traces profondes dans les mœurs et dans les institutions du pays. Les invasions ultérieures des Vandales, des Berbères de la montagne ou du désert toujours insoumis effacèrent en Afrique du Nord les bienfaits de la civilisation romaine que l'heureuse mais trop brève et trop restreinte influence des Byzantins n'avait pu affermir. L'influence chrétienne fut trop superficielle pour modifier la mentalité de la population. Par contre les Arabes, à partir du VIII[e] siècle, firent peu à peu pénétrer dans le Pays leurs institutions et leur civilisation.

Tous ces peuples eurent surtout comme préoccupation de tirer du pays le plus de richesse possible sans se soucier de l'amélioration morale ou intellectuelle des populations. D'autre part, ils ne réussirent pas, même les

Arabes, à soumettre complètement le Pays : Les Berbères trouvèrent dans les montagnes et le désert des refuges impénétrables. Les Berbères forment encore le fonds de la population marocaine dans le bled et même dans certaines villes. En mouvement continuel des montagnes aux riches plaines et aux villes, ils ont constamment infusé de leur sang les éléments arabes et rendu précaire toute organisation stable et tout essai d'amélioration administrative. Ces Berbères qui n'ont jamais pu constituer une société homogène et organisée, qu'aucune domination matérielle n'a pu soumettre complètement, dont aucune religion n'a pu conquérir l'âme sans se déformer à leur contact, semblent par leurs qualités d'endurance, par leurs instincts d'anarchie et de particularisme opposer un obstacle constant à toute action matérielle et morale. Notre entreprise coloniale offre par là un intérêt et des difficultés particulières.

La France, dans son œuvre civilisatrice, doit donc tenir compte de la persistance de la race berbère et de sa civilisation particulière. Son action se complique du fait de l'Islamisme qui depuis plus de douze siècles a pénétré la vie indigène et lutte encore aujourd'hui pour conquérir le Berbère insoumis. Les Français ont cru devoir, pour des raisons diplomatiques et de politique indigène, conserver le gouvernement indigène représentant de la civilisation islamique qui essayait d'assurer l'ordre avant leur arrivée. Leur action civilisatrice a donc du tenir compte, non seulement des institutions et des traditions indigènes, mais aussi de l'existence d'un Makhzen d'origine chérifienne possédant encore un certain prestige. Le Protectorat français qui a pris l'engagement de respecter la religion et les usages traditionnels a cherché à appuyer son œuvre sur les institutions privées et politiques du passé, tout en s'efforçant de les améliorer ou de les rendre inoffensives. A vrai dire la civilisation islamique, avant l'arrivée des Français, avait atteint un certain développement, tant au point de vue matériel qu'au point de vue moral. Les Marocains connaissaient les bienfaits de l'assistance, de la justice et de la culture intellectuelle. On pouvait trouver parmi eux des qualités analogues à celles que la morale évangélique a fait acquérir aux peuples chrétiens. Par contre le développement de leur vie économique et matérielle était très réduit.

Les services publics que la France a créés dans son souci d'élever et d'améliorer la vie des Marocains, peuvent se diviser en deux catégories : les uns ne font que contrôler les services indigènes ; les autres sont des services directement gérés par des Français, qui se superposent à des services indigènes insuffisants ou qui sont entièrement nouveaux. En quelque mesure,

ils doivent tous tenir compte des institutions du passé et ne créer du nouveau qu'avec beaucoup de précautions et de prudence.

Le Service public de l'enseignement du Protectorat s'est superposé à des institutions privées d'enseignement musulman. Il présente une importance essentielle [1]. Il peut en effet opérer des transformations profondes dans la mentalité et dans la vie d'un peuple. Il est par essence le service le plus désintéressé en apparence que puisse offrir une Puissance colonisatrice. On a souvent l'habitude de rapprocher dans notre œuvre d'apprivoisement et de civilisation le rôle du médecin qui soigne les corps, de celui de l'instituteur qui forme l'esprit. A vrai dire la mission du médecin est de portée beaucoup moindre. Si elle permet d'entrer en relations avec l'Indigène et de le rendre plus familier, elle ne modifie pas sa mentalité à notre égard et fait rarement naître en lui des sentiments de reconnaissance. L'enseignement au contraire devrait avoir une influence profonde sur sa mentalité et le préparer à comprendre notre civilisation. Certains Français redoutent les révolutions qu'il peut opérer dans l'esprit et dans les mœurs de l'Indigène et se préoccupent d'en atténuer les effets. Les Marocains les plus instruits en voient aussi toute l'importance : ils suivent avec une attenion inquiète le succès et le développement de nos écoles publiques. C'est pour le Protectorat une tâche très délicate ; car elle pose des problèmes d'où dépendent en partie l'avenir économique et intellectuel du Pays et la solidité de notre entreprise coloniale.

Parmi ces problèmes, deux sont particulièrement intéressants : celui de la langue et celui de la religion. Le Maroc comprend une population arabe ou berbère islamisée et une population berbère parlant encore le berbère et assez superficiellement islamisée. En présence de ce dualisme religieux et linguistique, comment nos écoles publiques doivent-elles comprendre l'enseignement religieux et quelle attitude l'instituteur français doit-il avoir ? Dans quelle langue l'enseignement général doit-il être donné ? En français ou dans les deux langues ? Le réveil de l'Islam depuis le début du vingtième siècle et la constitution en Etats complètement indépendants ou quasi-indépendants de la Turquie et de l'Egypte doit être toujours présent à notre attention. Conformément aux engagements du protectorat nous devons élever les Marocains à collaborer véritablement avec la France. Comment accor-

(1) Les crédits consacrés à l'enseignement et aux institutions d'enseignement supérieur ou de recherches scientifiques représentent très approximativement 6 p. 100 du budget marocain.

der notre devoir d'instruire la jeunesse marocaine avide d'agir par elle-même avec le souci de respecter les intérêts français ? Comment concilier notre engagement de respecter les institutions et les traditions indigènes souvent peu favorables à l'étranger avec le souci de les rapprocher de notre civilisation ? Un enseignement officiel donné par des Français ignorant le plus souvent les traditions locales peut-il donner de bons résultats ?

La présence au Maroc d'éléments de populations qui sont aussi d'origine sémitique ou berbère, mais qui en raison de particularités religieuses ont mené une existence plus misérable et plus arriérée que celle des Musulmans, vient encore compliquer la tâche de la Direction de l'enseignement. Les Israélites marocains ont beaucoup souffert de leur particularisme religieux. Malgré la communauté d'inspiration de leur religion, malgré le traitement de faveur que les Musulmans doivent à tous les *gens du Livre*, les Israélites marocains n'ont pas été ménagés par leurs congénères musulmans. Ils gardent encore le souvenir des mauvais traitements et du mépris qu'ils ont endurés. Très différents des musulmans par le caractère, les mœurs et les tendances, orgueilleux de traditions religieuses et intellectuelles très fortes, leurs enfants ne doivent pas, semble-t-il, recevoir le même enseignement que les petits Marocains musulmans.

Enfin l'établissement au Maroc de Français et d'étrangers de nationalité, de condition et de culture très diverses vient poser de nouveaux problèmes. Il est évident que pour les jeunes Français le fonds de l'enseignement doit-être analogue à celui de l'enseignement métropolitain. Mais quelle attitude adopter envers les milliers de petits Espagnols ou Italiens dont les parents semblent être fixés d'une façon durable au Maroc ?

En présence de groupements de populations présentant une telle diversité de nationalité, de religion, de langue et d'évolution intellectuelle, une division très simple s'est imposée : On s'est attaché d'une part en ce qui concerne les Indigènes à séparer l'élément israélite de l'élément musulman ; d'autre part à réunir dans les mêmes écoles l'élément français et l'élément européen étranger. Cette division tripartite ne repose pas sur des conceptions métaphysiques, mais elle est le fruit de l'expérience et du bon sens. Il y a donc au Maroc trois catégories d'écoles, des écoles pour les Musulmans (arabes, berbères arabisés ou légèrement islamisés), des écoles pour les Israélites, enfin des écoles pour les Européens français ou non. Notre intention est surtout d'examiner comment la France a su élever le caractère et éveiller l'intelligence de ses protégés indigènes et établir au Maroc la tra-

dition de la culture française. Le Maroc, depuis vingt ans, a occupé une place prépondérante dans la politique extérieure et coloniale des grands Etats européens. Les ambitions européennes l'ont partagé en trois tronçons peut-être au détriment des intérêts économiques du Pays. La guerre de 1914 à laquelle le Maroc ne fut pas étranger a assuré définitivement le Protectorat français sur la région la plus étendue et la plus riche. La France protectrice doit mettre tous ses soins à apporter les bienfaits de sa civilisation à ce pays si attachant par son passé et qui fut l'objet de tant de rivalités. Elle eut heureusement dans la personne du Maréchal Lyautey un grand civilisateur aussi soucieux des véritables intérêts indigènes que de ceux de la Patrie. A ses yeux l'enseignement avait une valeur particulièrement élevée dans l'œuvre de pénétration morale et de progrès qu'il avait entrepris.

La Direction générale de l'Enseignement au Maroc comprend depuis le dahir du 17 décembre 1920, trois services étrangers à l'enseignement, le Service des Arts Indigènes, le Service des Monuments historiques et le Service des Antiquités préislamiques. Nous ne voulons pas parler de ces services qui ne jouent aucun rôle d'enseignement; nous nous bornerons à étudier les divers établissements d'enseignement et les institutions qui ont un caractère scientifique. Le Directeur de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Antiquités [1] jouit d'une indépendance et d'une autorité plus grande que celle dont jouit un ministre dans la Métropole. Il est en effet chargé, sous sa responsabilité, non seulement du recrutement et de la nomination du personnel enseignant, de la création des écoles et de l'ordonnancement des dépenses, mais aussi de l'établissement des programmes. Cependant il n'agit qu'après l'approbation du Résident Général et d'accord avec les différents services intéressés notamment avec la direction des Affaires indigènes et de la Direction des Affaires chérifiennes.

L'adaptation des établissements d'enseignement aux différentes population scolaire ne se retrouve pas au même degré dans l'organisation centrale et dans le contrôle de l'enseignement. L'enseignement musulman forme cependant un service distinct à la tête duquel se trouve un chef de service inspecteur de l'enseignement des Musulmans. Par contre, l'enseignement des Israélites fait partie du Service de l'enseignement primaire européen. L'enseignement secondaire et l'enseignement technique relèvent

(1) G. Loth (1912-1919). — G. Hardy (1920-1926). — Gotteland, 1927, directeur actuel.

pour les Européens d'un service distinct dirigé par l'inspecteur de l'enseignement secondaire qui est en même temps l'adjoint du Directeur. Les écoles, quelle que soit leur clientèle scolaire, sont inspectées par des Inspecteurs de l'enseignement primaire. Elles sont réparties en sept circonscriptions d'inspection d'étendue très inégale. Depuis 1927 des tournées d'inspection générale sont faites par des inspecteurs d'Académie venus de France. Malgré tous les inconvénients qu'il y a à séparer les trois catégories d'enseignement qui ont à certains égards une organisation commune, nous étudierons successivement dans leur origine et dans leur fonctionnement actuel, sous leur forme privée et sous leur forme publique, l'enseignement des Musulmans, des Israélites et des Européens.

PREMIERE PARTIE

L'Enseignement des Musulmans

TITRE PREMIER

L'ENSEIGNEMENT MUSULMAN TRADITIONNEL

Au Maroc, comme dans tous les pays musulmans où se sont établies les Puissances occidentales, nous nous trouvons en présence de deux catégories d'enseignement des Musulmans : 1° Un enseignement musulman qui remonte au moyen-âge ; 2° un enseignement français des Musulmans qui date du début du vingtième siècle. Archaïque par ses caractères et ses méthodes, l'enseignement musulman possède une direction et des maîtres purement musulmans : c'est une affaire *Makhzen*. Il a conservé, malgré les efforts tentés pour rapprocher les deux enseignements, une existence distincte de l'enseignement des Musulmans établi par le Protectorat français. Ce dernier qui est un enseignement moderne par ses matières, par son esprit et par ses procédés, est susceptible d'adaptation progressive aux nouveaux besoins économiques et intellectuels.

L'enseignement musulman est un enseignement à base religieuse : il s'adresse à tous les Marocains, quelle que soit leur origine ou leur langue

vulgaire, qui sont ou se prétendent musulmans. Le Coran est la source principale, non seulement de la vie religieuse, mais aussi de la vie en société. Il contient toutes les sciences qu'Allah a révélé aux hommes par l'intermédiaire de son plus grand et dernier prophète, Mahomet. En dehors de lui, il n'y a pas de véritables connaissances. Son étude est l'objet essentiel des écoles coraniques; il est, d'autre part, le point de départ des divers enseignements de la mosquée dont l'Université forme le Haut enseignement musulman. Cet enseignement a peu varié depuis le moyen âge. Nous parlerons donc de l'enseignement musulman tel qu'il a été donné depuis les débuts de l'Islam jusqu'à nos jours sans nous attacher aux détails historiques.

CHAPITRE I

L'enseignement coranique

Les écoles coraniques ou *msids* sont de petites écoles privées où des maîtres indigènes appelés *fqihs* enseignent les versets du Coran aux enfants marocains. Cet enseignement religieux est en principe obligatoire, et gratuit pour les pauvres. Les *msids* sont de petites pièces nues, le plus souvent dépendant d'une mosquée ou d'une *zaouia* qui font partie des biens *habous* ou qu'un riche habitant du quartier a mises gratuitement à la disposition des fidèles. Les familles riches se cotisent pour louer un local lorsque le *msid* de la mosquée est trop éloigné. Les Marocains très riches et de haut rang font quelquefois instruire à leur domicile les enfants de la famille par des *fqihs* particuliers. Les *msids* situés ordinairement au rez-de-chaussée ont une entrée laissée ouverte sur la rue bruyante et poussiéreuse. Leur installation est très variable suivant la richesse des quartiers. Certains ont un local suffisamment grand et aéré pour le nombre des enfants qu'il renferme, mais la plupart manquent d'air et de lumière : les élèves sont entassés les jambes croisées sur des nattes autour de leur maître. L'enfant de bonne condition y coudoie l'enfant du pauvre, l'enfant bien portant le petit teigneux ou le petit tuberculeux.

L'enseignement consiste essentiellement à apprendre par cœur aux enfants le Coran au moyen de l'écriture et de la récitation : lorsque l'enfant est devenu familier avec les lettres de l'alphabet arabe, il entreprend, sans aucune autre préparation, l'étude du Coran. Il repasse avec une encre spéciale sur sa planchette le passage du livre sacré que le maître a tracé à sec. Le passage écrit et appris par cœur, il est effacé et remplacé par

un autre. Chaque enfant apprend tout haut un passage différent du Coran, en balançant le corps, au milieu du bruit général [1].

Le *fqih* ne se sert d'aucun livre : il sait le Coran par cœur; un fesseur qui recourt à des livres ou à des notes pour enseigner ne peut être un savant. Le plus souvent, il ne complète son enseignement coranique par aucune explication, aucune notion de grammaire ou d'enseignement religieux et moral. Il est d'ailleurs lui-même le plus souvent dépourvu de toute culture. Son principal procédé pédagogique consiste à infliger des coups de baguette sur les mains ou sur les pieds des enfants. Son recrutement n'offre aucune garantie intellectuelle ou morale : il est simplement accepté par les habitants du quartier. Insuffisamment payé par les parents des élèves qui lui versent ce qu'ils veulent selon leur fortune, il mène le plus souvent une vie misérable, ou bien il se livre à un autre métier, par exemple celui de tailleur.

Les *msids* sont placés sous le contrôle moral des cadis qui sont les juges religieux des Musulmans, mais ils n'exercent en réalité aucun contrôle. La Direction de l'enseignement de son côté n'exerce aucune surveillance même au point de vue hygiénique sur les *msids;* des essais pour introduire un peu d'hygiène dans les *msids* à Rabat, Salé, Casablanca, donnèrent des résultats malheureux; elle ne veut plus se mêler de cet enseignement qui est religieux, et établir un contrôle qui serait illusoire.

Chez les Berbères du bled [2] que l'influence islamique a touchés, l'installation de l'école coranique varie suivant les habitudes locales d'habitation : construction de terre pressée ou de maçonnerie chez les sédentaires, c'est, chez les nomades ou les semi-nomades, une simple tente qui sert aussi de mosquée. L'enseignement coranique est plus ou moins développé suivant l'arabisation des tribus. Il se confond souvent avec le culte maraboutique et l'enseignement des *zaouias*. L'enseignement très réduit porte sur quelques versets du Coran. Les Berbères, même lorsqu'ils ne parlent pas l'arabe, ont beaucoup de peine à retenir les passages d'un livre écrit dans une langue toute différente de leur dialecte maternel. Malgré leur ignorance du Coran et des dogmes religieux ils observent avec ferveur, sans doute par réaction contre les chrétiens, les rites essentiels du culte.

(1) La journée scolaire est très longue : elle s'étend depuis le lever du soleil jusqu'à la tombée de la nuit. Il n'y a pas de récréations. Les enfants ont un congé hebdomadaire de quarante-huit heures. Les vacances à l'occasion des fêtes religieuses durent peu de temps et ne sont pas complètes : l'enfant doit venir chaque matin réciter sa leçon. Il n'est complètement délivré de l'école qu'une dizaine de jours par an.

(2) Voir Laoust. *Le taleb et la mosquée en pays berbère.* B. E. P. nº 61.

Le maître coranique du bled porte le plus souvent le nom de *taleb*. C'est fréquemment un étranger à la tribu, très souvent un arabe affilié à quelque confrérie qui vient propager l'islam dans les tribus berbères. Sa science est encore plus courte que celle du *fqih* des villes, par contre il fait preuve d'un fanatisme et d'un rigorisme religieux très étroit. Peu rétribué par la *djemâa* qui l'engage à l'année, il trouve quelques ressources supplémentaires dans le métier de coiffeur ou de tailleur de burnous et de jellaba. Mais son rôle le plus intéressant, qu'il doit à sa connaissance du Coran, consiste à intervenir dans toutes les grandes circonstances de la vie religieuse et familiale du Berbère depuis sa naissance jusqu'à sa mort. Il est *muezzin, imâm, hezzâb,* sacrificateur rituel, magicien. A ce dernier titre, il joue un grand rôle dans toutes les cérémonies à caractère païen. Méprisé et envié par les frustes Berbères, il va de tribu en tribu propager la parole et le culte d'Allah.

Il est amusant de comparer, sans attacher d'importance à ce rapprochement, ces *msids* aux *petites écoles* attachées aux Eglises paroissiales du Moyen-Age. L'installation matérielle de ces écoles n'était pas plus brillante; souvent le maître d'école prenait ses repas et couchait dans la salle de classe comme le *fqih* des *msids*. L'enseignement était alors presque uniquement religieux; un peu de lecture, d'écriture, de calcul. Les méthodes pédagogiques n'étaient pas meilleures. Le maître faisait appel presque uniquement à la mémoire des élèves; ses procédés de correction, que ce soient la férule ou le robinet n'étaient pas plus doux que ceux du *fqih*. Il n'était pas mieux recruté que le *fqih*, ni plus savant. Il était quelquefois choisi par l'autorité religieuse parmi les perruquiers, les gargotiers, les sergents. Comme le *taleb* de l'école du bled, dans les campagnes, il intervenait dans la vie religieuse de chaque jour. Il était aussi bien bedeau ou sacristain que maître d'école. Cependant son rôle parait moins relevé que celui du *fqih* qui, en raison de son caractère religieux, peut diriger lui-même les cérémonies religieuses.

Les Marocains les plus instruits se sont rendu compte des défauts de méthode et d'organisation de l'enseignement coranique traditionnel. Ils ont reconnu que cet enseignement est insuffisant pour préparer leurs enfants à la nouvelle vie économique du Maroc. La comparaison constante qu'ils font entre cet enseignement et celui des écoles musulmanes du Protectorat les incita à améliorer leurs méthodes et à adapter les programmes aux nouveaux besoins économiques du Maroc. D'où l'idée de transformer les vieux *msids* ou d'en créer de nouveaux dans le cadre traditionnel renouvelé.

Ces *msids*, dits rénovés, sont nés en 1920-21, peu après l'établissement définitif des programmes de l'enseignement indigène et européen. Cette « révivification des méthodes et des programmes empruntés directement », d'après M. Marty [1], « à notre enseignement officiel franco-indigène », est en réalité un mouvement de réaction contre l'organisation de l'enseignement franco-musulman : les vieux Marocains approuvent nos efforts pour élever la jeunesse musulmane, mais ils ont peur que l'enseignement du Protectorat ne transforme, en dehors des traditions, les habitudes et les sentiments musulmans. Les enfants qui fréquentent les écoles musulmanes des Français sont portés non seulement à abandonner leur costume traditionnel, mais aussi la tenue et les usages musulmans. On ne trouve plus chez eux le même respect de la famille et des traditions : leurs mœurs, leur esprit d'indépendance scandalisent les vieux Marocains. Ceux-ci estiment que l'instruction séparée de l'éducation conduit aux pires désordres intellectuels et moraux. Or, l'éducation qui ne peut être que musulmane n'est pas donnée ou est mal donnée, prétendent-ils, à l'école française. Ils voudraient que l'éducation de leurs enfants soit confiée à des Musulmans qui seuls peuvent les instruire selon les traditions musulmanes. Les Marocains les plus modernes admettent que l'éducation musulmane soit complétée par l'enseignement de connaissances pratiques de science ou même de français (à titre de langue étrangère), mais ils ne veulent pas que cette étude ait pour résultat l'abandon des traditions religieuses et sociales des Musulmans. Les tendances sont renforcées par un instinct d'opposition et d'indépendance propre à la race berbère : il les pousse à critiquer tout ce que l'autorité organise.

Les aspirations religieuses blessées par l'enseignement du Protectorat et cet instinct d'opposition se confondent avec de vagues aspirations nationalistes et panislamiques éveillées par la presse étrangère et entretenues pas de très rares meneurs jeunes-marocains. Depuis la fin de la grande guerre, la presse tunisienne arabe fait une violente campagne contre l'organisation de l'enseignement des Indigènes en Tunisie. Cet enseignement a pour résultat, d'après elle, l'abandon de la langue arabe, des traditions musulmanes et de la nationalité tunisienne. Les articles prêchent l'agitation et la création d'écoles privées entretenues et dirigées par des Tunisiens. Les journaux tunisiens, même lorsqu'ils sont interdits, réussissent à pénétrer au

(1) Voir P. Marty : *L'enseignement primaire et professionnel des Indigènes à Fez*. Afrique française. R. C. mars 1925.

Maroc, et, selon les habitudes musulmanes se répandent très rapidement dans la société instruite. L'effet de ces articles tendancieux, inspirés par des sentiments hostiles à l'égard des Français, a été très vif à Fez, Rabat et Salé. Ils eurent pour résultat de déclancher ou de précipiter le mouvement de rénovation des *msids* que, peut-être, les citadins marocains, craintifs par nature et par condition, n'auraient pas osé entreprendre sans excitation extérieure. Les essais d'enseignement moderne en arabe réalisés en Egypte ont pu aussi avoir leur part dans ce mouvement significatif des tendances de la nouvelle génération marocaine. Ils furent en effet encouragés par des personnalités musulmanes venues d'Egypte et de Tunisie.

Ce furent surtout les notabilités religieuses marocaines qui furent à la tête de ce mouvement et qui soutinrent les écoles de leur influence et de leur argent. Ils formèrent des comités de patronage qui recrutèrent les maîtres et s'occupèrent de toutes les questions d'ordre matériel. Les nouveaux *msids* ou les anciens *msids* modernisés, quelle que soit leur dénomination (*médersa, zaouia, etc...*) dépendirent d'institutions religieuses.

Leur enseignement fut caractérisé par les innovations suivantes, inspirées, semble-t-il, des méthodes et des programmes égyptiens et tunisiens. Les études religieuses furent développées; à l'étude du Coran fut adjoint celle des dogmes, de la morale et des rites musulmans, quelquefois même quelques notions de droit musulman et de théologie. L'innovation essentielle apportée au programme fut l'étude sérieuse des éléments de la grammaire arabe, très mal étudiée au *msid* traditionnel, l'étude du calcul, et même, dans quelques écoles, d'un peu de français usuel. A l'école de Tétuan, on chercha même à enseigner des connaissances scientifiques élémentaires en arabe. La plupart des programmes furent si ambitieux, ceux de écoles de Casablanca, de Salé et de Tétuan par exemple, qu'ils ne purent certainement pas être appliqués.

On tenta, d'autre part, d'améliorer l'esprit et les méthodes de l'enseignement. Au lieu de faire appel uniquement à la mémoire de l'enfant, les maîtres s'efforcèrent de faire appel à son intelligence et à sa réflexion. Au lieu de grouper tous les enfants sans se soucier de leur âge ou de leur force, les maîtres veillèrent à les répartir en classes ou en divisions selon leurs progrès. Par exemple, au lieu que chaque enfant apprenne isolément un passage du Coran, les enfants de même force furent groupés pour apprendre tous le même passage. C'est grâce à ces meilleures méthodes que les maîtres purent consacrer moins de temps à l'étude du Coran en obtenant

des résultats identiques. Il devait résulter de ces réformes plus d'émulation et de meilleurs résultats intellectuels.

L'amélioration des méthodes dépendait avant tout du choix des maîtres. Les réformateurs de ces écoles s'efforcèrent d'avoir des *fqihs* plus instruits; ils leurs firent subir un examen auprès des *ouléma* pour s'assurer de leurs connaissances. Ils recherchèrent même des maîtres à l'étranger. Chaque maître devait enseigner une matière spéciale et devait recevoir un traitement régulier et relativement élevé.

Les améliorations portèrent aussi sur l'organisation matérielle : les écoles furent mieux installées et comprirent plusieurs classes. Elles furent pourvues d'un matériel scolaire moderne : tableaux noirs, cahiers, crayons, etc... Si les maîtres se servirent de livres, il ne semble pas que les élèves en eurent entre les mains. L'emploi du temps fut réduit et établi de manière à ne pas épuiser l'attention des élèves : des récréations inconnues de l'ancien *msid* reposèrent l'esprit des élèves. Pour subvenir à ces dépenses de matériel et de traitement, des rétributions scolaires assez élevées devaient être versées régulièrement par les familles.

Les écoles soutenues par de riches et puissants personnages indigènes eurent d'abord un grand succès. Elles attirèrent les enfants les mieux doués et des meilleures familles souvent aux dépens des écoles du Protectorat. En 1922 il y en avait dans les principales villes du Maroc, surtout à Fez (500 élèves en 1923), à Rabat et à Salé, villes de lettrés où l'influence andalouse fut la plus forte [1]. Leur succès fut de courte durée. Dès 1925 le mouvement se ralentit. Aujourd'hui il n'y a plus guère en tout que deux ou trois écoles prospères à Fez et à Rabat. Les autres ont dû fermer ou végètent misérablement.

L'échec de ces écoles provient principalement d'un défaut d'esprit très répandu chez les Marocains : ils ne savent pas organiser ni persévérer dans ce qu'ils entreprennent. Ils manquent, d'autre part, de discipline et de mesure. les comités de patronage, formés de notables de catégories très diverses et de tendances religieuses différentes, manquèrent sans doute de ces qualités; l'individualisme et la susceptibilité de leurs membres les empêcha de se plier à une règle commune et de se mettre d'accord. Il semble aussi qu'ils n'aient pas trouvé de maîtres suffisamment instruits et intelligents. Ce n'est pas à la mosquée que les comités de patronage pouvaient trouver des

(1) Ces villes sont dites citadines (*hadria*) parce que l'influence de la civilisation apportée par les émigrés andalous y fut prépondérante. Tétuan, et, à un moindre degré, Tanger et Merrakech, ont aussi subi cette influence.

maîtres capables d'enseigner des rudiments des sciences modernes et d'améliorer leurs méthodes. Ils ne purent trouver les maîtres étrangers qu'ils estimaient seuls capables de diriger ces nouvelles écoles. Enfin les dons des notables se firent plus rares et les rétributions scolaires furent payées moins régulièrement. Les trésoriers des comités de patronage manquèrent d'argent pour payer les maîtres et le loyer des locaux. Le marocain même aisé répugne à faire un effort pécuniaire sérieux et continu pour l'instruction de ses enfants.

La Direction de l'enseignement ne pouvait voir qu'avec bienveillance ce mouvement de modernisation de l'enseignement traditionnel. Elle prêta à certaines écoles quelques-uns de ses maîtres indigènes au courant de nos méthodes et recommanda à ses fonctionnaires de leur témoigner le plus grand intérêt. Il fut difficile de reconnaître la nature et l'importance de ce mouvement qui se fit secrètement. On ne sut jamais exactement le nombre des écoles et des élèves, la portée des programmes et l'origine des maîtres. Le Protectorat songea à réglementer ces écoles en laissant à la Direction de l'enseignement le pouvoir d'autoriser leur ouverture et, en cas de besoin, de les fermer; mais il ne donna pas suite à ce projet. Il suivit cependant de très près les progrès de ces écoles. Il dut même parfois intervenir pour calmer le zèle trop grand de certains administrateurs indigènes. Ceux-ci obligeaient par des procédés peu élégants, sans doute dans l'intérêt de la science, les parents à envoyer leurs enfants dans les nouvelles écoles aux dépens des écoles françaises pour Musulmans.

Le mouvement qui s'attache à moderniser les études traditionnelles dans le cadre de la langue et de la religion du pays repose sans doute sur des sentiments très naturels. Malheureusement avec plus ou moins de raison les Français estiment que ces sentiments naturels sont à la base du sentiment nationaliste [1] et révèlent, sinon un désir systématique d'opposition, du moins une tendance qui, si elle se développait, menacerait leur œuvre de civilisation. Ces expériences nous montrent l'intérêt que nous avons à améliorer dans les écoles françaises pour Musulmans l'enseignement de l'arabe et de la religion, et la nécessité de veiller de très près à la conduite intellectuelle et morale des élèves qui nous sont confiés.

---

(1) Le mouvement de rénovation des msids présente un caractère plutôt panislamique et religieux que nationaliste ; mais dans la pratique il est difficile de distinguer ces deux tendances qui paraissent opposées.

Les essais de réforme de l'enseignement traditionnel sont intéressants parce qu'ils montrent comment les Marocains ont réagi au contact de l'enseignement du Protectorat, mais leurs résultats pratiques sont insignifiants [1] : l'éducation de la majorité des enfants marocains reste ce qu'elle était au moyen-âge [2]. On peut la réduire à deux influences : l'influence de la famille et l'influence de l'école coranique. Bien que l'autorité familiale appartienne au père, c'est en fait la mère avec les « vieilles » qui s'occupent de l'enfant. Ce n'est que dans les familles très riches que l'enfant est séparé de sa mère et est élevé par des négresses. C'est la mère qui fait l'éducation magique de l'enfant; la femme marocaine est très peu touchée par l'Islam : les génies, les marabouts, les sorciers la préoccupent beaucoup plus qu'Allah et son prophète. C'est elle qui lui apprend les divers procédés pour se rendre favorables les génies, pour écarter le mauvais œil. Cette éducation première, qui rappelle les pratiques du moyen-âge européen, est essentielle pour que l'enfant vive à l'abri des puissances malfaisantes. C'est la mère surtout qui lui apprend à se bien conduire dans la vie, c'est-à-dire à observer la *caïda* dont le respect charme les puissances invisibles. Surtout si la famille est riche, l'enfant mène la vie cloîtrée de sa mère, vie choyée et trouble. Cette éducation magique et féminine, cette familiarité avec le surnaturel a pour résultat de rendre l'enfant craintif, faible et nerveux, d'amollir son caractère, enfin de lui donner le goût du mensonge et d'un formalisme étroit.

L'influence de l'école coranique n'est pas meilleure. C'est le père qui, en principe, devrait instruire l'enfant dans la religion musulmane, mais, en fait, il se décharge de ce soin sur le *fqih*, et l'envoie à l'école coranique. Le but de l'enseignement coranique est avant tout de faire de l'enfant un bon musulman, de même qu'au moyen-âge, le but des petites écoles était de faire de bons chrétiens. Pour être un bon Musulman, il faut s'efforcer de savoir par cœur le Coran qui est une émanation d'Allah. Les enfants apprendront aussi à écrire et à lire les caractères arabes qui ont, matériellement comme le livre même du Coran, un caractère sacré. Les enfants ne peuvent comprendre ce qu'ils apprennent par cœur; il y a même une sorte d'impiété aux yeux de la masse de vouloir approfondir le texte où Allah est présent. D'ailleurs pour qu'ils le puissent comprendre, il faudrait leur ap-

(1) Rien qu'à Fez, il doit y avoir actuellement plus de 2.000 enfants fréquentant les écoles coraniques alors qu'il y a environ 550 élèves dans les écoles du Protectorat.

prendre sérieusement la grammaire arabe classique et leur donner des explications qui dépasseraient leur entendement.

Le résultat de cet enseignement est que les enfants passent à l'école de nombreuses années (cinq à dix ans), et qu'ils en sortent le plus souvent sans bien savoir le Coran :rares sont ceux qui à force de le rassasser parviennent à le retenir en entier par cœur; ceux-là pourront aller à la mosquée en qualité de *taleb*. La majorité des enfants n'en retiennent que les passages les plus saisissants. Les enfants savent lire et écrire les caractères arabes, réciter quelques versets, mais ils ne peuvent pas comprendre un texte nouveau : leur connaissance de la grammaire arabe est nulle ou trop théorique. Cet enseignement ne forme donc pas l'esprit et ne prépare pas sérieusement à des études supérieures d'arabe. Il développe uniquement la mémoire. Ce serait un heureux résultat, s'il n'avait pas comme contre-partie d'habituer l'enfant à se fier à sa mémoire et à éviter tout effort de compréhension et de curiosité. L'enseignement coranique tel qu'il est donné encore aujourd'hui, sans méthode ni souci des progrès de l'enfant, lui fait prendre des habitudes de distraction et de nonchalance qui persisteront durant toute sa vie. Enfin au point de vue hygiènique, le *msid* nous semble un endroit où les enfants font l'échange quotidien de leurs maladies [1]. Presque tous les enfants ont des maladies d'yeux ou du cuir chevelu. Il est regrettable qu'il ne soit pas possible d'établir à ce point de vue un contrôle analogue à celui qui existe en Algérie et en Tunisie.

La masse des enfants marocains va encore à l'école coranique malgré l'existence des écoles françaises. Toutefois ils y restent moins longtemps qu'autrefois. Beaucoup d'entre eux après quelques années d'instruction coranique entrent dans les écoles musulmanes du Protectorat. Quelques-uns vont suivre les cours de la mosquée. Ils sont pour la plupart obligés de gagner leur vie et entrent en apprentissage. Il est évident que l'enseignement coranique ne répond plus aux besoins nouveaux du Maroc. Ce serait mal comprendre nos intérêts et nos devoirs que d'abandonner la nouvelle génération dans son ignorance ou de la laisser rechercher en dehors de nous une instruction inadaptée. C'est pourquoi le Protectorat a créé des écoles spécialement réservées aux Musulmans où l'enseignement coranique et l'enseignement de l'arabe sont donnés à côté de l'enseignement du français et des connaissances usuelles [1]. Dans ces écoles, ils peuvent s'instruire dans leur

(1) Pour les inconvénients d'ordre politique et moral, voir l'enseignement coranique à l'école française p. 67.
(2) Voir Titre second : L'enseignement moderne des Musulmans.

religion et dans leur langue littéraire, selon les méthodes traditionnelles améliorées, et bénéficier de l'instruction française, seule capable d'améliorer leur condition économique et sociale.

Nous n'avons pas parlé des enfants de familles très pauvres qui entrent en apprentissage avant même d'aller à l'école coranique. Au Maroc, l'apprentissage n'est pas protégé : il obéit à des usages traditionnels qui tendent à réaliser la meilleure exploitation de l'apprenti. C'est *l'amin* qui est à la tête de chaque corporation qui devrait surveiller l'apprentissage sous le contrôle du *mohtasseh,* mais en fait il ne s'en occupe pas. Les enfants entrent souvent en apprentissage chez un patron dès l'âge de 5 ou 6 ans; ils y passent des années sans presque rien apprendre du métier. Surtout dans les métiers qui exigent une technique minutieuse comme les métiers d'art indigène, les patrons veillent à ne pas leur révéler les secrets du métier de peur de former de futurs concurrents. Les apprentis sont employés soit à des besognes de préparation ou d'aide matérielle souvent au-dessus de leurs forces, soit à des besognes domestiques étrangères au métier. Comme à la fin de l'ancien régime en France, les artisans ne veulent transmettre leur art qu'à leurs enfants. D'autres enfants plus malheureux encore ne reçoivent que les leçons de la rue ou exercent les métiers les plus pitoyables.

CHAPITRE II

Le haut enseignement musulman

Au-dessus de l'enseignement coranique il existe au Maroc, principalement dans les mosquées et dans les *zaouias*, un enseignement supérieur musulman. L'apparition de la mosquée, lieu de prière et de propagande religieuse, a suivi les premières invasions arabes. A la fin du VIII[e] siècle, l'avènement des Idrissites marque le succès de la propagande chiite. Avec la dynastie berbère des Almoravides qui remplaça au XI[e] siècle la dynastie chérifienne, apparaissent les *zaouias* sous forme de couvents forteresdés (*ribats*). C'étaient des centres de défense et de propagande musulmane dont les membres prêtant à la vertu de leurs convictions religieuses le secours de la force dirigeaient la guerre sainte contre les schismatiques et les infidèles. C'est d'un de ces centres religieux qu'est né la dynastie des Almoravides, dynastie berbère dont le caractère religieux et militaire est très marqué. Les tendances du particularisme berbère s'accentuèrent avec la dynastie des Almohades dont le fondateur se fit passer pour le *Mahdi* annoncé par les *hadiths*. Cependant la nouvelle dynastie, après avoir combattu les doctrines de la dynastie déchue comme entachée d'hérésie, s'en inspira. Ses derniers souverains, en imposant leur autorité sur les tribus hérétiques, répandirent définitivement l'Islam orthodoxe (rite malékite).

Ce n'est sans doute pas avant les premiers Mérinides qu'apparut la *médersa*. C'est une institution dont le plan général et le caractère sont analogues à ceux des mosquées, mais qui comprend de petites chambrettes destinées aux étudiants. C'est donc à la fois une hôtellerie et une petite mosquée; la cour et la salle de prière sont réduites au profit des cellules réser-

vées aux étudiants. Les *médersas* furent fondées dans une pensée de piété et de faste par les souverains ou par de riches particuliers. Les revenus d'immeubles variés étaient affectés à l'entretien des étudiants et des professeurs.

Il est possible que la *médersa* marocaine soit une imitation de la *madrasa* orientale bien que son plan soit tout différent de la madrasa en forme de croix introduite en Egypte par Saladin au XII^e^ *siècle*[1]. La madrasa orientale fut primitivement une école de droit et de théologie qui, au XI^e^ siècle, sous les sultans seldjukides de Bagdad, joua le rôle d'écoles de fonctionnaires et d'organisme gouvernemental de défense et de propagande de la Foi orthodoxe.

Il est plus probable que la *médersa* marocaine est une imitation des *zaouias*. Sa disposition générale rappelle en effet celle de la *zaouia*. Les premières que nous connaissions furent fondées à Fez par les sultans mérinides pour loger les nombreux étudiants à la ville qui étaient abandonnés à eux-mêmes. La floraison de ces *médersas* à la fin du XIII^e^ siècle et surtout au XIV^e^ siècle témoigne de l'attrait qu'exerçait l'Université de Fez sur le monde musulman d'occident. Les sultans mérinides et de riches particuliers ne cessèrent pas de les agrandir ou d'en fonder de nouvelles dans les principales villes du Maroc surtout à Fez, capitale de la dynastie. Il semble, d'autre part, que les sultans aient voulu faire des *médersas* un établissement préparant aux diverses fonctions administratives et religieuses. Sans doute devait-on y faire surtout des cours de droit et de jurisprudence. Il est peut-être imprudent de les rapprocher des premières *madrasa* orientales gardiennes de l'orthodoxie musulmane et d'y voir des organismes de réaction orthodoxe contre les diverses tendances hétérodoxes représentées par les *zaouias*.

Ce fut sous les Mérinides que les études musulmanes eurent dans les mosquées et les *médersas* le plus d'universalité. Les rapports que le Maroc entretenait avec l'Espagne et l'Orient, le calme relatif du pays et sa prospérité furent des circonstances favorables à l'extension de l'enseignement traditionnel et à une certaine liberté de l'interprétation religieuse.

L'avènement de la dynastie saadienne marqua un temps d'arrêt et même un recul dans le développement de l'enseignement dans les mosquées; les cours furent moins nombreux et moins suivis par les étudiants. Le Maroc

(1) Les monuments arabes de Tlemen, par W. et G. Marçais, p. 270.

entra dans un isolement presque complet; Marrakech, capitale de la nouvelle dynastie, ville foncièrement berbère, fut un centre médiocre d'enseignement. Les tendances particularistes du berbère renforçaient l'individualisme et le fanatisme musulman. Cette décadence tient surtout au mouvement maraboutique et chérifien qui s'élève après la conquête espagnole contre les envahisseurs chrétiens. L'originalité des populations berbères inspirée par la Foi musulmane se réveillait sous la menace de l'invasion chrétienne. Elle prit la forme du *chérifisme maraboutique*. De nombreux marabouts se prétendirent descendants du Prophète ou reçurent à leur mort ce titre de la vénération populaire. C'est de cette époque que date, d'autre part, la plupart des *zaouias* actuelles qui propagèrent le mouvement maraboutique. Elles acquirent dans le pays marocain, et même dans tout le Maghreb, une grande influence politique et morale. A partir de ce moment, les sciences profanes furent bannies des mosquées; les professeurs, les savants perdirent toute liberté d'interprétation; ils ne songèrent plus qu'à s'appuyer sur l'autorité des commentateurs anciens. Leurs travaux ne consistèrent qu'à reprendre en les détaillant ou en les résumant les œuvres des premiers commentateurs.

Sous la dynastie alaouite, on remarque la même stagnation dans l'enseignement supérieur musulman. Les *zaouias* et les confréries religieuses, qui ne sont que des groupements de *zaouias,* jouèrent à partir de cette époque un rôle essentiel dans la vie du Maroc.

La plupart des *zaouias* mères sont actuellement au Maroc; elles ont dans tout le Maghreb de nombreuses filiales; les étudier, c'est chercher à pénétrer ce que l'esprit marocain a de plus original et de plus caractéristique. Les principes des confréries religieuses sont une déformation des doctrines du soufisme et de la mystique musulmane importées d'Orient sous l'influence du culte des saints ou culte maraboutique. L'enseignement des *zaouias* varie suivant le caractère de chaque confrérie. Il consiste, en dehors de l'enseignement coranique, en une initiation à la formule de la confrérie, formule transmise de *cheikh* à *cheikh* qui remonte au fondateur de la *zaouia,* à ses prières, à ses doctrines, à ses rites particuliers. La *zaouia* diffère essentiellement de la mosquée en ce que, à son origine, se trouve un marabout (quelque fois chérif ou fondateur d'une dynastie) dont on acquiert la *baraka* par la connaissance de ses formules et par la vénération de son tombeau. Les *zaouias* et les confréries religieuses fondent donc leurs pouvoirs moins sur le culte d'Allah que sur le culte des marabouts qui ont hérité des qualités du Prophète; le culte des marabouts est en effet de même ordre que le culte

prophétique. Les manifestations de cette *baraka* sont très diverses : dans les confréries populaires qui sont très nombreuses, les plus matérielles et les plus sensibles aux sens sont les plus puissantes. Elles font appel, pour conquérir le fruste berbère, à son besoin de surnaturel, à ses appétits les plus grossiers, à tous ses instincts et appréhensions.

Ce culte des hommes malgré leur prétendue inspiration par Allah, est peu orthodoxe et fut condamné par les *hadiths*. Si les aspirations à s'unir à Allah dont l'essence supérieure, d'après la pure tradition, le tient très distant de l'âme et des sens des fidèles, sont considérées comme orthodoxes, le culte maraboutique, qui a pour résultat de substituer presque complètement au culte d'Allah le culte d'un homme, est difficilement toléré par l'orthodoxie musulmane, malgré sa souplesse en présence de populations si différentes et si éloignées les unes des autres. Cependant les *zaouias* sont des foyers de propagande islamique; certaines ont même un caractère d'orthodoxie très prononcé. Aussi est-il difficile de les opposer aux mosquées, institutions orthodoxes, surtout lorsqu'on observe que certains *ouléma*[1] et certains membres du Makhzen en font partie.

L'enseignement des confréries est généralement très inférieur à celui des mosquées. S'il y a des confréries aristocratiques qui témoignent d'une certaine élévation d'esprit que l'on trouve surtout parmi les *cheikhs*, la plupart maintiennent leurs adeptes dans un état d'abrutissement intellectuel qui assure leur docilité. Toutes les confréries luttent d'influence les unes contre les autres pour gagner de nouveaux adeptes. Les sultans se sont souvent servi de ces rivalités pour les dominer en les opposant les unes aux autres. Eléments de jalousie, de dispersion sociale et morale, de réaction contre le pouvoir constitué qu'ils soit musulman ou chrétien, elles sont aussi, au milieu de l'anarchie des tribus, des éléments d'ordre et de paix, au milieu de l'égoïsme général, des foyers de charité et d'influence morale. C'est cette influence morale qu'eurent certaines confréries aristocratiques qui a souvent inquiété les sultans qui craignaient de voir s'élever un rival des zaouias ou simplement de voir diminuer leur autorité à leur profit.

Les *médersas* perdirent peu à peu au Maroc leur caractère primitif d'école préparatoire aux fonctions administratives. Il ne semble pas que l'enseignement donné par les *médersas* par des professeurs affectés à chacune d'entre elles ait longtemps persisté. Les mosquées donnèrent seules

(1) Ouléma, pluriel d'Alem, *savant* musulman.

l'enseignement, tandis que les *médersas* se bornèrent à assurer aux étudiants du dehors une nourriture et un logement gratuit. Cependant au XIX[e] siècle, un cours de géométrie était encore enseigné à la *médersa* de Moulay Abdallah à Fez ejjdid; les cours étaient suivis par des *tolba*[1], fils de fonctionnaires qui se destinaient à remplir des fonctions administratives au Makhzen. Aujourd'hui il n'y a plus d'enseignement dans les *médersas*[2]. Certaines ne servent plus qu'à satisfaire la curiosité des touristes. Les autres offrent aux étudiants du bled qui n'ont pas de correspondant dans la ville, une salle de prière et de minuscules chambrettes où ils logent et où ils préparent leur repas. Les enseignements des *médersas* ont passé à la mosquée, particulièrement à Fez, à la mosquée des Andalous et surtout à la mosquée de Kairaouiyin qui fut seule à conserver l'universalité des sciences islamiques. C'est seulement dans cette ville que la majorité des *médersas* sont encore utilisées à loger les étudiants étrangers à la ville. Dans les autres villes, l'enseignement supérieur des mosquées est trop peu important pour attirer les étrangers.

D'après la tradition, Kairaouiyin[3] remonte au IX[e] siècle : simple oratoire fondé par une femme pieuse du quartier des Kairouanais, les sultans et les riches particuliers l'agrandirent et l'embellirent progressivement jusqu'au XIII[e] siècle où elle prit sa forme actuelle. C'est à partir de cette date, sous les Mérinides, qu'elle acquit dans le monde islamique africain et espagnol une réputation presqu'égale à celle de l'Université d'El-Azhar du Caire par la science de ses professeurs et le nombre de ses étudiants. Kairaouiyin était alors une véritable Université où toutes les sciences connues à cette époque étaient enseignées : les rapports fréquents entre Fez et les villes espagnoles, la venue de professeurs des grands centres musulmans de la Péninsule entretenaient une vie intellectuelle féconde.

Depuis le XV[e] et le XVII[e] siècles, elle subit le contre-coup de la réaction religieuse et xénophobe : le Maroc entra dans un isolement moral et économique qui arrêta son évolution. Le mouvement à base maraboutique et et islamique des confréries religieuses correspondit à un arrêt et même à un rétrécissement de la pensée. La société marocaine resta à l'écart des pro-

(1) Tolba pluriel de taleb, étudiant, « celui qui cherche la science ».
(2) *Les medrasas de Fez*, par A. Péretié. Archives marocaines, 1912, vol. XVIII.
(3) Voir Lévi-Provençal, *les historiens des chorfa*, 1921, p. 11 à 16 et bibliographie, p. 13 et P. Marty, Afrique française, R. C. novembre 1924. Sur le plan de Karouiyin, voir E. Pauty, Hespéris, 4[e] trimestre 1923.

grès intellectuels et scientifiques de la renaissance européenne et ne sut pas développer son génie propre et les tendances rationalistes de la civilisation islamique. Elle subit un sort analogue à celui du monde musulman tout entier. L'esprit d'invention, de recherches désintéressées fut remplacé par l'esprit de routine et par tous les défauts intellectuels d'un byzantinisme sec et étroit.

Avant l'arrivée des Français, aucun essai de réforme n'avait été tenté pour rajeunir l'enseignement et pour améliorer les méthodes pédagogiques de Kairaouiyin. Cette Université jouait pourtant un rôle important dans la société marocaine. Elle fut prise de bonne heure en tutelle par les dynasties successives qui contribuèrent à son entretien et à ses agrandissements par la constitution de nouveaux *habous*. Elle devint une institution pour ainsi dire officielle où les sultans choisirent à certaines périodes les principaux fonctionnaires de l'empire. Si certains étudiants, fils de commerçants ou de propriétaires, suivaient les cours dans le seul but de s'instruire, la plupart des étudiants venaient à Kairaouiyin pour se préparer à remplir les nombreuses carrières judiciaires, religieuses ou administratives auxquelles conduit l'étude des sciences islamiques. Il est vrai que, sous un régime de confusion des fonctions, l'hérédité, les influences locales ou pécuniaires étaient souvent plus fortes que le choix éclairé d'un pouvoir central souvent faible. Certaines dynasties à caractère militaire ne choisirent pas leurs fonctionnaires parmi les lettrés de Kairouiyin. Quoiqu'il en soit, cette Université, située dans une des capitales politiques et intellectuelles du Maroc, a joué selon les époques un rôle politique plus ou moins important, et a toujours conservé vis-à-vis des sultans une certaine indépendance.

Les professeurs de Kairaouiyin (*oulema*) et les principauux personnages religieux de Fez étaient regardés, en vertu de leur science religieuse, comme les représentants de la communauté musulmane. Ils participaient à la consécration du nouveau calife [1], l'éclairaient de leurs conseils, allaient parfois jusqu'à lui présenter des sortes de remontrances. Partisans de réformes fondées sur les principes du droit public islamique et sur l'idéal d'un gouvernement éclairé par la communauté représentée par les savants, d'un gouvernement « en conseil », ils furent souvent en conflit avec les sultans. « Le rôle de ces personnages (les *oulema*) fut et est encore de maintenir intégralement la sublime orthodoxie de l'école, de faire de l'opposi-

(1) Ils ont conservé ce privilège qui n'est plus qu'une simple formalité.

tion aux sultans quand ils sont faibles et discutés, de sanctionner de toute leur autorité religieuse les actes des princes puissants [1] ».

L'importance politique de Kairaouiyin apparaît, d'autre part, dans la fête des étudiants et dans son origine légendaire [2]. Aussi bien les sultans, surtout au moment de leur avènement, pour se concilier la sympathie des *ouléma* et des *tolba*, ont toujours veillé à ménager leur susceptibilité par des témoignages honorifiques et même à les gratifier de cadeaux soit en nature, soit en espèces. Les gouvernements forts ont toutefois cherché à mettre la main sur Kairaouiyin. C'est ainsi qu'à la fin du XIX[e] siècle, sous le règne de Moulay-El-Hassan, sultan qui essaya d'asseoir solidement l'autorité du *Makhzen*, le sultan intervint dans la nomination des *ouléma*, mais, en fait, il ne faisait que ratifier les propositions des professeurs et des cadis de Fez.

Actuellement le Vizir de la justice de qui relève le Haut enseignement musulman, en dehors de l'agrément qu'il donne aux nominations des professeurs, n'exerce aucun contrôle disciplinaire ou pédagogique sur l'Université de Kairaouiyin. La Direction des Affaires chérifiennes, d'autre part, est censée exercer un contrôle sur cet enseignement. Il existe aussi un *Conseil supérieur du Haut enseignement musulman* présidé par le Sultan, mais son rôle est obscur et peu efficace. Entretenu par l'administration des *habous*, soumise à d'antiques traditions que les *ouléma* et les cadis conservent précieusement, l'Université de Kairaouiyin est un établissement privé, jouissant en fait d'une complète liberté. Ce sont les *ouléma* qui administrent Kairaouiyin et qui maintiennent les traditions. Depuis 1918, il y a bien une sorte de *Conseil de l'Université* présidé par le *cheikh* de Karaouiyin, mais il ne semble pas très actif. Le conseil, qui se renouvelle par cooptation avec l'agrément du sultan, devrait tenir des réunions régulières où il s'occuperait de toutes les questions d'administration et de discipline. Composé surtout de vieux *ouléma* soucieux de conserver les traditions et leurs

(1) V. Leglay. *Récits marocains de la plaine et des monts*, p. 56.

(2) Les étudiants de Fez auraient contribués à asseoir l'autorité du premier sultan de la dynastie actuelle, Moulay-Rachid. Par ruse, ils auraient réussi à s'introduire dans la kasba d'un puissant israélite rival du sultan. En récompense, Moulay-Rachid permit aux étudiants à chaque printemps d'organiser à ses frais une fête qui rappelerait l'aide qu'ils lui avaient apportée. Pendant quelques jours un étudiant joue le rôle de sultan. Il faut remarquer qu'autrefois la fête des Tolbas n'existait pas seulement à Fez mais dans tous les centres intellectuels du Maroc. Il ne semble pas que l'origine de la fête des *tolba* soit dans les sortes de tournois de poésies à la louange du Prophète qui existaient sous les Mérinides. V. P. de Cénival : *la légende du juif Ibn Mech'al et la fête du Sultan des Tolba à Fez.* Hesperis, année 1925, 2e trimestre.

intérêts, il n'a pas l'utilité qu'il devrait avoir. Il a comme délégué permanent un surveillant ou *moqaddem*, chargé spécialement de veiller à la discipline des étudiants.

D'après M. Marty[1], les *ouléma* sont au nombre de 172, répartis depuis notre arrivée en quatre classes au lieu de cinq; la première classe compreprenant les véritables *ouléma*, les *ouléma* en titre qui possèdent toutes les prérogatives et les avantages de la profession. Tous les *ouléma* n'enseignent pas; certains ont des fonctions administratives, judiciaires ou religieuses; d'autres exercent un métier quelconque. Nommés autrefois sans examen, avec ou sans l'agrément du Makhzen par le cadi qui était le grand maître de Kairaouiyin, les candidats à la quatrième classe subissent aujourd'hui une sorte d'examen devant le conseil d'Université et sont agréés par le Sultan qui les nomme. Les promotions proposées par le conseil sont aussi soumises à son agrément qui dépend souvent de considérations étrangères au mérite des candidats. Les *ouléma* sont entièrement maîtres de choisir la matière de leur enseignement et de fixer l'horaire et le nombre de leur cours.

Les *ouléma*, en raison de leur science religieuse, jouaient ,nous l'avons vu, avant l'arrivée des Français, un rôle politique assez important dans la société marocaine. Ils jouent encore à l'heure actuelle un grand rôle social et moral[2] auprès d'une population très religieuse et très processive : la vie des Marocains repose encore sur les prescriptions coraniques. Les *ouléma* dont les traitements sont très faibles[3], trouvent d'appréciables ressources à donner des consultations juridiques : ils ont tous une *baraka* spéciale dont la puissance varie suivant leur science et leur notoriété. Ils sont entourés par le peuple de beaucoup de considération et tiennent à se distinguer extérieurement de la foule par leur tenue particulièrement simple et raffinée, par la correction de leurs manières et de leur langage. Cependant il ne semble pas que leur vie privée et leurs habitudes d'esprit soient très différentes de celles des autres *fassi :* ils sont séparés par des tendances et des sympathies contraires, particulièrement par leur affiliation à des confréries religieuses d'esprit et de rite différents. Si beaucoup d'entre eux ont des ten-

(1) V. Marty (op cit.).
(2) Le Maréchal Lyautey leur a toujours témoigné beaucoup de considération.
(3) Leurs traitements qui varient selon la classe à laquelle ils appartiennent ont été élevés et régularisés par le Protectorat ; les affectations spéciales des biens *Habous* n'ont pas toujours pu être respectées.

dances mystiques, certains même rationalistes, la plupart se tiennent à l'orthodoxie la plus étroite. Quelques-uns ont l'esprit ouvert et l'intelligence très fine. Il serait excellent d'établir une collaboration entre ces derniers et les arabisants des Collèges musulmans ou de l'Institut des Hautes Etudes marocaines. Jusqu'à présent, malgré des essais pour établir cette liaison, ils ont eu très peu de rapports avec les Français. Cependant certains professent dans les Collèges musulmans.

Sur 170 cours professés à Kairaouiyin, il y en a seulement 60 de consacrés à l'étude de la langue arabe classique. Parmi ces 60 cours, la majorité sont réservés à l'étude de l'*Alfiya*, traité de grammaire en vers, de l'*Adjourroumiya*, ouvrage de grammaire, paraît-il facile, mais très incomplet. Les autres cours portent sur la rhétorique, la logique, la prosodie et la versification, sur les principes de la grammaire. Ils sont considérés comme peu importants et professés le plus souvent pendant les vacances. Il faut observer qu'il n'y a pas d'enseignement de la littérature et de la poésie arabe qui sont condamnées par le Prophète, ni d'histoire littéraire, ni de philologie. La science de la lecture et de la psalmodie du Coran n'est pas non plus enseignée, malgré son caractère religieux.

Les étudiants après avoir suivi les cours de grammaire, abordent l'étude des sciences essentielles des humanités musulmanes, c'est-à-dire le droit et la théologie. Bien souvent ils négligent l'étude de la langue et entreprennent l'étude de ces sciences sans une préparation suffisante [1]. Nous séparerons pour la clarté de l'exposé les cours plus spécialement juridiques de ceux qui ont un caractère religieux plus accusé, bien que tout le droit musulman repose sur des sources religieuses.

Sur 100 cours qui portent sur le droit et la théologie, plus de 60 sont consacrés à l'étude du *Mokhtaçar* de Sidi Khelil, manuel très concis et très obscur de droit musulman, et de la *Tohfa* de Ibn Acim, traité de droit en vers. Les cours sur les sources du droit, difficiles à enseigner, sont rares et n'ont lieu qu'en période de vacances. Les cours sur les partages successoraux, l'astronomie (usage de l'astrobale), l'arithmétique, sont peu nombreux et peu suivis. Ils sont donnés le plus souvent pendant les vacances. L'astronomie comme l'arithmétique, n'est pas enseignée dans un but scientifique, mais pour servir à l'accomplissement des pratiques religieuses.

(1) C'est dans les mosquées de quartier où l'enseignement est moins élevé que les étudiants devraient se préparer à suivre les cours de Kairaouiyin.

La théologie, au sens large du mot, en y comprenant les traditions, le panégyrique du Prophète, la métaphysique et la mystique est de moins en moins étudiée à Kairaouiyin. Cet enseignement se donne surtout dans les mosquées de quartier et est en général peu suivi. Les sciences profanes, considérées comme diaboliques et inutiles, en dehors de l'astronomie et de l'Arithmétique qui sont enseignées dans un but religieux, ne figurent pas au programme de Kairaouiyin. Si l'étude du droit est largement représentée, elle ne porte que sur le droit malékite : aucune étude comparative n'est tentée. L'histoire n'a jamais été enseignée, la géographie et la médecine le furent, semble-t-il, sous les Mérinides, mais ne le sont plus aujourd'hui. Il ne semble pas que les sciences magiques qui florissaient au moyen-âge soient encore enseignées.

Les étudiants peuvent compléter cet enseignement par la lecture : certains étudiants ont entre les mains quelques livres sur les sciences modernes. Malheureusement ces livres sont très rares. La bibliothèque de Kairaouiyin, qui posséda sous les Mérinides des manuscrits d'un grand intérêt, renferme encore deux milliers de volumes, la plupart sans valeur historique. Les manuscrits les plus précieux ont été éparpillés entre les mains des *tolba*, des *ouléma* ou de simples amateurs.

Encore maintenant aucune autorité ne veille au choix des cours et des ouvrages étudiés. Les études ne sont pas déterminées par des cycles ou des progressions. Toute liberté est laissée aux professeurs qui en fait suivent le goût des étudiants et cherchent à en attirer le plus possible. Ils étudient le plus souvent les ouvrages les plus difficiles et les plus obscurs. Ce sont en effet des livres qui sont étudiés et non une certaine matière ; l'enseignement oral, par la forme dans laquelle il est donné, est au fond purement livresque. Les étudiants pressés d'atteindre un résultat sont portés à négliger les études de la langue arabe et les études spéculatives sur la religion pour se livrer à l'étude du droit qui les prépare aux fonctions les plus recherchées et qui leur permet de donner des consultations juridiques très lucratives. C'est ainsi que Sidi Khelil quoique très difficile est très recherché : sa connaissance permet en effet d'accéder rapidement aux fonctions judiciaires ; c'est un code auquel les juges ont constamment recours ; son étude donne, d'autre part, l'avantage de gagner quelque argent à sa récitation qui a, comme celle du Coran, une vertu particulière. D'après M. Brunot, cette négligence des études spéculatives tient à la présence à Kairaouiyin de nombreux ruraux, esprits pratiques, qui recherchent un résultat immédiat.

Les étudiants choisissent aussi l'étude des livres les plus difficiles parce qu'ils acquièrent par leur connaissance une science et une renommée qui éblouiront le vulgaire. Etudiants aussi bien que professeurs s'enorgueillissent de pouvoir citer tel passage d'un ouvrage très compliqué qui échappe à la compréhension commune. La réputation des ouvrages les plus étudiés repose en effet surtout sur leur obscurité.

Tous les livres dont nous venons de parler ont besoin de commentaires pour être compris, et ces commentaires eux-mêmes ont besoin d'être éclairés à l'aide d'autres commentaires. C'est seulement dans le cas où le professeur ne peut faire appel à l'autorité d'un savant commentateur qu'il se permet de donner lui-même une explication : l'étude d'un texte dure plus ou moins longtemps selon la science du professeur. Les plus savants mettent souvent plusieurs décades à terminer l'étude d'un texte. L'exégèse coranique qui est susceptible d'entraîner un effort d'interprétation personnelle n'est plus enseignée à Kairaouiyin : les purs orthodoxes suspectent cette étude d'entraîner des hérésies et d'ébranler la Foi.

Les ouvrages étudiés à Kairaouiyin, livres de grammaire et livres de droit canon, sont étudiés d'après des méthodes peu aptes à cultiver l'esprit et à l'éveiller. Voici comment se passe un cours : le professeur s'assied sur son tapis près d'une colonne ou dans un coin de la mosquée ; les *tolba* se groupent autour de lui en demi-cercle : l'un d'eux, toujours le même, est chargé de lire tout haut l'auteur étudié. Le professeur reprend le texte, fait l'analyse logique et grammaticale de chaque mot, puis fait appel aux divers commentateurs qui peuvent éclairer chaque expression. Les élèves ne peuvent lui poser des questions qu'à la fin du cours et avec retenue. Le professeur égaie parfois la monotonie de son cours par quelques plaisanteries ou devinettes. Il ne fait jamais appel à l'initiative de ses élèves, ni à leur intelligence : il est vain de discuter sur les solutions données par les plus grands docteurs de l'Islam. Le professeur et les élèves ne disposent d'aucun matériel scolaire. Le professeur parle sans livres ni notes, tandis que les élèves l'écoutent respectueusement ou le quittent effrontément pour aller à un cours plus intéressant.

L'enseignement de la grammaire consiste avant tout à apprendre par cœur les règles les plus compliquées qu'ils ne savent pas toujours utiliser. Les étudiants ne font pas d'exercices pratiques, de compositions personnelles, si nécessaires pour posséder une langue. La mémoire est seule exercée. A vrai dire l'enseignement de la grammaire n'a pas pour résultat de faire l'étude scientifique de la langue, de former le goût littéraire et poéti-

que, mais de préparer l'étudiant à retenir les ouvrages de droit et de théologie. Le plus souvent, l'étudiant est insuffisamment préparé à ces études; il les entreprend avec un esprit déjà déformé par ses études coraniques. Le résultat de ce dernier enseignement est moins d'apprendre le droit et de former l'esprit juridique que de charger la mémoire de mille cas particuliers et d'apprendre l'art de tourner la loi par des interprétations subtiles. Il développe l'esprit de minutie et de chicane au détriment du bon sens. Les étudiants n'assimilent pas ce qu'ils apprennent; ils sont capables de faire des citations avec à propos, de rattacher la solution d'un cas de droit à l'opinion d'un savant commentateur, mais ils ne peuvent résoudre la difficulté eux-mêmes en faisant appel aux principes généraux du droit ou au bon sens. Nous voyons que l'enseignement de Kairaouiyin est caractérisé par une soumission religieuse presque complète aux sources des sciences musulmanes et aux savants interprétateurs que la tradition a consacrés. Le respect du passé est peut-être une marque de modestie de la part des professeurs, mais il prouve aussi leur manque d'originalité et de liberté d'esprit. Kairaouiyin vit sur le passé, dans le passé : tout ce qui est nouveau l'effraie; l'atmosphère étroitement religieuse de la mosquée de Kairaouiyin pénètre tout l'enseignement et l'empêche de progresser. L'esprit philosophique, l'esprit critique, le doute scientifique qui devrait distinguer l'enseignement supérieur fait complètement défaut. L'esprit d'observation personnelle, de curiosité, de réflexion, l'esprit de généralisation est également ignoré à Kairaouiyin. Les étudiants et les maîtres ne peuvent se libérer de la lettre, dominer les petits détails et s'écarter de l'opinion traditionnelle. Ils ont l'esprit d'érudition sans rien de plus.

Il est difficile d'apprécier même approximativement le nombre actuel des étudiants qui suivent les cours de l'Université de Kairaouiyin. D'après M. Brunot, il y en aurait 600, d'après M. Marty, 700 [1]. Malgré la facilité des communications et la sécurité du pays, les étudiants étrangers au Maroc sont beaucoup moins nombreux qu'autrefois : d'après M. Marty, il y aurait encore 16 à 18 Oranais, mais ce chiffre, peut-être exact en 1924, est aujourd'hui très exagéré. Les étudiants restent beaucoup moins de temps à la mosquée qu'autrefois : les nécessités de la vie les obligent à prendre rapidement un métier. Les étudiants étrangers à la ville, quoique beaucoup moins nombreux qu'autrefois, forment encore la majorité des étudiants de

(1) D'après M. Bel, 400 élèves en 1916.

Kairaouiyin. Ils sont logés dans les *médersas* qui entourent la mosquée. Ils sont ordinairement groupés par origine. Ils touchent chaque jour un pain fourni par les *habous*. Ceux qui n'ont pas de famille assez fortunée pour leur envoyer régulièrement des provisions ou de l'argent, font appel à la charité des riches bourgeois de Fez qui les nourrissent. Cependant ces étudiants, comme d'ailleurs la majorité du peuple marocain, ne mangent pas à leur appétit. Certains tirent quelques ressources de la récitation du Coran ou de Sidi Khélil.

Si la vie matérielle de la plupart des étudiants n'est pas brillante, surtout depuis la crise économique, ils vivent insouciants et libres, dans le mépris du travail physique et de tout ce qui n'est pas eux. Cette vie partagée entre la prière, l'étude et les longues flâneries n'épuise pas les forces des étudiants. Les fêtes traditionnelles, la fête des *tolba* viennent égayer pendant quelques jours cette vie monotone. Ils restaient autrefois étudiants pendant plus de dix ans. Aujourd'hui les circonstances économiques et sociales font que la science est moins recherchée pour elle-même que pour les profits qu'elle procure. Lorsqu'ils ont passé trois ou quatre ans à l'étude d'un cours, ils demandent au professeur qui l'enseigne, une *ijaza*, c'est-à-dire un certificat qui constate que tel élève a étudié tel enseignement et qui indique les savants de qui lui-même il le tient. Le *taleb* qui a acquis ce diplôme peut enseigner à son tour en qualité de *fqih*, soit dans la ville, soit dans le bled. Les étudiants dont l'âge varie entre 20 et 35 ans suivent très irrégulièrement les cours selon leur fantaisie; en dehors des cours, ils étudient la prochaine leçon, font des résumés qu'ils apprennent par cœur. Ils possèdent peu de livres, car ils sont rares et chers, et ne peuvent plus en emprunter à la bibliothèque, qui depuis 1918 est sévèrement réglementée.

