

L'ENSEIGNEMENT ET LA JEUNESSE
VUS PAR L'INTELLIGENTSIA MAROCAINE
Une analyse des articles publiés par la revue Lamalif, 1966-1988

Bernard SCHLEMMER*

Lamalif, la revue de l'intelligentsia marocaine

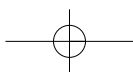
La revue francophone *Lamalif* naît le 15 mars 1966 et durera 22 ans – ce qui est tout à fait exceptionnel pour une revue marocaine.

« Au départ, tous les collaborateurs étaient occasionnels et bénévoles. Ils ont été peu à peu stabilisés et rémunérés. Les moyens commerciaux ont été aussi étoffés, mais toujours sans charges excessives. La revue s'est également développée. En 1966, elle n'avait qu'une quarantaine de pages austères et une couverture en bichromie. En 1998, elle comptait près de 90 pages et faisait un large emploi de la quadrichromie, spécialement au niveau des couvertures qui étaient réservées à des tableaux de peintres marocains, dans une volonté nationale mais aussi esthétique. Ainsi, l'indépendance a toujours été préservée et, fait assez rare, paraît-il, Lamalif n'a jamais eu de problèmes d'argent. Elle aurait pu continuer indéfiniment à exister par ses propres moyens ».

En juin 1988, l'auteur de cette citation, Zakia Daoud, rédactrice en chef de cette revue (Daoud, 1994 : 162), choisit de la saborder plutôt que de se plier aux injonctions tatillonnes d'un pouvoir qui ne supporte plus son audience.

Un recensement des signatures permet de voir quels en sont les rédacteurs. Durant les premières années, il s'agit essentiellement de Zakia

* Sociologue, Directeur de recherches à l'Institut de Recherches pour le Développement (IRD), Bondy.



Daoud elle-même, aidée de son mari, Mohamed Ben Messaoud. “Zakia Daoud” est le nom de plume choisi à l’occasion du lancement de *Lamalif* par Jacqueline Loghlam, ex-journaliste à *Jeune Afrique*, “lâchée” par cette revue après un article mettant en cause le pouvoir chérifien dans le meurtre du leader de la gauche marocaine, Mehdi Ben Barka. En dehors d’elle et de son mari, les articles sont rédigés, de façon bénévole, par des amis, des collègues, français ou marocains, universitaires, coopérants, étudiants, tout ce qui composait l’*intelligentsia* de gauche au Maroc. Un seul autre journaliste professionnel sera rapidement associé, comme pigiste d’abord, puis comme employé salarié : Mohamed Jibril (qui signe également du nom de Mohamed Chaoui). Puis, progressivement, dans la fin des années soixante-dix – début des années quatre-vingt, d’autres pigistes se joignent à lui et, vers la fin des années quatre-vingt, tous les rédacteurs seront payés. Au nombre des collaborateurs de la première heure, il convient de faire une mention particulière à Paul Pascon (qui signe également sous le pseudonyme de Salhain Marate, et partage avec d’autres, pour les articles à caractère historique, celui d’Al Moarrikh) : ce chercheur français qui a pris la nationalité marocaine et qui mourra en avril 1985 dans des conditions encore non élucidées, est une figure reconnue de la sociologie marocaine, une image respectée de l’intellectuel engagé. Mais il faudrait citer de nombreux Marocains également reconnus. Pour ne parler que des auteurs qui signent plus d’un article sur les questions de la jeunesse et de l’enseignement, et en dehors des trois noms cités, nous trouvons un journaliste, deux chercheurs, quinze professeurs, dont l’un est devenu ministre de l’agriculture, l’un est devenu ministre des finances, l’un s’est occupé pour le gouvernement du dossier des privatisations, l’un travaille maintenant à la BIRD, l’un a été recruté par le ministère des PTT, l’un est devenu directeur de société, un dernier enfin collabore à la revue française *Futuribles*¹.

Grâce à une enquête menée par le journal en 1985 (et publiée dans le n°180, septembre 1986), on sait que son lectorat est plutôt jeune (la moyenne d’âge se situe entre vingt et quarante ans), relativement féminin pour le Maroc (un quart de femmes), urbain (10 % des lecteurs urbains lisent *Lamalif*, ce qui situe la revue au premier rang), mais pas

1 Les renseignements contenus dans ce paragraphe m’ont aimablement été communiqués par Zakia Daoud.

seulement (un peu moins de la moitié de ses lecteurs sont ruraux), et majoritairement de formation supérieure (enseignants, étudiants, cadres, entrepreneurs). *Lamalif* fut, de l'avis unanime de ses anciens lecteurs, qu'ils se situent ou non dans la même mouvance politique, « le lieu de rassemblement et de rencontre d'un très grand nombre d'intellectuels et de chercheurs marocains. Son existence, comme sa longévité, s'expliquent très largement par cette relation étroite qu'elle a entretenue dès son origine avec les milieux intellectuels et surtout universitaires marocains (...). Le pluralisme intellectuel et l'interdisciplinarité constituent l'une des caractéristiques essentielles de la revue ; dans sa volonté d'aborder les problèmes marocains dans toute leur ampleur et dans toute leur complexité, elle s'est ouverte à une analyse plurielle, à des horizons et à des références multiples. En tout cela, *Lamalif* constitue, pour s'y être efforcé pendant plus de vingt ans, un des lieux essentiels où s'est développée la réflexion intellectuelle marocaine », comme l'écrit un récent et excellent mémoire portant sur la revue (Gonzal-Gicquel, 1996 : 18). Ce mémoire souligne par ailleurs (*ibid.* : 7-8) à quel point *Lamalif* est toujours associée à l'idée d'institution et de référence, au point que ce fut le départ de sa recherche, « parce que ces termes “ institution ”, “ référence ”, ne sont pas des termes indifférents ; ils sont au contraire lourds du sens dont les ont chargés ceux qui les ont employés ; ils laissent entendre que *Lamalif* a été appréhendée et considérée comme bien plus qu'un organe de presse et obligent donc à s'interroger en quoi *Lamalif* a supposé une telle définition » (*ibid.* : 8). On retrouve d'ailleurs ce même terme sous la plume de Mohamed Tozy (n° 200, juin 1988)² :

« *Lamalif* est de ces institutions dont le parcours est celui d'une élite, avec toutes ses composantes, économiques, politiques, culturelles, ses angoisses, ses espoirs et même ses erreurs ».

“La revue de l'élite” ? L'image que donne cette expression est à l'opposé de l'intention de ses promoteurs. Ou plutôt de son promoteur, tant il est vrai que ce mensuel a reposé, au moins à ses débuts, pratiquement sur

2 Les références bibliographiques sont regroupées en fin de texte, en distinguant celles qui sont extraites de *Lamalif* : dans le corps du texte, lorsque nous citerons un extrait de cette revue, nous mentionnerons, outre le nom de l'auteur et l'année, le numéro en question.

les seules épaulées de sa rédactrice en chef, Zakia Daoud. Loin de vouloir un journal replié sur des débats académiques d'orientalistes, d'écrivains, d'artistes se complaisant dans le petit monde clos et protégé du débat entre spécialistes, *Lamalif* n'a indiqué en sous-titre *Revue mensuelle culturelle, économique et sociale*, que pour mieux masquer son ambition réelle : être une revue d'engagement politique, comme le rappelle Zakia Daoud elle-même (Daoud, 1994 : 161). Mais les faits sont là : dans un jeune pays qui construit son indépendance – comme le Maroc au moment du lancement de la revue, se relevant d'années de protectorat où le moins que l'on puisse dire est que l'accès des Marocains à l'enseignement n'était pas facilité –, quiconque atteignait un niveau d'instruction supérieur faisait *ipso facto* partie de l'élite intellectuelle de la nation, et ne pouvait pas davantage échapper à la question de l'engagement. Tous ne le vivaient pas de la même façon, tous les intellectuels marocains ne se sont pas situés sur la même ligne politique que celle qui regroupait les amis de *Lamalif*, certes. Reste que presque tous la lisaient, que nombreux sont ceux qui y ont collaboré, y compris pour y défendre un autre point de vue, et qu'il n'y avait pas de revue concurrente. *Lamalif* était bien la revue des intellectuels et, après tout, le mot peut être pris au sens que lui donnait Gramsci, élite *de facto* à qui son privilège d'accès à la connaissance impose des devoirs, et non au sens d'élite *de jure* à qui son privilège de diplômée donne accès à une tour d'ivoire.

Il était important de préciser ceci, pour comprendre jusqu'à quel point on peut voir, à travers *Lamalif*, comment se posait le débat sur l'enseignement et sur les questions de jeunesse en général dans le milieu intellectuel marocain. *Lamalif* constitue une source particulièrement pertinente pour étudier les questions de la jeunesse et de l'enseignement au Maroc.