On est tenté de rapprocher l'Université de Kairaouine des Universités européennes du moyen-âge [1]. Déjà nous avons montré l'analogie qui existe entre les *msids* et les *petites écoles* attachées aux églises paroissiales. Les cours de Kairaouiyim peuvent être de même rapprochés des cours donnés dans les *grandes écoles* à l'ombre de la cathédrale de Paris et des diverses abbayes. Au XII[e] siècle naquirent les grandes Universités d'Europe, celles de Paris, d'Oxford, de Bologne. Si nous comparons l'organisation et les méthodes de l'enseignement de l'Université de Paris avec celles de Kairaouiyim un siècle après, nous trouvons de nombreuses analogies: les matières

(1) Les Ecoles et les Ecoliers à travers les âges, par L. Tarsot. Histoire de France de E. Lavisse. Tomes III et IV.

d'enseignement sont sensiblement les mêmes : l'étude du divin était l'étude essentielle : les autres sciences, grammaire, rhétorique, logique (*trivium*) arithmétique, géométrie, astronomie, musique (*quadrivium*) devaient mener à la vraie science, l'étude de la théologie. Les méthodes des artistes, décrétistes, théologiens ou médecins ressemblaient aux méthodes des *ouléma* de Kairaouiyin : la méthode déductive, l'attachement aux livres et aux auteurs consacrés par la tradition religieuse, la manie de discuter et de chicaner sur le moindre mot ou sur des hypothèses absurdes, en un mot, l'esprit et les méthodes scolastiques tenaient lieu de méthodes et d'esprit scientifique. C'est le même esprit étroit et précis, le même souci d'accorder les auteurs et les sciences profanes avec la religion, de concilier la soif de connaître avec la Foi.

Les cours sur la montagne Ste-Geneviève ou au Pré aux Clercs offraient de nombreux traits communs avec les cours de Kairaouiyin. Les étudiants se groupaient autour du maître, soit au grand air, soit dans de misérables salles, assis sur de la paille ; le maître lisait un texte et le commentait en s'appuyant sur l'opinion des docteurs ; quelquefois il apportait une glose nouvelle. Les étudiants n'avaient ni livres, ni cahiers : ils écoutaient respectueusement la parole du maître. Cependant ils n'étaient pas entièrement passifs : après la « lecture », il y avait les « disputes » dans lesquelles maîtres et étudiants mettaient en œuvre toutes les ressources d'une dialectique étroite et subtile ; ils apportaient dans la discussion une liberté d'esprit inconnue des Musulmans ; la recherche de la vérité les passionnait. Les défauts de cet enseignement consistaient dans un abus de la logique, du raisonnement déductif qui part d'idées *à priori* non observées, dans une confiance aveugle en l'opinion des Pères de l'Eglise.

La vie des étudiants chrétiens et musulmans avaient aussi de grandes analogies ; ils menaient la même vie pauvre et indisciplinée. La création des collèges au XIII[e] siècle répond aux mêmes nécessités qui ont décidé les sultans à fonder les *médersas :* il fallait assurer aux étudiants du dehors, pauvres et turbulents, le logis et la nourriture. De même que les étudiants marocains qui se groupaient dans les *médersas,* par origine, les étudiants européens se groupaient en *nations* suivant leur pays d'origine. En principe, tous travaillaient par amour de la science divine, pour se rapprocher de Dieu ; certains restaient étudiants quelquefois toute leur vie. Leurs fêtes enfin, simple coïncidence ou imitation, se ressemblent : la fête des tolba a certains rapports avec la fête de l'âne et des fous et avec la fête du roi de la Basoche : elles rappelaient aux autorités leur origine égale aux autres hommes.

Alors que les Universités européennes allaient peu à peu s'affranchir de la stricte discipline religieuse et de l'esprit scolastique, l'Université de Kairaouiyin s'immobilisa. Bien plus, depuis les Saadiens, la valeur de son enseignement diminua sensiblement. Lorsque les Français occupèrent le Maroc, elle avait perdu au Maghreb beaucoup de sa réputation.

La décadence de Kairaouiyin tient à diverses causes. En premier lieu, nous l'avons vu, à l'exaltation du sentiment religieux. Une autre raison de la décadence de Kairaouiyin fut son manque d'organisation et de contrôle. L'administration de Kairaouiyin fut abandonnée à la routine des *Ouléma* qui ne firent aucun effort pour relever l'enseignement, et à l'indifférence du *Makhzen*. Les débouchés ouverts aux étudiants de Kairaouiyin ne furent pas toujours suffisants : certains sultans préférèrent souvent aux lettrés de la grande Université des gens de famille *Makhzen*. Enfin l'arrivée des Français et la crise économique et sociale qui s'en suivit, précipitèrent la décadence de Kairaouiyin.

Dès l'établissement du Protectorat français, la question de la réforme de Kairaouiyin fut posée. Les lettrés marocains s'intéressèrent à sa réforme dans laquelle ils virent la renaissance des études islamiques. Bien que le Protectorat se rendit compte que Kairaouiyin fut toujours un foyer de propagande musulmane et d'opposition aux sultans et que sa renaissance pourrait fortifier les sentiments d'hostilité envers la France, il ne voulut pas se désintéresser de sa destinée. Voici d'après M. Marty [1] les raisons pour lesquelles le Protectorat doit aider au relèvement de Kairaouiyin :

1° C'est d'abord pour la France un devoir moral, un engagement sacré que de veiller à la sauvegarde des institutions religieuses du Maroc. C'est aussi pour le Protectorat un avantage d'avoir rassemblé à Kairaouiyin les étudiants de tout le Maroc et de pouvoir exercer facilement sur eux une direction spirituelle. Les Marocains ne pourront plus justifier la création d'associations d'enseignement musulman privé dont le contrôle nous échapperait ;

2° Si le Protectorat se désintéresse de la réforme de Kairaouiyin, les Marocains nous accuseront de souhaiter sa disparition ; ils se rendent compte qu'ils ne peuvent rien réformer par eux-mêmes et que sans l'aide du Protectorat, Kairaouiyin ne pourra rivaliser avec les institutions de la Direction de l'enseignement ;

(1) V. P. Marty, op. cit.

3° Le relèvement de Kairaouiyin par la France aurait un grand retentissement dans le monde musulman. L'influence de la France, protectrice des sciences islamiques y gagnerait. La réforme de Kairaouiyin aurait aussi pour résultat de retenir ou d'attirer au Maroc des jeunes gens de bonne famille susceptibles d'aller faire dans une Université étrangère leurs études musulmanes;

4° La rénovation de Kairaouiyin serait un contrepoids à l'enseignement musulman du Protectorat. Elle permettrait de donner satisfaction à de nombreux musulmans attachés aux idées et aux usages traditionnels qu'une évolution trop rapide effraie. La réforme de Kairaouiyin sera donc un facteur d'équilibre et de conservation sociale;

5° Si le Protectorat français ne prend pas en mains la réforme de Kairaouiyin, elle se fera sans nous et contre nous; il faut craindre que des étrangers se mettent à la tête du mouvement de rénovation, et exploitent le désir de réforme qui se trouve, parait-il, chez tous les professeurs et bourgeois de Fez. L'influence de la presse orientale, particulièrement de la presse tunisienne, est très sensible à Fez où est installée une importante colonie tunisienne.

6° Il faut que Kairaouiyin puisse former des administrateurs capables de collaborer avec les Français : le Protectorat ne peut plus collaborer avec les vieux administrateurs du Maroc, instruits généralement à Kairaouiyin; il a besoin de nouveaux administrateurs à l'esprit ouvert à la civilisation moderne. Au lieu de fonctionnaires sans fonctions séparées ni limitées, il faut des administrateurs compétents et d'une moralité administrative éprouvée.

Malheureusement la réforme de Kairaouyin offre des difficultés qui paraissent insurmontables. Le Protectorat ne sait pas sur quel terrain se placer pour intervenir. « L'idéal serait, dit très justement M. Marty, que la réforme sortit du sein même de la Société marocaine, des efforts conjugués de l'Université et du *Makhzen*. Mais le *Makhzen* professe pour Fez une méfiance inouïe et laisse courir les évènements. Quant au collège des *ouléma*, il faut le voir sous son double aspect : du côté des vieilles barbes, incapacité; du côté des novateurs, réformes immédiates et sans doute hâtives et trop générales ». Le Protectorat est donc seul capable de prendre l'initiative de la réforme. Sa position est délicate, car les Français sont des infidèles qui ne peuvent se mêler d'une affaire religieuse aussi importante que la réforme de la vieille université musulmane. Le Protectorat ne peut agir qu'indirectement et très discrètement. Même si le Protectorat intervient indirectement par l'intermédiaire d'un Musulman de confiance, les réformes tentées senti-

ront toujours l'influence française et seront suspectées. Les réformes peuvent tendre vers deux buts très différents : un plan d'action réduit consisterait à mettre simplement un peu d'ordre et de discipline dans l'Université. Cette conduite aurait surtout pour résultat de consolider la décadence de Kairaouiyin. Si l'on veut rendre à Kairaouiyin son ancienne réputation, il faut transformer son esprit et ses méthodes, en un mot opérer une révolution dans son enseignement : agir lentement et progressivement selon les méthodes profondes de la politique indigène parait séduisant, mais serait inefficace ; vouloir brusquer les choses n'est pas non plus une meilleure méthode ; les essais d'intervention du Protectorat l'ont bien montré.

Dès l'établissement du Protectorat, nous avons essayé d'intervenir discrètement. En 1914, le Secrétaire général du Gouvernement chérifien envoya à Fez un de ses collaborateurs, très versé dans les questions marocaines, avec mission de réorganiser l'Université suivant un plan déterminé : il s'agissait de faire élire par les *ouléma* un Conseil d'Université qui, suivant les directives de l'agent français, moderniserait Kairaouiyin. Les réformes devaient consister, non seulement à apporter un peu d'ordre et de discipline dans l'organisation générale de l'enseignement, mais à modifier les méthodes traditionnelles et l'esprit de l'enseignement. Les réformes, sans doute trop hâtives, furent très mal vues par l'opinion : *ouléma* et *tolba* protestèrent contre leur application. On dut changer de méthode ; au lieu de considérer uniquement la réforme de Kairaouiyin comme une affaire politique on l'envisagea surtout comme une affaire d'enseignement ; on remplaça au bout de deux mois l'agent politique par un membre de l'enseignement, le directeur du Collège musulman de Fez [1]. Ce dernier continua l'œuvre de réorganisation entreprise par son prédécesseur, mais renonça à effectuer les réformes touchant au fond de l'enseignement, aux matières et aux méthodes. La vieille Université continuait à fonctionner comme par le passé, mais avec un meilleur rendement. Le nouvel agent de contrôle s'efforça d'entretenir des relations fréquentes avec les *ouléma*, particulièrement avec les membres du conseil académique et avec le vieux *cheikh*, aujourd'hui mort, qui était à la tête de Kairaouiyin. Il sut leur montrer les avantages de la nouvelle organisation, et s'efforça de les familiariser avec

(1) Le directeur du Collège musulman de Fez, M. Bel, avait été chargé par le Résident d'organiser l'enseignement dans la région de Fez et de Meknès et spécialement de créer un Collège musulman. C'est M. Bel lui-même qui a eu l'amabilité de nous fournir tous ces renseignements.

l'idée de notre enseignement moderne des Musulmans. C'est sous ce régime de liaison entre Kairaouiyin et la direction de l'enseignement qu'une organisation de collaboration entre l'Université et le Collège musulman de Fez fut tentée. Les élèves du Collège suivaient à certaines heures les cours de droit et de théologie de Kairaouiyin. D'après certains, cette organisation n'aurait pas rendu les résultats espérés; les élèves trop jeunes et trop peu surveillés, ne suivirent pas, paraît-il, très assidûment les cours de la mosquée.

Malgré les avantages de cette organisation, elle ne survécut pas au départ en 1916 du directeur du Collège musulman. A partir de ce moment, l'opposition entre le vieil enseignement traditionnel et l'enseignement musulman moderne, allait de plus en plus s'accuser[1]. Cependant le Protectorat incita le *Makhzen* à prendre lui-même l'initiative de nouvelles réformes. Sans doute les réformes venant de lui seraient mieux acceptées et plus efficaces. Le *Makhzen* se décida à nommer à Kairaouiyin un surveillant chargé de contrôler la régularité de l'enseignement. Cette tentative ne donna pas de bons résultats; ce surveillant, complètement incapable et illettré, dut se retirer devant l'indignation des *ouléma*.

Malgré cet insuccès, la question de la réforme de Kairaouiyin continua à occuper les esprits; c'est ainsi que cette question fut agitée au Conseil de politique indigène qui se tint en 1917. Des vœux d'amélioration matérielle et de réforme des cours religieux furent formulés. Une lettre chérifienne de janvier 1918 apporte effectivement quelques réformes d'organisation intérieure. Les voici, d'après M. Marty : 1° régularité des cours de la part des professeurs, assiduité de la part des étudiants; 2° réglementation d'examens publics pour l'admission des *ouléma* dans le cadre des professeurs et pour leur promotion; 3° réunion périodique du Conseil d'Université; 4° réglementation de la bibliothèque avec organisation permettant aux non Musulmans comme aux Musulmans d'y travailler; 5° création d'examens de passage et d'un diplôme de fin d'études.

En l'absence de contrôle, ajoute M. Marty, ces dispositions sont restées à peu près lettre morte. Il semble cependant que la même année, un nouvel effort ait été fait par le nouveau directeur du Collège musulman de Fez pour rétablir une liaison étroite entre Kairaouiyin et le Collège. Cette tentative fut abandonnée.

---

(1) Les Ouléma depuis cette date furent abandonnés à eux-mêmes. Il faut excepter quelques ouléma que nous avons réussi à attirer dans nos écoles musulmanes pour y enseigner l'arabe. Certains, d'autre part, fréquentent les conférences du Collège musulman de Fez.

En 1923, un dernier effort fut tenté. La Direction de l'Enseignement organisa à Fez dans une ancienne *zaouia,* voisine de la *médersa* Bou Anania, des cours de sciences profanes (littérature arabe, histoire et géographie, arithmétique moderne, cosmographie) destinés aux étudiants de Kairaouiyin. Les cours qui ont lieu le soir sont enseignés en arabe par des professeurs communs à Kairaouiyin et au Collège musulman de Fez. Cet *Institut de cours profanes*[1] est pourvu d'une installation et d'un matériel scolaire moderne. Depuis Janvier 1924 un cours de français usuel est donné trois fois par semaine. Cette institution, intermédiaire entre la mosquée et l'établissement moderne ne donna pas les résultats escomptés. D'après M. Marty, une cinquantaine de tolba de Kairaouiyin profitaient en 1924 de cet enseigement profane. En 1926, il n'était plus fréquenté que par de rares *tolba,* aujourd'hui il est sans doute fermé.

Malgré ces insuccès répétés, la Direction des Affaires indigènes n'a pas renoncé à intervenir. Malheureusement, elle se trouve en présence de grosses difficultés, non seulement pour réaliser pratiquement les réformes, mais aussi pour décider le *Makhzen* à les accepter. En effet, il semble que le *Makhzen* ait peur de réformer Kairaouiyin :réformer Kairaouiyin, lui inspirer un goût moderne, un esprit rationaliste, c'est, aux yeux de la masse, ébranler le prestige du vieux *Makhzen* et la force des traditions religieuses. Son meilleur fondement, c'est de toucher le moins possible et le plus lentement possible aux vices de la vieille administration marocaine.

La résistance aux réformes ne provient pas seulement du *Makhzen,* mais aussi des *ouléma :* à part quelques esprits audacieux qui veulent aller très vite, les *ouléma,* en particulier ceux qui composent le Conseil de l'Université redoutent qu'on réforme Kairaouiyin. Toucher à l'enseignement de la vieille Université, c'est porter atteinte à leur indépendance et à leurs privilèges, c'est mettre en évidence leur incapacité et leur défaut d'adaptation intellectuelle aux nécessités nouvelles. Pour réformer Kairaouiyin, il ne suffit pas d'établir de vastes plans qu'on doit abandonner au bout de quelques mois d'application; il faudrait remplacer la plupart des *ouléma* par de nouveaux *mouderres,* instruits à nos méthodes et pénétrés de notre esprit. Même les réformes de simple organisation intérieure qui ne blessent en rien les précieuses traditions de Kairaouiyin se heurtent à l'esprit de routine et d'amour-propre des professeurs.

(1) Expression de M. Marty.

Il semble, d'autre part, que l'atmosphère de la mosquée et sa mauvaise organisation matérielle ne soient pas propices aux bonnes études. S'il est difficile d'enseigner les sciences religieuses en dehors de la mosquée, on peut songer à enseigner dans un autre local pourvu d'une installation scolaire moderne, des cours de linguistique et des cours de sciences profanes. La Direction de l'enseignement, qui ne peut intervenir efficacement à Kairaouiyin, pourrait exercer un contrôle sur cet enseignement profane donné dans un lieu accessible aux non-Musulmans. La tentative de 1923 était donc une solution intéressante; malheureusement elle a échoué. Il semble qu'on ne puisse trouver de solution intermédiaire entre la mosquée et l'école française moderne. Un enseignement donné en dehors de la mosquée et qui porte sur des matières profanes n'est pas conforme aux traditions de l'enseignement musulman qui est un enseignement essentiellement religieux; tous les efforts pour réformer Kairaouiyin ou pour créer un enseignement de transition semblent voués à l'échec.

Il est vrai que Fez est la ville la plus fermée à l'étranger et qui a le plus vif sentiment de patriotisme local. Kairaouyin, ancien centre intellectuel de tout le Maroc est le refuge de l'esprit d'opposition et de critique. La vieille Université souffre d'être délaissée pour l'enseignement moderne du Protectorat dont le centre est à Rabat.

Il est possible que la réforme de Kairaouiyin tente de jeunes marocains instruits dans les Collèges musulmans du Protectorat et désireux de moderniser la vieille Université dans un sens libéral. Déjà le Collège musulman de Fez exerce par ses élèves une certaine influence sur la vieille Université. Malheureusement il est à craindre, s'ils ne s'attachent pas à renforcer le caractère religieux de l'enseignement, qu'ils s'efforcent de réformer l'enseignement traditionnel dans un sens opposé à celui de l'enseignement français qui tend à substituer à l'arabe et à la mentalité musulmane, la langue et l'esprit français.

La Direction de l'enseignement a cherché dans une autre direction la solution de la formation de nouveaux fonctionnaires marocains destinés à collaborer avec le Protectorat : elle a créé en 1922 à l'Institut des Hautes Etudes Marocaines, un enseignenemt supérieur musulman destiné aux élèves des collèges musulmans. Cet enseignement supérieur musulman qui est en voie d'organisation aurait pour effet de restreindre considérablement le prestige et l'utilité sociale de Kairaouiyin. Cette Université ne serait plus un centre d'études islamiques où viennent se former les lettrés et les principaux fonctionnaires du Maroc, de la justice et de l'administration centrale, mais

une mosquée comme les autres ou de rares *tolba* hostiles à l'enseignement français viendront suivre quelques cours de grammaire et de théologie pour devenir *imam* ou *fqih* d'école soranique.

Il est intéressant de comparer l'Université de Kairaouiyin avec les autres grands centres intellectuels du monde musulman. L'Université de Kairaouiyin n'a jamais eue la renommée de celle de El Azhar la célèbre mosquée du Caire ni même de celle d'Ezzitouna [1] qui est la grande Université musulmane de Tunis. Le Protectorat français a essayé d'introduire quelques réformes dans cette dernière Université. Les réformes ont seulement porté sur l'organisation matérielle et sur la discipline : organisation d'un plan d'études, examens de passage, surveillance des *mouderres* et des *tolba*. Il existe un examen de fin d'études qui a pour sanction effective la dispense du service militaire et qui permet d'accéder à certaines fonctions. En dehors de ces réformes, rien n'a été changé : l'installation matérielle, l'esprit et les méthodes d'enseignement sont les mêmes qu'à Kairaouiyin. Le conseil d'Université, composé de personnages religieux d'esprit étroit et intéressé au maintien de leurs privilèges, n'ose pas entreprendre les réformes que beaucoup de *mouderres* et de *tolba* souhaitent. Presque chaque année, il est question de réformer les cours de la grande mosquée, mais jusqu'à présent aucune réforme sérieuse touchant le fond de l'enseignement n'a abouti.

Pour remédier à l'insuffisance de l'enseignement d'Ezzitouna, fut créé en 1896 près de cette mosquée une sorte d'Université musulmane moderne, où sont enseignées les matières modernes et le français par des maîtres musulmans. Cette société privée, fondée sur l'initiative du Résident Général fut appelée la *Khaldounia*, du nom du célèbre historien arabe; elle a pour but de rapprocher les Tunisiens et les Français, et d'encourager par tous les moyens dont elle dispose (cours, conférences de vulgarisation scientifique, bibliothèque, etc...), le développement de l'instruction en arabe. Les études sont sanctionnées par un diplôme de connaissances pratiques qui donne un droit de préférence pour certains emplois. Cette institution eut d'abord un grand succès; malheureusement les habitants du Maghreb, qu'ils soient Tunisiens ou Marocains, ont l'enthousiasme facile, mais passager. Le budget subventionné par les *habous* et par le Gouvernement beylical est surtout alimenté

(1) Je tiens à remercier ici M. Attya des renseignements qu'il m'a donnés si aimablement sur l'enseignement en Tunisie. J'adresse les mêmes remerciements à M. Mohammed ben Abd-el-Jlil, étudiant marocain, pour les renseignements qu'il m'a fournis sur l'enseignement au Maroc.

par de riches particuliers dont les donations diminuèrent. La guerre de 1914 a précipité sa décadence. Aujourd'hui, malgré les efforts tentés pour réagir, *Khaldounia* n'a pas l'influence qu'elle devrait avoir. Cette institution a sans doute inspiré l'Institut de cours profanes créé en marge de Kairaouiyin.

En Algérie, l'Enseignement supérieur musulman est en pleine décadence [1]. L'enseignement dans les Mosquées est donnée par des *mouderres* qui sont d'anciens élèves des *médersas;* ils enseignent un peu de grammaire et de littérature arabe et surtout du droit canonique et de la théologie à des auditeurs de plus en plus restreints. La clientèle la plus importante des *mouderres* est aujourd'hui les élèves des écoles Franco-arabes qui ont en vue le concours des *médersas.* Les mouderres sont en effet des fonctionnaires de l'enseignement payés sur le budget algérien de l'enseignement. Tous les biens *habous* dont les revenus servaient à leur entretien ont passé dans le domaine de l'Etat; au lieu d'être une institution privée, l'enseignement supérieur musulman est devenu une affaire publique [2]; il est placé sous la surveillance des directeurs de *médersas* et de l'inspecteur général des *médersas.* L'administration française possède également un droit de surveillance. Nous n'avons pas ici à parler des *médersas* algériennes qui ne sont pas des institutions d'enseignement supérieur musulman, mais des établissements secondaires à culture mixte dont les caractères sont très éloignés des primitives *médersas.* Ce sont pourtant ces écoles, en particulier la *médersa* de Tlemcen, qui forment certains fonctionnaires algériens et qui conservent, sous la direction des maîtres français, la tradition des études musulmanes.

Même en Egypte, l'enseignement musulman traditionnel est menacé d'une complète décadence. Aucune réforme essentielle n'a pu être apportée à la plus célèbre Université d'Egypte et du monde musulman, l'Université d'El-Azhar. Elle demeure réfractaire à toute réforme et à tous progrès. L'introduction de quelques sciences modernes et une meilleure organisation administrative n'ont pas suffi à relever la vieille Université dont l'esprit et les méthodes restent surannées [3].

---

(1) Je ne veux pas parler des études islamiques entreprises par des Français et suivant des méthodes françaises à la Faculté des lettres d'Alger.

(2) Il a donc perdu une grande partie de son caractère traditionnel et de son prestige.

(3) *L'enseignement, la doctrine et la vie dans les Universités musulmanes d'Egypte,* par L. Arminjon, 1907. Encyclopédie de l'Islam, sub Azhar, 1911.

L'Université d'El-Azhar et ses transformations, par Achille Sékaly. Revue des Etudes Islamiques, 1927, cahier I. Cette revue a succédé à la revue du Monde Musulman.

L'enseignement musulman traditionnel et les filles musulmanes

La femme musulmane au point de vue religieux est dans une situation inférieure à l'homme : elle ne participe pas à certaines pratiques de la religion. Les Musulmans ont sur elles les mêmes préjugés que les Européens du Moyen-Age. Son infériorité consacrée par le Coran et par la tradition, est à la fois physique, intellectuelle et morale. Elle se traduit en matière juridique et sociale par de nombreuses infériorités. Elles n'empêchent pas cependant la femme marocaine de prendre quelquefois une grande influence sur son mari et d'être la maîtresse du foyer. Surtout dans les classes pauvres, c'est elle qui veille à l'instruction première des enfants. Cependant dans les villes, le rôle normal de la femme marocaine est de faire des enfants, de satisfaire l'homme, et, dans les classes pauvres, de le servir. Les hommes ne veulent pas qu'elles deviennent leur égale et veillent à ne pas les instruire. Ils invoquent la volonté d'Allah [1] pour les maintenir dans cette infériorité intellectuelle; en réalité ils veulent conserver leurs privilèges et craignent que leurs femmes se servent de leur instruction pour les dominer ou pour entretenir des relations coupables; à leur mépris des femmes est mêlé beaucoup d'égoïsme et de crainte.

Cependant on rencontre dans les familles riches quelques femmes instruites. Il existe en effet des écoles coraniques pour les filles dirigées par une *fqiha* ou maitresse coranique; on rencontre dans ces écoles de petits garçons. D'autre part les familles très riches font venir chez elles des maitresses coraniques pour apprendre à leurs filles quelques passages du Coran : la lecture et l'écriture sont écartées de l'enseignement comme pouvant faciliter de relations coupables. Il existe aussi pour les filles pauvres des ateliers d'art féminins, de tapisseries ou de broderies. Les apprenties travaillent dans des conditions d'hygiène déplorables et sont très exploitées. Ces ateliers ont une mauvaise réputation.

Les filles des régions berbères ne reçoivent aucune instruction; alors que la population masculine a été plus ou moins atteinte par l'enseignement coranique et la langue arabe, les femmes en ont été préservées en raison de leur rôle domestique et familial; elles sont les éléments conservateurs les plus solides de la langue et des traditions berbères.

(1) Il n'y a rien dans le Coran contre l'instruction des femmes. Il résulte cependant de leur infériorité religieuse et juridique qu'elles doivent être moins instruites que les hommes. Il ne s'agit naturellement que de l'instruction religieuse.

TITRE SECOND

L'Enseignement moderne des Musulmans

CHAPITRE I

L'enseignement des Musulmans par les Français avant le protectorat[1]

Avant l'établissement du Protectorat français, la France était la seule puissance européenne qui ait eu une action sérieuse par l'école sur les Indigènes marocains. Cependant cet Etat n'était pas le seul à porter son attention sur le Maroc. L'Angleterre, qui s'intéressa si vivement aux destinées du Maroc jusqu'à la convention de 1904, avait des missions protestantes dans les principales villes dès la fin du XIX[e] siècle. La *Southern Morocco Mission*, mission presbytérienne d'Ecosse, s'installa à Marrakech avant 1890 et essaima dans les principales villes du littoral. La *North Africa Mission* s'établit à Fez vers la même époque, et étendit ses efforts aux villes de cette région, et même dans les villages du bled. Une mission américaine suivit à Fez la mission anglaise.

(1) B. E. P. n° 8.
A. Bernard : Afrique française, R. C. n° 10, octobre 1904. René Leclerc : notice sur *l'œuvre de l'Alliance française au Maroc*, 1910.
Charles Gautsch : *Notre comité de Tanger*, revue de l'Alliance française, Juillet 1926.

Toutes ces missions se proposaient de conquérir au protestantisme les Marocains et particulièrement d'élever à la dignité de protestante la femme indigène. Leur action se manifestait par des œuvres diverses de charité (dispensaires, dons en nature et en argent, etc.). L'œuvre éducative de ces missions consistait à apprendre la Bible aux Indigènes, en arabe et même en anglais, et à leur donner en même temps quelques notions d'enseignement ménager. Elles eurent un succès très restreint. La clientèle des missions qui subsistent actuellement se compose encore de filles indigentes ou abandonnées conquises par la couleur dorée de la livre anglaise et par la persévérance inlassable de leurs missionnaires. L'influence de l'Angleterre se fit surtout sentir à Mogador où elle avait de nombreux intérêts commerciaux.

Les Allemands semblent avoir essayé d'établir une école à Safi, mais cette tentative n'aboutit pas. Les Espagnols, malgré leur longue action au Maroc, ne recevaient, en 1912, qu'une trentaine d'Indigènes dans quatre écoles laïques. Les Franciscains espagnols, qui avaient seuls l'autorisation papale d'exercer le culte, eurent peu d'influence sur les Indigènes. Leurs écoles qui s'adressaient aux enfants européens eurent très peu d'élèves musulmans.

La France était en réalité le seul Etat européen qui se soit attaché sérieusement à donner quelque instruction aux Indigènes. Cependant son œuvre, qui ne pouvait s'exercer avant le Protectorat que par l'initiative privée soutenue par l'action diplomatique, se réduisait à peu de chose. L'Alliance française [1], avec l'aide matérielle et morale de la Légation de France à Tanger et de quelques autres sociétés s'intéressant au Maroc, créa ou encouragea un certain nombre d'écoles auxquelles étaient quelquefois adjoints des cours d'adultes. Les écoles groupaient avant le Protectorat français environ 500 garçons répartis dans 8 écoles. Le projet de créer une école de filles musulmanes n'aboutit pas. Le peu de développement de ces écoles et les difficultés rencontrées, surtout dans les villes de l'intérieur comme Fez, proviennent de diverses causes : la principale est la défiance extrême témoignée par les Indigènes, surtout dans les villes où les Européens étaient très rares. La clientèle scolaire était en majorité composée de fils de protégés français, d'employés de consulats, d'enfants de familles pauvres et de rares fils de notables.

---

(1) Le but principal de l'A. F., association nationale fondée en 1883, est de répandre la langue française et l'esprit français à l'étranger et dans les possessions françaises. Le Comité de Tanger date de 1884, le comité régional marocain de 1904.

L'organisation de ces écoles était défectueuse, faute de ressources suffisantes et de maîtres assez exercés. Elles étaient entretenues grâce aux fonds fournis par les divers comités de l'Alliance française, par le gouvernement français et par d'autres associations s'intéressant au Maroc. Très mal installées dans des maisons arabes, elles avaient à leur tête un personnel de fortune, surtout d'anciens élèves des *médersas algériennes*. Placées sous le contrôle moral des consuls, libres de tout contrôle pédagogique, elles donnaient gratuitement un enseignement primaire de l'arabe et du français dont le programme n'était pas précisé; aucune liaison n'existait entre les maîtres et les programmes. La valeur de l'enseignement dépendant uniquement de la valeur des maîtres. C'est pour remédier à ces inconvénients que quelques années avant le Protectorat, la légation de France à Tanger qui était chargée, d'accord avec l'Alliance française, de la surveillance de ces écoles, créa un poste d'inspecteur des écoles françaises au Maroc.

Ce fut le délégué général du comité régional de l'Alliance française à Tanger [1] qui fut chargé de la mission de coordonner les efforts des maîtres dans les diverses écoles à clientèle indigène ou européenne gérées directement ou subventionnées par l'Alliance. Il faut remarquer que déjà avant le Protectorat, les écoles musulmanes comme les écoles de l'A. I. U. eurent un caractère confessionnel : un *fqih* (ou *taleb*) apprenait le Coran aux élèves à l'école même. C'était le meilleur moyen, semble-t-il, d'inspirer confiance aux familles indigènes en leur montrant que nous ne voulions pas porter atteinte à l'enseignement traditionnel, mais seulement le compléter par l'enseignement du français et de connaissances élémentaires. Pour mieux attirer les élèves, l'entreprise scolaire se doublait d'une œuvre d'assistance (distribution de vêtements, repas, etc...). Il faut observer d'autre part que ces écoles musulmanes n'existaient que dans les villes. Dans certaines villes, à Mazagan, à Fez, à Rabat, à Tétuan, par exemple, il y avait des écoles musulmanes, alors qu'il n'y avait pas encore d'écoles destinées aux enfants européens trop peu nombreux.

(1) M. R. Leclerc.

CHAPITRE II

L'enseignement des Musulmans par le Protectorat français : Historique

Dès les premiers mois de l'établissement du Protectorat, le Résident général, le général Lyautey, se soucia de développer l'enseignement des Indigènes : en septembre 1912, il chargea une mission composée de personnes compétentes, d'étudier les besoins scolaires et de coordonner les éléments existants. Quatre mois après, le 1er Janvier 1913, le Service de l'enseignement était créé : il veilla d'abord à donner satisfaction aux intérêts scolaires de la population européenne. Le général Lyautey, dans diverses notes, attira l'attention du Service de l'enseignement sur la nécessité de se préoccuper de l'enseignement des Indigènes, avant même celui des Européens. D'après lui, l'organisation de l'enseignement des Européens a une importance secondaire : les Européens ont la ressource d'envoyer leurs enfants faire leurs études en Europe ; l'enseignement des Indigènes présente au contraire un intérêt capital : de sa solution dépend le bon fonctionnement du régime du Protectorat. La collaboration de l'Etat protégé avec l'Etat protecteur qu'implique ce régime ne peut être sincère et efficace que si, progressivement, par notre influence, par notre exemple, et particulièrement par l'enseignement, nous formons des fonctionnaires indigènes compétents et de mœurs administratives analogues à celles des administrateurs français. Ces fonctionnaires doivent être choisis parmi l'élite du Pays qui devra ajouter à son prestige religieux et social le prestige de la science. C'est pour créer cette élite que le général Lyautey fonda dès 1914 le Collège musulman de Fez et en 1916 celui de Rabat ; modestes institutions au début, sans local approprié à l'œuvre scolaire, sans programme stable et précis, ces deux établissements reçurent, au mois de mai 1919,

une organisation et des programmes spéciaux. Ils prirent dans les préoccupations du Général une place prépondérante.

Le Résident général ne se désintéressa pas cependant de l'instruction de la masse et de l'instruction primaire. Il avait appelé auprès de lui, en 1913, comme directeur du Service de l'enseignement, un inspecteur d'académie venu de Tunisie. L'année suivante, il confia au directeur de la *médersa* de Tlemcen, la mission d'organiser l'enseignement dans les régions de Fez et de Meknès. Si l'on néglige les tâtonnement du début où les différentes clientèles scolaires (européennes et musulmanes) se trouvérent confondues et où le même programme français était appliqué [1], l'enseignement primaire franco-arabe fut organisé au Maroc suivant les mêmes méthodes et les mêmes idées directrices qu'en Tunisie. On créa des écoles musulmanes dites franco-arabes à enseignement mixte comprenant une partie d'arabe et d'enseignement coranique, et une partie de français. Bien qu'en principe ces écoles fussent réservées aux jeunes marocains choisis parmi les meilleurs éléments de la population, la séparation des clientèles scolaires ne fut pas absolue. Les locaux scolaires furent des maisons arabes appartenant au *Makhzen*, ou louées ou offertes par de généreux Indigènes. Le personnel enseignant fut surtout composé d'Indigènes algériens et tunisiens; la guerre de 1914 eut pour résultat de réduire encore le personnel français.

L'objet de l'enseignement n'était pas d'assimiler les Marocains, mais d'améliorer leurs conditions d'existence et de les instruire dans le cadre de leur civilisation. Dès 1916, on réserva aux fils de notables des écoles payantes dites *écoles de Fils de Notables*. [2] Ces écoles, créées dans les villes

---

(1) B. L. P. n° 2.

(2) B. L. P. n° 4 du 18 février 1916. Dès le début du Protectorat, le général Lyautey avait conçu la distinction essentielle entre les établissements destinés à l'élite de la population, où est dispensée une instruction générale assez développée, et les écoles populaires à enseignement général réduit et à tendances essentiellement pratiques. Dans l'esprit du général, les premières écoles devaient préparer aux fonctions administratives et commerciales, les secondes aux différents métiers indigènes ou européens. Je n'ai, comme document précis de l'état de l'enseignement des Indigènes au début du Protectorat, que le rapport de M. Bel, directeur de la *médersa* de Tlemcen, qui fut délégué par le Résident général au début de 1914 dans les régions de Fez et de Meknès pour organiser l'enseignement indigène et fonder un Collège musulman. Sa mission se termina en 1916. Il avait reçu la charge d'orienter les enfants des classes aisées vers les professions libérales et commerciales, les autres vers les ateliers familiaux. C'est en effet dans ce sens que M. Bel organisa l'enseignement musulman : d'une part, il créa des écoles pour les fils de notables dont le programme était analogue à celui des écoles actuelles dites écoles des Fils de Notables ; la clientèle de ces écoles fut restreinte aux enfants des meilleures familles. D'autre part, il établit des projets d'organisation d'apprentissage indigène et d'une école professionnelle où de-

principales, préparaient au commerce et aux emplois administratifs, et plus spécialement aux Collèges musulmans. Les autres écoles, dites urbaines, gratuites et facultatives, s'adressaient aux enfants du peuple; leur enseignement devait avoir un caractère essentiellement pratique et s'adapter aux besoins locaux. Toutes les circulaires insistent sur le caractère simple et pratique de ces écoles, sans doute parce qu'il était trop souvent négligé. Chaque école devait avoir une section professionnelle : les travaux manuels dans les écoles des villes, l'agriculture dans les écoles du bled, devaient tenir une place importante dans l'emploi du temps. Une organisation de l'apprentissage fonctionnant en liaison avec l'industrie privée était prévue. Cependant il semble que l'enseignement professionnel n'ait pris qu'un très faible développement avant 1920.

Les filles musulmanes ne furent pas non plus oubliées; dès 1913 le Service de l'enseignement envoya à Salé une déléguée pour étudier le milieu féminin; d'abord à Salé, puis dans toutes les principales villes du Maroc, on essaya de créer, sans toujours réussir, des écoles-ouvroirs pour les filles musulmanes.

Malgré la guerre, malgré toutes les difficultés d'argent, de locaux et de personnel [1], l'œuvre scolaire se développa surtout dans les villes et plus timidement dans le bled pacifié [2]. Quelquefois l'école suivit immédiatement la conquête, comme à El-Bouroudj où 15 jours après l'occupation une école était installée. Ce fut la belle époque des écoles de fortune, écoles dépendant entièrement de l'autorité militaire, placées dans la zone récemment soumise.

L'enseignement privé des Musulmans donné par des Européens ne survécut pas à l'établissement du Protectorat; les écoles de l'Alliance française furent prises en charge par le Protectorat en 1916, malgré les efforts de l'Alliance pour les conserver.

Toute cette période qui s'étend entre 1912 et 1920 est une période d'expériences et de tâtonnements. Elle est caractérisée par la nécessité où

---

vait être enseignés les divers métiers européens. Ces projets ne furent pas suivis par la Direction de l'enseignement. A son départ, en 1916, quelques élèves musulmans étaient capables de passer le certificat d'études primaires françaises. Rien qu'à Fez en octobre 1916, il y avait, d'après M. Bel, dans tous les établissements franco-musulmans (collège musulman compris) 700 élèves. En 1927 les statistiques de la Direction de l'Enseignement n'en accusent que 570.

(1) On fit appel aux instituteurs mobilisés au Maroc et même à des militaires sans titres universitaires.

(2) On veille à ne pas introduire dans les écoles situées dans les régions berbères l'enseignement de l'arabe et du Coran. Malheureusement l'utilisation de nombreux maîtres indigènes musulmans rendit illusoire ce souci.

l'on s'est trouvé de faire appel à une majorité de maîtres indigènes inaptes à l'enseignement et susceptibles de propager dans les écoles du bled l'arabe et l'Islam. D'autre part l'enseignement professionnel, faute d'argent, n'avait pas été organisé. Les inconvénients provenant de locaux scolaires improvisés et de programmes sans directives ni précisions étaient secondaires à côté de ceux résultant d'un personnel insuffisant comme nombre et comme qualité.

C'est seulement en 1920 que l'organisation générale et les programmes de l'enseignement des Musulmans furent définitivement établis suivant un plan d'ensemble. Un nouveau directeur de l'enseignement venu d'Afrique occidentale française, où il était inspecteur général de l'enseignement, fut nommé [1]. L'enseignement des Musulmans qui jusqu'à présent ressortait administrativement des bureaux chargés de l'enseignement européen fut constitué en bureau spécial, le bureau de l'enseignement des Indigènes [2], transformé en 1926 en Service distinct [3]. A la tête de ce bureau fut placé un membre de l'enseignement, arabisant distingué, ancien directeur du Collège musulman de Fèz. Il fut chargé d'administrer, d'organiser et d'inspecter les écoles musulmanes de tout ordre. Il fut aussi chargé, par délégation de l'inspecteur de l'enseignement secondaire, de l'inspection de l'arabe dans les établissements scolaires de tout ordre.

Cette création était nécessaire : jusqu'alors, les inspecteurs de l'enseignement primaire étaient seuls chargés de contrôler l'enseignement des Musulmans. Beaucoup n'avaient pas une connaissance suffisante des mœurs locales et de la langue arabe pour surveiller et conseiller utilement le personnel enseignant. Il manquait, d'autre part, à la tête de l'enseignement des Musulmans un spécialiste arabisant. Cet inspecteur de l'enseignement des Indigènes devait prendre par sa valeur et sa compétence une grande influence sur le développement de l'enseignement des Musulmans et particulièrement des collèges musulmans qui lui étaient directement soumis.

Le même mois étaient créés deux autres inspections intéressant l'enseignement des Musulmans : l'inspection de l'enseignement professionnel et du dessin et une inspection des métiers d'art indigène [4]. L'inspecteur de l'enseignement professionnel indigène et du dessin, ancien élève de l'Ecole des Beaux Arts, fut chargé de « visiter les écoles professionnelles indigènes

(1) Dahir du 7 janvier 1920. B. L. P. n° 17.
(2) Circulaire du 14 février 1920. B. L. P. n° 19.
(3) Dahier du 30 Août 1926. B. O. n° 724, 7 septembre 1926.
(4) Arrêté viziriel du 3 février 1920, B. E. P. n° 20.

et les écoles ouvroirs de filles, les sections professionnelles annexées aux écoles franco-musulmanes, enfin les classes de dessin des écoles primaires de tout ordre et des établissements d'enseignement secondaire. Cet inspecteur créa plusieurs écoles d'art indigène, mais ne sembla pas s'intéresser beaucoup à l'apprentissage des métiers européens. Cependant l'enseignement professionnel se développa sous formes de sections professionnelles annexées aux écoles urbaines, et d'écoles professionnelles pourvues d'une organisation distincte. L'inspecteur des métiers d'art indigène, un ancien inspecteur de l'enseignement professionnel et artistique en Algérie, fut chargé, en dehors de ses autres fonctions, d'organiser et d'étudier l'apprentissage indigène. Cette inspection devint le mois suivant « l'Office des arts indigènes [1] », appelé plus tard le « Service des arts indigènes » rattaché à la Direction de l'Enseignement.

C'est également en 1920 que furent définitivement établis les programmes de l'enseignement des Indigènes musulmans par la nouvelle Direction. Les programmes des écoles du premier degré sont régis par les plans d'étude et programmes de l'enseignement des Indigènes du 30 Août 1920 [2]. Les écoles berbères qui ont pris une existence originale depuis 1923 n'ont pas encore fait l'objet de dispositions spéciales. Les programmes et l'organisation de l'enseignement des filles musulmanes n'ont pas non plus été précisés. Les programmes des Collèges musulmans qui constituent l'enseignement secondaire des Musulmans sont réglementées par l'arrêté viziriel du 4 septembre 1920 et son annexe [3]. L'enseignement franco-musulman de conception moderne qui se donne à Rabat à l'Institut des Hautes Etudes marocaines est en voie d'organisation : c'est en 1922 que des cours spéciaux pour les Musulmans furent donnés pour la première fois.

Depuis 1916 [4] existe un comité consultatif de l'enseignement des Indigènes qui doit examiner chaque année les questions d'enseignement musulmans. Le comité qui a pris le nom de Conseil supérieur de l'enseignement des Indigènes se réunit sous la présidence de S. E. le Grand Vizir. Il est composé de hauts fonctionnaires musulmans et français et de quelques notables marocains. En font partie en particulier le Vizir de la justice dans le département duquel rentre le haut enseignement musulman et le délégué

(1) Arrêté viziriel du 9 Mars 1920. B. E. P. nº 20. Avant cet arrêté la « Section des arts indigènes » était annexée au Service des Beaux-Arts de la Résidence générale.
(2) B. E. P. nº 24. Il contient aussi les programmes des cours d'apprentissage.
(3) B. O. nº 416, 12 octobre 1920.
(4) Dahir du 17 février 1916.

du Grand Vizir à l'Instruction publique, personnage musulman officiellement chargé du contrôle de tous les établissements franco-musulmans. Malheureusement ce conseil ne se réunit pas régulièrement, il ne semble pas avoir une influence très heureuse ni très efficace sur l'orientation de l'enseignement indigène.

Depuis 1920, l'organisation générale et les programmes de l'enseignement des Indigènes n'ont pas été modifiés [1]. On s'est efforcé dans cette nouvelle période non seulement de mieux adapter les programmes aux besoins scolaires, mais encore d'améliorer le recrutement et la formation professionnelle des maîtres, particulièrement des maîtres indigènes et de donner à l'enseignement professionnel un grand développement. L'arrivée, au début de 1927, d'un nouveau directeur de l'enseignement venu directement de France, après l'avènement d'un nouveau résident, n'aura sans doute pas d'effet sensible sur l'organisation générale de l'enseignement des Indigènes.

(1) Il faut cependant citer la circulaire du 6 mars 1926 sur les écoles primaires.

CHAPITRE III

L'organisation actuelle de l'enseignement des Indigènes

Les écoles indigènes se divisent en deux grandes catégories : les écoles de la masse ou écoles populaires et les écoles de l'élite.

Les écoles populaires présentent des caractères différents suivant qu'elles sont situées dans les villes (écoles musulmanes dites urbaines) ou dans la campagne (écoles musulmanes ou berbères dites rurales). Les écoles urbaines sont orientées vers l'apprentissage des métiers industriels alors que les écoles rurales sont à tendances agricoles.

Les écoles de l'élite sont réservées aux fils de notables (écoles musulmanes dites des fils de notables); elles orientent les élèves vers les fonctions administratives et commerciales; les meilleurs d'entre eux entrent dans les Collèges musulmans et peuvent ensuite poursuivre des études supérieures à l'Institut des Hautes études marocaines à Rabat.

Voici à quels termes se ramène pour le Directeur de l'enseignement, après étude de la « matière à transformer » l'enseignement des musulmans[1] (enseignement du premier degré) :« Fournir aux Indigènes les moyens de con-« tinuer à vivre dans l'atmosphère du monde moderne, développer leur ac-« tivité et la munir de formules et d'outils qui lui permettent le rendement « nécessaire, tout en maintenant leurs pensées et leurs habitudes extérieures « dans les voies qui leur conviennent; vivifier sans déraciner, éclairer sans

(1) Hardy (Georges) : *le problème scolaire au Maroc*, conférence faite en 1920 au cours de perfectionnement de Meknès qui s'adresse aux officiers de renseignements ; *l'éducation française au Maroc* (revue de Paris, 15 avril 1921) ; la valeur sociale du Protectorat : l'enseignement au Maroc (Vie Universitaire de Juin 1924).

« dépayser, et laisser en eux l'impression que nous voulons leur bien au « moins autant que le nôtre » [1].

Dans les « plans d'études et programmes de l'enseignement musulmans » [2] ces directives sont développées et précisées : « l'école ne tend pas à *l'assimilation* des Indigènes, soit aux Européens, soit à telle classe marocaine, mais à *l'adaptation* des futurs hommes aux conditions nouvelles et variées que créent l'instauration du Protectorat, les relations plus fréquentes avec les Européens et l'évolution continuelle du monde.... *Il faut envisager les hommes et les choses tels qu'ils sont et les améliorer par une évolution lente;* l'enfant d'un milieu social déterminé doit recevoir une instruction qui s'adaptera à ce milieu. L'enseignement doit plonger ses racines dans la société musulmane locale, vivre par et pour la région, par et pour le pays. Elle est donc à la fois très variée d'aspect et toujours *utilitaire* et *pratique*. La population marocaine se divise en trois groupes au point de vue qui nous intéresse : 1° *notables,* gens aisés, riches des villes, qui sont fonctionnaires ou commerçants; 2° *citadins prolétaires,* artisans, boutiquiers, agents subalternes des administrations et des commerçants; 3° *ruraux* qui tous, même les chefs, s'adonnent à l'agriculture. Nous aurons donc des écoles de Fils de notables, des écoles urbaines, des école rurales. »

Malgré notre respect des classifications administratives et de la hiérarchie sociale, nous commencerons par parler des écoles populaires urbaines et rurales avant d'aborder l'enseignement de l'élite.

1° *ENSEIGNEMENT POPULAIRE*

I. Les écoles urbaines et l'enseignement professionnel

A. — *Les Ecoles urbaines*

Les écoles urbaines sont des écoles populaires musulmanes qui existent dans toutes les villes importantes du Maroc. Elles orientent les élèves vers l'enseignement professionnel [3]. « Ces écoles essaient d'atteindre le plus grand nombre d'enfants et de leur inculquer sous une forme rapide et prati-

(1) Je cite ce passage pour montrer la difficulté qu'éprouve un homme intelligent à préciser l'objet et le but de l'enseignement des Indigènes. Après l'avoir lu, le lecteur est aussi avancé qu'avant.
(2) B. E. P. n° 24.
(3) Plans d'études et programmes de l'enseignement des Indigènes. B. E. P. n° 24.

que les notions élémentaires indispensables. Elles s'adressent aux enfants des classes prolétariennes, à ceux qui plus tard sont destinés à devenir des ouvriers, des petits employés, des agents subalternes. Elles les préparent à rendre dans ces modestes fonctions le plus de services possible. Elles améliorent le rendement et le sort des classes pauvres tout en les maintenant dans leur catégorie spéciale; l'école urbaine doit être un élément d'équilibre social. Loin de nous la pensée d'accentuer ou de créer des castes. Nous voulons simplement que la société puisse bénéficier des aptitudes manuelles des fils d'artisans, que chaque enfant fasse mieux et avec plus de profit pour tous ce qu'il aurait fait sans l'école. A des gens que les circonstances placent dans des conditions déterminées, il faut un enseignement spécial. Il reste bien entendu que les sujets d'élite devront être dirigés vers l'école des fils de notables et y être admis gratuitement. L'école urbaine est donc au premier chef pratique, utilitaire; elle conduit au préapprentissage, puis à l'école professionnelle ». Ces écoles sont aujourd'hui facultatives : des essais de pression administratives tentées au début de l'œuvre scolaire avaient donné de mauvais résultats.

Les écoles urbaines sont le plus souvent installées dans des maisons arabes prises en location ou appartenant au *Makhzen*. Elles présentent peu de confort pour des Européens habitués à la lumière et aux vastes salles; les batiments qui ont été construits spécialement pour servir d'école urbaine sont très rares. Nous ne connaissons que l'école de la Ferme Blanche de Casablanca qui est l'une des écoles qu'on montre aux touristes; elle offre en effet tous les avantages matériels de l'école primaire européenne, tout en étant conçue d'après le plan des maisons arabes et dans un style arabe moderne. Elle n'a que l'inconvénient de se trouver loin de la ville arabe [1]. En raison de l'insuffisance des crédits, il a été très difficile au début de l'œuvre scolaire et il est encore difficile de construire, surtout dans la médina, des locaux spéciaux pour les Indigènes, propres au travail scolaire. S'il est possible qu'au début les parents aient préféré voir leurs enfants dans des maisons

(1) Les agglomérations urbaines comprennent généralement au Maroc 3 ou même 4 parties : 1° la *médina* qui est la ville indigène primitive; elle est habitée par les Musulmans ; 2° le *mellah* qui est le quartier israélite, situé le plus souvent à l'une des extrémités de la ville arabe ; il apparut dès le XIVe siècle ; 3° la ville européenne dont les constructions neuves et ouvertes sur la rue s'oppose aux maisons arabes qui n'offrent aux yeux que de vieux murs délabrés ; elle se trouve quelquefois à plusieurs kilomètres de la ville arabe afin de ne pas altérer son originalité ; 4° dans les grandes villes, résidences habituelles des Sultans, dites villes impériales, tout un quartier est réservé au Sultan et à ses gens : c'est le *dar el Makhzen*.

arabes, il est certain qu'aujourd'hui une meilleure installation des écoles ferait une impression favorable aux familles et pourrait améliorer le recrutement. Le travail scolaire y gagnerait aussi. La question des locaux a une plus grande importance qu'on ne le croit : les parents peuvent apprécier tout de suite les avantages d'une bonne installation matérielle, alors que les progrès intellectuels de leurs enfants leur échappent. Ils trouvent dans la mauvaise installation des écoles une critique facile et souvent juste. Les écoles sont naturellement munies d'un matériel scolaire moderne.

Il existe, en principe, dans les grandes villes deux catégories d'écoles urbaines : les écoles urbaines ordinaires ou écoles de quartier qui n'ont que deux ou trois classes et les écoles urbaines principales dont les directeurs ont dans certains cas un droit de surveillance sur les instituteurs des écoles de quartier. En fait, ils n'exercent pas cette surveillance. Le système algérien d'après lequel le directeur français des écoles principales a sous sa surveillance les maîtres indigènes des écoles préparatoires n'a pas prévalu [1].

Le programme des écoles urbaines comprend trois parties :

1° un *enseignement musulman et arabe* donné par des maîtres arabes auxiliaires;

2° un *enseignement français* qui occupe dans le programme une place prépondérante;

3° *des travaux pratiques*. Ces deux derniers enseignements sont donnés par des instituteurs français ou indigènes.

1° Enseignement musulman et arabe

a) *Enseignement du Coran.* — L'enseignement du Coran est donné dans les écoles urbaines comme dans toutes les écoles fréquentées par de petits Musulmans. Ces écoles ont un *msid* ou plutôt toute école est un *msid* [2]. La meilleure politique à suivre à l'égard des Indigènes, c'est de partir de leurs institutions, de les continuer et de les compléter dans leur cadre propre. L'école indigène est donc un *msid* où l'enseignement traditionnel du Coran est seulement complété par l'enseignement du français et de l'arabe. On espère

(1) Le système préconisé par M. Bel dans son rapport suivant lequel un directeur français particulièrement choisi jouerait pour toutes les écoles de la ville et de la région le rôle d'inspecteur ne fut pas non plus considéré.

(2) B. E. P. n° 22, *l'enseignement coranique dans les écoles indigènes*, par Brunot.

qu'aux yeux des Indigènes le caractère sacré et familier du msid s'étendra à toute l'école. En introduisant l'enseignement religieux dans les écoles franco-musulmanes, le Protectorat a voulu inspirer confiance aux familles indigènes : l'Indigène doit être chez lui à l'école française.

Au début du Protectorat le Service de l'enseignement avait essayé une autre organisation qui consistait à établir une entente entre l'école franco-musulmane et le *msid* de quartier : les écoliers du *msid* seraient simplement venus à l'école française à certaines heures recevoir l'enseignement français. Cette organisation qui existe en Algérie où les écoles françaises pour Indigènes sont purement laïques n'a pu fonctionner au Maroc en raison de l'hostilité des *fqihs* et des difficultés de surveillance. On créa alors un *msid* dans chaque école franco-musulmane : c'était le seul moyen d'assurer le recrutement des élèves, le principe de l'obligation scolaire ayant été heureusement rejeté ; on attira à l'école par l'appât d'un traitement régulier et relativement élevé le *fqih* d'un *msid* voisin ; c'est en réalié le *fqih* qui assume le recrutement de l'école ; c'est lui qui rassemble les enfants le matin et amène de nouvelles recrues.

En principe, l'enseignement coranique donné dans le *msid* de l'école urbaine ou, s'il fait beau, dans la cour de l'école, doit présenter les mêmes caractères qu'au *msid* ordinaire : les coutumes traditionnelles y sont rigoureusement respectées : mêmes conditions matérielles, mêmes congés, mêmes pauses dans l'étude du Coran, mêmes maîtres : le fond de l'enseignement est l'étude du Coran qui est appris par cœur aux enfants suivant les méthodes traditionnelles. Le directeur de l'école, même s'il est indigène, ne doit pas s'occuper de l'enseignement du *fqih*. D'ailleurs son incompétence et sa qualité d'infidèle le lui interdisent. Son rôle se borne à surveiller la présence régulière du *fqih*, son zèle, sa moralité et ses procédés de correction (il ne doit pas abuser des châtiments corporels). Enfin il doit veiller à la propreté du *msid*, à la bonne fréquentation des élèves. Il est regrettable qu'il ne puisse pas exercer une surveillance réelle sur les méthodes pédagogiques et sur le fond même de l'enseignement. Il est vrai que les *msids* des écoles urbaines sont placés comme tous les *msids* sous le contrôle des cadis : ils viennent de temps en temps,, lorsqu'on les en prie, interroger les élèves : leur contrôle est de pure forme. Le délégué (*naïb*) du Grand Vizir à l'Instruction publique devrait aussi les surveiller. En réalité, il n'y a aucun contrôle sérieux de l'esprit et des méthodes d'enseignement. Les *fqihs* des *msids* des écoles urbaines qui ne diffèrent en rien des *fqihs* des *msids* de quartier ne peuvent y donner un meilleur enseignement ; ils se bornent le

plus souvent à faire apprendre par cœur aux élèves le Coran et des traités didactiques auxquels ils ne peuvent rien comprendre. Ils entrent, par contre, dans les plus minutieux détails pour leur expliquer des obligations ou des pratiques religieuses sur lesquelles ils feraient mieux de ne pas insister.

Le Protectorat s'est efforcé d'améliorer cet enseignement auquel les familles musulmanes attachent une grande importance. D'une part, on a précisé les matières d'enseignement; d'autre part on a cherché à améliorer les méthodes pédagogiques. Voici brièvement les recommandations qui ont été faites aux *fqihs*, en 1921, par le délégué du *Makhzen* à l'Instruction publique [1].

Après la lecture du Coran, il faut donner aux enfants un enseignement pratique sur la religion et la morale musulmane. Le *fqih* doit leur enseigner les éléments de la religion unitaire, les cinq bases de l'Islam et leurs principaux devoirs religieux. Il doit leur apprendre à obéir aux commandements de Dieu, de leurs frères et de leurs maîtres. C'est aussi le *fqih* qui commence à enseigner aux enfants les éléments de la grammaire et du droit; le commentaire qu'il en donne doit s'adapter à leur intelligence et doit être compris du plus faible. Il doit éviter toutes les questions difficiles ou controversées, et multiplier les exemples pour illustrer les règles de grammaire. Enfin il doit expliquer les morceaux de poésie ou de prose afin de les faire apprendre à ses élèves [2].

D'autres réformes ont été, paraît-il, apportées à l'enseignement des *fqihs*. L'étude du Coran est divisée en 60 *hizbs;* les élèves sont répartis en divisions suivant leur force; chaque division apprend un *hizb* déterminé ce qui entretient une féconde émulation. Lorsque l'enfant a appris un *hizb*, il subit un examen, et, s'il le sait bien, il passe à l'étude du *hizb* suivant. Des révisions hebdomadaires sont organisées pour suivre les progrés des enfants et les stimuler. Les résultats sont communiqués aux parents. Enfin on a veillé à ce que le *msid* de l'école soit plus propre et plus confortable que le *msid* de quartier [3]. Lorsqu'un Musulman visite une école, il s'intéresse d'abord au *msid* dont l'installation matérielle a à ses yeux une importance particulière.

---

(1) Instructions du 3 mai 1921 aux maîtres des écoles arabes élémentaires (*fqihs* et mouderres). B. E. P. nº 32.

(2) Cette dernière partie s'adresse surtout aux *Mouderres* qui reprennent et continuent l'enseignement des *fqihs;* cependant les *fqihs* apprennent aux enfants les caractères arabes et veillent à leur donner une belle écriture · c'est par la lecture qu'ils apprennent les versets du Coran. Les fqihs leur enseignent quelquefois des notions de grammaire.

(3) B. E. P. nº 30.

Grâce à ces réformes, une circulaire du 26 Mars 1926 a pu réduire le temps consacré à l'étude du Coran au profit des études françaises et arabes, sans paraître porter préjudice à l'enseignement du Coran et au recrutement des élèves.

Il est douteux que ces réformes soient appliquées dans toutes les écoles et que l'enseignement du Coran soit donnée avec plus d'intelligence. L'absence de contrôle efficace de la part des directeurs d'école rend ces réformes illusoires. Pour améliorer l'enseignement du Coran, il faudrait avoir de meilleurs *fqihs* et exercer sur eux une surveillance très étroite. Malgré notre souci de respecter tous les usages indigènes, nous n'avons pu donner au *msid* de l'école franco-muulmane, l'ambiance et les caractères du *msid* de quartier. Les Indigènes ne s'y sentent pas chez eux, sous la bénédiction d'Allah ou d'un marabout. Malgré que le *msid* de l'école française soit gratuit, ils préfèrent le *msid* de quartier qui est payant. Les familles indigènes ne doivent pas comprendre comment on peut obtenir dans les deux catégories de *msids* les mêmes résultats, alors que dans l'un les enfants restent toute la journée et dans l'autre six heures de moins. Les questions de méthode leur échappent; elles voient seulement que six heures d'études sont enlevées à l'enseignement traditionnel pour être consacrés à un enseignement profane.

Certains esprits regrettent l'introduction du Coran dans les écoles musulmanes et souhaitent sa prompte disparition [1]. Ils craignent que les *fqihs* dont la plupart, même ceux qui sont dans des écoles françaises, n'ont pas une mentalité très favorable à l'influence française, se servent du Coran pour inspirer aux enfants un esprit hostile à la France. Le Coran, *sagement* interprété, n'offre pas de réels dangers, mais il est facile d'en tirer des formules peu favorables aux bonnes relations entre musulmans et infidèles. Il est à craindre que les enfants dont les familles ne sont pas intéressées au maintien de l'influence française retiennent facilement des formules contre lesquelles leur milieu ne les défend pas. En tous cas, même si l'enseignement des *fqihs* n'est pas dirigé contre les Français, l'enfant marocain y puisera la conviction de la supériorité des Musulmans [2].

Au point de vue pédagogique et moral [3], l'enseignement coranique offre

(1) Nous ne parlons pas de ceux qui sont attachés au principe de laïcité comme à une révélation de Dieu.

(2) Un musulman instruit et devenu athée conserve ce sentiment de supériorité. S'il peut tenir ce sentiment de son instruction, il la tient aussi d'une conviction religieuse indéracinable.

(3) Pour plus de détails, voir l'enseignement traditionnel musulman, p. 27.

surtout des inconvénients : les enfants qui travaillent au milieu du bruit et des disputes, prennent dès leur première jeunesse des habitudes de distractions et de nonchalance dont ils ne peuvent plus se débarrasser. Les procédés d'enseignement et de correction des *fqihs*, qui reposent sur la mémoire et la douleur physique s'opposent à ceux du maître français qui cherche à faire appel à l'intelligence de l'enfant, à son esprit d'observation, et à éviter, autant que possible, les corrections corporelles. Leurs conceptions de dignité et de politesse morale sont souvent aussi contraires.

Malgré tous les inconvénients qui résultent de l'existence du *msid* à l'école française, l'expérience a montré que sans lui les jeunes marocains ne viendraient pas à l'école française. En dehors de la nécessité de peupler nos écoles, l'introduction de l'enseignement coranique offre un autre avantage qui pourrait atténuer les inconvénients dont nous venons de parler; elle permet d'abord à la Direction de l'Enseignement de surveiller les *fqihs* et d'avoir une influence heureuse sur l'esprit et les méthodes de leur enseignement. Si cette surveillance est très délicate à exercer en raison du caractère religieux des *msids* et de la susceptibilité des *fqihs*, avec de l'habileté il est possible de la rendre plus sérieuse et plus efficace. Il semble d'autre part nécessaire d'encourager un enseignement qui attache les enfants à leurs traditions et à la morale courante [1]. En présence d'un enseignement du français qui les transporte dans une civilisation toute nouvelle, et dont les matières et les procédés d'enseignement diffèrent complètement de ceux de l'enseignement coranique, il est bon qu'il y ait un contre poids qui les rapproche de leur famille et du milieu indigène. L'enseignement coranique est donc un facteur de conservation sociale qu'il ne faut pas négliger.

b) *Enseignement de l'arabe et enseignement religieux.* — Alors que l'enseignement coranique se donne en dehors des classes, l'enseignement de l'arabe et l'enseignement religieux font partie intégrante de l'emploi du temps. D'après le programme, l'enseignement de l'arabe doit avoir une fin *pratique* : il doit permettre à « un employé, à un facteur des postes, à un ouvrier, de déchiffrer une lettre courante ». Il a aussi, comme l'enseignement coranique, un but *social* : il évite de faire des déclassés : « un musulman instruit en français et ignorant en arabe est facilement un déclassé ». Cet enseignement est donné par un maître arabe spécial, le *mouderres* ou par un adjoint indigène, s'il y en a un à l'école. Il consiste en lectures de textes

(1) Un Musulman qui a perdu la Foi islamique devient vite un déclassé et un agitateur surtout s'il a un peu d'instruction.

amusants ou moraux, soit de billets, lettres ou commandes pour les plus grands, en écriture et grammaire selon les méthodes modernes. Il s'agit naturellement d'arabe classique moderne et non d'arabe vulgaire. Pour les débutants, la Direction de l'enseignement a imprimé des syllabaires et un livre de lecture courante élémentaire. A partir du cours élémentaire de deuxième année, le *mouderres* enseigne les pratiques, les dogmes musulmans et la morale musulmane. Il doit suivre comme le *fqih* de l'école coranique les instructions du délégué du grand Vizir à l'Instruction publique[1]. Le *mouderres* en effet reprend et perfectionne les notions d'enseignement religieux et de langue classique données par le *fqih*. Les *mouderres* sont des *tolba* ou *fqihs*, anciens élèves des mosquées : ils ne présentent pas de garanties sérieuses de capacité; ils ne savent pas se mettre à la portée de leurs élèves; ils ne peuvent que leur faire apprendre par cœur des traités de grammaire en vers auxquels les enfants ne peuvent rien comprendre, bien que cette étude soit formellement écartée des programmes. De formation analogue aux *fqihs*, les *mouderres* doublent en quelque sorte l'enseignement des *fqihs* : leurs procédés d'enseignement sont les mêmes. Le directeur de l'école ne sait généralement pas assez l'arabe pour surveiller le côté pédagogique de l'enseignement, cependant, il veille, dans la mesure où il le peut, à ce que l'enseignement soit donné avec régularité et avec de bonnes méthodes; il veille à ce que chaque leçon ait un sujet déterminé, comporte une explication, des interrogations, des exercices d'application, etc...

Cet enseignement est aussi contrôlé par le délégué du Grand Vizir à l'Instruction publique qui s'intéresse spécialement à l'éducation religieuse et morale des élèves. Mais c'est surtout le chef du Service de l'Eneignement des Indigènes qui peut avoir une influence heureuse sur cet enseignement si important. En effet, le *mouderres*, comme le *fqih* devrait jouer un rôle essentiel : inspirer confiance aux familles et leur montrer que l'école française s'intéresse autant à l'enseignement traditionnel musulman qu'à l'enseignement du français. Cependant l'enseignement de l'arabe est très négligé à l'école urbaine; les élèves montrent, paraît-il, peu de goût pour une étude qu'ils croient inutile. Le mécontentement des parents et la création d'écoles coraniques modernisées où l'enseignement de l'arabe était amélioré obligea la Direction de l'enseignement à élever le nombre d'heures

(1) Voir p. 66.

consacrées par semaine à cette partie importante du programme des écoles urbaines et à se préoccuper de la formation de meilleurs maîtres [1].

2° *Partie Française*

L'enseignement du français est donné par les instituteurs français ou indigènes. D'après les programmes, l'étude du français vise uniquement à l'acquisition d'un instrument permettant d'entrer en relations avec les Français et de faire du commerce avec eux. Alors que l'enseignement du français est à l'école métropolitaine bien moins une fin qu'un moyen d'éducation, l'enseignement de la langue française est le but essentiel de l'école urbaine. Il est lié à la leçon de choses ou de connaissances usuelles. Il doit être donné suivant la même méthode employée dans l'enseignement des langues étrangères aux Français, c'est-à-dire suivant la méthode directe. Le maître devra insister sur les exercices de conjugaisons qui sont déroutants pour les Indigènes habitués à une langue vulgaire très pauvre en flexions. Les maîtres doivent apprendre aux Indigènes à lire, à écrire le français, mais surtout à le parler : les leçons de choses ou de langage portent sur des notions élémentaires analogues à celles qui figurent sur les programmes des écoles métropolitaines avec une légère adaptation à la vie indigène; le cours moyen de deuxième année comprend des notions sur les différents métiers manuels (bois et métaux); sur les métiers locaux et leur amélioration, sur les machines agricoles, le commerce, la banque, la poste, la douane etc...; une place importante est faite dans le programme à l'enseignement de l'hygiène. Les connaissances usuelles doivent être orientées vers les conditions économiques du milieu; les « centres d'intérêt » doivent être empruntés aux occupations traditionnelles de la population locale et aux entreprises voisines de l'école; le maître doit tenir compte du caractère spécial des Indigènes et des caractères particuliers de chaque localité. Chaque école a donc un programme variable suivant les conditions économiques où elle se trouve; chaque école a sa personnalité.

L'enseignement de la morale doit particulièrement attirer l'attention du maître; il doit surtout entretenir d'une façon permanente une « atmosphère morale » dans sa classe; il doit profiter des actions de ses élèves, des

---

(1) Voir le collège musulman de Rabat, p. 141.

faits dont il parle, de la moinde circonstance, pour leur inspirer le goût du bien et de bonnes habitudes morales. En outre, des heures doivent être spécialement consacrées à des sortes de « sermons moralisateurs » qui s'adressent plus au cœur qû'à la raison. Le maître de l'école urbaine devra insister particulièrement sur la noblesse des métiers manuels, sur l'utilité du bon travailleur; recommander la conscience professionnelle, le goût de la perfection, l'exactitude et la régularité dans le travail. Il luttera contre l'imprévoyance de l'Indigène, contre l'irrégularité et l'instabilité de son esprit, son amour pour le jeu et la spéculation. Il développera en lui le sens de la personnalité et de la dignité.

L'enseignement du calcul devra être constamment accompagné d'applications pratiques et locales; les problèmes doivent porter sur des questions intéressant l'industrie existante ou sur le point d'être créée.

L'enseignement de la géographie a deux buts : 1° apprendre aux enfants à lire une carte et faire un plan; 2° leur donner des connaissances pratiques de la géographie générale et de la géographie du Maroc (étude détaillée), de l'Algérie, de la Tunisie, de la France. Quelques notions sur l'Europe et sur le monde leur sont aussi données.

L'étude du dessin doit présenter un intérêt particulier au Maroc : il faut orienter l'indigène vers la décoration. « Les modèles de dessin seront pris dans les motifs d'ornementation de broderie, de tapis, d'enluminure, de sculpture sur bois et sur plâtre, de peinture de l'art arabe marocain... Il sera aussi nécessaire de ramener les élèves aux sources du décor en leur faisant exécuter du dessin et des représentations d'après nature de plantes, fleurs et fruits ».

L'enseignement du chant n'est pas non plus oublié : il faut rechercher des chants simples dont les paroles ne soient pas ridicules dans la bouche des Indigènes.

Quelle que soit la matière étudiée, l'enseignement doit être essentiellement pratique et concret. Le maître, suivant la méthode directe, doit faire appel, toutes les fois qu'il le peut, à la réalité vivante, au mouvement exprimé, à l'objet même ou à sa reproduction. Toute notion abstraite, susceptible d'apporter la confusion dans l'esprit de l'enfant, souvent inapte à les comprendre, doit être rejetée. Le musée scolaire, des tableaux muraux, des cartes postales, des catalogues de grands magasins, des livres abondamment illustrés doivent être constamment utilisés. Il n'a pas encore été fait

de livres de lecture courante appropriée à la vie marocaine, mais les élèves ont entre les mains des livres algériens. Il faut faire observer que la méthode pratique dans l'enseignement du français ne peut pas toujours être suivie. En particulier, le maître indigène qui donne aux élèves les premières notions de français se sert naturellement de l'arabe. Le maître français fait de même lorsqu'il connaît suffisamment cette langue.

La méthode concrète est complétée par l'emploi du cinéma scolaire. Les écoles principales des villes ont un cinéma dont les films éducateurs ou distrayants remportent le plus grand succès auprès des jeunes Indigènes. Cependant le cinéma scolaire, même lorsque les films sont vraiment instructifs, offre des dangers : il risque de « remplacer l'incohérence verbale par une incohérence visuelle [1] ». L'enfant comprend rarement ce qu'il voit, ne reconnaît pas la chose dont il connaît le mot. Son attention se disperse sur la variété des objets qui sont déroulés devant lui : ses yeux sont seuls touchés, son esprit reste passif. Il faudrait pour que le cinéma soit vraiment instructif qu'il fasse partie de la leçon de choses ou de géographie, et que le maître explique, à mesure que le film se déroule, ce qu'il représente : or, c'est matériellement impossible : une lanterne à projection, de l'avis même de M. Hardy, serait à ce point de vue infiniment préférable. Le cinéma ne peut être surtout qu'une récréation, qu'une récompense, données en dehors de la classe aux élèves studieux. L'engouement des petits Indigènes pour le cinéma prouve bien que ce n'est pas l'instruction qu'ils recherchent, mais la distraction. Il est inutile d'ajouter que la reproduction animée de la vie humaine ou animale interdite par la tradition ne choque nullement les enfants indigènes, que les scènes particulièrement vives et animées ravissent. Le directeur de l'Enseignement espère que le cinéma scolaire détournera les élèves du cinéma purement commercial; nous croyons plutôt qu'il est une excellente préparation au cinéma commercial, qui est toujours drôle, et qui ouvre ses portes à l'Indigène à la sortie de l'école, même dans les plus petites villes marocaines.

Le programme des écoles urbaines précisé en 1920 a été modifié par la circulaire du 26 mars 1926. En principe les écoles urbaines principales ont

(1) Voir Hardy : *le cinéma scolaire*. B. E. P. nº 52, p. 15.

cinq classes sans compter le cours supérieur. Le nombre d'heures d'enseignement s'élève avec le niveau de la classe [1].

Nous voyons en comparant le nombre d'heures consacrées à l'étude du français et de l'arabe que la partie essentielle de l'enseignement est l'étude du français. Il est vrai que depuis 1926 l'arabe est plus étudié et que d'autre part l'enseignement coranique qui est donné en dehors des classes, ne figure pas sur le programme. Quoiqu'il en soit, il apparaît que l'enseignement du Coran et de l'arabe occupe une place réduite dans le programme des écoles urbaines et est donné surtout pour « inspirer confiance aux familles ».

L'arabe classique n'est étudié que parce que c'est la langue du Coran et qu'à ce titre elle a une grande importance pour les Musulmans [2]. D'après certains esprits, elle ne peut prétendre à jouer un rôle plus étendu que celui de la langue liturgique : en raison de son archaïsme, de la complexité de sa syntaxe et de l'imprécision de son vocabulaire, elle est peu apte, même en se modifiant, à exprimer la civilisation moderne. Dans un pays comme le Maroc où vivent des populations de langues très diverses, elle ne peut pas devenir la langue commune, la langue dont pourront se servir dans les relations commerciales les Français, les Espagnols, les Berbères. L'arabe, en résumé, ne peut devenir une langue de civilisation moderne. Même si l'arabe était plus souple et moins difficile à apprendre, des considérations d'ordre politique suffiraient à écarter sa diffusion.

On peut faire observer qu'il y a des langues littéraires et expressives de civilisation moderne, comme l'allemand, qui ont une morphologie très compliquée et une syntaxe fort lourde. D'autre part, l'expérience égyptienne semble favorable à l'emploi de l'arabe comme langue de civilisation : dans les établissements d'enseignement secondaire, toutes les matières sont enseignées en arabe; dans les établissements d'enseignement supérieur

---

(1) Voici approximativement le nombre d'heures consacrées à chaque matière par semaine :

Programme de 1920 (B. E. P. nº 24). — Enseignement français : français (langage, lecture, écriture morale, leçons de choses, géographie), 13 à 16 h. ; calcul, 5 heures dans toutes les classes ; dessin, 1 h. à 2 h. ; chant, 1/2 h. dans toutes les classes ; préapprentissage, 4 h. seulement au cours moyen de 1re et 2e année. Programme de 1926 : français, 19 à 22 h. 1/2 ; calcul, 5 h. ; dessin, 1 h. dans toutes les classes ; chant, 1 h. dans toutes les classes ; préapprentissage, 5 h.

Enseignement arabe. — Programme de 1920 : 2 h. à 3 h. 1/2 d'enseignement de l'arabe et d'enseignement religieux. — Programme de 1926 : 5 h. dans toutes les classes.

B. E. P. nº 24. Plans d'études et programmes de l'enseignement des Indigènes.

(2) Il fut question à un certain moment de donner l'enseignement en français et en arabe et d'enseigner l'arabe au même titre que le français. Ce projet ne fut pas suivi surtout pour des raisons pratiques.

on s'efforce actuellement de remplacer l'anglais par l'arabe. Il ne faut pas non plus oublier que l'arabe est encore au Maroc la langue littéraire et la langue qui s'écrit dans les relations commerciales, sans doute avec des altérations provenant de la langue vulgaire. Avec de bonnes méthodes, les jeunes marocains apprendront beaucoup plus facilement l'arabe classique qu'une langue étrangère [1]. Cependant l'enseignement de l'arabe classique figure au programme de l'école urbaine qui lui attribue une portée pratique : malheureusement jusqu'à ce jour, cet enseignement est donné par des *mouderres* qui ne peuvent s'affranchir de la routine traditionnelle et lui donner une valeur pratique.

On aurait pu encore songer à réserver une place prépondérante à l'enseignement de l'arabe vulgaire et à enseigner des notions de science moderne et de géographie en cette langue. Il faut renoncer à cette solution qui présente des inconvénients analogues à la solution précédente. La langue vulgaire pour exprimer la civilisation moderne devrait profondément se modifier; il est vrai que l'école urbaine n'enseigne que des connaissances élémentaires, qu'avec quelques adjonctions, l'arabe vulgaire pourrait exprimer; mais la raison utilitaire doit prédominer; si la langue vulgaire peut rester la langue de la vie familiale, elle doit être remplacée comme langue économique et de civilisation supérieure par le français, qui, en présence de populations de langues très diverses peut seul devenir la langue commune : c'est son étude qui doit être l'objet principal de l'école urbaine. Bien plus, son enseignement doit avoir non seulement une fin utilitaire, mais une fin éducative. Les Marocains arabophones parlent une langue sémitique qui n'a aucun rapport avec la nôtre et qui correspond à des façons de sentir et de penser, à une civilisation très différente de la nôtre. Il faut pour que l'enseignement du français soit vraiment profitable et n'apporte pas de trouble dans l'esprit des enfants, de déséquilibre entre les mots français, qu'ils n' « éprouvent pas » et leur fonds primitif, que le maître français enseigne en même temps que la langue française un peu de civilisation, d'idées et de sentiments français [2]. Si nous voulons avoir une influence profonde sur les

(1) Il est vrai que l'arabe classique sera toujours très difficile à apprendre pour les jeunes marocains. Nous ne distinguons pas ici l'arabe classique proprement dit de ce qu'il et convenu d'appeler l'arabe classique moderne qui est la langue classique rajeunie et complétée par des mots nouveaux.

(2) Les ambitions assimilatrices de l'enseignement français apparaissent ici ; quelles que soient nos déclarations de principe, nous en arrivons toujours là ; le mot « adaptation » est un mot à la mode dont il est toujours utile de se servir, mais dont il ne faut pas faire grand cas.

Marocains, c'est la seule solution, mais elle nécessite des maîtres excellents et français.

Nous voyons que l'école ne se contente pas d'enseigner des mots français et des notions utiles, mais qu'elle a l'ambition de donner des habitudes morales et d'inspirer de nouveaux sentiments. *L'enseignement de la morale* présente un intérêt particulier. Il a d'autant plus d'importance que les Musulmans laissent à l'école le soin, non seulement d'instruire leurs enfants, mais de les éduquer; s'ils trouvent tout naturel de ne pas bien élever leurs enfants, ils estiment inadmissible qu'une école publique se désintéresse de cette question ou la néglige. Cependant la morale musulmane est étroitement liée à la religion; c'est le *fqih* et le *mouderres* qui apprennent aux enfants la morale religieuse. Nous avons vu que son étude est très négligée surtout par le *fqih* qui s'attache à la lettre des prescriptions coraniques, sans en dégager l'esprit ni en développer les tendances. Le maître français ne peut en sa qualité d'infidèle (du reste il ignore le plus souvent l'arabe classique) contrôler efficacement son enseignement, aussi est-ce surtout à lui-même que revient le soin d'enseigner la morale. D'après de bons esprits, la morale chrétienne est dans l'ensemble analogue à la morale musulmane [1], aussi peut-il s'inspirer dans ses enseignements de la morale chrétienne telle qu'elle s'est vulgarisée parmi les peuples occidentaux sans craindre de blesser les consciences musulmanes. Il devra seulement veiller à ne pas heurter les superstitions de ses élèves et à ne pas invoquer inconsidérément la Divinité. Il leur donnera le sens des lois naturelles et le sentiment de la responsabilité humaine. Il veillera toutefois à ne pas détruire en eux la Foi religieuse et en même temps la morale. Aussi l'instituteur devra-t-il s'appuyer sur la morale musulmane et seulement la compléter, la renforcer par de nouveaux principes. C'est surtout par son exemple, par une sympathie éclairée que le maître aura de l'autorité sur les élèves. D'où la nécessité d'avoir d'excellents maîtres capables d'étudier, de comprendre la vie indigène et de s'imposer au respect des Musulmans. Ils doivent en effet préparer la génération nouvelle à vivre sans trop de froissements ni d'incompréhensions avec des Européens toujours plus nombreux. Insensiblement, ils leur inspirent des sentiments de respect et de loyalisme envers la France.

(1) A nos yeux la morale chrétienne et la morale musulmane reposent sur des conceptions toutes différentes et ont très peu de ressemblances, même sur le terrain pratique.

C'est ainsi que l'école peut jouer dans notre politique générale de rapprochement avec les Indigènes un rôle de premier ordre.

3° Préapprentissage

Cinq heures de préapprentissage par semaine sont prévus par la dernière circulaire du 26 Mars 1926. Cette partie du programme est essentielle : les écoles urbaines en effet doivent orienter les élèves vers l'enseignement professionnel, vers les métiers productifs.

Le programme de 1920 précisait qu'il n'était pas question en raison de la faiblesse physique des élèves de former des apprentis, mais « d'assouplir simplement la dextérité des enfants, constater leur habileté, leurs aptitudes spéciales, leurs goûts afin de les diriger au sortir de l'école urbaine vers une école professionnelle. Les élèves du cours moyen et ceux du cours supérieur, ces derniers surtout, devaient être menés à l'atelier et apprendre le nom et l'usage des outils de toutes les professions locales ou de la plus grande partie d'entre elles ». Il s'agissait d'un véritable *préapprentissage* au sens littéral du mot. En fait les maîtres n'ont pas compris en quoi consistait ce préapprentissage et l'ont généralement négligé. L'absence d'ateliers dans beaucoup d'écoles urbaines interdisait d'autre part l'application de ce programme.

Une mise au point s'imposait qui fut réalisée par le Congrès de l'enseignement professionnel qui s'est tenu à Rabat en décembre 1925. D'après le procès-verbal de ce Congrès, le préapprentissage est une « initiation manuelle » à la base de toutes les professions [1]. Il consiste à exercer la main de l'apprenti sans savoir a priori le métier que cette main est appelée à pratiquer. Il ne s'agit donc pas d'un véritable préapprentissage au sens exact du mot. Il semble que la nouvelle formule de préapprentissage ne soit pas meilleure que l'ancienne malgré quelques bons résultats obtenus à l'école professionnelle de Casablanca. Jusqu'à présent c'est surtout dans les écoles pourvues d'une section d'apprentissage qu'il a pu utilement fonctionner.

---

(1) « Il ne nécessite pas un atelier, pas même de petits étaux mobiles. Comme outils, des ciseaux, des couteaux, des pinceaux, des marteaux, des tenailles, des pinces. Comme matière première du papier, du carton, des planchettes, des clous, des fils de fer, de la colle. Avec ce matériel de fortune, les élèves confectionnent de menus objets : (boîtes, petits bancs, etc...) et apprennent surtout à se débrouiller les doigts : tailler un crayon, faire un sifflet, enfoncer un clou, aiguiser un couteau, etc... Les enfants les plus avancés apprendront à souder au fer, à installer une sonnerie électrique, à rempailler une chaise ». (Du Souk à l'usine. B. E. P. n° 72, p. 35).

Le préapprentissage manuel doit être accompagné d'exercices intellectuels : il ne doit pas seulement constituer une matière spéciale enseignée à des heures particulières, mais il doit être lié à l'enseignement général [1].

Il peut revêtir un caractère original en s'adaptant aux ressources de la région et devenir un centre puissant d'intérêt. Il nécessite la constitution dans chaque école d'un musée scolaire local où seront rassemblées les matières qui sont l'objet des leçons de choses et qui servent à la confection des objets.

Ce préapprentissage devra être complété par des visites régulières d'usines, de fabriques et d'ateliers, faites aux plus grands élèves. Ils devront être préparés à comprendre les machines que le maître leur montrera. Il faut cependant veiller à ce que l'élève ne soit pas tenté de quitter l'école pour entrer immédiatement en apprentissage et, d'autre part, à ce que les inconvénients du métier qu'ils pourront apercevoir ne les détournent pas de leur apprentissage à l'école. Ces visites n'ont pas seulement pour utilité de faire naître chez l'enfant le goût d'un métier déterminé, mais aussi de faire connaître l'école aux industriels. Malheureusement ces visites ne peuvent se faire que dans les villes où se trouvent des industries, et ces villes sont très rares au Maroc.

L'éducation physique [2] n'est pas prévue au programme de l'enseignement des Indigènes en 1920. D'abord donnée par des moniteurs et des instructeurs de l'armée, elle inquiéta les Indigènes qui nous suspectèrent de vouloir former de futurs soldats. Aujourd'hui les élèves des écoles indigènes ne se livrent qu'à des jeux sportifs (ballon, sauts, etc.) sous la surveillance du personnel enseignant. Il est sans doute regrettable que l'éducation physique soit négligée dans les villes : les petits marocains ont une allure chétive et débile due à une mauvaise hérédité et aux unions prématurées de leurs parents. Les conditions d'hygiène dans lesquels ils vivent contribuent à augmenter leur mortalité. On cherche à remédier à la mauvaise nourriture des enfants par la création de cantines scolaires qui fournissent gratuitement aux petits Indigènes nécessiteux des repas suffisants. Il semble que ces cantines ne soient pas toujours appréciées des jeunes marocains, qui préfèrent

(1) « Le préapprentissage n'est pas seulement manuel, il est aussi intellectuel ; par le choix des exercices de calcul et de dessin, des leçons de choses, des lectures elles-mêmes, on ramène sans cesse l'esprit de l'enfant vers les professions et les métiers de la ville ». (Du Souk à l'usine. B. E. P. nº 72, p. 36).

(2) V. l'hygiène et l'éducation physique dans les écoles du Maroc. B. E. P. nº 65, p. 171.

quelques sous. Les instituteurs, d'autre part, furent chargés du soin de veiller au bon état hygiénique de leurs élèves et des locaux : deux visites de propreté sont faites chaque jour, matin et soir. Tout élève suspect de maladies contagieuses est envoyé au médecin. Mais pour tous les petits soins faciles à donner, c'est l'instituteur qui en est chargé. Il existait au début de l'œuvre scolaire une inspection médicale mensuelle qui s'exerçait sur les locaux et les élèves de toutes les écoles; elle semble ne plus exister aujourd'hui, ou seulement dans certaines régions. Elle est en voie de réorganisation.

La question des congés a présenté certaines difficultés, surtout au début du Protectorat lorsqu'étaient réunis dans certaines écoles des Musulmans, des Israélites et des Européens. On s'est efforcé de concilier les habitudes musulmanes et les habitudes françaises afin que maîtres comme élèves soient satisfaits. Les congés hebdomadaires ont été fixés au dimanche et au vendredi. Pour le choix des jours de vacances, nous avons tenté la même conciliation. Une grosse difficulté provient de la non-coïncidence du calendrier grégorien et du calendrier musulman : il faut chaque année répartir dans l'année scolaire les fêtes traditionnelles musulmanes fixées dans l'année lunaire. Les enfants musulmans ne jeunent pas au Maroc avant un âge assez avancé (13 à 15 ans); aussi viennent-ils en classe pendant le mois de Ramadhan.

Nous avons distingué deux parties essentielles dans le programme des écoles urbaines : une partie consacrée à l'enseignement coranique, l'enseignement de l'arabe et l'enseignement religieux, et une partie consacrée à l'enseignement des matières françaises. La première partie du programme est enseignée par des maîtres indigènes qui sont presque tous des auxiliaires : ils étaient choisis jusqu'à présent parmi les *fqihs* et les professeurs des mosquées qui ne savent enseigner que d'après des méthodes traditionnelles, aussi les maîtres indigènes réussissent difficilement à se mettre à la portée des enfants et à éveiller leur curiosité; ils se bornent à leur faire apprendre des traités de grammaire dont ils ne savent pas toujours appliquer les règles. D'où un déséquilibre entre les deux enseignements, l'enseignement du français, d'une part, donné d'après les méthodes modernes, et l'enseignement coranique et l'enseignement de l'arabe, d'autre part, donné d'après des méthodes surannées. Cet état de choses ne peut qu'entretenir le trouble et la confusion dans l'esprit des élèves.

Les familles musulmanes se rendent compte que les études traditionnelles sont de plus négligées par leurs enfants et souhaitent leur amélioration. S'il est difficile de toucher à l'enseignement coranique qui est un enseigne-

ment essentiellement religieux, la Direction de l'Enseignement a cherché à améliorer les méthodes d'enseignement de l'arabe. Nous avons vu que tous les essais tentés pour réformer le Haut enseignement musulman sont restés infructueux; aussi est-ce parmi les jeunes marocains sortis des écoles franco-musulmanes qu'elle a recherché la solution du problème. C'est pourquoi un arrêté viziriel du 19 Mars 1921 a créé une Section normale d'élèves-maîtres indigènes auprès du Collège musulman de Moulay-Youssef dont nous étudierons le fonctionnement à propos des Collèges musulmans. Les instituteurs indigènes auront un statut spécial et pourront être utilisés comme maîtres d'arabe et de français.

La partie française (programme théorique et préapprentissage) est enseignée soit par des maîtres français, soit par des maîtres indigènes. Les maîtres français sont des instituteurs dont la majorité appartient au cadre marocain ou au cadre métropolitain. Ceux du cadre métropolitain sont détachés pour cinq ans. Quelques-uns sont des instituteurs algériens ou tunisiens ou d'un autre cadre colonial. Les maîtres venus directement de France qu'ils aient ou non déjà enseigné auraient besoin de recevoir une préparation spéciale avant d'instruire les Indigènes. Sans cette adaptation au pays et à la clientèle indigène, les programmes de l'enseignement des Indigènes risquent de ne pas être appliqués. L'instituteur de l'école indigène doit jouer en effet un rôle pour lequel il n'est pas spécialement préparé : il doit d'abord surveiller l'enseignement du Coran et l'enseignement de l'arabe; il doit ensuite apprendre le français à des enfants qui ont une mentalité, des mœurs et une langue toutes différentes des nôtres et approprier son enseignement aux particularités locales. Son rôle en matière hygiénique est plus important qu'à l'école métropolitaine; il doit connaître les maladies les plus courantes et pouvoir donner les premiers soins. C'est surtout dans ses rapports avec les parents et avec les élèves que son rôle est essentiel. Le recrutement de l'école dépend en grande partie de sa conduite à leur égard. Il est donc néccessaire qu'ils connaisse suffisamment l'arabe, les institutions et les usages de la vie marocaine; il faut d'autre part qu'il adapte ses procédés pédagogiques aux besoins et à la mentalité indigène.

Dès les premières années du Protectorat, le Service de l'enseignement s'est préoccupé de leur transformation. C'est ainsi que M. Bel avait, en

(1) Cette section normale ne reçoit que des indigènes marocains.

1914, organisé à Fez des conférences pédagogiques faites par un inspecteur de l'enseignement primaire. Il ne pouvait être question de créer au Maroc une école normale spéciale : la dépense aurait été trop élevée et le recrutement trop restreint[1]. Aussi essaya-t-on en 1921[2] de créer à l'Ecole normale de l'enseignement des Indigènes d'Alger-Bouzaréa une section française d'élèves-maîtres destinés à l'enseignement des Indigènes marocains. Pour des raisons qui nous échappent, cette section spéciale ne vécut pas. Aujourd'hui il n'existe aucune organisation donnant aux maîtres français l'adaptation nécessaire[3]. A défaut de préparation spéciale, de sages recommandations[4] sont données aux instituteurs de l'enseignement des Indigènes : ils doivent étudier les élèves et le milieu indigène, ne pas froisser leurs sentiments religieux ni leurs conceptions sociales, agir d'accord avec des autorités de contrôle, étudier l'arabe, etc... Les instituteurs des écoles indigènes sont choisis en principe parmi les meilleurs maîtres. Un grand nombre ont le certificat d'aptitude à l'enseignement des Indigènes. Cet examen comprend des épreuves touchant la connaissance du milieu indigène, de l'arabe, et de la pédagogie appliquée aux Indigènes. Les titulaires de ce certificat touchent une prime spéciale et sont préférés pour l'attribution des postes. Il en est de même pour les titulaires des examens d'arabe ou de berbères. Les maîtres des écoles indigènes touchent enfin des primes de fonction et ont en fait un avancement plus rapide que celui des maîtres des écoles françaises pour Européens.

On a fait appel, surtout dans les basses classes, à des institutrices françaises. De l'avis de tous, elles obtiennent les meilleurs résultats, en particulier dans les premières classes. Cependant il semble qu'on ne les recrute plus.

Les maîtres indigènes[5] sont, soit des auxiliaires, soit des maîtres du cadre. Les auxiliaires sont aujourd'hui très peu nombreux. Les maîtres indi-

---

(1) Cependant il y eut un projet en 1913 de créer à Fez une école normale d'instituteurs avec une « section spéciale » pour la formation particulière par un stage d'adaptation des instituteurs métropolitains.

(2) V. arrêté viziriel du 31 août 1921. B. E. P. nº 35.

(3) Nous réservons la solution qui a été donnée à la formation des maîtres français dans les écoles berbères.

(4) B. E. P. nº 25 « *aux conscrits de l'enseignement des Indigènes* ».

(5) La proportion des maîtres indigènes, algériens et tunisiens forme environ un quart du personnel enseignant. Beaucoup proviennent du corps enseignant algérien et ont fait leurs études à l'Ecole normale de la Bouzaréah. D'autres qui ne sont plus qu'une dizaine sortaient des médersas algériennes ou du collège Sadiki de Tunis. Un grand nombre d'entre eux rebuté par les difficultés d'un métier auquel rien ne les avait préparés passèrent dans d'autres administrations. Seuls quelques-uns plus persévérants restèrent dans l'enseignement et acquirent par l'expérience les qualités pro-

gènes du cadre peuvent jouir du même statut que celui des maîtres français : tous les examens de l'enseignement primaire supérieur leur sont ouverts et leur donnent droit aux mêmes titres et aux mêmes avantages qu'aux maîtres français. Mais la plupart des maîtres indigènes ont un statut spécial. Les Algériens titulaires du certificat des *médersas* algérienness et les Marocains titulaires du *certificat d'études normales* qui sanctionne les études de la section normale indigène créée au Collège musulman de Rabat peuvent être nommés instituteurs stagiaires. Pour êtres titularisés, ils doivent obtenir un certificat d'aptitude pédagogique élémentaire sensiblement inférieur au C.A.P. ordinaire. Ils peuvent encore passer le certificat d'aptitude à l'enseignement des Indigènes et devenir des maîtres adjoints indigènes. On rencontre donc dans les écoles d'Indigènes de simples auxiliaires indigènes qui n'ont aucun diplôme, des maîtres adjoints indigènes porteurs du certificat d'aptitude à l'enseignement des Indigènes, des instituteurs du cadre indigène titulaires du C. A. P. élémentaire, des instituteurs indigènes du cadre français titulaires du C. A. P. ordinaire.

L'idéal, assurément, serait de faire appel uniquement à des maîtres français [1] que les Marocains préfèrent encore aux Algériens et qui offrent de meilleures garanties au point de vue pédagogique et moral ; malheureusement on ne trouverait pas un personnel masculin suffisant ; d'autre part, on grèverait le budget d'une lourde charge. Enfin cette solution qui écarterait tous les Indigènes de l'enseignement serait très mal vue par les Marocains qui pourrait nous reprocher d'accaparer la plupart des fonctions au Maroc et de vouloir le franciser. La meilleure solution est de bien préparer des maîtres marocains qui collaboreront avec les maîtres français. Le maître français a en effet besoin d'avoir auprès de lui un collaborateur indigène, truchement nécessaire entre l'école et la population. C'est dans ce but qu'une section

---

fessionnelles nécessaires. D'une façon générale les maîtres algériens ou tunisiens ne furent pas vus avec sympathie par les Marocains : l'Algérien se considère comme très civilisé et méprise le fruste marocain ; ce dernier il est vrai lui rend largement son mépris. Il est juste d'ajouter que les Algériens ont su progressivement se faire accepter de la population marocaine ; certains même jouissent de la sympathie et de l'estime des familles indigènes. Néanmoins, malgré les grands services rendus par les maîtres algériens et tunisiens au début du Protectorat et surtout pendant la guerre, il a été nécessaire de réserver plus de postes aux maîtres français et aux maîtres marocains. Les Marocains en effet préfèrent de plus en plus les maîtres français qui ont des qualités pédagogiques incontestables et les maîtres marocains instruits suivant nos méthodes. Par ailleurs l'Algérie désire conserver les meilleurs éléments de son personnel indigène. C'est pourquoi, depuis 1920, aucun instituteur indigène non marocain n'a été recruté.

(1) A condition qu'ils ne se mêlent pas de politique et qu'ils ne considèrent pas leurs intérêts professionnels avant leurs devoirs.

normale a été créée en 1921 au Collège musulman de Rabat, pour former les instituteurs indigènes rompus à nos méthodes pédagogiques.

Encore aujourd'hui, le nombre des maîtres est insuffisant; surtout dans les petites classes des écoles urbaines, il y a beaucoup trop d'élèves. De 1920 à Janvier 1927 le nombre des élèves des écoles indigènes s'est élevé de 2839 élèves à 7323 alors que celui des maîtres a passé de 270 à 343 seulement. Parmi ces 343 maîtres, il y a 244 maîtres du cadre et une centaine d'auxiliaires.

Il y avait, au début de 1927, 43 écoles urbaines avec 4284 élèves. Si l'on considère que la population totale des villes où se trouvent ces écoles s'élève à environ 400.000 Musulmans, nous voyons qu'il n'y a pas beaucoup plus d'un élève pour 100 habitants [1]. Les écoles urbaines, quoiqu'elles prétendent atteindre la masse, n'atteignent qu'un très petit nombre d'enfants. Cependant, c'est dans les villes que notre action scolaire a été, dès le début du Protectorat, la plus forte, et s'est développée le plus facilement. Nous avions l'avantage, en dehors de commodités matérielles, d'y trouver groupée une population paisible et déjà instruite. Nous avons évité l'obligation scolaire qui a pour résultat d'inspirer aux Indigènes l'horreur de l'école, dans l'espoir que les avantages de notre enseignement apparaîtraient à tous les Marocains. Cet espoir n'a pas été complètement réalisé malgré tous les efforts et le dévouement des maîtres. S'il est vrai qu'il dépend surtout de la volonté des enfants de rester à l'école, c'est la famille qui décide de les y envoyer : or les Musulmans n'ont pas accepté le Protectorat français sans résistances intérieures. Des sentiment xénophobes alliés à des appréhensions religieuses rendirent difficile surtout dans les premiers temps le recrutement scolaire. Les préjugés les plus enfantins contre le maître et l'école française disparaissent lentement. La sensibilité des élèves aux évènements politiques et militaires est très vives : la guerre de 1914 et particulièrement la guerre du Rif ont beaucoup retardé l'œuvre scolaire.

Des questions d'ordre économique se sont ajoutées à ces raisons morales : la cherté de la vie et l'augmentation des besoins indigènes au contact de la vie européenne obligent beaucoup d'enfants à gagner leur vie à l'âge où ils auraient du s'instruire. Enfin il faut ajouter à toutes ces raisons, des raisons d'ordre purement matériel : beaucoup d'enfants sont obligés de faire une longue marche avant d'atteindre l'école française souvent unique pour

(1) Nous ne comptons pas près de 600 élèves des écoles des Fils de Notables.

plus de 20.000 habitants et quelquefois située en dehors de la ville arabe. La nécessité des vacances oblige les maîtres à chaque rentrée scolaire de retrouver les élèves qu'ils avaient péniblement recrutés l'année passée. Le recrutement scolaire est particulièrement difficile dans certaines villes à proximité des régions dissidentes, ou qui, comme Fez, ont un esprit d'opposition assez vif.

Il faudra attendre encore bien des années pour que l'école française fasse partie de la *caida*. Pour hâter ce jour, il faut multiplier les occasions de faire connaître et apprécier l'école : il faut intéresser les Indigènes à l'œuvre scolaire en multipliant les comités de patronage influents et les œuvres de bienfaisance, en organisant des fêtes scolaires où les Musulmans puissent apprécier les progrès de leurs enfants. Il faut surtout nouer des liens entre l'école et les anciens élèves, afin que ceux-ci ne perdent pas les fruits de l'instruction française et s'intéressent au recrutement de l'école. Les visites de personnages officiels font souvent une impression excellente sur les familles. Le maître doit par tous les moyens obliger les indigènes à penser à l'école. Cependant il doit se garder d'une action directe qui tendrait trop ouvertement au recrutement de son école; les indigènes suspectent vite les efforts du maître qu'ils croient intéressés comme ceux des *fqihs* de l'école coranique. C'est par des voies détournées, par le succès de ses élèves, par des relations discrètes et habiles avec les Indigènes qu'il réussira dans sa tâche. Le meilleur moyen d'avoir des élèves indigènes, c'est de ne pas avoir l'air de les rechercher et de n'accepter que les meilleurs.

Jusqu'à présent, les maîtres ont été obligés de recevoir tous les enfants qui se présentaient : on trouve encore aujourd'hui dans les écoles urbaines des enfants de tous les âges et de toutes les catégories : la présence d'élèves âgés est une grande gêne pour l'école; ils arrivent à l'école l'esprit déformé par les méthodes du *msid* et à un âge critique peu favorable à l'étude [1]; ils ne font aucun progrès, même en arabe, et encombrent la classe. Par contre les enfants qui viennent à l'école à 7 ou 8 ans avant d'avoir été à l'école coranique et qui suivent le cycle complet des études font de rapides progrès en français et en arabe.

Voici, d'après une enquête faite auprès des maîtres, les particularités qu'ils présentent : Ils sont doués d'une mémoire verbale très grande; ils

(1) Les avis sont très partagés sur le point de savoir si l'âge de la puberté ralentit les capacités intellectuelles des élèves indigènes. Il semble qu'il a sur les indigènes une influence plus forte que sur les Européens ; soit en raison du climat ou des mœurs, soit à cause du peu de surveillance dont ils sont l'objet.

apprennent relativement vite le français, un français mécanique, très impur et mal prononcé, un français sans nuances où l'on sent qu'ils ne comprennent pas bien les mots qu'ils expriment. Le français reste pour eux une langue étrangère inapte à revêtir leurs pensées et leurs sentiments. La mémoire visuelle est beaucoup plus défectueuse; on s'en aperçoit aisément au cours des leçons d'orthographe ou de dessin, tandis que les leçons de langage, les leçons de lecture et toute la partie mécanique du calcul donnent toute de suite des résultats brillants. Le Marocain manque en effet d'imagination : ses compositions françaises ou arabes ne sont que des opérations de mémoire, et de mémoire la plus passive. Il n'ajuste pas ses souvenirs. Il cherche simplement à se rappeller où et sous quelle forme il a trouvé le sujet tout traité, et cette passivité dure dans la plupart des cas jusqu'à la fin des études, mêmes secondaires et supérieures. Il manque aussi de curiosité intellectuelle, de curiosité désintéressée, d'esprit d'observation et de jugement; il est peu capable d'attention soutenue et de bon raisonnement. Ce qui le sauve, c'est son sens pratique où l'on se plait à voir une des caractéristiques de l'esprit berbère; très éveillé dès que son intérêt est mis en jeu, il s'intéresse à la leçon et est capabe d'invention et de curiosité [1].

Généralement il préfère les études françaises aux études arabes moins bien enseignées et dont l'utilité ne lui apparait pas. Il semble cependant que l'influence des études françaises soit faible sur la pensée et les sentiments de l'enfant : les enfants apprennent un peu de français, à compter, à observer un peu par eux-mêmes; ils prennent à l'école des habitudes de propreté, mais le fond de leur tempérament intellectuel et moral est peu atteint. C'est une chose heureuse en ce sens que l'instruction française n'opère pas de révolution dans leur esprit et ne les détache pas de leur milieu. Cependant on peut surprendre déjà quelques changements heureux dans leur mentalité et dans leurs habitudes : nos conceptions sur l'honnêteté, la droiture, pénètrent peu à peu en eux.

L'école primaire musulmane nous prépare-t-elle des alliés ou des ennemis pour demain ? Aura-t-elle pour résultat de supprimer la Foi en même temps que les superstitions de l'Indigène ? Seul, l'avenir pourra le montrer. Il semble que l'influence de l'école est trop faible pour inspirer une amitié sérieuse, une sympathie d'idées entre protecteurs et protégés, mais qu'elle ne risque pas d'éveiller le sentiment nationaliste : un programme où

(1) V. : B. E. P. nº 63. *L'enfant marocain.*

ne figure pas l'étude de l'histoire, même française, uniquement composé de connaissances simples et pratiques, ne peut être bien dangereux. Il est plus à craindre qu'ils perdent le sentiment religieux.

L'école urbaine n'a pas pour but de préparer à des diplômes. Cependant le certificat d'études primaires musulmanes qui est la sanction normale de l'école des Fils de Notables comporte une épreuve spéciale pour les candidats sortis des écoles urbaines (dessin)[1]. L'école urbaine a pour objet essentiel de donner l'instruction élémentaire préalable à l'apprentissage de tous les métiers citadins autres que ceux du commerce et de l'administration qui sont réservés en principe aux élèves des écoles des Fils de Notables. On a voulu réserver à une élite ces deux catégories de professions vers lesquelles sont très attirés les Marocains[2] comme d'ailleurs tous les Maghrébins. Selon les conceptions de la Direction de l'enseignement, l'école urbaines prépare à l'école professionnelle ou à l'apprentissage. C'est à l'école urbaine que se révéleront les aptitudes manuelles des élèves : les plus habiles seront orientés vers l'école professionnelle; ceux qui n'ont ni les aptitudes ni les moyens d'aller à l'école professionnelle, entreront en apprentissage chez un patron indigène ou français. En fait, il dédaigneront les métiers manuels en raison même de leur instruction, si petite soit-elle, et se tourneront vers le commerce ou les petits emplois, même mal payés, des administrations publiques ou privées.

B. — *L'Enseignement professionnel*

Le général Lyautey a voulu que la masse du peuple soit tournée du côté des métiers productifs les plus utiles réservant à l'élite le commerce et les emplois administratifs. Il semble que tout le monde soit d'accord (sauf les intéressés) pour qu'on développe au Maroc l'enseignement professionnel : les Français qui voient en lui le moyen « de donner à notre entreprise de civilisation le temps de porter tous ses fruits[3] » et de faire des Marocains des auxiliaires précieux pour la mise en valeur du pays, sans risquer de faire des déclassés ou des agitateurs; les Indigènes notables qui sont soucieux de l'amélioration économique des classes pauvres et surtout

(1) Ce sont les écoles urbaines principales, qui ont toutes les classes, qui préparent quelquefois au certificat d'études.

(2) V. les *vocations de nos élèves*, B. E. P. nº 67 (enquête annuelle sur les vocations de toutes les catégories d'élèves).

(3) Expression ingénieuse de M. G. Hardy, ancien directeur de l'enseignement.

de réserver à leurs fils les carrières administratives et libérales. Enfin on pourrait croire que le sens pratique et positif des Marocains, qu'on se plaît à trouver si particulier à la race berbère, conduirait en foule les jeunes marocains vers l'apprentissage des métiers industriels. C'est pourquoi dès l'établissement du Protectorat, le service de l'enseignement s'intéressa à cette question qui devait prendre plus tard dans ses préoccupations une place prépondérante.

L'enseignement professionnel, c'est-à-dire l'enseignement qui prépare aux différents métiers industriels et artistiques, peut se concevoir sous deux formes : il peut être donné chez le patron européen ou indigène qui est chargé d'apprendre à l'apprenti un métier déterminé moyennant une rémunération. L'apprenti complètera son apprentissage pratique en suivant des cours théoriques qui ne peuvent être donnés le plus souvent qu'à l'école. L'apprentissage peut aussi se donner uniquement à l'école : l'école professionnelle réunit alors dans le même local le travail manuel et l'instruction théorique spéciale.

De ces deux formes d'enseignement professionnel complet, la première a complètement échoué au Maroc malgré tous les efforts et les tentatives répétées de la Direction de l'enseignement. Patrons européens aussi bien qu'artisans indigènes se sont refusés à former des apprentis. Que les artisans indigènes répugnent à former des apprentis, il ne faut pas s'en étonner : ils ont peur de préparer de futurs concurrents. Malheureusement les patrons européens ne font pas preuve d'une meilleure volonté. Beaucoup n'ont pas confiance dans les projets de la Direction; ils estiment qu'on ne peut pas tirer parti des Indigènes, que c'est perdre son temps que de vouloir les instruire. D'autres n'ont pas le temps de se consacrer à cette tâche ou exigent une subvention excessive. Lorsqu'un patron consent à former des apprentis, ce sont les contremaîtres ou les ouvriers européens qui n'en veulent pas : ils voient en eux de futurs concurrents dont l'activité aura pour résultat la baisse des salaires : ils les méprisent et les redoutent. Il n'existe actuellement qu'une entreprise, les établissements Legrand à Safi, qui ait accepté de former quelques apprentis musulmans et israélites sous le contrôle de la Direction de l'enseignement.

Il est regrettable que l'enseignement professionnel ne se soit pas étendu sous forme d'apprentissage privé : cette forme d'apprentissage s'impose pour les métiers d'art indigène qui ont besoin de l'atmosphère et des habitudes de travail des *souks* et pour tous les métiers spéciaux dont la pratique exige

un gros matériel ou des conditions de travail spéciales. Même pour les métiers qui ont pour base le travail du bois ou du fer et dont l'apprentissage peut être fait dans une école professionnelle, l'apprentissage privé présente sur l'école professionnelle le grand avantage de placer l'apprenti dans le milieu réel où il aura plus tard à gagner sa vie.

Il présente cependant de gros inconvénients : le patron, surtout s'il est indigène, aura tendance d'une part à réduire le rôle de l'apprenti à celui de simple manœuvre et de ne rien lui apprendre du métier; d'autre part à négliger le côté pédagogique de l'apprentissage : il apprendra à l'apprenti les routines du métier sans suivre des progressions ou un plan d'ensemble, sans faire appel à sa curiosité et à son intelligence. Si l'apprenti n'a pas, avant d'entrer à l'atelier, une instruction générale suffisante, il mettra, surtout s'il est indigène, beaucoup de temps à apprendre le métier et ne deviendra jamais qu'un médiocre ouvrier. L'Indigène a particulièrement besoin de cours théoriques pour l'initier aux nouveaux procédés de travail et pour compléter son instruction souvent inexistante. Il faut donc compléter l'apprentissage pratique par des cours de connaissances théoriques spéciales qui feront comprendre et apprécier le métier et surtout exercer un contrôle sérieux sur la façon dont il est donné. Malheureusement l'organisation de ces cours théoriques donnés à l'école en liaison avec l'atelier est délicate à réaliser : auront-ils lieu l'après-midi ou le soir ? Qui surveillera la bonne fréquentation de l'apprenti ? Qui veillera à faire correspondre les cours théoriques avec les travaux manuels ? Qui donnera des primes à l'apprenti, la Direction de l'enseignement ou l'employeur ? Comment empêcher l'apprenti de cesser brusquement l'apprentissage pour s'embaucher n'importe où ? Toutes ces questions ne peuvent être réglées et suivies que par un organisme s'occupant spécialement de l'apprentissage : c'est pourquoi la Direction de l'enseignement dès 1920 tenta de créer des chambres de métier ou des organismes analogues : nous verrons leur échec dû à l'âpreté et au scepticisme des employeurs.

L'apprentissage à l'école est l'enseignement le plus difficile à organiser, surtout dans un pays musulman d'économie ancienne et encore restreinte. Il devrait réunir, en principe, les avantages pratiques de l'apprentissage privé et les bienfaits de l'école sans en avoir les inconvénients. Dès le début du Protectorat, on avait essayé de donner à l'enseignement franco-musulman un caractère pratique. Les circulaires insistèrent beaucoup sur ce caractère pratique, sans doute sans beaucoup de résultats. Dans la région de Fez cependant des efforts très sérieux furent tentés pour organiser l'enseignement pro-

fessionnel[1]. Dès décembre 1914 le conseil municipal de Fez, composé uniquement de musulmans, émettait un vœu tendant à obtenir de l'administration française une ou plusieurs écoles professionnelles. Un projet très heureux tendant à installer une école professionnelle pour les métiers européens dans une ancienne fabrique d'armes et de cartouches pourvue d'un personnel expérimenté et d'un matériel qui pouvait rendre de grands services, fut abandonné par suite du désintéressement de la Direction de l'enseignement et de la difficulté de trouver, en pleine guerre, des maîtres français compétents. Les écoles urbaines des différentes villes se sont peu à peu annexé des ateliers qui ont formé des embryons d'école professionnelle. A partir de 1920, la Direction de l'enseignement a cherché à donner à ces ateliers une organisation distincte. Cependant à l'heure actuelle, on semble revenir à l'atelier dépendant de l'école urbaine. L'atelier devient ainsi la prolongation naturelle de l'école urbaine. En fait, les écoles professionnelles indépendantes sont aujourd'hui très peu nombreuses.

Il existait au Maroc à la fin de l'année 1925, 15 écoles professionnelles ou écoles d'apprentissage[2]. Parmi elles, deux travaillent le bois (l'une d'elles ne fait en réalité que du préapprentissage), sept le bois et fer, deux le bois, le fer et le cuivre, une le bois et la broderie, une fait de l'impression, de la maroquinerie et de la reliure, une de la maroquinerie et de la reliure. Nous voyons que les ateliers de menuiserie sont les plus nombreux.

Parmi ces écoles, 5 ont un caractère artistique indigène : ce sont les écoles de Mogador et de Salé qui font de l'ébénisterie : petites tables en bois d'aloës, coffrets etc. ; l'école d'Oujda qui fait de la broderie sur cuir en même temps qu'elle travaille le bois ; l'école du livre de Rabat (maroquinerie et reliure) et l'école de reliure et de maroquinerie de Marrakech.

En dehors de ces quelques industries indigènes que le Protectorat encourage en raison de leur caractère artistique, les métiers auxquels les écoles professionnelles préparent sont tous des métiers tels qu'on les exerce en Europe avec un outillage et des procédés modernes. La liberté économique apportée par le Protectorat tuera peu à peu les corporations et les procédés

(1) V. rapport Bel.

(2) Congrès de l'enseignement professionnel indigène : *du Souq à l'usine*, B. E. P. n° 72. Aujourd'hui (janvier 1927) les statistiques n'accusent que 13 écoles. Le nombre des écoles professionnelles varie d'un mois à l'autre : octobre 1925 : 11 écoles ; janvier 1926 : 16 écoles ; mars 1926 : 14 écoles ; novembre 1926 : 11 écoles. Ces variations tiennent à des changements d'appellation, une école munie d'un atelier étant baptisée tantôt école professionnelle, tantôt école urbaine suivant son activité.

techniques traditionnels, les artisans seront obligés pour vivre d'adopter notre outillage et nos méthodes, le travail manuel sera remplacé peu à peu par la machine. C'est pour faire l'apprentissage de nos méthodes de travail et de notre outillage que les écoles professionnelles ont été créées. La Direction de l'enseignement n'a pas cru devoir donner une organisation distincte aux écoles professionnelles des métiers européens et celle des métiers d'art indigène (sauf pour les écoles de Marrakech et de Rabat).

Les écoles professionnelles sont des écoles populaires ouvertes en principe aux élèves sortant des écoles urbaines : jusqu'à maintenant, elles accueillaient des enfants de tous âge et de toutes catégories sociales quelles que soient leur instruction et leurs aptitudes. Elles n'ont pas pour but de former des ouvriers spécialisés, mais de former des « demi-ouvriers » propres à devenir rapidement, après l'apprentissage d'un métier déterminé, de bons ouvriers :elles ne font que dégrossir une main-d'œuvre sans l'orienter définitivement. Elles visent aussi à former des ouvriers de village capables de réparer une machine agricole ou une charpente. Faute de crédits suffisants, elles ne peuvent enseigner tous les métiers ou même quelques métiers déterminés; elles se bornent, comme nous l'avons vu, à enseigner les travaux de fer et surtout du bois, qui sont à la base de nombreux métiers; elles donnent donc une culture générale professionnelle théorique et pratique, préparatoire à tous les métiers. Aussi bien leur nom exact devrait être celui d'*écoles d'apprentissage*.

Elles présentent un caractère pédagogique très net. Leur but n'est pas de fabriquer des objets, mais de former de futurs ouvriers pour des employeurs européens. Les écoles ne sont donc pas organisées suivant les méthodes de rendement propres aux entreprises privées : établissements publics d'enseignement fonctionnant grâce au crédits du Protectorat, elles ne peuvent faire du commerce. Cependant elles peuvent vendre leurs produits aux enchères publiques à des expositions annuelles. Celles qui ont organisé une mutuelle peuvent même vendre librement leurs produits et travailler pour le public. Mais elles ne doivent pas accentuer cette tendance commerciale et s'écarter de leur but initial qui est de donner une éducation professionnelle, méthodique et complète.

L'installation matérielle, l'outillage, l'emploi du temps des sections ou écoles professionnelles varie d'une école à l'autre. Certains locaux sont insuffisants pour le nombre d'élèves qu'ils renferment, d'autres sont en mauvais état, c'est la minorité. Par contre, beaucoup de maîtres se plaignent du

manque d'outillage : la plupart des écoles n'ont en effet que du petit outillage. Le prix des machines est si élevé qu'il est difficile financièrement de donner satisfaction à tous les maîtres. Trois écoles sont particulièrement bien installées et bien outillées. Il faut citer en premier lieu l'école de la Ferme Blanche de Casablanca (fer et bois) construite en 1917 dans un style néo-marocain et destinée à l'enseignement primaire et professionnel. C'est cette école qui doit servir de modèle à toutes les autres écoles du Maroc, au point de vue du matériel et des méthodes pédagogiques. L'école de Fez, installée dans un immense batiment servant autrefois d'entrepôt à grains, possède un outillage suffisant pour les travaux du fer et du cuivre. Les machines de ces deux écoles sont actionnées par des moteurs électriques. L'école professionnelle de Kourigha [1], crée en 1924 par l'Office chérifien des phosphates, a également une installation très satisfaisante.

L'emploi du temps des écoles professionnelles est partagé à peu près également entre des classes de culture générale et des classes de travaux pratiques. La répartition des heures de classe entre ces deux catégories d'enseignement varie suivant les écoles et la force des élèves. Voici l'emploi du temps qui est recommandé aux maîtres : première année, 3 heures d'atelier, 4 heures d'enseignement théorique; deuxième année, 4 heures d'atelier, 3 heures d'enseignement théorique; troisième année, 5 heures d'atelier et 2 heures d'enseignement théorique. La durée normale des études est donc de 3 ans, mais c'est un idéal difficile à atteindre; elle varie, d'une école à l'autre, entre 2 et 4 ans pour les élèves ayant déjà fait des études élémentaires.

La partie théorique de l'enseignement est la plus importante, c'est elle qui fait l'avantage de l'école professionnelle sur le simple apprentissage privé; c'est en effet d'instruction élémentaire que l'apprenti manque le plus. L'enseignement théorique « doit simplement servir à faire bien comprendre à l'indigène le pourquoi et le comment de ce que font ses mains ». Il peut être spécialisé et se rapporter à l'enseignement pratique, « ce ne sont pas, en effet, les matières d'un programme qui exercent l'esprit, mais avant tout la façon de les enseigner ». L'enseignement théorique à l'école sera donc uniquement professionnel. En suivant cette conception, le risque de faire des déclassés sera moindre. D'une façon générale, le programme

(1) Cette école a un internat entretenu par l'Office des Phosphates ; en dehors de deux sections pour les travaux du bois et du fer, un section électricité et une section mine seront organisées.

de l'enseignement théorique des écoles professionnelles comprend du français usuel de l'atelier, de la technologie élémentaire, du calcul et du système métrique appliqué au travail manuel, du dessin préparant l'exécution des exercices de l'atelier. Nous avons dit que cet enseignement théorique doit avoir pour base les travaux manuels effectués à l'atelier, qu'il les prépare et les explique. Malheureusement cette liaison entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique est difficile à imposer aux maîtres. C'est pourtant le grand avantage de l'école professionnelle sur l'apprentissage privé complété par des cours théoriques que de réunir dans le même local les deux enseignements et de les coordonner. Cet enseignement théorique consiste le plus souvent, dans la pratique, en la répétition du programme des écoles urbaines. Cela tient à la difficulté de recruter des apprentis ayant déjà fait des études élémentaires de français [1].

L'instituteur devra avant tout veiller à donner aux apprentis de bonnes habitudes professionnelles, le goût du travail régulier et méthodique et une moralité professionnelle qui leur font défaut.

Le programme des travaux pratiques [2] est resté lettre morte en raison de ses difficultés d'application. En fait, le maître-ouvrier fait travailler les apprentis suivant les possibilités de l'outillage et les besoins de la clientèle; l'école peut, en effet, vendre les produits de son travail dont les bénéfices serviront à l'entretien d'une mutuelle.

Dans une circulaire de 1924, le directeur de l'enseignement recommande de créer dans chaque section ou école professionnelle, une section de préapprentissage. Il existe en effet dans plusieurs écoles professionnelles, une section de préapprentissage; l'école de Rabat n'est même qu'un atelier de préapprentissage. Les apprentis, en effet, arrivent souvent trop jeunes à l'école et sans aucune préparation manuelle.

Les études sont sanctionnées par un *certificat d'études professionnelles* ou *certificat d'apprentissage*. Il consiste principalement en l'exécution d'un travail manuel d'après un dessin et en l'exécution d'un croquis coté. La commission d'examen comprend des ouvriers, des industriels et des membres de l'enseignement professionnel.

Le personnel enseignant des écoles professionnelles est placé sous le contrôle technique et administratif de l'inspecteur de l'enseignement pro-

---

(1) Certains apprentis savent si peu le français qu'ils ne peuvent comprendre ce que leur dit le maître-ouvrier ou l'instituteur français.

(2) B. E. P. n° 24, p. 365.

fessionnel indigène[1] et sous le contrôle général de l'Inspecteur chef du service de l'enseignement des Indigènes. Il comprend :

1° Un directeur qui est le même que celui de l'école urbaine, lorsque les ateliers et les classes sont réunis dans le même local. Aucune connaissance spéciale n'est exigée de lui : c'est un instituteur qui a passé le certificat d'aptitude à la direction des écoles. C'est lui qui organise et surveille l'apprentissage.

2° Des instituteurs qui dans les écoles importantes donnent spécialement l'enseignement théorique. Depuis l'année scolaire 1926-1927 les instituteurs qui se destinent à l'enseignement professionnel feront un stage d'initiation technique à l'école industrielle et commerciale de Casablanca ; il y en a eu trois cette année.

3° Des maîtres-ouvriers français ou indigènes qui s'occupent de l'enseignement pratique ; il n'a pas toujours été facile de les recruter. Depuis quelques années la Direction de l'enseignement a veillé à améliorer leur recrutement. Certains maîtres-ouvriers français font partie du cadre et ont un statut particulier. Les maîtres-ouvriers indigènes sont tous des auxiliaires. Dorénavant tous les maîtres-ouvriers français ou indigènes seront des auxiliaires tant que l'on ne pourra recruter des maîtres-ouvriers comparables à ceux de l'enseignement technique métropolitain. Le Service de l'Enseignement les aura ainsi mieux en mains.

Le nombre des élèves des écoles professionnelles s'élevait au début de 1927 à 520[2]. D'après les statistiques, le nombre des apprentis qui était de 582[3] en Janvier 1922 s'est élevé en Janvier 1925 à 1205 pour redescendre à la fin de 1925 à 406. Depuis cette date la clientèle scolaire s'est élevée à environ 500 apprentis (chiffre moyen de l'année scolaire 1926-1927). Les écoles qui devraient être les plus prospères comme celles de Fez et surtout de Casablanca en raison de leur ancienneté et de leur bon outillage

---

(1) L'inspecteur de l'enseignement primaire « chargé de l'enseignement professionnel indigène » a pour rôle essentiel de rechercher les moyens d'améliorer l'organisation de l'enseignement professionnel et d'unifier cette organisation. Ses attributions diffèrent sensiblement de celles de l'Inspecteur de l'enseignement professionnel et du dessin chargé spécialement de l'enseignement professionnel artistique.

(2) Dans toutes les écoles et sections professionnelles. 1920, 247 apprentis ; 1921, 431 ; 1922 janvier, 582 ; 1923 premier trimestre, 864 ; 1924 janvier, 859 ; 1925 janvier, 1.205 ; 1925 juin, 559 ; 1926 janvier, 614.

A l'école de Casablanca : 1923, 68 apprentis ; 1924, 75 ; 1925 janvier, 60 ; 1925 octobre 39.

(3) D'après M. Hardy (*Renaissance du Maroc, dix ans de Protectorat*) il y avait en 1922, 799 apprentis.

ont perdu depuis quelques années un grand nombre d'apprentis. La diminution de la clientèle scolaire a correspondu avec la guerre du Rif. Les écoles qui réussissent sont à l'heure actuelle une petite minorité (celles d'Oujda, de Mazagan, — malgré une très mauvaise installation —, de Mogador).

La fréquentation des apprentis est très irrégulière : ils passent à l'école quelques semaines, quelques mois, rarement plusieurs années; ceux qui fréquentent l'école professionnelle pendant 3 ans, durée moyenne pour faire un bon apprentissage, sont l'exception. Les salaires qu'offrent les industries privées exercent sur les apprentis une séduction à laquelle ils ne peuvent résister : ils préfèrent toucher immédiatement des salaires médiocres que de passer plusieurs années à l'école professionnelle à accroître leur rendement professionnel en vue d'un profit éloigné. La prospérité des affaires fait déserter l'école professionnelle. Aux yeux de la plupart des apprentis, l'école professionnelle n'a pour utilité que de distribuer gratuitement des primes lorsque les industries sont en crise et n'ont plus besoin de main d'œuvre.

La plupart des apprentis, à leur entrée à l'école, n'ont pas d'instruction; ils ne savent pas toujours suffisamment le français pour comprendre le maître-ouvrier. Exiger un minimum de connaissances élémentaires de français et de dessin, serait écarter les trois quarts des apprentis; leur origine sociale n'est ordinairement pas relevée (beaucoup d'orphelins), ni très bien déterminée. Beaucoup d'apprentis ne sont pas des enfants d'ouvriers; 5 % à peine apprennent le métier paternel. Enfin les apprentis entrent trop jeunes à l'école; certains ont moins de 13 ans et ne peuvent se livrer à des travaux manuels pénibles. Cependant depuis quelque temps la Direction de l'enseignement lutte contre la tendance des maîtres à recevoir les apprentis sans discrimination.

Pour attirer les apprentis et surtout pour les conserver, la Direction de l'enseignement a créé, en dehors des cantines scolaires qui ont peu de succès auprès des Indigènes, des primes en argent. Il existe actuellement deux catégories de primes :

1° Des primes payées par le Protectorat. Ces primes sont dues à tous les apprentis réguliers et appliqués. Ces primes qui étaient au début des primes d'assiduité sont devenues de véritables primes d'encouragement.

2° Des primes alimentées par le produit de la vente des objets fabriqués par les plus grands élèves.

Il existe, en effet, dans chaque école une organisation mutuelle qui permet d'intéresser directement les apprentis à leur travail, de rapprocher la vie de l'atelier scolaire de la réalité industrielle; enfin de montrer aux Indigènes le caractère utilitaire de l'école. Le fonctionnement d'une mutuelle varie d'une école à l'autre; certaines sont de véritables coopératives de production (Oujda, Mogador, Salé). D'une façon générale une mutuelle est une sorte de société, qui peut recevoir des dons, dans laquelle les apprentis mettent leur activité en commun en vue de partager les produits. Les conditions et la forme de la répartition des bénéfices sont très variables suivant les écoles; une partie des bénéfices est réservée à des œuvres d'utilité commune ou de prévoyance; la partie la plus importante est distribuée aux apprentis; en principe, chaque apprenti est payé selon le travail fourni. En ajoutant ces deux catégories de primes (primes gouvernementales et primes des mutuelles), un apprenti peut toucher en moyenne 2 francs par jour.

Malgré les efforts de la Direction de l'enseignement, il n'a pu être créé des organismes de placement en liaison avec les industries locales. La Direction de l'enseignement avait essayé dès 1920 de résoudre la question en créant des *Chambres de métiers,* groupements de patrons et d'ouvriers dont la principale occupation aurait été l'orientation professionnelle et le placement des apprentis. Ce projet échoua en 1921 par suite de la mauvaise volonté des patrons.

L'année suivante, la même idée fut reprise sous le nom d'*Offices des métiers* composé de membres de l'enseignement, de membres de l'industrie et de membres de l'administration française et indigène. Un Office central fut créé à Rabat; des comités locaux furent organisés dans chaque ville importante. En raison de difficultés rencontrées avec le monde industriel, les Offices des métiers ne purent se composer que de membres de l'enseignement :les Offices s'occupent principalement de l'orientation professionnelle et du placement. Ils se tiennent dans la mesure où ils le peuvent en contact avec les industriels. La mission principale de ces Offices serait de reconnaître les besoins en main-d'œuvre des industries de la région. Ils veilleraient à la rédaction de fiches d'industrie établies par les industriels indiquant les conditions du métier et de salaire dans chaque industrie et les conditions de la formation du personnel. Ces fiches d'industrie seraient complétées par des fiches scolaires établies par le personnel enseignant. Ces fiches scolaires, remplies à période régulière, indiqueraient la marche des aptitudes spéciales de chaque enfant, ses progrès intellectuels, physiques et moraux. Muni de ces deux fiches, l'Office d'orientation professionnelle

serait à même d'orienter en connaissance de cause chaque élève vers le métier le plus rémunérateur et dans lequel il est le plus apte. En relations directes avec le monde industriel, il se chargerait de le placer en apprentissage et de le surveiller. Les Offices n'ont pas encore une existence très active. A la fin de 1925 les résultats étaient « bons à Tanger, passables à Oujda et Casablanca, et nuls ailleurs ».

C'est en fait le directeur de l'école professionnelle qui place comme il le peut les élèves qui ont terminé leur apprentissage; il n'a ni le temps ni les moyens de s'en occuper sérieusement. Lorsque les apprentis se laissent placer par les maîtres dans le métier qui leur convient, ils réussissent et touchent de bons salaires, mais c'est l'exception : la plupart des apprentis s'embauchent au hasard suivant le besoin des affaires ou leur fantaisie. Pour faciliter le placement des apprentis et assurer l'employeur de leurs qualités professionnelles, certaines écoles ont adopté le livret individuel d'apprentissage qui permet de suivre au cours de l'apprentissage les qualités professionnelles des élèves.

Voici brièvement quelle était la situation de l'enseignement professionnel au Maroc à la fin de 1925 d'après le procès-verbal du Congrès qui s'est tenu à cette époque :

1° Les enfants viennent à l'école trop jeunes et, en général, sans instruction générale élémentaire; la plupart ne sont pas des fils d'artisans ou même de manœuvres; ils sont très irréguliers et ne restent pas à l'école un temps suffisant pour faire un bon apprentissage. Le nombre des apprentis est en voie de diminution.

2° Beaucoup d'apprentis à la sortie de l'école professionnelle ne se livrent pas au métier auquel leur apprentissage les préparait : un grand nombre deviennent de petits employés surtout dans les périodes de crises des affaires.

En présence de ces faits, la Direction de l'enseignement convoqua à Rabat en décembre 1925 un Congrès [1] qui réunit les principaux directeurs des écoles professionnelles et les chefs de Service de la Direction de l'enseignement intéressés à la question de l'enseignement professionnel. Ce Congrès examina l'organisation actuelle de l'enseignement professionnel in-

(1) *Du Souk à l'usine*, procès-verbaux du Congrès de l'enseignement professionnel indigène, Rabat, décembre 1925, B. E. P. n° 72. Cette étude comprend deux parties : première partie : rapport des directeurs d'écoles sur les principaux problèmes de l'enseignement. Deuxième partie : situation actuelle des écoles d'apprentissage.

digène et les moyens de l'améliorer. Dans le discours d'inauguration de ce Congrès le directeur de l'enseignement a signifié que l'objet de cette réunion était moins d'examiner l'aspect social et politique de l'enseignement professionnel que de le placer sur son véritable terrain, le terrain économique et technique jusqu'alors négligé. Il a exprimé l'espoir, qu'à une période de tâtonnements, succèderait une période d'organisation méthodique et rationnelle. Voici les principaux problèmes que le Congrès eut à examiner et les solutions qu'il a proposées pour les résoudre. La plus importante question est celle du recrutement des élèves et leur fréquentation.

Le Protectorat français offre gratuitement aux jeunes marocains des écoles professionnelles qui leur permettront, après deux ou trois ans d'études, d'avoir un métier stable et lucratif. Comment expliquer que les maîtres aient tant de peine à recruter des élèves et surtout à les retenir ? Pour le comprendre il faut entrer un peu dans la mentalité du marocain [1] : Le Marocain, même non lettré, qu'il soit employé, artisan ou manœuvre, considère que l'école française n'a d'utilité que si elle donne à l'enfant les moyens de gagner sa vie en travaillant le moins possible, et surtout dans un métier qui ne soit pas manuel. On envoie l'enfant à l'école pour qu'il ne soit pas ouvrier comme son père. En dehors de superstitions magiques à l'égard de certains métiers considérés comme avilisants et laissés aux esclaves ou aux nègres, l'Indigène estime que l'école française doit préparer l'enfant à un métier agréable, propre et lucratif.

L'école professionnelle est, d'autre part, une institution encore trop nouvelle pour donner pleine confiance aux Marocains : traditionnellement l'enfant marocain apprend le Coran au msid pour connaître sa religion; s'il veut apprendre un métier, il entre en apprentissage chez un artisan qui le paie. Il s'imagine que le Protectorat a des arrière-pensées en créant des écoles, que les maîtres eux-mêmes sont directement intéressés au succès des écoles et qu'ils exploitent les apprentis.