Dès l'indépendance du pays, la jeunesse représente à elle seule une majorité de la population du pays. Les artisans de cette indépendance ont voulu immédiatement que cette jeunesse puisse bénéficier enfin d'un enseignement que la colonisation n'offrait aux Marocains qu'avec une avaricieuse parcimonie. On ne s'étonnera donc pas que, centrale dans le débat politique d'alors, la question de la jeunesse et de l'enseignement ait immédiatement occupé une place prépondérante dans la revue. Elle occupe toujours cette place aujourd'hui dans la presse marocaine, et le retour sur le passé est porteur de leçons pour le présent le plus brûlant.

Questions de méthode

Nous avons dépouillé l'ensemble des articles – y compris le courrier des lecteurs – consacrés aux questions de la jeunesse et aux questions de l'enseignement et de la transmission des savoirs intellectuels. Nous avons obtenu ainsi un corpus de 247 articles. Chaque article a été enregistré avec un certain nombre de mots clés qui en caractérisaient le contenu – avec une notation systématique du type de discours tenu (analyse réflexive ou description factuelle), du domaine d'application (questions sur la jeunesse en général ou questions d'enseignement), la population concernée (élèves, étudiants, professeurs, militants...). Nous avons obtenu un ensemble de 77 mots clés, que nous avons regroupés par grands thèmes.

Pour le dépouillement quantitatif, nous avons pris le nombre de pages comme critère de comparaison de l'importance accordée à tel ou tel thème, en posant que comptait pour une page entière toute page où figure l'article. Ainsi, un "billet" qui ne fait qu'une colonne sera considéré comme un article d'une page, ce qui est exagérer son poids relatif, mais ceci est compensé, dans une certaine mesure, par le fait que les articles plus conséquents, qui sont, eux, coupés d'espaces publicitaires, sont plus courts que ne le laisse croire ce mode de comptage : au total, la comparaison relative n'est sans doute pas exagérément faussée. La prise en compte du nombre de mots aurait constitué une mesure plus précise, bien entendu, mais aurait demandé un travail disproportionné pour le propos de cet article.

Nous allons nous intéresser d'abord à la revue en elle-même, en montrant comment elle met à jour une vision des problèmes de la jeunesse ; si son statut particulier de revue non seulement faite pour et par les intellectuels engagés d'alors, mais faite "en osmose", pour ainsi dire, avec le milieu universitaire, représente un filtre quelque peu déformant (§ 1 : quand elle prétend s'occuper des jeunes, elle s'intéresse en fait au système d'enseignement et/ou aux luttes politiques), elle n'en révèle pas moins l'importance relative des enjeux de l'enseignement (§ 2 : tellement dominante que des questions qui nous paraissent aujourd'hui tout aussi essentielles sont pratiquement ignorées et ne se posent même pas comme problème de société). Ceci nous conduira à tenter une mise en perspective historique, avec une période marquée par les enjeux idéologiques de l'indépendance déçue (§ 3), une coupure très nette vers 1974 (§ 4), puis une période plus réaliste, ou pragmatique (§ 5). Nous concluons sur

l'importance et la permanence du débat sur l'enseignement, véritable rocher de Sisyphe pour la construction de l'État marocain.

Une vision de la jeunesse

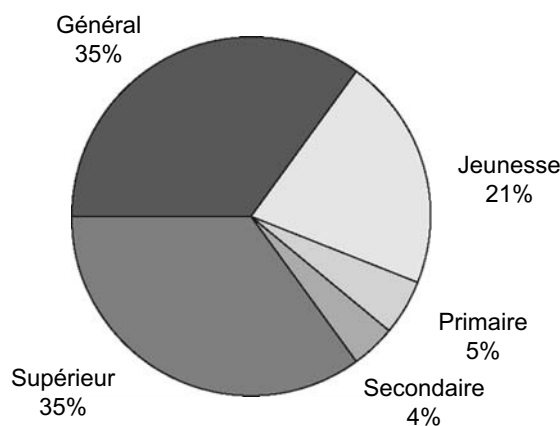
Un prisme déformant : une vision d'universitaires

On ne parle bien que de ce que l'on connaît, on parle d'autant plus volontiers que l'on est directement concerné : on ne s'étonnera pas, à la lecture de la collection complète de *Lamalif*, que la première chose qui frappe – surtout si, comme c'est notre cas, on s'intéresse à la question de la jeunesse et de l'enseignement dans ce pays sans être un spécialiste mais, au contraire, avec la naïveté de celui qui vient de débarquer sur le sol marocain –, c'est la part considérable prise par les questions de l'enseignement par rapport à celles qui portent sur la jeunesse en général, et la part considérable prise par les questions de l'enseignement supérieur par rapport aux questions portant sur l'enseignement primaire ou secondaire.

62

Graphique 1

Espace consacré aux thèmes de la jeunesse et de l'enseignement



Pour réaliser le graphique ci-dessus, nous avons regroupé :

- sous l'intitulé "jeunesse", les articles consacrés aux questions touchant à la jeunesse, à l'exclusion de ceux qui concernent plus particulièrement l'enseignement ;

- sous l'intitulé "général", ceux qui parlent des questions de l'enseignement en général ;
- sous l'intitulé "supérieur", ceux qui s'intéressent aux questions de l'enseignement supérieur ;
- sous l'intitulé "secondaire", ceux qui relèvent des questions de l'enseignement secondaire ;
- sous l'intitulé "primaire", ceux qui s'occupent des questions de l'enseignement primaire.

Bien entendu, nombre d'articles parlent *à la fois* de l'enseignement et de la jeunesse, et décrivent le système d'enseignement autant (parfois plus) qu'ils s'intéressent en profondeur à ceux à qui ce système est destiné. Puisqu'on y parle quand même des jeunes, nous les avons comptés dans la rubrique "jeunesse". Il y a donc une surestimation certaine de l'intérêt porté aux jeunes, par rapport à l'intérêt porté au système d'enseignement. Même ainsi, on le voit, la disproportion reste grande.

La réalité du pays constituait pourtant *l'ensemble* de ces aspects en une seule et même problématique, y compris aux yeux des rédacteurs de l'époque lorsqu'ils abordaient la question, puisqu'ils étaient convaincus que l'avenir du pays dépendait autant de la formation d'une jeunesse suffisamment instruite, et citoyenne, pour occuper les emplois que l'économie moderne veut de plus en plus qualifiés, jusque et y compris dans le secteur primaire, que de celle d'une élite destinée à en façonner les cadres. Aujourd'hui, alors que le chômage frappe davantage les diplômés que les exclus du système scolaire, la question apparaît sans doute plus complexe, même s'il reste que ses aspects n'en sont pas moins structurellement liés. Quoi qu'il en soit, les problèmes qu'affrontaient les jeunes qui n'étaient pas étudiants n'étaient pas moins importants, quantitativement et qualitativement, que ceux des jeunes universitaires.

Ce déséquilibre est parlant, mais ce n'est pas, nous semble-t-il, qu'il révèle les problèmes qu'affrontait le Maroc dans ces années-là : en effet, comme il est souvent rappelé dans la revue elle-même, le problème majeur de l'enseignement, « *ce n'est pas tant un problème d'étudiants – quand on est arrivé à ce stade au Maroc, on a déjà son avenir quelque peu assuré* » (Lamalif, 1970, n° 37). L'enseignement est un problème général, qui se pose à tous les niveaux du cursus, et sans doute plus dramatiquement encore dans le secteur primaire et secondaire. Ce que la part si belle faite au monde universitaire nous apprend, c'est la façon dont le débat, en fait, se posait alors à *l'intelligentsia* marocaine, dont il se focalisait sur les luttes

étudiantes et sur les enjeux de l'enseignement supérieur – où se recrutait l'essentiel des collaborateurs occasionnels de *Lamalif*.

Un révélateur "en creux" : les questions qui ne se posaient pas

Une lecture attentive montre bien que la façon dont se posait le débat, par rapport à aujourd'hui notamment, se lit autant par ses manques que par les thèmes effectivement abordés. *Lamalif* nous enseigne d'abord par une lecture "en creux" sur le débat tel qu'il se posait au Maroc. Deux cas vont nous servir d'exemple, dont l'oubli, semble-t-il à notre regard d'aujourd'hui, est tout à fait paradoxal : l'analphabétisme de la population, d'une part et, surtout peut-être, la question des rapports de la jeunesse et de l'islam.