Des considérations d'un autre ordre expliquent les difficultés d'un recrutement régulier et d'une bonne fréquentation. L'enfant à l'école professionnelle est une charge pour les parents alors que placé chez un artisan il gagnerait quelqu'argent. Les primes qui lui sont données, ni les cantines scolaires ne compensent les inconvénients de l'école à ce point de vue. Or la masse des Marocains est très pauvre et ne mange à sa faim que

(1) Il ne diffère pas à ce point de vue des autres Indigènes de l'Afrique du Nord.

très irrégulièrement. Leur reprocher leur cupidité, c'est leur reprocher le plus souvent leur pauvreté. Cette observation explique pourquoi les maîtres ont tant de mal à retenir à l'école les apprentis : dès qu'ils trouvent à gagner quelqu'argent chez un commerçant ou un industriel, ils quittent brusquement l'école pour s'embaucher. Le nombre des apprentis dans une école varie dans une certaine mesure avec les besoins locaux de main-d'œuvre. Elle explique aussi pourquoi les écoles professionnelles sont obligées de recevoir des enfants trop jeunes et sans instruction. D'autre part, traditionnellement, les parents mettent leurs enfants en apprentissage dès leur enfance. Il faut dire aussi que les Marocains sont très imprévoyants : ils préfèrent le profit immédiat à des avantages futurs qui sont dans la main d'Allah. Or un bon apprentissage demande au moins trois ans d'études et ne forme que des demi-ouvriers qui seront obligés de faire un nouvel apprentissage comme ouvrier chez un patron.

Des raisons plus graves détournent des écoles professionnelles une partie de la population marocaine. La substitution progressive d'un système d'économie fondé sur la liberté de la production et l'extension des marchés à un système d'économie domestique à fond religieux caractérisé par la restriction de la production et par une consommation locale, a été une cause de profond malaise pour les travailleurs marocains; beaucoup d'artisans ne peuvent plus lutter contre la concurrence européenne; ils doivent mourir de faim ou s'adapter à la nouvelle économie. L'école professionnelle a justement pour but cette adaptation. Mais les Marocains sont attachés à leur vieille économie par des liens profonds; ils répugnent à s'adapter à une économie trépidante à laquelle ils ne sont pas accoutumés. Le meilleur élément de la population artisane garde ses enfants auprès d'elle ou les place chez des artisans amis. Son sens pratique qu'on a reconnu très vif, n'est cependant pas assez fort pour vaincre toutes les répugnances et tous les préjugés. Les résistances, d'ailleurs, varient beaucoup d'une ville à l'autre et d'une année à l'autre : le contact plus ou moins étroit de la population indigène avec la population européenne, tout en rendant l'opposition des deux économies plus violente, a pour effet d'inciter les Marocains à adopter les procédés modernes. La présence d'une nombreuse population européenne a besoins multiples, d'industriels qui ont besoin d'une main-d'œuvre de plus en plus nombreuse et compétente, a une influence heureuse sur le recrutement. Ce recrutement s'améliorera à mesure que les Marocains se moderniseront, que la production et les besoins se stabiliseront. La vie économique du Maroc est encore actuellement en état de crise : celle-ci est

due non seulement à des causes économiques analogues à celles qui existent en France, mais aussi à la juxtaposition de deux économies complètement différentes.

A toutes ces raisons s'ajoutent des habitudes et une mentalité très différente des mœurs et de l'esprit moderne. Les Marocains sont très impulsifs, très extrêmes, très inconstants, très fantaisistes; ils s'enflamment très facilement, mais leur ardeur tombe à la première contrariété ou difficulté. Ils viennent quelques mois à l'école, brusquement ils la quittent pour s'engager dans un métier tout différent de celui auxquels ils se préparaient. Il en est de même pour l'ouvrier indigène adulte sous un régime de liberté économique, il change constamment de métier; il ne travaille que talonné par le besoin; dès qu'il a quelqu'argent, il cesse de travailler et le gaspille en quelques jours. Quelle que soit la profession envisagée, il faut que le développement de l'enseignement professionnel dépende des besoins économiques du pays, mais pour qu'il réussisse, il faut modifier la mentalité des artisans marocains, ce qui ne peut se faire en quelques jours.

Le Congrès a proposé plusieurs solutions pour remédier à la mauvaise fréquentation. Le meilleur moyen de retenir l'apprenti et de l'empêcher d'aller s'embaucher dans les entreprises privées, c'est de lui offrir les mêmes avantages pécuniaires. Aussi le Congrès a-t-il émis le vœu que les primes du gouvernement soient augmentées. De fait, depuis cette année, elles ont été doublées et doivent s'élever pour toutes les écoles, au chiffre global de 100.000 francs. Malgré ces nouveaux crédits, les sommes qu'on peut verser à chaque apprenti ne constituent pas un salaire comparable à celui offert par l'industrie privée. Aussi voudrait-on ne pas leur donner l'aspect de salaire et ne les attribuer qu'aux apprentis particulièrement méritants, comme récompense. Malgré cette précaution, l'élévation du taux des primes risque de ne pas atteindre le résultat espéré: l'apprenti continuera à se croire exploité par le gouvernement. Mais le plus grave, c'est que les primes déconsidèrent l'école. Elles font perdre de vue les véritables avantages de l'école professionnelle qui sont d'acquérir une bonne instruction professionnelle. Les apprentis viennent à l'école beaucoup plus pour toucher les primes que pour s'instruire.

Il serait préférable de développer le système des mutuelles qui a pour avantage de placer dans une certaine mesure les apprentis dans l'atmosphère réelle de l'atelier de production et d'éveiller chez les Indigènes les qualités d'entr'aide et de solidarité. Malheureusement, cette solution a aussi des inconvénients: elle peut indisposer contre l'école des industriels ou des

artisans qui produisent les mêmes objets que l'école. Elle risque surtout de faire négliger la formation pédagogique des apprentis pour rechercher une production rapide et abondante. Aussi les directeurs d'écoles doivent-ils veiller à ne pas accepter des commandes dont l'exécution n'aurait pas d'intérêt pour les apprentis ou que seuls les maîtres-ouvriers pourraient exécuter.

Les primes du gouvernement comme les primes des mutuelles devront être attribuées à chacun suivant son mérite et non suivant son assiduité ou le prix de vente de l'objet qu'il a fabriqué; on pourrait aussi pour retenir l'apprenti à l'école constituer avec les bénéfices de la mutuelle un pécule payable à la fin de l'apprentissage avec lequel il s'achèterait des outils et des vêtements de travail avant d'entrer dans un atelier privé. A ces primes pourraient s'ajouter des allocations de particuliers ou de certains groupements (Chambres de commerce, etc.).

Une autre solution proposée par le Congrès pour retenir l'apprenti à l'école est de généraliser la pratique du contrat d'apprentissage qui existe déjà à l'école professionnelle d'Oujda. Cette école en effet engage, pendant une durée déterminée, les enfants par un contrat d'apprentissage. Ce contrat est conclu entre les représentants de l'enfant et le directeur de l'école au nom de la direction de l'enseignement. Par ce contrat, l'enfant s'engage à suivre les travaux pratiques de l'atelier et les cours théoriques de l'école pendant 3 ans. Si l'apprenti s'absente pendant plus de 15 jours sans excuses, le contrat est rompu et le représentant de l'apprenti devra une indemnité représentative des primes touchées par l'apprenti, plus une somme forfaitaire de 250 fr. pour gaspillage des matières premières et usure d'outils. Le directeur de l'école s'engage, d'autre part, à enseigner le métier choisi à l'apprenti et à lui verser des primes d'ailleurs très modiques. Cette organisation a, parait-il, donné d'excellents résultats : il est cependant à craindre que l'apprenti ne tienne pas ses engagements et que son représentant ne soit pas solvable.

Le meilleur procédé pour montrer l'utilité de l'école professionnelle, c'est de ne placer que de bons apprentis et d'avoir une organisation sérieuse du placement et de l'orientation professionnelle. Il faut que les industriels soient satisfaits des apprentis sortis des écoles professionnelles et qu'il leur assurent des salaires enviables. Malheureusement le placement des apprentis rencontre certaines difficultés d'ordre économique et social. Il ne suffit pas de faire de bons ouvriers, il faut qu'ils puissent s'employer; or, certains métiers sont encombrés; d'autres qui ont besoin actuellement de main-d'œuvre pourront être encombrés dans quelques années. C'est ainsi

qu'à Oujda, il y avait en 1925 trop de menuisiers et de brodeurs et que le placement des apprentis en souffrait. C'est pourquoi une bonne organisation de l'orientation professionnelle qui se tiendrait au courant des besoins actuels ou futurs de la production serait très utile. Nous avons déjà vu que toutes les tentatives faites pour intéresser les industriels à l'apprentissage ont échoué. La méfiance des employeurs indigènes s'explique facilement : ils ne sont pas habitués à payer cher leurs apprentis et craignent leur concurrence. Les résistances des employeurs européens sont plus surprenantes : ils ne veulent embaucher des Indigènes que si, pour le même travail, ils acceptent un salaire inférieur à celui des ouvriers européens. La plupart estiment que l'apprenti indigène n'est pas perfectible et qu'il ne peut faire qu'une besogne de manœuvre. Cette mentalité est sans doute due aux expériences qu'ils ont faites des apprentis indigènes; mais elle repose aussi sur des préjugés contre l'école et contre l'Indigène. Elle s'améliorera à mesure que l'école professionnelle pourra former des apprentis plus capables et plus stables. L'école ne doit recommander aux industriels que les apprentis qui ont fait un stage suffisamment long. Jusqu'à présent les industriels ont eu surtout des apprentis qui n'ont fait que passer à l'école et qui l'ont déconsidérée. Il faut multiplier les contacts entre les apprentis de l'école professionnelle et les industriels en veillant à ce qu'ils soient toujours favorables à l'école.

Le Congrès s'intéressa particulièrement à la question de la formation des maîtres. D'après l'inspecteur primaire chargé de l'enseignement professionnel indigène [1] qui fit le rapport, l'importance de la formation des maîtres l'emporte sur la question de l'outillage et du recrutement. Il faut passer du stade empirique au stade méthodique et rationnel : la pédagogie et l'expérience pratique des métiers ne s'improvisent pas. Il faut donner à l'école professionnelle indigène un personnel d'instituteurs spécialisés, un corps de maîtres-ouvriers compétents qui puissent dominer leur travail et non être dominé par lui. L'instituteur peut diriger une école professionnelle, mais l'instituteurs actuel, tel qu'il est formé à l'école normale, n'a, en général, ni les connaissances nécessaires, ni surtout la tournure d'esprit qui convient pour être un bon maître de l'enseignement professionnel indigène, cependant il

(1) Cet inspecteur est spécialement chargé d'étudier les moyens d'améliorer l'enseignement professionnel ; après une enquête approfondie menée en France sur les différentes formes d'apprentissage et le fonctionnement de l'enseignement professionnel, il cherche à étendre à toutes les écoles professionnelles du Maroc les expériences faites à l'école professionnelle de Casablanca et d'apporter un peu d'unité et de méthode dans l'organisation matérielle et pédagogique des écoles. Nous reproduisons presque textuellement son rapport.

est parfaitement apte à les acquérir. Son savoir est livresque, vague, général : il doit le rendre concret, précis, particulier. Il doit avoir des différents métiers une connaissance pratique et théorique suffisante pour en organiser et en contrôler l'apprentissage. Pour les étudier, il devra se tenir en contact permanent avec les praticiens : artisans, ouvriers, industriels. Le souk, l'atelier, l'usine seront ses bibliothèques. Il doit avoir une autorité suffisante pour conseiller le maître-ouvrier, surtout s'il est indigène, et exercer sur lui une surveillance constante.

Le maître-ouvrier, qui est l'auxiliaire de chaque instant de l'instituteur, a une importance aussi grande. Le recrutement des élèves, l'intérêt qu'ils portent au travail, leur bonne tenue dépendent beaucoup de sa compétence et de son dévouement. Le maître-ouvrier de l'école professionnelle indigène est chef d'atelier ; il doit interpréter intelligemment les programmes des travaux manuels, les rendre attrayants à des esprits frustes et tenaces, adapter son enseignement aux besoins réels et particuliers de son milieu spécial. Les maîtres-ouvriers indigènes ont particulièrement besoin d'une formation spéciale surtout ceux qui enseignent des métiers européens.

L'inspecteur de l'enseignement professionnel indigène propose en conclusion à la fin de son rapport la création pour la formation du personnel enseignant d'une section spéciale à l'Ecole Commerciale et Industrielle de Casablanca pour les instituteurs et maîtres-ouvriers européens, et d'une autre à l'école professionnelle de la Ferme Blanche pour les maîtres-ouvriers. Ce projet a été réalisé à l'Ecole Commerciale et Industrielle de Casablanca depuis l'année scolaire 1926-1927. Trois instituteurs y font une sorte de stage. Par contre l'idée de faire de l'école professionnelle de la Ferme Blanche une « véritable » école professionnelle d'un degré supérieur à celui des écoles professionnelles actuelles n'a pas abouti, faute de crédits suffisants et de clientèle assez exercée. Cette école aurait préparé des maîtres-ouvriers indigènes pourvus de meilleures connaissances techniques et pédagogiques et aurait formé des ouvriers plus spécialisés.

Le grand danger de ces écoles professionnelles et d'une façon générale de l'adoption par les artisans indigènes de la nouvelle économie, c'est la formation d'un prolétariat ouvrier de mentalité dangereuse surtout en cas de crise des affaires. Ce ne sont certes pas des chefs d'industries ni même des contre-maîtres qui sortiront des écoles professionnelles du Protectorat, mais des ouvriers qui adopteront vite la mentalité et les habitudes les moins bonnes des ouvriers européens. Le passage du « souk à l'usine », en dehors des possibilités de chômage, fera disparaître les avantages et le charme d'une

économie domestique cohérente pour donner naissance à l'affreuse usine avec sa banalité et ses misères. Pour remplacer son insouciance, sa gaieté, il boira en l'honneur des progrès modernes et des bienfaits de la civilisation européenne et sera vite conquis au communisme. Fort heureusement le Maroc n'a pas de charbon et l'utilisation de la houille blanche présente de grosses difficultés techniques et pécuniaires. Il ne s'agira avant longtemps que de moyenne industrie qui n'aura pas les inconvénients de la grande.

Afin de réaliser les améliorations proposées pour le recrutement des élèves, la révision des programmes et la formation du personnel enseignant, le Congrès a décidé la formation d'un *Conseil de l'enseignement technique* qui dans des réunions bi-annuelles aurait à s'occuper de toute l'organisation administrative et pédagogique des écoles professionnelles.

C. — *Préparation aux métiers d'art indigène*

Le Congrès de 1925 a consacré une étude spéciale à la question des écoles professionnelles d'art indigène. Les écoles professionnelles [1] sont seulement retenues comme réservant une partie de leur activité aux travaux d'art indigène. La seule école d'art indigène qui se consacre exclusivement aux travaux d'art indigène est l'école de reliure et de maroquinerie de Marrakech. Nous avons déjà dit que pour l'apprentissage des métiers d'art indigènes, l'atmosphère et les conditions de travail des souks sont nécessaires. La meilleure forme d'apprentissage est l'apprentissage privé chez un artisan indigène, contrôlé au point de vue artistique et technique par les inspecteurs du Service des arts indigènes. Cette organisation existe seulement pour les adultes. Les ateliers de poterie et de céramique de Safi qui sont dirigés par un Kabyle, ancien élève de l'école de Sèvres, ont cependant un grand nombre de jeunes apprentis. Ces ateliers créés par la Direction de l'enseignement, n'ont pu vivre sous sa dépendance : ils constituent aujourd'hui une entreprise privée très prospère placée sous le contrôle artistique du Service des arts indigènes. Cependant l'apprentissage privé dans les ateliers d'art indigène, ne peut être efficacement surveillé; les artisans marocains craignent de former de futurs concurrents; d'autre part, ils ne peuvent donner aucune formation intellectuelle et artistique.

---

(1) Mogador et Salé : marqueterie, ébénisterie. Oudja : broderies sur cuir. Fez : ciselure sur cuivre. En réalité, d'autres écoles professionnelles se livrent par moment à des travaux d'art indigène ; ainsi l'école de Mazagan (marqueterie), l'école du livre de Rabat (maroquinerie, reliure).

L'école primaire urbaine peut sans doute donner aux futurs apprentis des notions de dessin et des habitudes de travail qui leur seront utiles à l'atelier. Malheureusement l'enseignement du dessin y est insuffisant; l'action de l'école urbaine ne peut être que très limitée.

La Direction de l'enseignement chercha, à partir de 1920, à créer des écoles d'art indigène où l'on formerait des apprentis par une éducation théorique et pratique. Malheureusement on ne donna pas à ces écoles une vie et une organisation distincte des écoles professionnelles de métiers européens. Cette confusion peut, il est vrai, se justifier par des raisons pratiques : les objets fabriqués par les ateliers d'art indigènes sont des produits de luxe d'écoulement restreint et mal assuré. Il faut qu'à côté de son métier d'art, l'artisan ait un métier industriel européen qui lui corresponde, mais qui soit d'exercice large et régulier.

C'est ainsi que les écoles de Salé, de Mogador ou de Mazagan font l'apprentissage de la menuiserie (à l'européenne) qui sera le gagne-pain assuré de l'artisan. Mais elles apprendront aussi à l'apprenti un métier d'art indigène correspondant à la menuiserie (marqueterie, ébénisterie). L'artisan pourra ainsi fabriquer des objets d'art indigène à son temps et à des prix rémunérateurs. Cette organisation est, paraît-il, le meilleur moyen de lutter contre la décadence des arts indigènes menacés par la concurrence des produits européens. Sans elle, la nécessité de produire vite et à bon marché, l'emporterait sur le souci du travail soigné. Le Congrès a particulièrement insisté sur le caractère d'industries de luxe des métiers d'art indigène et sur la nécessité de leur conserver ce caractère en même temps que leur originalité : « Tenant compte à la fois de l'ignorance de la clientèle touristique en matière d'art musulman et de l'engouement du public indigène pour le bon marché, le directeur de l'école ne devra pas perdre de vue que ces industries doivent demeurer des industries de luxe par leur matière et leur technique, et ne peuvent être relevées que par des prix en rapport. Pour maintenir cet art dans le cadre strict de la tradition, il devra éviter, même s'il s'agit d'adaptations aux besoins modernes, les nouvelles formes et les nouveaux décors, mais en faire le choix dans les meilleurs modèles du passé ». Afin de mettre sous les yeux des apprentis de beaux modèles, le Congrès émet le vœu qu'on forme « au centre de chaque école une collection d'objets judicieusement choisis [1] ». Il souhaite aussi qu'une liaison plus étroite

(1) Il faudrait surtout dans les villes qui ont un musée d'art indigène y conduire les apprentis et les y intéresser.

soit établie entre les directeurs des écoles professionnelles et le Service des arts indigènes représenté dans les principales villes du Maroc par des inspecteurs régionaux. « Ce service utile à leur documentation pourrait intervenir pour procurer des commandes aux anciens élèves qui lui seraient signalés ».

« Les avantages que l'on peut attendre de l'enseignement des métiers d'art indigènes dans les écoles professionnelles sont le perfectionnement de l'outillage, la régularité et le soin dans le travail et le souci du finissage ».

Ces vœux, formulés par le Congrès, appellent quelques observations : c'est avec juste raison que les métiers d'art indigène sont actuellement considérés comme des industries de luxe dont la principale clientèle est européenne. De plus en plus, les Marocains riches ou pauvres achèteront des objets et du mobilier de provenance et de conception européenne qui remplaceront peu à peu les objets d'art indigène ; en tous cas il n'y a rien à attendre du goût de la clientèle indigène. Les métiers d'art indigène tendent donc à devenir des industries de luxe à clientèle européenne très restreinte. Il est donc essentiel de les protéger contre le mauvais goût de cette clientèle et de leur conserver un caractère marocain (estampillage des tapis, rôle du Service des arts indigènes).

Le maître-ouvrier de l'école d'art indigène est toujours un indigène. On s'efforce de retenir les maîtres-ouvriers les plus capables et qui semblent avoir conservé la meilleure technique. Ils sont surveillés par le directeur de l'école professionnelle. C'est dire que le maître indigène, homme sans instruction et de routine est abandonné à lui-même : il ne peut se dégager des formules apprises et ne peut donner aux apprentis la formation intellectuelle et artistique nécessaire. Le directeur de l'école professionnelle ou l'instituteur qui est chargé de la partie théorique manque souvent de compétence pour conseiller le maître-ouvrier indigène et parvient difficilement à s'entendre avec lui.

En dehors du contrôle assez discontinu de l'inspecteur de l'enseignement professionnel et du dessin, artiste distingué, aucune liaison n'existe entre les écoles professionnelles et le Service des arts indigènes qui devrait fournir des modèles et un programme d'ensemble. Ce service est chargé spécialement de la conservation et de la rénovation des arts indigènes et de l'apprentissage indigène. Son action, pour être efficace, devrait s'étendre non seulement sur les ateliers privés, mais aussi sur les apprentis que forment les écoles du Protectorat. En dehors de quelques *maallem* que le Service des

arts indigènes surveille, on ne peut guère compter sur les artisans des *souks* pour rénover les arts indigènes : il faudrait veiller à donner à la nouvelle génération une éducation artistique qu'elle ne peut recevoir encore dans les établissements du Protectorat. Seul, le Service des arts indigènes dispose au point de vue artistique des moyens suffisants pour former les futurs artistes marocains.

On peut aussi s'effrayer du côté commercial que les écoles professionnelle tendent à prendre par le développement des mutuelles : elles travaillent uniquement sur commandes des clients et bien souvent d'après leurs indications. D'après l'inspecteur de l'enseignement professionnel et du dessin, les ateliers d'art indigène devraient se borner à être des « ateliers de modèles et de perfectionnement », sans aucun caractère commercial; d'après lui, il faut supprimer les mutuelles qui poussent au travail intensif et négligé. Malheureusement on ne peut songer à organiser les écoles d'art indigène suivant des principes purement artistiques; elles seraient trop lourdes pour le budget. La Direction de l'enseignement est obligée d'envisager ce point de vue. Il la conduit souvent à négliger le côté artistique des écoles; c'est ainsi qu'elle n'attache pas d'importance au caractère local ou régional des industries. Il ne s'agit pas seulement de remettre en honneur les traditions d'art locales, abandonnées ou déformées, mais aussi d'introduire des arts dans des villes où ils n'existaient pas. Il faut avant tout former de bons ouvriers et leur permettre de gagner facilement leur vie; trop spécialiser l'artisan serait le condamner à la misère. L'école professionnelle est donc plus soucieuse de technicité et de l'amélioration économique des apprentis que d'art. C'est ainsi qu'il y a à Mazagan une école professionnelle qui fait des travaux d'art indigène [1] et qu'à Fez, la grande ville artistique du Maroc du nord, où presque tous les arts indigènes se trouvent représentés, il n'y a pas d'ateliers scolaires d'art indigène. L'élève-artisan de métiers d'art indigène sera donc formé suivant les mêmes procédés que l'ouvrier de fabrique ou de métiers européens; il sera préparé à exercer à l'école professionnelle ces deux genres de métiers; on exigera de lui les mêmes qualités que de l'ouvrier européen.

Jusqu'à maintenant les ateliers d'art indigène ont pris peu de développement; les apprentis qui y sont occupés sont peu nombreux et trouvent dif-

(1) Il est vrai que les essais pour donner un caractère artistique aux travaux des apprentis ont échoué, sans doute parce que l'atmosphère n'y était pas.

ficilement à s'employer chez les artisans indigènes qui paient mal leurs apprentis. En réalité, l'école d'art indigène devrait former des artisans, des petits patrons, non des apprentis ouvriers. Malheureusement l'apprenti qui sort de l'école professionnelle est trop pauvre pour s'installer pour son propre compte. D'autre part, il est mal assuré d'écouler ses produits, s'il n'est pas soutenu par le Service des arts indigènes. C'est ainsi qu'à Mogador le placement des ouvriers est si difficile que les grands élèves ont constitué une sorte de coopérative de production à l'école même. Notre désir de rénover les arts indigènes est délicat à réaliser; pour que les arts marocains refleurissent, il faudrait qu'ils évoluent dans leur milieu naturel et non dans le milieu factice que nous entretenons par notre influence et nos écoles; il faudrait que la nouvelle génération soit instruite dans la connaissance et l'admiration des œuvres d'art produites par le Maroc et par le monde arabe, et surtout qu'une nouvelle Foi naisse en elle. Le Marocain d'aujourd'hui ne voudrait pas faire des dépenses pour remettre en état les murs, les médersas ou les mosquées de sa ville qui tombent en ruines: plutôt que de les réparer, il préférerait en construire de nouveaux; mais il manque aujourd'hui la passion religieuse ou militaire qui a inspiré ces monuments.

Aujourd'hui, ces sentiments sont dominés par d'autres tendances, mais elles ne sont pas assez fortes pour encourager un art; les fondations *habous* sont de plus en plus rares; le marocain riche préfère acheter une auto. La décadence des arts domestiques ou arts mineurs sera aussi difficile à arrêter. Le Service des arts indigènes ne peut que conserver les meilleures formes artistiques du passé, mais non rénover. Le Marocain qui vit à notre contact perd de plus en plus le goût des objets et du mobilier indigène; il recherche les objets d'importation européenne qui sont meilleur marché et qui ont l'attrait de la nouveauté. Le désir de choses confortables et pratiques, le souci d'imiter les Européens dans l'ordre matériel le poussent à adopter les habitudes européennes. Comment s'étonner dans ces conditions que tous les arts indigènes soient en décadence, et même certains en voie de disparition ? L'établissement du Protectorat a profondément modifié le milieu où évoluent les arts marocains. Il sera bien difficile au Service des Arts indigènes de leur conserver artificiellement un caractère marocain. L'arrivée des Européens, il faut bien le reconnaître, entraînera la mort plus ou moins rapide de la vieille économie domestique fondée sur les corporations, et de la civilisation marocaine où l'extrême brutalité s'allie avec les plus exquis raffinements de l'art et de la politesse.

D. — *Les Ecoles maritimes*

Nombreuses ont été au Maroc les tentatives pour réaliser la formule « l'école pour la vie et pour la région » et pour rénover des industries en voie de disparition. L'histoire de tous ces essais et de leur avortement serait précieuse pour montrer toutes les difficultés que la Direction de l'enseignement a dû surmonter, particulièrement dans l'enseignement professionnel. Dès 1913 fut créée à Salé une école de construction de barcasses dirigée par un maître indigène; cette école ne vécut pas. Quelques années plus tard un essai d'école de pêche et de navigation fut tenté à Sidi-Moussa, près de Mazagan. Malgré les efforts de tous pour faire vivre cette école, elle dut être fermée en 1919. En 1920, on projeta [1] de créer tout le long de la côte de la mer des écoles dites maritimes qui orienteraient leurs élèves vers la pêche et la navigation, une des meilleures sources de richesse pour les Marocains. Ces écoles primaires consacreraient quelques leçons de choses à la pêche et à la navigation. Des promenades dans le port et ses dépendances seraient faites aux élèves, et un musée scolaire spécialement consacré à la pêche et à la navigation donnerait aux enfants le goût des choses maritimes. En dehors de l'école de navigation de Mogador qui vit encore, ces tentatives n'ont pas abouti. Il est regrettable que les Européens puissent seuls tirer profit de la richesse en poissons de la côte marocaine. Mais les tentatives scolaires pour faire renaître l'industrie de la pêche au Maroc ont bien peu de chances de succès. Les Marocains n'ont jamais eu un goût très vif pour la mer et ne l'auront pas avant longtemps. En Tunisie, les écoles de pêche et de navigation qui y fonctionnent, semblent donner quelques résultats malgré le manque de matériel et de personnel. Il est vrai que les Tunisiens ont toujours témoigné plus de goût pour la navigation que les Marocains. L'insuccès des écoles maritimes au Maroc tient donc moins à des difficultés d'organisation qu'à la mentalité marocaine. Le métier de pêcheur répugne à la majorité des Marocains parce qu'il est pénible et qu'il présente des risques. On trouve seulement des pêcheurs parmi les Marocains de la côte Sud (Chleuhs), dont les terres sont pauvres et qui sont plus entreprenants que ceux du Nord.

---

(1) *Le problème scolaire au Maroc* par Hardy, 1920, publication du Service des Renseignements.

II. — Les écoles rurales et l'enseignement agricole

A) *Ecoles de fortune*

Avant d'aborder les écoles rurales et l'enseignement agricole, il convient de dire un mot des écoles de fortune [1] qui sont le plus souvent à l'origine de l'école rurale et qui préparent son installation. Les écoles de fortune ou de l'avant sont de petites écoles établies à l'avant des territoires occupés, en face du bled insoumis, avec des moyens et un personnel de fortune. Elles dépendent uniquement de l'autorité militaire; c'est elle qui fournit le local (une simple pièce avec une natte et un tableau noir) et les maîtres (le plus souvent des interprètes du bureau des Renseignements). Leur but est de faire le premier apprivoisement et de préparer le terrain aux écoles de la Direction de l'enseignement; elles apprennent quelques mots de français aux enfants. Elles ont donc un caractère politique et moral accentué. Le côté pédagogique de ces écoles est très réduit: elles n'ont pas de programme déterminé, de maîtres exercés à l'enseignement, de matériel scolaire, ni d'organisation horaire régulière. L'école est ouverte toute l'année, mais elle ne fonctionne pas toujours toute la journée ni tous les jours, lorsque l'interprète est occupé. La Direction de l'enseignement ne fait que subventionner l'autorité militaire. Ces écoles peuvent être situées en pays arabe ou en pays berbère; ces dernières sont les plus nombreuses. Il est recommandé aux maîtres d'éviter de parler arabe aux enfants afin de ne pas propager la langue arabe dans les tribus berbères. Ces écoles montrent le souci qu'a toujours eu l'autorité militaire d'employer l'action morale et l'action politique avant de faire une démonstration de force.

Le Directeur de l'enseignement, dans son discours d'ouverture du Congrès de l'enseignement professionnel indigène, a reconnu l'importance de l'enseignement agricole au Maroc [2]; c'est de l'agriculture que vit la majorité des Marocains; il suffit pour s'en convaincre de voir le rendement du *tertib* sur les autres impôts. Il envisagea cet enseignement sous deux formes: pour la majorité des jeunes marocains, il estime qu'une « simple orienta-

(1) L'école de fortune est intermédiaire entre le *msid* coranique et l'école rurale organisée par la Direction de l'enseignement. Cette forme d'école très souple et très économique était chère au Maréchal Lyautey.

(2) B. E. P. n° 72, page 7.

tion, une éducation générale, quelques améliorations » suffisent. Ici comme dans tous les domaines il ne faut pas de révolution. Cependant, il prévoit pour des catégories spéciales de Marocains (auxiliaires des colons, propriétaires fonciers, gérants de culture, etc.) un enseignement agricole véritable tendant à donner une culture technique développée.

Pour répondre à ces deux conceptions, deux catégories d'écoles ont été prévues par les programmes [1] : en premier lieu des écoles rurales dont l'objet est de dégrossir les élèves et de leur donner le goût des travaux agricoles (préapprentissage agricole [2]). Au-dessus de ces écoles sont prévues des écoles agricoles proprement dites où l'enseignement théorique et pratique serait donné; ces écoles seraient appelées écoles régionales [3]. La deuxième partie de ce programme n'a pas été suivie : l'école d'agriculture de Fez a dû être fermée en 1926 faute d'élèves. Beaucoup d'écoles rurales sont placées dans les régions berbères où la langue arabe a encore peu pénétré. On appelle aujourd'hui ces écoles, écoles berbères; la Direction de l'enseignement s'attache particulièrement à leur succès. Les meilleurs élèves de ces écoles berbères iront dans une école berbère régionale qui vient d'être récemment créée à Azrou.

B) *Ecoles rurales* [4]

Les écoles rurales ont pour but de donner à la plus grande masse possible d'enfants indigènes des rudiments de français, de calcul et de connaissances usuelles appliquées à l'agriculture locale. Elle ne vise qu'à l'utilité pratique la plus immédiate. Il s'agit simplement de mettre les ruraux à même de comprendre les Français, officiers, fonctionnaires ou commerçants, d'entrer en contact avec eux pour débattre leurs affaires sans l'intermédiaire d'interprètes sans scrupules; il faut aussi les préparer à comprendre les améliorations que le Service des Renseignements ou celui de l'Agriculture leur conseilleront d'apporter dans l'exploitation de leur terre. L'école rurale

(1) B. E. P. nº 24, page 394.
(2) Il faut observer que la distinction entre écoles urbaines et écoles rurales n'est pas très nette : il y a en effet des écoles primaires indigènes situées dans les villes qui font du préapprentissage agricole et des écoles primaires situées dans le bled qui font du préapprentissage industriel.
(3) Le programme prévoit même des écoles agricoles d'un degré supérieur à celui des écoles régionales. Toutes ces écoles sont encore à créer.
(4) B. E. P. nº 24, page 412.

a pour mission essentielle de maintenir à la campagne dans une situation plus heureuse les populations qui s'y trouvent et non de faire naître chez les enfants le désir d'être fonctionnaires. Elle est un organisme régional qui doit travailler pour la région; elle n'est pas une école à diplôme. L'école rurale doit se présenter sous les aspects d'une ferme-modèle en miniature, propre, ordonnée et riche, où les enfants s'initient joyeusement à la vie rurale de l'avenir [1].

L'école rurale n'a qu'une seule classe et deux divisions : la durée des études est de deux ans : elle reçoit les élèves en principe de 8 à 12 ans. Son programme peut être divisé en trois parties :

1° *L'enseignement du Coran* « peut y être donné dans les régions complètement islamisées et arabisées ». L'enseignement de l'arabe classique est complètement écarté du programme.

2° *L'enseignement du français* et des notions usuelles constitue le fond du programme. Le français usuel est enseigné en liaison avec les leçons de choses suivant la méthode directe et concrète. Il faut, et il suffit que l'enfant puisse exprimer en français la vie locale; les leçons de langage doivent porter particulièrement sur la vie et les travaux de la campagne, et sur des notions d'hygiène. La lecture, l'écriture, le dessin, la grammaire sont des exercices complémentaires qui ont un intérêt secondaire.

La morale doit être enseignée dans les écoles rurales avec les mêmes précautions que dans les écoles urbaines. Le maître doit inspirer aux enfants « l'amour de la France, la reconnaissance envers elle à cause de ses nombreux bienfaits ».

Pour l'enseignement du calcul, le maître devra rester dans le domaine le plus strictement utilitaire et le faire cadrer avec les réalités et les besoins locaux; tous les exemples doivent être choisis parmi les opérations qu'un paysan est susceptible de faire. Malgré son caractère pratique, il doit concourir efficacement à la formation du raisonnement des élèves.

3° *L'enseignement de l'agriculture pratique* est l'objet principal de l'école urbaine; le maître doit surtout se préoccuper de développer chez les enfants le goût de l'agriculture. Il doit éviter de les faire travailler à des exercices fatiguants au-dessus de leurs forces; par contre, greffer, tailler, semer, planter, repiquer, surveille un rucher, un clapier, un poulailler, sont des exercices agricoles beaucoup plus instructifs que des travaux pénibles.

(1) D'après le plan d'études et programmes de l'enseignement des Indigènes.

Ces exercices varieront avec les régions et avec les indications des Services compétents. Le but essentiel de l'enseignement agricole est de donner aux élèves et aux adultes le désir d'améliorations agricoles et de les familiariser avec l'idée d'expérimentation. Cependant les maîtres ne doivent pas expérimenter des procédés d'élevage et de culture totalement inconnus. Chaque école doit être pourvue d'un jardin dont une partie sera réservée à une pépinière. Un rucher, un clapier, un poulailler y ont leur place toute désignée. Dans certains cas, une laiterie, une beurrerie, une fromagerie peuvent être montées. En outre, les élèves seront exercés à se servir de quelques outils de menuiserie, d'ajustage, en vue de leur emploi dans les travaux journaliers de la campagne. Les élèves formeront une mutuelle scolaire agricole et se partageront les produits du jardin après les prélèvements de la cantine [1].

Le rôle du maître de l'école rurale est de faciliter les rapports entre la population et le gouvernement, de contribuer au bien-être général. Il est un agent de liaison éclairé entre les services locaux et la population parce qu'il contribue à répandre chez les enfants et indirectement dans les familles les notions utiles que l'administration veut inculquer aux Indigènes. Il doit pour réussir, bien connaître leurs habitudes et leurs sentiments, attirer les enfants à l'école par sa douceur et sa patience tout en veillant à ne pas sortir de sa mission scolaire. Il y avait au début de 1927, 17 écoles rurales [2] avec 768 élèves.

Le rôle des écoles rurales ne fut pas tout de suite compris par les Marocains. Ceux-ci envoient leurs enfants à l'école française, non pour faire des travaux agricoles, mais pour apprendre le français : leur rêve est d'entrer dans une administration publique ou privée. Il paraît que certains élèves espèrent en venant à l'école rurale obtenir une place dans le *Makhzen* et même devenir officier de l'armée française ! Les Marocains, surtout dans le bled berbère, sont peu attachés à la terre dont la propriété est le plus souvent collective, et voudraient se livrer à des travaux moins pénibles [3]. Il paraît que ce sont surtout les fils de notables qui fréquentent l'école ru-

(1) Chaque élève cultive par lui-même un carré de jardin.
(2) Les écoles rurales berbères non comprises.
(3) Les Marocains en général ont du goût pour la propriété foncière à condition de ne pas exploiter eux-mêmes : on rencontre des propriétaires de terres même parmi les petits commerçants ou artisans des villes. Il semble cependant que l'abandon de la terre par l'exploitant tienne à des circonstances particulières : la mauvaise répartition des terres, le régime de l'indivision ou de la propriété collective, l'exploitation de la masse par des chefs sans scrupules, les manœuvres de spéculateurs peu honnêtes ont pu avoir pour conséquence d'éloigner de la terre les Marocains les plus pauvres.

rale. Ce fait n'a rien d'étonnant, car l'administration veille à ce qu'ils donnent l'exemple. D'autre part, ils sont moins nécessaires à leurs parents que les enfants de familles pauvres.

Le danger de ces écoles est qu'elles favorisent la désertion des campagnes pour la ville. Il ne suffit pas que les programmes recommandent de ne pas déraciner les enfants; il faut se rendre compte que les élèves, dès qu'ils sauront un peu de français, voudront l'utiliser dans la ville.

Une autre grosse difficulté consiste dans le choix de l'emplacement de l'école. Les écoles rurales, dont le but est surtout moral et politique doivent être placées dans les centres où nous avons un intérêt certain à rapprocher de nous les populations. Il faut, avant de créer l'école, pressentir les dispositions de la population et la préparer à l'accepter. C'est souvent après de nombreux tâtonnements, quelquefois même d'essais infructueux que l'école est établie. Nous avons vu que le rôle essentiel des écoles de fortune était justement de préparer les esprits à bien accueillir l'école française. Il est, d'autre part, très difficile de placer l'école à un endroit peu éloigné de la population: la plupart des populations marocaines, surtout en plaines, vivent dispersées; on ne peut obliger des enfants de 5 à 12 ans à faire quatre fois par jours des marches fatiguantes. La cantine scolaire atténue cet inconvénient, mais ne le supprime pas; l'internat qui existe dans une localité n'est pas à recommander en toutes circonstances [1]. Pour réussir, pour avoir une valeur économique, l'école doit être située à proximité d'un centre de colonisation : les élèves pourront utiliser leurs connaissances en s'employant chez les colons. La proximité d'un centre de colonisation facilitera enfin l'organisation de l'école.

La question du personnel enseignant est particulièrement importante en raison de l'isolement moral et matériel où se trouve quelquefois le maître. Il faut veiller à n'envoyer dans le bled que les maîtres qui peuvent supporter une vie très isolée et qui ont le goût de l'agriculture. Les maîtres rencontrent beaucoup de difficultés, surtout au début de leur installation: ignorants souvent de la langue, des mœurs et des possibilités agricoles de la région, ils seront très embarrassés pour organiser l'enseignement pratique de l'agriculture. Aussi reçoivent-ils les conseils des inspecteurs de l'agriculture qui doi-

(1) A Khemisset, internat indigène, les élèves des fils de notables de la région sont installés dans des *noualas* où se trouvent dortoir-réfectoire et magasins ; les élèves paient leur pension en nature.

vent les aider et les surveiller. L'école est donc un organe de la politique agricole et de la politique générale poursuivie par l'administration.

Il existe encore un certain nombre de maîtres algériens à la tête des écoles rurales; ils supportent plus volontiers l'isolement du bled que les Français et sont plus proches de la population qu'ils ont à éduquer. Mais il est à craindre qu'ils reprennent la vie indigène et qu'ils soient de médiocres agents de propagande de la langue et de la mentalité française.

Il est regrettable que tous ces maîtres ne reçoivent pas, avant d'aller dans le bled, un enseignement préparatoire à la mission qu'ils auront à remplir. Ils sont, en effet, beaucoup plus que les maîtres d'écoles urbaines, mêlés à la population à laquelle ils peuvent rendre de grands services : soins médicaux (chaque maître a une boîte scolaire médicale) distribution de graines, conseils agricoles, etc...

Le succès de ces écoles est très variable : quelques rares écoles réussissent grâce à des circonstances particulières (terrain fertile, école bien placée, autorité locale qui s'intéresse à l'école). La plupart végètent malgré la pression administrative.

Les résultats agricoles sont difficiles à apprécier : la culture des céréales, si importante au Maroc, ne peut être entreprise dans les écoles rurales; elle dépasse leur but et leurs moyens. Quelques notions théoriques sont seulement enseignées aux élèves. Les écoles, qui ont un jardin suffisamment étendu et irrigué, font avant tout du jardinage et de l'arboriculture. Certaines écoles font cependant de l'agriculture et ont une basse-cour; d'autres ont même essayé l'élevage des vers à soie. Il semble que les travaux intelligents soient faits par le maître et non par les élèves. Malgré la bonne volonté des maîtres, beaucoup de leurs tentatives échouent, surtout en matière d'élevage.

Les programmes de 1920 prévoyaient au-dessus des écoles rurales, des écoles régionales et de écoles spéciales d'agriculture préparant des agriculteurs et des éleveurs d'un degré supérieur. Ces écoles auraient un cours supérieur formant des candidats à un cours normal. Ces projets ne furent malheureusement pas réalisés. La première et unique école d'agriculture fut créée à Fez en 1924 sur l'initiative du Conseil supérieur de politique indigène. Elle dut être fermée deux ans après. Cette école devait être une école supérieure d'agriculture, un *Institut agricole* [1]. Destinés aux fils des propriétaires ruraux, son but était de former une élite agricole; des chefs

(1) V. P. Marty. Afrique française, R. C. mars 1925.

d'exploitation : elle devait préparer à la grande culture. Les études théoriques devaient l'emporter sur le métier; les élèves n'auraient mis la main à la terre « qu'à titre de documentation et d'éducation générale ». Elle devait se tenir en liaison avec la Pépinière municipale, la Ferme expérimentale (très éloignée) et l'infirmerie vétérinaire. L'école ne recevait que des externes.

Il est inutile d'entrer dans les détails de son programme puisqu'elle n'a pas vécu; qu'il nous suffise de dire qu'il était analogue aux programmes des écoles françaises d'agriculture (Grignon, Montpellier, etc.). Les cours techniques étaient enseignés par les fonctionnaires de la ville (Inspecteurs de l'agriculture, chef pépiniériste, directeur de la ferme expérimentale). Cette école placée sous le contrôle moral du directeur du Collège musulman de Fez devait se tenir en liaison avec l'école professionnelle.

Cette école d'agriculture avait été demandée par la commission municipale de Fez et par la Chambre d'agriculture; elle avait été aussi bien accueillie par les Français que par les Indigènes. Elle répondait à un besoin réel. Elle ouvrit le 1er Janvier 1914 avec 15 élèves; l'année suivante elle avait 25 élèves. En Janvier 1926 [1] elle n'en avait plus que 6, et elle dut être fermée peu après, faute de clientèle. Les élèves qui fréquentèrent cette école pendant ses deux années d'existence étaient pour la plupart sans instruction élémentaire et de la qualité sociale la plus médiocre.

A quoi est dû l'insuccès de cette école ? Il semble que le but poursuivi était trop ambitieux : avant de former des chefs d'exploitation, il fallait former de bons contre-maîtres, de bons chefs d'équipe, et même simplement de bons ouvriers. Il fallait aussi veiller à recruter de meilleurs élèves, plus instruits et de meilleure condition sociale. Il aurait fallu exiger des élèves un minimum de connaissances françaises (à défaut du certificat d'études) et une attache avec le milieu agricole. Ce n'est pas avec de petits citadins qu'on peut faire des ruraux. Il fallait créer un internat recevant les enfants du bled. Enfin l'école n'était pas bien placée; elle était trop éloignée de la Ferme expérimentale où les travaux pratiques pouvaient être faits.

Il est actuellement question de créer, sous une autre forme, une école d'agriculture, qui serait située aux environs immédiats de Fez [2]. Le but de

(1) Il faut se rappeler que la guerre du Rif n'était pas encore terminée : elle a eu certainement une influence sur l'insuccès de cette école.

(2) Je fais état du très intéressant rapport de M. Lahdar qui a eu l'amabilité de me le communiquer.

la nouvelle école serait de former simplement des contre-maîtres ou chefs d'équipe, des « caporaux » de la main-d'œuvre indigène ou même de simples ouvriers et, d'autre part, des ouvriers ruraux spécialisés. Les premiers seraient capables de diriger des équipes de manœuvres. Les autres joueraient le rôle de petits artisans ruraux (forgerons, bourreliers, mécaniciens, menuisiers, etc...). Cette école ne serait pas une école agricole proprement dite, mais une « école professionnelle rurale ». Elle aurait un caractère essentiellement pratique [1]. Elle serait placée tout près de la Ferme expérimentale, établissement qui a plus de 600 hectares d'étendue et qui est chargé de vulgariser les méthodes d'agriculture déjà expérimentées en Algérie et en Tunisie, et d'étudier l'acclimatation de nouvelles espèces. Cette Ferme expérimentale, qui dépend du Service de l'agriculture, du commerce et de la colonisation, reçoit déjà des ouvriers indigènes et leur apprend le maniement des machines et le grand élevage. Un internat recevrait les ruraux des environs.

Nous n'avons pas parlé d'un projet curieux du maréchal Lyautey qui consistait en la création d'une école d'agriculture aristocratique pour l'élite de la population. Cette école destinée à l'élite n'aurait reçu que les fils de caïds ou de grands propriétaires ruraux. Il ne semble pas qu'aujourd'hui un tel projet ait quelque chance d'aboutir.

Depuis quelques années, des conférences sur l'agriculture marocaine sont faites au Collège musulman de Fez par l'inspecteur local de l'agriculture. Les stagiaires français de la Ferme expérimentale, les élèves des classes supérieures du Collège et les instituteurs de l'enseignement des Marocains doivent y assister. Ces conférences sont reprises et expliquées aux élèves du collège par le professeur de sciences. Il leur fait visiter la Ferme expérimentale où ils assistent aux travaux les plus intéressants. Il semble que ces conférences n'aient pas beaucoup de succès auprès des élèves du Collège musulman.

Un ancien élève fassi de très bonne famille, après avoir fait ses études au Collège musulman de Fez est entré à l'école d'agriculture de Montpellier, puis à Grignon. Sorti diplômé de cette école, il vient de s'associer avec un gros propriétaire dans une exploitation marocaine aux environs de Fez, sa ville natale [2]. Malheureusement son cas est exceptionnel. L'ensei-

(1) Cette école a sans doute été ouverte en octobre 1927.
(2) La vérité nous oblige à dire qu'il n'a pas réussi.

gnement agricole indigène est encore à créer au Maroc. On peut, il est vrai, envoyer les jeunes Marocains capables de faire des études spéciales d'agriculture à la section d'agriculture récemment créée à l'école industrielle et commerciale de Casablanca.

C). — *Ecoles berbères* [1]

« Le Maroc, c'est la Berbérie ». En présence de cet élément berbère qui forme le fond de la population et qui, d'après certains esprits a conservé malgré l'arabisation et l'islamisation plus ou moins profonde suivant les régions, des caractères ethniques particuliers et une mentalité spéciale, qu'avons-nous fait et que devons-nous faire ? Trois politiques peuvent se concevoir :

1° *Une politique d'arabisation et d'islamisation :* D'après certains esprits, la civilisation arabe est un stade de civilisation transitoire nécessaire aux populations primitives. Il serait dangereux de faire franchir brusquement aux Marocains plusieurs siècles de civilisation. A des populations en relations avec des populations arabes et dont les conditions de vie sont analogues, l'Islam apporte l'idée d'un Dieu unique et un système complet de morale et d'organisation sociale. L'arabe sera pour ces populations, sans littérature écrite, la langue des relations commerciales et de civilisation supérieure. La diffusion rapide du mahométisme dans l'Afrique prouve que cette religion s'adapte facilement aux mœurs et à la mentalité des habitants. Simple et humaine, elle est un facteur de progrès et d'entente entre les diverses populations de l'Afrique.

Ce point de vue n'est pas solide pour deux raisons :

1° Il existe une civilisation berbère qui n'est pas toujours inférieure au point de vue moral et social et même artistique à la civilisation arabe.

2° Au point de vue français, cette politique est mauvaise : elle a pour résultat d'éloigner la population indigène de l'étranger infidèle et de préparer un mouvement de panislamisme hostile à la France.

Nous ne pouvons enfin admettre que la langue arabe qui exprime difficilement les progrès de la civilisation moderne se répande au détriment de

---

(1) M. Leglay : *L'école française et la question berbère.* B. E. P. n° 38*bis*, 1921.
A. Bernard et P. Moussard : *Arabophones et berbérophones au Maroc*, annales de géographie, 15 mai 1924.
P. Marty : *La politique berbère du Protectorat.* Afrique française, R. C. juillet 1924.

la langue du peuple civilisateur, qui est une langue de civilisation moderne. Cette politique d'arabisation et d'islamisation a été suivie longtemps en Algérie où elle a donné de mauvais résultats.

2° *Une politique de conservation :* d'après cette conception, nous ne faisons que respecter les institutions existantes en essayant de les améliorer ; c'est une politique conforme aux engagements du Protectorat ; elle consiste à ne pas installer de *msid* à l'école, alors qu'il n'y en a pas dans la région, et à ne pas apprendre l'arabe classique aux enfants.

Cette politique de conservation aboutit à l'arabisation et à l'islamisation rapide du Maroc tout entier. L'arabe est en effet la langue économique, la langue religieuse et la langue administrative du Maroc actuel. Elle tend naturellement, par le seul fait de notre présence, à pénétrer dans les tribus berbères à mesure que la pacification s'étend. C'est en effet l'arabe qui est employée comme langue administrative avec les Berbères (*taleb* arabe, officiers ignorant la langue indigène, interprètes insuffisants). Nous aidons encore à sa diffusion en améliorant et en rendant plus sûrs les moyens de transports, en facilitant les relations économiques entre les villes et la campagne. Le Berbère pacifié, c'est la Berbérie arabisée.

Le Berbère considère l'arabe comme une langue supérieure [1] : autrefois, elle avait à ses yeux la supériorité d'être la langue du vainqueur, aujourd'hui elle reste la langue religieuse et la langue commerciale que le berbère est obligé de parler lorsqu'il vient à la ville vendre ses produits ou en acheter ; il faut songer qu'à l'inverse du citadin, la plupart des tribus berbères sont en perpétuel mouvement.

C'est, d'une façon générale, cette politique de conservation sociale que nous avons suivie jusqu'à ces dernières années. En raison des difficultés que nous rencontrons auprès du *Makhzen* qui est partisan d'une politique d'arabisation, en raison des difficultés pratiques de lutter contre la propagation de l'arabe, surtout dans la période de la guerre où d'autres préoccupations l'emportaient, nous n'avons pu avoir une politique très nette.

3° *Une politique de réaction.* Il faut par tous les moyens en notre pouvoir lutter contre l'invasion de l'arabe et de l'Islam même dans les régions de bordure qui sont bilingues. C'est l'intérêt du Protectorat et des popula-

(1) Il semble que le Berbère ait honte de sa langue vis-à-vis de l'étranger, mais en réalité, il y est très attaché : s'il se sert de l'arabe dans les relations extérieures, il conserve l'emploi du berbère dans ses relations familiales.

tions qu'il a le soin de diriger. C'est le français et non l'arabe, ni même le berbère qui doit remplacer l'arabe comme langue commune et comme langue de civilisation. Nous devrons d'autre part veiller au maintien des institutions berbères.

Il serait en effet dangereux de laisser se former un bloc compact d'Indigènes dont la langue et les institutions seraient communes. Il faut reprendre pour notre compte la formule suivie autrefois par le Makhzen « diviser pour régner ». L'existence de l'élément berbère est un utile contrepoids à l'élément arabe dont nous pouvons nous servir vis-à-vis du *Makhzen*.

Nous devons profiter du fait que les Berbères ne sont pas islamisés profondément, et qu'ils n'ont adopté des institutions islamiques que des pratiques religieuses extérieures. Plus apte à adopter notre civilisation que les Musulmans arabisés, il ne faut pas que s'interpose entre eux et nous l'influence arabo-musulmane qui aurait pour résultat de rende plus difficile leur rapprochement.

Ce point de vue a été soutenu dès le début du Protectorat par quelques bons esprits [1] qui virent tout l'intérêt que nous avions à ne pas arabiser les Berbères. C'est ainsi qu'en matière scolaire, il fut question en 1914 de donner une formation spéciale aux instituteurs destinés à enseigner chez les montagnards dans un centre d'études berbères situé à Meknès. Après quelques mois d'existence cet essai fut arrêté. C'est à Rabat, le siège des différents services administratifs, où existait déjà une Ecole Supérieure d'arabe et de dialectes berbères que fut créé en février 1915 un comité d'études berbères.

Cependant rien ne fut organisé pour permettre aux instituteurs venus de France et destinés à enseigner dans les régions berbères de s'initier à la connaissance de la langue et des usages berbères. Il est vrai que seul le contact avec le pays et la pratique du dialecte avec les habitants peut donner des résultats sérieux. Ce n'est qu'à la fin de 1924 comme nous le verrons qu'une organisation fonctionne qui permet aux jeunes instituteurs de se préparer au rôle très particulier qu'ils auront à jouer dans les écoles berbères.

Les écoles berbères ou franco-berbères sont des écoles rurales à tendances agricoles situées dans les régions de langue berbère. Dans la plus grande partie du bled soumis au Sultan, il y a des berbères qui ont conservé leurs

(1) V. A. Bernard, Leglay, etc...

institutions et leur dialecte berbère. Même lorsque l'Islam les a atteint, ils ont conservé leur langue indigène dans leurs rapports familiaux et ont fait entrer dans la religion musulmane leur mentalité et leurs pratiques indigènes. Malgré l'expérience de l'Algérie et les avertissements de certains esprits soucieux d'éviter l'arabisation des Berbères, on ne fit guère, au début de l'entreprise scolaire, de différence entre les écoles situées dans les régions arabes et celles situées dans les régions berbères, du reste peu nombreuses. L'école fut, comme les autres facteurs de la conquête, un élément d'arabisation. Cependant les programmes de 1920 écartent dans toutes les écoles rurales l'étude de l'arabe classique. Ils recommandent de ne pas créer de *msid* « alors qu'il n'en existe pas dans la contrée, au moins pour le moment ». Si l'on avait suivi cette instruction, on aurait créé des msids dans presque toutes les écoles rurales. En effet, dans presque toutes les localités où existe une école berbère, il y a un *taleb* ou une confrérie religieuse qui instruit les enfants dans la connaissance du Livre d'Allah. D'autre part, certains maîtres envoyés dans les régions écartées du bled berbère étaient arabes et ne pouvaient que propager l'Islam.

C'est seulement depuis octobre 1923 [1], que nous avons une politique berbère en matière d'enseignement. Cette politique consiste essentiellement à isoler artificiellement les populations berbères des populations arabes, en s'efforçant « de les rapprocher de nous dans le plan de leurs traditions ». Les écoles berbères ont donc un caractère politique et moral très accentué : placées sous la tutelle du Service des renseignements, elles secondent son action; elles sont des instruments de propagande française et de lutte contre les influences anti-françaises. Voici le but qu'elles se proposent :

1° Elles tendent à maintenir le plus discrètement possible les différences linguistiques, religieuses et sociales qui existent entre la plaine islamisée et la montagne berbère; elles s'efforcent de conserver les traditions et institutions berbères [2] et de résister à l'envahissement de l'arabe et de l'Islam.

2° Elles orientent les Berbères dans le sens français. L'enseignement de l'arabe et du Coran est donc complètement écarté; le maître ne doit

(1) Dès 1913 des régions berbères étendues, à peine arabisées, étaient déjà occupées. En 1926, la bordure du Moyen-Atlas, là où se porte aujourd'hui notre action scolaire, était déjà conquise.

(2) Le *Makhzen* lui-même avait renoncé à imposer à certaines tribus berbères les institutions musulmanes. Les Berbères sont en effet des Musulmans très incomplets : alors que l'Islam est un système complet d'organisation politique, religieuse et sociale, les Berbères n'en ont retenu que des pratiques extérieures et quelques mots de prière.

avoir aucun rapport avec le *taleb*, s'il en existe un. Par contre, l'enseignement du français est l'objet essentiel de l'école berbère : le français doit en effet devenir pour les berbères la langue administrative et la langue économique ; c'est la langue française qui doit être pour eux l'instrument linguistique de la civilisation moderne.

On aurait pu songer à développer les études berbères ; mais la langue berbère est trop concrète pour pouvoir exprimer les besoins d'une civilisation moderne. Elle est d'autre part trop diverse : les Berbères parlent plusieurs dialectes assez différents pour qu'ils ne puissent pas toujours se comprendre entre eux quelquefois d'un village à l'autre. Cette grande diversité de dialectes tient en grande partie à l'absence d'une littérature écrite qui ait pu fixer et uniformiser la langue. La difficulté des relations sociales dans un pays de montagne, les tendances individualistes des populations berbères ont accentué d'autre part les particularités linguistiques. Une autre raison pour laquelle on réduit le rôle du berbère au rôle de langue des relations familiales c'est qu'elle ne peut pas devenir la langue commune du Maroc. En dehors de ses difficultés linguistiques, même pour des arabes, elle n'est pas susceptible d'extension en dehors du groupe limité qui la parle. La langue berbère s'est toujours effacée devant les autres langues ; cependant si elle n'offre pas de possibilité d'extension, elle présente une grande force de résistance. Elle demeurera la langue locale que parlent entre eux les Berbère, la langue qui conservera la mentalité et les sentiments indigènes qu'une autre langue exprime difficilement.

Le programme des écoles berbères est donc le même que celui des écoles rurales arabes, sauf que les maîtres ne doivent en aucun cas faire usage de l'arabe, même au début des études, et ne doivent tolérer aucun rapport des élèves avec le *Taleb*. Dans les cas où la méthode directe ne peut être suivie, le maître, s'il sait le berbère, devra s'en servir pour donner des explications. Les élèves apprennent à écrire et à lire leur dialecte en caractères latins [1]. Alors que dans les écoles rurales arabes, l'agricul-

(1) Les Berbères n'ont pas d'alphabet spécial pour écrire leur langue. En cas de nécessité, pour préciser une coutume particulièrement importante, ils se servaient de l'alphabet arabe. Il paraît qu'actuellement l'emploi du berbère est écarté de l'enseignement. Cependant nous aurions intérêt à relever le prestige du berbère en le faisant pénétrer dans l'enseignement. Au point de vue administratif il serait utile que les actes soient écrits en français et en berbère. D'autre part l'écriture du berbère en caractères latins faciliterait la connaissance de leurs institutions et de leur littérature. Voir l'*essai sur la littérature des Berbères* de H. Basset, 1920.

ture pratique a une importance principale, il semble que l'étude du français joue dans le programme des écoles berbères un rôle prépondérant.

Les écoles berbères n'appartiennent pas toutes encore à la Direction de l'enseignement. Voici ce qui fut convenu en 1923 entre la Direction de l'enseignement et la Direction des affaires indigènes pour les premières écoles. D'une part l'autorité militaire fournit un local et un jardin scolaire, une habitation pour le maître. La Direction de l'enseignement fait construire des locaux convenables qui remplaceront ceux prêtés par les bureaux du Service des renseignements. D'autre part, c'est la Direction de l'enseignement qui fournit le personnel enseignant.

Le succès de ces écoles dépend de la bonne formation des maîtres qui doivent présenter des qualités particulières. Il est utile au maître des écoles berbères de connaître le dialecte du pays, les mœurs et la mentalité du berbère si différentes des mœurs et de l'esprit arabe. L'instituteur doit aussi avoir des connaissances agricoles; car il doit faire du « préapprentissage agricole ». Il a besoin de compléter les connaissances théoriques qu'il possède par l'étude du milieu agricole marocain et de ses cultures. Il a encore besoin de connaître un peu de médecine et d'hygiène. Dans le bled où le médecin ne vient qu'exceptionnellement en cas d'épidémie, l'instituteur doit souvent jouer le rôle de médecin. Il a une boîte de pharmacie et soigne les adultes aussi bien que ses élèves. Les services qu'il rendra donneront du prestige à l'école et seront utiles à l'influence française.

En dehors de connaissances spéciales, il faut au maître de l'école berbère une grande souplesse d'adaptation et des qualités morales très fortes : l'école berbère se trouve le plus souvent au pied de la montagne, dans un endroit isolé où les relations avec la ville sont rares, où il n'y a pas, ou très peu d'Européens. Il ne peut bien remplir sa mission que s'il peut supporter la solitude et s'il a le goût de la vie indigène. Il doit vivre souvent dans des conditions matérielles très élémentaires (logement, cuisine, etc...). Il peut être obligé, au début, de lutter contre l'hostilité ou l'indifférence de la population. Les parents des élèves s'efforcent parfois de se servir de lui pour des réclamations ou pour des conseils; il devra faire preuve de réserve et rester en bons termes avec l'autorité militaire. Il doit toujours avoir le sentiment de représenter la France et tendre ses efforts à la faire aimer.

Le problème de la formation des maîtres se pose pour toutes les écoles; mais il est particulièrement grave pour les écoles berbères qui instruisent une population sur laquelle le Protectorat veut avoir une influence directe et profonde. Cette question est d'autant plus importante que, dans le bled,

les inspections sont très rares ; en principe, il y en a une par an. Le maître est donc presque complètement livré à lui-même.

C'est pour ces raisons qu'on veille depuis quelques années à ne mettre à la tête de ces écoles que des instituteurs français, et qu'on a créé, en octobre 1924, à l'Institut des Hautes Etudes marocaines de Rabat, une section normale pour les préparer à leur mission[1]. Les instituteurs[2] qui doivent être jeunes et célibataires, passent un an à cette section. Ce sont tous des volontaires. Cette section normale a surtout pour but de donner aux instituteurs le goût de leur nouveau métier et de leur en montrer l'intérêt : ils ne doivent pas se confiner dans leur tâche purement scolaire, mais étudier le milieu indigène et faire œuvre utile dans tous les domaines. Les étudiants de cette section suivent les cours communs enseignés par les professeurs de l'Institut (histoire et géographie du Maroc, ethnographie, cours-promenades, conseils de lecture, etc., étude d'un dialecte berbère, des mœurs et des coutumes berbères) et des cours spéciaux enseignés par des techniciens (médecin, inspecteur du Service de l'agriculture, chef du Service de l'enseignement des Indigènes, directeur de l'école professionnelle de Salé). Ces cours spéciaux portent sur la médecine et l'hygiène, l'agriculture, le travail manuel d'atelier, la pédagogie spéciale à l'enseignement des Indigènes. Des voyages d'études sont prévus. Les instituteurs qui ont passé un examen de berbère touchent une prime spéciale. Cette organisation simple et économique devrait être étendue à tous les instituteurs qui sont destinés à enseigner dans une école indigène : c'est ce que la Direction de l'enseignement compte faire progressivement.

Il y avait, au début de l'année 1927, 16 écoles berbères avec 601 élèves. Les premières écoles furent créées le long de la bordure du Moyen-Atlas ; on s'attaque actuellement au Grand Atlas (Amismiz, Demnat). Des soins spéciaux sont donnés à l'installation matérielle des écoles et au choix du jardin scolaire qui doit être particulièrement vaste et bien irrigué.

Le recrutement des écoles berbères est, paraît-il, meilleur que celui des écoles rurales arabes. Cependant on se trouve en présence de difficultés plus grandes qu'avec les écoles rurales ordinaires (transhumance, instabilité des tribus, populations récemment soumises peu sûres). La difficulté la plus sérieuse est la dispersion et la mobilité de certaines tribus.

---

(1) Jusqu'à présent quelques maîtres ont le certificat de berbère ; certains le préparent, d'autres enfin ont l'intention de le préparer.

(2) En principe ils doivent avoir déjà enseigné au Maroc dans une école indigène.

Il semble que les petits Berbères ont beaucoup de facilité pour apprendre le français; par contre, l'enseignement pratique de l'agriculture rencontre comme dans les écoles rurales, des difficultés de réalisation et beaucoup de résistance de la part des élèves et de leurs parents. Aussi certains esprits voudraient orienter nettement l'école berbère vers la formation de secrétaires de la *jemaa* et d'interprètes; ils préconisent de développer l'enseignement du français parlé et écrit. Cette orientation serait dangereuse si elle était exclusive et il ne faut diriger dans ce sens qu'une sélection d'élèves.

C'est principalement pour former des secrétaires de *jemàa* [1] et des interprètes qu'on a projeté de créer une école d'un niveau supérieur avec internat dans une région purement berbère [2]. Cette école située en plein pays berbère aurait aussi pour but de former des moniteurs et instituteurs berbères, enfin de former de bons agriculteurs. Elle recevrait les meilleurs élèves des écoles berbères et les enfants de l'élite agricole.

Il faut se demander si l'enseignement des écoles berbères aura pour résultat de supprimer les famines terribles qui déciment la population marocaine. Sans doute, les petits Berbères sauront-ils quelques mots de français, mais auront-ils plus de pain ? On a souvent admiré la souplesse du Berbère, sa facilité d'adaptation, ses qualités de travail et d'endurance. En réalité, cette facilité d'adaptation a pour contre-partie la difficulté pour le Berbère de se transformer profondément. Le Berbère se plie aux nécessités nouvelles créées par son dominateur; il paraît adopter sa langue, sa civilisation, mais cette adaptation est toute en surface.

Certains esprits, même non catholiques, ont pu préconiser de laisser aux Franciscains français le soin d'éduquer la jeunesse berbère. Cette solution aurait l'avantage de doubler l'action de l'enseignement public, et de donner aux jeunes Berbères une direction morale particulièrement sûre. Malheureusement le recrutement des missionnaires franciscains n'est pas plus facile que celui des maîtres français. L'action des Franciscains sur les Berbères a été jusqu'à présent très discrète. Certains catholiques voudraient qu'elle se développât et préconisent ouvertement la conversion des Berbères au catholicisme. Les Berbères, que certains esprits estiment indifférents en matière religieuse, sont au contraire très attirés par le mysticisme et le surnaturel.

---

(1) On veut par la formation de secrétaires capables de tenir les registres de la *jemaa* en français éviter le recours au fqih ou taleb qui est un facteur d'arabisation et d'islamisation.

(2) Cette école placée à Azrou, chez les Beni-Mguild est ouverte depuis octobre 1927.

Avec leur souplesse à adopter n'importe quelle religion, ils embrasseraient volontiers la religion catholique que leurs ancêtres ont déjà pratiquée et qui est aujourd'hui la religion du peuple civilisateur. Ce point de vue est intéressant. On pourrait en effet redouter la laïcisation des Berbères. Les Berbères, que notre instruction aura pour résultat d'éloigner des confréries religieuses et de la Foi musulmane, se tourneront vers d'autres associations à caractère secret et d'opposition. D'autre part, il faudra redouter le déséquilibre moral de la nouvelle génération, si l'on veut développer son instruction. Si elle n'est plus soutenue par les superstitions magiques dont l'école diminue indirectement la puissance, sur quel fondement moral s'appuira-t-elle ? Cependant l'expérience a montré qu'il est très difficile de convertir les Indigènes de l'Afrique du Nord, arabes ou berbères, et d'asseoir leur moralité sur une religion chrétienne.

2° *ENSEIGNEMENT DE L'ELITE*

I. — *Ecoles des Fils de Notables*

Les Ecoles des Fils de Notables sont des écoles élémentaires à l'usage des enfants des classes aisées. Elles n'ont été créées que dans les principales villes du Maroc. Elles ont pour objet principal de dispenser aux enfants de la bourgeoisie marocaine une instruction générale propre à les préparer à entrer dans le commerce ou dans une administration publique ou privée. Elles constitue le cycle primaire de l'enseignement secondaire indigène. Elles préparent à un certificat spécial d'études primaires qui est exigé à l'entrée des collèges musulmans.

Il existe actuellement cinq écoles des Fils de Notables qui comptent 575 élèves. Leur installation est meilleure que celle des écoles urbaines; elles se trouvent le plus souvent dans de très jolies maisons arabes. Une école de Fils de Notables vient d'être construite à Fez, spécialement destinée à l'usage scolaire. Ces écoles ne reçoivent que les enfants de l'élite [1].

Jusqu'en 1926 l'autorité de contrôle était seule chargée d'établir la liste des notables dont les enfants devaient aller à ces écoles. Aujourd'hui le

(1) Par exception, quelques brillants élèves des autres écoles pourront être admis au cours moyen si l'on juge qu'ils pourront continuer leurs études et rendre des services au pays.

recrutement se fait d'accord avec l'instituteur. Jusqu'en 1926, elles étaient en principe payantes; mais les maîtres rencontrèrent tant de résistance pour percevoir la rétribution scolaire qu'elle fut supprimée.

Le personnel enseignant est sensiblement le même que celui des écoles urbaines. Cependant les instituteurs devraient être choisis, pour moitié autant que possible, dans le cadre des instituteurs de l'enseignement secondaire, mais cette disposition n'est pas appliquée; les mouderres des écoles des Fils de Notables sont recrutés par concours. La direction est confiée à un directeur spécial, quand l'école est indépendante et au directeur du Collège musulman, quand l'école est rattachée à un Collège.

Les méthodes pédagogiques suivies par les écoles des Fils de Notables sont les mêmes que celle de écoles urbaines, mais leurs programmes sont légèrement différents de ceux des écoles urbaines. L'enseignement de l'arabe et l'enseignement religieux est plus développé que dans les écoles urbaines. L'enseignement du français et de la morale est aussi plus poussé : les leçons de langage au lieu d'être orientées vers les professions manuelles sont, au cours moyen de deuxième année, orientées vers les professions administratives et commerciales (organisation politique du Maroc, rôle des banques, poste, douane, impôts, effets de commerce, catalogues, commandes, factures). Pour l'enseignement du calcul, les problèmes devront porter sur des opérations commerciales connues dans le pays. L'histoire écartée du programme des écoles urbaines est enseignée dans les écoles des Fils de Notables; elle doit avoir pour principal objet d'inspirer aux enfants le loyalisme à l'égard de la France [3]. Pour l'enseignement du dessin, alors que le croquis coté, a une place prépondérante à l'école urbaine, il occupe dans le programme de l'école des fils de notables une place secondaire. Il n'y a pas d'enseignement du préapprentissage.

La circulaire du 6 mars, en dehors des modifications dont nous avons parlé à propos des écoles urbaines, augmente le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Les écoles des Fils de Notables comprennent normalement cinq classes complètes : elles préparent à un certificat d'études primaires spécial le certi-

---

(1) Le Collège musulman de Rabat a des classes élémentaires qui correspondent aux classes des écoles des Fils de Notables.

(2) Programme : l'histoire élémentaire de la civilisation, l'histoire du Maroc et l'œuvre du Protectorat français, les grands hommes de la France, la guerre de 1914, la France champion du droit, la victoire de la France.

ficat d'études primaires musulmanes. Il consiste en des épreuves arabes, des épreuves françaises et des épreuves pratiques[1]. La valeur de ce certificat a varié suivant les années; certaines années, les jurys d'examen se sont montré très indulgents; depuis quelque temps ils s'efforcent de remonter son niveau.

Les écoles de Fils de Notables n'ont pas seulement pour objet de préparer aux Collèges musulmans; elles se proposent également de préparer aux emplois administratifs subalternes et au commerce; aussi a-t-on cherché à orienter l'enseignement dans ce sens : le programme prévoit qu' « elles peuvent constituer des cours supérieurs et complémentaires dont le programme d'études aura une tendance pratique adaptée aux conditions de la vie locale ». En application de cette disposition, un cours commercial a été créé à l'école des Fils de Notables de Casablanca. Malheureusement il n'a pas réussi. Il semble que pour le petit commerce, la meilleure préparation soit d'avoir une bonne instruction générale élémentaire. Avant de faire de la comptabilité ou de la dactylographie, il faut savoir lire et compter.

Quelques bons élèves sortant des écoles des Fils de Notables titulaires du certificat d'études primaire musulmanes ont pu entrer à l'Ecole Industrielle et Commerciale de Casablanca à la section commerciale. Il y en avait quatre en 1925-26.

En somme, l'école des Fils de Notables diffère peu de l'école urbaine en dehors de son recrutement sélectionné. Même à ce dernier point de vue, surtout depuis que c'est le directeur de l'école qui choisit les élèves les plus susceptibles d'un bon rendement scolaire, elle n'offre pas de grandes particularités. On y rencontre beaucoup plus d'enfants de familles pauvres ou sans prestige social que d'enfants de notables. A l'inverse, dans les villes où se trouve une école des Fils de Notables, des notables envoient leurs enfants à l'école urbaine quand elle est plus proche que l'école des Fils de Notables.

---

(1) Les épreuves écrites comprennent une composition française, une composition d'arithmétique, un exercice sur la grammaire arabe (la note 3 est éliminatoire). Les épreuves orales comprennent une lecture expliquée française et de la récitation, une lecture expliquée arabe, un interrogation en géographie, en connaissances usuelles, en calcul. Les épreuves pratiques varient suivant que le candidat sort d'une école des Fils de Notables, d'une école urbaine ou d'une école rurale. Cependant nous avons vu que ces deux dernières écoles ne préparaient pas normalement au certificat d'études, l'école des Fils de Notables, dont le niveau des études est légèrement supérieur à celui des écoles urbaines, prépare seule en réalité à ce certificat ; l'épreuve pratique consiste en l'exécution d'un dessin d'ornement.

Ecole du pacha de Marrakech

Bien qu'il existe à Marrakech une école des Fils de Notables, le pacha ne voulant pas envoyer ses enfants à cette école et ne pouvant les envoyer à l'école primaire française, a créé dans un de ses palais une école particulière d'accord avec la Direction de l'enseignement. Cette école qui date de décembre 1923 est dirigée par une institutrice française connaissant bien l'arabe, payée par la Direction de l'enseignement, tous les autres frais scolaires (local, matériel scolaire, etc.) étant à la charge du pacha. C'est donc une école mi-privée, mi-publique. Elle réunit une trentaine d'élèves de 5 à 22 ans, enfants du pacha et de sa famille. Le programme suivi est analogue à celui des écoles de Fils de Notables .La réunion dans une classe unique d'enfants d'âge, d'intelligence et de condition différente rend l'enseignement très difficile, mais c'est actuellement une circonstance commune à la plupart des écoles musulmanes du Maroc.

II. — *Collèges musulmans*

Il existe actuellement deux Collèges musulmans, le Collège Moulay Idriss de Fez et le Collège Moulay Youssef de Rabat. Dès le début du Protectorat, le général Lyautey se préoccupa de donner à l'élite une instruction spéciale. Le premier Collège fut créé à Fez en octobre 1914[1]. Deux ans après, l'école des Fils de Notables de Rabat devenait un Collège musulman plus tard appelé Collège musulman Moulay Youssef[2]. Ces deux collèges reçurent les enfants des meilleures familles, pourvus du certificat d'études primaire française.

Une commission qui se tint en octobre 1915 à Rabat sous la présidence du général Lyautey fixa les « bases politiques de l'enseignement public au Maroc » et en particulier le but des Collèges musulmans. En application de ces directives, le dahir du 17 février 1916 créa officiellement les Collèges musulmans de Rabat et de Fez. Ce dahir prévoyait que leurs programmes d'enseignement seraient fixés par une commission spéciale. Cette commis-

(1) V. Rapport Bel.
(2) Ce projet de créer un troisième Collège à Marrakech ne fut pas réalisé.

sion, qui se réunit quelques jours après, établit trois cycles d'études : 1° un cycle d'études primaires de 4 années suivi dans les écoles des fils de notables et dans les classes préparatoires des Collèges musulmans; 2° un premier cycle d'études secondaires de 4 années; 3° un deuxième cycle d'études secondaires comprenant 2 années; les élèves pouvaient, à partir de ce deuxième cycle, s'orienter dans deux directions, soit vers les études littéraires, soit vers les études commerciales.

Revenons aux bases politiques de l'enseignement des indigènes qui contiennent la pensée originale du Maréchal Lyautey sur les Collèges musulmans. Pour que le régime du Protectorat ne soit pas un vain mot, il faut choisir avec soin les administrateurs indigènes destinés à collaborer avec nous. Il faut remplacer les fonctionnaires de l'ancien *Makhzen,* trop étrangers aux idées modernes, par des éléments nouveaux toujours attachés aux traditions sociales et aux caractères propres de leur race, mais ouverts à toutes les conceptions modernes et aux nécessités de l'évolution accomplie sous la tutelle de la France. Ce sont les Collèges musulmans qui formeront les futurs fonctionnaires centraux et locaux du *Makhzen* (pachas, califas, agents des finances, fonctionnaires judiciaires, oulémas, etc.) et qui éduqueront les fils des grandes familles bourgeoises pour les préparer à renouveler le *Makhzen*[1]. Devant vivre dans un milieu marocain et musulman, les élèves recevront une culture et une éducation marocaine et musulmane. L'instruction générale sera faite en langue arabe. La langue française ne leur sera apprise que comme instrument de communication avec les Français et comme un instrument de notions exactes et complètes sur la civilisation européenne.

Pendant la période de formation des futurs fonctionnaires du *Makhzen,* de jeunes marocains, de 20 ans au moins, de bonne famille et ouverts aux idées modernes, feraient un stage de deux ans dans les bureaux du *Makhzen* et suivraient en même temps des cours spéciaux de français et d'arabe.

Au moment où la France a pris sous sa protection le Maroc, c'était Kairaouiyin qui préparait aux principales fonctions du *Makhzen.* Malgré le caractère désuet des méthodes de cette Université, le directeur du Collège musulman de Fez, M. Bel, qui organisa et dirigea à Fez de 1914 à 1916 le premier Collège musulman, chercha à profiter de son voisinage pour établir

(1) A côté de ce but spécial, les Collèges musulmans avaient d'une façon générale pour but de donner une instruction supérieure à l'élite dans le plan de la civilisation musulmane sans viser à un emploi rétribué.

une liaison entre ces deux établissements. L'enseignement du droit et de la théologie ne fut pas inscrit aux programmes des Collèges musulmans. Les élèves du Collège musulman de Fez se rendaient à certaines heures prévues à Kairaouiyin pour étudier ces matières.

Cette organisation se justifiait aisément : en premier lieu nous pouvions redouter d'introduire dans un établissement français un enseignement religieux pour lequel nous n'avons aucune compétence et que nous ne pouvons encourager sans ridicule. Il était, d'autre part, de bonne politique de ne pas faire concurrence à l'Université musulmane en introduisant au Collège un enseignement analogue.

A la fin de 1916, la liaison entre Kairaouiyin et le Collège fut rompue [1]. Le Collège musulman de Fez et celui de Rabat nouvellement créé fonctionnèrent sans enseignement du droit musulman. Cette situation paradoxale d'un établissement destiné à former des magistrats et des fonctionnaires musulmans, qui n'enseigne pas le droit musulman, dura jusqu'à la fin de 1920.

Deux ans après la création du Collège de Fez, le général Lyautey constatait avec une certaine mélancolie que d'une part le texte créant des emplois de stagiaires près l'administration chérifienne, n'était pas appliqué et que, d'autre part, les élèves du Collège étaient attirés vers les études françaises qu'ils croyaient plus utiles pour leur avenir.

Un changement important apporté au programme par le dahir de 1916 qui créait officiellement les Collèges musulmans vint combattre cette tendance. En application de ce texte, inspiré par les « bases politiques de l'enseignement des Indigènes », toutes les matières, même modernes, du programme qui jusqu'alors avaient été enseignées en français au Collège musulman de Fez, furent professées en arabe. Le français ne fut enseigné qu'à titre de langue étrangère. Cet essai ne donna pas de résultats heureux : on ne trouva pas de professeurs musulmans ou français capables d'enseigner en arabe les matières modernes. Les professeurs algériens auxquels on fit surtout appel ne purent que transposer en arabe des livres français; il ne surent pas les adapter aux besoins scolaires. Le nombre des élèves diminua sensiblement,

(1) Le Collège musulman de Fez souffrit à ses débuts de la situation créée par la guerre. En dehors de deux professeurs musulmans, le directeur du collège n'avait pour le seconder que deux militaires. Cependant dès la première année il y eut 15 élèves, installés dans une maison arabe ; la seconde année 25 élèves. En 1926, ce chiffre était à peine dépassé. Le programme provisoire comprenait des matières arabes, du français, et des matières modernes, *enseignées en français*. Un enseignement commercial était prévu ; le Collège de Rabat créé en 1916 eut des débuts aussi difficiles ; installé dans un local de fortune, il avait pour professeurs des instituteurs réservistes.

beaucoup d'élèves quittèrent les collèges pour entreprendre n'importe quel métier leur permettant de gagner quelqu'argent. Ceux qui restèrent aux Collèges se détournèrent des études arabes pour s'intéresser aux études françaises et réclamèrent le développement de l'enseignement en Français. Ils espéraient que l'instruction française leur ouvrirait des professions plus nombreuses et plus lucratives que les études arabes. Les fonctions purement musulmanes et les hautes situations au *Makhzen,* très limitées, n'offraient pas, en effet, de grandes chances d'avenir.

On dut, en 1918, revenir en arrière et donner dans les deux Collèges, l'instruction générale en français. On reprenait la direction suivie au cours des deux premières années d'existence du Collège musulman de Fez. Cette orientation qu'on ne quitta plus désormais n'était pas conforme aux directives formulées dans les « bases politiques de l'enseignement des Indigènes ». Cependant elle peut aisément se justifier : s'il est nécessaire de maintenir la nouvelle génération dans la tradition au point de vue familial et social, au point de vue intellectuel, leur évolution doit se faire dans le sens français. *Le français doit être enseigné non à titre de langue étrangère, mais comme une seconde langue maternelle;* une formation intellectuelle purement arabe renforcerait chez le Marocain l'instinct de résistance à l'influence française. D'où l'idée d'un enseignement à base d'arabe dans les premières classes pour assurer l'éducation musulmane, et à base de français dans les classes supérieures pour y greffer une culture française.

Cette orientation fut non seulement demandée par les élèves des Collèges musulmans, mais aussi par le *Makhzen.* Bien plus, le Grand Vizir, au nom du *Makhzen,* exprima le vœu en 1918, que les programmes des collèges musulmans fussent identiques aux programmes des lycées de la Métropole, afin de permettre aux jeunes gens marocains de faire leurs études supérieures. En même temps, il repoussa l'idée d'introduire dans les Collèges musulmans, l'étude des sciences musulmanes. Cet enseignement doit être suivi à la mosquée. L'année suivante, en janvier 1919, le Général Lyautey demanda au ministère de l'Instruction publique l'équivalence du diplôme de fin d'études des Collèges musulmans avec le baccalauréat français au même titre que les diplômes étrangers, autrement dit de créer un baccalauréat marocain. On ne donna pas de suite à cette demande.

Les premiers textes [1] qui précisent les programmes des Collèges musulmans consacrèrent cette orientation vers le développement des études fran-

(1) Programmes de mai 1919.

çaises. Le but primitif des Collèges musulmans : la formation des magistrats et des fonctionnaires du *Makhzen* est perdue de vue. Les Collèges musulmans devinrent des établissements d'enseignement secondaire sensiblement analogues aux Collèges français, sauf certaines différences tenant au milieu marocain. Les Collèges musulmans eurent désormais pour objet de créer une classe moyenne industrieuse et instruite, exerçant les professions du commerce, de l'agriculture et de l'industrie ainsi que la plupart des professions libérales. L'enseignement du français et des matières françaises fut prépondérant : dans chaque classe, sur 27 heures, 18 furent consacrées aux études françaises, 9 seulement aux études arabes. Les Collèges musulmans tendirent donc à devenir de simples répliques des établissements secondaires français et préparèrent à un diplôme qui, malgré de grandes différences avec le baccalauréat français s'en rapproche.

On dût bientôt réagir contre cette tendance et donner aux programmes des Collèges un caractère moins ambitieux et plus conforme à leur but primitif. Voici les modifications apportées par l'annexe à l'arrêté viziriel du 4 septembre 1920 : 1° on allégea les programmes des études françaises ; les programmes de mathématiques et d'histoire furent en particulier réduits ; 2° on introduisit dans les programmes l'enseignement religieux et l'enseignement du droit, sur la demande même du Sultan [1].

Depuis ce moment, on s'efforça de relever le prestige des Collèges musulmans et de les considérer comme des établissements originaux et complets. Le Maréchal Lyautey, dans une note de 1921, fait observer que les Collège musulmans doivent participer de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Le premier cycle d'études qui comprend quatre années d'études est un cycle d'études secondaires, c'est-à-dire qu'il a un caractère général sans but professionnel ; il s'agit avant tout de former l'esprit et de préparer les élèves à des études supérieures. Les maîtres observent, dans ce premier cycle, la vocation des élèves afin de les orienter, durant le second cycle, dans la voie qui leur convient.

Les études du second cycle ont au contraire le caractère d'un enseignement supérieur ; elles doivent préparer à l'exercice d'une profession déterminée. Elles seront caractérisées par « une liberté plus grande, un esprit de recherche, une franche spécialisation ». En application de ces idées, une

(1) Deux ans auparavant le *Makhzen* avait insisté pour que ces mêmes enseignements soient écartés du programme des Collèges musulmans.

section juridique devait être ajoutée aux sections littéraires et économiques déjà existantes. En fait, cette section ne fut pas créée; la section commerciale ou économique, après quelques années d'existence pénible, dans les deux Collèges, n'existe plus, faute d'élèves.

Pour répondre dignement à ces nouvelles intentions, on donna en 1921 aux Collèges musulmans le nom d' « Ecole Supérieure musulmane ». Le nom de collège sonnait mal. L'année précédente, l'Ecole Supérieure de langue arabe et de dialectes berbères avait pris le nom d'Institut des Hautes Etudes marocaines. Ce changement d'appellation fut effectué surtout pour bien montrer que les Collèges musulmans étaient des créations originales qui se distinguaient des Collèges français, par leurs méthodes et par leur but, sans pour cela leur être inférieurs. Cependant deux ans après, en 1923, on revint à la première appellation de Collèges musulmans. Des cours spéciaux pour les élèves sortis des Collèges avaient été créés à l'Institut des Hautes Etudes marocaines : un véritable enseignement supérieur musulman avait pris naissance. Le nom de Collège musulman parut plus conforme à leur caractère véritable et au niveau de leur enseignement.

Depuis 1921 fonctionna au Collège musulman de Rabat une Section normale indigène destinée à former des *mouderres* et des instituteurs indigènes instruits à nos méthodes. Cette création offre un débouché intéressant aux élèves de famille modeste.

Il serait difficile de préciser l'orientation actuelle des Collèges musulmans. En raison de l'insuffisance des situations intéressantes qui s'ouvrent aux élèves à leur sortie des Collèges musulmans, il semble que l'idée de donner au diplôme des Collèges musulmans une valeur égale à celle du baccalauréat ne soit pas complètement abandonnée. Elle peut être réalisée sous deux formes : les Collèges musulmans pourraient en modifiant leurs programmes préparer à la première partie du baccalauréat métropolitain (section D). On pourrait encore assimiler le diplôme des Collèges musulmans au baccalauérat métropolitain sous le nom de baccalauréat marocain. Malgré les vœux répétés des Marocains les plus instruits il est douteux que ces projets aboutissent : il est en effet à craindre que ces mesures aient pour résultat de multiplier les avocats et les médecins sans clientèle qui ne sauront pas exercer leur activité pour le repos des esprits et l'utilité commune. L'administration se contente d'orienter vers le lycée français les meilleurs élèves aptes à profiter de l'enseignement français et de leur octroyer des bourses.

Voici d'après les programmes de 1920 et les circulaires de la Direction de l'enseignement, les caractères et les buts qu'ont actuellement ou que devraient avoir, les Collèges musulmans : 1° préparer des chefs d'entreprise dans l'industrie, dans le commerce et dans l'agriculture; 2° former des esprits rapprochés de nous, capables de comprendre nos intentions et d'être les intermédiaires naturels entre la société marocaine et nous dans la voie du progrès; plus spécialement former des fonctionnaires administratifs ou judiciaires musulmans.

Les Collèges musulmans ne sont donc pas des établissements scolaires ordinaires; leur caractère politique, religieux et moral, l'emporte sur leur caractère scolaire; ce sont des institutions musulmanes et *Makhzen;* il s'agit de rapprocher de nous les meilleurs éléments de la population, tout en les maintenant dans leurs traditions religieuses et sociales. Au point de vue intellectuel, on se propose plus d'éduquer et de former l'esprit que d'instruire et d'enseigner une lourde masse de connaissances. On veut doter les élèves d'une culture musulmane leur assignant une place honorable dans leur milieu social, et leur donner en français non point une légère teinture, mais une connaissance intime et pratique de la langue, enfin, les mettre en possession de tous les éléments des sciences et des mathématiques dont ils auront besoin dans leur vie. Nous devons, fait remarquer le directeur de l'enseignement, « pétrir des âmes, plutôt que des esprits, recruter des amitiés, allumer au cœur du Maroc un foyer français si ardent que les menus désaccords viennent s'y consumer et que l'amitié s'y retrempe continuellement ».

Pour réaliser ce double but, maintien des traditions, rapprochement des Marocains et des Français, l'enseignement des Collèges musulmans comprend deux parties : une partie arabe et musulmane, une partie française.

1° partie arabe et musulmane. La culture doit être musulmane; les maîtres des Collèges musulmans doivent veiller à maintenir leurs élèves dans la religion, les traditions et la civilisation musulmane. *La langue et la littérature arabe* sont surtout étudiées. Les maîtres enseignent les traités classiques de grammaire arabe (*djouroumyia, alfia*). Les maîtres doivent éviter les commentaires interminables et l'examen de faits absurdes ou exceptionnels. L'étude de la philosophie, de la religion ou de la métaphysique doit être abordée avec beaucoup de prudence.

Le programme prévoit l'étude des principaux auteurs arabes et de l'histoire de la littérature arabe; cette étude, nouvelle pour les Marocains, doit être faite selon les méthodes pédagogiques modernes (explications littéraires,

compositions écrites, récitations, lectures personnelles, etc.). Il prévoit aussi la lecture de journaux et de lettres administratives.

L'enseignement du droit et de la théologie musulmane a été introduit dans les programmes des Collèges musulmans seulement depuis 1920 sur la demande formelle du Sultan; quelques heures sont réservées dans le premier cycle des Collèges à l'enseignement religieux et à la morale musulmane; et dans le deuxième cycle au droit musulman. L'enseignement religieux des Collèges a pour simple rôle de préparer les élèves à étudier à Kairaouiyin ou dans les mosquées. L'enseignement de la Théologie doit consister en l'enseignement des pratiques de la morale religieuse.

Tout cet enseignement de langue arabe et de religion musulmane est uniquement donné par des maîtres musulmans marocains ou algériens dont certains sont des *oulema* de Kairaouiyin. Il est placé sous la surveillance du directeur du Collège et de l'inspecteur-chef du Service de l'enseignement des Indigènes.

L'enseignement de la langue et de la littérature arabe laisse beaucoup à désirer : les professeurs arabes [1], malgré les conseils qui leur sont donnés, restent attachés aux méthodes traditionnelles. Pour l'enseignement de la littérature arabe et de son histoire, ils n'ont aucune préparation. L'absence de livres bien faits et intéressants rend leurs efforts plus difficiles. L'enseignement du droit et de la théologie est donné suivant les méthodes traditionnelles, à peine améliorées.

Tout le monde est d'accord pour désirer que cette partie arabe et musulmane des programmes soit mieux enseignée. Il est nécessaire de recourir à des professeurs plus capables. Beaucoup de marocains souhaitent qu'on fasse appel à des Egyptiens ou à des Syriens. La Direction de l'enseignement peut difficilement écouter ces vœux qui reposent souvent sur des illusions : les *Ouléma* d'El-Azhar ne valent pas mieux que ceux de Kairaouiyin [2]. C'est au contact de la civilisation et des méthodes européennes que l'enseignement en Egypte a pu se rénover. Il est d'autre part impossible pour l'enseignement des sciences religieuses de faire appel à des Français infidèles; même pour l'enseignement de la langue et de la littérature arabe, un

(1) Les *mouderres* des Collèges sont actuellement recrutés au concours. Les meilleurs sont encore insuffisants.

(2) En Syrie, la culture arabe paraît nettement inférieure à celle de l'Egypte : la facilité verbale des Syriens crée l'illusion sur leur connaissances réelles.

Français même excellent arabisant est toujours inférieur à un Indigène dont l'arabe est la langue maternelle; il manque d'autorité pour enseigner une langue dont les finesses et la psychologie lui sont étrangères.

Il ne suffit pas que la langue arabe et les sciences musulmanes soient représentées au programme et que certains maîtres soient musulmans pour que les élèves se sentent chez eux dans les Collèges musulmans. Pour que les Collèges soient de véritables « foyers musulmans », il faut qu'il y règne une *ambiance* musulmane. Les Collèges de Fez et de Rabat sont actuellement installés dans des constructions récentes de style et de décoration arabes. Les maîtres doivent veiller à ce que les élèves conservent les usages et les traditions musulmanes (vêtement, nourriture à l'internat, congés, etc. [1]). Le Collège de Rabat possède même un *hamman*. Fort heureusement, il ne peut fonctionner. Malgré le désir d'adapter le local, l'aspect des classes, les habitudes scolaires, au milieu marocain, il semble que l'atmosphère des classes ne soit pas particulièrement marocaine ou musulmane. Mais il est impossible de regretter l'atmosphère religieuse de la mosquée dont l'installation matérielle et les conditions de travail doivent décourager les meilleures volontés.

Il paraît que les Musulmans, le Sultan le premier, désirent que les directeurs des Collèges musulmans soient des croyants: eux seuls peuvent comprendre les aspirations religieuses des élèves et veiller au maintien de leur Foi. En fait, certains des directeurs des Collèges musulmans (il y en a eu déjà cinq pour celui de Fez) pratiquaient la religion catholique; les professeurs français doivent non seulement veiller à respecter leurs croyances religieuses, mais aussi les fortifier.

Chaque Collège a son comité de patronage, conseil de perfectionnement composé de pères des élèves du Collège et de notables musulmans. Son action paraît obscure.

2° Si la culture et l'éducation doivent être musulmanes, *la formation intellectuelle* doit être purement française. C'est à des maîtres français qu'il convient de présider à leur évolution intellectuelle. D'après les directives pédagogiques placées en tête des programmes du 4 septembre 1920 [2], les Collèges musulmans doivent donner aux élèves une connaissance intime et

(1) Les élèves travaillent pendant le mois de Ramadhan. Cependant le temps de repos entre les classes du matin et les classes du soir est augmenté.

(2) Annexe à l'arrêté viziriel du 4 septembre 1920. B. O. du 12 octobre 1920, n° 416.

pratique de la langue française, et les mettre en possession de tous les éléments des sciences et des mathématiques dont ils auront besoin dans leur vie. Pour atteindre ce but, il faut faire table rase des procédés et des méthodes appliquées dans les écoles françaises qui ne conviennent nullement à des élèves marocains. Il faut surtout éviter le psittacisme et ne viser qu'à l'utile et au pratique. Les professeurs devront conduire leurs élèves hors du Collège pour leur faire voir par eux-mêmes les choses dans leur réalité vivante. D'autre part, des conférenciers compétents pris en dehors du personnel, viendront compléter l'enseignement de la classe. Pour éviter que la variété des matières enseignées ne disperse les efforts des élèves, il faut apporter de l'unité dans la méthode et de la coordination dans l'enseignement. Pour relier les divers enseignements dans une progression harmonieuse, il faut un professeur principal responsable. Ces directives sont plus ou moins suivies selon les professeurs.

Voici les matières enseignées en français qui occupent plus des deux tiers de l'horaire.

L'étude de la langue française occupe une place prépondérante dans les programmes. Le français est enseigné non à titre de langue étrangère, mais comme seconde langue maternelle. « Il convient non seulement de leur apprendre à parler, à lire, à écrire couramment le français, mais de plus, ils doivent en pénétrer le sens intime, sentir par delà les mots l'essentiel de la mentalité française ». A partir du second cycle, l'explication de pages choisies des meilleurs auteurs français et l'histoire littéraire sont abordées. Une place particulière doit être faite aux auteurs français qui ont écrit sur l'Orient et sur le Maroc et n'ont jamais évité l'occasion de marquer la sympathie de la France pour l'Islam.

Les programmes d'histoire comprennent l'histoire générale de la civilisation française, l'histoire de l'Islam faite par un professeur musulman et l'histoire du Maroc. Les programmes de géographie sont légèrement inférieurs à ceux des lycées français. Les maîtres devront « insister davantage sur le Maroc, faire le bilan de ses richesses et de ses besoins; dresser le même tableau pour l'Afrique du Nord, pour la France et son domaine colonial, faire ressortir les relations qui sont de nature à s'établir entre le Maroc et les diverses régions du monde soumises à l'influence française ».

Le programme de mathématiques a été réduit en 1920; l'enseignement en doit être éminemment pratique. Le professeur devra veiller à ce que les diverses sciences, mathématiques, arithmétique, algèbre, géométrie, se

prêtent un mutuel secours. Le calcul mental et le système métrique devront être la préoccupation constante du professeur. La partie du programme de mathématiques supprimée en 1920 a été remplacée par des éléments de cosmographie [1] qui sont enseignés en 6e année.

Le programme des sciences physiques et naturelles a été réduit aux notions susceptibles d'avoir une application pratique presque immédiate. Le professeur ne perdra pas de vue qu'il s'agit de mettre les jeunes musulmans à même de comprendre le rôle des sciences dans l'industrie et dans l'agriculture. Les expériences faites en classe, devront être accompagnées d'observations répétées à l'atelier, à l'usine, aux champs. Le point de départ de l'enseignement des sciences sera toujours l'observation d'un fait de pratique journalière. Tout dogmatisme ou philosophie scientifique doivent être radicalement écartées.

L'étude de l'organisation administrative et économique du Maroc figure seulement au programme de la cinquième et sixième année; elle est particulièrement utile pour les élèves qui se destinent aux fonctions administratives du Protectorat et du *Makhzen*.

Le dessin est enseigné dans les Collèges musulmans sous trois aspects : 1° le ***dessin géométrique*** qui complète l'enseignement des mathématiques est enseigné par le professeur de mathématiques; 2° le ***croquis coté*** doit servir d'application au dessin géométrique; il ne doit pas se cantonner dans des plans et des coupes d'objets mobiliers; il conduit à la lecture des plans d'architecture et du dessin des machines. 3° ***le dessin d'ornement*** a pour but de donner aux élèves la sûreté du goût : ceux-ci copient des modèles purement marocains et des modèles d'art arabe étrangers. Le professeur doit les surveiller discrètement afin qu'ils ne s'égarent pas en dehors des traditions connues. L'enseignement de la calligraphie française et arabe est aussi donné. La calligraphie arabe conduit à la décoration graphique et à l'enluminure. Son enseignement qui fut introduit en 1920 avait été demandé par des notables musulmans.

L'enseignement commercial qui se donne dans les quatre premières années (premier cycle) tend à favoriser l'établissement de relations suivies entre le Maroc et les maisons françaises. Il comprend l'étude de documents commerciaux, de catalogues, des notions générales sur le commerce, des notions sur le Service postal, la douane, les transports, les banques, etc.,

(1) Il s'agit du calcul astronomique des heures de prière.

sur la tenue des livres. L'enseignement de la dactylographie est même prévu, mais il semble difficile à organiser.

Les programmes de 1919, repris en 1920 prévoyaient, on l'a dit plus haut, au-dessus du premier cycle de quatre années d'études, un second cycle comprenant deux sections : une section général ou littéraire, une section économique ou commerciale. Cette dernière section, après quelques années d'existance, n'existe plus aujourd'hui : les quelques élèves qui poursuivent leurs études au-delà du premier cycle choisissent tous la section littéraire.

L'enseignement de la culture physique est donné par des moniteurs spéciaux en dehors des heures des classes. Tout ce qui rappelle la préparation militaire est écarté. Il consiste en jeux, courses, sauts, etc. Un terrain de tennis et un baskett ball sont aménagés au Collège de Fez. La culture physique a pour but moins le développement des muscles que d'exercer une heureuse influence sur le caractère et sur la moralité. Chaque Collège a son association sportive dont peuvent seuls faire partie les anciens élèves.

Des conférences sur des sujets de morale ou sur la vie moderne sont faites par des *ouléma* et des personnages français ou indigènes de la ville ou étrangers. Les conférences n'ont fonctionné qu'au Collège de Fez où se trouve une très jolie salle de conférences.

Les études sont sanctionnées par deux certificats : à la fin de la quatrième année, un examen d'ordre intérieur appelé *Certificat d'études secondaires musulmanes* qui permet de passer dans le second cycle. Les quelques élèves qui poursuivent leurs études dans le second cycle subissent après deux ans d'études un examen universitaire appelé *Diplôme d'études secondaires musulmanes*. Les épreuves écrites et orales de ce diplôme sont sensiblement analogues à celles du certificat, mais les sujets sont plus difficiles et sont corrigés plus sévèrement; elles portent sur les matières principales des programmes. Une note inférieure à 7 dans la composition française est éliminatoire. Les explications arabe et française ont coefficient double. L'obtention du diplôme d'études secondaires musulmanes donne au concours d'élèves interprêtes quinze points d'avance, autant que le baccalauréat. En dehors de cet avantage, le diplôme des Collèges musulmans n'a aucune valeur positive. Cependant il permet d'accéder aux fonctions de *mouderres* dans les Collèges musulmans et donne un droit de préférence pour les emplois divers de l'administration.

Toutes les matières d'enseignement dont nous avons parlé tout à l'heure sont enseignées par des maîtres français. Le plus grand nombre des profes-

seurs qui enseignent dans les Collèges musulmans, sont licenciés. On rencontre même au Collège de Rabat un agrégé d'arabe et un docteur. En somme, le personnel enseignant des Collèges musulmans n'est pas inférieur à celui des établissements pour Européens. On pourrait trouver quelques ressemblances entre les programmes des Collèges musulmans et ceux des écoles primaires supérieures. La présence de quelques membres de l'enseignement primaire dans les collèges vient appuyer ce rapprochement. Cependant il semble que les programmes des Collèges musulmans destinés à des Indigènes musulmans soient conçus dans un esprit tout différent de celui des écoles primaires supérieures. Les directeurs des Collèges musulmans ont été choisis tantôt parmi les membres de l'Université, tantôt parmi d'anciens officiers interprêtes. Ce dernier choix montre la tendance politique qui caractérise les Collèges. Le succès des Collèges dépend en grande partie de l'activité et de la valeur des directeurs. Il faut regretter que le Collège musulman de Fez ait eu tant de directeurs différents (cinq en dix ans). Le Collège de Rabat, par contre, a conservé depuis sa naissance le même directeur.

Les deux Collèges musulmans ont en gros la même organisation et appliquent les mêmes programmes; cependant ils présentent chacun certaines particularités. Le Collège de Rabat ou Collège Moulay Youssef [1] présente un intérêt spécial : il possède en effet un internat et une section normale d'élèves maîtres musulmans.

L'internat fut créé dès la fondation du Collège de Rabat. Il a pour but de permettre aux Marocains, qui habitent dans toutes les régions du Maroc et qui n'ont pas de correspondants à Rabat ou à Fez, de donner à leurs enfants un enseignement secondaire. Il s'adresse particulièrement aux enfants des notables du bled qui habitent des localités sans écoles. Ils peuvent en effet au Collège de Rabat recevoir une instruction élémentaire : le Collège de Rabat a conservé un cycle primaire qui comprend les mêmes classes que les écoles des Fils de Notables. La plupart des élèves qui fréquentent ce cycle primaire sont des enfants de familles extérieures à la ville : le Collège musulman de Rabat est situé à une trop grande distance de la ville indigène pour que les tous jeunes « rbatis » puissent venir sans fatigue quatre fois par jour au Collège : une école des Fils de Notables distincte

(1) V. : B. E. P. nº 80, article de M. Neigel, directeur du Collège de Rabat, sur le Collège.

a été créée en 1921 dans la ville indigène pour les recevoir. Il y avait en 1927, au Collège de Rabat, 98 internes de toutes les régions du Maroc, même de la zone espagnole. Ils sont soumis au Collège musulman aux pratiques religieuses de l'Islam, bien que beaucoup d'entre eux soient des Berbères du bled. Le médecin surveille leur santé deux fois par semaine. Il parait que les parents s'intéressent vivement aux progrès et à la conduite de leurs enfants, mais ne sont pas très soucieux de payer régulièrement la pension.

La seconde particularité du Collège musulman de Rabat est l'existence d'une section normale d'élèves maîtres musulmans qui lui est annexée. Cette section normale fut créée par l'arrêté viziriel du 19 Mars 1921. Les élèves-maîtres sont recrutés parmi les élèves pourvus du certificat d'études primaires musulmanes après examen médical et scolaire. Ils sont tous boursiers d'internat et touchent une indemnité spéciale pour leur entretien. Ils doivent prendre l'engagement de remplir les fonctions d'instituteur-adjoint indigène au Maroc pendant cinq ans au moins. La durée des études est de trois à six ans. Après l'obtention du certificat d'études secondaires musulmanes qui clôt le premier cycle secondaire, ils font dans une classe spéciale une année d'études pédagogiques théoriques et pratiques; les classes élémentaires du Collège servent d'écoles d'application. A la fin de l'année, les élèves-maîtres passent un examen spécial, le *certificat d'études normales*. Ils sont alors en cas de succès, nommés instituteurs adjoints indigènes dans les écoles musulmanes primaires pour l'enseignement soit du français, soit de l'arabe selon la branche dans laquelle ils se sont spécialisés. L'inspecteur-chef du Service de l'enseignement des Indigènes exerce un contrôle particulièrement étroit sur cette section dont le succès a une grosse importance.

Le Collège de Fez ou Collège Moulay-Idriss [1] présente l'intérêt de se trouver dans une ville où les lettrés sont très nombreux et à proximité de la célèbre Université musulmane de Kairaouiyin. Nous avions déjà vu que les essais pour tirer parti de ce voisinage et pour établir une collaboration entre le vieil enseignement musulman et l'enseignement moderne du Collège avaient complètement échoué. Nous verrons plus loin que les anciens élèves du Collège de Fez se sont groupés en une association des anciens élèves du Collège Moulay-Idriss. Le projet de constituer un groupement analogue au Collège de Rabat n'a pas abouti.

(1) P. Marty, Afrique française, R. C. janvier 1925.

Il y avait en 1927 au Collège de Rabat environ 150 élèves et au Collège de Fez environ 55 élèves [1]. Dans ces chiffres sont compris les élèves des classes primaires qui existent normalement au Collège de Rabat et exceptionnellement, pour la préparation au certificat d'études primaires musulmanes au Collège de Fez.

Les élèves des Collèges musulmans sont sélectionnés à deux points de vue :

1° *Au point de vue social :* les Collèges musulmans ne reçoivent en principe que les enfants musulmans de familles offrant des garanties suffisantes d'honorabilité et de moralité. La plupart des élèves viennent des écoles des Fils de Notables ou des classes élémentaires du Collège de Rabat. En fait, on y rencontre des enfants de toutes les catégories sociales depuis les fils de petits boutiquiers jusqu'aux fils de caïds ou de hauts fonctionnaires du *Makhzen*. Il a été impossible de respecter la pensée initiale du maréchal Lyautey qui était de réserver les Collèges musulmans aux fils de l'élite sociale capable d'avoir une influence sur la masse par ses vertus religieuses ou par ses fonctions (familles chérifiennes, familles *makhzen*, caïds, hauts fonctionnaires, gros commerçants) ;

2° *Au point de vue intellectuel :* on exige à l'entrée du premier cycle secondaire des Collèges musulmans le certificat d'études primaires musulmanes. Avant l'institution de ce certificat spécial en 1920, le certificat d'études primaires françaises était exigé des élèves.

Une troisième sélection se fait au cours des études : les élèves qui montrent peu de dispositions pour des études plus poussées, qui sont trop âgés ou qui n'ont pas les moyens suffisants de continuer leurs études, quittent le Collège et entrent dans le commerce ou dans une administration comme petits employés Les plus intelligents et les plus persévérants poursuivent seuls leurs études au-delà du certificat d'études secondaires musulmanes ; le nombre des titulaires de ce certificat ne dépasse pas aujourd'hui la vingtaine.

	Rabat		Fez	
	Janv. 1926	Janv. 1927	Janv. 1926	Janv. 1927
(1) Classes primaires	76	99	22	19
Premier cycle secondaire	44	48	34	28
Deuxième cycle secondaire	4	5	3	5
Total	124	152	59	52

D'après une statistique de 1926, le prix moyen d'un élève des Collèges reviendrait à 3.000 francs, celui d'une école urbaine à 360 francs.

Il est difficile d'apprécier, même en gros, les tendances des élèves des Collèges musulmans [1]. Il semble que le succès des élèves dans une branche quelconque du programme, dépende surtout des qualités du professeur qui l'enseigne. Aussi doit-on s'abstenir de toute généralité. Les élèves ont tendance à délaisser les matières arabes pour les études françaises, soit qu'elles soient mal enseignées, soit que les élèves estiment, sans doute à tort, que la connaissance de leur langue et du droit musulman soit moins utile pour leur avenir que celle du français. Les élèves ont, parait-il, beaucoup de facilité pour se perfectionner dans la langue française et savent goûter la littérature française. Ils retiennent facilement les règles de grammaire, mais savent moins bien les appliquer; cependant leur orthographe n'est pas inférieure à celle des élèves des établissements français de même niveau. Leur défaut dans les rédactions françaises est de s'attacher plus aux mots qu'aux idées. Au lieu de faire un petit effort de réflexion ou de composition, ils reproduisent textuellement des souvenirs de lecture qui souvent ont un rapport très lointain avec le sujet. Ils ont la manie d'illustrer le sujet traité de petites historiettes plus ou moins drolatiques à la manière arabe. Il leur est difficile d'avoir un style simple et de dire simplement, sans forcer l'effet à produire, un morceau de poésie ou de prose. Il semble qu'ils n'aient pas de goût particulier pour certains auteurs ou pour une période littéraire déterminée. Les bons professeurs peuvent les intéresser à tous les auteurs et à toutes les matières. Cependant les élèves montrent peu de dispositions pour les mathématiques; leur esprit ne peut pas aller très loin dans l'abstraction; dès que les élèves ne voient plus, ne se représentent plus les faits, n'ont plus le mot pour les guider, ils perdent pied.

Les anciens élèves du Collège musulman dans le but de s'entr'aider et de développer le goût de l'instruction auprès de leurs coreligionnaires se sont groupés en une Association des anciens élèves du Collège Moulay-Idriss à Fez. Cette association à son siège au Collège même où le directeur peut exercer sur elle une surveillance constante. Il semble qu'on n'ait pas lieu de se féliciter des tendances réelles de cette association. Il est vrai qu'il ne suffirait pas de l'interdire légalement pour la supprimer et qu'elle est moins dangereuse au grand jour. On a préféré ne pas autoriser auprès du Collège musulman de Rabat une association analogue.

---

(1) Sur leurs tendances morales v. P. Marty. Afrique française, R. C. mai 1925.

Des cours spéciaux de nuit ont été institués au Collège de Fez à l'usage des anciens élèves [1]. Ces cours portent sur la culture française et la culture musulmane (grammaire et littérature française et arabe, histoire contemporame, hygiène, vulgarisation scientifique, etc...). Ils sont faits dans les deux langues. Des conférences ouvertes au public et illustrées par des projections ou des films cinématographiques sont faites, en principe, une fois par semaine par des savants ou des personnalités musulmanes ou françaises sur les sujets les plus variés. Elles ont pour but d'entretenir entre la population *fassi* et le Collège un courant de sympathie et de diriger dans une certaine mesure l'opinion *fassi* qui est très nerveuse.

Le directeur de l'enseignement a encouragé certaines années des relations épistolaires entre les élèves du Collège musulman de Fez et les élèves d'établissements métropolitains afin de créer entre eux des liens d'amitié qui pourraient devenir des relations d'affaires.

Le Résident Général avait organisé à partir de 1922 des voyages en France à caractère politique dont firent partie un certain nombre d'élèves des Collèges musulmans. Ces voyages, d'une durée de cinq semaines environ, avaient pour but de faire connaître à l'élite de la jeunesse marocaine les diverses manifestations de l'activité scientifique et artistique de la France [2].

Le Maréchal Lyautey avait le souci de traiter ces jeunes gens comme des égaux et de les considérer comme les futurs dirigeants du Maroc. Cependant il sentait les dangers auxquels leur instruction les exposait. « Vous savez, dit-il dans un de ses discours, que je me suis attaché dès le début au développement de l'instruction professionnelle surtout pour la masse, de l'instruction générale pour l'élite. Je suis tout à fait résolu d'y persévérer et de la développer plus encore; mais il faut que nous exercions la plus grande surveillance pour que ces jeunes gens ne soient pas grisés par leur instruction et ne deviennent pas des propagateurs, des ferments de révolution et de désordre. Grand Dieu ! Puisque le Maroc a l'heureuse fortune d'être resté un pays de tradition et d'ordre, que la jeunesse que nous for-

(1) V. Marty, la nouvelle jeunesse intellectuelle du Maroc. Afrique française, R. C. mai 1925.

(2) Voir P. Marty. *La nouvelle jeunesse intellectuelle du Maroc.* Afrique française, R. C. 1925. Parmi les nombreux établissements que les jeunes marocains visitèrent (écoles, usines, musées, etc.) les théâtres d'opérette et de music-hall retinrent particulièrement leur attention. Ils s'entretinrent familièrement avec les personnalités littéraires les plus distinguées : A. Gide ,etc... « Il régnait là, assure M. Marty, à côté d'une tendresse de cœur qu'ils sentirent confusément, une tendresse d'esprit à laquelle ils s'abandonnèrent tous ».

mons soit convaincue que son premier devoir est de nous aider pour la conservation de ces biens ».

L'AVENIR DES ELEVES DES COLLEGES MUSULMANS

Le problème de l'avenir des élèves des Collèges musulmans est une des questions les plus importantes qui se posent : jusqu'en 1920, on ne s'était guère préoccupé de cette question : les Collèges avaient traversé une période de tâtonnements au cours de laquelle le but primitif des Collèges musulmans avait évolué et, en définitive, avait été perdu de vue. Jusqu'à cette date, les élèves, à leur sortie des Collèges, avaient entrepris les métiers les plus divers, soit dans le commerce (interprètes, comptables, commis, dactylographes, etc...) soit dans les administrations publiques (enregistrement, domaines, postes, services divers, etc... Les plus heureux furent ceux qui entrèrent dans les affaires de leurs parents. Les autres occupèrent le plus souvent des emplois très subalternes : il est vrai qu'ils n'attendaient pas pour la plupart la fin de leurs études pour s'employer : très rares furent les élèves qui les poursuivirent au-delà de la quatrième année d'études, soit par nécessité pécuniaire, soit par lassitude, soit parce qu'ils ne voyaient pas où les conduisaient les Collèges. Si l'on veut que les élèves poursuivent leurs études, il faut leur assurer après leur succès au certificat ou au diplôme d'études secondaires musulmanes des situations honorables et suffisamment lucratives.

A partir de l'année 1919, quelques élèves des Collèges musulmans purent s'orienter vers la carrière militaire et entrer à l'école militaire de Meknès [1] pour devenir officiers indigènes dans la cavalerie ou dans l'infan-

(1) Cette école dépend de l'autorité militaire et du service de Renseignements et des Affaires indigènes. Cependant en raison de l'importance que le maréchal Lyautey lui attribuait au point de vue de la politique indigène et de notre influence sur le peuple marocain, nous en dirons quelques mots. Jusqu'alors, on recrutait les officiers indigènes parmi de vieux sous-officiers sans instruction ni prestige. Le Général Lyautey voulut former directement des officiers marocains recrutés parmi les fils des grandes familles indigènes. Certains élèves à la sortie de cette école devront être dirigés vers leur région natale où ils pourront succéder à leur père comme caid, pacha, chef de mahalla ou de confrérie religieuse. Pour remplir ce but et pour rendre brillante aux yeux des Marocains la carrière militaire pour laquelle ils ont peu de goût, le général Lyautey a mis tous ses soins à l'organisation de cet établissement d'éducation morale et militaire. Installée dans un ancien palais sultanien, elle présente un luxe et un confort auquel les Marocains du bled sont rarement habitués. Le recrutement de cette école fut très difficile surtout au début, malgré l'insistance de l'autorité militaire. Un examen d'entrée, créé en 1923 pour relever le niveau de l'instruction générale dut être supprimé. L'insuffisance de l'instruction générale des élèves reste le point faible de cette école. La durée des études militaires est aujourd'hui de trois années. La première promotion de sous-lieutenants date de 1921. Plusieurs officiers indigènes sortis de cette école se conduisirent brillamment dans la guerre du Rif.

terie. Mais la carrière militaire exerce peu de séduction sur les jeunes gens marocains et on dût se préoccuper d'ouvrir aux élèves des Collèges musulmans d'autres débouchés.

La préparation des futurs pachas et caïds par les Collèges musulmans avait été prévue dans les bases politiques de l'enseignement des Indigènes établis en 1916. L'idée fut reprise en 1920 par le Grand Vizir, en personne. Il demanda, d'une part, qu'on attire davantage aux Collèges musulmans les fils des notables des tribus, d'autre part, qu'on y crée une section spéciale, dite administrative, préparant aux fonctions de caïd. Cette section n'aurait reçu que les enfants de l'aristocratie rurale déjà en possession du certificat d'études secondaires musulmanes. Le programme des cours aurait porté sur le droit musulman, la législation marocaine, l'économie politique etc... Ce projet ne fut pas retenu par la Direction des Affaires indigènes; l'instruction même sanctionnée par un diplôme ne pouvait remplacer la connaissance des hommes et des choses. La nécessité d'assurer un poste aux diplomés n'était pas compatible avec les besoins de la politique indigène. Il est regrettable que ce projet dont l'initiative revient au Makhzen lui-même, n'ait pas abouti; il permettait de régulariser le recrutement des caïds et d'assurer leur compétence et leur moralité. Un projet d'arrêté viziriel créant un cadre de secrétaires indigènes dans les pachaliks et les caïdas réservé aux titulaires du diplôme d'études secondaires musulmanes n'aboutit pas non plus. De fait certains caïds envoient au Collège musulman de Rabat leurs fils qui seront appelés plus tard à les remplacer.

L'idée de créer au Collège musulman une section juridique préparant à une école spéciale de magistrature indigène analogue à celle qui existe à Tunis fut aussi abandonnée. Cette question est liée à celle de la réforme judiciaire et à la destinée de Karaouinyin. C'est de sa solution que dépendent les qualités professionnelles des futurs juges marocains.

Cependant la question de l'avenir des élèves sortant des Collèges musulmans, malgré la création au Collège de Rabat d'une section normale indigène qui pourra former tous les ans quatre ou cinq instituteurs indigènes, devint plus pressante en 1921, année de la première promotion des élèves titulaires du diplôme d'études secondaires musulmanes. Le maréchal Lyautey ne voyant pas comment les utiliser immédiatement et soucieux de ne pas les décourager, prit l'un d'eux à son cabinet civil et obtint, avec difficulté d'ailleurs, que les autres Services résidentiels suivent son exemple, Ce stage avait pour but de les préparer à leurs futures fonctions administratives. Ces attachés suivirent en même temps quelques cours à l'Institut

des Hautes Etudes marocaines pour compléter leur instruction. On projeta en même temps la création de cours spéciaux pour ces jeunes gens et l'organisation à l'Institut de Rabat d'un véritable enseignement supérieur musulman, pour la nouvelle jeunesse marocaine.

Voici les grandes lignes de ce projet qui reçut un commencement d'exécution en 1922 et les années suivantes.

Le but de cet enseignement supérieur était de former l'esprit par une éducation historique et critique et d'orienter les élèves vers des recherches personnelles. Ces cours étaient réservés aux élèves diplomés des Collèges musulmans qui pouvaient bénéficier de bourses d'études et à tous les jeunes marocains désireux de s'instruire. La durée des études était de trois années. La première année, les étudiants complétaient leur culture générale.

Au cours de la première année d'expérience de cet enseignement, en 1922, on s'était aperçu que les étudiants avaient besoin de compléter leur culture générale avant d'aborder des études supérieures; c'est pourquoi cette première année d'études fut en réalité une année supplémentaire d'enseignement secondaire.

Un commencement de spécialisation avait lieu la seconde année dans trois sens différents: lettres, (professorat), administration, commerce. Les étudiants de ces trois sections suivaient en dehors des cours communs aux autres élèves de l'Institut des cours spéciaux à chacune des sections.

En troisième année, les étudiants se spécialisaient définitivement dans la branche choisie. Ils devaient se livrer à des recherches personnelles et préparer un mémoire en arabe sur un sujet de leur spécialité. Un diplôme spécial, *le diplôme supérieur d'études marocaines* sanctionnait cette dernière épreuve; les étudiants pouvaient passer en cours d'études les différents examens d'arabe (brevet et diplôme). Tous les cours étaient enseignés par les professeurs habituels de l'Institut des Hautes Etudes marocaines. Le directeur de cet établissement devait exercer une surveillance spéciale sur l'attitude et les progrès des étudiants.

Cette organisation ne conserva pas son originalité, après quelques années d'existence elle se confondit dans l'organisation générale de l'Institut des Hautes Etudes marocaines que nous étudierons dans la partie réservée à l'enseignement des Européens. La section commerciale, de même que la section commerciale des Collèges musulmans, ne vécut pas. Actuellement les jeunes marocains suivent les mêmes cours que les autres élèves de l'Institut. Ils peuvent suivre les cours de cet établissement à des titres diffé-

rents : 1° en qualité d'élèves interprètes; 2° pour obtenir le brevet ou le diplôme d'arabe; 3° pour préparer le certificat d'études juridiques et administratives; 4° enfin pour compléter leur culture générale. Aucun étudiant n'a encore passé le diplôme supérieur des Hautes Etudes marocaines, qui n'ouvre aucune carrière déterminée et qui est trop difficile. Par contre certains ont subi avec succès les examens du certificat d'études juridiques et administratives.

Parmi les anciens élèves des Collèges musulmans et de l'Institut de Rabat, ceux qui paraissent avoir le meilleur avenir sont ceux qui sont secrétaires à la Direction des Affaires chérifiennes et qui sont appelés à entrer un jour dans les bureaux viziriels. L'un d'eux est déjà secrétaire au viziriat des domaines. L'un des plus intelligents siège depuis l'année dernière au Haut Tribunal chérifien. Deux élèves des Collèges musulmans ont réussi à passer dans l'enseignement secondaire européen et à obtenir leur baccalauréat malgré leur manque de préparation pour le latin et leur insuffisance relative de préparation pour le français, les sciences et les mathématiques. Le meilleur des deux a passé brillamment à Paris la licence d'arabe et pourra poursuivre plus haut ses études avant de retourner au Maroc comme professeur d'un Collège musulman. L'autre fait ses études de droit sans doute pour devenir avocat. Un troisième élève sorti des Collèges musulmans vient de passer la première partie du baccalauréat.

Les jeunes marocains qui font leurs études secondaires et supérieures françaises sont donc l'exception : les Collèges musulmans ne se proposent pas de préparer aux études françaises, mais ils ont pour objet de préparer une catégorie déterminée de marocains à des situations *spéciales* et *locales* qu'ils peuvent seuls occuper en raison de leur double culture. Cependant, jusqu'à maintenant le diplôme des Collèges musulmans ne donne pas droit à un poste déterminé. D'autre part, il n'existe pas de concours spéciaux réservés aux diplômés des Collèges.

Le nombre des débouchés normaux ouverts aux élèves des Collèges musulmans est donc très restreint : les Marocains d'éducation antérieure au Protectorat, les Indigènes algériens ou tunisiens, occupent des situations dont voudraient bénéficier les Marocains de la nouvelle génération. Aussi un certain mécontentement existe au sein de la jeunesse marocaine dont l'association des anciens élèves des Collèges musulmans de Fez s'est fait l'interprète. Voici brièvement à quoi tendent leurs vœux tels qu'ils ont été formulés en mars 1926 : Afin d'inciter les élèves des Collèges musulmans à

suivre le cycle complet des études prévues et afin de donner au diplôme d'études secondaires musulmanes une valeur effective, les jeunes marocains demandent l'assimilation de ce diplôme au baccalauréat français ou, à défaut, au brevet supérieur. Cette assimilation est le seul moyen de faciliter aux élèves des Collèges l'accès à l'enseignement supérieur.

Ils déplorent d'autre part que beaucoup d'emplois dans l'administration du Protectorat soient occupés par des Algériens. Tunisiens ou même Syriens; ils souhaitent que des emplois honorables et suffisamment rémunérés soient réservés aux élèves titulaires du certificat ou du diplôme d'études secondaires musulmanes.

Afin de permettre à tous l'accès à l'enseignement secondaire et aux plus hautes situations, ils demandent la suppression de la rétribution scolaire dans tous les établissements musulmans du Protectorat et, ce qui est plus significatif, la suppression dú recrutement aristocratique [1].

Les anciens élèves du Collège de Fez souhaitent enfin que les professeurs d'arabe soient mieux recrutés à l'avenir et qu'ils présentent de sérieuses garanties morales et professionnelles.

Les vœux des anciens élèves du Collège musulman de Fez mettent en jeu des questions de principes que nous examinerons plus loin; nous ne retiendront que leur désir que les Collèges musulmans préparent à des situations précises et intéressantes, et que l'enseignement de l'arabe soit amélioré. Il est certain que le but primitif des Collèges musulmans a été perdu de vue, que leur caractère a été faussé par la prédominance des études françaises sur les études arabes; les élèves des Collèges musulmans au lieu de prétendre à des situations dans l'administration marocaine se tournent du côté des études françaises et des emplois dans l'administration française. Cette orientation est due peut-être à l'insuffisance de l'enseignement de l'arabe dans les écoles musulmanes, mais aussi à la résistance du *Makhzen* et du Protectorat qui sont d'accord pour ne pas *renouveler* trop vite la vieille administration marocaine.

Jusqu'à présent peu d'élèves des Collèges musulmans ont continué leurs études jusqu'au diplôme. Ils ont trouvé facilement une situation. Mais on peut se demander si les jeunes Marocains renoncent à poursuivre leurs études

(1) Nous avons déjà vu que la rétribution scolaire avait été supprimée depuis peu dans les écoles des fils de notables, et que le recrutement des élèves de ces écoles s'opérait par les soins du directeur de l'école d'après de nouvelles conceptions.

jusqu'au diplôme par manque de persévérance ou parce qu'ils estiment que les situations auxquelles mène le diplôme ne sont pas intéressantes. Il est certain que si l'on offrait des avantages précis plus intéressants et plus sûrs que ceux qui existent actuellement aux diplômés des Collèges, leur nombre augmenterait. Cette solution aurait pour avantage de détourner un certain nombre d'élèves intéressants du lycée français. Elle ne semble pas être vue favorablement par les gens du métier qui sont satisfaits du petit nombre des diplômés : on les case facilement. Leur crainte est de multiplier les demandeurs de places qu'on ne peut satisfaire.

Les Collèges musulmans diffèrent sensiblement des établissements analogues qui existent dans les autres pays d'Afrique soumis à la tutelle de la France. On est tout d'abord tenté de les rapprocher des *médersas* algériennes qui furent, après l'expérience des Collèges arabes français, les premiers établissements secondaires musulmans à culture mixte.

Les Collèges arabes-français [1] qui furent crées à partir de 1857 à Alger, puis à Oran et Constantine, étaient en effet sensiblement différents de conception des Collèges musulmans. S'ils étaient particulièrement destinés, comme les Collèges musulmans, à l'élite de la population « aux fils de grandes tentes », leur but était, par la réunion dans le même établissement des éléments musulmans et européens, de hâter l'assimilation des Indigènes avec les Européens et en même temps de permettre à ces derniers de profiter de l'enseignement de l'arabe. Les Collèges arabes-français, en effet, bien que leurs programmes fussent analogues aux établissements secondaires français, faisaient une place importante à l'enseignement de l'arabe et même du kabyle.

Si les Collèges musulmans ont peu de ressemblance avec les Collèges arabes-français, ils offrent au contraire de nombreux points communs avec les *médersas* algériennes dont ils se sont inspirés. Le Maroc a voulu cependant faire autrement et mieux qu'en Algérie. L'expérience des *médersas* algériennes avait été jusqu'à présent satisfaisante. Dès leur fondation, les *médersas* algériennes eurent un but professionnel analogue à celui des anciennes *médersas* maghrébines qui fut de préparer un nombre limité d'Indigènes à certaines fonctions touchant à la religion, à l'enseignement, à la justice et à l'administration. Des emplois étaient assurés aux titulaires du certificat des trois *médersas* algériennes et du diplôme de la *médersa* d'Alger, exa-

(1) Voir : *L'enseignement pour les Indigènes en Algérie* par Poulard, thèse de droit, Paris, 1910.

mens qui correspondent au certificat et au diplôme d'études secondaires musulmanes des Collèges marocains. Les *médersas* ont donc un but plus précis et moins ambitieux que celui des Collèges marocains; elle n'ont pas non plus le caractère aristocratique qui distingue les Collèges musulmans; elles reçoivent après concours tous les élèves indigènes des écoles franco-arabes titulaires du certificat d'études françaises et donnant des garanties suffisantes de culture arabe, de santé et de moralité. Tous les élèves, dont la majorité est originaire du bled, sont boursiers et logés à la médersa. Appelés à occuper des situations locales et musulmanes, ils reçoivent une culture mumulmane et arabe ausi forte que la culture française : cinq heures de droit musulman et une heure de théologie figurent au programme des matières musulmanes dans toutes les classes du premier cycle secondaire. Dans les Collèges marocains, les études de droit musulman occupent dans l'emploi du temps une place très inférieure, même dans les classes du second cycle. Par contre, les études françaises de langue et de littérature sont moins développées dans les *médersas* que dans les Collèges musulmans. On y rencontre d'autre part de légères différences significatives : la culture physique et l'enseignement de l'hygiène font l'objet dans les *médersas* de cours spéciaux; les éléments de droit et de législation française sont remplacés dans les Collèges marocains par des notions d'organisation administrative du Maroc. Il semble que les *médersas* algériennes, malgré leur recrutement difficile, aient jusqu'à présent mieux rempli leur but que les Collèges musulmans. Cependant les études arabes y sont de plus en plus faibles. Les Collèges marocains malgré la valeur de leur enseignement en sciences arabes se sont nettement orientés du côté des études françaises. Cette déviation a eu pour résultat de faire perdre de vue le caractère primitif des Collèges musulmans et d'inspirer aux Indigènes le désir de posséder les diplômes français.

Les trois *médersas* qui existent encore en Afrique Occidentale française [1] à l'imitation des *médersas* algériennes présentent des caractères particuliers assez voisins de ceux de Collèges musulmans. Si elles ont comme les *médersas* algériennes un but spécial qui est de former des juges, des interprètes ou certains administrateurs; leur clientèle est principalement recrutée parmi les fils des Musulmans influents de la région (marabouts, cheikhs, etc...) Leur caractère musulman d'autre part est aujourd'hui très faible; les études françaises occupent une place prépondérante dans l'enseignement.

(1) G. Hardy : *Une conquête morale*. L'enseignement en A. O. F. Paris, 1917.

Le Collège Sadiki de Tunis se rapproche peut-être davantage des Collèges marocains que les *médersas* algériennes. Leur point de ressemblance est la prédominance des études françaises sur les études musulmanes; les élèves ont la même tendance à considérer les emplois auxquels préparent ces établissements comme inférieurs et à vouloir gagner les diplômes français. Le Collège Sadiki pour le recrutement des élèves se fonde uniquement sur leurs aptitudes intellectuelles. Il diffère donc sensiblement sur ce point des Collèges musulmans qui en principe sont réservés à une petite élite. Cependant ces derniers établissements ont dû élargir leur recrutement afin d'avoir des élèves et de recevoir les mieux doués. Il semble que, de même que pour les Collèges marocains, les débouchés ouverts aux élèves diplomés du Collège Sadiki soient insuffisants pour satisfaire toutes les ambitions. On pourrait peut-être en dire autant des *médersas* algériennes qui sont de plus en plus négligées au profit des lycées et collèges français. Ces trois catégories d'établissements, Collèges musulmans, *médersas,* Collège Sadiki, malgré l'effort intéressant d'adaptation et de conservation sociale qu'ils représentent, sont destinés à disparaître.

*
* *

Enseignement moderne des filles musulmanes [1]

Nous ne parlerons pas des quelques filles musulmanes que l'on trouve dans les établissements d'enseignement des Européens [2] (il y en a 5 dans les lycées) et dont l'origine est incertaine. Ce sont les essais tentés par la Direction de l'enseignement pour rapprocher de nous les filles musulmanes, que nous allons exposer.

Dès l'établissement du Protectorat français, le Service de l'enseignement se préoccupa de la question de l'enseignement des filles musulmanes. La première école fut créée en 1914 à Salé [3]. En 1913, une française bonne arabisante fut chargée d'étudier le milieu féminin de Salé qui était alors très fermé et très hostile. Elle reconnut, d'une part, qu'avec du tact on pouvait attirer les filles musulmanes, même de bonne famille, sans crainte de

(1) V. P. Marty, Afrique française, R. C. mai 1925.
(2) Nous signalons à titre de curiosité l'existence d'une petite fille à l'école du pacha de Marrakech. Il est vrai que la plupart des élèves de cette école sont de la même famille.
(3) Sur l'école de Salé v. Gallouédec. Revue pédagogique. Octobre 1917.

scandale et que, d'autre part, on pouvait se servir des quelques ateliers féminins privés qui existaient (tapisserie et broderie) en améliorant leur condition et leurs méthodes de travail. Son choix se fixa sur une vieille *maallema* (maîtresse-ouvrière) plus habile que les autres et qui consentit à recevoir d'abord des conseils, et bientôt à accepter la direction de la déléguée du Service de l'enseignement. Cet atelier groupa surtout des filles de notables à qui l'on apprit la broderie. En 1916, un atelier de tapisserie fut ouvert dans la même ville pour recevoir des fillettes pauvres.

D'autres tentatives furent faites aussi à Fez dès 1914 selon le vœu exprimé, parait-il, par plusieurs familles musulmanes. Une éducatrice arabisante réussit à réunir régulièrement quelques filles de bonne famille. On les amusa d'abord, puis on chercha à leur faire faire de petits travaux manuels et même à leur apprendre quelques notions de français et d'arabe classique. Ce « jardin d'enfant » ne survécut pas au départ de la personne qui l'avait créé; la Direction de l'enseignement trouva sans doute la tentative trop restreinte et trop coûteuse. Le projet de créer une école ménagère à Fez fut aussi abandonné.

En 1923, le directeur du Collège musulman de Fez présida à une nouvelle tentative. Au lieu d'agir dans le silence, il chercha à obtenir le consentement de la commission municipale de Fez composée uniquement d'Indigènes. Comme il était facile de le prévoir, l'assemblée rejeta le projet. Chacun de ses membres, interrogé individuellement avant la réunion, était parait-il, favorable au projet. La vérité est que l'on fait dire tout ce que l'on veut à un indigène qu'on interroge individuellement, mais qu'il faut s'attendre à toutes les résistances quand on consulte un groupement d'indigènes qui se sentent surveillés par l'opinion. Bref, à l'heure actuelle, dans la ville la plus importante du Maroc du Nord, il n'existe encore aucune institution destinée aux filles musulmanes, la dernière erreur commise, le caractère spécial de la population fassi empêcheront sans doute avant longtemps la création d'une école de filles. Salé où deux écoles de filles sont prospères, est pourtant une ville aussi fermée que Fez. Leur succès tient à la personnalité de la directrice de ces écoles qui est à leur tête depuis 15 ans et qui a su inspirer confiance aux Indigènes.

D'autres tentatives malheureuses ont eu lieu à Safi et à Mazagan; cependant dans cette dernière ville, depuis l'année 1926, on essaie de faire revivre l'école.