L'analphabétisme de la population

Une donnée aussi fondamentale – et bien présentée comme telle, lorsqu'il en est fait mention – que le taux d'analphabétisme dans la population marocaine, n'est jamais qu'effleurée, au hasard d'un article traitant d'autre chose : on y fait référence, on donne quelques chiffres, on dit que c'est grave, on dit que ça va quand même mieux, on ne traite nulle part du problème en soi. Z. Daoud, la première, parle en 1968 du manque de débouchés « *pour le million d'enfants condamnés à l'analphabétisme, qui ne trouvent pas tous place dans l'agriculture* » (Daoud, 1968, n° 22). L'année suivante, M. Bon, distinguant quatre groupes dans la population marocaine, les ruraux analphabètes, les urbains sans CEP, les urbains avec une CES, et les bacheliers ou au-delà, souligne le handicap d'une population sous-enseignée :

« La scolarisation, si elle n'est pas très poussée (niveau supérieur) crée des inadaptés, tant au monde traditionnel qu'au monde moderne, sur le plan de la culture générale (...) et, surtout, sur le plan professionnel » (Bon, 1969, n° 29). En 1975, A. Maghnia montre la désillusion qui pointe déjà : « *la décennie écoulée et le début de l'indépendance ont connu des luttes violentes où la jeunesse revendiquait l'école comme garantie d'un avenir meilleur. L'enthousiasme de la réalisation de l'indépendance politique nationale donnait à cette exigence des dimensions importantes (telle que la lutte contre l'analphabétisme, devenue utopie depuis lors)* »

(Maghnia, 1975, n° 76). Enfin, Z. Daoud, à nouveau, en 1977, rappelle en note les progrès cependant accomplis : « en 71, l'alphabétisation masculine en milieu urbain entre 10 et 20 ans est de 85 %, contre 70 % en 1960, et de 38 % en milieu rural. L'alphabétisation féminine a augmenté de 1960 à 71 de 16,6 % pour les urbaines et de 0,4 % pour les rurales. Dans l'ensemble des classes d'âges et des zones géographiques, la progression est de 12 % pour les hommes et de 7,6 % pour les femmes » (Daoud, 1977, n° 93).

Quand nous aurons ajouté un article de 1980 qui parle d'un cours d'alphabétisation pour adultes donné par des volontaires de l'Association des Anciens Élèves de Casablanca (X., 1980, n° 116), nous aurons fait un recensement exhaustif de ce qui s'est écrit dans *Lamalif* sur cette question, en vingt-deux ans !

La question des rapports de la jeunesse et de l'islam.

Autre oubli significatif d'une époque – et qu'il faut souligner pour bien comprendre comment la jeunesse, alors, était pensée par *l'intelligentsia* –, la question de la place de l'islam dans l'éducation n'est pratiquement jamais abordée. Il faudra attendre 1987 pour que le lecteur apprenne que la question religieuse se pose au Maroc, qu'un processus de construction identitaire se joue à partir de la référence musulmane. Le premier article qui soulève la question, une fois de plus, est signé de Z. Daoud qui, décrivant la situation dramatique faite à une majorité de jeunes et, contrairement à ceux de la génération précédente, la résignation qui est la leur, le renoncement à vouloir changer les choses et la société, parle de la ré-islamisation de cette jeunesse :

« Le retour à la tradition que l'on sent à maints signes, quand les mosquées se remplissent, quand les barbes s'allongent, quand les prières quotidiennes sont observées et le jeûne du Ramadan scrupuleusement respecté, n'a pas le caractère conservateur et passéiste qu'on lui prête généralement, surtout en Occident. C'est aussi un remède contre la solitude et le désespoir, une affirmation d'identité, une défense de soi, une "repersonnalisation", une volonté de revenir à des sources culturelles que l'on pense uniquement marquées par la religion, par ignorance le plus souvent de la culture arabo-musulmane » (Daoud, 1987, n° 186).

Cet article sera suivi la même année par celui de M. Tozy, qui décrit le même phénomène à partir de la population croissante, non pas seulement d'étudiants islamiques (*i.e.* qui se réclament de l'islam, ce qui ne signifie pas qu'ils soient militants d'une cause islamiste), mais d'étudiants en islamisme – dont l'objet d'étude est la religion islamique :

«La fin des années 1970 a connu un accroissement spectaculaire de la population estudiantine dans les disciplines ayant trait à l'islam (...). Depuis 1979, les facultés des lettres, traditionnellement de gauche, ont vu éclore en leur sein des départements des études islamiques. Conçu au début pour former des professeurs d'éducation religieuse, ils vont très vite prendre de l'ampleur et déverser sur le marché des milliers de lauréats voués le plus souvent au chômage. Le profil de ces nouveaux clercs est assez controversé ; ce ne sont pas des 'Ulama au sens technique du terme, mais leur sensibilité religieuse est assez aiguisée pour qu'ils se considèrent comme les défenseurs de la religion les mieux outillés pour faire face aux invasions de la culture occidentale» (Tozy, 1987, n° 190).

66

À part ces deux articles, pratiquement rien, sinon sur la religion, du moins sur les liens entre religion et éducation. Là encore, les textes sont si peu nombreux qu'on peut se permettre un passage en revue exhaustif³ : en 1972, une première question est soulevée par S. Mounir, qui s'aperçoit que *«l'avènement de l'école est en train de rejeter le msid uniquement dans la prime enfance. Bientôt on ne trouvera plus d'enfant connaissant partiellement ou totalement le Qoran par cœur en dehors de quelques courageux originaux qui persisteront à vouloir suivre l'enseignement public originel et qu'on pourra présenter avec fierté à la télévision»* (Mounir, 1972, n° 54).

La même nostalgie se manifeste trois ans plus tard, avec un appel implicite à revitaliser l'école coranique, qui pourrait être un instrument éducatif adapté au Maroc, pour peu qu'on lui fasse connaître un *«aggiornamento»* comme l'a pratiqué l'église catholique avec le concile de

3 Nous ne citons pas ici les textes qui parlent de l'éducation traditionnelle en milieu musulman et de son rôle sur la formation de la personnalité, mais sans se référer directement à l'islam ou à l'enseignement religieux.

Vatican II. A. Maghnia demande ainsi que l'on relise Ibn Kaldoun ou Abou Bakr Ibn Arabi,

« dont les vues sur l'école coranique sont très actuelles (...) ; nous avons aussi beaucoup à apprendre d'Al Azhar et de la Zaïtouna (...). Pour l'heure, l'école coranique est vouée à la misère psychopédagogique et matérielle digne des siècles obscurs de l'Inhitat. Sa situation concrète actuelle est d'être le lieu de contrôle du chômage infantile pour médinas et bidonvilles (dans les campagnes, la situation est plus complexe) » (Maghnia, 1975, n° 76).

Cette réflexion sur la nécessité de proposer une lecture moins rigide du Livre saint est reprise en 1981 :

« L'exemple de "l'enfant endormi" dans le sein maternel⁴ ou celui de l'homme qui descend du singe⁵ attestent l'impossibilité d'une lecture s'originant à la fois dans la rigueur scientifique et dans la littéralité religieuse. De ce point de vue, la très forte prégnance de l'islam au plan des institutions politiques et éducatives entrave une exégèse plus allégorique du Livre, tirant son existence d'une laïcité à constituer » (Durand, 1981, n° 131).

C'est cette critique de l'articulation religion-éducation, telle qu'elle se présente concrètement dans le Maroc de cette époque, qui représente le point de vue par lequel s'aborde la question ; on le retrouve dans un rappel historique, mais qui reste une "histoire" très proche :

« On assiste (...) à la réorganisation de l'enseignement préscolaire avec le lancement de l'opération "école coranique" en octobre 1968 qui, au lieu d'agir dans le sens de l'élargissement de l'accès à l'école primaire, tente de sauver l'enseignement religieux en allant dans le sens des mesures pour la retraditionalisation » (Souali, 1983, n° 145).

4 Il est traditionnellement admis que l'enfant peut habiter plus de neuf mois dans le ventre de sa mère (note de l'auteur).

5 L'affirmer est perçu comme incompatible avec le récit coranique (note de l'auteur).

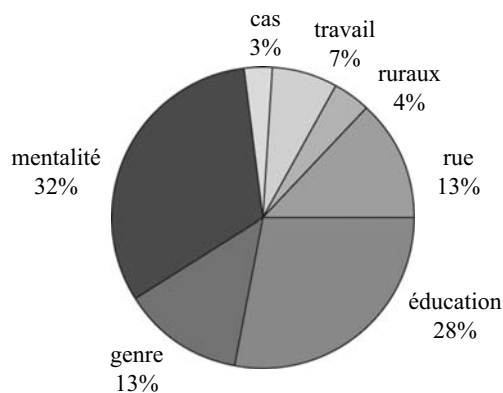
On retrouve encore le même point de vue, avec une approche moins politique, mais plus sévère peut-être quant à ses implications pédagogiques, dans un article de 1987 : l'éducation reçue au *msid*, basée sur le châtime, «forme ainsi un homme conformiste intériorisant les normes et les valeurs sociales, les transmettant avec fidélité, et prêt à les défendre avec fanatisme, quand ce n'est pas une personnalité docile, soumise et fortement culpabilisée» (El Mostafa, 1987, n° 191). Enfin, il faudra attendre la dernière année, et l'ultime numéro de *Lamalif* pour voir un article sur «*Le système pédagogique musulman*» (El Idrissi, 1988, n° 200), mais qui reste trop historique pour aborder la question sociologique actuelle de l'enjeu religieux dans la construction de la jeunesse et de son rôle dans le système d'enseignement.

L'oubli du monde rural, des rapports de genres, de la délinquance...

Les questions de la jeunesse en général, et d'éducation en particulier, bénéficient d'une attention à peu près constante, mais on ne peut que constater l'absence à peu près totale de textes portant sur les questions de genre et de mixité, sur le problème de la délinquance juvénile et sur les enfants dans la rue (de même que sur les cas, sans doute plus marginaux, des orphelins ou des handicapés) et, surtout, le désintérêt constant pour ce qui représente pourtant le cadre de vie de la grande majorité de la jeunesse du pays, le monde rural. Le graphique suivant, constitué à partir de l'ensemble des articles consacrés aux questions touchant à la jeunesse, à l'exclusion de ceux qui concernent plus particulièrement l'enseignement, le montre clairement.

Graphique 2

Espace consacré par thème, dans le champ de la jeunesse



Pour réaliser le graphique ci-contre, nous avons regroupé :

- sous l'intitulé "rue", les articles consacrés aux enfants de la rue, à la délinquance juvénile, à la drogue, à la prostitution... ;
 - sous l'intitulé "éducation", ceux qui parlent des questions de l'éducation donnée en dehors du système scolaire, traditionnelle ou non, de psychologie de l'enfance, etc. ;
 - sous l'intitulé "genre" ceux qui portent sur les rapports entre sexes, la mixité, la division de genre ;
 - sous l'intitulé "ruraux", l'ensemble des articles qui parlent de la jeunesse en milieu rural, y compris ceux qui portent sur l'enseignement ;
 - sous l'intitulé "travail", ceux qui traitent de la question des enfants travailleurs au Maroc ;
 - sous l'intitulé "cas", les quelques articles sur les orphelins, sur les handicapés, sur les enfants disparus... ;
 - et sous l'intitulé "mentalité", l'ensemble des articles consacrés à la jeunesse en général, son état d'esprit, son comportement, son évolution.
- Encore faudrait-il préciser que les quelques articles consacrés à ces sujets sont très majoritairement le fait des collaborateurs d'origine française, Zakia Daoud et Paul Pascon en tête, et que les signatures marocaines, en ce domaine, sont ici rarissimes... Un tel "point noir" dans la vision de sa propre société mérite un détour historique pour tenter d'en comprendre les raisons.

Une mise en perspective historique

Le paysage idéologique des premières années

Rappelons dans quel contexte naît la revue, peu après la répression du soulèvement populaire de Casablanca :

« On n'aura jamais assez fini de creuser cette année 1965 qui fut un tournant. En octobre, l'enlèvement et l'assassinat de Ben Barka ouvraient un nouveau cycle. En mars 1966, nous qui avions décidé de ne pas désespérer, nous créons une revue, Lamalif (...) pour résister, nous construire quand même, pour espérer envers et contre tout », rappelle sa rédactrice en chef (Daoud, 2000 : 156).

Les militants de gauche, en effet, accusaient le coup, qui voyaient se restreindre drastiquement l'espace ouvert au débat politique et à la

confrontation des idées. Cette impossibilité de l'échange démocratique entre opinions opposées se répand d'ailleurs un peu partout dans le monde, à cette époque et jusqu'à la fin des années soixante-dix – début des années quatre-vingt, avec la montée en puissance d'un impérialisme américain qui dicte sa loi en Amérique latine et ailleurs, préférant appuyer des régimes militaires dictatoriaux plutôt que de risquer une expression populaire vite assimilée à une expansion du communisme international. Elle explique un climat idéologique raisonnant volontiers en termes de tout ou rien, « *une seule solution, la révolution* », accentué au Maroc comme dans les anciennes colonies par l'évidence du passif et du poids conservé de l'ex-métropole dans la situation de sous-développement qui les frappe.

Ce manichéisme est particulièrement sensible, bien entendu, justement dans ce qui lie le plus évidemment le Maroc à la France : la coopération. C'est ainsi qu'un lecteur, M. Mountasser, explique en 1967 que, puisque ce sont des coopérants français qui sont chargés de l'orientation scolaire des jeunes marocains, ils vont mener ce travail en sorte de « *maintenir le pays dans une dépendance totale* » (1968, n° 12). La dénonciation de la coopération française va occuper une place croissante dans la revue, paradoxalement (ou non) par le fait des coopérants eux-mêmes qui ne seront pas les derniers à dénoncer son néocolonialisme et son inadaptation à la situation marocaine. Ce qui n'empêchera pas un autre lecteur marocain, M. Boughali, d'écrire une violente diatribe contre ces mêmes coopérants critiques, posant que « *derrière les discours fumeux de contestataires mal réveillés et retardataires se dessine l'attirante gamelle à dirhams marocaine convoitée par ceux dont l'argent du pauvre reste la meilleure raison d'être et de coopérer* » (Boughali, 1972, n° 54). C'est même l'un des points d'honneur remarquable de *Lamalif* que de ne pas avoir cédé à ce climat de rejet irrationnel et outrancier, nous le verrons.

Mais ce manichéisme de l'époque, sans prendre des formes aussi exacerbées, se manifeste aussi dans la radicalité du discours. Les prises de position passent de l'idéalisme un peu naïf (« *Partons à l'assaut des usines et des ateliers ; discutons, échangeons des idées, organisons des cours du soir* », *El Afia*, 1969, n° 29), au sentiment de responsabilité que l'on a comme élite intellectuelle d'une jeune nation en construction (« *La structure de la production liée à l'étranger et aux classes exploiteuses a souvent détourné beaucoup d'éléments progressistes de leurs idées initiales. Les organisations estudiantines ont donc une mission très importante dans les pays sous-développés : elles sont responsables non seulement du présent des étudiants, mais aussi de leur avenir et de leur contact avec les*

structures socio-économiques» (Oualalou, 1969, n° 29). On défendra aussi l'inversion de cette responsabilité de l'intellectuel à qui il est alors demandé de faire fi de toute éthique professionnelle au nom de l'utilitarisme de sa fonction («*L'économiste doit être avant tout un agent du développement. Pour cela, l'enseignement qu'il reçoit (...) ne doit laisser aucune place à aucune neutralité ni objectivité scientifique*», Belcaïd, 1979, n° 110) ; et la rhétorique la plus « langue de bois » est maniée avec une absence étonnante de toute distance critique («*Le colonisateur a cherché à dévaloriser la langue, la culture de la société colonisée pour justifier l'exploitation capitaliste, le racisme, le maintien du joug colonial le plus longtemps possible. Il a voulu enlever à la langue nationale le rôle de communication à l'intérieur des rapports sociaux, administratifs, économiques, pour l'offrir à sa langue, devenue langue dominante et, par conséquent, consacrant l'idéologie capitaliste*», El Berrini, 1975, n° 76). On atteint même la caricature avec les deux exemples qui suivent, où, en 1977 et 1978 encore, toute l'analyse est axée sur le fait que l'enseignement est resté colonial, que la pédagogie léguée par l'impérialisme français et conservée dans les manuels en usage au Maroc est volontairement aliénante et de classe. Un professeur de français du 1er cycle, explique :

«*Ainsi, dans les livres scolaires, on veut apprendre aux enfants le culte de l'amitié, de la protection humaine ou animale, alors que dans la vie de tous les jours, ils voient l'hypocrisie, le primat de la force, le mensonge, la misère. Mais ceci est fait à dessein, pour déformer l'enfant, lui apprendre à défendre les intérêts de certaines classes sociales (...). Comment un avocat formé par un savoir colonial et bourgeois pourra-t-il vraiment défendre les opprimés d'aujourd'hui ?*» (Bel Haddioui, 1977, n° 92).

L'autre texte se propose également de «*relever, à partir des manuels de lecture du primaire, les représentations intellectuelles, affectives et sociales, inculquées par la pratique scolaire*» (L. Ibaaquil, 1978, n° 95), et donne pour illustration un texte de lecture, un conte dans lequel un homme riche qui refuse par égoïsme l'asile à un vieillard (en fait, un ange) est ensuite puni de sa mauvaise action, et où un pauvre homme qui, lui, accueille ce même vieillard, en est récompensé, ce qu'il interprète ainsi :

«*En somme, ce qui régit la Société, ce n'est point le travail, la justice sociale, un type d'organisation économique-politico-sociale,*

les rapports de force, mais bel et bien la morale, les bonnes intentions. Et le "changement" de situation sociale ne relève pas de l'histoire des hommes et des collectivités, mais de l'action divine. C'est là une mystification nette et claire et, partant, une justification, aux yeux de l'élève, de l'ordre établi» (ibid.).