Actuellement il existe 8 écoles de filles musulmanes qui groupent plus de 1.000 élèves dont beaucoup font partie des meilleures classes de la po-

pulation, Les écoles des filles musulmanes, en raison du mystère dont on les entoure, sont difficiles à pénétrer. Nous tenterons cependant d'examiner leurs principaux aspects.

1° Le but immédiat de ces écoles est *d'apprivoiser* l'élément féminin musulman si éloigné de la mentalité européenne. Pour atteindre ce résultat, les institutrices françaises ont commencé par chercher à entrer en relations avec les familles et à les étudier. Elles y réussirent en faisant surtout appel à la coquetterie des femmes et à leur curiosité qui est très vive. Par des conseils de toilette ou de santé, elles surent s'attirer la sympahie de plusieurs familles. Bientôt elles amenèrent des familles à leurs confier leurs filles. Ce n'est pas dans une école française qu'on les mena, mais dans une maison arabe où toutes les habitudes de la vie musulmane furent respectées. Pour les riches, on fit venir une *fqiha*, pour leur apprendre un peu de Coran; on veilla à ne pas froisser leurs sentiments et leurs habitudes; on leur donna simplement des conseils d'enseignement ménager ou d'hygiène propres à augmenter leur attrait. Il faut en effet garder dans l'esprit que la grande affaire pour les filles musulmanes, c'est de se marier et de plaire.

Après un essai infructueux de pression administrative, on chercha à attirer à l'école les filles musulmanes des classes pauvres par divers avantages : dons de vêtements, cantines scolaires, salaire rémunérant leur travail. Dans certaines villes où la concurrence des écoles des missions anglaises était à redouter, on dût multiplier ces procédés d'attractions. Les cantines scolaires qui, parait-il, n'ont pas réussi dans les écoles de garçons, donnèrent au contraire de bons résultats dans les écoles de filles; grâce à elles, les élèves purent prendre à l'école le repas du déjeuner et éviter les dangers de la rue en rentrant chez leurs parents. Tout ce qui pouvait rappeler une école et une organisation scolaire était banni : vouloir plier tout de suite une fille musulmane à des règles scolaires était impossible. Le caractère politique et social de ces écoles l'emporte encore aujourd'hui sur leur caractère scolaire : elles préparent le terrain à l'action proprement scolaire. L'œuvre d'apprivoisement que font ces écoles consiste à détruire les préjugés de la population féminine à l'égard des non musulmans et à les préparer à recevoir un peu d'instruction.

2° On chercha dès le début à faire travailler de leurs mains les fillettes et à leur apprendre un métier. *L'apprentissage d'un métier* lucratif est le meilleur moyen d'attirer les éléments peu fortunés de la population féminine.

Les filles de notables et les filles pauvres ne font pas le même travail : aux premières, les maîtresses apprennent la broderie et la dentelle (différents points locaux, points anciens). Les femmes des familles aisées ont en effet l'habitude de faire des travaux de broderie ou de la dentelle, surtout avant leur mariage. Elles ne le font pas pour gagner de l'argent, mais pour se distraire et pour embellir leur intérieur ou leur parure. Si elles vendent le produit de leur travail, c'est pour acheter en échange quelque objet qui les tente.

Aux filles pauvres, on apprend la tapisserie, travail fatiguant et méprisé. D'après la directrice de l'école de Salé, c'est par l'atelier que la fillette musulmane entrera à l'école. C'est surtout vrai des filles pauvres qui trouve ainsi le moyen d'améliorer leur condition économique et peut-être leur valeur matrimoniale. Cependant sous la pression de la nécessité, les filles des Musulmans aisés consentent de plus en plus à faire des tapis. Afin que l'école garde un bon renom, il faut veiller à ne pas donner aux Indigènes l'impression que l'école prépare des ouvrières pour les fabriques européennes de tapis. La plupart des filles qui sortent de l'école, en fait, se marient. Mais elles peuvent à domicile exercer leur métier. L'institutrice reste souvent en relations, après la sortie de l'école, avec ses anciennes élèves ;elle leur fournit des modèles et des commandes et leur permet de vendre leurs produits à des prix avantageux. Les femmes gardent ainsi le contact avec l'école et subissent la bonne influence de la directrice.

La Direction de l'enseignement a cherché à donner à ces travaux un caractère artistique et à faire collaborer l'école de filles à l'œuvre de rénovation des arts indigènes entreprise par le Protectorat. Les écoles professionnelles de tapis de Mogador, Marrakech, Casablanca, Rabat, Salé essaient de former de bonnes ouvrières qui peuvent exécuter des tapis d'après maquette en leur donnant le goût de la bonne matière, de la belle fabrication, de la régularité, de l'heureux échantillonnage des tons et en obtenant d'elles une grande rapidité d'exécution. Les maîtresses doivent choisir suivant les conseils du Service des Arts indigènes les plus beaux modèles de tapis ou de broderie et améliorer les procédés de confection. Au lieu d'exécuter machinalement toujours les mêmes modèles, elles seront capables, grâce à l'enseignement du dessin, d'en exécuter de nouveaux fournis par le Service des Arts indigènes et de travailler plus rapidement. Les tapis ou les broderies n'ont pas nécessairement un caractère régional ou local : pour accroître leur utilité économique, il est bon que les élèves puissent fabriquer des tapis et des broderies de toutes les régions.

3° Les écoles de filles musulmanes tendent de plus en plus à devenir des *écoles ménagères* où l'on apprend la couture, la coupe, la cuisine, (cantines scolaires) la puériculture, des notions de morale et d'hygiène. C'est, parait-il, dans ce sens qu'est l'avenir des écoles de filles musulmanes. La plupart des Musulmans envisageaient cette orientation avec faveur. Notre but serait de faire de bonnes mères de famille, des femmes de ménage accomplies. De plus en plus, la femme indigène, même riche, est obligée de s'occuper du ménage. Les Musulmans ne peuvent plus entretenir des épouses oisives, ni avoir de nombreux serviteurs.

Cet enseignement doit se faire en arabe. Il ne s'agit pas de révolutionner les habitudes musulmanes, mais d'apprendre en principe à mieux tenir un ménage musulman. L'enseignement ménager doit être fait pour la vie indigène et non pour la vie européenne. Il faut veiller soigneusement à ne pas donner aux Musulmans l'impression que nous voulons former des domestiques pour les Européens.

4° La Direction de l'enseignement a essayé à diverses reprises de donner un *enseignement du français* usuel aux filles musulmanes. Les tentatives ont justement effrayé les parents. Cependant de plus en plus il parait que les parents demandent d'eux-mêmes que leurs filles apprennent le français. Actuellement c'est seulement sur la demande des parents que cet enseignement est donné. Il existe à titre facultatif dans six écoles sur huit.

La multiplicité des aspects des écoles de filles musulmanes a eu pour conséquence qu'on les a appelées de noms différents suivant leur caractère principal et suivant la mode du jour. Aujourd'hui leur nom le plus commun est celui d'écoles de filles ou de jeunes filles musulmanes. Elles reçoivent en fait des filles de tous les âges, mais surtout des fillettes dont les parents veulent se débarrasser. Il est facile de se rendre compte de la tâche ingrate et ardue que les maîtresses ont à remplir : elles doivent être fines psychologues, arabisantes, infirmières, artistes, conseillères morales; elles doivent avoir des qualités de pénétration, de patience, de force morale qu'on rencontre rarement chez une même personne. Le choix de la directrice d'une école de filles musulmanes a un importance capitale, car le succès de l'école en dépend. L'organisation scolaire, les programmes, ne sont pas encore déterminés; aussi jouit-elle, malgré quelques tracasseries administratives, d'une grande liberté d'initiative.

---

(1) Les directrices d'écoles de filles musulmanes sont aidées dans leur tâche soit par des auxiliaires françaises, soit par des auxiliaires indigènes anciennes élèves. Il y a vingt maîtresses, institutrices ou non et vingt-quatre auxiliaires.

La Direction de l'enseignement a eu l'idée, afin de préparer les directrices de ces écoles à leur mission, de leur faire faire un stage auprès des écoles de Salé et de Rabat qui sont particulièrement florissantes. Elles sont initiées à la connaissance de la vie indigène, à la pédagogie indigène et aux arts indigènes à l'Institut des Hautes Etudes marocaines, où elles suivent certains cours.

L'étude du programme suivi dans les écoles de filles musulmanes appelle certaines observations..

Il semble qu'au point de vue artistique, certaines écoles de filles musulmanes n'ont pas donné des résultats très satisfaisants : les écoles travaillent en effet souvent sur commande et d'après les indications des clients; l'adaptation des formules indigènes aux goûts et aux besoins des Européens est pleine de dangers. L'amélioration des procédés et des méthodes aboutit souvent à déformer le caractère original des objets.

L'enseignement ménager présente aussi certains dangers : il est excellent de vouloir améliorer l'hygiène individuelle et domestique et de lutter contre la mortalité infantile si forte au Maroc; mais il faut agir avec beaucoup de précautions et de lenteur, il faut toujours songer que les habitudes musulmanes, qui nous apparaissent choquantes et anti-hygiéniques, répondent à des superstitions magiques très vieilles, auxquelles nous ne pouvons toucher qu'avec beaucoup de prudence; que si nous pouvons et devons réformer leurs habitudes, nous ne devons pas les révolutionner en y substituant les nôtres. Il faut avoir à l'esprit que l'objet de notre enseignement n'est pas de faire des ménagères à la française, pour la vie française, et de paraître ainsi vouloir former des domestiques indigènes pour les Européens, mais de former des ménagères pour la vie musulmane. Il est vrai que les Marocains adoptent peu à peu le mobilier et certaines habitudes européennes. Cependant ils conservent la plupart de leurs habitudes domestiques. Si de plus en plus la femme indigène est obligée de s'occuper du ménage et des soins domestiques, elle le fait et le fera pendant longtemps encore au Maroc, suivant les traditions indigènes. L'institutrice française, souvent ignorante des habitudes musulmanes, aura tendance, à moins qu'elle n'ait l'esprit très souple, à réagir trop brusquement contre toutes les habitudes musulmanes. Donner des habitudes d'exactitude, de propreté, de régularité dans le travail, telles que nous les concevons, c'est, en réalité, vouloir transformer toute une mentalité. Il en est de même pour l'enseignement de la morale : si nous voulons l'améliorer, il faut que ce soit dans le sens de l'évolution des mœurs et des esprits indigènes.

Il semble enfin que le moment d'apprendre le français aux Musulmanes n'est pas encore venu : il parait que de nombreux Musulmans, sans doute des classes pauvres, le demandent actuellement ; mais la masse ne le désire pas et nous n'avons pas à encourager cette tendance. On dit souvent que la connaissance du français oral est le meilleur moyen de rapprocher de nous un étranger. Cette idée a du vrai, lorsque cette connaissance est approfondie ; mais il faut être convaincu que balbutier quelques mots de français ne revient pas à parler et à sentir en français : un sentiment et une mentalité particulière sont difficiles à transformer. Or, il s'agit ici d'apprendre un français très superficiel qui ne peut avoir aucune action morale. Par contre, cet enseignement présente des dangers de troubles sociaux très réels et indispose les Indigènes contre nous. L'expérience a montré qu'il fallait être d'une extrême prudence pour ne pas effrayer les familles musulmanes par l'excès de nos bonnes intentions ; encore aujourd'hui, la moindre faute peut entraîner la désertion des écoles.

Nous nous sommes en effet heurtés à de vives résistances, aussi bien de la part de la population masculine que féminine. Nous avons eu à lutter contre des traditions scolaires, une organisation sociale et une mentalité peu favorable à notre œuvre. Nous avons vu que pour des raisons religieuses et sociales, la femme musulmane ne reçoit pas normalement d'instruction religieuse. D'après les Musulmans, la culture intellectuelle est complètement inutile aux femmes : elle parait particulièrement dangereuse et impie quand il s'agit d'une instruction donnée par des Français, une invention des roumis pour faire de leur compagne des femmes de plaisir ou des domestiques. Même les Musulmans les plus convaincus de l'utilité de l'école et qui y envoient leurs filles s'en cachent soigneusement. Il est vrai que les questions féminines ne doivent pas entretenir la conversation des hommes. Il faut rechercher l'explication de cette méfiance et de ces réserves dans la condition particulière de la femme dans la société musulmane. Elle y joue, en effet, un rôle essentiellement familial et domestique ; par elle, nous touchons directement à la famille musulmane et à l'éducation des enfants. La femme musulmane de bonne condition a des relations sociales très restreintes : ce n'est pas elle qui va au marché, qui s'occupe du ménage. La femme du peuple, il est vrai, est plus libre et moins attachée aux traditions que la femme des hautes classes. C'est sur elle que nous pouvons avoir le plus

(1) V. Marty : la nouvelle jeunesse intellectuelle du Maroc. Afrique française R. C. Mai 1925.

d'influence. Les filles des notables sont plus difficiles à atteindre; cependant depuis quelques années, leur nombre augmente dans les écoles.

Il semble qu'actuellement les Marocains de toutes classes commencent à voir l'utilité de l'école de filles. Il parait que les filles sorties de nos écoles se marient mieux que les autres: la dot donnée par le mari est plus élevée; c'est là, si le fait n'est pas isolé, le signe manifeste que les Indigènes sont satisfaits de l'enseignement qu'on y donne, et que nous n'avons qu'à continuer notre œuvre dans la même voie.

Est-il judicieux d'aller plus loin et de donner à l'heure actuelle aux filles marocaines une instruction élémentaire analogue à celle donnée aux garçons? M. Marty assure que la nouvelle génération marocaine formée dans les Collèges musulmans, voudrait qu'on éduquât les jeunes musulmanes afin d'en faire des compagnes intellectuelles analogues aux femmes françaises (défauts exceptés). Ces jeunes gens sont évidemment intéressants: il n'est pas bon qu'ils cherchent à se marier avec des femmes étrangères plus instruites, ou qu'ils mènent dans le célibat, si déconsidéré dans les pays musulmans, une vie de dissipation et d'agitation. Cependant le nombre de ces jeunes gens est encore très limité; ils ne doivent pas savoir encore très bien quel genre de femme ils préfèrent; il est douteux que leur conception du rôle que doit jouer la femme soit très modifiée par l'instruction qu'ils ont reçue. Il est naturel qu'une partie de la jeune génération qui a été instruite dans les Collèges musulmans et qui fréquente des Français ait le souci de se montrer très moderne dans tous les domaines. Ceux qui, au fond d'eux-mêmes, approuvent l'émancipation de la femme réalisée en droit, sinon en fait, en Turquie ou en Egypte, doivent être très rares.

Le Protectorat ne peut se donner le luxe de créer des écoles qui prépareraient à l'usage des élèves des Collèges musulmans la femme idéale, celle qui réunirait toutes les qualités familiales et domestiques de la Musulmane et toutes les séductions intellectuelles et morales de l'Européenne. Le grand danger d'une instruction des filles musulmanes trop développée, est qu'elles deviendraient très vite plus instruites que les hommes. Le plus souvent recluses et fermées au monde extérieur, les femmes font preuve d'une très vive curiosité, peut-être il est vrai un peu spéciale, et assez courte. Les directrices d'écoles de filles musulmanes sont d'accord pour célébrer leur finesse d'esprit et leur souplesse d'intelligence; d'après elles, elles feraient des progrès beaucoup plus rapides que les hommes. Sans doute ont-elles besoin pour compenser leur infériorité vis-à-vis de l'homme, de faire preuve de beaucoup d'ingéniosité: conquérir un homme, obtenir de lui beaucoup de ca-

deaux, lui dérober quelques menus objets, le conserver ou le tromper, demande certaines ressources d'esprit dont les femmes marocaines ne sont, parait-il, pas dépourvues. Il faut aussi observer qu'elles ne reçoivent qu'exceptionnellement l'enseignement coranique, dont les méthodes ont généralement pour résultat de déformer pour la vie une intelligence.

On a accusé plus ou moins justement l'enseignement de faire des filles musulmanes des dévergondées mises au ban des deux sociétés musulmanes et françaises. C'est ainsi que des romanciers [1] ont montré de petites musulmanes qui munies de leur certificat d'études primaires, devenaient des êtres inadaptées dans les deux sociétés et qui finissaient dans la rue. Le développement de leur esprit et de la délicatesse de leurs sentiments qui s'affinent plus vite que chez les hommes leur rendrait la vie et les mœurs musulmanes odieuses. Ces reproches qui peuvent valoir, et ont valu à certains moments en Algérie et en Tunisie, ne peuvent être adressées actuellement à l'enseignement des filles marocaines qui ne fait que naître.

Nous n'avons parlé que des écoles pour les filles musulmanes des villes qui sont arabisées. Les femmes du bled, particulièrement du bled berbère, ont des habitudes de vie et une condition familiale et sociale très différentes : des écoles spéciales ne sont pas prévues pour les filles. Mais il semble possible de réunir sur les mêmes bancs de l'école française garçons et filles. On sait que dans le bled, les femmes ont beaucoup plus de liberté et d'activité que dans les villes; la séparation des sexes se fait plus tard. On trouve déjà aujourd'hui quelques petites filles dans les écoles rurales. Cependant il faudra attendre longtemps que cette tendance s'accentue.

Les écoles libres destinées aux filles indigènes et dirigées par des Européens sont très rares. On peut citer les écoles franciscaines de Meknès et de Midelt. Celle de Meknès est une école ouvroir de tapisserie très prospère. Elle est contrôlée au point de vue artistique par le Service des arts indigènes. Sa propagande religieuse est très discrète.

Les écoles des missions écossaises que l'on trouve à Marrakech et à Mogador, et sans doute dans d'autres villes, paraissent, par contre, plus dangereuses : elles ne cachent pas que leur but est de convertir au protestantisme les jeunes musulmanes. Pour atteindre ce but, les maîtresses de ces écoles font preuve d'une vive ardeur de prosélytisme. Grâce aux fonds dont elles disposent, elles parviennent à attirer de nombreuses fillettes des milieux

(1) V. *Kamir*, par F. Duchêne. Petite Illustration, 3, 10 Avril et 27 Mars 1926.

pauvres. En dehors de l'enseignement de la Bible, donné en arabe et même en anglais, ces écoles donnent un enseignement ménager. Ces écoles, qui font partie d'un ensemble d'institutions de bienfaisance, ne seraient vraiment dangereuses que si elles réussissaient dans leur propagande religieuse : une musulmane qui a renié sa religion est en principe passible de mort; en tout cas, la vie dans le pays lui devient impossible. Depuis plus de trente années que ces missionnaires font de la propagande au Maroc, elles n'ont converti que de très rares filles musulmanes de condition pauvre. Cependant par elles, l'anglais est appris au détriment du français; il est regrettable que le Protectorat tolère ces écoles qui enlèvent à celles du Protectorat, qui ont des crédits très limités, une partie de leur clientèle. En réalité, l'œuvre de ces missionnaires est si ancienne que nous n'osons pas y toucher.

Nous ne saurions passer sous silence l'œuvre d'apprivoisement et d'éducation que toute femme française, surtout si elle est femme de fonctionnaire, peut accomplir auprès des femmes indigènes. Malheureusement celles qui savent l'arabe et s'intéressent aux Indigènes sont peu nombreuses.

Les cours d'adultes

Il faut distinguer soigneusement les *conférences* littéraires et morales faites au Collège musulman de Fez à l'usage des élèves, anciens élèves, et même des lettrés étrangers au Collège, et les *cours d'adultes*[1] qui s'adressent aux hommes faits et aux jeunes gens trop âgés ou trop occupés pour aller à l'école, qui désirent apprendre un peu de français. Les conférences sont des discours académiques, faites par des personnalités musulmanes ou françaises, souvent étrangères à l'enseignement, sur les sujets les plus variés. Les cours d'adultes, au contraire, ont un caractère essentiellement pratique; ils ont pour but d'apprendre un peu de français et de calcul aux Musulmans que les affaires obligent à entrer en relations avec les Français. Ils ont été créés autant dans l'intérêt des Musulmans que dans l'intérêt des Français, qui sont heureux d'avoir des employés connaissant le français. La propagation de la langue française est d'autre part un avantage pour l'influence française. Dès 1913, des cours d'adultes furent créés à Fez et à Meknès à l'usage des Marocains. Aujourd'hui dans toutes les villes importantes du Maroc, il y a des cours d'adultes, le soir. Il n'en existe pas encore dans

(1) V. B. E. P. nº 24, p. 418.

les écoles rurales, malgré qu'ils soient prévus dans le programme de 1920 : les rapports des ruraux avec les Français sont trop rares.

La plupart des cours d'adultes n'enseignent que les éléments de la langue française. Ils n'ont pas toujours réussi ; les maîtres chargés de ces cours ont le plus souvent trop négligé les leçons de langage pour enseigner l'écriture, la lecture et la grammaire. Cela n'a rien d'étonnant de la part de maîtres tous indigènes s'adressant à un public indigène. Les programmes de 1920 réagissent contre cette tendance et insistent sur le caractère pratique de l'enseignement et sur l'emploi de la méthode directe ; le but essentiel des cours d'adultes est en effet d'apprendre le français parlé usuel, nécessaire au commerçant, à l'ouvrier, à l'employé en rapports avec des clients ou des maîtres français. Ces cours dans les villes importantes ont souvent plusieurs divisions suivant la force des élèves. La plupart des cours d'adultes sont actuellement gratuits. Ceux de Fez sont très florissants.

Dès le début du Protectorat, on a cherché à diversifier les cours d'adultes selon les besoins administratifs et économiques locaux et selon les diverses catégories sociales. C'est ainsi qu'à Fez, en 1916, il existait des cours d'adultes du soir, réservés à une clientèle spéciale (agents de police, artisans, chaouchs des bureaux, infirmiers indigènes, etc...). Cette idée a été reprise récemment pour l'amélioration professionnelle des ouvriers, sous forme de cours de calcul pratique et de dessin industriel ; elle a été réalisée depuis peu d'années à Tanger, à Casablanca et tout dernièrement à Marrakech. Les cours à tendance professionnelle sont gratuits.

Les résultats de ces cours d'adultes sont difficilement appréciables ; les cours ne sont pas toujours assez connus ni appréciés des Indigènes. Ceux qui croient de leur intérêt d'y aller, les suivent très irrégulièrement et apprennent très difficilement. La méthode directe doit être très habilement appliquée pour être féconde, les Musulmans, même lorsqu'ils ont un intérêt immédiat à suivre les cours et qu'ils les paient, se lassent très vite d'une étude régulière. La moindre pluie, le moindre accident familial les retient au logis. La population adulte est sans doute moins accessible à notre influence que la jeune génération. C'est elle qui nous oppose le plus de résistance et dont l'esprit est le plus rebelle à nos procédés d'instruction et à nos innovations. Appelée à disparaître progressivement, nous pourrions négliger de l'instruire. Cependant, il est intéressant d'atteindre la population adulte d'abord, pour lui rendre service, et ensuite pour faciliter notre œuvre scolaire. Malgré la liberté dont jouissent en fait les enfants marocains, c'est souvent par la faute de leurs parents qu'ils ne viennent pas à

l'école : chez les riches on la tient en méfiance et on hésite à les y envoyer ; chez les pauvres, on préfère les employer à des besognes domestiques. C'est en les intéressant à notre œuvre scolaire et en leur montrant les bienfaits de l'instruction qu'on les décidera à changer de sentiment. Sans doute notre action scolaire ne peut être que minime : les adultes ont à vivre et non à se préparer à la vie. Les cours d'adultes ne peuvent avoir pour but que de leur apprendre un peu de français : notre influence éducatrice et civilisatrice ne peut venir de l'école. Cependant on pourrait concevoir des cours d'adultes *en arabe*, organisés dans les villages ; leur but serait de propager les notions pratiques d'hygiène, les améliorations à réaliser dans certains métiers et particulièrement les améliorations agricoles, etc...

Si nous voulons avoir une influence profonde sur les Marocains, nous ne devons pas simplement instruire leurs enfants, mais donner dans tous les domaines le bon exemple. Le fonctionnaire, le colon, l'industriel ou le commerçant français devrait être le meilleur agent de pensée et d'influence française. Malheureusement les Européens ne donnent pas toujours le bon exemple : alcool, représentations spéciales, journaux, affiches. Ils ne se soucient pas toujours d'éduquer l'indigène et de lui être utile. C'est sous la forme d'une collaboration réelle que le Protectorat remplira ses engagements. Il faut qu'à côté de l'administration marocaine, il y ait un Français pour conseiller, pour éduquer et pour donner l'exemple. Le rôle du contrôleur devrait être moins d'administrer que d'éduquer.

Idées Directrices de l'Enseignement des Indigènes

I. PRIVILEGE DE L'ENSEIGNEMENT DES INDIGENES

Le Protectorat a le privilège de l'enseignement des Indigènes : ce privilège ne résulte pas, semble-t-il, de textes précis. Dans la pratique, il n'est pas complètement respecté. Il existe en effet dans les principales villes du Maroc et particulièrement dans les villes de la côte, des institutions de bienfaisance et d'enseignement dirigées par des missionnaires écossaises. Nous avons déjà vu en quoi consistait ces institutions (voir p. 160). Si elles ont pour but essentiel de venir en aide à la misère physique et intellectuelle de la population, elles n'en constituent pas moins une atteinte dangereuse au Privilège du Protectorat. Si ces institutions qui subsistent, grâce au maintien du régime des capitulations, ne peuvent avoir une influence religieuse sérieuse, elles peuvent exercer une influence politique et morale capable de contrarier celle du Protectorat. Il existe aussi quelques institutions privées, ouvroirs ou orphelinats, pour les petites musulmanes, qui sont tenues par des Franciscaines. Si l'on met à part ces quelques institutions et les établissements musulmans privés que nous avons étudiés à propos de l'enseignement musulman traditionnel, ce sont les établissements publics du Protectorat qui ont la charge de répandre l'enseignement parmi les Indigènes marocains.

II. PRINCIPE DE LA SEPARATION DES CLIENTELES SCOLAIRES

Cette règle écarte les Musulmans des écoles européennes : d'après l'organisation actuelle de l'enseignement, l'école primaire française pour Euro-

péens ne reçoit, sous aucun prétexte, les enfants d'Indigènes même notables [1] : Des écoles spéciales où l'enseignement présente des caractères particuliers leur sont réservées. L'accès aux établissements secondaires pour Européens ne leur est pas, en principe, interdit. Cependant la Direction de l'Enseignement essaie de détourner les enfants indigènes de l'enseignement secondaire pour Européens, dans l'intérêt de la société marocaine et des élèves eux-mêmes. Elle ne les reçoit qu'après s'être assurée de leurs connaissances par un examen, et de leur conduite par un certificat de moralité. Elle écarte les demandes des élèves trop âgés et s'informe auprès des parents du but qu'ils se proposent, de leur condition sociale et pécuniaire. Elle s'efforce d'éclairer les familles sur les dangers de leur décision, les inconvénients qu'elle comporte, le peu d'avenir réservé à leurs enfants.

En fait, jusqu'à maintenant, le nombre des élèves marocains qui fréquentent les établissements secondaires pour Européens sont peu nombreux (d'après les statistiques, une trentaine de Musulmans dans la zône du Protectorat français, une quarantaine en y comprenant le lycée de Tanger; les Algériens et les Tunisiens sont compris dans ce nombre). Beaucoup d'élèves marocains, entrés au lycée, ne peuvent se mettre au niveau de l'enseignement et doivent renoncer à poursuivre leurs études. D'autres abandonnent leurs études par nécessité pécuniaire ou par manque de persévérance. Les quelques élèves qui poursuivent leurs études françaises jusqu'au baccalauréat constituent une élite intellectuelle très réduite. Jusqu'à maintenant les écoles réservées aux Musulmans, écoles primaires et Collèges musulmans, répondent seules aux caractères particuliers et aux besoins des élèves marocains. Cependant beaucoup de Marocains, surtout parmi les notables, voudraient envoyer leurs enfants dans les écoles pour Européens. Ils fondent leur prétention sur des impressions et des raisonnements qui contiennent une certaine part de vérité.

La coexistence de deux catégories d'écoles, les unes pour les Indigènes, les autres pour les Européens, est pour eux un sujet de réflexions. Ils ne peuvent le plus souvent se rendre compte de la portée des deux catégories d'enseignement, mais ils suspectent *a priori* les intentions du Protectorat. Pourquoi deux catégories d'enseignement, sinon parce que le Protectorat a des arrières pensées politiques et veut donner aux Marocains un

(1) Lorsqu'il n'existe pas d'école pour Indigènes dans le village, les fils de notables peuvent être reçus à l'école française.

enseignement inférieur à celui des Européens ? Les écoles réservées aux Indigènes sont à leurs yeux des écoles que le Protectorat néglige tant au point de vue de l'installation matérielle que du personnel enseignant et des programmes. L'aspect moderne et plus soigné des écoles pour Européens confirme leurs appréhensions. L'extérieur fastueux des Collèges musulmans ne suffit pas à atténuer leur méfiance. Les notables considèrent le refus qui leur est opposé de recevoir leurs enfants à l'école primaire française comme une humiliation, une offense et une marque de défiance à leur égard.

Les Marocains qui sont capables de plus de jugement et de raisonnement (et ils sont nombreux, même parmi la vieille génération) remarquent le caractère spécial des écoles pour Musulmans. Ils redoutent que l'enseignement très simple donné dans ces écoles ne prépare pas les jeunes gens marocains à lutter dans la vie sur le même pied que les Européens, ou même les Israélites qui reçoivent une instruction analogue à celle des Européens et qui sont déjà nombreux dans l'enseignement secondaire. Ils peuvent difficilement apprécier le principe selon lequel à une catégorie spéciale d'élèves il faut un enseignement adapté spécial, préparant à des emplois spéciaux. Ils voudraient que leurs enfants bénéficient, dans la lutte des intérêts, des mêmes avantages que les Européens, qu'ils puissent prétendre aux mêmes situations, et en conséquence, qu'ils reçoivent le même enseignement. Ils estiment que notre souci de réserver aux élèves marocains un enseignement spécial et des situations particulières ne repose pas seulement sur des préoccupations d'équilibre social et de meilleure adaptation, mais sur des arrières-pensées de domination économique, politique et sociale.

Malgré la noblesse des aspirations de ces Marocains, il est difficile de les suivre, en ouvrant à leurs enfants les portes de l'école française. Voici les arguments de bon sens et les résultats d'expérience qu'on peut leur opposer : l'élève indigène est incapable de suivre utilement les études de l'école française. En effet, dans les écoles françaises, l'enseignement s'adresse à une majorité d'élèves dont la langue maternelle est le français et qui évoluent dans un milieu français ; les Indigènes au contraire viennent à l'école pour apprendre le français qui est pour eux une langue étrangère. A l'école française les Indigènes sont désorientés ; les professeurs, s'il ne veulent pas les laisser de côté, devront leur réserver un enseignement spécial ou abaisser le niveau général de la classe. S'ils parviennent à se mettre au niveau de la classe après beaucoup d'effort et de temps perdu, il est à

craindre qu'ils ne puissent pas bien assimiler l'enseignement qui leur est donné et qu'ils fassent des demi-instruits, infatués de leur savoir.

Le plus dangereux est la brusque transformation de leur esprit au contact de l'enseignement et des méthodes françaises; ils abandonnent leur culture musulmane qui ne peut être développée dans les lycées pour se livrer à des études très différentes par l'esprit et par les méthodes. Il en résultera un certain déséquilibre intellectuel et moral. Des conflits avec leur famille et leur milieu d'origine se produiront; leurs relations avec les Français ne seront pas toujours plus faciles; ils seront dépaysés dans l'une et l'autre société. A l'école même, des conflits pourront survenir entre Marocains et Européens; de part et d'autre, les élèves souffriront de se trouver en contact avec des camarades de religion et de mœurs très différentes.

A ces raisons d'ordre pédagogique, intellectuel et moral s'ajoutent des préoccupations politiques : l'enseignement des Musulmans relève de la politique indigène. Le Protectorat s'est engagé à respecter la religion et les traditions musulmanes; il ne veut pas, par l'instruction, les détacher de leurs coutumes traditionnelles et les assimiler aux Européens.

D'autre part les élèves indigènes des lycées français qui croient beaucoup plus que nous en la valeur des diplômes ne trouveront pas facilement à se caser; ils ne peuvent prétendre à toutes les situations occupées par les Européens. Certains emplois par lesquels s'exerce l'autorité de l'Etat protecteur sont et resteront réservés aux Français. Ayant fait leurs études supérieures en France, certains voudront exercer leur profession dans ce pays où ils ont eu peu de chance de réussir; les autres retourneront au Maroc où ils subiront la concurrence des Européens. S'ils n'atteignent pas la situation pécuniaire et sociale qu'ils espéraient et à laquelle leurs titres leur donnent droit, ils en feront retomber la faute sur le Protectorat qui les aura mal dirigés. Ils deviendront aigris et hostiles à l'égard des Français qui jouissent sur eux de certains avantages. C'est particulièrement la crainte de multiplier les avocats et les médecins qui a arrêté tous les projets tendant, sous des formes différentes, à permettre aux Marocains d'aborder les études supérieures. On pourrait croire qu'un Indigène qui a reçu pendant plus de dix ans la culture française ne saurait être qu'un ami fidèle de la France; il semble pourtant que les expériences faites en Algérie, en Tunisie et dans les colonies anglaises, soient peu favorables à ce point de vue.

Si nous prenions notre parti de faciliter aux Marocains l'accès des études secondaires et supérieures françaises, la meilleure solution serait de

donner aux établissements actuels de l'enseignement franco-musulman, le caractère d'écoles préparatoires aux écoles françaises; les jeunes marocains viendraient y recevoir les éléments essentiels qui leur manquent pour profiter de la culture française, principalement des leçons de langage. Les Collèges musulmans auraient pour but précis de préparer en trois ou quatre ans les élèves à entrer dans les Lycées et Collèges pour Européens. Cette orientation serait absolument contraire à l'orientation initiale des Collèges: la culture arabe sans être supprimée ne conserverait pas la première place qu'elle occupe ou qu'elle devrait occuper actuellement dans les Collèges.

III. PRINCIPE D'UN ENSEIGNEMENT SPECIAL A DOUBLE CULTURE POUR LES MUSULMANS

Pour que les Marocains musulmans demeurent attachés à leur milieu et à leur pays, ils doivent recevoir une culture musulmane et arabe qui leur permettra d'occuper des situations spéciales et locales. A des Indigènes dont la langue maternelle est l'arabe, et dont la religion et les pratiques sociales exercent une grande emprise sur la vie quotidienne, il faut un enseignement approprié; d'autre part, ils ont besoin de méthodes particulières pour apprendre le français et pour bénéficier de la culture française sans danger de troubles pour leur esprit et pour leur Foi.

La formule d'un enseignement mixte à double culture et la création d'écoles réservées aux Musulmans répondent à ces préoccupations. Les écoles primaires musulmanes et les Collèges musulmans font une large place dans leur enseignement à la culture musulmane et arabe et dispensent une instruction française d'après des méthodes particulières. Les programmes des écoles musulmanes primaires et secondaires sont toujours très simples et les matières choisies avec discernement. Les méthodes pédagogiques sont appropriées à la clientèle scolaire et au but poursuivi: il s'agit d'apprendre peu et bien dans le minimum de temps. Des maîtres habitués à la pédagogie indigène sont chargés de l'enseignement. Ils veillent à donner un enseignement toujours simple et pratique qui ne charge pas leur mémoire, mais qui leur donne de bonnes habitudes d'esprit. Dans les écoles primaires musulmanes, on se propose surtout d'apprendre quelques mots de français aux enfants et de leur donner de bonnes habitudes de travail manuel. Dans les Collèges musulmans, l'enseignement a une influence beaucoup

plus profonde : il a pour objet de former l'esprit et de l'initier à la culture française sans le détacher de la culture musulmane.

A examiner les programmes des écoles musulmanes, qu'elles soient du premier ordre ou du second degré, et surtout leur application, il ressort que *les études françaises occupent dans l'enseignement franco-musulman une place prépondérante.* Beaucoup de Musulmans, nous l'avons déjà vu à propos des écoles coraniques modernisées sont inquiets de l'abandon des études traditionnelles au profit des études profanes. Ils souhaitent que les programmes de nos écoles fassent une place plus grande à l'enseignement de l'arabe et à l'enseignement religieux, et surtout qu'ils soient mieux donnés.

Les Marocains pour la plupart approuvent le principe de l'enseignement à double culture. Cependant nous avons vu, à l'occasion des Collèges musulmans, que les anciens élèves du Collège de Fez avaient exprimé le vœu de créer un baccalauréat marocain assimilable au baccalauréat métropolitain. Cette prétention va à l'encontre des intentions de notre politique scolaire qui s'efforce de ne donner à l'enseignement des Musulmans qu'une valeur marocaine. Elle a été renouvelée si souvent depuis la fondation des Collèges musulmans qu'elle sera peut-être un jour accueillie : quelle que soit la solution adoptée, même si l'on modifie sensiblement les programmes actuels, il n'est pas possible de les faire cadrer avec les programmes de l'enseignement secondaire français à moins de diminuer les études d'arabe et d'introduire l'enseignement du latin dans les Collèges.

L'enseignement à double culture a l'inconvénient, aux yeux des Marocains, de les écarter des études supérieures françaises; il présente aux yeux de tous des inconvénients beaucoup plus graves. *L'existence dans un même établissement de deux enseignements donnés par des maîtres d'esprit différent suivant des méthodes différentes a pour conséquence de créer le déséquilibre et la confusion dans l'esprit des élèves* : d'une classe à l'autre, l'élève passe dans un autre monde. Les professeurs arabes et les professeurs français ne peuvent avoir les mêmes conceptions non seulement sur la façon d'enseigner, mais encore sur la morale et la vie en société. La prédominance des études françaises et des méthodes modernes ne supprime pas cet antagonisme; elle peut seulement avoir pour résultat d'inspirer aux jeunes marocains le mépris ou l'indifférence à l'égard des études musulmanes. Il est donc absolument nécessaire pour atténuer les inconvénients d'une double culture d'uniformiser les méthodes des deux catégories de maîtres

et de recommander aux maîtres français de se montrer très circonspects dans l'enseignement de la morale.

Même si ce progrès est réalisé, il est à craindre que le principe de la double culture ne donne par les résultats moraux et intellectuels espérés et qu'en particulier, l'élève du Collège musulman ne possède réellement aucune des deux langues. Quelle peut être la mentalité d'un jeune marocain qui a reçu au Collège musulman une culture musulmane doublée d'une culture française ? Il sera d'abord persuadé qu'il a une très grande supériorité non seulement sur ses congénères, mais aussi sur les Français : il croit posséder deux cultures. Dans la réalité, il n'aura retenu du double enseignement qu'il a reçu que les connaissances nécessaires pour faire un bon interprète. Sauf exception, il ne possèdera parfaitement ni le français ni l'arabe. Il est d'autre part douteux que cette double culture ait pour résultat de lui inspirer une grande sympathie pour la France. Même s'il a gagné une certaine sympathie intellectuelle pour la France, quel sera le fond de son caractère ? La morale chrétienne, si différente d'inspiration de la morale musulmane l'emportera-t-elle en lui ? La culture classique sera-t-elle plus forte que la culture Orientale ? Il est à craindre qu'il ne règne dans son esprit une grande confusion ou que les tendances propres au tempérament berbère [1] renforcées par l'éducation musulmane, ne le dominent.

L'enseignement à double culture est une application de la formule de l'adaptation qui règne actuellement en matière d'enseignement des Indigènes. La formule de l'adaptation aux besoins particuliers des élèves et aux nouvelles nécessités du Protectorat est une formule qui n'a pas de sens propre : elle est analogue dans ses résultats à la formule de l'assimilation. De quelles idées, de quelles méthodes s'inspire notre politique d'adaptation, sinon de méthodes et d'idées françaises ? La formule de l'adaptation n'est qu'une formule plus habile que celle de l'assimilation pour atteindre le rapprochement des deux peuples. Il ne faut pas croire que l'application de la formule de l'assimilation conduit en matière scolaire à imposer aux écoles pour les Indigènes les mêmes programmes que ceux de la Métropole; elle consiste comme la formule de l'adaptation à offrir aux élèves indigènes un enseignement approprié à leur niveau intellectuel et tendant à les rapprocher des Français. Il n'est donc pas judicieux d'opposer la formule de l'adaptation suivie en Tunisie et au Maroc à celle de l'assimila-

(1) Tendances à l'indépendance, à la destruction, à l'anarchie. Il semble pourtant que le Berbère soit très docile, très moutonnier.

tion suivie en Algérie. Ces deux formules ne sont employées que pour des raisons d'opportunité politique; dans la réalité elles conduisent aux mêmes résultats.

IV. ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT AUX DIVERSES CATEGORIES SOCIALES ET AUX DIVERSES CONDITIONS DE VIE DES INDIGENES

Le Protectorat a introduit dans l'organisation de l'enseignement des Musulmans la distinction de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire telle que nous la concevons en France : l'une s'adresse à la masse, l'autre à une élite. Il existe en effet au Maroc deux catégories d'établissements pour les Indigènes.

D'une part, les écoles populaires, écoles urbaines et écoles rurales, qui sont gratuites et qui préparent aux écoles professionnelles et aux travaux agricoles. Elles dispensent un enseignement très simple et essentiellement pratique au plus grand nombre d'enfants possible.

D'autre part, les écoles des Fils de Notables qui jusqu'à l'année dernière étaient payantes et dont les meilleurs élèves vont aux Collèges musulmans et peuvent poursuivre des études supérieures à l'Institut des Hautes Etudes marocaines à Rabat. Ces écoles sont destinées à l'élite sociale de la population. Les motifs exposés par les programmes [1] pour justifier l'existence d'établissements spéciaux pour les fils de notables sont analogues à ceux qu'on avance en France pour combattre l'école unique .Ils reposent tous sur ce principe suivant lequel *il faut envisager les hommes et les choses tels qu'ils sont et les améliorer par une évolution lente.* D'après les programmes, il est difficile de se rendre compte de quelle élite il s'agit; elle serait assez large : elle comprendrait « des magistrats, des fonctionnaires, des négociants, des propriétaires indigènes ». En réalité l'idée primitive du général Lyautey était de réserver les écoles des Fils de Notables à une très petite élite, à celle qui par sa naissance peut avoir une influence sur la masse du peuple.

Cette conception fait partie d'un programme très précis de politique indigène; il faut retarder la révolution qui est surtout à craindre des classes populaires. L'élite, si elle est éduquée soigneusement par nous, n'est pas

(1) Cf. B. E. P. nº 24, p. 395.

dangereuse. Elle est facile à surveiller à raison de son petit nombre et des rapports étroits que nous entretenons avec elle. C'est sur cette petite élite que nous devons nous appuyer, c'est elle que nous devons préparer à collaborer avec le Protectorat. D'où une politique fort différente à l'égard des enfants de familles influentes et de ceux de la masse Il faut s'efforcer de *développer l'instruction chez les fils de notables* pour ajouter au prestige qu'ils tiennent de la naissance, le prestige de la science qui a toujours été très vif auprès des Musulmans. Il faut d'autre part les armer pour la lutte économique qu'ils auront à mener pour maintenir leur rang. Par contre, il faut *cantonner le peuple dans la production* afin de le détourner de l'agitation politique. Cette doctrine est avant tout, soucieuse d'éviter que l'enseignement des Indigènes ne devienne un instrument de perturbation sociale. Il faut se garder, en tous cas au début, de réserver notre bienveillance aux Indigènes les plus instruits, sans distinction sociale ni de fortune, et de fonder sur des diplômes universitaires une nouvelle hiérarchie [1].

Le général Lyautey était très attaché à cette distinction : elle faisait partie de sa conception particulière du rôle social de l'élite et de son système général de politique et d'administration indigène. Cette distinction apparut dès les premières années de notre entreprise scolaire : en décembre 1913, le général Lyautey constatait avec plaisir que l'école franco-arabe de Marrakech se vidait des enfants des classes inférieures par respect des notables, et que par contre l'école de Casablanca n'était fréquentée que par les enfants des classes inférieures en raison de l'abstention des notables.

« Cette situation, remarquait le général Lyautey, répond non seulement aux mœurs locales, mais à une nécessité logique commune à tous les pays ». En réalité cet état de choses tenait plus à des circonstances matérielles particulières (situation de l'école, etc...) qu'à une nécessité sociale.

Cependant cette distinction fut consacrée par le *dahir* du 18 février 1916 sur l'organisation des écoles indigènes et fut définitivement établie par la circulaire du 30 août 1920 sur l'enseignement des Indigènes. Au conseil de politique indigène qui s'est tenu en avril 1925, le maréchal fit à nouveau observer que « la distinction et la spécialisation de nos écoles indigènes est un principe intangible. Par elle le Protectorat a évité la scission de la société marocaine et la naissance de deux jeunesses qui se seraient tourné le dos ».

(1) Cf. B. E. P. nº 24, p. 393.

En 1922, huit écoles ou sections de Fils de Notables fonctionnaient dans les principales villes du Maroc. Cependant depuis cette date, une nouvelle orientation se fait jour pour restreindre le nombre et la portée des écoles de Fils de Notables. Quatre écoles des Fils de Notables furent supprimées ou remplacées par des écoles urbaines .Des résistances s'élevèrent contre la rétribution scolaire exigée à l'école des Fils des Notables. (vœux du *Mejless* de Fez en mars 1926, vœux de l'Association des anciens élèves du Collège Moulay-Idriss à Fez). Le principe même de cette distinction fut attaqué. L'expérience des écoles des Fils de Notables révèla en effet certaines difficultés.

L'Administration manqua de critérium pour établir la qualité de notable. La société marocaine ne renferme pas des classes sociales très nettes. Le mot de notable n'a pas d'équivalent en arabe. On pourrait s'attacher à la qualité de chérif; mais les Marocains qui se prétendent descendants du Prophète sont très nombreux et il est impossible de contrôler leur noblesse. On ne peut se fier aux *naquibs* qui ne conservent que la généalogie des grandes familles. Il est vrai qu'il suffit de se croire descendant du Prophète pour conserver une certaine dignité et un certain prestige aux yeux de la masse. Par contre, certains chérifs, dont l'authenticité semble être assurée, vivent dans une situation misérable et n'ont aucun prestige. La société marocaine n'a jamais été très stable, les Marocains passent très rapidement d'une classe à l'autre. La fortune ou la qualité de chérif est une grâce d'Allah qu'il peut dispenser à toutes ses créatures. Le contrôleur est souvent embarrassé pour arrêter la liste des notables et il risque de blesser les susceptibilités des Indigènes.

La distinction des écoles des Fils de Notables ne cadre pas d'autre part avec les principes islamiques; aux yeux des Musulmans, l'instruction doit être égale pour tous. Cette idée repose sur l'idée religieuse de l'égalité des Musulmans aux yeux de Dieu; l'instruction qui pour les Musulmans ne se sépare jamais de la religion doit être égale pour tous : il ne doit pas y avoir d'écoles spéciales pour les riches; à l'école coranique, les pauvres reçoivent l'instruction gratuitement; les riches paient le maître selon leur fortune. A la mosquée, l'enseignement est gratuit pour tous. Les étudiants pauvres bénéficient même de certains avantages matériels. Généralement la science est peu appréciée des riches; elle est l'apanage et la ressource des déshérités de ce monde.

Les Marocains, en dehors de toute idée religieuse, admettent difficilement la rétribution d'un service d'ordre moral qui aujourd'hui est public.

Nous avons vu que cette répugnance du Marocain à faire un effort pécuniaire durable et régulier s'était révélée même à l'égard des écoles musulmanes privées .

En fait, il ne semble pas que les notables marocains aient fui la promiscuité de la plèbe : ils envoient leurs enfants à l'école la plus voisine, qu'elle soit ou non destinée aux notables. Les grandes familles marocaines ne sont pas particulièrement attirées par l'école des Fils de Notables; nous avons déjà vu qu'elles recherchaient suivant leurs tendances, soit une éducation privée donnée par des Musulmans, soit l'école pour Européens.

C'est pour ces raisons que depuis quelques années, plusieurs écoles des Fils de Notables ont été transformées en écoles urbaines ordinaires, et que deux dispositions importantes sont venues en 1926 modifier les conditions de recrutement des écoles indigènes. Ce ne sera plus le contrôleur qui arrêtera la liste des notables qui devront envoyer leurs enfants à l'école, mais l'instituteur. Ce dernier se préoccupera dans ce choix moins de la condition sociale des familles que de l'âge et des aptitudes scolaires des enfants. Le contrôleur ne fera qu'approuver ses propositions. La rétribution, du reste infime, (cinq francs par mois) exigée dans les écoles des Fils de Notables est supprimée. Déjà avant cette mesure, la rétribution scolaire n'était pas perçue dans certaines écoles des Fils des Notables. Les écoles des Fils de Notables tendent donc à perdre leur caractère aristocratique et à recevoir les enfants de toutes les classes, pourvu qu'ils soient doués pour les études.

La distinction des écoles urbaines et des écoles des fils de notables ira de plus en plus en s'effaçant. Nous avons vu qu'elle reposait sur des conceptions de politique indigène qui ne peuvent subsister. Si, au début du Protectorat, ces vues paraissaient séduisantes, il semble qu'on ne puisse aujourd'hui les conserver. S'il est nécessaire de former une élite capable de collaborer efficacement avec les Français, il semble actuellement préférable de la recruter non dans des classes déterminées, mais dans toutes les classes. Il paraissait très utile au début de notre œuvre d'instruire et de nous concilier les Marocains qui ont particulièrement souffert de l'arrivée des Français dans leur situation et dans leur fortune, et qui sont les plus éloignés de nous par leurs traditions et leur mentalité. En fait, la plupart des véritables notables n'ont pas envoyé leurs enfants dans les écoles qui leur étaient réservées. Ils ont fait preuve d'une certaine réserve à notre égard. Par contre, les gens du peuple dont beaucoup souffraient du régime antérieur au Protectorat, moins éloignés de nous par leurs traditions, paraissent

plus favorables à l'œuvre du Protectorat. S'il arrive par un enseignement bien compris et par des améliorations administratives à accroître leur richesse, il pourra trouver en eux les meilleurs soutiens de notre politique. Au fond, notables ou non notables ne souhaitent qu'une chose, c'est que l'école procure le plus rapidement possible des situations lucratives et agréables à leurs enfants. Leur sentiment aristocratique ne semble pas aller au delà de ce désir.

Dans un autre ordre d'idées, un certain effort d'adaptation se remarque pour faire correspondre les écoles aux diverses conditions de vie des Indigènes et aux besoins locaux. C'est en application de la formule « l'école pour la vie et pour la région » que les écoles particulières ont été créées dans les villes et dans les campagnes. Les écoles urbaines ont des caractères déterminés qui correspondent à la vie économique et sociale des citadins; elles s'intéressent à la vie urbaine et préparent à des métiers locaux. Les écoles rurales ont leurs programmes tournés vers la vie de la campagne et donnent un enseignement approprié aux besoins particuliers de la région; elles prennent dans l'application de leur programme théorique et surtout pratique des caractères très divers, selon l'endroit où elles se trouvent. Chaque école a sa physionomie particulière, selon sa situation et surtout suivant la valeur de l'instituteur qui la dirige.

La formule de l'adaptation a donc été largement appliquée dans l'enseignement des Indigènes au Maroc. Voici, en résumé, les principaux aspects de cette formule :

L'école pour les Musulmans arabisés a d'abord pour objet « l'adaptation des Marocains aux conditions nouvelles et variées créées par l'instauration du Protectorat ». Cependant, nous avons vu qu'à l'égard des Musulmans berbères que l'arabisation n'a pas atteint profondément, une formule différente était recherchée qui tendrait dans une certaine mesure à l'assimilation des Berbères. Nous ne croyons pas que l'application de ces deux formules puissent conduire à des résultats différents. L'école berbère, sinon dans son but, du moins dans son organisation, est une forme de l'adaptation de l'enseignement et de la politique du Protectorat à une population déterminée qui présente des caractères spéciaux. Quoiqu'il en soit, le but poursuivi par la majorité des écoles pour Indigènes est l'adaptation des Marocains aux nouveaux besoins du pays et leur initiation aux bienfaits matériels et moraux de notre civilisation. En présence de populations et de besoins très divers, des moyens très variés ont été employés pour atteindre

dre ce but, selon la population scolaire à laquelle on s'adressait. Les programmes, l'organisation varient suivant le sexe des élèves, leur condition sociale, et suivant leurs conditions de vie et de métier.

Il semblerait nécessaire pour que cette organisation très souple et très variée fonctionnât normalement, que les maîtres des diverses écoles indigènes fussent adaptés au but spécial recherché, à la clientèle scolaire et aux caractères particuliers des écoles. La formation spéciale des maîtres a, dès le début du Protectorat, préoccupé la Direction de l'enseignement, mais c'est depuis quelques années seulement qu'elle a reçu un commencement de réalisation par la création d'une section normale au Collège musulman de Rabat et d'une section spéciale à l'Institut des Hautes Etudes marocaines. L'adaptation des livres scolaires aux programmes projetés et aux besoins des élèves, n'a pas encore reçu de solution satisfaisante. La tâche du maître n'en est que plus lourde.

A force de parler d'adaptation dans toutes les manifestations de la vie scolaire, on finit par vider de son sens ce mot séduisant et trompeur. Surtout si on réfléchit à ce que peut être l'application de cette formule par un personnel enseignant identique à celui de la métropole, on perd ses illusions sur son efficacité. La formule de l'adaptation plait par sa discrétion, par sa souplesse d'application, par sa distinction, par son conservatisme modéré et mystérieux. C'est un mot qui peut procurer de grandes joies intellectuelles et qu'on trouvera toujours dans la bouche des gens d'esprit.

DEUXIEME PARTIE

L'Enseignement des Israélites

CHAPITRE I

L'enseignement israélite traditionnel

L'instruction religieuse a toujours été chez les Juifs depuis Ezra une tradition sacrée. Son importance n'a fait que grandir depuis la perte de Sion : dans leurs malheurs, ils se sont attachés à leur religion comme à un dernier refuge. C'était pour eux le bien le plus sûr, leur vraie patrie. La connaissance de cette religion qui était leur vie et leur espoir fut l'objet unique de l'instruction.

Les Israélites marocains, malgré leur misère et leur abandon intellectuel et moral, ont conservé des traditions d'instruction religieuse et ont eu, à certaines époques calmes et prospères de leur histoire, des foyers de culture très brillants. Les populations israélites du Maroc qui comptent plus de 100.000 individus et qui sont groupées dans chaque ville en communautés distinctes, diffèrent sensiblement de langue, de traditions religieuses, de degré de culture et de civilisation. Cette variété est due surtout à la diversité d'origine des Israélites marocains et à l'influence du milieu où ils se sont trouvés plongés. Elle tient aussi à leur situation géographique et aux

relations commerciales qu'ils entretinrent avec le monde extérieur. C'est ainsi que l'élément israélite venu d'Espagne et de Portugal surtout au XVI[e] siècle représente un niveau de culture et de civilisation très supérieur à celui des Juifs berbères du Grand Atlas. Malgré la réunion de ces divers éléments dans plusieurs villes, la fusion n'a pas été complète; le rite espagnol a prévalu, mais sans faire disparaitre les usages religieux et les traditions indigènes. L'influence du milieu musulman et des usages locaux, en particulier du maraboutisme berbère et des doctrines cabalistiques a donné au judaïsme marocain un caractère original et varié; il présente des formes très nettes d'anthropolatrie et de mysticisme; elles s'allient à un rigorisme étroit qui pèse sur tous les actes de la vie. Les Israélites de la côte sont beaucoup plus évolués que ceux de l'intérieur en raison des relations fréquentes qu'ils eurent avec l'étranger[1]. Sans insister plus longuement sur la diversité des précisions historiques et géographiques, nous ne ferons qu'indiquer les traits communs qui distinguent la culture israélite telle que l'a figée la tradition.

L'enseignement traditionnel des Israélites marocains est resté purement religieux : la Bible et son complément le Talmud forment la matière unique de l'enseignement. Il est vrai que ces livres sont tout un monde : ils contiennent en effet non seulement leurs lois religieuses, mais leur code politique et privé, leur littérature et leur histoire nationale. Nous dirons successivement quelques mots de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.

L'enseignement primaire est donné par les rabbins dans de petites écoles privées appelées généralement au Maroc *Talmud Tora*. Elles sont installées dans de tristes réduits sans air ni lumière ou, le plus souvent, dans les synagogues dont l'installation matérielle varie suivant les localités. Certaines synagogues sont vastes et relativement confortables (à Fez, par exemple), mais la plupart, surtout celles des villages berbères, offrent à des yeux d'Européens un aspect repoussant.

L'enseignement consiste à apprendre par cœur en hébreu des passages de la Bible (prières, commandements de Dieu, etc...). Il devrait aussi comprendre quelques notions de l'histoire des Hébreux. Cet enseignement pourrait être très profitable si les rabbins n'étaient pas aussi ignorants : ils sont incapables de donner des textes sacrés des explications intelligentes et à la

(1) Cependant lire les *mellahs* de Rabat et Salé par S. Goulven. Geuthner, 1927. Le *mellah* de Salé est un des plus arriérés.

portée des enfants. Leurs procédés d'enseignement et de discipline ne diffèrent pas sensiblement de ceux rencontrés dans les *msids coraniques :* même appel constant à la mémoire, même balancement du corps, même entassement des enfants pendant des journées entières, recours aux mêmes corrections physiques. Les résultats intellectuels et moraux d'un tel enseignement sont très médiocres malgré beaucoup de temps perdu; les élèves réussissent à lire et à écrire l'hébreu, mais ils ne le parlent pas. Cependant, la langue qu'ils parlent, arabe, espagnol, dialecte berbère, contient de nombreux emprunts à la langue liturgique. Avant l'arrivée des Français ils écrivaient leur langue vulgaire en caractères hébreux. Selon la tradition, cet enseignement est gratuit et obligatoire. Tous les Juifs doivent connaître les principes de leur religion et les règles qui régissent leur vie privée. En fait, il est payant et les rabbins en tirent le plus de profit qu'ils peuvent : ils reçoivent les enfants dès l'âge de trois ou quatre ans et les gardent le plus longtemps possible.

On peut qualifier d'intermédiaire ou de secondaire l'enseignement de la *Guemara* (complément de la *Mischna*). Cet enseignement est donné dans la *yéchiba* aux jeunes gens qui se destinent aux études supérieures. L'enseignement supérieur consiste en l'étude du Talmud de Babylone dont les articles sont discutés et interprétés sous la direction des rabbins. « Les cours, assure M. Michaux-Bellaire [1] sont de véritables cours de casuistique qui loin d'ouvrir l'intelligence la restreignent au contraire par l'étude de cas de conscience et lui donnent une déformation spéciale que l'on remarque également chez les Docteurs musulmans. Les élèves qui ont suivi ces cours peuvent devenir rabbins, notaires ou égorgeurs rituels ».

Cet enseignement traditionel est resté aujourd'hui à peu près le même : les rabbins sont toujours recrutés dans chaque communauté parmi les familles de rabbins. Depuis la création des écoles de l'Alliance Israélite les *talmud toras* sont moins fréquentés et sont surtout peuplés de petits enfants. Il y a cependant depuis une dizaine d'années des essais fort intéressants d'amélioration de l'enseignement traditionnel. Ce mouvement qui est analogue à celui de rénovation des *msids* musulmans est en même temps une réaction religieuse contre l'enseignement moderne des écoles françaises israélites et une manifestation du nationalisme juif. D'après la pure tradition israélite, l'enseignement religieux est le seul enseignement vraiment digne

(1) Michaux-Bellaire, revue du monde musulman, octobre 1911, ou nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire *sub* Maroc.

de ce nom. Les vieux juifs reprochent à l'enseignement moderne de ne pas faire une place suffisante à l'enseignement religieux et à celui de l'hébreu. Ils essaient de lutter contre la désertion des écoles rabbiniques. Ce mouvement est lié à la politique sioniste qui s'est fait sentir assez vivement au Maroc malgré les mesures prises par le Protectorat pour l'enrayer. Les Sionistes, en matière scolaire, voudraient que les Juifs évoluent suivant leur culture nationale et que les études d'hébreu soient développées dans un sens moderne. La langue d'enseignement général doit être l'hébreu, la langue nationale. L'hébreu, langue qui jusqu'alors était presque exclusivement une langue morte, doit devenir, rajeunie et assouplie, une langue parlée par tous les Juifs et expressive de la civilisation moderne.

Voici en quoi consiste les réformes apportées à l'enseignement traditionnel au Maroc : il y a, d'une part, des efforts pour améliorer l'installation matérielle des écoles rabbiniques, et d'autre part, des essais pour améliorer les méthodes pédagogiques et compléter l'instruction religieuse par les connaissances profanes indispensables. Dans certaine villes, des écoles rabbiniques essaient de soutenir la concurrence de l'A. I. U. et de résister au mouvement qui pousse les jeunes Israélites vers les écoles françaises. Les essais de modernisation de l'enseignement traditionnel sont très visibles à Fez qui est un des centres du judaïsme marocain. Les enfants des écoles rabbiniques ont dans cette ville, entre les mains, des livres écrits en hébreu sur l'histoire, la géographie et les connaissances usuelles élémentaires. Ces livres, qui sont édités aux Etat-Unis, ont une illustration abondante. Dans la même ville ont été créées en 1926 des écoles hébraïques enfantines qui prétendent préparer à l'école de l'A. I. U. mais qui ont un caractère purement israélite. Des rabbins y donnent dans un bâtiment nouvellement construit des rudiments de langue et de religion hébraïque à 700 enfants. Un cours préparatoire de français est cependant adjoint au programme religieux.

Cet enseignement traditionnel israélite, si nous négligeons les essais d'amélioration dont nous venons de parler et qui sont de portée très restreinte, présente les mêmes défauts que l'enseignement traditionnel musulman. L'enseignement ne porte que sur la religion et sur une langue qui n'est pas parlée au Maroc. Il est purement livresque et n'élargit guère le cercle étroit dans lequel s'écoule la vie de l'Israélite du *Mellah :* il ne prépare pas à la vie pratique et ne laisse aucune place à l'enseignement général. Il se caractérise par l'abus de la mémoire et du raisonnement sur des pro-

blèmes irréels, par un esprit de discussion et de chicane sur des textes sans portée pratique.

Il ne faut pas s'étonner des ressemblances que nous trouvons entre l'enseignement musulman et l'enseignement israélite : l'Islamisme offre au Maroc de nombreux points communs avec le judaïsme [1]. Il y a même des rites et des cultes locaux qui réunissent les fidèles des deux religions. La religion musulmane et le milieu berbère ont profondément influencé le judaïsme marocain non seulement dans ses habitudes extérieures (vêtements, etc..), mais dans ses mœurs, dans ses rites et dans sa mentalité. La conversion de nombreux berbères du Sud marocain au judaïsme a renforcé cette communauté de vie et d'idées. Cependant il semble que l'enseignement traditionnel israélite soit moins déprimant pour l'esprit que l'enseignement musulman traditionnel. Les livres hébraïques ont une réelle valeur historique, littéraire et morale alors que les livres musulmans présentent un intérêt à la portée des seuls Musulmans. Si les maîtres rabbiniques avaient de meilleures méthodes et un esprit plus large, l'étude des livres sacrés aurait une véritable valeur éducative. D'autre part, si le fatalisme musulman a accru chez le juif la peur de toute innovation, il semble que le judaïsme comporte à un moindre degré cette soumission aux circonstances que les Musulmans ont tirée du Coran. Si la religion hébraïque a pris au Maroc une forme très étroite et très exclusive analogue à celle qu'a prise l'Islamisme depuis la reconquête espagnole, elle semble pourtant moins pesante pour l'esprit et la volonté. L'Israélite se résigne facilement aux évènements qui le dominent, mais il garde en lui l'instinct de révolte et de relèvement.

*
* *

Les filles israélites ne sont pas plus instruites et mieux éduquées que les filles musulmanes; les mêmes préjugés et les mêmes craintes font négliger leur instruction. La Loi juive, comme la Loi coranique, maintient la femme israélite dans une situation religieuse inférieure à celle de l'homme. Elle va rarement à la synagogue pour prier. En conséquence son instruction so-

(1) Il faut se souvenir que le Judaïsme est à la base de l'Islamisme qui lui a emprunté la conception de l'unité divine et plusieurs prescriptions cultuelles. Le Mahométisme est une réalisation *arabe* du prophétisme juif. Mais en fait l'Islamisme et le Judaïsme au Maroc ont été altérés par des coutumes locales qui quelquefois sont analogues dans les deux religions (maraboutisme, saints communs).

ciale n'est pas non plus meilleure que celle de la Musulmane : mêmes habitudes de mariages précoces et de subordination complète au mari qui a quelquefois plusieurs femmes. Les mœurs sont donc loin d'être l'application des prescriptions morales et sociales contenues dans les livres sacrés. Le formalisme étroit des juifs marocains s'allie avec une moralité très misérable due surtout à leur pauvreté et à leur ignorance.

CHAPITRE II

L'enseignement moderne des Israélites

I. L'Œuvre de l'A. I. U. avant l'établissement du Protectorat

En 1912, lorsque la France a établi son Protectorat sur le Maroc voici quelle était la portée de l'œuvre d'enseignement, d'après une statistique de l'Alliance [1] :

1° dans tout le Maroc	14	écoles	de garçons	avec	3135 élèves.
	12	»	de filles	»	2060 »
	1	»	mixte	»	164 »
	27	»			5359 »
2° dans la zône d'influence			française		3460 »
3° »		»	espagnole		1819 »

Si nous mettons en regard de ces chiffres les 2000 élèves européens ou musulmans qui fréquentaient les écoles françaises ou étrangères nous voyons l'importance qu'avait prise l'enseignement des Israélites avant l'établissement du Protectorat français.

(1) Bulletin de l'A. I. U., 1916.

La plupart de ces écoles se trouvaient dans les villes de la côte où les Israélites surtout d'origine espagnole et portugaise en relations commerciales avec les Européens étaient les plus évolués. Tanger et Tétuan avaient à elles seules 1371 élèves. Cependant même dans les villes de l'intérieur, à Fez, à Meknès, à Merrakech, les écoles avaient de nombreux élèves.

Toutes ces écoles furent créées par l'A. I. U[1]. L'A. I. U. est une association privée fondée en 1860 par quelques jeunes Israélites français d'esprit libéral et généreux. Créée pour « venir en aide à tous les juifs qui souffrent pour leur qualité d'Israélite et pour travailler à leur émancipation politique et morale » elle faisait appel au concours pécuniaire des Israélites civilisés du monde entier. Elle vise à assimiler les Israélites aux populations indigènes ou au peuple de civilisation supérieure qui protège ces populations. Son moyen d'action le plus puissant est l'Ecole.

L'attention de l'A. I. U. se porta dès la deuxième année de sa fondation sur le Maroc où les Israélites avaient une situation sociale et économique particulièrement misérable. Leur présence était tolérée sur la « terre d'Islam » moyennant l'impôt personnel spécial que doivent payer tous les *gens du Livre*. Dans le bled *el-Makhzen* leur protecteur était le Sultan; dans le bled *es-Siba* ils étaient les vassaux des cheikhs et des caïds qui les traitaient sans ménagements. On les croyait riches parce qu'ils jouaient le rôle de banquier du Sultan et des caïds et qu'ils étaient spécialisés dans le commerce de l'argent interdit aux Musulmans. Aussi partout étaient-ils victimes de nombreuses vexations et convoitises. Elles se manifestaient souvent par des pillages et des massacres, presque journellement par l'assassinat de juifs isolés. Leurs protecteurs étaient les premiers à les rançonner ou à les pressurer d'impôts : n'était-il pas juste qu'ils profitassent de temps à autre de la prospérité que leur protection apportait au *Mellah* ? Ces façons d'agir rappellent les mœurs de nos seigneurs du moyen-âge et de nos rois à l'égard des juifs leurs protégés. Il faut dire à la décharge des Musulmans que leur haine des juifs était justifiée par la mauvaise foi et les fraudes de toutes sortes commises par les marchands israélites, par leur pratique courante de l'usure et du faux monnayage.

Ce fut dans les villes de la côte où l'Alliance avait le plus de chances de réussir qu'elle porta d'abord ses efforts pour les protéger et les préparer

---

(1) Sur le rôle de l'A. I. U. de 1860 à 1910 v. Leven, *Cinquante ans d'histoire : l'A. I. U.* 2 vol. Paris, 1920.

à une vie meilleure. Les premières écoles furent créées dans les villes du nord, à Tétuan dès 1862, à Tanger en 1864; 40 ans plus tard, les principales villes du Maroc avaient toutes leurs écoles de garçons et de filles.