Nous décrivons ici un climat général, bien entendu, et les exceptions existent. Ne citons que cet interview d'A. Khatibi où le recours aux mêmes référents marxistes n'empêche pas une lucidité sans concession : décrivant, à un niveau mondial, la contestation estudiantine de ces années comme critique du modèle patriarcal autoritaire plus que comme vraie remise en question d'un système économique (« *le spontanéisme, en politique, ne mène qu'à l'aventure* », Khatibi, 1969, n° 31), il conclut que « *la contestation n'a de chance de réussir qu'intégrée dans une lutte de classes, mais dans de nouvelles formes, lutte de classes qui reste encore à définir sur le plan stratégique* » (ibid.), et d'autant plus difficilement que la jeunesse, élément dynamique de ces contestations, n'est pas une classe :

« Il faut renvoyer à la position de la jeunesse dans le rapport de production, dans le système des classes et essayer de voir qu'elle est la force réelle de ces mouvements. (...) Après l'indépendance, la mobilité pour certaines couches sociales a été très rapide. Les jeunes qui ont maintenant des responsabilités étatiques vont passer le cap de l'an 2000. Ils ont donc tendance à bloquer l'ascension des plus jeunes, d'où les lois discriminatoires qu'ils instaurent » (ibid.).

Mais le climat général du temps de la première décennie de *Lamalif*, 1966-1976, conduit bien à poser toute analyse en termes globaux, renvoyant à la lutte de classes et s'évitant du même coup l'approfondissement pragmatique des questions sectorielles. Nous en avons donné quelques illustrations dont on peut penser qu'elles sont caricaturales, puisqu'elles renvoient la description d'un climat général aux écrits d'indi-vidus auxquels on pourrait en effet en opposer d'autres. Pourtant, ce sont bien les mêmes réflexes que l'on retrouve, non plus au niveau d'écrits individuels, mais de prises de position d'organisation collective. C'est ainsi que, rendant compte des décisions des délégués au 12ème congrès de l'UNEM (Union nationale des étudiants marocains, le principal mouvement syndical estudiantin, nettement marqué à gauche), on peut lire dans *Lamalif* que « *après avoir constaté la crise présente, ils ont*

dessiné des solutions qu'ils n'estiment pas concevables sans une modification des structures économiques et sociales du pays » (X., 1968, n° 22). Ce qui n'incite évidemment pas à entrer dans le détail concret qui permettrait une confrontation pragmatique de solutions alternatives, cuisine d'intendance qu'on réglera après le changement de régime et l'avènement d'une société plus juste et plus égalitaire... Ainsi, « *l'enseignement est l'une des façades de la lutte des masses populaires* » (Ben Messaoud, 1972, n° 55), et les intérêts étudiants doivent se soumettre à l'impératif de la lutte de classes, poursuit l'UNEM, peu avant que ce syndicat ne soit interdit par le pouvoir, en 1973, interdiction qui ne sera levée qu'en 1978.

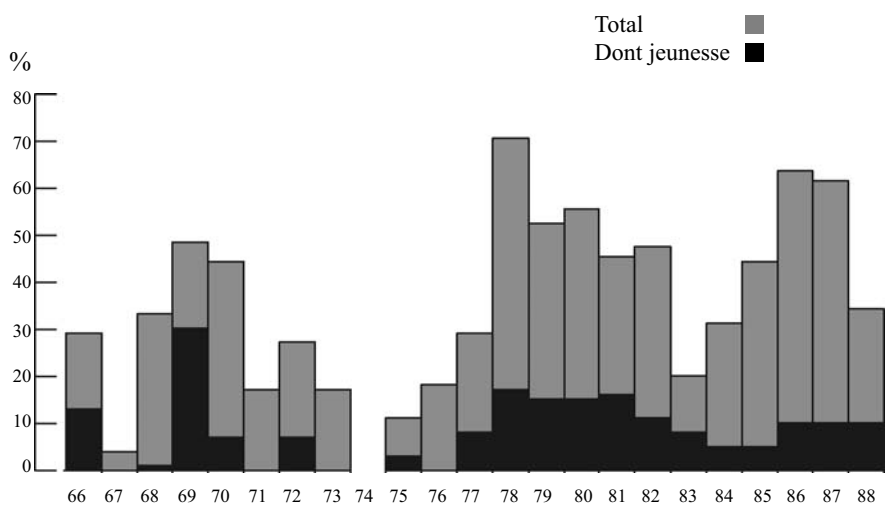
1974 : La coupure

Le graphique 2, "Espace consacré aux thèmes de la jeunesse et de l'enseignement", semblait indiquer une certaine constance dans la proportion d'écrits classés selon l'une ou l'autre approche. Ce qu'il ne montrait pas, et que montre par contre l'histogramme suivant, c'est l'évolution profonde qui sépare deux périodes, que l'on peut situer, sans être trop arbitraire, de part et d'autre de l'année 1974. Cette année-là, en effet, extraordinairement, la revue ne propose à ses lecteurs *aucun* texte ayant trait ni à l'enseignement, ni de façon plus large à la question des savoirs, ni à la jeunesse, sous quelque forme que ce soit. C'est que d'autres événements l'occupent, et notamment au Proche-Orient. Reste que cette rupture se situe entre deux périodes dont l'opposition se lit de façon plus manifeste encore que pour l'évolution du contexte idéologique que nous avons déjà soulevée. La coupure est celle d'un profond changement dans le contexte politique, aussi bien sur le plan national (c'est la fin du régime Oufkir), sur le plan des rapports officiels avec la France (les relations sont au beau fixe entre le président Giscard d'Estaing, nouvellement élu, et le roi Hassan II), plus spécifiquement sur le plan de la politique de coopération (la France stigmatise la coopération de substitution menée jusqu'alors et met en place une coopération de formation – JO, 1974), sur le plan universitaire, avec l'étape franchie de l'arabisation de la Faculté des lettres en particulier⁶.

6 Toutes ces remarques m'ont été suggérées par S. Guth, que je remercie de sa lecture attentive.

Graphique 3

*Espace consacré par année aux thèmes de la jeunesse, de l'enseignement et des savoirs**



74

* Rappelons qu'en 1966, *Lamalif* n'a paru qu'à partir de mars, et cesse de paraître à partir de fin juin 1988.

Dans le champ de la jeunesse

Si l'on considère cette coupure comme séparant deux sous-ensembles homogènes, on peut voir comment s'élargit l'intérêt porté aux questions de la jeunesse entre les deux périodes. Les changements d'orientation sont manifestes, entre une approche des questions de jeunesse portant essentiellement sur une description de la jeunesse, sa mentalité, ses conduites, la coupure d'avec les générations précédentes, et une approche plus diversifiée (qui correspond à un clivage "enquêtes de terrain ou sociologiques, enquêtes sur des personnes" versus "enquêtes sur des textes ou des systèmes découlant de règles écrites"), (cf. historigramme ci-contre).

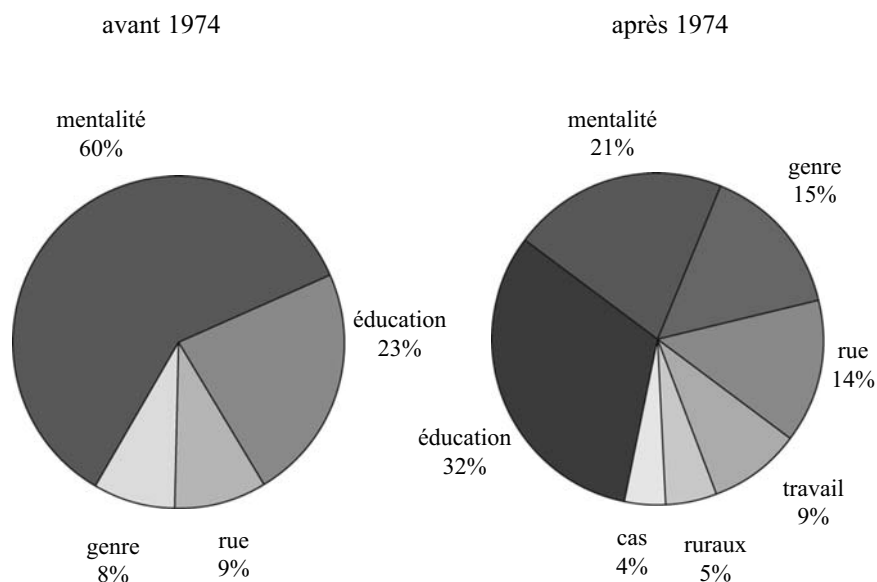
Ce n'est sans doute pas que l'on se désintéressât totalement de ces questions avant 1974, et on arguera, certes, que pour en traiter, il fallait mener des enquêtes, travailler en journaliste rémunéré... Ce qui ne se fera que progressivement, au fur et à mesure que la revue trouvait son

audience – et partant, un financement plus assuré, par les abonnements et la publicité, vers la fin des années soixante-dix, mais sans jamais atteindre une place significative.

On peut donc attribuer en partie cette évolution au professionnalisme et aux moyens d'investigation croissants dont bénéficie la revue. Mais nous pensons que la coupure de 1974 révèle également une opposition plus profonde, et qui touche l'ensemble de la société marocaine.

Graphique 4

Espace consacré par thèmes, dans le champ de la jeunesse.



Dans le champ de l'enseignement

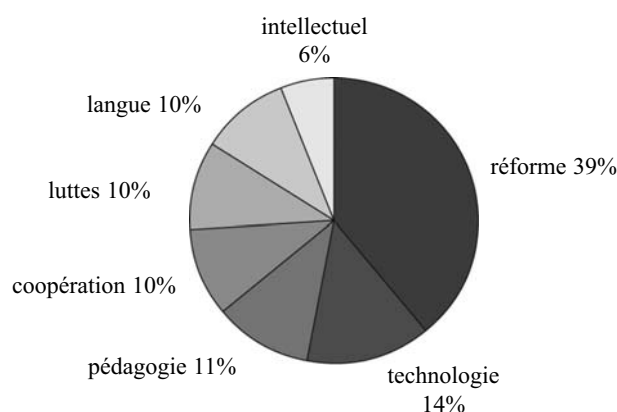
On le verra mieux en comparant l'investissement consenti dans le champ où, on l'a vu, la revue s'investit le plus, celui de l'enseignement. À nouveau, à première vue, si l'on répartit l'espace consacré aux grandes questions traitées dans *Lamalif* dans le champ des savoirs et de l'enseignement, il semble que l'intérêt ait été également réparti, mise à part, bien entendu, une prédominance importante de la part consacrée à la nécessaire réforme du système.

Pour réaliser les graphiques ci-dessous, nous avons regroupé l'ensemble des articles qui parlent :

- sous l'intitulé « réforme », du fonctionnement et du dysfonctionnement de l'enseignement en général ;
- sous l'intitulé « luttes », des luttes estudiantines et de l'activité syndicale ;
- sous l'intitulé « coopération », des problèmes liés à la coopération française dans l'enseignement (de même que les quelques articles consacrés au service civil et à l'enseignement privé) ;
- sous l'intitulé « langue », des questions relatives aux problèmes sociolinguistiques (arabisation, bilinguisme...) ;
- sous l'intitulé « pédagogie », du rapport à l'enseignement, des méthodes d'enseignement et des rapports enseignants-enseignés ;
- sous l'intitulé « technologie », de la maîtrise des savoirs techniques au sens le plus large (école d'ingénieurs, recherche scientifique, informatique et techniques de communication, formation...) ;
- et sous l'intitulé « intellectuel », de la fonction sociale de l'instruit et du savoir universitaire en tant que tel.

Graphique 5

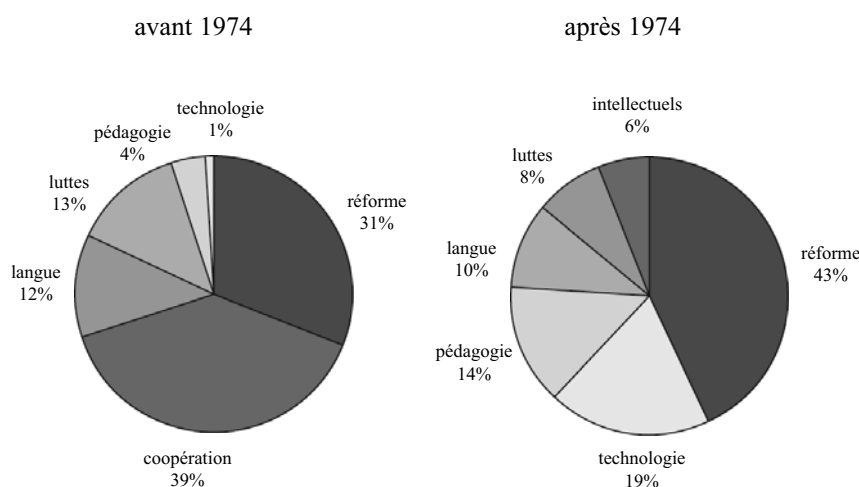
*Espace consacré, par thèmes,
dans le champ des savoirs et de l'enseignement*



En fait, et pour peu que l'on prenne la peine de resituer ces articles dans le temps, on s'apercevra que les centres d'intérêt, là encore, se sont sensiblement diversifiés au cours des années de *Lamalif* (graphiques 6).

Graphique 6

*Espace consacré par thème,
dans le champ des savoirs et de l'enseignement*



Ce changement est sensible dans le contenu même des articles publiés par *Lamalif*. “Avant” 1974 (et mises à part les questions de la coopération française d’abord, puis, dès celle-ci close faute de combattants, celle des problèmes de langue(s), qui relevaient l’une et l’autre directement du politique et de la lutte anti-coloniale), ce qui se donnait à lire dans le champ des savoirs et de l’enseignement se cantonnait presque exclusivement au compte rendu des luttes syndicales et étudiantes, d’une part, et à la réforme du système de l’enseignement – dont nous avons déjà dit qu’à l’époque, on ne l’envisageait guère qu’en termes très politiques, en alternative réforme globale + révolution, ou refus de mesures de réforme imposées + poursuite de la lutte.

On ne s’étonnera pas outre mesure de voir que le débat sur la coopération française ait pratiquement disparu en 1973, pour laisser la place à un même intérêt sur les questions de langue cette année-là, avec cette fois un suivi à peu près constant de cette question qui n’est toujours pas réglée au Maroc. Mais il est plus intéressant de constater que le débat sur l’enseignement ne porte, jusqu’à la coupure de 1974, que sur l’analyse globale du système d’enseignement en général ; ce n’est qu’à partir de 1975 que l’on va, progressivement, s’attacher à des aspects jusque-là

ignorés, comme les questions de pédagogie, d'orientation scolaire, de formation professionnelle, d'enseignement technique, de recherche scientifique, de la place et du rôle de l'élite intellectuelle dans la nation.

Jusque-là, le ton était politique, polémique, l'analyse très générale : en forçant le trait, disons qu'il suffisait de démontrer que le colonialisme, la domination du grand capital étranger était la clé explicative de tous les dysfonctionnements, pour conclure que la seule solution était la révolution populaire et démocratique. Ce n'est qu'à partir de 1975 que l'on voit d'une part, la bourgeoisie marocaine mise en cause en lieu et place du colonialisme, d'autre part des critiques du système qui se veulent sinon moins radicales, du moins plus constructives.

Enfin, à partir des années 1983, on voit même apparaître les effets de la pensée alors ailleurs dominante, le néolibéralisme, dans des textes vantant l'initiative personnelle, critiquant les avantages acquis, ou au contraire défendant le corporatisme, mais toujours au nom de la raison économique dominant le volontarisme politique. Est-il nécessaire de souligner que cette évolution n'est pas propre au Maroc ?

Le changement des années quatre-vingt

C'est que le climat a déjà changé, au Maroc comme ailleurs. La réforme de 1975, notamment, même si elle ne résoud rien, a initié le dialogue avec les interlocuteurs du ministère de l'Enseignement, dialogue que ceux-ci acceptent désormais de mener sans exiger un changement de société comme préalable nécessaire à toute reconstruction d'un système d'enseignement. Le premier texte qui ne pose pas la question en termes de tout ou rien date ainsi, symboliquement, de 1976, et son auteur, A. Benamour, pose de lui-même le problème en ces termes :

« On s'est contenté jusqu'ici de se rejeter mutuellement la balle, sans vraiment essayer de trouver des solutions adéquates (...). Il est évident qu'un système d'enseignement ne peut être que la résultante de l'état des rapports sociaux à un moment donné de l'histoire d'une société, mais est-ce une raison pour réclamer une refonte totale des structures, sachant que ceci ne pourra être que refusé ? C'est ce genre de débat qui a perpétué le statu quo au niveau de l'Université au détriment des générations futures. Ne faut-il pas plutôt opter pour un compromis historique en vue d'aboutir à une réforme acceptable par tout le monde et en insistant bien sûr sur le

fait qu'il serait illusoire de parler de réforme de l'enseignement supérieur sans la situer dans le contexte global de la politique économique et sociale ?» (Benamour, 1976, n° 78).