La création des écoles de filles suivit toujours de quelques années l'établissement des écoles de garçons, en raison des résistances particulières que l'instruction des filles rencontrait dans les familles israélites. Cependant, dès 1912, dans les villes où les Israélites étaient le plus évolués, à Tétuan et à Tanger, les écoles de filles comptaient plus d'élèves que les écoles de garçons.

L'A. I. U rencontra dans son œuvre, surtout avant 1900, date où le succès de ses écoles s'affermit, des difficultés comparables à celles rencontrées en Asie-Mineure. La plus grosse fut *l'état d'indigence matérielle, intellectuelle et morale* dans lequel se trouvaient les communautés israélites. La misère et un état sanitaire déplorable, l'isolement dans lequel elles vivaient n'était pas favorable à l'activité intellectuelle. Entassés dans des maisons exigues et sales, les juifs vivaient sous la menace constante des épidémies.

La religion renforçait l'engourdissement des intelligences et des volontés. L'instruction autre que l'instruction religieuse paraissait être chose impie, toute nouveauté dangereuse pour la religion. Comme le Coran pour les Musulmans, la Bible et le Talmud contiennent toute la vérité, toutes les sciences. Il ne faut donc pas s'étonner si l'Alliance rencontra chez les rabbins une opposition acharnée: elle venait les troubler dans leurs préjugés et dans leurs intérêts. Ce n'est qu'à force de patience qu'elle réussit à vaincre l'hostilité de certains rabbins et à les intéresser à son œuvre.

L'instruction des filles rencontra des difficultés particulières: les Israélites marocains partageaient sur l'éducation des filles les préjugés des Musulmans; ils n'admettaient pas qu'elles pussent recevoir une instruction même religieuse. Destinées à vivre dans la maison occupées aux soins du ménage et des enfants, les femmes ne pouvaient être que distraites de leurs devoirs domestiques par l'instruction. Il faut se rappeler que la femme israélite avait une condition sociale analogue à celle de la musulmane, qu'elle vivait cloîtrée au service de son mari. Les fiançailles et les mariages précoces rendaient plus difficile encore le recrutement des écoles de filles.

L'Alliance trouva d'autres difficultés dans *l'état d'insécurité politique et économiques des communautés*. Les israélites menaient dans leurs *mellahs* (sauf à Meknès et dans les villes de la côte au moment de l'arrivée des Français) une vie isolée et précaire. Ils étaient exclus de toutes les fonc-

tions publiques et ne pouvaient se livrer à certaines professions réservées aux seuls Musulmans. Ecartés de l'agriculture par l'interdiction de posséder la terre, ils ne pouvaient faire que du commerce ou exercer leur activité dans certains métiers particuliers ou des métiers méprisés des Musulmans. L'isolement du Maroc, les relations très restreintes avec les Européens ne permettaient pas aux élèves de trouver facilement l'emploi de leurs connaissances. C'est ainsi qu'à Fez, l'école fondée en 1884, avant l'arrivée des consuls européens, eut peine à vivre. L'instruction ne suffit pas à elle seule à transformer un état économique et social; il faut que les conditions économiques et politiques du Pays permettent à l'instruction de porter ses fruits. Les parents ne voyaient pas l'utilité de toutes les connaissances théoriques apprises à l'école alors que la vie des Israélites était si dure et si menacée. Cependant l'extension de l'œuvre française en Algérie, le développement de l'influence européenne au Maroc et celui du régime des protections obtenue par l'Alliance à la conférence de Madrid allaient attirer l'attention des communautés sur l'utilité de l'instruction.

Pour remplir son œuvre de relèvement et de protection, l'Alliance avait besoin de sommes considérables: il lui fallait trouver une organisation lui permettant de ménager les fonds dont elle disposait. Mais ce qui manquait le plus, c'était des maîtres à placer à la tête des écoles: au milieu de populations arriérées et hostiles à l'étranger, même israélite, le maître devait être un médecin, un conseiller, un protecteur des intérêts et de la vie des Israélites. Beaucoup d'écoles étaient situées dans les villes où il n'y avait pas de consuls. Les maîtres israélites n'avaient donc pas toujours la protection des consuls. Comment trouver ce personnel d'élite pour enseigner là où tout était à créer ou à réformer ?

L'Alliance veilla avant tout à ne pas froisser les susceptibilités des Israélites et à ménager leurs préjugés. D'autre part elle chercha à leur faire sentir les avantages pratiques de l'école et à les intéresser directement à leur fonctionnement. Elle voulut réaliser son œuvre en utilisant les écoles rabbiniques. Malheureusement les *Talmud Tora* étaient pour la plupart très mal installées et avaient à leur tête des rabbins hostiles à l'œuvre de l'Alliance. A Mogador seulement elle put installer son école dans un *Talmud Tora* du *mellah.* Les études religieuses furent complétées par du calcul, des notions de géographie et d'hygiène.

Partout ailleurs, l'Alliance dut renoncer à installer ses écoles dans les écoles rabbiniques; elle loua, ou, lorsqu'elle ne trouva pas à louer, elle construisit les locaux nécessaires. Afin d'inspirer confiance aux commu-

nautés, elle chercha à faire de ses écoles des *Talmud Toras* modernisées où l'on trouverait réuni l'enseignement religieux et l'enseignement profane. Toutes les fois qu'elle le put, elle attira les rabbins de la communauté en leur offrant un traitement régulier. Le peuplement de l'école dépendait en grande partie de leur contribution à l'œuvre de l'Alliance. Si l'Alliance introduisit dans ses écoles l'enseignement religieux, c'était non seulement parce qu'elle est un organisme israélite, mais aussi parce que c'était le seul moyen d'attirer à l'école les élèves des *Talmud Toras*.

L'innovation essentielle apportée par l'Alliance était de restreindre à deux ou trois heures par jour le temps consacré à l'enseignement religieux et à l'enseignement de l'hébreu et de consacrer le reste de la journée à l'étude du français, des éléments de l'histoire juive et des connaissances élémentaires. Le programme des études françaises et le matériel scolaire étaient analogues à celui des écoles primaires françaises. Dans les villes où l'emploi de l'espagnol ou d'une autre langue de civilisation dominait, des cours facultatifs de ces langues furent donnés outre l'enseignement du français.

L'enseignement religieux et celui de l'hébreu étaient donnés par les rabbins selon la tradition israélite. L'Alliance s'efforça cependant d'améliorer leurs méthodes afin d'obtenir en moins de temps les résultats réalisés dans les *Talmud Toras* en une journée. L'Alliance loin de vouloir toucher à la Foi des Israélites marocains s'efforça de la fortifier et de l'épurer au contact des méthodes et de l'esprit de l'enseignement donné par ses maîtres. Cependant l'adjonction à l'enseignement religieux traditionnel de matières profanes, la présence à côté du rabbin d'un directeur d'école étranger d'esprit moderne effrayaient les vieux juifs qui boudèrent longtemps l'école. Malgré le caractère nettement confessionnel des écoles de l'Alliance, elles recevaient les enfants de toutes les nationalités et de tous les cultes : quelques Européens les fréquentèrent et même quelques Musulmans.

Si les écoles de l'Alliance réussirent dès leur création à avoir des élèves, c'est qu'elles veillèrent à leur montrer tous les avantages pratiques qu'ils pouvaient tirer de l'école. Avant de répandre l'instruction, il fallait améliorer la santé et l'habillement des Israélites les plus pauvres : c'est ce que fit l'école en fournissant des vêtements et une nourriture suffisante aux élèves indigents et en faisant soigner ceux qu'elle ne pouvait pas soigner elle-même.

Elle s'efforça aussi de développer l'apprentissage et de le surveiller.

Ne pouvant pas créer d'écoles professionnelles qui exigent des capitaux importants, l'Alliance se borna à recommander aux maîtres de placer les élèves en apprentissage et de les surveiller. Pour ceux qui ne pouvaient pas trouver dans la localité même l'emploi de leur activité, elle favorisa par des prêts leur émigration en Europe ou en Amérique du Sud. A Tanger et à Tétuan, des ateliers de couture pour jeunes filles furent créés qui donnèrent d'excellents résultats.

L'œuvre de l'Alliance pour durer devait se continuer après l'école : il fallait que l'ancien élève gardât des liens intellectuels et moraux avec l'école, s'intéressât à son tour à l'éducation de ses coreligionnaires. Les associations d'anciens élèves furent organisées un peu partout. Ces associations contribuèrent beaucoup aux œuvres d'assistance : cantines scolaires, fourniture de vêtements, etc.. Elles s'occupèrent d'autre part de trouver du travail aux anciens élèves, de surveiller leur apprentissage, d'organiser des cours du soir; enfin elles créèrent des bibliothèques et même une d'entre elles publia un bulletin des anciens élèves.

Nous avons déjà signalé l'importance de la question de la formation du personnel enseignant. Il fallait remplacer les rabbins incapables de sortir de leur routine par de jeunes maîtres formés aux méthodes européennes et ouverts aux idées modernes. Pour ses premières écoles, l'Alliance fit appel à des instituteurs originaires d'Alsace-Lorraine; puis elle songea à former elle-même des maîtres. Renonçant à l'espoir de trouver dans les écoles primaires françaises des élèves disposés à s'expatrier, elle eut l'idée de fonder une école normale spécialement destinée à la formation de ses instituteurs et qui recruterait ses élèves-maîtres parmi les anciens élèves des pays où s'étendait son œuvre scolaire, c'est-à-dire en proche Orient et en Afrique du Nord. Cette école appelée Ecole Normale Israélite Orientale, est maintenant installée à Auteuil. Elle reçoit après concours les meilleurs élèves des écoles de l'Alliance et les prépare pendant quatre ans à remplir leur tâche. Lorsque l'élève-maître a passé les diplômes de l'enseignement primaire supérieur et que son éducation générale est achevée, il est envoyé dans une école de l'Alliance en qualité d'adjoint au directeur avant d'être placé lui-même à la tête d'une nouvelle école. L'Alliance évite toujours de l'envoyer dans son pays d'origine où son autorité risquerait de se trouver affaiblie. Pour la formation des institutrices, l'Alliance a aujourd'hui l'école normale de Bishoffsheim et l'école normale de Versailles. Toutes ces écoles formèrent un excellent personnel à l'esprit moderne et dévoué à la cause

française. Grâce aux liens religieux et ethniques qui les rattachaient aux populations qu'ils avaient la tâche d'éduquer, ces maîtres surent très vite se faire apprécier des communautés.

L'honneur du succès des écoles de l'Alliance revient principalement à ces maîtres qui surent inspirer confiance aux communautés par leur habileté et leur dévouement. Ils remplirent leur noble tâche d'éducation et de protection malgré la modicité de leur traitement et un isolement moral presque complet.

L'organisation financière des écoles de l'Alliance fait ressortir son habileté et sa sagesse. Le rôle de l'Alliance fut avant tout de susciter la création des écoles et de fournir des maîtres spécialement préparés. La contribution financière doit cesser dès que les communautés peuvent subvenir par elle-mêmes à l'entretien de l'école. C'est un principe que l'Alliance a toujours maintenu de ne donner une subvention à une école où à une œuvre sociale que si les intéressés eux-mêmes apportent leur contribution financière. L'Alliance au début de son œuvre dut subvenir seule aux charges de création et d'entretien des écoles. Elle réussit peu à peu à y intéresser les communautés et les parents des élèves. Elle s'efforça de mettre à leur charge la contribution principale. L'Alliance en principe ne faisait que combler le déficit. Le principe de la contribution des parents et des communautés parait excellent pour les contraindre à s'intéresser directement à l'éducation de leurs enfants. Enfin des subventions de divers groupements européens ou des dons de riches particuliers s'ajoutèrent pour certaines écoles aux contributions précédentes.

Les services rendus par les écoles de l'Alliance furent très grands. *Elles apprirent à des milliers d'Israélites garçons ou filles le français* ainsi que des connaissances usuelles élémentaires. La langue française remplaça l'hébreu dans les transactions commerciales entre Israélites. Grâce à la connaissance du français, les jeunes Israélites purent s'employer dans les quelques administrations qui existaient avant le Protectorat français ou entrer en relations avec les commerçants français de la côte et leur servir de correspondants, d'intermédiaires ou d'interprètes. Certains élèves de familles riches vinrent en France ou en Angleterre poursuivre leurs études secondaires. C'est grâce à l'œuvre de l'Alliance que nous avons trouvé en eux à notre arrivée au Maroc des auxiliaires précieux pour le ravitaillement des troupes et pour les diverses administrations.

Elles améliorèrent en même temps les conditions matérielles d'existence et la vie économique des Israélites: elles leur permirent de trouver dans

leur pays des métiers plus lucratifs ou d'aller à l'étranger chercher du travail. Elles cherchèrent à améliorer leur santé en leur donnant des habitudes de propreté et d'hygiène. La vie des Israélites, il est vrai, n'était guère changée. Pour la modifier en effet, il aurait fallu transformer les conditions d'existence des *mellahs*. Rappelons que les maîtres se firent les défenseurs des intérêts israélites et rendirent de grands services dans les moments de crises économiques et de troubles civils.

Les écoles de l'Alliance s'efforcèrent enfin d'éduquer et de moraliser les enfants qui leur étaient confiés dans le cadre de leurs traditions religieuses. « Le véritable objet des écoles de l'Alliance, est-il dit dans les instructions remises aux futurs maîtres, est moins d'instruire que d'éduquer : le but final de l'école et de former des caractères et d'élever les sentiments des enfants, de combattre ses mauvais instincts et ses défauts que vingt siècles d'abaissement ont fait naître et développer ». Elles cherchèrent à faire sortir l'enfant de son isolement moral, de lui ouvrir les yeux aux merveilles de la nature et aux progrès de la civilisation. L'enseignement doit faire appel moins à la mémoire de l'enfant qu'à son intelligence et à son imagination.

Au point de vue éducatif, les résultats des écoles de l'Alliance sont plus difficiles à apprécier. Cependant il est certain que les maîtres eurent une influence morale très grande sur les élèves et sur la population. Ils firent naître en eux des sentiments de solidarité qui se traduisirent par la contribution à des œuvres de bienfaisance.

Cette œuvre de 30 années qui a facilité l'influence française au Maroc et qui explique le succès actuel des écoles israélites est due à la sage direction de l'Alliance dont les efforts ont toujours été soutenus par nos consuls, et au dévouement de ses maîtres. Il faut aussi rendre hommage à la solidarité israélite qui a fourni les fonds nécessaires à cette œuvre dont les bienfaits dépassent le cercle israélite.

II. L'Enseignement des Israélites depuis le Protectorat [1]

L'établissement du Protectorat français vint transformer les conditions de vie des Israélites marocains : la protection de la France remplaçait la protection défaillante du Sultan. Elle leur apportait la sécurité et l'égalité des droits avec les Musulmans. L'Israélite allait pouvoir sortir du Mellah et se mesurer au point de vue économique, sur un pied d'égalité avec son maître de la veille. Les Israélites instruits dans les écoles de l'Alliance avaient sur les Musulmans la supériorité de savoir le français : ce furent eux surtout qui profitèrent de l'établissement des Français dans le pays. Ils trouvèrent dans le commerce et dans les diverses administrations de nombreux emplois lucratifs. L'utilité de l'instruction apparut à tous les juifs dont les idées religieuses n'étaient pas trop étroites.

Dès 1913, la cause de l'école était gagnée. Le nombre des élèves israélites ne cessa pas d'augmenter depuis cette date. Le problème matériel d'avoir des locaux suffisants pour recevoir toutes les élèves domina tous les autres. Or les écoles de l'Alliance déjà au moment de l'arrivée des Français étaient insuffisantes : la plupart des écoles étaient installées dans des maisons arabes ordinaires qui n'étaient pas organisées pour cette destination. Non seulement elles ne présentaient pas les conditions hygiéniques désirables, mais elles ne pouvaient matériellement recevoir de nouveaux élèves. L'Alliance dut se préoccuper de trouver de nouvelles installations. Elle chercha à placer autant que possible ses nouvelles écoles en dehors des *mellahs*, mais à leur proximité. Si des considérations d'ordre matériel pouvaient intervenir dans ce choix, il n'en était pas moins excellent de faire sortir de l'atmosphère du *mellah* la nouvelle génération. Il fallait des bâtiments spacieux, bien aérés et bien exposés spécialement construits pour l'œuvre scolaire.

La guerre de 1914 éclata sur ces entrefaites et arrêta les projets entrepris. L'A. I. U. ressentit vivement les répercussions de la guerre. Les cotisations de ses sociétaires diminuèrent, d'autre part, elle perdit un certain nombre de ses maîtres ; enfin les communautés israélites se refusèrent à faire un effort financier sérieux. En présence de ces difficultés, l'Alliance dut

(1) *Une mission au Maroc* par J. Bigart. Paix et Droit, mars et avril 1926.

faire appel au Protectorat pour continuer son œuvre. Par la convention du 10 octobre 1915 [1], le Protectorat prenait à sa charge les dépenses de construction et d'entretien des locaux scolaires et du mobilier installés à Fez, Meknès et Marrakech. D'autre part il prenait sous son contrôle pédagogique toutes les écoles de l'Alliance et contribuait à son œuvre par une subvention annuelle. A la suite de cet accord les élèves passèrent de 4000 en 1915 à 6000 en 1916. Cependant les années qui suivirent montrèrent l'insuffisance de cette convention : l'Alliance ne pouvait plus remplir sa mission sans aide nouvelle : elle dut céder un certain nombre de ses écoles au Protectorat qui en eut dès lors la charge complète. C'est ainsi que les écoles d'Azemmour, de Salé, Sefrou, Safi et d'autres encore, passèrent au Protectorat entre 1918 et 1920. D'autre part, le Protectorat construisit un certain nombre d'écoles pour les Israélites présentant tous les avantages d'une école française moderne au point de vue du confort et de l'organisation scolaire (école de Marrakech, de Casablanca). Ces nouvelles écoles et les écoles de l'Alliance cédées au Protectorat furent appelées écoles *franco-israélites* [2].

La plupart des maîtres de ces écoles furent des instituteurs non israélites fournis par la Direction de l'Enseignement. En 1921, l'Alliance n'avait plus que 17 écoles alors que le Protectorat entretenait directement 27 écoles. Les écoles du Protectorat dites *franco-israélites,* malgré leur personnel non israélite furent très favorablement accueillies par la population israélite; elles étaient, il est vrai, gratuites pour tous alors que les écoles de l'Alliance étaient payantes pour tous ceux qui ne sont pas indigents.

On pouvait prévoir alors que toutes les écoles de l'Alliance passeraient progressivement aux mains de la Direction générale de l'enseignement, lorsque le 1er Juillet 1924 fut signé entre l'Alliance et la Direction de l'enseignement une nouvelle convention retrocédant toutes les écoles israélites du Protectorat à l'Alliance. Cette convention a pour résultat de remplacer progressivement le personnel du Protectorat des écoles israélites par le personnel de l'Alliance. La gestion de toutes les écoles israélites est confiée

(1) V. B. E. P. nº 3.

(2) Les écoles israélites du Protectorat sont appelées écoles franco-juives par l'A. I. U. qui ne veut pas établir de différence entre les écoles de l'Alliance (les écoles des « juifs ») et les écoles du Protectorat (les écoles des Israélites). Il faut du reste observer que les Israëlites s'appellent toujours juifs entre eux quelque soit leur degré d'évolution. Les non-Israëlites par contre croient faire un honneur aux juifs en les traitant d'Israëlites.

à l'Alliance qui reçoit une subvention annuelle du Protecorat pour le traitement des maîtres. C'est elle qui fournit le personnel enseignant et qui veille aux nominations et aux mutations du personnel d'accord avec la Direction de l'Enseignement. Cependant les écoles franco-israélites qui ont encore des maîtres non-israélites sont administrées par la Direction de l'Enseignement [1] jusqu'au moment où ces maîtres non israélites pourront être utilisés dans les autres écoles du Protectorat. La Direction de l'enseignement continue à exercer par ses inspecteurs de l'enseignement primaire le contrôle général (au point de vue pédagogique, hygiénique et disciplinaire) sur toutes les écoles israélites. Un agent de liaison entre l'Alliance et la Direction de l'enseignement est établi actuellement à Rabat auprès de la Direction Générale. Il est délégué par l'Alliance non seulement pour se tenir en liaison constante avec la direction de l'enseignement, mais pour la représenter dans ses rapports avec les communautés, exercer un contrôle sur les écoles, le personnel, l'enseignement, spécialement sur l'enseignement de l'hébreu et de l'instruction religieuse, enfin pour s'occuper des œuvres complémentaires de l'école.

Le programme de l'enseignement des Israélites qui jusqu'alors ne différait pas sensiblement de celui des écoles primaires de la Métropole, fut définitivement arrêté en 1920 par le nouveau directeur de l'enseignement [2]. Voici les idées générales qui ont inspiré ce programme :

Les écoles des Israélites doivent avoir un caractère intermédiaire entre l'enseignement des arabo-berbères et celui des Européens; elles doivent s'adapter le plus exactement possible au milieu social qu'elles ont la mission de transformer. Les Israélites marocains ont surtout besoin d'être relevés physiquement et moralement. Pour atteindre ce résultat, il faut donner dans les programmes une place importante à l'hygiène, à l'éducation physique et à l'éducation esthétique : la recherche du beau est propre à distraire l'esprit des préoccupations égoïstes et vulgaires et à lui donner l'équilibre moral. « L'enseignement des Israélites, *tout comme l'enseignement franco-arabe,* doit conduire ses élèves vers des fins très déterminées, les préparer aux divers modes de l'activité locale de manière à éviter les risques de concurrence et de misère ». Plus clairement il faut éviter l'encom-

(1) Les écoles franco-israélites qui subsistent dépendent du bureau de l'enseignement primaire européen.

(2) Plan d'étude et programme de l'enseignement primaire franco-israélite du 30 août 1920. B. E. P. nº 24.

brement des métiers improductifs et particulièrement des professions commerciales. « A cet effet l'enseignement primaire franco-israélite doit être conçu comme un préapprentissage susceptible d'orienter les élèves vers les divers métiers et doit avoir pour complément nécessaire un enseignement professionnel très étendu qui n'existe pas encore, mais que nous nous efforcerons à bref délai de mettre sur pied. C'est le seul moyen d'accroitre leur utilité sociale sans risque de déséquilibre [1] »

Le programme qui suit ces idées générales est, dans l'ensemble, analogue à celui des écoles primaires métropolitaines. Voici brièvement les différences essentielles qui les distinguent :

1° Les sujets des leçons de français et des leçons de choses sont adaptés au milieu marocain. Une large place est faite aux leçons sur l'hygiène et les maladies. La géographie du Maroc et des autres possessions africaines est spécialement étudiée. Un cours de comptabilité est prévu au cours moyen et supérieur.

2° Les leçons d'instruction civique qui figurent au programme des écoles métropolitaines sont remplacées par l'histoire des Hébreux et de l'émancipation des juifs par la France, par l'histoire du Maroc et des notions sur l'organisation administrative du Maroc.

En dehors des heures de classe, une heure par jour est réservée à l'enseignement de l'hébreu et de la Tora, qui est donné par les rabbins attachés à l'école. Cet enseignement est donné selon les méthodes traditionnelles à peine modifiées : les améliorations consistent à utiliser des tableaux et à répartir les élèves en différents groupes suivant leur force.

Les meilleures élèves des écoles israélites réussissent malgré ce programme spécial à passer le certificat d'études primaires françaises après 4 ou 5 ans de préparation.

L'enseignement professionnel annoncé dans le plan d'études et le programme de 1920 n'a pas encore été organisé. Il est toujours question d'établir des sections professionnelles dans plusieurs écoles, mais jusqu'à présent, rien n'a encore été réalisé ni pour la préparation aux métiers industriels ni pour la préparation aux professions agricoles. Il existe seulement une organisation d'apprentissage à Safi et à Casablanca. A Safi, le Protec-

(1) Voir encore comment le directeur de l'enseignement résume le but à atteindre : « les sauver de la misère physique et morale, réparer leur dignité sans exalter leur orgueil ni exciter leurs appétits et varier leurs modes d'activité en vue du bien commun. »

torat place chez un industriel une douzaine d'apprentis israélites dont il surveille l'apprentissage moyennant une subvention annuelle. C'est la même entreprise qui s'occupe de l'apprentissage de quelques Musulmans. A Casablanca, d'autre part, l'association des anciens élèves de l'A.I.U. a créé une œuvre d'apprentissage qui s'étend à une trentaine d'apprentis. Elle voudrait créer, d'autre part, une véritable école d'apprentissage et organiser l'apprentissage agricole. Il faut ajouter que de nombreux Israélites de tous âges (127 en 1925) suivent les cours professionnels organisés à l'Ecole industrielle et commerciale de Casablanca. Ces cours professionnels sont des cours théoriques sur les principaux métiers industriels et commerciaux. 34 Israélites sont d'autre part inscrits en 1926 aux cours réguliers de cette école.

Pour les filles, il existe 2 écoles d'enseignement ménager à Rabat et à Fez qui groupent 70 élèves. Il ne semble pas que ces écoles donnent les résultats espérés.

L'organisation actuelle de l'enseignement professionnel israélite parait insuffisante pour répondre à la diversité des besoins économiques du Maroc. Si l'activité de l'Israélite s'est surtout par nécessité spécialisée dans certains commerces, il n'en a pas toujours été ainsi : il n'y a pas dans la race israélite aucune opposition contre le travail manuel industriel ou agricole [1]. Les Hébreux au temps de leur indépendance se sont livrés à l'agriculture avec succès et les colonies juives de la Palestine malgré les durs travaux d'amélioration de la terre à effectuer en ce pays sont, parait-il, prospères [2]. En Russie, près de 100.000 juifs cultivent la terre. Si les tentatives de l'A.I.U. pour ramener le juif à la terre n'ont pas toujours donné les résultats escomptés, ces insuccès tiennent moins aux inaptitudes des Israélites au travail de la terre, qu'à des circontances économiques et morales défavorables. Il en est de même pour le travail industriel : au Maroc même, l'Israélite s'est toujours livré à certains métiers (ferblanterie, bijouterie, travaux du cuivre, etc...). Cependant il semble que le Juif se soit toujours livré à l'agriculture ou à un travail manuel quelconque que sous la pression de la nécessité. Si encore aujourd'hui l'Israélite marocain garde des préventions contre le travail manuel, s'il méprise et redoute l'effort physique, il se livre déjà, aussi bien que les petits Européens, aux exerci-

(1) Il est vrai, qu'au point de vue religieux, le Talmud défend de cultiver la terre étrangère.

(2) Le succès relatif des colonies palestiniennes tient à des circonstances particulières. En réalité cette expérience fait ressortir l'inaptitude actuelle des Juifs aux travaux de la terre.

ces de gymnastique et aux différents sports et il commence à comprendre tout l'intérêt qu'il pourrait tirer de l'enseignement professionnel.

Il n'y a pas encore de cours primaires supérieurs pour les Israélites : les Israélites sans fortune ne peuvent poursuivre leurs études au delà du certificat d'études primaires. Cependant l'enseignement secondaire leur est ouvert et ils peuvent depuis peu participer au concours des bourses. Il n'y a pas non plus de cours d'adultes pour les Israélites en dehors des cours de l'Ecole Industrielle et Commerciale de Casablanca. Cependant presque toutes les écoles israélites ont actuellement leur association d'anciens élèves qui s'intéresse à la création de ces cours.

D'après les statistiques [1] le nombre des élèves israélites a passé en 1912 et 1926 de 2.328 à environ 10.000. Dans la zône espagnole le nombre des élèves israélites a beaucoup moins augmenté : en 1912 il s'élevait à 1.820 environ; en 1916 il n'atteignait que le chiffre de 2.274. C'est montrer le succès surprenant des écoles israélites dans la zône du Protectorat français : garçons et filles s'empressent à l'école et les locaux sont encore actuellement trop étroits pour les contenir tous. Le nombre des filles qui fréquentent les écoles israélites est supérieur à celui des garçons : tous les préjugés sont abandonnés lorsqu'il s'agit de s'instruire. Si nous admettons que les villes marocaines où existent aujourd'hui des écoles israélites ont une population juive globale d'environ 80.000 habitants, nous voyons que la masse des familles envoie leurs enfants à l'école. Les enfants qui ne fréquentent que le *Talmud Tora* sont l'exception.

---

(1) En 1912 14 écoles 2.328 élèves (garçons et filles).
» 1914 18 » 3.392 »
» 1916 26 » 5.896 »
» 1918 39 » 6.595 »
» 1920 40 » 6.619 »
» 1922 41 » 6.854 »
» 1924 41 » 7.158 »

En 1926 dans les écoles primaires de l'Alliance :
1.964 garçons
2.274 filles
445 garçons et filles

4.683 élèves.
Dans les écoles du Protectorat (franco-israélite) :
5.000 garçons et filles.
Dans les Etablissements d'Enseignement secondaire :
300 garçons
100 filles.
A l'Ecole industrielle et commerciale de Casablanca :
34 garçons.
Total 10.117 élèves.
Cours professionnels d'adultes organisés à l'Ecole Industrielle et Commerciale de Casablanca :
127 auditeurs.

Il faut noter que beaucoup d'élèves des écoles israélites ont actuellement plus de 13 ans. Beaucoup de familles israélites surtout parmi les membres de l'aristocratie religieuse n'envoient leurs enfants à l'école israélite qu'après avoir terminé leur instruction religieuse au *talmud tora*. En effet l'enseignement religieux réduit qui est donné dans les écoles israélites n'inspire pas une parfaite confiance à la population et au clergé israélite. La résistance des rabbins apparait surtout à l'égard de l'enseignement des filles; ils craignent que l'instruction profane, la pratique des habitudes et des sports modernes les détournent de leurs devoirs familiaux et leur donnent des mœurs légères. Ils redoutent l'influence européenne, les relations de plus en plus fréquentes que l'instruction leur permet d'avoir avec les Européens.

Beaucoup d'enfants, d'autre part, ne restent pas à l'école, pris par le besoin de gagner immédiatement leur vie. Cependant le recrutement des élèves israélites devient de plus en plus régulier et stable. Les maîtres ont maintenant de tout jeunes enfants qui, s'ils n'abandonnent pas l'école au cours de leurs études, profiteront pleinement de l'enseignement. Ils peuvent aujourd'hui refuser les moins doués ou les moins travailleurs, les locaux scolaires étant trop étroits pour les accueillir tous.

S'il est facile de constater le succès numérique des écoles israélites, il est plus difficile d'apprécier les résultats intellectuels et moraux de l'école : il faudrait pour cela suivre dans leur vie les anciens élèves. Cependant nous pouvons indiquer les impressions des maîtres qui ont élevé la génération actuelle et qui sont restés en relations avec elle.

Au point de vue intellectuel les résultats sont très grands : il suffit de considérer les succès remportés au certificat d'études par les Israélites. Très certainement les Israélites qui réussissent à ce certificat sont plus nombreux que les Européens non français. D'après un de leurs meilleurs maîtres [1], leurs progrès en calcul et dans toutes les matières qui exigent de l'abstraction sont remarquables. Si leur intelligence est parfois pointilleuse et trop subtile il faut en accuser leurs études talmudiques. Il n'empêche qu'ils ont le sens de la logique et qu'ils savent raisonner sainement. Au bout de 4 ou 5 ans d'études, ils arrivent à bien parler le français avec peu d'accent. Notre enseignement exerce sur eux un attrait très grand que le souci de leur

(1) V. Tadjouri B. E. P. nº 54, décembre 1923. Tout ce qui suit est reproduit textuellement ou résumé avec quelques additions.

intérêt ne suffit pas à expliquer. En dehors de leur amour inné, atavique, pour tout ce qui est science ou connaissance, ils comprennent que seule l'instruction les affranchira de toutes les formes de servitudes ancestrales et ils ont hâte d'amener l'avènement de cette ère de résurrection morale et matérielle. Les mots dignité, honneur, droit, l'héroïsme de notre histoire les exaltent. Ils comparent la monotonie et les méthodes surannées du *talmud tora* avec la variété et l'attrait de nos méthodes et leur choix est vite fait. A l'atmosphère étroite et viciée de la synagogue où la crainte les immobilise pendant de longues journées, ils préfèrent nos classes claires, joyeuses et propres où ils apprennent la science défendue. L'enfant israélite néglige bientôt ses devoirs religieux au profit du travail scolaire. Il arrive très vite à un résultat, car il est doué d'émulation, de persévérance et d'une souplesse merveilleuse. Cependant ses relations avec le monde extérieur ont été jusqu'à présent si rares que son imagination est très pauvre et sa sensibilité très médiocre.

C'est à combattre cette inexpérience des sens que l'école donne tous ses soins. L'école moderne est admirablement organisée pour corriger ce défaut qui atteint dans certains cas les proportions d'une véritable infirmité. Les leçons de choses, les classes promenades, la méthode active, la concrétisation de tout l'enseignement, les fréquents recours au musée scolaire, l'illustration de plus en plus abondante et soignée des livres classiques, l'importance attribuée aux exercices de dessin et de travail manuel et enfin l'éducation physique basée sur l'imitation et l'observation sont autant d'excellents moyens pour éduquer les sens de l'enfant et développer son imagination.

Au point de vue sanitaire et hygiénique, l'école a apporté beaucoup d'amélioration malgré tous les préjugés qu'elle eut à combattre. L'hygiène et la propreté pénètrent relativement vite dans les écoles israélites. Malheureusement le maître est presque seul, en l'absence de visites régulières du médecin, pour lutter. D'autre part, revenu à la maison, l'enfant retrouvera les mêmes habitudes de saleté et de négligence. Aussi il semble qu'à ce point de vue beaucoup de progrès restent encore à faire. Dans la plupart des écoles israélites, il n'existe ni organisation sérieuse de lavabos, ni appareil à douches. Il faudrait aussi si l'on veut donner à l'enfant le sens de la propreté et du respect physique, remplacer beaucoup d'écoles de l'Alliance tout à fait insuffisantes par de nouveaux locaux situés en dehors du *mellah* et présentant de meilleures conditions de confort et de propreté.

Il faudrait surtout une inspection sanitaire régulière des écoles qui fait encore défaut : le maître est seul à dépister les maladies.

Sur les résultats moraux de l'école nous laisserons encore parler M. Tadjouri : « L'éducation morale incombe toute à l'école; les parents ne peuvent que contrarier son action. Au bout de quelques années de scolarité non seulement l'élève israélite a appris la langue française et a acquis un certain bagage de connaissances utiles, mais il a surtout subi une heureuse métamorphose dans sa mentalité et dans ses tendances. Sa sensibilité s'est affinée, son âme s'est épanouie, la notion du beau et du bien commence à prendre forme; dans sa conscience et dans son cœur fleurissent des sentiments généreux ».

Cependant M. Tadjouri ne cache pas les défauts du jeune israélite formé dans les écoles du Protectorat ou celles de l'Alliance : « il a soif de considération et ne souffre pas qu'on le confonde avec la vieille génération. Il veut être pris pour un Européen, et, pour montrer sa mentalité d'occidental, il s'accorde tous les plaisirs propres à la vie moderne, souvent les moins intellectuels ». Garçons ou filles ont vite fait d'adopter les modes les plus modernes (cheveux et robes courtes, fréquentation du dancing, etc...). L'Israélite de la nouvelle génération veut que sa femme soit instruite, élégante et sportive.

L'école produit une révolution dans les mœurs et les habitudes extérieures. Sauf pour quelques natures d'élite chez qui rien n'altère le respect de la famille et des traditions, l'élève israélite rougit de son milieu et s'en écarte résolument [1]. Séparé de l'ancienne génération par son instruction et surtout par la croyance de sa supériorité, il n'est pas reçu avec beaucoup d'enthousiasme par le milieu européen. Très susceptible et très orgueilleux il se sent dépaysé, incompris, isolé. Cependant s'il est intelligent et énergique il se créera une situation sociale qui le classera. L'élève israélite, qu'il ait ou qu'il n'ait pas son certificat d'études, recherchera d'abord un métier immédiatement lucratif. Il n'y a pas pour lui de métiers déshonorants. La seule considération qui compte pour lui et pour ses parents, c'est de gagner de l'argent. Il ne faut pas s'étonner de cette âpreté au gain de la

(1) Il faut noter que M. Tadjouri a en vue les jeunes Israélites de Salé qui est une des villes du Maroc restée la plus fermée. L'affaiblissement du sentiment religieux et du sentiment de famille est beaucoup plus net dans les autres villes de la côte où l'instruction et les relations avec les Européens sont plus développées. L'Israélite sorti du Mellah refuge des traditions et du particularisme juif perd rapidement la foi au contact de la vie moderne.

part d'une population qui a vécu jusqu'à présent dans une misère incroyable. Qu'il soit petit employé dans un bureau ou dans un commerce ou qu'il soit commerçant lui-même, il satisfait presque toujours ses patrons par son activité et ne tarde pas à réussir.

Cette âpreté au gain est souvent rachetée par des sentiments qui honorent la race juive et l'œuvre des écoles israélites. Presque tous les anciens élèves, qu'ils restent au Maroc ou qu'ils émigrent à l'étranger, secourent leurs parents dans la misère. D'autre part, les associations d'anciens élèves se consacrent à des œuvres de charité ou de solidarité. Elles maintiennent un lien entre les esprits de même formation et l'école. Le maître continue ainsi son œuvre d'éducation morale et intellectuelle au delà de l'école, par la création de bibliothèques, par des réunions, par l'initiative qu'il donne à des œuvres sociales. Il peut ainsi par son influence atténuer le déséquilibre et l'abandon des esprits. En effet, il y a d'une part la vieille génération habituée à sa misère et accrochée à ses superstitions. Elle se défend contre l'invasion des idées nouvelles et des usages européens par un attachement étroit et aveugle à la religion des ancêtres : le Sionisme trouve chez elle de nombreux partisans. Il y a d'autre part la nouvelle génération instruite dans les écoles israélites. Celle-là brûle du désir de s'européaniser et de paraître moderne. Elle n'admet aucune étape, aucune phase de transition. Grâce à ses qualités d'adaptation et d'énergie, elle sait profiter des avantages matériels de la civilisation moderne. Mais elle ne veut rien conserver du passé et des coutumes traditionnelles : d'où un déséquilibre entre les deux générations et un certain relâchement moral dans la jeunesse israélites qui s'est écartée de la Loi.

Il semble à première vue que l'organisation de l'enseignement des Israélites soit bien comprise : les programmes sont heureusement adaptés au milieu marocain, aux besoins et aux goûts des Israélites. Les maîtres chargés de les appliquer sont ou seront tous bientôt des Israélites qui ne peuvent qu'avoir la confiance des communautés et de leurs élèves. Enfin une association israélite l'A.I.U. a pris en main l'évolution des Israélites. Cet enseignement de transition donné dans le cadre des traditions israélites, mais selon un esprit et des méthodes modernes devraient contenter les Israélites les plus raisonnables. Le succès des écoles de l'Alliance semble la meilleure preuve de l'excellence de cette organisation.

Cependant les Israélites avancés considèrent que les résultats obtenus ne sont pas suffisants et que l'organisation actuelle est défectueuse. Voici les vœux soumis à la fin de 1925 à l'examen du Résident général par la

communauté israélite de Fez qui, d'après le témoignage de l'A.I.U. est une de plus arriérées du Maroc et a à sa tête des « anciens » peu enclins aux réformes :

1° Les chefs de cette communauté estiment que la cession de toutes les écoles israélites à l'Alliance a pour résultat de mettre les Israélites sur le même pied que les Indigènes musulmans. On a voulu « doser » l'enseignement des Israélites comme l'enseignement des Musulmans et les cantonner exclusivement dans les œuvres d'apprentissage.

2° Ils craignent que l'Alliance emploie la subvention annuelle que lui donne le Protectorat dans des pays autres que le Maroc et réclament qu'on surveille étroitement la comptabilité de l'Alliance relative à ses écoles.

3° Ils protestent contre la modicité des traitements du personnel de l'Alliance qui en effet est moins bien payé que le personnel du Protectorat.

4° Ils demandent que l'école israélite soit gratuite comme l'école primaire française ou musulmane.

5° Ils expriment le vœu qu'on facilite l'entrée des Israélites marocains « dans la grande famille française ».

Les Israélites les plus évolués qui n'ont pas peur des mots considèrent la cession des écoles israélites à l'Alliance comme un « véritable désastre », comme une « preuve d'antisémitisme [1]. Non seulement ils regrettent que les écoles israélites ne soient plus à l'avenir dirigées et administrées par les fonctionnaires du Protectorat, mais ils voudraient que l'école israélite perde son caractère confessionnel et qu'elle soit assimilée à l'école française. Ils désirent le développement intense de l'enseignement des Israélites soit dans le sens de l'enseignement primaire supérieur, soit dans le sens de l'enseignement technique. Ils reprochent enfin à l'Alliance d'avoir trop de moniteurs indigènes, et au Protectorat de n'avoir pas organisé l'enseignement professionnel pour les Israélites comme il l'avait promis.

Le nombre de ces Israélites avancés est très restreint, mais ils sont très agissants, c'est pourquoi nous allons essayer d'examiner ces critiques et de les apprécier.

Les Israélites se trompent lorsqu'ils croient que la cession des écoles du Protectorat à l'Alliance aura pour résultat de donner aux Israélites un « enseignement au rabais ». L'A.I.U. est aussi bien qualifiée que la Direc-

---

(1) Mme P. Saisset, inspectrice des écoles dans le département de la Seine s'est faite l'interprète de ces sentiments. Qu'elle veuille bien recevoir ici mes remerciements pour les renseignements si intéressants qu'elle m'a fournis. Mme Saisset a publié à son retour d'une mission au Maroc en 1925-26 : *Le rôle de l'école dans les échanges franco-marocains*. B. E. P. 1927.

tion générale de l'enseignement pour administrer ces écoles. Les maîtres peuvent soutenir la comparaison avec ceux du Protectorat. Ils présentent même des avantages sur les maîtres non israélites : les maîtres israélites qui connaissent les traditions religieuses, les défauts et les qualités des Israélites savent mieux tirer parti des élèves et auront plus d'autorité sur eux. Ils inspirent plus de confiance aux familles soucieuses de l'éducation morale et religieuse de leurs enfants. D'autre part, le maître israélite peut seul s'occuper avec cœur des œuvres de bienfaisance ou postscolaires et garder le contact avec ses anciens élèves qui en général lui témoignent beaucoup d'attachement. C'est enfin lui qui est ordinairement le secrétaire de la communauté.

Dans la pratique les avis sont partagés : d'un côté, l'on assure que les écoles franco-israélites où le personnel non israélite domine, sont préférées aux écoles de l'Alliance, les écoles des « Juifs » ; d'autre part, on affirme qu'il y a eu certains froissements entre les élèves et les maîtres non israélites, qu'ils n'ont pas toujours eu le tact nécessaire. La vérité est que les maîtres de l'Alliance sont encore plus « avancés » que ceux du Protectorat, mais qu'ils gardent cependant des liens avec le milieu israélite et qu'ils peuvent mieux qu'un non israélite agir moralement et intellectuellement sur les élèves. Malheureusement il est à craindre que les maîtres israélites soient portés à ne pas voir les défauts et les exagérations de ses coreligionnaires. S'ils ont passé pour la plupart les mêmes brevets que les maîtres du Protectorat, ils ont un esprit différent, peut-être des méthodes moins vivantes [1]. Peut-être abusent-ils trop des « procédés abstraits, des idées générales, du raisonnement in abstracto ».

Ce qu'il faut surtout déplorer, c'est qu'ils aient des traitements inférieurs aux maîtres du Protectorat (israélites ou non) bien qu'ils aient les mêmes titres. Les temps héroïques de l'Alliance sont passés, Beaucoup de maîtres sont séduits par la possibilité de gagner dans le commerce des revenus très supérieurs à leur traitement. Ce sont le plus souvent les meilleurs et les plus actifs. Le départ de ces maîtres crée à l'Alliance de grosses difficultés. L'augmentation de leur traitement ne dépend pas de l'Alliance, mais du Protectorat qui a la charge financière de tout le personnel.

Ce qui touche beaucoup les Israélites marocains c'est l'obligation pour tous ceux qui ne sont pas indigents de payer des droits scolaires, d'ailleurs

(1) B. E. P. nº 5.

infimes, alors que dans les écoles européennes et dans les écoles musulmanes l'enseignement est gratuit. Les Israélites marocains soumis aux mêmes impôts que les Musulmans et les Européens devraient avoir les mêmes avantages. A leurs yeux l'instruction est une chose indispensable qui doit être gratuite pour tous. L'idée d'intéresser les parents à l'œuvre scolaire par le paiement d'un écolage se heurte à une hostilité tenace due bien moins à l'incapacité de payer qu'à des raisons de principe. La Direction de l'enseignement a du supprimer la rétribution scolaire dans les écoles des Fils de Notables; il sera difficile à l'Alliance de maintenir ses exigences.

Les Israélites avancés reprochent encore au Protectorat de ne pas avoir tenu ses promesses concernant l'enseignement professionnel. Ils croient qu'en abandonnant ses écoles à l'Alliance, société privée qui a peu d'argent, il a voulu se désintéresser définitivement de cette question. Ils lui reprochent, d'autre part, sans se soucier de la logique, d'avoir voulu les cantonner dans l'enseignement professionnel. En réalité les Israélites se réjouissent du peu de développement qu'a pris actuellement l'enseignement professionnel. Ce qu'ils désirent, c'est que l'enseignement des Israélites soit identique à celui des Européens et qu'il leur permette de s'élever aux plus hautes situations. Au fond, *l'éducation* qu'elle soit morale ou professionnelle, leur importe moins que l'instruction générale. Pour comprendre ces vœux il faut avoir présent à l'esprit que les Israélites sont tenus à l'écart des établissements d'enseignement primaire de clientèle européenne. L'A. I. U. d'après la convention de 1924 a le privilège de l'enseignement des Israélites [1]; ce n'est que dans des cas exceptionnels que l'Israélite sera reçu à l'école des Européens. Le principe de la séparation des clientèles scolaires est violemment critiqué par les Israélites avancés :leur idéal est de voir réuni sur les mêmes bancs les Européens et les Israélites.

Il est regrettable que les Israélites avancés s'imaginent que la cesssion de 1924 a pour résultat de les « abandonner à eux-mêmes » et qu'ils suspectent si vivement les sentiments libéraux de l'Alliance. Comment ne se réjouissent-ils pas de cette cession qui, selon les apparences, a eu lieu pour conserver l'originalité et les traditions sacrées du judaïsme ? Ne pensent-ils pas que ce qui fait la force de l'Israélite, c'est sa religion, son attachement à la Loi et aux traditions ? Les Israélites avancés se refusent à admettre que la cession ait été faite dans un but libéral pour donner satisfaction à la

(1) Cependant il existe à Fez une école anglo-israélite qui a une centaine d'élèves israélites anglais ou marocains.

majorité des Israélites marocains encore très attachés à leur Foi. Cette hostilité des communautés israélites à l'égard de la « Sainte Société » qui depuis 60 ans a travaillé au relèvement des Israélites marocains surprend beaucoup. L'Alliance n'est pourtant pas un foyer d'obscurantisme ni de cléricalisme. Elle a une grande expérience et est inspiré d'un esprit moderne qui devrait donner toute confiance aux Israélites avancés.

En vérité, leurs critiques se réduisent à reprocher à l'Alliance son manque d'argent. L'Alliance laisse de plus en plus le soin aux communautés de subvenir à l'œuvre scolaire. Il est certain que l'Alliance ne pourra pas à elle seule se charger d'entretenir des écoles professionnelles dont la création et l'entretien sont très coûteux. Il semble donc que la cession ait été inspirée par un souci d'économie. Cependant si le Protectorat est disposé à favoriser l'enseignement des Israélites, il lui suffit d'élever sa subvention annuelle : l'Alliance pourra ainsi élever le traitement de ses maîtres et créer de nouvelles écoles ordinaires ou professionnelles.

Il semble, d'autre part, que la cession des écoles du Protectorat à l'Alliance ait été faite pour donner une satisfaction d'amour propre à l'Alliance qui s'occupe depuis plus de 60 ans de l'enseignement des Israélites marocains. En réalité, si les écoles israélites appartiennent à l'Alliance, c'est le Protectorat qui possède la plupart des locaux, qui exerce le contrôle pédagogique par l'entremise des inspecteurs de l'enseignement primaire. L'Alliance ne peut rien faire sans l'avis de la Direction de l'Enseignement. Au point de vue financier elle subit un contrôle qu'elle estime vexatoire et qu'elle ignore en Tunisie.

Il est exact que la cession a pour résultat d'isoler l'élément juif de l'élément européen. Il peut être regrettable que les Israélites ne se mêlent pas avec la population européenne. Nous n'avons aucun intérêt à les isoler et à les tenir à l'écart. Cependant leur accès dans les écoles primaires européennes ne serait pas accepté par les familles européennes et révolterait les Musulmans.

Si nous comparons l'enseignement des Israélites avec celui des Musulmans, nous constatons qu'en 1925, pour une population musulmane totale d'environ quatre millions d'habitants, il y a environ 7000 enfants fréquentant les écoles musulmanes, et que, pour une population israélite d'environ 100.000 habitants, il y a environ 10.000 élèves. Il est vrai que les Israélites sont peu nombreux dans le bled et que les écoles rurales musulmanes sont très difficiles à organiser. Cependant il ressort de ces chiffres que l'ensei-

gnement musulman atteint une petite minorité alors que l'enseignement israélite s'étend sur la masse : dans quelques années pas un Israélite d'âge scolaire n'échappera à l'école.

A quoi peut-on attribuer des résultats numériques si différents ? Le succès des écoles israélites est dû avant tout à l'action de l'Alliance depuis plus de 60 ans. C'est grâce à une longue œuvre d'apprivoisement que l'enseignement des Israélites a pu prendre le développement actuel.

Il tient aussi aux caractères propres de la race et de l'esprit israélite. Nous avons vu que les juifs avaient subi l'influence du milieu musulman et berbère. L'enfant israélite vit dans un milieu très semblable au milieu où se meut l'enfant musulman. Ils semblent avoir une mentalité voisine. Si nous comparons leur psychologie d'après les essais de M. Brunot [1] et de M. Tadjouri [2], nous retrouvons à peu près les mêmes défauts et les mêmes qualités. Cependant si des conditions de vie analogues ont apporté une mentalité commune, il suffira de quelques années d'instruction pour réveiller l'originalité de la race israélite, étouffée par les habitudes ambiantes. Il y a chez le Juif en dehors de ses qualités d'adaptation et de souplesse, des qualités d'énergie et de réaction toutes prêtes à s'éveiller sous un régime de liberté. Dès que le juif peut relever la tête, le « royaume de Dieu », c'est-à-dire de la justice israélite, devient plus proche, plus terrestre. Il rejette vite ses rites et ses croyances surannées pour adapter sa religion à la vie moderne et pour utiliser les progrès de la Science. L'Instruction, la Science, a toujours eu sur lui un effet magique; il voit en elle le moyen de mieux vivre et de se relever. Toute l'ingéniosité qu'il mettait autrefois à duper le Musulman et à échapper à ses convoitises, il l'emploie aujourd'hui à s'instruire. Son désir de s'instruire est inquiétant. Il veut brûler les étapes et rejoindre une civilisation qui le dépasse de plusieurs siècles. L'israélite opprimé pendant des siècles, partout où un peu de liberté lui permet de se redresser est pris par ce besoin de savoir et de dominer à son tour.

Il est encore possible que l'enseignement traditionnel israélite soit meilleur pour l'esprit que l'enseignement musulman traditionnel. L'étude de la Tora est peut-être plus bienfaisante que l'étude du Coran. L'enfant israélite prend au *Talmud Tora* des habitudes de souplesse et de subtilité d'es-

(1) V. *L'enfant marocain*. B. E. P. nº 63.
(2) V. Tadjouri (op. cit.).

prit qui peuvent lui être utiles à l'école. Il en garde une certaine finesse d'esprit et le goût du raisonnement abstrait. Il est vrai qu'on en peut dire autant de l'instruction coranique.

Le succès des écoles israélites tient enfin aux bons rapports que les Israélites eurent avec le Protectorat dès son établissement. Les Israélites ont accueilli les Français comme des libérateurs alors que les Musulmans pour la plupart les ont subi comme des envahisseurs qui venaient les troubler dans leur indépendance et dans leur anarchie.

On peut distinguer dans l'évolution de l'enseignement des Israélites depuis le Protectorat deux tendances opposées :

1° Le désir d'utiliser les dons exceptionnels des Israélites et leur passion de l'instruction. Cette première tendance a prévalu jusqu'en 1924.

2° Le désir de modérer cette ardeur pour éviter un brusque déséquilibre social. Cette dernière tendance, assurent les Israélites avancés, s'est manifestée nettement par la cession des écoles du Protectorat à l'Alliance. Elle peut se justifier par des considérations très sérieuses. La plus importante est une considération de politique indigène : les Israélites marocains sujets du Sultan sont nos protégés au même titre que les Marocains musulmans. Nous ne pouvons laisser prendre aux premiers dans le pays une importance économique et sociale au détriment de leurs maîtres d'hier. Si nous paraissons favoriser l'enseignement des Israélites ou plutôt si nous nous prêtons à son développement, alors que des raisons spéciales laissent en retard l'enseignement des Musulmans, nous mécontenterons vivement contre nous les Musulmans et risquerons de faire naître des troubles entre les Indigènes. Tôt ou tard il y aura entre la situation économique et sociale de l'Israélite et du Musulman une rupture d'équilibre que nous voulons retarder.

Il y a une seconde considération qui nous commande de ne pas aller trop vite, c'est la crainte de faire des déclassés, des inutiles ou des demi-instruits. Il est à redouter d'une part que les Israélites ne trouvent pas toujours l'emploi de leur instruction, que le développement de l'enseignement soit plus rapide que le développement économique du Maroc. Il ne faut pas que les intermédiaires inutiles se multiplient. D'autre part, il faut craindre que l'Israélite qui sort des écoles de l'Alliance ou même du lycée n'ait pas suffisamment assimilé les connaissances apprises, qu'il soit gonflé d'une science très superficielle et trop vite acquise. Ce déséquilibre entre son instruction moderne et le fond de sa nature restée frustre, se doublera d'un déséquilibre moral, de l'incompréhension réciproque de la nouvelle et de la vieille génération.

Il est enfin à redouter que les qualités de charité qui distinguaient souvent le vieil Israélite soient remplacées par un orgueil âpre et dangereux. L'Israélite, assure le Directeur de l'enseignement, M. Hardy, deviendrait vite « un papillon nouveau riche et jeune israélite ».

Il est encore possible que les Européens craignent la concurrence économique des Israélites qui ont l'avantage sur eux de parler la langue du pays, d'en connaître les usages et aussi d'être plus sobres qu'eux.

Parmi ces considérations, la plus forte est celle qui repose sur le souci de l'équilibre social entre Musulmans et Israélites. Cependant il parait bien difficile d'arrêter le mouvement qui pousse les Israélites vers l'instruction, et vers la France. Les Israélites marocains ne veulent pas être considérés comme des Indigènes sujets du Sultan. Ils ne se sentent aucune solidarité de sentiments avec les Musulmans qui ont toujours cherché à les humilier et à les exploiter, ni avec le *Makhzen*. Le mouvement sioniste qui exalte le particularisme israélite s'est peu développé au Maroc. C'est vers la France que se tournent tous les Israélites que l'instruction à éclairés. Ce désir de rapprochement, s'il est inspiré par des intérêts très précis, n'en repose pas moins sur des sentiments de sincère sympathie pour la Nation qui a émancipé la première les Israélites. Si le Protectorat n'a pas témoigné jusqu'à présent aux Israélites marocains une sympathie excessive, il les a traité toutefois avec justice et bienveillance. A mesure que notre enseignement se développe les Israélites s'éloignent de plus en plus du milieu musulman et se rapprochent de l'Européen. Déjà certains Israélites ont demandé la naturalisation française et n'ont pu l'obtenir.

Quelle que soit l'opinion qu'on puisse avoir sur l'opportunité d'une mesure qui transformerait en Français des individus d'une race dont l'esprit est à la fois très persistant et très souple et qui hier avait des croyances et des habitudes de vie moyennageuses, cette question doit être examinée. Il est à craindre, si nous continuons à leur refuser cette satisfaction, qu'ils recherchent la protection anglaise ou américaine. Il faut se rappeler que les juifs marocains ainsi que les fils de nos anciens protégés israélites sont soumis à la juridiction musulmane du Pacha pour toutes les questions qui ne touchent pas à leur statut personnel. Cette justice, de l'avis de tout le monde, ne présente pas toutes les garanties désirables de bonne justice, même pour les Musulmans. Les Israélites ne peuvent, d'autre part, envoyer leurs enfants à l'école française pour les Européens, qui est gratuite, alors qu'un protégé anglais peut y envoyer ses enfants. Il est regrettable que le Protectorat ne

puisse pas favoriser la naturalisation individuelle pour ceux des Israélites marocains qui depuis longtemps ont témoigné leur attachement à la France.

Quelle que soit la solution donnée à leur désir de profiter des avantages que donne la nationalité française, les Israélites marocains aussi actifs et beaucoup plus nombreux qu'en Algérie et en Tunisie, sont appelés à jouer dans la vie économique du Pays un rôle prépondérant. Déjà avant le Protectorat, c'était eux qui servaient de banquiers aux Musulmans et qui détenaient une partie du capital et du commerce marocain. Ils étaient d'autre part les intermédiaires nécessaires entre les Européens et les Musulmans. Il est à prévoir aujourd'hui que les relations commerciales avec l'étranger et les grosses affaires de banque qui commandent l'activité d'un Pays seront de plus en plus entre les mains des Israélites. Il est douteux que l'élément musulman puisse se défendre contre leur audace et leur habileté en affaires. Une aristocratie juive originaire du Maroc ou étrangère, à laquelle l'argent et l'intelligence permettront de tout oser, sera sans doute demain la maîtresse du Maroc.

TROISIEME PARTIE

L'Enseignement des Européens

CHAPITRE I

L'enseignement des Européens avant le Protectorat

L'Alliance française avait créé dès le début du siècle des écoles pour Européens dans les principales villes marocaines accessibles aux étrangers. Le chiffre des élèves garçons et filles qui fréquentaient ces écoles s'élevait en 1912 à 1800. Voici comment ils se répartissaient dans les écoles de nationalité différente : les établissements français recevaient 655 élèves surtout des Français et quelques Espagnols. Les établissement espagnols comprenaient 970 élèves surtout espagnols. Une école anglaise avait 150 élèves anglais ou israélites. Enfin une école allemande végétait avec 25 Allemands, Suisses ou Israélites.

En dehors de l'école allemande installée à Tanger et de l'école anglaise de Mogador, la France et l'Espagne étaient les deux Etats dont le nombre des ressortissants était au Maroc le plus important. Les établissements espagnols, malgré la supériorité numérique des ressortissants espagnols par

rapport aux ressortissants français, n'avaient pas beaucoup plus d'élèves que les établissements français. Le centre de l'enseignement se trouvait à Tanger où dominait l'influence espagnole. Quelques misérables écoles végétaient à Tétuan, El Ksar, Larache, Casablanca, Mazagan. Les pères franciscains, d'autre part, dirigeaient un peu partout de petites écoles où l'enseignement du catéchisme était le fond du programme.

C'était aussi à Tanger où était installée depuis longtemps une importante colonie française que les établissements français étaient les plus florissants. En dehors des établissements primaires, il y avait à Tanger un embryon d'enseignement secondaire sous la forme d'un petit et grand collège. Dans les autres villes, les écoles eurent une existence précaire et instable. Cependant à partir du jour où l'influence française se précisa dans l'*amalat* d'Oujda et à Casablanca, les établissements scolaires de ces régions eurent une clientèle plus sérieuse : les écoles de Casablanca groupaient en 1912 190 élèves, celles de l'*Amalat* d'Oujda 110.

La plupart de ces écoles, toutes privées, avaient été créées ou étaient subventionnées par l'Alliance française et par la légation de France à Tanger. Nous avons déjà vu à l'occasion de l'enseignement moderne des Musulmans avant le Protectorat français l'organisation des écoles de l'Alliance [1]. Les écoles de l'Alliance réservées aux Européens étaient payantes. Elles donnaient sous la direction de maîtres ou de maîtresses français un enseignement très élémentaire du français.

---

(1) Voir p. 53.

CHAPITRE II

L'enseignement des Européens depuis le Protectorat

I. — HISTORIQUE

Les premières années qui suivirent l'établissement du Protectorat furent marquées par une émigration européenne intense que la grande guerre a à peine ralentie. Français, Espagnols, Italiens, Maltais se ruèrent au Maroc dans l'espoir de faire rapidement fortune. Les quelques écoles entretenues par l'Alliance Française et la Légation de France à Tanger furent tout à fait insuffisantes, surtout dans les villes où se portèrent la majorité des émigrants, Casablanca, Kenitra, Rabat.

L'enseignement primaire fut tout naturellement celui dont on s'occupa tout d'abord. En dehors de la nécessité d'instruire les jeunes Français, il fallait se préoccuper de tous les enfants de parents étrangers que le Protectorat avait tout intérêt à conserver au Maroc et a instruire lui-même afin de rapprocher cet élément de l'élément français.

La solution du problème consista à rassembler sur les mêmes bancs de l'école les jeunes Français et les enfants d'étrangers. Un même enseignement fut donné à tous les Européens quelle que fut leur nationalité. Les premières difficultés de la création des écoles, difficultés de locaux, de matériel et de personnel furent aggravées par celles qui suivirent la déclaration de guerre. Une partie du personnel enseignant fut mobilisée. Pour continuer l'œuvre entreprise, on fit appel, comme dans les écoles pour Indigènes, à des Instituteurs mobilisés détachés à titre militaire et à des institutrices même pour les écoles de garçons. Les constructions d'écoles ne furent pas arrêtées : on fit face à tous les besoins par des moyens de for-

tune et par des procédés simples et économiques[1]. Bien que l'effort scolaire se soit surtout porté sur Casablanca et Rabat, les petites villes du littoral et les centres de colonisation ne furent pas oubliés : de petites écoles mixtes fonctionnèrent dans les principaux centres européens même pour un nombre infime d'élèves.

Dès 1916, des sections d'application annexées à la plus importante école primaire de Casablanca préparèrent surtout des jeunes filles au brevet supérieur et à la pratique de l'enseignement. L'année précédente, des cours de psychologie et de pédagogie étaient déjà enseignés aux instituteurs et aux institutrices stagiaires. Les sections d'application devaient tenir lieu d'école normale dont la création aurait été trop coûteuse au Maroc, et donner au personnel enseignant l'adaptation nécessaire aux besoins particuliers du Maroc. Elles n'existent plus actuellement. Le directeur de l'enseignement se préoccupa d'autre part de créer des enseignements vraiment pratiques comme l'enseignement commercial. Une section commerciale fut crée au lycée et à l'école secondaire pour les jeunes filles de Casablanca.

A partir de 1917, l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement technique s'organisèrent sous la forme de l'Ecole Industrielle et Commerciale de Casablanca. L'enseignement primaire supérieur se développa bientôt dans les autres villes du Maroc et s'annexa des cours secondaires. L'enseignement secondaire n'a en effet d'organisation distincte au Maroc que dans les grands centres urbains, à Rabat, à Casablanca où les premiers établissements remontent à 1914, et à Tanger où un petit et un grand collège existaient avant le Protectorat français.

Deux circulaires du 30 août 1920, l'une relative à l'enseignement primaire, l'autre à l'enseignement secondaire vinrent préciser les méthodes et les programmes. Depuis cette époque l'enseignement a été successivement adapté aux nouveaux programmes de l'enseignement métropolitain. D'autre part, on s'est efforcé d'améliorer les locaux scolaires et le personnel enseignant. Malgré les liens qui rattachent l'enseignement des Européens au Maroc à celui de la Métropole, le Maroc a essayé de donner à l'organisation de l'enseignement une forme plus moderne que celle de la Métropole, moins pour des raisons théoriques que pour des raisons pratiques. Il a même réalisé dans l'enseignement certaines réformes qui n'ont été appliquées que

(1) D'après les statistiques la guerre de 1914-18 n'arrêta pas autant qu'en Algérie et en Tunisie le développement de l'enseignement.

postérieurement dans la Métropole. C'est ainsi qu'avant la France, le Maroc a confondu les classes élémentaires des lycées avec les classes des écoles primaires publiques. Il avait réalisé avant la Métropole certaines réformes touchant à l'enseignement du latin dans les établissements de jeunes filles, au régime des bourses, etc...

II. — ETAT ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT DES EUROPEENS

Le Maroc a une population d'Européens non français qui s'élève à 30.000 individus presque la moitié de la population française [1]. En présence de cet élément très important par le nombre peut-être plus que par la qualité, quelle attitude devons-nous avoir ? Voici d'après le directeur de l'enseignement le but que l'administration française et en définitive l'école française doit poursuivre [2].

« Incorporer à la nation française, absorber dans notre culture et nos mœurs les divers éléments européens qui sont venus gagner leur vie au Maroc et qu'une incontestable parenté rapproche naturellement de nos conceptions et de nos goûts ». Pour atteindre ce but les enfants des Européens non français seront reçus dans toutes les écoles françaises dans les mêmes conditions que les Français. A ces derniers l'école doit « donner le maximum possible de valeur morale, intellectuelle et physique de telle sorte que leur valeur sociale s'impose d'elle-même et leur réserve le rôle éminent dans tous les domaines de l'activité locale; les intéresser méthodiquement au développement du pays, tout en maintenant fortement la liaison avec la France, de telle sorte qu'en travaillant au Maroc, ils ne cessent jamais de travailler pour la Patrie ».

Le rôle essentiel de l'école primaire sera donc de réaliser la fusion des divers éléments européens : celui de l'enseignement secondaire sera de créer une élite capable de travailler non seulement au Maroc, mais en France. Les établissements secondaires s'adressent surtout aux Français qui constituent du reste l'élément le plus prospère du Maroc. En raison du petit nombre des étudiants qui peuvent poursuivre leurs études supérieures, des Facultés n'ont pas été créées au Maroc. Les étudiants qui veulent poursuivre

(1) Citoyens : 66.223. Sujets : 7.779. Protégés : 556 (recensement de 1926).
(2) La vie universitaire. Juin 1924, p. 12.

leurs études supérieures ou préparer une école spéciale doivent chercher l'enseignement en Algérie ou en France.

1° *Enseignement primaire.*

13.000 élèves garçons et filles fréquentaient en 1926 les écoles primaires publiques pour Européens. Depuis 1914 le nombre des élèves de toute nationalité n'a pas cessé d'augmenter régulièrement. D'une façon générale, l'organisation et les programmes de l'enseignement primaire européen au Maroc sont les mêmes qu'en France. Cependant ils présentent quelques caractères particuliers :

1° L'enseignement primaire n'est pas obligatoire. Mais en fait la fréquentation scolaire est meilleure qu'en France dans les campagnes. Il faut observer que les Français du Maroc sans doute en raison des facilités de vie plus grande ont plus d'enfants qu'en France.

2° La réunion dans une même classe d'élèves de nationalité très variée donne à l'enseignement un aspect particulier. Sur 13.000 élèves qui fréquentent les écoles primaires, il y a environ 6000 européens non français, surtout des Espagnols et des Italiens, soit près de la moitié de la population scolaire. La proportion des enfants étrangers qui fréquentent l'école française par rapport à la population étrangère globale est légèrement plus forte que celle des enfants français par rapport à la population française. Ce fait ne tient pas à une meilleure fréquentation, mais à une plus forte natalité.

Parmi les enfants d'étrangers qui fréquentent les écoles françaises, la plus grande proportion appartient à la nationalité espagnole [1] (environ 4.000 en 1927). Les familles espagnoles qui ont quitté leur pays d'origine, faute de pain souvent, ne gardent pas un lien solide avec leur Pays : elles semblent présenter des possibilités assez proches d'assimilation. Une politique d'assimilation, analogue à celle suivie en Tunisie, pourra être observée à leur égard sans grosses dfficultés. Jusqu'à présent il n'existe aucune école espagnole privée pouvant concurrencer l'enseignement du Protectorat. La Direction de l'enseignement a donc toute liberté pour instruire les enfants espagnols. En dehors de l'école de Larache où un cours d'espagnol est enseigné, aucun enseignement spécial n'est réservé à cette catégorie d'élèves.