L'utopie révolutionnaire, aussi longtemps du moins qu'on croit sa réalisation encore possible, est évidemment plus exaltante que ce réformisme raisonnable, ce renoncement aux transformations radicales, cette acceptation un peu désabusée du "finalement, c'est toujours ça". Le passage de l'un à l'autre ne se fera pas sans perte d'enthousiasme, sans démobilisation, sans renoncement à la lutte. L'UNEM, ré-autorisée par le pouvoir, ne s'en remettra jamais vraiment, qui n'a pas su prendre le virage, et prendre à bras le corps la gestion quotidienne, concrète, des problèmes des étudiants. Elle y perdra d'abord sa capacité à intéresser une majorité d'étudiants, puis le leadership dans les Universités, jusqu'à laisser la place, aujourd'hui, à d'autres organisations. Celles-ci ne font peut-être partager qu'à une minorité de la population étudiante leurs convictions révolutionnaires (religieuses, et non plus progressistes et laïques, mais néanmoins "révolutionnaires" puisque proposant un changement en profondeur du système établi, et donc porteuses d'une force de conviction réelle), mais elles occupent désormais pratiquement seules le terrain. Dès l'année 1981, *Lamalif* analyse le 17^{ème} congrès de l'UNEM, comme « celui de l'intolérance et du vide théorique » (Bensbia, 1981, n° 130), comme cet auteur l'écrit dans un article qui souligne par ailleurs la crise de ce syndicat, la « sclérose du militantisme » (*ibid.*), les rivalités et les divisions internes, comme l'indifférence croissante des étudiants...

Ceci ne signifie pas la fin du mouvement étudiant, de nombreuses grèves et revendications émailleront encore l'actualité, en particulier entre 1976 et 1979, puis à nouveau en 1986 – pour rester dans la seule période couverte par *Lamalif* –, mais un changement de nature en profondeur a bien eu lieu au cours de la fin des années soixante-dix. Comme le remarque avec beaucoup de finesse M. Souali en 1983, « les mouvements de protestations et leurs inévitables enchaînements naissent à l'occasion de la volonté d'appliquer des réformes » (Souali, 1983, n° 145), prises par le pouvoir et refusées telles quelles par les étudiants, et non plus à l'occasion de réformes réclamées par les étudiants et refusées par le pouvoir, comme c'était logiquement le cas avec les grèves de 1970-1972. De fait, c'est bien la volonté de réforme de 1975 qui entraînera les mouvements étudiants de 1976 à 1979, puis la réforme de 1985 qui entraînera ceux de 1986.

L'autocritique est même particulièrement dure, dans ce texte de M. Jibril daté de 1985, qui n'épargne pas les responsables enseignants et étudiants et leurs syndicats, dénonçant :

«une certaine tendance à la démagogie, chez ceux qui, en insistant sur les inégalités sociales, n'ont pas assez mis en évidence les carences des contenus de l'enseignement, et n'ont pas œuvré à élaborer une pratique alternative. Il ne suffisait pas, en effet, d'aligner chaque année les chiffres de la sous-scolarisation et des sur-dépenses, et protester contre la politique de sélection : encore fallait-il corroborer ces critiques (si légitimes soient-elles) par une mobilisation politique et syndicale en vue d'élaborer des programmes, des manuels, des méthodes, voire même inspirer ou faire des expériences pilotes (même si on n'est pas au pouvoir) et, en tout cas, ne pas nourrir les illusions que portait l'école» (Jibril, 1986, n° 175).

Nous pourrions citer plusieurs exemples de ce changement de climat intellectuel, comme cet appel au mécénat privé pour sauver la recherche juridique (cf. Sehimi, 1986, n° 175) ou la tendance, en parlant de réforme nécessaire de l'enseignement, à s'étendre surtout sur les questions de grilles salariales et d'indemnités de carrière des enseignants (cf., notamment, Azziman, 1982, n° 140, ou Bensbia, 1985, n° 171). Un autre article (Ben Ahmed, 1985, n° 172) explique même que si les diplômés sont au chômage, c'est bien de leur faute, ils n'avaient qu'à faire preuve d'un peu d'imagination et créer leur propre entreprise ! Il s'agit certes plus d'un billet d'humeur que d'un article de fond, et il n'est en rien représentatif d'une revue qui peut se vanter d'avoir toujours su donner la parole à d'autres positions que celles généralement défendues par la ligne éditoriale ; mais un tel texte n'aurait jamais été proposé, n'aurait probablement même pas été *conçu* dix ans plus tôt. L'argumentaire libéral contraste avec ce que l'on a dit plus haut du combat frontalement politique des années soixante-soixante-dix !

Lamalif est née et a grandi avec une génération, celle du lendemain de l'indépendance. La revue était alors une plaque tellement sensible de l'opinion de la jeunesse d'alors, qu'elle devançait l'événement : c'est ainsi que l'on a assisté à une floraison d'articles sur le malaise étudiant *avant* que n'éclatent les grandes grèves de 1970. Lorsque sa rédactrice en chef parle, en 1966, *«des garçons et des filles»*, pour reprendre le titre de son

premier dossier sur la jeunesse marocaine, elle parle pratiquement de sa classe d'âge ; quand elle s'exclame « *jeunesse : cri d'alarme* » pour rouvrir le dossier, en 1977, elle est en sympathie avec ceux dont elle parle, même si, déjà, ses combats appartiennent pour eux à l'Histoire ; quand elle reprend le dossier « *être jeune au Maroc* », en 1987, la revue a vingt et un ans, l'âge de la majorité, mais ses principaux collaborateurs, eux, n'ont plus vingt ans...

Pour la génération qui suit, sans doute plus pragmatique, le combat politique semble quitter le terrain des partis pour gagner celui des associations spécialisées, des ONG, de l'engagement sectoriel. La question de savoir si ceci représente une avancée positive ou non, et jusqu'à quel point, est un autre problème, chacun en jugera selon son analyse.

Conclusion : la permanence du débat sur l'enseignement

Ce qui frappe de prime abord, lorsqu'on relit la collection complète de *Lamalif* – rédigée, on l'a vu, par des spécialistes de la question de l'enseignement, c'est la constance avec laquelle se pose le problème, la permanence des termes mêmes dans lesquels il se pose, et qui se retrouvent, quasiment inchangés, jusqu'aujourd'hui. Des données ont bien entendu changé, et les réponses à chercher ne sont sans doute plus tout à fait les mêmes, mais la façon de poser les questions et, sur le fond, les questions elles-mêmes, ont-elles tellement changé ? Peut-on être sûr de quand datent ces lignes :

« Programmes non adaptés à la réalité et aux besoins du pays en cadres, trop théoriques, dualité entre une arabisation lancée comme slogan (...) et un bilinguisme (...) ni préparé ni précisé, distorsion entre une généralisation prônée et un sélectionnisme de plus en plus appliqué, lacune de l'enseignement technique (...), bourses, logements, locaux universitaires, pédagogie à revoir, problèmes des écoles supérieures et de l'ENS, structures à discuter et surtout, rôle de l'enseignement à transformer et moyens à adopter (...). La question des enseignants n'est pas moins cruciale : insuffisamment formés, mal payés, trop peu nombreux (...). Enfin, conséquence et peut-être aussi cause de tout ceci : le manque de débouchés, tant pour le million d'enfants condamnés à l'analphabétisme, qui ne trouvent pas tous place dans l'agriculture, que pour ceux sortant du primaire et à peine alphabétisés que l'industrie ne

pourra jamais absorber, tant aussi pour les titulaires du brevet que parfois même ceux du baccalauréat qui commencent à ne pas toujours trouver d'emploi. (...) Tout ceci joint à une dégradation générale de l'emploi provenant d'une croissance uniquement sectorielle et en tous cas pas intégrée et du fait que l'industrie moderne exige beaucoup d'investissements, mais peu d'emplois, conduit à des inquiétudes qui sont notamment exprimées dans le discours prononcés (...) par le Chef de l'État».

« Que l'enseignement doive être réformé est désormais plus qu'une évidence. S'il est discrédité, c'est d'une part parce qu'il est sélectif, d'autre part parce que son niveau est de plus en plus bas, et enfin parce qu'il ne répond pas aux besoins, ni des jeunes ni du pays. »

« Chaque année (...), le problème scolaire se pose avec une acuité accrue (...). Le conflit a toujours les mêmes motivations : absence de débouchés, inadaptation d'un enseignement de plus en plus sélectif et de moins en moins conforme aux réalités et aux aspirations, injustices de toutes sortes, attitude répressive du pouvoir qui durcit les positions, etc., avec, en plus, la non-réalisation des promesses.»

« Peut-on redire impunément depuis [des] ans les mêmes slogans, rappeler les mêmes chiffres, souligner les mêmes erreurs et les mêmes échecs et laisser éclater la même juste colère, sans avoir un sentiment de profond dégoût ? »

« Chaque année, à pareille époque, il est estimé normal de parler, la rentrée aidant, de l'enseignement et, naturellement, d'évoquer son insuffisance, tant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif, donc de constater un échec qui, naturellement, empire, sans pouvoir dépasser les simples constats tant les problèmes sont multiples et ambigus. Cette constante répétition paraît, à beaucoup d'égard, un discours inutile.»

« Face à une telle situation, le ministre annonce, comme chaque année, même si ce n'est pas chaque année le même ministre, des réformes.»

«Il est plus que jamais urgent de définir et d'appliquer une réforme qui tienne compte de l'avenir et de tous les moyens mobilisables. Pour cela, il faudrait s'attaquer aux vrais problèmes.»

Non, ces citations ne sont pas extraites d'une revue de la presse marocaine réalisée entre 1999, année de la mise en place du comité consultatif sur la réforme de l'enseignement, et 2000, année où ses conclusions sont soumises à la discussion des parlementaires et alimentent le débat public. Si elles sont signées de plusieurs noms, elles sont toutes extraites de la revue *Lamalif*, et ont paru respectivement en 1968 (Daoud, n° 22), 1970 (*Lamalif*, n° 37), 1971 (El Marrakchni, n° 45), 1972 (X., n° 55), 1976 (Daoud, n° 83), 1979 (Ben Messaoud, n° 109), 1984 (Jibril, n° 157). Et nous aurions pu ainsi continuer jusqu'au dernier numéro de la revue, qui s'est éteinte comme on sait en juin 1988. Rien n'aurait-il changé ? Si, bien sûr, et l'article d'Étienne Gérard, dans cet ouvrage, montre un aspect important de l'évolution du problème, avec le chômage des diplômés. Reste que la question d'une réforme de l'enseignement se pose toujours, que chacun, responsable du royaume, leader politique au pouvoir ou dans l'opposition, dignitaire religieux, dirigeant syndical, journaliste, parent d'élève, simple citoyen, est conscient que des réformes sont encore nécessaires, que le système d'enseignement ne fonctionne pas comme les pères de l'indépendance l'avaient souhaité.

On connaît les quatre mots d'ordre que ceux-ci avaient posé : marocanisation, arabisation, unification et généralisation⁷. Si les deux derniers points posent toujours de graves questions, on peut considérer désormais la marocanisation comme pratiquement achevée, et l'on ne peut pas nier que le processus d'arabisation ait sensiblement progressé, même si la question de la langue (ou des langues) constitue toujours un enjeu de débat. Mais ce qui a le plus changé, sans doute, c'est la prise de conscience de

⁷ *Marocanisation* : les enseignants étrangers (en clair : les coopérants français) doivent être remplacés par des enseignants marocains ; *arabisation* : l'arabe doit devenir la seule langue d'enseignement, mis à part l'enseignement des langues étrangères (en clair, le français doit être remplacé comme langue d'enseignement) ; *unification* : le système d'enseignement doit être le même pour tous (en clair, les établissements publics doivent être contrôlés par l'État) ; *généralisation* : l'enseignement doit être accessible à tous les enfants du Maroc (en clair, l'accès à l'enseignement de base doit être assuré par la gratuité de l'école publique).

l'ensemble des parties concernées que la question est complexe et ne se résoud pas à coups de slogans simplificateurs. Il en résulte, même si les débats restent vifs, un dialogue plus serein entre les partenaires. Trop de réformes ont déjà été tentées, sans parvenir à modifier en profondeur la situation, pour que quiconque se prévale sérieusement de solutions toutes faites.

Pour autant, la diversification des thèmes traités faisait de *Lamalif* un outil de réflexion de plus en plus aiguisé. L'évolution de la revue, avec son ouverture croissante vers des thèmes de plus en plus abordés sous leurs aspects complexes, illustre aussi la façon dont a évolué la question de l'engagement dans la cité. Nous pensons que dans cette ouverture se conjuguent à la fois la professionnalisation de *Lamalif*, certes, mais aussi l'effet du contexte idéologique, au Maroc comme ailleurs : l'horizon du changement global a trop reculé pour qu'on puisse continuer à l'attendre ; s'investir, désormais et pour beaucoup, c'est s'investir dès maintenant dans les problèmes du quotidien, c'est lutter à l'échelle de telle ou telle question qui demande solution.

Bibliographie

Références extraites de Lamalif

AZZIMAN (O.), 1982, «La réforme des examens dans les facultés de droit – le revers de la médaille», n° 140, nov., pp. 10-11.

BELCAID (B.), 1979, «La problématique des sciences économiques», n° 110, nov., pp. 56-59.

BEN AHMED (O.), 1985, «Chômage des diplômés : un métier chasse l'autre», n° 172, déc.

BENAMOUR (A.), 1976, «Pour une réforme de l'enseignement supérieur», n° 78, mars, pp. 22-30.

BEN MESSAOUD (M.), 1972, «L'UNEM face aux politiques», n° 55, nov.

BEN MESSAOUD (M.), 1979, «Que Dieu nous préserve !», n° 109, oct., pp. 50-51.

BENSUBIA (N. M.), 1981, «L'UNEM à la croisée des chemins», n° 130, nov.-déc., pp. 12-16.

- BENSBIA (N. M.), 1985, «Réforme dans l'enseignement : le retournement », n° 171, nov.
- BON (M.), 1969, «Jeunesse maghrébine et développement», n° 29, avril.
- BOUGHALI (M.), 1972, «Lettre ouverte à la coopération», n° 54, août, pp. 8-11.
- DAOUD (Z.), 1968, «Enseignement : pour un débat national », n° 22, sept., pp. 28-31.
- DAOUD (Z.), 1976, « Enseignement : un discours inutile ? », n° 88, oct., pp. 4-5.
- DAOUD (Z.), 1977, «Jeunesse : cri d'alarme», n° 93, déc., pp. 3-4.
- DAOUD (Z.), 1987, «Etre jeune au Maroc», n° 186, mars, pp. 20-23.
- DURAND (A.), 1981, «Identité de la formation et formation de l'identité», n° 131, déc., pp. 49-53.
- EL AFIA (A.), 1969, «J'en appelle aux jeunes», n° 29, avril, pp. 18-19.
- EL BERINI (M.), 1975, «Le problème linguistique et la lutte de classe», n° 76, nov.-déc., pp. 32-35.
- EL IDRISI (M. El M.), 1988, «Le système pédagogique musulman», n° 200, juin, pp. 30-36.
- EL MARRAKCHI (A.), 1971, «Nouvelle expression d'une crise constante», n° 45, janv.-fév., pp. 4-7.
- EL M. BEL HADDIOUI, 1977, «Remise en question de l'école marocaine», n° 92, nov., pp. 8-10.
- EL MOSTAFA (E.C.), 1987, «L'enfant est un cumin que l'on pile», n° 191, sept., pp. 30-31.
- IBAAQUIL (L.), 1978, «Le discours scolaire et l'idéologie au Maroc», n° 95, mars, pp. 32-43.
- JIBRIL (M.), 1984, «Enseignement, les nouvelles épreuves», n° 157, juillet-août, p. 9.
- KHATIBI (A.), 1969, «La jeunesse est un espoir conditionné», n° 31, juillet-août, pp. 46-50.
- LAMALIF, 1970, «Le temps du dialogue», n° 37, fév.-mars, pp. 2-4.
- MAGHNA (A.), 1975, «L'ère des Majadib – l'école de la rue : psychopédagogie de la marginalité de la jeunesse», n° 76, nov.-déc., pp. 28-30.
- MOUNIR (S.), 1972, «Esquisse d'une théorie générale de la jeunesse marocaine», n° 54, août, pp. 16-22.

MOUNTASSER, 1968, «Orientation scolaire ou élimination ?», n° 12, mai, pp. 7-8.

OUALALOU (F.), 1969, «L'enseignement est un investissement : il doit être considéré comme tel», n° 29, avril, pp. 20-23.

SEHIMI (M.), 1986, «Recherche juridique ; promouvoir le mécénat», n° 175, mars, pp. 54-55.

SOUALI (M.), 1983, «Historique de la réforme de l'enseignement (la réforme entre les discours et les faits)», n° 145, avril-mai, pp. 32-36.

TOZY (M.), 1987, «La reproduction des clercs», n° 190, juillet-août, pp. 40-42.

X., 1968, «Le 12^e congrès de l'UNEM», n° 22, sept., p. 2.

X., 1972, «Le drame de l'enseignement», n° 55, nov., p. 8.

X., 1980, «Une expérience contre l'analphabétisme», n° 116, mai, p. 44.

Autres références bibliographiques

DAOUD (Z.), 1994, «Être ou ne pas être : histoire de Lamalif», *Méditerranéennes*, Hors série, « Etre journaliste en Méditerranée ».

DAOUD (Z.), 2000, «Automnes», *Méditerranéennes*, n° 11, «Voix du Maroc», hiver 1999-2000, pp. 153-159.

GONZAL-GICQUEL (F.), 1996, *Une revue marocaine en tension : Lamalif (1966-1988)*, Mémoire de maîtrise d'Histoire du Maghreb contemporain, Université Paris I -Sorbonne nouvelle, 93 p.

JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, n° 99, AN du 6 novembre 1974, p. 5987.