Il n'en est pas de même pour les élèves italiens dont les familles restent attachées à leur pays d'origine et témoignent, surtout depuis l'établissement

(1) *Les élèves espagnols des écoles du Maroc* par Vedel, B. E. P. n° 56.

du fascisme, de la persistance de la mentalité nationale. Une école italienne privée, fondée à Rabat, est très prospère. Les 2.500 élèves italiens des écoles françaises ne paraissent pas aussi assimilables que les Espagnols.

Les autres élèves étrangers sont de nationalités si diverses (Grecs, Maltais, Anglais, etc...) que leurs particularités se fondent dans l'atmosphère générale de la classe. A Tanger, et même à Mazagan, des cours d'anglais fonctionnent, non pour satisfaire les quelques anglais qui fréquentent les écoles de ces villes, mais pour permettre aux élèves qui le désirent d'entrer en relations avec le commerce anglais.

La présence dans certaines écoles primaires d'un élément étranger parfois plus nombreux que l'élément français donne aux classes une physionomie très particulière. Il n'est pas douteux que, surtout dans les basses classes, le niveau des études est inférieur à celui des écoles métropolitaines : les élèves arrivent difficilement à parler correctement le français et à perdre leur accent propre. Les leçons de langue française prennent dans l'enseignement une place prépondérante. Tout ce qui pourrait blesser la susceptibilité nationale des élèves étrangers ou de leur famille est, autant que possible, écarté de l'enseignement. Le maître devra insister, lorsque l'élément étranger dominera, sur les périodes de l'histoire ou l'Espagne ou l'Italie se sont trouvées liées avec la France. S'il est possible d'espérer qu'avec une législation favorable à leur naturalisation, un certain nombre d'Espagnols ou même d'Italiens parmi les plus aisés optent pour la nationalité française, il faut se rendre compte que ces nouveaux Français seront très différents de ceux qui habitent la Métropole.

3° Les écoles primaires du Maroc présentent enfin des caractères particuliers en raison du milieu marocain dans lequel les élèves sont appelés à vivre. Le directeur de l'enseignement, M. Hardy, avait essayé par les circulaires du 30 Août 1920 de donner à tout l'enseignement un caractère original par des essais d'adaptation au milieu et aux besoins des temps modernes. Ces tentatives qui avaient pour but de rendre plus vivant, plus moderne, plus utile l'enseignement en lui donnant à la fois une valeur française et une valeur marocaine, n'ont pas toujours abouti, faute d'une liberté assez grande vis-à-vis de l'enseignement métropolitain, faute aussi de moyens financiers, faute surtout d'un personnel enseignant soucieux d'oublier les procédés de l'école métropolitaine.

Voici d'après la circulaire du 30 Août 1920 sur l'application des nou-

veaux programmes de l'enseignement primaire [1], quelques aspects de l'orientation nouvelle donnée à l'enseignement.

Le directeur de l'enseignement attire l'attention des maîtres sur la nécessité de donner des annexes à l'école pour la relier à la vie extérieure, pour l'obliger à diversifier son activité, à s'adapter au milieu, à se libérer du livre et du tableau noir. Chaque école devra avoir son *jardin scolaire* [2] afin de donner aux élèves le goût du travail de la terre et illustrer l'enseignement théorique par des leçons de choses, son *atelier* pour leur donner le goût du travail manuel, son *muséum scolaire*, son *cinéma* pour illustrer tout l'enseignement de l'école, son *bureau commercial*, son *stade*, sa *salle de fête*, sa *bibliothèque*, sa *mutuelle*. L'amélioration de l'organisation matérielle des écoles aura une répercussion sur les enseignements. Les programmes d'instruction physique et d'instruction morale qui ont particulièrement besoin d'être développés au Maroc en raison de la dureté du climat et de l'instabilité morale des élèves, pourront être intelligemment appliquées [3]. L'instruction civique comprendra, outre les principales notions enseignées dans les écoles métropolitaines, l'étude de l'organisation de l'administration indigène et de l'administration du Protectorat. Les programmes d'histoire, de géographie, de sciences, de leçons de choses, etc..., tiendront largement compte du Maroc et de la vie marocaine. Enfin les élèves devront être orientés vers les métiers pratiques les plus rémunérateurs [4]. Des cours complémentaires devront être créés pour les meilleurs élèves. Des facilités seront données aux élèves de l'enseignement primaire pour accéder à l'enseignement secondaire.

Beaucoup de ces améliorations de l'organisation matérielle et de ces essais d'adaptation sont restés lettre morte dans un grand nombre d'écoles, surtout faute d'argent. L'ingéniosité des maîtres, à laquelle le directeur de l'enseignement faisait surtout appel, ne pouvait tout créer. Il faut observer que les principales annexes et les principales adaptations des programmes du pays que recommandent la circulaire n'étaient pas des nouveautés en 1920, qu'elles avaient déjà été préconisées dans d'autres possessions françaises, sans jamais donner de résultats très satisfaisants. L'enseignement de l'arabe n'a pas non plus été oublié : il existe actuellement dans quatre villes.

---

(1) B. E. P. nº 24, p. 326.
(2) B. E. P. nº 62. *Jardins et mutuelles scolaires.*
(3) B. E. P. nº 64 : *L'hygiène et l'éducation physique des écoles du Maroc.*
(4) Voir p. 94 ce qui a été dit des offices d'orientation professionnelle et des consultations périodiques sur les vocations des élèves.

L'enseignement primaire privé est représenté par une quinzaine d'écoles avec internat dirigées par des Franciscains ou des Franciscaines françaises. Elles étaient fréquentées en 1926 par 1.284 élèves dont 391 filles.

2°. — *Enseignement technique, primaire supérieur et secondaire* [1].

Un bon enseignement professionnel nécessite un outillage coûteux et un personnel expérimenté. Au lieu d'avoir plusieurs écoles professionnelles mal outillées et peu fréquentées, on a préféré créer au Maroc une école professionnelle unique avec internat, pourvue d'une organisation matérielle de premier ordre. Cet établissement qui s'appelle *l'Ecole Industrielle et Commerciale* de Casablanca [2] est à la fois une école professionnelle et une école primaire supérieure. Il est ouvert à tous les Européens. Il fut créé, dès 1917, grâce à l'initiative de l'Association du commerce, de l'industrie et de l'agriculture pour le développement de l'enseignement professionnel au Maroc. Cette Association, qui a le patronage de cette école, lui fournit d'accord avec la Direction de l'enseignement une aide pécuniaire importante. Installée au début à Casablanca dans un bâtiment indigène de fortune, l'école fut transportée en 1923 à quelques kilomètres de la ville, près de la ville indigène nouvelle. Composée la première année de quelques bâtiments tout à fait insuffisants, elle s'agrandit d'année en année d'ateliers, de classes, de réfectoires et de dortoirs, pour devenir un établissement modèle dont plus d'une école technique d'Europe envierait l'installation matérielle. Cette école comprend des *cours normaux*, des *cours de perfectionnement* et une *section d'apprentissage*.

1° *Cours normaux*. Dans une première année préparatoire, les élèves qui sont tous titulaires du certificat d'études primaires, se perfectionnent dans l'étude du français et des connaissances élémentaires afin de pouvoir mieux saisir l'enseignement spécial qui leur sera donné les années suivantes. Cette première année est indispensable pour les étrangers qui forment plus du tiers de la clientèle de cette école et dont les connaissances en français sont très superficielles.

Après ce cours préparatoire, l'élève peut opter entre quatre sections, la section commerciale, la section industrielle qui comprend trois sous-sections (mécanique, électricité, construction), la section agricole et la section

(1) M. Fleury, directeur-adjoint à la Direction de l'Enseignement, a bien voulu me communiquer une note sur l'enseignement secondaire et technique. Qu'il reçoive ici mes remerciements pour toute l'amabilité qu'il m'a témoignée.

(2) *L'Ecole Industrielle et Commerciale de Casablanca* par Redon, directeur de l'école. B. E. P. n° 73.

administrative. La durée des études spéciales dans chaque section est de trois ans. A la fin de la troisième année, les élèves sont préparés à passer les différents brevets d'enseignement primaire supérieur (section commerciale, section industrielle, section générale), le certificat de fin d'études commerciales et le certificat de fin d'études pratiques industrielles.

On se propose dans les trois premières sections un double but :

1° rendre les élèves, à leur sortie de l'école, immédiatement utilisables, après un court stage, soit dans le commerce, soit dans l'industrie ou dans l'agriculture ;

2° leur donner une culture générale et des connaissances techniques leur permettant de poursuivre leurs études dans les cours de perfectionnement qui font suite aux cours normaux.

Pour la réalisation de ce programme, l'école est pourvue d'un outillage perfectionné. Les élèves sont en outre conduits dans les usines ou dans les établissements industriels et commerciaux intéressants pour eux. Un terrain de quatre hectares, situé à Aïn-Seba est mis en valeur par les élèves de la section agricole (arboriculture, petite culture et élevage). Ils sont aussi conduits dans les exploitations intéressantes voisines de Casablanca (Ferme expérimentale, etc...). Les élèves de la section administrative qui se préparent à certains concours administratifs marocains (postes, chemins de fer, etc...) ou à certaines professions pour lesquelles le brevet d'enseignement supérieur (section générale) est nécessaire, suivent des cours de culture générale communs à la section commerciale et certains cours spéciaux.

2° *Cours de perfectionnement.* — Ces cours sont destinés aux élèves qui ont satisfait aux examens de fin d'étude des diverses sections et aux élèves de l'extérieur suffisamment instruits. La durée des études est de deux ans. Le programme de cinquième année correspond à la préparation des Travaux publics, du concours d'ingénieur adjoint des Ponts et Chaussées, des concours des écoles spéciales d'agriculture.

3° *Section d'apprentissage* annexée à l'Ecole. Elle a pour but de préparer des ouvriers susceptibles de devenir plus tard des chefs d'équipe. Les études durent trois années. Les élèves ne sont spécialisés qu'à la fin de la deuxième année. A la fin de la troisième année, un certificat de fin d'études est décerné après confection d'un chef-d'œuvre.

Il y avait en octobre 1925 à l'Ecole Industrielle et Commerciale de Casablanca 312 élèves externes ou internes. Dans ce chiffre était compris 202 Français, 34 Israélites, 33 Italiens, 28 Espagnols et 4 Musulmans.

Il exite enfin des cours professionnels du soir qui ont précédé la création de l'école et qui y sont aujourd'hui annexés. Ces cours s'adressent à tous les travailleurs désireux de perfectionner leurs connaissances techniques, particulièrement aux Indigènes musulmans et israélites, et aux étrangers. Ils portent soit sur les langues (français, anglais, allemand, espagnol, arabe) soit sur des matières techniques (mécanique, électricité, droit commercial, etc...). Parmi les 553 auditeurs qui étaient inscrits à ces cours en 1925, on remarque 127 Israélites et 114 Musulmans.

En dehors de l'Ecole Industrielle et Commerciale de Casablanca qui est la grande école professionnelle du Maroc, il existe deux écoles professionnelles. Pour les filles il a été créé à Rabat et à Casablanca des écoles ménagères et professionnelles qui préparent aux professions commerciales et aux métiers féminins. Elles ont près de 200 élèves.

L'organisation de l'enseignement primaire supérieur s'est développé au Maroc en liaison avec l'enseignement secondaire. Cette situation est née soit de l'annexion d'un enseignement supérieur à un collège déjà existant comme à Oudjda, soit de l'annexion d'une section d'humanités à une école primaire supérieure comme à Fez. En dehors des écoles de Fez et d'Oudjda, une organisation analogue existe à Meknès. A Fez et à Meknès l'enseignement est mixte. Cette organisation, grâce à laquelle la plupart des cours sont communs est due beaucoup moins à des raisons de principe qu'à des raisons d'économie. Elle semble avoir donné d'excellents résultats. Les cours secondaires de Fez et d'Oudjda ne conduisent qu'à la troisième année des études secondaires. L'école de Meknès est seule à conduire ses élèves jusqu'à la première partie du baccalauréat. Il existe cependant un enseignement secondaire indépendant à Casablanca, à Rabat, à Tanger où des établissements distincts existent pour les garçons et les filles, et à Oudjda où se trouve, outre l'organisation dont nous avons parlé, un collège de jeunes filles.

Parmi les 2.900 élèves qui fréquentent les établissements secondaires du Maroc, le plus grand nombre est de nationalité française [1]. La propor-

(1) Statistique d'octobre 1925 :

	Garçons	Filles
Français	1.306	884
Musulmans	34	6
Israélites	306	103
Espagnols	86	32
Italiens	24	19
Divers	66	34
	1.822	1.078

tion de l'élément étranger par rapport à l'élément français est beaucoup plus faible que dans les écoles primaires. Ce sont en effet surtout les Français qui peuvent en raison de leur situation sociale faire faire de longues études à leurs enfants. Il faut remarquer le grand nombre d'Israélites qui fréquentent les établissements secondaires par rapport à celui des Musulmans. Le nombre des élèves italiens est beaucoup moins élevé que celui des élèves espagnols, parce que nous avons compris dans notre statistique les lycées de Tanger, ville où la population italienne est très faible.

Les programmes de l'enseignement secondaire de la Métropole ont dû être appliqués. On ne pouvait songer, à imposer des programmes originaux à des élèves dont les familles étaient rarement fixées définitivement dans le pays. D'autre part, il fallait leur permettre de préparer les écoles supérieures sans être dans une situation d'infériorité. Cependant la circulaire du 30 Août 1920 sur l'application des programmes d'enseignement secondaire recommande aux professeurs « de prendre méthodiquement leurs sujets d'exercices et leurs exemples parmi les choses et les gens qui les entourent et de donner un développement particulier aux parties du programme qui sont spécialement intéressantes pour le Maroc. La même circulaire préconise les méthodes concrètes, l'emploi d'un cinématographe ou d'une lanterne à projection, les leçons de plein air; elle insiste sur l'importance de l'instruction physique et de l'enseignement artistique. Enfin elle recommande d'annexer à chaque établissement, toutes les fois qu'il sera possible, un atelier de travaux manuels et même un jardin scolaire. Ces annexes, en dehors de leur utilité pour tous les élèves, peuvent éveiller chez certains, peu doués pour les études intellectuelles, des vocations pour l'enseignement professionnel.

Il semble que l'étude de l'arabe soit peu recherchée dans les établissements secondaires du Maroc, même par les Indigènes [1].

Il parait que le niveau des études au Maroc n'est pas inférieur à celui des études en France. Au concours général des lycées de France et des colonies, un premier prix de géographie fut remporté en 1924 par un élève du Maroc, un quatrième accessit de composition française en 1925. Dès 1914 une session de baccalauréat a pu être ouverte sous la présidence de professeurs de la Métropole.

---

(1) Voir Brunot B. E. P. tirage à part, 1927.

La plupart des locaux scolaires soit de l'enseignement primaire, soit de l'enseignement secondaire, sont des bâtiments neufs entourés de jardins et spécialement construits pour l'usage scolaire. Il subsiste cependant quelques barraquements très inconfortables, même dans les grandes villes. Alors qu'il est permis au Maroc d'ouvrir des écoles primaires privées, il est interdit d'ouvrir des écoles secondaires ou techniques. Les particuliers peuvent simplement ouvrir des *maisons d'éducation,* sortes de pensions de famille pour étudiants analogues à l'école Bossuet de Paris. L'institution Charles de Foucauld dirigée par des Franciscains, est un de ces établissements pour garçons.

Le personnel enseignant peut être détaché de France ou faire partie du cadre marocain. En dehors d'indemnités diverses, il touche les mêmes traitements qu'en France plus 50 pour 100. Les fonctionnaires du cadre marocain ou ceux qui ne bénéficient d'aucun autre régime de retraite, versent pour la retraite à une caisse spéciale de prévoyance du personnel des services civils dont le fonctionnement est analogue à celle de Tunisie. Le Protectorat contribue pour moitié à la constitution des retraites. En cas de départ après 10 ans de services, l'ayant-droit reçoit le capital et les intérêts capitalisés des sommes qu'il a versées.

3° *Enseignement supérieur et établissements de recherches scientifiques.*

Il faut distinguer les organismes qui ne jouent aucun rôle d'enseignement et ceux dont l'activité laisse une place à l'enseignement. La première institution installée au Maroc dès 1904 fait partie de la première catégorie : c'est la *Mission scientifique* de Tanger qui fut fondée par M. A. Le Chatelier. Son objet primitif était de faire surtout des études sociologiques sur les mœurs, les institutions et les populations marocaines. Elle entreprit les monographies des tribus et villes du Maroc. Son rôle scientifique se doublait d'un rôle politique : préparer par la connaissance du milieu indigène la pénétration française au Maroc. Dans le but d'éviter les erreurs commises en Algérie faute d'avoir étudié suffisamment le pays, la France se préoccupa de préparer méthodiquement sa pénétration au Maroc. En rapports étroits avec la légation de France, la Mission scientifique fut l'organisme de recherches et d'études dévoué à l'influence française. Elle publia ses travaux dans une collection appellée les *Archives marocaines*. Elle publia en outre une revue, la revue du *Monde musulman* qui renseignait sur les progrès des institutions et de la civilisation musulmane dans les divers

pays [1]. Grâce à la valeur de son représentant M. Michaux-Bellaire qui fut à sa tête peu de temps après sa création, elle joua un rôle de documentation des plus utiles.

Elle subsiste aujourd'hui sous le nom de *Section sociologique*, rattachée à la Direction des Affaires indigènes et du Service des Renseignements. Son activité qui jusqu'alors était presque uniquement scientifique a pris un caractère plus pratique. Œuvre privée au début, simplement subventionnée par le ministère des Affaires étrangères elle est maintenant rattachée à un service politique du Protectorat. Sans doute pour mieux remplir son rôle de conseiller du Service des Affaires indigènes, elle a été transportée de Tanger à Salé près de la capitale administrative du Maroc; la belle bibliothèque qu'elle possède a aussi été déménagée à Salé. Elle subit aujourd'hui la concurrence d'un nouvel organisme, l'Institut des Hautes Etudes marocaines dont nous parlerons plus loin. Devant l'ardeur scientifique de cet établissement nouveau-né, l'activité de la vieille mission scientifique se ralentit et se fait plus modeste.

L'œuvre du comte Henry de Castries est à indiquer à côté de celle de la Mission scientifique. L'origine de cette œuvre remonte à 1900. Le comte de Castries eut alors la pensée, en l'absence d'auteurs arabes modernes sérieux et d'archives marocaines accessibles, de rechercher dans les principaux Etats européens les documents diplomatiques ou autres pouvant servir à la composition d'une histoire du Maroc. Il appela cette contribution à l'histoire du Maroc *Sources inédites de l'histoire du Maroc*. La publication fut d'abord subventionnée par une association privée, le comité de l'Afrique française. Dès le début du Protectorat le comte de Castries fut nommé Conseiller historique de l'Empire chérifien, titre surtout honorifique, et son œuvre fut subventionnée par le Protectorat. Après la guerre de 1914, elle fut rattachée à la Direction des Affaires indigènes et du Service des Renseignements sous le nom de *Section historique*. Elle a pour mission de « rechercher dans les archives et dans les bibliothèques de France et de l'étranger tous les documents intéressant l'histoire du Maroc et de les publier ». M. de Cénival a remplacé M. de Castries mort en 1927.

Pour les sciences, l'idée de coordonner les initiatives qui jusque là étaient dispersées et de fonder un organisme de recherches scientifiques remonte à 1914. Par suite de la guerre, cette idée ne fut réalisée qu'en 1921

(1) Depuis 1927, cette revue a été remplacée par la revue des Etudes islamiques dirigée par M. L. Massignon, qui est indépendante de la Section Sociologique.

sous le nom d'*Institut scientifique chérifien*[1]. Cette institution a pour mission d'étudier les richesses scientifiques du Maroc. Malgré son caractère scientifique, elle ne se désintéresse pas de la portée pratique de ses recherches. Elle seconde l'exploitation économique du Maroc par ses études sur les maladies des plantes, des animaux, leurs remèdes, etc..., sur les ressources du sol et du sous-sol du Maroc. Elle publie des *mémoires* et un bulletin, le *bulletin de la société des sciences naturelles.*

Ces publications sont en effet communes à l'Institut et à la *Société des sciences naturelles au Maroc.* Cette société, qui est une association privée, a été crée en même temps que l'Institut pour grouper tous ceux qui s'intéressent à un titre quelconque à l'histoire naturelle du Maroc, pour provoquer les recherches scientifiques et pour faire connaître les nombreuses richesses scientifiques du Maroc. Comme l'Institut dont elle est pour ainsi dire une filiale, elle cherche à donner à ses travaux une utilité pratique : elle est « l'auxiliaire de l'agriculture dans la lutte contre les fléaux qui la menacent ».

Nous avons réservé jusqu'ici l'étude de l'Institut des Hautes Etudes marocaines qui est à la fois un organisme de recherches scientifiques et un établissement d'enseignement. Cet Institut a une origine très modeste : il fut à l'origine sous le nom d'*Ecole supérieure d'arabe et de dialectes berbères,* une école d'interprètes civils analogue à l'Ecole supérieure d'arabe qui existe actuellement à Tunis. Cette école fut créée dès novembre 1912. Installée dans la ville indigène dans une simple chambre étroite et peu aérée, elle devait, après plusieurs déménagements, en 1917, prendre possession d'une construction élégante voisine de la Direction de l'enseignement et des jardins de l'Aguedal en dehors de la ville indigène. Avant tout, école d'interprètes civils, elle avait aussi pour rôle de propager parmi les fonctionnaires du Protectorat la connaissance des langues et des coutumes des populations marocaines. Divers examens d'arabe et de berbère furent créés en 1914 et diverses primes y furent attachées. En raison de l'insuffisance du personnel enseignant, déjà restreint par la mobilisation, on fit appel à divers hauts fonctionnaires du Protectorat (chefs du Service du contrôle des Habous, chefs des Services judiciaires chérifiens, etc...). Cette organisation avait l'avantage d'établir un lien entre les chefs de service et les

(1) Il comprend trois sections : 1° une section administrative ; 2° une section de recherches scientifiques qui se divise en sous-sections (sciences biologiques, sciences géographiques et océanographiques) ; 3° une section de sciences physiques et mathématiques. Elle possède un muséum d'histoire naturelle, une bibliothèque scientifique, des laboratoires.

futurs interprètes ou autres fonctionnaires qui devaient être leurs auxiliaires et de rendre l'enseignement plus vivant.

Dès sa fondation, l'Ecole Supérieure d'arabe et de dialectes berbères chercha à faire œuvre scientifique. Dans un pays à peine connu et en voie de transformation rapide, il était nécessaire de ne pas perdre un instant pour étudier les manifestations d'une société qui a à peine évolué depuis vingt siècles. Il était nécessaire, d'autre part, pour asseoir solidement notre influence, de bien connaître le pays et ses habitants. L'administration devait profiter des travaux des érudits pour éclairer sa politique indigène et l'adapter au Pays. Dès la fondation de l'école fut créée un *comité d'études berbères* qui se chargea de la publication des *archives berbères*. Il est intéressant de remarquer que le premier groupement d'études scientifiques porta son attention sur les questions berbères.

C'est surtout depuis l'année 1920 que date le plus gros effort scientifique. C'est à cette époque, en février 1920, que fut institué à côté de l'Ecole Supérieure d'arabe et de dialectes berbères, un nouvel organisme scientifique : l'Institut des Hautes Etudes marocaine. Cette institution inspirée par le nouveau Directeur de l'enseignement devait avoir un rôle purement scientifique [1]. L'arrêté qui le créait projetait une magnifique organisation de cet Institut. Il aurait groupé en un centre unique tous les organismes scientifiques du Maroc et toutes les initiatives privées éparses dans le Maroc désireuses de collaborer à la connaissance du milieu marocain. Il créait des *sections d'études* avec des présidents. Elles furent la première forme des directions d'études qui existent actuellement. Cet organisme commença à publier un bulletin, le *bulletin de l'Institut des Hautes Eudes marocaines*, qui eut quelques numéros jusqu'au jour où l'Ecole Supérieure d'arabe et de dialectes berbères, organisme surtout d'enseignement, se fondit avec l'Institut, organisme purement scientifique, pour devenir l'*Institut des Hautes Etudes marocaines*. Un arrêté du 18 septembre 1921 opéra cette fusion et fixa l'organisation définitive de l'Institut. En même temps, la publication de l'Ecole Supérieure d'arabe et de dialectes berbères fusionnait avec le bulletin de l'Institut scientifique pour devenir *Hespéris*.

L'Institut, dont le siège est à Rabat, a des comités locaux dans les villes principales du Maroc. Ces comités, composés de membres de l'enseignement ou de membres correspondants, sont chargés d'organiser des cours d'a-

(1) Il a sans doute été imité du comité d'études historiques et scientifiques de l'A. O. F.

rabe et de berbère. Ces cours, quand ils sont réellement professés, sont peu fréquentés. L'activité scientifique de ces comités locaux est à peu près nulle.

L'Institut actuel, né de deux institutions différentes, une école pratique et un organisme scientifique, a une double activité : c'est un établissement d'enseignement et un organisme de recherches scientifiques. Il présente certaines analogies avec l'école des Hautes Etudes de Paris. Commençons d'abord par l'étude de son activité scientifique qui l'emporte aujourd'hui sur son rôle d'enseignement.

Le premier objet de l'Institut actuel, d'après le texte qui l'a créé, est de provoquer et d'encourager les recherches scientifiques relatives au pays marocain et à ses populations, de les coordonner et d'en centraliser les résultats. Dans ce but, il fait appel à tous les membres de l'enseignement à quelque degré qu'ils soient, à tous les fonctionnaires du Maroc et même à tous les particuliers qui s'intéressent à la vie du pays : ils peuvent être nommés membres correspondants.

Les travaux des membres de l'Institut voient le jour dans deux catégories de publications : 1° dans une revue appelée *Hespéris*, qui est trimestrielle et qui publie des études d'etnographie, d'archéologie, de linguistique ou de sociologie ; 2° dans des *publications de l'Institut des H. E. M.* qui contiennent des travaux importants de sociologie et d'ethnographie (aujourd'hui quinze volumes). Dans des réunions mensuelles qui se tiennent à l'Institut, des travaux relatifs au Maroc peuvent être communiqués par tout particulier faisant partie ou non de l'enseignement. A vrai dire, ce sont surtout les professeurs de l'Institut qui se servent des publications dont nous avons parlé pour faire part de leurs travaux au public, et qui font des communications dans ces séances.

Le directeur de l'Enseignement, M. G. Hardy, et M. H. Basset, qui fut le grand animateur de l'Institut et qui devint son directeur, incitèrent tous les fonctionnaires du Protectorat, notamment les officiers et les instituteurs à s'intéresser à la région, au village où ils sont envoyés et de contribuer à l'œuvre scientifique. Non seulement la curiosité doit les pousser à étudier des tribus qui ont gardé leur primitive originalité, mais encore le souci de mieux remplir leur mission par la connaissance des mœurs et de la mentalité de leurs ressortissants.

Le *bulletin de l'enseignement* fut aussi ouvert à tous les membres de l'enseignement désireux de publier leurs recherches les plus intéressantes. Ce bulletin fut à l'origine un bulletin administratif contenant la plupart des

textes relatifs à l'organisation et aux programmes d'enseignement. A partir de 1920, il devint une sorte de revue mensuelle où les questions les plus variées sont traitées, depuis les théories d'Einstein jusqu'aux fourmis du Maroc.. Des numéros spéciaux sur la géographie, sur l'histoire du Maroc, sur le dialecte marocain, etc..., constituent des abrégés commodes pour les maîtres et les élèves; certains sont réservés à des enquêtes sur l'enseignement. Il semble que les efforts de la Direction pour faire collaborer des instituteurs à l'œuvre scientifique n'aient pas donné beaucoup de résultats : les articles signés par des instituteurs sont rares.

Une très belle bibliothèque voisine de l'Institut est ouverte à tous les chercheurs. A l'Institut même, un Musée d'ethnographie a été constitué par les soins de l'ancien directeur, M. H. Basset, aujourd'hui décédé.

Grâce à l'activité scientifique de l'Institut qui a repris l'œuvre commencée depuis plus de quarante ans par des initiatives isolées, puis par la mission scientifique, le Maroc s'ouvre à la curiosité européenne. Cependant l'Institut n'oublie pas le présent et l'utilité pratique que peut avoir ses recherches pour le Protectorat [1]. C'est ainsi que les travaux du Congrès annuel de 1926 portèrent sur l'étude du Rif et des Jbala qui était alors un sujet brûlant d'actualité. La même année le Service des Renseignements demanda au directeur d'études d'arabe classique de faire une longue enquête sur le rôle des éléments religieux dans le Rif. L'Institut a ainsi contribué par l'enseignement des langues, des coutumes et des institutions marocaines à rendre l'Administration du Protectorat plus intelligente et plus souple.

Son œuvre d'enseignement consiste à « favoriser et à propager la connaissance des langues arabes et berbères, de la géographie, de l'histoire, de l'ethnographie et de la civilisation marocaine, accessoirement de préparer à certains examens de l'enseignement supérieur et professionnel dont le programme rentre dans le cadre général de son activité ».

L'Institut est composé d'un certain nombre de sections ou directions d'études [2]. Les directeurs d'études dont le titre fut emprunté aux direc-

---

(1) Pour tout ce qui touche à l'activité de l'Institut, voir le compte-rendu des séances du Congrès annuel qui est donné chaque année dans Hespérid, 4e trimestre. du Congrès annuel qui est donné chaque année dans Hespéris, 4e trimestre.

(2) Linguistique générale et phonétique générale. Dialectes berbères du Maroc. Dialectes arabes du Maroc. Littérature arabe et histoire de la civilisation musulmane. Langue arabe moderne. Géographie du Maroc. Géographie générale et géographie des Pays musulmans. Ethnographie marocaine. Sociologie musulmane et droit coutumier berbère. Droit musulman. Archéologie et art musulman. Histoire du Maroc. Sources européennes de l'histoire du Maroc. Histoire des sciences chez les Musulmans. Etudes juridiques et administratives.

teurs d'études de l'école des Hautes Etudes de Paris sont recrutés parmi tous ceux que leur valeur personelle met en relief, quels que soient leur diplômes universitaires; ils ont pour tâche de guider et de coordonner les recherches scientifiques de leur spécialité et de faire quelques heures d'enseignement. En réalité, leur œuvre scientifique est beaucoup plus importante que leur œuvre d'enseignement. En dehors des directeurs d'études qui font quelques cours scientifiques, des chargés de cours s'occupent des travaux pratiques. Un professeur de lycée fait enfin chaque année des conférences sur la littérature française.

L'Institut prépare à certains examens spéciaux et même à certains examens universitaires :

1° *Le certificat d'aptitude à l'interprètariat.* Les élèves interprètes qui ont passé le concours d'entrée sont boursiers pendant la durée des études qui est de deux ans à condition de prendre l'engagement de servir cinq ans dans l'administration civile marocaine. Il y a en moyenne autant de Français que d'Indigènes qui passent le concours, mais on y rencontre très peu de Marocains.

2° *Les examens d'arabe et de berbère* qui comprennent le certificat d'arabe parlé, le brevet d'arabe (arabe classique et vulgaire), le diplôme d'arabe (arabe classiqe et vulgaire, histoire et géographie du Maroc), le certificat de berbère, le brevet de berbère (dialecte berbère et arabe usuel), le diplôme de berbère (au moins deux dialectes berbères et arabe vulgaire). Les examens de berbère, malgré l'importance de plus en plus grande que prend cette langue, sont beaucoup moins recherchés que ceux d'arabe. Ces examens sont préparés par tous les fonctionnaires soucieux de mieux faire leur métier et de le mieux comprendre. Diverses primes sont attribuées aux fonctionnaires qui sont titulaires de ces diplômes. Les Marocains qui passent les différents examens sont encore très peu nombreux. Il faut remarquer que le certificat d'arabe parlé n'existe ni à la Faculté des lettres d'Alger ni à l'Ecole Supérieure de langue et littérature arabe de Tunis. Il parait que le niveau du brevet et du diplôme d'arabe est plus élevé que celui des examens d'Alger et de Tunis.

3° *Le diplôme d'études supérieures* marocaines. Nous avons déjà dit à propos de l'enseignement supérieur musulman que ce diplôme s'obtenait

(1) En 1915, M. Loth alors directeur de l'Enseignement avait adjoint au lycée de Casablanca une *Section d'études arabes* préparant au concours de l'interprétariat. Cette section n'existe plus aujourd'hui.

après la soutenance d'un mémoire, œuvre personnelle sur une question spéciale relative au Maroc (dialectes, langue classique et littérature arabe, dialectes berbères marocains, ethnographie marocaine, histoire et géographie du Maroc). Le candidat doit aussi subir un examen composé de trois interrogations. Jusqu'à présent, ce diplôme imité du diplôme d'études supérieures n'ouvre pas des débouchés intéressants et n'est pas très recherché; il est assimilé pour les primes au diplôme d'arabe et de berbère.

4° *Le certificat d'études juridiques et administratives.* La préparation à cet examen est de deux années d'études. Les étudiants passent la première année un examen portant sur des notions de droit français. La seconde année, l'enseignement porte sur le droit marocain musulman et berbère. L'examen final comprend, outre ces matières, l'histoire, la géographie et l'ethnographie du Maroc. Ce certificat correspond au certificat de droit musulman et de coutumes indigènes délivré par la Faculté des Lettres d'Alger. Malgré sa relative difficulté, il n'ouvre pas de situations intéressantes. Il est exigé pour devenir défenseur agréé près les juridictions *Makhzen* et pour devenir notaire au Maroc. Il donne aussi certains avantages pour devenir rédacteur dans l'administration chérifienne. Il faut attendre la réforme de la justice chérifienne pour que ce certificat ait des sanctions plus sérieuses. Il est surtout destiné aux Indigènes; cependant il est peu apprécié par les jeunes marocains qui trouvent plus d'avantages à passer la licence en droit. Ce certificat se prépare aussi à Casablanca. En 1925, 35 étudiants le préparaient à Rabat, 19 à Casablanca.

5° Il faut ajouter à ces différents diplômes spéciaux qui n'ont qu'une valeur maghrébine, les *examens de droit.* On a cru nécessaire de créer d'abord à Casablanca à titre privé, puis à Rabat à l'Institut, des cours préparatoires à la licence en droit. Ces cours qui sont maintenant tous rattachés à l'Institut et dont certains sont aussi suivis par les étudiants qui préparent le certificat d'études juridiques et administratives, sont fréquentés à Rabat et à Casablanca par une trentaine d'étudiants. Les divers enseignements sont donnés par des fonctionnaires du Protectorat, docteurs en droit, ou par des avocats ou magistrats; l'oral des examens a lieu soit à Bordeaux soit à Alger.

En dehors des différents cours qui préparent les divers examens que nous venons de passer en revue, il existe à l'Institut des H. E. M. des cours spéciaux réservés aux officiers des renseignements et aux contrôleurs civils (cours de perfectionnement des Affaires indigènes) et un enseigne-

ment spécial pour les instituteurs des écoles berbères (section normale)[1].

Nous avons vu[2] que l'enseignement supérieur musulman n'a plus actuellement d'organisation originale : les étudiants marocains préparent les différents examens que nous avons étudiés.

En 1925 le nombre des auditeurs inscrits aux différents cours atteignait 524 dont 46 Indigènes. La plupart de ces auditeurs sont des fonctionnaires ou appartiennent au sexe féminin.

L'élément marocain est très faiblement représenté dans l'œuvre scientifique entreprise par l'Institut et dans le nombre de ses étudiants, aussi est-il difficile d'espérer une « renaissance marocaine des sciences islamiques ».

L'œuvre scientifique de l'Institut grâce à la valeur de certains de ses membres a été considérable : elle s'étend non seulement au Maroc, mais à tout l'occident musulman, Espagne comprise. Son champ d'étude est encore très vaste au Maroc même où d'une année à l'autre de nouvelles régions berbères encore impénétrées s'ouvrent à l'étude. Son œuvre d'enseignement s'agrandit en même temps en bénéficiant des nouvelles conquêtes scientifiques. L'Institut s'est récemment adjoint, il est vrai, la préparation d'examens de droit et même de licence de lettres (arabe) qui ne rentre pas dans le cadre propre de son activité. Cependant il n'a pas le caractère de Faculté; ce n'est qu'à titre exceptionnel qu'il prépare à des examens universitaires; ses membres ne peuvent d'autre part faire passer le baccalauréat que sous la présidence de professeurs d'Université de la Métropole. Il est possible cependant malgré sa situation dans un pays protégé qu'elle suive une destinée analogue à l'Ecole Supérieure des Lettres d'Alger qui est devenue une Université groupant une Faculté de lettres, une Faculté de droit, une Faculté des sciences et une Faculté de médecine.

---

(1) Voir p. 122.
(2) Voir p. 146.
(3) En 1922, des lettrés indigènes avaient assisté aux séances du Congrès annuel. Une séance purement indigène avait même été tenue. Les essais pour établir un lien entre savants français et savants indigènes n'ont donné aucun résultat.

CONCLUSION

On vient de voir quelles différences essentielles séparent les trois catégories d'enseignement : l'enseignement des Musulmans, l'enseignement des Israélites et l'enseignement des Européens. L'accueil que les divers éléments de la population ont réservé aux établissements d'enseignement créés par le Protectorat en fait ressortir les particularités : les Musulmans, les Israélites et les Européens sont en effet par leurs tendances et par leurs réactions à une phase distincte d'évolution.

Les Musulmans, qui était hier les maîtres du pays et qui ont conservé tout l'orgueil de leur civilisation islamique, restent pour la plupart très attachés au passé et opposent encore une assez vive résistance aux efforts de la Direction de l'enseignement. L'Islamisme et la croyance en les puissances surnaturelles pénètrent toujours leur société au sein de laquelle la règle civile n'a pas encore pu se dégager des préceptes religieux. Soucieux de ne pas détacher les Indigènes des règles qui régissent et conservent leur état social, le Protectorat a tenté, dans son œuvre d'enseignement, de concilier le respect de la culture et des institutions traditionnelles et le souci d'ouvrir la jeunesse marocaine aux progrès de la civilisation moderne.

Il semble que l'enseignement public des Musulmans n'ait pas donné tous les résultats qu'on pouvait en espérer. Dans beaucoup de villes, comme Fez et Marrakech, le pourcentage scolaire par rapport à la population musulmane était en 1927 inférieur à un. Certains esprits, trop soucieux de la conservation sociale et des intérêts des autres éléments de la population au Maroc, pourraient se réjouir du petit nombre des élèves qui fréquentent les écoles musulmanes. Leur contentement disparaîtrait s'ils se rendaient compte des raisons qui jusqu'alors ont retardé l'œuvre d'enseignement du Protectorat. Il est très difficile de pénétrer les intentions véritables de la majorité des Marocains. Nous les faisons souvent telles que nous voulons qu'elles soient. Les informations auprès des Indigènes manquent souvent de généralité et de sincérité. C'est d'après des manifestations à peine sensibles et plus ou moins conscientes, d'après leurs procédés de réaction, que nous pouvons essayer de saisir leur pensée.

Il semble que la majorité des Marocains, quelles que soient leurs tendances particulières et leur sympathie pour la France et pour l'enseignement moderne, adressent deux reproches à l'enseignement du Protectorat.

Ils lui reprochent d'abord de ne pas faire dans les programmes une place assez grande à la langue arabe et à la culture islamique. Ils voudraient en particulier que la langue arabe devienne une langue expressive de la civilisation moderne et reste la langue économique du pays. Les Marocains, quoi que nous fassions pour les satisfaire, se plaindront toujours que les programmes des écoles franco-musulmanes ne font pas une place suffisante à l'enseignement de l'arabe et du Coran. Si, interrogés individuellement ils hésitent à exprimer leur mécontentement, soit par appréhension, soit par politesse, dès qu'ils sont réunis et qu'il se sentent entre eux dans une atmosphère musulmane, ils ne craignent pas de formuler leurs vraies pensées. Il faut observer que ces vœux n'impliquent pas nécessairement des sentiments d'hostilité envers la France. Ils sont tout naturels de la part d'une population encore très religieuse et très attachée à sa langue et à ses traditions.

En second lieu, les Marocains se méfient d'un enseignement qui est officiel et français. Ils ont en horreur tout ce qui est officiel. Ils admettent difficilement nos écoles publiques, malgré l'atmosphère indigène qu'on s'efforce de leur donner. Aujourd'hui le plus grand nombre des enfants indigènes fréquentent surtout l'école coranique et échappent à tout enseignement réellement éducateur.

Des réformateurs indigènes se sont efforcés de rendre plus éducateur l'enseignement traditionnel musulman et ont créé des écoles privées musulmanes. Ce mouvement en faveur d'un enseignement arabe et purement privé, qui du reste a échoué, indiquait les tendances profondes de l'aristocratie musulmane. On déclare souvent que la politique du Protectorat est de se conformer dans ses réformes aux vœux des populations. Cette formule dangereuse à tous les égards, si elle était suivie en matière d'enseignement, conduirait à modifier profondément l'organisation et les programmes de l'enseignement des Indigènes au Maroc.

Cependant il faut espérer que l'opposition que nous avons cru devoir établir entre l'enseignement traditionnel musulman, enseignement privé, et l'enseignement moderne, enseignement public, ira en s'atténuant à l'avenir. On pourrait aussi souhaiter que l'enseignement du Protectorat donne pleine satisfaction aux aspirations loyales des Marocains et que l'enseignement privé se cantonne de plus en plus dans son rôle religieux. Cependant cette

évolution qui s'est faite dans la plupart des sociétés modernes ne semble pas actuellement près de se réaliser au Maroc.

Le plus cher désir du général Lyautey était de séduire cette aristocratie musulmane qui hier était agitée par le mouvement traditionnel. Personnellement très attaché au respect des hiérarchies sociales, il avait fondé sur l'éducation de l'élite de la population marocaine de grands espoirs. Il souhaitait renouveler la vieille administration makhzenienne en plaçant à sa tête une élite d'une parfaite éducation musulmane qui tiendrait son autorité du prestige que donnent au Maroc la naissance et la culture intellectuelle. Cette élite devait être élevée dans la connaissance et le respect des institutions du passé; mais un enseignement moderne l'aurait en même temps initié à nos méthodes et aux nouveautés scientifiques de notre civilisation. Ces vues qui étaient inspirées par le souci de faire de la formule du Protectorat une réalité, ont du être en partie abandonnées. La plupart des grandes familles marocaines ont boudé notre enseignement officiel. D'autre part, les conditions d'accès aux fonctions makhzéniennes ne sont pas encore déterminées. La question du recrutement à ces diverses fonctions est liée à celle de leur réforme qu'on ne peut entreprendre qu'avec beaucoup de prudence. La puissance makhzénienne, que nous avons consolidée, a été d'un grand secours pour notre œuvre de civilisation. Par contre, elle nous oblige à agir très lentement et avec beaucoup de circonspection. Le secret de la politique indigène consiste à améliorer les institutions le plus lentement possible et à éviter les réformes brusques, susceptibles de faire naître des troubles sociaux dans les milieux indigènes.

La justification de notre entreprise coloniale ne repose pas seulement sur la bienfaisance de nos réformes administratives, mais aussi sur le développement de la richesse générale. D'après le général Lyautey, les préoccupations de la vie économique devaient incomber à la masse du peuple. De l'avis de tous, le Marocain a un sens pratique très aiguisé : il allie au goût du mysticisme et du surnaturel un sens très net des réalités. S'il ne montre aucun goût pour la navigation, il témoigne cependant comme tous les méditerranéens et les sémites des dons particuliers pour le commerce. Jusqu'alors, le goût des gains réalisés sans efforts, de la spéculation, du vol, l'emportait souvent sur la recherche des gains honnêtes et laborieux.

L 'école populaire, tout en réservant une place à la culture musulmane, a pour objet propre de préparer les jeunes Marocains à jouer un rôle utile dans la vie économique du pays. Son rôle essentiel est d'apprendre le français qui doit devenir la langue économique du Maroc. Elle doit aussi ins-

pirer le goût du travail honnête et régulier. L'enseignement professionnel auquel l'école populaire conduit ne fait que naître au Maroc, malgré l'entente des Musulmans et des Français sur son utilité. Le peu de développement qu'il a pris tient non seulement à des difficultés particulières d'organisation, mais surtout à la mentalité des Indigènes qui ont peu de goût pour l'effort prolongé et régulier et qui sont choqués par nos méthodes d'ordre et de régularité.

Qu'il pensât à l'élite destinée à renouveler le Makhzen ou à la masse cantonnée dans la vie économique, le général Lyautey a veillé à ne pas détacher la jeunesse marocaine de son milieu et de ses traditions. Son plus cher désir était de garder du passé tout ce qu'il avait de bon et d'original, de solide et de réconfortant, mais de le compléter et d'élever sur ses assises une jeunesse Marocaine qui s'ouvrirait aux progrès intellectuels et matériels de la civilisation moderne. Malheureusement, il est bien difficile de concilier le présent avec le passé, quand leurs caractères sont aussi différents. Le général Lyautey s'est souvent montré plus attaché aux traditions indigènes que les Marocains eux-mêmes. Cette préoccupation conservatrice du reste était moins due à des arrière-pensées de politique indigène qu'à des vues d'artiste.

Certains jeunes Marocains d'esprit avancé trouvent en ces traditions une gêne au progrès rapide. Sans pouvoir condamner complètement les établissements du Protectorat où la culture musulmane s'allie avec l'enseignement français, ils aspirent à une instruction française qui leur permettent d'obtenir tous les diplômes de l'enseignement secondaire et supérieur, et d'accéder aux mêmes situations que les Français. Ces jeunes gens, s'ils n'obtiennent pas les situations auxquelles ils aspirent, qu'ils soient ou non influencés par la propagande étrangère ou communiste, deviendront vite de *jeunes tarbouches*. La Direction de l'enseignement a heureusement découragé ces initiatives par la sagesse de ses interventions. Son rôle est d'autant plus difficile que le Maroc a suivi avec beaucoup d'intérêt les révolutions qui se sont produites en Egypte et en Turquie. Les Marocains les plus instruits savent qu'une société musulmane peut conserver sa religion tout en devenant très moderne et qu'elle peut se gouverner sans le secours de l'étranger. Il semble pourtant que la laïcisation des institutions musulmanes et l'institution de règles purement civiles, autrement dit la séparation du temporel et du spirituel, coïncide avec l'affaiblissement du sentiment religieux. La Foi épurée des superstitions rituelles de la vie quotidienne devient d'autre part moins résistante.

La guerre du Rif et la propagande communiste, en exaltant le sentiment national, avaient ébranlé d'autre part la confiance du peuple marocain dans la solidité de l'œuvre française. La prise du Rebelle et les derniers succès des troupes françaises ont fait disparaître toutes les hésitations.

Le but de notre enseignement à l'égard des Arabes ou Berbères islamisés est donc de rapprocher de nous les jeunes Marocains, tout en les maintenant dans leurs traditions religieuses et sociales. A l'égard des Berbères qui n'ont pas subi l'empire de la civilisation islamique, notre politique scolaire est différente. Le Protectorat, tout en conservant de leurs institutions ce qui pouvait être conservé, chercha à exercer sur eux une influence plus profonde. Libre des liens que la civilisation musulmane crée entre la religion et la vie sociale, attachés à des coutumes conciliables avec certains principes de notre droit, les Berbères sont, semble-t-il, plus proches de notre mentalité et de nos institutions. Il serait exagéré de dire qu'à l'égard des Arabes et Berbères islamisés, le Protectorat suit une politique d'adaptation et de développement de l'Indigène dans le cadre de sa civilisation, tandis qu'à l'égard des purs Berbères, il suit une politique d'assimilation. Cependant il semble que ces tendances s'observent dans les mesures prises à l'égard de ces deux populations de civilisation différente. Nous avons déjà fait observer le peu d'importance qu'il faut attacher à ces formules qui dans leur réalisation conduisent à des résultats identiques.

Les filles, qu'elles appartiennent à des familles islamisées ou non, échappent presque complètement à notre œuvre d'enseignement. Les quelques écoles qui existent dans les principales villes marocaines ne sont que des écoles ménagères ou d'apprentissage à certaines occupations traditionnelles des femmes musulmanes. On commence cependant à apprendre le français aux filles des familles qui y consentent.

Si les troubles résultant de l'instruction primaire ne peuvent être bien sérieux en raison de la prudence de notre enseignement, il n'en est pas de même pour l'enseignement du second degré. L'enseignement des Collèges musulmans, malgré le caractère pratique et concret qu'on a cherché aussi à lui donner, peut modifier profondément la mentalité des élèves. Nous ne reviendrons pas sur les conflits d'ordre moral et social qui peuvent exister dans l'esprit de quelques jeunes gens, qui, au milieu d'une masse ignorante, possèdent quelques lueurs des sciences modernes. L'insuffisance de l'instruction que reçoivent les filles rend encore plus sensibles leur isolement moral et social. Il semble cependant, qu'à part certains cas isolés, les anciens élèves

des Collèges musulmans conservent un grand attachement pour leur famille, pour leur religion et pour leur milieu.

D'autre part, ils semblent avoir acquis de la sympathie, sinon de la reconnaissance pour la France qui les a instruits. Les jeunes Marocains, même si certains abandonnent leur Foi et surtout les pratiques superstitieuses adjointes à la religion du Prophète, garderont toujours la croyance en leur supériorité sur les peuples qui pratiquent une autre religion. Les Marocains instruits, s'ils reconnaissent notre supériorité au point de vue matériel sont persuadés qu'ils nous sont supérieurs au point de vue moral. Une partie de nos difficultés provient de la méconnaissance de cette appréciation peu flatteuse de nos qualités et de nos mœurs.

Les Israélites, à l'inverse des Musulmans, manifestent une ardeur très vive à recevoir l'instruction française. Les programmes de l'enseignement des Israélites sont intermédiaires entre ceux des écoles musulmanes et ceux des écoles pour Européens. La Direction de l'enseignement, sans leur laisser ignorer leur religion et leur histoire particulière, leur a tracé un progamme d'enseignement français à peine différent de celui des Français. Alors que les écoles musulmanes ne peuvent préparer leurs élèves qu'à un Certificat spécial où la partie française est sensiblement inférieure au Certificat d'études primaires métropolitaines, les écoles israélites peuvent former des candidats au Certificat d'enseignement primaire. Le programme, un peu chargé des écoles israélites, n'effraie pourtant pas les élèves. Très doués pour les langues, ils apprennent rapidement le français et absorbent facilement les matières du programme. Au degré secondaire, il n'est pas fait de distinction entre l'élément israélite et l'élément européen. Grâce à l'activité de l'Alliance Israélite Universelle et de ses maîtres, peu de jeunes Israélites échappent actuellement à l'école; dans quelques années, tous les Israélites de la nouvelle génération garçons et filles sauront se faire comprendre en français.

Certaines familles israélites souhaitent même que leurs enfants reçoivent le même enseignement que les Européens L'avidité avec laquelle la plupart des Israélites désirent et reçoivent l'instruction française n'est pas sans danger. Les Israélites témoignent pour leurs traditions religieuses et sociales un attachement beaucoup moins grand que les Musulmans. Il en résulte pour les jeunes Israélites instruits dans nos écoles et pour la société marocaine toute entière, des sources nombreuses d'incompréhension et de conflits. La jeune génération qui a acquis de la civilisation moderne l'extérieur le plus brillant et le plus vain, renie la vieille génération qui a con-

servé ses vieux usages et ses vieilles croyances. Les troubles que nous avons constatés dans la mentalité du jeune Musulman, sont plus accusés encore chez le jeune Israélite dont les sentiments sont toujours excessifs. Malgré son désir de paraître européen et moderne et de se mêler au milieu européen, il reste dans sa conduite et dans sa mentalité très près du milieu qu'il a quitté.

Les notables Israélites, en particulier les notabilités religieuses, s'efforcent de lutter contre cet esprit de modernisation à outrance si dangereux pour la Foi et les traditions israélites. Ils sont à la tête d'un mouvement analogue à celui rencontré chez les notables musulmans. Ils estiment que l'abandon des sentiments moraux et des traditions correspond à l'affaiblissement du sentiment religieux et de la croyance en la supériorité morale de la race israélite. Pour y remédier, ils cherchent à relever l'instruction religieuse et à développer l'enseignement de l'hébreu.

A un stade d'évolution plus élevé se trouvent les Européens étrangers et les Français. Malgré les différences de nationalité, de langue et de culture qui les séparent, ces divers éléments reçoivent le même enseignement dans les établissements français. Le Protectorat en faisant bénéficier les petit étrangers des avantages de l'instruction française, espère les fixer au pays et les gagner à la France. En fait, il a réussi à attirer dans ses écoles la majorité des petits étrangers. L'enseignement des Européens a pris de ce fait un aspect très particulier, surtout dans l'enseignement primaire où l'élément étranger est très nombreux. Des essais pour moderniser l'enseignement et lui donner un caractère marocain le distinguent d'autre part de l'enseignement métropolitain. Cependant tous les projets de la Direction de l'enseignement n'ont pu être réalisés. Il était impossible dans un pays où l'élément français est flottant d'instituer des programmes différents de ceux de la Métropole et ne préparant pas aux mêmes examens.

Dans toute l'organisation de l'enseignement au Maroc, quel que soit l'élément de population dont il s'agisse, on remarque le même souci d'adaptation de l'enseignement aux besoins de l'élève, au milieu et au temps. Alors que pour les Indigènes ce souci d'adaptation s'accompagne du désir de ne pas modifier brusquement les habitudes morales et sociales, pour les Européens, il s'allie avec les velleités de réformes les plus audacieuses. A vrai dire, l'adaptation des programmes aux besoins de chaque clientèle scolaire et aux particularités du milieu marocain est plus une tendance et un idéal qu'une réalité. Pour les Indigènes non Israélites on commence seu-

lement à donner au personnel enseignant une formation spéciale. Il parait bien difficile que l'instituteur français, à moins qu'il ne possède des dons et des connaissances spéciales, puisse aussi facilement s'adapter de lui-même à la tâche très particulière dont il est chargé. Il en est de même pour l'enseignement européen.

L'organisation de l'enseignement au Maroc, à part certaines particularités telles que la distinction très tranchée d'un enseignement d'instruction générale pour l'élite et d'un enseignement professionnel pour la masse, ne diffère pas sensiblement de celle de l'enseignement en Tunisie [1] ou même en Algérie [2]. Cependant on a cherché au Maroc à éviter l'arabisation des Berbères et, d'autre part, à donner par des maîtres indigènes aux jeunes arabes quelques notions d'arabe classique. On sait qu'en Algérie une politique d'arabisation des Berbères fut d'abord poursuivie malgré les avertissements de quelques bons esprits. D'autre part ce sont des instituteurs français dont les connaissances en arabe sont souvent faibles qui sont chargés en Algérie d'apprendre l'arabe vulgaire aux petits arabes. Ces fautes n'ont pas été imitées au Maroc.

Il faut se rendre compte que l'enseignement à lui seul ne peut transformer la mentalité des Indigènes et améliorer la richesse générale. Il faut qu'il soit secondé par les divers services du Protectorat (justice, hygiène, agriculture, etc...) qui par leur propagande, par leur action directe, amélioreront la vie journalière des Indigènes et leur traceront la voie à suivre. Le rôle de l'école est justement de préparer les esprits à l'œuvre administrative et de la leur faire comprendre. L'exemple des particuliers peut exercer une action plus efficace que celle des services publics dont l'Indigène se méfie instinctivement. Le particulier, qui connait la langue et la mentalité des Indigènes, peut faire beaucoup pour seconder l'œuvre administrative. Il est d'usage de citer le rôle des colons qui propagent par leur exemple et par leurs conseils de nouveaux procédés culturaux et un peu de civilisation française.

Le général Lyautey qui a un sens profond de la hiérarchie et des devoirs de l'élite, s'était particulièrement attaché à l'enseignement de l'aristocratie marocaine. Il n'a reculé devant aucun sacrifice pour faire naître entre elle et la France des sentiments d'amitié et de sympathie intellec-

---

(1) *L'œuvre scolaire de la France en Tunisie*, 1883-1922, brochure officielle. Tunis, 1922.
(2) *L'enseignement pour les Indigènes en Algérie*, par Poulard, thèse de droit, Paris, 1911.

tuelle. Malgré son désir de l'élever très haut et de donner satisfaction à tous ses vœux, le général Lyautey reconnaissait le danger d'une jeunesse trop orgueilleuse de son instruction et des espoirs mis en elle. Il s'intéressait aussi vivement aux destinées de l'enseignement supérieur représenté par l'Institut des Hautes Etudes marocames. Toujours soucieux d'agir, non d'après ses impulsions personnelles, mais d'après les lumières que donnent la science et l'expérience, il plaçait très haut l'œuvre de l'Institut dont l'un des buts est d'éclairer l'administration du fruit de ses recherches.

Lorsqu'on compare l'œuvre française en matière d'enseignement au Maroc avec ce qu'a fait l'Espagne dans sa zône d'influence, on est frappé de sa générosité et de son étendue. En dehors des villes de Ceuta et de Mélilla qui sont assimilées au territoire espagnol et dont l'enseignement relève des Universités espagnoles, l'enseignement des Indigènes n'est guère représenté qu'à Tétuan où diverses institutions hispano-arabes sont expérimentées [1].

A Tanger et même dans la zône d'influence espagnole les écoles françaises disputent souvent victorieusement aux établissements espagnols, mieux installés pourtant, la clientèle espagnole et indigène.

Il faut rendre justice à l'œuvre du Maréchal Lyautey et de ses collaborateurs. Malgré la guerre de 1914 et la guerre du Rif, malgré la distraction continuelle que les tribus berbères lui imposaient par leur rébellion ouverte ou leur soumission incertaine, il a su, en quelques années, donner au Maroc une organisation de l'enseignement très originale, appropriée aux besoins et à la mentalité des clientèles scolaires. L'avenir seul révèlera la portée réelle de cette organisation, qui du reste n'est pas définitive [2].

Vu : Le Doyen,

BERTHELEMY.

Le Président de la Thèse,

L. ROLLAND.

Vu et permis d'imprimer :
Le Recteur de l'Académie de Paris,

S. CHARLETY.

---

(1) Les ensenanzo en Marruecos, por Ricardo Ruig Orsatti, 1919.

(2) Les chiffres officiels de janvier 1928 accusent une augmentation rapide du nombre des élèves musulmans par rapport à l'année précédente : Ecoles professionnelles 1.397 élèves au lieu de 520. Ecoles des Fils de Notables, 1.028 au lieu de 600. Ecoles urbaines et rurales, 5.231. Chiffre global des élèves des écoles primaires, 8.156 au lieu de 6.758. Il a été ouvert cette année scolaire, à Fez, six classes nouvelles et une école de filles musulmanes qui a aujourd'hui plus de 80 élèves. Les écoles sont insuffisantes pour recevoir tous les postulants.

BIBLIOGRAPHIE

Bulletin de l'enseignement public au Maroc, trimestriel du 1er juin 1914 au 1er janvier 1920, Rabat ; mensuel depuis le 1er janvier 1920, E. Larose, Paris. [B. E. P.].

Afrique Française, bulletin mensuel du Comité de l'Afrique française, mensuel [Af. F.] et ses suppléments : renseignements coloniaux [R. C.].

Revue de l'Alliance française, trimestriel [R. A. F.].

Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle, annuel [A. I. U.]. Depuis 1920 remplacée par PAIX ET DROIT, mensuel.

A. BERNARD. Af. F. R. C. nº 10 Octobre 1904.

G. GAUTSCH. **Notre Comité de Tanger,** R. A. F., juillet 1926.

L. GALLOUÉDEC. **L'enseignement public au Maroc.** Revue pédagogique, octobre 1917.

G. HARDY. **L'école au Maroc.** Illustré de la Province et des Colonies. Noël 1920.

— **Le problème scolaire au Maroc.** Conférence faite au cours de perfectionnement de Meknès. Publication du Service des Renseignements.

— **L'éducation française au Maroc.** Revue de Paris, 15 avril 1921.

— **L'enseignement au Maroc.** Revue de l'enseignement français hors de France. Juin 1923.

— **L'enseignement marocain.** Renaissance du Maroc : dix ans de Protectorat. Paris 1923.

— **L'enseignement professionnel et technique au Maroc.** Rapport du Congrès de l'organisation coloniale à l'Exposition coloniale de Marseille. Tome I. Marseille 1923.

— **La langue française au Maroc.** Rapports du Congrès de l'Alliance française à l'Exposition coloniale de Marseille. Paris, 1923.

— **L'enseignement au Maroc.** La Vie Universitaire, juin 1924.

LADREIT DE LA CHARRIÈRE. **L'organisation de l'enseignement public au Maroc.** Af. F. Septembre 1913.

R. LECLERC. **Notice sur l'œuvre de l'Alliance française au Maroc,** Publiée par le Comité régional de Tanger et du Maroc, 1910.

LE GLAY. **L'école française et la question berbère,** édition du B. E. P., n° 33 bis, Rabat, 1921.

LEVEN. **Cinquante ans d'histoire : l'Alliance Israélite Universelle** (1860-1910). 2 vol., Paris, Alcan, 1920.

LOTH. **L'enseignement public au Maroc.** Conférence franco-marocaines de l'Exposition de Casablanca. Tome I. Paris, Plon-Nourrit, 1916.

— **Rapport sur la situation de l'enseignement dans la zone française de l'Empire Chérifien en** 1917. B. E. P. n° 8.

— **Enseignement à Tanger.** 1917.

LYAUTEY. **Rapport général sur la situation du Protectorat du Maroc au 31 Juillet** 1914.

P. MARTY. **L'Université de Qairaouiyin.** Af. F. R. C. novembre 1924.

— **Le Collège musulman de Moulay-Idris.** Af. F. R. C. janvier 1925.

— **L'enseignement primaire et professionnel des Indigènes à Fez.** Af. F. R. C. mars 1925.

— **La nouvelle jeunesse intellectuelle du Maroc.** Af. F. R. C. mai 1925.

— **La politique berbère du Protectorat.** Af. F. R. C. Juillet 1924.

Tous ces articles ont été réunis dans un tirage à part sous le titre LE MAROC DE DEMAIN, publication du comité de l'Af. F. 1925.

MICHAUX-BELLAIRE. **Revue du Monde musulman,** octobre 1911, p. 42, et **Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire.** 1911, p. 1230.

X... L'enseignement au Maroc. Situation actuelle et tendances. Af. F. Septembre 1921.

Travail scientifique au Maroc. Af. F. R. C. Janvier 1923.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION. 9

PREMIÈRE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT DES MUSULMANS

TITRE PREMIER

L'enseignement musulman traditionnel

Les caractères de l'enseignement musulman traditionnel 17

CHAPITRE I. — L'ENSEIGNEMENT CORANIQUE

Les msids traditionnels. — Les msids rénovés. — Les résultats de l'éducation musulmane traditionnelle. — L'apprentissage 19

CHAPITRE II. — LE HAUT ENSEIGNEMENT MUSULMAN

Les mosquées et les médersas (historique). — Les zaouias 29

L'Université de Kairaouiyin. — Historique. — Son rôle administratif et politique. — Les Professeurs. — Les enseignements. — Les méthodes. — Les étudiants. — Comparaison avec les Universités européennes du moyen-âge. — Raisons pour réformer Kairaouiyin. — Essais d'intervention. — L'Université d'Ezzitouna à Tunis. — Le Haut enseignement musulman en Algérie. — L'Université d'El-Azhar au Caire.. 33

L'enseignement musulman traditionnel et les femmes musulmanes 51

TITRE SECOND

L'enseignement moderne des Musulmans

CHAPITRE I

L'enseignement des Musulmans par les Français avant le Protectorat .. 53

CHAPITRE II

L'enseignement des Musulmans par le Protectorat français (historique) 56

CHAPITRE III

L'organisation actuelle de l'enseignement des indigènes 62

1° ENSEIGNEMENT POPULAIRE

I. — **Les écoles urbaines et l'enseignement professionnel**

A) LES ÉCOLES URBAINES : Caractéristiques. — L'installation matérielle — Le Programme (1° enseignement musulman et arabe ; 2° enseignement français; 3° préapprentissage). — Le personnel enseignant. — Les élèves et leur recrutement. — Les résultats 63

B) L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL : L'apprentissage scolaire et l'apprentissage privé. — Les écoles professionnelles. — Caractéristiques. — L'installation matérielle. — Le programme théorique et le programme pratique. — Le certificat d'apprentissage. — Le personnel enseignant. — Les élèves et leur recrutement. — La situation de l'enseignement professionnel en 1925. — Le Congrès de l'enseignement professionnel de 1925. — Les réformes examinées 86

C) PRÉPARATION AUX MÉTIERS D'ART INDIGÈNES : caractéristiques. — La décadence de l'art marocain 103

D) LES ÉCOLES MARITIMES 108

II. — **Les Ecoles rurales et l'enseignement agricole**

A) LES ÉCOLES DE FORTUNE 109

B) LES ÉCOLES RURALES : caractéristiques. — Le programme théorique et le programme pratique. — Les élèves et les difficultés du recrutement. — Le personnel enseignant. — Les résultats. — L'école d'agriculture de Fez 110

C) LES ÉCOLES BERBÈRES : Trois politiques possibles : arabisation, conservation, réaction. — Caractéristiques. — Le programme. — Le personnel enseignant et sa formation. — L'Ecole berbère d'Azrou 117

2° ENSEIGNEMENT DE L'ELITE

I. LES ÉCOLES DES FILS DE NOTABLES : caractéristiques 125

II. LES COLLÈGES MUSULMANS : historique et idées directrices. — Le programme et les professeurs (1° partie arabe et musulmane ; 2° partie française). — Le certificat et le diplôme d'études secondaires musulmanes. — Particularités du Collège musulman de Rabat : l'internat et la section normale d'élèves. — Maîtres musulmans. — Les élèves et leur recrutement. — Leurs tendances ; leur avenir. — Comparaison avec les Collèges arabe-français, les médersas algériennes, les médersas en A. O. F. et le Collège Sadiki 128

L'ENSEIGNEMENT MODERNE DES FILLES MUSULMANES : historique. — Leurs principaux aspects 152

LES COURS D'ADULTES 161

LES IDÉES DIRECTRICES DE L'ENSEIGNEMENT DES MUSULMANS

I. — *Le privilège de l'enseignement des Indigènes* 165

II. — *Le principe de la séparation des clientèles scolaires* 165

III. — *Le principe d'un enseignement spécial à double culture*. 169

IV. — *L'adaptation de l'enseignement aux diverses catégories sociales et aux diverses conditions de vie des Indigènes*. 172

DEUXIEME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT DES ISRAELITES

CHAPITRE PREMIER. — **L'enseignement israélite traditionnel**

Les Talmud-Toras. — Les Yéchiba. — La renaissance des études hébraïques. — L'enseignement traditionnel et les filles israélites 179

CHAPITRE SECOND. — **L'enseignement moderne des israélites**

I. — L'ŒUVRE DE L'A. I. U. AVANT L'ÉTABLISSEMENT DU PROTECTORAT : Statistiques. — Situation des Juifs marocains. — Les difficultés rencontrées. — La formation du personnel enseignant. — Les résultats .. 185

II. — L'ENSEIGNEMENT DES ISRAÉLITES DEPUIS LE PROTECTORAT : Historique. — Les écoles de l'Alliance et les écoles « franco-israélites ». — La convention de 1924. — Le programme. — L'enseignement professionnel. — Les élèves. — Résultats statistiques, intellectuels et moraux. — Appréciation de l'organisation actuelle par les Israélites avancés. — Comparaison des résultats obtenus avec ceux de l'enseignement musulman. — Observations générales 193

TROISIEME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT DES EUROPEENS

CHAPITRE I. — **L'enseignement des Européens avant le Protectorat**

Les écoles de l'Alliance française et les écoles étrangères 211

CHAPITRE II. — **L'enseignement des Européens depuis le Protectorat**

I. — HISTORIQUE 213

II. — ETAT ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT 215

1° *Enseignement primaire* : Ses caractères originaux 216

2° *Enseignement technique, primaire supérieur et secondaire* : L'Ecole Industrielle et Commerciale de Casablanca. — L'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire, leur liaison 219

3° *Enseignement supérieur et établissements de recherches scientifiques* : La mission scientifique de Tanger. — L'œuvre du comte de Castries. — L'Institut scientifique chérifien. — L'Institut des Hautes Etudes marocaines, historique, son rôle scientifique et son rôle d'enseignmnt 223

CONCLUSION 233

BIBLIOGRAPHIE 243

Imp. Les Presses Modernes. — Paris, Troyes, Barcelone